



HERAUSRAGENDE MASTERARBEITEN AM DISC

- FACHBEREICH ➤ Human Resources
- STUDIENGANG ➤ Schulmanagement
- MASTERARBEIT ➤
- Resilienz förderliche Schulkultur

AUTOR/IN ➤
Thomas Neuwirth



Distance and Independent
Studies Center
DISC

Widmung

Diese Arbeit ist den resilienten Frauen gewidmet, die mich auf meinem beruflichen Weg begleitet, inspiriert und gestärkt haben:

Claudia

Birgit (+)

Anita

Karin

Barbara

Bernadette

Teresa

Inhalt

Abbildungsverzeichnis:.....	iv
Abkürzungsverzeichnis:.....	iv
1. Einführung.....	1
2. Der Begriff Resilienz	2
2.1. Das Grundprinzip des Resilienzkonzepts.....	3
2.2. Resilienzforschung.....	4
2.3. Personale Resilienz.....	6
2.4. Organisationale Resilienz	8
2.5. Gesellschaftliche Resilienz	10
2.6. Kritik am Resilienzbegriff.....	11
3. Resilienzförderung	14
3.1. Risiko- und Schutzfaktorenmodell	14
3.2. Förderung individueller Resilienz.....	18
3.3. Förderung der Resilienz von Organisationen.....	21
4. Der Begriff Schulkultur	24
4.1. Definition des Begriffs.....	24
4.2. Unterrichts- und Lernkultur als Bestandteile von Schulkultur.....	27
4.3. Organisationales Lernen als Teil der Schulkultur	28
4.4. Gestaltung von Schulkultur	29
5. Schulkultur, die Resilienz fördert	32
5.1. Resilienz der Individuen fördern	32
5.1.1. Resilienz förderliche Lernkultur	33
5.1.2. Die Rahmung der Lernkultur: Erziehung und Beziehung	35
5.1.3. Schulkultur und Resilienz der Mitarbeiter	37
5.2. Resilienz der Schule als Organisation fördern.....	39
5.2.1. Der Begriff der „resilienten Schule“	39
5.2.2. Organisationskultur und die Entstehung von Resilienz.....	40
5.2.3. Zielführendes Handeln und Partizipation als Resilienz-Ressource	41
5.3. Bedeutung für die gesellschaftliche Resilienz	45
6. Untersuchung von Schulkulturen anhand von Experteninterviews	46
6.1. Beschreibung der Methode und der Durchführung	46
6.2. Beschreibung der Befragten.....	47
6.3. Die Kernfragen	48

6.4.	Auswertung	49
6.5.	Interpretation der Daten.....	49
6.5.1.	Merkmale von Schulkulturen und organisationale Resilienz (Kernfrage A).....	49
6.5.2.	Merkmale von Schulkulturen und individuelle Resilienz von Schülerinnen und Schülern (Kernfrage B)	52
6.5.3.	Merkmale von Schulkulturen und individuelle Resilienz von Lehrpersonen (Kernfrage C).....	54
7.	Fazit	55
	Literaturverzeichnis.....	I
	Anhang 1: Transkription der Interviews.....	VII
	Interview (A01).....	VII
	Interview (A02).....	XI
	Interview (A03).....	XVIII
	Interview (A04).....	XXIV
	Interview (A05).....	XXXI
	Interview (B01).....	XXXVII
	Interview (B02):.....	XLII
	Interview (B03):.....	XLVII
	Anhang 2: Code-Matrizes.....	LVI
	Anhang 3: Codebuch	LVII
	Anhang 4: Interviewleitfaden.....	LXIV
	Erklärung:	LXVI

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Code-Matrix – organisationale Resilienz.....	LV
Abbildung 2: Code-Matrix – personale Resilienz (Lehrpersonen).....	LV
Abbildung 3: Code-Matrix – personale Resilienz (Schülerinnen und Schüler).....	LVI

Abkürzungsverzeichnis:

A01, A02, A03, A04, A05: Anonymisierte Bezeichnung der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter

AHS: Allgemein Bildende Höhere Schulen. Österreichischer Sammelbegriff für verschiedenen Ausprägungen von Gymnasien.

B01, B02, B03: Anonymisierte Bezeichnung der Mitarbeiterinnen externer Unterstützungssysteme.

IKM: Informelle Kompetenzmessung. Informelles, digital gestütztes Testverfahren zur Überprüfung der in den Bildungsstandards festgelegten Kompetenzen.

IKMplus: Informelle Kompetenzmessung plus. Verpflichtend durchzuführendes, digital gestütztes Testverfahren, welches die bisherige Form der Bildungsstandards-Überprüfungen ab dem Schuljahr 2022/23 ersetzt.

ISO: Internationale Organisation für Normung

TSCHOG: Tiroler Schulorganisationsgesetz

TSN: Tiroler Schulnetz. Provider für Mail-Dienste und Webanwendungen für das Tiroler Schulwesen.

OECD: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

1. Einführung

Nicht erst durch die Belastungen der Corona-Krise sind Schulen und die in ihnen agierenden Individuen immer wieder mit disruptiven Herausforderungen und Krisen konfrontiert, auf die sie nicht vorbereitet sind oder waren. Die Dimension des durch die aktuelle Pandemie entstandenen Anpassungs- und Bewältigungsdrucks muss freilich als historisch außergewöhnlich gesehen werden. Zudem ist davon auszugehen, dass allein schon durch den nicht mehr aufzuhaltenen Klimawandel aber auch durch technologische Entwicklungen wie künstliche Intelligenz zukünftige Generationen mit weiteren Problemen und Herausforderungen konfrontiert werden, deren Umfang und Auswirkungen nicht vorhersehbar sind.

Schule ist aber auch der Ort, an dem sich individuelle Krisen wie z.B. Schicksalsschläge, Krankheiten, Erfahrung von Ausgrenzung usw. zeigen und deren Auswirkungen für die Betroffenen weitere Konsequenzen nach sich ziehen. Dies gilt für Schülerinnen, Schüler, Lehrerinnen und Lehrer gleichermaßen. Zudem zeigt es sich, dass der Lebensraum Schule ein Ort sein kann, an dem Krisen entstehen, die z.B. bei Schülerinnen und Schülern durch frustrierende Erfahrungen, Probleme mit Leistungsanforderungen oder der Bildungssprache sowie Konflikte mit Lehrpersonen oder mit der Peergroup zu Schulversagen und Schulabbruch führen können. (Fraundorfer 2015, S. 195) Lehrpersonen können durch administrative Vorgaben, das Verhalten von Schülerinnen und Schülern, durch außerschulische Einflüsse aber auch durch eigene Ansprüche unter Druck geraten. (Martinek 2012, S. 26) Nicht zuletzt kann eine Schule als Organisation selbst in eine existentielle Krise geraten, wenn schulexterne oder schulinterne Konstellationen der Problemkonzentration die Handlungsmöglichkeiten der Organisation einschränken und somit die Ergebnisqualität und die Erreichung der pädagogischen Ziele in Gefahr gerät. (Holtappels 2008, S. 10)

Die Gründe sind also mannigfaltig, sich mit der Krisenfestigkeit von Schulen, Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern auseinanderzusetzen. Dies geschieht unter der Annahme, dass Schulen individuelle Kulturen ausbilden, deren zugrunde liegende Werte, Haltungen und Einstellungen sich in äußeren Zeichen des Zusammenlebens in der Organisation manifestieren. Ziel der vorliegenden Arbeit ist somit die Beantwortung der Fragen, inwieweit kulturelle Merkmale von Schulen die Entstehung von Resilienz unterstützen können bzw. die Krisenfestigkeit der Organisation selbst beeinflussen und wie Schulkulturen bewusst so gestaltet werden können, dass sie die Resilienz der Individuen stärken und zur Krisenfestigkeit der Organisation beitragen. Dabei

wird von einer Interdependenz zwischen der Resilienz der Organisationsmitglieder und der Widerstandsfähigkeit der Schule ausgegangen, so dass es wichtig erscheint, beide Perspektiven einzunehmen.

Im theoretischen Teil der Arbeit soll anhand von Literaturrecherche zunächst der Begriff der Resilienz näher erläutert und kritisiert werden. Dabei wird der Resilienzbezug auf drei Ebenen - der des Individuums, der Organisation und der Gesellschaft - untersucht und beschrieben. In weiterer Folge geht es um die Frage, inwieweit Resilienz sich überhaupt bewusst fördern lässt und welche Ansätze und Konzepte dabei auf personaler und organisationaler Ebene verfolgt werden. Im Hinblick auf die oben beschriebene Forschungsfrage wird der Begriff der Schulkultur beschrieben und eingegrenzt. Insbesondere wird auch versucht, Möglichkeiten der Gestaltung von Schulkultur auszuloten. Daraus werden mögliche Formen einer Resilienz förderlichen Schulkultur bzw. die Anforderungen an eine resiliente Schule abgeleitet.

In acht Experteninterviews wird versucht, Merkmale von Schulkulturen zu identifizieren, die sich auf die Krisenfestigkeit der Organisation Schule und der in ihr agierenden Individuen sowohl fördernd als auch destruktiv auswirken. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, inwieweit sich die im theoretischen Teil gewonnenen Erkenntnisse in Schulkulturen tatsächlich finden lassen und wie resilient sich Schulen in den letzten zwei Jahren als Organisation erwiesen haben.

In einem Fazit werden die theoretisch und empirisch gewonnenen Erkenntnisse gegenübergestellt und einem Vergleich unterzogen, um daraus eine mögliche Definition für den Begriff der Resilienz förderlichen Schule abzuleiten.

2. Der Begriff Resilienz

Die Ursprünge des Resilienzbegriffs werden in den Naturwissenschaften der 1950er Jahre verortet, seit den 1970er Jahren erhält dieser Begriff auch in der Pädagogik und Psychologie breite öffentliche Aufmerksamkeit. (Fathi 2019, S. 26) Mittlerweile wird der Begriff in sehr vielfältiger Weise und in den unterschiedlichsten Zusammenhängen verwendet und gebraucht. Konzentrierte man sich dabei in den Anfängen vor allem auf die Resilienzfähigkeit des Individuums, so wurde der Diskurs mittlerweile auf die Betrachtung der Resilienz von Systemen und somit auch auf Organisationsforschung und Soziologie ausgedehnt. Durch die aktuellen Herausforde-

rungen Corona-Krise, Naturkatastrophen und Klimawandel scheint die Resilienzforschung zusätzlichen Aufwind und Bedeutung zu bekommen. Ausgehend von dem Grundprinzip des Resilienzkonzepts, soll der Begriff auf drei Ebenen genauer betrachtet werden: Individuelle Ebene, Organisationsebene und Gesellschaftsebene. Zwischen den Ebenen bestehen Zusammenhänge und Abhängigkeiten: Mehr oder weniger resiliente Individuen bestimmen die Resilienz der Organisation Schule, die wiederum Teil der Gesellschaft ist, zum einen als Abbild derselben und zum anderen als gesellschaftsbildende Institution.

2.1. Das Grundprinzip des Resilienzkonzepts

In der Literatur finden sich unterschiedliche Ableitungen des Begriffes. Wustmann (2004, S. 18) leitet den Begriff vom englisch „resilience“ in der Bedeutung Spannkraft, Widerstandsfähigkeit oder Elastizität ab, während Burow (2021, S.12) den Begriff vom lateinischen „resilire“ herleitet, was so viel wie zurückspringen oder abprallen bedeutet. Eine allgemeine Definition des Begriffs bezeichnet damit die Fähigkeit einer Person oder eines sozialen Systems, erfolgreich mit Krisen bzw. schwierigsten Bedingungen umzugehen. (Wustmann 2004, S. 18) Resilienz ist dabei nicht als grundlegende Eigenschaft von Personen oder Systemen zu sehen, sondern sie zeigt sich unter der Bedingung, dass eine Risikosituation besteht und dass diese aufgrund vorhandener Fähigkeiten und Ressourcen positiv bewältigt werden kann. (Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse 2019, S. 10) Somit ist Resilienz ein relationales Phänomen, ein „[...] *adaptiver Prozess des Individuums, der im Zusammenwirken von Schutz- und Risikofaktoren eine gesunde Entwicklung ermöglicht.*“ (Höfler 2018, S. 7) Auf Organisationen übertragen geht es darum, welche Kriterien erfüllt sein müssen, um so robust zu sein, dass unvorhersagbare Krisensituationen bewältigt werden können. Im gesellschaftlichen Diskurs stellt sich die Frage nach der Widerstands- und Regenerationsfähigkeit von Gesellschaften im Hinblick auf unvorhersehbare, komplexe und auch von Menschen verursachten Risiken. Hier wird davon ausgegangen, dass Gesellschaften Risiken bewältigen und aus ihnen lernen können, um sich im Sinne einer Transformation zukünftigen Herausforderungen anpassen zu können. (Burow 2021, 12 f)

Die Entwicklung des Resilienzkonzepts kann im Zusammenhang mit dem Konzept der Salutogenese von Antonovsky gesehen werden, welches einen Perspektivenwechsel in den Human- und Sozialwissenschaften darstellt. Im Konzept der Salutogenese steht die Erhaltung der Gesundheit im Mittelpunkt, Voraussetzung dafür ist das Kohärenzgefühl. Darunter versteht Antonovsky, dass Widerstandsressourcen sich dadurch auszeichnen, dass sie es leichter machen, Stressoren

einen Sinn zu geben. (Antonovsky 1997, S. 16) Dafür sind drei Komponenten bedeutsam: Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit.

Die Kernannahmen und Fragestellungen beider Konzepte ähneln sich: Es wird davon ausgegangen, dass der Mensch Ressourcen zur Verfügung hat, die ihm helfen, schwierige Bedingungen erfolgreich zu bewältigen. Es werden aber verschiedene Akzente gesetzt: Schwerpunkt der Salutogenese sind die Schutzfaktoren zur Erhaltung der Gesundheit, während die Resilienzforschung mehr auf den Prozess der positiven Anpassung und Bewältigung konzentriert. (Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse 2019, S. 14) Dadurch ist es auch möglich, das Resilienzprinzip auf Organisationen und Gesellschaften zu übertragen.

2.2. Resilienzforschung

Vielfach finden sich in der Literatur vier Phasen der Resilienzforschung. Die ersten drei Phasen sind dabei dadurch gekennzeichnet, dass vor allem die Resilienz des Individuums im Mittelpunkt der Betrachtung steht.

In der ersten Phase wurde versucht zu identifizieren, welche Faktoren einen resilienten Menschen überhaupt auszeichnen. (Fathi 2019, S. 26) Besondere Bedeutung hat dabei die Kauai Studie von Emmy Werner erlangt, in der der gesamte Geburtsjahrgang 1955 der hawaiianischen Insel Kauai über 40 Jahre hinweg durch Interviews, Beobachtungen und Datensammlungen begleitet wurde. Ein Drittel jener Gruppe, die hohen Risikobelastungen wie chronischer Armut, psychischen Erkrankungen der Eltern oder familiärer Disharmonie ausgesetzt war, erwiesen sich dabei als resilient. Als Kennzeichen von Resilienz wertete Werner dabei z.B. die Fähigkeit Beziehungen einzugehen, Optimismus oder geringere Arbeitslosigkeit. Ebenso zeigten sich im Alter von 40 Jahren eine geringere Todesrate, weniger chronische Gesundheitsprobleme und weniger Scheidungen. (Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse 2019, S. 16) Werner identifizierte dabei eine Reihe von Merkmalen und Faktoren resilienter Menschen: u.a. Temperamenteigenschaften, die positive Reaktionen hervorrufen, schulische Leistungsfähigkeit insbesondere Lesekompetenz, Kommunikations- und Problemlösefähigkeit, enge Bindung zu einer kompetenten und stabilen Person, die Fähigkeit sich Hilfe und Unterstützung zu holen und Lebenssinn bzw. religiöse Überzeugungen. Auch positive Rollenbilder in der Kirche, in Jugendgruppen oder in Schulen spielten dabei eine Rolle. (Werner 2011, S. 37)

In den 1980ern beginnt die zweite Phase der Resilienzforschung, in der vor allem Kontextfaktoren, Prozesse und Wirkmechanismen untersucht wurden. (Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse

2019, S. 15). Hier entstand auch die Einsicht, dass je nach Kontext und Situation Resilienz unterschiedlich ausgestaltet sein kann und sie von vielfachen Wechselwirkungen, Prozessen und Wirkmechanismen geprägt ist. Es ist nach diesen Erkenntnissen demnach schwierig von verallgemeinerbaren Faktoren auszugehen. (Fathi 2019, S. 26)

Die dritte Forschungsphase kann zeitlich in etwa wieder eine Dekade später eingeordnet werden und ist von der Entwicklung Resilienz förderlicher Maßnahmen und deren Evaluation geprägt. (Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse 2019, S. 15) Als Beispiel hierfür seien die Arbeiten von Bengel et. al. genannt, die in den Jahren 2007 und 2008 im Auftrag der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung an der Universität Freiburg eine Expertise zu Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen erstellt haben. Hierbei wurden personale, familiäre und soziale Schutzfaktoren identifiziert. (Lyssenko et al. 2010) Auf das Schutzfaktorenkonzept in Zusammenhang mit der Entwicklung von Resilienz wird in Kap. 3.1 noch genauer eingegangen.

Die Einteilung in diese Phasen ist vor allem hinsichtlich der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung zu sehen. Zeitlich überlappen sie sich und dauern weiterhin an. (Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse 2019, S. 15)

Mit der vierten Phase ab Beginn der 2000er Jahre beginnt eine vornehmlich interdisziplinäre Forschung. Zum einen wird der Resilienz begriff auf mehrere Systemebenen ausgedehnt und der Zusammenhang zwischen kollektiver und individueller Resilienz untersucht. (Fathi 2019, S. 26) Zum anderen wird auch bei der Erforschung der personalen (individuellen) Resilienz ein Mehrebenenmodell der Einflussfaktoren entwickelt, bei dem psychosoziale als auch neurobiologische Aspekte sowie Gen-Umweltinteraktionen eine Rolle spielen. (Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse 2019, S. 15)

Höfler (2018) konstatiert in ihrem Überblick zum Stand der Resilienzforschung eine große Heterogenität der Studien. Demnach sind die konkreten adaptiven Teilprozesse im Resilienzgeschehen noch wenig bekannt, so dass der Fokus v.a. auf der Prüfung von Resilienz förderlichen Faktoren liegt. Die Ergebnisse dazu sind jedoch mannigfaltig und hängen aus ihrer Sicht stark vom spezifischen Erkenntnisinteresse der Forscher ab. Dies macht die Entwicklung von Resilienzmaßnahmen auf wissenschaftlicher Grundlage schwierig, sie bemängelt das unzureichende Vorliegen von theoretisierenden und systematisierenden Arbeiten. (Höfler 2018, S. 7) Sie fordert von der Resilienzforschung, ein größeres Gewicht auf die Durchführung systematischer Reviews zu legen, um belastbare Aussagen zu erhalten, ob dieser Faktor auch bei der spezifischen Ziel-

gruppe die angestrebten Effekte hat. (Höfler 2018, S. 11) Dabei bezieht sich ihre Kritik ausnahmslos auf Studien, die die Entstehung personaler Resilienz und die förderlichen Faktoren untersuchen.

2.3. Personale Resilienz

Die Auseinandersetzung mit der Widerstandskraft des Individuums gegenüber schwierigen Lebensumständen und Krisen steht am Anfang der Resilienzforschung. Hier ist der Ursprung des Begriffs begründet, so dass dieser zunächst vor allem im Hinblick auf individuelle Ausprägungen beleuchtet werden soll.

Es gibt dabei eine Vielzahl von Definitionen, eine im deutschsprachigen Raum allgemein anerkannte und häufig zitierte stammt von Corina Wustmann:

„Resilienz meint eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken.“ (Wustmann 2004, S. 18)

Wustmann knüpft das Phänomen der Resilienz dabei an zwei wesentliche Bedingungen: Es muss erstens eine signifikante Bedrohung für die kindliche Entwicklung vorhanden sein und zweitens diese belastenden Lebensumstände erfolgreich bewältigt werden.

Die Fokussierung auf Heranwachsende dürfte ihren Ursprung darin haben, dass die Forschung sich vornehmlich auf diese Altersgruppe bezieht und der Resilienzbegriff im deutschen Sprachraum nicht zuletzt vor allem in der Pädagogik, Förderpädagogik, Sozialpädagogik und Frühförderung stärkere Beachtung gefunden hat. (Fingerle 2011, S. 208) Hier steht vor allem der Aspekt der positiven Entwicklung unter ungünstigen Lebensumständen im Vordergrund. Im Erwachsenenalter wird Resilienz vor allem mit Kompetenzen zur Krisenbewältigung in Zusammenhang gebracht, also z.B. die Fähigkeiten flexibel mit Stress umzugehen, Druck zu bewältigen oder Frustration auszuhalten. (Schachtmeyer 2020b, S. 26)

Neben dieser Sichtweise, die vor allem eine Charakterisierung eines empirischen Phänomens darstellt, gibt es auch eine zweite, die diesen Befund interpretiert. Dabei wird eine bestimmte, individuelle Kompetenz als Ursache für resilientes Verhalten benannt. (Fingerle 2011, S. 211)

Eine Definition dazu bietet Welter-Enderlin an:

„Unter Resilienz wird die Fähigkeit von Menschen verstanden, Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklungen zu nutzen.“ (Welter-Enderlin 2006, S. 13)

Norbert Wieland sieht Resilienz als Metakompetenz, die in allen Kompetenzen enthalten ist und eine außergewöhnlich gute und stabile Kontrollüberzeugung bezeichnet. Darunter versteht Wieland die Überzeugung, Kontrolle über seine Umwelt und sich selbst zu gewinnen und im eigenen Interesse wirksam sein zu können. (Wieland 2011, S. 198) Dabei ist es unerheblich, ob die Kontrollüberzeugung realistisch ist oder nicht. Die Kontrollillusion, also eine sachlich nicht gerechtfertigte Kontrollüberzeugung, ist bei der Aufrechterhaltung der eigenen Kontrollüberzeugung für Menschen äußerst wichtig, wenn sie gesund und am Leben bleiben wollen. (Wieland 2011, S. 189) Hier wird auch deutlich, dass es bei Bewältigungsstrategien sowohl internale als auch externale Formen gibt. So kann Resilienz sowohl eine Anpassungsleistung an die soziale Umwelt als auch eine Veränderung der inneren Befindlichkeit sein. (Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse 2019, S. 9)

Aus diesen Definitionen lässt sich ableiten, dass Resilienz nicht wie ursprünglich angenommen als stabile Persönlichkeitseigenschaft aufgefasst werden kann, sondern dass sie in einem Interaktionsprozess zwischen Individuum und Umwelt entwickelt wird. In diesem Prozess wirkt der Mensch selbst aktiv auf seine Umwelt ein. Das bedeutet auch, dass Resilienz sich im Laufe des Lebens verändert, diese Veränderung wird von den Erfahrungen und bewältigten Ereignissen beeinflusst. (Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse 2019, S. 10) Somit gibt es auch keine stabile Immunität oder absolute Unverwundbarkeit gegenüber Krisen. Resilienz ist als variable Größe zu verstehen, die sich über die Zeit und Situationen hinweg verändern kann. (Wustmann 2004, S. 30) Die Relationalität des Begriffes wird schon allein durch den Umstand deutlich, dass es eine erhebliche Rolle spielt, wie eine Gefährdungssituation oder eine Belastung vom Individuum eingeschätzt wird. Ob sie bedrohlich oder herausfordernd ist, hängt davon ab, ob das Individuum überzeugt ist, die Situation bewältigen zu können oder nicht. Hierbei spielen Informationen aus der Umwelt ebenso eine Rolle wie die Einschätzung der eigenen Ressourcen (Kompetenzen, Wertvorstellungen, Ziele, Überzeugungen) sowie die Verfügbarkeit von Unterstützung. (Wustmann 2004, S. 77) Dies erklärt auch den Umstand, dass die Resilienz einer Person situationsabhängig ist und nicht so ohne weiteres von einer auf die andere Situation übertragen werden kann. Als Beispiel möge hier angefügt sein, dass ein Kind mit schulischen Belastungen sehr gut zurechtkommen und gleichzeitig hinsichtlich sozialer Kontakte und Beziehungen nicht resilient sein kann.

Zusammenfassend kann personale Resilienz als Kompetenz, Krisen und schwierige Lebenssituationen zu meistern, definiert werden. Diese Kompetenz ist kontextabhängig und entsteht in In-

teraktionsprozessen zwischen Individuum und Umwelt. Kern dieser Kompetenz ist eine außergewöhnlich gute und stabile Kontrollüberzeugung. Resilienz ist nicht auf Dauer erwerbbar, sie verändert sich im Laufe der Zeit und ist durch Erfahrungen und bewältigte Ereignisse geprägt. Die Bewältigung von Krisen kann sowohl in externaler Form (Veränderung der Umwelt) als auch in internaler Weise (Veränderung der eigenen Gefühlslage, Bewertung, Befindlichkeit) erfolgen.

2.4. Organisationale Resilienz

Mittlerweile wird das Resilienzprinzip im akademischen Diskurs nicht nur auf das Individuum, sondern auf sämtliche Systemebenen – Individuum, Organisation, Stadt, Gesellschaft - übertragen. (Fathi 2019, S. 27) Der Begriff organisationale Resilienz taucht dabei ab Beginn der 1990er Jahre auf und wird analog zum Begriff der personalen Resilienz in vielfältiger Weise interpretiert. Eine Gemeinsamkeit wohnt den meisten Definitionsversuchen jedoch inne: Abgeleitet von der Personalen Resilienz, geht auch bei Organisationen um die Bewältigung von Krisen bzw. unerwarteten Herausforderungen. Ritz et al. rücken dabei vor allem die Anpassungsfähigkeit als Form von Resilienz in den Vordergrund:

„Organisationale Resilienz ist die Widerstandsfähigkeit einer Organisation, die durch Anpassungsfähigkeit erreicht wird“ (Ritz et al. 2016, S. 153)

Hierbei wird Resilienz zum Begriff des komplexen Problemlösens abgegrenzt, indem Resilienz als Chance zur Weiterentwicklung der eigenen Bewältigungskompetenzen, eben im Sinne einer Anpassungsfähigkeit, beschrieben wird. Demgegenüber ist komplexes Problemlösen darauf ausgerichtet, einen Ist-Zustand unter spezifizierbaren Widerständen in einen Soll-Zustand zu überführen, was mit dem Erreichen dieses Zustands abgeschlossen ist. (Ritz et al. 2016, S. 152) Individuelle Resilienz wird von Ritz et al. als Voraussetzung für Teamresilienz und somit in weiterer Folge auch für die Widerstandsfähigkeit von Organisationen gesehen. (Ritz et al. 2016, S. 153)

Rolfe (2018) leitet aus den zahlreichen Definitionen organisationaler Resilienz ab, dass darunter die Kraft einer Organisation verstanden werden kann, auch in Krisen oder Veränderungsprozessen, die unsicher, unklar und komplex sind, achtsam, lebendig und wirksam zu agieren und sich zu entfalten. Resiliente Unternehmen verstehen dabei Fehler als Lernchance und achten auf die erforderliche Diversität, um so durch größere Handlungsoptionen besser auf Störungen in der Umwelt vorbereitet zu sein. (Rolfe 2018, S. 27) Auch sie betont die Bedeutung der Belastbarkeit und Flexibilität der Menschen, die die Organisation ausmachen, für die Entwicklung organisationaler Widerstands- und Anpassungsfähigkeit. Das Zusammenspiel von Organisationskultur,

Strukturen, Rollen, Arbeitsbedingungen, persönlichen Qualitäten und Kompetenzen von Mitarbeitern und Führungskräften sind die Basis der Resilienz von Unternehmen, ebenso wie die Interaktionen in Form von Kommunikation und Zusammenarbeit. Eine Organisation als resilientes System zeichnet sich durch hohe Absorptions-, Selbstorganisations- und Lernfähigkeit aus. (Rolfe 2018, S. 28) Fathi beschreibt die Kriterien organisationaler Resilienz in ähnlicher Weise, nennt aber zusätzlich noch die Kriterien der starken gemeinsamen Identität und der Irritierbarkeit, also der Fähigkeit, sich von dem eingeholten Wissen beeindruckt zu lassen. (Fathi 2019, S. 31)

Anpassungsfähigkeit als Definition des Resilienzbegriffs darf aber nicht auf die bloße passive Reaktion auf Veränderungen reduziert werden. Hoffmann beschreibt in diesem Zusammenhang das Konzept des „Resilience Engineering“. Hier ist der Ansatz, aus den Erfahrungen Lernschritte abzuleiten, die ihrerseits auf das Antwort- und Beobachtungspotential zurückwirken und gegebenenfalls Anpassungen bewirken. In diesem Konzept ist Lernen ein zentraler Bestandteil, um sowohl die Qualität der Beobachtung als auch jene der Anpassungsreaktionen zu verbessern. (Hoffmann 2017, S. 78)

In den bisher beschriebenen Definitionen organisationaler Resilienz wird vor allem von der äußeren Bedrohung einer disruptiven Veränderung der Umwelt und somit der Anpassungsfähigkeit an unerwartete Situationen, die von hoher Belastung gekennzeichnet sind, ausgegangen. In der Diskussion um organisationale Resilienz werden aber auch innere Strukturen und Prozesse betrachtet. Eingeschliffene Abläufe können sich als nicht mehr zweckmäßig erweisen und Ereignisse innerhalb des Unternehmens erfordern Veränderungen. In diesem Verständnis von Resilienz geht es um die Fähigkeit, auf innere Strukturen und Prozesse Beobachtungs-, Antwort-, Antizipations- und Lernpotentiale anzuwenden. (Hoffmann 2017, S. 79) Dies wird auch als „Performance“-Konzept unternehmerischer Resilienz bezeichnet. Kleine Veränderungen, die für sich genommen möglicherweise nicht unmittelbar bestandsgefährdend sind, können aufgrund ihrer Häufigkeit jedoch sehr wohl eine Bedrohung der Organisation darstellen. Resiliente Organisationen beachten in diesem Konzept die Prinzipien der Umweltbeobachtung und Vorbereitung. Resilienz wird hierbei als Erhaltung und Weiterentwicklung der Leistungsfähigkeit verstanden. (Hoffmann 2017, S. 80)

In der Zusammenfassung ist organisationale Resilienz somit eine auf der individuellen Resilienz der Organisationsmitglieder aufbauende Fähigkeit, die Organisation so zu gestalten, dass sie in der Lage ist, sowohl interne als auch externe Bedrohungen zu antizipieren und sich auf diese vorzubereiten. Ebenso verfügt eine resiliente Organisation über entsprechend Ressourcen, auf

unerwartete Krisen zu reagieren und sich an veränderte Umweltbedingungen anzupassen. Neben der Anpassungsfähigkeit ist auch die Lernfähigkeit mit all den dafür notwendigen Kriterien ein wesentliches Merkmal organisationaler Resilienz.

2.5. Gesellschaftliche Resilienz

Im gesellschaftlichen Kontext wird der Resilienzbezug vor allem durch den Vulnerabilitätsdiskurs geprägt. Mit Vulnerabilität wird in diesem Zusammenhang die Verletzbarkeit eines Systems (Gesellschaft, Stadt, Organisation) durch äußere Kräfte, wie Naturkatastrophen, Terroranschläge, Pandemien usw. bezeichnet. (Bonß 2015, S. 18) So findet das Konzept vor allem sehr stark in der Katastrophensoziologie Anwendung, hat aber auch in der Medizinsoziologie, der Biographieforschung, der soziologischen Risikoforschung, der Kindheits- und Sozialforschung sowie in der Politischen Soziologie Einzug gehalten. Resilienz wird als Gegenbegriff zu Vulnerabilität konstruiert und beschreibt das Widerstands- und Existenzsicherungspotential gesellschaftlicher Strukturen und Konstellationen gegen disruptiven Wandel. (Endreß und Rampp 2015) In dieser Konzeption wird davon ausgegangen, dass jedes System als vulnerabel und jederzeit störbar betrachtet werden kann und somit ein Ausschluss von Krisen im Sinne von Brüchen niemals garantiert werden kann. Zwei mögliche Antworten als Zeichen einer resilienten Reaktion können dabei identifiziert werden: Die Wiederherstellung eines „Normalzustandes“, wie er vor der Störung bestanden hat, oder die Anpassung an die veränderten Umweltbedingungen. (Bonß 2015, S. 21) Bedeutsam für die Betrachtung gesellschaftlicher Resilienz ist der Aspekt der kulturell konstruierten, kollektiven Wahrnehmung von Vulnerabilität und Widerstands- bzw. Regenerationsfähigkeit. Hier kann eine große Unterschiedlichkeit in der Empfindlichkeit von Gesellschaften festgestellt werden. (Fathi 2019, S. 37) Hoch-Technologiegesellschaften stellen sich dabei als äußerst verwundbar heraus, nicht nur im Hinblick auf Naturkatastrophen, sondern auch bei der kollektiv-psychischen Bearbeitung von Kriegen oder Terroranschlägen. (Fathi 2019, S. 39)

Neben diesem hier skizzierten Verständnis von Resilienz, also der Reaktion auf eine akute Schadenslage in Form von Krisen oder Katastrophen gibt es auch das so genannte „reflexive“ Konzept von Resilienz. Hier wird an den Gedanken der Prävention angeknüpft, eine Gesellschaft entwickelt dabei Maßnahmen, um Krisen oder Katastrophenereignisse nach Möglichkeit zu verhindern oder deren Ausprägung zumindest abzumildern. (Bonß 2015, S. 28) Wesensmerkmal reflexiver Resilienz sind somit aktiv geförderte Lernprozesse. Als Beispiel hierfür sei der Umgang mit Erdbeben in Japan genannt: Dort wurden aufgrund der immer wiederkehrenden Erfahrungen

entsprechende Vorschriften für erdbebensichere Bauten erlassen um die Schäden zumindest um ein höchstmögliches Maß zu verringern. (Bonß 2015, S. 29)

Endreß und Rampp beschreiben in diesem Zusammenhang drei Dimensionen sozialer Resilienz: Bewältigungspotentiale, Anpassungspotentiale und Transformationspotentiale. Bewältigungspotentiale sozialer Einheiten zielen darauf ab, mit einer virulenten Krise kurzfristig bei bzw. nach ihrem Eintreten umzugehen. Im Fokus stehen dabei Maßnahmen, die den Bestand der gefährdeten Einheit unmittelbar sichern sollen. Wird aus Krisen mehr oder weniger direkt gelernt und werden im Hinblick auf in der Zukunft als wahrscheinlich unterstellte Disruptionen Strukturen angepasst, um den eigenen Bestand zu sichern, spricht man von Anpassungspotentialen. Weiter geht die Dimension der Transformationspotentiale: Hier geht es nicht um den Weiterbestand oder Sicherung eines bestimmten Zustands, vielmehr werden im Konzept der Transformationspotentiale Prozesse des komplexen, langfristigen und abstrakten Lernens aus vergangenen Ereignissen beschrieben. Ziel ist ein umfassender Wandel der sozialen Einheit, der neben der Bestandserhaltung auch eine Verbesserung der Lage dieser Einheit anvisiert. (Endreß und Rampp 2015, S. 40)

Das Lernen spielt somit auch im Kontext der gesellschaftlichen Resilienz eine grundlegende Rolle. Neben der Fähigkeit akut auf disruptive Störungen zu reagieren, zeichnen sich resiliente Gesellschaften auch dadurch aus, Vorbereitungen zu treffen und Maßnahmen zu ergreifen, um die Folgen von mit hoher Wahrscheinlichkeit eintreffenden Katastrophen zu lindern und den Weiterbestand sichern zu können. Neben Erhalt und Wiederherstellung eines gewünschten Zustandes ist es auch ein bedeutendes Merkmal von Resilienz, Gesellschaft zu transformieren, wenn dies als Verbesserung oder Notwendigkeit für den Erhalt der sozialen Einheit wahrgenommen wird. Dabei unterliegt diese Wahrnehmung starker kultureller Konstruktion, so dass große Unterschiede in der Resilienz verschiedener Gesellschaften beobachtet werden können.

2.6. Kritik am Resilienzbezug

So sehr das Konzept der Resilienz in vielen Bereichen aktuell gerade große Beachtung findet, so darf nicht übersehen werden, dass es auch auf Kritik stößt. Norbert Wieland identifiziert dabei drei Themen, die aus seiner Sicht die Konfliktlinien der Resilienzdebatte bestimmen: Die Kritik an Immunisierungshoffnungen, eine inhaltliche Bestimmung von Resilienz und eine Bestimmung von Spezifika der Resilienzförderung. (Wieland 2011, 182f)

Als Immunisierungshoffnung wird dabei die Gefahr beschrieben, die Veränderung ungünstiger Sozialisierungsbedingungen aufzugeben und stattdessen auf rein individuumsorientierte Strategien zu setzen. (Wieland 2011, S. 182) Freyberg spricht hier von einer Phase sozialpolitischer Gegenreformen. Begriffe wie Resilienz und positive Pädagogik sind aus seiner Sicht ideologische Legitimation schlechter, inhumaner Verhältnisse und der Leugnung und Verharmlosung dessen, was diese gesellschaftlichen Verhältnisse anrichten. (Freyberg 2011, S. 229) In diesem Zusammenhang wird Resilienz auch als neoliberales Konzept verstanden, in dem der Staat sich im Rahmen von Verantwortungsverschiebung auf das Individuum aus seiner Sicherheitsverantwortung zurückzieht. (Krüger 2019, S. 60) Gerade auch in Bezug auf öffentliche Bildung und Erziehung sollte diese Kritik beachtet werden, zumal die Schulsysteme im deutschen Sprachraum mit ihrer traditionellen Fokussierung auf Selektion und Auslese die Vulnerabilität von Kindern, die aufgrund der sozialen Lage nur eine geringe Resilienz mitbringen, sogar noch verstärkt. (Freyberg 2011, S. 227) Freyberg konstatiert:

„Die sozialstaatliche Verpflichtung, über das Bildungssystem soziale Ungleichheit von Chancen und Startbedingungen zu kompensieren und die dafür notwendigen Ressourcen und Kompetenzen bereitzustellen, versinkt im Jargon.“ (Freyberg 2011, S. 233)

In dieses Bild passt, dass im Resilienzkonzept Kritikfähigkeit als Schutzfaktor nicht vorkommt. Vielmehr werde, so nach Ansicht der Kritiker, flexible Anpassung als übergreifender pädagogischer Zielhorizont entworfen. (Graefe 2019, S. 128) Somit sei das resiliente Kind grundsätzlich einverstanden mit der Welt, in der es lebt. Es kämpfe nicht mehr um Selbstbestimmung und Individualität, sondern um die Möglichkeit, den gesellschaftlichen Anforderungen trotz schlechterer Startbedingungen genügen zu können. (Graefe 2019, S. 129)

Die inhaltliche Bestimmung kennzeichnet ein ungelöstes Problem der Resilienzdebatte, bei dem es um die Fragestellung geht, ob Resilienz eine sozialverträgliche Anpassung an bestehende Verhältnisse bzw. eine Veränderung dieser ist, oder ob sie sich auch in sozialunverträglichen Handlungsmustern zeigen kann. (Wieland 2011, S. 182) Dazu taucht in der Literatur gerne der Vergleich mit Astrid Lindgrens Figur der Pippi Langstrumpf auf. Margherita Zander weist darauf hin, dass Pippi Langstrumpfs Charaktermerkmale wie notorisches Lügen, Schulschwänzen, Gewalttätigkeit gegen Jungs und notorische Unruhe und Bewegungsdrang vermutlich nicht auf kindliches Wohlbefinden hindeuten, wenngleich Pippi ausgesprochen positiv denkt, den Tod ihrer Mutter und die Abwesenheit des Vaters gut verkraftet, sie kreativ beim Lösen von Problemen ist und viel Humor zeigt. Somit zeigt sie auch Merkmale von Resilienz. In diesem Vergleich wird die Frage nach der Definitionsmacht aufgeworfen, wer darüber bestimmt, welches Ergebnis mit

Resilienz erworben werden soll. (Zander 2009, S. 16) Es tut sich hier also ein Dilemma auf, da Resilienz nicht zugleich als Kompetenz verstanden werden kann, soziale Anforderungen auch unter schwierigen Rahmenbedingungen zu erfüllen, und als Kompetenz, sich diesen Anforderungen zu verweigern. (Graefe 2019, S. 121) Dem Resilienzkonzept ist somit auch immer eine „Normalitätsannahme“ implizit, welche von klassen-, geschlechts- oder kulturspezifischen Annahmen und normativen Setzungen über gelungene oder misslungene Entwicklungen bestimmt wird. (Freyberg 2011, S. 223)

Bei dem Aspekt der Spezifika von Resilienzförderung geht es um die Frage, wie sich Resilienzförderung präzise von anderen Strategien unterscheiden lässt. Kritiker vermuten im Resilienzkonzept lediglich ein Beispiel für ressourcenorientiertes Arbeiten. (Wieland 2011, S. 183) Zudem wird der Ressourcenansatz selbst als professionelle Ideologie der Sonder- und Sozialpädagogik kritisiert, die nicht selten mit der behavioristischen Konzeption eines Verhaltenstrainings nach dem Prinzip einer positiven Verstärkung der vorhandenen Ressourcen verbunden wird. Dass Individuen prinzipiell immer über jene Ressourcen verfügen, die sie für ihre gute Entwicklung benötigen, sei demnach eine Unterstellung. (Freyberg 2011, S. 228)

Wieland stellt im Zusammenhang mit den beschriebenen Kritikpunkten abschließend fest, dass Resilienz als Konstrukt zur Erfassung empirisch erhobener Phänomene entwickelt wurde, jedoch eine theoretische Einordnung noch fehle. (Wieland 2011, S. 183) Er fordert daher die Präzisierung des Begriffs durch weitere theoretische Arbeit und eine empirische Forschung, die von den Erkenntnissen der theoretischen Einordnung angestoßen wird. Erst dann ließen sich die Spezifika von Resilienzförderung bestimmen. (Wieland 2011, S. 184)

Die Kritik an Immunisierungshoffnungen und das Problem der dem Konzept implizierten Normierung, was gute Bewältigung sei, muss im Hinblick auf Resilienzförderung im schulischen Kontext Beachtung finden. Welche Normen werden an der Schule und im Unterricht für eine gute Bewältigung zugrunde gelegt? Ist das System Schule nicht auch dazu verführt, Resilienz als Anpassungsleistung an eine Umwelt zu sehen, die in ihrer tradierten Form mit hohem Selektions- und Auswahldruck, wenig Gelegenheit Selbstwirksamkeit zu erfahren und mit vielen strengen äußeren Regeln, alles andere als entwicklungsförderlich sein kann? Der Kritik kann entgegnet werden, dass der Ansatz Resilienz als Form von Sozialisation vornehmlich als Anpassung an bestehende prekäre soziale Verhältnisse zu sehen, eine Reduktion des Begriffs darstellt. Dem Konzept in dieser Form wäre schon allein deswegen kein Erfolg beschieden, weil es eine absolute Resilienz, die einzelne Menschen gegenüber beliebig extremen Verhältnissen immunisieren würde, nicht gibt. (Wieland 2011, S. 182) Im Hinblick auf eine neoliberalistische Interpretation

des Resilienzkonzepts, weist Gabriel darauf hin, dass dies nur dann möglich ist, wenn das Resilienzkonzept als mystifizierend personale Eigenheit oder bio-genetische Disposition verstanden wird. (Gabriel 2005, S. 215) Er sieht die Bedeutung des Sozialen und damit die Relevanz von Familie, Erziehung, Bildung und insbesondere der sozialen Netzwerke für die Ausbildung von Resilienz durch die Forschung hinreichend belegt. (Gabriel 2005, S. 213)

Wenn in weiterer Folge in dieser Arbeit von Resilienzförderung gesprochen wird, so geschieht dies unter der Annahme, dass dies im Hinblick auf sozial verträgliche bzw. erwünschte Formen der Krisenbewältigung geschieht. Dass das sozial-normative Verständnis, auf dessen Basis die Bewertung resilienten Handelns bewertet wird, sowohl erwünschte als auch unerwünschte Handlungsweisen als resilient definieren kann, ist ein grundsätzliches Dilemma, welches im Rahmen dieser Arbeit nicht aufgelöst werden kann. Die Fähigkeit, schwierige Situationen und Lebensumstände zu meistern, wird in diesem Zusammenhang als förderungswürdig betrachtet, soll jedoch keinesfalls eine Entbindung von staatlicher bzw. gesellschaftlicher Verpflichtung, soziale Ungleichheit abzumildern, nach sich ziehen.

3. Resilienzförderung

Wie in Kapitel 2.2. beschrieben ist es ein Forschungsziel, Maßnahmen zu identifizieren, mit denen Resilienz von Individuen, Organisationen und Gesellschaften gezielt gefördert werden kann. Die starke Abhängigkeit vom Kontext, in dem sich Resilienz zeigt und die Relationalität des Begriffes machen es schwierig, hier generelle Aussagen zu treffen. Wenn in der Literatur von Resilienzförderung die Rede ist, so wird dies vor allem in Hinblick auf die Förderung individueller Resilienz meist im Zusammenhang mit dem Risiko- und Schutzfaktorenmodell beschrieben, das im Folgenden näher erläutert werden soll.

3.1. Risiko- und Schutzfaktorenmodell

Es gilt als ein zentraler Leitsatz des Resilienzkonzepts, dass sich Resilienz nur in der Bewältigung von Krisen oder Risiken zeigt. Die Suche nach Möglichkeiten, Resilienz als Kompetenz zu fördern bedingt daher auch die Auseinandersetzung mit Entwicklungsrisiken und deren Wirkungen. (Zander 2009, S. 30) Das Risikofaktorenkonzept bezieht sich dabei vor allem auf die kindliche Entwicklung und beschreibt Faktoren, die die Entwicklung gefährden, beeinträchtigen und zu seelischen Störungen und Erkrankungen führen können. Dabei werden zwei Merkmalsgruppen

unterschieden: Vulnerabilitätsfaktoren und Stressoren. (Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse 2019, S. 21) Vulnerabilitätsfaktoren sind Bedingungen, die sich auf biologische oder psychologische Merkmale des Menschen beziehen, es wird dabei auch von Defiziten, Defekten oder Schwächen gesprochen. Unterschieden wird zudem zwischen primären Vulnerabilitätsfaktoren, die das Kind von Geburt aufweist und sekundären Faktoren, die in der Auseinandersetzung mit der Umwelt erworben werden. (Wustmann 2004, S. 37) Stressoren oder Risikofaktoren entstehen in der psychosozialen Umwelt des Menschen und führen deutlich häufiger zu ungünstigen Entwicklungsverläufen mit beeinträchtigter kognitiver und sozio-emotionaler Entwicklung als angeborene Risiken. (Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse 2019, S. 21) Unterschieden wird hierbei zwischen diskreten Faktoren, die sich nur zu bestimmten Zeitpunkten auswirken, wie z.B. kritische Lebensereignisse und kontinuierlichen Faktoren, die den gesamten Entwicklungsverlauf beeinflussen, beispielhaft sei hier der sozioökonomische Status der Familie genannt. Zudem differenziert man in proximale Faktoren, die sich direkt auf das Kind auswirken, wie z. B. Streitigkeiten der Eltern oder ungünstige Erziehungspraktiken und distale Faktoren wie chronische Armut oder elterliche Psychopathologie, die indirekt über Mediatoren, wie z.B. das Verhalten der psychisch kranken Mutter, wirken. (Wustmann 2004, S. 37) Dabei führt nicht jede Risikobelastung automatisch zu einer ungünstigen Entwicklung, es besteht nur eine grundsätzlich erhöhte Möglichkeit dafür. Viele weitere Aspekte bestimmen, ob ein Risikofaktor Folgewirkungen zeigt und zu Beeinträchtigungen führt. Bedeutsam in diesem Zusammenhang sind die Kumulation der Belastungen, deren Dauer und Kontinuität, die Abfolge der Ereignisse, der Entwicklungsstand des Menschen, geschlechtsspezifische Aspekte sowie die subjektive Bewertung der Risikobelastung. (Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse 2019, S. 25–27) Die Forschung hat zahlreiche Faktoren identifiziert, deren Aufzählung den Rahmen der vorliegenden Arbeit übersteigt. Die im Folgenden genannten Faktoren stellen nur eine subjektive Auswahl dar (Wustmann 2004, S. 38–39):

Vulnerabilitätsfaktoren:

Frühgeburt, Geburtskomplikationen, Ernährungsdefizite, neuropsychologische Defizite, genetische Faktoren wie Chromosomenanomalie, chronische Erkrankungen, schwierige Temperamentsmerkmale, geringe kognitive Fertigkeiten und geringe Fähigkeiten zur Selbstregulation etc.

Stressoren (Risikofaktoren):

Niedriger sozioökonomischer Status, aversives Wohnumfeld, chronische familiäre Disharmonie, elterliche Trennung, häufig wechselnde Partnerschaften der Eltern, Alkohol-/Drogenmissbrauch

der Eltern, psychische Erkrankungen eines bzw. beider Elternteile, niedriges Bildungsniveau, Obdachlosigkeit, häufige Umzüge und die damit verbundenen Schulwechsel, Mobbing, außerfamiliäre Unterbringung etc.

Traumatische Erfahrungen stellen besonders extreme Formen von Risikoeinflüssen dar: Natur- und technische Katastrophen, Krieg- und Terrorerlebnisse, schwere Unfälle, Misshandlung, sexueller Missbrauch, Diagnose einer lebensbedrohenden Krankheit, Tod eines Elternteils etc.

Auffallend ist, dass schulische Aspekte und Risiken, die sich aus Peerkontakten ergeben oft wenig Beachtung finden. (Zander 2009, S. 34)

Als positiver Gegenbegriff zum Konzept des Risikofaktors wurde das Konzept der risikomildernden Faktoren konzipiert, die auch als Schutzfaktoren bezeichnet werden. (Wustmann 2004, S. 44) Der Begriff der Schutzfaktoren wird dabei in der Literatur nicht einheitlich verwendet, grundsätzlich werden damit aber entwicklungsfördernde, protektive oder risikomildernde Faktoren bezeichnet. Zwei Betrachtungen lassen sich dabei identifizieren: Zum einen die eigentlichen Schutzfaktoren, mit denen eine Risikosituation abgepuffert oder beseitigt werden kann, man spricht hier vom so genannten „Puffereffekt“. Ein Schutzfaktor kann also nur wirksam werden, wenn eine Gefährdung vorliegt. Auf der anderen Seite wird von förderlichen Bedingungen gesprochen, wenn Faktoren positive Wirkungen entfalten, auch wenn kein erhöhtes Risiko besteht. Schutzfaktoren oder risikomildernde Faktoren müssen zudem zeitlich vor den Risikofaktoren auftreten. (Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse 2019, S. 28)

Es finden sich verschiedenen Kategorisierungen von Schutzfaktoren in der Literatur, so siedelt Zander auf Basis der Erkenntnisse von Werner die Schutzfaktoren auf den Ebenen Kind, Familie und Gemeinde an. (Zander 2009, S. 38) Wustmann zitiert Scheithauer und Petermann (1999), wenn sie die Faktoren wie folgt einteilt (2004, S. 46–47):

- Kindbezogene Faktoren, also Eigenschaften, die das Kind beispielsweise von Geburt aufweist, z.B. positives Temperament.
- Resilienzfaktoren, die der Mensch in der Interaktion mit seiner Umwelt und durch die Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben erwirbt.
- Umgebungsbezogene Faktoren, also Merkmale innerhalb der Familie und im weiteren sozialen Umfeld des Menschen.

Für allfällige Konzepte, die Förderung von Resilienz versuchen, gilt es insbesondere, die Resilienzfaktoren und die umgebungsbezogenen Faktoren, z.B. in der Familie und in Bildungsinstitutionen, genauer zu betrachten. Dabei haben sich sechs Faktoren als bedeutende personale Ressource herausgestellt: Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Selbststeuerung, Soziale Kompetenz, Umgang mit Stress und Problemlösefähigkeiten. Innerhalb der Familie stellen stabile Bezugspersonen, autoritativ demokratischer Erziehungsstil, Zusammenhalt und Stabilität, enge Geschwisterbindung, altersangemessene Verpflichtungen des Kindes im Haushalt, hohes Bildungsniveau der Eltern, harmonische Paarbeziehung der Eltern und hoher ökonomischer Status eine bedeutende Rolle. Soziale Ressourcen in Bildungsinstitutionen stellen klare, transparente und konsistente Regeln und Strukturen, wertschätzendes Klima, hoher angemessener Leistungsstandard, positive Verstärkungen der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes, positive Peerkontakte, Förderung von Basiskompetenzen – gemeint sind hier die Resilienzfaktoren - sowie Zusammenarbeit mit dem Elternhaus dar. (Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse 2019, S. 30)

Zander verweist darauf, dass eine Aufzählung von Schutzfaktoren stets nur exemplarisch sein kann und es grundsätzlich eine unüberschaubare Vielzahl von Faktoren gibt. Dies beruht nicht zuletzt auf dem Umstand, dass es sich bei Resilienz um komplexe Wirkmechanismen handelt, die zudem nur in konkreten Kontexten beschreibbar sind. (Zander 2009, S. 40)

Risiko- und Schutzfaktoren stehen in einer Wechselwirkung zueinander. Sie können als eine Variable mit zwei Polen gesehen werden. (Lösel und Farrington 2012, S. 9) Das bloße Fehlen eines Risikofaktors stellt somit noch keinen Schutzfaktor dar. Die gegenseitige Beeinflussung von gefährdenden und protektiven Faktoren unterliegt einem komplexen Wirkmechanismus. Auf der einen Seite führen risikoerhöhende Bedingungen zu Verwundbarkeit des Menschen und damit zu einer Belastung der Entwicklung, was sich in Phasen erhöhter Vulnerabilität, wie z.B. Übergangsphasen, zusätzlich verstärkt auswirken kann. Risikomildernde Faktoren, die die Kompetenz und Resilienz des Kindes unterstützen und fördern, stehen dem entgegen. Risikomildernde Faktoren führen zu der Entwicklung von Ressourcen. Das individuelle Zusammenspiel von Belastung und Ressourcen bestimmt, ob die Entwicklung in weiterer Folge angepasst oder unangepasst erfolgt. (Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse 2019, S. 33) Die Untersuchungen zu den Wechselwirkungen von Risiko- und Schutzfaktoren münden in so genannten Resilienzmodellen. Im Wesentlichen können dabei drei Forschungsansätze identifiziert werden: Der variablenbezogene Ansatz, der das Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren in den Vordergrund der Betrachtung rückt und dabei die Frage zu beantworten versucht, welche Ergebnisse daraus abgeleitet

werden können. Der personenzentrierte Ansatz, bei dem auf individueller Ebene die Entwicklungen im Hinblick auf verschiedene Schutz- und Risikofaktoren betrachtet werden, sowie der entwicklungspfadbezogene Ansatz, der sich resilienten Entwicklungsverläufen widmet und die zeitliche Perspektive verstärkt miteinbezieht. (Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse 2019, S. 37) Allgemein gilt jedoch die Ansicht, dass die weitere Erforschung dieser komplexen Wechselwirkungen nach wie vor ein dringendes Anliegen der Resilienzforschung ist. (Zander 2009, S. 40; Wustmann 2004, S. 54; Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse 2019, S. 37)

3.2. Förderung individueller Resilienz

Es wurde schon dargelegt, dass sich personale Resilienz in einer Interaktion zwischen Individuum und Umwelt entwickelt und es dabei zu komplexen Wechselwirkungen zwischen Schutz- und Risikofaktoren kommt. Dabei sucht die Forschung - unter anderem auch für Psychologie, Sozialpädagogik und Bildungseinrichtungen - Antworten auf die Frage, ob sich dieser Prozess durch gezielte Interventionen beeinflussen lässt.

Insbesondere zur Förderung der Resilienz von Kindern im Vorschul- und Schulalter aber auch für erwachsene Zielgruppen gibt es mehrere umfassend evaluierte Resilienzinterventionen. (Höfler 2018, S. 8) Dabei lassen sich verschiedene Zugänge und Ansätze identifizieren, je nachdem auf welcher Ebene die Resilienz gefördert werden soll. Wustmann unterscheidet zwischen individueller Ebene, sie meint damit die Förderung direkt beim Kind, und der Beziehungsebene, also die indirekte Förderung über Erziehungs- und Interaktionsqualität. (Wustmann 2004, S. 125) Diese Begrifflichkeit ist jedoch missverständlich und unscharf, da die Beziehungsdimension gerade in der kindlichen Frühförderung direkt beim Kind, also auch auf der individuellen Ebene, eine bedeutende Rolle spielt. Es scheint daher eine Unterscheidung zwischen einer beziehungsorientierten Resilienzförderung direkt mit dem Kind und einer Resilienzförderung über die Stärkung bzw. Unterstützung der Eltern, Erzieher sowie den Menschen im weiteren Umfeld des Kindes sinnvoller. (Weiß 2011, S. 335) Zander beschreibt analog zu dieser Unterscheidung, drei Ebenen der Resilienzförderung: Beim Kind selbst (Persönlichkeit), in seinem unmittelbaren Umfeld (Familie oder Ersatzfamilie), in seinem weiteren sozialen Umfeld. (Zander 2009, S. 201)

Ein in der Literatur immer wieder zitiertes Modell der Resilienzförderung stammt von Edith Grotberg. (Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse 2019, 64ff; Weiß 2011, 337f; Wustmann 2004, S. 117; Zander 2009, 194ff) In diesem Modell wird der Schwerpunkt auf die Stärkung des Kindes durch Bezugspersonen gesetzt, es fokussiert dabei auf die Beziehungsebene und kann somit als personensorientierter Ansatz charakterisiert werden. Hier werden Resilienz fördernde Ressourcen

nach drei Kategorien eingeteilt: Soziale Ressourcen („I have“), personale Ressourcen („I am“) und interpersonale und Problemlösefähigkeiten („I can“). Grotberg setzt an den Beginn der Intervention eine Analyse der Schutzfaktoren an, die in Form einer Checkliste die Ressourcen des Kindes nach den genannten Kategorien auslotet. Diese Checkliste listet keine Eigenschaften auf, sondern Haltungen, die durch äußere Einwirkungen, also pädagogische oder therapeutische Maßnahmen sowie durch Einflussnahme auf die Lebensumstände des Kindes veränderbar erscheinen. Diese Analyse bildet die Grundlage für die Frage, welche Resilienz-Faktoren entwickelt werden müssen und welche Schutzfaktoren bereits vorhanden sind bzw. mobilisiert werden können. Das Modell stuft die Entwicklungsaufgaben zudem nach dem Alter des Kindes, da das Resilienzphänomen entlang der kindlichen Entwicklungsphasen differenziert betrachtet werden muss. (Zander 2009, S. 199) Laut Grotberg geht es in der Herausbildung kindlicher Resilienz darum, eine Vertrauensbasis herzustellen, das Kind als Individuum in den Mittelpunkt zu stellen, von positiven Aspekten auszugehen und hohe Erwartungen in das Kind zu setzen. (Grotberg 2003 nach Zander 2009, S.200)

Das Modell von Daniel und Wassel, das ebenso häufig in der Literatur zu finden ist, knüpft an Grotberg an und nennt drei Grundbausteine, die Resilienz stützen: eine sichere Basis, die Zugehörigkeit und Sicherheit erlebbar macht, eine gute Selbst-Wertschätzung und das Gefühl der Selbstwirksamkeit. (Weiß 2011, S. 337; Wustmann 2011, S. 351) Daraus werden sechs Resilienz-bereiche abgeleitet, auf die man sich bei der Resilienzförderung konzentrieren sollte: Sichere Bindung, Bildung, Freundschaften, Fähigkeiten und Neigungen, positive Werte und soziale Kompetenzen.

In diesen Modellen wird die Bedeutung der Bezugspersonen für die Entwicklung von Resilienz im Kindesalter deutlich, woraus sich folgern lässt, dass es auch notwendig ist, Eltern, Erzieher und Lehrpersonen dahingehend zu stärken und zu sensibilisieren. Emmy Werners Kauai-Längsschnittstudie zeigte auf, dass viele Kinder außerhalb ihrer Familie über Quellen emotionaler und sozialer Unterstützung verfügten, vielfach wurden Lehrerinnen und Lehrer benannt, die Aufmerksamkeit entgegenbrachten, sich für die Kinder einsetzten und sie herausforderten. Resiliente Kinder gingen demnach gerne zur Schule. Lehrpersonen dienten auch als Modelle für ein aktives, konstruktives und prosoziales Bewältigungsverhalten. (Wustmann 2011, S. 352) Wustmann hebt die Bedeutung des Wahrnehmens, Beobachtens und Beachtens kindlicher Potentiale als wichtige pädagogische Aufgabe hervor. Kinder sollen ermutigt werden sich selbst wahrzunehmen.

„Die Kenntnis der eigenen Stärken und Grenzen, das Gefühl, etwas geschafft zu haben und sich selbst als Verursacher zu erleben sowie die Möglichkeit, aktiv zu sein und eigenes Verhalten zu steuern, sind wichtige Grundlagen für das Herangehen an neue schwierige Situationen“ (Wustmann 2011, S. 353)

Neben diesen Ansätzen sei auch noch das Konzept von Matthias Grünke erwähnt, das sich insbesondere auf Kinder und Jugendliche mit Lernbehinderungen bezieht. Er geht davon aus, dass man auf die Umweltbedingungen von Kindern nur wenig Einfluss nehmen kann und sich deswegen ausschließlich auf die Förderung der psychischen Widerstandskraft konzentrieren soll. (Zander 2009, S. 207) In diesem Modell geht es also um die Stärkung der personalen Ressourcen insbesondere der Bewältigungsstile, der Abwehrmechanismen und Verarbeitungsformen. Ansatzpunkte einer Resilienzförderung sind in Grünkes Konzept hohe Selbstwirksamkeit, realistische Kontrollüberzeugungen, adaptive Ursachenzuschreibung, also die Fähigkeit, Ursachen für Ereignisse selbstwertschützend zu beurteilen und rationale Denkmuster. (Zander 2009, S. 207)

Das Angebot an Trainingsprogrammen, die sich auf diese Modelle beziehen ist umfangreich und kann hier nicht genauer vorgestellt werden. Im Wesentlichen lassen sich jedoch zwei Strategien erkennen: Zum einen die Gestaltung einer Resilienz förderlichen Umwelt, in der Bezugspersonen eine bedeutende Rolle spielen. Als Beispiel seien hier die Leitlinien zur Resilienzförderung von Theis-Scholz genannt, in denen von Anregung zu Problemlösestrategien, Aufbau positiver Selbstkonzepte, wertschätzenden Erziehungsstilen, Ermöglichen von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, angemessenen Leistungsanforderungen oder vertrauensvoller Haltung die Rede ist. (Theis-Scholz 2007 nach Göppel 2011, S. 390) Zum anderen sind es konkrete Programme, die Resilienz gezielt trainieren sollen, wobei sich diese durch spezielle Schwerpunktsetzungen kennzeichnen und je nach Altersgruppe unterschiedliche Herangehensweisen haben, insbesondere im frühkindlichen Alter werden Eltern und Bezugspersonen miteinbezogen, während die Programme für Kinder und Jugendliche im Schulalter meist auf die Förderung personaler Faktoren ausgerichtet sind. (Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse 2019, S. 66)

Im Fokus der Resilienzförderung bei Erwachsenen steht meist das Ziel, mithilfe von Interventionen auf Bewältigungsprozesse planmäßig einzuwirken und somit Veränderungen herbeizuführen. Solche Interventionen können therapeutische Behandlungsmethoden oder körperliche Trainings und Strategien zur Förderung von Gesundheit und Bewältigungskompetenzen sein. (Leipold 2015, S. 202) Resilienzförderung wird hier in den Kontext von Verhaltensprävention gestellt, welche das Individuum durch Aufklärung und Stärkung der Persönlichkeit dazu befähigen soll, Risiken bis zur Selbstgefährdung zu vermeiden. (Heller und Gallenmüller 2019, S. 5) Eine

dieser möglichen Interventionen ist Resilienz-Coaching, dieses bietet dem Coachee einen Reflektionsrahmen zur Identifizierung von Ansatzmöglichkeiten zur Resilienzstärkung. Basis dafür sind so genannte Resilienzschlüssel, also psychische Faktoren, die bei der Handhabung belastender Situationen unterstützen können. Typische Resilienzschlüssel sind Achtsamkeit, Ungewissheitstoleranz, Veränderungsbereitschaft, Akzeptanz, Optimismus, Selbstwirksamkeit, Eigenverantwortung, Netzwerkorientierung, Lösungsorientierung und Zukunftsorientierung. (Heller und Gallenmüller 2019, S. 9) Die Förderung körperlicher und geistiger Fitness ist ebenso ein Teil von Resilienzförderung bei Erwachsenen wie das Training von Bewältigungskompetenzen, Stressmanagementprogramme oder Meditation und Entspannung. Von zentraler Bedeutung ist die Mobilisierung sozialer Unterstützung in Krisen- und Bewältigungssituationen. (Leipold 2015, 186ff) Christiane von Schachtmeyer beschreibt insbesondere im Hinblick auf die Belastung von Schulleiterinnen und Schulleitern folgende Formen der Resilienzförderung: Sorgfältige Pflege des eigenen Energiehaushaltes, Klarheit über persönliche Motive, Antreiber, Werte, Visionen und Ziele; Reflexion gewohnter Denk- und Verhaltensmuster, Bewältigung von Komplexität durch Selbststeuerung und Selbstmanagement, Schulung in klarer Kommunikation sowie proaktivem Umgang mit Konflikten. (Schachtmeyer 2020b, S. 27) Neben den Formen der Verhaltensprävention spielt noch die so genannte Verhältnisprävention eine gewichtige Rolle. Darunter versteht man die klassischen risikominimierenden Maßnahmen der Arbeitssicherheit, der Ergonomie und der effizienten Arbeitsorganisation. (Heller und Gallenmüller 2019, S. 5)

3.3. Förderung der Resilienz von Organisationen

Das Konzept von Schutz- und Risikofaktoren findet sich auch in der Betrachtung von organisationaler Resilienz wieder. Einen Versuch protektive Faktoren für organisationale Resilienz zu benennen und somit Ansatzpunkte zur Förderung der Widerstandsfähigkeit zu finden, stellt die ISO Norm 22316 „Security and resilience – Organizational resilience – Principles and attributes“ dar. Diese wurde im März 2017 veröffentlicht und richtet sich an Organisationen jeglicher Art, Größe und Entwicklungsphasen. Darin werden neun Elemente aufgeführt, die hier nach der Übersetzung von Heller und Gallenmüller kurz vorgestellt werden sollen. (Heller und Gallenmüller 2019, S. 14–15) Die Norm benennt: Geteilte Vision und klare Ziele, Verständnis für das Umfeld und damit geschaffene Möglichkeiten zur Einflussnahme, effektive und ermutigende Führung, Resilienz fördernde Kultur, die sich durch positive Einstellungen und Verhaltensweisen der Organisationsmitglieder und gemeinsame Überzeugungen und Werten auszeichnet, das Teilen von

Wissen und Informationen, die Verfügbarkeit von Ressourcen, wie qualifizierte Mitarbeiter, Anlagen, Informationen, Technologien etc., koordinierte Unternehmensbereiche, Förderung von kontinuierlicher Verbesserung sowie die Antizipation von Veränderung und deren Management.

Die Norm bringt zum Ausdruck, dass es bei der Förderung von organisationaler Resilienz nicht nur um Risikomanagement geht, sondern um Kulturentwicklung mit dem Fokus auf veränderte Werte und Haltungen der Organisationsmitglieder. (Heller und Gallenmüller 2019, S. 15) Die Norm beschreibt organisationale Resilienz als Zusammenwirken von verschiedenen Qualitäten auf der Mikro-, Meso- und Makroebene, die die Organisation flexibel und widerstandsfähig für die Handhabung von Bedrohungen und Krisen macht. (Heller et al. 2019, S. 134)

In der Förderung organisationaler Resilienz spielt die Führungskraft eine besondere Rolle. Es spielen hierbei weniger Techniken der Führung eine Rolle, die gerne bei Fort- und Weiterbildungen als „Tools“ angeboten werden, Hauptwerkzeug ist vielmehr die Persönlichkeit. Voraussetzung für erfolgreiches Führungshandeln im Sinne einer Resilienzförderung ist somit eine reflexive Auseinandersetzung mit persönlichen Annahmen und Wertvorstellungen über Führung, Arbeit, Leistung und Macht. (Hoffmann 2017, S. 112) Führungskräfte sind dabei Kulturträger der Organisation, sie vermitteln Kultur und gestalten sie wesentlich mit. Somit bedarf es nicht nur der Reflexion über die eigene Persönlichkeit, sondern das Führungshandeln ist auch dahingehend zu überprüfen, welche Wirkungen es auf die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter hat. Dabei stehen vor allem „nicht-intendierte“ Wirkungen im Fokus, sowohl erwünschte als auch nicht erwünschte. (Hoffmann 2017, S. 117)

Den Konzepten der Salutogenese und der Achtsamkeit kommt in der Förderung organisationaler Resilienz ebenso Bedeutung zu. Wie schon erwähnt spielen Lernprozesse bei der Entwicklung von Widerstandsfähigkeit eine besondere Rolle. Eine Balance der Belastungen, die so erfolgt, dass Situationen von den Organisationsmitgliedern als verstehbar, handhabbar und bedeutsam empfunden werden, fördert die Lernfähigkeit des Systems und vermindert das subjektive Belastungsempfinden, es entsteht das Gefühl von Kohärenz. Schwierige Anforderungssituationen werden bei vorhandenem Kohärenzgefühl weniger als Belastung, sondern eher als positive Herausforderung wahrgenommen. (Burow 2016, S. 69)

Ebenso zentral für die Entwicklung organisationaler Resilienz ist die Organisationskultur, von besonderer Bedeutung sind dabei Bewusstsein, Bewusstheit und Sensibilität für das Phänomen der Organisationskultur und den dahinterliegenden handlungsleitenden Annahmen und Werten. Das ist eine komplexe Herausforderung, gerade für neue Führungskräfte, da in Kulturen viele

Aspekte nur beobachtbar, aber nicht bewusst ansprechbar sind. (Hoffmann 2017, S. 122) Für eine adäquate Maßnahmenplanung zur Bewältigung von Problemen, die sich in Spannungen und Konflikten zeigen, ist ein sorgsames Erfassen von informellen Strukturen Voraussetzung. (Hoffmann 2017, S. 124)

Es ist ein Grundbedürfnis von Menschen so weit wie möglich selbstbestimmt handeln zu können und sich als kompetent und selbstwirksam zu erleben. Dazu gehört auch die Erfahrung von sozialem Eingebundensein in Form von Sinn bzw. Zugehörigkeit. (Burow 2016, S. 74) In resilienten Organisationen besteht somit die Möglichkeit zur Partizipation. Hoffmann beschreibt in diesem Zusammenhang auch das Prinzip der Achtung und Wahrung persönlicher Souveränität als hilfreich, um mit Ambiguitäten zwischen Nähe und Distanz, Führung und Selbständigkeit, Fürsorgepflicht und Selbstverantwortung konstruktiv umzugehen. Persönliche Souveränität bezeichnet dabei die persönliche Freiheit sowie die Möglichkeit Freiräume in sozialen Kontexten gestalten zu können. (Hoffmann 2017, S. 126)

Zu einem Resilienz fördernden Kulturentwicklungsprozess gehört auch das Entwickeln von Kollegialität. Sie ist ein zentraler Faktor für Arbeitszufriedenheit, Leistungsfähigkeit, Produktivität und kreative Kooperation. Gleichzeitig können angespannte Arbeitssituationen bis hin zu Mobbing einen bedeutsamen Stressor darstellen. (Hoffmann 2017, S. 127)

Abschließend muss noch angemerkt sein, dass die Komplexität von Organisationen in ihren jeweiligen Umwelten hoch ist. Somit ist davon auszugehen, dass die Maßnahmen für die Förderung von Resilienz in diesem Zusammenhang nur wenig generellen Charakter besitzen. Den aufgezählten Formen der Resilienzförderung wohnt somit auch kein Vollständigkeitsanspruch inne. Als wesentlicher Begriff der Resilienzförderung von Organisationen kann aber der Begriff der Kulturarbeit ausgemacht werden. Die Bedeutung der Führungskraft in ihrer Vorbildfunktion, in ihrem eigenen Verständnis von Kultur und ihrem Führungsverhalten für die organisationale Widerstandsfähigkeit scheint zudem unumstritten.

4. Der Begriff Schulkultur

4.1. Definition des Begriffs

Der Begriff der Schulkultur baut auf dem Begriff der Kultur auf und ist wie dieser von einer uneinheitlichen Verwendung geprägt. Im weitesten Sinne versteht man unter Kultur alles, was der Mensch selbst gestaltend hervorbringt. Die Bandbreite der Bedeutung erstreckt sich dabei von rein deskriptiven hin zu normativen Verwendungen, bei welchen mit der Kultur zu erfüllende Ansprüche verbunden werden. (Heißenberger 2009, S. 54) Die Definition des Kulturbegriffs hängt demnach stark mit der theoretischen Perspektive zusammen. Schulkultur wird in der Literatur gerne auch mit Organisationskultur gleichgesetzt, darunter wird die Summe der gemeinsamen Werte, Normen und Einstellungen verstanden, welche die Entscheidungen und das Verhalten der Organisationsmitglieder prägen. (Schachtmeyer 2020a, S. 3) Ebenso kann eine synonyme Verwendung zum Begriff der Lernkultur entdeckt werden, was seine Ursache darin haben mag, dass beim Begriff Lernkultur von Interaktions- und Kommunikationsprozessen sowohl auf unterrichtlicher als auch kollegialer und organisationaler Ebene ausgegangen wird. (Schüssler 2017, S. 11)

Die Vielfalt der Perspektiven auf den Kulturbegriff finden sich auch in der theoretischen Bestimmung des Begriffes der Schulkultur wieder. Bedeutende Arbeiten hierzu stammen von Werner Helsper und Helmut Fend auf denen im Folgenden ein Versuch einer Definition aufgebaut werden soll. Helsper vertritt dabei ein weites Kulturverständnis, in dessen Rahmen „[...] *Schulkultur als symbolische Ordnung verstanden wird, als sinnstrukturiertes Gefüge von Werten, Normen, Regeln und Erwartungen, in der Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem.*“ (Helsper 2000, S. 36) Erste zentrale Perspektive Hespers auf die Schulkultur ist dabei die der Systemtheorie. Voraussetzung für das Konzept von Schulkultur ist hier die Vorstellung einer Systembildung und fortschreitenden Ausdifferenzierung des Bildungssystems, im Besonderen in der Institution Schule und ihrer verschiedenen Varianten. Diese Systembildung sorgt für einen Kern, der hier als Tiefenstruktur der Schulkultur bezeichnet wird, die Grenzen beinhaltet, welche die Differenz zu anderen sozialen Teilsystemen markieren. (Kramer 2015, S. 24) Diese Tiefenstruktur wird für schulische Lernprozesse insbesondere für die sich universalisierende kulturelle Form des Unterrichtens konkretisiert. Helsper spricht in diesem Zusammenhang von „Schulkultur“ und grenzt den Begriff vom Plural „Schulkulturen“ ab. „Schulkulturen“ ist ein Ausdruck von

einer Vielfalt regionaler, kultureller Ausformungen, die sich als Ergebnis des kollektiven und individuellen Handelns von Akteuren herausbilden und ihrerseits wiederum den Rahmen für das Handeln und Interagieren der Akteure bilden. (Helsper 2000, S. 36) Somit ergibt sich ein Mehrebenenmodell aus den systematischen und organisatorischen Vorgaben auf der jeweiligen nationalen Ebene der Bildungssysteme und der die Spielräume dieser Vorgaben nutzenden Ebene landesspezifischer Ausformungen, die wiederum den Rahmen für die individuellen Kulturen der Einzelschule bilden. (Kramer 2015, S. 27) Um Schulkulturen beschreiben und untersuchen zu können, entwickelt Helsper vier Dimensionen: Die Anerkennungs- und Partizipationsverhältnisse der schulischen Akteure, die Bedeutung der Leistungsanforderungen in der Schule und die Härte der Auslese, die pädagogischen Werte und Beziehungen sowie der Kanon kulturell lizenzierter Inhalte und die Fächerorganisation. (Helsper 2000, S. 36)

Helmut Fend vertritt ein normatives Verständnis von Kultur, in dem zwischen Kultur und Unkultur bzw. gutem und schlechtem Schulklima bzw. positiven und negativen Schulkulturen unterschieden wird. Das Konzept der Schulkultur wird in diesem Zusammenhang als hochwertiges qualitativ-ethnographisches Verfahren zur Beschreibung von Einzelschulen gesehen. (Fend 2008 nach Idel und Stelmaszyk 2015, S. 54) Eine Generalisierung von Bedingungen und Konstellationen, um gelingende Schulkultur zu beschreiben, wird kritisch gesehen, eine Systematisierung wird trotzdem versucht. Demnach beschreibt Fend drei Formen, in denen Schulkultur zum Ausdruck kommt: In Symbolisierungen, in Ereignissen und in Sprache. Das Verbindende dieser drei Formen ist die Sichtbarmachung gemeinsamen Denkens, Empfindens und gemeinsamer Werte und Haltungen. Als Beispiele hierfür seien z.B. der Umgang mit Räumlichkeiten, Rituale und Feiern oder die Art und Weise, wie über Schülerinnen, Kollegen, Eltern oder Behörden gesprochen wird, genannt. Die hier so genannte kulturelle Innenausstattung der Schule moderiert die Alltagsarbeit einer Schule, die Lösung von Sachfragen, die Bewältigung von Konflikten, die Erfüllung von Sachansprüchen. Fend verwendet in diesem Zusammenhang auch den Begriff des Schullethos und verweist auf die Verwandtschaft mit dem betriebswirtschaftlichen und organisationssoziologischen Begriff der Organisationskultur. (Fend 1996, S. 91) Auch er verwendet ein Mehrebenenmodell, in dem er die drei Ebenen Person des Lehrenden, System- und Strukturmerkmale und die Schule als pädagogische Handlungseinheit benennt. Das im obigen Verständnis phänomenal Sichtbare und Erlebbare ist das Ergebnis des konfigurativen Zusammenspiels von Gestaltungsfaktoren auf den verschiedenen Ebenen. (Fend 1996, S. 93)

Obwohl hier auf die Wirkung verschiedener Ebenen verwiesen wird, bezieht sich der Begriff Schulkultur bei Fend stets auf die Einzelschule, also den Ort, wo die Ausprägungsformen von

Kultur sichtbar werden. Die Schule selbst wird als institutioneller Akteur aufgefasst, dessen institutionelles Handeln von unterschiedlichen innerschulischen Akteurskonstellationen getragen wird. (Idel und Stelmaszyk 2015, S. 57) In weiterer Folge beschreibt Fend diese Akteurskonstellation als Zusammenspiel zumindest dreier Teilkulturen innerhalb der Schulkultur: Lehrerkultur, Schülerkultur und Elternkultur. Die Sichtweisen auf die Gestaltung der Schule müssen dabei nicht identisch sein und sind von den jeweiligen Interessenslagen geprägt. Innerhalb dieser Teilkulturen können sich zudem Fraktionen bilden, die sich ebenfalls aus der Wahrnehmung des Verhältnisses einer anderen Fraktion zu den Teilkulturen ergeben. (Fend 2015, S. 286) Schulkultur ist somit wesentlich durch die Interaktion zwischen diesen Teilkulturen geprägt. Dies sind zum einen komplementäre Interaktionen, die durch Ungleichheit in der Beziehung der Interaktionspartner entsteht, d.h. ein Partner dominiert, ein anderer unterwirft sich. Das Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern kann meist als solches Verhältnis gesehen werden. Zum anderen sind es symmetrische Interaktionen, die von Rivalität, Kampf um Ebenbürtigkeit, gleichen Einfluss und gleichen Erfolgen geprägt sind. (Fend 2015, S. 287) Die Berührung der verschiedenen Teilkulturen beinhaltet die Gefahr von Spannungstendenzen, so genannter schismogener Prozesse. Um schismogene Grundkonstellationen in Schulen zu verhindern, bedarf es mehrerer Regelungen und Prozesse, insbesondere Regeln der Bearbeitung von Grenzen. Schulkultur drückt sich somit auch in Form von Aushandlungsprozessen aus, die in Übereinkünften und Mitwirkungsregelungen, die regulierte Grenzüberschreitungen und damit Ankopplung an die Rechte der anderen ermöglichen. (Fend 2015, S. 288)

Zusammengefasst ist unter Schulkultur also die sichtbare Manifestation von Werten, Einstellungen, Normen, Regeln und Erwartungen der Organisationsmitglieder zu verstehen. Die Kultur der Einzelschule wird dabei durch die Aushandlungsprozesse und Interaktionen der Akteure geprägt und gestaltet und zeigt sich in verschiedenen Dimensionen. Die Beschreibung dieser Dimensionen hängt von der theoretischen Perspektive ab und wurde von Fend und Helsper unterschiedlich ausdifferenziert. Helspers Ansatz zielt dabei auf die Tiefenstruktur von Schule und rückt die Prozesse und Interaktionen im Rahmen des unterrichtlichen Geschehens in den Vordergrund. Hier stellt sich also die Frage, inwieweit diese Dimensionen Schulkultur als Ganzes beschreiben oder es sich hier eigentlich um Dimensionen von Unterrichtskultur und somit eine synonyme Verwendung des Begriffes handelt. Die Dimensionen Symbolisierung, Ereignisse und Sprache bei Fend beziehen sich hingegen nicht unmittelbar auf das Unterrichtsgeschehen und die Interaktionen im Unterricht, sondern verweisen auf Oberflächenstrukturen von Schulkultur, also sichtbare Manifestationen, die sich aus den Prozessen innerhalb der Tiefenstrukturen ergeben.

4.2. Unterrichts- und Lernkultur als Bestandteile von Schulkultur

Wie oben bereits angedeutet, beschreibt Helsper unterrichtliche Lernprozesse als die Tiefenstruktur von Schulkultur und stellt somit eine synonyme Verwendung von Unterrichts- und Schulkultur in den Raum. Zudem findet man in der Literatur auch immer wieder den Begriff der Lernkultur, der, wie schon erwähnt, ebenfalls einem teilweise synonymen Gebrauch unterliegt. Das mag darin begründet sein, dass Unterrichten und Lernen die Kernaufgaben von Schule darstellen, dennoch scheint eine völlige Gleichbedeutung der Begrifflichkeiten den Begriff der Schulkultur zu verengen. Lernkultur fokussiert auf alle mit dem Lernhandeln verbundene, kommunikativen und sozial-strukturellen Aktivitäten und schafft somit sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden Orientierung für das Lehr-Lern-Handeln. (Schüssler 2017, S. 10) In dieser Beschreibung von Lernkultur wird bereits deutlich, dass hier der Begriff der Unterrichtskultur impliziert ist. So weist Rolf Arnold darauf hin, dass die Unterscheidung zwischen Lehren und Lernen einen Wirkungszusammenhang isoliert, „[...] *der in der Wirklichkeit vielleicht weniger durch Unterscheidung als vielmehr durch Wechselwirkung gekennzeichnet ist.*“ (Arnold 2012, S. 13) Andreas Helmke geht davon aus, dass schulisches Lernen sowohl der Anregung, Steuerung und Vorgabe von Aufgaben durch eine Lehrperson bedarf als auch individueller Lernprozesse auf Seiten des Lernenden. (Helmke 2012, S. 47) In diesem Sinne bestimmt Lernkultur die Unterrichtskultur und umgekehrt. Dabei ist in den letzten Jahren eine Orientierung zum Lernenden hin zu beobachten, in der das Ermöglichen von Lernprozessen anstelle von didaktischen Varianten der Belehrung in den Mittelpunkt gerückt wird. Fortsetzung und Vertiefung findet diese in einer Outcomeorientierung, welche die entstehenden Lernergebnisse und Kompetenzen als Ausdruck einer selbstorganisierten Aneignung versteht. (Arnold 2017, S. 70) Die Forderung „[...] *Bildungsinstitutionen zu Räumen eines selbstorganisierten Lernens umzugestalten, in denen vielfältige Zugänge zur Aneignung und Erprobung von Kompetenzen in einem Klima der Wertschätzung und der Begegnung offeriert und begleitet werden*“ (Arnold 2017, S. 71) weist auf den Zusammenhang zwischen Lern- und Unterrichtskultur als Teile von Schulkultur hin. Welche Lern- und Unterrichtskultur entsteht, wird durch die schulkulturell bedingten Formen der Aushandlungs- und Interaktionsprozesse zwischen den Akteuren maßgeblich mitbestimmt. Gleichermassen ist von einer Wechselwirkung zwischen Lernkultur und Schulkultur auszugehen. Schafft man Räume des selbstorganisierten Lernens, so wird das in den Symbolen, Ereignissen und der Sprache Veränderungen und Entwicklungen nach sich ziehen. Im Hinblick auf Resilienzförderung und

den damit verbundenen Lernprozessen wie in den vorangegangenen Kapiteln dargelegt, ist davon auszugehen, dass Lernkultur selbst ein Schlüssel zur Resilienzförderung ist. Auf dies wird in Kapitel 5 noch ausführlicher eingegangen.

4.3. Organisationales Lernen als Teil der Schulkultur

Das auf den Begriff der Lernenden Organisation von Argyris und Schön bzw. Senge aufbauende Konzept der Lernenden Schule hat im Rahmen der Schulentwicklungsforschung in den letzten Jahren insbesondere im Zusammenhang mit so genannten Professionellen Lerngemeinschaften an Bedeutung und Interesse gewonnen. Das Konzept gilt als flexibles und Innovation förderndes Modell für die Entwicklung von Schule. Dabei wird es als Stärke wahrgenommen, dass Lernende Schulen die organisationale Fähigkeit besitzen, sich auf wandelnde Umweltbedingungen einzustellen. Sie verfügen demnach über eine erhöhte Reaktionsfähigkeit. (Rößler 2017, S. 16) Im Allgemeinen wird mit dem Begriff der Lernenden Schule eine bestimmte Form der Zusammenarbeit und Entwicklung verstanden, wodurch die Begrifflichkeit normativen Charakter, eben im Sinne von besonders widerstandsfähig oder effektiv, erhält.

Merkmale Lernender Schulen lassen sich als besondere Kulturmerkmale einordnen. Im Sinne der Definition von Helsper verfügen diese Schulen über einen spezifischen Rahmen für das Handeln und Interagieren der Akteure, welcher sich vor allem in speziellen Formen von Anerkennungs- und Partizipationsverhältnissen ausdrückt. Es lassen sich zudem auch grundsätzliche pädagogische Wertvorstellungen sowie gemeinsame Grundannahmen innerhalb dieser Organisationen ausmachen. Hameyer hat einige Elemente Lernender Schulen durch so genannte Indexfelder kategorisiert, exemplarisch seien an dieser Stelle genannt: (Hameyer 2017, S. 21–22)

- Indexfeld I – interaktives Wissensmanagement
- Indexfeld IV- Kollegiale Selbstreflexion
- Indexfeld II -kreative Entwicklungsstrategien
- Indexfeld V – effektive Arbeitsorganisation
- Indexfeld VI – systemisches Monitoring
- Indexfeld VII – kontinuierliches Weiterlernen

Aus diesen Indexfeldern wird ersichtlich, dass Kooperation und Interaktion die tragenden Säulen einer Kultur Lernender Schulen sind. Als Beispiele von Manifestationen dieser Kultur lassen

sich z.B. die Arbeit in multiprofessionellen Teams, Peer Reviews, kollegiale Fallberatung, gegenseitige Unterrichtsbesuche, Wissensaustausch mit Kooperationspartnern, Feedback oder Beratung durch externe Kooperationspartner ausmachen. (ebd.)

Charakteristisch für die Werte und pädagogischen Grundhaltungen von Schulen, die sich einer organisationalen Lernkultur verpflichtet fühlen, sind Nachhaltigkeit, nicht nur im Lernen sondern auch in den Strukturen, Prozessen und Innovationen, das Einbeziehen lokaler Ressourcen und der Anpassung an den Ort und die Umgebung und die Begünstigung der Gesundheit und des Wohlbefindens aller Beteiligten. Es wird nach Effizienz in der Zusammenarbeit zwischen den Teilsystemen der Organisation gestrebt und die Entwicklungsprozesse sollen für alle Beteiligten nützlich sein. (Schratz und Westfall-Greiter 2010, S. 164–165)

4.4. Gestaltung von Schulkultur

Die Lernkultur ist also ein wesentlicher Ausdruck von Schulkultur. Im Sinne von Unterrichtsentwicklung können Lernkulturen von Lehrenden gestaltet bzw. ermöglicht werden. Es kann angenommen werden, dass in dem Maße, in dem Lernkulturen gestaltbar sind, auch Schulkulturen gestaltbar sind. Wie in Kap. 4.1. dargelegt ist Schulkultur die Sichtbarwerdung von Werten, Normen, Regeln, Einstellungen und Erwartungen einer Organisation. Niklas Luhmann beschreibt Organisation als soziales System, das ein Satz von Verhaltensprämissen ist, welche man beim Eintritt in ein solches System akzeptiert und zugleich zur Grundlage der eigenen Erwartungen macht. (Luhmann 2019, S. 117) Solche Prämissen wirken dabei nicht nur punktuell, sondern vor allem als Kontext des Verhaltens der zur Selbstverständlichkeit wird, als Beispiel können hier der Unterrichtsbeginn, der trotz autonomer Möglichkeiten fast immer um 8 Uhr stattfindet, oder die Notenkonferenzen¹, die in stark informell ritualisierter Form ablaufen, genannt werden. (Luhmann 2019, S. 118)

Verhaltenserwartungen bilden sich in organisationsspezifischen Regelsystemen ab, die sich durch drei Ebenen kennzeichnen: formale, informelle und latente Regeln. Die formalen Regeln sind dabei mehr oder weniger rechtlich bindende Verhaltensbestimmungen, z.B. Schulgesetze, Ausführungsbestimmungen oder Hausordnungen. Auch wenn diese vielleicht schon überholt sind, muss im Zweifelsfall nach ihnen gehandelt werden, da andernfalls Sanktionen des Systems drohen. (Zech 2020, S. 7) Informelle Regeln bilden sich in der Alltagspraxis, dabei regeln die Be-

¹ Österreichisches Pendant zu Zeugnis- oder Versetzungskonferenzen

teiligten ihren Umgang miteinander bei der Aufgabenerledigung. Solche Koordinationsmechanismen können funktional oder dysfunktional sein. Latente Regeln bilden die unbewusste Erwartungsstruktur einer Organisation, dies wird auch als latente Funktionsgrammatik bezeichnet. Auch hier kann es zu funktionaler oder dysfunktionaler Regelbildung kommen, die nicht intendiert eingeführt wird, sondern aus dem Alltagshandeln der Beteiligten entsteht. (Zech 2020, S. 8) Dabei zeigt sich ein grundlegendes Problem bei der Gestaltung von Schulkultur. Formale Regeln sind leicht zu ändern, da sie ja mit Sanktionen verbunden werden können. Informelle Regeln hingegen, die wesentlicher Ausdruck von Schulkulturen sind, lassen sich nicht einfach einführen und ändern, die Übertretung dieser Regeln zieht keine offiziellen Sanktionen nach sich. Latente Regeln hingegen sind dem System gar nicht bewusst und müssen erst in entsprechenden Prozessen sichtbar gemacht werden. (Zech 2020, S. 9)

In diesem Zusammenhang müssen so genannte Kulturprogramme, mit denen versucht wird, Organisationskulturen zu gestalten, kritisch gesehen werden. Bei solchen Programmen wird eine Zielkultur in Abgrenzung zu einer Ist-Kultur formuliert. Diese Zielkulturen kennzeichnen sich meist durch Formen der Konfliktaustragung, der Kooperation und der Verantwortungsübernahme. (Kühl 2018, S. 33) Kulturprogramme in dieser Form haben vorrangig Effekte auf die Außenwirkung der Organisation. Interne Konflikte und Kulturdefizite werden mit Hilfe solcher Programme meist nicht gelöst, es kommt zu einer Kaschierung der tatsächlich existierenden Organisationskultur. (Kühl 2018, S. 37) Dies scheint nicht verwunderlich unter der Annahme, dass informelle und vor allem latente Regeln ja nicht auf direktem Wege beeinflussbar sind. Der Organisationssoziologe Stefan Kühl definiert es so: „Organisationskulturen bilden sich als informale Handlungsnormen durch Wiederholung und Imitation aus“. (Kühl 2018, S. 43) Somit ist die Verkündung neuer organisationskultureller Werte nutzlos. Kühl geht davon aus, dass eine Veränderung von Organisationskultur nur über die Veränderung der Formalstruktur, also die Kommunikationswege, Ablaufprozesse, Zielvorgaben und Stellenbesetzungen, möglich ist. Jede formale Veränderung hat dabei Auswirkungen auf die informellen Prozesse innerhalb der Organisation. Somit ist es auch notwendig, das Verhältnis von Formalität und Informalität in der Organisation genau zu untersuchen. (Kühl 2018, S. 44)

Schulze schlägt zur Gestaltung von Organisationskultur ein Konzept in fünf Schritten vor, das sich zwar der Kritik am Versuch der direkten Gestaltbarkeit von Kultur aussetzen muss, als konkretes Ziel jedoch formale Änderungen an der internen Kommunikationsstruktur, den Kooperationsformen sowie der Organisationsstruktur benennt. Enthalten ist dabei auch der Versuch, die informelle Seite der Organisation bewusst zu machen. Der erste Schritt in diesem Konzept ist, mit

einer Status-quo Analyse die aktuelle Kultur sichtbar zu machen und dabei möglichst alle Aspekte des kollektiv Gelernten wie Führungsstile, bisherige Entwicklung der Kultur, Dynamiken in Teams oder Werte, sichtbar zu machen. Im zweiten Schritt gilt es zu definieren, welche Probleme mit der Veränderung der Schulkultur überhaupt gelöst werden sollen, in weiterer Folge werden Ziele definiert. Als vierten Schritt benennt Schulze die Bedeutung von dialogischen, transparenten und partizipativen Prozessen, in denen konkrete Maßnahmen festgelegt werden. Im fünften Schritt sollen diese umgesetzt werden. (Schulze 2020, S. 11–12) Die hier sehr verknappte Darstellung lässt Ähnlichkeiten zu klassischen Konzepten der Schul- und Unterrichtsentwicklung erkennen. Ausgehend von der These Kühls, dass sich Organisationskulturen in erster Linie über die Änderung formaler Strukturen verändern lassen, kann der Schluss gezogen werden, dass Schulentwicklung immer auch ein Prozess der Veränderung der Schulkultur ist, wenn die Entwicklungsprozesse nachhaltig gestaltet sind.

Schulentwicklung kennzeichnet sich durch Entwicklungsvorhaben in den Bereichen Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung, zwischen denen ein Systemzusammenhang besteht. Das heißt, dass Entwicklungen in einem Bereich zwangsläufig auch zu Veränderungsnotwendigkeiten in anderen Bereichen führen. (Horster und Rolff 2001, S. 56) Horster und Rolff beschreiben 5 Basisprozesse der Unterrichtsentwicklung, die in dieser Weise auch auf Organisationsentwicklung übertragen werden können: Das Sammeln von Daten, das Klären und Vereinbaren von Zielen, die Überprüfung und Anpassung der zur Verfügung stehenden Mittel, die Planung und Umsetzung des Entwicklungsvorhabens sowie die Evaluation des Entwicklungsprozesses und seiner Ergebnisse. (Horster und Rolff 2001, S. 66)

Schon in der Datenerhebung, die nach Horster und Rolff die mentalen Modelle des Kollegiums erheben sollen, zeigt sich die Verwandtschaft zum Organisations-Entwicklungsmodell von Schulze. Hier wie dort geht es darum, sowohl die formalen als auch informalen Regeln bzw. Annahmen, nach denen Schule gestaltet wird, sichtbar zu machen. Anhand dieser Sichtbarmachung können in weiterer Folge Aushandlungsprozesse initiiert werden, in deren Rahmen Ziele festgelegt werden. Die Art und Weise, wie diese Aushandlungsprozesse ausgestaltet werden, ist wesentliches kulturelles Merkmal einer Schule bzw. Organisation. Hier kann exemplarisch die Steuerungsmöglichkeit bei der Gestaltung von Schulkultur sichtbar gemacht werden, in dem zwei Pole der Ausgestaltung gegenübergestellt werden: Zum einen können diese Prozesse stark hierarchisch mit einem hohen Grad an formalisierten Erwartungen gestaltet werden, diese Vorgangsweise wird auch gerne als „Top-Down“ Management beschrieben. Der andere Pol ist eine Verringerung des Formalisierungsgrades und darauf zu setzen, dass sich in der alltäglichen Praxis

bewährte Routinen und sinnvolle Ziele ausbilden, die nicht von der Schulleitung definiert, sondern gemeinsam festgelegt werden. (Kühl 2018, S. 50) Als Beispiel für eine solche Schulkultur seien Formen des so genannten Distributed Leaderships, wie Steuergruppen oder auch Professionelle Lerngemeinschaften genannt, diese Konzepte werden auch als „Bottom-up“ Managementformen bezeichnet.

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass Schulentwicklung mit seinen Bestandteilen der Unterrichts- und Personalentwicklung immer auch Entwicklung von Schulkultur ist. Dabei ist auch hier von einer Wechselwirkung auszugehen. Die Gestaltung der Aushandlungsprozesse ist Merkmal der Schulkultur, die vorhandene Kultur mit ihren formalen, informellen und latenten Regeln wird aber auch eine Rückwirkung auf das Gelingen und die Gestaltung der Aushandlungsprozesse haben.

5. Schulkultur, die Resilienz fördert

Im folgenden Kapitel soll nun der Versuch unternommen werden, die Erkenntnisse zu Schulkultur und Resilienzförderung mit dem Ziel zusammenzuführen, Möglichkeiten der Resilienzförderung durch Gestaltung von Schulkultur auszuloten. Dabei ist das Verständnis von Schulkultur in diesem Falle ein normatives in dem Sinne, dass die Förderung der Resilienz als wünschenswert angenommen wird. Somit entsteht ein Gegenpol von Resilienz schädigender Kultur, die in diesem Zusammenhang als „Unkultur“ bezeichnet wird. Schulkultur wird an dieser Stelle umfassend begriffen und beinhaltet die Teilaspekte Organisationskultur, Unterrichts- und Lernkultur.

5.1. Resilienz der Individuen fördern

Die Entstehung von Resilienz wurde bereits als komplexer Prozess mit vielen Einflussfaktoren beschrieben. Zudem ist Resilienz keine stabile Eigenschaft, sondern kann sich situationsbezogen verändern. Vor diesem Hintergrund scheint es unmöglich, Menschen auf Krisensituationen konkret vorzubereiten, das Vorhandensein von Schutzfaktoren gibt keine Gewissheit, schwierige Situationen und Verhältnisse erfolgreich zu bewältigen, jedoch können diese als Ressourcen aufgefasst werden, die in flexibler Weise eingesetzt werden können. Eine Förderung individueller Resilienz im Rahmen der Schule sollte demnach darauf abzielen, Ressourcen zu identifizieren, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um das Potential zur Bewältigung von Krisen weiterzuentwickeln. (Fingerle 2011, S. 213) In Kapitel 3.2. wurden dazu zwei Strategien identifiziert: Die

Gestaltung einer Resilienz fördernden Umwelt einerseits und spezielle Trainingsprogramme, die auf die Entwicklung personaler Schutzfaktoren, also personaler Ressourcen, abzielen. Im Hinblick auf den Begriff der Schulkultur geht es hier also in erster Linie um die Gestaltung einer Umwelt, die es dem Individuum ermöglicht, Ressourcen zu entdecken bzw. zu entwickeln und diese auch nutzen zu lernen. Dies gilt für Schülerinnen und Schüler gleichermaßen wie für Lehrpersonen, Schulleitung, pädagogisches und nicht-pädagogisches Unterstützungspersonal. Die Gestaltung dieser Umwelt muss dabei von der Perspektive der jeweiligen Teilkultur innerhalb der Schulgemeinschaft betrachtet werden, wobei von einer Wechselwirkung auf die verschiedenen Teilkulturen ausgegangen werden kann.

5.1.1. Resilienz förderliche Lernkultur

Ein erster Teilaspekt von individueller Resilienzförderung im Rahmen von Schulkultur soll dabei in Form der Gestaltung von Lern- und Unterrichtskultur als Kernaufgabe bzw. Tiefenstruktur von Schule näher beleuchtet werden. Dass dies ein wesentlicher - ja vielleicht sogar der zentrale - Bestandteil von Schulkultur ist, wurde ja bereits in Kapitel 4.2. dargelegt. Eine Lernkultur, die versucht, auch die Entwicklung von Ressourcen im Sinne von Resilienz zu ermöglichen, muss, bezogen auf die bereits angeführten Richtlinien zur Resilienzförderung nach Theis-Scholz, Anregung zu Problemlösestrategien und Aufbau positiver Selbstkonzepte durch das Ermöglichen von Selbstwirksamkeitserfahrungen als Ziel im Blick haben. Die Leistungsanforderungen sind dabei hoch, aber angemessen, die Erziehungsstile im Rahmen des Unterrichts von Wertschätzung und Vertrauen gekennzeichnet. In einer solchen Lernkultur kommt der Rolle der Lehrperson eine besondere Bedeutung zu, wobei sich hier das Rollenverständnis zum Gewohnten verändert. Waren Lehrerinnen und Lehrer bisher zentrale Vermittler und Organisatoren, werden sie in dieser Lernkultur zu Initiatoren und Moderatoren von Lernprozessen, zu Beraterinnen und Beratern von Schülerinnen und Schülern. (Bauer 2001, S. 50) Sie haben dabei die wichtige Aufgabe, das Selbstbewusstsein und die Selbstwirksamkeitsgefühle sowie die Ressourcen der Lernenden gezielt zu stärken. Ebenso ist es die Aufgabe der Lehrpersonen, die in einer solchen Lernkultur zu Lernbegleitern werden, auch die negativen Gefühle wie Anspannungen, Unsicherheiten und Befürchtungen zu erkennen und die Lernenden beim Umgang mit diesen Gefühlen zu begleiten. (Arnold und Arnold-Haecky 2009, S. 68) Wustmann nennt in ihrem Überblick über empirische Datenlagen zu Resilienz förderlichen Lernkulturen auch die Bedeutung des kooperativen Lernens und der Möglichkeit zur Partizipation. Ebenso streicht sie das konstruktive Feedback in Form von Anerkennung, Lob und Ermutigung hervor. (Wustmann 2004, S. 113) John Hattie hat in seiner bekannten Metastudie die Bedeutung des Feedbacks im Hinblick auf die Lernleistung

untersucht und geht von einer hohen positiven Effektstärke aus, wobei ausdrücklich darauf hingewiesen werden muss, dass die Effektstärke und die Art des Effekts (positiv oder negativ) wesentlich von der Art des Feedbackgebens abhängt. (Hattie et al. 2013, S. 207) Extrinsische Belohnungen, Lob und Bestrafung sind in diesem Verständnis kein Feedback und können sich sogar negativ auf die Lernleistung auswirken, was auch als Unkultur im oben genannten Sinne bezeichnet werden kann. Wirkungsvolles Feedback, das eine verbesserte Fähigkeit der Selbstbewertung und damit des Selbstvertrauens fördert, muss klar, zweckgerichtet, sinnvoll und mit dem Vorwissen des Lernenden kompatibel sein. Zudem muss sich auf spezifische und klare Ziele beziehen, über eine geringe Aufgabenkomplexität verfügen und darf keine Bedrohung der Person auf der Ebene des Selbst darstellen. Effektives Feedback richtet sich demnach auf die verschiedenen Ebenen der Aufgabe, der Prozesse oder der Regulierung. Hattie betont in diesem Zusammenhang auch die Bedeutung eines Klassenklimas, das Peer- und Selbstbewertung zulässt und so das Lernen aus Fehlern erlaubt. (Hattie et al. 2013, S. 211)

Betrachtet man die Erkenntnisse zu Resilienz förderlichen Lernkulturen so lässt sich ein direkter Zusammenhang mit den Erkenntnissen zu lernförderlichen Umgebungen und Lernkulturen erkennen, die den Einzelnen bessere Möglichkeiten zur eigenen Bildung oder Gestaltung des lebenslangen Lernens bieten können (Arnold 2017, S. 9) Lernförderliche Lern- und Unterrichtskultur ist somit immer auch Resilienz fördernd, ist doch die Fähigkeit, in neuen und herausfordernden Situationen zurechtzukommen, eng mit der Kompetenz verknüpft, auf Basis bereits vorhandenen Wissens und vorhandener Fähigkeiten und Fertigkeiten, Lösungsansätze zu entwickeln. Anne Seifert belegt dies mit dem Beispiel des so genannten „Service Learning“, welches darauf basiert, dass Unterricht mit dem Ziel gestaltet wird, schulische Lernerfahrungen durch das Handlungselement Engagement zu bereichern. Das Modell fußt auf konstruktivistischen und erfahrungsorientierten Lerntheorien. (Seifert 2011, S. 22–23) Seifert identifiziert zahlreiche Parallelen des Konzepts mit Formen der Resilienzförderung. Bedeutende Handlungsstrategien des Service Learning sind die Gestaltung von Beziehungen, die Ermöglichung von Teilhabe, die Förderung von Kompetenz, das Aufzeigen von Perspektiven und die Einbindung von Eltern. Dabei beschreibt Seifert auch die Zusammenhänge mit Erkenntnissen zu Schutzfaktoren: Der Kontakt zu fürsorglichen Bezugspersonen, die Einbindung in soziale Netzwerke und die Orientierung an positiven Rollenvorbildern erhöhen die Widerstandskraft. Die Ermöglichung von Teilhabe fördert eine positive Selbstwahrnehmung, ein Erleben von Selbstwirksamkeit und eine starke Kontrollüberzeugung. Durch die Förderung von Kompetenz sollen eine hohe Problemlösefähigkeit und

die damit verbundenen metakognitiven Strategien entwickelt werden. Klare Regeln und Strukturen mit positiven Erwartungshaltungen von Seiten erwachsener Bezugspersonen fördert eine positivere zielgerichtete Lebenseinstellung. (Seifert 2011, S. 260–261)

5.1.2. Die Rahmung der Lernkultur: Erziehung und Beziehung

Eine Resilienz förderliche Lernkultur braucht als Rahmung eine förderliche Kultur der Erziehung und Beziehungsgestaltung. Dabei kommt der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden eine ebenso bedeutende Rolle zu wie Peerkontakten und positiven Freundschaftsbeziehungen. Die Bedeutung einer engen Beziehung zu einer verlässlichen Bezugsperson, die selbst über eine gute Schulbildung verfügt und kompetent im Umgang mit dem Kind ist, wurde durch die Resilienzforschung u. a. von Werner, Bender, Lösel, Petermann, Opp und Fingerle aufgezeigt. (Fröhlich-Gildhoff und Rönau-Böse 2019, S. 81) Dabei nehmen Lehrpersonen als außerfamiliäre Bezugspersonen sowohl die Funktion als Unterstützer als auch als Modell für aktives und konstruktives Bewältigungsverhalten sowie für prosoziale Handlungsweisen ein. (Wustmann 2004, S. 112) In einer Resilienz fördernden Schulkultur werden Lehrerinnen und Lehrer aktiv, um Begegnungen und Beziehungen mit erwachsenen Bezugspersonen zu bindungskorrigierenden Erfahrungen auszugestalten. (Seifert 2011, S. 258)

Protektive Funktionen der Peergroup können Erholung, Unterhaltung, Rat, positives Feedback und emotionaler Beistand sein, sie ermöglicht vor allem Ablenkung von schwierigen Situationen, die Erfahrung von Normalität und Entspannung der Beziehung zu anderen Menschen. Interaktionen innerhalb der Peers schaffen die Möglichkeit der Perspektivenübernahme und Empathie. Somit werden auch die Kommunikationsfähigkeit, Impulskontrolle, Kreativität und interpersonales Bewusstsein gefördert. (Wustmann 2004, S. 112) Hier darf allerdings nicht übersehen werden, dass Peer-Interaktionen auch Resilienz schädigend sein können, wenn es z.B. zu Ausgrenzungs- oder Abwertungserfahrungen kommt. Die Möglichkeiten, die Interaktionen innerhalb der Schülervkultur von außen zu beeinflussen sind – insbesondere auf direktem Weg - wohl als begrenzt anzunehmen. Sozialerziehung, die sich dieses Themas annimmt, fußt demnach wiederum auf der Vorbildfunktion und den Erziehungshaltungen von Bezugspersonen sowie Sozialerziehung durch spezielle Formen der Unterrichtsgestaltung. Eine förderliche Erziehungshaltung kennzeichnet sich in diesem Zusammenhang durch das Interesse an jungen Menschen, positive emotionale Zuwendungen zu Kindern, optimistische Erwartungen, ermutigende Haltungen, eine angemessene Balance zwischen Nähe und Distanz, Authentizität, Verlässlichkeit und Achtsamkeit. (Preiser 2011, S. 133) Typische Unterrichtsformen, die positive Interaktionen zwischen

Peers fördern sollen sind jene, die Kooperation notwendig machen, wie Gruppenarbeiten oder Projekte. (Preiser 2011, S. 139) Soziales Lernen findet sich zudem auch als Inhalt in Curricula wieder. Hierbei sollen gezielte Lernhandlungen der Schülerinnen und Schüler initiiert werden, mit dem Ziel, Werte kennenzulernen, zu reflektieren und somit durch Diskurse und argumentativ gestützte Aushandlungsprozesse zu angemessenen Lösungen zu kommen. Ziel ist es, eine eigene Orientierung zu erarbeiten und Handlungskompetenz zu erwerben. (Kiper 2011, S. 35)

Ein bedeutendes Element der Beziehungsgestaltung ist das Gewinnen von Vertrauen. Ohne Vertrauen ist eine bindungskorrigierende Erfahrung in der Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen nicht möglich. Das Entstehen von Vertrauen kann auf mehrere Arten unterstützt werden, indem z.B. keine Schülerin und kein Schüler aufgegeben bzw. abschließend be- oder verurteilt wird, und immer wieder interessiert der Kontakt und das Gespräch auch über nicht schulische Anliegen, Hobbys oder Leidenschaften gesucht wird. Ebenso positiv wird sich die Verwendung einer Sprache auswirken, in der Schülerinnen und Schüler auch angesprochen werden möchten und die Vermeidung von körpersprachlichen Kommunikationsbarrieren oder Antipathie-Signalen. (Arnold und Arnold-Haecky 2009, S. 104)

In einer Resilienz förderlichen Schulkultur sind sich die Lehrpersonen also bewusst, welche Bedeutung ihnen als Vorbild und Bezugsperson zukommt. Dieses Bewusstsein ist aber keineswegs als selbstverständlich anzunehmen. Es braucht daher einen geleiteten und reflexiven Blick auf pädagogisches Handeln, in dem die Macht in Bezug auf die Entwicklung, das Lernen und die Bildungsbiografie und somit auch auf die Resilienz der Schülerinnen und Schüler differenziert wahrgenommen, analysiert sowie zielgerichtet und absichtsvoll eingesetzt werden kann. (Reisenauer und Ulseß-Schurda 2017, S. 61) Eine Schulkultur, die für sich in Anspruch nimmt, dass Beziehungsarbeit in dem beschriebenen Sinne nicht bloß in die individuelle Verantwortung der einzelnen Lehrperson abgegeben, sondern etablierter Teilaspekt der Kultur selbst wird, muss Räume schaffen, in dem die Reflexion über die Entstehung und Gestaltung der Beziehung und die dahinter liegenden Werte und Einstellungen geleitet und bewusst stattfinden kann. Solche Räume können nur in einer Organisation entstehen, die sich selbst als lernend versteht. Als Beispiel für reflexive Räume seien hier so genannte Professionelle Lerngemeinschaften genannt, in denen schrittweise fixierte Muster bzw. Routinen des eigenen und institutionellen Handelns bewusst gemacht und gemeinsam Handlungsalternativen entwickelt werden können. (Burow 2016, S. 46)

5.1.3. Schulkultur und Resilienz der Mitarbeiter

In Kapitel 2.4. wurde bereits erwähnt, dass die individuelle Resilienz die Grundlage für die organisationale Widerstandsfähigkeit ist. Zudem wurde in Kap. 3.2. dargelegt, dass Resilienzförderung im Erwachsenenalter vor allem im Sinne von Verhaltensprävention verstanden wird, in dem Interventionen wie Coaching und Trainingsprogramme eine bedeutende Rolle spielen. Dieses, fast schon therapeutische Verständnis von Resilienzförderung geht davon aus, dass psychische Faktoren wie Achtsamkeit, Ungewissheitstoleranz, Veränderungsbereitschaft, Akzeptanz, Optimismus, Selbstwirksamkeit, Eigen-Verantwortung, Lösungsorientierung oder Zukunftsorientierung bei der Handhabung herausfordernder Situationen unterstützen können. Grundsätzlich kann auch die regelmäßige Inanspruchnahme von Coaching ein Ereignis von Schulkultur sein, doch wird an dieser Stelle davon ausgegangen, dass dies in der Praxis nicht häufig zu finden ist und personale Widerstandsfähigkeit eher durch eine Resilienz fördernde Rahmung der Kultur im Sinne der Gestaltung einer förderlichen Umwelt gestärkt werden kann. Leipold geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass das subjektive Wohlbefinden für die Entwicklung der Resilienz von Bedeutung ist. Er zieht unterschiedliche Wohlbefindensdimensionen zur Beurteilung heran, inwieweit sich Menschen Krisen zum Trotz positiv entwickelt haben: Selbstakzeptanz, Lebenssinn, positive Beziehung zu anderen, die Fähigkeit die Umwelt zu meistern, persönliches Wachstum und Autonomie. (Leipold 2015, S. 93) Aus diesen Dimensionen können Konsequenzen für die Ausgestaltung einer Schulkultur gezogen werden, die die Resilienz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fördert oder zumindest deren Widerstandsfähigkeit nicht beeinträchtigt.

Ein wichtiger Ansatz für die Gestaltung einer solchen Schulkultur ist dabei, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einen Rahmen zu bieten, der die Entstehung eines Kohärenzgefühls, wie es Antonovsky beschreibt, fördert. In einem solchen Rahmen gibt es Möglichkeiten zur Partizipation, individuelle Spielräume der Gestaltung, wertschätzendes Feedback, Kooperation und Unterstützungssysteme. Entsprechende Möglichkeiten der Weiterbildung, Selbstreflexion als professionelle Selbstverständlichkeit oder ein proaktiver Umgang mit Konflikten sind ebenfalls Elemente einer Umgebung, die das Wohlbefinden und damit auch die Widerstandsfähigkeit fördert. Voraussetzung dafür ist eine Übereinkunft über klare, gemeinsame Visionen und Ziele. (Burow 2016, S. 52) Es sind also entsprechende Aushandlungsprozesse zu initiieren, die es den Organisationsmitgliedern ermöglichen, eine Übereinkunft über zentrale Werte der Organisation in Form eines klaren Ziels zu finden. Besteht ein hohes Maß an Identifikation mit den Zielen, kann

davon ausgegangen werden, dass die grundlegenden Bedürfnisse nach Selbstbestimmung, Kompetenzerleben und Zugehörigkeit besser erfüllt werden können. (Burow 2016, S. 75) Die Ausgestaltung solcher Prozesse rückt die Bedeutung der Kommunikation als Resilienzfaktor der Schulkultur in den Mittelpunkt der Betrachtung. So weist Schachtmeyer zunächst auf die Bedeutung klarer Kommunikation und in weiterer Folge auf die Bedeutung von Sprachgewohnheiten für die Entwicklung personaler Resilienz in Schulen hin. (Schachtmeyer 2020b, S. 27) Die im Kollegium verwendeten Sprachmuster sind wesentlicher Ausdruck der Kultur der Schule, somit ist es ein Zeichen resilienter Organisationskultur, wenn positive Formulierungen in der Sprache über Schülerinnen, Unterricht, Zusammenarbeit etc. dominieren. Dies unterstreicht die Bedeutung einer positiven Feedbackkultur, die nicht nur, wie bereits beschrieben, die Lehrer-Schüler-Beziehung prägen sollte, sondern auch innerhalb eines Lehrkörpers und insbesondere zwischen Lehrenden und Schulleitung. Ausgehend von der These Kühls, dass Organisationskulturen vor allem über die Änderung formaler Strukturen beeinflussbar sind, können klare Kommunikationsstrukturen mit entsprechenden formalen Regeln als wesentliches Gestaltungselement von Schulkultur betrachtet werden. Das Fehlen solcher Strukturen fördert die ungewollte Entwicklung einer Vermeidungskultur, in der Konflikte unerwünscht sind und nicht offen ausgetragen werden. Ein weiteres Merkmal von Vermeidungskultur sind Schuldzuweisungen, statt Probleme offen und lösungsorientiert anzusprechen. (Schachtmeyer 2020c, S. 25)

Zwar gilt das Vermeiden von Stressoren im eigentlichen Sinne nicht als Resilienzförderung, dennoch seien an dieser Stelle auch Interventionen angeführt, die den Stress am Arbeitsplatz selbst reduzieren sollen. Beispiele wären dafür die Arbeit selbst, z.B. die Vermeidung von Monotonie, bzw. das Arbeitsumfeld also die Arbeitsbedingungen oder die Arbeitszeiten. (Leipold 2015, S. 186) Hier gilt es im Sinne der Resilienzförderung auf effektive Administration und sinnvolle und gerechte Verteilung von Aufgaben, die über die eigentliche unterrichtliche Tätigkeit hinaus anfallen, zu achten.

Die Art und Weise, wie in Organisationen mit sozialen Konflikten umgegangen wird, ist ebenso ein Merkmal Resilienz förderlicher oder Resilienz hinderlicher Schulkultur. Konflikte mit ihren starken Ambiguitäten werden besser ausgehalten, wenn diese sozial geteilt werden und Entscheidungen in solidarischer Weise getroffen werden. (Strittmatter 2012, S. 34) Somit wird die Gestaltung von Netzwerken innerhalb der Schule und darüber hinaus zu einer wesentlichen Aufgabe bei der Gestaltung von Schulkulturen, wenn diese das Wohlbefinden und die Widerstands-

fähigkeit der Organisationsmitglieder fördern soll. Es gilt also die Teamfähigkeit und Gesprächsführungskompetenz zu befördern und Wissen um das Vorhandensein weiterer Unterstützung zu erwerben. (Rolff 2011, S. 48)

5.2. Resilienz der Schule als Organisation fördern

Im vorangegangenen Kapitel, das mit der Bedeutung von Netzwerkarbeit innerhalb der Organisation und darüber hinaus schließt, wird angedeutet, was schon weiter oben erwähnt wurde. Die personale Resilienz der Organisationsmitglieder ist Grundlage für die Entwicklung von Teamresilienz und somit auch der Resilienz der gesamten Organisation. Dabei spielt das Zusammenwirken vieler Faktoren eine bedeutende Rolle. Die Organisationskultur wird wirksam im Kontext der personalen Resilienz, der Interaktionsformen, der Ressourcen und Arbeitsbedingungen. Speziell die formalen, informalen und latenten Regeln der internen Kommunikation spielen im Kontext von Krisenbewältigung und Lernfähigkeit der Organisation eine bedeutende Rolle. Im folgenden Kapitel soll nun untersucht werden, welche Voraussetzungen Schulkultur erfüllen muss, damit sie in dem Zusammenspiel der genannten Faktoren die entsprechende förderliche Wirkung auf die Widerstandskraft der Organisation entfaltet. Dabei sind, wie schon in Kapitel 2.4. erwähnt, zwei Dimensionen des Begriffes der organisationalen Resilienz zu betrachten: Einerseits die Fähigkeit Krisen zu bewältigen, also neue und unvorhergesehene Herausforderungen zu bewältigen, in dem die Handlungsfähigkeit erhalten bleibt, sowie interne Prozesse und Abläufe so zu gestalten, dass gesellschaftliche Veränderungen rechtzeitig antizipiert werden können und die Organisation im Sinne eines nachhaltigen Lernprozesses auf Transformationsprozesse vorbereitet ist und diese aktiv gestalten kann.

5.2.1. Der Begriff der „resilienten Schule“

Der Begriff der „resilienten Schule“ wird in der Literatur nicht als Fachbegriff, sondern recht uneinheitlich und fast schon beliebig im Zusammenhang mit der Förderung von Resilienz verwendet. Burow (2021) und Eickelmann et al. (2019) verwenden diesen Begriff im Zusammenhang mit Schulen, die trotz scheinbar widriger Umstände erfolgreich digitale Transformationsprozesse umgesetzt haben. Dabei bezieht sich Burow auf die aktuelle Corona-Krise und die digitalen Möglichkeiten der Bewältigung, in dem er aufbauend auf einer Lernkultur der Selbststeuerung die Implementierung digitaler Netzwerke an Schulen als mögliches Modell beschreibt, um unerwartete und herausfordernde Krisen der Zukunft zu bewältigen. (Burow 2021, S. 15) Eickelmann et al. nähern sich dem Begriff mit einer Untersuchung an, die versucht, förderliche Bedingungen

für den Erwerb digitaler Kompetenzen trotz widriger äußerer Umstände zu identifizieren. (Eickelmann et al. 2019, S. 118) Roos und Grünke (2011) verwenden diesen Begriff im Zusammenhang mit Schulprogrammen, die übergreifende Konzepte zur individuellen Resilienz beinhalten, also im Zusammenhang mit dem Erwerb personaler Resilienz.

Die für diese Arbeit recherchierten Verwendungen des Begriffes „resilienter Schulen“ befriedigen jedoch nicht vollständig. Burow rückt zwar durchaus die Widerstandsfähigkeit der gesamten Organisation Schule in den Mittelpunkt, engt dies jedoch sehr stark auf aktuelle digitale Transformationsprozesse im Rahmen von Unterrichtsentwicklung ein. Eickelmann et al. und Roos/Grünke legen den Begriff auf eine Resilienz förderliche Lernkultur um und betrachten somit nicht die gesamte Organisation.

Für die vorliegende Arbeit wird „resiliente Schule“ deswegen mit „resilienter Organisation“ gleichgesetzt, also der Kraft einer Organisation – in diesem Fall einer Schule – auch in Krisen oder Veränderungsprozessen, die unsicher und unklar sind, wirksam zu agieren und sich zu entfalten. (Rolfe 2018, S. 27) Im Zentrum steht also die Fähigkeit, Entwicklungen rechtzeitig zu erkennen und organisationale Lernprozesse zu initiieren und zu gestalten, um somit Kompetenz zur Bewältigung herausfordernder Krisen und Veränderungen aufzubauen. Grundlage für diese Begrifflichkeit ist auch die ISO Norm 22316 mit ihren neun Elementen der Resilienz von Organisationen.

5.2.2. Organisationskultur und die Entstehung von Resilienz

In der erwähnten Norm wird Resilienz fördernde Organisationskultur als ein Aspekt organisationaler Widerstandsfähigkeit benannt. Dabei wird unter Kultur das Vorhandensein gemeinsamer Werte und Überzeugungen, positiver Einstellungen und Verhaltensweisen, die fest in jedem Organisationsmitglied verankert sind, verstanden. Ebenso findet sich in dieser Norm der Begriff der Führungskultur, dabei wird die Bedeutung der Führung in Perioden der Unsicherheit und der Veränderung betont. Eigens herausgestrichen ist die Bedeutung geteilter Visionen und gemeinsamer Ziele und Werte, was eine Überschneidung mit dem hier verwendeten Begriff der Organisationskultur bedeutet. (Heller und Gallenmüller 2019, S. 14) Cronenberg bezeichnet dies als ein Mindset, das auf Resilienzförderung ausgerichtet ist. (Cronenberg 2020, S. 35) Nach diesem Verständnis sind Elemente resilienter Organisationen, wie die Fähigkeit zu lernen, zu reagieren, zu überwachen und potenziell vorausszusehen, Manifestationen einer Resilienz förderlichen Organisationskultur. (Cronenberg 2020, S. 39) In Kap. 4.4. wurde ausgeführt, dass die Gestaltung

von Organisationskultur vor allem über die Veränderung von Formalstrukturen, also den Kommunikationswegen, Ablaufprozessen und Zielvorgaben, ermöglicht werden kann. Die formale Gestaltung solcher Prozesse sowie die partizipative Entwicklung von Zielvorgaben sind wesentliche Werkzeuge, Organisationskultur und somit auch Schulkultur zu gestalten. Die Entwicklung von Organisation steht somit in Wechselwirkung mit der Entstehung von Organisationskultur. Die Bereitschaft zu lernen und Kompetenz im Hinblick auf unbekannte Herausforderungen aufzubauen ist als zentrale Grundhaltung im Hinblick auf die Entwicklung von Resilienz zu sehen. Man kann in diesem Zusammenhang auch von Ressourcen sprechen, die im Krisenfall Resilienz überhaupt erst ermöglichen.

In der Schulentwicklungsforschung wurden bestimmte Faktoren identifiziert, die im oben beschriebenen Sinne an der Entwicklung von Strukturen ansetzen und somit in der Lage sind, eine Resilienz förderliche Kultur an der Schule zu etablieren. Daschner schreibt in diesem Zusammenhang auch von „Superfaktoren“, die besonders wichtig sind, da diese andere Faktoren gewichten, steuern und beeinflussen. (Daschner 2017, S. 9) Diese so genannten „Superfaktoren“ sind: Zielführendes Handeln, eine wirksame Schulleitung, welche Partizipation bei der Schulentwicklung zulässt und fördert, Teamentwicklung, kollegiale Fortbildung und Feedbackkultur. (Daschner 2017, S. 9–12) Es sind dies wesentliche Elemente einer „lernenden Schule“, deren Ansatz es ja ist, sich als Organisation auf wandelnde Umweltbedingungen einzustellen und schnell darauf reagieren zu können. Schulkultur, die die Resilienz der Organisation fördert, ist somit eine Kultur des organisationalen Lernens.

5.2.3. Zielführendes Handeln und Partizipation als Resilienz-Ressource

Um in Krisensituationen handlungsfähig zu bleiben oder sich auf mögliche Bedrohungsszenarien vorbereiten zu können, muss die Schule als Organisation in der Lage sein, Zielklarheit und Entwicklungsrichtungen festzulegen, die Orientierung für Kollegium, Schülerschaft und Eltern bieten. Grundlage dafür sind gemeinsame Überzeugungen, Haltungen und Vereinbarungen. Die Gestaltung des Prozesses der Zielfindung ist wesentliche Aufgabe der Schulleitung, da dafür Steuerung und Organisation notwendig sind, gleichzeitig ist aber auch darauf zu achten, dass in diesem Prozess die Möglichkeit zur Partizipation besteht. (Daschner 2017, S. 9) Die Notwendigkeit der Partizipation und Verantwortungsübernahme von Organisationsmitgliedern lässt Konzepte verteilter Leitung als geeignetes strukturelles Mittel zur Entwicklung resilienter Schulkultur erkennen. Diese werden im Allgemeinen als „Distributed Leadership“ bezeichnet. Der Vorteil dieser Konzepte besteht darin, dass Entscheidungsverantwortung und Einflussnahme auf

verschiedene Organisationsmitglieder verteilt und damit auch übernommen wird. In diesem Führungsverständnis beruht die Entscheidungsmacht nicht auf einer Einzelperson, sondern auf der verantwortungsvollen Rollenausübung durch alle Beteiligten. (Yvon und Poirel 2012, S. 25) Burow weist darauf hin, dass fehlende Partizipation der Beteiligten die Hauptursache für das Scheitern der meisten Veränderungsvorhaben ist. Zumindest die Einbeziehung der Schlüsselpersonen aller an Schule beteiligten Gruppen ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass beabsichtigte Ziele auch erreicht werden können. (Burow 2016, S. 73) Die Bedeutung der gemeinsamen Zielsetzung wird auch von Schratz hervorgehoben, der zudem auf die Beziehung zwischen Schulleitung und Kollegium hinweist. (Schratz 1998, S. 170) Die Bedeutung der Identifikation mit der Schule und der Verantwortungsübernahme möglichst vieler Organisationsmitglieder wird dabei als Paradigmenwechsel der Schulentwicklung bezeichnet. Dadurch entsteht erst die Fähigkeit zur Problemlösung der gesamten Organisation. (Schratz 1998, S. 183) Eine Kultur der Verantwortungsübernahme aktiviert zusätzliche Kompetenzen, höhere Gestaltungsdichte und mehr Verbindlichkeit. (Daschner 2017, S. 10)

5.2.4. Teamentwicklung als Resilienz-Ressource

Es wurde schon erwähnt, dass Kooperation und Interaktion wesentliche Merkmale organisationalen Lernens sind. Somit kann davon ausgegangen werden, dass die Förderung von Teamkultur sich unmittelbar auf die Lernfähigkeit und damit auch die Resilienz der Organisation auswirkt. Der Arbeitsplatz von Lehrpersonen ist durch eine hohe Autonomie gekennzeichnet, dies führt dazu, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass eine Identifikation, wie sie im vorangegangenen Kapitel beschrieben wurde, automatisch im Interesse aller Beteiligten liegt. (Daschner 2017, S. 11) Es sind jedoch positive Effekte auf verschiedenen Ebenen auszumachen, wenn Kooperation im Lernen und der Arbeit gelingt. Huber fasst Forschungsergebnisse dazu wie folgt zusammen (Huber 2012, S. 46): Auf der Ebene des Kollegiums lassen sich eine Reduktion der Isolation von Lehrpersonen, die gewünschte gemeinsame Verantwortungsübernahme für das Lernen, die Entwicklung und den Erfolg von Schülerinnen und Schülern, wirkungsvollere Lernprozesse, positive Wirkung auf die Bereitschaft zur Fortbildung sowie eine größere Berufszufriedenheit und Motivation, an sinnvollen schulischen Veränderungen mitzuwirken, identifizieren. Bei Schülerinnen und Schülern können dadurch eine geringere Schulabgangsrate und weniger Absentismus, größere Schulerfolge und geringere Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen sozialen und familiären Hintergrunds beobachtet werden. Gerade die Bereitschaft und Motivation, an schulischen Veränderungsprozessen mitzuwirken, stellt eine bedeutende Resilienz-Ressource dar.

Kollegiale Zusammenarbeit ist ein unverzichtbares Element einer lernenden Schule, weil sie das Verbindungsglied zwischen den Einzelaktivitäten der Lehrpersonen im Klassenzimmer und den Bemühungen um die Entwicklung der gesamten Schule darstellen. (Schratz und Westfall-Greiter 2010, S. 122) Kollegialität ist ein wesentliches Merkmal von Schulkultur, in dem Maß, in dem sie vorhanden ist, bestimmt sie die Resilienz der Organisation mit. Kollegialität hat mehrere positive Funktionen: Zum einen schafft sie Orientierung in einem sozialen System, sorgt somit für Sicherheit hinsichtlich der Erfüllung von Erwartungen, der Sinngebung von Arbeit, der Herstellung von Zusammenhängen, der Vorausehbarkeit von Ergebnissen und somit auch der Legitimationsgrundlagen. (Schratz und Westfall-Greiter 2010, S. 123) Darüber hinaus besitzt Kollegialität auch eine Erholungsfunktion, da sie den informellen Austausch untereinander ermöglicht. Und sie besitzt eine wesentliche Funktion für den Erhalt des Selbstrespekts und für die Darstellung der Arbeitsbedeutung als verbindende gemeinsame Berufsauffassung. (Schratz und Westfall-Greiter 2010, S. 124)

Eine Resilienz fördernde Schulkultur zeigt sich also auch in funktionierenden Strukturen der Kooperation, in Teamarbeit. Gute Teamarbeit kennzeichnet sich durch Zielorientierung und Zielfokussierung, durch eigendynamische und synergetische Interaktion zwischen den Teammitgliedern, durch eine Passung zwischen Aufgabe und Struktur und durch eine Atmosphäre der Offenheit und Ermunterung, die sich in gemeinsamen Modellen, Vorstellungen und Sprachwelten manifestiert, aus. (Schley 1998, S. 116)

Die Entstehung von stabilen und produktiven Teams im Sinne von Lerngemeinschaften kann durch strukturelle Maßnahmen gefördert werden. So gilt es zunächst entsprechende Zeitgefäße zu schaffen, um die notwendige Zusammenarbeit zu ermöglichen. Ebenso braucht es geeignete Räume mit entsprechender Infrastruktur sowie eine Vernetzung innerhalb der Teams über Fächer und Jahrgänge hinaus. (Daschner 2017, S. 11) Für die Teamentwicklung ist die gezielte qualitative Gestaltung der Sach- und Beziehungsebene der Teams notwendig. Dabei ist sie auf das Bemühen der Schulleitung, die Kooperationskultur in der Schule zu fördern, angewiesen. (Arnold und Arnold-Haucky 2009, S. 130)

5.2.5. Feedbackkultur als Resilienz-Ressource

Die Bedeutung einer gelungenen Feedbackkultur wurde schon in Hinblick auf einer Resilienz förderliche Lernkultur im Rahmen des Unterrichts erläutert. Diese Erkenntnisse lassen sich ebenso auf organisationale Lernprozesse übertragen. Durch eine positive Feedbackkultur kann ein Klima

der Offenheit geschaffen werden, in dem es möglich ist, aus Fehlern zu lernen, und so Kompetenz für zukünftige Herausforderungen aufzubauen. (Kempfert und Ludwig 2010, S. 19) Die Formen von Feedback sind vielfältig, sie reichen vom regelmäßig durchgeführten Mitarbeitergespräch über Vorgesetztenfeedback mittels Fragebogen, kollegiale Unterrichtshospitationen und -reflexionen bis hin zu externen Evaluationen und Leistungsdaten wie Bildungsstandards-Testungen, Schulinspektion oder Partnerschulen als kritische Freunde. (Daschner 2017, S. 13) Eine spezielle Form des Feedbacks stellen Formen der kollegialen Beratung dar, wie z.B. das so genannte Kollegiale Teamcoaching, in dem sich Gruppen von Lehrpersonen aber auch Schülergruppen in Fünfer- oder Sechser-Teams zu Fragen und Problemen beraten, die für sie im Moment im Vordergrund stehen. (Burow 2016, S. 93) Die Grundlage jedes Feedbacks müssen vorhandene Daten sein, damit eine möglichst objektive Grundlage entsteht. Dabei können diese Daten verschiedenster Art sein, wie Zahlen, dokumentierende Texte oder auch Symbole wie Bilder, Graffiti oder Metaphern. (Kempfert und Ludwig 2010, S. 18)

Gerade das Feedback zwischen Lehrenden in Form kooperativer Reflexion wird von Lehrpersonen in der Regel nicht als typischer Bestandteil ihres Berufes gesehen. Eine wirksame Feedbackkultur bedarf somit einer Änderung des professionellen Selbstbildes. Systematische Reflexion als Bestandteil des persönlichen aber auch des organisationalen Lernens kann erst wirken, wenn diese sich zur Selbstverständlichkeit entwickelt hat und somit zu einem beruflichen Standard in Ausbildung und Praxis wird. (Hidding-Kalde 2013, S. 148)

Auch bei der Entwicklung einer Feedbackkultur kommt der Schulleitung eine Schlüsselrolle zu. Schulentwicklungsprozesse können weder gegen das Kollegium noch gegen die Schulleitung erfolgreich gestaltet werden. Zwischen dem Kollegium und der Schulleitung besteht jedoch in der Regel der Unterschied, dass Schulleitungen eher Kenntnis von Schulentwicklungsprozessen haben und vor allem über die dazu notwendigen Ressourcen verfügen. Damit kommt ihnen die Aufgabe der Initiierung und in weiterer Folge der Koordinierung des Prozesses zu. (Kempfert und Ludwig 2010, S. 87)

Bei allen Aspekten der Schulentwicklung ist es zur Steigerung der organisationalen und personalen Resilienz Aufgabe der Führungskraft, durch Vorbildwirkung eine Atmosphäre der Wertschätzung zu schaffen. (Hoffmann 2017, S. 126) Somit kann ein entsprechender Effekt der Schulentwicklung auf das Lernen der Organisation nur erfolgen, wenn die Schulleitung die Entwicklung gemeinsamer Ziele fördert, Teamentwicklung dadurch gestaltet, dass sie Verantwortung abgibt und selbst eine positive Feedbackkultur vorlebt, in dem sie selbst für Feedback offen ist und dieses annimmt.

5.3. Bedeutung für die gesellschaftliche Resilienz

Aus den Ergebnissen der Forschung zu gesellschaftlicher Resilienz leitet Karim Fathi fünf allgemeine Prinzipien multiresilienter Gesellschaften ab, die miteinander korrelieren (Fathi 2019, S. 84–85):

„Prinzip 1: Die multiresiliente Gesellschaft baut auf resilienten Individuen auf.

Prinzip 2: Die multiresiliente Gesellschaft kann souverän mit Nicht-Wissen umgehen.

Prinzip 3: Die multiresiliente Gesellschaft basiert auf einer Entkopplung und Wissensvernetzung der Teilsysteme.

Prinzip 4: Die multiresiliente Gesellschaft kommt zu kollektiv intelligenten Entscheidungen.

Prinzip 5: Die multiresiliente Gesellschaft verfügt über eine ausgeprägte Lernkultur“

Diese Prinzipien zeigen die Bedeutung der Förderung von Resilienz im schulischen Kontext auf. Die Querverbindung zu einer Lernkultur, die weniger von Wissen als von Wissensmanagement und der Fähigkeit zur Vernetzung geprägt ist, ist deutlich erkennbar. Resiliente Individuen sind lernende Individuen, wie sie Rolf Arnold beschreibt: *„Eigentümer oder Eigentümerin seines bzw. ihres Lernens – ein für demokratische Gesellschaft, den Arbeitsmarkt und die eigene Lebensgestaltung in den Lifealong-learning-Gesellschaften nicht zu unterschätzender Vorgang der Rücküberzeugung.“* (Arnold 2017, S. 17) Lernende Individuen sind fähig, neue Wissensquellen zu erschließen, können mit Neuem umgehen, planen und gestalten eigene Lernprojekte und sind in der Lage, vertraute Sichtweisen und Routinen zu ändern. (ebd.)

Das Resilienzkonzept zeigt zudem viele Überschneidungen mit dem gesellschaftlichen Leitbild der Nachhaltigkeit. Hierbei hat das Kompetenzmodell der so genannten „Gestaltungskompetenz“ große Bedeutung. Die OECD hat dazu 3 Kompetenzkategorien formuliert: Interaktive Verwendung von Medien und Tools, Interagieren in heterogenen Gruppen und eigenständiges Handeln. Diese Kategorien werden in 11 unterschiedliche Teilkompetenzen unterteilt, auf die hier aber nicht im Detail eingegangen werden soll. Sie zeigen aber deutliche Parallelen zu Lernkulturen, die als Resilienz förderlich bezeichnet werden können. Beispielhaft seien genannt die Kompetenz zur Kooperation, zur Partizipation, zum eigenständigen Handeln und zur Unterstützung anderer. (Grundmann und Overwien, S. 30) Eine Schulkultur die Resilienz förderlich und im Sinne nachhaltiger Bildung ausgerichtet ist, kann für die Zukunftsfähigkeit von Gesellschaften also als bedeutsam angesehen werden.

6. Untersuchung von Schulkulturen anhand von Experteninterviews

Die bis hier aus der Literatur gewonnenen Erkenntnisse sollen im Folgenden einem Abgleich mit Erfahrungen zur Krisenfestigkeit von Schulen und möglichen Zusammenhängen mit den jeweils gelebten Schulkulturen unterzogen werden. Die Methode des qualitativen Interviews wurde gewählt, da sie sich eignet, um subjektive Sinnkonstruktionen und Alltagstheorien zu untersuchen und somit individuelle Sichtweisen und Motive analysiert werden können (Misoch 2019, S. 2), welche ja den Kulturen und deren Manifestationen zugrunde liegen.

6.1. Beschreibung der Methode und der Durchführung

Die für die Arbeit durchgeführten Interviews wurden als semi-strukturierte Leitfadeninterviews durchgeführt. Dafür wurde ein Leitfaden entwickelt, der dem Gespräch eine inhaltliche Strukturierung nach drei Kernfragen zugrunde legt, aber die Möglichkeit der individuellen Beantwortung durch die Befragten erlaubt. (Bonsen und Büchter 2013, S. 71) Das Interview wurde im reaktiven Verfahren durchgeführt, so konnte an relevanten Stellen oder bei neu eingebrachten Aspekten gezielt nachgefragt werden. (Bonsen und Büchter 2013, S. 83) Es wurde Personen befragt, die aufgrund ihrer Ausbildung bzw. ihres speziellen Tätigkeitsbereichs und ihrer Funktion innerhalb von Organisationen als Experten betrachtet werden können. (Misoch 2019, S. 133) In der folgenden Befragung wurden die Experten zwei verschiedenen Gruppen zugeordnet. Bei der ersten Gruppe handelt es sich um Schulleiterinnen und Schulleiter, bei der zweiten Gruppe um Personen aus Unterstützungssystemen: Beratungslehrerinnen und Schulpsychologinnen. Alle Personen sind im Bereich österreichischer Pflichtschulen² tätig. Die Auswahl wurde bewusst getroffen, da in den Schultypen Volksschule und Mittelschule aufgrund deren Aufgabengebieten und Zuständigkeiten ein höherer Anteil an Kindern aus vulnerablen Gruppen mit hoher Risikobelastung zu finden ist. Die gestellten Fragen beziehen sich vornehmlich auf die Erfahrungen aus

² Pflichtschulen in Österreich sind Schultypen, die die 1.-9. Schulstufe abdecken: Volksschule, Mittelschule, Polytechnische Schule und Sonderschulen. Dabei werden Volksschulen (in Deutschland Grundschulen) als Gesamtschulen geführt. Ab der 5. Schulstufe besteht für Schülerinnen und Schüler mit entsprechendem Erfolg die Möglichkeit, eine Mittelschule oder ein Gymnasium zu besuchen. Für Mittelschulen und Polytechnische Schulen (nur 9. Schulstufe) bestehen keine Aufnahmekriterien, die Zuordnung wird nach Wohngebieten in so genannten „Sprengeln“ organisiert. Kinder aus sozialen Brennpunkten mit bildungsfernen Eltern sind deswegen vor allem in diesen Schultypen anzutreffen, wobei hier ein sehr starkes Stadt-Land-Gefälle besteht, da im ländlichen Raum in Österreich kaum Gymnasien anzutreffen sind.

der Corona-Krise und die bisherigen Formen der Bewältigung und wurden der jeweiligen Expertengruppe angepasst. Insgesamt wurden 8 Interviews im Oktober 2021 im persönlichen Zusammentreffen durchgeführt.

6.2. Beschreibung der Befragten

6.2.1. Gruppe A: Schulleiterinnen und Schulleiter

A01: Im Sommer 2021 pensionierter Schulleiter einer Mittelschule einer größeren Bezirkshauptstadt. Die Schule teilt sich einerseits in einen sportlichen Schwerpunkt und andererseits in Klassen ohne besonderen Schwerpunkt mit hohem Anteil an sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern und Kindern mit Beeinträchtigungen. Die Schule steht unter großem Konkurrenzdruck mit zwei Gymnasien in unmittelbarer Nähe und einer zweiten Mittelschule im selben Gebäude.

A02: Schulleiter einer Mittelschule ohne besonderen Schwerpunkt im Zentrum einer bedeutenden Tourismusregion. Durch rigide Handhabung der Schulsprengel-Regelung³ seitens der Schulerhalter besteht wenig Konkurrenzdruck, da das nächste Gymnasium ca. 30km entfernt liegt. Somit kann die Schule faktisch als Gesamtschule, die sämtliche Schüler des Sprengels besuchen, bezeichnet werden.

A03: Schulleiterin einer Volksschule (Grundschule), die aufgrund der Schulgröße noch selbst eine Lehrverpflichtung besitzt. Die Schule liegt am Rande einer Bezirkshauptstadt mit zwei Gymnasien, so dass auf die Schule ein hoher Erwartungsdruck besteht, Kinder zur gymnasialen Reife (in Österreich auch als AHS-Reife bezeichnet) zu bringen. Die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler ist von großer Heterogenität gekennzeichnet, da die Gemeinde einerseits ein begehrter Wohnort ist, andererseits einige Industriebetriebe in der Nähe angesiedelt sind, in denen auch zahlreiche Arbeiterinnen und Arbeiter ohne Berufsausbildung tätig sind.

A04: Leiterin einer Volksschule, die aufgrund der Größe der Schule vom Unterricht freigestellt ist. Die Situation und Zusammensetzung der Schule ist ähnlich wie bei Schulleiterin A03, die Schülerinnen und Schüler bilden ein breites Spektrum sozialer Herkunft ab.

³ Grundsätzlich muss eine Schülerin oder ein Schüler in Tirol die zuständige Sprengel-Mittelschule besuchen. Für sprengelfremde Kinder muss die Wohnsitzgemeinde relativ hohe Schulerhaltergebühren bezahlen, so dass sprengelfremde Schulbesuche in der Regel unterbunden werden. Gymnasien unterliegen dieser Sprengelregelung nicht, auch Schulen mit sportlichem oder musikalischem Schwerpunkt haben das Recht, Schülerinnen und Schüler aus fremden Sprengeln aufzunehmen. (Tiroler Landesregierung, §78).

A05: Leiterin einer Mittelschule mit musikalischem Schwerpunkt. Diese Schule ist von hohem Prestige gekennzeichnet, die Plätze in den Musikklassen sind bei Eltern sehr begehrt. Der Anteil an Kindern mit sozialer Benachteiligung oder besonderen Bedürfnissen ist relativ gering, gleichwohl es sich um eine faktische Gesamtschule handelt, da auch hier kein Gymnasium in unmittelbarer Nähe liegt und der Schulerhalter die Sprengelregelung ebenfalls in strenger Weise handhabt.

6.2.2. Gruppe B: Mitarbeiterinnen von Unterstützungssystemen

B01: Beratungslehrerin für den sozial-emotionalen Bereich. Die Beratungslehrerin unterstützt Schulen in einem politischen Bezirk Tirols, in dem sie Beratung von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen, Schulleiterinnen und Schulleitern sowie Eltern durchführt. Zudem organisiert sie auch Vernetzungen mit weiteren Unterstützungssystemen wie Schulpsychologie oder Kinder- und Jugendhilfe. Die Interviewpartnerin war zudem selbst 7 Jahre lang als Schulleiterin tätig.

B02: Beratungslehrerin für den sozial-emotionalen Bereich. Die Beratungslehrerin arbeitet im gleichen Aufgabenbereich wie B01 und verfügt über mehrjährige Erfahrung als Volksschullehrerin. Sie hat dabei nicht nur in Österreich, sondern auch in Griechenland an verschiedenen Schulen gearbeitet.

B03: Schulpsychologin des so genannten Mobilen Interkulturellen Teams. Diese Psychologin unterstützt vor allem Schülerinnen und Schüler mit psychischen Problemen, insbesondere mit traumatischen Erfahrungen wie Flucht, Ausgrenzung oder Missbrauch. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt bei Kindern mit Fluchterfahrung oder Migrationshintergrund. Hierbei werden die Leistungen von Schulen innerhalb einer Bildungsregion⁴ angefordert.

6.3. Die Kernfragen

Auf Basis des theoretischen Teils der Arbeit wurden folgende drei Kernfragen formuliert:

- A) Welche kulturellen Merkmale von Schulen haben in der Corona-Krise die Bewältigung der Krise für die Organisation erleichtert bzw. behindert? (Beitrag zur organisationalen Resilienz)

⁴ Bildungsregionen sind Zuständigkeitsbereiche der pädagogischen Schulaufsicht und umfassen in der Regel mehrere politische Bezirke.

- B) Welche kulturellen Merkmale von Schulen haben die Widerstandsfähigkeit von Kindern gestärkt bzw. geschwächt? (Beitrag zur personalen Resilienz von Schülerinnen und Schülern)
- C) Welche kulturellen Merkmale von Schulen haben die Widerstandsfähigkeit von Lehrpersonen gestärkt bzw. geschwächt? (Beitrag zur personalen Resilienz von Lehrpersonen)

Als kulturelle Merkmale werden hierbei Werte, Haltungen und Einstellungen verstanden, die sich in äußeren Zeichen manifestieren.

6.4. Auswertung

Für die Auswertung wurde das Programm MAXQDA verwendet, dabei wurde nach dem 5 Schritte Modell nach Schmidt vorgegangen. (Schmidt 2015, S. 448) Die Auswertungskategorien wurden zunächst auf Basis des theoretischen Teils der vorliegenden Arbeit entwickelt, diese orientieren sich an den formulierten Kernfragen. Ebenso wurden für das Codieren der Textstellen zunächst Codes entwickelt, die mit den Erkenntnissen aus den vorangegangenen Kapiteln korrelieren. Dies entspricht also einem deduktiven Vorgehen. (Bonsen und Büchter 2013, S. 87) Während der Auswertung wurden nach dem induktiven Prinzip Codierungen ergänzt, da inhaltliche Aspekte aufgeworfen wurden, für die sich im theoretischen Teil der Arbeit nicht eindeutige Entsprechungen finden ließen. Für die quantifizierende Materialübersicht (Schmidt 2015, S. 454) wurde das Format einer Code-Matrix verwendet, die durch das Programm MAXQDA automatisiert erstellt wurde. Transkription, Codebuch, Code-Matrizes und Leitfaden finden sich im Anhang zu dieser Arbeit.

6.5. Interpretation der Daten

6.5.1. Merkmale von Schulkulturen und organisationale Resilienz (Kernfrage A)

Aus den Interviews der Gruppe der Schulleiterinnen und Schulleiter geht hervor, dass der Kommunikation bzw. der Aufrechterhaltung der Kommunikation während der Lockdowns in der Corona-Krise besondere Bedeutung als organisationale Resilienz förderliches Merkmal der Schulkultur eingeräumt wird. Dies erscheint insofern schlüssig, als Schulleiterinnen und Schulleiter in der Krise an der Schnittstelle zwischen Kollegium, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern fungieren, nicht zuletzt, da diese ja oft als einzige Ansprechperson in der Schule anzutreffen waren und die Gestaltung effektiver Kommunikationsstrukturen eine zentrale Aufgabe von Schulleitung ist (Sassenscheidt 2010, S. 50). Zudem deckt es sich mit den Erkenntnissen von

Fend, der die Interaktion zwischen den Teilkulturen einer Schule als wesentlichen Aspekt von Schulkultur identifiziert. (Fend 2015, S. 286) In der Gruppe der Unterstützungssysteme wird der Kommunikation als wesentliches Element Resilienz förderlicher Schulkultur weniger Augenmerk beigemessen, erwähnt wird lediglich in zwei Interviews die Problematik der Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern während der Zeit der Schulschließungen. Vermutet wird hier, dass Personen aus Unterstützungssystemen in vielen Schulen tätig sind und dabei oft nur als „Reparaturbetrieb“ für problembehaftete Schülerinnen und Schüler wahrgenommen werden, bzw. die eigene Rolle als solche empfinden. (Rausch und Berndt 2012, S. 49) Es kann davon ausgegangen werden, dass diese vielfach von der internen Kommunikation der Organisation abgeschnitten sind.

Fast ebenso häufig lassen sich Hinweise auf die Bedeutung einer starken Führung für die Entwicklung organisationaler Resilienz identifizieren. Sowohl in der Gruppe der Schulleiter als auch bei den Unterstützungssystemen werden Schulleiter als Krisenmanager empfunden. Sie haben demnach für gemeinsame Strukturen und effiziente Organisation zu sorgen, wobei gerade in diesem Bereich große Herausforderungen bis hin zur Überforderung wahrgenommen werden. Starke Führung zeigt sich aber gerade auch im Einfordern von Zusammenarbeit, Umgangsformen und Regeln, also in Manifestationen von Schulkultur. Auch eine Vorbildrolle wird Führungspersonen von Seiten der Befragten zugeschrieben, sie sollten demnach Ruhe ausstrahlen und Sicherheit vermitteln und die eingeforderten Werte, insbesondere in der Kooperation und Teamarbeit vorleben. In Krisensituationen scheinen die Prozesse der Zielfindung dabei eher wenig partizipativ gestaltet zu sein. Es wird angenommen, dass aufgrund der vielen zu erfüllenden neuen Aufgaben und der ungewohnten Situation ein klare Zielvorgabe von Schulleitung erwartet wird, also eine Art Kommandostruktur, wie man sie sich bei einem Rettungseinsatz erwartet. Prozesse der Partizipation sind zeitintensiv und die Ereignisse der Corona-Krise traten zum Teil so schnell und unerwartet ein, dass vermutlich Zeit für solche Prozesse nur bedingt vorhanden war. Eine Deutung, dass die auf diese Weise untersuchten Schulkulturen vor allem stark hierarchisch geführt werden, scheint im Kontext der Interviews eher nicht zulässig.

Als dritten großen Faktor, der insbesondere in der Gruppe der Schulleiterinnen und Schulleiter als bedeutsam ausgemacht wurde, ist das Vorhandensein positiver Werte und Grundeinstellungen. Bezugnehmend auf die in Kapitel 5.2. beschriebenen Merkmale und Kennzeichen von Schulen als resiliente Organisationen bestätigt sich hier die in der Literatur getätigte Aussage, dass dieses Vorhandensein grundlegend für die Entstehung organisationaler Resilienz ist. Es fällt zu-

dem auf, dass eine große Vielfalt an Werten genannt wurde. Dies wird an dieser Stelle als Kennzeichen für die Individualität von Schulkulturen interpretiert, eine gewisse Überschneidung lässt sich jedoch darin erkennen, dass eine starke Orientierung an Werten, die sich am Wohle des Kindes orientieren, vorhanden ist. Werte und Haltungen, die innerhalb des Lehrerkollegiums als Resilienz fördernd wahrgenommen wurden, sind insbesondere die Kollegialität und der wertschätzende Umgang. Kollegialität wird hier vornehmlich als Form der gegenseitigen Unterstützung beschrieben, die individuell erfolgt. Die Erwähnung von Feierkulturen in diesem Zusammenhang lassen auf die Bedeutung eines positiven Klimas in der Organisation schließen. Kollegialität in der genannten Form kann noch nicht zwangsläufig als Beitrag zum organisationalen Lernen verstanden werden, deswegen wurde in der Auswertung bewusst zwischen Kollegialität als vorhandenem Wert einer Gruppe und Teamentwicklung als Merkmal organisationalen Lernens unterschieden. Im Gegensatz zur Gruppe eines Kollegiums kennzeichnen Teams Merkmale wie gemeinsame Ziele der Entwicklung und innere Differenzierung in Rollen und Zuständigkeiten (Schley 1998, S. 115) und sind somit Merkmal und Werkzeug organisationaler Lernkultur. Dies kann in den Interviews auch als ein wesentliches Kennzeichen gemeinschaftlichen Lernens herausgelesen werden, ebenso die vorhandene Lernbereitschaft der Organisationsmitglieder. Erstaunlich wenig Beachtung findet die Kooperation mit Unterstützungssystemen, diese wird nur in einem Interview als Ressource für organisationale Resilienz angesprochen. In einem weiteren Interview wird systematische Kooperation zwar angesprochen, eine besondere Bedeutung für die Krisenfestigkeit der Organisation lässt sich daraus nicht ableiten. Es lässt sich hier die Frage, ob solche Kooperationen für die Resilienz der Organisation nicht von Bedeutung oder nur eine ungenutzte Ressource sind, nicht abschließend beantworten. In ähnlicher Weise kann hier der Aspekt der Kooperation mit Familien betrachtet werden. Es können dazu nur wenige Aussagen identifiziert werden, die diese Kooperation als bedeutsam für die Entstehung organisationaler Resilienz beschreiben.

Keine Hinweise ließen sich in den Transkriptionen der Interviews auf Formen von Feedbackstrukturen als Ressource organisationalen Lernens finden. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Form des Lernens im kollegialen Rahmen in den untersuchten Organisationen nicht gepflegt wird. Kempfert und Ludwig weisen darauf hin, dass kollegiale Unterrichtsbesuche Räume öffnen, die anfällig für Verletzungen durch sprachliche Gewalt sind. Sie weisen auf die Notwendigkeit eines klaren und verbindlichen Rahmens dafür hin. (Kempfert und Ludwig 2010, S. 25) Zudem ist oft Widerstand gegen kollegiale Hospitation in der Erfahrung von defizitorientiertem

Feedback verbunden. (Kempfert und Ludwig 2010, S. 17) Die Etablierung von kollegialem Feedback und Selbstreflexion als Teil organisationaler Lernkulturen ist somit ein sensibles Thema, das – wenn solche Formen nicht schon etabliert sind – in einer Krisensituation wohl nicht erst als Mittel zur Bewältigung eingeführt werden kann.

Kein Problem dürfte in den untersuchten Schulkulturen die Ausstattung mit materiellen Ressourcen sein. Ein Mangel wurde in keinem Interview beklagt, in zwei Interviews wurden vorhandene Ressourcen in Form verschiedener Lernplattformen hervorgehoben.

6.5.2. Merkmale von Schulkulturen und individuelle Resilienz von Schülerinnen und Schülern (Kernfrage B)

Die Entstehung personaler Widerstandsfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern wird von den Interviewten in hohem Maße mit der Qualität und des Vorhandenseins von Beziehungen und Bezugspersonen in Verbindung gebracht. Hierbei wird sowohl gelungene Beziehungsarbeit als Grundvoraussetzung für alle weiteren Interventionen und Handlungen gesehen, als auch mangelnde Beziehungsqualität als Risikofaktor identifiziert. Der Begriff wird dabei vielfältig erläutert, als besonders wesentlich scheinen dabei Empathie, Interesse und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme bei den Lehrenden wahrgenommen zu werden. Wenngleich auch Peer-Beziehungen Raum eingeräumt wird, so wird die besondere Bedeutung der Lehrenden in diesem Zusammenhang deutlich hervorgehoben. Aus Sicht der Befragten ist die Lehrerin oder der Lehrer für die Gestaltung der Beziehungsarbeit verantwortlich. Die Bedeutung von sicheren Bindungen und Bindungserfahrungen, die sich durch Wertschätzung und Vertrauen auszeichnen, scheint in den untersuchten Schulkulturen demnach bewusst zu sein. In der Gruppe der Unterstützungssysteme wird die Qualität der Beziehungsarbeit stark an den vorhandenen Sprachmustern innerhalb einer Schulkultur gemessen. Hier wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass sich in der verwendeten Sprache die zugrunde liegenden Haltungen, Werte und Einstellungen manifestieren. Dabei scheinen externe Unterstützer defizitäre Sprachmuster häufiger zu identifizieren als Schulleiter. Dies mag sich durch den speziellen Aufgabenbereich von Schulpsychologie und Beratungssystemen erklären. Explizit wird auch von dieser Gruppe auf die Bedeutung einer inklusiven Grundhaltung für die Entstehung personaler Resilienz bei Kindern und Jugendlichen hingewiesen. Die theoretischen Erkenntnisse über die Bedeutung der Beziehungs- und Erziehungsarbeit in Schulkulturen, wie in Kapitel 5.1.2. dargelegt, finden sich in den Interviews demnach wieder.

Dass das familiäre Umfeld eine ebenso bedeutende Ressource aber eben auch einen wesentlichen Risikofaktor darstellt, wird von den Befragten als zweiter wichtiger Faktor bei der Entwicklung von Krisenfestigkeit von Schülerinnen und Schülern ausgemacht. Dieses Ergebnis deckt sich mit der Resilienzforschung (siehe Kapitel 3.1.), die Familie sowohl als Schutz- als auch als Risikofaktor wahrnimmt. Diese Differenzierung findet sich auch in den Interviews wieder, zudem wird zwischen materiellen und emotionalen Ressourcen von Familien unterschieden. Dennoch findet die Unterstützung von Familien als Merkmal von Schulkultur nicht in der gleichen Häufigkeit Wiederhall. Es ist zu vermuten, dass im österreichischen Schulsystem traditionell eine hohe Verantwortung bei Eltern für den Erfolg der Kinder in der Schule gesehen wird und die Unterstützung des Familiensystems nicht als zentrale Aufgabe der Schule wahrgenommen wird. Die Zuständigkeit wird hier meist an Unterstützungssysteme wie Schulsozialarbeit o. ä. abgegeben. (Beham-Rabanser und Wetzelhütter 2015, S. 82)

Weniger deutlich lassen sich Hinweise auf Resilienz förderliche Lernkulturen finden. Zunächst wurden übertriebene Leistungsanforderungen an Kinder in Krisen als destruktives Merkmal von Schulkultur im Hinblick auf die Fähigkeit zur Krisenbewältigung identifiziert. Demgegenüber werden Selbstwirksamkeitserfahrungen als bedeutsam für die Entwicklung personaler Resilienz beschrieben. Jedoch lassen sich in lediglich zwei Interviews Kulturen der bewussten Stärkenorientierung erkennen. Weitere Merkmale Resilienz förderlicher Lernkulturen, wie in Kapitel 5.1.1. aufgeführt, finden sich in den Interviews nur in geringem Maße oder gar nicht. Insbesondere förderliches Feedback konnte in keinem Interview als Merkmal von Schulkultur ausgemacht werden. Die Bedeutung von Individualisierung und Differenzierung in Krisen wird hingegen in mehreren Interviews genannt, es kann ein Bewusstsein dafür identifiziert werden, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Formen der Betreuung und Unterstützung speziell in Krisenzeiten brauchen bzw. mangelnde Differenzierung mit dafür verantwortlich ist, dass sich Krisen bei Schülerinnen und Schülern noch verstärken oder überhaupt erst entstehen.

Insgesamt zeigen die Befragungen, dass im Hinblick auf Krisen der Beziehungsarbeit weit mehr Bedeutung als der Gestaltung von Lernkultur beigemessen wird. Dies erscheint aber vor dem Hintergrund schlüssig, dass durch die starken Einschränkungen bei den Möglichkeiten zur Beziehungsgestaltung, die die Lockdowns mit sich brachten, dieser Aspekt sehr stark in den Wahrnehmungsfokus der Befragten gerückt ist. Die Aufrechterhaltung der Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern und somit auch der Beziehungsgestaltung wurde in vielen Interviews auch als größte Herausforderung der Krise bezeichnet.

6.5.3. Merkmale von Schulkulturen und individuelle Resilienz von Lehrpersonen (Kernfrage C)

Auffallend ist, dass der Schulkultur bei der Betrachtung der Resilienz von Lehrpersonen nicht die vorrangige Bedeutung eingeräumt wird. Es sind hier vor allem personale Ressourcen, die am häufigsten in den Interviews genannt wurden. An erster Stelle steht dabei die Lernbereitschaft als wichtige Voraussetzung, sich auf Veränderungen im Umfeld einlassen zu können. In der Gruppe der Mitglieder von Unterstützungssystemen wird in den Interviews auch auf die Bedeutung von bereits gemachten Erfahrungen und deren Auswirkung auf die Lernbereitschaft berichtet. An weiteren personalen Ressourcen wurden Humor, Strukturiertheit in der Arbeit, Fähigkeit zur Empathie und die Fähigkeit, sich selbst vor Überforderung zu schützen, benannt. In dieser Bedeutung personaler Ressourcen lassen sich Ähnlichkeiten mit den in Kapitel 5.1.3. erwähnten Wohlbefindensdimensionen von Leibold erkennen. Auch der Umgang mit persönlichen Ängsten spielt aus Sicht der Befragten eine Rolle, hier wird auch eine Ursache für Widerstand gegen Veränderungen in der Organisation verortet. Teilweise wird dieser Widerstand auch als Bedrohung für die Schulkultur empfunden, da sich unpassende Bewältigungsstrategien, wie erhöhter Leistungsdruck oder mehr Kontrolle aus Sicht der Befragten negativ auf ein Schulklima auswirken können.

Als Merkmale einer Resilienz förderlichen Schulkultur werden vornehmlich Formen der Kooperation und eine Kultur der achtsamen Kommunikation, die meist mit „Kommunikation auf Augenhöhe“ umschrieben wird, genannt. Im Zusammenhang mit Kooperation findet sich auch die Bedeutung der Teamentwicklung und Teamarbeit wieder, ein allgemein vorhandenes Verständnis dafür, dass Zusammenarbeit die Krisenbewältigung erleichtert, kann als förderliche Haltung in den untersuchten Schulkulturen identifiziert werden. Ein Klima des Vertrauens wird zudem als Voraussetzung für gelingende Kommunikation aber auch als Sicherheit gebend beschrieben. Kollegialität ist demnach nicht nur für die Entstehung organisationaler, sondern auch für die Förderung personaler Resilienz von Bedeutung.

In Analogie zur Entstehung personaler Resilienz bei Schülerinnen und Schülern werden auch hier die verwendeten Sprachmuster als Merkmal einer Schulkultur genannt, zudem werden anhand der Sprachmuster in den Interviews Rückschlüsse auf die vorhandene bzw. nicht vorhandene Fähigkeit zur Krisenbewältigung gezogen. Auffallend ist, dass fast ausschließlich negative Sprachmuster in ihrer destruktiven Auswirkung auf die Krisenbewältigung von Lehrpersonen benannt wurden.

Abgesehen von Formen der Kooperation und der Teamarbeit scheint eine förderliche Lernkultur für die Entstehung von personaler Resilienz von Lehrenden in der Wahrnehmung der Befragten keine große Rolle zu spielen. Hinweise auf Formen kollegialen Feedbacks oder Möglichkeiten zur Partizipation konnten in den Interviews gar nicht identifiziert werden, die vermuteten Gründe dafür wurden bereits in Kapitel 6.5.1. beschrieben. Auch die Rolle der Fortbildung findet nur bescheidenen Widerhall in den durchgeführten Interviews, vor allem lässt sich keine konkrete Fortbildungskultur festmachen. Lediglich die Bedeutung und Notwendigkeit von Fortbildung wird in 4 Interviews genannt.

Bei den Auswertungen finden sich zahlreiche Überschneidungen zwischen Aussagen zu organisationaler und personaler Resilienz, die Befragten differenzierten kaum zwischen den beiden Begriffen. Dies wird als Indiz für die gegenseitige Abhängigkeit und die Wechselwirkungen zwischen organisationaler und personaler Resilienz interpretiert, wie in Kapitel 2.4. beschrieben. Eine Wechselwirkung zeigt sich auch in den Hinweisen auf das vorhandene Kohärenzgefühl. Hierbei wird einerseits vor allem auf die Freude am Beruf und an der Arbeit hingewiesen andererseits aber auch das Erleben von Sinnhaftigkeit als bedeutsam beschrieben. Dieses Erleben von Sinnhaftigkeit, oder in der Sprache Antonovskys „Bedeutsamkeit“ (Antonovsky 1997, S. 37), geht auch in den Interviews einher mit dem Gefühl der Handhabbarkeit und Verstehbarkeit, hier insbesondere auf Lernerfahrungen mit digitalen Umgebungen bezogen. Umschrieben wurde dies dabei auch damit, dass in den neuen Möglichkeiten ein bedeutender Mehrwert für Lehrende zu erkennen war. Die organisationale Ressource einer effektiv zu bedienenden Lernplattform scheint sich also direkt auch auf die personale Resilienz auszuwirken, und zwar in Form eines Kohärenzgefühls bei der Aufgabe, diese Lernplattform effizient einzusetzen.

7. Fazit

Der Prozess der Förderung von Resilienz bei Individuen und Organisationen durch die Gestaltung von Schulkultur ist von starken Interdependenzen geprägt. Die wesentlichen Gestalter von Schulkultur sind Schulleitung und Lehrpersonen, die mit ihren Einstellungen und Werten die Aushandlungen und Interaktionen in einer Organisation prägen. Ein zentraler Faktor für die Entstehung organisationaler Resilienz ist somit das Maß der individuellen Resilienz der Kollegiumsmitglieder, die sich in Faktoren wie Achtsamkeit, Ungewissheitstoleranz, Lernbereitschaft, Opti-

mismus, Kontrollüberzeugung sowie Lösungs- und Zukunftsorientierung manifestiert. Schulleiterinnen und Schulleitern kommt dabei die Funktion des Kulturvermittlers zu, neben der Vorbildfunktion ist es deren Aufgabe, Formalstrukturen so zu gestalten, dass durch Möglichkeiten der Partizipation eine hohe Akzeptanz und damit Sinnhaftigkeit bei den Organisationsmitgliedern gegeben ist. Diese Sinnhaftigkeit ist bedeutsam für die Entstehung eines Kohärenzgefühls, welches für die Erhaltung psychischer Gesundheit in Krisen bedeutsam ist. Neben den formalen Strukturen der Organisation gilt es, informelle Regeln und latente Haltungen sichtbar zu machen, um so Reflexionsprozesse darüber initiieren zu können. Das Vorhandensein dieser positiven Werte ist die Basis für Kollegialität und Teamentwicklung. Sowohl Literatur als auch die Ergebnisse der Interviews bestätigen, dass dies zwei wesentliche Voraussetzungen für organisationale Resilienz sind und sich diese auch positiv auf die individuelle Resilienz von Lehrpersonen auswirken. In den untersuchten Schulkulturen wird der Kommunikation innerhalb der Organisation aber auch zwischen Schulen und Eltern entscheidendes Gewicht bei der Krisenbewältigung zugesprochen. Dass einer starken Führung für die Krisenbewältigung besondere Bedeutung eingeräumt wird, überrascht nicht, ist es doch ihre Aufgabe für Zielklarheit und die entsprechenden organisatorischen Rahmenbedingungen zu sorgen. In der untersuchten Praxis zeigte sich dabei, dass in der unmittelbaren Krise partizipative Prozesse scheinbar eine untergeordnete Rolle bei der Zielfindung spielen. Gleichsam sind strukturierte Formen des organisationalen Lernens in Form von Professionellen Lerngemeinschaften in den Interviews ebenfalls nur in unbedeutendem Maße identifizierbar gewesen. Als Team wird hauptsächlich das gesamte Kollegium bezeichnet. Hier zeigt sich also im Hinblick auf die Erkenntnisse aus der Literaturrecherche, dass bei der Entwicklung von Lernkulturen in der Praxis viel Potential besteht. Zwar finden sich in allen Kulturen Hinweise auf die Bedeutung der Lernbereitschaft aber nur wenige Merkmale formaler Strukturen organisationalen Lernens. Hier scheinen im Hinblick auf die Möglichkeiten der Resilienzförderung wesentliche Ressourcen ungenutzt zu bleiben.

Kooperation und Teamarbeit sind aber nicht nur für die Anpassungs- und Widerstandsfähigkeit der Schule selbst von Bedeutung, sondern haben in ihrer Qualität Auswirkung auf die individuelle Resilienz der Lehrpersonen. Als dafür notwendige Werte werden in der Praxis vor allem Vertrauen und Empathie benannt. Problematisch scheint hier, dass in den untersuchten Schulkulturen, die Resilienz von Lehrpersonen vor allem an personalen Ressourcen festgemacht wird. Zwar werden die Auswirkungen auf die Organisation, wie oben beschrieben, deutlich erkannt und es lassen sich auch Indizien für die gegenseitige Abhängigkeit finden, ein Bewusstsein für die Wechselwirkung zwischen kulturellen Merkmalen der Schule und der Krisenfestigkeit der

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter scheint dennoch eher schwach ausgeprägt. Dies mag seine Ursache in der grundsätzlich großen Autonomie der Lehrenden haben, was auch ein Erklärungsmodell für die zudem unterrepräsentierten Formen kollegialen Lernens an den untersuchten Organisationen sein könnte. Um im Rahmen von Schulkultur die Resilienz von Lehrpersonen zu fördern, gilt es ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Resilienzförderung nicht ohne eine Kultur des Lernens, sowohl auf individueller Ebene als auch auf Ebene der Organisation möglich ist. Der Schulleitung kommt dabei besondere Bedeutung zu, formale Strukturen und Räume des kollegialen Lernens zu initiieren und zu schaffen. Gleichzeitig ist es notwendig durch effektive Administration die Zahl der Stressoren innerhalb der Schulkultur gering zu halten, dies gilt im Hinblick auf die Resilienz der Schulleitungen auch für übergeordnete Stellen wie Schulaufsicht, Schulverwaltung und Ministerien. Hierbei kann auch die Arbeit mit Unterstützungssystemen sowohl auf organisationaler als auch auf individueller Seite einen wertvollen Beitrag leisten. In der Praxis scheint es jedoch so, dass Kulturen der Kooperation mit externen Systemen und Organisationen eher schwach und wenn, dann sehr individuell ausgeprägt sind. Auch hier kann ein Zusammenhang mit der hohen Autonomie des Lehrberufs und einer wenig ausgeprägten Lern- und Fortbildungskultur in Organisationen und bei Lehrenden vermutet werden, stellt der Austausch mit Beraterinnen und Beratern letztlich ja auch eine Form kollegialen Lernens dar.

Im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler zeigt es sich, dass die Beziehungsarbeit und die damit verbundene Qualität der Beziehungen, Interaktionen und Bindungen von großer Bedeutung für die Entwicklung von Kindern ist, so dass davon ausgegangen werden muss, dass Lehrenden als Bezugspersonen in diesem Kontext große Verantwortung zukommt. Diese Bedeutung scheint in der Praxis auch bewusst zu sein. Grundlage dieser Beziehungsqualität sind demnach gegenseitige Wertschätzung und Vertrauen, sowie inklusive Haltungen innerhalb des Kollegiums. Maßnahmen der Individualisierung und Differenzierung bieten die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler entsprechende Erfahrungen der Selbstwirksamkeit im Rahmen des Unterrichts machen zu lassen und somit auch den Selbstwert zu stärken. Diese Beziehungsarbeit stellt auf diesem Weg den Rahmen für eine Resilienz förderliche Lernkultur dar. Die Grundannahmen über das Lehren und Lernen sind Kernhaltungen einer Schulkultur und prägen diese wesentlich. Hier sind zum einen große Ressourcen der Resilienzförderung auszumachen aber andererseits auch Stressoren zu identifizieren, wie z.B. übertriebene Leistungsanforderungen in kritischen Phasen, die in den Interviews als destruktivster Faktor der Krisenbewältigung beschrieben wurden. Gleichzeitig wird der Kultur des Lehrens und Lernens, also der eigentlichen Tiefenstruktur nach Helsper (siehe Kap. 4.1.) in der Bedeutung für die Krisenfestigkeit in der untersuchten Praxis deutlich

weniger Raum eingeräumt als der Beziehungsarbeit. Die zugrunde liegenden Werte, also die Ermöglichung von Selbstwert-Erfahrungen und die Stärkenorientierung, werden in den Interviews benannt. Äußere Merkmale einer Lernkultur, die dies auch bewusst ermöglicht, konnten jedoch nicht identifiziert werden. Somit kann an dieser Stelle die These aufgestellt werden, dass konsequente Unterrichtsentwicklung, die auf entsprechenden Haltungen und Einstellungen fußt, wesentlich für die Gestaltung eines Umfelds ist, das Schülerinnen und Schüler kompetenter in der Bewältigung krisenhafter Erfahrungen macht. In der Praxis scheint das jedoch noch nicht in seiner Bedeutung für die Entstehung personaler Resilienz wahrgenommen zu werden, so dass hier ebenfalls von einer Ressource gesprochen werden muss, deren Bedeutung zu wenig Widerhall in der schulischen Realität erfährt.

Ohne Zweifel ist das familiäre Umfeld für die Entstehung personaler Resilienz von entscheidender Bedeutung, dies sollte von Schulen als Auftrag verstanden werden, Kooperation mit und Unterstützung von Familien als Teil ihrer Aufgaben anzusehen und entsprechende Kommunikations- und Interaktionsstrukturen in deren Schulkultur zu etablieren. Dies schließt auch die wirkungsvolle Kooperation mit außerschulischen Unterstützungssystemen ein, deren Rolle in einer Resilienz förderlichen Schulkultur über die des „Reparaturbetriebes für schwierige Schülerinnen und Schüler“ hinausgehen muss.

Abschließend kann die Wirkung der jeweiligen Schulkultur auf die Bewältigung von Krisen und unerwarteten Herausforderungen als bedeutend angesehen werden. Die vorhandenen formalen Strukturen aber auch die informalen Regeln und Erwartungen bestimmen die für die Bewältigung von Krisen notwendigen Prozesse maßgeblich. Es sind im Wesentlichen folgende Aspekte, die dabei gestaltet werden können: Die Qualität der Kommunikation und das Bemühen um qualitätsvolle Beziehungen, die von Vertrauen und Verlässlichkeit geprägt sind, sowie Lernkulturen, die Organisationen, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, Probleme zu erkennen, auf Basis von Erfahrungen und Wissen Lösungen zu entwickeln und das Bewusstsein schaffen, dass Lernen ein ständiger Prozess ist, in dem das Scheitern auf dem Weg zur Lösung unumgänglich ist. Eine Resilienz förderliche Schulkultur ist eine Kultur der guten und verlässlichen Beziehungen und eines Lernens, das die Ressourcen der Lernenden gezielt stärkt und Erfahrungen der Selbstwirksamkeit ermöglicht.

Literaturverzeichnis

- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Hg. v. Alexa Franke. Tübingen: dgvt Verlag (Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, Band 36). Online verfügbar unter <http://d-nb.info/952269910/04>.
- Arnold, Rolf (2012): Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre; das LENA-Modell. 1. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verl. (Systemische Pädagogik).
- Arnold, Rolf (2017): Entlehrt euch! Ausbruch aus dem Vollständigkeitswahn. 1. Auflage. Bern: hep der bildungsverlag.
- Arnold, Rolf; Arnold-Haecky, Beatrice (2009): Der Eid des Sisyphos. Eine Einführung in die Systemische Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Systemia, 1).
- Bauer, Roland (2001): Lehrerinnen und Lehrer am Lern- und Lebensort Schule. In: Roland Bauer (Hg.): Schule als Lern- und Lebensort gestalten. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 48–66.
- Beham-Rabanser, Martina; Wetzelhütter, Daniela (2015): Schulsozialarbeit im Spannungsfeld heterogener Erwartungen und ambivalenter Abgrenzungsfragen. Implementierung der Schulsozialarbeit der Kinder- und Jugendhilfe OÖ. (KJH OÖ.). In: *Österreich Z Soziol* 40 (1), S. 79–91. DOI: 10.1007/s11614-015-0159-5.
- Bonsen, Martin; Büchter, Andreas (2013): Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden für Schulevaluation. Studienbrief SM1030. Kaiserslautern: Technische Universität - Distance and Independent Studies Center.
- Bonß, Wolfgang (2015): Karriere und sozialwissenschaftliche Potentiale des Resilienzbegriffs. In: Martin Endreß (Hg.): Resilienz im Sozialen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 15–30.
- Burow, Olaf-Axel (2016): Wertschätzende Schulleitung. Der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung: wie Schulen zukunftsfähig werden. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik).
- Burow, Olaf-Axel (2021): Die Corona-Chance: durch sieben Schritte zur »Resilienten Schule«. 1. Auflage: Weinheim: Basel: Beltz (Pädagogik).
- Cronenberg, Birgit (2020): Organisationen Digital und Resilient Transformieren: Ein Kompass Zur Ganzheitlichen Organisationsentwicklung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH (essentials).
- Daschner, Peter (2017): Binnenarchitektur lernender Schulen. In: *Journal für Schulentwicklung* 21 (1), S. 7–14.
- Eickelmann, Birgit; Gerick, Julia; Vennemann, Mario (2019): Unerwartet erfolgreiche Schulen im digitalen Zeitalter. Eine Analyse von Schulmerkmalen resilienter Schultypen auf Grundlage der IEA-Studie ICILS 2013. In: *Journal for educational research online* 11 (EISSN: 1866-6671), S. 118–144.
- Endreß, Martin; Rampp, Benjamin (2015): Resilienz als Perspektive auf gesellschaftliche Prozesse. Auf dem Weg zu einer soziologischen Theorie. In: Martin Endreß (Hg.): Resilienz im Sozialen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 33–51.

- Fathi, Karim (2019): Resilienz im Spannungsfeld zwischen Entwicklung und Nachhaltigkeit. Anforderungen an gesellschaftliche Zukunftssicherung im 21. Jahrhundert. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.
- Fend, Helmut (1996): Schulkultur und Schulqualität. In: Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. 34), S. 85–97. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-97901>.
- Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Lehrbuch). Online verfügbar unter <http://www.social-net.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-531-15597-5>.
- Fend, Helmut (2015): Schulkultur als Zusammenspiel der Teilkulturen von Lehrern, Schülern und Eltern – Schisma oder Partnerschaft. DOI: 10.14361/9783839401200-041.
- Fingerle, Michael (2011): Resilienz deuten - Schlussfolgerungen für die Prävention. In: Margherita Zander (Hg.): Handbuch Resilienzförderung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Fraudorfer, Andrea (2015): Zum Phänomen Schulversagen - pädagogische, soziale und systemische Perspektive sowie strategische ansätze und Maßnahmen in Österreich zu dessen Verhinderung. In: Konstanze Wetzel (Hg.): Öffentliche Erziehung Im Strukturwandel: Umbrüche, Krisenzonen, Reformoptionen. Unter Mitarbeit von Konstanze Wetzel. 2015. Aufl. Wiesbaden: Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH (Forschung, Innovation und Soziale Arbeit), S. 193–221.
- Freyberg, Thomas von (2011): Resilienz - mehr als ein problematisches Modewort? In: Margherita Zander (Hg.): Handbuch Resilienzförderung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Rönnau-Böse, Maike (2019): Resilienz. 5. aktualisierte Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag (UTB Profile).
- Gabriel, Thomas (2005): Resilienz - Kritik und Perspektiven. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2), S. 207–217. DOI: 10.25656/01:4749.
- Göppel, Rolf (2011): Resilienzförderung als schulische Aufgabe? In: Margherita Zander (Hg.): Handbuch Resilienzförderung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Graefe, Stefanie (2019): Resilienz im Krisenkapitalismus: Wider das Lob der Anpassungsfähigkeit: Bielefeld: transcript-Verlag; [Berlin]: Walter de Gruyter GmbH (X-Texte zu Kultur und Gesellschaft). Online verfügbar unter <https://bibsearch.uibk.ac.at/AC15507365>.
- Grotberg, Edith Henderson (2003): What is Resilience? How Do You Promote It? How Do You Use It? In: Edith Henderson Grotberg (Hg.): Resilience for today. Gaining strength from adversity. Westport, CT: Praeger (Contemporary psychology). Zitiert nach: Zander, Margherita (2009): Armes Kind - starkes Kind? Die Chance der Resilienz. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Grundmann, Diana; Overwien, Bernd: Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen verankern. Dissertation. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Hameyer, Uwe (2017): Elemente lernender Schulen. In: *Journal für Schulentwicklung* 21 (1), S. 17–23.
- Hattie, John; Beywl, Wolfgang; Zierer, Klaus (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Heißenberger, Petra (2009): Macht? Schule? Kultur? In: Erwin Rauscher (Hg.): Schulkultur. Schuldemokratie, Gewaltprävention, Verhaltenskultur. Baden: PHNÖ (Pädagogik für Niederösterreich, 3).

- Heller, Jutta; Gallenmüller, Nina (2019): Resilienz Coaching: „Zwischen Händchenhalten“ für Einzelne und Kulturentwicklung für Organisationen. In: Jutta Heller (Hg.): Resilienz für die VUCA-Welt. Individuelle und organisationale Resilienz entwickeln. Wiesbaden: Springer, S. 4–16.
- Heller, Jutta; Huemer, Brigitte; Preissegger, Ingrid; Drath, Karsten; Zehetner, Fritz; Amann, Ella Gabriele (2019): Resilienz: Zentrale Elemente, Schutz- und Risikofaktoren. In: Jutta Heller (Hg.): Resilienz für die VUCA-Welt. Individuelle und organisationale Resilienz entwickeln. Wiesbaden: Springer, S. 134–139.
- Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts; Franz Emanuel Weinert gewidmet. Unter Mitarbeit von Franz E. Weinert. 4. Aufl. Stuttgart, Seelze-Velber: Klett; Klett Kallmeyer.
- Helsper, Werner (2000): Wandel der Schulkultur. In: *ZfE* 3, S. 35–60. DOI: 10.1007/s11618-000-0004-9.
- Hidding-Kalde, Claudia (2013): Eine Reflexionskultur in der Schule aufbauen. In: Markus Brenk, Claudia Hidding-Kalde, Wilhelm Wittenbruch, Micheline Prüter-Müller, Ulrike Kurth und Ekkehard Mascher (Hg.): Gemeinsam über Unterricht und Schule nachdenken. Reflexives Lernen und kollegiale Hospitation. 1. Aufl.; Berlin: Cornelsen Scriptor (Scriptor Praxis Sekundarstufe I + II), S. 147–158.
- Hoffmann, Gregor Paul (2017): Organisationale Resilienz: Kernressource Moderner Organisationen. Berlin, Heidelberg: Berlin, Heidelberg: Springer Berlin / Heidelberg.
- Höfler, Martha (2018): Resilienzförderung: Ein kurzer Überblick zum aktuellen Stand der Resilienzforschung. In: *Präv Gesundheitsf* 13, S. 7–11. DOI: 10.1007/s11553-017-0608-z.
- Holtappels, Heinz-Günter (2008): Failing Schools. Systematisierung von Schultypologien und empirischer Forschungsstand. In: *Journal für Schulentwicklung* 12 (1), S. 10–19.
- Horster, Leonhard; Rolff, Hans-Günter (2001): Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Huber, Stephan Gerhard (2012): Durch wirksame Kooperation Schulqualität sichern und Schulentwicklung fördern. In: *Journal für Schulentwicklung* 16 (3), S. 44–49.
- Idel, Till-Sebastian; Stelmaszyk, Bernhard (2015): „Cultural turn“ in der Schultheorie? Zum schultheoretischen Beitrag des Schulkulturansatzes. In: Jeanette Böhme, Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer (Hg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 51–65.
- Kempfert, Guy; Ludwig, Marianne (2010): Kollegiale Unterrichtsbesuche. Besser und leichter unterrichten durch Kollegen-Feedback. 3., neu ausgestattete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik praxis).
- Kiper, Hanna (2011): Soziales Lernen, soziale Kompetenz, Sozialerziehung - Versuch einer begrifflichen Klärung. In: Maria Limbourg und Gisela Steins (Hg.): Sozialerziehung in der Schule. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 31–54.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015): Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? Ausgangspunkte, Weiterführungen und „heimliche“ Umbauten durch Werner Helsper. In: Jeanette Böhme, Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer (Hg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 23–47.

- Krüger, Marco (2019): Resilienz zwischen staatlicher Forderung und gesellschaftlicher Förderung. In: Marco Krüger und Matthias Max (Hg.): Resilienz im Katastrophenfall. Unter Mitarbeit von Marco Krüger und Matthias Max. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Kühl, Stefan (2018): Organisationskulturen beeinflussen. Eine sehr kurze Einführung. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Management kompakt). Online verfügbar unter <http://www.springer.com/>.
- Leipold, Bernhard (2015): Resilienz im Erwachsenenalter. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Lösel, Friedrich; Farrington, David P. (2012): Direct Protective and Buffering Protective Factors in the Development of Youth Violence. In: *AM J PREV MED* 43 (PMID: 22789961), 8–23. DOI: 10.1016/j.amepre.2012.04.029.
- Luhmann, Niklas (2019): Schriften zur Organisation 3: Gesellschaftliche Differenzierung. Unter Mitarbeit von Ernst Lukas und Veronika Tacke: Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden: Imprint: Springer VS. Online verfügbar unter <https://bibsearch.uibk.ac.at/AC15380433>.
- Lysenko, L.; Rottmann, N.; Bengel, J. (2010): Resilienzforschung: Relevanz für Prävention und Gesundheitsförderung. In: *Bundesgesundheitsbl* 53, S. 1072. DOI: 10.1007/s00103-010-1127-7.
- Martinek, Daniela (2012): Autonomie und Druck im Lehrberuf. In: *Z f Bildungsforsch* 2, S. 23–40. DOI: 10.1007/s35834-012-0025-5.
- Misoch, Sabina (2019): Qualitative Interviews: De Gruyter Oldenbourg.
- Preiser, Siegfried (2011): Sozialkompetenz-, Gewaltfreiheits- und Kreativitätserziehung - Psychologische Beiträge. In: Maria Limbourg und Gisela Steins (Hg.): Sozialerziehung in der Schule. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 131–156.
- Rausch, Jürgen; Berndt, Stefan (2012): Jugendhilfe in Kooperation mit der Ganztagschule. Zum Strategieverständnis von Jugendhilfe im Wandel von Schule. Wiesbaden: Springer VS (Management - Bildung - Ethik). Online verfügbar unter <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1195109>.
- Reisenauer, Cahtrin; Ulseß-Schurda, Nadine (2017): Anerkennung und Macht: ein Tabu. In: *Erziehung und Unterricht* 167 (1-2), S. 61–68.
- Ritz, Frank; Kleindienst, Cornelia; Koch, Julia; Brügger, Jonas (2016): Entwicklung einer auf Resilienz ausgerichteten Organisationskultur. In: *Gr Interakt Org* 47, S. 151–158. DOI: 10.1007/s11612-016-0318-6.
- Rolfe, Mirjam (2018): Resiliente Organisationen: Was Unternehmen krisenfest, gesund, agil und wirksam macht. Berlin, Heidelberg: Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg (Positive Psychologie kompakt).
- Rolff, Hans-Günter (2011): Leitlinien zum Verständnis von Schulentwicklung und Schulentwicklungsbegeleitung. In: *Journal für Schulentwicklung* 15 (3), S. 46–48.
- Roos, Stefanie; Grünke, Matthias (2011): Auf dem Weg zur „resilienten“ Schule – Resilienz in Förderschulen. In: Margherita Zander (Hg.): Handbuch Resilienzförderung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 407–428.
- Rößler, Livia A. J. (2017): Die Lernende Schule - ein Exempel der Schulentwicklung. In: *Journal für Schulentwicklung* 21 (1), S. 15–16.

- Sassenscheidt, Hajo (2010): Führungspotentiale an der Schule erkennen und fördern: Eine attraktive Aufgabe für Schulleitungen. In: *Journal für Schulentwicklung* 14 (2), S. 47–53.
- Schachtmeyer, Christiane von (2020a): Kultur macht Schule. Eine Einstimmung. In: *Schule leiten* (22).
- Schachtmeyer, Christiane von (2020b): Schön elastisch bleiben. Resilienz im Schulalltag fördern. In: *Schule leiten* (20), S. 25–27.
- Schachtmeyer, Christiane von (2020c): Raus aus der Vermeidungskultur! Impulse durch neue Kommunikations- und Entscheidungssettings. In: *Schule leiten* (22), S. 25–27.
- Scheithauer, Herbert; Petermann, Franz (1999): Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: *Kindheit und Entwicklung* 8 (1), S. 3–14. Zitiert nach: Wustmann, Corina (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Schley, Wilfried (1998): Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In: Herbert Altrichter, Wilfried Schley und Michael Schratz (Hg.): *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck: Studien-Verl. (Bibliothek Schulentwicklung, 1), S. 111–159.
- Schmidt, Christiane (2015): Analyse von Leitfadenterviews. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 11. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, 55628), S. 447–456.
- Schratz, Michael (1998): Schulleitung als Change Agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In: Herbert Altrichter, Wilfried Schley und Michael Schratz (Hg.): *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck: Studien-Verl. (Bibliothek Schulentwicklung, 1), S. 160–189.
- Schratz, Michael; Westfall-Greiter, Tanja (2010): *Schulqualität sichern und weiterentwickeln*. 1. Aufl. Stuttgart, Seelze: Klett Kallmeyer; Kallmeyer (Schule weiterentwickeln - Unterricht verbessern Schulentwicklung und Schulqualität Orientierungsband).
- Schulze, Thomas (2020): Vom Schleichweg zum Fahrplan. Erste Schritte zu einer kommunikativen Organisationskultur. In: *Schule leiten* (22), S. 10–12.
- Schüssler, Ingeborg (2017): *Lernkulturwandel und Projektmanagement*. Studienbrief SM 0120. Kaiserslautern: Distance and Independent Studies Center.
- Seifert, Anne (2011): *Resilienzförderung an der Schule. Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen*. Zugl.: Trier, Univ., Diss., 2011. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Schule und Gesellschaft, 52). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-531-18228-5>.
- Strittmatter, Anton (2012): Arbeitsplatz Zwickmühle. Ambiguitätstoleranz als Kulturmerkmal gut geführter Schulen. In: *Journal für Schulentwicklung* 16 (1), S. 31–35.
- Theis-Scholz, Margit (2007): Das Konzept der Resilienz und der Salutogenese und seine Implikationen für den Unterricht. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik <München>*. Zitiert nach: Göppel, Rolf (2011): Resilienzförderung als schulische Aufgabe? In: Margherita Zander (Hg.): *Handbuch Resilienzförderung*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Tiroler Landesregierung: *Tiroler Schulorganisationsgesetz*. TSCHOG, vom 11.11.2021. Fundstelle: Rechtsinformationssystem des Bundes. Online verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrT&Gesetzesnummer=20000013>.

- Weiß, Hans (2011): So früh wie möglich - Resilienz in der interdisziplinären Frühförderung. In: Margherita Zander (Hg.): Handbuch Resilienzförderung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 330–349.
- Welter-Enderlin, Rosmarie (2006): Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie. In: Welter-Enderlin, Rosmarie, 1935-2010 (Hg.): Resilienz - Gedeihen trotz widriger Umstände. 1. Aufl.: Heidelberg: Carl-Auer-Verl. (Paar- und Familientherapie).
- Werner, Emmy (2011): Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus multiethnischen Familien. In: Margherita Zander (Hg.): Handbuch Resilienzförderung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Wieland, Norbert (2011): Resilienz und Resilienzförderung-eine begriffliche Systematisierung. In: Margherita Zander (Hg.): Handbuch Resilienzförderung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Wustmann, Corina (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Wustmann, Corina (2011): Resilienz in der Frühpädagogik - Verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren. In: Margherita Zander (Hg.): Handbuch Resilienzförderung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 350–359.
- Yvon, Frédéric; Poirel, Emmanuel (2012): Verteilte Leadership und Berufskultur von Lehrpersonen. In: *Journal für Schulentwicklung* (1), S. 24–30.
- Zander, Margherita (2009): Armes Kind - starkes Kind? Die Chance der Resilienz. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-531-15226-4>.
- Zech, Rainer (2020): Von Erwartungen, Management und Pädagogik. In: *Schule leiten* (22), S. 6–9.

Anhang 1: Transkription der Interviews

Die Interviews wurden anonymisiert, dazu wurden auch Ortsangaben und Namen von Schulen aus den Transkriptionen entfernt. Geführt wurden die Gespräche im Tiroler Dialekt sowie in der in Tirol im kollegialen Kreis üblichen Du-Form. Bei der wortgetreuen Transkription wurde versucht, die Sprache dem Hochdeutschen anzunähern, um so eine bessere Lesbarkeit und damit auch Auswertbarkeit zu ermöglichen. Formen des Genderns bzw. das Fehlen solcher Formulierungen in den Interviews ergeben sich aus der wörtlichen Übernahme des Textes.

Interview (A01)

I: Lieber J., beschreibe bitte ganz kurz deine Aufgabe und Funktion, die du gehabt hast, bevor du in Pension gegangen bist!

B: Ich war 25 Jahre lang in der Polytechnischen Schule in S., dann teilweise hauptamtlich und nebenbei in der Lehrerfortbildung tätig und dann von 2006 bis Ende August 2021 Schulleiter in der Mittelschule 2. Also Hauptschule, Neue Mittelschule, Mittelschule, Neue Sportmittelschule, Sportmittelschule.

I: Das heißt du hast jetzt einiges an Veränderung erlebt und du hast auch, darauf bezieht sich dieses Interview ja stark, die Maßnahmen in der Corona Krise, wo wir uns als Schule resilient oder nicht resilient erwiesen haben, miterlebt. Ah - was war aus deiner Sicht die größte Herausforderung in der Zeit?

B: Die größte Herausforderung in der Zeit war sicherlich, die Verbindung zu den Kindern und zu Lehrerinnen und Lehrern und schlussendlich auch zu den Eltern nicht zu verlieren.

I: Also den Kontakt zu halten.

B: Den Kontakt zu halten.

I: Ah - wenn du auf deine Schule schaust, wie würdest du sagen, habt ihr die Krise bewältigt und hat es bei der Bewältigung besondere Ereignisse/Wendepunkte gegeben?

B: Ich sag eigentlich immer, weil ich über das Thema schon ganz viele Gespräche gehabt habe, ich sag, trotz der gesamten Herausforderung, war es schlussendlich eine gute Zeit. Weil wir wirklich als Schule funktioniert haben, weil man sehr engen Kontakt gehabt hat zu Kindern und zu Eltern von Lehrerseite und von mir aus natürlich zu allen drei Zielgruppen: Kinder, Lehrerinnen und Lehrern und Eltern und das hat einfach gut funktioniert und die Probleme, die wirklich im Zwischenmenschlichen, sag ich, aufgetreten sind, waren absolut überschaubar.

I: Welche Werte und Haltungen sind denn in deinem Kollegium Allgemeingut, was würdest du sagen, was trägt euch als ganze Schule als gemeinsame, verbindende Werte und Haltungen?

B: Was uns trägt ist einfach ein gutes Miteinander, was uns trägt ist eine Feierkultur, was uns trägt ist viel Humor auch. Und das Gesamte ergibt etwas, was ich momentan vor allem erlebe, in der Übergang-, in der Übergabephase in die neue Direktion, wo einfach das ... wo so viele helfende Hände da sind, um den neuen Schulleiter einfach bestmöglich zu unterstützen.

I: Gibt es so... so..., also woran zeigen sich jetzt diese Werte und Haltungen? Woran kannst du das erkennen, wenn man in deine Schule reingeht?

B: Ich selber habe es vielleicht oft zu wenig erkannt, was mir aufgefallen ist, egal ob wir Lehrerfortbildungen gehabt haben, ob externe Referenten, ob Besuche bei uns in der Schule waren, es hat eigentlich fast jeder gesagt, bei euch spürt man etwas. Es ist etwas da, was einfach

ein ganz, ganz ein positives Klima ausmacht. Kinder gehen ganz offen auf fremde Leute zu, fragen: "Können wir helfen, können wir etwas tun?" Es wird begrüßt und es wird grundsätzlich im Haus einfach ganz viel gelacht.

I: Gibt es sonst noch Manifestationen von...von...von Schulkultur von gutem Zusammenleben, worin sich das zeigt, ein paar hast du schon genannt, fällt dir noch etwas ein?

B: Was für mich einfach wichtig war: In mäßigen, aber regelmäßigen Abständen wirklich miteinander als Team zu feiern auch und wo ich auch sagen kann, da haben wir eine Teilnahme von eigentlich immer an die 100% gehabt. Aber auch bei Anlässen, wo es einmal trauriger ist auch, also sprechen wir es an, bei Begräbnissen zum Beispiel, ist 50, 75 Prozent vom Lehrkörper ist da dabei auch.

I: Also ein starkes Miteinander.

B: Ein starkes Miteinander.

I: Welche eurer Werte und Haltungen hat euch bei der Krise besonders unterstützt? Was würdest du sagen, war besonders förderlich, dass es bei uns schon in der Schulkultur vorhanden war, was uns bei der Bewältigung unterstützt hat?

B: Egal, wen man gebraucht hat, es war eigentlich immer jemand da, der besondere Dienste oder besondere Arbeitsschritte geholfen hat zu bewältigen und da hat man nicht lange fragen müssen sondern das hat sich als selbstverständlich einfach entwickelt.

I: Könnte man das als eine Teamkultur in diesem Zusammenhang beschreiben?

B: Eine Teamkultur ja genau.

I: Hast du auch Strukturen, Haltungen und Einstellungen erlebt in deiner Schule, die eher destruktiv gewirkt haben bei der Krisenbewältigung?

B: Ah ... es waren natürlich ... wir haben einmal am Anfang von der Krise haben wir doch einmal so ein - ja - einen Kollegen, zwei drei Kolleginnen und Kollegen gehabt, die einfach mit der gesamten Corona-Problematik selber nicht zusammengekommen sind und wo dann beste Freunde plötzlich auch bei dem Thema einfach nicht mehr miteinander geredet haben und wo ich einfach sehr aufpassen habe müssen, dass nicht eine Lagerhaltung entsteht. War aber nur ganz kurz. Und diese Diskussionen haben sich dann eigentlich bald einmal erübrigt, weil derjenige einfach, ja... akzeptiert worden ist.

I: Das ist jetzt schon spannend, was war dein Beitrag, diese Lagerhaltung zu vermeiden?

B: Indem ich immer wieder darauf (*unverständlich*) habe, das darf uns nicht auseinanderdividieren. Jemand hat ein Recht, seine Meinung zu haben, muss aber ganz klipp und klar alles was schulisch vorgegeben ist einhalten und persönliche Meinungen müssen wir halt miteinander aushalten. (Pause) Viele Gespräche!

I: Am Rande noch eine Frage, von der ich mir noch gar nicht sicher bin, ob ich sie überhaupt aufnehmen ins Interview: Habt ihr an der Schule ein Leitbild? Das auch wirklich als Leitbild in den Köpfen der Leute da ist?

B: Ah ich glaub wir haben... Leitbild ist jetzt vielleicht übertrieben... wir haben einen Leitsatz, den wir versuchen zu leben und ich habe als Abschied ein 365-Seiten Buch gekriegt, und ich glaube auf jeder zehnten Seite - egal ob von Kindern, Eltern oder Lehrerinnen und Lehrern gestaltet - kommt das vor: "Unsere Schule sind wir alle, in einer Schule für alle."

I: Das ist, glaube ich, auf der Homepage auch?

B: Ja, und das hat man eigentlich durchgezogen, war ganz interessant, ich hätte nie geglaubt, dass das so...

I: Also ein Schulmotto, das aber doch in den Köpfen stark verankert ist?

B: Ja, das ist eigentlich...

I: Jetzt gehen wir ein bisschen weg von der Schule als Organisation, schauen wir uns einmal die Kinder an. Was zeichnet aus deiner Sicht Kinder aus, die die Krise gut bewältigt haben?

B: (Pause) Ich glaube, das ist meine ganz persönliche Meinung, dass ein Großteil der Kinder die Krise gut bewältigt haben und dass die einfach aus dem heraus stärker geworden sind, in dem

sie ganz viel Neues dazu gelernt haben, vor allem etwas: Selbständig zu sein, gewisse Dinge regelmäßig auch zu machen, weil da waren doch Terminaufgaben vielfach... um ein Vielfaches mehr zu erledigen wie in einem herkömmlichen Unterricht und da ... aus meiner Sicht haben wir da eigentlich wirklich... haben die Kinder ganz, ganz eine gute Arbeit gemacht und waren, waren sehr offen auch in ihrem

I: Würdest du sagen, haben diese Kinder, du sprichst von den meisten, besondere Voraussetzungen mitgebracht, dass sie das gut bewältigen konnten?

B: Ich glaube, dass einfach durch die gute Begleitung von den Lehrerinnen und Lehrern diese Voraussetzungen auch gewachsen sind. Das glaube ich war das Wichtigste, von Anfang an wirklich auf alle Kinder zu schauen, denen auch die Basis zu bieten vom Technischen her, dass sie sich beteiligen können, und dann einfach in den verschiedensten Formen, wie man sie begleitet hat, von einem... von einem... Gruppen-...Gruppenteaching bis hin zu Einzelcoaching. Meiner Meinung nach ist die Möglichkeit während der Krise gewesen, einfach Kinder ganz, ganz intensiv im Einzelsetting zu begleiten.

I: Du hast sicher auch Kinder gehabt, die sich schwer getan haben mit der Krisenbewältigung, wenngleich nicht viele?

B: Natürlich.

I: Gibt es da so typische Merkmale bei diesen Kindern, wo du sagst, man kann das typisieren - Merkmale, die man bei diesen Kindern findet?

B: Kinder, die sich sicherlich um vieles schwerer getan haben, waren die Kinder, die sonst auch die persönliche Beziehung ganz eng gesucht haben. Die einfach, ja wie man es oft sagt, auf dem Lehrer und auf Mitschüler auch draufpicken und denen hat das ganz massiv gefehlt einfach auch. Und umgekehrt, interessanterweise Kinder, die sonst auch in der Klasse oft auch eher zurückgezogen waren, die sind plötzlich aufgeblüht. Wir haben Fälle gehabt, die haben Leistungen gebracht, da hast du davor geträumt. Die haben diese Ruhe gebraucht und vielleicht auch wirklich die ganz oft persönliche Betreuung, die ja am Anfang der Krise bis mitten in die Nacht hinein gegangen ist und in aller Früh angefangen hat.

I: O.K. Spannend. Würdest du die Schule als Lebensraum für Kinder hilfreich für die Bewältigung der Krise sehen? War die Schule hilfreich für die Kinder? Also jetzt ganz konkret deine Schule?

B: Hilfreich... hilfreich insofern, indem oft ... indem man alles versucht hat, um die... um Schule weiter... weiterführen zu können. Sonst natürlich war sicher die Familie das Um und Auf. (Pause) Kinder haben natürlich die Möglichkeit gehabt, wenn sie jetzt Troubles gehabt haben, jederzeit hereinzukommen. Ich weiß am Anfang, nach 14 Tage Anruf, mehrere Anrufe eigentlich, von... von Eltern auch, wo es daheim einfach so gekriselt hat. Wo es einfach nicht mehr gegangen ist. Und wo ich dann Eltern und in dem Fall ein Mädchen hereinbestellt habe und einfach nach ein-einhalb Stunden war ganz vieles von dem gelöst auch. Speziell, weil Eltern zum Teil viel zu viel Druck gemacht haben daheim auch. Das hat man ihnen weißmachen müssen, was geht, geht, aber es kann nicht alles gehen. Was ich auch regelmäßig in Elternbriefen formuliert habe. Wo ich immer wieder versucht habe, den Eltern den Druck zu nehmen und zu sagen, wenn es Probleme gibt, wir sind nach wie vor da.

I: Würdest du da sagen, dass die Schule dann aber schon auch die Aufgabe gehabt hat, die Eltern zu beraten oder diese auch wahrgenommen hat?

B: Wir haben sehr wesentlich Eltern begleitet und Eltern gestützt auch. Und interessanterweise waren viele Eltern auch beim - ah - beim E-Learning dabei auch im Hintergrund, wo man dann wieder mal gehört hat: "Ma, jetzt hab ich auch etwas gelernt!" (Lachen) Wirklich, das war ganz interessant.

I: Welche Werte und Haltungen braucht eine Schule oder bzw. die dort agierenden Lehrpersonen, damit sie Kinder bei Krisenbewältigungen gut unterstützen können?

B: Das Um und Auf, das Um und Auf bei Krisenbewältigung ist, dass ich davor einmal eine Beziehung habe. Ich kann sicherlich nie und nimmer eine Krise bewältigen, wenn keine Beziehung

vorher schon da war. Weil in der Krise, glaub ich, kann die Beziehung nicht - nicht wirklich entstehen, da muss schon etwas da sein. Und für mich, für mich ganz persönlich, ist einfach die Entwicklung der Mittelschule da die Entwicklung zum Kind hin gewesen. Und ich glaube...oder ich habe es so erlebt und wir haben, seit wir die Mittelschule haben, wir haben nie davor - wir haben ein gutes Klima davor auch gehabt - aber wir haben dann ein viel, viel positiveres und viel ruhigeres Schulklima gehabt, wie die Klassen in Summe beieinander gewesen sind. Also zur Krisenbewältigung braucht es Beziehung.

I: Also eine gelungene Lehrer-Schüler-Beziehung ist für dich da - und das Bewusstsein, dass das notwendig ist, ist der zentrale Wert für dich?

B: Ja, mhm.

I: Wie zeigt sich denn eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung, wie zeigt sich dieser Wert, diese Haltung, diese Einstellung?

B: Ah - (Pause) - Das zeigt sich für mich einfach in.., wenn Kinder auf dich zukommen auch und mit persönlichen Fragen auch kommen, wenn sie keine Scheu haben, auch Fehler zugeben, wenn sie - (Pause) - wenn sie auch mit dir als Lehrerin und Lehrer ganz offen und herzlich lachen können und dann aber wieder merken: "Hoppala jetzt ist ein Schnitt, jetzt ist ein Schnitt, jetzt fängt wieder etwas Anderes an." Und das lustige Miteinander stellen wir dann auch wieder zurück. Aber ich glaube vor allem dann, wenn, wenn Kinder sich wirklich öffnen auch, öffnen - einfach auch Sachen dir erzählen, wo die jetzt in den schulischen Kontext gar nicht reinpassen.

I: Es gibt auch Werte, Haltungen und Einstellungen unter Umständen, die destruktiv auf die Krisenbewältigung wirken. Ahm - welche Haltungen sind das, wo du sagst, die würden destruktiv auf Schülerinnen und Schüler wirken? Im Sinne von "fähig machen zur Krisenbewältigung"?

B: Destruktiv ist, wenn ich weiterhin Punkt auf Beistrich alles verlange, destruktiv ist, wenn ich nicht das Verständnis habe, dass einmal eine Technik nicht funktionieren kann und ... und vor allem auch, wenn ich Kindern nicht vertraue. Wenn Eltern sagen, etwas hat nicht gepasst und Kinder sagen, etwas hat nicht gepasst, und ich sage trotzdem: "Das gibt es nicht."

I: Also das mangelnde Vertrauen?

B: Vertrauen, Vertrauen, Vertrauen Kindern gegenüber und Eltern gegenüber, ah auch Schulleitung gegenüber. Das ist etwas vom Wesentlichen. Vertrauen und im Vertrauen ist dann auch Zutrauen drinnen. Den Kindern auch zutrauen etwas.

I: Danke. Wir kommen schon zum dritten Teil, jetzt würde ich mit dir gerne ein bisschen auf die Lehrpersonen und deren Resilienz zeigen und die Fragen ähneln sich wieder. Was zeichnet Lehrpersonen aus, die die Krise aus deiner Sicht besonders gut bewältigt haben?

B: Alle jene, die teamfähig sind. Alle jene, die nicht jedes Rädchen selber erfinden wollen, sondern die sich trauen beim anderen nachzufragen, die auch in der Lage sind "Paste und Copy" mäßig auch zu arbeiten, nicht, weil sie zu faul sind, sondern weil man damit einfach selber sich Zeit spart und weil jeder für jeden irgendetwas auch geben kann.

I: Das könnte man auch mit dem Begriff "Synergie" beschreiben, oder?

B: Richtig. Ja.

I: Welche Merkmale findest du bei Lehrpersonen, die sich schwer tun mit der Krisenbewältigung?

B: Alle diejenigen, die nicht mehr in der Lage sind, alles zu kontrollieren. Die haben sich schwergetan. (Pause) Ich gebe die Kontrolle ab - ich traue - ich muss den Kindern vertrauen, dass sie das alleine gemacht haben. Und nicht, dass Mama, Papa oder ein älteres Geschwisterkind die Aufgabe gemacht hat. Auch wenn's noch so schön oft war, aber wenn das Kind mir abgibt, dann muss ich das dem Kind auch zutrauen. Und das hab ich schon gemerkt bei uns auch, es gibt einige, die sind so Kontrollfreaks und die haben geschluckt, weil die Kontrolle haben wir nicht mehr gehabt.

I: Das mag vielleicht eine Wiederholung sein, aber ich frage das noch einmal: Welche Werte, Haltungen und Einstellungen sollten an einer Schule Allgemeingut sein, damit sie Lehrpersonen bei der Krisenbewältigung unterstützen können?

B: Ein sehr offenes Gesprächsklima und wieder - ich wiederhole mich vielleicht einfach - Vertrauen.

I: Das passt schon, das ist schon mitintendiert bei dem Ganzen. Kannst du so ein bisschen Manifestationen dieser Werte, wie sich diese Werte dann auch zeigen, woran wird denn das sichtbar, dass man sich vertraut? Wie wird das in einer Schulkultur sichtbar?

B: Für mich, für mich wird das Ganze sichtbar, wenn ich, wenn ich einfach bereit bin, da zu sein, wenn ich gebraucht werde, wenn ich nicht lange frag, was schaut für mich da raus und wenn ich einfach versuche, die Schule wirklich... die Schule als einen Bau zu sehen. Mich hat 15 Jahre die Geschichte vom Dombauer begleitet, ich hab sie in der kleinen Broschüre auch drinnen, wo egal, wer was in der Schule macht, jeder hat seinen Wert, jeder hat seine Fähigkeit, ob das der Schulfachwart ist, ob das die Aufräumerinnen sind, ob das Lehrerinnen und Lehrer sind, ob das Kinder sind, ob das die Schulleitung ist, es hat... es braucht jeden Teil, damit es Schule ist. Und ohne dem wären wir nicht Schule dann und das Miteinander. Und die Geschichte, die hat mich begleitet und deswegen habe ich sie auch bis zum Schluss eigentlich immer wieder auch zitiert und habe mich eigentlich immer als Bauleiter gesehen.

I: Du hast schon eine, einen Wert oder Haltung genannt, die eher destruktiv auf die Fähigkeit zur Krisenbewältigung wirkt, nämlich diese Kontrollwut, fällt dir noch etwas anderes ein?

B: (lange Pause) Ja, ja was anderes... Es war natürlich schon etwas auch. Die gesamte ... die gesamte Corona-Krise hat enormen Aufwand, enormen Arbeitsaufwand und wenn jemand vorher eher ein bisschen versucht hat, das eine oder andere mit Hilfe der anderen zu lösen, dann hat man sich schwergetan, speziell im E-Learning. Weil gutes E-Learning ist einfach auch ein Doppelt- und Dreifach-Aufwand gewesen wie...ah... herkömmlicher Frontalunterricht. Und diejenigen, die da vielleicht ein bisschen davor schon, ja...

I: Das wäre also nicht Teamarbeit im Sinne von Zusammenarbeit, sondern eher von "Ich kann es abgeben".

B: Ja, ich kann es abgeben oder ich mach es sehr minimalistisch.

I: Ja J. danke, das war jetzt schon sehr interessant dir zuzuhören. Eine Abschlussfrage hätte ich da noch: Du bist ein erfahrener Schulleiter, was würdest du einem jungen Kollegen oder z.B. deinem Nachfolger ...äh... mitgeben: "So machst du deine Schule krisenfest."?

B: Am Anfang einmal ganz viel zuhören und schauen. Dein Kollegium kennen lernen, die Stärken und Schwächen. Und die Stärken entsprechend - von den Einzelnen entsprechend - einsetzen und schauen, bei den Schwächen einfach unterstützend da zu sein und jedem einfach eine entsprechende Wertigkeit, ich sag einfach Respekt entgegenbringen. Und für mich ist etwas, was ich auch etwas, was ich immer zitiere: "Reden wir miteinander und reden wir nicht übereinander!"

I: J. danke! Hat großen Spaß gemacht, dir zuzuhören!

Interview (A02)

I: Lieber H., zunächst Danke für deine Zeit, beschreibe mir zunächst ganz kurz deine Funktion und Aufgaben in deiner Schule bzw. innerhalb des Schulsystems!

B: Ja, meine Aufgabe innerhalb des Schulsystems ist, dass die Unterrichtsentwicklung und die Schulentwicklung nicht stehen bleibt, also das sehe ich schon als eine der Hauptaufgaben das voranzubringen, ob es immer gelingt, weiß ich nicht. Die zweite große Aufgabe, die ergibt sich von selber, das kommt ungeplant auf mich zu: Das ist eine Art chaotischer Alltag, ein normaler Tag ist, wenn es irgendeine Krise oder mehrere Krisen zu bewältigen gibt und ich sehe mich auch

dafür zuständig, dass man versucht, wenn so eine Krise auftritt, das wieder in normale Bahnen zu lenken.

I: Also kurz gesagt: Du bist Schulleiter?

B: Richtig. (Lacht)

I: Und du hast jetzt schon sehr oft das Wort "Krise" erwähnt und das passt ja gut zu dem Thema. Wenn wir jetzt so speziell ein bisschen die Corona-Krise betrachten, was würdest du da sagen, war in der Zeit die größte Herausforderung - für deine Schule?

B: Ja, die größte Herausforderung war, dass man versucht trotz Lockdown, trotz verschiedener Stimmungen von den Kollegen irgendwie eine Art Unterricht und eine Art Lernen weiterzubringen. Und eine unausgesprochene aber für mich sehr wichtige Aufgabe war, dass man Ruhe ausstrahlt und dass die Leute sehen, dass der Direktor trotz Corona, trotz Lockdown ruhig bleibt und versucht, das Beste daraus zu machen.

I: Wie, würdest du sagen, hat deine Schule die Krise bisher bewältigt und hast du besondere Ereignisse oder Wendepunkte erlebt?

B: Ich muss sagen, es war überraschend ruhig, es hat nur Einzelereignisse gegeben. Wir haben eine Maskenverweigerin, die hat auch geschaut, dass die Tochter eine Maskenbefreiung bekommt, die Tochter selbst will gar nicht maskenbefreit sein, sondern – kaum, dass die Mutter aus dem Haus ist - tut sie die Maske rauf oder leiht sich Masken aus.

I: Also, das ist eine Lehrerin und eine Tochter einer Lehrerin?

B: Nein, eine Mutter. Und die Tests befürwortet sie auch immer nur für den Zeitraum von ein paar Wochen. Jetzt vor den Herbstferien muss ich mir die neue Einverständniserklärung wieder holen. Sie ist dezidiert Corona-Gegnerin oder Gegnerin der Maßnahmen, das kann ich nicht genau sagen, ob sie Corona für eine Verschwörung hält oder die Maßnahmen für nicht gerechtfertigt, das weiß ich nicht genau. Das ist also nur so ein Einzelereignis. Und ein paar ungehaltene Eltern-E-Mails hab ich halt bekommen und die hab ich alle versucht halt durch höfliche Antworten wieder zu beruhigen. Und das ist mir gelungen.

I: Auch einen Wendepunkt im Hinblick auf euren Versuch ein Distance-Learning aufzubauen oder im Lehrkörper die Krise zu bewältigen, weißt du da einen speziellen Wendepunkt?

B: Ja, einen Wendepunkt hat es schon gegeben, vor allem digital war der Wendepunkt, dass wir uns endlich für eine allgemeine Plattform entschieden haben, das war nach den Osterferien 2020, haben wir dann beschlossen, wir verwenden jetzt alle Google-Classroom als Plattform und alle Schüler haben dann eine Eduweb-Adresse bekommen und die Lehrer auch und das hat relativ gut funktioniert, also das war ein großer Wendepunkt. Es haben auch die Lehrer dann viel "Live-Unterricht" gemacht, sozusagen für die zweite Gruppe, die daheim war, haben sie den Unterricht übertragen. Das war ein digitaler Wendepunkt kann man sagen. Ansonsten - ja (Pause) - das neue Schuljahr, tät ich sagen, war wieder ein Wendepunkt. September 2021. Das man sagen kann, irgendwie halbwegs normal kann man anfangen.

I: Was ist für dich der Unterschied zum Jahr davor?

B: Ja, im Jahr davor war wirklich Krisenstimmung. Bei den Lockdowns. Es waren auch manche Lehrerinnen total verängstigt. Und ich hab dann auch so im Hintergrund mitgekriegt, dass auch Lehrerinnen Hamsterkäufe gemacht haben in den Geschäften, es war eigentlich Katastrophenstimmung.

I: Was hat die Katastrophenstimmung aufgelöst? Wenn du sagst, jetzt ist es besser?

B: Ich glaube, aufgelöst hat die Katastrophenstimmung das, dass die Leute mit der Zeit schon gemerkt haben - unsere Lehrerinnen eingeschlossen - dass die Versorgungslage nicht gefährdet ist. Das, glaube ich, war das Wichtigste. Dass sie daheimbleiben müssen, hat sie weniger gestört, die haben Angst um die Versorgung gehabt.

I: Welche Haltungen und Werte sind in deinem Kollegium Allgemeingut, gibt es da so Werte, wo du sagst, die vertritt mein ganzes Kollegium oder es ist eine Haltung, die in meinem Kollegium die überwiegende Mehrheit vertritt?

B: Ja - (Pause) - das Ziel von einem Großteil meines Kollegiums ist, dass die Schüler möglichst gute Leistungen erbringen und dass auch die Schule gut dasteht. Dass nachher die weiterführenden Schulen sagen können, wenn sie von uns kommen, dann passt das.

I: Also eher eine sehr leistungsorientierte Grundhaltung?

B: Ja, es gibt aber einen Gutteil des Kollegiums, der auch sehr um den Schüler bemüht und besorgt sind, also wie soll ich das jetzt beschreiben? Bei vielen wissen die Schüler, dass sie bei Problemen zum Lehrer kommen können und sie das Herz ausschütten können und auch um Hilfe fragen können. Also das ist schon auch ein Wert, der von vielen gelebt wird.

I: Wie zeigen sich denn diese Werte und Haltungen, also diese Leistungsorientiertheit und auf der anderen Seite auch diese Unterstützungsbereitschaft?

B: Ja, es wird relativ viel kontrolliert, was mir nicht immer schmeckt, also unter dem Mäntelchen der Mitarbeitskontrolle werden eigentlich verdeckt Tests gemacht, das gefällt mir nicht so gut. Es ist halt so, sie tun sehr oft überprüfen, sehen dann im Förderunterricht, wo sie ansetzen können. Was meiner Meinung nach aber zu wenig gemacht wird, ist die pädagogische Diagnostik, z.B. von IKM, das täte ja viel wertvollere Aufgaben bieten, weil die ja alle durchgetestet und ...äh... und durch Pilotaufgaben sozusagen abgesichert sind. Ab heuer ist es ja verpflichtend, hat nicht allen geschmeckt, aber ich finde es total super. Aber um jetzt zum Thema zurückzukehren, der Leistungsgedanke zeigt sich, dass relativ viel überprüft wird, dass auch angesetzt wird beim Förderunterricht und da ist noch etwas, was mir nicht gefällt, aber dadurch - darin spiegelt sich auch der Leistungsgedanke: Vor den Schularbeiten wird teuflisch gefördert, obwohl ich gesagt habe, der Förderunterricht ist nicht eine Vorbereitung auf die Schularbeit. "Nein, nein, da fördern wir natürlich nicht für die Schularbeit" - aber in Wirklichkeit ist es halt so.

I: Und diese andere Seite, von der du gesprochen hast, worin zeigt sich das, dass die Kinder schon Unterstützung auch erfahren oder wissen, sie können zu den Lehrerinnen und Lehrern kommen?

B: Das merke ich halt so, wenn ich durch die Gänge wandle. Wenn wieder eine Lehrerin da in der Hocke vor einer weinenden Schülerin sitzt und der zuhört oder wenn ich frage: „Mir ist da zu Ohren gekommen, da und da gibt es Probleme...“, dann sagt die Lehrerin: "Brauchst nichts machen, ich hab da schon... ich bin da schon im Gespräch mit... ich hab da mit den Eltern Kontakt" usw. Sie rufen auch häufig die Eltern an, das ist für mich auch ein Zeichen, dass der Elternkontakt schon gepflegt wird. Dass die meisten Schüler Vertrauen haben zu den Lehrern, also das bemerke ich einfach im Alltag.

I: Was von diesen Werten und Haltungen hat euch bei der Bewältigung als Schule, als ganze Schule unterstützt, bei der Bewältigung der Corona-Krise oder vielleicht auch bei anderen Krisen?

B: Ja, das Vertrauen hat mich, glaube ich, sehr gestützt. Die Eltern haben sich gemeldet, wenn sie Probleme gehabt haben, wenn sie nicht mehr einsteigen konnten beim... sie wissen ja zum Teil gar nicht, wo steige ich überhaupt ein, was ist der Unterschied zwischen TSN und Eduweb - äh - was ist das Passwort für das Schulnetz usw.. Sie waren total verzweifelt und sie haben oft auch die Möglichkeit gekriegt, ins Schulhaus zu kommen, dass man mit ihnen persönlich das einmal macht und sagt: "Jetzt pass auf, wenn der Schüler einsteigt muss er das machen, wenn du einsteigst, hast du wieder was anderes im TSN." Also die Eltern haben Vertrauen gezeigt und die Schüler auch, sie haben sich einfach bei den Lehrern gemeldet, wenn sie Probleme gehabt haben. Und die Lehrer haben halt versucht, bestmöglich die Probleme zu lösen. Und ich hab auch den Eltern zum Teil Einzelnachhilfe digitaler Natur gegeben.

I: Danke.

B: Und ja, sie haben während der Lockdown-Zeit auch wegen persönlicher Probleme angerufen, wie es in der Familie zugeht usw. und haben mir das halt anvertraut. Und auch anderen Lehrern.

I: Also, wo Schule auch die Krisenbewältigung der Familien unterstützt?

B: Ja, ja, es hat familiäre Probleme gegeben, wenn sie alle aufeinandersitzen und nicht genug Platz da ist und nicht genug Computer da sind, also da hat es schon Probleme gegeben, hier und da und da ist die Schule involviert worden.

I: **Da kommen wir vielleicht später noch darauf zurück.**

B: Also geholfen, glaube ich, hat mir bei der Bewältigung der Krise, das grundsätzliche Vertrauen in die Schule.

I: **Jetzt die umgekehrte Frage: Gibt es auch Haltungen, Einstellungen, Strukturen an der Schule, die bei der Krisenbewältigung eher destruktiv wirken?**

B: Ja, die übertriebene Leistungsanforderung. Zwei, drei Lehrkräfte haben nicht verstanden, dass man nicht während der Krise die gleiche Leistung fordern kann, wie außerhalb der Krise. Die haben einfach gemeint, jetzt ziehen wir den gleichen Unterricht durch wie normal, fordern die gleichen Leistungen und die was daheim sind, denen übertragen wir den Unterricht halt digital. Das ist auf der einen Seite gut, wenn der Hintergrund ist, ich will, dass alle Schüler mitkommen, aber wenn der Hintergrund ist, ich will die gleiche Leistung wie vorher, ist das nicht optimal.

I: **Also kein Eingehen auf eine neue Situation, sondern einfach nur versuchen, das Format zu transferieren.**

B: Ja richtig, genauso sehe ich das. Also das war sicher nicht förderlich, wenn man sozusagen die Härte gezeigt hat und die Krise gibt es nicht und wir ziehen alles durch. Das würde ich als übertriebene...übertriebenes Leistungsdenken ansehen.

I: **Gibt es an deiner Schule ein Leitbild oder Leitmotiv, das als solches auch wirklich gelebt wird?**

B: Ob es gelebt wird...leider nicht immer. Wir haben schon ein Leitmotiv über die Modellregion Bildung Z. natürlich und das ist die Stärkenorientierung. Und ich hab oft und oft während der Krise gesagt, denkt an den Minister Faßmann, er hat gesagt, jetzt ist nicht die Zeit der Strenge, sondern die Zeit der Milde. Also sinngemäß, ich weiß jetzt nicht mehr, wie es wortwörtlich geheißen hat. Jedenfalls denkt dran und versucht vor allem das Klima in Ordnung zu halten. Das hab ich auch heuer wieder gesagt zur Eröffnungskonferenz, dass es wichtig ist, dass man ein Lernklima in der Klasse nicht nur aufrecht erhält sondern auch ein positives Lernklima schaffen...Nachholen von Stoff ist sekundär eher tertiär möchte ich sagen. (Lacht)

I: **Ich möchte jetzt ein bisschen weggehen von der Schule, von der ganzen Schule als Organisation, hin zu den Kindern, zu den Schülerinnen und Schülern. Was zeichnet aus deiner Sicht Kinder aus, die die Krise besonders gut bewältigt haben?**

B: Das muss ich jetzt aber ein bisschen nachdenken.

I: **Darfst du.**

B: (Pause) Kinder, die die Krise ganz besonders gut bewältigt haben, haben ihren Humor nicht verloren. Man sieht sie weiterhin lachen und - da bin ich sogar froh - wenn sie hie und da einen Blödsinn machen in der Pause, die haben ihren Humor behalten, das glaube ich, ist das Hauptkennzeichen, dass man die Krise gut bewältigt hat. Ich hab das Gegenteil auch gesehen, dass - wie soll man denn sagen - die Gesichter gezeichnet sind von irgendetwas Schwerwiegendem.

I: **Das führt mich gleich zur nächsten Frage: Welche Merkmale findest du bei Kindern, die sich schwer getan haben mit der Krise?**

B: Ja, sie lachen nicht mehr, sie sind ruhig und in sich gekehrt. Sie zeigen auch nicht mehr so Kontakt und nehmen alles hin.

I: **Weißt du ein bisschen mehr über diese Kinder sowohl von der einen Seite als auch von der anderen Seite, über deren Lebensumstände, spielt das da eine Rolle?**

B: Ja, in die privaten Verhältnisse schaut man nicht so hinein, aber ich kann jetzt an die denken, die sich an die Schule gewendet haben, die haben vielleicht nicht so viel Humor gehabt, wie sie wieder angefangen haben. Da ist auch daheim nicht alles ideal, also Scheidungsfamilien, allein-erziehende Mütter... klingt jetzt nach Klischee, aber es ist halt leider so...

I: **Aber es sind in jedem Fall familiäre Situationen, die für die Kinder schon eine Belastung darstellen?**

B: Richtig, ja. Familiäre Situation stellt eine Belastung dar, da spielt die Größe der Wohnung oder des Hauses keine Rolle, wenn es familiäre Belastungen gibt und zusätzlich noch Covid vorhanden war. Da haben mir die Kinder richtig leidgetan, weil man gesehen hat, wie die sozusagen "down" sind - unter Anführungszeichen.

I: Weißt du ein Beispiel auch für ein Kind, das trotz eigentlich schwieriger Umstände die Krise besonders gut bewältigt hat?

B: Ja...es ist halt...das sind nicht so gute Schüler, das sind zwei Brüder, da war auch die Mutter da, also das ist das Gegenbeispiel jetzt. Die Mutter hat sich auch hinten und vorn nicht ausgekannt, ist nirgendwo hineingekommen, hat die Sachen nicht ausdrücken können usw., wir haben es dann mit Hilfe der Lehrer und mit meiner Hilfe gelöst und die Buben sind gut drauf und sagen gerade heraus, was sie sich denken. Und sie sagen auch: "Herr Lehrer, das tu ich jetzt nicht, weil ich es nicht einsehe." Also das ist für mich eine besondere Art, also...wie soll ich sagen... ein bisschen mit Humor durchsetzt, der Krisenbewältigung, äh... weil die einfach ihren Humor nicht verloren haben. Und die machen auch sicher ihr Leben, das weiß ich, dass der mit 15 Jahren dann arbeiten geht und seine Sache im Beruf gut bewältigen wird. Also den hat die Krise nicht sonderlich erschüttert. Es gibt viele solche Kinder, wo einfach siehst, daheim passt alles, die haben das Lachen nicht verlernt, an was das dann im Einzelfall liegt, das kann ich nicht sagen, weil ich den privaten Einblick nicht habe. Aber es gibt viele solche Kinder, die die Krise ohne Spuren durchlebt haben.

I: Ja danke, das war jetzt schon sehr spannend. Ist die Schule als Lebensraum für Kinder hilfreich für die Bewältigung der Krise, wir haben das fast schon ein bisschen anklingen lassen und gilt das für alle Kinder?

B: Unbedingt! Die Schule als Lebensraum ist, glaube ich, ganz besonders wichtig. Wir haben dann voriges Jahr, also vor dem Schulbeginn 21/22 im Frühjahr haben wir dann die Stundenzeiten geändert, zwei große Pausen eingeführt. Da habe ich dann über das Schulgelände verteilt die Klassen aufgestellt, vermehrte Aufsicht, also da haben die Lehrer sehr viel Aufsicht gehalten und die Schüler haben müssen ins Freie gehen, wenn es halt nicht gerade Eisenstecken geschneit hat. Also wenn jetzt tiefer Boden war, dass alles feucht war, das werden wir dem Schulwart natürlich auch nicht zumuten. Wenn es irgendwie gegangen ist, dann sind wir ins Freie gegangen und die Schüler haben da in der Pause eine Hetz gehabt und so weiter, das war für sie sicher gut, sich mit Gleichaltrigen zu treffen, einmal ein bisschen eine lockere Zeit zu haben, aber auch der Unterricht. Einfach die sozialen Beziehungen wieder aufzunehmen, das war, glaube ich, ganz wichtig. Schule als Lebensraum, wenn das die Kinder nicht haben, auf die Dauer würde das sicher...äh...psychische Probleme ergeben.

I: Das führt mich gleich zur nächsten Frage, weil du es schon wieder ein bisschen anklingen hast lassen: Welche Werte, Haltungen und Einstellungen braucht Schule insbesondere die dort agierenden Lehrpersonen damit sie Kinder bei der Krisenbewältigung oder der Bewältigung einer Krise - könnte auch eine andere sein - unterstützen können?

B: Stärkenorientierung. Verständnis...für die Kinder. Augen und Ohren offenhalten, um zu sehen, wo die Kinder stehen und wie es ihnen geht. Vertrauen aufbauen. Ja und vom Professionellen her pädagogische Diagnostik, damit der Lehrer sieht, wo stehen die Kinder, wenn er sie schon so lange nicht mehr gesehen hat. Also momentan finde ich pädagogische Diagnostik besonders wichtig und das reicht von der kurzen Lernstandserhebung von ein paar Minuten bis zur IKM oder was auch immer. (Pause) Kannst du mir die Frage noch einmal sagen, damit vielleicht hab ich noch etwas vergessen?

I: Welche Werte, Haltungen und Einstellungen braucht Schule bzw. die dort agierenden Lehrpersonen, damit sie Kinder bei der Krisenbewältigung unterstützen können?

B: Ja, also ich wiederhole es noch einmal: Stärkenorientierung, Offenheit für die Kinder und das Ziel, dass man die Sachen, die die Kinder beschäftigen oder Probleme, die sie haben, aufzunehmen.

I: Woran kannst du erkennen, dass diese Werte und Haltungen da sind, worin manifestiert sich das?

B: Ja äußerlich manifestiert sich das nur daran, dass ich sehe, wie die Lehrer mit den Kindern sprechen, in welcher Art und Weise und wie oft sie das machen. Also, das ist sehr häufig vorgekommen, Eltern - ah nicht Eltern - Lehrergespräche mit Kindern auch im Einzelfall, das ist mir eigentlich schon sehr oft aufgefallen.

I: Du hast vorher etwas erwähnt, auch das sich auf Augenhöhe begeben - vor dem Kind knien? Wäre das auch so ein Zeichen von einer Schulkultur oder einer Kultur, wo ich dem Kind einfühlsam begegne oder so... offen begegne?

B: Ja, ich habe das zur Kenntnis genommen. Mir persönlich gefällt das nicht so. Wenn ich mich mit einem Kind auf Augenhöhe begeben, dann sag ich: "Reden wir einmal kurz miteinander, gehen wir in die Direktion." Dann setzen wir uns beide zum Tisch. Also ich knie mich nicht vor das Kind hin. Aber das ist das Ziel der Lehrerinnen wahrscheinlich, dass sie dem Kind signalisieren will, ich begeben mich auf Augenhöhe, ich gebe mich hinunter für dich.

I: Welche Werte und Haltungen wirken destruktiv auf die Fähigkeit zur Krisenbewältigung bei Schülerinnen und Schülern?

B: Ja, wenn einer den Hardliner markiert und sagt: "Wir ziehen alles durch so wie normal und ich fordere das Gleiche." Das wirkt sicher destruktiv und führt die Schüler binnen kürzester Zeit - unter Anführungszeichen - "nach unten".

I: Wenn du "nach unten" unter Anführungszeichen setzt, was ist da für dich das "Abwärts"?

B: "Abwärts" ist emotional, der Lehrer mag mich nicht, der Lehrer versteht mich nicht, der Lehrer weiß nicht, was ich für Probleme hab, der Lehrer weiß gar nicht, dass ich für meine Probleme nichts dafür kann, der weiß gar nicht, dass wir zu fünft nur einen Computer haben, der Lehrer schaut nicht auf mich. Die Lehrerin natürlich eingeschlossen.

I: Woran erkennst du diese Haltung, wenn die vorhanden ist? Gibt es da besondere Dinge noch, ein bisschen was hast du schon gesagt, also du merkst, dass ein Lehrer das sagt, aber gibt es da irgendwie noch äußere sichtbare Zeichen?

B: Ja, ich möchte jetzt nicht sagen wörtlich, aber die Kolleginnen und Kollegen meinen ja oft, dass der Schulleiter nichts mitkriegt. Wörtlich war das jetzt nicht zu verstehen, was ich gesagt habe, aber so Sachen hab ich schon mitgekriegt bei vereinzelt Lehrpersonen, die also wirklich ihr Hardlinertum durchziehen wollen. Das merkt man an der Art und Weise des Sprechens: "Und du wirst das schon sehen, ich fordere..." - Fordern, solche Wörter kommen da ... fordern, ich verlange das und bis zum ist zu erledigen... Das hab ich dann sogar, weil das vereinzelt aufgetreten ist, schriftlich verboten, hab eine schriftliche Dienstanweisung an alle ausgegeben: Der früheste Termin, der für eine Aufgabe zu setzen ist, ist der nächste Tag und nicht der gleiche Tag oder geschweige schon die nächste Stunde, weil die Schüler haben nicht nur ein Fach. Also das habe ich dezidiert in einer schriftlichen Dienstanweisung verboten. Der früheste Termin ist der nächste Tag. Und ihr müsst euch auch beim Online-Unterricht ein bisschen absprechen, die Leute von den Hauptfächern, dass nicht einen Tag jede Stunde Online-Unterricht ist und am nächsten Tag ist wieder nichts.

I: Man könnte das jetzt so zusammenfassen, wenn ich dich richtig verstanden habe, es manifestiert sich so eine destruktive Haltung ganz stark in der Sprache.

B: Richtig, das ist richtig. "Ich fordere das, ich verlange bis" ... so Terminsetzung mit aller Härte und eine Art Vorwurfshaltung, wenn es bis dahin nicht da ist usw.. Also die Sprache, glaube ich, das ist die große "Waffe" - unter Anführungszeichen - der Destruktiven.

I: Kann es auch die Waffe der Konstruktiven sein?

B: Unbedingt! Wir haben Gott sei Dank die positiven Beispiele.

I: Jetzt möchte ich im dritten Teil ein bisschen eingehen auf die Lehrpersonen und deren Krisenbewältigung und möchte dich fragen, was eben Lehrpersonen auszeichnet, die aus deiner Sicht die Krise gut bewältigt haben?

B: Ja, Ähnliches zeichnet sie aus wie die Schüler. Sie haben ihren Humor nicht verloren, sie versuchen auf die Probleme der Kinder und auch der Eltern einzugehen. (Pause) Sie gehen meistens mit guter Stimmung in die Schule. Im Lockdown sind sogar auch ein paar Lehrer in die Schule gekommen und die haben dann halt ihre Arbeit am Schulcomputer erledigt, weil wir da ein sicheres Internet gehabt haben, aber da hat man halt auch positive Gespräche geführt mit den Lehrerinnen und Lehrern, die gut durch die Krise gekommen sind. Also muss ich sagen. Auch hier ist die Sprache das Kennzeichen, ob man gut durch die Krise gekommen ist oder nicht.

I: Inwieweit spielt da auch die Lernbereitschaft bei Lehrpersonen eine Rolle?

B: Also da bin ich sehr zufrieden, was die Lernbereitschaft der Lehrer betrifft, weil so mancher "DAU" - der Dümmste Anzunehmende User - ist so weit gekommen, dass er Google-Classroom bedienen kann, dass er da eine Konferenz oder was auch immer anlegt, eine Online-Konferenz, dass er Aufgaben mit dem verschickt, dass er die Aufgaben über das wieder korrigiert zurückschickt. Also das haben alle geschafft, auch die, die überhaupt nicht computeraffin sind, also da haben sie sich schon sehr in einer kurzen Zeit sehr positiv entwickelt in der Digitalisierung. Das war eines der positiven Sachen, die man der Krise abgewinnen kann, dass also die Digitalisierung stark vorangeschritten ist, vor allem bei denen, die was überhaupt nichts getan haben.

I: Umgekehrt: Welche Merkmale haben Lehrpersonen, die sich schwer tun bei der Krisenbewältigung?

B: (Pause) Ist auch eine Sache, über die ich nachdenken muss.

I: Oder vielleicht gar nicht so sehr nur auf die Krise münzen, sondern überhaupt: Die sich schwer tun mit Veränderungen, die von außen auf sie zukommen.

B: Ein Merkmal ist... ein Merkmal könnte sein, dass die Lehrperson sehr von sich überzeugt ist. "Ich habe bisher immer mit Erfolg gearbeitet, ich hab schon ein gewisses Alter, von mir aus 50, was soll ich jetzt großartig ändern, warum soll ich das ändern, habe ich bisher schlecht gearbeitet? usw." Und die sind vielleicht auch schwerer mit der Krise zurande gekommen.

I: Welche Werte, Haltungen und Einstellungen sollten an einer Schule Allgemeingut sein, damit sie Lehrpersonen bei der Krisenbewältigung unterstützen können?

B: Tut mir leid, dass ich das noch einmal sage: Stärkenorientierung, Lernbereitschaft, Offenheit, Vertrauen, Vertrauen ins Positive.

I: Und woran merkst du, dass das bei deinen Lehrpersonen da ist? Wie zeigen sich in deiner Schule in deiner Schulkultur diese Haltungen?

B: Die Lernbereitschaft zeigt sich darin, dass sie einfach wissen wollen, wie neue Dinge funktionieren, dass alle ausprobieren, dass sie alle bei der Fortbildung - die habe ich zwar verordnet - aber, dass sie dabei sind und sich interessieren. Und wir haben jetzt als Ersatz für die erste kaputte interaktive Tafel haben wir jetzt einen 86 Zoll Touchscreen gekriegt. Und statt den Beamer auszutauschen, da haben wir jetzt auch eine Fortbildung gehabt und ich habe auch eine Fortbildung gehabt zu den Chromebooks, wie man die im Unterricht einsetzt, da haben wir dann einen zweiten Teil für alle Lehrer. Also Interesse fürs Neue, Fortbildungswille, nachfragen, wenn man was nicht kann, ich glaube das ist der beste Weg in der Krisenbewältigung. Und dass man nicht alles gleich..., dass man nicht das abtut, was brauche ich denn das schon wieder und das ist schon wieder ein "Schas", sondern dass einfach ein Großteil vom Kollegium sagt: "Ja, da tun wir weiter und jetzt schauen wir, wie es geht."

I: Woran würdest du sagen, zeigen sich destruktive Haltungen, woran kannst du die erkennen?

B: Die habe ich kürzlich erkannt, ich glaube, das war der Freitag. Ich gehe um viertel nach sieben ins Konferenzzimmer und das erste, was ich höre: "Was ist denn das schon wieder für ein Schas?" Und das war nach einer Fortbildung - ah - zum Thema IKM und IKMplus. Ich habe es mir schon anmerken lassen, ich habe dann ganz laut gesagt: "Wenn das so ist, dann gehe ich wieder." Ich werde dann mit der Kollegin noch im Einzelnen reden, wieso das alles ein Schas ist. Weil es nämlich nicht stimmt. Pauschalurteile - am Pauschalurteil zeigt sich das.

I: Pauschale Abwehrhaltung gegen irgendeine Form von Veränderung? Oder irgendeine Form von Neuem, die man implementieren möchte?

B: Das ist das Destruktivste überhaupt, oder mit Gewalt am Alten festhalten zu wollen. Einführung der Leistungsgruppen meuchlings, unterschwellig, gegen meinen Willen. Ich habe erlaubt temporäre Trennung für Übungsphasen, das ist ja logisch, wenn man verschiedene Leistungsniveaus hat, und manche haben das halt dazu ausgenützt, dauerhaft zu trennen. Und ich will einfach nicht den Stempel "Gut", Stempel "Schlecht", das will ich einfach nicht. Also das ist für mich auch destruktiv.

I: Wir sind fast am Ende, versuche jetzt in einem kurzen, knappen Satz, deinen Ratschlag als erfahrener Schulleiter an einen anderen weiterzugeben: Was macht deiner Meinung nach Schule, eine Schule krisenfest?

B: (Pause) Behaltet euch euren Humor, behaltet eure Lernbereitschaft, seid offen, verhaltet euch also so wie Jugendliche.

I: Ok. Das ist ein schöner Schlusssatz. Danke H.!

Interview (A03)

I: Liebe A., danke für deine Zeit für ein Gespräch mit mir! Ich möchte dich zum Einstieg bitten, dass du mir kurz erzählst, was ist deine Funktion und deine Aufgabe?

B: Ich bin an einer Volksschule Schulleiterin, jetzt das 5. Jahr und meine Aufgaben sind mehr oder weniger die Führung dieser Schule, der Schule, der Lehrpersonen, der Schüler und allen anderen Personen, die ein- und ausgehen in diesem Haus.

I: Du bist eine Schulleiterin, die noch unterrichtet auch?

B: Ich bin eine Schulleiterin, die noch 10 Stunden pro Woche unterrichtet, also habe ich auch die Aufgaben zu erfüllen als unterrichtende Lehrperson wie all die anderen Lehrpersonen ebenfalls. Durch das ist mir manchmal auch ein bisschen mehr Einblick in das Klassenlehrersystem...also habe ich da ein bisschen mehr Einblick.

I: Du hast jedenfalls eine Perspektive mehr.

B: Möglicherweise. Nicht immer, aber vielleicht manchmal.

I: Ich möchte mich mit dir heute zum Thema Schulkultur und wie Schulkultur Resilienz förderlich sein kann, unterhalten. Und das Ganze schon ein bisschen an der Corona-Zeit und der Corona-Krise aufhängen, weil wir hier ja einmal eine Krise als Organisation auch erlebt haben. Was würdest du als größte Herausforderung in dieser Krise bezeichnen?

B: Die größte Herausforderung für mich in dieser Zeit war, dass ich.... von einem Tag auf den anderen mir überlegen habe müssen, was mache ich jetzt mit einer leeren Schule, wo keiner mehr anwesend ist, und was können die Lehrer oder Kinder jetzt zuhause tun. Und da war schon das erste Wochenende eine Herausforderung, wie stellen wir jetzt die Digitalisierung her, wie können wir in Verbindung bleiben mit den Kindern, mit den Eltern? Hat uns Gott sei Dank schon im Vorfeld zu Schulbeginn das Programm Edupage geholfen, das wir zufälligerweise in dem Schuljahr schon gestartet haben und da schon einen ersten Einblick in das Programm gewonnen hatten. Aber durch diesen Lockdown passierte Folgendes, dass wir schlagartig uns auf diese Ebene hinwenden mussten und mehr oder weniger haben wir in dieser Ebene jetzt fortbilden müssen.

I: Wenn du so auf diese Krisenbewältigung schaust, wie hat deine Schule die Krise bisher bewältigt und gab es da in der Bewältigung besondere Ereignisse, besondere Wendepunkte, wo du sagst, ab dem Moment ist was passiert, da ist es besser gelaufen oder vielleicht auch genteilig?

B: Ja, es ist so, die...ein zentraler Wendepunkt war dann die Betreuung, die uns herausforderte, wir haben dann Anmeldungen... also online ein Anmeldeformular erstellt, wo sich die Eltern...also die Kinder anmelden haben können für die Betreuung und da passierte Folgendes, dass sich dann bis zum Ende der Pandemie ca. 80-90% der Kinder anmeldeten, und das stellte uns dann momentan schon ein bisschen zur... vor eine Herausforderung. Kinder, die dann noch

zu Hause waren, der Großteil der Kinder war an der Schule, wie können wir diesen Spagat jetzt meistern?

I: Wie habt ihr ihn gemeistert?

B: Einige Lehrpersonen haben dann also online unterrichtet, kleine Einheiten und die Kinder, die zu Hause waren, haben da miteinsteigen können und durch das... wir haben dann auch das Padlet in Verwendung gehabt, wo die Tagespläne für die Kinder hochgeladen worden sind und wo dann auch digital mit den Kindern mehr oder weniger kommuniziert wurde. Das hat für unsere Schule dann sehr gut gepasst.

I: Beim Blick auf dein Kollegium: Welche Werte und Haltungen sind in deinem Kollegium Allgemeingut? Welche Werte und Haltungen zeichnen deine Schule, dein Kollegium als Ganzes aus?

B: Ich glaube, dass wir schon lösungsorientiert arbeiten können und achtsam miteinander umgehen. Es ist für uns auch von Bedeutsamkeit, dass wir ehrlich und offen Probleme ansprechen und äußern, auch in pädagogischen Konferenzen, wo wir auch bei einem Programm mitmachen, was "Miteinander - Füreinander - Stopp Mobbing!" heißt, wo wir dann auch gemeinsam zu einem Nenner kommen, was können wir an unserer Schule verbessern oder wo müssen wir an unserem Kollegium...also in unserem Kollegium noch weiter daran arbeiten, wo ist Entwicklungsbedarf. Und das ist bei uns zum Beispiel auch manchmal ein bisschen in der Zusammenarbeit.

I: Was sind denn für dich so äußere Zeichen, wie sich diese Haltung an deiner Schule zeigt, so Manifestationen von Haltungen, woran kann ich das erkennen, oder woran erkennst du das?

B: Ja, es ist ein höflicher Umgang, wertschätzender, wo auch einmal was hinterfragt wird und es wird untereinander Hilfestellungen geleistet, wo die Lehrer sich auch einmal fragen: "Kannst du mir das zeigen oder unterstützt du mich in dem oder dem Bereich?" Das kann ich vermehrt beobachten, sowohl in Bereichen wie man sich bei irgendetwas anmeldet oder wie man jetzt da in ein Programm hineinkommt oder wie man jetzt äh... z.B. beim Junglehrer, dass man ihm unterstützend die Vorbereitung zeigt und gibt, oder wie ist die Jahresplanung aufgebaut, was stellen sich... und da sind alle Kollegen sehr hilfsbereit und unterstützend.

I: Also zusammengefasst: An der Hilfsbereitschaft, die in deinem Kollegium stark vorhanden ist? Das ist für dich ein deutliches Kennzeichen, dass diese Werte, von denen du vorher gesprochen hast, sichtbar werden?

B: Genau!

I: Welche dieser Werte, Haltungen, Einstellungen haben euch bei der Bewältigung dieser Krise als Schule unterstützt?

B: Ja... (Pause)... Dass wir (Pause)... die Haltung an und für sich dem Menschen allgemein gegenüber, dass man ihm wertschätzend begegnet und dass man auch zurückgreift auf sich selber und denkt schon... oder Verbindungen schafft, wie habe ich früher in einer Krise agiert. (Pause) Was kann ich... (Pause)...

I: Das "früher in einer Krise agieren", darf ich da kurz einhaken, beziehst du das jetzt auf dich oder auf deine Schule als Ganzes?

B: Ja, auf mich auch natürlich, weil jeder oft einmal nur von sich selbst ausgehen kann, wie agiert er in Krisensituationen und das dann manchmal auf andere neue Krisen mehr oder weniger wieder überträgt. Und man dann das zum Beispiel übernimmt. Auch, dass man optimistisch und zuversichtlich in Zukünftiges blickt, manchmal auch, dass man jetzt sagt, so ich bin jetzt hier, ich agiere jetzt im Moment, da bin ich aktiv und denk einmal nicht darüber nach, was war früher oder was war später, dass wir jetzt sagen, so jetzt ist es so, das haben wir jetzt gemeinsam auch angedacht. Jetzt ist es so, wir haben jetzt diese Situation, wir schauen jetzt, dass wir jetzt in dem Moment diese Situation so bewältigen wollen. Wie eben die momentane Rahmenbedingung ist.

I: Das ist diese Haltung der Lösungsorientierung?

B: Genau! Das löse ich jetzt und dann überlege ich erst, was kann das zukünftig bewirken oder bedeuten. Oder Auswirkungen haben. Im Moment setze ich so einen lösungsorientierten Ansatz an.

I: Hast du auch Strukturen, Haltungen und Einstellungen erlebt, wahrgenommen, die destruktiv gewirkt haben? Die an deiner Schule vorhanden sind?

B: Die so ein bisschen zerstörend gewirkt haben sozusagen? Ja auch, auch. Hat man dann beobachtet, dass manche in manchen Situationen ...äh... durch ...äh... überfordert auch waren. Dass sich auch das...Ängste auch entwickelt worden sind. Und das hat sich dann auch manchmal vermehrt...hat sich das auch dann ... in.... ja...in der Schule widerspiegelt. Dass manche auch manchmal nicht gewusst haben, wie kann ich das jetzt momentan schaffen, das hat man bei vereinzelt Lehrpersonen auch bemerkt, bei etlichen Eltern und auch bei einigen Kindern.

I: Du sprichst jetzt da von Überforderung, Überforderung ist eher ein Symptom, würdest du sagen, dass bei Überforderung eine Haltung, eine Grundhaltung dahinterstehen könnte, die vorhanden ist, wo man sagt, deswegen komme ich nicht in die Lösungsorientierung hinein?

B: Auch ja. Dass da jetzt vielleicht manche gelernt haben...äh...nicht lösungsorientiert zu agieren, sondern eher mehr ich stecke meinen Kopf in den Sand und schau einmal einfach weg. Oder, wenn ich jetzt nichts mache, dann geht es schon vorüber und...äh...manche haben...sind sich dieser Schwächen dann aber bewusst worden, wir haben auch dann vereinzelt darüber gesprochen und durch das konnte dann das eine oder andere aufgelöst werden, indem man das sich bewusstgemacht hat, dass man da jetzt eine Schwäche hat oder dass man da eine Unsicherheit oder eben ...äh... man spürt eben auch Angst oder Überforderung. Und durch das Bewusstmachen dieses Symptoms...äh... ist dann...hat man dann besser wieder auf eine Lösungsorientierung hinarbeiten können.

I: Hast du an deiner Schule ein Leitbild oder ein Leitmotiv?

B: Noch nicht! (lacht)

I: Ja, das ist ja nur eine Frage!

B: Wir arbeiten daran, indem wir jetzt... wir haben schon das Motto "Bewegte Schule-Schule in Bewegung" und eben "Miteinander-Füreinander", was wir jetzt für die nächsten zwei Jahre in Angriff nehmen wollen. Aber das sind wir jetzt mehr oder weniger in Erarbeitung und Ausarbeitung.

I: Ich möchte jetzt gern den Blick stärker auf die Kinder werfen, also weg von der Organisation hin mehr zu den Kindern, was zeichnet aus deiner Sicht Kinder aus, die die Krise besonders gut bewältigt haben?

B: Aus meiner Sicht sind das oft Kinder, die fröhlich, optimistisch sind. Die sich sicher fühlen, beschützt fühlen. Die zuhause ein Umfeld haben, wo sie wissen, sie können jederzeit mit allen möglichen Fragen und Anliegen an die Eltern oder an die Familienangehörigen herantreten und die selbstbewusst auch sind.

I: Hast du auch Kinder erlebt, die die Krise gut bewältigt haben, die aber jetzt im häuslichen Umfeld gar nicht so gute Voraussetzungen gehabt haben?

B: Auch, auch, ja.

I: Was zeichnet diese Kinder aus?

B: Die Kinder haben meiner Meinung nach oft Fähigkeiten...äh... aus kleinsten positiven Erlebnissen Verknüpfungen herzustellen also, und sich an dem festzuhalten und wenn sie das machen, dann können sie das auf andere Situationen mehr oder weniger anwenden oder darüberstülpen.

I: Es waren sicher auch Kinder dabei, die sich bei der Krisenbewältigung schwergetan haben. Was sind so Merkmale, die man bei diesen Kindern finden kann?

B: Unsichere, verängstigte Kinder, die wenig Zutrauen haben, wo oft... die auch manchmal...denen oft manchmal keine Grenzen gesetzt worden sind. Die...ja in gewissen Situationen manchmal allein gelassen worden sind und wo sie also zu Erwachsenen oder oft zu anderen Personen kein Vertrauen aufbauen haben können.

I: Die Schule als Lebensraum, ist die aus deiner Sicht für Kinder hilfreich für die Bewältigung der Krise, gilt das für alle Kinder, dass sie hilfreich ist bei der Bewältigung der Krise?

B: Teilweise denke ich schon, dass die Kinder in der Schule Bewältigungsstrategien erlernen oder mitbekommen und die dann anwenden können. Ich glaube schon, dass die Schule - gerade für das soziale Umfeld - einen wesentlichen Anteil an dem hat, ob ich...jemand oder auch die Lehrperson..., dass die einen großen Anteil hat, ob jemand resiliente Strategien erlernen kann oder darf oder wird.

I: Wie siehst du das für deine Schule ganz speziell?

B: Ja, dann bin ich schon überzeugt, dass die meisten Lehrpersonen den Kindern diese Strategiemöglichkeiten anbieten. Im ein oder anderen...da...nicht in allen Dingen, aber da hoffe ich, gibt es wieder andere Lehrpersonen, von denen sie das sich dann anschauen können.

I: Weil mir jetzt ein für mich spannender Gedanke kommt, abseits meines Leitfadens, weil du vorher gesagt hast, 90% der Schüler haben sich bei dir angemeldet...

B: 10% waren zuhause.

I: ...könnte man ja jetzt auch... wie interpretierst du das?

B: Das war jetzt unterschiedlich, die 10%. Manchmal von Eltern, die sehr leistungsorientiert auch waren, für die Schule auch sehr wichtig war, da wo die Kinder wirklich auch zuhause das wunderbar gemeistert haben und...äh... das Optimale war und die einfach sich gesagt haben, ich biete meinem Kind das zuhause, ich kann das, das ist möglich, wir schaffen das so, das auch für die Eltern keine Belastung dargestellt hat und auch die Zeit gehabt haben, das tun zu können, bei diesen Kindern war es kein Problem. Bei Eltern, die zuhause...ja...alternative Erziehungsmethoden mehr oder weniger manchmal anwenden, bei diesen hat man mitunter festgestellt, dass sie überfordert waren, aber weil sie halt, oft weil es bequem war, weil es fein war, weil sie vormittags jetzt Ski fahren gehen können haben, sie haben auch keinen Vergleich mehr gehabt, was können die anderen Kinder oder nicht, dann war das ganz praktisch, dass man länger geschlafen hat und...äh...ja...Dies ist also vorgekommen.

I: Ich wollte eigentlich mehr auf die 90% eingehen, was eine sehr hohe Quote ist an Anmeldungen...

B: Ja 80-90%

I: 80-90% und da denke ich mir Lebensraum Schule...

B: Es waren viele Eltern berufstätig und für die Eltern war es dann von der Organisation her angenehmer, das Kind in die Schule zu schicken. Sie haben sich auch bei...durch die Betreuung der Lehrpersonen behütet gefühlt, also dass die Kinder behütet sind. Und von da her, haben sie keine Angst mehr gehabt mehr oder weniger, dass die Kinder durch Corona infiziert werden.

I: Aber du machst das alles jetzt sehr an pragmatischen Gründen fest, warum du eine hohe Anmeldequote gehabt hast?

B: Ja, es ist jetzt ja... Es ist jetzt natürlich auch so, unsere Schule - kann ich ja auch sagen - hat einen sehr guten Ruf (lacht) ja... Auf alle Fälle, aber ich will mich jetzt nicht da selber so hochloben. (lacht)

I: Ich will dir jetzt keine Interpretation in den Mund legen. Das wäre jetzt gefährlich im Rahmen so eines Interviews.

B: Nein, ich sehe das jetzt schon eher pragmatisch. Ich glaube, dass das aus vielen Punkten ein Konglomerat an vielen Dingen... und natürlich schon auch, dass viele Lehrpersonen, die was jetzt da unterrichten, haben gesagt, so gut wie die Lehrperson das erklären kann, kann das ich zuhause nie und nimmer.

I: Jetzt gehen wir wieder zurück zu meinem Leitfaden, der Begriff Werte, Haltungen, Einstellungen kommt halt relativ oft, weil sie die Merkmale von Schulkultur ausmachen. Welche Werte, Haltungen und Einstellungen braucht Schule bzw. die dort agierenden Lehrpersonen, damit sie Kinder bei der Krisenbewältigung unterstützen können?

B: Tja (Pause). Für unsere Schule jetzt? Jede Schule, ganz egal...

**I: Im Prinzip jede Schule, aber du kannst natürlich auch betrachten, hat das meine Schule?
Aber grundsätzlich: Was braucht Schule aus deiner Sicht?**

B: Schule braucht eine aufrechte Haltung, dass sie Sicherheit gibt für die Kinder, dass sie Zuversicht vermittelt, natürlich auch ein..., dass sie Lernen und Lehren vermittelt. Dass es...äh..., dass es wohl auch die Normen von Ehrlichkeit auch von Vernunft, von... (Pause)...ja von...äh...Koope-
ration, von auch Optimismus, Fröhlichkeit, Zufriedenheit ja...äh...vermittelt.

I: Noch einmal die Frage, wie zeigen sich diese Werte, Haltungen und Einstellungen den Kindern gegenüber?

B: Immer indem man wertschätzend den Kindern gegenüber begegnet auf Augenhöhe. Natürlich auch mit einem gewissen Maß an - ja - an Autorität, dass man Regeln aufstellt auch und durch die Regeln den Kindern Sicherheit vermittelt. Und auch der Humor und die Freude am Spiel und am Lernen sollte auch nicht fehlen.

I: Gibt es auch Werte und Haltungen, die sich ganz negativ auf die Krisenfestigkeit der Schülerinnen und Schüler auswirken?

B: Ja, ich glaube schon, wenn man mit Angst und Druck zu sehr arbeitet, vielleicht auch mit Gewalt oder auch...ja..., dass äh...mit Notendruck auch, das erzeugt auch dann negative Haltungen gegenüber den Lehrpersonen oder den anderen Kindern, Eifersucht, Neid, Frustration...ja.

I: Also, wenn ich das so richtig verstanden habe, vor allem ein hoher Leistungsdruck oder Formen, wo mit der Angst versucht wird, zu führen?

B: Das glaube ich kann sich sehr negativ auf das Umfeld oder auf die Kinder und Schüler und auch auf eine Klassengemeinschaft auswirken und auf die ganze Schule auch. Ich glaube, wenn das jetzt so allgemeingültig ist, dass man mit ständigen Überprüfungen und Kontrollen arbeitet, wirkt sich, glaube ich, auf das Gesamtklima einer Schule negativ aus. Das kann dann natürlich destruktiv wirken. Zerstört dann vieles, was vielleicht im Keimen wäre.

I: Da wären wir dann schon bei der nächsten Frage, wie sich das zeigt und du hast schon viele Lernzielkontrollen, viele Überprüfungen als Merkmale eigentlich einer eher destruktiven Krisenbewältigungsstrategie...?

B: Gerade in Krisen glaube ich, dass es manchmal hilfreich ist, wenn man mit diesen Angst machenden Instrumenten zurückfährt und vielleicht... man kann ruhig einmal schauen, wo steht das Kind, ja - aber vielleicht individuell oder im Klassenverband, aber nicht unbedingt mit einer Leistungsbeurteilung dann drohen. Das kann sehr destruktiv wirken. Das zerstört dann das...was eigentlich wir nicht wollen...im Grunde: Ein freies Lernen.

I: Jetzt kommen wir zum dritten Teil, da würde ich gerne ein bisschen auf die Lehrpersonen schauen: Was zeichnet Lehrpersonen aus, die die Krise aus deiner Sicht besonders gut bewältigen?

B: Ah, das sind Lehrpersonen, die selbständig agieren, die aktiv optimistisch in die Zukunft schauen, die nicht alles perfektionistisch sehen und jedes Wort auf die Waagschale legen, ja das ist einmal, glaube ich, vorrangig für mich, was ich mir denke, das hilft den Lehrpersonen.

I: Der Gegenpol: Welche Merkmale findest du bei Lehrpersonen, die sich schwer tun mit der Krisenbewältigung?

B: Na ja, sind manchmal Lehrpersonen, die sich leicht durch Aussagen anderer verunsichern lassen oder beeinflussen lassen, die manchmal auch gefallen wollen. Und...äh...sich in gewisser...sich manchmal auch etwas nicht zutrauen, die sehr schnell gestresst sind und ...äh...dann...äh...auch aggressiv reagieren oder sehr lautstark reagieren, was aber nicht immer ein Zeichen ist, wenn jemand laut ist, dass das dann ein Zeichen ist, das sagt manchmal nichts. Da ist manchmal jemand, der was leiser ist, nicht unbedingt...äh...ja... Ja im richtigen Moment oft...äh...hat der oder die nicht das richtige empathische Empfinden.

I: Also...ähm... ob das empathische Empfinden, ob das gelingt oder nicht gelingt, ist dann schon ein wesentliches Merkmal, ob jemand zurechtkommt oder nicht?

B: Genau, genau.

I: An der Stelle fällt mir jetzt noch ein, am Anfang hast du doch einmal von gegenseitiger Unterstützung gesprochen. Hat es auch bei euch Formen des gemeinsamen Lernens gegeben, also des organisationalen gemeinsamen Lernens?

B: Ja, ja, wir haben uns gemeinsam also auch an einen Tisch gesetzt, wie wir das jetzt organisieren wollen in der Krise, wie jede Lehrperson das jetzt gegenüber den Eltern also vermittelt, wie die...äh...digitalen Kanäle sind. Da haben wir alle mehr oder weniger das gleiche Werkzeug benutzt.

I: Und auch auf unterschiedliche Ideen aus dem Kollegium zurückgegriffen?

B: Unterschiedliche Ideen auch, wir haben das jetzt oft auch, sagen wir im Klassenverband ist jetzt ein Padlet erstellt worden und da haben jetzt ich wie jetzt auch alle anderen Lehrpersonen, haben dann in der Klasse gemeinsam an diesem Padlet gearbeitet zum Beispiel. Und alle Beiträge wurden da hochgeladen.

I: Welche Werte, Haltungen und Einstellungen sollten an einer Schule Allgemeingut sein, damit sie Lehrpersonen bei der Krisenbewältigung unterstützen können?

B: Also...das...das...Vertrauen und die Zuversicht, dass man sich auf den anderen verlassen kann. Dass ich auch ehrlich...äh...eine freie Meinungsäußerung habe, dass ich mich sowohl gegenüber der Chefin wie auch gegenüber den sozusagen Gleichgestellten frei...äh...mich äußern dürfen über das, was mir sehr gut gefällt, über das, was mich stört. Dass ich mich trauen darf, um Hilfe zu bitten, ohne dass mich jemand belächelt oder sich über mich lustig macht. Auch dass man gemeinsame Aktivitäten einmal unternimmt, ein gesellschaftliches Event einmal gemeinsam wahrnimmt auch.

I: Eine gewisse Feierkultur.

B: Genau, auch das soll wahrgenommen werden.

I: Wie zeigt sich das in einer Schulkultur, wenn diese Werte, wie sie du jetzt eben beschrieben hast, vorhanden sind, was passiert dann in dieser Schule?

B: Ich glaube, dass der..., wenn man in die Schule hereinkommt, dass man spürt..., dass, ...dass der Umgangston ein angenehmer, fröhlicher ist, dass ...äh..., dass nicht jeder misstrauisch um die Ecke äugt, wenn jemand Fremder hereinkommt. Dass auch jeder spürt, hier bin ich herzlich willkommen, dass auch der Blick ins Klassenzimmer unvoreingenommen wahrgenommen wird und sich keiner etwas denkt, sondern das als Unterstützung und Hilfe oder als zusätzlichen Bonus betrachtet und nicht als ein Aushorchen. Ja, das sind jetzt so wesentliche Punkte, was vielleicht von anderen Personen zu spüren sind.

I: Wir haben schon von den destruktiven Lehrpersonen oder den destruktiven Merkmalen gesprochen, was für Einstellungen haben denn Lehrpersonen oder findest du bei Lehrpersonen, die eben mit Angst arbeiten oder mit viel Leistungsdruck arbeiten, was steckt da deiner Meinung für eine Werterhaltung und Einstellungen dahinter?

B: Ich glaube manchmal Angst vor Veränderung, dass sie nicht flexibel reagieren können. Die... (Pause)...die Angst...äh...sie können nicht im... dadurch sozusagen die Kontrolle über die Klasse zu verlieren.

I: Also eine typische Haltung ist, alles unter Kontrolle zu haben?

B: Ich glaub schon, ja und wenn, dann...oder auch manchmal zu perfekt. Wenn das dann abweicht von dem und sie dem nicht mehr gerecht werden können, dann...äh...das nicht mehr schaffen, das Gefühl haben, sie versagen.

I: A. das war jetzt spannend bis hierher, ich höre dir wahnsinnig gerne zu und ich komme aber schon zu meiner letzten Frage: Du bist jetzt auch schon einige Jahre Schulleiterin, hast schon einiges erlebt und wenn du einen Ratschlag aufgrund deiner Erfahrungen geben würdest, was macht eine Schulleitung deiner Meinung nach krisenfest?

B: Ich glaube, dass man sich in Gelassenheit üben soll, manchmal lösen sich manche Dinge von selbst, dass man in Ruhe etwas betrachten sollte, mit Entfernung vielleicht mit ein wenig Abstand, dann lassen sich viele Probleme oft am nächsten Tag ohne große Probleme lösen. Danke!

I: Danke A.

Interview (A04)

I: Liebe M., herzlichen Dank für deine Zeit, ich würde dich als erste Frage bitten, dass du ganz kurz beschreibst, was deine Funktion ist!

B: Derzeit bin ich Schulleiterin an einer neunklassigen Volksschule mit 161 Schülern, Lehrpersonal von ungefähr 20 Personen umfasst Schulassistenzen und sämtliches Personal.

I: Als erstes möchte ich ein bisschen auf deine Organisation als Ganzes schauen, die Schule als Ganzes schauen und das schon im Hinblick auf die letzten anderthalb Jahre auf die Corona-Krise ein bisschen fokussieren, als Anlass dazu zu schauen, wie krisenfest deine Organisation war. Was würdest du dann als größte Herausforderung für deine Schule in dieser Krise bezeichnen?

B: Die größte Herausforderung an unserem Standort war sicher die, dass wir grundsätzlich eigentlich sehr offen und individuell ticken und versuchen so zu arbeiten und genau das als...als...ähm...ja auch ein bisschen als Vorzeigemodell nach außen versuchen wirksam werden zu lassen oder über die letzten Jahre so gearbeitet haben und in der Corona-Zeit, speziell nach dem Lockdown 1, viele oder einige Eltern sich gemeldet haben und sich mehr...mehr Vereinheitlichung gewünscht haben. Sprich ein konkretes Beispiel, ein Vater hat sich gemeldet, der damals ein Kind in einer ersten und in einer dritten Klasse bei uns im Haus gehabt hat, mit zwei ganz unterschiedlichen Lehrpersonen, die wirklich so ungefähr die zwei Extreme aufgezeigt haben, und der eigentlich nicht zufrieden war, zwar mit der individuellen Qualität zufrieden war, aber sich gewünscht hätte und auch das deponiert hat bei mir, man möge doch einheitliche Vorgaben schaffen, einheitliche Arbeitsweisen, sei es die Technik, sei es, was bekommen die Kinder mit nachhause, was ist zuhause zu tun, was wird verlangt - also, das heißt, das hat überhaupt nicht dem entsprochen, wie ich ticke, wie meine Vision für Schule tickt. Aber sehr wohl hat sich auch bei mir auch die Notwendigkeit gezeigt, nach dem Lockdown 1 einheitlicher vorzugehen und einheitlichere Forderungen an das Kollegium zu stellen. Das war sicher die größte Herausforderung da bei uns, ja.

I: Wie würdest du deine Krisenbewältigung insgesamt beurteilen? Und, die zweite Frage, gab es besondere Wendepunkte in dem Ganzen, in der ganzen Krise in deiner Entwicklung?

B: Also Krisenbewältigung an unserem Standort habe ich persönlich nicht als dramatisch schwierig erlebt, muss ich echt zugeben. Ahm, wir haben ein Team, das...ähm...sehr - ja - resilient wirksam ist, das auch sehr gut auf sich schaut, das gut, sage ich, da ist, gut im Leben steht, sei es auch privat als natürlich beruflich, da haben wir jetzt fast ausnahmslos keine größeren Probleme gehabt. Die Krisenbewältigung... (Pause)...wir haben es jetzt nicht wirklich als Krise erlebt, würde ich jetzt behaupten einfach. Also ich als Schulleiterin - oder was bei mir eingelangt ist, ist nicht wirklich als Krise zu verstehen. Es war eine Herausforderung, es waren manche Dinge gleich zu schalten, das war ja die Schwierigkeit, dass ich meine individuellen Köpfe auf einen gemeinsamen Nenner bring, aber wir haben es nicht als Krise erlebt. Finde ich jetzt da bei uns.

I: Welche Werte und Haltungen sind in deinem Kollegium Allgemeingut, wo du sagst, das sind so die Werte, die uns verbinden als Schule?

B: Die Individualisierung ist sicher ein großes Thema in den letzten Jahren...ähm...das heißt, die Unterrichtsöffnung bedingt bei uns auch eine Werterhaltung oder umgekehrt, die Werterhaltung bedingt dann gewisse Unterrichtsformen, wo wir versuchen, individueller zu werden, individueller uns zu entwickeln, sei es in der Unterrichtsqualität aber auch persönlich und gleichzeitig immer wieder...zeigt uns das die Grenze auf. Ahm...nicht so, wie man meint, mit dem Kollegium, das vorherrschend war oder das so der alte Stamm war oder vermeintlich ältere Lehrpersonen, jetzt vom Dienstalder, sondern meine Erfahrung der letzten Jahre war, dass vor allem junge, neue Kolleginnen in den ersten Dienstjahren, Schwierigkeiten damit haben. Und das zerwürfelt uns immer wieder einmal. Wir haben längere Zeit ein ganz konstantes Kollegium gehabt und die

letzten vier Jahre haben wir durch Pensionierungen vor allem...ahm...Lehrpersonen eben gehen lassen müssen und neue bekommen und ich finde, unser Entwicklungsstand jetzt entspricht überhaupt nicht mehr dem, was wir so über 5, 6 Jahre aufgebaut haben.

I: Durch den Personalwechsel jetzt?

B: Durch den Personalwechsel vor allem. Und auch die Neuzugänge haben, bis auf eine jetzt, eine habe ich wieder neu seit letztem Jahr, die in etwa genauso tickt wie unser alter Stamm, und die anderen sind extrem offen und fleißig, aber agieren extrem konservativ. Was mich erstaunt und auch ein bisschen erschreckt.

I: Beschreibe diese konservativen Werte gegenüber den Werten, die du gern an deiner Schule als Allgemeingut verankert hättest, ein bisschen genauer!

B: Also meine Haltung ist grundsätzlich seit vielen Jahren schon eine ganz inklusive Haltung. Wir haben an der Schule so gut wie nie, also mit Ausnahme ein Kind, zwei Kinder, die beeinträchtigt sind in irgendeiner Weise, aber grundsätzlich forcieren ich sehr eine inklusive Haltung, sprich...ahm...wir nehmen alle auf, wir nehmen alle an. Das betrifft aber nicht nur die Schüler, sondern auch das Kollegium...ahm... in seiner Vielfältigkeit und diese Schlagworte sind für viele versteckt sehr schwierig umzusetzen bzw. auch so zu denken. Und da komme ich immer wieder an meine Grenzen, wo ich mir denke, ja ich nehme sie auch alle an, wie sie sind und versuche das auch und hätte aber trotzdem in meiner Vision gerne längst andere Werte im Haus. Dass man nicht..., dass man nicht wieder z.B. heuer darüber diskutieren, was sind die Vorgaben für Hausübungen. Ahm..., dass man..., dass wir einfach nicht wieder in das alte Schulmuster auch trotz Corona nicht hineinkommen, dass wir wegkommen von dem, dass Österreich massiv davon abhängt oder zumindest der Bildungsbereich, wie das Elternhaus aufgestellt ist. Das sind so Werte, die wieder großes Thema sind, zwar wir sprechen nicht wirklich offen darüber im Kollegium, glaube ich, aber ich merke es an dem, wie gearbeitet wird.

I: Das wäre also das, was du als konservative Werte...betrachten würdest?

B: Ja, genau. So alte Schule, wie ich es vielleicht als Kind, nicht einmal als Kind in meiner Schulzeit erlebt habe. Ich habe glücklicherweise da eigentlich größtenteils andere Lehrpersonen gehabt, aber meine jungen Kolleginnen zwischen 20 und 25 oder - ja - Ende 20...ahm...forcieren das wieder sehr. Das, wie tickt man daheim, was wird von daheim erledigt, was trägt das Elternhaus zum Schulerfolg bei und das ist für mich etwas, was längst der Vergangenheit angehört und überhaupt nicht mehr geht.

I: Ich denke, jetzt auch in der Krise war man natürlich sehr abhängig von den Elternhäusern, aber inwieweit...welche Werterhaltung hat euch, nachdem ihr es jetzt auch gar nicht so als Krise wahrgenommen habt, unterstützt, das gar nicht so als Krise wahrzunehmen?

B: Ich glaube, individuell sind die einzelnen Personen, fast alle... also ich hab z.B. keine Impfgegner, ich hab keine Corona-Leugner, also ich habe so diese Extrembeispiele überhaupt nicht im Haus. Das heißt, der Großteil ist geimpft und erachtet das als sehr sinnvoll und notwendig und macht da nicht großes Aufsehen darum. Das hat einmal sicher sehr geholfen und wir haben sehr wohl größtenteils die Offenheit, dass die zwei drei, die das nicht so sehen, dass man die in Ruhe lässt oder einfach auch sein lässt. Das heißt, wir haben da keine großen Wortgefechte oder Kämpfe austragen müssen. Oder auch keine Überzeugungsarbeit leisten müssen. Ebenso haben wir das bei den 161 Kindern auch, so gut wie keine Eltern, die in diese Richtung tendieren. Und somit haben wir da ganz viel, viel...ja...so Kämpfe nicht gehabt wie andere Standorte.

I: Das heißt, es gab einen Konsens darüber, dass die Situation jetzt so ist und den hat man annehmen können und deswegen hat das eigentlich ganz gut funktioniert?

B: Ja, genau.

I: Wäre meine nächste Frage jetzt gewesen eigentlich: Welche Haltungen und Einstellungen bei der Krisenbewältigung eher destruktiv gewirkt haben, wenn du so etwas erlebt hast, hast du?

B: Das Einzige, was ein bisschen destruktiv war, dass sich einige Kolleginnen...ähm...selber mehr Stress auferlegt haben, als sie von mir gespürt haben oder als wir von oben gespürt haben. Das

heißt, die plötzlich versucht haben...zum Beispiel technischer Natur, Dinge zu machen, die sie nicht beherrscht haben und auch nicht müssen hätten. Ahm...ich habe dann zum Beispiel einmal in der Woche nach diesen ursprünglichen...nach dieser Kritik von Elternteilen, dass wir einheitlicher werden sollen, habe ich dann vorgegeben, dass wir einmal in der Woche mit der Klasse kommunizieren müssen in jeder Klasse...also in jedem Fach. Und manche haben sich da so einen Stress auferlegt, die haben viel mehr gemacht als sie hätten sollen, find ich, oder als es notwendig war. Und das hat ein bisschen gebraucht, die von dem runterzubringen und trotzdem ihnen zu vermitteln, wir machen trotzdem eine gute Arbeit, die Kinder lernen trotzdem etwas, auch wenn sie nicht da sind, ja.

I: Also Selbstüberforderung?

B: Genau.

I: Habt ihr an eurer Schule ein Leitbild, ein offizielles?

B: Ja.

I: Ist das wirksam für deine Schule?

B: Unser Leitbild haben wir erstellt vor, glaube ich, vier Jahren und das geht eigentlich viel mehr in Richtung inklusive Schule. Ah...ich finde, da sind wir wieder weiter weggerückt, ich möchte nicht Corona als Ausrede benutzen, aber es hilft auch, da wieder wegzurücken. Aber ich habe gerade gestern in einer Kurzkonferenz mit ihnen besprochen, dass wir jetzt eine Tagung machen im, im... Mitte November, wo wir diese inklusive Schulentwicklung wieder weiter forcieren werden. Ich habe jetzt einen Kalender aufgehängt, wo...wo...ich jetzt mehrfach Unterrichtsbesuche wieder machen werde, in jeder Klasse mehrfach und wirklich die Leute gebeten, mir Stunden zu zeigen, wo sie nicht souverän und sowieso routiniert agieren, sondern wo sie ihre Schwierigkeiten haben und wo man eine Weiterentwicklung erwirken könnte.

I: Also so gesehen hilft dir das Leitbild wieder zurückzurücken in diese Richtung?

B: Ich denke schon. Ich hoffe.

I: Ich möchte jetzt ein bisschen mehr auf die Kinder selber eingehen. Was zeichnet denn aus deiner Sicht Kinder aus, die die Krise besonders gut bewältigt haben, was sind denn Merkmale von diesen Kindern?

B: Meines Erachtens zeigt sich...äh...das in der Unbeschwertheit, wie Kinder agieren, wie sie da bei uns sind, wie sie ihren Schulalltag erleben, ahm...der Großteil unserer Kinder hat nicht sonderlich anders agiert als sonst, schwierig war es für die Kinder, wo das Elternhaus in eine andere Richtung arbeitet. Ansonsten, all diese alltäglichen Dinge, die zu tun sind mit Masken oder... also Masken aufsetzen, tragen oder...oder die Testerei war selbst heuer erstaunlicherweise auch für die Erstklässler schon in der ersten Schulwoche kein Problem mehr. Das heißt die Kinder, glaub ich, wie in jeder Situation, wenn sie gut positiv unterstützt werden, sind unkompliziert.

I: Also du hast jetzt da kein Kind erlebt...oder kein Kind, das damit zu kämpfen hat, mit der Krise?

B: Ah, ich hab ein Kind aktuell, ah...ganz massiv gefährdet und zwar erstmals suizidgefährdet in der Volksschule, das haben wir noch nie gehabt. Wo ich aber denke, das ist eine Thematik, die schon vor Corona...betrifft Gewaltspiele, Gewaltfernsehen, Sachen, die ab 18 freigegeben sind, die wir schon vor Corona thematisiert haben. Ich glaube nicht oder mein Eindruck ist jetzt beim Nachfragen und Nachrecherchieren nicht der, dass das mit Corona zu tun hat. Und ansonsten... (Pause)...also keine Auffälligkeiten, die ich jetzt Corona zuschreiben würde. (Pause) Natürlich es gibt schon, ein paar Mädels haben einmal geäußert nach dem Lockdown 1, sie vermissen die anderen Kinder, aber die haben weder in den Leistungen versagt oder sind schlechter geworden noch haben sie sich sozial auffälliger gezeigt. Es sind halt so Äußerungen, dass ihnen das natürlich fehlt, aber ich finde man kann es nicht dingfest machen an wirklichen Problemen.

I: Es wäre nämlich meine nächste Frage gewesen: Wenn du jetzt Kinder hast, die sich schwer tun mit der Krisenbewältigung, welche Merkmale du da findest, fällt dir da jetzt unmittelbar aber nichts ein, oder?

B: Nein, also die... ich sag einmal eine Handvoll Kinder ungefähr, die wo ich immer wieder beschäftigt bin, die wir eigentlich schon in der 4. Klasse haben momentan, da haben wir ein paar drinnen, ein paar haben das Haus schon verlassen...in den letztjährigen Ganztagesklassen...da gibt es andere Hintergründe, ich finde das ist unabhängig von Corona. Also meines Erachtens.

I: Aber, wenn sie Krisen haben, unabhängig von Corona, was sind denn die Merkmale, wo sie sich schwertun mit der Krisenbewältigung?

B: Ja, sie können nicht...sie können nicht voll und ganz da sein, das heißt sie sind nicht bei der Sache, sie sind mit anderen Dingen beschäftigt. Vielfach haben wir herausgefunden, dass es eben immer wieder die Problematik dieser technischen Geräte ist, sprich Fernsehen die halbe Nacht, Fernseher im Zimmer, Computer im Zimmer, Computerspiele mit Erwachsenen, die sie nicht kennen, solche Online-Geschichten, also das ist zunehmend ein Thema, dass wir kurz vor Corona auch in einem Elternabend thematisiert haben, wo ich gesagt habe, das ist sehr besorgniserregend, was uns die Kinder da äußern. Aber eben, das ist nicht jetzt neu. Aber eben sie sind nicht konzentriert bei der Arbeit, sie sind müde den ganzen Vormittag, sie bringen schlechte Leistungen im Vergleich zu dem, was sie leisten könnten.

I: Das wäre also ein Risikofaktor, der ganz stark ist, ein unkontrollierter Medienkonsum?

B: Ja, ich denke schon. Ich glaube schon, dass natürlich, was heißt, das war vorher schon da, aber ich glaube schon, dass in der Corona Zeit, dann hat man auch noch Online-Unterricht, dass die Kinder, gerade solche gefährdeten Kinder da, wo niemand drauf schaut daheim, dass die verstärkt einfach abhängig werden. Dass die nur mehr mit Geräten am Weg sind, jetzt für die Schule ja auch noch.

I: Waren Kinder auch unbeaufsichtigt zuhause in der Zeit?

B: Ganz wenig, einzelne Beispiele weiß ich, wo es manchmal ein paar stundenweise war. Aber...Einzelfälle.

I: Aber das hängt jetzt nicht mit dem vorher Gesagten zusammen?

B: Nein, nein.

I: Siehst du in Krisen - jetzt gehen wir einmal ganz allgemein auf Krisen ein - Schule als Lebensraum für Kinder hilfreich?

B: Ja, absolut. Wenn ich an die letzten Jahre denke, so an Krisen hatten wir schon einiges an Fällen gehabt, sei es sexueller Missbrauch, sei es Gewalterfahrungen von Elternteilen übergehend auf Kinder oder unter Elternteilen, wo wir jetzt des Öfteren Kinder- und Jugendfürsorge eingeschaltet haben und sehr wohl...glaube ich kann ich ausnahmslos in allen Fällen sagen, dass wir versucht haben oder eigentlich ein guter Draht zur Schule bestanden hat, zur Lehrperson, sie sich auch sehr geöffnet haben und die Schule irgendwie ein geschützter Raum war, wo sie zumindest einige Stunden am Tag, ahm, einfach ein bisschen Sorgen vergessen haben und einfach da waren, Kinder waren und ihr Leben gehabt haben.

I: Gleichaltrige Kinder auch, diese Peer Groups?

B: Genau, das glaube ich sehr wohl, dass da die Schule...äh...das gut bewältigen kann. Ein Gegenbeispiel kann ich nennen, ich habe jetzt aktuell einen neuen Schüler gekriegt auf der 2. Stufe, der vorher eine andere Schule aus dem Nachbarbezirk besucht hat, ahm...letztes Jahr im Mai ist man auf mich zugekommen, eine Beratungs- oder Betreuungsperson von der Kinder- und Jugendhilfe hat angerufen und hat gesagt, es gibt einen Wohnortwechsel, das Kind kommt zu uns an die Schule, es ist massiv schwierig, es ist massiv auffällig, ah...es ist gewalttätig, es leistet nichts in der Schule, ein Kind mit Migrationshintergrund, zusätzliche Schwierigkeit: fast gehörlose Mutter. Und was wir erlebt haben, ist, finde ich, unfassbar ...ähm... ausgrenzend und zwar, was vorher mit dem Kind passiert ist. Das Kind ist bei uns noch nie in all diesen Punkten auffällig geworden, ähm... das Kind ist bei uns extrem höflich, ist freundlich, kommt zum Beispiel jeden Tag zu meiner Tür und sagt: "Guten Morgen", fühlt sich da pudelwohl, glaube ich, wir haben jetzt ein erstes Vernetzungsgespräch gehabt mit Eltern, mit auch Betreuungspersonen und die haben es nicht glauben können. Und ich muss sagen, ich kann es noch weniger glauben, dass das möglich ist und mich erschreckt das, was unser System dann auch mit Kindern macht. Wie

man sie ausgrenzt systematisch, wenn da nicht alles in die Vision der Schule passt, sag ich jetzt mal so ganz oberflächlich.

I: Du leitest mich ganz gut über zu meiner nächsten Frage. Das geht es nämlich genau darum: Welche Werte, Haltungen und Einstellungen braucht Schule, damit sie Kinder bei der Krisenbewältigung unterstützen können und ich denke, so ein schwieriges Umfeld ist für Kinder ja auch eine Krise?

B: Richtig. Ich denke, es ist ganz wichtig, immer versuchen einmal zunächst natürlich einen empathischen Draht zum Kind, zur Familie zu haben, aber sachlich auf die Dinge zu schauen. Sachlich auf die Schulleistungen zu schauen, sachlich auf die Bedingungen zu schauen. Sei es, woher das Kind kommt, wie die familiäre Situation ist, in dem konkreten Beispiel, das ich genannt habe, habe ich dann gebeten, mir keine weiteren Informationen zu geben von außen, weil das für uns nicht relevant ist. Wenn es schwierig ist, habe ich gebeten darum, dass wir uns natürlich dann genauer vernetzen. Ahm...die Schule hat sich Ende der Ferien bei mir gemeldet, ähm... ich hab es wirklich so flapsig formuliert erachtet als "Tratsch" erfahren, und wurde gefragt, ist das wirklich so, dass das Kind bei dir angemeldet ist und Achtung, Vorsicht! Und ich habe mich da völlig ausgeklinkt und ich habe dann gesagt, wir können dann gerne noch einmal telefonieren, aber jetzt lassen wir das Kind ankommen, ich möchte es nicht wissen. Und ähm...ja, ich finde es als ganz natürlichen, selbstverständlichen Zugang in meiner Funktion und bitte das auch mein Team so handzuhaben, ich finde das einfach eine gewisse Form von Professionalität, ähm..., dass man möglichst neutral, sofern das möglich ist, ähm...die Kinder einfach annimmt und einmal schaut, was ist denn da. Und nicht schon so ein Paket, bevor man das Kind das erste Mal sieht. Und das erlebe ich ganz oft, wir haben heuer mehrere Kinder gehabt aus ganz Tirol, die zugezogen sind zufälligerweise, ähm...und ich habe es in drei von vier Fällen so erlebt, dass die Kinder sehr problembehaftet geschildert worden sind und wir sie so nicht erleben.

I: Als Indiz wofür wertest du das auch, wenn euch das so gelingt?

B: Dass es gelingt ist...oder...zeigt mir vielleicht doch, dass ein bisschen was von der inklusiven Haltung mehr ankommt, als ich manchmal vermute im Haus. Ah...und...ah...auch die Beharrlichkeit meinerseits, dass ich das auch vom Team verlange und da ganz energisch dagegen arbeite, wenn ich bei Lehrpersonen merke, dass sie so nicht agieren. Das heißt in Einzelgesprächen, auch immer wieder in der Teamarbeit, dass man so einfach nicht umgehen darf meines Erachtens. Das ist eines von dem, wo ich streng bin, wo ich nicht so sehr offen bin für viel Spielraum, sondern wenn ich merke, dass Leute da ausgrenzen oder dass es in eine Richtung geht vielleicht auch ungewollt oder unbewusst, da gibt es von mir schnell einmal Klartext im Gespräch.

I: Du hast mir jetzt schon viel auch von der nächsten Frage beantwortet, nämlich wie sich so diese Haltung - in deinem Fall merke ich doch, dass Inklusion für dich das bestimmende Thema ist - wie sich das zeigt an deiner Schule oder bei Lehrpersonen und vielleicht auch nicht nur deine Schule oder wo du das halt weißt in Beispielen? Wo zeigen sich diese Werte, Haltungen und Einstellungen, wie kann man das erkennen an einer Schule, wenn ich da jetzt reingehe, dass da eine inklusive Schulkultur gelebt wird?

B: Also Beispiele jetzt von den neuen drei Eltern hab ich jetzt von allen dreien schon Rückmeldungen im heurigen Schuljahr jetzt nach eineinhalb Monaten, ähm, dass sie das total toll finden, dass sie sich wohl fühlen, dass sie sich super aufgenommen fühlen und dass sie das sehr schätzen, dass man nicht das Altlastpaket quasi so eins zu eins weiter übernimmt, sondern dass man ihnen versucht, eine faire Chance zu geben. Das finde ich das Entscheidende, weil dann haben wir auch keine...nicht keine aber wenige Probleme im Unterricht, wenige Probleme ja im Elternkontakt, in der gemeinsamen Arbeit, einfach wie man mit den Kindern umgeht und dann ist folglicherweise auch das leichter, von Kindern Leistung zu erwarten, einzufordern und ihnen auch was beizubringen.

I: Auch die nächste Frage hast du schon anklingen lassen, nämlich was destruktiv wirkt. Welche Haltungen, Werte wirken auf die Fähigkeit der Krisenbewältigung bei Schülerinnen und

Schülern destruktiv oder bringen sie vielleicht sogar in eine Krise? Also eines war das Thema des Ausgrenzens, oder?

B: Ja, absolut, ich finde das eines vom Größten, wenn sich ein Mensch angenommen fühlt generell, dann ist man einfach offener, dann...ja...kann man mehr leisten, fühlt man sich erstens einmal wohl und in Folge hat das ja viele positive Nebenwirkungen.

I: Fällt dir noch etwas ein dazu?

B: (Pause) Ich finde es auch wichtig, dass man auf Augenhöhe miteinander kommuniziert, äh...das heißt sprich die ganze Schulpartnerschaft, die vor allem natürlich auch die Eltern, die Erziehungsberechtigten, dass wir nicht als die Lehrenden auftreten, ich versuche auch immer wieder zu vermitteln, auch den Lehrpersonen und auch den Eltern, dass wir natürlich lehren im Sinne von unserem Auftrag, aber das ist nur mehr ein Teil unseres Auftrags finde ich, sondern dass wir Kinder begleiten. Und dass wir...mein Credo ist eigentlich, dass wir bestmöglich für Familie da sind und Familie unterstützen. Manchmal kommt der Kritikpunkt retour oder die Anmerkung, wir sind ja kein Dienstleistungsgewerbe sie wünschen - wir spielen, nein, das sind wir nicht. Aber trotzdem finde ich, wenn es Eltern so empfinden, dass sie bei uns teilhaben können und ernst genommen werden, sind viele Barrieren einfach schon weg. Und vieles kann man dann ja trotzdem so weiterbringen wie man möchte.

I: Danke! Jetzt wollen wir noch ein bisschen auf die Lehrpersonen schauen. Was zeichnet aus deiner Sicht eine krisenfeste Lehrperson aus?

B: (Pause) Ich glaube für ganz vieles und auch für Krisenfestigkeit ...ähm... tut man sich leichter, wenn man ein strukturierter Mensch ist. Im Haus, wenn ich so denke, von den ungefähr 20 Personen seit Lockdown 1, gibt es drei Personen, die mich immer wieder gebraucht haben. So wie es bei den 161 Elternpaaren ungefähr fünf sind, also eigentlich ganz wenige, die dich aber mehr oder weniger dauernd beschäftigen. Und so habe ich drei Lehrpersonen gehabt, die immer wieder etwas gebraucht haben und die sind eigentlich... alle drei eint sie, dass sie schon eine Struktur haben, aber selber irgendwie chaotisch sind. Das heißt, sie brauchen immer viel mehr Informationen, sie filtern sich aus Informationen wichtige Dinge schwer heraus, allein, wenn ich ihre Klassenräume betreten habe, das ist schon viele Jahre so, nicht erst seit Corona, habe ich immer in diesen Räumen gedacht, ah, da könnte ich nicht arbeiten so vom Gefühl. Da habe ich immer das Gefühl, ich müsste, wenn ich da länger drin wäre, den Schreibtisch einmal aufräumen. Oder einfach die Klasse entschlacken, die Wände entschlacken, also ganz viele Dinge, auch ganz liebevoll, ganz herzlich, aber unstrukturiert. Und ich finde, wenn ein Mensch ein strukturierter Mensch ist, dann kann er auch in der Krise sich das zu Nutze machen, sich erholen, was wesentlich ist. Und ist dann vielleicht nicht so schnell an dieser Fülle von Dingen und Vorgaben überfordert und dann Meldungen... (unverständlich) ... in der Außenwelt, wie jemand, der selber das alles aufsaugt und...und ah ständig mit dem eigentlich sucht, was ist jetzt zentral. Also es sind ganz Kleinigkeiten, sei es, welche Testkits nehmen wir, wissen wir ja eh, haben mehrere geliefert gekriegt, solche Kleinigkeiten sind für die dann schon schwierig, also jetzt nicht wirklich schwierig, aber sind Fragen wert. Und ich habe es auch zum Beispiel heuer das erste Mal jetzt im Herbst bei diesen drei Lehrpersonen gemacht, wie noch nie in zehn Jahren, dass ich in den ersten drei Schultagen, zweimal schriftlich und einmal mündlich geäußert habe, ahm..., dass ich es in der Art heuer nicht mehr akzeptieren werde, dass sie mich ständig auch aussaugen, sondern, wenn Dinge ganz klar irgendwo stehen, ah..., dass man dann nicht noch zehn Mal nachfragt. Wenn sie es eh eigentlich verstanden haben. Sondern einfach dieses...ich bin mir nicht sicher, ist es einfach auch ein Aufmerksamkeitsproblem, mir zu zeigen, sie sind sehr wohl bei der Sache dabei, oder...ich weiß nicht woran es liegt, aber es saugt mich aus. Und wenn...ich hab denen auch mitgeteilt, dass wenn 20 Personen so agieren, könnte ich den Job niemals auch so machen.

I: Ich kann die nächste Frage gleich schon überspringen, weil du beantwortest mir immer beide Gegenpole in einem, das ist cool!

B: Oder nicht konkret... (Lacht)

I: Es ist ja semi-strukturiert, wir können ja durchaus vom Leitfaden abweichen, es soll ja auch durchaus ein bisschen was...ah...ah...Authentisches herauskommen. Ich frage dich noch einmal nach den Werten, Haltungen und Einstellungen, welche sollten davon an einer Schule wirklich Allgemeingut sein, also Teil der Schulkultur, damit sie die Lehrpersonen bei der Krisenbewältigung unterstützen können?

B: Welche Werte? ...Ich denke, wieder die inklusive Haltung, die hilft uns allen, ahm...Gelassenheit, glaube ich von Jahr zu Jahr mehr, dass sie notwendig ist und erkenne ich an mir selber, dass mir das hilft, ahm... diese Vorgaben und manchmal auch Probleme besser zu bewältigen. Ahm...Ausdauer, Mut, extrem viel Mut, nicht immer nachzufragen, sondern manchmal einfach zu tun, wie einem eh das Gefühl sagt, dann auch auf das Bauchgefühl zu hören, das meistens richtig ist. Ahm... ich habe auch persönlich gelernt, auf meinen Körper zu hören, das heißt, der Körper sagt dir eigentlich sehr gut, wenn es wieder einmal drückt, seien es bei mir immer Rückenschmerzen, wo ich genau weiß, meiner Wirbelsäule fehlt nichts, aber es tut sich sonst irgendwas. Das heißt auch ein bisschen so intuitive Dinge, nicht immer nur Daten und Fakten am Papier, so das Gespür für Menschen, für das sich wieder mehr Zeit nehmen. Wir haben ja letztes Jahr den Hort mitaufgebaut, so als Seiteninformation und das merke ich jetzt erst, wie unfassbar viel Zeit und Energie das verschlungen hat. Ich hab es gar nicht so dramatisch empfunden, ich hab das als tolles Projekt empfunden und als ganz wichtigen Meilenstein bei uns in der Gemeinde, dass wir es endlich im Haus haben. Aber ich habe jetzt seit Schulanfang...viele stöhnen...und ich habe das Gefühl, nicht, ich habe nichts zu tun, aber ich habe Energien, ich tu wieder, ich weiß nicht, ich bin wieder beim Haus dekorieren, ich mache wieder Sachen, die ich jetzt Jahre nicht mehr gemacht habe. Ahm...und wenn ich jetzt heute wieder gelesen habe von der Gewerkschaft, ja Schulleiter-Entlastung usw. denke ich mir, ich habe mir heut Gedanken gemacht, wie ich das gelesen habe, aktuell, bräuchte ich jemand? Nein, ich bräuchte momentan niemanden. Und ich merke jetzt, ich habe für zwei drei Jahre einfach Arbeiten für die Gemeinde auch mitgemacht, die ... für die ich nicht gezahlt gekriegt habe, die mir sehr wichtig waren, deswegen habe ich es gemacht, aber die...ja, die jetzt ausgelagert sind und eine eigene Leiterin dafür haben und jetzt wieder einfach Zeit da ist, was zu tun.

I: Welche Werte, Haltungen und Einstellungen waren destruktiv für die Krisenfestigkeit einer Lehrperson, wenn sie Teil einer Schulkultur sind?

B: Ah, ich denke so, diese Einstellung über alles zu jammern und zu raunzen, kann es jetzt nicht mit einem Begriff festmachen, aber das ist was, was mir persönlich extrem widerstrebt, was ich schwer aushalte, privat und beruflich, wenn..., wenn man einfach so dahin jammert, ahm, wenn man es eben nicht an Fakten festmachen kann. Und wenn man...ja..., wenn man gar nicht versucht...ah...die Sachen einfach...an Sachen konstruktiv heranzugehen. Natürlich sind nicht alle Menschen gleich belastbar, sind nicht alle Menschen gleich gesund, ich denke, dass ist auch ein wichtiger Punkt, woran man merkt, wie belastbar das Team ist, wie gesund ist es auch. Wir haben zum Beispiel ein Team, das so gut wie nie...wir haben so gut wie nie Supplierstunden, über Jahre hinweg nicht. Das ist, denke ich, ein gutes Zeichen, dass wir wenig an diesen Thematiken haben. Was ist noch destruktiv? Ja, wenn Menschen unsicher sind. Das heißt, wenn..., wenn ein Mensch generell in seiner Haltung oder in seiner Einstellung unsicher ist oder leicht von außen beeinflussbar, dann saugt er ganz vieles auf, dann steht jeden Tag was in der Zeitung oder ist was in den Medien, was den Tag schon schlecht anfangen lässt. Haben wir aber wenige...also kaum im Haus.

I: Äußere Zeichen von Werthaltungen, wenn du z.B. auf die Werte, auf die du vorher eingegangen bist, die unterstützenden Werte, schaust, was wären denn so äußere Zeichen dieser Werthaltung in einer Schulkultur?

B: Ein Punkt ist z.B., wenn man in Klassen hineinkommt und äh...immer wieder und es ist auch schön, dass man es bestätigt bekommt...immer wieder von externen Personen oder von Betreuungspersonal oder Beratungslehrerinnen...ist nicht sofort ersichtlich, wer z.B. Menschen sind, die Unterstützung brauchen oder die eine Beeinträchtigung haben. Wir haben jetzt auch wirklich

offensichtlich niemanden, wo man es sieht, jetzt an körperlichen Merkmalen...Was ist noch ein Merkmal? Was sieht man noch? Ich finde schon in der Auswirkung haben wir die letzten Jahre...erfreulich...ja, von dem lebt man auch oder das mag man auch gern... haben wir immer wieder mal Anrufe bekommen und Nachfragen von schulfremden Personen, ob sie ihr Kind da einschulen dürfen, weil sie haben gehört, wir leben diese Werte, uns ist diese Haltung wichtig, wie denn das aussieht? Ahm...unser ehemaliger Bürgermeister, der seit zwei Jahren in Pension ist, hat einmal und das war eines der größten ... das größte Lob eigentlich für mich von seiner Seite...er war ja immer sehr...er ist selber Lehrer gewesen, aber war sehr konservativ in seiner Haltung, was so eine Schule betrifft und meinen Werten gegenüber eigentlich gar nicht offen...mit all den Notwendigkeiten...und eines Tages ist er einmal gekommen und hat gesagt: "Ich habe jetzt auch von außen gehört und auch meine Enkel gehen in deine Schule und ich habe von außen gehört, dass euch das total super gelingt und dass ihr alle aufnehmt und dass das so offen ist und da muss schon was Wahres dran sein." Und das war für mich das größte Lob, dass das endlich auch da draußen angekommen ist, wobei wir nicht arbeiten dafür, dass es da draußen ankommt. Aber ich hab mir gedacht, er war sehr kritisch immer, zwar freundlich aber sehr kritisch, und wenn es bei ihm in der Weise angekommen ist, dann muss vieles nach außen angekommen sein oder auch wirken, dass er das jetzt so äußern kann. Das war glaube ich der größte Meilenstein in all den Jahren.

I: Ja, vielen Dank, wir kommen jetzt schon zum Ende und einen letzten Satz: Wenn du einen Ratschlag aufgrund deiner Erfahrungen als Schulleiterin geben würdest: Was macht, deiner Meinung nach, eine Schule krisenfest?

B: (Pause) Was macht die Schule krisenfest? Ich denke, ganz wichtig ist es, vorher schon...oder man weiß natürlich nie, wann eine Krise kommt...es ist ja nicht mit Datum im Kalender manifestiert... ich denke, es ist immer wichtig auf eine Gemeinschaft zu schauen, auch auf die menschlichen Dinge zu schauen, auf die menschlichen Nöte des Teams, des ganzen Kollegiums, der Schulgemeinschaft, ahm...natürlich bei allen professionellen Dingen, die man zu leisten hat, immer wieder zu schauen, wie geht es den Menschen, dafür ein offenes Ohr zu haben, für sie da zu sein. Und immer als Schulleitung, finde ich, oder in jeder Führungsfunktion, genauso in der Klasse, mit diesem Beispiel selber voranzugehen. Immer das zu leben, was man will, weil am Schreibtisch redet es sich leicht und gescheit, das immer auch vorzuleben und selber zu tun und wenn es nur darum geht, in der Spüle nebenan im Lehrerzimmer die Kaffeetassen abzuwaschen und ihnen damit zu zeigen, dass man das gern hätte. Das heißt alles auch selber tun und machen so gut es die Zeit erlaubt oder geht und manchmal gescheiter irgendeine Büroarbeit liegen lassen und präsent sein und ja...selber vorleben!

I: Alles klar! Danke! Danke für deine Zeit!

Interview (A05)

I: Ja P., vielen Dank, dass ich bei dir sein darf, deine Zeit bekomme und würde jetzt am Anfang bitten, dass du dich kurz vorstellst und ein bisschen über deine Funktion erzählst, was du bist und was du machst!

B: Ich bin jetzt das 6. Jahr in der Schulleitung Z. tätig und meine Hauptaufgaben sind Schule organisieren, Schulentwicklung und Mädchen für alles.

I: Schulleiterin einfach.

B: Genau.

I: Die Fragen, die ich dir stelle, beziehen sich schon so auf die letzten anderthalb Jahre, also die Erfahrungen in der Corona Krise, du kannst aber Krise auch gern weiter definieren, weil du hast ja in deiner Schulleiterinnenlaufbahn auch schon andere Krisen erlebt, und aus deinem Erfahrungsschatz da ein bisschen berichten. Was würdest du als größte Herausforderung in

der Krise, jetzt vor allem in den letzten anderthalb Jahren, bezeichnen, was war für euch als gesamte Schule die größte Herausforderung?

B: Der administrative Aufwand war sehr enorm, aber für mich war das viel schlimmer, dass ich irgendwo mich allein gelassen gefühlt habe. Die ganze Verantwortung war im Prinzip bei den Schulleitern, äh...wir haben ständig irgendwelche Verordnungen bekommen, aber eigentlich nie einen Rückhalt von unseren Chefitäten erfahren. Das war für mich eigentlich das Belastende.

I: Und wenn du das jetzt auf die ganze Schule auslegst, also für deine Kolleginnen, die Schule insgesamt in der Umgestaltung des Unterrichts oder was war die größte Herausforderung in der Zeit?

B: Da war es einfach so, dass die Umstellung von Präsenzunterricht auf Online-Unterricht hat sehr gut funktioniert, wir waren da sehr gut vorbereitet. Natürlich war die Herausforderung einmal der Computer, der Classroom usw. Ich habe dann aber gemerkt, dass es für die Kolleginnen viel schwieriger war im Schichtbetrieb, dieses Zweigleisige, weil auf der einen Seite haben sie für die Kinder, die zuhause waren, den selben Anspruch gehabt, dass sie die genauso gut weiterbetreuen, wie im Lockdown. Und dann waren sie aber in Präsenz auch anwesend. Das heißt, dieser enorme Zeitaufwand, sag ich jetzt einmal, war wirklich belastend und, was ich auch ganz viel gehört habe, äh...Lehrpersonen, die besonders korrekt und genau sind, die haben halt um Mitternacht auch noch, wenn sie irgendeinen Beitrag gekriegt haben, das lernen müssen, dass sie halt auch eine Arbeitszeit haben und nicht 24 Stunden erreichbar sind.

I: Wie hat deine Schule die Krise bewältigt, wie würdest du das bewerten?

B: Meiner Meinung nach haben sie das sehr gut bewältigt, man hat schon gemerkt, dass sie am Schulschluss einfach müde waren, einfach müde vom Schuljahr, ah...und ich glaube auch...ah...Lehrer machen sich ja auch immer wieder selber den Druck, dass sie... sie nicht das geleistet haben oder an Inhalten vermittelt haben, wie sie es sich vorstellen und das hat sie schon sehr beschäftigt, wie viel Defizite dann unterm Strich wirklich fabriziert wurden. Das habe ich schon beobachten können.

I: Hat es in der Krisenbewältigung einmal so einen Wendepunkt gegeben, wo du sagst, ab einem bestimmten Moment ist es besser gelaufen?

B: Ja, besser...also ich würde die ganze Krise eher so als Wellenbad sehen. Es sind immer wieder Phasen gewesen, wo es geheißen hat: "Super, lässig, jetzt sind wir wieder in Präsenz, die Kinder sind da, jetzt können wir unterrichten." Und dann ist wieder die Welle nach unten gegangen und dann ist wieder das große Jammern gekommen oder die großen Bedenken usw. Ich würde da nicht einen einmaligen Switch, sondern wirklich so wie die Meereswellen....beschreiben.

I: Welche Werte und Haltungen, würdest du sagen, sind in deinem Kollegium Allgemeingut? Also gibt es da so verbindende Werte in eurem Kollegium, sagt ihr, das ist eine Haltung, die finde ich bei fast allen

B: Also ich sage, für mich ist absolut erkennbar, dass wir einen guten Zusammenhalt haben, dass die Kommunikation...größtenteils sehr gut funktioniert und dass wir auch recht wertschätzend miteinander umgehen. Wobei natürlich immer wieder mal...wo viel gearbeitet wird...oder gehobelt wird, fallen Späne. Das heißt es gibt immer wieder mal Reibereien und Auseinandersetzungen. Nur, wenn man das im Großen betrachtet, äh...haben wir ein sehr homogenes und gut funktionierendes und zusammenarbeitendes Kollegium.

I: Und diese Fähigkeit zur Zusammenarbeit ist deinem Kollegium auch wichtig? Das wird von den Kollegen auch geschätzt?

B: Wir haben speziell die...eigentlich haben wir ja als Thema für den Schulentwicklungsplan die Lehrergesundheit, nur das ist durch Corona jetzt auch im Prinzip verstorben und da war eigentlich immer - und das merke ich jetzt auch wieder ganz besonders - dieser Wunsch gemeinsamer Aktivitäten. Und jetzt dürfen wir ja wieder das eine oder andere machen und jetzt wird getörgelet und dieses Essen organisiert und die Feierlichkeit organisiert und...das brauchen die Meinen.

I: Da wären wir eh schon bei dem Thema, wie sich diese Werte und Haltungen nach außen hin zeigen, also das ist eine gewisse Feierkultur, oder? Fallen dir noch andere äußere Zeichen dieses Miteinanders, dieses Wertes der Gemeinschaft ein?

B: Ja, also was zum Beispiel auch für mich immer schön zu beobachten ist, wenn man zum Beispiel bei pädagogischen Konferenzen, äh...haben wir einfach die...oder...eine Informationskonferenz ist in Ordnung für 10 Minuten, aber nicht für eine lange Zeit. Und das, was ich einfach immer merke, wenn sie dann in pädagogischen Konferenzen so in Gruppenarbeiten ah... zusammenarbeiten und dann wieder ins Plenum kommen, da wird gelacht, da werden Scherze gemacht und es ist eigentlich immer sehr produktiv. Und das ist das Schöne für mich, weil ich brauch ja nicht mir ah... für 40 Lehrer dann den Kopf zerbrechen, sondern ich kann aus 40 Ideen einfach dann irgendwo eine Tendenz herausfinden, was sind unsere gemeinsamen Ziele, wo wollen wir hin. Und das ist schon ganz...äh...da hat sich sehr viel, sag ich einmal, in den letzten 5, 6 Jahren geändert.

I: Welcher Wert, würdest du sagen, stützt euch bei der Bewältigung von Krisen?

B: Ich glaube schon, dass das die Wertschätzung und eben der Zusammenhalt ist. Das sind die zwei Werte, wo wir wirklich davon profitieren. Und eigentlich niemand allein gelassen ist oder sich irgendwo im Hintertreffen fühlt.

I: Gibt es irgendwelche Haltungen in eurer Schulstruktur oder Traditionen vielleicht auch in der Schulkultur, die bei der Krisenbewältigung eher hinderlich oder sogar destruktiv sind?

B: Ja das...das...das was wir jetzt gemerkt haben, wir sind ja eine Schwerpunktschule, und die Musik, was uns eigentlich auszeichnet, ist jetzt die letzten eineinhalb Jahre...äh...nicht nur zu kurz gekommen, sondern hat so gut wie überhaupt nicht stattgefunden. Und das war jetzt schon etwas, was gefehlt hat. Und was einfach...wo die Lehrpersonen auch das Gefühl gehabt haben, warum tue ich das eigentlich alles? Weil das ist ja genau das, was uns ausmacht. Und die Musik, sag ich einmal, ist schon auch so eine Sache, die bei...wo das ganze Kollegium einfach wirklich zusammenhilft. Das ist etwas gewesen, wo wir gesagt haben, da war die Krise ein Wahnsinn.

I: Da war die Krise sehr spürbar?

B: Ja, extrem spürbar.

I: Aber, wenn du das jetzt hinten nach betrachtest, so wie du es gesagt hast, hast du die Musik aber eigentlich als Verbindendes als etwas Gemeinschaft Stiftendes erlebt?

B: Absolut.

I: Meine Frage hätte sich dahin bezogen, ob es irgendetwas...du weißt ja, es gibt so überkommene Haltungen in einem Kollegium, die sich irgendwann einmal einschleifen, die dann...wo man merkt, das ist jetzt nicht gut für die Krisenbewältigung? Du kannst auch sagen, da habe ich jetzt nichts gefunden, ich will dir da nichts in den Mund legen.

B: Das könnte ich jetzt so...habe ich das jetzt nicht...da habe ich jetzt eigentlich nichts beobachtet, was da wirklich so...

I: Gibt es an eurer Schule ein Leitbild?

B: Ja.

I: Hat das Leitbild eine Wirkung auf das Kollegium?

B: Na ja. Also wir haben schon ein Leitbild und ...ahm... und alle, die neu bei uns an der Schule beginnen, werden auch mit diesem Leitbild vertraut gemacht. Bin mir aber nicht ganz sicher, ob alle Kollegen wirklich dieses Leitbild auch verinnerlicht haben. (lacht)

I: Gibt es so einen Leitsatz oder ein Leitmotto, unter dem das steht, wo du das auf einen Satz reduzieren kannst?

B: Ja, da geht es wieder um die Musik.

I: Ich möchte jetzt von der Schule als Ganzes hin zu den einzelnen Kindern kommen. Was zeichnet aus deiner Sicht Kinder aus, die die Krise besonders gut bewältigt haben?

B: (Pause) Du meinst jetzt, im Sinne von, was haben sie da gut gemacht, oder?

I: Ja, wo du eigentlich sagst, die Kinder sind durch die Krise gekommen, ohne dass du das Gefühl hast, das hat jetzt viel mit ihnen gemacht, sondern denen geht es nach wie vor gut.

B: Also ich glaube...ah...es war wichtig, dass während der Krise der regelmäßige Kontakt mit den Lehrpersonen in diesem Online-Setting da war, das heißt die Lehrpersonen waren wirklich in den...am Vormittag immer präsent, das heißt die Kinder haben mit ihnen reden können oder teilweise per Video kommunizieren, ich glaube, das war wichtig. Dann, was schon auch wichtig war, ah... wir sind ja doch eine Landmittelschule und...äh...die Kinder haben schon trotzdem ihre sozialen Kontakte im Freien gehabt. Sie haben zwar die Schulklasse als Gesamtes vermisst, das hat man schon gehört, weil die Kinder auch immer wieder gesagt haben: "Mei, bin ich froh, dass ich jetzt wieder mal meine Mitschüler treffe und mich mit ihnen austauschen kann." Aber die sozialen Kontakte sind jetzt nicht wirklich komplett...ah...verloren gegangen und sie haben sich schon trotzdem getroffen und das glaube ich war schon wichtig. Dass dieses Soziale nicht verloren geht.

I: Jetzt hak ich noch ein bisschen nach. Hast du Kinder gehabt, bei denen jetzt vielleicht Risikofaktoren vorhanden sind, dass sie eine Krise nicht gut bewältigen, weil sie schon vielleicht ein schwieriges Umfeld haben oder weil sie vielleicht selber auch eine Beeinträchtigung haben oder so, aber die Krise trotzdem gut bewältigt haben?

B: Ja, diese Kinder hab ich schon, aber diese Kinder waren eigentlich immer an der Schule. Alle die Kinder, wo wir gewusst haben...ah...da müssen wir besonders gut drauf schauen, die waren immer während der Betreuung an der Schule. Das heißt, da war immer ein...ein...teilweise war sogar der Schulassistent mit dabei bzw. dann auch die Lehrperson, die auf die Kinder im schulischen Sinne geschaut hat.

I: Das führt mich gleich zur nächsten Frage: Ist die Schule als Lebensraum hilfreich für Kinder hilfreich für die Bewältigung der Krise?

B: Ja, glaube ich schon.

I: Gilt das für alle Kinder?

B: Na ja, wir haben jetzt natürlich schon auch die Erfahrung gemacht...ah...wir haben Einzelfälle, sag ich jetzt einmal, wirklich an einer Hand abzählbar...für die war das Arbeiten zuhause wahrscheinlich besser. Weil die z.B. mit dem Klassenverband oder generell mit der...ah...Organisation Schule sich immer schwergetan haben und für die war jetzt natürlich das Einzelsetting zuhause oder dass die Mama dabei ist, das Hilfreichere. Und das sind jetzt zum Beispiel auch meine zwei Kinder, die im häuslichen Unterricht sind.

I: Also die sind im häuslichen Unterricht jetzt geblieben, schon aus der Erfahrung heraus, dass ihnen das gut getan hat?

B: Das ihnen das gut getan hat und natürlich schon auch wegen der Einstellung, ich lasse nicht testen oder sonst irgendetwas.

I: Also wegen der Einstellungen zu den Maßnahmen?

B: Genau.

I: Kinder, die sich schwer tun bei der Krisenbewältigung, welche Merkmale findest du bei denen?

B: Also das, was wir beobachtet haben, ist, wie die Kinder wieder an die Schule zurückgekommen sind...äh...wieder die Selbst- oder Eigenorganisation. Das heißt, das war schon am Anfang ein bisschen eine Herausforderung, dass sie wieder...ah...in der Früh pünktlich da waren, dass sie die Schulsachen mit dabei gehabt haben, dass sie einfach diesen Tagesrhythmus oder diesen Tagesablauf...ah...ja im Prinzip wieder haben neu lernen müssen. Das haben wir schon beobachtet. Bei bestimmten Kindern.

I: Was macht diese bestimmten Kinder aus, beschreibe diese bestimmten Kinder! Was sind Merkmale dieser bestimmten Kinder? Was bringen die für Voraussetzungen mit?

B: Ja... (Pause)...die Kinder haben von Haus aus, sag ich einmal...ahm...schwierig...generell Lernschwierigkeiten in der Schule. Und die brauchen auch in der Schule schon relativ viel Zuwendung, damit sie so einen Ablauf verinnerlichen. Und zuhause ist dann oft so, dass sie diesen Ablauf nicht haben. Speziell...man ist ja nicht 6 Stunden online gewesen, sondern nur stundenweise und dann waren ja in der Zwischenzeit einfach andere Dinge auch möglich sag ich jetzt

einmal, die haben...und da hat dieser Rhythmus einfach gefehlt. Und das ist etwas, was wir schon einfach festgestellt haben...ahm...jene, die wirklich generell mit dem Lernen sich schwertun, für die war das einfach dann wieder ein kompletter Neueinstieg.

I: Welche Werte und Haltungen oder Einstellungen brauchen die Schule oder die dort agierenden Lehrpersonen, damit sie Kinder gut bei der Krisenbewältigung unterstützen können?

B: Ähm...die Lehrpersonen müssen offen sein, offen für...für das Thema Krise und die damit verbundenen Umstellungen. Weil, wenn man sich nicht darauf einlässt, dann kann man auch nichts umsetzen. Egal, wo die Kinder sich befinden, müssen sie das höchste Gut sein, wie wir es damals bei der Ender Bianca gehört haben. Und das glaube ich, muss man immer vor Augen haben und es geht eigentlich nicht um die Umstände und die Situation, sondern es geht immer ums Kind. Und wie kann ich das Kind bestmöglich unterstützen. Und das glaube ich, das ist etwas, was man immer im Blick haben muss, damit man da dann auch die Krise gut bewältigen kann.

I: Kannst du da ein äußeres Merkmal festmachen, woran du merkst, dass in der Schule diese Haltung grundsätzlich da ist? So im Begriff von Schulkultur, wie zeigt sich das?

B: Ja, ich glaube, auch wieder, dass die... die Lehrpersonen sich regelmäßig austauschen und einfach...Kinder wo man merkt, die brauchen mehr...oder...nicht nur mehr an Forderung, sondern auch an Unterstützung, sag ich einmal, dass da einfach ein guter Austausch ist und die Lehrer sich da gut absprechen und da spielt uns natürlich die schulische Tagesbetreuung auch wieder mit hinein. Durch das, dass wir dann auch die Möglichkeit haben, die Kinder in die schulische Tagesbetreuung aufzunehmen und Eltern dann das oft dankend annehmen, wenn wir das als Unterstützungssystem anbieten, dann haben wir so ein Rad, wo einfach auch die Kinder wissen, sie sind gut aufgehoben oder sie kommen uns nicht aus.

I: Welche Haltungen, Werte, Einstellungen wirken wieder eher destruktiv auf die Fähigkeit zur Krisenbewältigung von Kindern? Wo hindern wir die Kinder, eine Fähigkeit zur Krisenbewältigung zu entwickeln?

B: Das, was glaube ich hinderlich ist, und was vielleicht schon auch etwas war, was die letzten Jahre...ah...oder die letzten eineinhalb Jahre...ahm...die Schulentwicklung ist ja in diese Richtung gegangen Teamteaching, miteinander lernen, voneinander lernen, unterstützen usw.. Und das hat die Krise schon wieder ein bisschen verhindert, sag ich einmal und uns im Lernen auch wieder zurückgeworfen. Denn Schichtbetrieb hat geheißen, kleine Gruppe, zwei Lehrer, das heißt noch kleinere Gruppe. War natürlich wieder auf der einen Seite um eventuelle Rückstände usw. nachzuholen o.k.. Also dieses Lernen in Kleingruppen war schon o.k.. Aber das was eigentlich Mittelschule ausmacht...äh...

I: Also diese neue Lernkultur?

B: Genau, die...die sag ich einmal, die ist wieder rückläufig gewesen.

I: Also wieder in die tradierte Lehrerrolle, der Lehrer als Lehrender?

B: Ja richtig, man hat ja...ah...Abstandsregeln, da offene Lernformen usw. haben wir ja nicht machen sollen und diese Methodenvielfalt, da bist du dann auch relativ schnell einmal eingeschränkt, weil Gruppenarbeit soll ja nicht sein, wenn jeder auf seinem Platz hocken soll. Blöd gesagt, oder? Durchmischung hat es auch nicht geben dürfen und das war sicher etwas, was hinderlich und eigentlich wieder ein bisschen von der Arbeit nach vorne wieder nach hinten los gegangen ist.

I: Jetzt hast du meine nächste Frage schon mitbeantwortet, nämlich wie sich eben diese Werte, also die Sicherheit des Tradierten zeigt, eben dadurch, dass man wieder auf diese Formen...auf diese tradierten Formen des Unterrichts zurückgreift?

B: Genau. Der Frontalunterricht...alle...alle, die den Frontalunterricht verfechten und begeistert sind, sind diesbezüglich in den letzten eineinhalb Jahren wieder gestützt worden.

I: Das führt uns gleich zu den Lehrpersonen. Im dritten Teil des Interviews möchte ich ein bisschen auf die Krisenfestigkeit der Lehrpersonen schauen. Was zeichnet aus deiner Sicht Lehrpersonen aus, die die Krise besonders gut bewältigt haben?

B: Das Engagement...ah...ihre Freude am Beruf...natürlich auch das Kind im Vordergrund, die das Kind immer im Vordergrund sehen und auch diese Offenheit sich auf Neues einzulassen und einfach mit den unterschiedlichsten Situationen...ah...entsprechend umzugehen. Nicht zu resignieren oder gleich wieder zu schimpfen, sondern wirklich zu sagen, o.k. wir haben jetzt diese Situation, wir müssen das Beste daraus machen.

I: Also kann man das als Lernbereitschaft bezeichnen auch?

B: Danke. (lacht)

I: Ich würde jetzt gerne noch an einem Punkt einhaken. Weil du den Begriff "die Freude am Beruf" eingebracht hast, woran erkennt man...was sind die Merkmale eines Lehrers, der Freude am Beruf hat?

B: Ahm...der immer noch mit Begeisterung in der Früh in die Schule kommt bzw. auch, wenn wir eine Videokonferenz haben...einfach, wo das Feuer noch da ist, Ideen hat, wie kann man was gestalten, wie können wir uns untereinander vernetzen, dass das auch von zuhause aus gut geht, dass wir trotzdem miteinander verbunden sind, dass die wichtigsten Sachen kommuniziert werden. Auch da waren die Lehrer sehr erfinderisch und haben da ihre eigenen Räumlichkeiten online gehabt und haben sich da ausgetauscht, haben gemeinsam geplant. Das ist nämlich auch etwas, was sich die letzten Jahre gut entwickelt hat, dieses gemeinsame Absprechen, Planen und dann in den Unterricht zu gehen, und das haben wir nicht verloren!

I: Würdest du sagen, diese Lehrpersonen, die du da ansprichst, ...ahm...erleben sich selber als wirksam?

B: Glaube ich schon, ja. Denke schon.

I: Merkmale bei Lehrpersonen, die sich schwer tun bei der Krisenbewältigung?

B: Das sind die, die was gleich einmal schimpfen, Kopf in den Sand stecken und wo es einfach...da kommt wieder Zusammenhalt ins Spiel...die einfach oft einen Schubs von anderen brauchen, sich dann trotzdem auf das Neue einzulassen. Die brauchen einfach...ah...das, was bei den Lehrpersonen, die offen sind und sich auf die Situation gut einstellen können, von jetzt auf gleich geht, die brauchen einfach eine längere Anlaufzeit. Und ich muss wirklich sagen, das Kollegium...es gibt in jedem Kollegium Hardliner und es gibt in jedem Kollegium...ah...die sich ganz schwertun, auf neue Situationen oder überhaupt Neues einzulassen. Trotzdem kann ich sagen, was im ersten Lockdown vielleicht beim einen oder anderen noch schleppend war, hat beim zweiten Lockdown dann sensationell...ah...funktioniert. Also die waren wirklich für ihre Kinder da. Und das hat wirklich gut dann funktioniert. Aber es braucht halt immer bei manchen ein bisschen länger.

I: Ein letztes Mal frage ich dich nach den Werten und Haltungen. Welche Werte, Haltungen und Einstellungen sollten an einer Schule Allgemeingut sein, damit sie Lehrpersonen bei der Krisenbewältigung helfen? Was brauchen Lehrpersonen an Schulkultur?

B: Ahm..., dass sie sich, glaube ich...verlassen können, verlassen auf ihre Kollegen aber natürlich auch auf die Schulleitung. Dann ist, glaube ich, eine gute Kommunikation einfach ganz, ganz wichtig, der regelmäßige Austausch und einfach auch wieder, der Zusammenhalt untereinander, dass man sich als Gruppe wahrnimmt, dass man sich gegenseitig stützt und hilft und einfach das Gefühl im Kollegium da ist, wir sind nicht Einzelkämpfer, sondern wir arbeiten miteinander und füreinander. Und dass sie sich auch gegenseitig einfach entlasten. Weil es muss nicht jeder alles immer selber tun, sondern man kann auch Sachen aufteilen oder delegieren.

I: Destruktive Erlebnisse, Werte, Haltungen, die Destruktives nach sich ziehen oder die destruktiv bei der Unterstützung der Lehrpersonen sind?

B: Ja, das sind, wie gesagt, jene Lehrpersonen, die immer gleich auf Widerstandshaltung gehen und wie man es im Dialekt so schön sagt, die "Obizahrer", dass man die, sag ich einmal, bis zu einem bestimmten Grad motiviert, dass sie eben sich auf die neue Situation oder die Krise einlassen.

I: Was glaubst du welche Haltung dahintersteckt, wenn jemand nicht veränderungsbereit ist?

B: Ja, es ist schwierig die Komfortzone zu verlassen, oder?

I: Sicherheitsbedürfnis?

B: Auf jeden Fall. Und ich glaube einfach, alles Neue ist mit einer gewissen Unsicherheit verbunden und ich glaube auch, dass es in unserem Berufsstand schon so ist...äh..., dass ...äh...Neuerungen automatisch mit Mehraufwand verknüpft werden und wenn ich nicht irgendwo die Sinnhaftigkeit sehe, was der Mehraufwand für einen Mehrwert für mich hat, dann blocke ich und will das eigentlich nicht. Und Schule ist generell, oder wissen wir, ein sehr starres Gebilde und da einmal ein so großes Konstrukt in Bewegung zu bringen, ist einfach schwierig. Und ich glaube aber, das, was die Krise jetzt schon auch gezeigt hat, ist, dass wir aktuell nicht...zwar nicht...also wir sind in Bewegung, nur müssen wir ab und zu relativ viel laufen und wir müssten jetzt eigentlich wieder mal ein bisschen ins Gehen zurückkommen, damit wir uns auf wichtige Sachen konzentrieren können und nicht nur im Laufschrift unterwegs sind.

I: Das ist jetzt ja fast schon ein schönes Schlusswort. Und ich bin fast am Ende und eine Frage hätte ich noch: Mit deiner Erfahrung als Schulleiterin, welchen Ratschlag würdest du geben, wenn man dich fragt, was macht eine Schule deiner Meinung nach krisenfest?

B: Krisenfest...eine Schule wird krisenfest, wenn man sich gegenseitig aufeinander verlassen kann, wenn...äh...gewisse Grundstrukturen einfach ...ah... wie man so schön sagt zur Kultur der Schule gehören, ahm... (Pause)...und..., dass einfach...ah...die Rahmenbedingungen sag ich jetzt einmal für die...für...für...einfach klar sind und..., dass einfach...ja..., dass die Basis so gut ist, dass man dann auch etwas Neues angehen kann.

I: Danke P.!

Interview (B01)

I: Liebe T., herzlich willkommen und vielen Dank für deine Bereitschaft dieses Interview zu machen. Gleich am Anfang würde ich dich bitten, dass du einfach ganz kurz deine Funktion und Aufgaben innerhalb unseres Systems beschreibst!

B: Ich bin Beratungslehrerin für den sozial-emotionalen Bereich und unterstütze das System Schule, berate Schulleiter, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler und Eltern.

I: Also du hast eine sehr vielseitige Perspektive auf das Ganze und du kennst vor allem auch mehrere verschiedene Schulen und deren Schulkultur?

B: Ja ich kenne eigentlich im ganzen politischen Bezirk Schwaz...äh...fast alle Schulen. Also so ca. 80%.

I: Wenn man jetzt ein bisschen auf die letzten anderthalb Jahre, auf die Corona-Krise und das, was daraus entstanden ist und aufgepoppt ist, schaut, was würdest du als die größte Herausforderung für Schulen in dieser Krise bezeichnen, aus deiner Wahrnehmung?

B: Die größte Herausforderung war erstens einmal für die Schulleiter...war es eine Riesenherausforderung...für die Lehrpersonen natürlich auch, aber ganz besonders für das System Familie.

I: Was war da die große Herausforderung, kannst du das ein bisschen beschreiben?

B: Die große Herausforderung war, dass völlig neue Rahmenbedingungen plötzlich für alle im System waren...äh...die eigentlich in den letzten Jahrzehnten...man hat sich einfach...das war einfach völlig neu. Und dann natürlich auch...das Ganze war mit Ängsten verbunden im ganzen System, bei allen Beteiligten. Wie schaffe ich das, wie mache ich das, was kommt noch, was wird noch kommen?

I: Also aus deiner Sicht war die größte Herausforderung, mit diesen Ängsten umzugehen?

B: Umzugehen...und da hab ich es natürlich schon gespürt oder bemerkt...äh...wenn eine Widerstandsfähigkeit da war.

I: Wenn du sagst Widerstandsfähigkeit, wo Widerstandsfähigkeit da war... Schulen, die aus deiner Sicht widerstandsfähig waren, welche Werte und Haltungen hast du in diesen Schulen so vorgefunden? Werte als Allgemeingut.

B: Ich habe eine irrsinnige Hilfsbereitschaft von den Schulleiterinnen und Schulleitern bemerkt, ah...aber auch von den Lehrpersonen, die wirklich vorrangig war...einfach wirklich die Familien zu unterstützen, die Kinder, die Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu unterstützen, obwohl sie selber in einer wirklichen Ausnahmesituation waren, weil für die Lehrpersonen wirklich ...äh...die Situation völlig fremd und völlig neu war. Trotzdem war das größte Ziel für sie, die Familien und die...die Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu unterstützen, damit sie den Anschluss nicht verlieren, damit sie dabei bleiben...äh..., dass sie nicht in die Schulverweigerung driften...ah...und dass sie einfach sozial-emotional stabil bleiben.

I: Was waren so die äußeren Zeichen, an denen du das wahrgenommen hast, dass das passiert, dass diese Haltung da ist, Kinder zu stabilisieren, Kontakt zu halten...?

B: Ich habe das gemerkt durch den irrsinnig großen Einsatz aller Beteiligten. Vormittag war teilweise Unterricht, ab Mittag waren dann teilweise Online-Meetings...was ihnen ganz, ganz wichtig war, besonders in den Volksschulen, mittags mit jeder Familie zu telefonieren, wo die Kinder nicht in der Schule waren, also das ist mir ganz besonders aufgefallen. Und das habe ich auch ganz, ganz toll gefunden, ah..., weil ich einfach gemerkt habe, es ist ihnen jedes einzelne Kind ganz, ganz wichtig, sie nicht zu verlieren.

I: Jetzt ganz allgemein, was du daraus entnommen hast, was würdest du sagen, welche Werte und Haltungen...ähm...im Sinne eines Allgemeinguts an einer Schule machen eine Schule krisenfest? Was braucht es an einer Schule, damit sie als krisenfest bezeichnet werden kann?

B: Für mich ist ganz, ganz wichtig, dass es eine gute Teamfähigkeit...äh..., dass eine gute Teamfähigkeit vorhanden ist. Weil es wichtig ist, dass sich jeder unterstützt fühlt...ah... (Pause)...Die Empathie ist eigentlich die größte...der größte Wert, die wichtigste Haltung in Krisensituationen. Das würde ich schon so bezeichnen. Das ist eine wichtige Grundlage für ein gutes Gelingen...in Krisensituationen.

I: Also auch als Voraussetzung für eine gute Beziehung, wie man sagt, oder zurückgreifend auf das, was du vorher gesagt hast: Ich will kein Kind verlieren?

B: Die Beziehung einfach in den Mittelpunkt stellen, einfach so die Haltung: Jedes Kind ist ein Juwel. Und da erinnere ich mich immer, der Spruch, der ist ganz fest in mir drinnen von einem griechischen Mathematiker: "Gewinn ihre Herzen und du kannst mit ihnen tanzen." Und ich glaube, wenn das einem Lehrer gelingt, dann gelingt vieles andere auch, ganz besonders das Lernen. Und grundsätzlich für mich gilt auch immer dieser Leitsatz: "Wir sind ewig Lernende."

I: Also das Lernen als eine Haltung?

B: Das ist eine Haltung, Einstellung, ja richtig, die mir irrsinnig...äh...äh...hilft und die mir selber aber auch Widerstandsfähigkeit gibt und Resilienz.

I: Danke. Hast du auch destruktive Haltungen und Einstellung bei der...erlebt, also die bei der Krisenbewältigung destruktiv wirken?

B: Ja, ich habe schon erlebt Verzweiflung, Überforderung, ganz besonders auch bei den Schulleiterinnen und Schulleitern...ah, die ja wirklich großen Herausforderungen gegenübergestanden sind. Und habe aber auch wirklich ganz viele tolle Schulleiter erlebt, die das hervorragend gemeistert haben.

I: Kannst du eine Haltung oder eine Einstellung zu Schule oder eine Schulkultur beschreiben, die diese Überforderung befördert, wo du sagst, da kommt es eher ...äh...zu Überforderung? Überforderung ist ja jetzt eher ein Symptom als eine dahinterliegende Haltung.

B: Wenn der Bürokratismus überhandnimmt, hat man für die wichtigen Dinge dann schon viel weniger Zeit und das wirkt sich dann auf den sozial-emotionalen Bereich im gesamten Team aus. Und das ist wirklich der Fall. Das betrifft Schulleiter natürlich in erster Linie ganz stark, aber in weiterer Folge dann natürlich auch die Lehrerinnen und Lehrer. Das beeinträchtigt meiner Meinung nach ganz immens...ah...ah...das Wohlbefinden im Team und das ist irrsinnig wichtig.

I: Kennst du Schulen, an denen Leitbilder Bedeutung haben?

B: Ich kenne Schulen, an denen Leitbilder Bedeutung haben, ich bin gerade in einer Schule an der ein Leitbild eine besondere Bedeutung hat, aber auch da merke ich, dass die Wichtigkeit, die

Bedeutung verloren geht, weil andere Dinge zu meistern sind, zu handeln sind, aktuelle Situationen und eben wie...wie ich schon gesagt habe, die Bürokratie. Und somit bleiben solche Dinge wie Leitbilder ...ah...ah...oder standortbezogene Konzepte bleiben für mich auf der Strecke.

I: Also du würdest die auch nicht als hilfreich...so grundsätzliche Leitbilder und Haltungen als hilfreich in einer Krisenbewältigung bezeichnen? Auch wenn es im jetzt vielleicht auf der Strecke bleibt?

B: Doch, wenn ein Konzept bereits vorhanden ist, finde ich, ist es irrsinnig wertvoll...ah...was tue...was mache ich in einer Krise? Ein Leitfaden.

I: Ein Leitfaden für die Krise?

B: ...für die Krisenbewältigung. Richtig. Wenn so was vorhanden ist, finde ich schon...ist es sehr wertvoll, weil es eine Orientierung vorgibt. Allerdings kann man Krisen ja nicht genau planen. Man muss in unserem Beruf sowieso ständig flexibel sein.

I: Jetzt gehen wir ein bisschen weg von der Schule als Organisation hin zu den Kindern. Und...ähm... Was zeichnet denn aus deiner Sicht Kinder aus, die die Krise besonders gut bewältigt haben?

B: Ich stelle fest, dass Kinder, die die Krise gut bewältigt haben, ein stabiles familiäres Umfeld haben und natürlich auch schon in ihrem Leben einiges erlebt haben, woraus sie gestärkt hervorgegangen sind. Ich bin der Meinung, aus jeder Situation geht man eigentlich...aus jeder Krisensituation kann man auch gestärkt hervorgehen. Und, was ich schon festgestellt habe, dass Eltern, wenn sie bemerkt haben, dass ihr Kind sehr darunter leidet, dass sie eine Unterstützung in Anspruch genommen haben. Und da bin ich sehr froh.

I: Also das haben viele Eltern gemacht?

B: Ja, weil wir haben wirklich ein sehr gutes Unterstützungssystem. Extern.

I: Weil es ja auch irgendwo dein Spezialgebiet ist: Kinder, die eben oft wenig Ressourcen selber haben oder aus einem risikobehafteten Umfeld stammen, hast du da die Erfahrung gemacht, dass sich da einzelne Kinder auch als besonders resilient erwiesen haben in der Krise?

B: Ich habe sogar bemerkt, dass es manchen Kindern gutgetan hat, einmal kurzfristig aus diesem System ausbrechen zu können oder nicht in diesem System...äh...mit Druck, Leistungsdruck...äh...sein zu müssen. Also für manche Kinder war es auch ein Vorteil. Aber das waren hauptsächlich Kinder, die schon Probleme...ah...Probleme gezeigt haben im sozial-emotionalen Bereich. Denen hat es wirklich gutgetan. Die größte Problematik waren eigentlich Kinder oder Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache oder mit Migrationshintergrund und...wo es einfach schwierig war, die Eltern zu erreichen. Und da ist einfach die Chancengleichheit für mich nicht gegeben.

I: Würdest du sagen, dass Schule als Lebensraum grundsätzlich für Kinder hilfreich bei der Bewältigung der Krise ist?

B: Auf jeden Fall, weil ich finde es irrsinnig wichtig, dass Kinder eine regel...regelmäßige Tagesabläufe haben, eine Struktur...Bereiche, wo sie einfach Verantwortung übernehmen müssen und lernen... (Pause)... ist für mich grundsätzlich ein wesentlicher Bestandteil im Leben.

I: Du hast es ja eh schon gesagt, Merkmale bei Kindern, die sich schwer tun mit der Krisenbewältigung sind wahrscheinlich einmal ein nicht so gut funktionierendes Umfeld, fällt dir da noch etwas ein?

B: Nicht so funktionierendes...Die sich schwer getan haben bei der Bewältigung der Krise? Welche Merkmale die haben... Also hauptsächlich habe ich den Eindruck gewonnen, wo das Familiensystem nicht stabil ist oder wo zugleich auch oder kurz davor Trennung, Scheidung noch zusätzlich eine Belastung war. Also wo dann zusätzlich noch eine...eine...in der Familie eine zusätzliche Herausforderung war. Die haben es dann schon besonders schwer gehabt, diese Kinder, ja. Und zusätzlich eine Herausforderung war dann wirklich noch der Umgang mit den Medien, das war sowohl für die Schule als auch für die Familie große Herausforderung, da haben aber alle

viel gelernt, aber natürlich ist dann das nächste Problem aufgetaucht, das war der Umgang miteinander ...ah...und es waren doch auch immer wieder Mobbing-Fälle, die bewältigt werden mussten.

I: Welche Werte, Haltungen und Einstellungen braucht eine Schule oder die dort agierenden Lehrpersonen, damit sie Kinder bei der Krisenbewältigung gut unterstützen können?

B: (Pause) Das Wichtigste erscheint mir einfach, das Kind in den Mittelpunkt zu stellen, nicht nur in Krisen, sondern auch generell. Was braucht das Kind? (Pause) Ah...Welche Haltungen, Einstellungen braucht der Lehrer...?

I: Ja, welche Haltungen, Einstellungen, Werte braucht Schule oder bzw. die Lehrpersonen, was für eine Kultur, wenn du das grundsätzlich betrachtest, sollte vorhanden sein, damit man bei der Krisenbewältigung gut unterstützt?

B: Ja grundsätzlich eine positive Lebenseinstellung. Grundsätzlich eine positive Haltung. Und wenn man die hat, die hilft durch alle...die hilft in allen Krisensituationen.

I: Also lebensbejahend?

B: Lebensbejahend. Wir schaffen das, nicht von Problemen reden, sondern von Fähigkeiten, welche Fähigkeiten können wir verbessern. Stärkenorientierung. Das Positive hervorheben, am Positiven ansetzen, stärkenorientiert nicht defizitorientiert. Das ist eigentlich mir...ja, wenn das vorhanden ist, dann gelingt sehr vieles.

I: Woran würdest du...oder woran erkennst du das an einer Schule, wenn du eine Schule besuchst, dass diese Werte, diese Stärkenorientierung vorhanden sind? Was sind denn so äußere Zeichen?

B: Äußere Zeichen sind für mich, wie die Menschen miteinander umgehen, wie sie miteinander reden. Wie die Lehrpersonen mit den Kindern reden. (Pause) Welches Interesse...ah...ah...sie zeigen. Ja. (Pause) Natürlich spielt der Schulraum also das Schulgebäude auch eine Rolle, aber da ist man ja fremdbestimmt, das kann man nicht so steuern, aber es spielt für mich schon eine große Rolle, der dritte Pädagoge sozusagen. Fürs Wohlbefinden...ah...der Kinder, für ja Lernraumgestaltung. Ist auch Lebensraumgestaltung.

I: Danke auch für diesen Aspekt. Welche Werte, Haltungen und Einstellungen wirken destruktiv auf die Fähigkeit zur Krisenbewältigung von Schülerinnen und Schülern?

B: Auf jeden Fall negative Haltungen und Einstellungen, Jammern, was natürlich schon nicht außer Acht zu lassen ist, wenn jemand selber oder wenn eine Lehrperson selber in einer Krisensituation auch noch privat steckt...ah...hat natürlich schon einen destruktiven Einfluss, das merkt man. Und die brauchen dann schon oft besondere Unterstützung zusätzlich.

I: Also die Krisenfestigkeit der Lehrperson spielt eine große Rolle?

B: Spielt eine große Rolle. Wie...wie stabil ist...ist die Lehrperson...äh...äh...ja in welcher Lebenssituation befindet sich die Lehrperson? Hat für mich schon einen großen Einfluss, hängt stark zusammen, ja.

I: Du hast von negativen Einstellungen vorher gesprochen, kannst du das ein bisschen präzisieren, was für dich so eine klassische negative...?

B: Ja, die Defizitorientierung. Einfach nicht in der Lage zu sein, an den Stärken anzusetzen. (Pause). Es gibt immer etwas Positives, es gibt ganz viel Positives bei den Kindern.

I: Was sind denn für dich so äußere Zeichen einer Schulkultur, die aus deiner Sicht eine destruktive wäre in Hinsicht auf Krisenbewältigung? Woran manifestiert sich für dich so diese negative...diese Defizitorientierung?

B: Ja, das ist eine gute Frage. Eigentlich ist es ein gesellschaftliches Problem...bin ich der Meinung. Dort hat es natürlich ganz viel mit der eigenen Erziehung etwas zu tun. Aber da spielt die Selbstreflexion dann wieder eine große Rolle. Bin ich in der Lage mich selbst zu reflektieren?

I: Ich frage dich noch einmal anders: Wenn du in eine Schule reingehst und dort arbeitest und mit den Leuten redest, woran merkst du, dass diese defizitorientiert sind, dass in dieser Schule eine defizitorientierte Schulkultur vorherrscht? Wenn du so eine Schule jetzt erlebt hast?

B: Ich kenne Gott sei Dank keine Schule...mittlerweile hat diese Stärkenorientierung wirklich ganz eine besondere Bedeutung bekommen, das merke ich sehr wohl.

I: Hat sich das durch die Corona-Krise verstärkt?

B: Nein, das war vorher schon, das war durch...einfach Änderung des pädagogischen Konzepts, besonders in der Mittelschule aber auch in der Volksschule merke ich das, dass einfach an den Stärken angesetzt wird, weil man positive Erfahrungen damit gemacht hat und diese Kultur hat wirklich an Bedeutung gewonnen, das muss man wirklich sagen insgesamt. Ja, zusammengefasst. Aber man merkt es natürlich...ah...ah..., wenn jemand defizitorientiert ist, dann ist es auch in meiner Beratung schwierig, weil es immer ein Aber gibt. Und die Haltung, Einstellung zum Kind merkt man eigentlich sofort. Aber wie gesagt, ich habe da sehr viele positive und gute Entwicklungen...ah...ah...gespürt und...und beobachtet.

I: Dann kommen wir zum dritten Teil, da geht es jetzt um die Lehrpersonen, die du ja auch berätst. Was zeichnet denn Lehrpersonen aus, die die Krise aus deiner Sicht besonders gut bewältigt haben?

B: Professionalität. (Pause) Empathie. (Pause) Und einfach das Interesse, sich selber ständig weiterzubilden.

I: Also Lernbereitschaft?

B: Lernbereitschaft.

I: Kannst du den Begriff der Professionalität noch ein bisschen ausführen? Das würde mich jetzt neugierig machen?

B: Professionalität heißt für mich...ist nicht nur, ein großes Wissen zu haben, sondern nie stehen bleiben zu wollen. Sich immer weiterzuentwickeln. Und was für mich ganz, ganz wichtig ist: der Ansatz, ich kann auch von Kindern lernen.

I: Umgekehrt, jetzt sind wir wieder bei den Lehrpersonen, die sich schwertun. Wer tut sich denn schwer? Einiges hast du schon genannt, das sind diejenigen, die selber in einer Krise sind, ist natürlich schwer, wenn dann noch eine Krise dazukommt, aber sonst, was sind sonst Lehrpersonen, jetzt gerade im Hinblick...vielleicht hast du etwas erlebt, die sich schwer tun damit bei der Krisenbewältigung?

B: Die eigentlich eher wenig Widerstandsfähigkeit zeigen, aus welchen Gründen immer. Weil sie vielleicht ein Leben ohne größere Hürden...ohne größere Hürden...gehabt...hinter sich haben. Also keine Schuldzuweisung, sondern weil es einfach..., weil es einfach...weil sie einfach selbst wenig Erfahrungen mit Krisen gehabt haben. Und ich bin nämlich der Meinung, jede Krise stärkt, auch diese Krise stärkt, man kann aus jeder Krise positiv hervor...oder sich etwas Positives suchen oder finden. Man kann aus jeder Krise, auch aus dieser...ich finde bei dieser Krise gibt es ganz viel Positives und vielleicht ist es wirklich so, dass manche Menschen oder auch ältere Menschen im Leben wenig Krisensituationen erlebt haben.

I: Und die dann durch einfach vor diesem Empfinden vielleicht auch hilflos stehen?

B: Genau und plötzlich ist die große Krise da. Wie gehe ich damit um? Und das ist dann schon mit Ängsten und Sorgen und...und...verbunden.

I: Wenn du jetzt eine Empfehlung an Schulleiter aus gibst, welche Werte, Haltungen und Einstellungen er versuchen sollte zu etablieren an einer Schule, damit sie Allgemeingut werden, worauf, würdest du dann sagen, soll er besonders achten?

B: Besonders achten sollte ein Schulleiter...ich war ja selber eine Zeit lang Schulleiterin und mir war immer wichtig ein wertschätzendes Miteinander...äh...sowohl im Lehrerteam aber auch mit den Schülerinnen und Schülern. Und nicht ein Behandeln von oben herab. Also ein Begegnen auf Augenhöhe. War mir immer ganz, ganz wichtig. Und das ist eine gute, wichtige Voraussetzung für alle anderen Haltungen und Einstellungen oder bzw. für ein...ein...eine positive Schulkultur.

I: Jetzt sind wir schon fast am Schluss, aber eine Frage noch einmal: Ich frage dich noch einmal nach den destruktiven Werten und Haltungen aber ganz persönlich auf die Lehrperson fokussiert: Welche Werte, Haltungen und Einstellungen wirken destruktiv auf die Krisenbewältigung einer Lehrperson? Wo steht sie selber im Weg?

B: In Krisensituationen ist es nicht förderlich, wenn jemand... (Pause)...trotzdem oder weiter sehr leistungsorientiert ist, weil da ist die Leistung momentan dann einmal sekundär, das ist sicher nicht förderlich. Oder Machtkämpfe untereinander im Team. (Pause) Streitereien untereinander, sind sicher auch nicht förderlich. Beziehungsweise eine gute Konflikt-...äh...äh...Konfliktmanagement, weil Streit...äh...Konflikte wird es immer wieder geben, aber ein gutes Konfliktmanagement oder eine gute Konfliktlösungskultur...ja.

I: Dann wären wir schon beim Schluss, jetzt darfst du noch einmal alles zusammenfassen. Du berätst Lehrer, Schüler oder wie auch immer oder Schulleiter - ganz persönlich - was würdest du sagen: Was macht einen Menschen krisenfest?

B: Ich denke jetzt gerade an mich, an mich selbst. (Pause) Beratende Funktion ist eine wunderschöne Funktion und ich stelle fest, dass die Lehrer diese Beratung, diese Unterstützung immer mehr in Anspruch nehmen, das freut mich ganz besonders, weil sie uns ganz stark auch als Hilfe sehen. Besonders seit 2008 die Inklusion eingeführt wurde, stehen sie ja wirklich vor immens großen Herausforderungen immer wieder und mich persönlich krisenfest hat gemacht oder hat mich persönlich krisenfest...ja, meine...meine private...meine privaten Erfahrungen, wo ich doch auch große Herausforderungen gehabt habe. (Pause) Aber auch meine jahrzehntelange Tätigkeit als Lehrerin und dann Schulleiterin.

I: Also für dich ist der Erfahrungsschatz ganz ein wesentlicher Teil, um krisenfest zu werden?

B: Richtig. Ganz besonders die Funktion als Schulleiterin, merke ich, daraus habe ich sehr gewonnen, resilient zu sein...ich versuche, resilient zu sein, aber es gelingt mir eigentlich seit ich Schulleiter war, mit all diesen Herausforderungen konfrontiert war...bin ich eigentlich sehr gestärkt aus dieser Funktion herausgegangen.

I: Jetzt muss ich schon noch einmal nachhaken, weil jetzt wird es spannend: Was macht denn...was macht die Rolle des Schulleiters in deiner Biografie so besonders?

B: Die Vielfältigkeit des Berufs, der Tätigkeit...dann kann man eigentlich nicht mehr lang nachdenken...ah...wie reagiere ich jetzt da, was mache ich da, sondern es ist ein schnelles Handeln immer gefragt. Das war eigentlich oft mein Problem. Ich habe lange gebraucht, wie entscheide ich da, was mache ich da...das habe ich in der Schulleiter-...in meiner Schulleitertätigkeit gelernt und das kommt mir irrsinnig zugute in allen Lebenslagen, privat und beruflich und das schätze ich sehr.

I: Vielen Dank T., war ein tolles Gespräch!

Interview (B02):

I: Liebe B., zunächst einmal Danke für deine Zeit und die Bereitschaft, freut mich sehr und würdest du uns ganz kurz beschreiben, was deine Funktion im Schulsystem ist?

B: Ich bin Beratungslehrerin im sozial-emotionalen Bereich, so weitläufig bekannt unter Verhaltensbereich.

I: Deine Aufgabe dabei ist als Beratungslehrerin... was kann man sich darunter vorstellen?

B: Als Beratungslehrerin besuche ich verschiedene Schulen im Bezirk und zwar angefangen von der Volksschule bis zur PTS. Der Aufgabenbereich ist beginnend bei Schulleiter- Schulleiterinnen-Beratung über Lehrer-Lehrerinnen-Beratung hin zur Arbeit mit Klassen, Gruppen und Einzelarbeit. Dazu kommt die Elternarbeit und die Vernetzung mit anderen Helfersystemen.

I: Also du hast Einblick in viele verschiedene Schulkulturen, oder? Kannst du sagen, weil du ja an vielen Schulen in diesem Bezirk tätig bist?

B: Ja.

I: Jetzt blicken wir so ein bisschen auf die Corona-Krise zurück, die letzten anderthalb Jahre und betrachte jetzt bitte Schulen als Ganzes. Was hast du so erlebt, was war für Schulen die größte Herausforderung in der Krise?

B: Die...also gefühlt...vor allem im Volksschulbereich war die Auseinandersetzung...ah...mit digitalen Medien. Also die...ah...unheimlich schwierig war diese Umstellung auf dieses Homeschooling.

I: Welche Werte und Haltungen findest du eigentlich in vielen Schulen, wo du sagen kannst, das ist so ein Allgemeingut oder Kennzeichen vieler Schulkulturen?

B: (Pause) Muss mal nachdenken. Also was sich... was nach wie vor sich schon in Schulen, vielen Schulen oder vielen...Lehrpersonen auch vorzufinden ist, ist nach wie vor die Idee des Wissenden und der Lernenden. Und das geht ganz oft auch von Schulleitern auf Lehrer oder noch ...Bildungsdirektion...also hierarchisches Denken und ganz unten sind halt die Schüler und Schülerinnen. Das finde ich noch oft vor, ja.

I: Was sind denn so äußere Zeichen dieser Haltung?

B: Äußere Zeichen dieser Haltung...nach wie vor, dass es Schülerinnen und Schüler kaum oder oft nicht erlaubt ist, ehrlich zu sein, dass...äh...nicht oder zu wenig darauf geachtet wird, was einzelne Schülerinnen oder Schüler brauchen. Also es wird ein Fahrplan vorgegeben vom Wissenden, der weiß, wie man lernt, was man lernt und dann mangelt es an der Differenzierung.

I: Also alle müssen das gleiche zur gleichen Zeit machen? Das erlebst du an Schulen?

B: Nicht nur alle alles, es ändert nichts, wenn wir es zeitlich ändern. Das Stoffangebot ist das gleiche...mehr oder weniger.

I: Ahm...nicht erlaubt, ehrlich zu sein. Kannst du mir das noch ein bisschen genauer beschreiben?

B: Nicht erlaubt, ehrlich zu sein ist zum Beispiel...ah...Eskalationen starten einmal ganz, ganz oft mit der Frage: Warum? Ja, nehmt das Buch heraus...Warum? Ja? Wenn der Schüler vielleicht sich wirklich fragt, machen wir was im Buch oder sagt er uns die Hausübung, ist die Frage warum schon ganz oft Provokation, geht dann weiter über, dass ein Kind nicht sagen darf, das mag ich nicht, das gefällt mir nicht und sagt dazu aber noch nicht einmal ich mach es nicht. Es sagt, nein, das mag ich eigentlich nicht und nein, das gefällt mir nicht, reicht meistens schon aus, dass eine kleine Eskalation oder daraus größere... je, nachdem, wie der Schüler dann weiter reagiert.

I: Fallen dir auch Werte...noch andere Dinge ein, die so Allgemeingut sind, andere Haltungen, Werte? Die du weit verbreitet findest, vielleicht nicht an jeder Schule aber weit verbreitet?

B: An guten oder an schlechten?

I: Ja, sowohl als auch.

B: Also was schon, was nach wie vor ich schon erlebe in unseren Schulen ist, dass es immer wieder Kinder gibt, wo manche denken, die haben keinen Platz in dieser Schule...ahm...was erlebe ich sonst?

I: Also so eine Ausgrenzung, oder?

B: Ja, die gehörten eigentlich woanders hin...

I: Fallen dir jetzt...jetzt durchaus auch Werte ein, die auch konstruktive Auswirkung auf Schule haben?

B: Ich muss ganz, ganz ehrlich sagen, es ist so, dass natürlich wir oder ich ganz viel dort tätig bin, wo es nicht so gut funktioniert. Das heißt, es gibt sehr viele Schulen, die...die fordern uns auch an, bestimmt, weil einfach eine Schülerin oder ein Schüler eine bestimmte Problemsituation hat. Was...was ich denke, dass...

I: Was unterscheidet jetzt diese Schulen, wo du diese Kultur findest, wo du siehst, aus der Kultur heraus löst sich auch der Konflikt heraus, so würde ich das jetzt wahrnehmen, was du gesagt hast bis jetzt, von denen, wo das anders ist?

B: Ganz viel zu tun mit Gesprächskultur an der Schule, auch unter den Kolleginnen und Kollegen und Schulleiter, Schulleiterin. Hat...ah...ja...grundsätzlich mit dem zu tun...ah...wie man mit

Schülerinnen und Schüler umgeht, wie man über sie spricht...also so Konferenz Zimmergespräche zeigen sehr viel über die Haltung einer Schule.

I: Kennst du Schulen, wo Leitbilder eine Bedeutung haben, also echt wirklich Teil der Schulkultur sind?

B: Da bin ich zu wenig informiert.

I: Ich möchte jetzt den Blick ein wenig weg von den Schulkulturen im Allgemeinen eher hin zu den Kindern lenken. Was zeichnet aus deiner Sicht Kinder aus, die die Krise besonders gut bewältigt haben?

B: Corona-Krise?

I: Ja, ich meine, wir müssen es nicht nur auf die Corona-Krise festlegen, auch andere Krisen, du kannst auch allgemein Krisenfestigkeit betrachten.

B: Es natürlich so, es ist der große...das große Thema Selbstwert. Ja, dass Kinder, die einfach einen...ah...Selbstwert haben, auf den sie aufbauen können, selbst wenn sie in der Krise einmal durchgerüttelt werden. Gute Chancen. Ganz wichtig der familiäre Hintergrund. Beziehungen, die sie aufbauen haben können, auch in der Schule mit Lehrpersonen oder auch Mitschülern, Mitschülerinnen...ahm...leider nach wie vor auch die Begabung, weil Schulen halt immer noch sehr...Schule immer sehr mit dem verbunden ist...also sehr viel Frustration, wenn man Sachen nicht bewältigen kann. Ahm...was zeichnet Kinder...was...was Kinder noch... Kinder, die eine gewisse Gelassenheit haben. Ja und definitiv...ja definitiv...wahrscheinlich ist auch das, ob das...das Elternhaus wichtig und...rundherum stützende Erwachsene vorfinden.

I: Welche Merkmale haben die Kinder, die sich schwer tun mit der Krisenbewältigung?

B: Welche Merkmale haben Kinder, die sich schwer tun mit der Krisenbewältigung? (Pause)...So allgemein geht das gar nicht.

I: O.k., also das ist sehr individuell?

B: Das ist individuell, weil unter Umständen auch ausreichen kann, des es in einem Faktor ganz schwierig ist. Also das kann ausreichen..., wenn die Familie ein Problem hat oder...ja schon irgendwo so...oder...ahm...eben wieder Überforderung.

I: Wenn ich das jetzt ein bisschen anders formuliere, was wären aus deiner Sicht so Risikofaktoren, wo man mit einer höheren Wahrscheinlichkeit erwarten kann, dass das Kind das nicht schafft?

B: Risikofaktoren...instabiles Umfeld, also nicht...also äh...da geht es mir schon um Erwachsene, da braucht es aus meiner Sicht Erwachsene, auf die man bauen kann, die was Sicherheit geben. Dann Kinder so mit einem gewissen Perfektionismus, die sich einfach...und noch dazu mit einer...mit einem Verantwortungsgefühl, denen es auch wichtig ist, dass es gut ist und fühlen sich verantwortlich, dass sie das..., dass sie das schaffen. Menschen mit einem hohen Leistungsanspruch, das geht auch irgendwo in die Richtung. Introvertierte Menschen so ganz allgemein...schätze ich da auch...denke ich, ist da eher...Was auch damit zu tun hat, dass sie dann weniger im Austausch sind oft mit anderen und sehr...eher...eher vereinsamen in so Krisen.

I: Danke. Ist Schule aus deiner Sicht als Lebensraum für Kinder hilfreich für die Bewältigung von Krisen?

B: (Pause) Abgesehen von den Fällen, wo sie Krisen schafft, ja.

I: Das wäre meine nächste Frage: Gilt das für alle? Und so gesehen, hast du die schon beantwortet. Welche Werte, Haltungen und Einstellungen braucht Schule, damit sie Kinder bei der Krisenbewältigung unterstützen kann?

B: Das sind ja Fragen, da könntest du ja ganze Bücher darüber schreiben über jede Frage...

I: Ich schreibe ja ein Buch darüber. (beide lachen)

B: Eins? Lies mir die Frage noch einmal vor.

I: Welche Werte, Haltungen und Einstellungen braucht Schule bzw. eben die dort agierenden Lehrpersonen, damit sie Kinder bei der Krisenbewältigung unterstützen können?

B: (Pause) Ja... (Pause) Ich würde einfach einmal sagen, Liebe zum Menschen. Das wäre für mich so einmal was...was...was ganz das Wesentliche ist. Dann natürlich Einhalten der Menschenrechte, schon immer ganz günstig. Unterrichtsprinzipien, die wir hätten zu befolgen, ...nach Individualisierung, Differenzierung. (Pause) Das ja, definitiv...ahm...anders sein ist normal. So in der Kategorie ein weites...ein weites Bild, wo...wo...ja, wo man...eigentlich jeder, jede seinen Platz finden kann.

I: Kann man das als inklusive Haltung bezeichnen?

B: Ah, ja...ja. Genau!

I: Wie zeigt sich das oder wie würde sich das zeigen, wenn du in eine Schule reingehst, dass diese Haltung da ist?

B: Dass ich Kinder lachen sehe, dass...es ist spürbar...es zeigt sich...bei mir heißt zeigen...heißt für mich spürbar...es ist...es ist...es ist Raum, wo man gut atmen kann. Und auch schon mit der Begrüßungskultur, also da geht es um ich betrete eine Schule? Die Begrüßungskultur.

I: Ja, oder du bist in einer Schule und schaust dir das da an, was da ist, was wären die äußeren Zeichen, die du sehen würdest? Also Begrüßungskultur, sicher ein Thema.

B: Die körperliche Haltung der Menschen auch der Lehrpersonen, der Schüler. (Pause) Die Gestaltung...Gestaltung des Schulhauses spielt eine Rolle.

I: Wie würdest du dir das ideal vorstellen?

B: Die...Was?

I: Wie man sagt, so eine Schule die Kinder gut unterstützt, die nah am Kind ist, wie schaut die aus, wenn du sagst die Schulhausgestaltung?

B: Ja, idealerweise möglichst viel von Kindern gestaltet.

I: Haltungen und Einstellungen von Schulen, Lehrpersonen die destruktiv auf die Fähigkeit zur Krisenbewältigung von Kindern wirken?

B: Haltungen, die negativ wirken auf die Krisenbewältigung? Das erste ist einmal das nicht...das Ignorieren, dass Kinder oder Jugendliche überhaupt in einer Krise sein können. Das ist einmal das erste. Dann...ah...den...den Schülerinnen und Schülern Lösungswege vorzugeben, die man als Wissender als richtig erachtet. (Pause) Ah...dann, ah... nein, es geht wieder ums Gleiche immer Differenzierung und Individualisierung letztlich. Nicht die Unterstützung geben, die das einzelne Kind oder der einzelne Jugendliche braucht.

I: Woran würdest du das erkennen, oder woran erkennst du das, dass das in einer Schule so der Fall ist, woran zeigt sich das, dass es da eher so Haltungen gibt, die destruktive Auswirkungen haben? Woran erkennst du so eine Schulkultur?

B: Das spürt man recht schnell, wenn man hineingeht. Eben wieder, es ist anders zum Atmen in diesen Schulen. Es ist die...die Schüler...sie...sie...sie lachen nicht... oder sie lächeln, lachen so untereinander ein bisschen, aber es ist nichts Gemeinsames. Ah... man merkt einen großen Unterschied zwischen Lehrern und Schülern nicht nur an der Größe. In der Mittelschule gibt es ja manchmal gar nicht mehr so einen großen Größenunterschied, aber es ist sofort erkennbar, wer ein Lehrer ist, auch wenn man sie von hinten sehen würde.

I: Also das, was du vorher als Körperhaltung angesprochen hast?

B: Ja und...und eben auch distanziert. Es geht da schon auch um Distanz. Ja und Schulen, wo man es recht laut schimpfen hört. (Pause) Und vom Räumlichen her, wenn ganz klar ist, das sind mehr Kasernen als Schulen oder letztlich ist kein Platz für...für Schüler und Schülerinnen einfach...sich so aufzuhalten, wie es gerade fein ist für sie. Also ahm...Ecken für Schüler...Licht...ja.

I: Ja, jetzt kommen wir schon zum dritten Teil, da geht es mehr so um die Lehrpersonen. Was zeichnet aus deiner Sicht Lehrpersonen aus, die die Krise besonders gut bewältigt haben?

B: (Pause) Die...die... ich glaube, so wesentlich war...Menschen, die sich auf Neues einlassen können und Interesse finden an neuen Dingen. Ahm...wieder, die situationsbezogen...ah...Ziele setzen.

I: Wie würdest du da den Begriff Lernbereitschaft einordnen in diesem Zusammenhang?

B: Bei Lehrpersonen?

I: Als Bedeutung für die Krisenfestigkeit?

B: Ja, das ist das eben auch, oder? Mit was Neuem...sich auf was Neues einlassen, (unverständlich) ja. Für die anderen Lehrer war es sehr sehr...Lehrer...Lehrpersonen war es sehr schwierig. Das Wesentliche wahrscheinlich ist einfach, dass es auch Lehrpersonen sind, die ihre Arbeit gern tun. Und denen die Kinder wichtig sind.

I: Führt mich gleich zur nächsten Frage: Welche Merkmale findest du eben bei Lehrpersonen, die sich schwer getan haben mit der Krisenbewältigung?

B: Ja, schon Menschen, die immer...die alles gerne in der gleichen... in der gleichen Struktur haben, die es einfach mögen, wenn alles so bleibt, wie es war. Die auch gute Arbeit machen, das ist ja...das eine hat mit dem anderen nichts zu tun, das kann ja auch ein sehr bewährtes System sein und durch die Krise ist es zu ändern und das fällt jemandem schwer. Ja wieder, eben Menschen, die...für die...die Arbeit auch ohne Krise schon krisenreich war. Also die schon belastet...vorbekannt waren und dann noch was dazu...Dann also definitiv auch, glaube ich, ah...Lehrpersonen als Menschen, die Hobbys haben und hatten, die nicht so sehr beschnitten wurden in der ganzen Corona-Krisenzeit, die also den Ausgleich trotzdem gehabt haben und daheim bei der Familie fein haben und gut im Homeoffice arbeiten haben können.

I: Also eigentlich, wenn du das so sagst, ganz ähnlich wie bei Kindern, wenn das Umfeld das private gut passt, tun sich Lehrer genauso leichter mit Krisenbewältigung wie Kinder?

B: Ja.

I: Welche Werte, Haltungen und Einstellungen sollten an einer Schule Allgemeingut sein, damit sie Lehrpersonen bei der Krisenbewältigung unterstützen können?

B: Das Verständnis in einem Team zu arbeiten. Also auch mit dem Schulleiter. Verschiedene Aufgaben zugeteilt sind jedem. Dann eben als Team...die Kollegialität, dass man sich verlassen kann, es hilft mir schon jemand aus, es hilft mir jemand. Dann auch der Austausch untereinander, ahm...die Unterstützung von jemand anderem bei Dingen, die mir nicht gut gelingen. Und einfach ein Kollegium...ein Kollegium, wo man ehrlich sein kann.

I: Ich frage dich wieder: Äußere Zeichen, wo diese Werte vorhanden sind, hast du schon Schulen erlebt, wo du diese Werte, die du jetzt beschrieben hast, oder diese Haltungen und Strukturen auch wahrgenommen hast? Wo sich das zeigt und du erkannt hast, dass das da ist und woran erkennst du das dann?

B: Finde ich...finde ich leichter vor in kleinen Schulen. Wo....also Volksschulen, wo man sich so ja auch sehr viel braucht, wo es leichter ist, wo es...wo es..., dass man zusammenhilft auf ein paar Personen beschränkt bleibt. Wo die Schulleitung meistens auch teilweise selber noch unterrichtet und...und...einfach klar ist, ja die macht halt Administration auch noch. Da findet man das ganz...eigentlich oft. In großen Schulen...gibt es...erlebe ich meistens...oft gibt es Gruppen, die so agieren und andere anders. Und da denke ich mir, es wäre gut, in so einer Gruppe zu sein.

I: Was wirkt destruktiv auf die Fähigkeit zur Krisenbewältigung von Lehrpersonen?

B: (Lacht) Das gleiche wie bei Kindern. Ja, letztlich.

I: Ist auch eine gute Antwort, das passt schon. Dann wären wir es schon fast, eine letzte Abschlussfrage hätte ich noch gerne von dir beantwortet: Was macht deiner Meinung nach einen Menschen krisenfest?

B: (Pause) Was macht einen Menschen krisenfest? (Pause) Dass er ...krisenfest...abgesehen eben das, was schon...guter Selbstwert, auch Unterstützung und vor allem die...das...das....der Glauben an die Selbstwirksamkeit, mit hoher Wahrscheinlichkeit in Zusammenhang mit dem, dass er schon Krisen...viele Krisen bewältigen konnte und zwar von Kind an, halt immer angepasst dem Alter...als Herausforderungen...ahm...vorgefunden hat, die er zum Teil...also die ihm nicht alle abgenommen worden sind. Das ist etwas Gewachsenes. (Pause) Es ist bei Krisen ganz schwer sagen für mich...ahm...natürlich den großen Bereich der psychiatrischen Erkrankungen...ahm...da eigentlich rausnehmen müsste, das aber nicht kann, weil ja viele nicht diagnostiziert werden. Das heißt, es kann auch ein Mensch in eine Depression schlittern...ähm...

I: Aber diese Überzeugung, ich bin selbst wirksam, die du vorher angesprochen hast, würdest du schon als ein wesentliches Merkmal bezeichnen?

B: Ja.

I: O.k. liebe B. Danke!

Interview (B03):

I: Liebe B., herzlichen Dank für deine Zeit, ich möchte mit dir jetzt ein kurzes Interview führen und wir steigen ein mit der Frage: Beschreibe mir doch deine Funktion und Aufgaben innerhalb unseres Schulsystems!

B: Also ich bin Psychologin, Klinische- und Gesundheitspsychologin und bin auch deswegen bei der Schulpsychologie angestellt, aber nicht als klassische Schulpsychologin, sondern als mobile Schulpsychologin im Rahmen eines Projekts, das nennt sich Mobiles Interkulturelles Team. Gibt es mittlerweile seit 2016 und seit April 2016 bin ich auch dabei, ähm...bin da in einem Team und meine Aufgabe ist es, ähm...sind unterschiedlich. Erstens...ähm...natürlich schon so ein psychologisches Auge...ähm...im schulischen Setting darauf zu haben, das heißt, wie geht's Schülern, wie geht's Lehrpersonen, ähm...wie läuft das Schulsystem. Das bedeutet, brauchen Kinder eine spezielle Unterstützung? Ursprünglich war ich ja für Kinder mit Fluchthintergrund zuständig, aber das hat sich halt dann ausgedehnt auf Kinder mit Migrationshintergrund bzw. sozial benachteiligte Kinder. Ähm...ich sehe mich auch als Schnittstelle zwischen Schule und anderen...ähm...Unterstützungssystemen, sei es Kinder- und Jugendhilfe oder ja...ähm...von mir aus auch meinen Kollegen von der Schulpsychologie, wenn es da eine Diagnostik braucht. Ich sehe mich aber auch als erweiterte Hand...äh...von der Schule, wenn es um Elterngespräche geht, das heißt, dass ich dann da auch schaue, ähm...wie kriegt man Eltern in ein Gespräch mit der Schule, ähm..., dass das auch förderlich für die Kinder dann sozusagen in Zukunft ist, genau. Das sind so einmal die groben Sachen.

I: Also man kann sagen, du hast einen sehr...du kennst sehr viele Perspektiven in dem System oder mit allen, wie man so schön sagt, Stakeholdern kommst du eigentlich in Kontakt?

B: Genau und es ist das Spannende, weil die Arbeit ist nicht nur Kind, sondern es ist das ganze System, es ist Schule, eingeschlossen Schulleiter, Direktor...ähm...Lehrer, Eltern und das Kind selber eben, der Schüler. Das ist das Spannende.

I: Danke. Blicken wir jetzt zurück auf die vergangenen eineinhalb Jahre speziell, aber man kann es auch weiter sehen: Was würdest du als größte Herausforderung in der Krise bezeichnen für Schulen?

B: Unterschiedlich, je nachdem, wann wir jetzt ansetzen. Wenn wir jetzt im Anfang von...also März 2020 ansetzen, März, April 2020, dann war eine große Herausforderung der Schulen erstens manche Schüler zu erreichen, vor allem...ähm...Schüler bzw. Eltern mit einer anderen Umgangssprache. Es war schwierig...ähm...diese Verbindung herzustellen, das bedeutet diese...man spricht immer von Digitalisierung und moderne Schule, aber dass sozusagen das klappt von Seiten der Lehrer aber auch von Seiten der Eltern oder bzw. Schüler, das war sehr, sehr schwierig. Wenn wir jetzt ein bisschen weiter schauen, dann quasi nach den Sommerferien, das heißt Herbst 2020, Frühjahr 2021, ich glaube schon, eine ganz eine große Herausforderung, was ich so zumindest miterlebt habe, dass man die Schüler unter Führungszeichen „bei Laune hält“, weil es einfach schwierig war...es waren so unterschiedliche...ja...Strukturen. Zwei Tage Schule, ein Tag Home...das Homeschooling, das war ganz schwierig, dass man da natürlich auch als Lehrperson motiviert bleibt. Aber auch, dass man die Schüler dann da an der Stange hält. Ich glaube, das war eines der schwierigsten Themen.

I: Wenn du so jetzt in die Schullandschaft schaust und die von dir unterstützten Schulen versuchst zu betrachten, findest du da Werte, die du so als Allgemeingut vorfindest? Werte und Haltungen?

B: Ja. aber das ist von Schule zu Schule unterschiedlich. Also manche Werte, die ich halt auch als erstrebenswert finde, finde ich in manchen Schulen und manche Werte, die ich als weniger gesellschaftlich schön finde, finde ich leider auch in Schulen. Das bedeutet, ich finde Werte wie Zusammenhalt...äh...in manchen Schulen, Werte von Diversität in....das finde in manchen Schulen, aber ich finde auch ganz viele Werte, die ich negativ behaftet sehe. Das heißt Vorurteile gegen gewisse Ethnien, nicht nur von Seiten der Schüler untereinander, sondern auch von Seiten der Schule gegenüber anderen Schülern. Ähm...ich finde Werte wie...und das hat sich...ist extremer geworden eben durch die letzten eineinhalb, zwei Jahre oder...ja...eineinhalb, zwei Jahre...ähm...extreme politische Meinungen, die auch kundgetan werden, die haben sich auch im schulischen Setting ganz stark niedergeschlagen und werden auch offen propagiert, teilweise von Lehrpersonen. Und das ist schon so etwas, was man...was man sozusagen auf die Gesellschaft umwälzen kann, weil das sieht man ja jetzt ganz stark, dass die Gesellschaft in die Richtung Spaltung geht, und dass man dann eben auch im schulischen Setting... Aber wie gesagt, auch schöne Werte finde ich wieder. Auch der Zusammenhalt ist teilweise stärker geworden. Auch unter den Schülern. Aber es hängt, glaube ich, davon ab...mhm...wie gut hat irgendetwas funktioniert auch im schulischen Setting in der Klasse.

I: Was sind so äußere Zeichen, anhand derer du so Werthaltungen an Schulen erkennen kannst?

B: Das ist als erstes...ich merke es, wie eine Lehrperson über jemanden...wie... Wir fangen so an: Ich merke es, wenn ich neu in eine Schule reinkomme, wie ich behandelt werde. An dem merke ich das. Und behandelt bedeutet, wie werde ich angeschaut und wie wird mit mir gesprochen. Dadurch, dass ich selber Migrationshintergrund habe, kann ich dann ganz gut spüren, ist das ein offenes Schulklima oder ist das eher ein versperrtes, geschlossenes Schulklima. Und...ähm...dann, was ich noch spüre, im weiteren Sinne, wie wird über Schüler gesprochen, wird da...wird der Schüler mit Namen angesprochen oder nicht...oder heißt es er oder sie. Ähm...auch mittlerweile muss ich sagen sollte, wenn ich gerufen werden, es geht um ein Kind mit Migrationshintergrund und ich frage, welche Sprache sprechen die Eltern oder woher kommt das Kind und ich höre: "Ja ich weiß es nicht, ist es jetzt Iran oder ist es Irak.", dann sehe ich, es ist eigentlich relativ wenig Interesse, davor schon über das zu recherchieren. Das sind so...das sind Sachen, die für mich ganz eindeutig dann damit zusammenhängen, dass... "Es soll jemand von außen kommen und sich mit dem Thema beschäftigen, ich will damit nichts zu tun haben." Von außen soll das Problem gelöst werden, weil das ist lästig.

I: Ein bisschen hast du es schon anklingen lassen, äh...dass du eben ganz unterschiedliche Werte von Schule zu Schule erlebt hast. Ich frage dich jetzt ganz konkret: Welche Werte und Haltungen an Schulen...äh...helfen Schulen bei Krisenbewältigung?

B: (Pause) Welche Werte helfen?

I: Werte und Haltungen.

B: Werte und Haltungen...mhm. Erstens, glaube ich, es braucht für eine Krisenbewältigung ein...ein Team mit einem starken Leader, der Erfahrung, entweder selber schon sozusagen mit...mitbringt oder sozusagen in einer Theorie, der irgendwie die Ausbildung gemacht hat, wie gehe ich mit Krisen um. Jemand, der gut leiten und führen kann. Ich glaube, das ist das A und O, wenn es um Krisen geht, dass man nicht überstürzt handelt, sondern geordnet und strukturiert. Ähm...und von der Haltung her ist es einfach Offenheit aber auch Offenheit gegenüber anderen Systemen, das bedeutet, dass ich als Schule ja nicht alles alleine lösen muss, sondern dass ich auch die Haltung habe, es gibt andere Professionisten, die ich vielleicht mit reinholen kann, um eine gewisse Thematik genauer anzuschauen und das zu lösen.

I: Auch schon anklingen hast du lassen Werte und Haltungen, die destruktiv wirken. Gibt es da noch etwas zu ergänzen?

B: Ja, also ich glaube, auch als Lehrer soll man neugierig bleiben und nicht glauben, dass man allwissend ist. Und vielleicht auch...und sich so sehen, dass man auch von Schülern etwas Neues lernen kann. Weil das merkt man ganz stark, dass Schüler...oft dann...auch wie quasi wie in einer Parallelgesellschaft leben und die Lehrer überhaupt keine Ahnung haben, was in deren Leben vorgeht. Und ich glaube, wenn man da Interesse daran hat, auch im Privaten, zu wissen, was sind soziale Medien überhaupt, was ist zur Zeit los, welche Serien gibt es, ähm...was beschäftigt Kinder und Jugendliche im Allgemeinen. Da eine Neugierde zu haben und auch das vielleicht mit in den Unterricht irgendwie einbauen zu können, ich glaube, dann hat man schon viel gewonnen. Also eben neugierig zu bleiben, ich glaube, das ist ein Wert, der wichtig ist und den viele nicht haben.

I: Kennst du Schulen, an denen Leitbilder eine Bedeutung haben?

B: Ja, in einer. Ähm...ja, ich habe jetzt schon...die letzten Jahre schon viele Schulen kennen gelernt und...was bedeutet Leitbild für dich?

I: Na ja, wo es ausgearbeitete Leitbilder gibt, wo Werte und Haltungen oder Einstellungen auch...oder grundsätzliche Positionen der Schule auch einmal verschriftlicht worden sind und die Frage ist aber eben auch, ähm...haben die Bedeutung an der Schule? Gibt es sie nur oder wird es an der Schule auch gelebt?

B: Also an einigen...Ich muss so anfangen: Natürlich ich werde immer gerufen, wenn der Hut brennt quasi in manchen Schulen. Das heißt, da sehe ich natürlich dann immer nur etwas, was nicht funktioniert. Vielleicht gibt es auch ganz viel Tolles, was funktioniert dann in diesem Schulsystem. In anderen Schulen bin ich ja regelmäßig, einmal die Woche, und da sehe ich auch unterschiedliche Sachen. Es gibt wahrscheinlich, ich gehe davon aus, einige Leitbilder aber nach manchen...glaube ich...wird es nicht gelebt. Ähm...ich sehe es ja immer nur, wie Schulleiter mit Lehrern umgeht und ich sehe es, wie Lehrer mit Schülern umgehen. Und das ist für mich dann so exemplarisch, wie funktioniert eine Schule. Und gibt es da ein Leitbild, nach dem irgendwie gelebt wird. Und da gibt es eine Schule, die das meiner Meinung nach am besten macht, (nennt Schulnamen), weil dort ein angenehmes Klima ist und man...äh...mir kommt vor, dass dort die Wertschätzung für Thematiken von Schülern, die jetzt nicht unbedingt mit Leistung...oder mit der Note zu tun haben, schon gesehen werden. Und dass man dann da quasi andere Unterstützungssysteme wie eben das Mobile Interkulturelle Team oder mich einfach auch mit reinbringt. Es gibt andere Schulen, wo ich auch wöchentlich bin und wo man bis heute eigentlich noch nicht genau weiß, was die Aufgabe von mir ist, obwohl ich seit 5 Jahren dort bin einmal die Woche und das erstaunt mich dann immer wieder, dass man dann etwas unbedingt haben möchte, aber eigentlich gar nicht wissen...weiß, welches Repertoire man anbieten könnte und das ist dann für mich exemplarisch dafür, dass eigentlich ein Leitbild nicht gelebt wird. Weil...dann ja eigentlich etwas sehr Wichtiges fehlt, ein ganz ein wichtiger Baustein.

I: Jetzt möchte ich gerne ein bisschen den Blick direkt mehr auf die Kinder werfen. Was zeichnet Kinder aus, die die Krise aus deiner Sicht besonders gut bewältigt haben?

B: Ähm...ich glaube, es sind mehrere Faktoren, die nicht unbedingt alle zeitgleich stattfinden müssen, aber die natürlich glaube ich schon hilfreich sind. Und ich glaube es ist schon so, Kinder, die n... die ein...die aus einem guten Familiensystem kommen, tun sich prinzipiell...haben es prinzipiell leichter mit der Krise getan. Unter gutem Familiensystem verstehe ich optimal...ähm...ja, das Ökonomische spielt in dem Sinn keine Rolle, dass man keine Angst haben muss, ich kann mir jetzt keinen Laptop leisten für die Krise, um schulisch etwas zu lernen bzw. wenn es mehrere Kinder gibt, sie müssen sich nicht ein Endgerät teilen. Es gibt die Räumlichkeit zu Hause, dass sie sich zurückziehen können, dass sie einen eigenen Schreibtisch haben. Im Idealfall ist ein Elternteil zuhause und hat eine so eine relativ gute Bildung, um die Kinder zu unterstützen in gewissen Themen, gerade in fachlichen Sachen. Dann glaube ich, ist es...also das sind sozusagen diese familiären Faktoren, die glaube ich schon...oder von denen ich weiß, dass sie sehr, sehr wichtig gewesen sind. Im Vergleich eben zu Familien, die sozial schwach gewesen sind,

in denen viele Familienmitglieder auf einem Raum sitzen. Denen es nicht so leicht gemacht worden ist, ein Endgerät zu bekommen, einen Zugang einen online...digitalen Zugang zu finden etc. und dadurch natürlich auch das...ähm...ja, die Explosionsgefahr untereinander in der Familie viel, viel höher war. Weil es war kein Rückzugsort da. Und dann gibt es eben diese Faktoren wie...ähm...Freundschaften, Freundschaften in der Klasse oder im...im weiteren Sinne...äh...Parallelklassen etc., das heißt, dass man sich da austauschen kann, nicht nur über Schulisches, sondern auch über Privates. Und dass diese Freundschaften im Idealfall auch, wie es wieder erlaubt war, auch im realen Leben dann gelebt worden sind. Und, dass... ein ganz ein wichtiger Faktor natürlich der Faktor Schule war, das bedeutet, wie sind die Lehrpersonen mit der Situation umgegangen. Haben die Schüler gemerkt, der Lehrer ist jetzt auch für mich da oder spult der das nur runter? Hat er überhaupt keine Lust, das Onlineschooling...Homeschooling mit mir zu machen? Ähm...hat er kein Interesse, wenn ich als Schüler irgendwie...zu mir...äh...von mir gebe, dass es mir nicht gut geht? Weil ich glaube eine Lehrperson auch da so eine sensible Ader haben sollte, um solche Themen bei einem Schüler zu erkennen. Und man dann die nächsten Schritte einleiten kann. Ich glaube, das sind so große Faktoren, wenn die gut funktioniert haben, dann sind Kinder besser aus der Krise rausgegangen.

I: Hast du auch erlebt, dass Kinder, die wenige dieser Faktoren haben, die Krise trotzdem gut bewältigt haben?

B: Ja. Ähm... (Pause)..., weil es zumindest...aber es hat mit Bezugspersonen zu tun. Weil es Bezugspersonen gegeben hat, die sie...an die sie sich anlehnen haben können. Waren vielleicht dann nicht die Eltern, sondern die Nachbarn, die irgendwie...ähm...versucht haben, das Kind zu unterstützen. War vielleicht auch das, dass manche Kinder...mhm...gut, das hängt jetzt wieder mit dem dritten, mit dem schulischen Faktor zusammen, doch auch in die Schule gekommen sind oder von den Lehrern in die Schule reingeholt worden sind illegaler Weise, weil die Schüler gewusst...weil die Elt... ah.. die Lehrer gewusst haben, dass es daheim nicht machbar ist. Aber eben, ich glaube, wenn dann...es geht darum, dass Kinder Bezugspersonen in der Zeit gebraucht haben. Und da habe ich wenig aber...wenige, die jetzt...äh...also...ad hoc mir einfallen, die ich an einer Hand abzählen kann, bei denen alle drei Sachen eigentlich nicht so gut funktioniert haben und die trotzdem irgendwie...ja...gut die ganze Situation gemeistert haben. Aber es liegt eben glaube ich nicht nur...es liegt an...daran, dass sie vielleicht eben jemanden gehabt haben. Ist meine Interpretation, ob es dann so gewesen ist, weiß ich nicht.

I: Welche Merkmale haben Kinder, die sich schwer tun bei der Krisenbewältigung, das hast du auch schon ein bisschen anklingen lassen?

B: Merkmale, wie es sich geäußert hat?

I: Ja, ah...ähm...kannst jetzt äußere Umstände, Voraussetzungen oder auch Persönlichkeitsmerkmale genauso...

B: Ich glaube Kinder, die... (Pause)...die vom Bindungsverhalten zu ihren Eltern nicht sicher gewesen sind, die haben sich schwerer getan. Diese...die sind...quasi unbewusst nicht darauf verlassen haben können, dass Mama und Papa das regeln. Weil die vielleicht selber mit sich beschäftigt waren, mit Arbeit oder verlorener Arbeit oder sonstiges... Ich glaube, die haben sich da schwergetan. Das waren... das ist ein Merkmal gewesen, glaube ich. Mehrere...ja...oder andere Merkmale, eben vielleicht doch dieses Zurückgezogen sein, vielleicht davor schon eher...ah...ja...nicht stark im Schulsystem oder im Klassenverband integriert gewesen zu sein. Ich glaube, das war ein Merkmal, da haben sich viele Kinder dann einfach auch ausgeklinkt, weil man viel Unterstützung halt auch im Klassensystem gekriegt hat, wie funktioniert irgendwas jetzt im Homeschooling oder Sonstiges. Und die sind da...haben sich vielleicht schwerer getan.

I: Würdest du Schule grundsätzlich als Lebensraum für Kinder hilfreich für die Bewältigung dieser Krise oder überhaupt für die Bewältigung von Krisen sehen?

B: Ja, wenn die Schule ein sicherer Ort ist, dann unbedingt. Weil...es sind zwar nur einige Stunden am Tag, aber es sind einige Stunden am Tag und es gibt Struktur. Und wir wissen, egal, ob es ein Kind ist oder ein Erwachsener, Struktur ist Halt gebend und gesund für die psychische

Gesundheit. Und wenn das wegfällt, dann fehlt ein ganz ein wichtiger Baustein...und...ähm...ohne diesen Baustein tun sich viele schwerer, weil das die Eltern nicht kompensieren können oder ein Freundeskreis. Das bedeutet, Schule ist ein...ist ein wichtiger Ort, wenn es ein sicherer Ort ist für die Schüler.

I: Gilt das für alle Kinder?

B: Im Idealfall schon, ähm...aber natürlich Kinder, die von vornherein die Schule schon vermieden haben, für die ist das total gelegen gekommen, dass die Schule zu war. Aber dann setzt ja trotzdem das Problem an dem an, warum ist die Schule kein sicherer Ort gewesen? Denk ich mir...und das Vermeidungsverhalten wird ja gefördert, in dem man...je länger man nicht mehr in die Schule geht. Das heißt, natürlich war das in erster Linie vielleicht eine Erleichterung für diesen Schüler, aber auf längere Sicht gesehen, hat es das eher verschlimmert die Thematik. Weil, je länger ich aus diesem System raus bin, desto weniger muss ich mich mit diesem... dem auseinandersetzen und desto größer ist die Hürde dann, mich mit dem auseinanderzusetzen.

I: Welche Werte, Haltungen und Einstellungen braucht Schule, damit sie Kinder bei Krisenbewältigung unterstützen kann?

B: Offenheit, Interesse am Schüler, Interesse am...am Eltern-...am Elternsystem, weil der Schüler ist Teil eines Eltern-...eines Familiensystems und als Lehrer...mein Idealfall, meine Traumvorstellung ist, dass jeder Klassenlehrer weiß, wie lebt ein Schüler, mit wem lebt ein Schüler und was beschäftigt die Familie, zumindest einmal in.... ja...im Quartal, das irgendwie nachzufragen, weil ganz viele Symptome werden ja in der Familie dann in die Schule getragen. Und sozusagen diese Haltung braucht eine Schule und brauchen Lehrer, um durch Krisen zu kommen, weil wenn sie dieses Vorwissen haben, dann kann man viel schneller agieren. Wenn ich das davor nicht mache, dann muss ich ganz, ganz viel nachholen und verliere das Rennen, weil ich immer hinterher springe. Ähm...es braucht eine Haltung, dass nicht alle gleich sind und dass ich aber auch mit dem zufrieden sein muss, auch wenn es nicht unbedingt meiner Vorstellung entspricht, was Leistung oder Sonstiges sozusagen ist. Ich glaube, das ist ein Wert und eine Haltung, die man...die man lernen sollte, wenn man mit vielen Kindern zu tun hat, weil sie nicht alle gleich sind und alle unterschiedliche...ja...Vorgeschichten haben. Und wenn ich diese Werte habe, dann tu ich mich eigentlich in der Krisenmeisterung leichter, weil dann habe ich nicht so eine hohe Erwartung, oder kann meine Erwartung auch anpassen an die Themen, die die Schüler mitbringen z.B.

I: Woran kannst du in der Schule erkennen, dass diese Werte und Haltungen vorhanden sind?

B: Das ergibt sich oft mit der Zeit auch, natürlich, das was ich davor angesprochen habe, ich merke, welche Werte und Haltungen haben Lehrpersonen gegenüber mir, gegenüber anderen, gegenüber Schülern, im...wie jemand über jemanden spricht. Aber ich erkenne das auch mit der Zeit, wie wird ein Thema bearbeitet. Soll das ein einmaliges Thema, eine einmalige...Sitzung sein, oder interessiere ich mich dann auch, wie geht es weiter und was ist eigentlich rausgekommen? Da sehe ich, welche Werte und welche Haltung eine Lehrperson einem Schüler gegenüber hat. Weil...schließlich...wenn ich es jetzt auf mich beziehe, eine Lehrperson z.B. fragt mich oder sagt mir, es gibt einen Schüler mit...der...ähm...psychologische Unterstützung braucht und der Schüler und die Eltern sind einverstanden...und da geht es dann gar nicht darum, dass ich alles erzähle, was passiert ist, aber dass man quasi mit Einverständnis der Eltern und des Schülers schon auch mit dem Lehrer dann wieder gemeinsam schauen, was braucht das Kind oder wohin hat es das Kind schon geschafft und was kann vielleicht der Lehrer noch...einen Teil dazu beitragen, damit es noch besser wird. Und das würde ich schön finden, wenn Lehrpersonen das nicht vergessen..., dass das auch noch Teil sein sollte, auch wenn es viel Arbeit ist, das ist mir vollkommen klar. Aber es ist halt...es sind 20, 25 Kinder und einige werden davon einfach Themen haben, die mehr zu...anzuschauen sind als andere Kinder.

I: Noch einmal die Frage nach den destruktiven Werten, Haltungen und Einstellungen und zwar diesmal ganz konkret: Wo behindern sie die Fähigkeit zur Krisenbewältigung bei den Schülerinnen und Schülern?

B: Na ja, wenn...wenn...also ich hoffe, ich verstehe die Frage richtig, wenn ich mich jetzt in einen Schüler rein versetze, der aus keinem...von mir aus jetzt...aus einem Elternhaus kommt, in dem es gerade rund geht, die immer schon Schwierigkeiten gehabt haben im systemischen Setting quasi, dass es einfach...ah...Streitereien immer gegeben hat und jetzt kommt z.B. eben diese Krise mit Covid, Corona und ich bin zuhause...Schule war aber für mich ein Anker, in dem ich zumindest fünf, sechs Stunden eine Ruhe gehabt habe und das fällt weg, ähm...und ich bin dann zuhause oder sollte zuhause sein, mhm...dann ist das natürlich...unterstützt das, das Destruktive, weil ich ja selber schon sozusagen unsicher bin, ähm...vielleicht auch diese Aggressionen oder dieses passiv Aggressive was auch immer, spüre...und dann aus diesem ganzen...System ja nicht entfliehen kann. Aber zurück: Wie war die Frage?

I: Ja, mir ist es eigentlich mehr darum gegangen, Werte, Haltungen und Einstellungen, die sich destruktiv auf die Fähigkeit zur Krisenbewältigung von Schülerinnen und Schülern auswirken? Also das, was du vorher geschildert hast, ist natürlich das Problem...ah...des anderen Settings...

B: Also quasi welche destruktiven Werte Schüler mitbringen?

I: Nein, welche Werte und Haltungen von Schule, die an einer Schule, in einem Schulsystem vorhanden sind, sich destruktiv auf die Fähigkeit zur Krisenbewältigung der Kinder auswirken?

B: Ah. O.k... Ähm...Ja, wenn ich als Schüler merke, der Lehrer hat überhaupt kein Interesse an mir und der ist sogar froh, dass er mich nicht sieht und...äh...er findet das vielleicht sogar angenehm, dass er im Distance-Learning seine Arbeit von zuhause verrichten kann, dann ist das natürlich nicht förderlich für eine Krisensituation. Ähm...es ist auch nicht förderlich, wenn der Lehrer sagt: "Ja, ich bin eh froh, wenn du zuhause bist, oder mir ist es egal, ob du in die Schule kommst oder nicht. Jetzt habe ich es dir eh schon drei Mal gesagt. Es ist deine Entscheidung, ich bin ja nicht für dich verantwortlich." Ich glaube, das ist destruktiv, wenn die Schüler merken, der Lehrer hat sie aufgegeben...oder hat kein Interesse an ihnen.

I: Das gilt wahrscheinlich für alle Krisen, nicht nur für...?

B: Alle! Alle, ja. Ja, ich glaube, es ist...es dreht sich einfach um das, dass die..., dass auch ein Lehrer, es muss ja nicht unbedingt der Klassenvorstand sein, aber dass eine Lehrperson im schulischen Rahmen...wenn es dann noch ein Lehrer ist, der die Klasse hat, sich für das Kind interessiert und sich diesem annimmt. Dass der..., dass der Schüler merkt, ich werde gesehen. Und wenn das nicht da ist, dann ist es glaube ich schwierig, dann machen es die wenigsten Kinder mit. Gerade wegen...in dieser...der Corona-Zeit.

I: Also diese Werte zeigen sich dann in einem...in einem vorhandenen Desinteresse...so destruktive Werte... an Schülern. Kannst du noch so äußere Zeichen festmachen, woran man so eine destruktive Haltung erkennen kann an Schulen?

B: (Pause) Desinteresse, Abwertung anderer Meinungen gegenüber...ähm...ah...lustig machen, teilweise auch über...ja...ah...über gewisse Verhaltensweisen z.B., und das hängt halt auch immer vom Schüler ab. Mancher Schüler nimmt vielleicht ein flapsiges Kommentar von einem Lehrer ganz anders auf als ein anderer. Und...ah...ein Schüler...es kann blöd hergehen und genau dieser Schüler...den trifft es so sehr, obwohl das eigentlich als Spaß gedacht gewesen ist. Ähm...kann aber auch sein natürlich, dass der Schüler...ah..., dass der Lehrer bemerkt, dass es das Klassen...dass die Klassendynamik keine gute ist...aber sich da nicht einmisch. Das ist auch destruktiv. Weil da muss...sollte eine Lehrperson natürlich schon Stellung beziehen und sagen, was...was geändert werden sollte oder wie man weiter vorgeht.

I: Ist auch eine Form von Desinteresse, wenn man so will, oder?

B: Ja, genau. Ähm...ich denke, wenn man...eben..., wenn man neugierig und Interesse an einem Schüler hat, das ist...meiner Meinung nach...eines der wichtigsten...einer der wichtigsten Faktoren.

I: Du hast ja eingangs schon gesagt, du berätst ja auch Lehrer und auch Schulleiter und ich möchte jetzt auf diese Zielgruppe, vor allem speziell auf die Lehrpersonen, noch im dritten Teil

des Interviews eingehen. Was zeichnet Lehrpersonen aus, die die Krise aus deiner Sicht besonders gut bewältigt haben?

B: Lehrpersonen, die bemüht waren, dass alle Kinder Unterlagen bekommen. Das ist einmal...das war sozusagen eine...ist ein Faktor gewesen. Lehrpersonen, die eventuell, wenn sie private Schwierigkeiten gehabt haben, was ja sicher auch der Fall war, weil sie vielleicht eigene Kinder daheim zu beschulen gehabt haben und so weiter und so fort, trotzdem ihren Beruf so gut wie möglich gemacht haben und ähm..., dass den Kindern...vielleicht auch gesagt haben, wie schwierig das bei ihnen ist, aber dass sie sich sozusagen trotzdem bemühen und sich freuen, die Arbeit zu machen. Weil spüren tut man das ja immer als Schüler, glaube ich, wenn es einer Lehrperson auch nicht so gut geht. Aber, dass man das einfach offen kommuniziert. Mhm...Wie hat die Frage noch einmal gelautet?

I: Was zeichnet Lehrpersonen aus, die die Krise aus deiner Sicht besonders gut bewältigt haben?

B: Dass sie flexibel gewesen sind. Das bedeutet, dass sie zumindest versucht haben, bestmöglich sich an eine neue Situation anzupassen. Ich glaube, das hat uns alle sehr gefordert aber auch im Speziellen die Lehrpersonen, weil es doch immer wieder Veränderungen gegeben hat. Ähm...und Lehrpersonen sind auch nur Menschen, die ihre Themen mitbringen und die Arbeit ist auch nur ein Teil ihres Lebens. Das bedeutet, dass sie auch versucht haben zumindest...Grenzen zu ziehen und irgendetwas für ihre Psychohygiene gemacht haben. Lehrpersonen, die glaube ich, sehr, sehr viel gemacht haben und sehr...sich sehr bemüht haben, aber über ihre Grenzen hinausgegangen sind, haben es dann auch irgendwann gespürt, dass sie keine Kraft mehr gehabt haben und haben dann alles runtergefahren. Quasi von 100 auf null. Ich glaube, das habe ich auch gespürt und deswegen ist es wichtig, dass die Lehrer geschaut haben, welche Sachen tun ihnen gut, wie können sie sich abgrenzen...welche Zeit vom Tag nehmen sie sich nur für sich und nicht für Schule, nicht für Partner, nicht für eigene Kinder...oder zumindest halt, was...was ist eine Ressource in ihrem Leben.

I: Da wären wir dann auch schon bei den Merkmalen von Lehrpersonen, die sich schwertun mit der Krisenbewältigung, also eines höre ich heraus, das ist mangelnde Fähigkeit, sich rechtzeitig abzugrenzen. Fällt dir noch etwas ein?

B: Ja, wenn alte Geschichten dann einfach auch wieder raufgekommen sind und sie das vermischt haben. Bedeutet..., wenn sie verallgemeinert haben... also, das war bei diesem Schüler schon so, das wird jetzt bei dem Schüler auch so sein, ähm...vielleicht aber auch unbewusste Verlagerung. Also muss ja nicht offensichtlich sein, dass man quasi das sofort erkennt und sagt, ja gut...äh...das ist eh der Bruder, der ältere...oder der jüngere Bruder von dem oder die kommen aus diesem Haus, deswegen ist es sowieso klar, dass der nichts bringt...ähm..., sondern vielleicht auch etwas Unbewusstes...gerade in der Corona-Zeit, glaube ich, hat das ganz viel Altes getriggert, was privat gewesen ist und dass sie vielleicht auch auf Schüler dann überlagert worden ist. Ich glaube, das war dann halt auch etwas...was...was sich dann gezeigt hat, dass das dekonstruktiv für Lehrpersonen gewesen ist, um mit dem Thema umzugehen.

I: Also, wenn negative, eigene Erfahrungen durch Schüler getriggert worden sind und die dann in weiterer Folge, wie soll ich sage...ja...Auswirkungen gezeigt haben im Umgang miteinander?

B: Genau.

I: Welche Werte, Haltungen und Einstellungen sollten an einer Schule Allgemeingut sein, damit sie Lehrpersonen bei der Krisenbewältigung unterstützen können?

B: Ja, ich glaube, da gibt es irgendwie so ein tolles Sprichwort: "Der Fisch beginnt beim Kopf zu stinken". Und ich glaube, das hat sich halt gezeigt, wenn..., wenn ein Schulleiter überfordert gewesen ist, dann war...die Qualität der Lehrpersonen vielleicht auch nicht so gut. Außer es hat sich dann jemand sozusagen...ja, geopfert oder...es auch gerne gemacht und dann diese Führungsposition übernommen. Aber ich glaube, dass das schon...äh...ein wichtiger Faktor von einem Leitbild ist, dass eine Schule schon ein...ja...einen Führer, einen starken Leader braucht, um gewisse Krisen gut zu meistern.

I: Wie muss das Führungsverhalten sein, jetzt ganz konkret, weil du den starken Leader jetzt schon...schon vorher erwähnt hast? Wie muss das Führungsverhalten sein, damit es Lehrpersonen bei der Krisenbewältigung unterstützt?

B: Er muss... (Pause)...er muss erreichbar sein, in dem Sinn, dass er da ist, wenn es eine Lehrperson benötigt. Das bedeutet, dass man sich die Zeit nimmt, um...oder die Zeit einräumt, um...der betroffenen Lehrperson...ähm...oder um mit der gemeinsam...mit der betroffenen Lehrperson zu sprechen, um zu erkennen, was ist das Thema. Offen und klar zu kommunizieren. Ich glaube, Leader sein bedeutet, man muss manchmal Dinge ansprechen, die man vielleicht ungern anspricht, was bedeutet, man kann einfach nicht mit jedem gut befreundet sein in dem Sinne sondern, das hat einfach...ja...den Nachteil unter Anführungszeichen, wenn man eben Schulleiter ist, dass man vielleicht aus manchen Sachen sich herausnimmt...selber...oder herausgenommen wird, weil ich glaube, Lehrpersonen quasi auch vielleicht allein die Möglichkeit haben sollten gemeinsam...die Sachen anzusprechen ohne Schulleiter. Und das muss der Schulleiter auch erkennen und anerkennen, dass das die Lehrpersonen benötigen. Also es muss jemand sein, der stark ist quasi in dem Sinn zu...ähm...zu zeigen, ich übernehme gewissermaßen auch die Verantwortung für Sachen aber zeitgleich auch menschlich ist. Das bedeutet, es nützt nichts, wenn man einen starken Chef, der immer sagt, man macht das und man macht das so und das ist das Beste und selber überhaupt nicht reflektieren kann, dass manche Sachen gar nicht umsetzbar sind. Das heißt schon immer auch reflektieren, was ist umsetzbar in diesem Rahmen und einfach dieses Menschliche...äh...mit reinholt, weil wir sind...niemand ist ein Roboter.

I: Ja, eine unterstützende Schulkultur, woran erkennst du die?

B: Unterstützend für?

I: Unterstützend für die Krisenbewältigung.

B: Ja im Idealfall erkenne ich sie gar nicht, weil ich nicht gerufen werde. (lacht) Nein...Ähm...

I: Also, um es anders zu sagen: Schulkultur, die die Lehrer fit macht, also die Krisen selber bewältigen können?

B: Ja, ich glaube, es ist schon wichtig, dass Lehrer Zusatzausbildungen machen in gewissen Themen also zu gewissen Themen. Dass sie sich nicht verloren fühlen, sondern dass man ihnen Handwerkszeug gibt. Zeitgleich, dass sie sich nicht...ähm... scheuen sollen, andere Experten mit heranzuziehen. Ich glaube, ganz wichtig ist auch, dass man..., dass sie unter den Kollegen..., dass unter den Kollegen ein guter Austausch stattfinden kann oder sollte. Vielleicht das auch verbinden mit...eben gemeinsamen Ausflügen, das heißt, dass man Vertrauen in die Gemeinschaft aufbaut, nur so funktioniert ein...so würde ein super funktionierendes Team aussehen.

I: Welche Werte, Haltungen und Einstellungen wirken destruktiv auf die Fähigkeit zur Krisenbewältigung von Lehrpersonen? Also wie schaut jetzt im schlimmsten Fall eine Schulkultur aus, in der die Krisenfestigkeit von Lehrpersonen auch noch beeinträchtigt wird dadurch?

B: Indem es keine Gemeinschaft gibt, indem jeder Lehrer als Einzelkämpfer in die Schule geht, indem keine Kommunikation stattfindet, indem, dass der...das Schulgebäude, der Komplex wirklich nur als Arbeitsgebäude gesehen wird. Man geht rein, spult seinen Unterricht ab und geht dann sofort wieder nachhause. Dann kann man auch keine Bindung mit anderen...mit dem...erstens mit dem Schulkomplex selber beginnen noch mit den Lehr...mit dem Lehrerkollegium. Das heißt, ich glaube Lehrer sein bedeutet viel, viel mehr als nur...ähm...jede Stunde irgendwas zu unterrichten mit anderen Schülern, sondern es bedeutet, dass man...ja, jeden Tag eine neue... ein neues System vor sich hat und nicht nur Schüler, sondern auch die Lehrer. Und ich glaube, dass, wenn man das nicht erkennt, sondern nur als Einzelgänger sozusagen reingeht, dann wird auch die Schule nicht davon profitieren, sondern im Gegenteil, es macht die Schule schwächer, wenn es...auch wenn es ums Thema Krisenbewältigung geht.

I: Ja vielen Dank, wir sind schon fast beim Schluss. Und, wie es sich gehört gibt es eine schöne Abschlussfrage in so einem Interview: Was macht deiner Meinung nach einen Menschen krisenfest?

B: Dass man nie den Mut und die Freude verliert, auch wenn das Ziel, was man irgendwie auch unbewusst sich immer wieder einmal gesteckt hat, kurz außer Sichtweite sich befindet, dass man trotzdem sich an den kleinen Dingen erfreut und dass man auch weiß, Ziele können sich ändern. Es muss nicht das sein, was man sich von Anfang an vorgestellt hat oder was man unbewusst vielleicht mitbekommen hat, von seinem Elternhaus oder anderen Bezugspersonen. Und ich glaube...ähm..., dass jeder...oder nein...ähm...viele meistern Krisen, obwohl sie keine guten Voraussetzungen gehabt haben und...man erkennt so im Nachhinein, vielleicht im Laufe der Jahre...ähm..., dass man vielleicht doch bei einem Menschen irgendwie das Gefühl gehabt hat, man ist sicher, man darf so sein, wie man ist und dass das schon ganz viel hilft bei der Krisenbewältigung. Weil man eben das Gefühl gehabt hat, es gibt Menschen, auf die man sich verlassen kann. Also ich glaube, es sind eben diese Sachen, dass man sagt, Beziehung, Bindung aber auch selber bereit zu sein, gewisse Adaptierungen bei der Zielsetzung zu machen.

I: Danke!

Anhang 2: Code-Matrizes

Abb. 1 Code-Matrix zur Resilienz der Organisation:

Codesystem	B_03	B_02	B_01	A_05	A_04	A_03	A_02	A_01	SUMME
Organisationale Resilienz und Schulkultur									0
Kommunikation	■	■		■	■	■	■	■	15
Führung	■		■	■	■	■	■	■	14
positive Einstellung und Verhalten (+)			■	■	■	■	■	■	14
Kollegialität (+)				■	■	■		■	11
Wertschätzung	■			■		■	■	■	8
Vertrauen in die Organisation				■		■	■		7
Teamkultur und Teamentwicklung	■		■	■		■			6
Kooperation mit Unterstützungssystemen	■				■				5
effektive Administration		■	■	■		■			5
Lernbereitschaft	■		■	■	■		■		5
Gestaltung formaler Strukturen	■			■	■		■		4
Lösungsorientierung (+)	■					■			3
materielle Ressourcen				■		■			3
Kooperation mit Familien			■		■				3
Resilienz der Organisationsmitglieder					■		■		2
Erfahrungen						■			2
Kooperation innerhalb der Organisation				■					2
übertriebene Leistungsanforderung						■			1
Sprachmuster	■								1
Partizipation				■					1
Fortbildung						■			1
SUMME	15	2	9	17	14	27	17	12	113

Abb. 2: Code-Matrix zur Resilienz der Personen (Lehrpersonen)

Codesystem	B_03	B_02	B_01	A_05	A_04	A_03	A_02	A_01	SUMME
Personale Resilienz von Lehrpersonen und Schul									0
Lernbereitschaft	■	■	■	■		■	■	■	15
personale Ressourcen (+)		■	■		■	■	■	■	13
Widerstand gegen Veränderung		■		■	■	■	■		9
Kooperation	■	■		■		■			9
Kommunikation (+)	■	■	■	■			■	■	9
Kohärenzgefühl	■	■		■			■		8
Vertrauen	■	■		■		■	■		7
Empathiefähigkeit		■	■	■		■			6
Sprachmuster				■	■	■	■		5
Angst vor Kontrollverlust						■	■	■	5
Teamkultur und Teamentwicklung	■	■		■				■	5
zu hohe Erwartungen/Überforderung (+)	■			■					4
Kollegialität (+)				■		■		■	4
Fortbildung	■		■				■		4
Erfahrungen		■	■						3
Verdrängung				■		■			2
Zielklarheit	■	■							2
Versorgungssicherheit							■		1
Vorurteile	■								1
familiäres Umfeld		■							1
Selbstreflexion			■						1
Lösungsorientierung				■					1
Stärkenorientierung							■		1
Kooperation mit Unterstützungssystemen				■					1
kollegiales Feedback									0
Partizipation									0
SUMME	16	15	14	21	8	17	19	7	117

Abb. 3: Code-Matrix zur Resilienz von Personen (Schülerinnen und Schüler)

Codesystem	B_03	B_02	B_01	A_05	A_04	A_03	A_02	A_01	SUMME
Personale Resilienz von Kindern und Schulkultur									0
Beziehungsorientierung und Bezugsperson	■	■	■	■	■	■	■	■	28
Familie als Ressource (+)	■	■	■	■	■	■	■	■	17
inklusive Haltung (+)	■	■	■	■	■	■	■	■	15
Sprachmuster	■	■	■	■	■	■	■	■	12
übertriebene Leistungsorientierung	■	■	■	■	■	■	■	■	12
Vertrauen	■	■	■	■	■	■	■	■	10
Wertschätzung (+)	■	■	■	■	■	■	■	■	10
Individualisierung und Differenzierung	■	■	■	■	■	■	■	■	9
Selbstwirksamkeitserfahrung/Selbstwert (+)	■	■	■	■	■	■	■	■	8
Stärkenorientierung	■	■	■	■	■	■	■	■	7
Peer Interaktion	■	■	■	■	■	■	■	■	7
Bindung und bindungskorrigierende Erfahrung	■	■	■	■	■	■	■	■	6
personale Ressourcen (+)	■	■	■	■	■	■	■	■	5
Unterstützung des familiären Umfelds	■	■	■	■	■	■	■	■	4
materielle Ressourcen	■	■	■	■	■	■	■	■	4
kooperatives Lernen	■	■	■	■	■	■	■	■	3
Struktur geben	■	■	■	■	■	■	■	■	2
Verantwortungsübernahme	■	■	■	■	■	■	■	■	2
Partizipation	■	■	■	■	■	■	■	■	1
Medienkonsum als Risikofaktor	■	■	■	■	■	■	■	■	1
Lernbereitschaft	■	■	■	■	■	■	■	■	0
Feedback	■	■	■	■	■	■	■	■	0
SUMME	27	27	22	12	17	18	27	13	163

Anhang 3: Codebuch

1 Personale Resilienz von Lehrpersonen und Schulkultur

Klassifizierung von kulturellen Merkmalen an Schulen, die sich auf die Resilienz von Lehrpersonen auswirken.

1.1 Lernbereitschaft

Textstellen, die die Lernbereitschaft und Lernkultur der individuellen Lehrperson und deren Bedeutung für die Entstehung personaler Widerstandsfähigkeit benennen.

1.2 personale Ressourcen

Textstellen, in denen die Bedeutung personaler Ressourcen, also Eigenschaften der Lehrpersonen, für deren Widerstandsfähigkeit benannt wird.

1.3 Widerstand gegen Veränderung

Textstellen, in denen der vorhandene Widerstand gegen Veränderung bzw. die Bereitschaft Veränderungen anzunehmen als Auswirkung auf die Fähigkeit zur Krisenbewältigung genannt wird.

1.4 Kooperation

Textstellen, in denen Kooperationsformen und deren Auswirkung auf die Resilienz der Lehrenden genannt werden.

1.5 Kommunikation

Textstellen, die gelungene oder misslungene Kommunikation und deren Auswirkung auf die Resilienz von Lehrenden benennen. Formen des Konfliktmanagements werden ebenfalls in dieser Kategorie codiert.

1.6 Kohärenzgefühl

Der Begriff Kohärenzgefühl wurde von den Interview-Teilnehmern nie verwendet. Aus den codierten Textstellen lassen sich Hinweise auf ein vorhandenes bzw. fehlendes Kohärenzgefühl entnehmen. Insbesondere wird hier der Begriff "Freude am Beruf" sowie das "Empfinden von Sinnhaftigkeit" als Kennzeichen eines vorhandenen Kohärenzgefühls interpretiert.

1.7 Vertrauen

Textstellen, in denen das Vertrauen zwischen Kolleginnen und Kollegen, in die Schulleitung, zu den Eltern, Schülerinnen und Schülern und dessen Auswirkung auf die Resilienz von Lehrenden benannt werden.

1.8 Empathiefähigkeit

Textstellen, die vorhandene oder nicht vorhandene Empathiefähigkeit und deren Auswirkung auf die Krisenfestigkeit von Lehrenden benennen.

1.9 Sprachmuster

Textstellen, in denen die Bedeutung der Sprache zwischen den Kollegen als Kennzeichen von Schulkultur beschrieben wird.

1.10 Angst vor Kontrollverlust

Textstellen, in denen der Wunsch nach Kontrolle bzw. vor allem die Angst vor dem Verlust von Kontrolle und die Auswirkung auf die Krisenfestigkeit benannt werden.

1.11 Teamkultur und Teamentwicklung

Textstellen, die die Bedeutung von Teams für die Entwicklung von Krisenfestigkeit von Lehrpersonen benennen.

1.12 Zu hohe Erwartungen/Überforderung

Textstellen, in denen hohe Erwartungen von Lehrpersonen bzw. Überforderung als Risikofaktoren für mangelnde Krisenbewältigung benannt werden. Ebenso wurden damit Stellen codiert, in denen die Fähigkeit zur Abgrenzung als Ressource für die Krisenbewältigung benannt wurden.

1.13 Kollegialität

Textstellen, in denen kollegiale Aspekte wie Unterstützung oder Hilfsbereitschaft sowie wertschätzender Umgang miteinander und deren Auswirkung auf die Resilienz der Lehrenden benannt wurden.

1.14 Fortbildung

Textstellen, die die Fortbildung als bedeutsam für die Entwicklung von Ressourcen zur Krisenbewältigung benennen.

1.15 Erfahrungen

Textstellen, in denen die Bedeutung von Vorerfahrungen der Krisenbewältigung als bedeutsam für die Entwicklung personaler Resilienz von Lehrpersonen benannt wurde.

1.16 Verdrängung

Textstellen, die Verdrängungsmechanismen von Lehrpersonen in Krisen benennen.

1.17 Zielklarheit

Textstellen, die die Bedeutung von Zielen für die Bewältigung von Krisen bzw. Veränderungsprozessen im Hinblick auf die personale Resilienz Lehrender benennen.

1.18 Versorgungssicherheit

Textstellen, in denen Versorgungssicherheit als Schutzfaktor für die Entstehung personaler Resilienz bei Lehrpersonen benannt wird.

1.19 Vorurteile

Textstellen, in denen vorhandene Vorurteile und deren Auswirkungen auf Krisenbewältigung bzw. Ursache für Krisen benannt werden.

1.20 familiäres Umfeld

Textstellen, in denen das familiäre Umfeld von Lehrpersonen und dessen Bedeutung auf die Entwicklung von Krisenfestigkeit benannt werden.

1.21 Selbstreflexion

Textstellen, die die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion und deren Auswirkung auf die Entwicklung von Resilienz benennen.

1.22 Lösungsorientierung

Textstellen, die Lösungsorientierung als notwendige Haltung für die Entwicklung personaler Resilienz bei Lehrenden benennen.

1.23 Stärkenorientierung

Textstellen, in denen Stärkenorientierung der Schulleitung gegenüber den Lehrpersonen als günstige Voraussetzung zur Entwicklung personaler Resilienz benannt wird.

1.24 Kooperation mit Unterstützungssystemen

Textstellen, die Kooperation bzw. Nutzung von Unterstützungssystemen bei der Bewältigung von Krisen benennen.

1.25 kollegiales Feedback

Textstellen, die kollegiales Feedback als Aspekt von Lernkultur und deren Auswirkung auf die Förderung von personaler Resilienz von Lehrenden benennen.

1.26 Partizipation

Textstellen, die Möglichkeiten zur Partizipation an Entscheidungsprozessen als kulturelles Merkmal von Schulen und deren Auswirkung auf die Resilienz der Lehrpersonen benennen.

2 Personale Resilienz von Kindern und Schulkultur

Klassifizierung von kulturellen Merkmalen an Schulen, die sich auf die Resilienz der Schülerinnen und Schüler auswirken.

2.1 Beziehungsorientierung und Bezugsperson

Textstellen, in denen die Bedeutung der Beziehungsorientierung und das Vorhandensein von Bezugspersonen im Hinblick auf die Entwicklung personaler Resilienz bei Schülerinnen und Schülern benannt werden. Ebenso wurde der Gegenpol - fehlende Beziehungsorientierung - mit diesem Code versehen.

2.2 Familie als Ressource

Textstellen, die familiäre Ressourcen und ihre Bedeutung für die Entstehung personaler Resilienz benennen. Hierbei werden beide Pole, also das Vorhandensein als Ressource sowie das Fehlen als Risikofaktor mit dem gleichen Code versehen.

2.3 inklusive Haltung

Textstellen, in denen inklusive Haltung von Lehrpersonen und deren Auswirkung auf personale Resilienz von Schülerinnen und Schülern benannt werden. Dabei werden die Pole Inklusion und Ausgrenzung mit dem gleichen Code versehen.

2.4 Sprachmuster

Textstellen, die die Sprachmuster als Merkmale von Schulkultur und deren Auswirkung auf die Krisenfestigkeit von Kindern benennen.

2.5 übertriebene Leistungsorientierung

Textstellen, in denen übertriebene Leistungsorientierung und deren Auswirkung auf die Krisenbewältigung von Kindern benannt werden.

2.6 Vertrauen

Textstellen, in denen das Vertrauen von Kindern in Bezugspersonen und deren Auswirkung auf die Krisenfestigkeit benannt werden.

2.7 Wertschätzung

Textstellen, in denen auf das Erleben bzw. Nicht-Erleben von Wertschätzung sowie die Erfahrung von Interesse an der eigenen Person und der Auswirkung auf die Entstehung von Resilienz bei Schülerinnen und Schülern eingegangen wird.

2.8 Individualisierung und Differenzierung

Textstellen, in denen Individualisierung und Differenzierung als Teil von Lernkultur und deren Auswirkung auf die Fähigkeit zur Krisenbewältigung von Kindern benannt werden.

2.9 Selbstwirksamkeitserfahrung/Selbstwert

Textstellen, in denen Selbstwirksamkeitserfahrung bzw. vorhandener Selbstwert als bedeutsam für die Entstehung personaler Resilienz benannt werden.

2.10 Stärkenorientierung

Textstellen, in denen Stärkenorientierung als Haltung der Schule bzw. der Lehrpersonen und deren Auswirkung auf die Entstehung personaler Resilienz bei Schülerinnen und Schülern benannt werden.

2.11 Peer Interaktion

Textstellen, die die Bedeutung von Peer Interaktionen bzw. Beziehungen zwischen Peers und deren Auswirkung auf personale Resilienz von Schülerinnen und Schülern benennen.

2.12 Bindung und bindungskorrigierende Erfahrung

Textstellen, in denen auf die Bedeutung von Bindung und bindungskorrigierenden Erfahrungen für die Fähigkeit zur Krisenbewältigung eingegangen wird.

2.13 personale Ressourcen

Textstellen, in denen personale Ressourcen, also Eigenschaften von Schülerinnen und Schülern benannt wurden.

2.14 Unterstützung des familiären Umfelds

Textstellen in denen die Unterstützung des familiären Umfelds als Teil von Schulkultur und deren Auswirkung auf die Krisenfestigkeit von Kindern benannt wurde.

2.15 materielle Ressourcen

Textstellen, in denen auf die Bedeutung der vorhandenen materiellen Ressourcen für die Bewältigung von Krisen eingegangen wurde.

2.16 kooperatives Lernen

Textstellen, in denen kooperative Lernerfahrungen und deren Auswirkung auf die Entstehung personaler Resilienz benannt werden.

2.17 Struktur geben

Textstellen, in denen die Bedeutung der Struktur für die Entstehung von Widerstandsfähigkeit in Krisen benannt wird.

2.18 Verantwortungsübernahme

Textstellen, in denen auf die Auswirkung von Verantwortungsübernahme in einer schulischen Lernkultur und deren Auswirkung auf die Entstehung von Resilienz eingegangen wird.

2.19 Partizipation

Textstellen, in denen Formen von Lernkulturen beschrieben werden, die Schülerinnen und Schüler Partizipation an der Gestaltung von Prozessen ermöglichen.

2.20 Medienkonsum als Risikofaktor

Textstellen, die unkontrollierter Medienkonsum und dessen Auswirkung auf die Entstehung von Resilienz benennen.

2.21 Lernbereitschaft

Textstellen, die Lernbereitschaft von Schülerinnen und Schüler und deren Bedeutung für die Entstehung personaler Resilienz benennen.

2.22 Feedback

Textstellen, die Feedback als Teil einer Resilienz förderlichen Lernkultur benennen.

3 Organisationale Resilienz und Schulkultur

Klassifizierung von kulturellen Merkmalen an Schulen, die sich auf die Resilienz von Organisationen auswirken.

3.1 Kommunikation

Textstellen, in denen auf die Bedeutung der Kommunikation in einer Organisation im Hinblick auf die Entstehung von Krisenfestigkeit eingegangen wird.

3.2 Führung

Textstellen, in denen die Bedeutung der Führung/Schulleitung für die Entstehung personaler Resilienz benannt wird.

3.3 positive Einstellung und Verhalten

Textstellen, die Einstellungen und Verhalten, sowohl positiv als auch negativ und deren Auswirkung auf die Widerstandsfähigkeit bzw. Lernfähigkeit der Organisation benennen.

3.4 Kollegialität

Textstellen, in denen Kollegialität, also Zusammenhalt, gegenseitige Unterstützung und Hilfsbereitschaft, Kultur des gemeinsamen Feierns usw. als bedeutsam für die Entwicklung von Krisenfestigkeit der Organisation benannt wurden. Formen fehlender Kollegialität als destruktives Element wurden ebenfalls mit diesem Code markiert.

3.5 Wertschätzung

Textstellen, in denen der wertschätzende Umgang innerhalb der Organisation, sowie zwischen der Organisation und anderen Systemen (Eltern, Unterstützungssysteme, Schulaufsicht etc.) und dessen Auswirkung auf die Resilienz der Schule benannt werden.

3.6 Vertrauen in die Organisation

Textstellen, in denen das Vertrauen in die Organisation sowohl der Organisationsmitglieder als auch außenstehender Personen und Systemen und dessen Auswirkung auf die Entstehung von Krisenfestigkeit der Organisation benannt werden.

3.7 Teamkultur und Teamentwicklung

Textstellen, in denen auf die Bedeutung von Teamentwicklung und Teamkultur für die Krisenfestigkeit von Schulen eingegangen wird.

3.8 Kooperation mit Unterstützungssystemen

Textstellen, in denen auf die Zusammenarbeit mit Unterstützungssystemen und die Bedeutung für die Krisenfestigkeit einer Organisation eingegangen wird.

3.9 effektive Administration

Textstellen, die effektive Administration als bedeutsam für die Entstehung organisationaler Resilienz benennen. Stellen, an denen das Fehlen einer effektiven Administration als Risikofaktor benannt wurden, wurden mit dem gleichen Code versehen.

3.10 Lernbereitschaft

Textstellen, die individuelle Lernbereitschaft der Organisationsmitglieder als bedeutsam für die Entwicklung organisationaler Resilienz benennen.

3.11 Gestaltung formaler Strukturen

Textstellen, in denen formale Strukturen als Gestaltungsmöglichkeit von Schulkultur und wie sich diese Möglichkeiten auf die Resilienz der Organisation auswirken benannt werden.

3.12 Lösungsorientierung

Textstellen, die eine lösungsorientierte Haltung der Lehrpersonen als Merkmal krisenfester Organisationen erkennen lassen.

3.13 materielle Ressourcen

Textstellen, die die Bedeutung materieller Ressourcen für die Bewältigung von Krisen benennen.

3.14 Kooperation mit Familien

Textstellen, die die Kooperation mit Familien und deren Auswirkungen auf die Krisenfestigkeit der Organisation Schule benennen.

3.15 Resilienz der Organisationsmitglieder

Textstellen, die die personale Resilienz und deren Auswirkung auf die Resilienz der Organisation benennen.

3.16 Erfahrungen

Textstellen, die benennen, wie sich das Erfahrungswissen der Organisation auf organisationale Lernprozesse auswirken.

3.17 Kooperation innerhalb der Organisation

Textstellen, in denen auf Kooperationsformen, die für die Entwicklung organisationaler Resilienz bedeutsam sind, eingegangen wird.

3.18 übertriebene Leistungsanforderung

Textstellen, die übertriebene Leistungsanforderungen von Lehrpersonen im Hinblick auf die Beeinträchtigung von organisationaler Resilienz benennen.

3.19 Sprachmuster

Textstellen, die Sprache als Kulturmerkmal der Organisation und deren Auswirkung auf die Resilienz der Organisation benennen.

3.20 Partizipation

Textstellen, die Möglichkeiten zur Partizipation an Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen und deren Auswirkung auf die organisationale Resilienz benennen.

3.21 Fortbildung

Textstellen, die die Bedeutung der Fortbildung für die Entstehung organisationaler Widerstandsfähigkeit benennen!

Anhang 4: Interviewleitfaden

Leitfaden zu Kernfrage A)

1. Lieber Bitte beschreibe deine Funktion und Aufgaben in deiner Schule/innerhalb des Systems!
2. Was würdest du als die größte Herausforderung in der Krise bezeichnen?
3. Wie hat deine Schule die Krise bisher bewältigt, gab es besondere Ereignisse/Wendepunkte? *(Diese Frage wird nur Schulleitern gestellt)*
4. Welche Werte und Haltungen sind in deinem Kollegium Allgemeingut? *Variante für Mitglieder von Unterstützungssystemen: Welche Werte und Haltungen sind in den von dir unterstützen Schulen Allgemeingut?*
5. Wie zeigen sich diese Werte und Haltungen?
6. Was davon hat euch bei der Bewältigung der Krise als ganze Schule unterstützt? *Variante für Mitglieder von Unterstützungssystemen: Welche Werte und Haltungen im Sinne von Allgemeingut helfen Schulen bei der Krisenbewältigung?*
7. Welche Strukturen, Haltungen und Einstellungen haben bei der Krisenbewältigung eher destruktiv gewirkt?
8. Gibt es an deiner Schule ein Leitbild, das auch Bedeutung hat/gelebt wird? *Variante für Mitglieder von Unterstützungssystemen: Kennst du Schulen, an denen Leitbilder Bedeutung haben?*

Leitfaden zu Kernfrage B)

9. Was zeichnet Kinder aus, die die Krise aus deiner Sicht besonders gut bewältigt haben?
10. Welche Merkmale findest du bei Kindern, die sich schwer tun mit der Krisenbewältigung?

11. Ist die Schule als Lebensraum für Kinder hilfreich für die Bewältigung der Krise? Gilt das für alle?
12. Welche Werte, Haltungen und Einstellungen braucht Schule (bzw. die dort agierenden Lehrpersonen), damit sie Kinder bei der Krisenbewältigung unterstützen können?
13. Wie zeigen sich diese Werte, Haltungen und Einstellungen?
14. Welche Werte, Haltungen und Einstellungen wirken destruktiv auf die Fähigkeit zur Krisenbewältigung (Schülerinnen und Schüler)?
15. Wie zeigen sich diese Werte, Haltungen und Einstellungen?

Leitfaden zu Kernfrage C)

16. Was zeichnet Lehrpersonen aus, die die Krise aus deiner Sicht besonders gut bewältigt haben?
17. Welche Merkmale findest du bei Lehrpersonen, die sich schwer tun mit der Krisenbewältigung?
18. Welche Werte, Haltungen und Einstellungen sollten an einer Schule Allgemeingut sein, damit sie Lehrpersonen bei der Krisenbewältigung unterstützen können?
19. Wie zeigen sich diese Werte?
20. Welche Werte, Haltungen und Einstellungen wirken destruktiv auf die Fähigkeit zur Krisenbewältigung (Lehrpersonen)?
21. Wie zeigen sich diese Werte, Haltungen und Einstellungen?

Abschlussfrage:

22. Wenn du einen Ratschlag aufgrund deiner Erfahrungen geben würdest: Was macht deiner Meinung nach eine Schule krisenfest? *Variante für Mitglieder von Unterstützungssystemen: Was macht deiner Meinung nach einen Menschen krisenfest?*

Erklärung:

Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzen Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Aldrans, am 2.12. 2021

Thomas Neuwirth, BEd