Katharina Maag Merki

Zukunftsweisende Schulentwicklungen in der Schweiz

Schulentwicklung wird heute zunehmend als ein Prozess verstanden mit dem Ziel, die schulischen Prozesse zu professionalisieren und die Qualität des Unterrichts zu optimieren. In diesem Artikel wird dargelegt, durch welche Merkmale sich in der Forschung Schulentwicklungsprozesse auszeichnen, die für das Lernen ein besonders hohes Potenzial aufweisen. Dazu werden drei aktuelle Entwicklungsvorhaben aus der Deutschschweiz vorgestellt.

1 Was bedeutet "Schulentwicklung"?

Schulentwicklung ist in der aktuellen Diskussion um die Qualitätsverbesserung der Bildungssysteme nicht mehr wegzudenken. Im Zentrum steht nicht die Entwicklung des Bildungswesens über Jahrzehnte und Jahrhunderte, sondern ein Konzept, das erst in den letzten gut 20 Jahren in den Fokus gerückt ist. In diesem wird unter Schulentwicklung ein systematischer, zielgerichteter und selbstreflexiver Entwicklungsprozess von Schulen verstanden, der zum Ziel hat, die schulischen Prozesse innerhalb der Schulen zu professionalisieren und die Qualität des Lernangebots, insbesondere im Unterricht, zu optimieren, so dass die Förderung der Schüler/-innen gestärkt werden kann und alle Schüler/-innen die Bildungsziele auf hohem Niveau erreichen können (Emmerich/Maag Merki 2014, Maag Merki 2008). Auch wenn vielerorts der konzeptionelle Schwerpunkt auf der einzelnen Schule liegt, Schulentwicklung somit als Entwicklung der Einzelschule verstanden wird, hat sich in den letzten Jahren eine Ausweitung des Verständnisses ergeben. Die einzelne Schule steht zwar nach wie vor im Zentrum, aber als Teil des gesamten Bildungssystems wird zunehmend ihr Verhältnis zu anderen Schulen, Bildungsinstitutionen oder zu weiteren Institutionen der Zivilgesellschaft in der Region und innerhalb politischer Grenzen fokussiert.

Zusätzlich hat sich in den letzten Jahren insofern ein Wandel ergeben, als Schulentwicklung nicht mehr als freiwilliger Entwicklungsprozess der einzelnen Schulen, sondern als Teil des Gesamtmonitorings des Bildungswesens verstanden wird (Altrichter/Maag Merki 2016). Schulen stehen somit aufgrund neuer Gesetze vielerorts in der Pflicht, ihre eigenen Prozesse und Strukturen systematisch zu überprüfen, weiterzuentwickeln und gegenüber Aufsichtsbehörden zu rechtfertigen. Entsprechende Steuerungsinstrumente wie beispielsweise Schulinspektionen überprüfen in der Folge die Qualität und die Ergebnisse dieses Entwicklungsprozesses. Diese Entwicklung ist keinesfalls einzig auf die Schweiz oder auf den deutschsprachigen Raum beschränkt, sondern kann als internationaler Trend verstanden werden (European Commission/EACEA/Eurydice 2015).

Die Frage stellt sich nun, inwiefern Entwicklungen beobachtet werden können, die besonders erfolgversprechend für das Lernen der Schüler/-innen sind. Erfolgversprechend meint hier, inwiefern es den konkreten Schulentwicklungsvorhaben gelingt, eine Qualitätsverbesserung des schulischen Angebots, der Förderstrategien und der Lernergebnisse der Schüler/-innen zu erreichen. In Kapitel 2 wird zunächst dargelegt, durch welche Merkmale sich Schulentwicklungsvorhaben aufgrund bisheriger Forschung auszeichnen, die für das Lernen der Schüler/-innen ein besonders hohes Potenzial aufweisen. Dabei wird sich zeigen, dass erfolgversprechende Schulentwicklungsvorhaben spezifische Merkmale auf der Systemebene (z.B. Gemeinde, Kanton, Bund) und auf der Schulebene (z.B. Schulleitung, Team) aufweisen. In der Folge werden in Kapitel 3 ausgewählte Entwicklungsvorhaben vorgestellt, die aktuell in der Deutschschweiz in der Volksschule beobachtet werden können. Zentrale Inhalte werden präsentiert und analysiert. Der Beitrag schließt mit einem Fazit hinsichtlich des Potenzials der präsentierten Schulentwicklungsvorhaben entlang der in Kapitel 2 herausgearbeiteten Kriterien für erfolgversprechende Schulentwicklungsvorhaben.

2 Merkmale erfolgversprechender Schulentwicklungsvorhaben

Im Jahr 2010 haben *Bryk et al.* (2010) Schulentwicklung mit dem Backen eines Kuchens verglichen. Sie haben die Entwicklung der Schulen in Chicago über 10 Jahre untersucht. Analog zum Kuchenbacken sind die Autoren/-innen zur Erkenntnis gelangt, dass ohne zentrale "Zutaten" erfolgreiche Schulentwicklung nicht möglich ist (Abb. 1). Besonders bedeutsam sind dabei aber nicht die einzelnen Faktoren, sondern die Erkenntnis, dass letztlich erst alle Zutaten zusammen "einen Kuchen" ergeben. Fehlt eine der Zutaten oder ist sie nicht in genügendem Ausmaß vorhanden, so wird kein (qualitativ guter) Kuchen entstehen, d.h. so wird es nicht möglich sein, nachhaltige Schulentwicklung zu erreichen.

In der Literatur finden sich lange Listen von Merkmalen, die sich in der Schulentwicklungspraxis bedeutsam für die Qualitätsentwicklung der Schulen und den Lernerfolg der Schüler/-innen herausgestellt haben (z.B. Bryk et al. 2010, Florian 2000, Muijs et al. 2004, Stringfield et al. 2008, Teddlie/ Stringfield 2006). Eine Zusammenschau zeigt dabei eine relativ große Konsistenz in den Befunden (Emmerich/Maag Merki 2014). Wesentlich sind folgende Erkenntnisse:

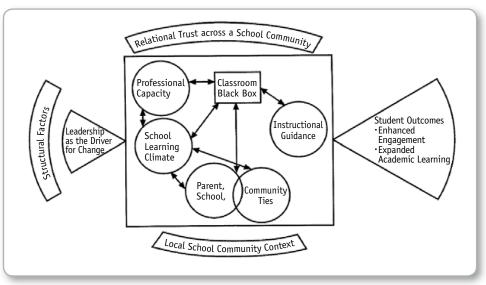


Abb. 1: Rahmenmodell nachhaltiger Schulentwicklung von Bryk et al. 2010, S. 69.

Fokus auf Lehren und Lernen

Nachhaltige, für das Lernen der Schüler/-innen effektive Schulentwicklung fokussiert zentral Unterricht, Lernprozesse und Lernergebnisse der Schüler/-innen. Ohne den Fokus auf diese Inhalte können Schulentwicklungsvorhaben letztendlich keine nachhaltige Professionalisierung der schulischen Prozesse und eine effektive Förderung der Schüler/-innen erreichen.

Professionelle Kompetenzen der Lehr- und Fachpersonen und des Lehrerteams

Kontinuierliche Professionalisierung der Lehr- und Fachpersonen über Weiterbildungen, systematische Kooperationen und fachliche Diskussionen im Team zum Lehren und Lernen gehören zum zentralen Eckpfeiler nachhaltiger Schulentwicklung. Soll Unterricht verbessert werden, kann dies nur über eine gezielte Analyse und Reflexion des einzelnen Unterrichts, der Förder- und Beurteilungsprozesse, der jeweiligen Kompetenzen der Lehr- und Fachpersonen und der Lernergebnisse der Schüler/-innen erreicht werden.

I Organisationale Kapazität in der einzelnen Schule

Lehr- und Fachpersonen können nur dann ihre besten Leistungen erbringen, wenn sich die einzelne Schule durch eine partizipative Schulleitung, ein positives und anregendes Schulklima oder eine Neugier auszeichnet, den eigenen Stärken und Schwächen auf den Grund zu gehen und besser zu werden. Die Schule ist damit die wichtigste Rahmenbedingung für die Lehrpersonen und Schüler/-innen. Findet kein koordiniertes und aufeinander abgestimmtes Vorgehen der Lehr- und Fachpersonen innerhalb der Schulen statt, kann kein gemeinsames Dach bezüglich Ziele, Normen und Handlungsstrategien entwickelt werden, welches für die einzelnen Lehr- und Fachpersonen handlungsleitend ist, können einzig

isolierte Entwicklungen in einzelnen Klassen oder Bereichen stattfinden, aber keine übergreifende Qualitätsverbesserung der gesamten Schule.

Erfolgversprechende Schulentwicklungsvorhaben weisen sodann Exzellenz in all diesen Aspekten auf oder sind zumindest zukunftsweisend in einzelnen dieser Aspekte. Wesentlich ist dabei allerdings, dass diese schulinternen Faktoren abhängig sind von schulexternen Faktoren und Kontextfaktoren, so z. B. von gesetzlichen Vorgaben, Lehrplänen, Ressourcen, Unterstützung, vom soziokulturellen Kontext der Schule, der Schulaufsicht oder der Nutzung von Monitoringinstrumenten.

Mehr noch: Schulinterne und schulexterne Faktoren bedingen sich gegenseitig. So sind nicht nur innerschulische Prozesse und Qualitäten sowie die Kompetenzen, Einstellungen oder Motivationen der Akteure bedeutsam und stehen im Dienste des gesellschaftlichen Auftrags, alles daran zu setzen, dass alle ihrer Schüler/-innen erfolgreich die Bildungsziele erreichen. Auch Bildungspolitik, Bildungsadministration und Aufsichtsbehörden stehen im Dienste dieses Ziels und darüber hinaus im Dienste der schulischen Akteure, damit diese die notwendigen Arbeitsbedingungen für eine optimale Zielerreichung vorfinden und ihren Auftrag entsprechend den konkreten Gegebenheiten vor Ort (z.B. Zusammensetzung der Schülerschaft, soziokulturelle Lage) erfolgreich umsetzen können. Die Grenzen erfolgreichen Handelns in der Schule werden somit durch externe Faktoren gesetzt, währenddem die Grenzen bildungspolitischer Entscheide und Vorgaben für die Umsetzung von Entwicklungsvorhaben durch die Kompetenzen, Motivationen, Einstellungen und Handlungsstrategien der Akteure innerhalb der Schule gesetzt werden.

Lehren & Lernen • 2–2018 17

3 Schulentwicklungsvorhaben in der Deutschschweiz

Die Schweiz zeichnet sich im Bildungsbereich durch einen ausgeprägten Föderalismus aus. Kantonale Vorgaben können daher in wesentlichen Punkten variieren, auch wenn in den letzten Jahren durch das HarmoS-Konkordat (http://www.edk.ch/dyn/11659.php) und den Bildungsartikel auf nationaler Ebene eine Harmonisierung einzelner Aspekte (z. B. Verpflichtung Kindergarten, Aufbau von Tagesstrukturen) kantonsübergreifend erreicht werden soll.

Wie eine Befragung der jeweiligen kantonalen Bildungsdirektionen zu Reformen und Schulentwicklungsvorhaben alle zwei Jahre (http://www.edk.ch/dyn/13341.php) zeigt, werden aktuell knapp 300 "Projekte" in den Kantonen realisiert. Auch wenn die Daten nur begrenzt einen Einblick in die effektive Zahl an kantonalen Reformen und Schulentwicklungsvorhaben geben, kann bei 26 (Halb-)Kantonen angenommen werden, dass in jedem Kanton mehrere Reformen oder Projekte parallel laufen. Im Bereich "Unterricht" (126 Projekte) werden weitaus am meisten Projekte realisiert, gefolgt, mit deutlichem Abstand, von den Bereichen "Bildungsqualität" (42 Projekte), "Schul- und Klassenstufen" (36 Projekte) und "Nahtstelle obligatorische Schule - Sek II" (34 Projekte). Die höchste Dichte an Projekten weisen die Unterthemen "Förderung und Lernformen" (40 Projekte), "Sprachfächer und Sprache" (36 Projekte), "Qualitätssicherung Erlass" (30 Projekte) und "Lehrplan" (26 Projekte) auf. In den letzten knapp zehn Jahren ist einzig im Bereich "Unterricht" und hinsichtlich der "Nahtstelle obligatorische Schule – Sek II" eine Zunahme, in allen anderen Bereichen eine Abnahme der Anzahl der Projekte zu beobachten. Es scheint somit, dass vor allem im Unterricht nicht nur deutlich mehr Reformprojekte als in allen anderen Bereichen realisiert werden, sondern auch. dass dieser Bereich seit Jahren im Fokus der kantonalen Reformaktivitäten steht und eher aus- als abgebaut wird.

Konsistent mit den Kriterien erfolgversprechender Schulentwicklungsvorhaben (Kap. 2) wird in der Schweiz somit ein starkes Gewicht auf die Verbesserung des Unterrichts gelegt. Zusammen mit den relativ großen Freiheiten der Schulen und Lehrpersonen, Organisationsformen innerhalb der Schulen, inhaltliche Schwerpunkte sowie methodische Vorgehensweisen in den Klassen relativ eigenständig zu setzen, erstaunt es daher nicht, dass in den letzten Jahren innovative Schulentwicklungsvorhaben in einzelnen Schulen umgesetzt worden sind, die auch den Unterricht und das Lernen der Schüler/-innen in zentraler Weise betreffen. Auch wenn diese in ihrer Ausrichtung divergierend sind, lassen sie sich – sehr grob – durch folgende Merkmale beschreiben (wobei im Detail die jeweiligen Vorhaben und Konzeptionen wiederum Unterschiede aufweisen):

■ Abkehr von einer Lektionentafel, die den Unterricht in 45-Minuten-Blöcke einteilt; im Gegenzug wird insbesondere in der Volksschule (1.–9. Klasse) stärker in

- 90-Minuten-Blöcken unterrichtet oder sogar eine standardisierte Zeiteinteilung über die Woche aufgehoben.
- Abkehr von Jahrgangsklassen, im Gegenzug Aufbau von Mehrjahrgangsklassen und/oder – auf der Sekundarstufe I mit den verschiedenen Leistungsprofilen (Sek A, B, C) – integrierten Leistungsklassen.
- Implementation von "Lernlandschaften" in der gesamten Schule, wobei in diesen die Lerninhalte praktisch aller Fächer oder auch nur einzelner Fächer, in Ergänzung zum Fachunterricht oder zum stark lehrerzentrierten Unterricht, vermittelt werden. Lernlandschaften können thematisch gestaltet sein, oder aber sie unterscheiden entlang der Arbeitsformen (z. B. Ruhiger Raum, Klämmerli-Raum¹, Allerlei-Raum², vgl. Schülerclub Nordstrasse in der Stadt Zürich, https://www.stadtzuerich.ch/schulen/de/nordstrasse/ueberuns.html).
- Verstärkte Förderung des selbstständigen und selbstregulierten Lernens der Schüler/-innen, wobei Lerninhalte
 nur noch während einzelner Lektionen für die gesamte
 Lerngruppe durch die Lehrpersonen vermittelt werden,
 die Schüler/-innen hingegen sehr viel stärker und häufiger eigenaktiv Lerninhalte einzeln oder in Gruppen
 selbstständig erarbeiten. Hierzu wird oftmals auch mit
 Lernjournalen und Wochenplänen für die Schüler/-innen gearbeitet. Coachinggespräche mit Lehrpersonen
 unterstützen das Lernen der Schüler/-innen.
- Einsatz von Kompetenzrastern, die den Schüler/-innen ermöglichen, die eigenen Kompetenzen selber zu beurteilen und zu prüfen, ob bestimmte Lernziele und Standards erreicht worden sind. Lehrpersonen wiederum können auf der Basis dieser Kompetenzraster, die sie ebenfalls für die Schüler/-innen erstellen, personalisierte Förderstrategien einsetzen.
- Aufbau von Kooperationen zwischen Lehrpersonen, da oftmals mehrere Lehrpersonen in einer Lerngruppe unterrichten.
- Vernetzung von Schulen, die ähnliche Organisationsund Unterrichtskonzepte umsetzen.

Anhand einzelner Beispiele sollen diese Punkte anhand der Informationen auf den Websites der Schulen und in ihren Selbstbeschreibungen konkreter dargestellt werden.

3.1 Mosaik-Sekundarschulen

http://www.mosaik-sekundarschulen.ch

In den Mosaik-Sekundarschulen stehen die Buchstaben mo-s-a-i-k für:

mo	motivation
s	selbstständigkeit
a	alters-durchmischtes lernen
i	individualität
k	kurs-system

Die Mosaik-Schulen sind in einem Verband kantonsübergreifend organisiert. Die Schüler/-innen einer Mosaik-Sekundarschule werden nicht in Jahrgangsklassen, sondern in altersgemischten und leistungsheterogenen Gesamtklassen unterrichtet, in denen die Schüler/-innen ca. 60% des Unterrichts lernen. In ihnen erfolgt der Unterricht individualisiert und in zeitlich größeren zusammenhängenden Blöcken. Die Gesamtklasse besteht aus Lerngruppen, die aus je zwei bis drei Schüler/-innen im 7., 8. und 9. Schuljahr aller Leistungsstufen zusammengesetzt werden. Daneben lernen die Schüler/-innen in Leistungs- und Interessengruppen im Kurssystem. Angeboten werden freiwillige und Wahlpflicht-Kurse in den meisten Fächern, Stütz- und Förderkurse sowie Kurse zu Begabungsförderung und Prüfungsvorbereitung (Mittelschulen). Individualisierung sowie das eigenverantwortliche und eigenständige Lernen sind zentral und sollen in den Schulen gezielt gefördert werden. Dazu werden verschiedene Instrumente und Elemente eingesetzt:

- Lernwegfabrik: Sämtliche Unterrichtsvorbereitungen aller Lehrpersonen werden mit der vernetzten Datenbank osasys gemacht und stehen allen Lehrpersonen zur Verfügung. Das Blatt "Lernschritt", wo der Schüler alle Angaben für seine Arbeit findet, wird in dieser Datenbank vorbereitet. Sie ermöglichen der Lehrperson, eine Übersicht über die individuellen Lernwege zu erhalten. Auch die Schüler/-innen können auf die Datenbank zugreifen und Dokumente (Arbeitsblätter, Texte usw.) zum entsprechenden Lernschritt ausdrucken. Die einzelnen Lernschritte werden zu Lernwegen zusammengesetzt, so beispielsweise die Standardlernwege in Mathematik und Deutsch. Diese Lernwege umfassen oftmals ein ganzes Schuljahr.
- Kompetenzraster: Kompetenzraster geben einen Überblick über den Stand eines Schülers und einer Schülerin in einem Fach und dienen als Planungsgrundlage und als Grundlage für Beurteilungs- und Elterngespräche. Der Kompetenzraster stellt die Lernschritte nicht in ihrer chronologischen Abfolge, sondern gegliedert in Bereiche und Niveau dar.
- Lernbuch: Im Lernbuch planen die Lernenden ihre Arbeit und setzen sich Ziele, sie üben sich in der Reflexion ihrer Arbeit und verwalten ihre Arbeitsaufträge.

3.2 Integrierter Musikunterricht an der Volksschule Hergiswil

(https://www.iqesonline.net/index. cfm?id=C6B8EDA0-5056-9456-D6A9-F091F12423FB)

Die Volksschule Hergiswil am See führte das Konzept des Integrierten Musikunterrichts (IM) für das Fach Musik im Schuljahr 2008/09 bei einer 2. bis 4. Misch-







klasse als Projekt ein. Fünf Jahre später hatte sich der Integrierte Musikunterricht als Unterrichtskonzept in 16 Klassen der Volksschule Hergiswil von der Grundstufe bis zur 1. Oberstufe etabliert. Musik wurde zudem ins "Leitbild 2030" der Gemeinde Hergiswil explizit aufgenommen. Ziel des IM ist es, die individuellen musikalischen Ressourcen aller Schüler/-innen einer Klasse zu erfassen, zu erkennen und in vielfältigen musikalischen Aktivitäten in Lerngruppen sowie im Klassenverband zum Tragen zu bringen. Musizieren ist Teil des schulischen Alltags geworden, wobei der IM kein zusätzliches Fach ist und sich grundsätzlich an den vorgegebenen Rahmen der Wochenstundentafel und an den Lehrplan des Kantons Nidwalden richtet. Hierzu sind folgende Aspekte zentral:

- Jedes Kind musiziert: Jede Schülerin und jeder Schüler lernt auf jeder Stufe mindestens ein Musikinstrument kennen und auf diesem zu spielen.
- Formen des selbstgesteuerten, kooperativen und altersdurchmischten Lernens bieten den notwendigen Raum, damit die Schüler/-innen an ihr Vorwissen und Vorkönnen anknüpfen, neues Wissen konstruieren und handlungsorientiert zeigen können.
- Präsentation des Gelernten in einem großen öffentlichen Rahmen einer Projektwoche oder spontan im kleinen Kreis einer Lerngruppe am Elternabend.
- Feedback-Kultur: Da jedes Kind seine besondere Rolle beim gemeinsamen Musizieren findet und einnimmt, entwickelt es sich auch zur Expertin, zum Experten. So entsteht ein "Expertenpublikum" und die Schüler/-innen erhalten Rückmeldungen von anderen Schülern/-innen "auf Augenhöhe".
- Rolle der Lehrperson: Die Lehrpersonen sind in erster Linie Coaches, Beratende und Organisierende.
- Teamteaching: Eine Musik- und eine Volksschullehrperson unterrichten das Fach Musik in einer Mischklasse im Teamteaching. Die IM-Tandems planen den Musikunterricht gemeinsam, führen ihn zusammen durch und reflektieren auch gemeinsam die Prozesse und Wirkungen des Unterrichts. Der Transfer zwischen Musik-Know-how und pädagogisch-didaktischem Wissen steht im Zentrum der Zusammenarbeit.
- Kompetenzorientierter Unterricht
- Kompetenzpass: Die Kinder beurteilen ihre erworbenen Kompetenzen im Verlauf des Schuljahres. Der Kompetenzkompass orientiert sich an vier Kompetenzen: Fach-, Lern-, Sozial-, Selbstkompetenz.
- Kompetenzentwicklung als gemeinsamer Lernprozess auf Seiten der Lehrpersonen und auf Seiten der Schüler/-innen.
- Differenzierte Angebote ermöglichen unterschiedliche Lernzugänge: Lehrerzentrierte Kurse und Inputs in Kleingruppen oder mit der ganzen Klasse; von Schüler/-innen durchgeführte Kurse und Instruktionen; Wahlangebote, aus denen die Schüler/-innen auswählen können.

3.3 Institut Beatenberg: Personalisiertes Lernen

(https://www.iqesonline.net/index.cfm?id=BC221E79-CBC7-7370-0FC8-C74AC1CE4471)

Das Konzept zum personalisierten Lernen wird über die Schaffung einer Lernumgebung umgesetzt, die drei Lernarrangements unterscheidet: offener Bereich (Lernteams), strukturierter Bereich (Fachateliers), Wahlbereich (Aktivs). Zusätzlich mit der Durchführung von Projekten, Praktika und Specials sollen die Lernenden in heterogenen Gruppen sich engagieren, sich

aktiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen und wirkungsvoll kooperieren können.

- Offener Bereich Lernteams: Die Lernenden arbeiten alters- und leistungsgemischt einzeln und/oder in Gruppen an individuellen Vorhaben und persönlich relevanten Zielen. Im Zentrum steht die Entwicklung von Fach- und Sozialkompetenzen. Das Lernteam soll dem persönlichen Arbeiten der Schüler/-innen Raum geben, wobei dieses Arbeiten nicht nur innerhalb der Schule, sondern auch in Außenräumen der Schule stattfinden kann. Allen Schülern/-innen stehen Lehrpersonen als Coaches zur Seite. Die Lehrpersonen haben ihre Arbeitsplätze ebenfalls in der offenen Lernumgebung. Die Lernenden arbeiten mit Wochenschwerpunkten, die in Absprache mit dem Coach festgelegt worden sind.
- Strukturierter Bereich Fachateliers: Fachateliers bieten die Möglichkeit eines systematischen Aufbaus fachlicher Kompetenzen, insbesondere in sprachlichen und mathematischen Bereichen. Hier handelt es sich um eine Art von "Unterricht" in altersunabhängigen Niveaugruppen. Ziel dieser Arrangements ist ein handlungs- und anwendungsorientiertes Arbeiten in kooperativen Lernformen. In den Fachateliers werden die Basiskompetenzen in handlungs- und anwendungsorientierten Lernarrangements gefördert.
- Wahlbereich Aktivs: Aktivs werden jene täglichen Arrangements genannt, die u. a. den sportlichen, kreativen, musischen und handwerklichen Interessen Rechnung tragen.
- Projekte, Praktika und Specials: Übergreifend erweitern verschiedene Arten von Projekten, Praktika und Specials das Spektrum an Lernarrangements.

Bedeutsam für die Umsetzung des personalisierten Lernens ist die Entwicklung eines gemeinsamen Unterrichts- und Lernverständnisses bei den Lehrpersonen. Dabei soll eine Auseinandersetzung mit Fragen des kompetenzorientierten Unterrichtens, der Zielformulierung, der Gestaltung von intelligenten Lernaufgaben und von Lernnachweisen stattfinden, damit Schüler/-innen Lerninhalte nicht nur auswendig lernen, sondern verstehen. Folgende Aspekte sind dabei zentral:

- Kompetenzraster und Checklisten/Rubrics: Kompetenzraster geben Antwort auf die Fragen: "Wo stehe ich?", "Was habe ich bis jetzt geschafft?" und "Was sind die nächsten Schritte?" Auf diese Weise entwickelt sich für jedes Fach ein individuelles und differenziertes Kompetenzprofil.
- Sich selbst Aufträge geben/Smarties: Schüler/-innen formulieren zu den einzelnen Lernschritten klare Ziele. Smarties sind Instrumente, die den Lernenden helfen, Ziele in Form von Leistungsnachweisen

zu formulieren und das eigene Lernen zu planen (S = "spezifisch"; M = "messbar"; A = "ausführbar"; R = "relevant"; T = "terminiert").

Layout, Wochenschwerpunkt und Werkschau: Das Layout versteht sich als multifunktionales Werkzeug.







Es dient den Lernenden zum einen zur Planung ihres Wochenschwerpunkts, zum andern leistet es wichtige Dienste bei der Reflexion (z.B. wöchentliche Erfolgsbilanz) und bei der Kommunikation (z.B. Elterninformation).

- Lernjournale und Lerntagebücher: Lernjournale und Lerntagebücher werden eingesetzt, um Schüler/-innen zum Nachdenken über ihren Lernprozess und ihre Lernresultate anzuregen. Sie schaffen Schreibanlässe, machen Lernleistungen sichtbar und fördern den Aufbau von kognitiven und metakognitiven Lernstrategien.
- Portfolios und Lerndokumentationen: Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt.

4 Fazit und Ausblick

Inwiefern weisen die beschriebenen Schulentwicklungskonzepte Potenzial auf für die Entwicklung einer hohen Qualität im Lernangebot und für die Förderung der Schüler/-innen? Obwohl die Potenzialeinschätzung allein auf der Grundlage schriftlicher Dokumente und Selbstbeschreibungen der Schulen nicht möglich ist – konkret müssten die Entwicklungen vor Ort im Längsschnitt untersucht werden –, kann aber doch davon ausgegangen werden, dass die Konzepte ein relativ großes Potenzial haben und als Basis für das Weiterdenken zukunftsfähiger Lernumgebungen dienen können. Folgende Punkte fallen bei der Bilanzierung auf:

4.1 Fokus auf Lehren und Lernen

In allen Projekten werden das Lernen der Schüler/-innen und der Unterricht fokussiert. Im Zentrum steht das Lernen der Schüler/-innen. Angesichts der Bedeutung des selbstständigen Lernens oder des selbstregulierten Lernens für den vertieften Erwerb von fachlichen Kompetenzen (Goetz 2006) ist diese Schwerpunktsetzung nachvollziehbar und gut gewählt. Eine Abkehr von der engen 45-Minuten-Lektionen-Taktung in Jahrgangsklassen mit stark lehrerzentriertem Unterricht und die Einführung offenerer zeitlicher und organisatorischer Formen, in denen die Schüler/-innen aufgrund ihrer unterschiedlichen Lernvoraussetzungen häufiger interessengeleitet und selbstständig an eigenen Themen arbeiten, ist die logische Konsequenz.

Wesentlich ist ein kompetenzorientierter Unterricht, wobei konsistent dazu Kompetenzraster (siehe oben 3.1, 3.2), Checklisten (3.2) oder der Kompetenzpass (3.1) eine besondere Bedeutung erhalten, da sie den Schülern/-innen ermöglichen, die eigenen Kompetenzen einzuschätzen, mit den Lehrpersonen zu besprechen und zukünftige Lernschwerpunkte festzulegen.

Lernjournale, Lerntagebücher, Portfolios oder Lernbücher werden in allen Konzepten gezielt eingesetzt und bieten einen Rahmen für die Reflexion des eigenen Lernprozesses. Diese Ansätze sind auch kompatibel mit dem neuen kompetenzorientierten "Lehrplan 21" (http://www.lehrplan.ch/), der in den nächsten Jahren in allen Deutschschweizer Kantonen eingesetzt werden soll. Weitere Elemente dieses kompetenzorientierten Unterrichts sind beispielsweise die Smarties (siehe 3.3) oder die von Schülern/-innen durchgeführten Kurse und Instruktionen (siehe 3.2). Individuelles und kooperatives Lernen werden zudem in allen Konzepten mehr oder weniger explizit eingesetzt. Interessant ist hier das gezielte Feedback-Geben beim Integrativen Musikunterricht (3.2) oder das individuelle und kooperative Lernen in den Lernteams im Institut Beatenberg (3.3).

Positiv aufgefallen ist im Konzept des Instituts Beatenberg (3.3) die explizite Benennung von Lernnachweisen und Lernaufgaben. Die Gefahr bei Schulentwicklungskonzepten ist, dass einzig die Oberflächenstruktur (z. B. Einführung von altersdurchmischtem Lernen oder von Lernlandschaften) und die Zielstruktur (z.B. verstärktes selbstständiges Lernen) verändert werden, nicht aber eine intensive Auseinandersetzung mit den zentralen Pfeilern des Lernens, den Aufgaben und den Lernnachweisen, geführt wird. Diese "Tiefenstrukturen" (Reusser 2009) entscheiden letztlich, ob eine spezifische Unterrichtsorganisation auch lerneffektiv wird. Zu prüfen ist daher insbesondere auch in den ersten beiden Schulentwicklungsbeispielen, inwiefern auch die Qualität der Lernaufgaben, der Modus der Überprüfung des Erreichten, der Beurteilung der Leistungen und letztlich der Benotung Gegenstand des Schulentwicklungsvorhabens sind.

4.2 Professionelle Kompetenzen der Lehr- und Fachpersonen und des Lehrerteams

Schulentwicklungsprojekte werden nur für das Lernen der Schüler/-innen effektiv, wenn die professionellen Kompetenzen der Lehr- und Fachpersonen sowie der Fachteams weiterentwickelt werden. In allen Konzepten ist dies ein explizites Thema; im Institut Beatenberg finden beispielsweise gemeinsame Diskussionen zum kompetenzorientierten Unterricht statt (3.3), beim Integrierten Musikunterricht (3.2) erfolgt der Unterricht im Teamteaching, wobei hier explizit interdisziplinär gearbeitet wird, und in den Mosaik-Schulen (3.1) wird mit einer gemeinsamen Datenplattform gearbeitet. In allen Konzepten wird betont, dass die Rolle der Lehrperson eine neue sei, nämlich jene einer Beraterin oder eines Coaches. Warum hier ein neuer Begriff eingeführt wird, bleibt unklar; denn auch offenere Formen des Unterrichts bedingen eine klare und kompetente Bereitstellung einer Lernumgebung, und Lehrpersonen haben in ihrer ureigenen Rolle die Funktion, das Lernen der Schüler/-innen zu unterstützen und nicht nur Wissen 'einzutrichtern'. Durch die verschiedenen Lernumgebungen – von offen bis strukturiert (3.3) – wird aber deutlich, dass die Rolle der Lehrperson vielfältig ist. Neben der stärker beratenden Funktion bleibt insbesondere auch jene der Vermittlung von Lerninhalten wesentlich.

4.3 Organisationale Kapazität in der einzelnen Schule

Während die ersten beiden Bereiche in den Konzepten deutlicher zum Tragen kommen, ist in den meisten Konzepten, die auf den Homepages der Schulen präsentiert werden, wenig deutlich, wie die Schule als Organisation gestaltet wird, welche Organisationsformen oder Monitoringsysteme implementiert oder wie die schulischen Akteure eingebunden sind. Angesichts der Komplexität der Konzepte braucht es hier eine schulweite intensive und kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Stärken und Schwächen der Konzeptionen.

4.4 Schulexterne Faktoren

Interessant wäre zu erfahren, wie gut die Konzepte in der Gemeinde verankert sind oder welchen Stellenwert Elternarbeit in diesen Konzepten hat. Gerade die Eltern sind nicht immer begeistert oder sogar verunsichert von neuen Unterrichts- und Organisationsformen, was auch zu größeren Zerwürfnissen mit der Schule führen kann. Die Nachhaltigkeit dieser Konzepte steht und fällt aber auch mit der Einbettung in der Gemeinde. Hinweise auf eine positive Verankerung finden sich beim Integrierten Musikunterricht in Hergiswil (3.2). Es ist ein starkes Zeichen, dass in dieser Gemeinde die Bedeutung des Musikunterrichts ins Leitbild der Gemeinde aufgenommen wurde. Angesichts der positiven Beurteilung der Schulentwicklungskonzepte in einzelnen Schulen, die beispielsweise zu den Mosaik-Schulen gehören (3.1) - einzelne Schulen wurden mit dem Schweizer Schulpreis oder mit dem Preis der Mercator-Stiftung "Schulen lernen von Schulen" ausgezeichnet -, kann aber angenommen werden, dass die Schulentwicklungskonzepte positive Resonanz in den Gemeinden erfahren.

Für die Zukunft ist es wesentlich, empirisch zu überprüfen, inwiefern die Schüler/-innen langfristig die Lernziele des Lehrplans erreichen können, ob alle Schüler/-innen gleichermaßen von diesen Lernumgebungen profitieren können, welche Faktoren auf individueller (z.B. Lehrpersonen), interpersoneller (z.B. Lehrerteam), schulischer (z.B. Qualitätssicherungsverfahren, Leitung der Schule) und Systemebene (z.B. Gemeinde, Kanton) sich als besonders tragfähig erweisen und welche Faktoren sich hingegen als revisionsbedüftig herausstellen, die in der Folge überarbeitet und weiterentwickelt werden müssten. Die Entwicklung und Gestaltung effektiver Lernumgebungen ist ein langfristiges Unterfangen.

Anmerkungen

- Hier arbeiten die Schüler/-innen, die viel Unterstützung brauchen. Sie tun diesen Bedarf anhand des Setzens ihrer Klammer kund. Im Klämmerliraum darf geflüstert werden, somit sind auch Gruppenarbeiten möglich.
- ² Im Allerlei-Raum darf in angemessener Lautstärke gesprochen werden. Spiele spielen, lesen, Rätsel lösen, malen, basteln, am Wochenplan arbeiten, schreiben, zu einem eigenen Thema forschen, Lego spielen usw. sind hier möglich.
- ³ Alle Angaben gemäß Homepage.

Literatur

- Altrichter, H./Maag Merki, K.: Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden ²2016, S. 1-28.
- Bryk, A. S./Bender Sebring, P./Allensworth, E./Luppescu, S./ Easton, J. Q.: Organizing schools for improvement. Lessons from Chicago. Chicago/London 2010.
- Emmerich, M./Maag Merki, K.: Art. Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Fachgebiet Erziehungs- und Bildungssoziologie, Makrosoziologische Analysen: Funktionen, Strukturen und Institutionen. Weinheim 2014, S. 35
- European Commission/EACEA/Eurydice: Assuring quality in education: Policies and approaches to school evaluation in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union 2015.

- Florian, J.: Sustaining education reform: Influential factors. Aurora, Col. 2000.
- Goetz, T.: Selbstreguliertes Lernen. Förderung metakognitiver Kompetenzen im Unterricht der Sekundarstufe. Donauwörth 2006.
- Maag Merki, K.: Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. Strukturanalyse und Interdependenzen. In: journal für schulentwicklung 12 (2008), H. 2, S. 22-30.
- Muijs, D./Harris, A./Chapman, C./Stoll, L./Russ, J.: Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas. A review of research evidence. In: School Effectiveness and School Improvement 15 (2004), No. 2, S. 149-175.
- Reusser, K.: Art. Unterricht. In: Andresen, S., u. a. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 2009, S. 881-896.
- Stringfield, S./Reynolds, D./Schaffer, E. C.: Improving secondary students' academic achievement through a focus on reform reliability: 4- and 9-year findings from the High Reliability Schools project. Research paper. Reading UK 2008.
- Teddlie, C. B./Stringfield, S.: A brief history of school improvement research in the USA. In: Harris, A./Chrispeels, J. H. (Eds.): Improving schools and educational systems. New York 2006, S. 23-38.

Prof. Dr. Katharina Maag Merki Universität Zürich Institut für Erziehungswissenschaft kmaag@ife.uzh.ch