



Universität
Zürich^{UZH}

Institut für Erziehungswissenschaft

Gymnasien entwickeln sich weiter Aktuelle Trends in der Schweiz

Eliana Brianza, Lucien Criblez, Nives Haymoz, Dominik Petko



Das Projekt wurde im Auftrag des Mittelschul- und Berufsbildungsamtes vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich durchgeführt. An den Arbeiten beteiligt waren Eliana Brianza (MSc), Prof. Dr. Lucien Criblez, Nives Haymoz (MA) und Prof. Dr. Dominik Petko. Wir danken Christina Gnos und Nicole Mosberger vom Mittelschul- und Berufsbildungsamt Zürich für die wertvollen Rückmeldungen und die angenehme Zusammenarbeit. Ohne die Mitarbeit der Schulen wäre dieses Projekt nicht realisierbar gewesen. Ein besonderer Dank geht daher an allen Beteiligten an den einzelnen Gymnasien für die Zeit, die sie uns geschenkt haben, ihre Offenheit, die anregenden Gespräche und die unkomplizierte Zusammenarbeit. Wir bedanken uns auch bei Juliette Desiron für die Unterstützung bei der Kommunikation in französischer Sprache und bei Sonja Geiser für das Lektorat.

Herausgeberin

Bildungsdirektion Kanton Zürich, Mittelschul- und Berufsbildungsamt

Autorinnen und Autoren

Eliana Brianza, Lucien Criblez, Nives Haymoz und Dominik Petko

Titelbild

[George Pagan III, Unsplash](#)

Zitationsvorschlag: Brianza, E., Criblez, L., Haymoz, N., & Petko, D. (2023). *Gymnasien entwickeln sich weiter: Aktuelle Trends in der Schweiz*. Zürich: Mittelschul- und Berufsbildungsamt.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Bildungsdirektorin	4
Zusammenfassung	5
Gymnasien entwickeln sich weiter – Zur Einführung.....	6
Projektbasiertes und transferorientiertes Lernen	10
Blockwochen an der Kantonsschule Stadelhofen	13
Akzente an der Kantonsschule Hottingen	15
Poolunterricht am Gymnasium Münchenstein.....	19
Extra Muros an den Gymnasien des Kantons Genf.....	22
Interdisziplinäres und überfachliches Lernen	23
Integrationsfächer an der Kantonsschule Menzingen.....	25
Interdisziplinäres Lehren und Lernen am Gymnasium Liestal	28
Fächerintegrierter Ethikunterricht am Gymnasium der neuen Mittelschule Bern	31
Selbstgesteuertes und personalisiertes Lernen	34
Das ELMA-Modell an der Kantonsschule Solothurn	37
Das Selbstlernsemester an der Kantonsschule Zürcher Oberland.....	41
Das Modell GYM Muristalden am Campus Muristalden Bern	43
Partizipatives und kooperatives Lernen	46
Die Klimaschule Kantonsschule Büelrain	49
Holokratie am Collège de Saussure	52
Sozialer Leistungsnachweis an der Kantonsschule Seetal	55
Übergreifende Fallbeispiele.....	57
Langlektionen, Epochenunterricht und Lernbüros am Gymnasium Immensee	58
Das Schulmodell GBplus am Gymnasium Bäumlhof	62
Neues Gymnasium – neue Möglichkeiten an der Kantonsschule Uetikon am See.....	67
Gymnasien in Bewegung – einige Schlussfolgerungen	72

Vorwort der Bildungsdirektorin

Wie soll das Gymnasium der Zukunft aussehen? Diese Frage stellt sich die Schweiz im Rahmen des nationalen Projekts «Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität» (WEGM). Die gesellschaftlichen Anforderungen an das Bildungssystem haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten tiefgreifend verändert. Welche davon müssen in die Ausbildung einfließen? Und wie können Unterricht und Schulstrukturen weiterentwickelt werden, damit sie Schülerinnen und Schüler bestmöglich auf ihre weitere Laufbahn vorbereiten?

Der Kanton Zürich hat sich damit befasst, was an den Zürcher Gymnasien gut läuft und wo allenfalls Handlungsbedarf besteht. Dazu hat die Bildungsdirektion beim Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich eine Studie in Auftrag gegeben mit dem Ziel, einen

Überblick über aktuelle Trends in der Unterrichtsentwicklung zu erhalten. Der nun vorliegende Bericht präsentiert einerseits die Ergebnisse aus der Studie und porträtiert andererseits Schulen, die bereits eigene zukunftsweisende Modelle in die Praxis umsetzen. Die Vielfalt an Unterrichts- und Schulmodellen, die dabei sichtbar wird, hat mich persönlich stark beeindruckt.

Der vorliegende Bericht soll Lehrpersonen, Schulleitungen und Bildungsverantwortlichen in den Kantonen Anregungen für den eigenen Unterricht oder die eigene Schule bieten und somit der Weiterentwicklung der Gymnasien in der Schweiz dienen. In diesem Sinne wünsche ich Ihnen eine inspirierende Lektüre.

Silvia Steiner
Regierungsrätin Kanton Zürich

Zusammenfassung

In der Schweiz wurden die Gymnasien nach der letzten grossen Maturitätsreform Mitte der 1990er Jahre neu organisiert. Gegen Ende der 2010er Jahre begann sich vor dem Hintergrund gesellschaftlich-wirtschaftlich-politischen Wandels (Stichworte u.a.: Digitalisierung, Nachhaltige Entwicklung, Demokratie) zuerst in einzelnen Kantonen, dann auch auf nationaler Ebene neuer Reformbedarf abzuzeichnen. Obwohl mit der nationalen Regelung der Maturitätsanerkennung und dem Rahmenlehrplan für die Gymnasien übergeordnete Bildungsziele und curriculare Vorgaben für eine bestimmte Harmonisierung der Gymnasien sorgte, zeigte sich in empirischen Studien, dass der Wissensstand und die Kompetenzen der Maturandinnen und Maturanden sich stark unterscheiden – zwischen den Kantonen und den Schulen.

Gleichzeitig hatten viele Schulen ihre curricularen und strukturellen Freiheiten genutzt, um sich weiterzuentwickeln. In Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekten erprobten sie neue pädagogisch-didaktische Ansätze und neue zeitliche Strukturen, entwickelten Ansätze für eine neue Lernkultur, liessen Schülerschaft und Lehrerschaft stärker an der Weiterentwicklung der Schule partizipieren, veränderten die Kommunikationsstrukturen, ergänzten den Fachunterricht durch inter- und transdisziplinäre Elemente, legten grösseren Wert auf die Mitverantwortung und die Selbstorganisationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler und schufen so Möglichkeiten, das Lernen, den Unterricht und die Schulkultur zu verändern.

Da davon auszugehen war, dass im Schnittbereich der nationalen und der kantonalen Maturitätsreform eine weiterreichende Lehrplanrevision notwendig wird, nutzte das Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich den günstigen Zeitpunkt und wollte sich einen Überblick über neue Konzepte, Modelle und Projekte in der gymnasialen Bildung verschaffen. Ein entsprechender Auftrag ans Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich führte zum vorliegenden Bericht. Die Vielfalt der Initiativen, Ansätze und Ideen, die in der Schweizer Gymnasiallandschaft bereits erprobt

und praktiziert wird, sollte präsentiert werden, deren Möglichkeiten und Grenzen, Stärken und Schwächen ausgelotet werden. Kernfrage war: Wie können Gymnasien ihre Schulen und ihren Unterricht weiterentwickeln – unabhängig von den normativen Vorgaben auf nationaler Ebene, über die demnächst entschieden werden soll.

Das Projekt wurde in zwei Phasen durchgeführt. In einer ersten Phase verschaffte sich das Projektteam einen Überblick über alle Gymnasien in der Schweiz mit einer eidgenössisch anerkannten Maturität: durch Recherchen auf deren Websites, durch Literatur- und Zeitschriftenanalysen, durch eine Umfrage bei den Mitgliedern der Schweizerischen Mittelschulämterkonferenz. Das Ergebnis dieser Recherchen zeigte eine Reihe von Schulen mit vielfältigen Projekten und Ansätzen, von denen sich die meisten mit vier Merkmalspaaren beschreiben liessen: projektbasiert und transferorientiert, interdisziplinär und überfachlich, selbstgesteuert und personalisiert, partizipativ und kooperativ. In einer zweiten Phase wurden Schulen ermittelt, in denen diese Merkmalspaare besonders deutlich zum Ausdruck kommen. Auf der Grundlage weiterer Recherchen und Gesprächen mit den Schulleitungen entstanden die vorliegenden Fallporträts. Sie sind nach den vier Merkmalspaaren gruppiert und jedem wurde ein kurzer Theorieteil vorangestellt.

Die Fallporträts zeigen deutlich, dass und wie die Gymnasien in der Schweiz auf dem Weg sind, ihre Lern-, Unterrichts- und Schulkultur zu verändern. Das Schlusskapitel weist auf Gelingensbedingungen, Stolpersteine, die Notwendigkeit der permanenten Überprüfung und Anpassung, aber auch auf personelle, finanzielle und infrastrukturelle Herausforderungen hin. Aber eines wurde in allen Fallporträts und Gesprächen immer wieder deutlich: Die Weiterentwicklung des Gymnasiums gelingt nur, wenn die Schulen über die notwendigen Handlungs- und Entscheidungsspielräume verfügen. Und sie setzt ein hohes Engagement aller Beteiligten voraus. Die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner waren aber in jedem Fall überzeugt: Es lohnt sich!

Gymnasien entwickeln sich weiter – Zur Einführung

Weiterentwicklung der Gymnasien und des gymnasialen Unterrichts

Seit einigen Jahren wird in der Schweiz wieder intensiver über eine Reform des Gymnasiums diskutiert. Zunächst haben einzelne Kantone die Initiative ergriffen. 2018/19 haben die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und der Bund (Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung bzw. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation/SBFI) eine «Auslegeordnung» erstellen lassen, 2020 dann die Arbeiten zur «Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität»¹ aufgenommen. Im Zuge dessen haben sich inzwischen alle Kantone auf eine Reform der normativen Vorgaben für die gesamtschweizerische Anerkennung der Maturitätsausweise eingestellt. Allerdings sind die künftigen Eckwerte zur Zeit des Abschlusses dieses Berichtes noch nicht abschliessend definiert.

Die bisherigen normativen Vorgaben sind nicht *engmaschig* formuliert und der Rahmenlehrplan ist relativ allgemein gefasst. Die Kantone und die Schulen verfügen deshalb über weitreichende Handlungs- und Entscheidungsspielräume. Seit der letzten grossen Gymnasialreform 1995 haben die Gymnasien diese Spielräume im Sinne ihrer Schulautonomie genutzt und viele Entwicklungsprojekte initiiert, die im Rahmen der geltenden Vorgaben realisiert werden konnten. Es sind vielfältige Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekte entstanden, mit denen auf wahrgenommenen Reformbedarf reagiert wurde. Sie haben zur Veränderung von Unterricht, zu neuen Zeitstrukturen und neuen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen, zur besseren Partizipation von Schülerinnen und Schülern oder ganz allgemein zur Weiterentwicklung der Schulkultur und auch der Zusammenarbeit innerhalb der einzelnen Schulen geführt.

Die vorliegende Studie präsentiert einige solche Projekte und ordnet sie jeweils theoretisch ein.

Wie können Gymnasien und wie kann gymnasialer Unterricht pädagogisch-didaktisch und schulkulturell weiterentwickelt werden? Dafür sollen die präsentierten Beispiele Anregungen zur Verfügung stellen.

Vorgeschichte und Situierung des Projekts

In der zweiten Hälfte der 1990er Jahre stellten sich die Kantone und die Gymnasien in der Schweiz auf neue normative Vorgaben ein: auf den 1994 von der EDK verabschiedeten Rahmenlehrplan für die Gymnasien², mit dem erstmals eine Harmonisierung der Lehrpläne über die Kantone und Sprachregionen hinweg angestrebt wurde; und auf die von Bund und EDK 1995 erlassenen Vorgaben für die gesamtschweizerische Anerkennung der Maturitätsausweise, mit denen weiterhin der prüfungsfreie Zugang zu allen Schweizer Universitäten gewährleistet werden sollte.³ Mit der Reform wurden die vormaligen Maturitätstypen abgeschafft und eine *Einheitsmatur* eingeführt. Die Wahl eines Schwerpunktfaches und eines Ergänzungsfaches sowie die Themenwahl der Maturaarbeit ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern seither, bestimmte Schwerpunkte zu setzen. In einer kleinen Reform wurde 2007 das 1995 eingeführte Integrationsfach Naturwissenschaften wieder in die drei Grundlagenfächer Biologie, Chemie und Physik zerlegt, und die Beurteilung der Maturaarbeit wurde zur Maturanote aufgewertet.

Die Maturitätsreform von 1995 ist in den Kantonen und in den Schulen sehr variantenreich umgesetzt worden. Auf der Ebene der Lehrpläne hat dies eine vergleichende Studie von Peter Bonati deutlich gezeigt.⁴ Und trotz Harmonisierungsversuchen über einen gemeinsamen Rahmenlehrplan unterscheiden sich die Schulleistungen der Maturandinnen und Maturanden zwischen den Kantonen und den Schulen wesentlich, wie dies spätestens mit den Resultaten von EVAMAR II⁵ deutlich wurde. Dies

¹ <https://matu2023.ch/de/>

² <https://edudoc.ch/record/17476/files/D30a.pdf>

³ https://edudoc.ch/record/38112/files/VO_MAR_d.pdf und https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1995/1001_1001_1001/de

⁴ Bonati, P. (2017). *Das Gymnasium im Spiegel seiner Lehrpläne*. hep.

⁵ https://edudoc.ch/record/29677/files/Web_Evamar-Komplett.pdf

wurde – u.a. im nationalen Bildungsbericht⁶ – auf die unterschiedlichen Selektionspraxen und die grosse Spannweite in den kantonalen Maturitätsquoten zurückgeführt.

Dass sich die Kompetenzen von Maturandinnen und Maturanden stark unterscheiden, hat in der Folge zu Diskussionen über die Maturität als allgemeinem Hochschulzulassungsausweis geführt, weshalb die EDK verschiedene Projekte zur «langfristigen Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzugangs mit der gymnasialen Maturität»⁷ lancierte. Auf dieser Grundlage hat sie den Rahmenlehrplan durch «basale fachliche Kompetenzen» in Mathematik und Erstsprache ergänzt. In diesen beiden Fächern sollen bestimmte Kompetenzen im Sinne von Minimalstandards von möglichst allen Maturandinnen und Maturanden erreicht werden, weil sie für sehr viele Studienfächer von grosser Relevanz sind. Zudem wurde Informatik als neues obligatorisches Fach eingeführt.

In Verbindung mit der Umsetzung dieser neuen Vorgaben initiierten verschiedene Kantone eigene Reformprojekte, weil die Strukturen und die Programme, aber auch die pädagogisch-didaktischen Grundlagen der Gymnasien in verschiedener Hinsicht als nicht mehr zeitgemäss wahrgenommen und als zu unverbindlich kritisiert wurden. Stichworte dafür waren etwa: nachhaltige Entwicklung, Digitalisierung, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Wandel oder politische Bildung. Der gymnasiale Lehrplan sollte zudem auf die Einführung von sprachregionalen Lehrplänen in der Volksschule abgestimmt werden. Da in den Schulen und Kantonen die Reformbereitschaft zunahm, initiierten EDK und Bund Ende der 2010er Jahre eine Revision der normativen Vorgaben (siehe oben) unter dem Titel «Weiterentwicklung der gymnasialen Maturität», kurz: WEGM⁸.

Die Lehrplanarbeiten des schon vorher lancierten Projektes «Gymnasium 2022»⁹ im Kanton Zürich wurden aufgrund der veränderten Rahmenbedingungen neu terminiert, u.a. weil zwei Lehrplanrevisionen – die eine initiiert durch

das kantonale Projekt, die andere ausgelöst durch die WEGM-Reformen auf nationaler Ebene – in enger zeitlicher Abfolge nicht sinnvoll erschienen.

Parallel zu diesen bildungspolitischen Entwicklungen zeigte sich auch immer deutlicher eine pädagogisch-didaktische Aufbruchstimmung an den Gymnasien selbst. Sie begannen ihre Freiräume innerhalb der normativen Vorgaben viel stärker wahrzunehmen und zu nutzen. Viele Schulen hatten begonnen, ihre Ziele, ihre pädagogischen Konzepte, ihre Lehr-/Lernkonzepte und ihre didaktischen Settings, ihre Zeitstrukturen, ihren Umgang mit den Schülerinnen und Schülern oder ihre Unterrichtsettings im Zeitalter der Digitalisierung zu hinterfragen, aber auch auf den Stoffdruck der vielen Fächer und Prüfungen und auf die «Entdeckung» der Selbstorganisationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu reagieren. Immer mehr Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekte, die sich gegenseitig inspirierten, sind entstanden. Solche Weiterentwicklungen im pädagogisch-didaktischen Bereich und der jeweiligen Schulkulturen zu präsentieren, war die Ausgangsidee des vorliegenden Berichtes.

Auftrag und Zielsetzungen des Projekts

Vor dem Hintergrund der Entwicklungen auf gesamtschweizerischer Ebene entschieden sich die verantwortlichen Gremien im Kanton Zürich, einen Teil des Projektes «Gymnasium 2022» hinauszuschieben (siehe oben). Zunächst sollten die nationalen normativen Rahmenbedingungen geklärt, erst dann eine Gesamtrevision der gymnasialen Lehrpläne realisiert werden. In dieser Zwischenphase sollen den Gymnasien Möglichkeiten für ihre Weiterentwicklung aufgezeigt werden, die unabhängig von den angekündigten normativen Regelungen zur Weiterentwicklung des Gymnasiums beitragen können. Im Vergleich zur Volksschule existieren für das Gymnasium in der Schweiz bislang kaum ähnliche Unterfangen.¹⁰ Das Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich erteilte deshalb Prof. Dr. Lucien Criblez

⁶ SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung] (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. SKBF.

⁷ <https://www.edk.ch/de/themen/gymnasium>

⁸ <https://www.edk.ch/de/themen/gymnasium>

⁹ <https://www.zh.ch/de/bildung/schulen/maturitaetsschule/projekte-maturitaetsschulen/projekt-gymnasium-2022.html>

¹⁰ Für die Volksschule sind verschiedene Studien im Sinne von «good practice» bereits vorhanden und es wurden auch «Schulpreise» verliehen («Treibhäuser der Zukunft», verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=foxcULxYcUs>; oder zum Schweizer Schulpreis: <https://www.profil.ch/innovation-im-dialog/rueckblick-schulpreis/>

und Prof. Dr. Dominik Petko den Auftrag, solche Möglichkeiten aufzuzeigen. Sie realisierten mit ihren beiden Mitarbeiterinnen Eliana Brianza und Nives Haymoz von Herbst 2022 bis Frühling 2023 den vorliegenden Bericht.

Der Auftrag des Mittelschul- und Berufsbildungsamtes des Kantons Zürich lautete: «Die UZH [Universität Zürich] erarbeitet [...] ein Kriterienraster zur Auswahl und Beurteilung von Schweizer Gymnasien als Fallbeispiele, analysiert die Schweizer Gymnasiallandschaft im Hinblick auf die erstellten Kriterien, wählt auf Grundlage des von ihr erstellten Kriterienrasters Gymnasien für vertiefende Fallanalysen aus. Die UZH stellt dies im Rahmen eines wissenschaftlichen Schlussberichtes dar. Der Schlussbericht erörtert die präsentierten Reformmöglichkeiten und Fallbeispiele im Rahmen der Bemühungen um die Weiterentwicklung der Zürcher Gymnasien und enthält Stärke-Schwäche-Analysen zu den analysierten Fallbeispielen sowie Hinweise zu Umsetzungsbedingungen und -möglichkeiten.»

Da die normativen Rahmenbedingungen auf gesamtschweizerischer Ebene bis zur Fertigstellung dieses Berichtes noch nicht geklärt waren, konnten die Fallanalysen nicht im Kontext bevorstehender Reformen eingeordnet werden. Bei den analysierten Beispielen zeigte sich jedoch, dass sie innerhalb der bisherigen normativen Vorgaben gut zu realisieren waren. Diese dürfte in Zukunft auch für die durch das WEGM-Projekt veränderten Vorgaben gelten.

Vorgehen und Methode

Aufbau und Verlauf des Projekts lassen sich in vier Phasen unterteilen:

Phase 1: Einen breiten Überblick schaffen

In einem ersten Schritt wurde eine breite Recherche durchgeführt, um einen ersten Einblick in die Schweizer Gymnasiallandschaft zu erhalten. Berücksichtigt wurden alle Gymnasien der Schweiz, die eine von Bund und EDK anerkannte Maturität anbieten.¹¹ Die online verfügbaren Informationen – insbesondere die Schulwebseiten, aber auch Zeitungsartikel und externe Evaluationsberichte – wurden systematisch durchsucht und dokumentiert. Zudem

wurde das «Gymnasium Helveticum» als einschlägiges Organ des Fachdiskurses systematisch analysiert.

Phase 2: Identifizierung von Entwicklungstrends

In einem zweiten Schritt wurden auf der Grundlage der ersten Erkenntnisse aus der Recherche und basierend auf aktueller wissenschaftlicher Literatur Merkmale definiert, anhand derer die Strukturen und Praktiken des Schweizer Schulkontexts adäquat beschrieben werden können. Daraus ergaben sich vier hauptsächliche Auswahlkriterien, die sich stichwortartig so beschreiben lassen (siehe dazu die jeweiligen einleitenden, theorieorientierten Texte zu den entsprechenden Kapiteln):

- projekt- und transferorientiert,
- interdisziplinär und überfachlich,
- selbstgesteuert und personalisiert,
- partizipativ und kooperativ.

Anschliessend wurden die kantonalen Vertreterinnen und Vertreter der Schweizer Mittelschulämterkonferenz (SMAK) befragt, ob sie Gymnasien in der Schweiz mit Projekten kennen, die eines oder mehrere der vier Merkmale in besonderer Art und Weise erfüllen. Die Empfehlungen der SMAK-Vertreterinnen und -Vertreter wurden mit der Internetrecherche der ersten Phase konsolidiert und überprüft. Dadurch wurden 18 Schulen identifiziert, die sich durch besondere Ansätze, Modelle oder Projekte in diesen Bereichen auszeichnen. 15 Schulen haben sich schliesslich für ein Fallporträt zur Verfügung gestellt und für den Kanton Genf wurde ein Projekt ausgewählt, an dem alle Genfer Gymnasien beteiligt sind.

Phase 3: Sammeln von Informationen und Erfahrungen

In einem letzten Schritt wurden alle Schulen kontaktiert, um durch Gespräche mit Mitgliedern der Schulleitung einen vertieften Einblick in die Konzepte der Schule zu erhalten. Von besonderem Interesse waren dabei unter anderem: die Entstehungsgeschichte, Motive für die Einführung, die Weiterentwicklung und Etablierung, die Funktion(en) und Rolle(n) der Lehrpersonen, Stärken und Schwächen des An-

¹¹ <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/maturitaet.html>

satzes, Schwierigkeiten beim Einführungsprozess, Erfolgsbedingungen sowie die besonderen Vorteile, die das Konzept für die Schülerinnen und Schüler bringt.

Fallauswahl und Quellen

Die Fallauswahl der Schulen erfolgte wie bereits erwähnt auf der Grundlage der verfügbaren Informationen auf den Schulwebsites und den Einschätzungen der SMAK. Der Online-Auftritt der Schule und die Menge der online verfügbaren Informationen haben die Fallauswahl beeinflusst. Die Fallporträts können deshalb nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Es gibt durchaus weitere Schulen mit interessanten Ansätzen, neuen Unterrichtsmodellen und Weiterentwicklungsprojekten, die im Rahmen dieses Projekts nicht berücksichtigt wurden. Ebenso wurden aus verschiedenen Schulen mit sehr ähnlichen Konzepten jeweils nur eine ausgewählt, was jedoch keineswegs als Wertung aufzufassen ist.

Zudem war die Auswahl insgesamt darauf ausgerichtet, Schulen zu porträtieren, bei denen die definierten Merkmale besonders deutlich werden. Mit der Definition der vier Merkmale war auch verbunden, dass allenfalls andere spezifische Formen der Unterrichts- und Schulentwicklung nicht aufgezeigt werden können. Ziel war also nicht eine repräsentative Darstellung der Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekte an allen Gymnasien der Schweiz, sondern an möglichst prägnanten Fallbeispielen Möglichkeiten der Unterrichts- und Schulentwicklung im Sinne von Anregungen aufzeigen zu können. Insgesamt bestand das Ziel dieses Berichts darin, einen Überblick über aktuelle Trends an den Schweizer Gymnasien zu geben und die Vielfalt zu illustrieren, mit der Ansätze im Bereich der vier Merkmale umgesetzt werden.

Phase 4: Fallporträts, durch die Schulen validiert

Das Projektteam hat anschliessend Fallporträts auf der erwähnten Informationsgrundlage verfasst und den Schulen zur Validierung vorgelegt. An dieser Stelle gilt unser Dank allen, die sich für Informationen zur Verfügung gestellt haben und sich um eine möglichst präzise, aber immer kurze Darstellung der Projekte bemüht haben. In den Gesprächen mit den Vertreterinnen und Vertretern der Gymnasien ist noch einmal deutlich geworden, wie gross die Bereitschaft zur Weiterentwicklung bei den Gymnasien, deren Schulleitungen und dessen Personal gegenwärtig ist.

Aufbau des Berichts

In vier Hauptteilen werden Fallstudien zur Weiterentwicklung der Gymnasien präsentiert, die nach den oben erwähnten Merkmalen gruppiert sind. Jedes dieser Kapitel wird mit einem kurzen Theorieteil eingeleitet, der auch weiterführende Literatur enthält. Für die in diesen Teilen vorgestellten Schulen wird nur je das entsprechende Oberthema fokussiert, auch wenn es an diesen Schulen weitere Entwicklungsprojekte zu anderen Themenbereichen gab oder gibt. In einem fünften Hauptteil werden Fallstudien präsentiert, bei denen parallel verschiedene Entwicklungsprojekte umgesetzt werden oder solche, die nicht einem einzelnen Merkmal zuzuordnen sind. Dadurch kann gezeigt werden, wie verschiedene Weiterentwicklungen sich gegenseitig beeinflussen können. Im letzten Teil werden ausgewählte Erkenntnisse aus den präsentierten Fallstudien gebündelt und einige Hinweise formuliert zum Thema: Worauf ist zu achten, wenn Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekte ähnlicher Art initiiert werden sollen?

Projektbasiertes und transferorientiertes Lernen

Einige Gymnasien erproben Ansätze, um verstärkt projektorientiertes und angewandtes Lernen an realitätsnahen und komplexen Problemstellungen zu ermöglichen. Schülerinnen und Schüler haben hier nicht nur in einzelnen Projektwochen die Gelegenheit, um in dieser Weise zu lernen.

«Learning by Doing»

«Learning by Doing» ist seit mehr als 100 Jahren ein zentraler Ansatz der Didaktik. Dazu gehören kürzere problembasierte Lernformen und längere Projektarbeiten. Anhand von praktischen Problemstellungen sollen sich Schülerinnen und Schüler ein vertieftes Wissen und anwendbare Kompetenzen erarbeiten.¹² Gute Problemstellungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie realitätsnah und komplex sind. Sie sind geprägt durch vielfältige miteinander interagierende Einflussfaktoren, von denen einige auch unbekannt sein können. Es gibt mehrere plausible Lösungswege und Lösungen. In aller Regel lassen sich solche Probleme nicht nach einem Standardschema lösen. Stattdessen durchlaufen Schülerinnen und Schüler verschiedene ergebnisoffene Arbeitsschritte. Dazu gehören die Problemanalyse, die Hypothesenbildung, eine systematische Informationsrecherche, die Entwicklung alternativer Lösungsstrategien, die Implementation einer vielversprechenden Strategie sowie deren Überprüfung und Reflexion.

Anspruchsvoll, aber effektiv

Diese Art des Lernens ist sehr anspruchsvoll, und sie kann einige Schülerinnen und Schüler auch überfordern. Das Anspruchsniveau kann reduziert werden, indem zunächst nur Teilprobleme bearbeitet werden oder exemplarische Lehrbuchprobleme mit reduzierter Komplexität verwendet werden. Auf diese Weise

lässt sich problemorientiertes Lernen – als reduzierte Vorstufe von projektorientiertem Lernen – auch im regulären Unterricht und in einzelnen Lektionen einbinden. Forschung konnte zeigen, dass solche Lernformen unter bestimmten Bedingungen deutlich wirksamer sind als traditioneller Unterricht, bei dem die Instruktion durch die Lehrperson und das Lösen von kleinschrittigen Übungsaufgaben im Zentrum stehen.¹³ In Studien zeigen sich die positiven Effekte besonders deutlich, wenn es nicht nur um den Erwerb von deklarativem Wissen, sondern um komplexe praktische Fähigkeiten, um langfristiges Erinnern und um die Entwicklung von Interesse geht.¹⁴

Über das Klassenzimmer hinaus

Eine besondere Variante solcher Ansätze ist das situierte und erfahrungsbasierte Lernen, wo das Lernen ausserhalb des Klassenzimmers, in realen Kontexten und mit echten Problemstellungen geschieht. Dies kann in der direkten Nachbarschaft, auf regionaler und nationaler Ebene oder sogar in internationalen Partnerschaften passieren. Im Idealfall handelt es sich dabei um relevante Problemstellungen, zu denen Schülerinnen und Schüler einen existentiellen Bezug haben. Schülerinnen und Schüler können wissenschaftliche Feldstudien durchführen, Kulturprojekte realisieren, Entwicklungszusammenarbeit unterstützen oder innovative Kleinunternehmen gründen. Dies ermöglicht besonders komplexe und emotionale Lernerlebnisse, bei denen sowohl grundlegendes wie angewandtes Wissen erworben wird.¹⁵ Solche Unterrichtsformen profitieren in besonderer Weise von offeneren Stundenplänen, in denen das Lernen nicht mehr nur im Lektionentakt stattfindet. In grösseren Projektarbeiten kann das Engagement von Schülerinnen und Schülern einen echten Beitrag zur Lösung von

¹² Fritz, U., Laueremann, K., Paechter, M., Stock, M., & Weirer, W. (Hrsg.) (2019). *Kompetenzorientierter Unterricht*. utb.; Reusser, K. (2014). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(3), 325-339.

¹³ Chen, C. H., & Yang, Y. C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71-81.

¹⁴ Dochy, F., Segers, M., Van den Bossche, P., & Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13(5), 533-568.

¹⁵ Burch, G. F., Giambatista, R., Batchelor, J. H., Burch, J. J., Hoover, J. D., & Heller, N. A. (2019). A meta-analysis of the relationship between experiential learning and learning outcomes. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 17(3), 239-273.

tatsächlichen Problemen leisten. Die Jugendlichen können ihre Ergebnisse in der Öffentlichkeit präsentieren und sich dem Dialog mit Expertinnen und Experten und Betroffenen stellen. Dies ist auch im Hinblick auf das gymnasiale Bildungsziel der «vertieften Gesellschaftsreife» relevant. Sie machen sich Gedanken über die Wirkungen und Nebenwirkungen von Lösungsvorschlägen und lernen in grösseren Zusammenhängen zu denken.

Strukturierende Hilfestellungen

Projekt- und transferorientiertes Lernen sollte nie «laissez-faire» erfolgen.¹⁶ Entscheidend für positive Effekte des problem- und transferorientierten Lernens ist die Begleitung durch eine Lehrperson, die die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Fachexpertise und ihrem pädagogischen Gespür fördert und fordert.¹⁷ Zur Vorbereitung sollte die Lehrperson Grundlagen erklären und Hinweise zum Vorgehen geben. Vorgängiger Input ist vor allem dann sinnvoll, wenn Schülerinnen und Schüler erst wenig Vorwissen zum Thema mitbringen. Wenn zur Problemlösung auch ganz praktische Fertigkeiten gefragt sind, dann können eingeschobene diesbezügliche Übungsphasen Schülerinnen und Schüler zusätzlich unterstützen. Grössere Projekte können in kleinere Phasen gegliedert werden. Schülerinnen und Schüler arbeiten entlang von Arbeitsplänen, die sie entweder selbst oder mithilfe ihrer Lehrperson entwickelt haben. Diese bieten für Schülerinnen und Schüler ein stützendes Gerüst. Dabei wird erst mit kürzeren und einfacheren Aufgaben mit grösseren Hilfestellungen begonnen, bevor die Komplexität und die Dauer der Aktivitäten langsam ansteigt und die Hilfestellungen reduziert werden.¹⁸

Situatives Feedback

Lehrpersonen müssen ausserdem versuchen, den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu beobachten und bei Bedarf – wenn Schülerinnen und Schüler auf Holzwegen landen oder nicht vorankommen – Hilfestellungen zu geben. Anfangs können die Unterstützungsleistungen intensiver ausfallen, später sollten sie zunehmend zurückhaltender werden. Vor allem sollten sie den Schülerinnen und Schülern nie das eigenständige Denken abnehmen. Neben direkten inhaltlichen Hinweisen haben Lehrpersonen viele indirekte und allgemeine Möglichkeiten, um Schülerinnen und Schülern zu unterstützen.¹⁹ Dazu gehört insbesondere das Nachfragen: Was ist das aktuelle Ziel («Feed up»)? Wie beurteilen die Schülerinnen und Schüler den Stand ihrer Arbeiten («Feed back»)? Was sind die nächsten Schritte («Feed forward»)? Selbsterklärungen sind ein wichtiger Lernmechanismus beim problemorientierten Lernen.²⁰ Wenn das Problemlösen in Lerngruppen geschieht, dann können sich Schülerinnen und Schüler auch gegenseitig unterstützen. Ganz generell hat sich das problem- und projektorientierte Lernen in Gruppen in der Forschung als besonders wirksam erwiesen.²¹

Transfer fördern

Obwohl beim projektbasierten Lernen das Wissen in einem praktischen Anwendungskontext aufgebaut wird, entsteht dadurch nicht automatisch auch transferfähiges Wissen. Damit Schülerinnen und Schüler Einsichten aus einem Kontext auf einen anderen übertragen können, sind zusätzliche Lernaktivitäten notwendig.²² Schülerinnen und Schüler müssen versuchen, ihre Lösungsansätze zu reflektieren und zentrale Einsichten abzuleiten. Welche Herangehensweisen haben sich bewährt, welche nicht?

¹⁶ Van Merriënboer, J. J., & Kirschner, P. A. (2017). *Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design*. Routledge.

¹⁷ Lazonder, A. W., & Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. *Review of Educational Research*, 86(3), 681-718.

¹⁸ Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296.

¹⁹ Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087.

²⁰ Bisra, K., Liu, Q., Nesbit, J. C., Salimi, F., & Winne, P. H. (2018). Inducing self-explanation: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 703-725.

²¹ Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133-149.; Pai, H. H., Sears, D. A., & Maeda, Y. (2015). Effects of small-group learning on transfer: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 27, 79-102.

²² Day, S. B., & Goldstone, R. L. (2012). The import of knowledge export: Connecting findings and theories of transfer of learning. *Educational Psychologist*, 47(3), 153-176.

Welche Informationen waren entscheidend, welche waren weniger wichtig? Welche Lösungsansätze waren speziell auf dieses Problem zugeschnitten, was war vermutlich allgemeingültig? Mit solchen Fragen nähern sich Schülerinnen und Schüler einer Abstraktion des Gelernten. Solche verallgemeinerbaren Einsichten stellen einen wichtigen Zwischenschritt dar,

um das Gelernte wieder auf neue Situationen anwenden zu können. Mindestens ebenso wichtig wie das Wissen ist die Bereitschaft zu künftigem Transfer. Indem Lernende Herausforderungen meistern und Erfolgserlebnisse sammeln, erleben sie sich vermehrt als selbstwirksam, was einen zentralen Faktor für künftige Handlungsfähigkeit darstellt.

Blockwochen an der Kantonsschule Stadelhofen

Viermal im Jahr wird der Stundenplan für alle Klassen an der Kantonsschule Stadelhofen in Zürich aufgehoben. Schulfrei? Nein, natürlich nicht: Die sogenannten Blockwochen stehen auf dem Programm; für die Schülerinnen und Schüler sind das arbeitsintensive Zeiten.

Altbewährtes Konzept

Das Blockwochenkonzept hat an der Kantonsschule Stadelhofen schon lange Tradition. Es wurde vor 25 Jahren im Nachgang der Maturitätsreform 1995, als Themen wie Selbstorganisiertes Lernen (SOL), Interdisziplinarität und Projektorientierung aufkamen, eingeführt. Von Beginn an fanden im vierjährigen Kurzgymnasium 15 Blockwochen statt. Das war revolutionär zu dieser Zeit, betont Rektor Thomas Tobler, und auch heute kenne kaum eine Schule Blockwochen in diesem Ausmass. Entsprechend stark definiert sich die Schule auch heute noch über ihre Blockwochen.

Fachgebundene Vertiefung oder Raum für Interdisziplinarität

«Blockwoche ist nicht gleich Blockwoche», erklärt Tobler: Es wird zwischen mehreren Formen unterschieden. 12 der insgesamt 15 Blockwochen finden entweder als Fachwochen oder Projektwochen statt.

In den Fachwochen teilen sich zwei Fächer die Woche auf, so stehen beiden Fächern je fünf Halbtage zur Verfügung. Wie der reguläre kursorische Unterricht sind auch die Blockwochen Teil des Lehrplans und es müssen bestimmte Inhalte vermittelt werden. Dies soll jedoch projektartig geschehen. Jede Fachlehrperson erarbeitet ihr Programm selbstständig.

Freiwillig können anstelle von Fachwochen auch Projektwochen durchgeführt werden. Hierzu schliessen sich Lehrpersonen aus zwei bis drei Fächern zusammen und führen eine Woche zu einem gemeinsamen Thema durch. Das Programm muss projektorientiert und in-

terdisziplinär sein. Die beteiligten Lehrpersonen arbeiten während der gesamten Woche, oftmals im Teamteaching, mit der Klasse.

Spezialwochen

Das Programm der restlichen drei Blockwochen, den sogenannten Spezialwochen, ist festgelegt. Die ersten Klassen verbringen in der fünften Schulwoche eine sogenannte Kulturwoche in der lateinischen Schweiz. Die Medienwoche im zweiten Jahr und die Gegenwartswoche im dritten Jahr finden klassenübergreifend statt. In der sogenannten Gegenwartswoche führen die Schülerinnen und Schüler als Vorbereitung auf die Maturaarbeit Projekte in Gruppen durch.

Freiheit in der Umsetzung

In der Ausgestaltung ihrer Fachwochen und in der Wahl, ob sie in Kooperation mit anderen Lehrpersonen eine Projektwoche organisieren möchten, sind die Lehrpersonen frei. Es kämen immer wieder grossartige Projekte zustande, schwärmt Tobler. Aktuell ist beispielsweise eine Projektwoche der Fachbereiche Biologie und Sport zum Thema Meeresbiologie auf der Mittelmeerinsel Elba geplant.



Die Kantonsschule Stadelhofen ist ein öffentliches Kurz- und Langgymnasium im Kanton Zürich mit 700 Schülerinnen und Schülern (Bildquelle: Kantonsschule Stadelhofen).

Diese Freiheiten seien wichtig, meint Tobler. Denn für die Blockwochen werde von den Lehrpersonen ein hohes Engagement und die

Bereitschaft zur Flexibilität erwartet. Zudem: Ist einer Lehrperson mit kurzzeitiger Anstellung in einem Jahr keine Blockwoche zugeteilt, bedeutet dies eine Lohnkürzung. Auch in anderen Bereichen ist grosse Flexibilität gefragt. Für die wenigen Fächer ohne Blockwoche steht weniger Zeit zur Verfügung, um die vorgesehenen Inhalte zu bearbeiten, und auch Prüfungstermine zu finden ist schwieriger, weil während den Blockwochen keine Prüfungen geschrieben werden.

Mögliche infrastrukturelle Probleme und auserschulische Lernorte

Hinzu kommen infrastrukturelle Probleme: Die Raumsituation an der Kantonsschule Stadelhofen macht es unmöglich, dass alle Klassen gleichzeitig ihre Projektwochen von morgens bis abends vor Ort durchführen. Das Platzproblem zwingt zur Flexibilisierung des Lernorts. Es wird auf unterschiedlichste Lernorte in der Schweiz und im Ausland ausgewichen, was von den Beteiligten aber als Bereicherung erlebt wird.

Verzicht lohnt sich

Trotz der vielen Einschränkungen seien die Blockwochen eine Chance, um tolle Projekte umzusetzen sowie kooperativ und interdisziplinär zu arbeiten – dies sowohl für Lehrpersonen als auch für Schülerinnen und Schüler. Die Fachwochen ermöglichen zudem eine vertiefere Auseinandersetzung mit einem Thema und stärken den Alltagsbezug der einzelnen Fächer.

Damit die Einführung von Blockwochen an einer Schule gelingen kann, muss das Kollegium

bereit sein, Einschränkungen und entsprechende Herausforderungen (zeitliche Flexibilität, Planungsaufwand) anzunehmen. «An einer neuen Schule würde die Einführung deshalb bestimmt leichter fallen», ist sich Tobler sicher.

Offenheit und Austausch als wichtige Elemente der Schulentwicklung

«Stehen die Ergebnisse des WEGM-Projekts²³ des Bundes fest, wird man das Blockwochenkonzept überarbeiten müssen», erklärt Tobler. Denn der Blockwochenanspruch der einzelnen Fächer wird auf der Grundlage der geltenden Lektionentafeln berechnet. Wenn zusätzliche Grundlagenfächer eingeführt würden, würde sich auch diese Verteilung verändern. Schliesslich sollen alle Grundlagenfächer Blockwochenanteile bekommen. Zudem gibt es Ideen, mehr transversale Themen aufzugreifen, und auch im Bereich Digitalisierung gebe es noch Entwicklungspotential.

Geht es allgemein ums Thema Schulentwicklung, zeigt sich Rektor Tobler sehr interessiert an Kontakten zu anderen Schulen. Der Austausch und die Neugierde seien zentral: «Man kann immer profitieren.» Er sieht es als Aufgabe der Schulleitung, den Austausch aktiv zu fördern und immer wieder Ideen von aussen aufzugreifen, die im Konvent diskutiert werden können.

Weiterführende Informationen:

<http://www.ksstadelhofen.ch/dnn/Default.aspx?tabid=82&language=en-US>

Kontakt: Thomas Tobler (Rektor), thomas.tobler@ksstadelhofen.ch

²³ Zum WEGM-Projekt von Bund und Kantonen: vgl. die Einleitung.

Akzente an der Kantonsschule Hottingen

Ethik, Ökologie und Entrepreneurship sind hochrelevante Themen für die Gegenwart und die Zukunft. Die Akzentklassen am Gymnasium der Kantonsschule Hottingen in Zürich bieten Jugendlichen die Möglichkeit, sich vertieft – sowohl in theoretischer als auch in praktischer Weise – mit diesen Themen auseinanderzusetzen.

Initiative von Lehrpersonen

Begonnen hat alles vor knapp 20 Jahren. Zwei Lehrpersonen der Kantonsschule Hottingen (KSH) besuchten eine Weiterbildung zu Ethik und Ökologie und erkannten dabei deren Relevanz und Aktualität. Gemeinsam entwickelten sie ein Pilotprojekt, um interessierte Schülerinnen und Schüler theoretisch und praktisch mit diesen Themen in Kontakt zu bringen. 2004 startete die erste Akzentklasse mit Fokus auf ethischen und ökologischen Themen ihre vierjährige Gymnasialzeit. Der Akzent wurde durch die Integration ethischer und ökologischer Perspektiven in die einzelnen Fächer und durch das Angebot an praktischen Erfahrungen in Form von speziellen Projektwochen und Exkursionen gesetzt.

Bereits nach dem ersten Jahrgang erwies sich das Projekt als Erfolg, und die verantwortlichen Lehrpersonen wurden 2008 von der Profax Stiftung für ihren innovativen Beitrag zur Schulentwicklung ausgezeichnet. Seit 2010 ist der *Akzent Ethik und Ökologie* ein festes Angebot am Gymnasium der KSH. Inspiriert durch diese Erfolgsgeschichte ergriffen einige Wirtschafts- und Rechtslehrpersonen die Initiative, auch in diesem Schwerpunktbereich des Wirtschaftsgymnasiums einen Akzent zu entwickeln. So wurde 2011 der *Akzent Entrepreneurship* eingeführt.

Die beiden Akzentklassen folgen dem regulären Lehrplan, legen aber einen thematischen

Fokus auf den entsprechenden Akzent. Erwartet werden aber auch zusätzliche Leistungen, die durch ein besonderes Zertifikat als Beilage zum Abschlusszeugnis ausgewiesen werden. Bis heute prägen die Akzente das Profil des Gymnasiums und werden weiterhin gerne gewählt – aktuell führt die KSH pro Jahrgang eine Akzentklasse Ethik/Ökologie und zwei Akzentklassen Entrepreneurship.



Die Kantonsschule Hottingen in Zürich ist eine öffentliche Mittelschule mit einem Wirtschaftsgymnasium, einer Handelsmittelschule sowie einer Informatikmittelschule mit insgesamt 800 Schülerinnen und Schülern (Bildquelle: Kantonsschule Hottingen).

Akzent Ethik/Ökologie

Um den Unterricht am Wirtschaftsgymnasium durch Fragestellungen der angewandten Ethik und der Ökologie zu ergänzen, gibt es drei unterschiedliche Gefässe oder Bereiche: Die Semesterakzente, offene Unterrichtsgefässe und den Sozialeinsatz.

Semesterakzent

In jedem Semester ist jeweils ein Fach mit einem bestimmten Thema für die Akzentsetzung in Ethik und eines in Ökologie zuständig (siehe Abbildung). An sogenannten Akzenttagen können Fachleute aus Wirtschaft oder Forschung gewisse Themen durch ihre jeweilige Perspektive vertiefen.

Jahr	Ethik		Ökologie	
	Thema	Fach	Thema	Fach
1. Grundlagen	HS	Logik	M/(D)	Grundlagen Ökologie*
	FS	Ethik Grund- positionen*	D/(Mu)	Einfluss Mensch Nachhaltigkeit
2. Handlungs- spielraum	HS	Medizinethik	E/(C)	Technologie*
	FS	Sportethik*	S/(B)	Energie
3. Globalisierte Welt	HS	Freiheit	F/(C)	Globalisierung und Gerechtigkeit*
	FS	Politische Ethik*	Gs/(D)	Umwelt- belastung
4. Zukunft	HS	Wirtschafts- ethik*	WR	Perspektiven

*Akzenttage

Plan der Semesterakzente (Bildquelle: nach einem Original der Kantonsschule Hottingen)

Offene Unterrichtsgefässe

Zusätzlich zu den eher theoretischen Semesterakzenten gibt es jedes Semester eine sogenannte Arbeitswoche. «Hier geht es insbesondere um Praxiserfahrungen und Begegnungen», erklärt Rektor Daniel Zahno. Im Herbstsemester der zweiten Klasse (des Kurzgymnasiums) reisen die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel nach Italien, um die Ökologie des Mittelmeeres hautnah zu erforschen und sich mit aktuellen Themen, wie z.B. der Auswirkungen der Meeresverschmutzung, zu beschäftigen (Meeresbiologie-Woche).

Sozialeinsatz

Eine der prominentesten Komponenten des Akzents ist der Sozialeinsatz. Im zweiten Jahr des Kurzgymnasiums absolvieren die Schülerinnen und Schüler 60 unentgeltliche Arbeitsstunden im sozialen Bereich. Ziel ist es, dass die Jugendlichen Erfahrungen sammeln, die sie für ethische Fragestellungen in unserer Gesellschaft sensibilisieren. Der Einsatz kann beispielsweise in der Arbeit mit Asylsuchenden, der Betreuung von Kindern aus benachteiligten Familien oder von älteren Menschen bestehen. «Damit der Aufbau einer persönlichen Beziehung möglich ist, wird die Form des Langzeiteinsatzes (ein Nachmittag pro Woche während eines Jahres) bevorzugt», fügt Rektor Zahno an. Es ist mittlerweile aber auch möglich, den Einsatz z.B. während der Ferien am Stück zu leisten.

Akzent Entrepreneurship

Der Akzent Entrepreneurship zielt darauf ab, Schülerinnen und Schülern einen vertieften Einblick und erste praktische Erfahrungen im

Bereich des unternehmerischen Denkens und Handelns zu bieten. Auch dieser Akzent besteht aus drei Hauptkomponenten, die sich jedoch leicht von jenen des Ethik- und Ökologie-Akzents unterscheiden. So gibt es Jahresakzente, Praxisakzente und ebenfalls ein längeres Projekt in Form eines Unternehmenspraktikums oder der Gründung eines Unternehmens (siehe Abbildung unten).

Jahresakzente

Für jedes Schuljahr wird ein übergeordnetes Thema festgelegt, das theoretisch im Unterricht sowie in insgesamt drei speziellen Arbeitswochen auf praktische Problemstellungen bezogen und aus interdisziplinärer Perspektive vertieft wird.

Praxisakzente

In Ergänzung dazu wird in Form des Praxisakzents ein praktischer Aspekt des Unternehmertums in den Fokus gerückt. Die Schülerinnen und Schüler erhalten so die Gelegenheit, das im Klassenzimmer angeeignete Wissen in Zusammenarbeit mit einem Startup in der Praxis anzuwenden.



Aufbau und Bestandteile des Akzents Entrepreneurship (Bildquelle: Kantonsschule Hottingen)

Gründung Startup oder Unternehmenspraktikum

Im dritten Jahr müssen sich die Schülerinnen und Schüler zwischen dem Unternehmenspraktikum oder der Gründung eines Startups entscheiden. Ziel beider Optionen ist es, dass die Jugendlichen vollständig in die Realität und Praxis der Entrepreneurship eintauchen können und die Möglichkeit haben, durch praktische Erfahrungen berufliche Denkweise zu entwickeln.

Schülerinnen und Schüler, die das *Unternehmenspraktikum* wählen, sammeln 160 Stunden Berufserfahrung (entspricht 4 Wochen Vollzeit-

arbeit) in einem professionellen Umfeld. Die Jugendlichen können selbst entscheiden, in welchem Unternehmen sie arbeiten wollen und ob sie das Praktikum in der Schweiz oder im Ausland absolvieren. Wichtig ist aber, dass die Stunden in der Freizeit absolviert werden, entweder Teilzeit über längere Zeit oder am Stück während der Ferien.

Das Angebot *Gründung Startup* ist bei den Schülerinnen und Schülern sehr beliebt: «90 Prozent entscheiden sich für diese Option», berichtet Zahno. In Gruppen gründen die Jugendlichen ihr eigenes Mini-Unternehmen, führen dieses und verkaufen die Produkte am realen Markt. In diesem Prozess werden sie durch Akzentlehrpersonen begleitet. In Kooperation mit YES (Young Enterprise Switzerland) nehmen die Schülerinnen und Schüler mit ihren Unternehmen auch jedes Jahr an nationalen und internationalen Wettbewerben teil. «Es geht dabei nicht darum, ein neues Produkt zu erfinden, sondern ein Produkt durch seine Geschichte gut zu vermarkten», erklärt Zahno. «Die Jugendlichen sollen ein Verständnis für die Prinzipien der Konzeption und Vermarktung eines Produkts entwickeln.» Das Mini-Unternehmen, das letztes Jahr ausgezeichnet wurde, entwickelte eine lokal produzierte Pasta, die mit passender Musik perfekt al dente gekocht werden kann.

Freiwilligkeit als wichtiger Grundsatz

Die Teilnahme an den Akzentklassen ist für alle Beteiligten freiwillig und soll aus persönlichem Interesse und eigener Motivation erfolgen. Das sei wichtig, da von den Schülerinnen und Schülern eine Zusatzleistung, die teilweise in der Freizeit erbracht werden muss, gefordert wird. Auch bei den Lehrpersonen gilt die Regel: «Niemand muss in den Akzenten unterrichten.» Gerade am Anfang, bei der Einarbeitung in gewisse Themen, bedeutet dies nämlich einen Mehraufwand. Auch gibt es zusätzliche Aufgaben, die je nach Klassenstufe anfallen: die Begleitung der Sozialeinsätze im *Akzent Ethik/Ökologie*, wo auch regelmässige Reflexionsgespräche stattfinden, oder die Betreuung der Schülerinnen und Schüler, die ein Unternehmenspraktikum absolvieren oder in Gruppen ein Unternehmen gründen, im *Akzent Entrepreneurship*.

Akzente als Bereicherung

Obwohl diese beiden Gefässe für die Schülerinnen und Schüler viel Aufwand bedeuten, der auch die Freizeit betrifft, werden sie als Bereicherung erlebt. Der Sozialeinsatz, das Unternehmenspraktikum oder das Projekt Gründung eines Mini-Unternehmens stellen in beiden Akzenten die jeweiligen Höhepunkte dar. «Der wahre Wert dieser Erfahrungen besteht darin, dass sie den Jugendlichen echte Möglichkeiten bieten, Verbindungen zwischen Theorie und Praxis herzustellen», sagt Zahno. Zusätzlich leisten die Akzente auch einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Im *Akzent Ethik/Ökologie* bearbeiten die Jugendlichen reale und aktuelle gesellschaftliche Probleme, diskutieren Lösungen, lernen zu argumentieren und kommen in Kontakt mit Menschen. Im *Akzent Entrepreneurship* können die Schülerinnen und Schüler viele praktische Erfahrungen sammeln, kommen in Kontakt mit Akteuren aus der Praxis, und Teamarbeit hat einen hohen Stellenwert. Ehemalige berichten, dass ihnen die Akzenterfahrungen auch Vorteile im späteren Studium brachten.

Die Erfahrungen an der KSH haben gezeigt, dass die Akzente auch Einfluss auf die ganze Schule nehmen. So behandeln Akzent-Lehrpersonen gewisse Akzentthemen auch im Unterricht in den Regelklassen. Und auch Lehrpersonen, die nicht in den Akzentklassen unterrichten, werden durch den Austausch im Kollegium auf gewisse Themen aufmerksam. «Das sind Themen, die relevant sind und viele Jugendliche auch interessieren. Die Schülerinnen und Schüler der Regelklassen können davon profitieren, ohne die zusätzlichen Leistungen (wie den Sozialeinsatz) erbringen zu müssen», ergänzt Zahno.

Wie Akzente setzen?

Auf die Frage, worauf bei einer Einführung von Akzenten geachtet werden müsse, antwortet Rektor Zahno schlicht: «Einfach machen!» Denn das zeige auch die Erfahrung an der KSH. «Wenn es motivierte Lehrpersonen gibt, dann einfach Mut haben, etwas auszuprobieren, reflektieren, anpassen und wieder versuchen.» Auch die Akzentprogramme an der KSH sind ständig in Bewegung und werden in regelmässigen Treffen zwischen Schulleitung und der

Akzentleitung besprochen. Es gab auch schon den Vorschlag, einen weiteren Akzent einzuführen. «Da wir aber mit fünf bis sechs Klassen pro Jahrgang eine eher kleine Schule sind, mussten wir davon absehen», erinnert sich Zahno. Neben den drei bestehenden Akzentklassen und einer Immersionsklasse bleibe nicht mehr viel Platz, zumal auch zwingend Regelklassen angeboten werden müssen.

Das Beispiel zeigt, dass auch gewisse Rahmenbedingungen an der Schule gegeben sein müssen: Die Akzentlehrpersonen müssen für zusätzliche Aufgaben, wie z.B. die Betreuung von Sozialeinsätzen, entlohnt oder entlastet werden und der Akzent muss zur Ausrichtung und zur Grösse der Schule passen.

Dieses Interesse spiegelt auch den besonderen Wert der Akzente wider. Nach dem Beispiel der KSH wurde an der Kantonschule Enge in Zürich der Akzentlehrgang Nachhaltigkeit und internationale Zusammenarbeit geschaffen. Die KSH ist gerne bereit, ihre Erfahrungen an interessierte Schulen weiterzugeben.

Weiterführende Informationen:

<https://www.profax.ch/profaxpreis/profaxpreis-2008-sabine-kappeler-und-markus-lerchi/>

<https://www.ksh.ch/angebot/wirtschaftsgymnasium/akzent-ethik-oekologie>

<https://www.ksh.ch/angebot/wirtschaftsgymnasium/akzent-entrepreneurship>

<https://yes.swiss/>

Kontakt: Daniel Zahno (Rektor), daniel.zahno@ksh.ch

Poolunterricht am Gymnasium Münchenstein

In der Schulküche an veganen Fleischalternativen tüfteln, Filmmusik schreiben und aufnehmen, einen journalistischen Beitrag fürs Radio produzieren – das alles erleben die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums Münchenstein in der zweiten und dritten Klasse im sogenannten Poolunterricht.

Schülerinnen und Schüler reden mit

Seit der Verlängerung der Gymnasialzeit im Kanton Basel-Landschaft auf vier Jahre im Jahr 2012 stehen jeder Schule fünf Jahreslektionen zu, die sie individuell nutzen kann: Dies soll eine Profilierung ermöglichen. Um ein Konzept für diese Lektionen zu erarbeiten, startete am Gymnasium Münchenstein ein Schulentwicklungsprojekt mit Beteiligung von Lehrpersonen und auch vielen Schülerinnen und Schülern. Ziel war es herauszufinden, wo die Bedürfnisse und Wünsche der unterschiedlichen Gruppen liegen. «Die Ergebnisse waren deutlich», berichtet Rektor Gabriel Hänggi. Die Schülerinnen und Schüler waren der Meinung, dass der Praxisbezug verstärkt werden sollte: «Wo kommt das, was sie lernen, zur Anwendung? Und die Schülerinnen und Schüler wollen auch selbst aktiv etwas machen können.» Auf dieser Grundlage wurde in der Projektgruppe das Konzept für die Profilierung und die Programme der verschiedenen Pools ausgearbeitet, und bereits 2015 starteten die ersten Kurse.

Schwerpunktfächer – Fachbereiche – Poolthemen

In der Hoffnung, dass die Jugendlichen mit Motivation dabei sind, wurde beschlossen, die Pools mit den Schwerpunktfächern zu verknüpfen. Denn dieses Fach haben sie ja gewählt, also kann ein gewisses Interesse in diesem Bereich vorausgesetzt werden. Die Projektgruppe fasste die neun Schwerpunktfächer in vier Fachbereiche zusammen: Naturwissenschaften, Kunst, Sprachen und Wirtschaft. Für jeden Fachbereich wurde zusätzlich ein übergeordnetes Thema festgelegt, um das sich die Projekte in diesem Pool drehen sollten.

Die Pools und ihre Themen

<i>Pool Naturwissenschaften</i>	Forschen und Tüfteln
<i>Pool Kunst</i>	Film
<i>Pool Sprachen</i>	Medien
<i>Pool Wirtschaft</i>	Gründung eines Unternehmens



Das Gymnasium Münchenstein ist eine öffentliche Mittelschule im Kanton Basel-Landschaft mit einer Maturitätsabteilung und einer Fachmittelschule. Das Kurzgymnasium wird von ca. 700 Schülerinnen und Schülern besucht (Bildquelle: Gymnasium Münchenstein).

Projektorientierung und Vertiefung

Um eine vertiefte Auseinandersetzung zu ermöglichen, sind die Poolstunden jeweils an einem Nachmittag als Randstunden eingeplant. So bleibt Zeit, um wirklich ins Thema einzutauchen. Und diese Organisationsform ermöglicht zeitliche Flexibilität. Einmal macht die Gruppe z.B. eine halbtägige Exkursion, dafür fallen die Stunden in der Woche darauf aus oder können freiwillig zur Weiterarbeit am Projekt genutzt werden.

Das Hauptziel der Pools liegt im projektartigen und praxisbezogenen Lernen. Bei der Arbeit an den Projekten können überfachliche Kompetenzen wie Selbstständigkeit, Zeiteinteilung, Reflexion und vernetztes Denken als Vorbereitung auf die Maturaarbeit und das spätere Berufsleben eingeübt werden. Der verstärkte Praxisbe-

zug ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, Dinge auszuprobieren und so zu erkennen, welches fachliche Wissen im Alltag wichtig ist. Im Pool Naturwissenschaften spielen die Jugendlichen zum Beispiel modellartig eine elektrische Ampel-Schaltung durch und erkennen sofort, dass sie diesem Teilbereich der Physik jeden Tag begegnen.

Die sichtbaren Ergebnisse der einzelnen Projekte werden traditionsgemäss nach Abschluss der Pooljahre in der Aula präsentiert. Dies kann eine Herausforderung sein. Eine gewöhnliche Matheprüfung müssen die Schülerinnen und Schüler ja nicht in der Öffentlichkeit zeigen, aber bei den Pool-Projekten müssen sie zu ihren Ergebnissen stehen und diese vorstellen.



Pool Wirtschaft: Eine Gruppe präsentiert ihre Ergebnisse (Bildquelle: Gymnasium Münchenstein).

Teamarbeit und interdisziplinäres Arbeiten

Auch Teamarbeit und Kooperation sind wichtige Fähigkeiten, die gefördert werden. Im Pool Kunst stehen die zwei Jahre unter dem Motto Film. Es werden Grundlagen der Kameraarbeit, der Filmmusik, der Tontechnik sowie des Filmschnitts vermittelt. Die Schülerinnen und Schüler aus den Schwerpunkten Musik und Bildnerisches Gestalten bilden gemeinsam eine Crew, um das Gelernte in einem Filmprojekt anzuwenden.

«Auch unter den Lehrpersonen ist eine gute Zusammenarbeit wichtig», betont Konrektor und Musiklehrer Rolf Urech. Da in einem Pool mehrere Schwerpunkte zusammengefasst sind (Ausnahme: Pool Wirtschaft), sind auch mehrere Lehrpersonen unterschiedlicher Fachschaften daran beteiligt. Aus Kostengründen sind zwar meist nicht alle beteiligten Lehrpersonen

gleichzeitig anwesend, sie betreuen aber gemeinsam die Projekte der Jugendlichen, gestalten im Teamteaching eine Einführung, gehen mit mehreren Gruppen auf eine Exkursion und sind auch gemeinsam für die Bewertung der Projektergebnisse zuständig. Die Noten der Pools werden im Zeugnis nicht separat nachgewiesen, sondern ins Schwerpunktfach eingerechnet.



Pool Kunst: Schülerinnen und Schüler bei der Arbeit an ihrem Projekt (Bildquelle: Gymnasium Münchenstein)

Die Beteiligung unterschiedlicher Fachbereiche an einem gemeinsamen Thema ermöglicht dessen interdisziplinäre Bearbeitung. Die Schülerinnen und Schüler lernen praxisnahe Problemstellungen aus der Perspektive unterschiedlicher Disziplinen zu betrachten.

Grosse Motivation und Interesse

Ein motiviertes Team von Lehrpersonen hat die Programme entwickelt und die Pools anfangs auch mehrheitlich unterrichtet. Der Mehraufwand durch das Einarbeiten in die neuen Wissensgebiete und die gesamte konzeptionelle Arbeit bei der Einführung wurde belohnt: Es machte Spass, mit den Schülerinnen und Schülern so vertieft in ein Thema einzutauchen. Es sei eine andere Art der Zusammenarbeit mit ihnen entstanden: Bei der Betreuung der grösseren Projekte fungieren die Lehrpersonen eher als Coaches und nicht mehr als Wissensvermittelnde.

Die Begeisterung der beteiligten Lehrpersonen ist offensichtlich und färbt sowohl auf die Jugendlichen als auch auf andere Lehrpersonen ab. So kommen immer mal wieder Lehrpersonen neu hinzu und werden durch die erfahrenen Kolleginnen und Kollegen eingearbeitet.

Auch die Schülerinnen und Schüler sind mehrheitlich sehr motiviert dabei: Wenn das Interesse geweckt ist, arbeiten sie gerne, wollen sich Wissen aneignen, vertiefen sich. «Das ist wohl die schönste Bestätigung. Ich muss manchmal Gruppen abends aus der Schule jagen», gibt Hänggi lachend an.

Ressourcen

Möchte man solche Projekte ernsthaft durchführen, braucht es eine gewisse Infrastruktur und je nach Pool auch Equipment. Für den Pool Kunst beispielsweise wurden Kameras, professionelles Tonzubehör und Lizenzen für Computerprogramme erworben. Dank dem Um- und Erweiterungsbau hat das Gymnasium Münchenstein viele Zimmer und auch grosse Räume, die flexibel genutzt werden können. Dies macht es beispielsweise in einem Kunstraum möglich, bei Bedarf mithilfe von Vorhängen mehrere kleine Dunkelkammern einzurichten. Oder die Schülerinnen und Schüler des Pools *Forschen und Tüfteln* haben die Möglichkeit, eine aufwendige Installation auch für eine Zeitlang stehen zu lassen. Solche infrastrukturellen Voraussetzungen seien notwendig, wenn

man ernsthaft exemplarisch und projektartig arbeiten möchte.

Unsichere Zukunft

Eine weitere unverzichtbare Ressource für die Durchführung des Poolunterrichts ist Zeit. Urech und Hänggi zeigen sich deshalb, im Hinblick auf das Projekt WEGM²⁴ von Bund und Kantonen (EDK) besorgt. Die Angst, dass der individuelle Stundenpool verschwinden könnte, teilen sie mit anderen Gymnasien im Kanton Basel-Landschaft. Baut man den Kanon der Grundlagenfächer aus und wird die Stundenzahl weiter erhöht, bleibe kein Platz mehr für solche grossen Zeitgefässe wie die Pools. Hänggi ist sich sicher, dass den einzelnen Schulen ihre Einzigartigkeit nicht genommen werden darf und dass ein gewisser Spielraum für die individuelle Weiterentwicklung notwendig ist.

Weiterführende Informationen: <https://www.gymmuenchenstein.ch/gymnasium/profilierung/pool-allgemein>

Kontakt: Rolf Urech (Konrektor), rolf.urech@sbl.ch

²⁴ Zum WEGM-Projekt von Bund und Kantonen: vgl. die Einleitung.

Extra Muros

an den Gymnasien im Kanton Genf

Während zwölf Wochen können leistungsstarke Schülerinnen und Schüler des Kurzgymnasiums im Kanton Genf vom Schulbesuch befreit werden, um ein persönliches Projekt zu realisieren.

Schulexterne Erfahrungen

Die Gymnasien im Kanton Genf sind kantonal gesteuert. Dies bedeutet, dass der Lehrplan, die Promotionsordnung, die Stundenpläne sowie die Wahlfächer und Schulprojekte an allen Gymnasien des Kantons gleich sind. Daher steht auch das Programm *Extra Muros* allen leistungsstarken Schülerinnen und Schülern, die eines der elf Genfer Gymnasien besuchen, offen. Das Projekt *Extra Muros* ermöglicht den Jugendlichen in den letzten zwölf Wochen des zweiten oder dritten Schuljahres – d. h. von den Frühlingsferien bis zum Ende des Schuljahres – vollständig vom Schulbesuch befreit zu werden, um ein persönliches Projekt ihrer Wahl zu verfolgen. Diese Erfahrung soll die Gesellschaftsreife der Jugendlichen fördern.

Zwei Hauptbedingungen

Um ein *Extra Muros*-Projekt realisieren zu können, müssen zwei Bedingungen erfüllt sein:

Erstens müssen die Schülerinnen und Schüler gute schulische Leistungen erbringen: Im ersten Semester muss ein Notendurchschnitt von 5.3 erreicht werden, mit der zusätzlichen Bedingung, dass keine ungenügenden Noten und im Schwerpunktfach mindestens eine 5 im Zeugnis stehen.

Zweitens muss das Projekt ein klares Ziel verfolgen und die Art des Projekts von der Schulbehörde (*conseil de direction*) akzeptiert werden. Laut dem Rektor des Collège de Saussure, Gilles Revaz, ist man hier sehr offen und fast alles wird als Projekt akzeptiert: beispielsweise ein Praktikum in einer Firma, humanitäre Arbeit oder auch eine Reise mit dem Fahrrad quer durch Europa. Solange die oder der Jugendliche

ein klares Ziel vor Augen hat, werden auch persönliche Entwicklungserfahrungen akzeptiert. Nur Sprachaufenthalte gelten nicht als *Extra Muros*, da es für sie ein eigenes Programm gibt (*séjours linguistiques*).

Wissenslücken und fehlende Noten?

Bei Fächern, die nicht maturitätsrelevant sind, wird die Note des ersten Semesters für das ganze Jahr berücksichtigt. Im Gegensatz dazu müssen Fächer, die für die Matura relevant sind, nach der Rückkehr in die Schule nachgeholt werden. Da es sich um Schülerinnen und Schüler mit einem guten Notendurchschnitt handelt, die meist sehr fleissig arbeiten, stelle dies in der Regel – weder für die Jugendlichen noch für die Lehrpersonen – ein Problem dar. Zudem verpassen die Jugendlichen auch nicht so viel, wie es klingt. «Sie verpassen insgesamt nur etwa sechs Wochen Unterricht, da die Frühlingsferien in diese zwölf Wochen fallen und die letzten Schulwochen vor den Sommerferien den Prüfungen gewidmet sind», fügt Revaz an.

Wie oft wird diese Chance genutzt?

Am Collège de Saussure, einem der elf Genfer Gymnasien, befinden sich aktuell etwa 20 Schülerinnen und Schüler der zweiten und dritten Klasse (entspricht vier Prozent der Eingeschriebenen) in einem *Extra Muros*-Projekt. Nach ihrer Rückkehr werden sie ihre Erfahrungen in der Schule mit einem Poster präsentieren. Diese Möglichkeit wird von den Jugendlichen sehr geschätzt und von vielen auch angestrebt. «Jedes Jahr gibt es Jugendliche, die akribisch ihre Noten berechnen, in der Hoffnung, die 5.3 zu erreichen und sich bewerben zu können», erzählt Revaz.

Weiterführende Informationen:

[Extra Muros individuel – Canton de Genève 2015.pdf](#)

Kontakt: Gilles Revaz (Rektor Collège de Saussure),
gilles.gr.revaz@etat.ge.ch

Interdisziplinäres und überfachliches Lernen

Verschiedene Gymnasien versuchen, die traditionellen Fachstrukturen aufzubrechen und neue interdisziplinäre Profilierungen zu ermöglichen. Schülerinnen und Schüler erhalten – über punktuelle Projekte hinaus – die Gelegenheit, interdisziplinäre und überfachliche Kompetenzen zu erwerben.

Herausforderungen interdisziplinär bewältigen

Der Unterricht in Gymnasien ist traditionell in Fächer gegliedert. Dies zeigt sich in Reglementen, Fachlehrplänen, Stundentafeln, Zeugnissen, Lehrmitteln und Diplomen. Die traditionelle Fachsystematik ist zweifellos bewährt. Die Inhalte jeder Fachdisziplin sind gut begründet und ihr Aufbau ist durchdacht. Jedes Fach verfügt über eine Fachsprache und spezifische Methoden. Fächergrenzen zu überwinden und stärker interdisziplinär zu lernen ist deshalb nicht einfach.²⁵ Trotzdem gibt es gute Gründe für mehr Interdisziplinarität. Viele komplexe Herausforderungen unserer Zeit lassen sich nicht durch ein Fach allein bearbeiten. Interdisziplinäres Arbeiten in multiprofessionellen Teams ist in der Arbeitswelt bereits vielerorts die Regel. Auch in der Forschung wird in der Zusammenarbeit bislang getrennter Disziplinen grosses Innovationspotenzial gesehen. In Hochschulen entstehen immer mehr interdisziplinäre Studiengänge. Im Unterschied zur multidisziplinären Herangehensweise, bei der Themen aus unterschiedlichen Perspektiven bearbeitet werden, sollen im interdisziplinären Ansatz neue und gemeinsame Sichtweisen entstehen.²⁶

Schnittstellen erkennen

Interdisziplinarität ist natürlich besonders in benachbarten Fächern naheliegend. Im Bereich Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) gibt es schon heute vielfältige etablierte Interdisziplinen. Dazu gehören

nicht nur die Biochemie, die Biophysik, die Biostatistik oder die Bioinformatik, sondern auch übergreifende Fächer wie Umweltwissenschaften oder Medizin. Für interdisziplinären Unterricht können Lehrpersonen einfach auf Themen, Problemstellungen und Methoden aus solchen interdisziplinären Fächern zurückgreifen. Ähnlich vielfältig sind die interdisziplinären Bezüge im Bereich der Sprachen, Geistes- und Sozialwissenschaften, wo sich die Themen um Epochen (z.B. die Mediävistik), um gesellschaftliche Handlungsfelder (z.B. Medien- und Kommunikationswissenschaft) oder um geographische Räume (z.B. Afrikanistik) gruppieren. Viele weitere Schnittstellendisziplinen etablieren sich aber auch quer zu den traditionellen Fächergruppen, wie z.B. die Wirtschaftsinformatik oder die Computerlinguistik. Wenn Schule auf eine allgemeine Studierfähigkeit vorbereiten will, dann müssen interdisziplinäre Themen von der Ausnahme zur Regel werden. Dabei hat praktisch jedes Schulfach vielfältige Schnittstellen zu jedem anderen.

Gelegenheit für Teamteaching

In der heutigen Struktur der Schule erfordert Interdisziplinarität die Zusammenarbeit von Lehrpersonen unterschiedlicher Fächer. Auch wenn dies als Herausforderung und zusätzliche Belastung wahrgenommen werden kann, zeigt die Forschung zahlreiche Vorteile.²⁷ Bei guter Zusammenarbeit berichten die Beteiligten von effektiver Entlastung und höherer Motivation durch verbessertes Team- und Schulklima. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit sollte für alle Beteiligten inhaltlich Sinn machen und intellektuell stimulierend sein. Die disziplinären Sichtweisen sollen dabei nicht verschwinden, sondern vergleichend reflektiert und nur wo sinnvoll in neue Herangehensweisen überführt werden.²⁸ Multidisziplinärer Unterricht lässt sich niedrigschwellig im Fachunterricht einbauen, etwa indem verschiedene

²⁵ Lindvig, K., & Ulriksen, L. (2019). Different, difficult, and local: A review of interdisciplinary teaching activities. *The Review of Higher Education*, 43(2), 697-725.

²⁶ Klein, J. T. (2010). A taxonomy of interdisciplinarity. In Frodeman, R., Klein, J. T., & Mitcham, C. (Eds.). *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (pp. 15-30). Oxford University Press.

²⁷ Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.

²⁸ Caviola, H., Kyburz-Graber, R., & Locher, S. (2011). *Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht: ein Handbuch für Lehrpersonen*. hep verlag.

Lehrpersonen mit wechselseitigen Bezügen gleichzeitig dasselbe Thema behandeln. Systematischer und interdisziplinärer erfolgt die Umsetzung mit fächerübergreifenden Zeitgefäßen im Stundenplan und echtem Teamteaching, bei dem nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Lehrpersonen voneinander etwas lernen.²⁹

Problemstellungen als Ausgangspunkt

Ein guter Ausgangspunkt interdisziplinären Unterrichts ist ein Problem, das für alle beteiligten Fachdisziplinen Relevanz besitzt.³⁰ Der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki³¹ hat für die Identifikation geeigneter Probleme fünf Kriterien entwickelt, die bei der Auswahl helfen können: Exemplarität (Was lässt sich übergreifend an diesem Thema zeigen?), Gegenwartsbedeutung (Haben die Schülerinnen und Schüler schon diesbezügliche Erfahrungen oder sogar Interessen?), Zukunftsbedeutung (Ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler das später wissen?), Strukturierung (Lassen sich Inhalte sinnvoll aufbauen und strukturieren?) und Zugänglichkeit (Lässt sich das unmittelbar erfahrbar machen?). Problem- und projektorientiertes Lernen ist für interdisziplinären Unterricht besonders geeignet, da dadurch ein gemeinsamer Fokus gegeben ist und sich unterschiedliche Fachdisziplinen auf neutralem Territorium begegnen. Fachwissen wird dabei auf Nachfrage und nicht auf Vorrat vermittelt. Besonders spannend kann es sein, wenn die beteiligten Fächer nicht von vornherein festgelegt sind, sondern Schülerinnen und Schüler entscheiden können, welche Fächer sie für die Problemlösung beiziehen möchten.

Wissenschaftspropädeutik

Im interdisziplinären Lernen lassen sich viele wissenschaftliche Methoden und Arbeitsweisen vermitteln, die in unterschiedlichen Fachrichtungen gleichermassen eine Rolle spielen.³²

Dazu gehört das Generieren von Projektideen, das Lesen und Verarbeiten wissenschaftlicher Texte, die wissenschaftliche Literaturrecherche, das wissenschaftliche Schreiben und Präsentieren, das Formulieren von präzisen Fragen und Hypothesen, das Design von Prototypen, die Auswahl von Untersuchungsmethoden und das Durchführen einer Untersuchung sowie die Auswertung, Interpretation und Reflexion der Ergebnisse. Auch eine sorgfältige und wissenschaftliche Sprache und das Referenzieren und Bibliographieren von Literatur lässt sich interdisziplinär üben. Weil sich die wissenschaftlichen Standards zwischen Fächern unterscheiden, lässt sich durch übergreifende Herangehensweisen auch viel über die Spezifika lernen.

Verstehen, wie Wissen entsteht

Ebenso wichtig wie wissenschaftliche Herangehensweisen sind die dazugehörigen Denkweisen und Überzeugungen.³³ Schülerinnen und Schüler werden oft dahingehend sozialisiert, an ein verifiziertes Fachwissen zu glauben und in einfachen «richtig/falsch» Unterscheidungen zu denken. Im Fachunterricht akzeptieren Schülerinnen und Schüler das in der Schule vermittelte Wissen oft als wahr, ohne sich Gedanken darüber zu machen, wie dieses Wissen entstanden ist und wie es sich weiterentwickelt. Dies führt nicht selten zu einem oberflächlichen Lernen und dem Memorisieren von Faktenwissen. Indem Schülerinnen und Schüler durch interdisziplinäre Perspektiven wissenschaftliche Graubereiche erleben, können sie anspruchsvollere epistemische Überzeugungen entwickeln. Sie erleben, dass unterschiedliche Disziplinen unterschiedliche Herangehensweisen haben und zu unterschiedlichen Antworten kommen. Solche Veränderungen geschehen jedoch nicht automatisch, sondern benötigen mitdenkende Lehrpersonen.

²⁹ Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621.

³⁰ Stentoft, D. (2017). From saying to doing interdisciplinary learning: Is problem-based learning the answer?. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 51-61.

³¹ Klafki, W. (1958). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule*, 50(10), 450-471.

³² Lury, C., Fensham, R., Heller-Nicholas, A., Lammes, S., Last, A., Michael, M., & Uprichard, E. (Eds.). (2018). *Routledge Handbook of Interdisciplinary Research Methods*. Routledge.

³³ Bråten, I. (2016). Epistemic cognition interventions: Issues, challenges, and directions. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of Epistemic Cognition* (pp. 360-372). Routledge.

Integrationsfächer an der Kantonsschule Menzingen

Im letzten Jahr vor der Matura stehen für die Schülerinnen und Schüler der Kantonsschule Menzingen im Kanton Zug zwei zusätzliche Grundlagenfächer auf dem Stundenplan: Diese sogenannten Integrationsfächer sind interdisziplinär angelegt und werden vorwiegend im Teamteaching unterrichtet.

Interdisziplinäres Arbeiten als Ziel

Die Kantonsschule Menzingen wurde 2002 eröffnet. Das Kollegium und die Schulleitung setzten sich während des Aufbaus intensiv mit Fragen des Lernens und Lehrens und den Bildungszielen am Gymnasium auseinander. «Die Beteiligten waren sich einig, dass Interdisziplinarität zum Konzept einer modernen und innovativen Schule gehört», berichtet Rektorin Gabrijela Pejic stellvertretend für die Lehrpersonen, die damals die Integrationsfächer aufgebaut haben. Um fachübergreifende Fragestellungen und entsprechende Kompetenzen aufbauen zu können, wurde das neue Unterrichtsgefäss der Integrationsfächer (IF) geschaffen. Bereits der erste Jahrgang wurde im Maturajahr im IF *Naturwissenschaften*³⁴ und im IF *Geistes- und Sozialwissenschaften* unterrichtet.

Kooperation

Für jedes der beiden Integrationsfächer stehen drei Wochenstunden zur Verfügung. Mit ganz wenigen Ausnahmen werden sie von allen Lehrpersonen der beteiligten Fachschaften unterrichtet: Beim IF *Naturwissenschaften* sind das die Fachbereiche Biologie, Chemie und Physik und beim IF *Geistes- und Sozialwissenschaften* Geografie, Geschichte sowie Wirtschaft und Recht. Die Planung, Vorbereitung und auch die Durchführung des IF-Unterrichts findet in enger Teamarbeit statt. Auch die Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler wird gefordert. Da es ein Anliegen ist, die Interessen der Jugendlichen aufzunehmen, werden sie in die Themenfindungsprozesse eingebunden.



Die Kantonsschule Menzingen ist ein öffentliches Kurz- und Langgymnasium im Kanton Zug mit ca. 580 Schülerinnen und Schülern (Bildquelle: Kantonsschule Menzingen)

Interdisziplinarität und Teamteaching als Bereicherung und Herausforderung

«Die meisten Lehrpersonen schätzen die IF und den interdisziplinären Ansatz sehr», fasst Pejic zusammen. Insbesondere der offene Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen aus anderen Fachschaften und die Möglichkeit des voneinander Lernens würden als gewinnbringend eingeschätzt. Der Ansatz lade ständig dazu ein, über den Tellerrand hinauszublicken. Neben dem fachlichen Austausch profitieren die Lehrpersonen auch vom Einblick in die unterschiedlichen Methoden der Kolleginnen und Kollegen. Pejic ist sich sicher, dass die Schulkultur an der Kantonsschule Menzingen, mit vielen Orten und Gelegenheiten für (informelle) Begegnungen und Austausch, auch ihren Teil dazu beiträgt, dass interdisziplinäres Arbeiten funktioniert.

Einige Lehrpersonen empfinden den grösseren Koordinationsaufwand und die nötigen Absprachen jedoch als unangenehmen Zusatzaufwand. Auch wenn es innerhalb eines Teams zu grossen Differenzen z.B. bei der Frage nach Unterrichtsmethoden kommt, kann dies zu Problemen führen. «Wir beobachten, dass der Anteil an Teamteaching in neuerer Zeit abnimmt», stellt Pejic fest. Ob es mit dem starken Wachstum der letzten Jahre und damit verbunden der

³⁴ Von der grossen Maturitätsreform 1995 bis zur kleinen Reform 2007 waren die Fächer Biologie, Chemie und Physik auch im Maturitätsanerkennungsreglement der EDK (MAR) bzw. in der Maturitätsanerkennungsverordnung des Bundes (MAV) als integriertes Grundlagenfach *Naturwissenschaften* zusammengefasst.

grossen Zahl an neuen Lehrpersonen, die wenig Erfahrung im interdisziplinären Unterricht mitbringen, zusammenhängt, bleibt eine Vermutung. Nichtsdestotrotz sind die Integrationsfächer im Schulkonzept verankerte Gefässe, die Teamteaching begünstigen und den Einstieg in solche Unterrichtsformen erleichtern.

Optimale Vorbereitung auf Studium und Beruf

Dank den beiden IF findet im Maturajahr eine Zusammenführung von verschiedenen Fachperspektiven statt. Diese Kombination an Kenntnissen und Kompetenzen ermöglicht es, fächerübergreifend (aktuelle) Themen zu behandeln und den BNE-Gedanken (Bildung für nachhaltige Entwicklung) stärker in den Unterricht zu integrieren. «Die Schülerinnen und Schüler erfahren dadurch bekannte (und selbstverständlich auch neue) Inhalte in einem grösseren Kontext», beschreibt Pejic. «Sie lernen Standpunkte aus unterschiedlichen Fachperspektiven kennen, sie zu vergleichen, aufeinander zu beziehen, kritisch zu beurteilen sowie darüber zu reflektieren.» Insgesamt ermöglichen die Integrationsfächer die Erweiterung von überfachlichen Kompetenzen wie Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenzen, welche später für den Erfolg in Studium und Beruf elementar seien.

Einige Schülerinnen und Schüler haben zu Beginn jedoch Schwierigkeiten, sich in diesem neuen interdisziplinären Setting einzugewöhnen, da sie nicht genau abschätzen können, in welche Richtung sie denken sollen und was genau von ihnen erwartet wird. «Eine gute Einführung ist daher wichtig», betont Pejic. Den bereits angesprochenen Einbezug der Schülerinnen und Schüler in die Themenfindungsprozesse für die beiden IF wirke motivierend auf die Jugendlichen. Es falle ihnen danach leichter, sich in die neuen Themenkreise zu vertiefen.

Beurteilung

Bei interdisziplinären Fächern stellt sich immer die Frage der Beurteilung. An der Kantonsschule Menzingen generieren die Integrationsfächer jeweils eine separate Zeugnisnote. Das bedeutet, dass die Lernziele, die Prüfungen und deren Bewertung an interdisziplinären Inhalten

ausgerichtet werden müssen. Die IF-Noten beeinflussen auch die Maturanoten der beteiligten Fächer: Sie werden nach einem bestimmten Berechnungsschlüssel mit den Erfahrungsnoten des vorherigen Schuljahres verrechnet.

Ständige Reflexion und Weiterentwicklung

Im Laufe der Zeit hat sich das Konzept der IF immer wieder leicht verändert. So wurden die beiden Fächer in den letzten drei bis fünf Jahren stärker methodisch-propädeutisch ausgerichtet, um die Schülerinnen und Schüler besser auf die Universität vorzubereiten. Die Jugendlichen können so vermehrt prozess- und produktorientiert arbeiten.

Darüber hinaus wurde in den letzten Jahren versucht, die Kooperation der einzelnen IF-Teams untereinander zu stärken und damit die Inhalte besser zu koordinieren. Solche Entwicklungen brauchen immer auch Ressourcen, also Zeit und Raum, wie beispielsweise Planungshalbtage, die von der Schule zur Verfügung gestellt werden. Interdisziplinärer Unterricht ist mit zusätzlichen Kosten verbunden, was nicht unterschätzt werden darf.

Zudem habe sich gezeigt, dass im IF Naturwissenschaften das Teamteaching weniger gut gelingt als im IF Geistes- und Sozialwissenschaften, weil die Themen meist nicht aus der Perspektive aller drei Fachdisziplinen gleich gut behandelt werden können. Daher werde aktuell geprüft, wie dieser Herausforderung, zum Beispiel durch Veränderungen im Setting, besser entsprochen werden könne. Eine weitere Überlegung sei, die Interdisziplinarität zwischen den beiden IF zu öffnen. Es gebe immer Möglichkeiten und Ideen zur Weiterentwicklung. «Die Integrationsfächer tragen aktiv dazu bei, dass die Kantonsschule Menzingen eine lernende Organisation bleibt», schliesst Pejic.

Wie kann interdisziplinärer Unterricht gelingen?

Möchte eine Schule interdisziplinäre Gefässe wie die Integrationsfächer an der Kantonsschule Menzingen einführen, sei es wichtig, die Herausforderungen – wie z.B. fehlende Motivation der Lehrpersonen und hohe Kosten – zu kennen. Aus eigener Erfahrung kann Pejic einige Gelingensbedingungen aufzählen: Wichtig sei es, dass die Schule Unterrichtsgefässe

schaft, in denen verbindlich interdisziplinär unterrichtet wird, sowie Orte und Gelegenheiten zur Begegnung und für informellen und formellen Austausch zur Verfügung stellt. Darüber hinaus sollten in regelmässigen Abständen Weiterbildungen angeboten werden und der Aufwand muss im Berufsauftrag abgebildet werden. «Das alles gelingt am besten, wenn ein Schulleitungsmitglied das Thema hütet», meint Pejic. Auf diese Weise können Ressourcen und Weiterbildungen geplant und organisiert werden. Zudem: «Das Thema Interdisziplinarität

sollte an der Schule einen hohen Stellenwert haben und gepflegt werden.» Denn ohne «Commitment» aller Beteiligten könne interdisziplinärer Unterricht nicht gelingen.

Weiterführende Informationen:

<https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/ksm/unterricht/didaktisch-methodisches-konzept-Kantonsschule-Menzingen-Lehrplan-2015>
[Informationen für das Kurzgymnasium](#)

Kontakt: Gabrijela Pejic-Glisc (Rektorin),
Gabrijela.Pejic@zg.ch

Interdisziplinäres Lehren und Lernen am Gymnasium Liestal

Seit mehr als 25 Jahren bietet das Gymnasium Liestal im Kanton Basel-Landschaft als Teil seines Lehrplans interdisziplinäre Kurse an. Dies sind Gefässe, in denen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler einerseits eine gewisse Wahlfreiheit haben, was sie unterrichten bzw. was sie lernen. Andererseits wird in diesen Kursen versucht, die disziplinäre Logik (Schulfächer) in Richtung Interdisziplinarität aufzuweichen.

Wahlmöglichkeiten und Freiheiten

Im letzten Schuljahr vor der Matura sind im Gymnasium Liestal für die meisten Schülerinnen und Schüler bereits fünf maturitätsrelevante Fächer abgeschlossen. Die dadurch zur Verfügung stehende Zeit wird einerseits wie an vielen Schweizer Gymnasien für die Ergänzungsfächer genutzt, andererseits sind im Kanton Basel-Landschaft drei Lektionen für die sogenannten Wahlkurse reserviert. Die Themen für diese Kurse können von den Lehrpersonen frei gewählt werden. So verändert sich das Angebot laufend und es entstehen auch immer wieder Kooperationen zwischen Lehrpersonen unterschiedlicher Fachbereiche, die zusammen einen interdisziplinären Kurs anbieten (siehe Tabelle unten). Diese Kurse werden immer im Teamteaching unterrichtet. Daneben besteht auch ein Angebot an monodisziplinären Ergänzungsfächern und Wahlkursen.

Interdisziplinäre Wahlkurse und Ergänzungsfächer (Beispiele)

<i>Genussmittel</i>	Geschichte, Wirtschaft und Recht
<i>Mythos. Von Odysseus bis Wonder Woman</i>	Deutsch, Englisch, Latein
<i>Welternährung</i>	Chemie, Geografie

Die meisten Kurse können entweder als Ergänzungsfach oder auch als Wahlkurs gebucht werden. Alle Schülerinnen und Schüler wählen ein Ergänzungsfach und einen Wahlkurs. Die

einzigste Einschränkung: Wahlkurs und Ergänzungsfach dürfen nicht dem gleichen Fach zugeordnet sein.

Das Ergebnis? Schülerinnen und Schüler wählen Themen, die sie interessieren und lernen von Lehrpersonen, die sich für das Thema begeistern.



Mit etwa 900 Schülerinnen und Schülern (in der Gymnasialabteilung) ist das Gymnasium Liestal das grösste der fünf öffentlichen Gymnasien im Kanton Basel-Landschaft (Bildquelle: Gymnasium Liestal).

Teamteaching als Bereicherung für alle

Das Gymnasium Liestal hat also auf die Vorgaben der Gymnasialreform von 1995 (MAR 1995) mit dem Angebot von interdisziplinären Kursen im Wahlbereich reagiert. An der Schule wird Interdisziplinarität eng an Teamteaching gekoppelt, d. h. diese Kurse werden von mindestens zwei Lehrpersonen verschiedener Fächer gemeinsam unterrichtet. Laut Konrektor Manuel Erdin schafft diese Konstellation einen einzigartigen «Klassenzimmer-Groove», in dem sich Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen gegenseitig und untereinander als bereichernd erleben. Einerseits könnten Jugendliche durch die angebotene Multiperspektivität über fachspezifische Sichtweisen hinausgehen und engagieren sich gerne, weil der Unterricht stärker an realen Problemlagen und weniger an Schulfachsystematiken orientiert ist. Andererseits können Lehrpersonen durch die Zusammenarbeit fachlich wie pädagogisch profitieren und erleben den Austausch untereinander als sehr motivierend. Weil es am Gymnasium Liestal

keine Aufforderung von oben gibt, interdisziplinäre Kurse anzubieten, wird diese Form der Zusammenarbeit von den Lehrpersonen frei – aber trotzdem häufig – gewählt, dies natürlich im Rahmen der durch den Kanton definierten finanziellen Vorgaben.

Schulkultur der Zusammenarbeit

Voraussetzung für interdisziplinäres Lehren ist die Bereitschaft der Zusammenarbeit, was in der Schulkultur des Gymnasiums Liestal bereits lange Tradition hat. Doch wie kam es dazu? «Wertschätzung», antwortet Rektor Thomas Rätz sofort. «Es ist wichtig, ein positives Umfeld zu schaffen, das wertschätzend ist und das Wohlbefinden aller fördert.» Seiner Erfahrung nach ist es zudem eine Schlüsselkomponente einer guten Schulkultur, neben der Arbeit auch festliche Momente als Team zu teilen (sei es ein Weihnachtsessen oder die Verbindung einer Weiterbildung mit einem Teamausflug). Gemeinsames Feiern fördert die Schulkultur und schafft so auch die Grundlage für gute Kooperationen.

Benotung von interdisziplinären Kursen

Natürlich stellt sich die Frage nach der Bewertung von Kursen, die nicht eindeutig einem (Maturitäts-)Fach zugeordnet sind. Da die aktuellen Reglemente keine überfachlichen Noten zulassen, wählen die Schülerinnen und Schüler bei der Einschreibung in einen interdisziplinären Kurs, welchem Fach die Note angerechnet werden soll. «Die Art und Weise der Bewertung ist ebenfalls den Lehrpersonen überlassen», erklärt Rätz. «Der Leistungsnachweis kann beispielsweise aus unterschiedlichen Teilen bestehen, die für jeweils ein Fach relevant sind, oder die Prüfungsteile können nach Schwerpunkt der Schülerin oder des Schülers unterschiedlich gewichtet werden.»

Akzentkurse: nicht fachgebunden, keine Noten – aber gesellschaftlich relevant

Die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums Liestal machen bereits im zweiten Semester des dritten Schuljahres erste Erfahrungen mit Interdisziplinarität und Teamteaching. Durch die Verlängerung der Gymnasialzeit von dreieinhalb auf vier Jahre entstanden Poolstunden (fünf Jahreslektionen), die jedes Gymnasium im

Kanton Basel-Landschaft schulspezifisch nutzen kann. Das Gymnasium Liestal setzte einen Teil der zusätzlichen Stunden für die Erweiterung des Lernens in fächerübergreifenden Themenbereichen ein: Die sogenannten Akzentkurse thematisieren aktuelle und gesellschaftlich relevante Fragestellungen der Politik, Umwelt und Kunst.

Akzentkurse (Beispiele)

Was ist heute noch normal?

UNESCO – Step into action!

Moderne Medizin und internationale Gesundheit

Big questions on the big screen

Die vier Stunden sind en bloc (d. h. als voller Nachmittag) im Stundenplan eingeplant. Dies erleichtert die Nutzung verschiedener Lehr- und Lernformen wie Projektarbeit, Lernen mit Praxisbezug und Exkursionen. Da es sich um schulspezifische und nicht fachgebundene Kurse handelt, werden die Schülerinnen und Schüler in den Akzentkursen nicht benotet. Stattdessen erhalten sie eine Rückmeldung in Form eines Prädikats. «Dies führte insbesondere am Anfang zu einigen Problemen», erinnert sich Konrektor Manuel Erdin. «Die Akzentkurse fallen in das gleiche Semester wie der Abschluss von fünf maturitätsrelevanten Fächern. Der Kurs ohne Noten wurde daher oft nicht priorisiert.» Im Laufe der Jahre habe sich die Einstellung jedoch positiv verändert: Erwartungen und Engagement stehen im Gleichgewicht. Die Relevanz der behandelten Themen hält die Motivation von Jugendlichen und Lehrpersonen auch ohne Noten hoch.

Bereitschaft, Mut, Vertrauen und Zeit

Das Aufbrechen der traditionellen fachspezifischen Strukturen könnte sich für einige Schulen wie ein Stoss aus der eigenen Komfortzone anfühlen. Doch das Gymnasium Liestal zeigt nicht nur, dass es möglich ist, sondern es ist überzeugt, dass interdisziplinärer Unterricht für alle Beteiligten eine Bereicherung darstellt sowie für das Lernen an Gymnasien viele Möglichkeiten eröffnet.

Die Einführung interdisziplinärer Gefässe hat mehrere Voraussetzungen: 1) eine Schulkultur, die die Kooperationsbereitschaft fördert und

auf Vertrauen basiert; 2) Mut, Risiken einzugehen und Zyklen von Versuch, Irrtum und Verbesserung auszuhalten; 3) Bereitstellung der benötigten Zeit zur Weiterentwicklung und 4) finanzielle Mittel, um Teamteaching fair vergüten zu können. «Interdisziplinärer Unterricht

ist teuer, aber es ist gut investiertes Geld», schliesst Konrektor Erdin mit einem Lächeln.

Weiterführende Informationen:

<https://www.gymliestal.ch/maturitaetsabteilung/interdisziplinaritaet>

Kontakt: Manuel Erdin (Konrektor), manuel.erdin@sbl.ch

Fächerintegrierter Ethikunterricht am Gymnasium der Neuen Mittelschule Bern

Ethik ist ein integraler Bestandteil unseres täglichen Lebens, aber kein eigenständiges Schulfach im Gymnasium. Wie kommt Ethikunterricht trotzdem ins Gymnasium? In einer ethischen Perspektive werden Inhalte mit grundsätzlichen Sinn- und Verhaltensfragen verknüpft. In den letzten drei Jahren des Gymnasiums werden die Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler an der Neuen Mittelschule (NMS) Bern in fünf Fächern durch die Integration einer ethischen Dimension erweitert.

Traditionen erhalten

Die NMS Bern blickt auf eine lange Geschichte zurück. 1851 wurde sie als freie evangelische Mädchenschule gegründet. Lange Jahrzehnte lag der Hauptfokus auf der Ausbildung von Lehrerinnen und Kindergärtnerinnen. 1996 wurde die Gymnasialabteilung eröffnet. Die Privatschule beruht von ihrer Geschichte her auf christlich-humanistischen Werten, steht aber als staatlich subventionierte Privatschule Schülerinnen und Schüler aller Religionen offen. Die religiösen und ethischen Wurzeln finden sich auch heute noch, z.B. in der Form des fächerintegrierten Ethikunterrichts im gymnasialen Bildungsweg.

Ethik als Bereicherung in allen Fächern

Anfangs stellte sich natürlich die Frage, wie man diesen Schwerpunkt integrieren kann, ohne die Schülerinnen und Schüler bei ohnehin bereits dichtem Gymnasiallehrplan mit noch mehr Stunden zu belasten. Die Lösung: interdisziplinärer Unterricht. Hansruedi Lavater, Religions- und Ethiklehrer und Schulpfarrer, und der damalige Rektor, Peter Heiniger, konzipierten ein einzigartiges interdisziplinäres Profil für die Schule – fachintegrierter Religions- und Ethikunterricht (fiRE) – und führten diesen ab 2002 in Kombination mit dem Fach Geografie ein. Lavater und die damalige Geografielehrperson setzten sich im Teamteaching mit dem Thema Islam auseinander. Der Versuch war ein Erfolg und das Konzept wurde nach und nach auf weitere Fächer ausgeweitet.

Gegenwärtig liegt der Fokus auf der «normativen» und insbesondere auf der «angewandten» Ethik mit den beiden Bezugswissenschaften Philosophie und Theologie (heutige Bezeichnung: fächerintegrierter Ethikunterricht). Zu verschiedenen Zeitpunkten des gymnasialen Unterrichts werden fünf Fächer durch diese Perspektive und durch Teamteaching bereichert (siehe Tabelle).



Die NMS ist eine private Gesamtschule im Zentrum der Stadt Bern mit einem breiten Bildungsangebot von der Volksschule übers Gymnasium und eine Fachmittelschule bis zum Pädagogischen Hochschulinstitut. Zirka 220 Schülerinnen und Schüler besuchen das Gymnasium an der NMS (Bildquelle: NMS Bern).

Teamteaching und Kooperation

In Kooperation zwischen den Fachlehrpersonen und der Ethiklehrperson werden Themen ausgewählt, die sich für die Integration der ethischen Perspektive eignen. «Die Vorschläge für die Themen kommen oft auch von den Fachlehrpersonen selbst», erklärt Ethiklehrer Daniel Probst. «Abgestützt auf den Lehrplan haben sie interessante Ideen, für die ich die ethische Expertise mitbringe. Gemeinsam suchen wir dann nach kreativen Lernwegen. So beschäftigen wir uns etwa im Fach Bildnerisches Gestalten zum Thema *Kunst darf alles ... oder doch nicht?* mit der Geschichte der Kunst im 20. Jahrhundert und suchen gemeinsam nach bekannten, meist auch umstrittenen Beispielen, in denen Kunst (in Bild, Film, Performance usw.) polarisiert und berühmte Kunstschaffende provozieren. Durch die gemeinsame, sachverständige, kollaborative Reflexion und die kritisch-dialogische

Diskussion dieser Werke und deren Entstehungskontexte erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler einerseits Erkenntnisse über die Grundzüge aktueller Kunstformen und schärfen andererseits ihre eigenen ethischen und moralischen Konzepte.

In dieser Weise erweitern die Jugendlichen sowohl ihr Kunstverständnis und ihr Wissen über moderne künstlerische Techniken und Strategien als auch ihr Wissen und ihre Fähigkeiten, um in ethischen Diskussionen selbstkritisch und abgestützt auf Argumenten eigene Werte und Überzeugungen einbringen zu können.»

Angesichts des übergreifenden Charakters ethischer Fragestellungen und Diskussionen eignet sich dieser Ansatz für die Kombination mit zahlreichen Fächern. Entscheidend sind insbesondere auch das Interesse und der Hintergrund der einzelnen Lehrpersonen.

Fächer mit fächerintegriertem Ethikunterricht

Schuljahr	Fach	Thema
Tertia (2. Klasse)*	Wirtschaft und Recht	Globalisierung, Rechtethik
	Geografie	Migration
Sekunda (3. Klasse)*	Bildnerisches Gestalten	Kunst darf alles ... oder doch nicht?
	Biologie	Bioethik und Medizin
Prima (4. Klasse)*	Deutsch	Pluralität und Toleranz

*des Kurzgymnasiums

Enge und langfristige Zusammenarbeit

Das Besondere am Teamteaching an der NMS ist neben dem gemeinsamen Unterricht die enge und langfristige Zusammenarbeit zwischen dem Ethiklehrer und den anderen Fachlehrpersonen. Dies gibt den Lehrpersonen die Möglichkeit, sich über einen gesamten Unterrichtszyklus hinweg – vom Entwurf über die Planung bis hin zum Unterrichten und Bewerten – gegenseitig zu unterstützen und voneinander zu lernen: «Es ist ein Win-Win-Setting, in dem man fachlich sowie menschlich voneinander lernt», sagt Biologielehrer Alex Hasler.

Form, Zeitpunkt und Dauer dieser Kooperationen variieren je nach Fach (z.B. erstreckt sich

die Zusammenarbeit in Wirtschaft und Recht über zwei ganze Semester, während sie in anderen Fächern kürzer ist). Unabhängig von diesen Unterschieden betonen alle sechs Lehrpersonen die Zusammenarbeit als hoch motivierend. «Gerade in einer kleineren Fachschaft, wie meiner», erklärt Geographielehrer Patrick Zeller, «schätze ich es sehr, jemanden zu haben, mit dem ich zusammenarbeiten kann.»

Labor für neue Unterrichtsformen

«Die Kombination von zwei Lehrpersonen und zwei Fächern führt immer wieder zur Inspiration, Neues auszuprobieren», sagt Probst. Das interdisziplinäre Setting ermöglicht nicht nur inhaltliche Erweiterungen, sondern definiert auch den pädagogischen und didaktischen Rahmen neu. «‘Deep Learning’ oder ‘Deeper Learning’ ist ein pädagogisches Konzept aus den USA, das sehr gut beschreibt, was wir hier anstreben», erklärt Probst. Es bezweckt eine Verschiebung vom zu oft oberflächlichen Auswendiglernen hin zur Gestaltung sinnvoller Lernerfahrungen und zur besseren Entwicklung der kritischen Denkfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern. «Durch das Aufsetzen der ethischen Brille ergeben sich genau die Fragen, die eine tiefere Reflexion und kritisches Denken der Schülerinnen und Schüler erfordern», ergänzt Probst. Im fachintegrierten Ethikunterricht versuchen die Lehrpersonen den Unterricht so zu gestalten, dass er die sogenannten vier *K*'s (Kritisches Denken, Kreativität, Kollaboration und Kommunikation) sowie die Charakter- und die politische Bildung fördert.

Aus didaktischer Sicht basiert der fachintegrierte Ethikunterricht u.a. auf dem Gedanken des Spiralprinzips. «Ziel ist es, das Lernen so zu gestalten, dass die Jugendlichen über die Jahre und Fächer den Grundprinzipien und Fragestellungen mehrmals in unterschiedlichen Formen und Abstraktionsgraden begegnen, damit sie progressiv sowohl ein verfeinertes Verständnis von Ethik entwickeln können als auch zu einem reflektierten und verantwortungsbewussten Handeln in moralischen Fragen befähigt werden», so Probst.

Gymnasium als Ort der Meinungsbildung

Wie wirkt sich die Integration ethischer Perspektiven auf die Schülerinnen und Schüler aus? Einerseits werden die Schülerinnen und Schüler durch die Konfrontation mit neuen und vielfältigen Perspektiven gezwungen, über die Fächerstrukturen hinauszudenken und ein ganzheitliches Verständnis der komplexen Welt, in der sie leben, aufzubauen. Karin Rudin, Lehrerin für Bildnerisches Gestalten, erinnert sich an einen Besuch einer ehemaligen Schülerin, die berichtete, dass diese sehr breite Ausrichtung und kritische Perspektive ein grosser Vorteil im Studium sei.

Andererseits werden mit ethischen Fragestellungen sensible Themen in den Unterricht integriert, die zu Meinungsverschiedenheiten, Unsicherheiten und Ambiguitäten führen können. «Es drängt sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrpersonen aus ihrer Komfortzone», fügt Vera Friedli, Lehrerin für Wirtschaft und Recht, an. Der Umgang mit solchen Situationen erfordert einerseits kritisches Denken, aktives Hinterfragen und Wissensaufbau und er stärkt andererseits Empathie und Wertebewusstsein. Dadurch fördert er moralische Kompetenzen bzw. die ethische Urteilsfähigkeit sowie die Entwicklung einer eigenen, begründeten Meinung und politischen Haltung. «Unser Gymnasium ist ein Ort der Reflexion, der Argumentation und des Zuhörens», sagt Rektorin Vera Ninck. «Wenn nicht hier, wo denn sonst sollen sie diese Fähigkeiten erlernen, die sie in Zukunft brauchen, um sich mit solchen Themen auseinanderzusetzen?»

Fachintegration, was braucht es?

Für den fachintegrierten Ethikunterricht und damit verbunden das Teamteaching braucht es insbesondere Vertrauen, eine gute und funktionierende Zusammenarbeit und natürlich auch gewisse Ressourcen. Aus institutioneller Sicht sind zwei Lehrpersonen pro Unterrichtsstunde gleichzeitig beschäftigt, was zu Folgekosten führt. An der NMS wird dies durch die Flexibilität der Position von Daniel Probst ermöglicht. Er ist als ausgebildete Gymnasiallehrperson für Religionslehre und Philosophie nicht nur Ethiklehrer, sondern auch systemischer Berater und Lerncoach (auf der Sek II- Stufe) und Schulpfarrer der Bildungsinstitution NMS.

Mehrperspektivischer Unterricht im Teamteaching ist bereichernd, braucht aber auch mehr Zeit, weshalb teilweise auch fachliche Abstriche von Seiten der Fachlehrpersonen notwendig sind. Dennoch stehen alle sechs beteiligten Lehrpersonen dem Teamteaching sehr positiv gegenüber. Und die positive Bewertung habe durch ihre langjährige Zusammenarbeit noch zugenommen. «Es ist wie Reisen: Alleine Reisen ist schon ein Erlebnis, aber dieses teilen zu können, macht deutlich mehr Spass», vergleicht Rudin. Zudem würden auch die Jugendlichen spüren, dass sie mit Begeisterung dabei sind, was entsprechend die Motivation aller Beteiligten steigert.

Weiterführende Informationen: <https://www.nms-bern.ch/gymnasium/bildungsangebot/zusatzangebote/foerderangebote/#c5857-content>

Kontakt: Daniel Probst, daniel.probst@nmsbern.ch

Selbstgesteuertes und personalisiertes Lernen

Gymnasien implementieren neue Unterrichtsformen, die es Schülerinnen und Schüler erlauben, über längere Zeiträume selbstständig zu lernen und dabei auch eigene Interessen zu vertiefen. Diese Lernformen ergänzen oder ersetzen regelmässig den traditionellen Klassenunterricht.

Selbstgesteuertes Lernen

Fähigkeiten zum selbstgesteuerten oder selbstorganisierten Lernen gehören heute zu den Schlüsselkompetenzen für eine erfolgreiche Bildungskarriere.³⁵ Im Unterschied zum «selbstregulierten» Lernen, bei dem Schülerinnen und Schüler oft nur mit vorgegebenen Lernaufgaben arbeiten, umfasst das «selbstgesteuerte» Lernen deutlich mehr Freiheitsgrade. Schülerinnen und Schüler setzen sich eigene Lernziele, stellen sich eigene Lernaufgaben, überlegen sich einen Arbeitsplan, bearbeiten diesen über weite Strecken selbstständig und präsentieren schliesslich ihre Leistungen. Dies kann einzeln oder in Gruppen erfolgen. Solche Fähigkeiten gelten als Schlüsselkompetenzen für ein lebenslanges Lernen.³⁶ Forschungsbefunde zeigen ausserdem, dass selbstgesteuertes Lernen zu höherer Motivation führt, insbesondere, wenn die Aufgaben mit hohem Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit verbunden sind. Intrinsisch motivierte Schülerinnen und Schüler zeigen bessere Lernzuwächse als extrinsisch motivierte.³⁷

Personalisierte Lernbegleitung

Selbstgesteuertes Lernen erfordert eine Personalisierung des Unterrichts.³⁸ Lehrpersonen lassen dabei den persönlichen Vorlieben und Entschieden der Schülerinnen und Schüler viel

Raum, nehmen sie aber auch stärker in die Verantwortung. Im Unterschied zum individualisierten oder differenzierten Unterricht, wo es in der Verantwortung der Lehrperson liegt, passende Lernaufgaben zur Verfügung zu stellen, sind Lehrpersonen beim personalisierten Unterricht eher in einer beratenden Rolle. Sie müssen die von Schülerinnen und Schülern selbst gewählten Themen und Aufgaben auf ihre Eignung prüfen und Hilfestellungen im Lernprozess anbieten. Mittlerweile gibt es aber auch zahlreiche computerbasierte Möglichkeiten, wie Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt werden können.³⁹ Mit Lernplattformen und Office-Lösungen können Daten im Lernprozess gesammelt werden, die für Lernende und Lehrpersonen Ausgangspunkt für Reflexion und Feedback sein können. Mit den Möglichkeiten von Machine Learning haben sich in den letzten Jahren intelligente tutorielle Systeme stark weiterentwickelt. Programme wie GPT4 können Inhalte erklären, Hilfestellungen bieten und Lösungen überprüfen. Auch wenn solche Programme aktuell noch viele Mängel aufweisen, könnten sie sich mittelfristig zu Ko-Lehrpersonen entwickeln, die anderweitig Ressourcen frei werden lassen.⁴⁰

Vielfältige Schlüsselkompetenzen

Schülerinnen und Schüler können beim selbstgesteuerten Lernen wichtige Lernstrategien erwerben. Welche Kompetenzen das sind, ist jedoch nicht immer ganz klar. Es gibt hier viele unterschiedliche Modelle, die für sich genommen plausibel sind, die in ihrer Kombination jedoch unübersichtlich werden.⁴¹ Neben der traditionellen Unterscheidung von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz existieren viele Listen

³⁵ Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen kann im Deutschen synonym verwendet werden. Im Englischen ist der Begriff «self-directed learning» üblich, vgl. Morris, T. H. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education*, 65(4), 633-653.

³⁶ van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577-588.

³⁷ Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323.

³⁸ Bray, B., & McClaskey, K. (2014). *Make learning personal: The what, who, wow, where, and why*. Corwin Press.

³⁹ Zhang, L., Basham, J. D., & Yang, S. (2020). Understanding the implementation of personalized learning: A research synthesis. *Educational Research Review*, 31, 100339.

⁴⁰ Kasneci, E. et al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274.

⁴¹ Greiff, S., Wüstenberg, S., Csapó, B., Demetriou, A., Hautamäki, J., Graesser, A. C., & Martin, R. (2014). Domain-general problem-solving skills and education in the 21st century. *Educational Research Review*, (13), 74-83.

von konkreteren Kernkompetenzen, z.B. kritisches Denken, Kreativität, Kooperation und Kommunikation (4Cs). Dazu kommen bildungsspezifische Lernstrategien, die in kognitive Strategien (z.B. Strukturieren, Zusammenfassen, sich Beispiele überlegen, Visualisieren), metakognitive Strategien (z.B. Monitoring, Reflexion) und Stützstrategien (z.B. Lernprozess planen, Ressourcen nutzen, Ablenkung vermeiden) gegliedert werden. Alle beschriebenen Kompetenzen haben heute auch eine digitale Facette, so dass der Umgang mit digitalen Medien oft als Querschnittskompetenz genannt wird. Auch wenn sich diese Unübersichtlichkeit nie auflösen lassen wird, müssen Gymnasien Unterrichts- und Lernformen ermöglichen, in denen unterschiedliche und kombinierte überfachliche Kompetenzen aufgebaut werden können.

Einüben und Reflektieren von Lernstrategien

Wenn Schülerinnen und Schüler beim selbstgesteuerten Lernen mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen, ist es wahrscheinlicher, dass sie überfachliche Kompetenzen wie Lernstrategien aufbauen.⁴² Separater und fremdgesteuerter Lernstrategieunterricht bringt dagegen vergleichsweise wenig.⁴³ Forschung konnte zeigen, dass sich die Lernstrategien für selbstgesteuertes Lernen vorzugsweise durch wiederholte Übung anhand konkreter Aufgabenstellungen aufbauen lassen. Idealerweise werden die anvisierten Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern wiederholt in unterschiedlichen Fächern und mit verschiedenen Aufgabenstellungen eingeübt.⁴⁴ «Horizontaler Transfer» erfordert die Übertragung von vorhandenen Kompetenzen auf ein anderes Themengebiet, «lateral Transfer» erfordert die Anwendung ähnlicher Kompetenzen in einer anspruchsvolleren Aufgabe im bisherigen Thema. Dabei ist es wichtig, dass die überfachlichen Kompetenzen nicht nur implizit

und nebenbei gelernt, sondern dass sie auch explizit thematisiert und reflektiert werden. Nur so lassen sich diesbezügliche Lernerfahrungen ins Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler heben und gezielt auf neue Anforderungen anwenden.

Informationskompetenz fördern

Beim selbstgesteuerten Lernen können Schülerinnen und Schüler auch Themen bearbeiten, die ausserhalb des Kenntnisspektrums ihrer Lehrpersonen liegen. Hierfür müssen sie sich Wissen selbst erarbeiten. Dies umfasst die Nutzung von Bibliotheken ebenso wie die von Online-Informationsquellen. Schülerinnen und Schüler müssen dabei ihren Informationsbedarf verstehen, geeignete Wissensquellen, Datenbanken oder Suchmaschinen auswählen, Suchbegriffe eingrenzen und Suchanfragen formulieren, Suchresultate beurteilen und auswählen und schliesslich relevante Informationen sammeln, organisieren, lesen, zusammenfassen, verarbeiten und kommunizieren.⁴⁵ Lehrpersonen können hierbei nicht nur Hinweise zum Vorgehen und zu Suchbegriffen geben, sie können vor allem auch kritisches Denken schulen.⁴⁶ Schülerinnen und Schüler müssen zunächst selbst beurteilen, ob eine Information glaubwürdig ist. Lehrpersonen können sie dabei mit Hinweisen zum Vorgehen unterstützen.

Offene Formen der Leistungsbewertung

Solche Formen des Lernens erfordern neue Methoden der Prüfung und Beurteilung. Wenn Schülerinnen und Schüler an unterschiedlichen und selbstgewählten Themen und Aufgabenstellungen arbeiten, dann macht es kaum noch Sinn, eine «one-size-fits-all»-Prüfung durchzuführen.⁴⁷ Formative Beurteilungen im Lernprozess können in Form von Zwischenbeurteilungen stattfinden, wo Schülerinnen und Schüler

⁴² Leary, H., Walker, A., Lefler, M., & Kuo, Y. C. (2019). Self-Directed Learning in Problem-Based Learning: A Literature Review. In M. Moallem, W. Hung, & N. Dabbagh (Eds.). *The Wiley Handbook of Problem-Based Learning* (pp.181-198). Wiley & Sons.

⁴³ Donker, A. S., De Boer, H., Kostons, D., Van Ewijk, C. D., & van der Werf, M. P. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 11, 1-26.

⁴⁴ Barnett, S. M., & Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn?: A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128(4), 612-637.; Fries, L., Son, J. Y., Givvin, K. B., & Stigler, J. W. (2021). Practicing connections: A framework to guide instructional design for developing understanding in complex domains. *Educational Psychology Review*, 33(2), 739-762.

⁴⁵ Sparks, J. R., Katz, I. R., & Beile, P. M. (2016). Assessing digital information literacy in higher education: A review of existing frameworks and assessments with recommendations for next-generation assessment. *ETS Research Report Series*, 2016(2), 1-33.

⁴⁶ Goodsett, M. (2020). Best practices for teaching and assessing critical thinking in information literacy online learning objects. *The Journal of Academic Librarianship*, 46(5), 102163.

⁴⁷ Bohl, T. (2004). *Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht*. Beltz.

z.B. Teilergebnisse präsentieren und kommentieren. Summative Schlussbeurteilungen können anhand von Portfolios und Lernprodukten erfolgen. Auch hier können Selbstbeurteilung und Fremdbeurteilung kombiniert werden. Die Maturaarbeit ist ein sehr gutes Beispiel für eine Form des selbstgesteuerten und personalisier-

ten Lernens, in der der Arbeitsprozess, das Arbeitsprodukt und seine Präsentation in Kombination beurteilt wird. Entscheidend für eine gute Beurteilung ist hier eine transparente Vereinbarung von zu erreichenden Zielen zu Beginn der Arbeit und ein ebenso transparentes Beurteilungsraster zur Bestimmung der Note.

Das ELMA-Modell an der Kantonsschule Solothurn

Für Schülerinnen und Schüler, die mehr Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen möchten, bietet die Kantonsschule Solothurn (KSSO) seit fast drei Jahren ein alternatives Schulmodell an, das ELMA-Modell – Eigenständiges Lernen mit Anleitung.

Lernen an der KSSO

Als ehemaliger Mathematik- und Physiklehrer und als Vater hat Rektor Stefan Zumbrunn Schulen aus unterschiedlichen Blickwinkeln erlebt. Er erkannte eine tiefliegende Unzufriedenheit aller Beteiligten, was ihn dazu animierte, über die Ziele des Gymnasiums und das Lernen an der Schule nachzudenken. «Mir wurde klar, dass wir uns eine ganz grundsätzliche Frage stellen müssen: Was wollen wir hier an der KSSO erreichen?», erklärt Zumbrunn. Denn erst, wenn man wisse, wohin man wolle, könne man mit der Planung der Route beginnen. Also wurde 2018 das *Projekt Lernen an der KSSO* lanciert. In insgesamt sieben Teilprojekten mit Beteiligung aller Lehrpersonen wurde das Lernkonzept unter dem Motto «Miteinander Lernen an einer agilen Schule» neu definiert. Im Rahmen eines dieser Teilprojekte, das die Selbstständigkeit und Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler verstärken sollte, wurde das ELMA-Modell entwickelt.

Das Pilotprojekt: ELMA[®]

Ziel des Pilotprojekts war es, zwei Probleme anzugehen, die sich am Gymnasium stellten: die hohe Fächeranzahl, mit denen die Gymnasialtinnen und Gymnasialisten konfrontiert sind, und die flächendeckende Implementation von selbstgesteuerten Ansätzen, die im Gymnasium bislang nur punktuell (z.B. SOL-Projekte, Maturaarbeit) stattfanden. Der Name des neu entwickelten Modells, *ELMA – Eigenständiges Lernen mit Anleitung*, stellt seine Hauptkomponenten bereits präzise dar: das selbstgesteuerte Lernen und eine unterstützende Umgebung.

Im August 2020 begann der Schulversuch mit zwei ELMA-Klassen im ersten Jahr des Kurzgymnasiums. Seither beginnt jedes Jahr eine neue ELMA-Klasse an der KSSO. Das Modell

steht allen Schülerinnen und Schülern offen, die daran interessiert sind, selbstgesteuert zu lernen. Um sich zu bewerben, müssen die Jugendlichen lediglich die Anforderungen für das Gymnasium erfüllen und ein Motivations schreiben einreichen.

Bausteine des ELMA-Modells

Lernen in Phasen

Um den Druck der Fächeranzahl zu verringern, wird das Schuljahr im ELMA-Modell in sechs gleichlange Phasen unterteilt. Somit kann in abwechselnden Phasen jeweils nur die Hälfte der Fächer, dafür mit doppelter Stundenzahl, unterrichtet werden (siehe Abbildung unten). Einzig das Schwerpunktfach und Sport stehen das ganze Jahr über auf dem Stundenplan. Auch einige Fächer, die punktuell und klassenübergreifend organisiert sind (z.B. Musik oder Bildnerisches Gestalten ab dem zweiten Jahr und Informatik im dritten Jahr), sind unabhängig von den Phasen. Jede Phase besteht aus fünf Wochen, die dem Lernen gewidmet sind, und einer abschliessenden sechsten Woche, die für Prüfungen reserviert ist.



Beispiel eines Jahresplans (Bildquelle: nach einem Original der Kantonsschule Solothurn)

Dies ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, sich vertiefter mit den Inhalten auseinanderzusetzen und sich Fähigkeiten für nachhaltiges Lernen anzueignen.

Drei Formen des Lernens

Im ELMA-Modell werden drei unterschiedliche Formen des Lernens unterschieden (siehe Abbildung):

Das *angeleitete Lernen (AL)* findet in Form von traditionellem Unterricht statt und ist durch die Anwesenheit einer Lehrperson und der ganzen Klasse gekennzeichnet.

Beim *begleiteten selbstorganisierten Lernen (BSL)* wird bereits eine gewisse Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler gefordert, da sie Reihenfolge, Tempo und soziale Form des Lernens frei wählen können. Eine Lehrperson ist anwesend, um die Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, und kann je nach Thema oder Auftrag entscheiden, ob die Schülerinnen und Schüler anwesend sein müssen oder nicht.

Die dritte Lernform, das *eigenständige Lernen (EL)* wird von den Schülerinnen und Schülern vollständig selbstgesteuert und entsprechend besteht keine Anwesenheitspflicht. Um zu veranschaulichen, wie viel Zeit in etwa für das Lernen aufgewendet werden sollte, sind diese Lektionen im Stundenplan als EL sichtbar. Die Jugendlichen entscheiden jedoch eigenverantwortlich, wie sie diese Zeit nutzen wollen. Wann und wo sie also was in welchem Setting (Gruppen- oder Einzelarbeit) lernen und wie viel Zeit sie dafür einsetzen, bleibt ganz der Schülerin oder dem Schüler überlassen. Den ELMA-Klassen steht ein eigenes Klassenzimmer zur Verfügung, das sie in selbstständigen Arbeitsphasen als Lernort nutzen können.

	7.35	8.30	9.25	10.25	11.20	13.00	13.55	14.50	15.45
	8.20	9.15	10.10	11.10	12.05	13.45	14.40	15.35	16.30
Mo	EL	AL				BSL	ILB	EL	
Di	EL	BSL		AL		EL			
Mi	EL	AL			BSL	AL	BSL		
Do	ILB	AL	BSL		EL	AL	BSL		
Fr	EL	BSL	AL			AL	BSL		

Beispiel Stundenplan einer ELMA-Klasse mit den unterschiedlichen Lernformen (Bildquelle: nach einem Original der Kantonschule Solothurn)

Die in der Abbildung dargestellte Verteilung der unterschiedlichen Lernformen verändert sich im Laufe der vierjährigen Schulzeit am

Gymnasium. Der Anteil an selbstgesteuertem Lernen nimmt allmählich zu und der AL- und BSL-Anteil sinkt von ca. 90 Prozent im ersten Semester auf 75 Prozent im vierten Jahr. «Die Verteilung der Lernformen ist jedoch von Fach zu Fach sehr unterschiedlich», erklärt Konrektorin Barbara Imholz, die für die ELMA-Klassen verantwortlich ist.

Zusätzlich steht als Teil des Begleitkonzepts jeder Schülerin und jedem Schüler eine *individuelle Lernbegleitung (ILB)* zu. In regelmässigen persönlichen Treffen mit einer ELMA-Lehrperson reflektieren die Jugendlichen ihre persönlichen Lernprozesse.

Ebenfalls eine Besonderheit der ELMA-Klassen sind zusätzliche *Projektwochen* in der ersten und zweiten Klasse (des Kurzgymnasiums). Die letzte Woche vor den Sommerferien haben die Jugendlichen zur freien Verfügung, um an einem Projekt ihrer Wahl zu arbeiten; sie ist also vollständig selbstorganisiert. Am letzten Schultag stellen alle ihr Projekt in der Hauptaula vor.

Abgabe von Kontrolle und gute Koordination unter den Lehrpersonen

Zurzeit sind 30–35 Lehrpersonen im ELMA-Modell engagiert. Obwohl die Mitarbeit in diesem Modell freiwillig ist, hatte die KSSO bisher keine Schwierigkeiten, Lehrpersonen dafür zu finden, berichtet Konrektorin Imholz.

Das Besondere am ELMA-Modell sei die je nach Lernform unterschiedliche Rolle der Lehrperson, und dass die Kontrolle teilweise an die Schülerinnen und Schüler abgegeben wird. Die Lehrpersonen können frei entscheiden, wie sie die Inhalte auf die drei Lernformen verteilen. Die Aufteilung muss aber im Voraus festgelegt und kommuniziert werden, damit die Schülerinnen und Schüler ihr Lernen entsprechend organisieren können. «Am Anfang tun sich die Lehrpersonen oftmals schwer, die Kontrolle abzugeben und machen sich Sorgen, ob die Jugendlichen gleich gut lernen wie im traditionellen Unterricht», sagt Imholz. Die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler hätten jedoch gezeigt, dass die Sorge unbegründet ist. Es wird geschätzt, mehr Kontrolle für das eigene Lernen zu übernehmen, und die Schülerinnen und Schüler wünschen sich solche Phasen sogar noch häufiger.

Im Phasenmodell, in dem alle Prüfungen in der letzten Woche kumuliert werden, ist eine gute Koordination notwendig. Um sicherzustellen, dass das Arbeitspensum für die Schülerinnen und Schüler angemessen bleibt, sprechen sich alle Lehrpersonen, die in der gleichen Phase eingeteilt sind, untereinander ab. «Die Prüfungswochen machen es unmöglich, alles abzufragen und die Lehrpersonen müssen lernen, exemplarisch zu prüfen», erklärt Konrektorin Imholz. Schliesslich muss laut Reglement nur die Hälfte der Noten aus schriftlichen Beurteilungen bestehen. Neben den schriftlichen Prüfungen am Ende der Phase seien auch andere Arten von Leistungsnachweisen (z.B. Projektarbeiten, Präsentationen und Noten für die Unterrichtsbeiträge) zulässig, die auch Abwechslung in den Schulalltag bringen. Zudem würden die Lehrpersonen durch den Austausch an den Koordinationssitzungen profitieren und sich gemeinsam mit dem Thema der Bewertung und des Prüfens auseinandersetzen.



Die Kantonsschule Solothurn ist mit ihrem breiten Lehrangebot (Sekundarschule P, Gymnasium, Fachmittelschule und Passerellen-Lehrgang) und insgesamt 1900 Schülerinnen und Schülern eine der grössten Mittelschulen der Schweiz (Bildquelle: Simon von Gunten).

Für welche Schülerinnen und Schüler ist das ELMA-Modell geeignet?

«Es ist kein Modell, um einfach ein bisschen 'chillen' zu können», wie einige Jugendliche anfangs denken, stellt Imholz richtig. Aber die Jugendlichen müssen auch nicht besonders leistungsstark oder bereits an selbstständiges Lernen gewohnt sein. Entscheidend sind das Interesse und die Motivation, in diesem Format zu lernen. So weisen Schülerleistungen der ELMA-Klassen eine ähnliche Heterogenität auf wie reguläre Klassen. In den letzten Jahren zeichnete sich jedoch ab, dass sehr viel Schülerinnen das

Modell wählen und etwas weniger Schüler. «Ich glaube aber nicht, dass es etwas mit den Fähigkeiten der Jugendlichen zu tun hat, sondern eher, dass sich die Knaben weniger trauen, diesen Ansatz auszuprobieren», berichtet Imholz. Dies sei bedauerlich, da sie immer wieder Schülern begegne, für die in ihren Augen das ELMA-Modell gut passen könnte. Aktuell werde versucht, auch mehr Schüler für das Modell zu begeistern.

Die meisten Schülerinnen und Schüler, die im ELMA-Modell lernen, sind sehr zufrieden damit. Nur in vereinzelt Fällen gab es einen Wechsel in die reguläre Klasse. Umgekehrt ist aber auch der spätere Einstieg in das ELMA-Modell möglich: Es gibt immer wieder Jugendliche, die von Mitschülerinnen oder -schülern vom Modell erfahren, daraufhin wechseln und sich mit Erfolg in das Modell eingewöhnen. Aktuell geht die Schule mit solchen Wechselwünschen sehr offen um: «Alle sollten so lernen können, wie es ihnen gefällt», ist Imholz überzeugt.

Entspannt Richtung Matur

Doch wie wirkt sich das alternative Lernmodell auf die Schülerinnen und Schüler aus? Konrektorin Imholz sucht regelmässig das Gespräch mit «ihren ELMA-Klassen», erkundigt sich nach deren Wohlbefinden und bittet um detaillierte Rückmeldungen. Es zeige sich, dass die Jugendlichen insbesondere die Freiheiten schätzen: beispielsweise, dass sie ihr Lerntempo selber bestimmen können oder auch wie viel Zeit sie für welches Fach investieren. Dadurch sei es ihnen möglich, tiefer in Themen einzutauchen, die sie besonders interessieren und Fächer, die ihnen Mühe bereiten, zu priorisieren – und sie lernen, die Zeit einzuteilen.

«Mein Büro befindet sich direkt neben einem ELMA-Klassenzimmer», fügt Rektor Zumbunn an. «Was ich am häufigsten höre, sind Kommentare, die zeigen, dass die Jugendlichen sich selbst als fähig erleben, mit Freiheit umzugehen.» Das wirke wiederum sehr positiv auf ihre Persönlichkeitsentwicklung und den Aufbau eines gesunden Selbstvertrauens.

Zudem fühlen sich die Schülerinnen und Schüler des ELMA-Modells besser auf die Matura und das zukünftige Studium vorbereitet: «Meine ELMA-Klassen erzählten mir, dass die

Maturaprüfungen ihnen überhaupt keine Angst machen. Sie seien an Prüfungswochen gewöhnt und wissen genau, wie sie sich grosse Stoffmengen aneignen und sich auf Prüfungen vorbereiten können», sagt Imholz stolz.

Es gab aber auch unterschiedliche Bedenken bezüglich einzelner Aspekte des ELMA-Modells. So war man sich unsicher, ob das Phasenmodell für den Fremdsprachenunterricht wirklich angemessen sei. Der Vergleich der Leistung von ELMA- und Regelklassen in den Fächern Englisch und Französisch ergab keinen Unterschied in den Englischnoten und nur einen leichten, aber nicht signifikanten niedrigeren Notendurchschnitt der ELMA-Klassen im Fach Französisch. «Zudem haben wir die Schülerinnen und Schüler gefragt, ob sie insbesondere das Fach Französisch lieber konstant über das Jahr hinweg besuchen würden», erklärt Imholz. Die Jugendlichen waren sich jedoch einig, beide Sprachen weiterhin im Phasenmodell zu belassen, weil dadurch ein vertieftes Eintauchen in die Sprache möglich sei.

Wie weiter?

Das ELMA-Modell befindet sich noch in der Pilotphase, die mit dem Abschluss der ersten Kohorte im Juli 2024 enden wird. Basierend auf der anschliessenden Evaluation werden die nächsten Schritte für das Modell festgelegt. Einige Tendenzen lassen sich aber bereits jetzt erkennen. «Wir erwarten nicht, dass sich die ELMA-Klassen in Bezug auf ihre Maturanoten wesentlich von den regulären Klassen unterscheiden. Vielmehr erwarten wir, dass sie sich besser auf ein Hochschulstudium vorbereitet fühlen, was sich dann aber erst in den Ehemaligenbefragungen zeigen wird», vermutet Rektor Zumbrunn. Diese Hypothese passt zum Ziel der KSSO, unterschiedliche, aber gleichwertige Wege zur Maturität anzubieten.

«Was von den ELMA-Schülerinnen und -Schülern bisher eher kritisch gesehen wird, ist das Konzept der individuellen Lernbegleitung (ILB)», berichtet Konrektorin Imholz. Es werde

von den Jugendlichen als nicht wirklich notwendig angesehen. Nach Imholz aber ist dies ein sehr wichtiger Bestandteil des Modells. Sie sieht jedoch Entwicklungspotential in der Umsetzung. Zum Beispiel werden im nächsten Schuljahr Lehrpersonen, welche die Jugendlichen nicht selbst unterrichten, diese Aufgabe übernehmen, um Interessenskonflikte zu vermeiden.

Blick über den Tellerrand

Während der Entwicklungsphase des ELMA-Modells war die KSSO auch in Kontakt mit anderen Schweizer Mittelschulen mit Projekten oder Modellen des selbstgesteuerten Lernens, um mit ihnen Erfahrungen auszutauschen. Tatsächlich weist das ELMA-Modell einige Ähnlichkeiten mit anderen Modellen, wie zum Beispiel dem GBPlus-Modell am Gymnasium Bäumlihof in Basel, auf. «Es gibt aber auch signifikante Unterschiede», betont Rektor Zumbrunn: «Ein Copy-Paste-Vorgehen ist nie möglich. Ein Modell muss dem spezifischen Kontext der Schule angepasst werden.» Das ist auch ein Rat, den die KSSO anderen Schulen mit auf den Weg gibt, die sich über das Modell informieren. Die Fragen sollten sein: Was soll an der eigenen Schule erreicht werden? Und welche Ressourcen stehen dafür zur Verfügung?

Konrektorin Imholz ist überzeugt, dass auch einige grundlegende Dinge, wie eine geteilte Vision zwischen Schulleitung und Kollegium, eine gute Organisationsstruktur sowie geeignete Räumlichkeiten vorhanden sein müssen. Rektor Zumbrunn ergänzt, dass auch Mut und Risikobereitschaft Voraussetzungen sind, um neue Wege zu gehen: «Man muss bereit sein, neue und damit unvertraute Lösungsansätze zu denken und sich so von scheinbar vorgegebenen Strukturen zu lösen. So findet man neue Wege, um dorthin zu gelangen, wo man wirklich hinmöchte.»

Weiterführende Informationen: <https://kssso.so.ch/bildungsangebot/gymnasium/elma-modell/>

Kontakt: Barbara Imholz (Konrektorin, ELMA-Klassen), barbara.imholz@kssso.ch

Das Selbstlernsemester an der Kantonsschule Zürcher Oberland

Für alle Schülerinnen und Schüler der Kantonsschule Zürcher Oberland (KZO) beginnt das zweit-letzte Jahr vor der Matura nach den Sommerferien mit dem Selbstlernsemester (SLS). In fünf Fächern findet kein «gewöhnlicher» Unterricht statt. Vier Nachmittage sind im Stundenplan dadurch nicht mit Lektionen belegt: Das Lernen wird von Schülerinnen und Schülern selbst organisiert.

Von der Sparmassnahme zum Profilelement

Ursprünglich als Umsetzung kantonaler Sparmassnahmen eingeführt, entwickelte sich das SLS schnell zu einem bewährten Ansatz, um selbstorganisiertes Lernen in besonderer Weise zu fördern. Heute ist das SLS ein zentraler Bestandteil des Lernens an der KZO. In fünf Fächern (Deutsch, Mathematik, Französisch, Englisch sowie im Schwerpunktfach), deren Noten zu diesem Zeitpunkt noch nicht maturarelevant sind, lernen die Schülerinnen und Schüler selbstorganisiert. Sie erhalten in diesen Fächern Lernaufgaben und Lernziele, die allein oder in Gruppen bearbeitet werden. Im Stundenplan steht für diese Fächer nur eine Präsenzlektion pro Woche.

Eigenverantwortung und reflektiertes Lernen

Wann, wo oder in welcher Form gelernt wird, liegt in der Eigenverantwortung der Jugendlichen. In den restlichen Fächern findet vormittags der Unterricht in gewohnter Form statt. Ein wichtiger Bestandteil des SLS ist zudem die Reflexionsstunde, die einmal wöchentlich bei der Klassenlehrperson stattfindet. Deren Ziel ist es, die SLS-Erfahrungen gemeinsam zu diskutieren und bewusst zu reflektieren. Die Lehrpersonen erfahren so, wie es den Schülerinnen und Schülern im SLS ergeht und wo es Schwierigkeiten gibt. Hier werden auch Themen wie Zeiteinteilung, Lernformen oder der Hang zum Prokrastinieren diskutiert.

An der Informationsveranstaltung vor Beginn des SLS wird den Schülerinnen und Schülern die Botschaft vermittelt: «Scheitern ist nicht

schlimm!». Entscheidend sei aber, dass eine Reflexion darüber stattfindet und dass die Jugendlichen daraus lernen.



Die Kantonsschule Zürcher Oberland in Wetzikon ist ein öffentliches Kurz- und Langgymnasium im Kanton Zürich mit 1300 Schülerinnen und Schülern (Bildquelle: Kantonsschule Zürcher Oberland).

Spielräume in der Umsetzung

«In der Ausgestaltung der SLS-Programme sind die Lehrpersonen sehr frei», sagt Rektor Aleksandar Popov. Wichtig sei jedoch, dass grundlegende Entscheidungen, wie die genaue Themenwahl, die Bestimmung der Arbeitsweise und des Lernorts sowie die Zeiteinteilung bei den Jugendlichen liegen. Die Lehrpersonen stehen den Schülerinnen und Schülern in ihrem Arbeits- und Lernprozess unterstützend zur Seite. Die Evaluation 2019 hat gezeigt, dass es wichtig ist, den Schülerinnen und Schülern ein differenziertes Angebot zu machen, sie also individuell entscheiden zu lassen, wie eng die Begleitung und Unterstützung sein soll.

Das Format bietet zudem Raum für Kooperationen. Viele Fachlehrpersonen schliessen sich zusammen und erstellen gemeinsam ein Programm. Einige Programme, die sich bewährt haben, werden auch immer wieder eingesetzt: Reportagen im Fach Deutsch beispielsweise. Die Schülerinnen und Schüler wählen selbstständig ein Thema, führen Recherchen und Interviews durch und versuchen sich als Journalisten und Journalistinnen.

Ebenfalls fester Bestandteil des SLS ist das «Stage», ein zweiwöchiges Sprachpraktikum in

der Westschweiz, Frankreich oder einem anderen französischsprachigen Land. Auch dieses wird von den Schülerinnen und Schülern selbstständig organisiert.

Überwiegend positive Erfahrungen

«Das SLS kommt nicht allen gleich gut entgegen», gibt Popov zu. Der Mehrheit gefällt diese Lernform aber und einigen fällt danach sogar der Wechsel zurück in den regulären Schulbetrieb eher schwer. Es gibt aber auch eine Gruppe, die den Umgang mit so viel Freiheit schwierig findet: «Wer alles vor sich herschiebt, kommt am Ende unter Druck.» Gerade deshalb ist es wichtig, dass die Noten der SLS-Fächer noch nicht relevant sind für die Matura, betont Popov. Weil die Benotung in diesem Semester in Geschichte schon maturanrelevant ist, wurde die Idee, Geschichte als weiteres SLS-Fach einzuführen, wieder verworfen. In Zukunft werde der Einfluss des SLS jedoch weiter entschärft: Im Kanton Zürich wird es auch im zweitletzten Schuljahr vor der Matura eine Jahrespromotion anstelle von zwei Semesterpromotionen geben. Rückblickend wird das SLS von der Mehrheit als positive Erfahrung bewertet. Die Ehemali-

genbefragungen zeigen, dass auch Schülerinnen und Schüler, die damit eher Mühe bekundeten, das SLS später positiver beurteilten: Der Schritt an die Universität falle leichter und man habe gelernt, Zeit besser einzuteilen und grosse Stoffmengen zu bewältigen. Andere berichten, dass sie im SLS erkannten, wo ihre Interessen sowie Stärken und Schwächen liegen.

Umsetzungsprozess entscheidend

Möchte man das SLS oder ein ähnliches Konzept neu einführen, sei ein gut durchdachtes Begleitungs- und Unterstützungsangebot wie die Reflexionsstunde elementar, meint Rektor Popov. Ebenso sollte man sich den Herausforderungen für die Schülerinnen und Schüler bewusst sein und allen eine optimale individualisierte Unterstützung anbieten. Die Schülerinnen und Schüler sollen im Vorfeld gut auf das SLS vorbereitet werden. Und letztlich brauche es schlicht eine Portion Mut und Experimentierfreudigkeit.

Weiterführende Informationen: www.kzo.ch/unterricht/sol/sls

Kontakt: Aleksandar Popov (Rektor),
aleksandar.popov@kzo.ch

Das Modell GYM Muristalden am Campus Muristalden Bern

Nachhaltiges Lernen – unter diesem Motto steht das Modell GYM Muristalden am vierjährigen Gymnasium des Campus Muristalden in Bern. Aber was bedeutet das für den Schulalltag? Das Lernen wird rhythmisiert: Lern- und Prüfungsphasen wechseln sich ab. Die Unterrichtsfächer mit geringer Wochenlektionenzahl werden konzentriert in einem Semester unterrichtet. Dadurch können sich die Lernenden auf weniger Fächer gleichzeitig konzentrieren. Aber das Wichtigste: Jede Schülerin und jeder Schüler wird als Individuum betrachtet und wird im persönlichen Lernprozess von einer Lernbegleiterin, einem Lernbegleiter unterstützt.

Der Mensch im Zentrum

Vertieftes, langfristiges Lernen wird ermöglicht, wenn Freiräume bestehen. Der dicht gedrängte gymnasiale Alltag bietet vielen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten diese Freiräume nicht, speziell ständiger Prüfungsdruck führt zu negativen Auswirkungen auf den Lernprozess. Die Schulleitung und das Kollegium des Campus Muristalden stellten fest, dass es den Jugendlichen schwerfiel, sich vor einer Prüfung auf den Unterricht in den übrigen Fächern zu konzentrieren. Dies verursachte wiederum erschwerte Bedingungen für die Lehrpersonen. Um diesem Problem zu begegnen, wird seit August 2014 in anderen Rhythmen gelehrt, gelernt und geprüft. Einerseits wurden Lern- und Prüfungsphasen zeitlich getrennt. Andererseits werden die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess individuell begleitet.

Rhythmisiertes Lernen

Das Schuljahr ist in Quartale unterteilt, in welchen jeweils nur ein Teil der gymnasialen Fächer auf dem Stundenplan steht. Gegen Ende des Quartals wird geprüft. Der Lernprozess wird so zumindest für einen Teil des Quartals vom Prüfungsdruck befreit und nachhaltigeres Lernen möglich. Die Praxis hat gezeigt, dass die Veränderung des Rhythmus des Schuljahres nicht nur das Lernverhalten in Richtung zunehmender Vertiefung verändern kann, sondern

dass auch die Schülerinnen und Schüler eine Beruhigung des Schulalltags wahrnehmen. Für Ursula Käser, Direktorin des Campus Muristalden, ist klar, dass Schulentwicklung an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden muss: «Jede Schule hat Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernbedürfnissen, das sehen wir als Chance.» Für den Campus Muristalden ist die Antwort darauf das Modell GYM Muristalden, das muss es aber nicht für andere sein: «Jede Schule sollte ihren eigenen Weg definieren können, wie der Unterricht das Lernen am besten fördert.»



Das Gymnasium Muristalden ist eine private teilsubventionierte Schule mit anerkannter Matura im Kanton Bern. Die Gymnasialabteilung ist Teil des Campus Muristalden und umfasst rund 250 Schülerinnen und Schüler (Bildquelle: Campus Muristalden Bern).

Lernbegleitung und reflektiertes Lernen

Das Konzept der Prüfungswoche(n) ist für die Schülerinnen und Schüler anspruchsvoll. An den Prüfungen wird eine grössere Menge an Stoff abgefragt, und das in mehreren Fächern gleichzeitig. «Am Tag vorher zu lernen, reicht nicht, die Stoffmenge ist zu gross», erklärt Co-Rektor Andreas Gräub. Kontinuierliches und langfristiges Lernen ist gefordert. Die Jugendlichen müssen nachhaltige Lernverhaltensweisen und -strategien entwickeln und sich aneignen, nicht zuletzt im Hinblick darauf, dass sie diese später auch an den Hochschulen brauchen werden.

Die individuelle Unterstützung der Schülerinnen und Schüler ist deshalb unabdingbares Element des Modells: In regelmässigen, individuellen Lernbegleitungsgesprächen wird das Lernen reflektiert und Fragen werden besprochen, die die Schülerinnen und Schüler beschäftigen. Was hat in der Lernphase funktioniert? Weshalb gibt es Unterschiede zwischen dem angenommenen Lernstand und den Prüfungsergebnissen? Wie kann ich mit unerwarteten Prüfungsfragen umgehen? Die Jugendlichen lernen, über ihren Lernprozess zu sprechen und ihn zu reflektieren – eine Fähigkeit, die für den Lernerfolg von entscheidender Bedeutung ist und durch die sich die Schülerinnen und Schüler des Campus Muristalden nach Ansicht von Ursula Käser auch auszeichnen.

Während der Selbstlernzeiten, die dreimal wöchentlich stattfinden und von einer Lehrperson begleitet werden, können die in der Lernbegleitung diskutierten Ansätze geübt werden, und es besteht Zeit zum Verarbeiten der Unterrichtsinhalte.

Zwischen Personalisierung und sozialer Eingebundenheit

Co-Rektor Gräub ist es wichtig zu betonen, dass Personalisierung keinesfalls Isolierung bedeutet. Der Muristalden sei zwar eine Schule mit einem starken Fokus auf die Einzelperson, aber gleichzeitig ein Ort des gemeinsamen Lernens und Lebens. Die individuelle Förderung ist in eine Schulkultur eingebettet, die Gemeinschaft stark gewichtet.

Veränderter Aufwand – erweiterte Möglichkeiten

Auch für die Lehrpersonen sind die Prüfungsphasen – oder eher die Beurteilungsphase, die darauf folgt – mit grossem Aufwand verbunden. Die rechtzeitige Rückmeldung nach einer Prüfungsphase ist gemäss Co-Rektor Jürg Spring entscheidend, damit die Jugendlichen ihre Fortschritte für die folgende Lernphase reflektieren können. Den Lehrkräften bleibt wenig Zeit, um die Leistungsnachweise zu korrigieren. Diese Zeit wird von den Lehrpersonen als sehr arbeitsintensiv erlebt.

Da der Blockunterricht aber auch viele Vorteile mit sich bringt, lohne sich der Aufwand. Das

System mit doppelter Stundenzahl und Lernphasen ohne Unterbrüche gibt den Lehrpersonen die Möglichkeit, Themen vertiefter zu behandeln und auch spezifische Interessen zu erkunden. «Wir konnten beobachten, dass diese grössere Flexibilität die Lehrpersonen dazu bringt, häufiger ausserhalb des Klassenzimmers zu unterrichten», fügt Spring als weiteren Vorteil an.

Lernbegleiterin, Lernbegleiter sein: Wahl, nicht Pflicht

Lernen begleiten ist nicht dasselbe wie unterrichten. Die Aufgabe erfordert eine grosse Flexibilität und geht über den traditionellen Aufgabenbereich einer Lehrperson hinaus. Daher ist es den Lehrpersonen am Gymnasium Muristalden freigestellt, ob sie diese Zusatzaufgabe übernehmen oder nicht. Die Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter haben eine Coaching-Weiterbildung besucht und tauschen sich regelmässig aus. Die Rolle als Lernbegleiterin sei für Personen geeignet, die Freude daran haben, die Schülerinnen und Schüler in ihrem individuellen Lernprozess zu begleiten. Die Lernbegleiter entscheiden auch selber, wie viele Jugendliche sie betreuen möchten. Die finanzielle Entschädigung wird nach Anzahl der betreuten Schülerinnen und Schüler berechnet. Neben den regelmässigen Einzelgesprächen sind die Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter für die Betreuung von Selbstlernzeiten verantwortlich, in denen nicht die einzelnen Schülerinnen und Schüler im Zentrum stehen, sondern die Strukturierung der Lernumgebung für das selbstständige Arbeiten.

Partizipation als Erfolgsgeheimnis

Am Gymnasium Muristalden steht der Mensch im Zentrum. «Der Leitsatz gilt im Muristalden nicht nur für die Schülerinnen und Schüler, sondern für alle an der Schule Beteiligten. So ist auch das Modell GYM durch den Einbezug aller Beteiligten – von den Schülerinnen und Schülern, über das Kollegium bis zur Schulleitung – im Dialog entstanden», erläutert Direktorin Käser. Aus Sicht der Schulleitung haben die Erfahrungen im Muristalden gezeigt, dass Partizipation besonders wichtig ist, wenn eine Schule ein neues Unterrichtsmodell einführen möchte. Denn gewisse Hürden – die es zu be-

rücksichtigen gilt – gibt es bei jeder Veränderung. Das Modell GYM führt bspw. punktuell zu hohem Korrekturaufwand für die Lehrpersonen und die Koordination von Stundenplänen sowie die Verteilung von Pensen werden durch das Phasenmodell anspruchsvoller. Das Fazit aus dem Schulentwicklungsprozess fasst die Schulleitung so zusammen: Soll ein Unter-

richtsmodell zukunftsfähig sein, muss es partizipativ entwickelt und von allen Beteiligten getragen werden.

Weiterführende Informationen: <https://www.muristalden.ch/gymnasium/gymnasium-ab-9-schuljahr/lernkultur/>

Kontakt:

Andreas Gräub (Co-Rektor), andreas.graeub@muristalden.ch

Jürg Spring (Co-Rektor), juerg.spring@muristalden.ch

Partizipatives und kooperatives Lernen

Einige Gymnasien suchen nach neuen Wegen, um Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen über den üblichen Rahmen hinaus verantwortlich in die Schule einzubinden. Die Massnahmen ermöglichen eine besondere Schulkultur, die sich auch in innovativen Formen der Schulentwicklung und der internen und externen Kooperation zeigt.

Positives Schulklima

Schulen bestehen nicht nur aus Individuen, sondern sie entwickeln auch gemeinsame Normen, Haltungen und Praktiken. Forschung konnte zeigen, dass sich ein gutes Schulklima positiv auf das Wohlbefinden und die Leistung aller schulischen Akteure auswirkt.⁴⁸ Ein positives Schulklima ist von gegenseitiger Wertschätzung und gemeinsamer Verantwortung geprägt. Hierbei geht es nicht nur um Strukturen und Regeln, sondern auch um soziale Begegnungen und emotionale Qualitäten.⁴⁹ Auch wenn bei Interaktionen von Lehrpersonen mit Schülerinnen und Schülern ein funktionsbedingtes Machtgefälle herrscht, sollten sich Lehrpersonen bemühen, eine faire Kommunikation anzustreben. Dasselbe gilt für Interaktionen zwischen Schulleitungen und Lehrpersonen. Begegnungen auf Augenhöhe entstehen da, wo sich Menschen zuhören, aufeinander eingehen und gemeinsame Lösungen suchen. Neben einem individuellen Bemühen um ein positives Schulklima braucht es daneben auch Strukturen und Gefässe, die alle Beteiligten miteinbeziehen und in der Umsetzung unterstützen.

Unterrichts- und Lernklima

Ein gutes Klassen- und Lernklima wird gefördert, wenn Schülerinnen und Schüler mehr

Möglichkeiten zur Mitbestimmung im Unterricht haben, wenn das Lernen weniger durch Leistungsdruck und mehr durch Interesse bestimmt wird und wenn weniger Wettbewerb und mehr Kooperation herrscht. Dies fördert das Autonomieerleben, das Kompetenzerleben und das Gefühl sozialer Eingebundenheit von Schülerinnen und Schülern – allesamt Grundfaktoren intrinsischer Motivation.⁵⁰ Wichtig sind auch die Zielorientierungen, die im Unterricht herrschen. Wenn weniger die Performanz (d. h. das Bestehen und Nicht-Bestehen von Prüfungen) und vielmehr die individuelle Weiterentwicklung im Vordergrund steht, dann hat das messbar positive Effekte auf Lernmotivation und Leistung.⁵¹ Wenn Lehrpersonen ausserdem mehr Enthusiasmus für das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern als für das Unterrichten eines Fachs zeigen, dann ist das ansteckend.⁵²

Lehrpersonen als Teamplayer

Das Arbeitsklima unter den Lehrpersonen wird durch ganz ähnliche Faktoren geprägt wie das Lernklima der Schülerinnen und Schüler.⁵³ Auch Lehrpersonen benötigen Autonomieerleben, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit. Um ein förderliches Arbeitsklima zu ermöglichen, braucht es nicht nur angemessene Klassengrössen und eine gute Balancierung von Aufgaben innerhalb und ausserhalb des Unterrichtes, sondern Handlungsspielräume, eine Feedback-Kultur und ein gutes Unterstützungssystem.⁵⁴ Wenn Lehrpersonen sich innerhalb ihrer Fachschaft und innerhalb des Schulhauses als Team verstehen, dann kann das viele

⁴⁸ Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357-385.

⁴⁹ Reindl, M., & Gniewosz, B. (2016). *Prima Klima: Schule ist mehr als Unterricht*. Springer-Verlag.

⁵⁰ Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101860; Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science, 16*(6), 1300-1323.

⁵¹ Seijts, G. H., Latham, G. P., & Woodwork, M. (2013). Learning goals: A qualitative and quantitative review. In E. A. Locke & G. P. Latham (Eds.), *New developments in goal setting and task performance* (pp. 195-212). Routledge/Taylor & Francis.

⁵² Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review, 28*, 743-769.

⁵³ Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior, 4*, 19-43.

⁵⁴ Darling-Hammond, L., & DePaoli, J. (2020). Why School Climate Matters and What Can Be Done to Improve It. *State Education Standard, 20*(2), 7-11; 48.

positive Auswirkungen haben.⁵⁵ Forschung konnte zeigen, dass nicht nur die Arbeit besser verteilt und so letztlich Zeit gespart wird – etwa, wenn Unterrichtsmaterialien geteilt werden – sondern dass Lehrpersonen auch viel voneinander lernen können. Nicht minder wichtig ist emotionale und soziale Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen bei Herausforderungen oder Konflikten. Lehrpersonenzusammenarbeit nützt aber auch den Schülerinnen und Schülern, die weniger Heterogenität bei Unterrichtsinhalten, Unterrichtsmethoden und Anforderungen erleben.

Dialogische Schulleitung

Schulleitungen haben in den letzten Jahren neben Management- auch Schulentwicklungsaufgaben übernommen. Sie führen Schulen durch Veränderungsprozesse und müssen dabei auch Widerstände bewältigen. Forschung zeigt, dass effektive Schulleitungen dabei weder «autoritär» noch «laissez-faire» agieren.⁵⁶ Ihre zentrale Kompetenz ist der Dialog. So entwickeln sie attraktive Visionen und – unter Berücksichtigung von Organisationsstrukturen, Ressourcen und Personenkonstellationen – realisierbare Strategien zur Umsetzung derselben. Sie gehen dabei glaubwürdig voran, bieten individuelle Unterstützung und sind offen für neue Ideen. Ihr zentrales Anliegen ist, dass Reformen letztlich dem Unterricht und den Schülerinnen und Schülern zugutekommen sollen. Besonders hoch ist die Akzeptanz bei Veränderungsprozessen, wenn flache Hierarchien existieren (z.B. mit Ansätzen des «teacher leadership» oder «distributed leadership»⁵⁷). Auch wenn die Umsetzung von Reformen dadurch langwieriger werden kann, wird das durch das Engagement und die Ideen der Beteiligten oft aufgewogen. Wenn alle Beteiligten produktiv zusammenarbeiten, dann hat dies mittelbar auch einen messbaren Einfluss auf das Lernen und die Leistungen von Schülerinnen und Schülern.⁵⁸

Um an einem Strick zu ziehen, muss sich jede und jeder auf die anderen zubewegen. Dafür sind auch informelle Begegnungen nötig, die durch offene Türen, gemeinsame Arbeitsorte, einem attraktiven Lehrpersonenzimmer und einer guten Cafeteria – insgesamt einem guten Schulklima – gefördert werden. Besondere Veranstaltungen wie kulturelle oder sportliche Anlässe, gemeinsame Ausflüge und Projekte bieten die Möglichkeit, Menschen in anderen Rollen kennen- und wertschätzen zu lernen. Mit digitaler Kommunikation via Homepage, Newsletter, internen Plattformen oder Social Media lassen sich nicht nur Informationen streuen, sondern auch eine gemeinsame Identität pflegen.

Schülerinnen und Schüler als Beteiligte

Mit einer stärkeren Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an Entscheidungs- und Qualitätsentwicklungsprozessen lassen sich unterschiedliche Probleme adressieren. Indem Schülerinnen und Schüler verstärkt eine Stimme erhalten, werden Unter- und Überforderung früher erkannt, gemeinsames Engagement und gegenseitiger Respekt gefördert, sinnvolle Regeln etabliert und konstruktive Konfliktlösung ermöglicht. Im Hinblick auf das Bildungsziel der «vertieften Gesellschaftsreife» leistet das Gymnasium dadurch auch einen Beitrag für demokratische Erziehung und politische Bildung.⁵⁹ Positive Befunde gibt es auch in Bezug auf moralische Bildung.⁶⁰ Schülerinnen und Schüler lernen ganz praktisch, dass es für sie Sinn macht, bei Themen mitzureden, die sie betreffen. Daneben ist das Klassenklima natürlich auch beeinflusst von zwischenmenschlichen Beziehungen der Schülerinnen und Schüler. Hier können insbesondere die Klassenlehrpersonen versuchen, ein offenes Ohr zu haben und Gefässe für Moderation im Fall von Konflikten zu schaffen (z.B. Beratungsstunden und Klassenrat).

⁵⁵ Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education, 61*, 47-59.

⁵⁶ Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review, 27*, 110-125.

⁵⁷ Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research, 87*(1), 134-171.

⁵⁸ Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., & Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 31*, 100357.

⁵⁹ Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006–2017). *Review of Educational Research, 89*(5), 655-696.

⁶⁰ Oser, F. K., Althof, W., & Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The just community approach to moral education: System change or individual change?. *Journal of Moral Education, 37*(3), 395-415.

Kooperationspartner Schule

Schulen können ausserdem stark davon profitieren, wenn Schule nicht als geschlossenes, sondern als offenes System verstanden wird. Indem Eltern regelmässig informiert und zur Mitwirkung eingeladen werden, gewinnt Schule nicht nur zusätzliche Kompetenzen, sondern macht Betroffene zu Beteiligten und

fördert die Schülerinnen und Schüler mittelbar.⁶¹ Ebenso sinnvoll ist die Zusammenarbeit mit lokalen Vereinen, Organisationen, Unternehmen und Hochschulen. Dabei muss die Kooperation allerdings auf Augenhöhe erfolgen und den schulischen Bildungszielen dienen. Im Idealfall gewinnen Schülerinnen und Schüler einen Horizont, der über das Klassenzimmer hinausreicht.

⁶¹ Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review*, 32, 511-544.

Die Klimaschule

Kantonsschule Büelrain

Die Kantonsschule Büelrain in Winterthur macht es sich zur Aufgabe, nicht nur die Schülerinnen und Schüler auf ihre Zukunft vorzubereiten, sondern auch die Zukunft, auf die sie vorbereitet werden, zu erhalten. Unter dem (Solarzellen-)Dach, das ein Wirtschaftsgymnasium, eine Handelsmittelschule und eine Informatikmittelschule vereint, wird sowohl auf Ökonomie als auch auf Ökologie besonders Wert gelegt.

Carpe diem

Es begann 2008 mit dem Start zur Projektierungsphase des neuen Schulgebäudes und einem Rektor, der das Potenzial erkannte: Neue Gebäude sollten nachhaltige Gebäude sein. Der Weg dahin verlief aber alles andere als reibungslos. Mehrfach sprach sich der Rektor Martin Bietenhader in den Projektsitzungen für eine Photovoltaikanlage aus, ohne Erfolg. «Ein Artikel in der Regionalzeitung brachte das ganze schliesslich zum Rollen», erinnert sich Bietenhader. Der Artikel erregte viel Aufmerksamkeit und führte zu Neuverhandlungen. 2017 sprach sich der Regierungsrat schliesslich für eine Projektänderung und damit den Bau einer Photovoltaikanlage aus. Dank fester Überzeugung, einem bisschen Glück und viel Engagement werden heute rund 60 bis 70 Prozent des Energiebedarfs durch die eigene Stromproduktion gedeckt.

Nächster Schritt – Klimaschule

Aber das war nur der erste Schritt. MYBLUEPLANET, eine in Winterthur ansässige Schweizer Nichtregierungsorganisation (NGO), die sich für eine klimafreundliche Zukunft einsetzt, wurde durch die Debatten rund um die Solarzellen auf die Kantonsschule Büelrain aufmerksam. Sie machte der Schule den Vorschlag, mit ihrer Unterstützung eine «Klimaschule» zu werden. Mit dem Bildungsprogramm von MYBLUEPLANET sollten die Themen Klimaschutz und Nachhaltigkeit langfristig den Weg an Schweizer Schulen finden. Um das Label «Klimaschule» zu erhalten, müssen im Rahmen des vierjährigen Programms insgesamt zehn

Kriterien erfüllt werden, darunter die Integration von Klima- und Nachhaltigkeitsthemen im Leitbild der Schule und im fächerübergreifenden Unterricht, die Gründung eines Klimarats sowie die Reduktion des Energieverbrauchs an der Schule. Durch die, wie Bietenhader findet, bereichernde Zusammenarbeit mit MYBLUEPLANET konnten die Voraussetzungen erreicht werden und die Kantonsschule Büelrain wurde 2021 als erstes Gymnasium der Schweiz zur Klimaschule ernannt.



Zertifikatsübergabe durch MYBLUEPLANET (Bildquelle: Kantonsschule Büelrain)

Nachhaltigkeit und Klimaschutz als Roter Faden

Bei der Umsetzung der Kriterien gab es einige Hürden zu überwinden. Bereits die Anforderung, Klimaschutz in den Unterricht zu integrieren, schien in Anbetracht des dicht bepackten Gymnasialehrplans nur schwer vorstellbar. «Klimaspezifische Fächer hinzuzufügen oder zusätzliche Projektwochen zu veranstalten, wie es andere Klimaschulen auf der Primar- oder der Sekundarstufe I gemacht hatten, war unrealistisch», erklärt Bietenhader. Stattdessen wurden die einzelnen Fachlehrpläne, Konzepte bestehender Fachwochen und anderer Schulveranstaltungen genau unter die Lupe genommen, um Möglichkeiten zu identifizieren, Klimaschutz und Nachhaltigkeit als Themen zu integrieren. Das Ergebnis? Die Themen ziehen sich wie ein roter Faden durch den Lehrplan der Kantonsschule Büelrain. So wird zum Beispiel im Fach Wirtschaft und Recht die Investitionsrechnung mit realen Zahlen anhand des schul-eigenen Solaranlagen-Projekts erlernt. Oder in

der Physik wird die Funktionsweise von Solarzellen zum Thema, in den Klassenlagern wird nachhaltig gekocht und Exkursionen finden oft zu klimarelevanten Themen statt.

Partizipation sowie viel Motivation und Engagement

Neben der Integration der Klimathematik in die etablierten Aktivitäten und den Unterricht ist der Klimarat, bestehend aus Schülerinnen und Schülern, der Schulleitung, dem Hauswart und Lehrpersonen ein zentraler Baustein der Klimaschule. Er spielte während der vier Programmjahre 2018 bis 2021 – bei der Umsetzung der Kriterien und der Zusammenarbeit mit MYBLUEPLANET – eine zentrale Rolle und besteht weiterhin, um die Ziele langfristig weiterzuverfolgen. Aktuell engagieren sich neben Bietenhader zwölf Schülerinnen und Schüler und sechs Lehrpersonen im Klimarat. Eine Begrenzung der Mitgliederzahl gibt es nicht: «Alle, die motiviert sind, können beitreten und mitarbeiten.» Diese 18 «kritischen Freunde», wie Bietenhader sie gerne nennt, entwickeln immer wieder neue Ideen und setzen sich proaktiv für die Klimaschule ein.

Ein Semester, ein Motto

Gegen Foodwaste! oder *Anti-Littering!* Jedes Semester wählt der Klimarat ein Motto, an dem sich die Ziele und Initiativen für das jeweilige Semester orientieren. «Die Aktionen müssen nicht weltverändernd sein», betont Bietenhader. Vielmehr gehe es darum, motivierten Schülerinnen und Schülern Raum zu geben, um aktiv zu werden. Seien es die Organisation eines Kleidertauschs, einer Guerilla Gardening-Aktion oder die Initiative, Mehrwegbecher als Ersatz für Plastikbecher einzuführen – die Schule nimmt die Ideen der Schülerinnen und Schülern ernst. So wird die Schule zu einem Ort, an dem nicht nur nachhaltige Werte und Alternativen vorgelebt werden, sondern an dem die Visionen der Jugendlichen ernst genommen werden und sie diese selbstwirksam umsetzen können. Auch kleine Dinge können grosse Wirkung haben.

Freiwilligkeit und Raum der Möglichkeit

Um den Energieverbrauch der Schule zu senken, wurde als eine der ersten Aktionen überhaupt ein Verzicht auf Flugreisen beschlossen.

Der Vorschlag wurde von den Schulmitgliedern fast einstimmig angenommen: «Die Regelung entstand nicht unter Zwang, sondern ist ein freiwilliger Verzicht», erklärt Bietenhader. In ähnlicher Weise zielen die Initiativen des Klimarats darauf ab, klimafreundlichere Alternativen anzubieten, ohne jedoch das Verhalten Einzelner zu kritisieren oder einzuschränken. Sie sollen Erfahrungen machen, Dinge ausprobieren können und so ihren Horizont erweitern. «Den Leuten ein schlechtes Gewissen einzupflanzen bringt nichts, man muss den Wandel wollen und es mit einer gewissen Lust machen», ist Bietenhader überzeugt.

Einzuschätzen, inwieweit Jugendliche diese Aspekte auch ausserhalb der Schule berücksichtigen, sei schwer. «Natürlich haben wir nicht 700 Schülerinnen und Schüler, die in dieser Richtung affin sind», bleibt Bietenhader realistisch. Aber es scheint ihr Bewusstsein zu schärfen. «Bereits wenn wir eine gewisse Multiplikatorwirkung haben, ist das ein Erfolg.»



Die Kantonsschule Büelrain in Winterthur ist eine öffentliche Mittelschule mit einem Wirtschaftsgymnasium, einer Handelsmittelschule sowie einer Informatikmittelschule mit insgesamt 700 Schülerinnen und Schülern (Bildquelle: Kantonsschule Büelrain).

Langfristige Verpflichtung

Durch die Kriterien, die eine Klimaschule erfüllen muss, wird sichergestellt, dass die Veränderungen an der Schule auch langfristig anhalten. Das Kriterium «Reduktion des Ressourcenverbrauchs» scheint auf den ersten Blick mit der Solaranlage erfüllt zu sein. «Doch damit ist es nicht getan!», erklärt Bietenhader. Es muss weiterhin nachgewiesen werden, welche Bemühungen die Schule im Alltag für Einsparungen unternimmt. Der Hausdienst führt z.B. Statistiken über den Kopienverbrauch oder die Abfallmengen. Das aktuelle Ziel lautet: «Minus zehn Prozent Kopien bis zum nächsten Sommer.»

Was vielleicht nach wenig klingt, ist in der Umsetzung gar nicht so einfach. Die Mitarbeit aller ist gefragt.

Gemeinsame Ziele und Kooperation

Der Schlüssel zur Umsetzung eines übergeordneten Schulkonzepts, sagt Bietenhader, sei zunächst, die grosse Mehrheit an Bord zu haben. Und zwar wirklich die Mehrheit. 90 Prozent des Kollegiums standen hinter dem Entscheid, Klimaschule werden zu wollen. Zweitens sei gute Zusammenarbeit entscheidend, sowohl intern als auch extern. «MYBLUEPLANET ist eine hochprofessionelle Organisation mit viel Erfahrung im Projektmanagement. Sie haben uns mit Ideen und Materialien unterstützt sowie mit weiteren externen Partnern vernetzt.» In Kooperation mit der ETH wurde beispielweise ein Projekttag, der sogenannte «Energy Day», durchgeführt.

Als elementar erachtet es Bietenhader auch, dass er in seiner Rolle als Rektor mit Begeisterung, Überzeugungskraft und aktivem Engagement vorangeht, Initiativen und Projekte unterstützt und auch selbst mitmacht. «Ich bin überzeugt, wenn man als Chef nicht dasteht und mitmacht, wirkt das einfach nicht überzeugend. Mitmachen zeigt den Leuten, dass es wichtig ist.»

Die Kantonsschule Büelrain ist ein Beispiel dafür, dass auch eine Schule auf Sekundarstufe II, wo der Stoffdruck sehr hoch ist, eine Klimaschule werden kann. Mittlerweile gibt es weitere Gymnasien, die auf dem Weg zur Klimaschule sind, zum Beispiel die Kantonsschule am Burggraben und das Gymnasium Friedberg, beide im Kanton St. Gallen.

Weitere kooperative Ansätze

Auch in anderen Bereichen verfolgt die Kantonsschule Büelrain kooperative Ansätze. Im Zuge der Revision des Fachs Informatik am Gymnasium entstand ein Peereducation-Workshop. Den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im ersten Jahr werden während einem dreitägigen Workshop von zwei Schülerinnen oder Schülern aus der dritten Klasse der Handelsmittelschule Grundkenntnisse der üblichen Standardsoftwares vermittelt.

Weiterführende Informationen:

<https://www.kbw.ch/myblueplanet>

<https://www.myblueplanet.ch/>

<https://www.klimaschule.ch>

Kontakt: Martin Bietenhader (Rektor),

martin.bietenhader@kbw.ch

Holokratie am Collège de Saussure

Partizipation und Engagement waren schon immer Teil der Schulkultur am Genfer Collège de Saussure: Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler werden aktiv in einzelne Aspekte des Schullebens einbezogen. Im Jahr 2019 wurde offiziell eine Governance-Struktur eingeführt, die diese Kultur widerspiegelt: Holokratie.

Raum für Holokratie

Im Kanton Genf ist Vieles auf der Sekundarstufe II kantonal geregelt: So folgen beispielsweise alle Gymnasien dem gleichen kantonalen Lehrplan. Nichtsdestotrotz haben die Schulen innerhalb dieser Regelungen gewisse Handlungsspielräume. Am Collège de Saussure ist ein Grossteil der lokalen Governance holokratisch geregelt.

Holokratie ist eine Form des dezentralen Managements, bei der Autorität und Entscheidungskompetenz auf selbstorganisierte Gruppen verteilt werden. In der Praxis verfügt das Collège de Saussure über mehrere Gremien, die die Interessen der einzelnen Gruppen (Schulleitung und Administration, Kollegium, Schülerinnen und Schüler) vertreten, sowie über einen Beirat (*conseil consultatif*, C3S), der sich aus Vertreterinnen und Vertreter der verschiedenen Interessensgruppen der Schule zusammensetzt.

Von der Kultur zur Struktur

«Das Collège de Saussure blickt auf eine lange Geschichte eines aktiven Kollegiums zurück, das sich mit Governance-Themen befasste», weshalb dies Teil der Schulkultur sei, erklärt Rektor Gilles Revaz. Aufbauend auf diesen günstigen Rahmenbedingungen wurden schrittweise neue Governance-Strukturen geschaffen. Bereits im Schuljahr 2002/2003 wurde der Beirat (C3S) gegründet, der die verschiedenen Vertreterinnen und Vertreter zusammenführt. Im Jahr 2019 wurden weitere Organisationsstrukturen, die ganzheitlichen Governance-Prinzipien entsprechen, formell eingeführt.

Laut Revaz war die ursprüngliche Idee, von einer vertikalen zu einer partizipativeren Führung überzugehen und Lehrpersonen in pädagogische Entscheidungen, die sie direkt betreffen, miteinzubeziehen. «Es ist von grundlegender Bedeutung, dass das Kollegium getroffene Entscheidungen versteht und diesen zustimmt. Andernfalls besteht die Gefahr, dass sie nicht wie angedacht oder gar nicht umgesetzt werden», sagt Revaz. Dank dem Holokratie-Prinzip sind bei fast allen Diskussionen, Entscheidungen und Projekten die Gruppen involviert, für die die Frage relevant ist. «Über hierarchische Strukturen oder die finanzielle Budgetierung hinausgehende Themen der Schulsteuerung werden von jenen gemeinsam behandelt, die direkt davon betroffen sind», erklärt Revaz.



Das Collège de Saussure ist eines von 11 öffentlichen Gymnasien im Kanton Genf und wird von rund 1000 Schülerinnen und Schülern im Alter von 15 bis 19 Jahren besucht (Bildquelle: Collège de Saussure).

Partizipation durch Repräsentation

Mit anderen Worten: Am Collège de Saussure sind unterschiedliche Akteurinnen und Akteure der Schule an der Steuerung und Weiterentwicklung von Pädagogik, Unterricht, Schulorganisation, Schulklima und Infrastrukturfragen beteiligt. Diese Partizipation erfolgt durch Repräsentation. Das heisst, jede Gruppe wählt einen eigenen Rat, der wiederum Vertreterinnen und Vertreter für den Sitz um C3S wählt. Der Schülerrat besteht zum Beispiel aus 40 Schülerinnen und Schülern aller Klassen und wird von einer Präsidentin bzw. einem Präsidenten und einer Vizepräsidentin oder einem Vizepräsidenten geleitet. Der Rat wählt zwölf

Jugendliche (drei pro Klassenstufe), die die Schülerschaft im C3S vertreten.

Der Beirat C3S ist ein Alleinstellungsmerkmal des Collège de Saussure: Er bringt 24 Personen (zwölf Erwachsene und zwölf Schülerinnen und Schüler) zusammen, die die Interessen ihrer Gruppen (Schulleitung, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler sowie Administrations-, Technik-, Gesundheits- und Bibliothekspersonal und Mitarbeitende der Cafeteria) vertreten. «C3S ist ein Gremium, durch das jede Gruppe die Chance hat, das Schulleben zu verändern und mitzugestalten», sagt die Schülermoderatorin im *Radio Saussure*. «Der wertvollste Aspekt», fährt sie fort, «ist, dass alle Mitglieder gleich sind: Schulleitende, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Mitarbeitende, ...».

Der holokratische Prozess

Aber wie funktioniert Holokratie im Detail? Durch die Mithilfe von Fachleuten wurde für das Collège de Saussure ein systematisches Vorgehen nach dem Holokratie-Prinzip erarbeitet (siehe Abbildung). Die verschiedenen Akteursgruppen können Diskussionsthemen initiieren, die anschliessend allen Vertreterinnen und Vertretern im C3S vorgelegt werden. Nach Zusammenstellung und Diskussion der einschlägigen Punkte wird unter Berücksichtigung der Interessen aller Betroffenen ein Vorschlag zur Abstimmung unterbreitet. Im Falle einer Ablehnung kann die Arbeitsgruppe einen neuen Vorschlag ausarbeiten und der Prozess wird wiederholt, bis die Angelegenheit geklärt ist.



Der holokratische Prozess am Collège du Saussure (Bildquelle: nach einem französischen Original des Collège de Saussure)

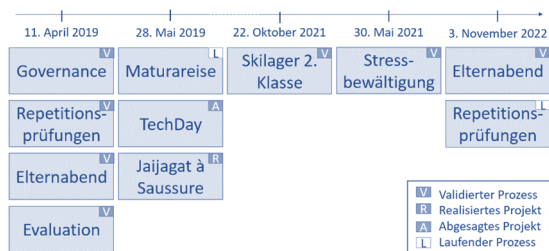
Arbeitsgruppen und externe Partner

Abhängig von den laufenden Projekten oder Anliegen verfügt die Schule auch über spezialisierte Arbeitsgruppen, z.B. solche, die sich mit dem Wohlbefinden oder der Infrastruktur befassen. Besteht der Bedarf an zusätzlichem Fachwissen, können auch externen Partner oder Expertinnen und Experten beigezogen und projektbezogene Arbeitsgruppen gebildet werden (z.B. Konsultation bei der Entwicklung eines Reglements für die Verantwortlichkeiten bei Maturareisen). Diese Arbeitsgruppen können ebenfalls am holokratischen Prozess beteiligt sein.

Ein weiteres Beispiel ist das Pilotprojekt zur schulischen Stressbewältigung, das in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Gesundheitsstiftung Radix durchgeführt wurde. Die Zusammenarbeit führte zur Gründung einer internen Arbeitsgruppe von 20 Erwachsenen (Schulleitung, Lehrpersonen und Gesundheitspersonal), die von Radix ein Stressmanagement-Coaching erhielten und anschliessend die Schülerinnen und Schüler coachten. Zusätzlich umfasste das Projekt sowohl punktuelle Interventionen (z.B. Workshops zu Techniken der Stressbewältigung, Ernährung usw.) vor Prüfungsphasen als auch fortlaufende Projekte, wie beispielsweise die Gestaltung von Rahmenbedingungen zur fachübergreifenden Koordination von Leistungsnachweisen.

Projekte und Prozesse

Auf dem Papier wurde der holokratische Ansatz zwar 2019 eingeführt, durch die COVID-Pandemie jedoch gestört. «Die Governance wurde durch die Pandemie in allen Aspekten des täglichen Lebens streng vertikal», kommentiert Revaz. «Wir haben deshalb bisher nur etwa 2 Jahre praktische Erfahrung mit Holokratie», berichtet der Rektor weiter. Nichtsdestotrotz konnten bereits mehrere Projekte (z.B. ein Skilager für die zweiten Klassen) mit diesem Ansatz abgeschlossen sowie weitere Projekte (z.B. zur Stressbewältigung) initiiert werden (siehe Abbildung).



Übersicht: Projekte und Prozesse seit der Einführung des holokratischen Governance-Ansatzes (Bildquelle: nach einem Original des Collège de Saussure)

Aktive Schülerinnen und Schüler

«Je nach Zusammensetzung variiert das Aktivitätsniveau der Schülerfachschaft von Jahr zu Jahr», betont Revaz. Insgesamt gebe es Hinweise darauf, dass das Holokratie-Prinzip die Partizipation und auch andere Aspekte der Schulkultur am Collège de Saussure beeinflusst. «Andere Schulen gaben den Schülerinnen und Schülern während des Unterrichts Zeit, um die Umfrage von Radix auszufüllen. Wir haben das nicht getan,» erinnert sich Revaz. «Durch QR-Codes an den Wänden der Schule haben wir die Jugendlichen zur Teilnahme, die 20 bis 25 Minuten dauert, ermutigt. Die Teilnahme war aber freiwillig und musste während der Freizeit erfolgen.» Trotzdem haben am Collège de Saussure 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler an der Umfrage teilgenommen.

«Das ist eine hohe Rücklaufquote für solche Studien», lobt Revaz. In der Schule finden sich weitere Beispiele für Initiativen der Schülerinnen- und Schülervertretung. Die Schulglocke, die am letzten Schultag ertönt, um die Ferien anzukündigen, ist das Ergebnis eines Musikprojekts und wurde von den Jugendlichen selbst entwickelt. Ein weiteres Projekt, das von den Schülerinnen gefördert wird, ist die Installation von Hygieneartikelspendern in allen Damentoiletten.

«Aus Eigeninitiative zu handeln bedingt, dass die Schülerinnen und Schüler lernen zu reflektieren, Ziele zu definieren und eine Umsetzung zu planen. Das braucht Mut und Ausdauer. Ziele zu verfolgen und umzusetzen ist ein Prozess, der in den meisten Fällen nicht geradlinig verläuft. Man stösst auf Hindernisse oder Probleme, die nicht sofort gelöst werden können und Verhandlungsgeschick, Zusammenarbeit, Einfallsreichtum sowie Zeit erfordern, um sie zu überwinden», schliesst Revaz.

Weiterführende Informationen:

<https://collegedesaussure.ch/vie-du-college/processus-holacratique>

<https://www.radix.ch/de/>

Kontakt: Gilles Revaz (Rektor), gilles.gr.revaz@etat.ge.ch

Sozialer Leistungsnachweis an der Kantonsschule Seetal

80 Stunden Freiwilligenarbeit zu leisten, die der Gesellschaft zugutekommt, und dafür viel Freizeit zu opfern – ist das mit heutigen Jugendlichen überhaupt realisierbar? Seit fast 20 Jahren zeigen die Schülerinnen und Schüler der Luzerner Kantonsschule Seetal, dass es funktioniert. Am Schluss hält dies die grosse Mehrheit sogar für gut investierte Zeit.

Neue Schule, neue pädagogische Ansätze

«Bis vor rund 20 Jahren gab es in der Region rund ums Luzerner Seetal drei verschiedene Lehrerinnenseminare mit sehr langer Tradition, aber bereits mit integrierten Gymnasien», erklärt Rektor Roger Rauber. Mit dem Ende der Seminare wurden die Schulen der Region zu einer Kantonsschule zusammengelegt. Mit dieser Neugründung wurden die Voraussetzungen für neue Formen des Lehrens und Lernens geschaffen. Nach einem fünfjährigen Pilotprojekt sind heute verschiedene Ansätze offiziell im Profil der Kantonsschule Seetal verankert: 70-Minuten-Lektionen, das Integrationsfach *Sprache und Kultur der Antike*, ein obligatorischer Fremdsprachenaufenthalt von vier Wochen sowie ein unbezahlter Sozialeinsatz im Umfang von 80 Stunden.

Der soziale Leistungsnachweis

Sei es ehrenamtliches Engagement in einem Altersheim, in einer Naturschutzorganisation, eine Leitungs- oder Trainerfunktion in der Pfadi oder in einem Sportverein, Nachhilfe geben oder die Mitarbeit im Schülerrat – alle Aktivitäten, die einen sozialen Beitrag leisten, können als Sozialeinsatz angerechnet werden. «Die Jugendlichen sind in der Wahl ihrer Aktivität also recht frei, müssen den Einsatz jedoch selber organisieren», erklärt Stefan Bruderer, der für die Koordination des sozialen Leistungsnachweises zuständig ist. Lediglich die folgenden Hauptvoraussetzungen müssen erfüllt sein. Der Sozialeinsatz muss 1) einen gesellschaftlichen Beitrag leisten, 2) ausserhalb der Schulzeit durchgeführt werden, 3) unentgeltlich – also

nicht finanziell entschädigt – und 4) unabhängig von Familie oder engerer Verwandtschaft sein (mit ausreichender Begründung sind bei diesem Punkt auch Ausnahmen möglich). Entsprechend kann ein Ferienjob in der Firma des Onkels nicht als sozialer Leistungsnachweis angerechnet werden.

Darüber hinaus können die Jugendlichen wählen, wie sie die 80 Stunden (entspricht zwei Arbeitswochen) absolvieren: Der Einsatz kann am Stück bei einer Organisation durchgeführt werden oder über längere Zeit verteilt sein und auch aus unterschiedlichen Aktivitäten zusammengesetzt stattfinden. Die Erfahrung soll soziale und persönliche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler fördern und zur Gesellschaftsreife beitragen.



Die Kantonsschule Seetal mit Langzeitgymnasium, Kurzzeitgymnasium und Fachmittelschule ist mit 450 Schülerinnen und Schülern eine eher kleine Schule (Bildquelle: Gabriela Probst).

Breite Anerkennung und Preisverleihung

Bis März ihres zweitletzten Schuljahres vor der Matura haben die Jugendlichen Zeit, den Sozialeinsatz zu realisieren. Für jeden Einsatz muss eine offizielle Vereinbarung vorgelegt werden, die von allen Beteiligten (den Einsatzverantwortlichen, der Schülerin oder dem Schüler, den Erziehungsberechtigten und dem Koordinator Stefan Bruderer) unterzeichnet wurde. Nach dem Einsatz verfassen die Schülerinnen und Schüler einen kurzen Bericht, in dem Art und Dauer des Einsatzes beschrieben wird. Ganz am Ende, wenn alle 80 Stunden absolviert

wurden, verfassen die Jugendlichen zusätzlich eine schriftliche Reflexion über die gemachte Erfahrung.

Seit ca. zehn Jahren verleiht die ortsansässige Organisation *Kiwanis Luzern-Seetal* jedes Jahr einen Preis für soziale Leistungsnachweise, die über die Grundanforderungen hinausgehen. «Der mit 500 Franken dotierte Preis kann auf bis zu drei Personen, deren Einsätze einen besonders herausragenden gesellschaftlichen Beitrag leisteten, aufgeteilt werden», erklärt Rektor Rauber. Ein Schüler, der mit dem Preis ausgezeichnet wurde, entwarf zum Beispiel ein Nachhilfeprogramm für Migrantinnen und Migranten, das dann auch nach Abschluss der geforderten Stunden weitergeführt werden konnte. Die externe Anerkennung durch Kiwanis (eine Organisation, die Kinder und Jugendliche auf der ganzen Welt unterstützt) zeigt die Relevanz laut Rauber sehr schön. Die Schülerinnen und Schüler erfahren dadurch, dass sie mit ihren Einsätzen wirklich einen sozialen Beitrag leisten und dieser auch über die Schulmauern hinaus wahrgenommen und geschätzt wird.

Wichtige Erfahrungen

Sich neben den Schularbeiten in der Freizeit oder den Ferien 80 Stunden für einen guten Zweck einzusetzen, ist keine Kleinigkeit. Deswegen sind sich auch Rektor Rauber und der Koordinator Bruderer bewusst. Doch nur in sehr seltenen Fällen treten Probleme auf: «Seit ich 2007 angefangen habe, gab es nur einen Fall, in dem sich ein Elternteil darüber beschwerte, dass solche Anforderungen an sein Kind inakzeptabel seien», erinnert sich Schulleiter Rauber.

Und auch von Seiten der Schülerinnen und Schüler sind die Rückmeldungen – zumindest nach dem Einsatz – mehrheitlich positiv: «Einige sind am Anfang skeptisch, was sie auch in der Reflexion beschreiben», berichtet Bruderer. «Aber am Ende kommen auch diejenigen, die anfangs negativ eingestellt waren, zum Schluss, dass sie von der Erfahrung profitiert haben und

sie ihren Kommilitonen weiterempfehlen würden.» Die schriftlichen Reflexionen der Jugendlichen deuten darauf hin, dass der soziale Leistungsnachweis insgesamt geschätzt wird. Sie geniessen es, einen Beruf oder einen Arbeitsplatz oder neue Menschen kennenzulernen – und schliesslich auch über sich selbst etwas zu lernen. «Für viele ist es der erste Einstieg in ein professionelles Umfeld», betont Rauber. «Und im Gegensatz zu der eher abstrakten Schularbeit führen ihre Bemühungen im Sozialeinsatz oft zu einem sichtbaren und authentischen Ergebnis; sie können sich dadurch als selbstwirksam erleben», ergänzt Bruderer.

Was braucht es dafür?

An der Kantonsschule Seetal läuft die gesamte Koordination des sozialen Leistungsnachweises über Herrn Bruderer. Zu seinen Hauptaufgaben gehören die Präsentation des Projekts im ersten Schuljahr des Kurzzeitgymnasiums resp. Im dritten Schuljahr des Langzeitgymnasiums, die Koordination der Informationsvermittlung mit den Klassenlehrpersonen sowie die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler in allen Belangen rund um ihre Einsätze und deren Organisation. «Vor kurzem haben wir den Aufwand berechnet und kamen auf ca. 100 Arbeitsstunden pro Schuljahr», berichtet Bruderer. Zusätzlich zur finanziellen Entschädigung dieser Stunden aktualisiert die Schule derzeit ihre digitale Plattform zur Dokumentation der Projekte der Schülerinnen und Schüler. Dafür werden zusätzliche Ressourcen investiert. Alles in allem zeigt die Anzahl der Jahre, in denen die Kantonsschule Seetal den sozialen Leistungsnachweis bereits erfolgreich durchführt, dass ein solches Konzept nicht nur möglich, sondern auch akzeptiert und wertgeschätzt wird.

Weiterführende Informationen:

<https://ksseetal.lu.ch/Portrait/Schulprofil>

https://ksseetal.lu.ch/-/media/KSSeetal/Dokumente/Download/01_Allgemeine_Informationen/01_5_Merkblaetter/M_32_Sozialeinsatz_22_23.pdf

Kontakt:

Roger Rauber (Rektor), roger.rauber@sluz.ch

Stefan Bruderer (Koordinator sozialer Leistungsnachweis), stefan.bruderer@sluz.ch

Übergreifende Fallbeispiele

In den letzten vier Kapiteln wurden Ansätze der Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung vorgestellt, die sich primär einem der vier Schwerpunkte zuordnen lassen. In der Praxis ist diese Zuordnung jedoch oft nicht so eindeutig. Fast alle porträtierten Schulen entwickeln sich in mehr als einem Bereich weiter. Die folgenden Fallporträts zeigen das noch einmal besonders deutlich. Sie wurden merkmalsübergreifend angelegt und sind ein Spiegel der praktizierten Vielfaltigkeit.

Merkmale nicht trennscharf – vielfältiges Engagement

Transfer- und projektorientierte, individualisierte und personalisierte, interdisziplinäre und überfachliche sowie kooperative und partizipative Unterrichts- und Lernformen lassen sich gut verknüpfen. Oft sind Verknüpfungen sogar unvermeidbar. Insofern können auf viele Schulen oder Projekte neben dem gewählten Fokus – dem Hauptkriterium – auch weitere Merkmale zutreffen. So hat beispielsweise eine

Schule, die besonderen Wert auf interdisziplinäres Lernen legt, und hier mit diesem Fokus porträtiert wurde, mit hoher Wahrscheinlichkeit auch Unterrichtsgefässe, in denen projektartig gelernt oder Selbststeuerung gefördert wird.

Kombination von Merkmalen

Abschliessend werden deshalb noch einmal gezielt drei Beispiele vorgestellt, in denen eine deutliche Kombination verschiedener Merkmale sichtbar wird und bei denen eine eindeutige Zuordnung zu einem der vier Schwerpunkte daher nicht möglich war. Ihre Schul- oder Unterrichtsmodelle setzen sich aus unterschiedlichen Elementen zusammen, die die Schule in ihrer Ganzheit prägen. Das letzte Beispiel wurde ausserdem im Hinblick auf seine besondere Stellung als neue Schule, die sich noch im Entwicklungsprozess befindet, gewählt.

Langlektionen, Epochenunterricht und Lernbüros am Gymnasium Immensee

Schulen bieten dynamische und facettenreiche Lernumgebungen, die häufig von unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen und Vorstellungen geprägt sind. Ein Beispiel dafür ist das Bildungskonzept am Gymnasium Immensee im Kanton Schwyz, das Wert auf klare Strukturen legt. Es stützt sich auf unterschiedliche pädagogische Ansätze, die teilweise schon lange Tradition haben.

Tagesstruktur und Infrastruktur

Die Wurzeln des seit 1995 als private Mittelschule geführten Gymnasiums Immensee führen zurück in die Missionsgesellschaft Bethlehem. Die Geschichte ist noch heute in der besonderen Infrastruktur des alten Schulgebäudes sichtbar. «Unser pädagogisches Konzept passt sich an diese Besonderheiten an», sagt Rektor Benno Planzer. Das Gymnasium ist als Tagesschule konzipiert: «Die Schülerinnen und Schüler sind verpflichtet, den ganzen Schultag auf dem Schulgelände zu verbringen», erklärt er weiter. Das bedeutet, dass auch für die Zeit ausserhalb der Klassenzimmer geeignete Räume zur Verfügung stehen müssen. «Wir sind eine eher kleine Schule» ergänzt Planzer. Das mache es möglich, die vorhandene Infrastruktur für die Tagesstruktur zu nutzen. Die Schule ist mit einer Mensa ausgestattet, die vollständige Verpflegung anbietet, und auch die Räumlichkeiten der ehemaligen Missionsgebäude wurden kreativ umgenutzt.

Eigene Lernbüros

Die ehemaligen Schlafräume der Patres – eine Vielzahl von Zimmern, die für den Klassenunterricht zu klein sind – werden seit der Neugründung des Gymnasiums (1995) als Lernbüros genutzt. Allen Schülerinnen und Schülern steht vom ersten bis zum fünften Schuljahr (Langzeitgymnasium) ein persönlicher Arbeitsplatz in einem Lernbüro, das sie mit zwei bis drei anderen Jugendlichen ihrer Klasse teilen, zur Verfügung. «Es ist für die Jugendlichen eine grossartige Möglichkeit, erste Erfahrungen in einer Art Coworking-Space zu machen und ihre sozialen Kompetenzen zu fördern», erzählt

Planzer. Die Lernbüros können von den Schülerinnen und Schülern in ihrer unterrichtsfreien Zeit für Hausarbeiten oder Sequenzen des selbstorganisierten Lernens (SOL) genutzt werden oder sind auch für Arbeiten in Kleingruppen während des Unterrichts gut geeignet.

Die Räume bieten den Jugendlichen aber auch einen Ort, wo sie am Morgen vor der Schule erstmal ankommen und ihr Material organisieren können. Darüber hinaus werden sie auch als persönliche Rückzugsorte geschätzt. «Eltern melden immer wieder zurück, wie wertvoll es für ihre Kinder sei, einen persönlichen Raum zu haben, sowohl für ihr Lernen als auch für ihr schulisches Wohlbefinden», ergänzt Planzer.

Die Lernbüros bieten eine ideale Gelegenheit für selbstorganisiertes Lernen, weshalb das Gymnasium Immensee bereits früh ein SOL-Konzept umsetzte. Obwohl sie im Vergleich mit anderen Schulen früh mit SOL-Formen begonnen hätten, gebe es mittlerweile verschiedene Schulen, deren SOL-Konzepte viel weiterentwickelter seien, bedauert Planzer. «Das soll sich in Zukunft wieder ändern», erklärt er weiter und berichtet, dass in diesem Bereich Entwicklungsschritte geplant sind.



Das Gymnasium Immensee ist eine staatlich subventionierte, als Tagesschule organisierte Mittelschule in privater Trägerschaft mit einem Lang- und Kurzgymnasium sowie einem Internat, das von etwa 30 der insgesamt rund 350 Schülerinnen und Schülern genutzt wird (Bildquelle: Gymnasium Immensee).

Langlektionen

Eine weitere Besonderheit des Gymnasiums Immensee sind die Langlektionen: Statt der üblichen 45 Minuten dauert eine Lektion 70 Minuten. Diese Langlektionen führen für die Schülerinnen und Schüler zu weniger Lektionen pro Tag – und entsprechend auch zu weniger Fächern. Die Stundenplanung werde dadurch leicht erschwert, weil die Lektionenzahl entsprechend umgerechnet werden muss. Der Aufwand lohne sich aber, da ein pädagogischer Nutzen entsteht: «Die Langlektionen bringen Ruhe in den Schulalltag, die Schülerinnen und Schüler sind konzentrierter und können vertieft in die Themen eintauchen», erklärt Rektor Planzer.

Aus Lehrpersonensicht sei eine detaillierte Planung der Lektionen notwendig und die Methodenvielfalt werde gefördert: «Die Dauer von 70 Minuten macht es für die Lehrpersonen fast unmöglich, Unterricht ausschliesslich frontal zu erteilen.» Das Format bietet sich an, um selbstständige Arbeitssequenzen, Gruppenarbeitsphasen und Projektarbeiten einzubauen und es entsteht die Möglichkeit für zeitintensivere Aktivitäten.

Mit diesem Konzept der Langlektionen ist das Gymnasium Immensee nicht alleine: Auch an der Kantonsschule Seetal (LU) dauert eine Lektion 70 Minuten.

Epochenunterricht

Um die Effekte der Langlektionen noch weiter zu verstärken, können sich zwei Fächer (beispielsweise Geschichte und Geografie) zusammenschließen und im Stundenplan denselben Platz besetzen. Diese Fächer wechseln sich dann in sogenannten Epochen von etwa fünf bis sieben Wochen ab: Ein Fach (z.B. Geschichte) wird mit doppelter Stundenzahl unterrichtet, das andere Fach (z.B. Geografie) pausiert. In der folgenden Epoche wird gewechselt und das zweite Fach (Geografie) übernimmt die Lektionen.

So sind zwischen Unterrichtsfächern mit gleich vielen Wochenstunden theoretisch beliebige Kombinationen möglich. Welche und wie viele Kombinationen vorkommen, hängt von den Ideen der Lehrpersonen, die in diesem Bereich sehr frei sind, und ihrer Koordination untereinander ab. Es gibt jedoch einige Fächer, die

nicht mehr in Epochen unterrichtet werden. Es stellte sich heraus, dass diese Lernform nicht für alle Fächer gleich gut geeignet ist. «Fremdsprachen zum Beispiel gelten als kontinuierlich bedürftig und sind daher vom Epochenunterricht ausgeschlossen», erklärt Planzer. Auch Mathematik profitiere von kontinuierlichem Unterricht und wird neben Fremdsprachen und Sport ebenfalls nicht mehr in Epochen unterrichtet.

Innerhalb des Epochenunterrichts ist auch Teamteaching möglich. Anstatt sich in Phasen abzuwechseln, können Lehrpersonen beschliessen, ihre Fächer zusammenzulegen und für die Dauer von zwei Phasen gemeinsam zu unterrichten. «Wir hatten doch einige Beispiele für Teamteaching innerhalb des Epochenunterrichts», erinnert sich Planzer. «Aber viel häufiger werden andere Settings, z.B. Blocktage oder Projektwochen, für Teamteaching und interdisziplinäres Arbeiten genutzt.»

Studium

Das Gymnasium ist nicht nur ein Ort, an dem man etwas lernt, es sollte auch ein Ort sein, an dem man lernt zu lernen. «Zu wissen, wie man seinen eigenen Lernprozess selbst organisieren und steuern kann, ist entscheidend für den Erfolg im Hochschulstudium sowie in vielen weiteren Lebensbereichen», betont Planzer. Über alle Schuljahre hinweg bietet das Gymnasium Immensee zwei Gefässe an, um die Schülerinnen und Schüler schrittweise in diesem Bereich zu unterstützen: das *Studium* und das *Fachstudium*. Die Studiumszeiten sind im Stundenplan eingeplant, ihre Verteilung verändert sich aber im Laufe der Jahre.

Das allgemeine *Studium* ist dazu da, Inhalte aus dem Unterricht eigenverantwortlich zu vertiefen, zu repetieren, vor- und nachzubereiten oder zu üben. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden frei, woran sie arbeiten möchten, und verbringen diese Zeit in der Regel in ihren Büros.

In Ergänzung dazu kann im *Fachstudium* in Fächern, die den Jugendlichen häufig Mühe bereiten, Lernunterstützung in Anspruch genommen werden. «Die meisten Leute haben keine Schwierigkeiten zu erraten, welche Fächer das

sind», erzählt Planzer lächelnd. «Genau: Mathematik, Physik, Chemie und Französisch.» Das Fachstudium wird von einer Lehrperson begleitet, die für Fragen und Probleme zur Verfügung steht.

Um den Schülerinnen und Schülern die Organisation und Planung ihrer Studiumszeiten zu erleichtern, steht ihnen als Hilfsmittel das sogenannte *Bordbuch* zur Verfügung. Dieses Heft wurde von den Lehrpersonen speziell für die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums Immensee gestaltet. Einerseits enthält es einen Wochenplaner, um Hausaufgaben, Prüfungen, Abgabetermine usw. im Blick zu behalten, und Vorlagen, um die selbstständige Arbeit zu planen (siehe Abbildung). Andererseits bietet das *Bordbuch* eine Struktur, um das eigene Lernen zu reflektieren, und fördert die Kommunikation (zwischen der Schülerin oder dem Schüler und den Lehrpersonen und/oder auch den Eltern) über den Lernprozess und die Lernerfolge der Jugendlichen (siehe Abbildungen).

⌚ ✓

NATUR & TECHNIK TEST-VORBEREITUNG EVTU. DEUTSCH BUCH WEITER LESEN BIS S.50	50	✓
ENGLISCH VOCL ÜBEN, UNIT 6, KARTEIKARTEN SCHREIBEN GEOGRAPHIE AB LÖSEN, HAUPTSTÄDTE	40 15	✓
STUDIUM: VORTRAG ENGLISCH ÜBEN GESCHICHTE PERTIG LÖSEN, S.149 - 155 TEXT KORRIGIEREN, DEUTSCHHEFT	20 20 10	✓ ✓ ✓
STUDIUM: FRANZÖSISCH REPETIEREN, UNITÉ 1 MATHE S.59 LÖSEN ZEICHNEN, AUFTRAG LANDSCHAFT, SKIZZENBUCH	20 15 15	✓ ✓ ✓

WOCHENENDE: _____ GEBURTSTAGSFEIER _____
 _____ DEUTSCH, GESCHICHTE LESEN _____

Beispiele aus dem Bordbuch: Arbeitsplanung (Quelle: Gymnasium Immensee)

WIE MOTIVIERT IST IHRE TOCHTER/IHR SOHN FÜR DIE SCHULE?

HAT SICH AN IHRER/SEINER MOTIVATION ETWAS IM LETZTEN HALBEN JAHR VERÄNDERT?

WIE GUT GELINGT IHM/IHR DIE BALANCE ZWISCHEN LERNEN UND FREIZEIT?

WEITERE BEMERKUNGEN:

Beispiele aus dem Bordbuch: Kommunikationsvorlage zwischen Eltern und Lehrperson (Quelle: Gymnasium Immensee)

«Es ist ein sehr nützliches Werkzeug», findet Planzer. Obwohl die Führung eines Bordbuchs nur den ersten beiden Jahren des Untergymnasium erforderlich ist, würden es viele auch danach noch freiwillig weiterführen.

Personalführung: Freiheit, Begeisterung und Vertrauen

Am Gymnasium Immensee werden Lehrpersonen geschätzt, die viel Eigeninitiative und Begeisterung mitbringen. «Als Schule in privater Trägerschaft sind wir vom Kanton etwas weniger abhängig», erklärt der Rektor. Entsprechend wird versucht, den Lehrpersonen möglichst viel Freiheit zu geben. «Wir erwarten dafür, dass diese Freiheiten auch genutzt werden und alle zur Weiterentwicklung der Schule beitragen.»

Die Schule erkennt, dass einerseits die persönliche Freude am Beruf sehr wichtig ist, um innovativ und kreativ zu sein. Andererseits müsse von der Schulleitung eine entsprechende Schulkultur auch aktiv gefördert werden. «Wenn jemand mit einer Idee (neues Projekt, neue Software) zu mir kommt antworte ich fast immer 'Ja, mach das!'" erzählt Planzer. Vertrauen in die Kompetenzen der Lehrpersonen ist seiner Meinung nach grundlegend am Gymnasium.

«Meine Hauptverantwortung an der Schule ist es, das Personal zu führen. Dies bedeutet, den Lehrpersonen Vertrauen entgegenzubringen und ihnen Unterstützung anzubieten», erklärt Rektor Planzer. An den jährlichen Mitarbeitergesprächen wird genau analysiert, inwiefern die Erwartungen und Wünsche der Lehrperson und diejenigen der Schule übereinstimmen. «Da, wo es Differenzen gibt, wird zusammen ein Weg gefunden, um ressourcen- und entwicklungsorientiert die Lücke zu füllen», er-

klärt Planzer. So werden am Gymnasium Immensee seit über 20 Jahren verschiedene Ansätze realisiert. Und mit viel Offenheit gegenüber neuen Ideen und auf der Basis gegenseitigen Vertrauens und der Begeisterung im Kollegium wird an der Weiterentwicklung der Schule gearbeitet.

Weiterführende Informationen:

<https://www.gymnasium-immensee.ch/lernen>

Kontakt: Benno Planzer (Rektor), benno.planzer@gymnasium-immensee.ch

Das Schulmodell GBplus am Gymnasium Bäumlhof

Am Gymnasium Bäumlhof in Basel führt nicht ein Weg zur Matura. Die Schülerinnen und Schüler können zwischen vier unterschiedlichen Schulmodellen wählen. Eines davon ist weitherum bekannt und bereits 2013 mit dem Schweizer Schulpreis ausgezeichnet worden: Das Modell GBplus. Es richtet sich an Jugendliche mit Interesse am selbstständigen Arbeiten.

Profilierung notwendig

Ende der 1990er Jahre wurde die geographische Einteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Gymnasien im Kanton Basel-Stadt aufgehoben und damit die freie Schulwahl eingeführt. «Für das Gymnasium Bäumlhof, das als einziges Gymnasium nördlich des Rheins gelegen ist, war das ein Schock», erzählt Konrektor Urban Rieger. Schülerinnen und Schüler, die seit 30 Jahren aus Riehen ans Bäumlhof kamen, fuhren plötzlich vorbei und besuchten ein Gymnasium in der Stadt. Was nun? Wie sollte das Bäumlhof-Gymnasium mit dieser veränderten Rahmenbedingung umgehen? Die damalige Schulleitung unter der Rektorin Anna-Katharina Schmid setzte auf Innovation und pädagogische Profilierung. Das Bäumlhof muss sich von den anderen Schulen abheben. «Dies war sicherlich ein Mitgrund, weshalb ein so mutiges Modell wie das GBplus entwickelt wurde», meint Rieger.

Vom Pilotprojekt zum regulären Angebot

Als zweiter Auslöser kamen die Ergebnisse der ersten externen Schulevaluation von 2008 hinzu. Die Schule macht ihre Sache gut, ergab der Bericht. Die damalige Schulleitung war enttäuscht: «Sie hatte sich vertiefere Rückmeldungen und Anregungen zur Schulentwicklung erhofft», erklärt Rieger. Am Bäumlhof war man sich einig: «Gut reicht nicht!» Es sollte ein Modell entwickelt werden, das selbständiges Lernen und intensiveres Eintauchen in den Lernprozessen fördert. Zusammen mit externen Beratungspersonen entwickelte die Schulleitung daraufhin die Idee von GBplus.

Ein Jahr lang arbeitete eine engagierte Projektgruppe weiter am neuen Schulmodell und bereits 2009 konnte die erste Klasse ihre Gymnasialzeit im GBplus-Modell starten. In einer fünfjährigen Pilotphase wurde das Projekt extern begleitet, laufend überarbeitet und in einem Schlussbericht evaluiert. Das Modell gehört seither zum regulären Angebot der Schule. Jedes Jahr starten zwei GBplus-Klassen, letztes Jahr waren es sogar drei. «Rechnet man auch die Sport- und die IB-Klassen hinzu, die ebenfalls in diesem Modell geführt werden, kommen wir auf vier bis fünf GBplus-Klassen neben zwei bis drei Klassen im regulären Schulmodell», ergänzt Konrektorin Azar Attar.



Das Gymnasium Bäumlhof ist ein öffentliches Kurzgymnasium im Kanton Basel-Stadt mit ca. 500 Schülerinnen und Schülern. Die Matura kann in vier unterschiedlichen Schulmodellen erworben werden (Bildquelle: Gymnasium Bäumlhof).

Die Bausteine zum Erfolgsmodell

Das Modell GBplus soll Schülerinnen und Schülern gezielt zu mehr Selbstständigkeit und Eigenverantwortung verhelfen, da diese und weitere Fähigkeiten, wie im Team zu arbeiten oder das eigene Lernen zu reflektieren, als zentral für den Erfolg in Studium und Beruf angesehen werden. Entsprechend basiert das Modell auf unterschiedlichen didaktischen und pädagogischen Elementen, die diese Ziele verfolgen.

Unterricht in Phasen

Der reguläre Stundenplan, wie ihn die meisten Schulen kennen, wird im GBplus durch einen Jahresplan ersetzt, der das Schuljahr in sechs Phasen à ca. sechs Wochen unterteilt. Während einer Phase wird nur ein Teil – etwa vier bis fünf – aller Fächer unterrichtet. Einzig Sport, das Schwerpunktfach sowie das Ergänzungsfach werden kontinuierlich unterrichtet. Jede Phase wird mit einer Testwoche abgeschlossen. Diese Lernform ermöglicht eine vertiefte fachliche Auseinandersetzung mit den Lerninhalten.

Fach	Stunden (Einheit InL)					
	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6
Deutsch	6 (3.0)		6 (3.7)		6 (3.2)	
Geschichte	5 (1.5)			5 (2.3)		
Französisch	5 (1.4)	0 (0.6)	5 (1.7)	0 (0.5)	5 (1.5)	0 (0.5)
Englisch	0 (0.5)	5 (1.5)			0 (0.5)	5 (1.6)
Mathematik		6 (3.3)		6 (4.3)	6 (2.9)	
Physik			5 (2.2)			5 (2.2)
Geografie		5 (2.1)				5 (2.2)
Biologie A		4 (1.6)				5 (2.2)
Biologie B		5 (2.1)				5 (2.2)
Chemie	5 (1.5)			5 (2.3)		
Bild. Gestalten			5 (2.5)		5 (2.1)	
Musik			5 (2.5)		5 (2.1)	
Projekt		1		1		1
Sport K	3	3	3	3	3	3
Sport M	3	3	3	3	3	3
Schwerpunkt	4 (1.4)	4 (1.6)	2 (0.9)	2 (1.1)	4 (1.5)	4 (1.7)
Klassenst.	1		1		1	

Phasenplan einer zweiten Klasse während eines Jahres (Abbildung nach einem Original des Gymnasiums Bäumlhof)

Individuelle Lernzeit (InL)

Neben den jeweiligen Phasenfächern besteht der Stundenplan zu einem grossen Teil aus individueller begleiteter Lernzeit (InL). Die Unterrichtszeit im Klassenverband ist entsprechend reduziert. In den InL-Stunden erledigen die Schülerinnen und Schüler Arbeitsaufträge allein oder in der Gruppe, nutzen die Zeit als Übungseinheit oder fürs Selbststudium. Im Stundenplan ist diese Zeit nicht nach Fächern unterteilt. So können die Jugendlichen selbst entscheiden, wann und wie intensiv sie für welches Fach arbeiten.

	Mo	Di	Mi	Do	Fr
Phase 1					
8:00	Klassenst.	Ind. Lernzeit	Ind. Lernzeit	Ind. Lernzeit	Schwerpunkt
8:50	Ind. Lernzeit				
9:55	Französisch	Geschichte	Französisch	Geschichte	Mathematik
10:45			Schwerpunkt		
11:40	Mathematik	Geografie		Geografie	Musik/InL
12:30			Sport		
13:20	Mittagspause				
14:10	Ind. Lernzeit	Ind. Lernzeit	Mathematik	Französisch	Geschichte
14:55					Ind. Lernzeit
15:55			Ind. Lernzeit	Ind. Lernzeit	Sport
16:45					
Phase 2					
8:00	Ind. Lernzeit	Chemie	Klassenst.	Ind. Lernzeit	Schwerpunkt
8:50			Deutsch		
9:55	Englisch	Englisch		Informatik	Deutsch
10:45			Schwerpunkt		
11:40	Ind. Lernzeit	Ind. Lernzeit		Chemie	Musik/InL
12:30			Sport		
13:20	Mittagspause				
14:10	Sport	Ind. Lernzeit	Ind. Lernzeit	Deutsch	Englisch
14:55					Ind. Lernzeit
15:55	Ind. Lernzeit			Ind. Lernzeit	
16:45					

Modellstundenplan einer 1. Klasse während 2 Phasen (Abbildung nach einem Original des Gymnasiums Bäumlhof)

Ganztagesesschule: Campus des Lernens

Damit die Arbeitszeit optimal genutzt werden kann, ist das Gymnasium Bäumlhof für die Schülerinnen und Schüler im GBplus-Modell als Ganztagesesschule organisiert. Die Präsenzzeit an der Schule ist dadurch erhöht. Dafür sind die Schulaufgaben in der Regel erledigt, wenn die Jugendlichen die Schule verlassen: Arbeits- und Freizeit sind klar getrennt. Über maximal sechs InL-Lektionen pro Woche können die Schülerinnen und Schüler zudem frei verfügen. Mit Absprache können sie in dieser Zeit auch tagsüber Hobbies nachgehen oder einmal einen freien Nachmittag geniessen.

Persönliches Lern-Coaching

Bei der Einteilung ihrer Arbeits- und auch Freizeit werden die Schülerinnen und Schüler durch Lehrpersonen unterstützt. Zur Eingewöhnung ist die Lernbegleitung im ersten Jahr klar konzipiert: In jeder Phase müssen mindestens zwei persönliche Lerncoaching-Termine wahrgenommen werden – insgesamt also zwölf Termine im Jahr. Ab dem zweiten Schuljahr ist dann noch ein Termin pro Phase verpflichtend. Wenn notwendig können jederzeit zusätzliche Coachings vereinbart werden. So kann den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler nach Begleitung und Unterstützung optimal begegnet werden.

Infrastruktur – Neubau (Jahr)

«Eine geeignete Infrastruktur ist eine wichtige Voraussetzung», sind sich Attar und Rieger ei-

nig. Mit der Sanierung konnte das alte Schulgebäude in einen «Lernort» verwandelt werden. Breite möblierte Gänge dienen den GBplus-Klassen als Arbeitsort, wenn kein Fachunterricht stattfindet. Zusätzlich gibt es Gruppenarbeitsräume und Stillarbeitsräume, die genutzt werden können. Auch die Mediothek, die Mensa und die Bioterrasse werden gerne genutzt. Attar ergänzt: «Für eine konsequente und gelingende Umsetzung des eigenständigen Arbeitens braucht es entsprechende räumliche Voraussetzungen.»

Auch die Bedürfnisse der Lehrpersonen wurden beim Neubau bedacht: Es stehen grosse Arbeitsräume zur Verfügung, die nach Fachschaften organisiert sind. Diese Räume werden von den Lehrpersonen sehr geschätzt und entsprechend auch in den Mitarbeitergesprächen oft als wichtiger Ort des Austauschs erwähnt.

GBplus – für alle geeignet?

Der Start am Gymnasium ist allgemein ein grosser Schritt, der eine gewisse Eingewöhnungszeit braucht – «das ist ganz normal», sind sich Attar und Rieger sicher. Im GBplus-Modell kommt als zusätzliche Herausforderung das Phasenmodell hinzu. In den Testwochen werden Prüfungen in bis zu 5 Fächern abgelegt: «Alles am Abend vorher zu lernen, reicht nicht!», sagt Rieger. Anfangs fällt es manchen Schülerinnen und Schülern schwer, die Arbeit richtig einzuteilen, aber schon in der zweiten Phase geht es in der Regel schon viel besser. Einige haben anfangs Probleme, sich im selbstorganisierten Setting der InL-Lektionen zurechtzufinden. Die geforderte Selbstverantwortung führt bei einigen Schülerinnen und Schülern zu Verunsicherung. Wieder andere Jugendliche haben keinerlei Probleme mit den Anforderungen und meistern selbst die ersten Phasen souverän; ein zunehmender Anteil von Schülerinnen und Schüler kommt aus Sekundarschulen, die auch schon mit einem Atelier- oder Selbstlernmodell arbeiten, und sind bereits mit den organisatorischen Herausforderungen vertraut. «Die Unterschiede sind – wie überall – gross», berichtet Attar. Vor allem in den ersten zwei Jahren sind bei den Jugendlichen grosse Entwicklungsschritte zu beobachten. Evaluationen haben zudem gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler im GBplus-Modell sehr erfolgreich

abschliessen. Rieger und Attar sind sich einig, dass das Schulmodell für alle Schülerinnen und Schüler geeignet und machbar ist. Gewisse Kompetenzen, wie unter anderem die Selbstorganisation, können stärker ausgebildet werden als im regulären Modell. Ein passendes Unterstützungsangebot ist bei der Generalisierung dieses Modells ebenso wichtig wie die passenden räumlichen Voraussetzungen. Einige Jugendliche brauchen mehr Begleitung als andere, je nach Klasse muss mehr oder weniger pädagogische Arbeit darauf verwendet werden, Lernklima und Arbeitshaltung in der individuellen Lernzeit positiv zu beeinflussen. Auch braucht es die Anerkennung dieser Arbeit: Den Lehrpersonen wird daher mehr Arbeitszeit zur Verfügung gestellt für Coaching und InL-Betreuung.

Vorbereitung auf Studium/Beruf und Förderung sozialer Kompetenzen

Im GBplus Modell lernen die Schülerinnen und Schüler, ihr Lernen selbst zu organisieren. Ein grosser Teil der Aufträge muss individuell und eigenverantwortlich erledigt werden. Ein InL-Auftrag kann auch mal über mehrere Wochen gehen, dann spielt auch die Zeiteinteilung und Selbstführung eine wichtige Rolle. Weiter hat sich gezeigt, dass die Sozialkompetenzen in GBplus-Klassen stärker ausgeprägt sind. Die anfängliche Befürchtung, der Klassenzusammenhalt könne durch die häufigen individuellen Lernstunden verloren gehen, stellte sich als unbegründet heraus. Im Gegenteil: Die GBplus-Klassen verbringen sehr viel gemeinsame Zeit. In den InL-Stunden müssen die Schülerinnen und Schüler zwar vor Ort sein, müssen sich aber gemeinsam organisieren, was für die Gemeinschaft und das Klassenklima förderlich sei. Es entstünden viele sehr enge Freundschaften und die Jugendlichen lernen mit Konflikten umzugehen, die in solchen Konstellationen natürlicherweise ebenfalls entstehen. Insgesamt könnten diese Sozial-, Selbststeuerungs- und Organisationskompetenzen den Einstieg in einer Universität erleichtern.

Lehrpersonen nehmen unterschiedliche Rollen ein

Das GBplus-Modell bringt auch für die Lehrpersonen Veränderungen mit sich. In den Anfangsjahren waren es fünf bis zehn Lehrpersonen, die das Projekt mitentwickelten und sich bewusst dafür entschieden haben, in GBplus-Klassen zu unterrichten. Seitdem das Modell zum regulären Angebot der Schule gehört, sind auch alle Lehrpersonen eingebunden: «Jede Lehrperson muss darin unterrichten können», berichtet Attar. Sie übernehmen dabei drei unterschiedliche Rollen: Klassenlehrperson oder Lehrperson im Kernteam, Lernbegleitperson in InL-Lektionen und Fachlehrperson. Die Bereitschaft, in diesem Modell zu unterrichten, wird deshalb auch bei Neuanstellungen thematisiert.

Jede GBplus-Klasse wird durch ein Kernteam – bestehend aus der Klassenlehrperson und zwei weiteren Lehrpersonen – begleitet. Dieses Kernteam ist für die Klassenführung sowie das individuelle Lerncoaching verantwortlich. Dort besprechen die Coaches individuell mit den Schülerinnen und Schülern die erfahrenen Lernprozesse, regen zur Reflexion an und definieren weitere Ziele.

In den individuellen Lernzeiten begleitet und beaufsichtigt jeweils eine Lehrperson die Klassen. Diese Aufgabe übernehmen alle Lehrpersonen, die Betreuung ist fächerunabhängig.

Die dritte Rolle ist die klassische Rolle der Fachlehrperson, die sich durch den Phasenunterricht und den Anteil an individuellen Lernzeiten ebenfalls verändert hat. Innerhalb einer Phase ist der Fachunterricht sehr dicht. Im Fach Deutsch zum Beispiel stehen im 1. Schuljahr 6 Fachlektionen und zusätzlich 3 InL-Lektionen pro Woche auf dem Phasenplan. Die Vorbereitung ist für die Lehrpersonen entsprechend intensiv und muss im Vorfeld – wenn das eigene Fach pausiert – geplant werden. Die Lehrpersonen müssen sich gut organisieren können. Ein Teil des Unterrichts muss zudem in die InL-Aufträge ausgelagert werden, was ebenfalls eine Herausforderung ist: «Es ist eine Kunst für Lehrpersonen zu entscheiden, welche Inhalte im Unterricht vermittelt werden und wie InL-Aufträge gestaltet werden können, damit sie didaktisch sinnvoll und abwechslungsreich sind

und damit man allen Schülerinnen und Schülern gerecht wird und sie die Lernziele erreichen können», erklärt Attar. «Vor allem für junge oder neue Lehrpersonen kann das am Anfang eine grosse Herausforderung sein.» Um den Einstieg zu erleichtern, gibt es für neue Lehrpersonen im ersten Jahr das Mentorat. Auch die Fachschaften treffen sich regelmässig, um sich über solche Fragen auszutauschen. Die Schule bietet viel Raum für Reflexion und Austausch.

Profilwochen als weitere Besonderheit

Ebenfalls ein grosses Thema am Gymnasium Bäumlhof sind die zahlreichen Spezialwochen (durchschnittlich drei pro Jahr). Der reguläre Unterricht wird in dieser Zeit für alle Klassen unterbrochen. In der Organisation unterscheiden sich die Spezialwochen: Einige finden im Klassenkontext statt, andere klassenübergreifend; sie können fachgebunden, fächerübergreifend oder projektartig ohne Fachbezug ausgerichtet sein. «In diesen Wochen findet auch ganz viel Arbeit für die Gemeinschaft und für den Klassenzusammenhalt statt», fügt Attar an. Das Musikprojekt der 2.-4. Klassen etwa ist hoch partizipativ: 200 Personen bringen gemeinsam ein Projekt auf die Bühne.

Eine Besonderheit unter den Spezialwochen ist die Profilwoche, die in der 3. Klasse stattfindet. Die Schülerinnen und Schüler (ausgenommen diejenigen der Sportklasse) realisieren während sechs Wochen ein eigenes schulexternes Projekt. Sie können beispielsweise ein Praktikum in einem Unternehmen, in einem Beruf ihrer Wahl absolvieren, eine Sprachschule besuchen oder in einer Hilfsorganisation einen Arbeitseinsatz leisten. Die Jugendlichen haben hier sehr viele Freiheiten, müssen ihr Projekt jedoch selbstständig organisieren. Bei der Vorbereitung sollen sich die Schülerinnen und Schüler mit ihren Interessen und der eigenen beruflichen Zukunft auseinandersetzen. Damit ist die Profilwoche als Teil der schulischen Laufbahnberatung zu verstehen.

Vorbildrolle – Schulbesuche

2013 gewann das Gymnasium Bäumlhof für sein innovatives Schulmodell GBplus den zweiten Platz beim Schweizer Schulpreis und erlangte dadurch schweizweit Aufmerksamkeit.

«Das hat sich wahnsinnig rumgesprochen und wir bekamen viele Anfragen von Schulen, die uns besuchen wollten», erinnert sich Rieger. Zwischenzeitlich ging das Interesse etwas zurück und ist aktuell – vermutlich angestossen durch WEGM, kantonale Reformbestrebungen und Projekte im digitalen Bereich – wieder sehr stark. Fast wöchentlich kontaktieren Interessierte das Gymnasium Bäumlhof. Die Schule freut sich über das Interesse und berichtet gerne über die eigenen Erfahrungen. So standen sie Schulen, die ähnliche Modelle einführten, wie dem Gymnasium Leonhard oder der Kantonschule Menzingen beratend zur Seite. Letztlich müsse aber jede Schule das finden, was zu ihr passt: «Einfach Copy-Paste funktioniert nicht.» Auch das ELMA-Modell in Solothurn und LeO2 im Gymnasium Leonhard in Basel unterscheiden sich vom Modell GBplus.

Möchte man an einer Schule Bestehendes verändern, seien grosse Flexibilität und Mut notwendig. Man muss bereit sein, etwas auszuprobieren, z.B. die gewohnten zeitlichen Strukturen aufzubrechen: «Wenn man aber den 45 Minutentakt nicht aus dem Kopf kriegt, kommt man nicht weit», ist sich Rieger sicher. «Man muss etwas wagen.» Ebenfalls elementar sei es,

immer wieder zu evaluieren und anzupassen, meint Attar. Es gibt keine Veränderung, die von Tag eins an optimal läuft und für alle passt. Schulentwicklung sei immer ein Prozess. Natürlich sind aber auch gewisse bauliche, zeitliche, finanzielle Strukturen oder Begebenheiten hilfreich und teilweise auch elementar, fügt Rieger an.

Wenn Schule verändert werden soll, sollte die zentrale Frage sein: «Was brauchen unsere Schülerinnen und Schüler zukünftig?» Unerlässlich für das Gelingen sind nicht zuletzt die Lehrpersonen, die eine Veränderung wollen, diese mitgestalten und sie mit Begeisterung mittragen. «Im Kern geht es darum, ein zeitgemässes, zukunftsfähiges Schulmodell zu entwickeln, das die Schülerinnen und Schüler befähigt, den Herausforderungen der Gesellschaft, der abnehmenden Bildungsinstitutionen und der Wirtschaftswelt zu begegnen.»

Weiterführende Informationen:

<https://www.gbbasel.ch/schule/unsere-4-angebote/gbplus>
<https://www.gbbasel.ch/unterricht/faecheruebergreifende-projekte-spezialwochen>

Kontakt:

Urban Rieger (Konrektor), Urban.Rieger@bs.ch

Azar Attar (Konrektorin), Azar.Attar@bs.ch

Neues Gymnasium – neue Möglichkeiten an der Kantonsschule Uetikon am See

Im Sommer 2018 eröffnet der Kanton Zürich seit mehr als 40 Jahren erstmals wieder ein neues Gymnasium: die Kantonsschule Uetikon am See (KUE). Eine neue Schule muss sowohl die Gegenwart berücksichtigen und sich in die aktuelle Bildungslandschaft einfügen als auch die Zukunft im Blick behalten. Worauf wurde also bei der Gründung der KUE besonderer Wert gelegt? Wie präsentiert sich die Schule knapp fünf Jahre später? Welche Möglichkeiten und Chancen der Schulentwicklung bietet diese besondere Ausgangslage?

Ein Gymnasium gründen – was bedeutet das?

«Eine Schule neu aufzubauen, ist eine ganz andere Geschichte als eine bestehende Schule zu transformieren», erklärt Prorektor Jürg Berthold ganz zu Beginn. Es ist ein langer Prozess, der in seiner Ganzheit kaum zu erfassen ist. Dazu gehören Überlegungen zu Infrastruktur und Raumkonzepten, zum Schulwachstum, zu pädagogischen Ansätzen und Konzepten des Lernens und Lehrens, zur Personalführung und zur Zusammenarbeit im Kollegium, zur Schulkultur und noch vieles mehr. Am Beispiel der Kantonsschule Uetikon am See werden daher einzelne Aspekte dieses Prozesses aufgegriffen und Erfahrungen diskutiert.

Skaleneffekte

«Bei einer Schulgründung muss die Perspektive immer eine langfristige sein», berichtet Berthold. Denn die Kantonsschule Uetikon am See ist aktuell bis zur Fertigstellung des Neubaus in einem Provisorium untergebracht. Zudem wurde das Gymnasium 2018 mit 100 Schülerinnen und Schülern in vier Klassen eröffnet und wächst seither jedes Jahr. «Es geht also nicht nur darum, eine Schule aufzubauen, die heute funktioniert, sondern eine Schule zu konzipieren, deren Abläufe im voraussichtlichen Vollausbau auch mit 1500 Schülerinnen und Schülern noch funktionieren», betont Berthold. Anfangs hätten sie die naive Vorstellung gehabt,

man könne eine Art ideale Schule im Kleinen konzipieren und diese dann vergrössern. Aber Rektor Martin Zimmermann und Prorektor Berthold mussten feststellen, dass es gewisse Skaleneffekte gibt. Gewisse Dinge sind an einer kleinen Schule möglich, an einer grossen aber bereits nicht mehr – und umgekehrt.

So hat sich an der KUE in den vergangenen fünf Jahren auch vieles bereits wieder verändert und einiges wurde weiterentwickelt. Als Beispiel hierfür wird im Folgenden die Entwicklung eines pädagogischen Ansatzes an der KUE beschrieben.



Die Kantonsschule Uetikon am See ist ein öffentliches Kurz- und Langgymnasium im Kanton Zürich, das sich im Aufbau befindet, mit aktuell 600 Schülerinnen und Schülern (Bildquelle: Kantonsschule Uetikon am See).

Ein pädagogischer Ansatz entsteht: POOL-Tag

Am Beispiel der Pooltage wird sichtbar, dass sich die Schule noch im Aufbau und daher in ständiger Bewegung befindet. Berthold und Zimmermann arbeiteten zuvor beide an der Kantonsschule Zürcher Oberland (KZO) und haben dort gemeinsam das Selbstlernsemester (SLS)⁶² entwickelt und eingeführt. «In Uetikon wollten wir das selbstorganisierte Lernen (SOL) nicht in einem einzigen Semester ansiedeln, sondern über die gesamte Schulzeit von vier bis sechs Jahren verteilen», erklärt Berthold.

Für die Umsetzung von SOL in Uetikon ist die Idee des POOL-Tages entstanden. Anfangs

⁶² Für weitere Informationen zum SLS: siehe das Fallporträt zur Kantonsschule Zürcher Oberland

wurde an einem Tag pro Woche der Stundenplan punktuell abgeschafft, um den Schülerinnen und Schülern selbstorganisiertes Arbeiten an grösseren Aufträgen und Projekten zu ermöglichen. Das «P» in POOL sollte gleichermaßen für Projekt, Produkt und Prozess stehen.

Ein Nebeneffekt sollte sein, dass an diesem Tag alle Lehrpersonen an der Schule sind, um gemeinsam an der Schulentwicklung zu arbeiten. Gerade am Anfang, als das Kollegium noch sehr klein war und die Lehrpersonen meist nur in kleinen Pensen an der KUE angestellt waren, war es schwierig, alle Lehrpersonen zusammenzubringen.

Probleme in der Umsetzung

Schnell zeigte sich jedoch, dass die Umsetzung nicht funktionierte: Im Vergleich zum SLS, das im zweitletzten Jahr vor der Matura durchgeführt wird, sollte der POOL-Tag bereits bei den ersten Klassen des Lang- und Kurzgymnasiums eingeführt werden. Insbesondere für die jüngeren Schülerinnen und Schüler erwies sich dies als sehr schwierig. Und obwohl die Lehrpersonen sehr interessiert waren, gab es auch in der Umsetzung Probleme, hauptsächlich weil die Anforderungen an die Lehrpersonen in jeder Hinsicht sehr hoch sind und viele im Kollegium noch über wenig Unterrichtserfahrung verfügten.

«Dann kam Corona – gewissermassen ein Mega-POOL-Tag – und ganz viele Lehrpersonen begannen so zu arbeiten, wie wir uns das eigentlich gedacht hatten», erzählt Berthold. Es bestand wieder Hoffnung, dass es funktionieren kann. Leider konnte sich die Fortschritte nach der Öffnung nicht durchsetzen und es war eher wieder ein Rückschritt zu beobachten.

Schwachstellen werden erkannt

Mit dem Wachstum der Schule habe sich zudem ein zweiter Überlegungsfehler offenbart: Der POOL-Tag schafft freie Räume, weshalb es bei wachsender Schülerzahl und voraussehbaren Raumproblemen sinnvoller wäre, den Pool-Tag versetzt stattfinden zu lassen. Zudem sind auch die Bedürfnisse je nach Klassenstufe und Schulfach unterschiedlich. Mit diesen beiden Zielen – der Flexibilisierung der Tage und der

stärkeren Berücksichtigung der unterschiedlichen Bedürfnisse – sollte der POOL-Tag weiterentwickelt werden.

Neukonzeption des POOL-Tages

Aktuell kann jede Lehrperson für jede Klasse entscheiden, ob oder wie viele ihrer Lektionen im POOL-Modus stattfinden sollen (eine Deutschlehrperson hat z.B. vier Wochenlektionen und kann entscheiden, zwei dieser Lektionen in den Pool zu geben). Bei der Stundenplanung werden dann die POOL-Stunden aller Fächer für jede Klasse addiert und in der Regel entsteht $\frac{1}{2}$ bis $\frac{3}{4}$ POOL-Tag pro Klasse, der so im Stundenplan erscheint. Seit ca. drei Semestern ist die Neukonzeption realisiert – und «es funktioniert gut», zeigt sich Berthold erfreut.

Nur im Maturjahr haben die Schülerinnen und Schüler keine POOL-Anteile mehr, aber durch die verringerte Fächerzahl trotzdem einen ganzen Tag zur Verfügung, der im Stundenplan leer bleibt. Der sinnvolle Umgang damit setzt grosse Flexibilität, Eigenaktivität und fachliche Sicherheit voraus, die idealerweise durch Erfahrungen mit den POOL-Tagen im Verlauf der Jahre erworben wurden.

Durch die aktuelle Umsetzung wurde der POOL-Tag beliebig skalierbar, was für die Kantonsschule Uetikon am See, die sich noch im Aufbau befindet und ständig wächst, allgemein ein wichtiges Ziel ist. «Geplant ist, dass schliesslich $\frac{2}{3}$ der Zeit als regulärer Unterricht und $\frac{1}{3}$ der Lektionen im POOL-Modus stattfinden», berichtet Berthold. Der Neubau am See sei auch genau dafür konzipiert, mit grosszügigen coworkingspaceartigen Räumen, mit kleinen Gruppenarbeitsräumen etc. «Das heisst: In einem Drittel der Lektionen wird eine Lehrperson nicht über ein Unterrichtszimmer verfügen, sondern sich in den eigens geschaffenen Räumen mit den Schülerinnen und Schülern frei organisieren könne», so Berthold.

Raum für Fächerübergreifende Projekte

Das POOL-Konzept bietet die Möglichkeit für fächerübergreifende Kooperationen: Lehrpersonen können ihre POOL-Stunden zusammenlegen, um gemeinsam interdisziplinäre Projekte zu machen. «Je mehr Lehrpersonen ihre Lektionen in den POOL geben, desto mehr

Möglichkeiten ergeben sich», schlussfolgert Berthold. So haben beispielsweise die Fächer Mathematik und Bildnerisches Gestalten gemeinsam etwas zum Thema Knoten gemacht oder Geschichte und Deutsch zum Thema Sowjetunion. In der Ausgestaltung dieser Projekte sind die Lehrpersonen absolut frei.

Die Schulleitung versucht solche Kooperationen bewusst zu fördern: Letzten Herbst organisierten sie eine Fortbildung zum Thema «Jenseits der Einzellektion». Durch die aktuell immer noch überschaubare Grösse der Schule bekomme man im Austausch vieles mit, was ebenfalls eine anregende Wirkung habe.

Was bedeutet das für die Lehrpersonen?

Durch das neue POOL-Konzept sind die Lehrpersonen frei in der Entscheidung, ob und gegebenenfalls wie viele Lektionen sie in den POOL geben wollen. Damit kann der Tatsache entsprochen werden, dass selbstorganisiertes und projektartiges Lernen nicht in allen Fächern und nicht in jeder Klassenstufe gleich gut funktionieren. Die Lehrpersonen bereiten für die Klasse ein POOL-Programm mit Inhalten, Terminen und Abgabekriterien vor. Berthold ist sich bewusst, dass dies insbesondere für ein Kollegium mit sehr vielen jungen Lehrpersonen keine einfache Aufgabe ist: «Projektartiges Arbeiten setzt eine grosse Flexibilität und viel fachliches Wissen der Lehrperson voraus. Auch offene Lernsettings zu begleiten und eine Coaching-Rolle zu übernehmen, stellt eine Herausforderung dar.» Es sei ein langsamer kollektiver Lernprozess an der KUE, in dem alle dazu lernen, was automatisch auch für einen guten Zusammenhalt im Kollegium Sorge. Ebenfalls hilfreich seien Beispiele von Projekten und Möglichkeiten, die gelangen und gut funktionieren.

Was bedeutet das für die Schülerinnen und Schüler?

Berthold ist sich bewusst, dass es Projektarbeit im Rahmen des regulären Unterrichts an jeder Schule gibt, auch ohne POOL-Tag. «Für die Schülerinnen und Schüler fühlt es sich aber sofort anders an, wenn sie an einem ganzen oder halben Tag *nichts* bzw. frei verfügbare Zeit haben» ist der Prorektor überzeugt. Denn in dieser Zeit müssen sich die Jugendlichen selbstständig organisieren.

Solche Lernformen fördern überfachliche Kompetenzen wie Zeit einteilen, planen, zusammenarbeiten usw. «Diese Effekte liegen auf der Hand», erklärt Berthold. Aber idealerweise passiere noch mehr: «Bestenfalls entwickeln die Schülerinnen und Schüler einen neuen Modus des Arbeitens und Lernens (Studiermodus), entdecken neue Interessen und gewinnen ihre genuine Neugier zurück.»

«Eine spezifische Vorbereitung auf die Poolstunden gibt es momentan nicht», erzählt Prorektor Berthold, und er gibt zu: «Hier gibt es sicherlich noch Verbesserungspotential». Viele Lehrpersonen würden aber Fragen des Projektmanagements (Zeiteinteilung, Zwischenhalte, Ergebnisse etc.) schon heute bei der Einführung am Anfang des Semesters thematisieren.

Was zeigen die bisherigen Erfahrungen?

Um das Konzept stetig weiterentwickeln zu können und die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu erkennen, müssen die Lehrpersonen nach dem Abschluss eines POOL-Projekts ein Feedback einholen. Die Rückmeldungen haben gezeigt, dass Belastung und Workload-Menge immer ein Thema sind. «Es ist wichtig, dass es Spielraum für Anpassungen gibt – z.B. in einem Fach etwas spontan wegzulassen, wenn die Belastungen zu gross werden», meint Berthold.

«Wie sich langfristige Projekte in den schulischen Alltag einfügen», ist für Berthold eine wichtige Frage, die gestellt werden muss. «Wenn zum Beispiel eine grosse Mathematikprüfung anstehe, dann lernen die Schülerinnen und Schüler im POOL dafür, anstatt an ihrem Projekt zu arbeiten». Und das sei auch gut so, setze aber voraus, dass die Lehrpersonen Kontrolle abgeben können und den Jugendlichen vertrauen, dass sie beispielsweise die Zeit an einem anderen Ort wieder aufholen.

Auch habe sich gezeigt, dass eine gewisse Begleitung notwendig ist. Meistens werde im Semesterprogramm eine gewisse Struktur vorgegeben (z.B. Woche 1: Kick-off Gruppenarbeit, Woche 2: Arbeitsbeginn, Woche 3: frei, Woche 4: erste kurze Besprechung, Woche 5+6: frei, Woche 7+8: intensive Besprechung mit jeweils einem Teil der Gruppen etc.). Innerhalb dieses

Rahmens können sich die Schülerinnen und Schüler frei bewegen.

Weitere Gefässe für Projektarbeit

Es sei zwar ein Fakt, dass man fachlich weniger weit kommt, wenn man projektartig arbeitet und den Jugendlichen Freiräume lässt. Wenn sich jemand vertiefen soll, ist weniger Breite möglich, sei auch ein Grundsatz des Konzepts *Deeper Learning*, auf das sich die Schule teilweise stützt. «Aber das, was gemacht wird, ist dafür nachhaltiger und anschlussfähiger», erklärt Berthold. Letztlich seien es doch immer die Projekte, bei denen man begeistert dabei war, die einem von der Schulzeit in Erinnerung blieben.

Deshalb gibt es an der KUE zwei weitere projektartige Gefässe: die Wahlprojekte, eines mit Fokus auf Interdisziplinarität und das andere mit Fokus auf Kooperation.

Das *interdisziplinäre Wahlprojekt* findet innerhalb des Klassenverbands statt, und zwar im letzten Schuljahr. Zwei Lehrpersonen aus unterschiedlichen Fächern planen ein Projekt, dessen Inhalte sie frei bestimmen können, und führen dieses mit der Klasse durch. Die einzige Bedingung ist: Das Projekt soll ein Thema von verschiedenen Seiten her beleuchten.

Beim kooperativen *Wahlprojekt (WP 2)*, das ebenfalls im Maturjahr, aber klassenübergreifend stattfindet, ist die Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler gefordert. Lehrpersonen können sich in Zweiertteams zur Verfügung stellen. Die Jugendlichen wählen dann kein Thema, sondern die Lehrpersonen aus. Die Gruppe entscheidet danach unter Berücksichtigung von Interessen, Kompetenzen und fachlichen Hintergründen gemeinsam, was sie tun wollen. Das Projekt muss sich nicht in den Fachbereichen der beiden Lehrpersonen bewegen. Wenn der Deutschlehrer beispielsweise begeisterter Schachspieler ist und sich auch die Gruppe dafür interessiert, kann das Projekt etwas mit Schach zu tun haben.

Neue Raumkonzepte im Test

«Ein Thema, das uns an der KUE interessiert und wir als Schulleitung auch fördern, sind

neue Raumkonzepte», berichtet Berthold. Die anfängliche Situation mit nur vier Klassen im grossen Schulgebäude schuf tolle Möglichkeiten: Es gab zwölf unbenutzte Klassenzimmer, die mit einfachen Mitteln (z.B. Sitzsäcken, Hockern) unterschiedlich eingerichtet wurden. Die Lehrpersonen konnten sich mit ihren Klassen in die verschiedenen Räume einbuchen, um veränderte Unterrichtssettings auszuprobieren. In die Planung des Neubaus am See sind ebenfalls unterschiedliche Raumkonzepte eingeflossen. Neben den klassischen Schulzimmern werden unterschiedlich nutzbare Lern- und Begegnungsräume wie Gruppenräume, Arbeitszimmer, Lounges etc. zur Verfügung stehen.

Aktuell entsteht im neuen Schulgebäude C (Erweiterung des Provisoriums), das ab Schuljahr 2023/24 genutzt werden kann, eine sogenannte «Creative Hall». Sie soll Experimentierhalle, Werkstatt und «Makerspace» sein, wo Projekte geplant und durchgeführt werden können und Menschen zusammenkommen – ein Ort des Austauschs und der Kreativität.⁶³ Mit einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern wird zudem ein Raum für ruhiges Arbeiten konzipiert. Darin sollen Lehrpersonen und Schüler nebeneinander, aber für sich konzentriert arbeiten können.

Engagierte Lehrpersonen

Nicht nur die POOL-tage setzen ein verstärktes oder verändertes Engagement der Lehrpersonen voraus, sondern die ganze Situation des Schulaufbaus. Die Neugründung eines Gymnasiums stellte sich als sehr viel komplexer heraus, als man sich das vorgestellt hat. «Der Aufwand und die Belastung, die dies auch für jede einzelne Lehrperson mit sich bringt, wurde nicht einberechnet», bedauert Berthold. Entsprechend hätte es auch nur punktuell Anerkennung z.B. durch Entlohnung oder Entlastung gegeben. Viele Lehrpersonen würden sich deshalb am Rande der Belastungsgrenze bewegen. «Das ist jetzt aber auch von den Behörden erkannt worden und soll korrigiert werden», so Berthold.

Nichtsdestotrotz bringe die Situation das gesamte Kollegium näher zusammen: «Zusammen bauen wir diese Schule auf, das gibt einen

⁶³ Mit der «Creative Hall» wird die KUE noch kreativer, 05.04.2023 (<https://www.kuezh.ch/aktuelles>)

guten Spirit». Natürlich hat das Schulleitungsteam gewisse Vorstellungen, die auch im Leitbild der KUE verankert sind und die in den Wochenbriefen immer wieder thematisiert werden. «Eine funktionierende Schulstruktur und eine gute Schulkultur aufzubauen ist ein langer Prozess; und daran wird gemeinsam gearbeitet», erklärt Berthold.

«Schule im Wandel»

«Die KUE ist eine Schule des Wandels» steht im Leitbild der Kantonsschule Uetikon am See. Denn agil zu bleiben und sich verändern zu können sei ganz zentral für eine Schule – nicht nur für eine neu gegründete wie die KUE, sondern für alle. Ein Hauptfaktor, damit dies gelingen kann, ist laut Berthold das Mindset des Kollegiums. Aus Schulleitungssicht sei daher die entscheidende Frage: «Wie bringen wir die Lehrpersonen zu uns, die bereit sind, diese Art von Schule mitzudenken und mitzugestalten?»

Eine weitere Aufgabe sei es, räumliche und zeitliche Strukturen zu schaffen, die für die einzelnen Lehrpersonen optimale Bedingungen schaffen, um Wandel umzusetzen. «Wandel» bedeutet für Berthold auch, «wegzukommen vom Gefühl, alle Kernbestände des traditionellen Unterrichts erfüllen zu müssen». Die sogenannte «Grammatik» der Schule sei sehr stabil, was einerseits gut sei, aber andererseits recht herausfordernd sein könne, wenn man etwas neu denken möchte. Die Kunst bestehe darin, die Stellen zu finden, an denen man ohne Veränderung von Gesetzesgrundlagen oder Verletzung von Reglementen Spielraum hat und Veränderungen voranbringen kann.

Zukünftige Neugründungen

Die Erfahrungen der Neugründung fasst Berthold so zusammen: «Sich ein Idealbild einer Schule ausdenken und dieses dann nach dem Top-down Prinzip umzusetzen, funktioniert nicht. Vor allem nicht verbunden mit dem Auf-

trag, von 100 auf 1500 Schülerinnen und Schüler wachsen zu müssen.» Welche Leute an der Schule zusammenkommen, sei entscheidend: «Daher ist es zentral, ein Kollegium zusammenzustellen, das Neugierde und Visionen mitbringt und wirklich bereit ist, gemeinsam etwas Neues zu gestalten. Und nicht nur umzusetzen, was einige wenige vorgeben.»

Ebenfalls entscheidend ist in Bertholds Augen, wie die Schulleitungsmitglieder gewählt werden. Zimmermann und Berthold kannten sich, brachten beide viel Erfahrung und Visionen mit und planten, dieses Projekt gemeinsam in Angriff zu nehmen. Bewerben mussten sie sich aber einzeln. Es hätte auch sein können, dass Zimmermann von der Kommission als Rektor zwar eingesetzt wird, Berthold dann aber nicht als Prorektor angestellt worden wäre. Berthold findet dieses Vorgehen wenig produktiv: «Es wäre eine grosse Chance, wenn sich die Schulleitung als Team mit einem Schulkonzept bewirbt und dann nicht einzelne Personen gewählt werden, sondern das Konzept mit dem gesamten Team». Dadurch bestünde eine gewisse Garantie, dass das Team für etwas steht und eine gemeinsame Vision hat.

Die Kantonsschule Uetikon am See habe auf ihrem Weg bislang sehr grosse Unterstützung erfahren: «Unsere Vorschläge werden begrüsst und auch Finanzen stellen nicht unbedingt ein Problem dar.» Für zukünftige Neugründungen ist es Prorektor Berthold ein Anliegen, dass die Lehrpersonen für ihre zusätzliche Arbeit, die anfangs leider nicht gesehen wurde, stärker entlastet werden. Denn es braucht weiterhin motivierte Lehrpersonen, die bereit sind, an solchen Projekten mitzuarbeiten.

Weiterführende Informationen:

<https://www.kuezh.ch/unterricht>

<https://www.kuezh.ch/unterricht/maturjahr>

[Lehrplan KUE 2022](#)

Kontakt: Jürg Berthold (Prorektor, ab 2024/25 Rektor),
juerg.berthold@kuezh.ch

Gymnasien in Bewegung – einige Schlussfolgerungen

Überblickt man die dargestellten Fallporträts, fallen Gemeinsamkeiten und Differenzen auf. Aber es stellen sich auch weiterführende Fragen, dies nicht zuletzt, weil die einzelnen Konzepte und Projekte jeweils nur kurz dargestellt werden konnten (deshalb die Kontaktadressen). Vor allem aber ist man erstaunt über das grosse Engagement aller Beteiligten, den Ideenreichtum, der den Projekten zugrunde liegt, die erstaunlich grosse Bereitschaft, Reformprozesse einzuleiten, sie zu korrigieren und sie immer wieder den Gegebenheiten der Schule und den Möglichkeiten des Personals zugunsten besserer Lernvoraussetzungen und wirksameren Lernens der Schülerinnen und Schüler anzupassen. Dazu gehören auch bewusste Projektbegleitungsstrukturen, Evaluationen und daraus abgeleitete Ziel- und Prozessveränderungen. Und immer wieder wird deutlich: Unabhängig von den bildungspolitisch erwarteten strukturellen Veränderungen haben sich die Gymnasien in unterschiedlicher Art und Weise auf den Weg gemacht, das, was gymnasiale Bildung sein soll und sein kann, weiterzuentwickeln. Obwohl in den Gesprächen immer wieder darauf hingewiesen wurde, dass von Seiten der Gymnasien eine Klärung der normativen Rahmenbedingungen (siehe die Einleitung) als dringlich erachtet wird, sind die Reformen in den Schulen längst im Gange. Die Gymnasien haben sich auf den Weg gemacht: pädagogisch-didaktisch und schulkulturell.

Noch einmal muss darauf hingewiesen werden, dass mit den präsentierten Fallporträts kein Anspruch auf Vollständigkeit verbunden war, dass offensichtlich auch an anderen Schulen viele Veränderungen initiiert wurden und werden und dass auch bei den präsentierten Porträts immer noch mehr hätte gezeigt werden können. Die Fallporträts sollen anregen, sie sollen Ideen zur Verfügung stellen und vielleicht bewirken sie auch, dass die Gymnasien untereinander noch besser ins Gespräch kommen.

Was aber sind die Learnings aus dem Präsentierten? Ohne Anspruch auf Vollständigkeit soll

der Bericht mit einigen unsystematischen Hinweisen zur Unterrichts- und Schulentwicklung an Gymnasien abgeschlossen werden.

Bildungspolitik und Unterrichts-/Schulentwicklung

Wie erwähnt warten viele Schulen darauf, dass die Rahmenbedingungen für das künftige Gymnasium bildungspolitisch geklärt werden, damit sie auch ihre pädagogisch-didaktischen Konzepte und ihre Schulentwicklung darauf ausrichten können. Es wurden aber auch Bedenken, mitunter sogar Skepsis gegenüber den gesamtschweizerischen Reformen sichtbar – nicht weil sich die Schulen nicht bewegen wollen, sondern weil sie befürchten, dass durch enge Vorgaben ihre Bewegungsspielräume eingeschränkt werden könnten. Solche Handlungsspielräume sind für die Unterrichts- und Schulentwicklung vor Ort entscheidend, und für die Motivation der beteiligten Akteure eine wichtige Rahmenbedingung. Schulautonomie, Handlungs- und Entscheidungsspielräume gehören deshalb zu den wichtigen Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung des Gymnasiums.

Kein «One-size-fits-all»

Jedes der präsentierten Reformprojekte ist in einem einzigartigen Kontext situiert. Jede Schule hat ihre gut begründeten Argumente für die Reformen, hat ihre eigene Geschichte, ihre spezifische Personalsituation, ihre finanziellen und infrastrukturellen Rahmenbedingungen, ihre spezifischen Bildungsprogramme und auch eine je unterschiedliche Schülerschaft. «Borrowing and lending»⁶⁴ haben dadurch ihre Grenzen. Deshalb handelt es sich beim Präsentierten um Anregungen, nicht um Kopiervorlagen. «Rekontextualisierungen»⁶⁵ sind unabdingbar, heisst: Ein entsprechendes Projekt kann nicht einfach kopiert werden, sondern es muss auf die je spezifischen Gegebenheiten angepasst und weiterentwickelt werden. Es gibt kein «One-size-fits-all».

⁶⁴ Steiner-Khamsi, G. (Hrsg.). (2004). *The global politics of educational borrowing and lending*. Teachers College Press.

⁶⁵ Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schulfächer – und ihre Grenzen

Viele Projekte zielen darauf ab, die traditionellen Fächergrenzen zu überwinden oder zumindest zu relativieren. Das heisst nicht, dass Disziplinarität – gerade auch wegen der Kernaufgabe des Gymnasiums, auf ein Hochschulstudium vorzubereiten – ihre Bedeutung verloren hätte. Viele Lehrpersonen stellen aber fest, dass Lernen letztlich auch heisst, Probleme lösen zu lernen. Probleme sind aber nicht nach wissenschaftlichen Disziplinen sortiert, sondern liegen oftmals quer zu ihnen. Interdisziplinarität, Zusammenarbeit zwischen den Fächern und den Fachlehrpersonen, gemeinsame Projekte, in denen Themen bearbeitet und Probleme gelöst werden, ergänzen deshalb zunehmend den disziplinär ausgerichteten Fachunterricht. Dies wird umso dringender vor dem Hintergrund epochaler Schlüsselprobleme, zu deren Bewältigung Bildung einen Beitrag leisten soll: der nachhaltigen Entwicklung, der digitalen Transformation oder der demokratischen Kultur in einer heterogeneren Gesellschaft.

Aber die Ergänzung des Fachlichen durch das Überfachliche ist nur ein Teil der Entwicklungen, die sich hinsichtlich Fächerstrukturen in verschiedenen Projekten zeigt. Es findet auch eine stärkere Öffnung des Gymnasiums nach aussen hin statt. Kooperationen mit ausschulischen Akteurinnen und Akteuren nehmen zu, gerade auch weil der Fokus sich in Richtung Überfachlichkeit sowie stärkerer Problemlöse- und Kompetenzorientierung zu verschieben begonnen hat. Die Verbindung des Erwerbs von Wissen und dessen Anwendung in praktischen Verwendungszusammenhängen gewinnt an Bedeutung. Bei beiden Entwicklungen, stärkere Interdisziplinarität und stärkere Transdisziplinarität, steht das Gymnasium wohl eher am Anfang als am Ende eines Veränderungsprozesses.

Zeitstrukturen

Verschiedene Projekte sind auf die Flexibilisierung von Zeitstrukturen ausgerichtet: Die strikte Einteilung in Schuljahre, Semester, Quartale, Schulwochen, Schultage und Lektionen von 45 Minuten Dauer wird in verschiedener Hinsicht in Frage gestellt, einfach weil sich das Lernen nur teilweise sinnvoll in solch starre

Zeitstrukturen hineinpressen lässt. Weniger Fächer pro Semester, dafür mit doppelter Dotation, wesentlich mehr Unterricht, der nicht im Lektionentakt, sondern blockweise, wochenweise organisiert wird, die relative klare Trennung von Lern- und Prüfungsphasen, Epochenunterricht, Jahrespromotion statt Semesterpromotion: Das sind nur einige Stichworte zur allmählichen Pluralisierung von Zeitstrukturen im Gymnasium. Dazu gehört auch, dass Schülerinnen und Schüler einen substanziellen Teil ihrer Lernzeit selbst organisieren können – und natürlich auch verantwortlich organisieren müssen.

Schülerinnen und Schüler

Nicht jede neue Unterrichtsform, nicht jedes Weiterentwicklungsprojekt wird von allen Schülerinnen und Schülern gleich akzeptiert. Mehr Freiräume für selbständiges Lernen zum Beispiel verlangt auch nach mehr Eigenverantwortung, worauf nicht alle Schülerinnen und Schüler gleich gut vorbereitet sind. Sie müssen auf neue Lernsettings gut vorbereitet werden, müssen lernen, mehr Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen – und sie müssen vor allem auch individuell begleitet werden. Manchmal sind schrittweise Veränderungen und Etappierungen notwendig und sinnvoll – auch für das Personal. Nicht alles auf einmal verändern zu wollen und gute Kommunikation ist wichtig, wenn der Übergang vom Alten zum Neuen gelingen soll. Auch dass die Neuerungen teilweise neue Beurteilungsformen nach sich ziehen, ist für die Schülerinnen und Schüler neu – aber natürlich auch für die Lehrpersonen.

Schulleitung und Schulkultur

Viele Reformen sind offensichtlich «von unten» initiiert worden, in anderen Fällen gingen die Vorschläge von der Schulleitung aus. In jedem Fall sind gute Kooperationen, ein gutes Zusammenspiel zwischen den institutionellen Ebenen und flexible Organisationsformen wichtige Gelingensbedingungen. Nur «top down» oder nur «bottom up» sind wahrscheinlich zu einfache Vorstellungen über Prozessverläufe und Entscheidungssituationen: Auf die richtige Mischung zum richtigen Zeitpunkt kommt es wohl an. Und gegenseitiges Vertrauen ist eine

wichtige Ressource: Eine ausgeprägte Schulkultur erleichtert sicher die Prozesse, aber immer wieder ist betont worden, dass sich die Weiterentwicklungsprojekte auch positiv auf die Schulkultur, die Kooperation und das gemeinsame Verständnis der gymnasialen Bildungsziele und des Lernens im Gymnasium auswirken.

Ressource 1: Das Engagement aller Beteiligten

In allen Projekten zeigt sich, dass die Weiterentwicklung des Gymnasiums nur möglich wird, durch das grosse Engagement der Beteiligten: der Schulleitungen, der Lehrerinnen und Lehrer, der Schülerinnen und Schüler und weiterer Akteure, etwa der Gebäudeverantwortlichen oder beteiligter aussenstehender Projektpartnerinnen und Projektpartner. Gute Kooperation und Kommunikation wurden dann immer wieder als Gelingensbedingungen genannt. Und wie in so vielen Schulreformen ist eine Vorbedingung, dass Lehrerinnen und Lehrer von den Projekten überzeugt sein müssen – oder anders formuliert: Die Schule kann sich nur auf den Weg machen, wenn sich die Lehrerinnen und Lehrer zusammen mit der Schulleitung auf den Weg machen. Das Commitment nimmt stark zu, so berichteten viele Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner, wenn die Beteiligten auch in die Entscheidungsprozesse einbezogen werden. Partizipation ist also nicht nur ein Reformthema, sondern der sinnvolle Einbezug aller Beteiligten ist gleichzeitig auch eine wichtige Gelingensbedingung.

Trotz des hohen Engagements, das immer wieder positiv erwähnt wurde, darf nicht vergessen werden, dass es auch zu Überlastungen kommen kann. Gute Planung des Personaleinsatzes, hinreichende Entschädigungen oder Entlastungen für Mehraufwand müssen deshalb eingeplant werden. Meist sind Reformen auf der Personalebene nicht einfach «gratis» zu haben. Auch sollte für sinnvolle und hinreichende Möglichkeiten der Weiterbildung gesorgt werden, insbesondere dann, wenn Lehrerinnen und Lehrer neue Funktionen (z.B. als Lerncoaches) übernehmen.

Ressource 2: Finanzen und Infrastruktur

Selten hat ein Gymnasium die Möglichkeit, seine bauliche Infrastruktur neu zu planen. Aber die Weiterentwicklung der Gymnasien führt mitunter auch dazu, dass Schulbauten angepasst, Schulräume verändert oder neue Infrastrukturen (z.B. Spezialeinrichtungen) angeschafft werden muss. Denn neue Unterrichtsformen erzeugen meist auch neuen Infrastruktur- und Personalbedarf. Für Projektplanungen und -realisierungen muss Personal freigestellt oder zusätzlich entschädigt werden, und Teamteaching ist teurer, als wenn nur eine Lehrperson die Klasse unterrichtet. Projekte erzeugen auch Sachkosten. Personelle und infrastrukturelle Folgekosten können nicht einfach dadurch aufgefangen werden, dass ein Teil der Lehrerlektionen eingespart wird, indem der Anteil an eigenständigem und selbstorganisiertem Lernen der Schülerinnen und Schüler erhöht wird. Denn mehr individuelle Spielräume für Schülerinnen und Schüler erfordern auch neue Betreuungskonzepte und Coachingformen auf Seiten der Lehrpersonen. Dafür muss ihnen Arbeitszeit zur Verfügung gestellt werden.

Lohnt es sich?

In vielen Gesprächen wurde betont, dass die Weiterentwicklung des Gymnasiums vor allem in einer Übergangsphase eher zur Komplexitätssteigerung beitrage als zur Vereinfachung – etwa im Bereich der Stundenpläne, der Tagesabläufe, der Schulraumnutzung und des Lehrpersonaleinsatzes. Diese Komplexitätssteigerung kann auch ein Risikofaktor sein. In Gymnasien, die bereits einige Erfahrung mit der Weiterentwicklung aufweisen, zeigte sich aber auch eine Stabilisierung der neuen Abläufe und Strukturen. Obwohl die präsentierten Fallstudien zunächst immer zu Mehrbelastungen führten, den Beteiligten immer ein hohes Engagement abverlangten, die Umstellungen meist mehr Zeit beanspruchten als eingeplant war und die Komplexität von Schulorganisation und Unterricht zunächst gesteigert wurde – die Antwort der Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner auf solche Einwürfe war eigentlich immer: Es lohnt sich!