



Die Einführung des Lehrplans 21 im Churermodell

Masterthesis zur Erlangung des Grades Master of Arts

Pädagogische Hochschule Weingarten

Studiengang: Schulentwicklung

eingereicht von: Karin Lutz-Bommer, Via Calanda 33, CH-7013 Domat/Ems

Matrikelnummer: 7148041

eingereicht am: 11. September 2018

Erstbetreuung: Dr. Ursina Kerle, Pädagogische Hochschule Graubünden

Zweitbetreuung: Prof. Dr. Marion Rogalla, Pädagogische Hochschule St. Gallen

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	I
Vorwort	III
Abstract	IV
Dank.....	V
Einleitung.....	1
1 Fragestellung.....	4
1.1 Zielsetzung	5
1.2 Fragestellung.....	5
1.3 Arbeitsthesen	5
2 Theoretische Grundlagen	7
2.1 Qualitätskriterien und Wirkungsfelder zu gutem Unterricht	10
2.1.1 Guter Unterricht nach Meyer.....	12
2.1.2 Guter Unterricht nach Helmke	15
2.1.3 Guter Unterricht nach Brophy.....	17
2.1.4 Fazit guten Unterrichts aus erziehungswissenschaftlicher Warte.....	19
2.2 Unterrichtsmodelle	19
2.2.1 Traditioneller Unterricht	19
2.2.2 Offener Unterricht.....	20
2.2.3 Churermodell.....	22
2.3 Rahmenbedingungen und Einführung des Lehrplans 21.....	25
2.3.1 Lehrplan 21.....	25
2.3.2 Einführung und Umsetzung des Lehrplans 21 im Kanton Graubünden.....	27
2.3.3 Begriffsklärung Kompetenzorientierung	28
2.3.4 Orientierungsrahmen Schulqualität Amt für Volksschule und Sport Graubünden. 30	
2.3.5 Kompetenzorientierter Unterricht nach Feindt & Meyer und Einführung von kompetenzorientiertem Unterricht in Graubünden.....	32
2.3.6 Einführung von Schulinnovationen – Stolpersteine und Gelingensbedingungen... 35	
3 Vorgehen und Methoden	41
3.1 Forschungsdesign.....	42
3.2 Stichprobe	43
3.3 Datenerhebung und -auswertung.....	44
4 Darstellung der Ergebnisse	47
4.1 Portraits der Fallschulen (Längsbeschreibungen).....	47
4.1.1 Portrait der Fallschule (A).....	47

4.1.2	Portrait der Fallschule (D).....	48
4.2	Ergebnisse der Interviews (Querbeschreibungen).....	49
4.3	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	61
5	Diskussion und Reflexion der Ergebnisse	63
5.1	Beantwortung und Reflexion der Forschungsfragen	63
5.1.1	Beantwortung der Forschungsfragen.....	63
5.1.2	Reflexion der Forschungsfragen.....	67
5.2	Diskussion der Arbeitsthesen.....	71
5.3	Schlussfolgerung / Ausblick.....	74
6	Literaturverzeichnis/ Abbildungsverzeichnis/ Anhang.....	77
	Literaturverzeichnis	77
	Abbildungsverzeichnis	86
	Anhang.....	86

Vorwort

Noch ist der Lehrplan 21 nicht umfassend und vollständig eingeführt – nicht nur im Kanton Graubünden. Und bereits liegt hier eine erste Analyse vor, welche strukturellen Voraussetzungen und Arbeitsweisen geeignet sind, sich dem Ziel des kompetenzorientierten Unterrichts zu nähern. Die vorliegende Arbeit zeigt deutlich auf, dass es sich um Veränderungen sowohl der Unterrichtsentwicklung in engerem Sinne als auch um Schulentwicklung als Gesamtheit handelt.

Bei der Implementation eines derart ambitionierten Unterfangens wie des Lehrplans 21 haben Schulleitungen eine zentrale Rolle inne. Sie sind „Motor“ des zielgerichteten Wandels und treiben die Umgestaltungen von Schulen voran. Analog der Arbeit von Lehrkräften heisst dies für sie tagtäglich: diagnostizieren, planen, handeln, evaluieren. Dass in den untersuchten Schulen in Bezug auf die Einführung des neuen Lehrplans bei den Lehrerinnen und Lehrern ein Grundkonsens herrscht, der umschrieben werden kann mit: „Ja. Ich bin dafür, nicht immer dagegen zu sein.“ ist bemerkenswert und lässt auf eine erfolgreiche Umsetzung hoffen.

Das innovative Churermodell demonstriert, mit Hilfe welcher Massnahmen ein kompetenzorientierter Unterricht gestaltet werden kann. Dabei kommen ursprünglich sonderpädagogische Ansätze wie Individualisierung und Binnendifferenzierung zur Anwendung mit dem Ziel, alle Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu fördern. Die fortwährende Auseinandersetzung und Reflexion eigener Lehrmethoden ist dabei die Grundvoraussetzung für Lehrkräfte und Schulen, den heutigen und künftigen, vielfältigen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Dabei hilft nur die Zusammenarbeit – ob zwischen Lehrpersonen, Schulleitungen oder in grossen Forschungsprojekten – diese Verantwortung, verteilt auf zahlreiche starke Schultern, zu tragen.

Noch gibt es viel zu tun und noch liegen zahlreiche Stolpersteine auf dem Weg, bis von einer gelungenen Einführung des Lehrplans 21 gesprochen werden kann. Wenn aber tüchtige, kompetente (!) Fachkräfte wie die Autorin am Werke sind, wird es jedoch schon bald – wie für die vorliegende Arbeit – heissen: Gratulation!

Dr. Jann Gruber, Direktor Stadtschule Chur 2013 - 2017

Abstract

Kompetenzorientierter Unterricht rückt mit der Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Graubünden in den Fokus aller an der Schule Beteiligten. Welches sind die Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts und wird dieser bereits durchgeführt in den Bündner Schulzimmern? Die Einführung des Lehrplans 21 in Graubünden und damit der Fokus auf kompetenzorientierten Unterricht einschliesslich einer Gegenüberstellung von Schulen mit und ohne Churermodell bildet die zentrale Fragestellung dieser Arbeit.

Weitere Aspekte sind Vergleiche der Kriterien guten Unterrichts mit den Merkmalen des Churermodells. Die subjektiven Überzeugungen und Arbeitsweisen von Lehrpersonen rücken damit immer stärker in den Fokus und werden zum Gesprächs- und Austauschthema in den Schulen. Die für diese Masterarbeit durchgeführten qualitativen Interviews erheben nicht den Anspruch von Allgemeingültigkeit. Vielmehr sollen sie in explorativer Weise die Einstellungen von Praktikern aufzeigen.

Abschliessend werden die gewonnenen Erkenntnisse untereinander verglichen und es wird aufgezeigt, inwieweit die Arbeit mit bzw. ohne Churermodell die Einführung des Lehrplans 21 beeinflusst.

Dank

Ein erster Dank geht an meine beiden Betreuerinnen, Dr. Ursina Kerle und Prof. Dr. Marion Rogalla, auf deren wertvolle Unterstützung ich von Anfang an zählen durfte.

Besonders zu Beginn war ich auf ihre Hilfe angewiesen. Sie haben mir bei der Erstellung des Konzepts dieser Arbeit mit ihrer konstruktiven Art und ihren Einwänden und Ideen weitergeholfen, mir aber auch viel Freiraum für meine eigenen Vorstellungen gelassen. Auch während des ganzen Schreibprozesses wurde ich, wenn immer nötig, kompetent beraten. Ich habe unsere Zusammenarbeit sehr geschätzt.

Ausserdem bedanke ich mich bei allen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern, die sich trotz dicht gefüllten Terminkalendern Zeit für interessante Gespräche genommen haben. Ihre ehrlichen und ausführlichen Antworten haben einen grossen Teil zu dieser Arbeit beigetragen.

Last, but not least, gehört ein herzlicher Dank meinem beruflichen und privaten Umfeld, welches oft auf mich verzichten musste, mich aber immer inspiriert und unterstützt hat.

Einleitung

Im Masterstudiengang Schulentwicklung, in dessen Rahmen diese Masterarbeit geschrieben wird, beschäftigte ich mich intensiv mit unterschiedlichen Bedingungen, wie Entwicklungsarbeit an Schulen gelingen kann. Gleichzeitig komme ich als Schulleiterin an der Stadtschule Chur immer wieder auf vielfältige Art und Weise in Kontakt mit dem sogenannten Churermodell.

Die Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Graubünden ist derzeit in aller Munde. Dies, nachdem der bisherige Lehrplan, nach dem nach wie vor je nach Stufe bis 2019 zu unterrichten ist, sein Ablaufdatum mehr als erreicht hat: Er stammt aus dem Jahr 1992 (Primarstufe), bzw. 1998 (Sekundarstufe). Ab dem Schuljahr 2018/2019 wird der neue Lehrplan an den Schulen eingeführt. Die Lehrerinnen und Lehrer sind bereits seit längerem mit fachdidaktischen Weiterbildungen und Zusatzausbildungen beschäftigt, um bereit zu sein für kommende Änderungen und Neuerungen. Das Thema dieser Masterarbeit habe ich aufgrund der Aktualität und des grossen medialen Interesses bezüglich des neuen Lehrplans mit seiner Kompetenzorientierung statt der bisherigen Inhaltsorientierung gewählt. Aber auch die Unsicherheiten seitens der Lehrpersonen gegenüber der Handhabung des neuen Lehrplans waren ausschlaggebend für die Wahl dieses Masterarbeitsthemas. Diesen Unsicherheiten begegnete und begegne ich wiederkehrend in meiner täglichen Arbeit als Schulleiterin. «War denn alles falsch, was ich bzw. wir in der Vergangenheit gemacht habe(n)? Muss ich nun alles auf den Kopf stellen? Ich weiss gar nicht, was von mir erwartet wird? Wie kann ich mich nebst den Weiterbildungen auf die Einführung des Lehrplans 21 vorbereiten? Eine eintägige Weiterbildung soll mich fit machen für die neue Arbeit?» Diese und ähnliche Fragen wurden mir als Schulleiterin immer wieder gestellt. Gleichzeitig stellte ich in anderen Gesprächen fest, dass es durchaus Schulhäuser und Lehrpersonen gibt, die der ganzen Einführung gelassen gegenüberstehen.

Diese Masterarbeit ist Teil eines Forschungsprojektes der Pädagogischen Hochschule Graubünden PHGR unter der Leitung von Dr. Ursina Kerle. Das Projekt wurde im Januar 2017 gestartet mit dem Arbeitstitel «Einführung Lehrplan 21 in Graubünden – der Weg zur Kompetenzorientierung». Das Projekt dient nicht nur dazu, diesen Prozess zu dokumentieren, sondern auch Handlungsorientierungen für die Etablierungsphase des Lehrplans 21 zu gewinnen. Das Projekt gliedert sich in drei Teilprojekte: Teilprojekt I beleuchtet den Prozess der Einführung des Lehrplans 21 aus der Sicht der Schulleitungen und Lehrpersonen, wobei das subjektive Erleben der Veränderungen und der Umgang damit im Zentrum des Interesses stehen. Teilprojekt II geht den Veränderungen, die durch die Einführung des Lehrplans 21 initiiert sind, auf der Unterrichtsebene aus Sicht der Lehr- und Schulleitungspersonen nach. Teilprojekt III untersucht, wie sich

Kleinstschulen weiterentwickeln. Insbesondere interessiert hier, welche Veränderungen durch die Einführung des neuen Lehrplans erkennbar sind und wie der Einführungsprozess gestaltet wird (Kerle, 2016).

Diese Masterarbeit ist Bestandteil des Teilprojekts II – die Veränderungen, die der Lehrplan 21 für das Unterrichten mit sich bringt und dessen Kompetenzorientierung. Im Rahmen dieser Masterarbeit wird der Fragestellung nachgegangen, ob die Einführung des Lehrplan 21 in Klassen, in denen im Churermodell gearbeitet wird, anders verläuft als in Klassen ohne Churermodell. Mittels Fallstudien wird untersucht, inwiefern sich die Einstellungen von Lehrpersonen und Schulleitungen betreffend Einführung des Lehrplans 21 mit Churermodell (Forschungsfrage a) beziehungsweise ohne Churermodell (Forschungsfrage b) unterscheiden und ob sich dadurch eine Veränderung im Unterrichtshandeln abzeichnet (Forschungsfrage c).

Mittels Durchführung von Leitfadenterviews mit Lehrpersonen mit unterschiedlich langer Berufserfahrung wird versucht, einen Einblick in die Einstellungen von Lehrpersonen zur Einführung des Lehrplans 21 zu erhalten. Die Aussagen können aufgrund des identischen Interviewleitfadens miteinander verglichen werden. Mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring, 2003) werden die codierten Interviews ausgewertet. Mittels Längsdarstellung werden die Schulen portraitiert, und die Querdarstellung der Ergebnisse dient der Beantwortung der Forschungsfragen.

Im theoretischen Teil (siehe Kapitel 2: Theoretische Grundlagen) soll neben einer theoretischen Einführung in die Thematik aufgezeigt werden, wie sich die Arbeit mit dem Churermodell vom traditionellen Unterricht unterscheidet. Die Neuerungen, die mit der Einführung des Lehrplans 21 einhergehen, werden ebenfalls im ersten Kapitel erläutert. Zudem werden Gelingensbedingungen und Stolpersteine (Altrichter, 2005) für die Einführung von Schulinnovationen aufgezeigt.

Für den praktischen Teil (siehe Kapitel 3: Vorgehen und Methoden) werden Interviews durchgeführt mit Lehrpersonen, die bereits Berufserfahrung aufweisen und somit im Umgang mit unterschiedlichem Unterrichtshandeln vertraut sind. Ihre gesammelten Erfahrungen bilden die Grundlage für diesen Abschnitt. Die Hauptziele lauten wie folgt:

- Es soll ersichtlich werden, welche Einstellungen Lehrpersonen gegenüber der Einführung des Lehrplans 21 haben.
- Der Einführungsprozess des Lehrplans 21 mit und ohne Churermodell wird verglichen.

- Die geplanten Änderungen im eigenen Unterricht sollen aufgedeckt werden. Daraus wird hergeleitet, inwiefern diese Veränderungen mit dem Unterricht nach dem Churermodell in Verbindung stehen.

Das Ziel des letzten Teils dieser Arbeit (Kapitel 4: Darstellung der Ergebnisse) besteht schliesslich darin, einen Überblick über die Einstellungen und vor allem über die Unterschiede der Einführung des Lehrplans 21 mit und ohne Churermodell zu geben. Dafür werden die konkreten von den Probanden und Probandinnen genannten Einstellungen, Beschreibungen des eigenen Unterrichts und geplante Veränderungsvorhaben in die Kategoriensysteme des Theorieteils eingeordnet dadurch entstandene Effekte genauer angeschaut.

Die Autorin dieser Masterthesis arbeitet als Schulleiterin einer Schuleinheit der Sekundarstufe I. Es wäre auch für die eigene Tätigkeit interessant gewesen, Lehrpersonen dieser Stufe, die mit Churermodell arbeiten, ebenfalls in der Stichprobe vertreten zu haben. Das Churermodell hat jedoch aus ihrer Sicht auf dieser Stufe noch nicht richtig Tritt gefasst und wird in seiner gesamten Form praktisch ausschliesslich auf der Primarstufe angewandt. Aus diesem Grund können keine Vergleiche gezogen werden zwischen der Arbeit mit Churermodell und ohne bezogen auf die Sekundarstufe I.

1 Fragestellung

Lehrpersonen der vielfältigen Bildungslandschaft des Kantons Graubünden verfügen in ihrem Unterricht grundsätzlich über Methodenfreiheit. So wollen es Bildungsfachleute, und so ist es auch gesetzlich geregelt: «Die Lehrpersonen haben das Recht, im Rahmen des jeweils gültigen Lehrplans, der Weisungen des Amtes, der Vorgaben der Schulträgerschaft und der obligatorischen Lehrmittel den Unterricht frei zu gestalten» (Schulgesetz Kanton Graubünden 2012, Art. 6 Abs. 1). Auch bei der Arbeit mit dem Lehrplan 21 ist diese Methodenfreiheit weiterhin gewährleistet. Und doch definiert der neue Lehrplan erstmals die Aspekte des Lehr- und Unterrichtsverständnisses (D-EDK, 2016):

- *Gehaltvolle Aufgaben*: diese sollen herausfordernde aber nicht überfordernde Problemstellungen beinhalten, welche zum Denken aktivieren und zum Handeln anregen. Sie sollen schwächere und stärkere Lernende ansprechen und individuelle Lern- und Bearbeitungswege begünstigen. Weiter sollen sie Neugier und Motivation wecken.
- *Förderung der überfachlichen Kompetenzen*: Die Förderung dieser personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen soll einen festen und wichtigen Platz in der täglichen Unterrichtsarbeit haben.
- *Vielfältige Unterrichtsmethoden* in Verbindung mit angepassten Formen der Lernunterstützung sollen den Lehrpersonen ermöglichen, auf die unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. Dabei sollen die Lehrpersonen entscheiden, mit welchen Methoden sie die Schülerinnen und Schüler zum Kompetenzerwerb führen. (ebd.)



Abbildung 1: Kompetenzerwerb nach Lehrplan 21

Im Vorfeld der Arbeit beschäftigten die Autorin bei ihrer Arbeit als Schulleiterin immer wieder Fragen. Spielt es für die Einführung des Lehrplans 21 eine Rolle, nach welchen Methoden die Lehrpersonen heute unterrichten? Sind die im Lehrplan 21 erläuterten zentralen Aspekte des Lehr- und Unterrichtsverständnisses bereits heute die selben? Sind Lehrpersonen mit und ohne Churermodell in etwa am gleichen Ort zum Zeitpunkt des Umsetzungsstarts des Lehrplans 21 auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht? Inwiefern beeinflusst die Arbeit mit dem Churermodell die Einstellung zur Einführung des Lehrplans 21? In Gesprächen mit Berufskolleginnen und – kollegen zeigte sich, dass sich auch andere diese Fragen stellten. So war dies dann Anlass für die konkrete Auseinandersetzung mit untenstehender Fragestellung.

1.1 Zielsetzung

Ziel dieser Arbeit ist es, die Einstellungen von Lehrpersonen zur Einführung des Lehrplans 21 zu ergründen. Anhand von Fallstudien und Experteninterviews sollen Unterschiede im situativen Unterrichtshandeln, die sich durch die Arbeit der Lehrpersonen mit und ohne Churermodell ergeben, herauskristallisiert werden. Konkret wird dabei den folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

1.2 Fragestellung

Inwiefern unterscheidet sich die Einführung des Lehrplans 21 an einer Schule, die mit oder ohne Churermodell arbeitet?

Einzelne Forschungsfragen:

- a) Welche Einstellungen haben Lehrpersonen und Schulleitungen gegenüber der Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Graubünden, die mit Churermodell arbeiten?
- b) Welche Einstellungen haben Lehrpersonen und Schulleitungen gegenüber der Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Graubünden, die ohne Churermodell arbeiten?
- c) Inwiefern verändert sich durch die Einführung des Lehrplans 21 die Gestaltung des Unterrichts?

1.3 Arbeitsthese

Das Forschungsdesiderat dieser Arbeit besteht darin herauszufinden, ob die Arbeit mit Churermodell die Einstellungen von Lehrpersonen zur Einführung des Lehrplans 21 beeinflusst. Die Forschungsarbeit ist aufgrund von Beobachtungen und Gesprächen von folgenden Arbeitsthese begleitet:

- Lehrpersonen, die nach Churermodell unterrichten, sind dem Lehrplan 21 gegenüber positiv eingestellt.
- Lehrpersonen, die ohne Churermodell arbeiten, verfügen noch über keine konkrete Vorstellung von kompetenzorientiertem Unterricht.
- Für Lehrpersonen, die mit Churermodell arbeiten, ist die Umsetzung des Lehrplans 21 einfacher, weil sie bereits heute einen kompetenzorientierten Unterricht gestalten.
- Schulteams, in denen mit Churermodell gearbeitet wird, arbeiten zum Zeitpunkt der Befragung in kooperativen Formen innerhalb des Teams, zwischen verschiedenen Lehrpersonen und zwischen Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen.

2 Theoretische Grundlagen

Die sich inzwischen in vollem Gange befindliche Diskussion um kompetenzorientiertes Lehren und Lernen wirft auch immer wieder Fragen auf. Fragen, die in Teams diskutiert werden, aber auch Fragen, mit denen sich die Lehrpersonen alleine beschäftigen und auf die sie für sich Antworten suchen auf dem Weg zur Arbeit mit dem Lehrplan 21. Die vordergründige Frage «Wie könnte man das machen, was leistet welche Methode wofür?» greift zu kurz und muss ergänzt werden durch die Frage: «Was lernen die Schülerinnen und Schüler, indem sie auf diese oder jene Weise arbeiten und lernen, wie erwerben die Lernenden die Fähigkeit zu lernen, wie werden sie methodisch kompetent?» Auf der Suche nach geeigneten Methoden stellen sich Lehrpersonen auch öfters erneut die Frage: «Was aus meinem bisherigen Unterricht möchte ich warum belassen? Was hat sich bewährt und ganz grundsätzlich: Unterrichte ich eigentlich «gut»?»

Die Frage *Was ist guter Unterricht?* beschäftigt Praktiker wie Theoretiker gleichermaßen – und das im Grunde, seit es Schulen gibt. Welche Faktoren beeinflussen guten Unterricht? Was ist überhaupt guter Unterricht? Diese Fragen werden viel diskutiert und sind dennoch kaum abschliessend beantwortet. Es gibt etliche Zusammenstellungen von Merkmalen, die für sich beanspruchen, guten Unterricht zu generieren (Brophy, 2000; Helmke, 2014; Klingen, 2011; Meyer, 2010). Um bei Lehrpersonen nach Vorstellungen von kompetenzorientiertem Unterricht zu suchen, braucht es den Weg über die Betrachtung von Unterricht an sich, über allgemeingültige Definitionen von «gutem» Unterricht. Deshalb werden einleitend in diesem Kapitel die Begriffe «Unterricht» (im nachfolgenden Abschnitt) und «guter Unterricht» (in Kapitel 2.1) genauer betrachtet. Die daraus resultierenden Kriterien werden in dieser Arbeit im Kapitel 5 für die Diskussion und Reflexion der Forschungsergebnisse wieder aufgegriffen.

Im Neuen schulpädagogischen Wörterbuch findet sich folgende Definition von Unterricht:

«Unterricht bezeichnet den Prozess der Aneignung und Differenzierung von Wissen unter dem Aspekt der Führung. «Wissen» ist dabei als allgemeine Beziehung für die Vielfalt von Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Erkenntnissen und Einsichten zu verstehen, die der Mensch mit Hilfe unterrichtlicher Führung erlernt.» (Hintz, Pöppel & Rekus, 2001, S. 350).

Unterricht ist demnach ein Prozess, an dem mehrere Individuen beteiligt sind. Mit Wissen ist innerhalb dieses Prozesses nicht ausschliesslich das systemische, deklarative Wissen (Leuchter, Pauli, Reusser & Lipowsky, 2006, S. 565) gemeint. Es geht darüber hinaus um eine Reflexion und das Verständnis des Gelernten. Laut Hintz et al. (2001) kann Unterricht nur dann entstehen, wenn Lehrende wie auch Lernende gewillt sind zu lehren bzw. zu lernen. Daraus ergibt sich das klassische

Lehrer-Schüler-Verhältnis (2001, S. 350). Für diese Arbeit von besonderer Bedeutung ist die Annahme, dass jeder «Unterrichtsprozess unweigerlich auch mit dem Erwerb und der Differenzierung von Einstellungen und Haltungen verbunden» (ebd.) ist. Das heisst, es ist gar nicht möglich, ausschliesslich systemisches, deklaratives Wissen weiterzugeben, sondern es fliesst auch immer die Haltung der Lehrperson in den Lehr-Lern-Prozess ein. Wenn die Haltungen oder Wertvorstellungen, implizit, aber auch explizit, vermittelt werden, sprechen Hintz et al. (2001) von Erziehung. Unterricht und Erziehung könne man zwar in der Theorie trennen, im schulischen Alltag hingegen sei diese klare Abspaltung nicht möglich (2001, S. 350).

Als Résumé kann festgehalten werden, dass Unterricht zwischen Individuen stattfindet, dass er Inhalte unterschiedlicher Art behandelt und mit den Inhalten auch immer die Haltungen der beteiligten Individuen vermittelt werden.

Guter Unterricht hat viele Facetten und verändert sich je nach Perspektive derjenigen, die ihn definieren. Dieser Umstand macht es notwendig, im Folgenden auf einige Unterrichtsforschende zu fokussieren. Die Auswahl basiert auf der Bedeutung dieser Forschungen für den deutschsprachigen Raum. Besonders bekannt unter diesem Gesichtspunkt ist Hilbert Meyers Buch *Zehn Merkmale (Gütekriterien) guten Unterrichts* (2010) sowie Andreas Helmkes Buch «fachübergreifende unterrichtsrelevante Qualitätsbereiche» (2014, S. 168). Beide Wissenschaftler erstellten einen Katalog von aus ihrer Sicht wichtigen Faktoren für die Entstehung guten Unterrichts. Der Frage nach gutem Unterricht gingen englischsprachige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler lange vor ihren deutschsprachigen Kolleginnen und Kollegen mittels empirischer Studien auf den Grund. Daher stützen sich die von Meyer und Helmke entwickelten Merkmalkataloge guten Unterrichts auf (Vor-)Arbeiten von Jere Brophy (2000) und Brophy und Good (1986). Ihre Lehr-Lernforschungen sorgten bereits vor der Jahrtausendwende für Furore im US-amerikanischen Raum.

In Alltagsdiskussionen von Laien werden «gute» Lehrerinnen und Lehrer, also Lehrpersonen, die guten Unterricht bieten, konsensfähig und vermeintlich klar definiert.

«Er kommt zuverlässig seinen formalen Pflichten nach, er macht einen guten Unterricht, bei dem die Schüler etwas lernen, er kann gut mit Schülern, Eltern und Kollegen umgehen, er ist fair und gerecht, wenn es um Zeugnisse und Zensuren geht, er kann auch mal Fünfe gerade sein lassen, er probiert ab und zu etwas Neues aus, er bildet sich weiter – er übernimmt Pflichten im Rahmen der Gestaltung des Schullebens und der Schulentwicklung.» (Terhart, 2007, S. 20).

Diese und andere, wenig differenzierte Definitionen führten dazu, dass der Begriff *Lehrerpersönlichkeit* heftig diskutiert wurde. Die Kritiker davon monierten, dass es sich bei dieser Bezeichnung um eine «Blackbox» handle, also um einen für die empirische Forschung unzureichend definierten Ausdruck. Die Ungenauigkeit der Begriffsbestimmung führt ihrer Meinung nach dazu, dass ihm allfällige Forschungsergebnisse nicht zweifelsfrei zugeordnet werden können. Im Rahmen neuerer Studien steht nun die Frage im Mittelpunkt, woraus die Lehrerpersönlichkeit besteht. Antworten auf diese Frage sind die Voraussetzung, dass der Einfluss der Lehrpersonen auf die Qualität von Unterricht genauer untersucht werden kann. Es stellte sich heraus, dass die Persönlichkeitsmerkmale eng verknüpft sind mit den subjektiven Überzeugungen der Lehrpersonen. Aktuelle Untersuchungsergebnisse gehen davon aus, dass subjektive Überzeugungen von Lehrpersonen Unterricht erheblich beeinflussen, weshalb Merkmale guten Unterrichts nicht ohne einen kurzen Blick auf die Lehrperson an sich erwähnt werden sollten.

Trautwein (2013) fasst diese Erkenntnisse wie folgt zusammen: «Dass Überzeugungen und Konzeptionen Lehrender ihr Lehrhandeln bedeutsam beeinflussen, scheint konsensfähig» (2013, S. 1). Gleichzeitig hält sie fest, dass trotz scheinbar genauerer Begrifflichkeit kein Konsens darüber herrscht, was unter Überzeugungen zu verstehen ist. «Hinsichtlich der konzeptuellen und begrifflichen Fassung dieser Konzepte herrscht dagegen grosse Uneinigkeit» (ebd.). Ungeachtet aller Begriffsdiskussionen geht die Wissenschaft momentan davon aus, dass kaum etwas so bedeutend für die Qualität von Unterricht ist, wie subjektive Überzeugungen von Lehrpersonen (vgl. Goldin, Rösken & Töner, 2009). Diese können konsistent oder widersprüchlich, individuell oder sozial geteilt sein, wie Reusser, Pauli und Elmer (2011) erläutern:

«Sie bringen zum Ausdruck, was eine Lehrperson glaubt, worauf sie vertraut, was sie subjektiv für richtig hält und mit welchen fachpädagogischen Ideen, Anschauungen, Weltbildern und Wertorientierungen – mit welchem Professionsideal – sie sich identifiziert» (2011, S. 480).

Wie bereits erwähnt, steuert dieses System von Überzeugungen das Handeln der Lehrpersonen massgeblich. Interessant dabei ist, dass sie im Rahmen der tertiären Ausbildung, an Fachhochschulen und Universitäten, nur gering beeinflussbar scheint. Dies liegt zum Beispiel daran, dass sich die Überzeugungen über Jahre hinweg entwickelt haben und eng mit der Biografie der Lehrpersonen verknüpft sind. Hinzu kommt, dass den Lehrerinnen und Lehrern viele ihrer Überzeugungen nur bruchstückhaft zugänglich sind oder gänzlich unbewusst bleiben können (Reusser, et al., 2011, S. 482). Dadurch sind die subjektiven Überzeugungen relativ resistent

gegenüber äusseren Einflüssen. Dies im Hinterkopf zu behalten scheint wichtig bei der nachfolgenden Befassung mit Aspekten guten Unterrichts.

2.1 Qualitätskriterien und Wirkungsfelder zu gutem Unterricht

Was ist *guter* Unterricht? Diese Frage stellt sich, seit es die Schule gibt, immer wieder. Erzählungen von betagten Menschen zeichnen ein Bild von gutem Unterricht, bei dem heutige Unterrichtsforscherinnen und -forscher nur noch den Kopf schütteln: Fünfzig und mehr Kinder in einem Raum, stures Auswendiglernen oder gar körperliche Züchtigung waren an der Tagesordnung und galten damals als guter Unterricht. Dieses Bild der Allgemeinheit von gutem Unterricht hat sich zweifellos verändert, die Frage aber bleibt. Was ist guter Unterricht? Gasser (2003) spricht dann von gutem Unterricht, wenn

«die Lerninhalte die Lernenden (im schulischen, subjektiven oder lebensbezogenen Kontext) etwas angehen («das hilft mir», «das ist für mich wichtig», «das kann ich brauchen», etc.), wenn der Unterricht angenehm ist («man darf auch einmal lachen», «es herrscht ein gutes Klima», etc.) und wenn er lernwirksam, also lernförderlich ist, sodass die Lernenden erfolgreich sein können» (2003, S. 14).

Die Qualität von Unterricht zu untersuchen, ist keine neue Idee. Früher untersuchten bzw. begutachteten und «inspizierten» Schulinspektoren den Unterricht. Auch heute gibt es jedoch nur wenige Studien, die den Unterricht an sich erforschen. Vielmehr werden in internationalen Studien Wissensstand und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern erforscht und daraus Kriterien guten Unterrichts, bzw. für zufriedenstellende und erfolgreiche Lernergebnisse hergeleitet. Die Überprüfung guten Unterrichts gibt es demnach eigentlich, seit es die Schule gibt (Lipowsky, 2007, S. 26). Neu ist hingegen die empirische Überprüfung der Unterrichtsqualität auf nationaler oder gar internationaler Ebene. Aufgrund dieses Wandels im Bildungswesen wird den allgemein gültigen Qualitätsmerkmalen des Unterrichts auch in den einzelnen Schulen je länger je mehr Gewicht beigemessen. Mit der Einführung von geleiteten Schulen¹ ist in der heutigen Zeit auch eine Person im Schulbetrieb verantwortlich für Schul- und Unterrichtsqualität und nicht mehr nur jede Lehrperson für sich und ihren Unterricht selbstverantwortlich. Die empirische Unterrichtsforschung wird stärker beachtet und gewinnt vermehrt an Bedeutung (Eikenbusch & Heimann, 2010, S. 7). Dennoch liegen im deutschsprachigen Raum, im Vergleich zu Grossbritannien oder skandinavischen Ländern, wenig empirische Ergebnisse zum Thema

¹ Eine Schulleitung ist für das operative (Tages-) Geschäft zuständig, die Behörde für strategische Entscheide

Unterrichtsqualität vor. Helmke (2007) erklärt sich dies unter anderem durch eine nach wie vor «mangelnde empirische Orientierung» (2007, S. 1). Vor allem empirische Untersuchungen *quantitativer* Art haben in unserem Sprachraum im Themengebiet der Unterrichtsforschung keinen grossen Stellenwert. Es dominiert eine geisteswissenschaftliche Denkrichtung mit Untersuchungen *qualitativer* Art – wie auch die hier vorliegende.

Die Frage nach gutem Unterricht ruft unweigerlich weitere Fragen hervor, wie zum Beispiel: Wozu soll Unterricht gut sein? Was ist für die Qualität des Unterrichts wichtig und wertvoll? Diese Fragen machen klar, dass es nicht *den einen* guten Unterricht geben kann. In Südamerika sieht guter Unterricht anders aus als in der Schweiz, und in Fribourg wird sich guter Unterricht von demjenigen in Chur ebenfalls unterscheiden, weil unterschiedliche Ziele anvisiert werden.

«Zu bestimmen, was guter Unterricht ist, erfordert also normative Entscheidungen: Er lässt sich nur in Bezug auf Vorgaben und Ziele definieren und ist nicht «objektiv» und eindeutig feststellbar» (Eikenbusch & Heimann, 2010, S. 9).

Die Qualität von Schule und Unterricht, bzw. Ergebnisse von Tausenden von Schülerinnen und Schülern wird im deutschsprachigen Raum seit längerem flächendeckend untersucht. Dies zeigt z.B. das langjährige Bestehen der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Sie feierte im Jahr 2014 bereits ihr 40jähriges Bestehen. Die erhobenen Daten aus unterschiedlichen Studien über Wissensstand und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern bilden die Basis, um daraus Kriterien guten Unterrichts, bzw. guter Lernergebnisse abzuleiten. Diese wiederum zeichnen ein Bild davon, was guter Unterricht für Deutschschweizer Bildungsforscher bedeutet. Durch verschiedene Studien, wie PISA², TIMMS³ oder SCHOLASTIK⁴, gibt es breit abgestützte Ergebnisse aus der Perspektive internationaler Bildungsforscher. Diese Idealvorstellungen von Unterricht würden sich eventuell nochmals verändern, wenn etwa Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Seniorinnen und Seniorinnen, Behinderte oder andere, beliebig ausgewählte Gruppen guten Unterricht für die Deutschschweiz definieren würden. Aus dieser Abhandlung geht klar hervor, dass die Definition guten Unterrichts in hohem Masse von der Perspektive abhängig ist. Helmke (2014) unterstützt aus Sicht der Autorin diese Annahme mit seiner Erklärung, dass jegliche Klassifikationen von Merkmalen der Unterrichtsqualität individuelle

² PISA = Programme for International Student Assessment (Programm zur internationalen Schülerbewertung).

³ TIMMS = Trends in International Mathematics and Science Study (Programm zum Vergleich internationaler Mathematik- und Naturwissenschaftsleistungen).

⁴ SCHOLASTIK = School Organized Opportunities to Learn, Socialization of Talents and Competencies (deutsche Längsschnittuntersuchung zur kognitiven Entwicklung und motivationalen Entwicklung).

Konstruktionen sind (2014, S. 169). Hinzu kommt, dass alle Kataloge dieser Art abstrakte und «theoretische Konstrukte» (Meyer, 2010, S. 21) sind. Diese Abstraktheit braucht es, damit in wenigen Worten bestimmte Qualitätsüberlegungen zusammengeführt werden können. Wie dabei der konkrete Unterricht aussieht, kann nicht direkt abgeleitet werden. «Unterricht ist inhaltlich immer reicher als das zu seiner Bewertung formulierte abstrakte Gütekriterium» (ebd.). Diese Ausführungen zeigen in aller Klarheit auf, dass es *den* guten Unterricht nicht gibt. Dafür sind die Perspektiven und Zielvorstellungen zu unterschiedlich.

Was sich aber in der Literatur findet, sind zahlreiche praktische sowie wissenschaftliche Annäherungen an guten Unterricht. Unter anderem legt Meyer (2010) zehn Merkmale guten Unterrichts fest. Seine Abhandlung ist praxisorientiert. Einen ähnlichen Ansatz, allerdings aus einer wissenschaftlicheren Perspektive, verfolgt Helmke (2014), der sich ebenfalls auf zehn Charakteristika konzentriert. Die beiden Autoren sind sich weitgehend einig. Ein weiterer Bildungsforscher, der die Diskussion um guten Unterricht massgeblich beeinflusste, ist Brophy. Als «Professor of Teacher Education» an der Michigan State University erforschte er seit langem mögliche Faktoren, die Unterricht beeinflussen. Etliche andere Pädagoginnen und Erziehungswissenschaftler halten weitere, zum Teil kongruente, zum Teil umfassendere oder gar abweichende Prägungen guten Unterrichts fest (vgl. Lipowsky, 2009; Schrader & Helmke, 2008; Seidel, 2009). Dennoch scheint es nach Lipowsky (2007) «einen übergreifenden Konsens an Merkmalen zu geben (...), die mehr oder weniger als basale Voraussetzungen, als Fundamentum für einen guten Unterricht in verschiedenen Fächern und auf unterschiedlichen Schulstufen gewertet werden können» (2007, S. 26/27).

Gleicher Meinung sind auch Eikenbusch & Heimann (2010). Sie bestätigen, dass es «aus schulpädagogischer Sicht (Meyer) als auch aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie (Helmke) zu einer Reihe von Übereinstimmungen über Kernbereiche von Unterrichtsqualität» (2010, S. 10) kommt.

Die Einführung des Lehrplans 21 war für die Autorin der Auslöser, Qualitätskriterien guten Unterrichts genauer anzuschauen und diese zudem unter dem Aspekt der Kompetenzorientierung zu untersuchen.

2.1.1 Guter Unterricht nach Meyer

In seinem Standardwerk *Was ist guter Unterricht?* (2010) beschreibt Meyer zehn Merkmale guten Unterrichts. Dies sind klare Strukturierung des Unterrichts, hoher Anteil echter Lernzeit, lernförderliches Klima, inhaltliche Klarheit, sinnstiftendes Kommunizieren, Methodenvielfalt,

individuelles Fördern, intelligentes Üben, transparente Leistungserwartungen und vorbereitete Umgebung. Er verwendet eine sehr praxisorientierte Schreibweise und erklärt anhand vieler Beispiele, wie guter Unterricht entstehen könnte. Die *klare Strukturierung des Unterrichts* umschreibt Meyer mit «Stimmigkeit von Zielen, Inhalten und Methoden» (2010, S. 26) Klar strukturiert bedeutet, dass Aufgaben, Regeln und Rollenverteilungen für alle klar sind. Damit sei ein ruhiges Arbeitsklima möglich und es schaffe Verlässlichkeit. Als zweiten Punkt führt Meyer den *hohen Anteil echter Lernzeit* auf und meint damit, dass die Zeit in der Schule möglichst optimal genutzt wird. Zusammenfassend erklärt er:

«Guter Unterricht ist an der geschickten Regulierung des Lerntempos, am hohen Anteil echter Lernzeit und am geschickten Wechsel zwischen Phasen intensiver Arbeit und Phasen der Entspannung zu erkennen» (2010, S. 46).

Das *lernförderliche Klima* ist ein weiteres Kriterium für guten Unterricht. Meyer meint damit einen respektvollen Umgang miteinander, das Einhalten von Regeln, wie auch die Gerechtigkeit und Wertschätzung der Lehrpersonen gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern. Ein weiterer Punkt in seiner Aufzählung ist *inhaltliche Klarheit*. Einerseits sind damit klare Aufgabenstellungen gemeint, andererseits ein roter Faden in methodischer Hinsicht betreffend inhaltlicher Struktur von Unterricht. Als nächstes Merkmal wird *sinnstiftende Kommunikation* aufgeführt, womit Meyer den Lehr-Lern-Prozess in den Vordergrund stellt, in dem die Kinder und Jugendlichen im Austausch mit ihren Lehrpersonen den Prozess und seine Ergebnisse persönlich prägen. Für das sechste Merkmal, die *Methodenvielfalt*, stützt sich Meyer auf frühere Aussagen von Weinert (1997) und es ist erforderlich,

«um der Vielfalt der unterrichtlichen Aufgabenstellungen gerecht zu werden, zum anderen, um die Heterogenität der Lernvoraussetzungen und der Interessen der Schülerinnen und Schüler zu beachten» (Weinert, 1997).

Individuelles Fördern ist ein weiterer Punkt auf Meyers Liste und setzt dabei voraus, dass es normal sei, verschieden zu sein. Für ihn besteht eine Notwendigkeit an integrativen Schulen, Lernsituationen zu schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler mit individuellem Förderbedarf und/oder individuellen Lernschwerpunkten ihre Stärken entfalten und Schwächen kompensieren können. *Intelligentes Üben* ist bereits der achte Punkt und Meyer definiert ihn damit, dass Üben ausreichend oft und im richtigen Rhythmus angewendet wird, dass die Übungsaufgaben passgenau zum Lernstand formuliert sind und die Lehrpersonen gezielte Hilfestellungen zum Üben geben. Weiter geht er davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler damit eine Übungskompetenz

entwickeln und die richtigen Lernstrategien nutzen. *Transparente Leistungserwartungen* sind das zweitletzte Merkmal. Sie sollen einen Lernanreiz bieten und sowohl schwache als auch starke Schülerinnen und Schüler auf individuelle Art und Weise fordern und fördern. Damit das gelingen kann, ist es erforderlich, dass die Lehrpersonen die Leistungserwartungen klar und verständlich formulieren. Der letzte Punkt auf Meyers Liste ist wohl in der Forschung der umstrittenste: *vorbereitete Lernumgebung*. Übernommen von der Reformpädagogin Maria Montessori, meint Meyer damit den Zustand des Unterrichtsraums, die richtige Balance zwischen Freiheit und Ordnung. Andere Bildungswissenschaftler kamen in unterschiedlichen Forschungen zum Schluss, dass der Zustand der Klassenräume keinen positiven Effekt auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler habe. Meyer widerspricht dem und schreibt:

«Kriterium Nr. 10? Weil ich den Forschungsergebnissen nicht traue und weil es um mehr als um die Räumlichkeiten geht» (2010, S. 120).

Zur abschliessenden Übersicht sind nachfolgend alle 10 Merkmale guten Unterrichts von Meyer grafisch dargestellt:

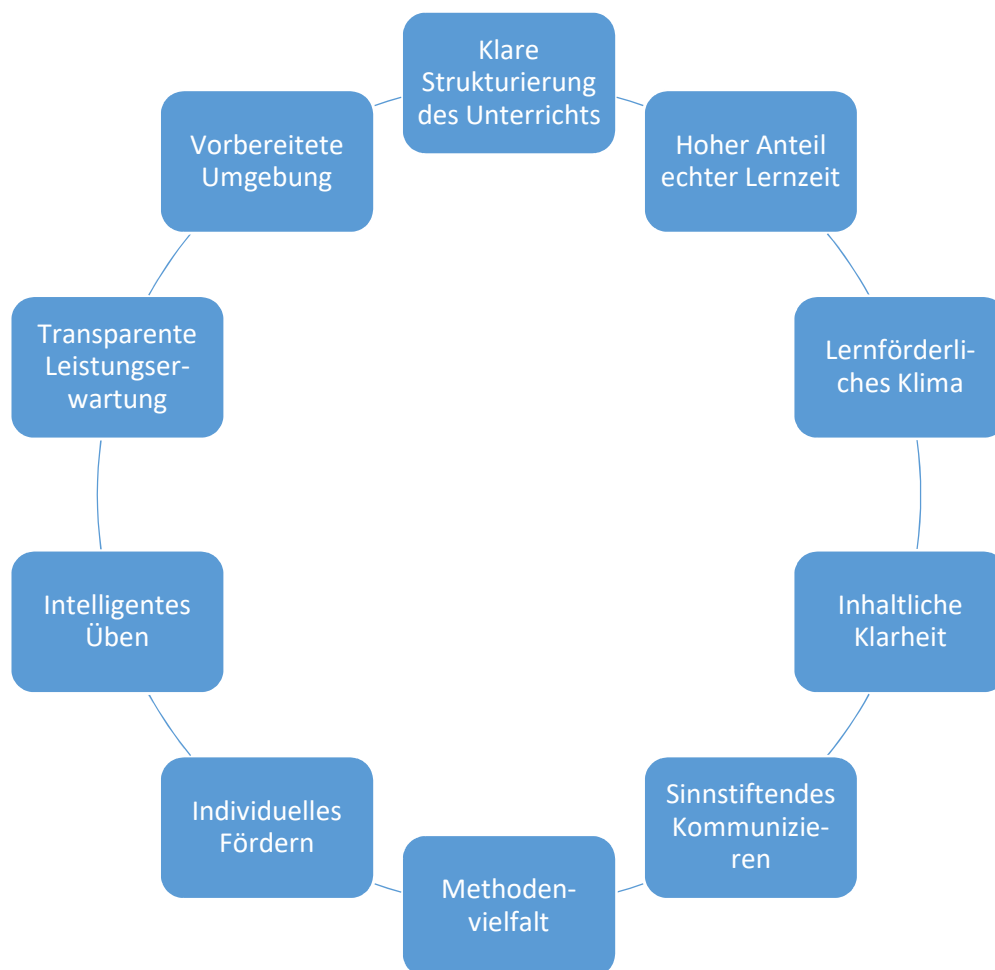


Abbildung 2: 10 Merkmale guter Unterricht nach Meyer

2.1.2 Guter Unterricht nach Helmke

Helmke definiert folgende Punkte als Unterrichtsqualität: Klassenführung, Klarheit und Strukturiertheit, Konsolidierung und Sicherung, Aktivierung, Motivierung, lernförderliches Klima, Schülerorientierung, Kompetenzorientierung, Umgang mit Heterogenität und Angebotsvariation. Einige seiner Merkmale betreffen die Informationsverarbeitung, andere zielen auf das Individuum Schüler bzw. Schülerin, und die letzte Gruppe befasst sich mit den unterschiedlichen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern. Helmke präzisiert dies folgendermassen:

«Guter Unterricht ist nicht identisch mit einer optimalen und schon gar nicht mit einer maximalen Ausprägung aller Merkmale» (Helmke, 2014, S. 170).

Eine «unabdingbare Voraussetzung» (2014, S. 174) für die Qualitätssicherung des Unterrichts ist laut Helmke *effektive Klassenführung*. Er stützt sich dabei auf Weinert (1996), der dabei sogar von der wichtigsten Voraussetzung für guten Unterricht spricht. Als wichtiges Element für das Führen von Schulklassen sieht er Routinen und Rituale, die den Schülerinnen und Schülern Sicherheit geben. Als letzten wichtigen Aspekt für eine effektive Klassenführung bezeichnet Helmke den Umgang mit Störungen. Ein weiteres Merkmal für guten Unterricht aus Sicht von Helmke ist *Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts*. Er geht dabei vor allem auch ausführlich auf den Gebrauch der Sprache ein und stellt fest, dass auch Lehrpersonen diesem Teilbereich oft nicht genügend Achtung zeigen. Weiter beschreibt er, dass die Struktur für die Unterrichtsqualität bedeutsam ist. Unterrichtssequenzen sollen einem roten Faden folgen, am Vorwissen der Jugendlichen anknüpfen und Raum für Wiederholungen bieten. Er betont ebenfalls, dass die Unterrichtsziele und erwartete Lernergebnisse transparent gemacht werden müssen. *Konsolidierung und Sicherung* ist laut Helmke ein weiteres Merkmal guten Unterrichts. Lernen wird nicht nur als Informationsaufnahme verstanden, sondern fordert weiter wiederholtes Bewusstmachen, das Herstellen von Verbindungen zu anderen Informationen und die vielfältige Anwendung des Gelernten (2014, S. 200). Helmke nennt als letztes Merkmal die *Aktivierung*. Kognitive Aktivierung soll die Schülerinnen und Schüler unter Hilfe von Lernstrategien und Methoden zu eigenverantwortlichem Lernen führen. Soziale Aktivierung fördert das Bewusstsein, in Gruppen lernen zu können. Durch Schülerorientierung soll laut Helmke ein hohes Mass an aktiver Teilnahme seitens der Lernenden generiert werden. Letztendlich geht es auch um die körperliche Aktivierung, um Bewegungspausen, die im Unterricht eingebaut werden sollen, um Schülerinnen und Schüler körperlich zu aktivieren. Für Helmke ein unabdingbares Prinzip für den Erfolg von Unterricht und ein zentraler Faktor für die Unterrichtsqualität ist *Motivierung*. Motivation sei der Motor des Handelns, nicht nur in Bezug auf die Schule. Daraus folgend ist es

wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, sich für etwas zu begeistern. In Bezug auf das Individuum Schüler bzw. Schülerin ist ein *lernförderliches Klima* ebenfalls ein wichtiger Aspekt. Darunter wird eine Lernumgebung verstanden, die «das Lernen erleichtert, begünstigt oder auf andere Weise positiv beeinflusst» (2014, S. 220). Die positive Einstellung dem Lernen gegenüber kann durch ein lernförderliches Klima verstärkt werden. Für das Gelingen von Unterricht ein weiterer wichtiger Punkt ist die *Schülerorientierung*. Wie der Name bereits sagt, stehen dabei die Lernenden im Zentrum. Unabhängig von ihrer Leistung sollen sie als Personen wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Regelmässiges, sorgfältiges und gewissenhaft durchgeführtes Schülerfeedback gibt den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich konstruktiv an Veränderungen von Unterricht zu beteiligen. Um den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, führt Helmke die *Kompetenzorientierung* als weiteren wichtigen Punkt an. Der *Umgang mit Heterogenität* soll eine sorgfältige Individualisierung beinhalten, was aus seiner Sicht eine Veränderung des traditionellen Unterrichts bedingt. Als letztes seiner zehn Merkmale guten Unterrichts zählt Helmke die Angebotsvielfalt auf. Dies kann beinhalten, dass verschiedene Lernorte genutzt werden, den Einsatz von diversen Medien, Methodenvielfalt in der Sozialform, usw. Jedoch unterstreicht Helmke, dass «der erfolgreichste Unterricht selten derjenige mit einem Maximum an Methodenvariation, sondern der mit einem Optimum» (2014, S. 265) ist.

Auch hier sind zur besseren Übersicht noch einmal die zehn Merkmale von Helmke dargestellt:

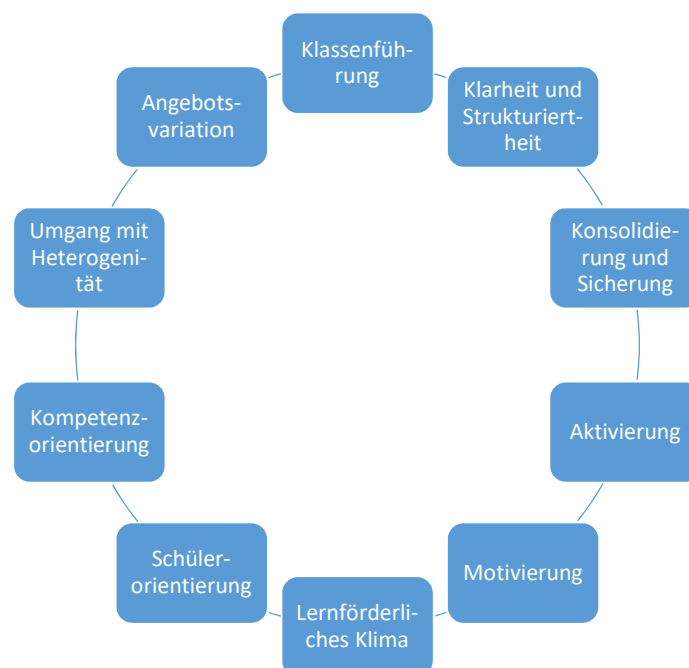


Abbildung 3: 10 Merkmale guter Unterricht nach Helmke

2.1.3 Guter Unterricht nach Brophy

Jere Brophy zeigte auf, dass die Lehrpraxis der Lehrperson sich eindeutig auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler auswirkt.

«The process/product research examines relationships between teaching practices and student outcomes » (Brophy, 2000, S. 3).

Auf Grund dieser Erkenntnis stellte er eine Liste von Prinzipien auf, die Unterricht beeinflussen. Das erste von ihm genannte Merkmal ist das unterstützende Lernklima *supportive classroom climate*, wobei vor allem die Lehrperson als Vorbild im Zentrum steht und ein soziales Bindeglied im Klassenverband darstellt. Brophy (2000, S. 8) spricht beim unterstützenden Lernklima nebst den Umgangsformen auch das Anknüpfen an die Lernumwelt und am Wissensstand der Kinder und Jugendlichen an. Als weiteres Merkmal guten Unterrichts bezeichnet er *opportunity to learn*. Damit beschreibt er ein effektives Klassenmanagement, welches sich positiv auf das Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern auswirkt. Brophy (2000) ist überzeugt davon, dass Lehrpersonen, welche sich als Gestalter und Gestalterinnen einer effektiven Lernumgebung verstehen, erfolgreicher sind als jene, die ihre disziplinarische Rolle betonen. Das dritte Merkmal betrifft die institutionelle Ebene: die Bedeutung des Lehrplans. Unter *curricular alignment* versteht er einen Lehrplan, der die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf das spätere Leben in der Gesellschaft zum Ziel hat. Das vierte Merkmal nennt Brophy (2000) *establishing learning orientations* (2000, S. 15). Lehrpersonen sollen laut ihm die Ziele ihres Unterrichts offenlegen und mit den Kindern und Jugendlichen die erwünschten Lernstrategien erarbeiten. Als fünfter Punkt auf Brophys Liste wird *coherent content* genannt, was bedeutet, dass verknüpfte Lerninhalte sowie selbst erarbeitetes Wissen länger memorisiert werden kann als auswendig Gelerntes. Das sechste Merkmal nimmt Bezug auf ein konkretes methodisches Lerninstrument: *thoughtful discourse*. Mittels Gesprächen, dem Lösen von Missverständnissen, dem Hinterfragen von Ideen und Diskutieren von Lösungsansätzen soll das eigene Entwickeln von Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler dazu führen, dass sie einen sachlichen Zusammenhang erfassen und ihn mündlich erörtern können. Das Merkmal *practice and application activities* steht dafür, Kindern und Jugendlichen Übungs- und Anwendungsmöglichkeiten zu geben. Dabei soll bewusst Zeit eingerechnet werden, um neu gelernte Inhalte zu festigen. Beim achten Merkmal beschreibt Brophy wie bereits beim sechsten ein konkretes methodisches Vorgehen: *scaffolding students' task engagement*. Das heisst, die genaue Passung der Aufgaben ist wichtig, sie sollen herausfordernd sein und immer wieder zu Lernerfolgen führen. Den neunten Punkt auf Brophys Liste nennt er *strategy teaching*, was bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur

inhaltlich lernen, sondern auch die Möglichkeit bekommen, Lernstrategien zu entwickeln. Ob dieser Punkt erfüllt ist, merke man daran, wenn den Schülerinnen und Schüler klar ist, was sie lernen, wie sie es lernen, wann und warum sie es lernen (Brophy, 2000). Das zehnte Prinzip heisst *co-operative learning* und erklärt sich wohl fast von alleine. Als zweitletzten Punkt auf der Liste findet sich *goal-oriented assessment*. Gemeint sind hiermit nicht nur formale Prüfungen, welche sachlichen Inhalt abfragen, sondern auch das Überprüfen unterschiedlicher, überfachlicher oder nichtfachlicher Ziele anhand informeller Arbeiten. Das zwölfte und letzte Merkmal bezieht sich auf die Benennung von Lernergebnissen, *achievement expectations*. Dass gute Schulen eine klare inhaltliche Führung haben und Lehrpersonen ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber eine positive Erwartungshaltung zeigen, belegen verschiedene Forschungsergebnisse. Guter Unterricht ist laut Brophy dann gegeben, wenn Lehrpersonen ihren Schülerinnen und Schülern etwas zutrauen, sie vorantreiben und sie während des Lernprozesses unterstützen.

Auch für Brophy sind untenstehend seine zwölf Merkmale grafisch dargestellt. Damit die Kriterien unverfälscht bleiben, werden die englischen Ausdrücke in der Originalsprache des amerikanischen Wissenschaftlers belassen.

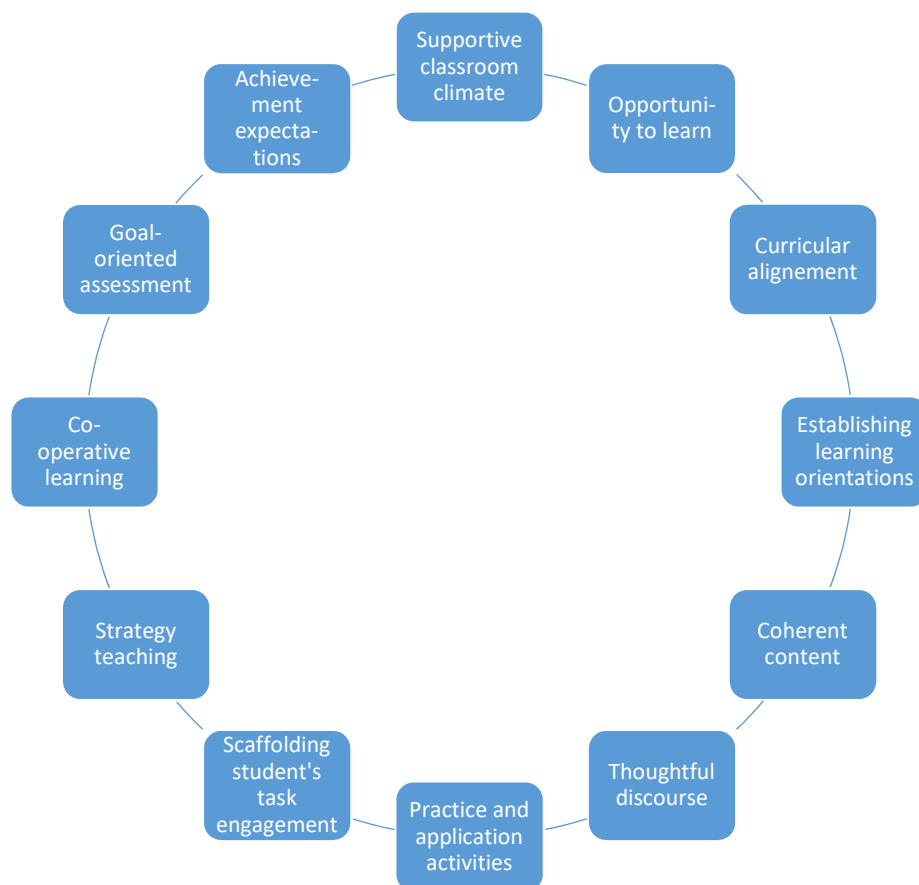


Abbildung 4: 12 Merkmale guter Unterricht nach Brophy

2.1.4 Fazit guten Unterrichts aus erziehungswissenschaftlicher Warte

Was sich nach diesen Ausführungen in den vorangehenden Kapiteln erkennen lässt, ist die Ähnlichkeit aller drei Kriterienkataloge. Die Ansichten scheinen sich auf den ersten Blick nicht zu widersprechen, obwohl einige Unterschiede ersichtlich sind. Der kleinste gemeinsame Nenner der Forschungen von Brophy, Meyer und Helmke sind nach obigen Ausführungen folgende sechs Kriterien: *Effektive Klassenführung, Schülermotivierung, Individualisierung, Kompetenzorientierung, Lernumwelt und Methodenvielfalt.*

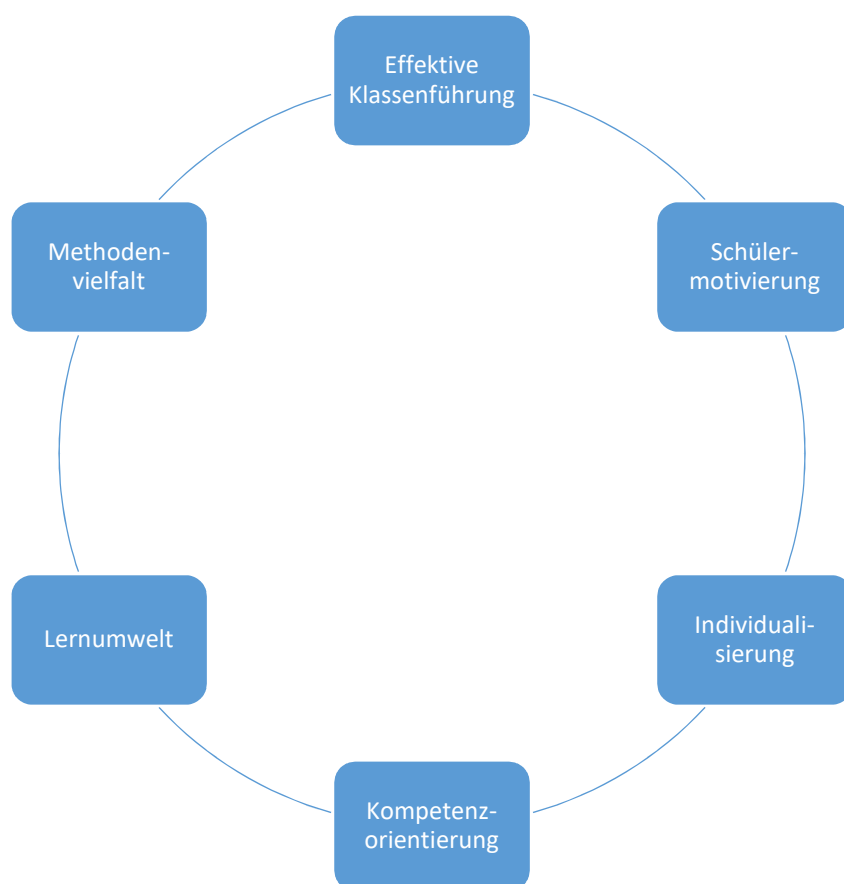


Abbildung 5: 6 gemeinsame Merkmale guter Unterricht nach Meyer, Helmke, Brophy

Diese sechs gemeinsamen Kriterien werden in dieser Arbeit im Kapitel 5 für die Diskussion und Reflexion der Forschungsergebnisse wieder aufgegriffen.

2.2 Unterrichtsmodelle

2.2.1 Traditioneller Unterricht

Unter traditionellem Unterricht werden jene Sozialformen verstanden, die bereits vor der Bildungsreform in den 70er-Jahren als methodischer Grundbestandteil für den Unterricht an Schulen gegolten haben (vgl. Bonz 1999, S. 65). Diese sind:

- Frontalunterricht
- Gruppenarbeit
- Alleinarbeit
- Unterrichtsgespräch.

Die begriffliche Kennzeichnung der oben aufgeführten Unterrichtsformen orientiert sich laut Riedl (2004, S. 172) an der jeweils vorherrschenden Sozialform, die sich durch Sitzordnung und Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden unterscheiden. Im traditionellen Unterricht steuert und kontrolliert die Lehrperson zentral den gesamten Unterrichtsverlauf, die Kommunikation läuft vornehmlich über sie (Hobmair, 2015, S. 68).

Ein typischer Verlauf eines traditionellen Unterrichts beginnt mit der Stundeneröffnung, welche Begrüssung und allenfalls Organisatorisches beinhaltet. Danach folgt der Unterrichtseinstieg, was zum Beispiel eine Wiederholung aus der letzten Lektion sein kann, die Kontrolle der Hausaufgaben, eine Motivation auf den kommenden Unterrichtsinhalt oder eine Zielangabe. Der Unterrichtseinstieg geht dann bald über in die Präsentation neuen Lerninhaltes, welcher meist stark lehrerzentriert vermittelt wird. Anschliessend wird von den Schülerinnen und Schülern dieser neue Lerninhalt bearbeitet, sei es durch das Lösen von Aufgaben zum neuen Mathematikthema, durch Anwenden eines Grammatikthemas in Übungen oder die Anwendung der soeben vorgestellten Maltechnik im Bildnerischen Gestalten. Dieser Teil ist weniger stark lehrerzentriert, hier sind die Schülerinnen und Schüler meist selbst aktiviert. Als Abschluss einer traditionellen Unterrichtslektion steht zumeist eine Ergebnissicherung, zum Beispiel das Verfassen eines Hefteintrags oder eine mündliche oder schriftliche Zusammenfassung (Riedl, 2004).

2.2.2 Offener Unterricht

Im Unterschied zum oben beschriebenen traditionellen Unterricht steht der offene Unterricht. In der Erziehungswissenschaft gibt es keine einheitliche Definition offenen Unterrichts, beziehungsweise halten dies einige Wissenschaftler ganz grundsätzlich für fragwürdig: «Offenen Unterricht definieren zu wollen ist ein Widerspruch in sich» (Kasper, 1990, S. 5). Wallrabenstein (1991) bezeichnet offenen Unterricht als pädagogisches Verständnis und pädagogische Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen und definiert ihn als

«Sammelbegriff für unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs. » (Wallrabenstein, 1991, S. 54)

Offener Unterricht ist also ein Unterrichtskonzept, das auf eine Öffnung des schulischen Unterrichts abzielt, was vor allem eine klar nachvollziehbare Unterrichtsplanung und eine veränderte Funktion der Lehrperson meint; diese steht nicht ausschliesslich im Zentrum des Unterrichts, sondern stellt für all die unterschiedlichen Kinder einer Schulklasse bedürfnisgerechte Lernumgebungen innerhalb und ausserhalb der Schule bereit, in denen die Kinder ihr Lernen selbst organisieren. Die Lehrperson ist nicht mehr länger Dreh- und Angelpunkt, sondern die Schülerinnen und Schüler rücken vielmehr in den Mittelpunkt statt der reinen Wissensvermittlung durch die Lehrperson. Offener Unterricht setzt sich abwechselnd aus von der Lehrperson konzipierten sowie von den Lernenden teilweise bzw. vollständig frei gestalteten Phasen zusammen. Wesentliche Elemente des Lernens wie Zielbestimmung, Methodenwahl oder Ergebnisformulierung werden den Kindern und Jugendlichen in Eigenverantwortung überlassen. Beim offenen Unterricht findet kaum eine Steuerung und Kontrolle durch die Lehrperson statt (Hobmair, 2015). Peschel (2005) definiert offenen Unterricht in allen grundlegenden Dimensionen:

Stufen der Öffnung von Unterricht
<p>Stufe 0: Die organisatorische Öffnung als Vorstufe „Geöffneter Unterricht“ – nicht „Offener Unterricht“.</p> <p>Organisatorische Öffnung durch „Differenzierung von oben“ (durch den Lehrer). Arbeitsformen: Freie Arbeit, Wochenplan, Werkstätten, Stationen etc. Lernen muss Passung haben (lernpsychologisch-didaktische Begründung).</p>
<p>Stufe 1: Die methodische Öffnung als Grundbedingung für jeden „Offenen Unterricht“</p> <p>Methodische Öffnung durch „Individualisierung von unten“ (durch den Schüler). Arbeitsformen: Reisetagebücherunterricht (Ruf/ Gallin 1998) Lernen ist ein eigenaktiver Konstruktionsprozess des Einzelnen (lern- und entwicklungspsychologische Begründung).</p>
<p>Stufe 2: Die methodische und inhaltliche Öffnung als weitgehende Umsetzung eines „Offenen Unterrichts“</p> <p>Zusätzlich zur methodischen auch inhaltliche Öffnung durch stoffbezogene Mit- / Selbstbestimmung bzw. interessegeleitetes Lernen des Schülers. Arbeitsformen: „Didaktik des weißen Blattes“ (Zehnpfennig 1992; Peschel 2002) Lernen ist am effektivsten, wenn es vom Lernenden als selbstbestimmt und signifikant erlebt wird (lern- und motivationspsychologische Begründung).</p>
<p>Stufe 3: Die soziale Öffnung Als grösstmögliche Partizipation</p> <p>ist die Öffnung des Unterrichts in Richtung Demokratie und Selbstverwaltung Soziale/ persönliche Öffnung durch Basisdemokratie und Schülermitgestaltung (Unterrichtsablauf, Rahmenbedingungen, Regelstrukturen etc.) Arbeitsformen: „Didaktik der sozialen Integration“ (Peschel 2002) Soziale Erziehung ist am effektivsten, wenn die Strukturen vom Einzelnen selbst mitgeschaffen und als notwendig/ sinnvoll erlebt werden (bildungstheoretisch-politische Begründung).</p>

Abbildung 6: Stufen der Öffnung von Unterricht nach Peschel

Im Unterschied zum traditionellen Unterricht werden folgende Punkte von den Schülerinnen und Schülern selbst geregelt:

- die individuellen fachlichen und überfachlichen Lerninteressen der Kinder das Lerngeschehen bestimmen, und darüber hinaus auch
- das soziale Geschehen und
- die über die Lerngruppe/Klasse hinausgehenden Interaktionen – auch die ausserschulischen.

Offener Unterricht ist auch eine Organisationsform, welche eine individuelle Förderung der Lernenden ermöglichen soll. Wallrabenstein (1991) formuliert in seinem Buch *Offene Schule - offener Unterricht* vier Thesen (Kinder erleben, Unterricht öffnen, Lernen, Traditionen verändern) sowie sechs charakteristische Merkmale (Lernumwelt, Lernorganisation, Lernmethoden, Lernatmosphäre, Lerntätigkeiten, Lernergebnisse). Des Weiteren werden von ihm sieben Bestandteile (Stuhlkreis, Freie Arbeit, Wochenplan, Projekte, Klassenraum, Arbeitsmittel, Schulleben) sowie zehn Qualitätskriterien (Methodenvielfalt, Freiräume, Umgangsformen, Selbstständigkeit und Inhalte, Lernberatung, Öffnung zur Umwelt, Sprachkultur, Lehrerrolle, Akzeptanz des Unterrichts, Lernumgebung) im offenen Unterricht beschrieben. Diese Thesen, Merkmale und Qualitätskriterien finden sich auch wieder in der Definition von Peschel (1995, S. 78):

«Offener Unterricht gestattet es dem Schüler, sich unter Freigabe von Raum, Zeit und Sozialform Wissen und Können innerhalb eines «offenen Lehrplans» an selbst gewählten Inhalten auf methodisch individuellem Weg anzueignen. Offener Unterricht zielt im sozialen Bereich auf eine möglichst hohe Mitbestimmung bzw. Mitverantwortung des Schülers bezüglich der Infrastruktur der Klasse, der Regelfindung innerhalb der Klassengemeinschaft sowie der gemeinsamen Gestaltung der Schulzeit ab. »

2.2.3 Churermodell

Als Antwort auf die stets grösser werdende Heterogenität in Bündner Schulklassen kann laut Thöny (2016) das Churermodell bezeichnet werden. Zu Beginn – vor mittlerweile sieben Jahren – wurde aufgrund gleichzeitiger Einführung von Integration und Blockzeiten an der Stadtschule Chur die Struktur des Kindergartens an die schulischen Voraussetzungen angepasst und nach und nach von Lehrpersonen im Projekt weiterentwickelt. Unter der Führung des damaligen Vizedirektors der Stadtschule Chur, Reto Thöny, ist das Churermodell als Basis-Schulmodell entstanden, das eine

hohe Binnendifferenzierung innerhalb einer Klasse ermöglichen soll. Das Churermodell geht von vier Prämissen aus:

- Binnendifferenzierung im Unterricht ist möglich und motivierend.
- Der Raum wird als dritter Pädagoge für das Lernen genutzt (Nach einem schwedischen Sprichwort sind der erste Pädagoge die Mitschülerinnen und Mitschüler und ist der zweite Pädagoge die Lehrperson).
- Werden Inputphasen gekürzt, gewinnen Schülerinnen und Schüler Lernzeit.
- Das Churermodell ist umsetzbar und lässt jeder Lehrperson Raum für die persönliche Ausgestaltung.

Lehrpersonen, die im Churermodell unterrichten, orientieren sich an folgenden zehn Merkmalen (Thöny, 2016⁵):



Abbildung 7: 10 Merkmale Churermodell nach Thöny

⁵ <http://www.churermodell.ch/index.php/merkmale>, zuletzt aufgerufen am 01.08.2018

Als zentrales Element wird die Raumgestaltung angeführt. Die Schulzimmereinrichtung wird so umgestellt, dass Platz für einen (Stuhl-)Kreis möglich wird und verschiedene Arbeitsplätze für Schülerinnen und Schüler eingerichtet werden, sie jedoch im Unterschied zu herkömmlichen Unterrichtsmodellen über keine persönlichen Plätze mehr verfügen. Der Kreis gilt als wichtigstes Element im Churermodell: er bietet Platz für gemeinschaftsbildende Phasen und ist Treffpunkt für Inputs für alle. Das Churermodell zeigt eine stark inklusive Ausrichtung des Unterrichts. Diese umfasst die Akzeptanz aller Schülerinnen und Schüler sowie die Differenzierung der Lernaufgaben und eine gezielte Lernprozessbegleitung. Pool Maag (2017, S. 32) attestiert dem Churermodell, dass das individuelle Lernen und der soziale Austausch im Unterricht gleichermaßen gefördert werden und intensiv mit den Schulischen Heilpädagogen zusammengearbeitet wird. Dieses sogenannte Co-Teaching ist ein weiteres wichtiges Element: Der inklusive und adaptive Unterricht wird von Klassenlehrperson und Schulischem Heilpädagogen gemeinsam verantwortet und umgesetzt. So wird auch die Entwicklung differenzierter Lernaufgaben stets rollend gemeinsam bewältigt. Nebst der Umgestaltung des Schulraums erfordert die Arbeit nach Churermodell auch eine Umstrukturierung des Unterrichts. Im Vergleich zum traditionellen Unterricht ist der Input zu Beginn durch die Lehrperson – oder auch durch die Schülerinnen und Schüler selbst – deutlich kürzer, so dass der Klasse mehr Zeit für das eigenständige Lernen wie auch die individuelle Förderung bleibt. Ganz nach dem Sinne einer Redaktorin des Lehrmittels «die Sprachstarken»: «Lernen musst du selber, aber nicht alleine».

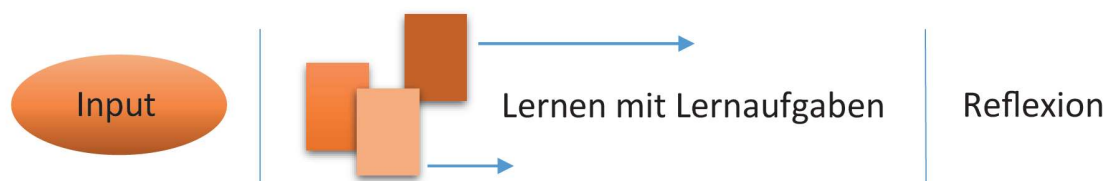


Abbildung 8: Gestaltung einer Unterrichtseinheit im Churermodell nach Thöny

Den Abschluss einer Unterrichtseinheit bildet die Reflexion, welche gemeinsam im Klassenverbund als auch einzeln gemacht werden kann. Die Lehrperson führt regelmässig Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern über ihr Lernen, was sowohl Lernreflexionen mit der ganzen Klasse beinhaltet, wie auch einzelne Reflexionen. Die Schülerinnen und Schüler sollen so immer wieder zum lauten Denken und Begründen herausgefordert werden.

2.3 Rahmenbedingungen und Einführung des Lehrplans 21

2.3.1 Lehrplan 21

Da die Schule einen wichtigen Teil der Gesellschaft darstellt, muss auch diese sich den äusseren Gegebenheiten anpassen und sich verbessern. Ein Lehrplan hat somit immer das Ziel, die Schule und den Unterricht zu optimieren und weiterzuentwickeln (BIFIE, 2011, S 5). Problematisch war in dieser Hinsicht, dass in der Vergangenheit in jedem Schweizer Kanton nach einem eigenen Lehrplan unterrichtet wurde und somit keine «Harmonie» über die Kantonsgrenzen hinaus bestand. Auf dieser Faktenlage beruhend wurde das Projekt HarmoS (Harmonisierung der öffentlichen Schule) der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz EDK initiiert. Die Idee eines gemeinsamen Lehrplans für die Deutschschweizer Kantone wurde im Jahr 2006 ins Leben gerufen, und 2010 wurde mit dessen Erarbeitung begonnen. Daraufhin wurde der Lehrplan 21 von der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz D-EDK, unter Mithilfe von erfahrenen Lehrpersonen, Fachdidaktiker/-innen der Pädagogischen Hochschulen, Expertenteams der Berufsbildung, dem Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) und dem Verband Schulleiterinnen und Schulleiter (VSLCH) während knapp drei Jahren erarbeitet, weiterentwickelt, verbessert und schliesslich 2013 in Form der Konsultationsversion der Öffentlichkeit vorgelegt (D-EDK, Rahmeninformationen, 2014, S. 6f.). Angelehnt am Kompetenzbegriff von Weinert (2014, S. 27f.) orientiert sich der Lehrplan 21 ebenfalls daran, «welches Wissen und welche Fähigkeiten und Fertigkeiten in welcher Qualität Schülerinnen und Schüler in den Fachbereichen erwerben sollen» (D-EDK, 2014, S. 22). Wie bereits erwähnt, wird der neue Lehrplan im Zuge des HarmoS-Konkordats als interkantonaler Lehrplan für alle 21 Deutschschweizer Kantone eingeführt. Der Lehrplan 21 bearbeitet alle elf Schuljahre (zwei Jahre Kindergarten und neun Jahre obligatorische Schulzeit) und teilt diese in drei Zyklen auf. Der erste Zyklus behandelt zwei Jahre Kindergarten und die 1. und 2. Klasse der Primarstufe. Der zweite Zyklus umfasst die 3.-6. Primarklasse, und der dritte Zyklus fokussiert sich auf die Oberstufe, sprich die 7.-9. Klasse (D-EDK, 2014, S. 6). Der Lehrplan formuliert jeweils pro Zyklus Grundansprüche, die beschreiben, welche Kompetenzstufen die Lernenden bis zum Ende eines Zyklus erreichen sollen (ebd., S. 10). Um einen fächerübergreifenden Unterricht zu fördern, sind bei einzelnen Kompetenzen und Kompetenzstufen Querverweise angebracht, die auf ähnliche Inhalte oder Kompetenzstufen in anderen Fächern verweisen. Der Aufbau einer Kompetenz ist in der folgenden Grafik ersichtlich:

Kompetenzbereich		D.4	Schreiben	Handlungs-/Themenaspekt
		E	Schreibprozess: inhaltlich überarbeiten	
Kompetenz	1. Die Schülerinnen und Schüler können ihren Text in Bezug auf Schreibziel und Textsortenvorgaben inhaltlich überarbeiten.			Querverweis
	D.4.E.1 Die Schülerinnen und Schüler ...			
Auftrag 1. Zyklus	1	Beginn im Verlauf des 1. Zyklus		
	a	» können inhaltliche Unklarheiten besprechen, wenn die Lehrperson auf die entsprechenden Textstellen hinweist.		Grundanspruch
Auftrag 2. Zyklus	b	» können in kooperativen Situationen (z.B. Schreibkonferenz, Feedback) einzelne positive Aspekte und Unstimmigkeiten im eigenen Text erkennen.		Kompetenzstufe
	c	» können die Leserperspektive ansatzweise einnehmen (z.B. mit Leitfragen, Denkmuster).		
Orientierungspunkt	2			
	d	» können in kooperativen Situationen einzelne vorher besprochene Punkte in ihren Texten mithilfe von Kriterien am Computer oder auf Papier überarbeiten. » können mithilfe von Kriterien positive Aspekte erkennen sowie Unstimmigkeiten in Bezug auf ihr Schreibziel feststellen und Alternativen finden (z.B. Wörter, Wendungen, Aufbau, Reihenfolge).		FS1F.4.B.1.b FS1F.4.B.1.d FS2E.4.B.1.b FS2E.4.B.1.d
Auftrag 3. Zyklus	e	» können beim Besprechen ihrer Texte auch die Leserperspektive einnehmen und bei Bedarf zusätzliche textstrukturierende Mittel einsetzen (z.B. Titel, Absatz, Aufzählung).		
	f	» können in kooperativen Situationen am Computer oder auf Papier positive Aspekte erkennen sowie Unstimmigkeiten in Bezug auf ihr Schreibziel und Textsortenvorgaben feststellen und mit Hilfsmitteln Alternativen finden (z.B. Wörterbuch, Internet). » können einzelne dieser Überarbeitungsprozesse selbstständig ausführen, wenn sie dabei Punkt für Punkt vorgehen. » können Bewerbungsunterlagen mit Unterstützung (z.B. Lehrperson, Textbausteine) inhaltlich auf ihre Bewerbungssituation anpassen.		Berufliche Orientierung FS1F.4.B.1.d FS2E.4.B.1.d
	g	» können einzelne Überarbeitungsprozesse am Computer und auf Papier selbstständig ausführen, reflektieren und zielführende Strategien für das inhaltliche Überarbeiten finden. » können in Überarbeitungsprozessen Mittel zur Leserführung gezielt einsetzen, um den Text leserfreundlicher zu gestalten (z.B. Überleitung, Wiederaufnahme).		

Abbildung 9: Elemente des Kompetenzaufbaus im Lehrplan 21 (D-EDK, 2014, S. 8)

Im Lehrplan 21 wird festgehalten, dass die Rolle der Lehrperson im kompetenzorientierten Unterricht nach wie vor zentral ist. Die Lehrpersonen sind neben der Unterrichtsgestaltung für das Führen der Klasse verantwortlich und «unterstützen die Schülerinnen und Schüler pädagogisch und fachdidaktisch in ihrem Lernen» (D-EDK, 2014, S. 26). Lehrerinnen und Lehrer sollen durch sensible Führung und möglichst individuell gerichtete Lernunterstützung sicherstellen, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten entsprechend Kompetenzen aufbauen können. Dabei sei eine Beziehung zwischen Lehrperson und Kind, die auf persönlicher Zuwendung, gegenseitigem Respekt und Vertrauen basiere, grundlegend. Weiter definiert die D-EDK (2014, S. 12):

«Als Voraussetzung bringen Lehrerinnen und Lehrer neben einem vertieften Sachverständnis der zu erwerbenden Lerninhalte pädagogisch-didaktische Kompetenzen sowie diagnostische Fähigkeiten mit. Sie verfügen über die Bereitschaft zur Zusammenarbeit in der Schule und übernehmen über den Klassenunterricht hinausreichende Aufgaben in der pädagogischen Gestaltung des Schullebens. »

2.3.2 Einführung und Umsetzung des Lehrplans 21 im Kanton Graubünden

Der Kanton Graubünden übernimmt den Kompetenzaufbau des Lehrplans 21 in den einzelnen Fachbereichslehrplänen unverändert. Einzelne Kompetenzen wurden mit kantonsspezifischen Beispielen ergänzt, wie zum Beispiel im Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft oder bei den Sprachen, welche für den dreisprachigen Kanton Graubünden eine besondere Herausforderung darstellen.

Der Lehrplan 21 Graubünden tritt ab Schuljahr 2018/19 für den Kindergarten, die Primarschule sowie die 1. und 2. Klassen der Sekundarstufe I in Kraft. Ein Jahr später, auf das Schuljahr 2019/20, folgt die Umsetzung in der 3. Klasse der Sekundarstufe I. Ab Inkraftsetzung des Lehrplans 21 Graubünden gelten die neuen Lektionentafeln Volksschule Graubünden.

Der Lehrplan 21 Graubünden beschreibt den bildungspolitisch legitimierten Auftrag der Gesellschaft an die Volksschule. Er legt die Ziele für den Unterricht aller Stufen der Volksschule fest und ist ein Planungsinstrument für Lehrpersonen, Schulen und Bildungsbehörden. Er orientiert Eltern und Erziehungsberechtigte, Schülerinnen und Schüler, die Abnehmer der Sekundarstufe II, die Pädagogischen Hochschulen und die Lehrmittelschaffenden über die in der Volksschule zu erreichenden Kompetenzen.

Der Kanton Graubünden hat sich dafür entschieden, den Lehrplan 21 mittels obligatorischer Weiterbildungskurse für Schulleitungen und Lehrpersonen einzuführen. Das kantonale Schulinspektorat hat die Schulleitungen im Voraus zur Kick-off-Veranstaltung mit den Lehrpersonen über die geplante Einführung des neuen Lehrplans in mehrtägigen obligatorischen Weiterbildungen vorinformiert. An diesen Anlässen wurden auch Weiterbildungskurse für die Lehrpersonen und Planungstools vorgestellt. Im Anschluss an die Kick-off-Veranstaltung besuchten alle Schulteams eine erste schulinterne Weiterbildung zum Thema «Kompetenzorientiertes Lernen». In einer zweiten schulinternen Weiterbildung befassten sich alle Lehrpersonen und Schulleitungen mit «Diagnose, Fördern und Beurteilen». Parallel dazu besuchen die ersten Lehrpersonen fachdidaktische Weiterbildungen und Zusatzausbildungen für neue Fächer. Eine dritte schulinterne Weiterbildung ist geplant für das Schuljahr 18/19, und gleichzeitig spielt die Vernetzung der Schulteams eine entscheidende Rolle für eine erfolgreiche Einführung, da sich aufgrund der Zulassungsbestimmungen nicht sämtliche Lehrpersonen in allen von ihnen unterrichteten Fächern werden weiterbilden können. Mit der Bekanntgabe des Starts der Umsetzung auf das Schuljahr 18/19 wurde gleichzeitig vom Amt für Volksschule und Sport Graubünden betont, dass für die gesamte Umsetzung Zeit bleibe bis ins Jahr 2021 (2016, S.5).

2.3.3 Begriffsklärung Kompetenzorientierung

Im deutschsprachigen Raum wurde das Konzept der Kompetenz vor allem durch Roth geprägt. Entgegen der weit verbreiteten Annahme, «Kompetenz» sei ein relativ neuer Begriff in der Pädagogik, hatte sich Roth (1971, S. 14) bereits mehr als vier Jahrzehnte vor der Erstellung des Lehrplans 21 damit beschäftigt. Ihm ging es dabei darum, die damalige neue psychologische Überzeugung, Entwicklung als Lern- und nicht als Reifeprozess zu verstehen, auf ihre Bedeutung für die Pädagogik hin zu untersuchen. Sämtliche erzieherischen Massnahmen haben sich laut Roth zufolge an der Förderung der Selbstbestimmung zu orientieren, wobei diese als «Kompetenz» im dreifachen Sinn definiert wird: als «Selbstkompetenz», «Sachkompetenz» und «Sozialkompetenz» (Roth, 1971, S. 180).

Kompetenzorientierung ist ein Begriff, der eine sehr grosse Bandbreite an Reaktionen hervorruft – von positiv besetzten Erwartungen bis zu kritischer Distanz. Zum einen impliziert der Begriff eine «pädagogische und didaktische Antwort auf die Frage nach den richtigen Unterrichtsinhalten und -prozessen für eine zunehmend heterogene Schülerschaft» (Naas, 2016, S. 10). Zum anderen bietet Kompetenzorientierung eine bildungspolitische Antwort auf die Frage der standardisierten Messung. Herzog (2013, S. 33) ist der Ansicht, dass es «keine allgemeine Kompetenz (im Singular), sondern immer nur spezifische Kompetenzen (im Plural) gibt, die die Bewältigung von spezifischen Anforderungen in spezifischen Situationen ermöglichen».

Seit den 70er-Jahren wurde der Kompetenzbegriff vermehrt in der Berufs- und Erwachsenenpädagogik verwendet, wobei auch der Begriff «Schlüsselqualifikationen» synonym verwendet wurde. Die zunehmende Globalisierung der Wirtschaft seit den 80er-Jahren und die damit verbundenen Umstrukturierungen in der Arbeitswelt machten das Konzept der Schlüsselqualifikationen – oder eben Kompetenzen – auch für bildungspolitische Diskussionen interessant. In diesem Kontext wurde das Schlagwort «lebenslanges Lernen» geprägt. Damit war die Überzeugung verbunden, dass nicht mehr länger Qualifikationen, also Wissen und Fähigkeiten für ein ganzes Berufsleben, ausreichen, sondern «Kompetenzen», welche die Basis für eine ständige Weiterentwicklung bilden sollten und die flexibel auf neue Aufgabenstellungen angewendet werden konnten (Kobelt, 2008, S. 15).

Mit der Frage, was uns den Eindruck von Kompetenz gibt, beschäftigten sich Ziegler, Stern & Neubauer (2012). Welches Talent wir uns vorstellen, spiele nach ihnen keine Rolle, es sei die Souveränität des Könnens, die den Eindruck von kompetent entstehen lasse. Kompetenz zeichne sich aus durch einen hohen Grad an Perfektion. Den Begriff «Kompetenz» fassen Ziegler, Stern &

Neubauer allgemein, sodass er auf alle Menschen und jegliche Altersgruppen bezogen werden kann:

«Kompetenz gibt es auf verschiedenen Stufen, je höher diese ausgebildet sind, desto souveräner kann man sich in einem Gebiet bewegen, und desto effektiver kann man Aufgaben und Probleme lösen. Sie zeigt sich in der Flexibilität, mit der sich jemand in einer Materie bewegt. Kompetenz ist immer inhaltsbezogen; niemand kann per se kompetent sein.

Die Verbindung zu einem Inhaltsgebiet steckt bereits in der Herkunft des Wortes: Kompetenz leitet sich von *competere* (lat.) her, was zusammentreffen oder entsprechen bedeutet. Kompetenz aus Sicht der Kognitionspsychologie betont genau dieses Zusammentreffen von individuellen Voraussetzungen mit den Anforderungen der Umwelt. Kompetent ist man nicht allein durch ein vorhandenes Potential, sondern wenn man in einer Situation handelt und eine Anforderung bewältigt, d.h. wenn die Fähigkeit und das Wissen in einem Inhaltsgebiet auch angewandt werden» (Ziegler, Stern & Neubauer, 2012, S. 14).

Die Orientierung an Kompetenzen im Lehrplan 21 scheint nach Oelkers (2014) ähnlich wie bei Terhart (2007) zunächst nichts Neues zu sein.

«Lehrpläne haben schon immer Fähigkeiten und Fertigkeiten mit Wissen und Können verknüpft und dabei Bereitschaften und Haltungen zum Lernen abverlangt, ohne auf den Begriff «Kompetenz» angewiesen zu sein» (Oelkers, 2014, S. 5).

Als Innovation sieht Oelkers jedoch den Gedanken von Weinert, dass Kompetenzen durch Lernen erweiter- und veränderbar sind. Die Kompetenzorientierung des Lehrplans 21 berücksichtigt diese Veränderbarkeit im Verlaufe der Schulstufen in drei Zyklen und die Fachinhalte werden in Kompetenzbereiche aufgeteilt. In Form von Kompetenzstufen wird die Kompetenz auf die einzelnen Zyklen heruntergebrochen. Dieses Herunterbrechen ist nötig, denn nach Klieme (2004, S. 11) kann nur «von Kompetenzen (...) gesprochen werden, wenn man grundlegende Zieldimensionen innerhalb eines Faches benennt, in denen systematisch, über Jahre hinweg Fähigkeiten aufgebaut werden». Der Kompetenzaufbau berücksichtigt die Reihenfolge des Kompetenzerwerbs, wodurch höhere Stufen auf den Grundlagen niedrigerer Stufen aufbauen, da nach Weinert (2014, S. 24) «die meisten kognitiven Leistungsziele (...) durch kumulatives, aufeinander aufbauendes und miteinander verbundenes Lernen erreicht» werden.

2.3.4 Orientierungsrahmen Schulqualität Amt für Volksschule und Sport Graubünden

Das Amt für Volksschule und Sport Graubünden hat für die Überprüfung und Evaluation von Bündner Schulen definiert, was aus seiner Sicht eine gute Schule oder eben guten Unterricht ausmacht. Es orientierte sich dabei an international anerkannten Konzepten. Laut eigenen Angaben wurde in enger Zusammenarbeit mit Helmke der folgende Orientierungsrahmen für die Bündner Schule adaptiert.

Was macht eine **gute Schule** aus?

Sechs Qualitätsbereiche und die wichtigsten Qualitätsmerkmale

1 BILDUNGS- UND ERZIEHUNGS-AUFTRAG	2 SCHULKULTUR-/KLIMA	3 LEHREN/LERNEN	4 SCHULFÜHRUNG	5 RAHMENBEDINGUNGEN	6 SCHULINTERNES QUALITÄTSMANAGEMENT
Ausgewogenes Kompetenzprofil	Wohlbefinden	Klassenführung	Zielorientierung	Schulorganisation	Qualitätskonzept
Fach-/Sachkompetenz	Gerechtigkeit/Fairness	Unterrichtsklima	Aufgaben-/Kompetenzregelung	Konzeptionelle Grundlagen	Individualfeedback
Sozialkompetenz	Wertschätzung/Vertrauen	Motivierung	Entscheidungsprozesse	Infrastruktur	Qualitätsentwicklung
Selbstkompetenz	Gegenseitige Unterstützung	Strukturiertheit/Klarheit	Kommunikation/Information	Ressourcen	Personalentwicklung
Integration in Schulgemeinschaft	Stärkenorientierung	Ziele/Inhalte	Zusammenarbeit	Schulisches Umfeld	Weiterbildung
Vorbereitung auf Beruf und Leben	Schulgemeinschaft	Kompetenzorientierung	Personalführung	Zusammensetzung Schulteam	Interne Evaluation
	Zufriedenheit mit Beruf und Arbeit	Schülerorientierung	Schul-/Unterrichtsentwicklung	Tagesstrukturen	
	Schulraumgestaltung	Kognitive Aktivierung	Unterstützungssystem		
	Kommunikationskultur	Methoden/Sozialformen	Ressourcennutzung		
		Üben/Sichern/Beurteilen	Konfliktmanagement		
		Umgang mit Heterogenität	Eltern-/Öffentlichkeitsarbeit		

■ Evaluationsschwerpunkte 2015–2019
■ Überprüfung Beitragsberechtigungen

Abbildung 10: Qualitätsrahmen AVS Graubünden

Das Raster «Schulqualität im Überblick» mit seinen sechs Qualitätsbereichen dient den Schulträgerschaften wie auch der evaluationsbasierten Schulaufsicht als gemeinsame Orientierungshilfe für eine systematische Qualitätssicherung und -entwicklung.

Basierend auf dem Q2E-Modell (Qualität durch Evaluation und Entwicklung) von Landwehr/Steiner (2003) wurden die Qualitätsmerkmale aller sechs Qualitätsbereiche ausformuliert. Im Anhang ist die Originaldatei in grösserem Format auffindbar, soll hier abgebildet jedoch einen Einblick in die Bereiche und Merkmale ermöglichen.

Orientierungsrahmen Schulqualität

Sechs Qualitätsbereiche und die wichtigsten Qualitätsmerkmale



Evaluationsschwerpunkte 2015 - 2019

1 Bildungs- und Erziehungsauftrag	2 Schulkultur / Klima	3 Lehren / Lernen	4 Schulführung	5 Rahmenbedingungen	6 schulinterne Qualitätsmanagement
Ausgewogenes Kompetenzprofil Die Schule vermittelt den Schülerinnen und Schülern in ausgewogener Weise Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz.	Wohlbefinden Alle an der Schule Beteiligten fühlen sich wohl im schulischen Umfeld. Sie tragen die Werte und die Kultur ihrer Schule mit.	Klassenführung Klassenführung steuert durch optimales Zusammenspiel von Haltungen, Handlungen und Massnahmen das Verhalten der Klasse (...)	Zielorientierung Die Schule hat klare Vorstellungen von ihren Zielen und Werten. Diese werden von den Beteiligten getragen, umgesetzt und mit geeigneten Mitteln überprüft.	Schulorganisation Die Schule ist so organisiert, dass sie für alle Beteiligten sachdienlich funktioniert. Die Führungsstrukturen sind angemessen.	Qualitätskonzept Die schulinternen Qualitätsziele (Inhalte, Ziele, Verantwortlichkeiten, Verbindlichkeiten) sind in einem Qualitätskonzept beschrieben.
Fach-/Sachkompetenz Die Schüler/innen erarbeiten sich in angemessener Weise fachliche Kompetenzen und Fertigkeiten.	Gerechtigkeit / Fairness Die an der Schule Beteiligten werden gerecht und fair behandelt.	Unterrichtsklima Der Unterricht findet in einem anregenden Lernklima und in einem positiven Beziehungsklima statt.	Aufgaben- / Kompetenzregelung Zuständigkeiten, Aufgaben und Kompetenzen aller Beteiligten sind klar geregelt. Die Aufgaben werden wirkungsvoll umgesetzt und deren Praxis regelmässig überprüft.	Konzeptionelle Grundlagen Es bestehen angemessene Rahmenvorgaben und konzeptionelle Grundlagen. Diese dienen den an der Schule Beteiligten als Orientierungshilfe.	Individualfeedback Die Lehrpersonen reflektieren und optimieren ihr berufliches Handeln und Verhalten durch Selbstevaluation, kollegialen Austausch und Einholen von Feedback.
Sozialkompetenz Die Schüler/innen erwerben soziale sowie emotionale Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche ihnen den Umgang und das Leben in der Gemeinschaft und in der Gesellschaft erleichtern.	Wertschätzung / Vertrauen Die an der Schule Beteiligten begegnen einander in Vertrauen und Wertschätzung.	Motivierung Der Unterricht ist so gestaltet, dass Interesse und Neugier geweckt werden, sodass die Schüler/innen zunehmend lernen, sich selbst zu motivieren.	Entscheidungsprozesse Entscheidungsprozesse verlaufen transparent und unter angemessenem Einbezug der Beteiligten. Sie gewährleisten sachlich gute Entscheidungen und eine hohe Akzeptanz.	Infrastruktur Schulbusstättung und Unterrichtsmittel ermöglichen einen zeitgemässen, qualitativ guten Unterricht.	Qualitätsentwicklung Die Lehrpersonen setzen sich mit aktuellen Schulentwicklungsthemen sowie mit der Qualität von Schule und Unterricht auseinander. Dabei reflektieren die Lehrpersonen ihr pädagogisches Verständnis und Handeln und entwickeln in der gemeinsamen Vorbereitung die eigene Unterrichtspraxis weiter.
Selbstkompetenz Die Schüler/innen gewinnen Vertrauen in ihre persönlichen Fähigkeiten, stärken ihr Selbstvertrauen und lernen mit Gefühlen umzugehen. Sie übernehmen Verantwortung und üben sich in selbstständigem Arbeiten.	Gegenseitige Unterstützung Die an der Schule Beteiligten unterstützen sich gegenseitig.	Strukturiertheit / Klarheit Der Unterricht ist gut strukturiert und zielorientiert. Die Inhalte und Aufträge sind korrekt, klar und verständlich.	Kommunikation / Information Es bestehen angemessene Kommunikationskanäle. Die Information aller Beteiligten ist gewährleistet.	Ressourcen Die vorhandenen Mittel und Ressourcen ermöglichen einen reibungslosen Unterricht und Schulbetrieb.	Personalentwicklung Die Förderung der Mitarbeitenden hat einen hohen Stellenwert und wird im Kreislauf von Beurteilung, Zielvereinbarung sowie Überprüfung systematisch umgesetzt.
Integration in Schulgemeinschaft Schüler/innen unterschiedlicher Art und Herkunft werden in die Schul- und Lerngemeinschaft integriert.	Stärkenorientierung Die Schule pflegt Stärken und behält Schwächen.	Ziele / Inhalte Die angestrebten Ziele und Inhalte sind bedeutsam und entsprechen den Lehrplang Vorgaben.	Zusammenarbeit Die schulinterne Zusammenarbeit ist verbindlich geregelt und wird regelmässig auf ihre Wirkung überprüft. Sie unterstützt die Lehrpersonen in ihrem Unterrichten und trägt zur Förderung der Schüler/innen bei.	Schulisches Umfeld Die Schule trägt bei der Planung und Umsetzung ihrer Schul- und Unterrichtsaktivitäten dem schulischen Umfeld Rechnung.	Weiterbildung Die Schule ermittelt regelmässig den Weiterbildungsbedarf der Lehrpersonen und des Schulleitens und sorgt für eine nachhaltige Umsetzung der aus der individuellen und schulinternen Weiterbildung gewonnenen Erkenntnisse.
Vorbereitung auf Beruf und Leben Die Schule bereitet die Schüler/innen gut auf weiterführende Schulen bzw. den Beruf und auf die Herausforderungen der Zukunft vor.	Schulgemeinschaft Die Schule als Gemeinschaft wird auf allen Ebenen bewusst und gezielt gepflegt und gefördert.	Kompetenzorientierung Der Unterricht ist auf die Förderung von Kompetenzen ausgerichtet.	Personalführung Der Schülrat/Die Schulleitung gestaltet die personelle Führung der Mitarbeitenden professionell. Er/Sie hat einen zuverlässigen Einblick in die Arbeitsqualität der einzelnen Mitarbeitenden.	Zusammensetzung Schulleitung Die Zusammensetzung und der Professionalisierungsgrad des Schulleitens ermöglichen eine hohe Schulqualität.	Interne Evaluation Die Schule überprüft und bewertet periodisch mit der internen Evaluation die gesetzten Ziele sowie die Qualität ihrer Arbeit und deren Wirkung.
	Zufriedenheit mit Beruf und Arbeit Die Lehrpersonen und die Schulleitung sind mit ihrem Beruf und mit den Arbeitsbedingungen ihrer Schule zufrieden.	Schülerorientierung Der Unterricht orientiert sich an Interessen, Vorwissen, Erwartungen der Schüler/innen und ermöglicht Verantwortungsübernahme durch angemessene Mitgestaltung.	Schul- / Unterrichtsentwicklung Die Schule sorgt für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht.	Tagesstrukturen Die Schule bietet bei Bedarf weitergehende Tagesstrukturen als schulgängiges Angebot an. Diese entsprechen den gesetzlichen Vorgaben.	
	Schulraumgestaltung Schul Umgebung, Schulklaus und Schulumgebung werden als einladende, schülergerechte Orte erlebt. Bei Bedarf sind die Räumlichkeiten behindertengerecht eingerichtet.	Kognitive Aktivierung Der Unterricht fördert eigenverantwortliches Aktives Lernen und zielt durch lernförderliches Feedback auf den Lernzuwachs und den Erwerb von Lernstrategien hin.	Unterstützungssystem Die Schule verfügt über umfassende Angebote zur Förderung der Schüler/innen und zur Unterstützung aller an der Schule Beteiligten.		
	Kommunikationskultur Die Kommunikation ist auf allen Ebenen offen, wertschätzend und konstruktiv.	Methoden / Sozialformen Die Lehrpersonen variieren in angemessener Weise die Methoden, Medien und Sozialformen, um Neugier, Spannung oder Interesse zu erzeugen und unterschiedlichen Lerntypen gerecht zu werden.	Ressourcennutzung Die vorhandene personellen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen ermöglichen eine effiziente und wirksame Förderung aller Schüler/innen und Unterstützung der Lehrpersonen.		
		Üben / Sichern / Beurteilen Der Unterricht unterstützt durch gezielte Festigung, Vertiefung, Überprüfung und ganzheitliche Beurteilung die Nachhaltigkeit des Lernens.	Konfliktmanagement Die Schule verfügt über ein lösungsorientiertes Konfliktmanagement, wonach frühzeitig und unter Einbezug aller Beteiligten vorgegangen wird.		
		Umgang mit Heterogenität Der Unterricht erhält differenzierte Lernangebote, berücksichtigt die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse und fördert das Vor- und Miteinanderlernen.	Eltern- / Öffentlichkeitsarbeit Die Schule pflegt eine regelmässige Öffentlichkeitsarbeit und ermöglicht die Zusammenarbeit und angemessene Mitwirkung der Eltern.		

© Schullinspektorat GR, 2015

Schulbeurteilung und -förderung basiert auf dem QZ-Modell (Qualität durch Evaluation und Entwicklung); Dr. Robert Landwehr / Peter Steiner, Aarau
Quellen: Qualitätsrahmen Berner Kantons Bildung, Fachstelle Externe Schulvaluation Luzern; "Unterrichtspraxis und Lehrerprofessionalität", Prof. A. Helmke, DNB Leipzig

Abbildung 11: Orientierungsrahmen Schulqualität AVS GR

Das Amt für Volksschule und Sport Graubünden hat in fünf Bezirken insgesamt 15 pädagogische Fachpersonen damit beauftragt, das Volksschul- und Kindergartenwesen zu beaufsichtigen. Die zentrale Dienstleistung umfasst die Schulbeurteilung und -förderung, das heisst das Sicherstellen

und Entwickeln der Unterrichts- und Schulqualität. Das kantonale Schulinspektorat evaluiert alle Bündner Schulen in einem Turnus von vier Jahren und legt für jeden Turnus andere Beurteilungsschwerpunkte fest. Sie untersucht dementsprechend wie «gut» aus ihrer Sicht der einzelne Unterricht jeder Lehrperson ist, als auch der Standard der Schule als gesamter Einheit. Jede Lehrperson erhält umfassende, persönliche Rückmeldungen, und die Schuleinheit als Ganzes erhält einen ausführlichen Bericht mit den Ergebnissen der Umfragen bei Schulführung, Schulleitung, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern und Eltern. Für jeden evaluierten Qualitätsbereich der Schule gibt das Inspektorat Empfehlungen ab. Mittels des Berichts werden der Schule für die eigene Weiterentwicklung mögliche Massnahmen zur Verfügung gestellt. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass alle Bündner Schulen in ihrer Entwicklung zu gutem – oder noch besserem – Unterricht in die gleiche Richtung unterwegs sind, da nach jeder Evaluation von der Schule Massnahmen beschlossen werden müssen, welche wiederum nach rund zwei Jahren durch das Schulinspektorat auf ihre Umsetzung hin überprüft werden (AVS GR, 2015).

2.3.5 Kompetenzorientierter Unterricht nach Feindt & Meyer und Einführung von kompetenzorientiertem Unterricht in Graubünden

Der Lehrplan 21 fordert die Lehrerinnen und Lehrer auf, ihren Unterricht orientiert nach Kompetenzen zu planen. Nicht zuletzt, weil Hilbert Meyer Mitautor dieses Modells ist, orientieren sich die *Sechs Merkmale für einen kompetenzorientierten Unterricht* nach Feindt & Meyer ebenfalls deutlich an den *Zehn Merkmale guten Unterrichts* (Meyer, 2010, S. 23f.) und sind deshalb «als deren kompetenzorientierte Konkretisierung aufzufassen» (Doll, 2014, S. 159).

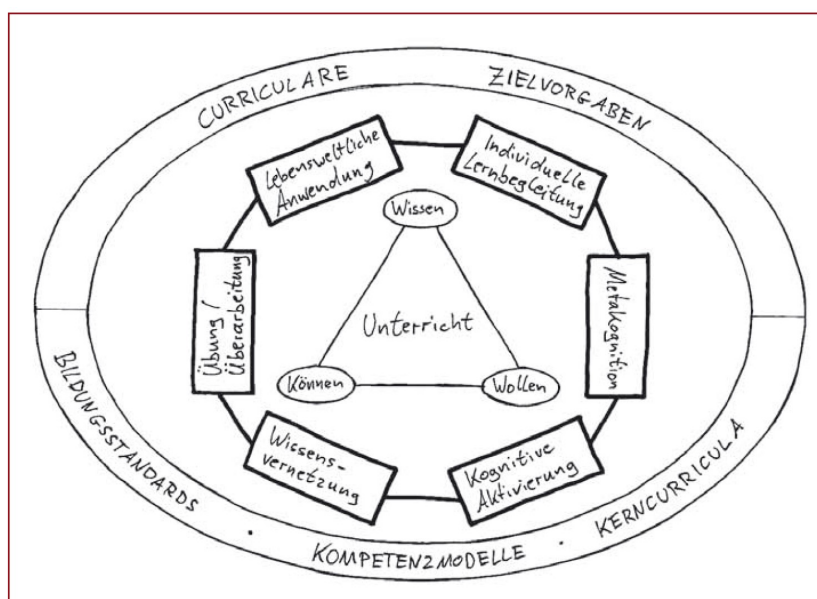


Abbildung 12: 6 Merkmale für kompetenzorientierten Unterricht nach Feindt & Meyer (2010, S. 30)

Im Zentrum des Modells steht der Unterricht, der im kompetenzorientierten Unterricht nach Weinert (2014, S. 27f.) aus den Komponenten Wissen, Können und Wollen besteht. Um dieses Unterrichtskonstrukt sind die sechs Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts nach Feindt & Meyer (2010, S. 30) angeordnet. Diese werden im Folgenden genauer erläutert.

Mit *Kognitiver Aktivierung* soll durch anspruchsvolle Aufgabenstellungen erreicht werden, dass die Lernenden herausgefordert werden, bereits vorhandenes Wissen und Können zur Bewältigung neuer Situationen einzusetzen. Die Lernenden sollen eigene Lösungsstrategien wählen und anwenden können. Die Lehrpersonen sind gefordert, gute Lernaufgaben auszuwählen, die alle Lernenden optimal fordern, damit es zu möglichst keiner Unter- respektive Überforderung kommt. Mit *Wissensvernetzung* ist gemeint, dass der neue Lernstoff mit dem bereits vorhandenen Wissen und Können vernetzt werden und darauf aufbauen soll. Um diese Vernetzung zu ermöglichen, muss die Lehrperson erkennen, welches Vorwissen die Lernenden mitbringen und wie der neue Lerninhalt darauf aufgebaut werden kann. Im einzelnen Fachbereich ist es hilfreich, wenn sich die Lehrperson den geplanten Unterricht und die Lerninhalte vor Augen führt und von Anfang an auf einen logischen Ablauf achtet. Dadurch kann das Neue auf den vorhandenen Strukturen aufbauen und die Gefahr minimiert werden, dass zusammenhanglose Inhalte gelernt werden.

Üben/Überarbeitung und Trainieren ist ein zentraler Bestandteil jedes Lernprozesses. Durch intelligentes Üben in Anwendungssituationen sollen Kompetenzen aufgebaut, gefestigt und verbessert werden. Bei diesem Aspekt orientieren sich Feindt & Meyer stark am Prinzip des kumulativen Kompetenzerwerbs, bei dem das bereits Gelernte immer wieder repetiert wird. Denn erst durch das ständige Üben und Trainieren von Kompetenzen können diese verbessert werden. Beim vierten Merkmal, der *Anwendung*, sollen die Kompetenzen und Kompetenzstufen in handlungsbezogenen und praxisnahen Situationen trainiert werden. Da sich eine Kompetenz in der Performanz der Schülerinnen und Schüler zeigt, sollte die Lehrperson Anwendungssituationen schaffen, die sich nahe am Leben der Lernenden bewegen. Bezogen auf den neuen Lehrplan 21 Graubünden bedeutet dies zum Beispiel, dass in den neuen Fachbereichen Natur Mensch Gesellschaft NMG, Ethik Religionen Gemeinschaften ERG oder auch im Textilen und Technischen Gestalten TTG unzählige Möglichkeiten entstehen, da man bei der Themenwahl kaum eingeschränkt ist. So kann der Unterricht etwa aktuellen Themen angepasst werden, ohne den Lernerfolg zu verkleinern. Gleichzeitig wird die Motivation der Lernenden gesteigert und somit die Lernbereitschaft erhöht.

Mit *individueller Lernbegleitung* ist gemeint, dass sich die Lehrperson nicht am Durchschnitt der Klasse orientieren soll, sondern sich immer wieder einen Überblick über den Stand der einzelnen Schülerinnen und Schüler verschafft. Diese individuelle Lernbegleitung ist zwar seitens der Lehrperson anspruchsvoll, hilft aber den Lernenden deutlich mehr als eine ständige Unter-, respektive Überforderung eines grossen Teils der Lerngemeinschaft. Ein wichtiger Bestandteil ist dabei das Fördern der Selbstständigkeit, wodurch die Lernenden eigene Problemlösestrategien auswählen und anwenden sollen. Als abschliessendes Merkmal zählen Feindt & Meyer die *Metakognition* auf. Jeder Mensch lernt unterschiedlich und vor allem auf unterschiedliche Art und Weise. Die Lernenden sollen befähigt werden, ihren Lernfortschritt selbstständig zu reflektieren und zu gestalten. Die Lehrperson soll Schülerinnen und Schülern vermitteln, wie sie ihre ideale Lernstrategie finden und wie sie diese lernfördernd in ihrem Lernprozess einsetzen. Wenn die Lernenden erkennen, wo ihre Stärken und Schwächen liegen und dies im Lernprozess berücksichtigen, können sie ihr Lernen positiv beeinflussen und optimieren.

Kompetenzorientierter Unterricht beinhaltet ebenso kompetenzorientierte Aufgabenstellungen und orientiert sich nicht mehr länger daran, was und wie viel durchgenommen wurde, sondern darin, welche Kompetenzen dabei erworben wurden.

«Erst dann wird der entscheidende Perspektivenwechsel hin zum «outcome», also zum tatsächlichen Ertrag des Unterrichts, vollzogen» (Feindt & Meyer, 2010).

Auch bei Müller, Gartmeier & Prenzel (2013, S. 133-134) finden sich ähnliche Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts, wenn auch etwas anders formuliert. Es sind dies bei ihnen deren vier: Bezüge zwischen Lerninhalten und realen Problemsituationen, Aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand (kognitive Aktivierung), Soziale (kooperative) Lernaktivitäten und Adaptivität für die Heterogenität der Lernenden.

Die Pädagogische Hochschule Graubünden PHGR ist vom Amt für Volksschule und Sport AVS Graubünden beauftragt worden, die Weiterbildungen im Rahmen des Lehrplans 21 anzubieten und durchzuführen. Auf der Grundlage von Lern- und Unterrichtsverständnis sowie theoretischer Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichts wurden von den für die Kurse verantwortlichen Personen sechs Akzente des kompetenzorientierten Lernens definiert, welche für sämtliche Weiterbildungen von Lehrpersonen verwendet werden. Alle Lehrpersonen haben diese Unterlagen anlässlich der ersten schulinternen Weiterbildung kostenlos erhalten. Der sinnige Titel «Kompetent(er) werden» beinhaltet die folgenden Akzente: Verantwortung tragen, Ressourcen kennen, Erfolge sichtbar machen, über Lernen nachdenken, in Beziehung treten und Lernen

gestalten. Anhand dieser Akzente sollen den Lehrpersonen Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie sie ihren eigenen Unterricht hin zu kompetenzorientiertem Unterricht entwickeln können. Zu jedem einzelnen Akzent wurden zudem thematische Bereiche definiert und sogenannte «Tools» der Unterrichtsgestaltung und -reflexion erarbeitet. Sämtliche Tools sind auf Karteikarten dargestellt und erklärt und in einer «Toolbox» gesammelt.

2.3.6 Einführung von Schulinnovationen – Stolpersteine und Gelingensbedingungen

Mit einem neuen Lehrplan wird mehrheitlich automatisch eine neue Art zu unterrichten verbunden, was wiederum mit einer gewissen Unsicherheit bezüglich Veränderungen im eigenen Unterricht und Bewältigung der Arbeitsbelastung einhergeht. «Habe ich eine grössere Freiheit in Bezug auf die Stoffauswahl? Wie schaffe ich die Mehrarbeit, fühlte ich mich doch bereits mit dem alten Lehrplan ausgelastet? Werden höhere Anforderungen an mich gestellt? Reicht mein derzeitiges Wissen in Bezug auf die Umsetzung? » Diese und ähnliche mir als Schulleiterin gestellte Fragen zeigen, dass sich Lehrpersonen mit ihrem Unterricht befassen, eine gewisse Bereitschaft zur Veränderung feststellbar ist und die Einführung des Lehrplans 21 als eigentliche Entwicklungsaufgabe angesehen werden kann. Die Schule wird sich verändern, weil die Welt sich verändert und die Schule auf eine veränderte Welt vorbereiten soll und will. Eine Balance zu finden zwischen Veränderung, Anpassung und der Bewahrung von Traditionen ist ein anspruchsvolles Feld, und vor diesem Hintergrund ist es wichtig, sich sowohl mit möglichen Stolpersteinen wie auch mit Gelingensbedingungen eingehend zu befassen.

Der Lehrplan 21 ist zwar «in erster Linie ein Instrument zur Harmonisierung der Volksschule und keine Schulreform» (D-EDK, Rahmeninformationen, 2014, S. 2). Dennoch wird von verschiedenen beteiligten Erziehungsdepartementen ebenfalls deutlich kommuniziert, dass

«an die Einführung des Lehrplans 21 die Erwartung geknüpft ist, dass an allen Schulen eine kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung angestossen oder weitergeführt wird» (Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2015).

Möglichen Stolpersteinen beim Aufbau einer neuen Lernkultur, welche mit der flächendeckenden Einführung des kompetenzorientierten Unterrichts bei vielen Lehrpersonen unumgänglich sein wird, widmen sich Kurz & Weiss (2016, S.52). Sie benennen Merkmale der neuen Lernkultur und listen dazu mögliche Stolpersteine auf. Erster genannter Punkt betrifft den *Umgang mit Heterogenität*. Stolpersteine können hier mangelnde Akzeptanz bei Lehrpersonen für Veränderungen im Allgemeinen sein, mangelnde Kenntnisse bei Lehrpersonen über die Nutzbarkeitsmachung von Heterogenität, dass Lehrpersonen sich hier eher als Einzelkämpfer mit

nicht ausreichender Unterstützung sehen oder die Stofffülle der Lehrpläne den Lehrpersonen zu wenig Freiräume bietet. Als zweiten Punkt führen sie *Individualisierung und Differenzierung* an und sehen mögliche Schwierigkeiten z. B. bei Unsicherheit der Lehrpersonen bei der Planung und Umsetzung offener Unterrichtsformen oder Ablehnung offener Unterrichtsformen, vor allem bei Lehrpersonen, welche lehrerzentrierte Formen verabsolutieren und für effektiver halten. Weiter können die Vorstellungen von Lehrpersonen hinderlich sein, dass der Arbeitsaufwand in der Planung für einen differenzierten Unterricht oder differenzierte Aufgaben zu hoch ist, und als weitere mögliche Schwierigkeit wird die möglicherweise mangelhafte Ausstattung der Schule mit differenzierten Lernmaterialien genannt. Als dritter Punkt nennen Kurz & Weiss die *Erhöhung von Partizipation*. Mögliche Stolpersteine sehen sie in Unsicherheiten bei Lehrpersonen und Eltern, wie die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zustande gekommen sind und wie sie bewertet werden, z.B. bei kooperativ erbrachten Leistungen. Unsicherheit kann bei Lehrpersonen ebenfalls vorherrschen bezüglich Partizipation der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern, wieviel Mitbestimmung zugelassen werden soll und kann und wie diese Partizipation gewährleistet werden kann. Eine ablehnende Haltung von Lehrpersonen oder einem ganzen Team kann darum gegeben sein, weil sie sich nicht von aussen in die eigene Arbeit hineinreden lassen wollen. Bei ausbleibendem oder negativem Feedback kann auch Frustration bei Lehrpersonen und dem Team aufkommen. *Einsatz von Diagnostik* ist der vierte Punkt auf der Liste von Kurz & Weiss. Durch mangelnde diagnostische Fähigkeiten der Lehrpersonen kann dieser Punkt Unsicherheiten und Überforderung generieren, vor allem, wenn es an Unterstützungssystemen und Zeit mangelt, eine grosse Klassengrösse gegeben ist und steigende Heterogenität der Schülerinnen und Schüler Tatsache ist. Ein weiterer Stolperstein für Diagnostik kann die subjektive Einstellung der Lehrperson sein, die der Meinung ist, Diagnostik sei nicht notwendig, da die Selektion und Zuweisung in bestimmte Schularten über das Merkmal der Leistung als Regulativ wirke. Als weiterer Punkt einer neuen Lernkultur wird der *Pädagogische Leistungsbegriff* aufgeführt. Auch hier können Unsicherheit und mangelnde Kenntnisse bei Lehrpersonen hinderlich sein, prozessbezogene und kooperativ erbrachte Leistungen in die Bewertung aufzunehmen. Es kann sein, dass eine individuelle Bezugsnorm schulrechtlich im Regelfall nicht vorgesehen ist und Widerstände in der Elternschaft auftauchen, da die Lernenden «ungleich» bewertet würden, die Leistungsabnahmen nicht direkt vergleichbar sind. Der sechste Punkt heisst *Situiertes Lernen*. Dessen Umsetzung kann Lehrpersonen schwerfallen, weil sie kein ausgewogenes Verhältnis zwischen ihrem Arbeitsaufwand und dem Ertrag für die Schülerinnen und Schüler sehen und die obligatorischen Schulbücher den heimlichen Lehrplan darstellen und diese stets im Mittelpunkt der gesamten Unterrichtsplanung und Lektionsgestaltung stehen. Als zweitletzten Punkt führen

Kurz & Weiss eine *Flexible Raum- und Zeitkultur und veränderte Rolle der Lehrkräfte* auf. Mögliche Stolpersteine können hier mangelnde Ressourcen der Kostenträger sein, fehlende Räume, bzw. Platzmangel und Erschwernisse durch rechtliche und Brandschutzbestimmungen, fehlende flankierende Massnahmen für Lehrpersonen wie z.B. fehlende Zeit für Absprachen und Planungen, usw. Im Team, vor allem an weiterführenden Schulen, kann Widerstand auftreten, die Zeitstruktur zu verändern, da vermutet wird, effektive Lernzeit zu verlieren, und mangelnde Kooperationsbereitschaft unter Lehrpersonen – z.B. zwischen Lehrperson und Schulischer Heilpädagogin – kann ebenfalls hinderlich sein. Als achten und letzten Punkt finden wir auf der Liste *Medienerziehung und Medieneinsatz*. Hierfür kann Überschätzung des Leistungsvermögens neuer Medien ein Stolperstein zum guten Gelingen sein, mangelnde Medienkompetenz der Lehrpersonen und Lernenden können die effektive Lernzeit mindern, die Beschaffung der Medien und notwendiger Arbeitsprogramme sowie deren Kompatibilität muss gewährleistet sein. Ein fehlender oder zu wenig kompetenter IT-Betreuer ist ebenso ein mögliches Hindernis wie kein sicherer/stetiger Zugang sowohl für Lehrpersonen wie auch für Schülerinnen und Schüler beim Umgang und Arbeiten im Intra- bzw. Internet und fehlende Schutzprogramme für Schülerinnen und Schüler, bzw. Hacken dieser durch die Lernenden. Aus dieser Aufzählung von Merkmalen einer neuen Lernkultur sowie allfälligen Stolpersteinen lassen sich mögliche Gelingensbedingungen für allgemeine Innovationsprozesse an Schulen ableiten.

Schulentwicklung beinhaltet nebst Personalentwicklung auch Unterrichtsentwicklung, welche alle einzeln nicht isoliert von weiteren Entwicklungen an einer Schule stattfinden können, denn:

«Unterrichtsentwicklung kann nicht stattfinden, ohne dass sich das Personal einer Schule entwickelt und die Schule als gesamte Einheit ebenfalls aktiv an der eigenen Weiterentwicklung arbeitet» (Bastian/Combe, 1998; Rolff, 1998, 300; Meyer, 1997).

Deshalb lohnt auch bei der Einführung des Lehrplans 21 ein Blick auf die Schulentwicklungsarbeit ganz allgemein. Das heutige Verständnis von Schulentwicklung bildete sich Ende der 1980er Jahre aus zwei Quellen heraus (vgl. Rolff, 2007, S. 298): Die Implementationsforschung und die Einzelschulorientierung. Vor dem Hintergrund von Studien zur zweiten Quelle bahnte sich zu Beginn der 1990er Jahre im Bereich der Schulentwicklung ein Paradigmenwechsel von der «Makropolitik» zur «Mikropolitik» an. Im Ansinnen der Mikropolitik steht die Überlegung, dass Schulen pädagogische Handlungseinheiten und nicht länger als nur bürokratiethoretische zu beschreibende Gebilde sind (Rolff, 2007, S. 195) Schulentwicklung zielt auf die Entwicklung der Einzelschule «von unten» durch Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und Öffnung nach aussen. In Bezug auf die Schule ist «die Idee der

(Schul-) Organisationsentwicklung noch relativ neu» (Lindemann, 2013). Klar ist, dass Schulentwicklung mit «verschiedenen Individuen und Gruppen in der Schule» (Maag Merki, 2008, S. 25) zu tun hat. Wichtigstes Ziel bei Schulentwicklung ist «die Professionalisierung der Lernumgebung für die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler» (Maag Merki, 2008, S. 25). Altrichter (2005) spricht dann von Implementationen,

«wenn eine Neuerung an einem angezielten sozialen Ort (Schule, Organisation) aufgenommen wird und in den dafür vorgesehenen Situationen nach und nach als Standardpraktik aufgenommen wird» (Altrichter & Wiesinger, 2005, S. 32).

Holtappels (2017) nannte in seiner Vorlesung im Rahmen des Masters Schulentwicklung folgende Gelingensbedingungen für Innovation in lernenden Schulen:

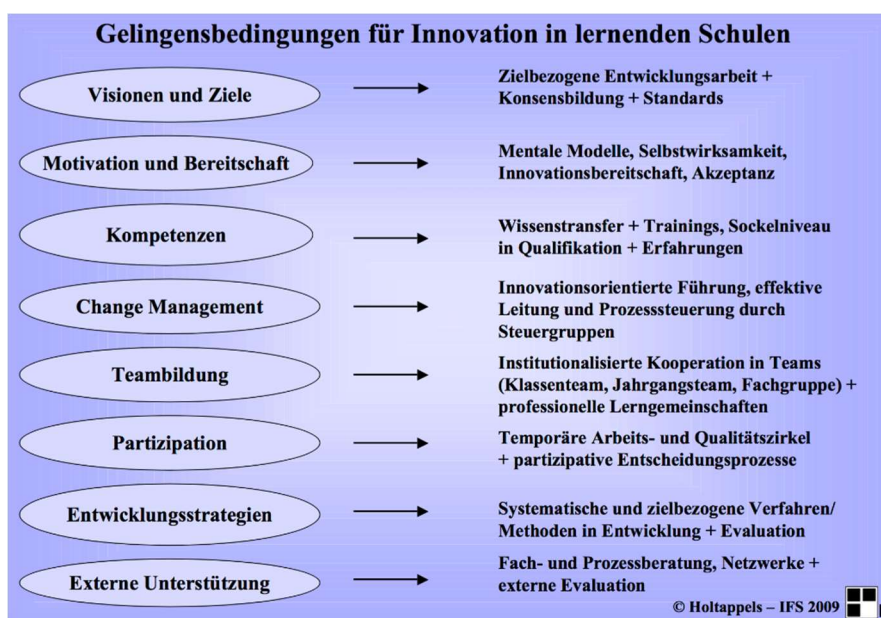


Abbildung 13: Gelingensbedingungen von Schulinnovationen nach Holtappels

Die obenstehende Grafik zeigt ganz allgemein, dass der Nährboden für fruchtbare Schulentwicklungsarbeit gut bestellt sein soll. Die Schule soll sich als lernende Organisation verstehen, «die über ihren gegenwärtigen Zustand hinaus eine Bewegung in die Zukunft hinein zu entwerfen vermag» (Schratz & Löffler, 1999), S. 13). Zu viele Forderungen gegenüber Lehrpersonen, die für solcherart Arbeit schlicht noch nicht bereit sind, führt vorschnell zu Widerstand durch Überforderung. Eine angemessene Dosierung von Umfang der Ansprüche und vorgegebener Zeit für die Umsetzung ist daher unerlässlich. Strittmatter bringt es auf den Punkt:

«Die autonome, pädagogisch geleitete, kooperative, sich selbst entwickelnde Schule kann man nicht verordnen; sie kann allenfalls in einem sich neu organisierenden Schulwesen in ihrer Entwicklung gefördert werden» (Strittmatter, 1992, S. 6).

Kurz & Weiss (2016, S.41) unterscheiden in ihren Massnahmen und Gelingensbedingungen für Schulentwicklung in «personelle Ebene» und «organisatorische Ebene». Auf personeller Ebene zählen sie zuerst Fortbildungen und Hospitationen und das Ermöglichen von Teambildung auf. Sie raten Schulleitungen, mit Freiwilligen den Prozess zu starten und stete Transparenz betreffend Kosten-Nutzen-Effekt herzustellen. Auf der organisatorischen Ebene sehen sie eine Wichtigkeit in der Entlastung von anderen Zusatzdiensten und Verpflichtungen der Lehrpersonen wie z.B. Klassenlehrperson-Funktion und Nebenfunktionen wie z.B. Materialverwaltung. Die Vorstellungskraft der Lehrpersonen kann durch Best-Practice-Beispiele gestärkt werden. Partizipation für Lehrpersonen an der Stundenplanerstellung sowie Rückendeckung durch die Schulleitung sind ebenfalls zwei Ratschläge zum guten Gelingen für gelungene Schulentwicklung. Weiter empfehlen Kurz & Weiss, regelmässiges Feedback einzufordern sowohl von beteiligten Lehrpersonen wie auch von Schülerinnen und Schülern und Eltern, und für alle Beteiligten Transparenz herzustellen. Für die an sich an Innovationen, Projekten, Schulversuchen, usw. beteiligten Lehrpersonen sollen Anreize geschaffen werden wie z.B. durch Ermässigungsstunden oder Leistungsprämien. Die Schulleitung sollte die Kooperation der Aktiven koordinieren, und eine Abstimmung der Stundenpläne der betroffenen Lehrpersonen schliesst die Massnahmen und Gelingensbedingungen von Kurz & Weiss ab.

«Schulentwicklung ist die bewusste und systematische Entwicklung von Einzelschulen»
(Rolff, 1998/ 2007, S. 48).

Mit dieser Aussage von Rolff im Hinterkopf ist eine Schulleitung gut beraten, an der Optimierung der Kommunikation und Kooperation im Team zu arbeiten und mit der Durchführung von schulinternen Weiterbildungen und pädagogischen Konferenzen Gefässe zu schaffen, um die gemeinsamen Werte und Haltungen aktiv zu halten und stetig weiter auszubauen. Denn Schulentwicklung erfordert zwar Strukturentwicklung, ist aber «immer auch Kulturwandel» (Altrichter & Helm, 2013). Ebenfalls darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass das wichtigste Kapital von Schulen die Schüler und die Lehrpersonen ist:

«Das zu sagen ist nicht trivial, weil oft sehr abstrakte Bestimmungen im Spiel sind, die von der einfachen Tatsache absehen, dass *Personen* lehren und lernen» (Oelkers, 2003, S. 120).

Die Einbindung von Lehrpersonen verschiedener «Fraktionen» oder Stufen in eine Steuergruppe scheint sich ebenfalls zu bewähren (vgl. Rolff, 2007, S. 339-347). Die von der Schule ausgehende

Entwicklung (Rolff, 2007, S. 196-206) bezeichnet Rolff als einer der beiden Grundtypen⁶, wie ein Schulsystem gesteuert werden kann. So eine Steuergruppe sollte unterschiedliche Aufgaben wahrnehmen, wie zum Beispiel das Koordinieren der Schulentwicklungsprozesse oder die Erstellung von Arbeitsplänen bis hin zur Mitgestaltung von Veranstaltungen für Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler und Eltern. Ganz wichtig ist für die Akzeptanz der Steuergruppe durch das Lehrteam die stete Transparenz der Zusammensetzung und der aktuellen Arbeitsinhalte, die unter anderem durch regelmässige Information des Lehrpersonenteams hergestellt werden kann.

All den Forschungsergebnissen und Theorien zu Schulentwicklung wird in Schulen nicht nur regelgebunden, unter Einhaltung von Hierarchien, arbeitsteilig und spezialisiert, leistungs- und zielorientiert gearbeitet, sondern Schulen sind lernende Organisationen (Schratz & Steiner-Löffler, 1999, Rolff, 2007, S. 317).

«Schulentwicklung ist ein Lernprozess. Es geht dabei letztlich um die Einführung einer neuen Praxis durch Erfinden, Erproben oder Erneuern. Die Lernprozesse müssen vom Arbeitsplatz ausgehen und die Akteure dabei neue Einsichten gewinnen, ein anderes Verhalten zeigen, neue Wahrnehmungen machen, alte Routinen aufgeben oder neue schaffen» (Rolff, 2007, S. 48).

Mit der Einzelschule als Motor der Entwicklung ist die Autonomiegewährung an die unabdingbare Entwicklung der Professionalität von Schulleitungen (Schratz, 1998; Buhren & Rolff, 2006), Einzellehrpersonen und Kollegien (Helmke, 2007; Rolff, 2007, Fend, 2008) gebunden. In diesem Sinne sind Schulen als Gestaltungseinheiten keine basisdemokratischen, sondern teilautonom geleitete Schulen (vgl. Dubs, 2006, S. 112-114).



Abbildung 14: Schulzimmertüre Gesamtschule Tenna (Quelle Rupa (2010))

⁶ Den anderen Grundtyp nennt er die «zentral administrierte Entwicklung» (Rolff, 2007, S. 206-214).

3 Vorgehen und Methoden

Nach der theoretischen Einführung in das Thema folgt die wissenschaftliche Untersuchung. Dazu wurden acht Interviews mit Lehrpersonen durchgeführt. In einem ersten Schritt wird hierzu auf die Untersuchungsgrundlagen eingegangen, bevor anschliessend die Untersuchungsergebnisse dargestellt werden.

Abgesehen von der Schaffung eines Überblicks über die wesentlichsten Faktoren zur Einführung des Lehrplans 21 liegt also das Hauptziel vor allem in der Beleuchtung der Umsetzung dieses neuen Lehrplans mit und ohne Churermodell, da dieser Bereich in der Forschung - soweit ersichtlich - bisher gänzlich unerforscht blieb. Um diese Lücke zu schliessen, wurden die Interviews bzw. Fallstudien durchgeführt, welche nachfolgend in diesem Kapitel dargestellt werden.

Die sogenannte Inhaltsanalyse stellt einen Sammelbegriff dar, der nicht eindeutig definiert werden kann, da jeweilige qualitative Auswertungen einer Studie auf abgestimmten Codierschemen beruhen, die einhergehend auf das zu analysierende Material angeglichen sind (vgl. Mayring, 2015, S. 43). Mayring formuliert in seinen Ausführungen eine generelle Zusammenstellung mit Kriterien für die Kennzeichnung von allgemeinen qualitativen Inhaltsanalysen. Primär wird die Untersuchung von Kommunikation betont, die sich in Form verschiedener Repräsentationsmöglichkeiten wie z.B. Sprache auszeichnen. Die Untersuchung beruht auf festgelegtem Material, welches beispielsweise in Texten protokolliert ist. Daher ist die Vorgehensweise systematisch und ausgerichtet auf Gütekriterien für qualitative Datenerhebungen. Diese sollten Inhaltsanalytiker zur selben Einsicht kommen lassen und der intersubjektiven Überprüfung genügen. Als weiteren Aspekt nennt Mayring (2015) das auf Theorie basierte Vorgehen, auf deren Grundlage Material analysiert wird, um einer theoretischen Fragestellung nachzugehen. Diese Methode lässt durch das zu untersuchende Material – in dieser Arbeit die Interviewtranskripte – Folgerungen auf bestimmte Perspektiven der Kommunikation schliessen. Mit der qualitativen Inhaltsanalyse wird letztlich das Ziel verfolgt, qualitative Analyseschritte wie die induktive und die deduktive Kategorienanwendung ausführen zu können. Aus dem von Mayring allgemein geschilderten inhaltsanalytischen Ablaufmodell (2015), welches für jeweilige Studien angepasst werden muss, ist zuerst in Erwägung zu ziehen, welcher für die Analyse verwertbare Materialinhalt herangezogen werden soll. Ausserdem sollte die Art der Stichprobenauswahl bedacht werden. Weiter sind die Entstehungssituation des Materials und die formale Verfassung der vorhandenen Dokumente von Belang. Danach wird die sogenannte Richtung der Untersuchung beschrieben, wie das vorhandene Material ausgewertet wird. Die nächsten Schritte beinhalten die Bestimmung der Analysemethoden und die Festlegung der

konkreten Analyseeinheiten bzw. Codiereinheiten. Der wesentliche Bestandteil des Auswertungsbereichs der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Entwicklung des Codiersystems, dessen Anwendung und das mehrmalige Überprüfen der Kategorien. Daher kann die Kategoriendefinition auf induktive – oder nicht zwingend ausschliessende deduktive – Weise erfolgen (vgl. Mayring, 2015).

Die auszuführenden Arbeitsschritte der qualitativen Auswertung sind angelehnt an die Ausführungen von Bortz & Döring (2009). Das Gütekriterium der Validität hat für die qualitative Datenerhebung einen hohen Stellenwert. Die verwendete qualitative Inhaltsanalyse hat das Ziel, Einstellungen von Lehrpersonen und Schulleitung aufzuzeigen. Dies kann einzelnen Aussagen entnommen werden.

Im weiteren Verlauf der Untersuchung wurde das Kategoriensystem nach vorstehend geschilderten Kriterien zusammengestellt. Für unterschiedliche Ausprägungen der jeweiligen Kategorie wurden Subkategorien erstellt. Die anschliessende Codierung zielt auf die Zuordnung der Aussagen zu den Kategorien ab. Hierbei sollen relevante Aussagen möglichst im Kern zugeordnet werden können.

3.1 Forschungsdesign

Im Folgenden werden das Forschungsdesign, die Forschungsstrategie und die Forschungsmethode genauer erläutert. Die Autorin entschied sich für die qualitative Forschungsmethode, da die Befragten hierdurch ihre Ansichten, Wahrnehmungen und Methoden detailliert darlegen und ausführen können (Flick et al., 2008, S. 17). Ausserdem erlaubt die qualitative Befragung ein sofortiges Nachfragen bei Unklarheiten (Flick et al., 2008, S. 17). Das Einzelinterview wurde anstelle des Gruppeninterviews gewählt, um möglichst viele unterschiedliche Äusserungen zu erhalten und eine gegenseitige Beeinflussung der Interviewteilnehmerinnen und Interviewteilnehmer zu verhindern. Vor der Durchführung der Interviews wurde durch ein Probeinterview mit einem Mitstudenten die Interviewdauer und die Verständlichkeit der Fragen überprüft. Gemäss Flick (2016, S. 200; S. 235) ist ein solches Training wichtig, um das aktive Zuhören zu stärken und um Erfahrungen im Umgang mit dem Leitfaden zu sammeln. Ebenfalls Grund für die qualitative Forschungsmethode war ihre offene Zugangsweise zum Forschungsinhalt. Die Absicht war, sich den Einstellungen von Lehrpersonen und Schulleitungen und dem Prozess der Einführung des Lehrplan 21 mit grosser Offenheit zu nähern. Neuen, bisher unbekanntem Sachverhalten sollte möglichst viel Raum geschenkt werden und die Lehrpersonen und Schulleitungen sollten ausführlich Gelegenheit haben, selbst zu Wort zu kommen. Um

angemessene Antworten auf meine Forschungsfragen zu erhalten, mussten geeignete Daten in passender Form erhoben werden. Darum fiel der Entscheid auf (Experten-)Interviews und z.B. nicht auf eine Online-Befragung. Offene Fragestellungen lassen eine Vielzahl von Antworten zu (vgl. Roos und Leutwyler, 2011, S. 158 ff) und die Lehrpersonen sind gebeten, die Fragen ausführlich zu beantworten und von ihren Einstellungen und ihrem Unterrichtshandeln zu erzählen. Diese Erhebungen mittels Interview führen dann zu Beschreibungen und Analysen, wie sie im Folgenden verbal und zusammengefasst dargestellt werden. Die qualitative Forschung arbeitet vorwiegend mit sprachlichen Mitteln, orientiert sich am Kontext, ist offen und daher auch nur eingeschränkt vergleichbar. Durch den Interviewleitfaden, der bei allen Gesprächen als Basis diente, sind Aussagen der Interviewten zu den gleichen Fragen vergleichbar. Im Vordergrund steht dabei, die Vorstellungen und Sichtweisen der befragten Personen möglichst präzise herauszuarbeiten, der Komplexität der Daten gerecht zu werden und diese angemessen zu erschliessen.

Gemäss Grob und Maag Merki (2001) lassen sich Effekte des Bildungssystems aus pädagogisch-handlungstheoretischer Perspektive vor allem auf der Mikroebene gewinnen. Sie schlagen vor, die zu ermittelnden Kompetenzen in Beziehung zu verschiedenen Unterrichts- und Erziehungsverhaltensweisen zu stellen. Dabei sei eine systematische Stichprobenzusammensetzung unabdingbar (S. 762). Im Folgenden wird die Stichprobe mittels der erhobenen demographischen Daten nach einheitlichem Raster beschrieben, so dass die Fallschulen miteinander verglichen werden können. Das Raster beinhaltet Aspekte wie Angaben zu den interviewten Personen, Schulgrösse, Unterrichtssprache, Schulführung, Schulbehörde, geografische Lage und spezifische Angaben zur Einführung des Lehrplans 21 an der eigenen Schule.

In dieser Masterarbeit richtet sich das Forschungsinteresse auf Einstellungen von Lehrpersonen zur Einführung des Lehrplans 21. Es wird untersucht, inwiefern es für die Umsetzung des Lehrplans 21 hilfreich ist, mit dem Churermodell zu arbeiten. Mittels Interviews mit gezielt angefragten Lehrpersonen und Schulleitungen können Einstellungen und Schul- und Unterrichtshandeln genauer beleuchtet werden.

3.2 Stichprobe

Um der vielfältigen Bildungslandschaft im Kanton Graubünden gebührend Rechnung zu tragen, wurden die Lehrpersonen und Schulleitungen exemplarisch ausgewählt. Sie stellen somit keine zufällige Stichprobe dar, da die Interviewten direkt kontaktiert wurden. Die systematische

Auswahl zeigt sich eben darin, dass sämtliche Interviewten gezielt ausgesucht werden, um sowohl Lehrpersonen, die mit Churermodell arbeiten, wie auch solche, die ohne Churermodell unterrichten, mündlich zu befragen. Es wurde darauf geachtet, dass nebst Lehrpersonen aus jeder Stufe auch die Schulleitung befragt wird.

Wie bereits erwähnt, umfasst die Stichprobe insgesamt acht Lehrpersonen sowie Schulleitungen. Davon sind vier Teilnehmende männlich und vier weiblich.

3.3 Datenerhebung und -auswertung

Die Datenerhebung fand im Zeitraum von August bis Dezember 2017 statt. Die Interviews wurden teilweise in den Fallschulen durchgeführt, teilweise im Büro der Schreibenden. Von beiden Fallschulen wurden je eine Lehrperson jeder Schulstufe (Unterstufe, Mittelstufe, Sek1-Stufe (nur bei Fallschule D)) sowie die Schulleitungen der Fallschulen A und D befragt. Für alle Interviews wurde ein gemeinsamer Basisinterviewleitfaden erarbeitet. Gemäss Bortz und Döring (2009) sollen im Basisinterviewleitfaden die Fragen im Vorfeld festgelegt werden, es soll jedoch die Möglichkeit bestehen, während der Interviews neu aufgeworfene Fragen einzubeziehen und zu thematisieren (Bortz & Döring, 2009). Die Fragen konnten von den Gesprächspartnern und -Partnerinnen ausführlich beantwortet werden, wie es ebenfalls empfohlen wird (Bortz & Döring, 2009). Zusätzlich wurden zur Erstellung der Fallschulportraits die situativen und personellen Rahmenbedingungen mittels eines einheitlichen Formulars erfasst.

Der von Kerle & Montanaro für das Gesamtprojekt EiLP21 GR entwickelte Interviewleitfaden ist im Anhang zu finden. Die erste Erhebung fand im Zeitraum von Juni bis Dezember 2017 statt; im Rahmen des Gesamtprojektes ist für einen späteren Zeitpunkt eine zweite Erhebung geplant. Die Interviews wurden in deutscher Standardsprache geführt. Die Befragten variieren hinsichtlich Alter, Berufserfahrung, Geschlecht, Schulhausgrösse, Unterrichtsstufe, etc. und ihre Aussagen bieten daher vielfältige Vergleichsmöglichkeiten hinsichtlich der Datenauswertung bzw. der Dateninterpretation. Die subjektive Wahrnehmung der Probanden (Systeminnensicht auf die Schule steht im Zentrum des Interesses. Die Interviews dauerten zwischen 15 und 30 Minuten. Sie wurden mit einem Sprachrecorder digital aufgenommen und wortwörtlich mit Hilfe der Transkriptionssoftware «F5» transkribiert. Folgende Transkriptionsregeln waren dafür massgeblich:

1	Es wird wortwörtlich transkribiert.
2	Dialektwörter, die es nur in einer bestimmten Region gibt, werden ausgeschrieben und der schriftdeutsche Begriff in Klammer angeführt.

3	Keine Änderung der Satzstruktur.		
4	Keine Kürzel, wenn die interviewte Person zum Beispiel M&U sagt, dann in Klammer (Mensch und Umwelt).		
5	Zahlen werden ausgeschrieben (bis 12), auch: Ordnungszahlen (z.B. erste Schulstufe, Erstklässler)		
6	Schriftgröße: 11, Schriftart: Times New Roman		
7	Keine Einrückungen/Tabulatoren		
8	Titel entspricht Dateiname.		
9	Kennzeichnung von Pausen		
	(kurze Pause) => kurze Pause	(..) => ‚mittlere Pause‘	(...) => ‚lange Pause‘
10	Kurze Einwürfe der Interviewerin (z.B. Ja?) werden in Klammern gesetzt.		
11	Keine „Hm“ und „ähm“ (Ausnahmefall: wenn sie bedeutsam sind)		
12	Besonders betonte Begriffe werden durch Grossbuchstaben gekennzeichnet (z.B.: aber JETZT ist alles ganz anders).		
13	Zustimmende oder bestätigende Lautäusserungen der Interviewer (hm etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.		
14	Lautäusserungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (vgl. lachen oder seufzen) werden in Klammern notiert.		
15	Die interviewende Person wird durch ein „I“, die befragte Person durch ihre Funktion (SL, LP, S) markiert.		
16	Jeder Sprecherwechsel wird durch eine Leerzeile zwischen den Sprechern deutlich gemacht.		
17	Auch nach mehrmaligem Hören nicht verständliche Wörter werden durch (unverständlich) markiert.		
18	Wird ein Satz nicht beendet und nochmals angesetzt, wird dies durch ein Komma gekennzeichnet.		
19	Am Schluss bitte die Rechtschreibung und Formfehler korrigieren.		
Beachtet die Textbausteine im F4/F5.			

Anschliessend wurden die Interviewaussagen in ein Word-Dokument konvertiert. Für die weitere Datenauswertung mit dem Programm «MAXQDA» wurde ein Codebuch mit Ankerbeispielen erstellt, damit eine einheitliche Codierung der transkribierten Interviews erreicht werden konnte. Das Codebuch enthält die Interviewfragen, die Grob- und Feincodes sowie jeweils ein Ankerbeispiel.

Nr.	Thema	Grobcodex	Feincodex	Beschreibung / Codememo	Ankerbeispiel
Einführungsfrage LP21					
1	Einstellung LP21	1_EinstLP21	1_EinstLP21_allg 1_EinstLP21_positiv	Die SL/LP macht allgemeine Aussagen zur Einführung des LP21. Die SL/LP beschreibt, was sie am LP21 positiv findet.	Positiv. Also ich bin froh, kommt der Lehrplan 21. Weil ich bin ein absoluter Gegner von diesem Kantönchengeist. Und zwar nicht, weil jeder Kanton individuell soll sein. Sondern weil einfach so diese Kantonswechsel, Gemeindefwechsel und sind so schwierig und das man wenigstens ähnliche Strukturen hat. Also ich finde es grundsätzlich gut, dass er kommt. Und ich bin auch zufrieden mit der Art und Weise wie das bei uns jetzt kommt.
			1_EinstLP21_negativ	Die SL/LP beschreibt, was sie am LP21 negativ findet.	Mit dem Prozess bin ich nicht negativ, sondern skeptisch. Ich bin kritisch eingestellt, dass der Kanton so lange drauflos gewartet hat und plötzlich muss er pressieren.

Abbildung 15: Ankerbeispiel Auszug Codebuch

Die Transkripte, der Codierleitfaden und die Codiersysteme der Interviews sind im Anhang zu finden.

Die codierten Interviews wurden inhaltsanalytisch nach Mayring (Mayring, 2015) ausgewertet, das heisst, es erfolgt danach eine Längsdarstellung der einzelnen Fallschulen durch die Kurzportraits der Fallschulen (Kapitel 4.1.1 und 4.1.2) und eine Querdarstellung der Ergebnisse der Interviews in Kapitel 4.2, welche der Beantwortung der einzelnen Interviewfragen dient.

4 Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel folgt die Darstellung der Interview-Ergebnisse. Zuerst werden für beide Fallschulen Längsbeschreibungen aufgeführt. Die anschliessenden Querschnitte richten sich nach der Reihenfolge der in Kapitel 1.2 vorgestellten Fragestellungen. Die Aussagen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner werden teilweise wörtlich zitiert, teilweise deren Aussagen paraphrasiert. In letzterem Fall wird – um eine gute Lesbarkeit zu gewährleisten – auf direkte Zitatangaben verzichtet.

Bevor die an den Interviews beteiligten Schulen portraitiert werden, wird nachfolgend einleitend kurz das für die Längsbeschreibungen verwendete Raster vorgestellt. Als Abschluss dieses Unterkapitels werden die Ergebnisse mittels Querschnittsbeschreibung portraitiert.

4.1 Portraits der Fallschulen (Längsbeschreibungen)

In diesem Kapitel werden die von der Autorin untersuchten Fallschulen portraitiert. Dafür wird für das gesamte Forschungsprojekt EiLP21 GR der Pädagogischen Hochschule Graubünden (PHGR) ein einheitliches Raster verwendet, welches folgende Aspekte berücksichtigt:

- Angaben zur den Interviewten Personen (Alter, Funktion, Schulstufe, Anzahl Jahre Berufserfahrung, höchster Bildungsabschluss)
- Schulgrösse: Anzahl Lernende, Anzahl Lehrpersonen, Anzahl Klassen und Abteilungen, gesamtes Pensum Lehrpersonen
- Unterrichtssprache
- Schulführung: geleitete vs. Schule ohne Schulleitung, Umfang des Schulleitungspensums
- Lokale Schulbehörde: Anzahl Mitglieder
- Geographische Lage: Entfernung zum nächstgelegenen Zentrum, Dauer längster und kürzester Schulweg zu Fuss und mit dem öffentlichen Verkehr
- Informationsart betreffend Einführung des LP21 an der eigenen Schule
- Informationen zu den SCHIWES: Zeitpunkt und Teilnahme.

4.1.1 Portrait der Fallschule (A)

Die Fallschule A führt alle Volksschulstufen vom Kindergarten bis und mit Sekundarstufe I aufgeteilt auf zwölf Schulhäuser. In neun Schulhäusern werden Kindergärten sowie alle Klassen der Primarschule angeboten. Die Oberstufe ist auf drei Schulhäuser aufgeteilt.

Die Interviews mit den vier Lehrpersonen (LP) wurden im August und September 2017 geführt.

Drei LP sind 30, 43 und 44 Jahre alt, verfügen über zehn, 23 und 15 Jahre Berufserfahrung als Lehrperson auf der Volksschule. Ihr höchster Bildungsabschluss ist das Patent für die Primarschule (altrechtlich). Eine LP ist 26 Jahre alt, verfügt über drei Jahre Berufserfahrung, und ihr höchster Bildungsabschluss ist das Bachelorstudium zur Primarlehrperson.

Schulgrösse und Schulorganisation

Die Fallschule A umfasst vom Kindergarten bis zur neunten Klasse der Volksschuloberstufe insgesamt 175 Klassen, die in 168 Abteilungen geführt werden. Für die 2'800 Lernenden sind 361 Lehrpersonen zuständig, die sich zusammen ein Pensum von ca. 25'254 Stellenprozenten teilen. Die zehn Schulleitungen haben zusammen 803 Stellenprozente, die Schuldirektion, die sich aus zwei Personen zusammensetzt, umfasst 200 Stellenprozente, und die Stabsstelle ist mit 65 Stellenprozenten ausgestattet. Die Fallschule A wird von einem neunköpfigen Schulrat strategisch geführt. Die Unterrichtssprache ist Deutsch. An zwei Standorten werden im Kindergarten sowie in der Primarschule zweisprachige Klassen angeboten (Deutsch/Italienisch und Deutsch/Romanisch).

Geographische Lage und Schulweg

Die Fallschule A liegt im regionalen Zentrum. Die Kinder mit dem weitesten Schulweg sind rund 20 Minuten zu Fuss unterwegs, um im Durchschnitt 1,5 Kilometer zu bewältigen. Mit den öffentlichen Verkehrsmitteln nimmt der längste Schulweg rund 30 Minuten in Anspruch.

Einführung LP21 GR

Die Lehrpersonen der Fallschule A wurden anlässlich einer Kickoff-Veranstaltung im November und Dezember 2016 vom kantonalen Schulinspektorat über die Einführung des LP21 GR informiert. Die erste Schulinterne Weiterbildung (SCHIWE) für die Lehrpersonen fand im Juni 2017 (mehrere Termine) statt. In Absprache mit der Schulleitung wählen die Lehrpersonen die für sie geeigneten fachdidaktischen Weiterbildungen aus.

4.1.2 Portrait der Fallschule (D)

Die Fallschule D führt alle Volksschulstufen vom Kindergarten bis und mit Sekundarstufe I. Das Interview mit der Schulleitungsperson (SL), der Lehrperson für schulische Heilpädagogik (SHP) und einer Oberstufenlehrperson (LPOS) wurden im September 2017 geführt.

Die Schulleitung ist 48 Jahre alt, verfügt über vier Jahre Berufserfahrung als Schulleitungsperson und über 21 Jahre als Lehrperson auf der Volksschuloberstufe. Ihr höchster Bildungsabschluss ist das Patent für die Sekundarstufe I (altrechtlich) sowie die Schulleitungsausbildung (DAS). Die SHP ist 52 Jahre alt, verfügt über fünf Jahre Berufserfahrung, und ihr höchster Bildungsabschluss ist ein

Studium in Schulischer Heilpädagogik. Die LPOS ist 50 Jahre alt, verfügt über 25 Jahre Berufserfahrung, und ihr höchster Bildungsabschluss ist das Patent zur Reallehrperson.

Schulgrösse und Schulorganisation

Die Fallschule D umfasst vom Kindergarten bis zur neunten Klasse der Volksschuloberstufe insgesamt 20 Klassen, die in 20 Abteilungen geführt werden. Für die 351 Lernenden sind 35 Lehrpersonen zuständig, die sich insgesamt ein Pensum von ca. 2'781 Stellenprozenten teilen. Für die Schulleitung sind 80 Stellenprozente reserviert. Der Fallschule D wird von einem fünfköpfigen Schulrat strategisch geführt. Die Unterrichtssprache ist Deutsch.

Geographische Lage und Schulweg

Das nächste regionale Zentrum ist 4.5 Kilometer von der Fallschule D entfernt und in 15 Minuten mit den öffentlichen Verkehrsmitteln (ÖV) erreichbar. Die Kinder mit dem weitesten Schulweg sind rund 15 Minuten zu Fuss unterwegs, um im Durchschnitt einen Kilometer zu bewältigen. Mit dem ÖV nimmt der längste Schulweg rund 15 Minuten für sieben Kilometer in Anspruch.

Einführung LP21 GR

Die Lehrpersonen der Fallschule D wurden anlässlich einer Kickoff-Veranstaltung im September 2016 vom kantonalen Schulinspektorat über die Einführung des LP21 GR informiert. Die erste Schulinterne Weiterbildung (SCHIWE) für die Lehrpersonen fand im September 2017 statt. In Absprache mit der Schulleitung wählen die Lehrpersonen die für sie geeigneten fachdidaktischen Weiterbildungen aus.

4.2 Ergebnisse der Interviews (Querbeschreibungen)

In diesem Kapitel werden die zentralen Inhalte aus den Interviews für die Beantwortung der Fragestellungen zusammengefasst und mit einigen Zitaten hinterlegt. Es wird dabei nach den einzelnen Themenbereichen gemäss Interviewleitfaden (s. Kapitel 3) vorgegangen. Die Aspekte Team und Veränderungen werden innerhalb der anderen Aspekte beschrieben, um Wiederholungen zu vermeiden. Die Autorin konzentriert sich hauptsächlich auf die meistgenannten Aussagen. Sämtliche Aspekte sind jedoch in den Transkriptionen im Anhang in vollem Umfang nachzulesen.

Einstellung

In einem ersten Abschnitt werden zunächst die Einstellungen von Lehrpersonen und Schulleitung zur Einführung des Lehrplans 21 dargestellt.

Grundsätzlicher Widerstand ist keiner auszumachen gegenüber der Einführung des Lehrplan 21. Die Befragten stehen der Einführung allesamt positiv gegenüber. Geschätzt wird, dass ganz grundsätzlich ein neuer, zeitgemässer Lehrplan im Kanton Graubünden Einzug hält, neue Themen darin vorkommen und fächer- und stufenübergreifender Unterricht offiziell ermöglicht wird. Der neue Lehrplan wird unter anderem deshalb begrüsst, weil der alte Lehrplan als nicht mehr zeitgemäss gilt und kaum mehr konsultiert wird.

«Sehr positiv, ich freue mich sehr auf die Einführung des Lehrplan 21, ich habe das Gefühl, dass sich (..) innerhalb von meinem Unterricht nicht sehr viel (..) ändern wird, ich freu mich einfach auf (..) mehr Strukturiertheit im Lehrplan, dass ich mehr auf den Lehrplan fokussieren kann, wenn ich ehrlich bin, jetzt brauch ich den Lehrplan nie» (LP Fallschule A, 18.09.17).

Der neue Lehrplan wird auch verschiedentlich als Chance zur Qualitätsentwicklung angesehen. Schulleitung und Lehrpersonen zeigen sich bereit, ihren eigenen Unterricht entwickeln zu wollen und nehmen die Einführung des Lehrplan 21 als Anlass dazu. Sie sind der Meinung, dass sich die Schule schon länger nicht mehr grundlegend verändert hat, die Gesellschaft jedoch in der gleichen Zeit schon.

«Grundsätzlich positiv, ich freu mich auf die Einführung, weil es ein gutes Schulentwicklungsprojekt darstellt, die Lehrpersonen und die Schulleitung gemeinsam auf einen Weg schickt, damit sie über guten Unterricht und über Unterrichtsentwicklung gemeinsam nachdenken und halt dann auch gemeinsam weiterarbeiten» (SL Fallschule D, 19.09.17).

Vom neuen Lehrplan wird auch eine Art Hilfestellung für die eigene Unterrichtsplanung erwartet, die Kompetenzbereiche sollen Leitplanken darstellen und mehr Struktur geben für die Vorbereitungsarbeit des Unterrichts. Darüber hinaus wird die Gestaltung, Unterteilung in Kompetenzbereiche und die elektronische Verfügbarkeit begrüsst.

Einzelne Lehrpersonen sind in ihrer Einstellung zur Einführung noch etwas skeptisch. Zum einen, weil sie noch nicht über genügend Informationen verfügen, zum andern, weil sie zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht abschätzen konnten, wie gross der Aufwand für sie sein wird, den Unterricht nach dem neuen Lehrplan auszurichten. Die grössere Themenauswahl wird zwar begrüsst, jedoch wird auch vermutet, dass ein Mehraufwand daraus resultieren wird.

«Fragezeichen, die ich habe, sind eher wie gross wird der Aufwand für uns Lehrpersonen sein wird. (..) Wird es dort eine massive Arbeitsflut geben, die auf uns zukommt» (LP Fallschule D, 19.09.17).

Ebenfalls wird befürchtet, dass die bereits hergestellten Materialien und die vertrauten Lehrmittel nicht mehr eingesetzt werden können.

«Ich habe ein bisschen Angst, oder ich habe Bedenken, dass ich die Lehrmittel, die ich jetzt eingesetzt habe, also im Deutschunterricht gibt's ja nicht einfach ein Lehrmittel, das man brauchen kann und jetzt habe ich mich die letzten drei Jahre intensiv damit auseinandergesetzt, aus diesem Lehrmittel find ich das toll, aus diesem find ich das toll, ich weiss nicht, ich arbeite mit etwa 15 verschiedenen oder mehr. Ich habe so viele verschiedene Lehrmittel und brauche einfach nur Teile daraus und so habe ich mich jetzt eigentlich recht gut strukturiert für mich, es passt sehr gut und nachher haben wir die Information bekommen, dass da nur noch einige Lehrmittel (..) Lehrplan21-konform sind» (LP Fallschule A, 18.09.17).

Einige wenige Lehrpersonen verfügen zum Zeitpunkt der Befragung über nur wenige Informationen. Sie zeigen sich zwar den Neuerungen gegenüber offen, haben sich aber noch nicht gross mit dem neuen Lehrplan befasst.

«Also ich bin noch etwas ein unbeschriebenes Blatt. Aber ich bin auch noch nicht so erfahren, muss sagen, ich habe ihn noch nicht so viele Informationen und die schulinterne Weiterbildung, die haben wir ja erst noch» (LP Fallschule D, 19.09.17).

Als negativ betrachtet wird von einigen Befragten die Veränderung der Lektionentafel. Es wird befürchtet, dass die Kinder überlastet sein werden durch die zusätzlichen Lektionen.

«Die vielen Lektionen, oder die Veränderungen der Lektionentafeln vor allem bei den Erstklässlern, dass die viel mehr Lektionen Unterricht haben als vorher. » (SL Fallschule D, 19.09.17).

Alle der Befragten haben sich bereits vor den offiziellen Informationen mit dem neuen Lehrplan auseinandergesetzt, einerseits, weil für sie die offiziellen Informationen anhand der ersten Informationsveranstaltung sehr spät kamen, andererseits, weil sie schlicht daran interessiert waren und abschätzen können wollten, was da auf sie zukommen würde. Kritik am Einführungsprozess des Lehrplans 21 im Kanton Graubünden wird lediglich betreffend dem späten Zeitpunkt der ersten offiziellen Informationen seitens des Amtes für Volksschule geäussert.

«Und ja, sonst einfach privat reingeschaut, was sind die für meinen Unterricht wichtigen Neuerungen, da habe ich schon viel reingeschaut, und auch schon im Sachunterricht, einfach für mich noch» (LP Fallschule A, 18.09.17).

Information

Als häufigste Informationsquelle werden von den befragten Personen das Amt für Volksschule sowie dessen Handreichungen genannt. Weiter sind hilfreiche und häufig kontaktierte Quellen die eigene Schulleitung, und seit Weiterbildungen im Zusammenhang mit dem Lehrplan 21 begonnen haben, auch die Pädagogische Hochschule Graubünden PHGR. Weitere Informationen holen sich die Befragten ebenfalls aus den Medien. Austausch unter Kolleginnen und Kollegen sowie private Kontakte zu Lehrpersonen aus anderen Kantonen, in welchen die Einführung des Lehrplans 21 bereits weiter fortgeschritten ist, werden ebenfalls mehrmals positiv erwähnt.

«Also wir haben verschiedene Quellen gehabt. In erster Linie war es die Schulleitung hier, als zweites auch die AVS-Seite, wo man immer wieder Informationen bekam und auch (...) in den Weiterbildungskursen wurde eigentlich immer darauf hingewiesen, wie das dann im Zusammenhang mit dem neuen Lehrplan aussehen würde, jetzt seit drei Jahren schon, glaub ich, ja. (LP Fallschule D, 19.09.17).

Viele der Befragten geben an, dass die offiziellen Informationen zwar einen Überblick bieten und für die Aufnahme der Arbeit mit dem neuen Lehrplan genügend sind, sie sich aber weiter einarbeiten und die für sie relevanten Informationen zusammensuchen werden.

«Mit der entsprechenden Vertiefung, die man wie selbst machen muss, ja. » (SL Fallschule D, 19.09.17).

Kompetenzorientierung

Die Frage nach der Bedeutung von Kompetenzorientierung beantworteten die meisten der Interviewten ähnlich und sinngemäss so, wie es der Lehrplan 21 vorsieht, einige erzählen von konkreten Beispielen aus ihrem Unterricht. Kompetenzorientierung wird auch so verstanden, dass sich die Lehrpersonen, aber auch Schülerinnen und Schüler und deren Eltern am Lehrplan orientieren können.

«Also was eigentlich der Ausdruck schon sagt, die Schülerinnen und Schüler können sich an vorgegebenen Kompetenzen orientieren, also so verstehe ich es. Ich habe jetzt gerade erst die Englischausbildung gemacht und da ist es ja ganz deutlich, auf dieser Stufe musst du das können, auf der nächsten Stufe musst du das können, für höhere bist du da im A1,

im A2 und ich denke, so irgendwie wird es dann später aufgebaut sein im Lehrplan 21, damit auch die Schüler und die Eltern transparent sehen können, was wird von den Schülern konkret erwartet» (LP Fallschule A, 18.09.17).

Ebenfalls betont wird die Wichtigkeit, den Unterricht entsprechend den Kompetenzvorgaben des Lehrplans zu planen. Die Lernziele sind auf diese Kompetenzen abzustimmen und den Schülerinnen und Schülern transparent zu machen. So kann dann auch eine Lernzielüberprüfung stattfinden.

«Dass man sich wirklich die Ziele setzt und den Unterricht so plant, dass auch diese Bereiche abgedeckt sind im Unterricht und dann auch wirklich kontrolliert, ob sie erreicht wurden mit einer Lernstanderfassung. Das muss aber nicht immer eine Lernstanderfassung schriftlich sein, das kann auch mündlich sein» (LP Fallschule A, 31.08.2017).

Die Ansicht, dass im Unterschied zum alten Lehrplan, welcher eine Inhaltsorientierung darstellte, nun mit dem neuen Lehrplan das eigentliche «Durchnehmen» eines Themas nicht mehr genügt, teilen alle Befragten. Die Schülerinnen und Schüler benötigen einerseits für den Aufbau einer Kompetenz Wissen, sollen im Unterricht aber auch so gefördert werden, dass sie danach auch fähig sind, zu handeln.

«Dass zum Ausdruck kommt, was die Schüler dann wirklich können, nicht, dass nur ein Thema abgehakt ist, dass das behandelt wurde, sondern dass man auch sieht, was die Schüler an Kompetenz oder an an (..) ja, Wissen, Fähigkeiten und Können erworben haben» (SL Fallschule A, 19.02.18).

Die Befragten sind sich alle darin einig, dass die Einführung des neuen Lehrplans in ihrem Unterricht schrittweise vorstättengehen wird, und sie sich nach und nach damit noch besser vertraut machen werden.

«Ich glaube nicht, dass das zack bumm gehen wird, jetzt haben wir da was ganz Neues, ganz Anderes. (...) Wie gesagt, also ganz viele Dinge sind für (..) uns als Lehrpersonen wie auch für die Kinder nicht neu oder anders und deshalb glaub ich nicht, dass ich so vor die Klasse stehe und sage, so wir haben jetzt da was ganz Anderes, was ganz Neues und ich glaube es ist auch ein (..) ein Prozess und nicht irgendwie wie ein Stichtag zack bumm, jetzt ist alles völlig anders und völlig neu. Es ist auch ein Weg. Ich glaube gar nicht, dass die Kinder das so stark spüren und dass für mich da von einem Schuljahr aufs andere ist alles

völlig anders. Was ich mir vorstellen kann, dass man vielleicht (..) einen Elternabend oder so organisiert, wo speziell drüber informiert wird, aber (...) ich glaube, ich kann mir wirklich nicht vorstellen, dass ich vor die Klasse stehe und sage, so wir haben jetzt was Neues, was Anderes. Weil ich weiss ja auch nicht, ob das den Kindern viel hilft oder mir als Lehrperson, wenn man das so als neu und anders und Veränderung anpreist» (LP Fallschule A, 11.09.17).

Einige Lehrpersonen sind der Meinung, dass sie entweder bereits auf dem Weg dazu sind oder schon heute kompetenzorientiert unterrichten und sich deshalb wenig in ihrem Unterricht verändern wird. Wieder einige davon sagen aus, dass sie bereits während ihrer Ausbildung an der PHGR oder entsprechenden Weiterbildungen auf das kompetenzorientierte Unterrichten vorbereitet wurden.

«Also ich habe ihn schon stückchenweise eingeführt, also wir haben immer so häppchenweise versucht das zu machen» (LP Fallschule D, 19.09.17).

«Weil wir schon so unterrichten. Ich bin überzeugt, dass schon ganz viele Lehrer auch so unterrichten, egal ob Churermodell oder nicht» (LP Fallschule A, 31.08.17).

Noch offene Fragen scheinen zum Zeitpunkt der Interviews vorhanden zu sein in Bezug auf die Leistungsbeurteilung.

«Bin noch gespannt wie man das dann macht. Ich versuche schon seit längerem kompetenzorientierte Aufgaben in meine Prüfungen einzubauen. Und wir haben des Öfteren im Team (lachend) Gespräche darüber, wie diese dann beurteilt werden sollen und darauf werde ich eigentlich mal achten ob wir dann irgendwie einen Konsens finden, dass das dann für alle Plus Minus ähnlich ist, dass man auch weiss, wie man solch kompetenzorientierten Aufgaben dann auch zu bewerten hat» (LP Fallschule D, 19.09.17).

Klarheit darüber erhoffen sich sämtliche befragten Lehrpersonen mit den anstehenden Weiterbildungen sowohl in individuellen fachdidaktischen Bereichen wie auch mit der schulinternen Weiterbildung Diagnose, Fördern, Beurteilen. Für eine Schulleitung ist die Beurteilung bereits weit klarer und sie sieht vor allem Vorteile in der Rechenschaftslegung der Noten gegenüber Aussenstehenden wie Schulleitung oder Eltern.

«Dass die Lehrpersonen nicht mehr nur rein den Durchschnitt der Prüfungen nehmen können für die Zeugnisnote, sondern dass sie weitere Bereiche brauchen, die sie auch

belegen können und dass sie das auch gegenüber weiteren Eltern oder Schulleitung erklären oder darstellen und darlegen können» (SL Fallschule A, 19.02.18).

Dass die Umsetzung des Lehrplan 21 nicht nur eine persönliche Sache jeder Lehrperson ist, sondern vielmehr im Team angegangen wird, zeigte sich in mehreren Interviews. Teilweise existieren bereits Zeit- oder Sitzungsgefäße und Arbeitsgruppen, teilweise sind neue Gefäße dafür in Planung.

«Also das sind diese Arbeitsfachteamgruppen, in denen die Lehrpersonen dazu angehalten werden, fächerübergreifend, also im pädagogischen Team zusammenzuarbeiten und Schwerpunkte zu setzen. Und sie werden sich gemeinsam darüber Gedanken machen, wie sie das, speziell in ihren Fächern, umsetzen und einführen werden (...) vor allem in den Bereichen NMG, TTG, WAH und das sind jetzt so die hauptsächlichen Brocken, die sich doch auch unterscheiden vom jetzigen Lehrplan» (SL Fallschule D, 19.09.17).

Akzente

Alle Befragten setzen in ihrem eigenen Unterricht ähnliche Akzente. Diese liegen oftmals im Bereich der Klassenführung und in der Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse.

«Das sind auch die Sachen, die im Lehrplan 21 drin sind, diese Kreise, die da dargestellt sind. (...) Einmal die Beziehung zu den Schülern (...) dann, dass die Schüler vor allem auf ihrem Niveau unterrichtet werden (...) und dann vor allem auch noch ein Punkt (...), nämlich über das Lernen nachdenken. Reflexion. Das sind die wichtigsten Punkte» (LP Fallschule A, 31.08.17).

Eine klare Klassenführung, Strukturen sowie das Halten von Ordnung und das Durchsetzungsvermögen wurden von mehreren Lehrpersonen in den Vordergrund gestellt. Gleichzeitig wird eine gute Beziehung zwischen den Lehrpersonen und der Klasse wie auch innerhalb der Klasse als wichtig erachtet.

«Ich denke mal um die Klasse zu führen ist so irgendwie eine (..) eine Linie, eine konsequente Linie auch den Kindern gegenüber transparent sein, was ist ok, was ist nicht ok, aber auch transparent darüber, was machen wir, was ist das Ziel, wo wollen wir hin. Dann aber auch (..) natürlich die Kinder abholen wo sie sind, was sie auch interessiert, was ihnen auch (..) Spass macht, bis zu einem gewissen Punkt. Manchmal können sie natürlich auch nicht aussuchen. Ich glaube es ist ganz klar, dass mit den unterschiedlichen (...) Fähigkeiten, die die Kinder mitbringen, dass man sie auch entsprechend ihrem Können (..)

abholt und auch weiterbringt, weil ich denke, früher ging das vielleicht noch eher, dass alle irgendwie dasselbe machen als man noch eine Kleinklasse hatte, aber auch dort war's nicht (..) wirklich kindsgerecht. Ich finde es schon wichtig und richtig, dass sie so ihrem Niveau entsprechend gefördert werden. Ich meine in der Oberstufe hat man Niveaumodell und in der Primar nicht, also muss man da halt als Klassenlehrperson oder auch als Fachlehrperson ihnen auch Aufgaben entweder auf verschiedenen Niveaus anbieten oder es sind offene Aufgaben, ja, die sie entsprechend ihrem Niveau lösen können. Es ist mir auch wichtig, dass das Klima, also die Kinder untereinander und auch mir gegenüber also, dass sie gerne kommen, dass sie sich wohlfühlen, dass sie sich auch trauen, mir etwas zu sagen, wenn's ihnen nicht gut geht oder wenn sie irgendwas stört, das ist natürlich auch das A und O für das Zusammensein, für die Arbeit mit den Kindern. » (LP Fallschule A, 11.09.17).

Viele der Lehrpersonen erzählen, dass sie oftmals Regeln gemeinsam mit der Klasse erarbeiten und dies eine Unterstützung darstelle im Bestreben nach gegenseitigem Vertrauen und einem respektvollen Umgang miteinander. Die Freude am Unterrichten ist für viele ein zentrales Element und wird vielfach erwähnt.

«Das Soziale, die Kinder miteinander, also da arbeite ich auch jeweils wenn ich eine Klasse bekommen, stark daran, dann hat man nachher eigentlich auch nicht mehr so kleine Alltagsproblemchen, aber klappt es eigentlich auch recht gut und ich finde es dann einfach so wie die Bedingungen, so das Rundherum (..) oder die Basis, kann man eher sagen, es ist nicht nur das Rundherum, es ist für mich eher die Basis, die stimmen muss und nachher kann man sehr viel erreichen. Gruppenarbeit, wenn die Kinder sich nicht vertragen, nicht gut miteinander umgehen, ist schwierig. Die Klasse kann man so auch mal offener führen, auch irgendwo in ein Klassenlager und so weitergehen. Wenn sie nicht wissen, wie sie sich zu verhalten haben, wird es schwierig, deshalb ist das so das Fundament, auf das ich irgendwie jeweils Wert drauflege, anfangs zu bauen oder mit den Kindern gemeinsam zu bauen. Bei den einen Klassen braucht's doch gar nicht viel und nachher kann man so viel drauf aufbauen» (LP Fallschule A, 11.09.17).

Eine Schulleitung erwähnt, worauf sie bei künftigen Unterrichtsbesuchen nebst den kantonalen Vorgaben achten wird.

«Die Transparenz der Lernziele sind mir wichtig, ein gutes Unterrichtsklima, ein angstfreier Unterricht (...) ja, ein strukturierter, gut rhythmisierter Unterricht mit einer hohen Aktivierung der Schüler und Schülerinnen» (SL Fallschule A, 19.02.18).

Chancen und Herausforderungen

Bei den Fragen nach Chancen und Herausforderungen der Einführung des Lehrplans 21 wurden ganz verschiedene Bereiche erwähnt. Die meisten Bereiche beinhalten sowohl aus Sicht von Lehrpersonen wie auch von Schulleitungen nebst Herausforderungen stets auch Chancen. Es wird erhofft, dass die Schülerinnen und Schüler künftig bspw. besser auf die Berufsschule und das Leben nach der Schule an sich vorbereitet sind.

«Eine weitere Chance ist sicher die Eigenaktivität. Sie sollten mehr lernen, wie sie ihre eigenen Interessen wahrnehmen können, dass sie auch versuchen, wegzukommen von der Konsumhaltung und hingeführt werden zu einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Lernstoff. Das ist eine, eigentlich die grösste Chance, denke ich» (LP Fallschule D, 19.09.17).

Für die einzelnen Schülerinnen und Schüler sehen die Befragten ebenfalls Chancen, dass der von ihnen verlangte Lernstoff individueller auf sie zugeschnitten ist und sie mehr vom Unterricht profitieren können als dies heute der Fall ist.

«Ich glaube, Aufgaben entweder auf unterschiedlichem Niveau oder (..) offene Aufgaben sind da schon fast ein Muss. Es hilft sicher und da sehe ich schon auch Chancen für die Kinder, was Unterforderung und Überforderung betrifft. Kompetenzorientiert zu arbeiten, auf unterschiedlichen Niveaus zu arbeiten, mit offenen Aufgaben zu arbeiten, ist Unter- und Überforderung wahrscheinlich weniger der Fall als es das vielleicht vor zig Jahren noch war» (LP Fallschule A, 11.09.17).

Die höhere Transparenz der Lernziele und das ganz allgemeine Vermitteln der Kompetenzen und Einbeziehen der Schülerinnen und Schüler in ihren eigenen Lernprozess sieht vor allem eine Schulleitung als Chance für die Lernenden.

«Ja, sehr viele (lachend) sie sehen oder sie kennen dann die Lernziele, kennen, was die Absicht war im Unterricht, sie können lernen, sich selbst besser einzuschätzen. (...) Sie sehen, was sie nachher für Kompetenzen haben und nicht nur, dass sie ein Thema behandelt haben, sondern sie sehen auch, was kann ich, was hab' ich effektiv gelernt. Dann auch das gemeinsame Zurückschauen, wo stehe ich in meinem Prozess» (SL Fallschule A, 19.02.18).

Als Herausforderung wird von mehreren Befragten der zeitliche Mehraufwand und die steigende Belastung in der Vorbereitung erwähnt. Viele äussern Sorgen, wie das zu bewältigen sein wird. Als Gefahr wird erwähnt, dass sich dadurch erst einmal nicht allzu viel ändern wird.

«Ja, die Überarbeitung sehe ich schon als Herausforderung. Den Unterricht zu überarbeiten und die Lernziele zu überarbeiten und kompetenzorientiert zu gestalten. Also es wird (...) sicherlich einen grossen Aufwand geben und man muss sich stark auf das fokussieren, und vielleicht dann andere Sachen später erst wieder machen.» (LP Fallschule A, 18.09.17).

Mehrere Befragte äussern sich skeptisch, was ihre neue Rolle als Lehrperson betrifft und sehen dies als persönliche Herausforderung an.

«Das ist natürlich die neue Lehrerrolle, die ein bisschen zu denken gibt, je nachdem. Ich schaue gerne einmal von hinten zu, merke ich jedes Mal auch wenn ich Praktikanten habe, das gibt natürlich einen ganz anderen Blickwinkel. Und trotzdem, die Klasse ein bisschen abzugeben und sie sich selbst zu überlassen. In meiner Situation ist es schwierig, dass ich mich selber wirklich zurücknehmen kann, bis die Schüler nachfragen. Also ich bin eher einer, der zu schnell interveniert und ich glaube in diesem Punkt werde ich noch meine Schwierigkeiten haben» (LP Fallschule D, 19.09.17).



Abbildung 16: Lehrperson als Stütze und Beratung im Hintergrund (Quelle Rupa, 2010)

Eine Schulleitung merkt an, dass sie sich um einige Lehrpersonen grössere Sorgen macht denn um andere. Vor allem für jene, die seit Jahren ihre Unterrichtsmaterialien verwenden und sich nicht gross um Neuerungen scheren sind nun gefordert, den Anschluss an den Rest des Teams zu finden.

«Ich denke, einzelne Lehrpersonen sind gefordert, weil sie sich neu umstellen (..) müssen (lachend) wenn sie sich das nicht gewohnt sind, Lernziele nur schon mal zu formulieren und dann noch transparent zu machen. Wenn es darum geht, die Selbstbeurteilung durchzuführen. (...) Denke, eine Herausforderung nicht nur pädagogischer Art aber einfach von der Professionalität her ist, (...) den Eltern gegenüber zum Beispiel erklären oder darstellen zu können, wie jetzt die Zeugnisnote zustande gekommen ist» (SL Fallschule D, 19.09.17).

Als Chance oder eigentliche Hoffnung wird die veränderte Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen erwähnt. Man geht davon aus, dass mehr ausgetauscht und zusammengearbeitet werden muss, um zum Beispiel die überfachlichen Kompetenzen beurteilen zu können.

«Ja, was ich spannend finde, die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen. Ich hoffe, da werden wir uns annähern, dass wir da wie eine gemeinsame Sprache und Basis auch haben und so, ja. Ich finde das spannend, der Austausch und einfach vom Gleichen wieder zu sprechen, dass SHP und Lehrperson sich annähern. Oder das erhoffe ich mir. » (LP Fallschule D, 19.09.17).

Weiter wird von den Befragten positiv wahrgenommen, dass die Einführung des Lehrplan 21 eine gemeinsame Sache der ganzen Schule wird. Ob jemand schon länger unterrichtet oder erst seit einigen Jahren spielt bei diesem Thema keine Rolle mehr. Mehr oder weniger alle stehen am gleichen Ort und sind gemeinsam auf dem Weg.

«Ja, ich merke, dass jetzt alle am Denken und Studieren sind, wie machen wir das und ich denke wichtig ist sicher, dass man da auch sich austauscht und untereinander Materialien, Inhalte, die man erarbeitet, auch austauscht. Ich habe das jetzt erarbeitet, wenn das jemand brauchen kann. Ich denke, das kann eine grosse Hilfe sein, wenn die Offenheit vorhanden ist im Team und im Moment erlebe ich das Team sehr offen. Ich denke, es werden wie neue Wege beschritten durch diesen Lehrplan» (LP Fallschule D, 19.09.17).

Für Schulleitungen werden im Bereich der Schulorganisation noch einige Fragezeichen genannt. Erhöhter Raumbedarf, Anschaffungen vor allem im Bereich neuer Medien sowie die Verteilung

der Fächer auf die Pensen der Lehrpersonen und die neuen Lektionentafeln in einen sinnvollen Stundenplan zu integrieren bereitet einiges Kopfzerbrechen.

«Die sind vor allem auf der administrativen Ebene zu finden, ich denke, eine Stundenplanerstellung wird in Zukunft massiv schwieriger sein, wenn die Schüler mehr Wahlmöglichkeiten haben. Auch die Frage, ob es für unsere kleinere, mittlere Schule überhaupt möglich ist, alle diese Wahlfachangebote anzubieten, was machen wir, wenn nur vier sich anmelden in einem Wahlfach? Ich denke, auch die aneinander vorbeizubringen eben stundenplantechnisch und lehrertechnisch ist eine recht grosse Herausforderung. Dasselbe ist mit der Beurteilung, wir haben gesagt, dass es noch schwierig ist, dann diese kompetenzorientierten Aufgaben wirklich sauber nach gewissen Kriterien beurteilen zu können. Wobei ich da schon rechne, dass mit der Erfahrung dann einiges kommt. Und vielleicht der letzte Punkt wäre noch die Stundentafel mit den neuen Fächern, das wird für uns auch noch ziemlich intensiv. TTG und NMG und wie die alle heissen, die neuen Fächer, die man neu anschauen muss, wo dann weniger Stundendotation vorhanden ist und trotzdem derselbe Stoff irgendwie aneinander vorbeigebracht werden soll. Das bedingt eine massiv erhöhte Zusammenarbeit im pädagogischen Bereich unter den Lehrpersonen. Wir haben zwar noch ein Gefäss, wir haben noch eine Stunde zur Verfügung» (SL Fallschule D, 19.09.17).

Aus Sicht der Schulleitungen ist die Einführung des neuen Lehrplans ganz allgemein eine Chance für die Schule als gesamte Einheit. Sie versprechen sich davon Inputs für die Lehrpersonen als ihre Angestellten sowie auch für die Bereicherung der eigenen Arbeit und die fachliche Auseinandersetzung gemeinsam mit dem Team.

«Es ist wie der äussere Anlass, um sich mit der Schulentwicklung auseinanderzusetzen oder es stellt auch den Rahmen dar, der vorgibt, was wirklich sein muss oder auch innerhalb des Zeitrahmens, den wir zur Verfügung haben (...) ich finde, ein Teil ist mit dem ganzen Team, ein Teil ist sicher auch individuell in den MABs (Mitarbeiterbeurteilungsgespräche) mit entsprechenden Zielsetzungen, das ist so die Chance, dass man auch wie einen gemeinsamen Fokus hat und das gemeinsame Thema und daran arbeiten alle und es ziehen alle am gleichen Strick oder auch alle sitzen im gleichen Boot und sollen in dieselbe Richtung rudern» (SL Fallschule A, 19.02.18).

«Ja, ich denke, die Chance für mich als Schulleitung ist auch pädagogische Führung, also nahe am Unterricht zu sein der pädagogischen Führung und den eigenen Job auch

interessant zu machen und vom administrativen her etwas wegzukommen und auch mit den Lehrpersonen über Unterricht zu sprechen» (SL Fallschule D, 19.09.17).

Von einer Schulleitung wurde zudem erwähnt, dass erste planerische Arbeiten bereits getätigt wurden und damit die Bedingungen für die Arbeit mit dem neuen Lehrplan optimal sind.

«Wir möchten es auch als Chance nutzen, beispielsweise auf der Primarschule, wo wir jetzt dann parallel immer in Doppelklassen fahren können, gewisse Fächer so zu legen, dass wir dort auch die Schulzimmer öffnen können, damit die Schüler auch je nachdem die Stärken suchen oder dass die Lehrpersonen ihre Stärken auch spielen können und wir allenfalls mit Schulrichtern auch versuchen, sie besser abzuholen» (SL Fallschule D, 19.09.17).

4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass alle Befragten gegenüber der Einführung des Lehrplans 21 positiv eingestellt. Es wird grundsätzlich begrüßt, dass der alte Lehrplan (Erscheinungsjahre je nach Stufe 1992/ 1998) abgelöst wird durch einen aktuelleren.

Zwischen der Einstellung von Lehrpersonen und Schulleitungen ist kein Unterschied auszumachen. Bei Schulleitungen sind offene Fragen in den Bereichen Organisation und Personalplanung festzustellen, die Lehrpersonen hingegen beschäftigen sich mit Fragen konkreter Unterrichtsgestaltung.

Mit den erhaltenen Informationen sind sowohl Schulleitungen wie auch Lehrpersonen grundsätzlich zufrieden, jedoch wird der späte Zeitpunkt der Informationen von beiden Seiten kritisiert. Einig sind sich alle Befragten darin, dass mit der Einführung des Lehrplans 21 eine Abkehr von der Inhaltsorientierung hin zur Kompetenzorientierung des Unterrichts stattfinden wird. Bezüglich des kompetenzorientierten Unterrichts unterscheiden sich die Aussagen markant. Einige Lehrpersonen sind der Meinung, ihr Unterricht sei bereits kompetenzorientiert, andere haben noch keine konkrete Vorstellung davon, wie ihr Unterricht künftig aussehen soll. Diese Spannweite zeigt sich auch bei den Vorstellungen dessen, wie die Lehrpersonen den kompetenzorientierten Unterricht konkret umsetzen wollen. Akzente im eigenen Unterricht setzen alle Lehrpersonen in gleichen Bereichen, diese wurden jedoch unterschiedlich detailliert ausgeführt im Interview. Klare Klassenführung und Investieren in Strukturen und Ordnung wurden von mehreren Lehrpersonen in den Vordergrund gestellt. Gleichzeitig wird eine gute Beziehung zwischen der Lehrperson und der Klasse wie auch innerhalb der Klasse als wichtig erachtet und ist für die meisten Befragten eine Voraussetzung für ein gutes Lernklima.

Viele der Interviewten sehen die Einführung des Lehrplans 21 als Chance für alle Beteiligten: für sich selbst als Lehrperson, für die Schülerinnen und Schüler sowie für das gesamte Schulteam. Von den Schulleitungen wird die Einführung zudem als Chance für Schulentwicklung angesehen.

Die eigene künftige Rolle als Lehrperson beschäftigt die Interviewten teilweise, vor allem jene, die bis anhin einen eher lehrpersonenzentrierten Unterricht praktiziert haben. Als Herausforderung sehen sowohl Schulleitungen wie auch Lehrpersonen die Einführung neuer Fachbereiche. Bereits heute fühlen sich alle Lehrpersonen stark ausgelastet und fragen sich, wie sie diese Mehrarbeit bewältigen sollen. Schulleitungen hingegen sehen Probleme eher darin, die vorhandenen Pensen und zu erteilenden Lektionen möglichst optimal auf das Team zu verteilen. Nebst planerischen Herausforderungen wie z.B. der Stundenplangestaltung bereitet auch das Schaffen von Zeitgefässen für Absprachen für Lehrpersonen und Vernetzen der einzelnen Fachbereiche Sorgen. Die kommenden Veränderungen werden von allen Befragten unterschiedlich stark gewichtet: von «geringfügigen Änderungen» bis hin zu «grundlegendem Überdenken» wurde alles genannt.

5 Diskussion und Reflexion der Ergebnisse

5.1 Beantwortung und Reflexion der Forschungsfragen

In Kapitel 5.1 werden nun die Forschungsfragen, die dieser Arbeit zu Grunde liegen, beantwortet. Um Redundanzen weitgehend zu vermeiden, wird auf den in Kapitel 4 dargestellten Ergebnissen aufgebaut. Im ersten Teil werden die Forschungsfragen beantwortet, im zweiten Teil reflektiert.

5.1.1 Beantwortung der Forschungsfragen

Um einen direkten Vergleich zu haben und um Wiederholungen möglichst zu vermeiden, beantworte ich Forschungsfrage 1 und Forschungsfrage 2 gleichzeitig und stelle Lehrpersonen, die mit Churermodell arbeiten und Lehrpersonen, die ohne Churermodell arbeiten, einander gegenüber.

Erste und Zweite Forschungsfragen:

a) Welche Einstellungen haben Lehrpersonen gegenüber der Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Graubünden, die mit Churermodell arbeiten?

b) Welche Einstellungen haben Lehrpersonen gegenüber der Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Graubünden, die ohne Churermodell arbeiten?

Hierbei ist kein Unterschied auszumachen. Alle Befragten stehen der Einführung des Lehrplans 21 positiv gegenüber und sind sich darin einig, dass die Zeit reif ist für einen neuen Lehrplan. Als Gründe der positiven Einstellung wurden folgende genannt:

- der alte Lehrplan ist nicht mehr zeitgemäss,
- der Lehrplan 21 bereitet besser auf die an die Volksschule anschliessende Lebens- und Berufswelt der Kinder vor,
- der Lehrplan 21 erlaubt es, Themen stufen- und fächerübergreifend zu unterrichten,
- es kann und soll nun vom jeweiligen Lern- und Entwicklungsstand der Lernenden ausgegangen werden.

Positiv wird von jenen Lehrpersonen, die mit dem Churermodell arbeiten, erwähnt, dass sie mit der Einführung des neuen Lehrplans gewissermassen eine Legitimation für ihre vorher schon angewandte Art des Unterrichtens erhalten. Themen- und fächerübergreifender Unterricht ist nach eigenen Aussagen der Befragten im Churermodell bereits implementiert; die Lehrpersonen, welche ohne Churermodell arbeiten, freuen sich auf diese Möglichkeit, arbeiten aber bis anhin nach eigenen Aussagen eher mit traditionellen Unterrichtselementen.

«Eigentlich positiv, weil ich finde, es bringt gewisse Sachen rein, die eigentlich schon gemacht werden, also fächerübergreifend zum Beispiel, das sind so Sachen, die bis jetzt eigentlich schon gelaufen sind und jetzt sind sie auf Papier. Das darf man, man darf Mathe in Geografie machen und so weiter» (LP Fallschule A, 11.09.17).

Lehrpersonen, die mit Churermodell arbeiten, sind dem neuen Lehrplan gegenüber positiv eingestellt, weil sie eine Chance sehen, auf ihrem eingeschlagenen Weg der Unterrichtsgestaltung weiterzuschreiten und die Binnendifferenzierung mit individueller Kompetenzorientierung noch weiter auszubauen.

«Nichts. Das ist ja schon bald. Es wird sich nichts ändern, weil wir schon so unterrichten» (LP Fallschule A, 31.08.17).

Leise Kritik wird geübt am Einführungsprozess des Lehrplans 21 im Kanton Graubünden. Es wird kritisiert, dass er nach dem Dafürhalten der Befragten zu spät eingesetzt hat und dass Unterlagen sehr spät und teils noch gar nicht erhältlich waren. Jedoch wird dies sowohl von Lehrpersonen, die mit Churermodell arbeiten, als auch von jenen ohne bemängelt und es kann kein Unterschied ausgemacht werden.

Sowohl von Schulleitungs- als auch von Lehrpersonen ist neben der grundsätzlichen positiven Einstellung auch eine gewisse Skepsis zu spüren. Es wird befürchtet, dass durch die Einführung der neuen Fachbereiche höhere Anforderungen an die Lehrpersonen gestellt werden. Zwar eröffnet sich dadurch die Chance, sich als Lehrperson weiter zu qualifizieren, doch vor allem die Lehrpersonen fühlen sich derzeit schon ziemlich ausgelastet.

«Wir investieren jetzt mit Weiterbildungen und für die Umsetzung stellt sich die Frage kräftemässig oder, wie bringen wir das alles unter einen Hut und ist es (...) zu viel, wie managen wir das» (LP Fallschule D, 19.09.17).

Diese Skepsis ist bei beiden Schulleitungen vorhanden, sowohl bei denen, die mit dem Churermodell arbeiten, wie auch jenen, ohne. Ein Unterschied zeigt sich jedoch in der Vernetzung des Schulteam. Während die eine Schulleitung, bei der niemand im Schulhaus im Churermodell arbeitet, zwar ein neues Sitzungsgefäss im Stundenplan geplant hat, das jedoch noch sinnvoll mit dem Gesamtteam genutzt und organisiert werden muss, macht sich die andere Schulleitung der Lehrpersonen, die im Churermodell arbeiten, darüber wenig Gedanken, da die Lehrpersonen in ihrem Schulhaus seit Jahren einen regen und institutionalisierten fachlichen Austausch pflegen.

Die neue Lektionentafel wird von den Befragten als negativ empfunden, weil sie aus ihrer Sicht eine Mehrbelastung für die Kinder darstellt und es eine Aufstockung der kopflastigen Fächer auf Kosten der musischen Fächer geben würde.

Eine Frage, die die meisten der befragten Lehrpersonen beschäftigt, ist die Situation der Lehrmittel. Sie sind noch unsicher, welche davon sich für die Arbeit mit dem Lehrplan 21 eignen und vor allem, welche ihrer selbst hergestellten Lernmaterialien sie weiterhin verwenden können.

Ein Unterschied zwischen Lehrpersonen, die mit Churermodell arbeiten und solchen, die weitgehend traditionell unterrichten, ist betreffend der grundsätzlichen Einstellung gegenüber der Einführung des Lehrplans 21 nicht auszumachen. Unterschiede zeigen sich in der divergenten Intensität, in der sich die Lehrpersonen mit dem neuen Lehrplan bereits befasst haben.

«Aber ich bin auch noch nicht so erfahren, muss sagen, ich habe ihn noch nicht so viel Informationen und die schulinterne Weiterbildung, die haben wir ja erst noch» (LP Fallschule D, 19.09.17).

«Und das ist auch der Punkt, warum es Zeit wurde, dass es einen neuen Lehrplan gibt, weil viele Lehrpersonen sind schon lange auf dem Weg in diese Richtung, arbeiten schon kompetenzorientiert und deshalb glaube ich, dass sich nicht viel ändert» (LP Fallschule A, 11.09.17).

Dritte Forschungsfrage:

c) Inwiefern verändert sich durch die Einführung des Lehrplans 21 die Gestaltung des Unterrichts?

Im Gegensatz zu den ersten beiden Forschungsfragen zeigen sich bei der Beantwortung der dritten Frage Unterschiede und zwar in der vermuteten Veränderung in der Gestaltung des Unterrichts. Lehrpersonen, die ohne Churermodell arbeiten, richten sich nach wie vor nach dem alten, inhaltsorientierten Lehrplan. Lehrpersonen, die ohne Churermodell arbeiten, haben erst eine vage Vermutung, wie sich ihre Unterrichtsgestaltung verändern wird. Sie versprechen sich weitere Informationen durch die obligatorischen Weiterbildungen und Hilfestellungen durch Lehrmittel. Einige der Befragten sind der Ansicht, dass sich in ihrem Unterricht wenig ändern wird. Alle diese Personen arbeiten mit dem Churermodell.

«Und sonst halten wir uns mehr oder weniger an die Vorgaben des Kantons. Und gehen eigentlich alle in dem gleichen Tempo, auch auf Anraten des Schulinspektorates sind wir

da nicht vorgeprescht. Wir setzen dann auf die SCHIWEs und die Einführung, die die Lehrpersonen bekommen. » (SL Fallschule D, 19.09.17).

Laut den Befragten ist eine Neuerung des Lehrplans 21 auch, dass vermehrt der Fokus darauf gerichtet wird, dass sowohl schwächere wie auch stärkere Kinder so viel wie möglich vom Unterricht profitieren können. Sie gehen davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler künftig in ihrem eigenen Lerntempo arbeiten werden und schliessen daraus, dass in Zukunft nicht mehr alle Lernenden gleichzeitig auf dem gleichen Lernstand sein werden.

Dass bei der Arbeit mit dem Lehrplan 21 die Erwartung an eine Veränderung in ihrer Rolle als Lehrperson stattfinden wird, sieht man anhand mehrerer Aussagen.

«Ja, das ist natürlich die neue Lehrerrolle, die ein bisschen zu denken gibt, je nachdem. Die Klasse ein bisschen abzugeben und sie sich selbst zu überlassen. In meiner Situation ist es schwierig, dass ich mich selber wirklich zurücknehmen kann, bis die Schüler nachfragen. Also ich bin eher einer, der zu schnell interveniert und ich glaube in diesem Punkt werde ich noch meine Schwierigkeiten haben» (LP Fallschule D, 19.09.17).

Keine Äusserungen zu einer allfälligen Änderung der Rolle der Lehrperson machten sämtliche Lehrpersonen, die nach eigenen Aussagen mit dem Churermodell arbeiten.

Allen Lehrpersonen ist gemein, dass sie angeben, an ihren pädagogischen Grundsätzen nicht viel ändern zu wollen. Besonders hervorgehoben wird von mehreren Befragten, dass die Schülerinnen und Schüler gerne zur Schule kommen sollen und Freude am Lernen haben sollen. Ein gutes Lernklima ist für alle Befragten wichtig, und sie wollen auch künftig investieren in den Aufbau guter Beziehungen zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern wie auch in den sozialen Umgang innerhalb der Klassen. Ebenso gelten für die Mehrheit der Befragten eine gute Unterrichtsorganisation mitunter als zentrale Voraussetzung für gelingenden Unterricht in angenehmem, angstfreien Klima.

«Was (..) den Unterricht selber betrifft, ist es für mich wichtig, dass die Schüler natürlich möglichst (...) angstfrei in der Schule sind, dass sie Freude daran haben an dem, was sie tun. Highlights sind dann natürlich immer, wenn sie strahlend aus dem Zimmer hinausgehen» (LP Fallschule D, 19.09.17).

Fragestellung, die dieser Masterarbeit zugrunde liegt:

Inwiefern unterscheidet sich die Einführung des Lehrplans 21 an einer Schule, die mit oder ohne Churermodell arbeitet?

Wenn alle Interviewaussagen kumuliert in zwei Gruppen betrachtet werden, auf der einen Seite die Aussagen der Lehrpersonen, die ohne Churermodell arbeiten, auf der anderen Seite jene, die mit unterschiedlich langer Erfahrung im Churermodell unterrichten, dann lässt sich zusammenfassend und verallgemeinernd sagen, dass sich die zweite Gruppe bereits vor der Einführungsphase des Lehrplans 21 intensiv mit den Themen Unterrichtsgestaltung und Lehrmethoden beschäftigt hat. Weiter werden in den Interviews mehrere Elemente, die Kurz & Weiss (2016, siehe Kap. 2.3.6) als mögliche Stolpersteine auf dem Weg zu einem kompetenzorientierten und innovativen Unterricht beschreiben, von den Lehrpersonen als bereits implementierter Baustein aufgezählt. Hierfür ein Zitat als exemplarisches Beispiel einer Lehrperson zu Individualisierung und Differenzierung:

«Dann aber auch die Kinder abholen wo sie sind, was sie interessiert, was ihnen Spass macht, bis zu einem gewissen Punkt. Manchmal können sie natürlich auch nicht aussuchen. Dass man sie auch entsprechend ihrem Können (..) abholt und auch weiterbringt, weil ich denke, früher ging das vielleicht noch eher, dass alle irgendwie dasselbe machen als man noch eine Kleinklasse hatte, aber auch dort war es nicht (..) wirklich kindsgerecht» (Lehrperson Fallschule A, 11.09.17).

Ähnliche Antworten wie obenstehend findet man in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität und die Partizipation der Schülerinnen und Schüler, die Mitverantwortung für ihr eigenes Lernen und Mitgestaltung.

Dieses Reflektieren des eigenen Unterrichts kann in gleich hohem Masse bei Lehrpersonen, die ohne Churermodell arbeiten, nicht festgestellt werden. Vielmehr ist hier festzustellen, dass die Einführung des Lehrplans 21 diesen Denkanstoss ausgelöst hat und die Lehrpersonen auf den Weg dahin schickt.

5.1.2 Reflexion der Forschungsfragen

Nachfolgend werden weiter die zentralsten Erkenntnisse des praktischen Teils zusammengefasst und im Anschluss daran in Kapitel 5.2 die Arbeitsthese diskutiert. Dabei werden die auffälligsten Aspekte und die meistgenannten Strategien aufgegriffen. An dieser Stelle muss jedoch erwähnt werden, dass die Resultate aus den Interviews nicht als repräsentativ eingestuft werden können

– unter anderem aufgrund der Tatsache, dass die Stichprobengrösse nicht ausreicht, um verallgemeinernde Schlüsse zu ziehen.

Die Resultate aus den Interviews sind für die Einführung des Lehrplans 21 grösstenteils als sehr erfreulich einzuordnen. Sämtliche Befragten stehen der Einführung des Lehrplan 21 positiv gegenüber. In den Interviews haben sich zwar verschiedene Arbeitszustandsbeschreibungen auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht herauskristallisiert. Dennoch sind alle der Befragten der Meinung, dass die Zeit mehr als reif ist für einen neuen Lehrplan und freuen sich auf das Neue.

Reflexion Forschungsfrage a: Welche Einstellungen haben Lehrpersonen gegenüber der Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Graubünden, die mit Churermodell arbeiten?

Die Einführung des Lehrplans 21 wird von sämtlichen Schulleitungen und Lehrpersonen begrüsst. Einige Lehrpersonen, die mit Churermodell arbeiten, erachten einen neuen Lehrplan gar als notwendig, da sie den alten kaum mehr konsultieren. Mehrmals wurde erwähnt, dass der neue Lehrplan nur bedingt eine Neuerung darstelle. Vielmehr wird die Einführung des Lehrplans 21 als Legitimation angesehen für die bereits seit einigen Jahren angewandte Art des Unterrichtens. Wenig Sorgen macht dieser Lehrpersonengruppe die Beurteilung, da bereits jetzt Lernkontrollen mit abgestuften Niveauanforderungen durchgeführt werden und die Lehrpersonen davon ausgehen, nur geringe Änderungen in ihrer Beurteilungspraxis vornehmen zu müssen. Die Einstellung von Lehrpersonen, die mit Churermodell arbeiten, zur Einführung des Lehrplans 21 ist durchwegs positiv, einige freuen sich gar auf die Neuerung, andere sind der Meinung, dass da nicht viel Neues kommen wird.

Reflexion Forschungsfrage b: Welche Einstellungen haben Lehrpersonen gegenüber der Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Graubünden, die ohne Churermodell arbeiten?

Auch Lehrpersonen, die nicht mit dem Churermodell arbeiten, sind der Einführung gegenüber positiv eingestellt. Teilweise ist noch keine konkrete Vorstellung vorhanden, wie der kompetenzorientierte Unterricht umgesetzt werden soll. Auch die Art der Kompetenzüberprüfung und die Beurteilungspraxis sind noch sehr offen und werfen einige Fragezeichen auf. Die noch offenen Punkte beschäftigen die Lehrpersonen zwar, schmälern aber nicht die positive Einstellung gegenüber dem neuen Lehrplan. Sämtliche der Befragten sehen die Einführung des Lehrplans 21

zwar als Herausforderung, aber auch als Chance, sich und ihren Unterricht sowie das ganze Schulteam weiterzuentwickeln.

Die Analyse der Einstellungen zeigt auch, dass sämtliche der befragten Lehrpersonen, aus beiden Gruppen, sich positiv darüber äussern, dass der Lehrplan 21 fordert, dass das gelernte Wissen von den Schülerinnen und Schülern angewendet werden kann. Weiter sehen sie darin eine Chance, die Lernenden besser als bis anhin auf die Anforderungen der Berufswelt vorzubereiten.

Dass sämtliche der befragten Personen, sowohl Schulleitungen wie auch Lehrpersonen, der Einführung des Lehrplans 21 gegenüber positiv eingestellt sind, ist laut Heyse (2016) eine wichtige Voraussetzung für eine gelingende Neuerung. Er geht davon aus, dass betreffend gesundheitsdienlichen Einstellungen von Lehrpersonen nebst «Sollen» und «Können» der dritte Pfeiler «Wollen» darstellt. «Wollen» umfasse Qualitätsvorstellungen, Ansprüche an sich selbst und die Bereitschaft, die dazu notwendigen Anstrengungen auf sich zu nehmen (Heyse, 2016, S. 42).

Kurz & Weiss (2016) sehen eine mögliche Schwierigkeit für gelingende Innovationsprozesse an Schulen bei Unsicherheit der Lehrpersonen bei der Planung und Umsetzung offener Unterrichtsformen oder Ablehnung offener Unterrichtsformen, vor allem bei Lehrpersonen, welche lehrerzentrierte Formen verabsolutieren und für effektiver halten. Weiter können die Vorstellungen von Lehrpersonen hinderlich sein, dass der Arbeitsaufwand in der Planung für einen differenzierten Unterricht oder differenzierte Aufgaben zu hoch ist (Kurz & Weiss, 2016, S. 53). Um die von den Lehrpersonen genannten Unsicherheiten ernst zu nehmen, bedarf es der Fähigkeit der Schulleitungen, optimale Bedingungen für die Arbeit der Lehrpersonen an der Schule zu schaffen (Huber, 2013, S. 79). Doppler & Lauterburg (2005) sehen als Ursache von Widerständen Unwissenheit von z.B. Lehrpersonen gegenüber Neuerungen, Ängsten, mit Entwicklungen nicht mithalten zu können, oder sie nicht annehmen zu wollen (Lauterburg, 2005, S. 358).

Reflexion Forschungsfrage c: Inwiefern verändert sich durch die Einführung des Lehrplans 21 die Gestaltung des Unterrichts?

Antworten auf diese Frage fallen von den Lehrpersonen sehr unterschiedlich aus. Von jüngeren Befragten, die erst in den letzten Jahren ihre Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule abgeschlossen haben, ist zu erfahren, dass sie während ihrer Ausbildung auf den kompetenzorientierten Unterricht vorbereitet wurden und bereits in diese Richtung arbeiten. Von

Lehrpersonen, die mit Churermodell arbeiten, wird mehrmals gesagt, dass ihr Unterricht keine grossen Änderungen erfahren wird, da vieles bereits implementiert sei. Kompetenzorientiertes Unterrichten beinhaltet, «dass Unterrichtsinhalte konsequent danach befragt werden, was man daran lernen und für welches Können sie notwendig, hilfreich, sinnvoll oder exemplarisch sein können» (Ziener & Kessler, 2012, S. 37). Von Lehrpersonen, die mit Churermodell arbeiten, werden vielerlei Akzente, die sie in ihrem Unterricht setzen, in diese Richtung erwähnt, während Lehrpersonen, die ohne Churermodell arbeiten, den Fokus mehrheitlich auf Unterrichtsinhalt legen. Kompetenzorientiertes Unterrichten ist mitnichten eine Abkehr von Unterrichtsinhalten, denn um etwas zu können, muss man auch etwas wissen. Aber mit der Einführung des kompetenzorientierten Lehrplans 21 wird von den Lehrpersonen der nächstfolgende Schritt gefordert. Es sind Methoden einzuführen, durch die das erworbene Wissen sichtbar wird (Ziener & Kessler, 2012, S. 37). In den Aussagen ist eine Tendenz feststellbar, dass Lehrpersonen, die mit Churermodell arbeiten, bereits über eine konkrete Vorstellung von kompetenzorientiertem Unterricht verfügen, während Lehrpersonen, die ohne Churermodell arbeiten, erst eine vage Ahnung davon zu haben scheinen. Dies zeigt sich auch in der Beantwortung der Frage, was sie unter Kompetenzorientierung verstehen. Während die Lehrpersonen, die ohne Churermodell arbeiten, diese Frage mit einer Definition sehr nahe an der Beschreibung aus dem Lehrplan 21 beantworten, erklären die Lehrpersonen, die mit Churermodell arbeiten, ihre Definition von Kompetenzorientierung anhand konkreter Beispiele.

Bei Lehrpersonen, die ohne Churermodell arbeiten, jedoch über mehrere Jahre Berufserfahrung verfügen, gehen die Aussagen zu vermuteten Änderungen in ihrem Unterricht sehr auseinander. Allen Antworten gemeinsam ist, dass keine konkreten Äusserungen gemacht werden, was genau sie an ihrer Unterrichtsgestaltung ändern werden. Die Aussagen reichen von «es wird sich nicht viel ändern» bis hin zu «es sind viele Absprachen erforderlich, um den Unterricht zu planen». Hingegen werden viele Vermutungen geäussert z.B. wie «es wird Mehrarbeit auf uns zukommen», «die Lerninhalte werden lebensnäher sein», «die Zusammenarbeit wird sich intensivieren» oder «Lernziele werden durch Kompetenzen ersetzt». Diese Lehrpersonen erhoffen sich Inputs durch die Weiterbildungen und zur Verfügung gestellte Hilfestellungen wie Unterrichtsbeispiele mit Lektionsreihen oder der Ergänzung der vorhandenen Lehrmittel durch Kompetenzraster. Die Beurteilung ist das Thema, bei dem derzeit die häufigsten Fragezeichen bestehen. Ganz allgemein – da sind sich sämtliche befragten Lehrpersonen und Schulleitungen einig – bedarf es für die vollständige Umsetzung der Kompetenzorientierung, also bis hin zur Beurteilung der Schülerinnen und Schüler, noch einer Konkretisierung, und dass die Zeugnisse kaum angepasst werden und die

Schülerinnen und Schüler weiterhin grösstenteils mit Noten in den einzelnen Fachbereichen bewertet werden und lediglich Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten als überfachliche Kompetenzen dargestellt werden, wird bedauert.

Alle Befragten sind sich einig, dass sich ihr Unterricht durch die geforderte Individualisierung stärker personalisieren wird, jedoch kann noch nicht konkret ausgesagt werden, wie sich dies in der Umsetzung zeigen wird.

Bei der Einführung des neuen Lehrplans handelt es sich aus Sicht der Autorin auch um die Vorbereitung auf sich abzeichnende Herausforderungen. Die Gestaltung von Veränderungsprozessen stellt viele Schulleitungen, Lehrpersonen und die Schule als Organisation vor grosse Aufgaben. Eine Möglichkeit, diese Herausforderungen anzunehmen, ist laut Kosuch (2008, S. 156) «die Veränderungskompetenz der einzelnen Akteurinnen und Akteure zu erhöhen, ihnen Strategien an die Hand zu geben und neue Grundhaltungen zu vermitteln.» Da die Vorlaufzeit für Schulleitungen im Kanton Graubünden bis zum Startschuss der Einführung nur knapp bemessen war, wird kaum eine Bündner Schule sich vorgängig intensiv genug mit den kommenden Veränderungen auseinandergesetzt haben. Umso wichtiger ist für die Schulleitungen, parallel zu den fachdidaktischen und organisatorischen Neuerungen und den Umstellungen im eigenen Unterricht die Schulteams eng zu begleiten, entstehende Fragen und Unsicherheiten ernst und rasch aufzunehmen und einen steten Austausch im Team zu ermöglichen. Wie stets bei Veränderungen wird es den einen mühelos gelingen, sich und den Unterricht zu verändern, bei anderen ist mit mehr Widerstand oder der Unfähigkeit zu rechnen, die Neuerungen umzusetzen, sogar auch, wenn diese als sinnvoll erkannt sind.

Abschliessend kann auf alle Forschungsfragen mit Blick auf sämtliche Interviews zusammengefasst geantwortet werden, dass das Positive in der Wahrnehmung der Einführung des Lehrplans 21 überwiegt. Die Einführung wird als Chance angesehen, sowohl für den eigenen Unterricht als auch für das gesamte Lehrteam als Schulentwicklungsprozess und Intensivierungsmöglichkeit der Zusammenarbeit. Die Intensität der anstehenden Veränderungen wird ambivalent beurteilt.

5.2 Diskussion der Arbeitsthesen

Einleitend im Anschluss an die Fragestellung wurden vier Arbeitsthesen formuliert (siehe Kapitel 1.3), welche nun diskutiert werden, um weiterführende Informationen darüber zu erhalten, inwiefern sich die Einstellung zur Einführung des Lehrplans 21 unterscheidet, ob Lehrpersonen mit oder ohne Churermodell arbeiten.

These 1:

Lehrpersonen, die nach Churermodell unterrichten, sind dem Lehrplan 21 gegenüber positiv eingestellt.

Diese These hat sich deutlich bestätigt. Allerdings sind sämtliche der Befragten der Einführung des Lehrplans 21 gegenüber positiv eingestellt, nicht nur jene, die mit Churermodell arbeiten. In den Gründen, die zur positiven Einstellung führen, finden sich aber sehr wohl Unterschiede. Es kann festgestellt werden, dass Lehrpersonen, die ohne Churermodell arbeiten, sich tendenziell weniger um die Einführung kümmern und derzeit gelassen abwarten auf Weiterbildungen und Anweisungen der Schulleitung. Lehrpersonen hingegen, welche im Churermodell arbeiten, beschäftigen sich schon länger mit den Neuerungen des Lehrplans, bzw. gestalten einen nahezu kompetenzorientierten Unterricht bereits jetzt schon aufgrund ihrer intensiven Auseinandersetzung mit der Binnendifferenzierung, welche das Churermodell fordert. Ein weiteres Indiz zur Bestätigung der These lässt sich darin sehen, dass mehrheitlich bei Lehrpersonen ohne Churermodell offene Fragen bezüglich Didaktik und Methodik vorhanden sind und Unterstützung erhofft wird. Lehrpersonen mit Churermodell haben diesbezüglich keine ungeklärten Punkte.

These 2:

Lehrpersonen, die ohne Churermodell arbeiten, verfügen noch über keine konkrete Vorstellung von kompetenzorientiertem Unterricht.

Lehrpersonen, die nicht mit Churermodell arbeiten, sehen der Einführung des neuen Lehrplans zwar auch gelassen entgegen, im Verlaufe der Interviews wurde jedoch deutlich, dass sie noch über keine konkreten Vorstellungen von kompetenzorientiertem Unterricht verfügen. Man lässt es auf sich zukommen oder versucht mal dieses und jenes. Eine genauere Vorstellung, wie der Lehrplan 21 konkret umgesetzt werden soll, fehlt bei den meisten Befragten, die nicht mit Churermodell arbeiten. Zum einen fehlt den Lehrpersonen fachliches Wissen in den neuen Fachbereichen, und zum anderen verfügen sie noch über keine Erfahrungen im kompetenzorientierten Unterrichten. Die Frage liegt auf der Hand, ob die obligatorischen Weiterbildungen ausreichen werden, um die pädagogischen und inhaltlichen Anforderungen des Lehrplans 21 umsetzen zu können.

These 3:

Für Lehrpersonen, die mit Churermodell arbeiten, ist die Umsetzung des Lehrplan 21 einfacher, weil sie bereits heute einen kompetenzorientierten Unterricht gestalten.

Lehrpersonen, die mit Churermodell arbeiten, befassen sich bereits seit längerer Zeit mit den Inhalten des Lehrplans 21, auch wenn sie dies bis anhin nicht bewusst getan haben. Wer mit Churermodell arbeitet, arbeitet binnendifferenziert, wofür eine Lernstanderfassung der Schülerinnen und Schüler unabdingbar ist. Eine Lernstanderfassung ist eigentlich nichts weiter als eine Bestandsaufnahme, über welche Kompetenzen ein Kind bereits verfügt und woran der schulische Lernstoff anknüpfen kann. Genau das wird von den Lehrerinnen und Lehrern verlangt bei der Arbeit mit dem Lehrplan 21. Daraus lässt sich die vielfach erwähnte und in den Interviews spürbare Gelassenheit erklären.

Werfen wir noch einmal einen Blick zurück auf die Theorien guten Unterrichts, so finden wir beim kleinsten gemeinsamen Nenner von Meyer, Helmke und Brophy (vgl. Kapitel 2.1.4) einige wesentlichen Elemente des Churermodells (vgl. Kapitel 2.2.3) wieder, wie effektive Klassenführung, Lernumwelt, Methodenvielfalt und Individualisierung. Vergleichen wir diese wiederum mit Elementen kompetenzorientierten Unterrichts nach Feindt & Meyer (vgl. Kapitel 2.3.5), stellen wir aufgrund der Interviewaussagen von Lehrpersonen, die im Churermodell arbeiten, fest, dass hierbei bereits heute der Unterricht kompetenzorientiert angelegt ist. Durch differenzierte, anspruchsvolle und auf unterschiedliche Niveaus abgestimmte Aufgaben werden die Schülerinnen und Schüler kognitiv aktiviert. Das neu Gelernte wird mit vorhandenem Wissen und Können vernetzt. Das eigenständige Üben nimmt in der Unterrichtsanlage grossen Raum ein. Die Schülerinnen und Schüler werden individuell bei diesen Prozessen begleitet, und die Reflexion des Lernfortschritts durch die Lernenden, im Fachbegriff auch Metakognition genannt, ist ein fester Bestandteil des Unterrichts im Churermodell. Ob die Lehrpersonen, die mit Churermodell arbeiten, je zu tun hatten mit den von Kurz & Weiss (2016) definierten möglichen Stolpersteinen (vgl. Kapitel 2.3.6) auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur und ob diese Stolpersteine allenfalls erfolgreich bezwungen wurden, lässt sich rückblickend aus den Interviewaussagen nicht sagen. Jedoch lässt sich daraus schliessen, dass diese Stolpersteine keine mehr sein werden.

These 4:

Schulteams, in denen mit Churermodell gearbeitet wird, arbeiten zum Zeitpunkt der Befragung in kooperativen Formen innerhalb des Teams, zwischen verschiedenen Lehrpersonen und zwischen Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagogen.

Sämtliche der befragten Lehrpersonen, die mit Churermodell arbeiten, sowie die Schulleitung dieser Lehrpersonen erwähnen in ihren Antworten mehrmals die verschiedenen Zusammenarbeitsformen, die sie bei der Arbeit anwenden. Zum einen wird wie selbstverständlich das Klassenführungsteam, bestehend aus Klassenlehrpersonen und Schulischen Heilpädagogen erwähnt, wenn es darum geht, über Klassenführung oder Unterricht zu sprechen. Zum andern berichten mehrere von den Unterrichtsvorbereitungsarbeiten, die stets gemeinsam getätigt werden. Da im Churermodell Differenzierung, individuelle Lernziele und Aufgabenstellungen in unterschiedlichen Niveaus implementiert sind, wird diese Arbeit in Unterrichtsteams angegangen, denn für eine Klassenlehrperson alleine ist dies kaum zu bewältigen. Kurz & Weiss (2016) betonen die Wichtigkeit vom Einsatz der Diagnostik für eine Lernkultur, die künftige Generationen auf die vielfältigen Anforderungen unserer Gesellschaft vorbereiten will. In Zusammenarbeit mit Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen werden Lernstandmessungen und -erhebungen zur Feststellung individueller Stärken und Schwächen erstellt. Um dies professionell handhaben zu können, bedingt es einer gemeinsamen Unterrichtsplanung und vor allem auch einer gemeinsamen Unterrichtsverantwortung. Dies entlastet die Klassenlehrpersonen. Sie gelangen zum Ziel, das Bestmögliche für alle Schülerinnen und Schüler zu erreichen, ohne sich dabei einer Überlastung auszusetzen. Aufgrund der Aussagen in den Interviews lässt sich feststellen, dass solch eine intensive Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrpersonen und Schulischen Heilpädagogen wie auch innerhalb der Klassenlehrpersonen standardisiert ist. Daraus kann geschlossen werden, dass an dieser Schule Zusammenarbeit und Austausch in definierten zeitlichen Gefässen in der Jahresplanung institutionalisiert ist. Damit ist ein wichtiges Element, welches die Schulleitung steuert, bereits implementiert und verfügt über Akzeptanz im Team, weil sie den direkten Nutzen daraus positiv erleben. Diese These kann aus obgenannten Gründen als bestätigt angeschaut werden.

5.3 Schlussfolgerung / Ausblick

Die Datenerhebung mit Hilfe von Interviews erscheint nach der Begründung in Kapitel 3 logisch und sinnvoll. Kritisch zu beleuchten ist dabei jedoch die Tatsache, dass einerseits angesichts der vorgegebenen Rahmenbedingungen dieser Masterarbeit und andererseits des grossen zeitlichen Aufwands nur eine kleine Stichprobe genommen werden konnte. Rückblickend hätte eine anonymisierte Online-Umfrage sicherlich mehr Teilnehmende erreicht und somit auch mehr und vermutlich weitere Ergebnisse gebracht. Andererseits wären damit die einzelnen Antworten nicht in dieselbe Tiefe gegangen, die dank dieser Variante der Einzelgespräche unter anderem durch die Möglichkeit des Nachhakens erreicht werden konnte. Es ist also durchaus vorstellbar, dass mit

einem Fragebogen weniger persönliche und weniger tiefgehende Informationen, dafür aber eine grössere Vielfalt an Ergebnissen ermittelt worden wäre.

Obwohl es die Methode zugelassen hat, bei relevant oder interessant erscheinenden Strategien für die Umsetzung des Lehrplans 21 nachzuhaken und detaillierter darauf einzugehen, wäre es interessant, sich mit einzelnen Interviewten davon noch vertiefter auseinanderzusetzen. Ein Problem beim in dieser Arbeit angewandten Forschungsdesign ist der fehlende unmittelbare Prozess- bzw. Entwicklungsbezug, der sich nur mittelbar über retrospektive Fragen herstellen lässt, was aber zum Zeitpunkt der Befragung nicht anders möglich war und auch nicht angestrebt wurde. Interessant wäre es sicherlich, nach Abschluss der Umsetzungsphase der Einführung des neuen Lehrplans mit den Befragten gemeinsam zurückzuschauen auf den Prozess. Dies würde jedoch den zeitlichen und von der Institution vorgegebenen Rahmen dieser Masterarbeit sprengen und müsste ausserhalb dieser durchgeführt werden.

Die Auseinandersetzung mit der Einführung des Lehrplans 21 im Rahmen dieser Masterarbeit neigt sich dem Ende zu. Dennoch bleibt mein Interesse in dieser Hinsicht bestehen und wird mit Bestimmtheit auch weiterverfolgt werden. Einerseits beschäftigt mich die Einführung des Lehrplans 21 in meiner täglichen Arbeit als Schulleiterin. Andererseits hat die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Churermodell meiner Meinung nach gezeigt, dass Potential für eine Weiterentwicklung vorhanden ist. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung vor allem mit den Bezeichnungen (vgl. Prämissen und Merkmale in Kapitel 2.2.3) dieses Schulmodells könnte angestrebt werden und ich könnte mir vorstellen, dass auf diesem Weg wiederum eine höhere Akzeptanz des Churermodell auf der Sekundarstufe 1 erreicht werden könnte.

Im Kapitel 2.3.5 wurde die Toolbox erwähnt, welche die Pädagogische Hochschule Graubünden im Rahmen der vom Amt für Volksschule und Sport Graubünden in Auftrag gegebenen schulinternen Weiterbildungen allen Lehrpersonen abgegeben hat. Auch hier ist während der Auseinandersetzung mit dem Thema dieser Masterarbeit die Idee entstanden, die Kriterien für die Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts zu überarbeiten. Mit der Vertiefung über guten Unterricht und den Schnittstellen zu kompetenzorientiertem Unterricht ist auch mein Interesse gewachsen, die Kriterien der Toolbox weiter zu entwickeln. Das hoch gesteckte Ziel wäre erreicht, wenn die Überarbeitung so gelingen würde, dass für jene Lehrpersonen, die sich mit den Karten und «Tools» intensiv befassen, quasi automatisch ein guter und kompetenzorientierter Unterricht resultieren würde. Mit den Kriterien guten Unterrichts vor allem nach Meyer (2010) und Helmke (2014) haben sich aus eigener Erfahrung viele Bündner Lehrteams befasst. Mit dem Wiedererkennungswert dieser Kriterien, bzw. einer Weiterentwicklung ebendieser Kriterien zu

gutem und gleichzeitig kompetenzorientiertem Unterricht wäre meiner Meinung nach Potential vorhanden, die Toolbox zu einem fixen und beliebten Bestandteil in der eigenen Unterrichtsplanung vieler Bündner Lehrerinnen und Lehrer zu werden, wie auch zum «Werkzeugkasten» von Schulleitungen für die Unterrichts- und Schulentwicklung.

Für eine gelungene Umsetzung des Lehrplans 21 braucht es meiner Meinung nach Akteure und Fakten, die zum Gelingen beitragen können. Es braucht Schulleitungspersonen, die auf strategischer und operativer Ebene gute Bildung ermöglichen und unterstützen, es braucht Lehrpersonen, die diese Bildung mit Inhalt füllen und es braucht Schülerinnen und Schüler, die sich mit ebendieser Bildung Wissen und Kompetenzen aneignen wollen. Ferner sind aus eigener Erfahrung geklärte Strukturen notwendig, damit die Umsetzung geordnet implementiert werden kann. Im Kerngeschäft der Bildung, nämlich im Unterricht, braucht es klar definierte Prozesse, um Entwicklungen in Gang zu bringen oder in Schwung zu halten. Weiter braucht es Unterstützung aller Beteiligten durch Behörden und Institutionen, um eine vielfältige Bildung zu ermöglichen. Und es braucht letztendlich auch den Mut und den Willen, genau hinzuschauen, zu evaluieren und zu reflektieren, um Bestehendes weiter zu optimieren. All diese Faktoren tragen dazu bei, dass der Lehrplan 21 ein gelungenes Schulentwicklungsprojekt werden kann.

6 Literaturverzeichnis/ Abbildungsverzeichnis/ Anhang

Literaturverzeichnis

Altrichter, H. / Wiesinger, S. (2005): **Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen**. Journal für Schulentwicklung 9, S. 28-36.

Altrichter, H. / Helm, Chr. (2013): **Akteure und Instrumente der Schulentwicklung**. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Altrichter, H. (Hrsg.) / Schley, W. (Hrsg.), Schratz, M. (Hrsg.) (1998): **Handbuch zur Schulentwicklung**. Innsbruck: Studien Verlag.

Amt für Volksschule und Sport Graubünden (2015): **Schulbeurteilung und –förderung 2015 – 2019. Rahmenbedingungen**. Zuletzt aufgerufen am 22.08.2018 unter https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Dokumentenliste%20Inspektorate/K_Rahmenbedingungen_2015_de.pdf

Amt für Volksschule und Sport Graubünden (2016): **Bericht Umsetzung Lehrplan 21**. Zuletzt aufgerufen am 22.08.2018 unter https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/Lehrplan21_Bericht_Umsetzung_de.pdf

Bastian, J./ Combe, A. (1998): **Pädagogische Schulentwicklung. Gemeinsam an der Entwicklung der Lernkultur arbeiten**. In: Pädagogik 11 (1998). S. 6-9.

BIFIE (2011): **PIRLS & TIMSS 2011 Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse**. Zuletzt aufgerufen am 20.08.2018 unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/ErsteErgebnisse_PIRLSTIMSS2011_web.pdf

Bortz, J. & Döring, N. (2009): **Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler**. Heidelberg: Springer.

Bonz, B. (1999): **Methoden der Berufsbildung. Ein Lehrbuch**. Stuttgart: S. Hirzel Verlag.

Brophy, J. (2000): **Teaching**. Zuletzt aufgerufen am 31.05.2018 unter:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac01e.pdf.

Brophy, J. E. & Good, Th. L. (1986): **Teacher behavior und student achievement**. In: Wittrock, M. C. (Hrsg.). Handbook of research on teaching, S. 328-375. New York: Macmillan.

Buchen & Rolff (2006): **Professionswissen Schulleitung**. Weinheim: Beltz.

Cornelius-White, Jeffrey (2007): **Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis**. Review of Educational Research, 77(1), 113–143. Washington: American Educational Research Association.

Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz D-EDK (2014). **Lehrplan 21. Rahmeninformationen**. Zuletzt aufgerufen am 31.05.2018 unter:
https://www.lehrplan.ch/sites/default/files/lp21_rahmeninformation_%202014-11-06.pdf.

Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz D-EDK (2016). **Lehrplan 21. Überblick**. Zuletzt aufgerufen am 27.12.2017 unter: <http://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e|100|1>.

Doll, S. (2014): **Kompetenzorientiert Unterrichten**. In: Maier, U. (Hrsg.). Lehr-Lernprozesse in der

Schule: Referendariat (S. 157-167). Bad Heilbronn: Klinkhard.

Doppler, K. & Lauterburg, Chr. (2013): **Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten**. Frankfurt/ New York: Campus Verlag.

Eikenbusch, G. & Heimann, H.-W. (Hrsg.) (2010): **Was wissen wir über guten Unterricht?** Hamburg: Bergmann + Helbig.

Eikenbusch, G. (1998): **Praxishandbuch Schulentwicklung**. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (2015). **Einführung des Lehrplans 21 und der Stundentafel im Kanton Basel-Stadt**. Zuletzt aufgerufen am 20.08.2018 unter:
<https://www.edubs.ch/.../lehrplan/...lehrplan-21/.../einfuehrungsplanung-lehrplan-21-1>.

Feindt, A. & Meyer, H. (2010): **Kompetenzorientierter Unterricht**. In: Die Grundschulzeitschrift, 2010, 237, S. 29-33. Zuletzt aufgerufen am 15.07.2018 unter:
https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/kompetenzorientierter_unterricht/feindt_a-meyer_h2010.pdf.

Flick, U., Von Kardorff, E. & Steinke, I. (2008): **Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick**. In Flick, U., Von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch (S. 13-29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, U. (2016): **Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung** (7. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Gasser, P. (2003): **Lehrbuch Didaktik**. Bern: hep Verlag.

Goldin, G., Rösken, B. & Törner, G. (2009): ***Beliefs – no longer a hidden variable in mathematical teaching and learning processes***. In: Maas, J. & Schlöglmann, W. (Hrsg.). *Beliefs and attitudes in mathematics education: New research results*, S. 1-18. Rotterdam: Sense Publishers.

Grob, U. & Maag Merki, K. (2001): ***Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems***. Bern: Peter Lang.

Helmke, A. (2014): ***Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts***. Seelze: Klett-Kallmeyer.

Helmke, A. (2007): ***Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung***. Köln. Zuletzt aufgerufen am 23.05.2018 unter:
https://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf.

Herzog, W. (2013): ***Bildungsstandards. Eine kritische Einführung***. Stuttgart: Kohlhammer.

Heyse, H. (2016): ***Was Lehrerinnen und Lehrer stark macht. Ein Lesebuch für ein erfüllendes Berufsleben***. Bern: hep Verlag.

Hintz, D., Pöppel, K.-G. & Rekus, J. (2001): ***Neues schulpädagogisches Wörterbuch***. Weinheim: Juventa.

Holtappels, H.G. (2014): ***Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung***. In H.G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung*. Weinheim/München: Juventa, S. 11-28.

Hobmair, H. (2015): **Unterrichtsgestaltung Pädagogik/Psychologie. Didaktik und Methodik für Lehrende.** Köln: Bildungsverlag EINS.

Huber, G. (2013): **Die Rolle von Schulleitung und Schulaufsicht in der Schulentwicklung.** In: Altrichter, H./ Helm, Chr. (2013): Akteure und Instrumente der Schulentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kasper, H. (1990): **Offener Unterricht. Modewort oder Besinnung auf schulische Lernkultur?** In Kasper, H. (Hrsg.): Lasst die Kinder lernen. Offene Lernsituationen. Braunschweig: Westermann.

Kerle, U. (2016): **Konzept Forschungsprojekt «Einführung LP21 in Graubünden – der Weg zur Kompetenzorientierung».** PHGR: Chur. (Ms.)

Klieme, E. (2004): **Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?** In: Pädagogik 2006 (6), S. 10-13.

Klingen, P. (2011): **So gelingt guter Unterricht. Empfehlungen und Tipps für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen.** Schneider: Hohengehren.

Kobelt, K. (2008): **Ideengeschichtliche Entwicklung des pädagogischen Kompetenzkonzepts.** In: In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung. (Hrsg. Koch, M. & Strasser, P., S. 9-23. Bielefeld: Bertelsmann.

Kosuch, R. (2008): **Die Bedeutung von Introvision für die Gestaltung von Veränderungsprozessen in Gruppen und Organisationen.** Erschienen in: Zeitschrift für Gruppendynamik und Organisationsberatung (2), S. 150-167.

Kurz, G. & Weiss, S. (2016): ***Erfolgreiche Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses: Modelle – Begleitung – Akteure***. In: Kiel, E. & Weiss, S. (Hrsg.): Schulentwicklung gestalten. Theorie und Praxis von Schulinnovation. Stuttgart: Kohlhammer.

Kuckartz, U. (2012): ***Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung***. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Landwehr, N. & Steiner, P. (2003): ***Q2E – Qualität durch Evaluation und Entwicklung – Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen***, Bern: h.e.p. Verlag.

Leuchter, M., Pauli, C., Reusser, K., Lipowsky, F. (2006): ***Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen***. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, Heft 4, S. 562-579.

Lindemann, H. (2013): ***Wie Schulentwicklung gelingt. Einschätzungen von Lehrern und pädagogischen Mitarbeitern zu Gelingensbedingungen von Schulentwicklung an ihrer Schule***. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Lipowsky, F. (2007): ***Was wissen wir über guten Unterricht?*** In: Becker, Feindt, A. G., Meyer, H., Rothland, M., Stäudel, L. & Terhart, E. (Hrsg.). In: Guter Unterricht. Massstäbe & Merkmale – Wege und Werkzeuge. Friedrich Jahresheft XXV, S. 26–30. Seelze: Friedrich Verlag GmbH.

Maag Merki, K. (2008): ***Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung***. In: Journal für Schulentwicklung. 12 (2), S. 7-13.

Mayring, P. (2015): ***Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken***. Weinheim und Basel: Beltz UTB.

Meyer, H. (1997): **Schulpädagogik**. Band II. Für Fortgeschrittene. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co.

Meyer, H. (2010): **Was ist guter Unterricht?** Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co.

Müller, K., Gartmeier, M. & Prenzel, M. (2013): **Kompetenzorientierter Unterricht im Kontext nationaler Bildungsstandards**. In: Bildung und Erziehung 6 (2), S. 127-144.

Naas, M. (Hrsg.) (2016): **Kompetenzorientierter Unterricht auf der Sekundarstufe I. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven**. Bern: hep Verlag.

Oelkers, J. (2003): **Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA**. Weinheim: Beltz UTB.

Oelkers, J. (2014): **Lehrplan 21: Risiken und Chancen**. Zuletzt aufgerufen am 30.07.2018 unter: <https://www.ilz.ch/cms/index.php/.../send/7.../95-lehrplan-21-risiken-und-chancen>.

Peschel, F. (2005): **Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation**. Teil I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Pool Maag, S. (2017): **Das Churermodell. Einblicke in eine Didaktik für inklusive Lerngruppen**. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 23, 5-6/2017, S. 32-39. Zuletzt aufgerufen am 23.05.2018 unter: http://www.churermodell.ch/images/sampled_data/downloads/Pool_Maag_1705-0632.pdf.

Pool Maag, S. (2016): ***Inklusiver Unterricht macht Schule. Arbeits- und Aktionsformen, Herausforderungen und Gelingensbedingungen.*** Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 22, (10), S. 45-53.

Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, E. (2011): ***Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern.*** In: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 478-495. Münster: Waxmann.

Riedl, A. (2004): ***Grundlagen der Didaktik.*** Wiesbaden: Franz Steiner Verlag GmbH.

Rolff, H.-G. (1998/2007): ***Entwicklung von Einzelschulen. Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung.*** In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.

Roos, M. und Leutwyler, B. (2011): ***Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium. Recherchieren, schreiben, forschen.*** Bern: Hans Huber.

Roth, H. (1971): ***Pädagogische Anthropologie. Band III: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik.*** Hannover: Schroedel.

Schratz, M./ Steiner-Löffler, U. (1999): ***Die Lernende Schule.*** Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Seitz, H./ Capaul, R. (2007): ***Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis.*** Bern: Haupt.

Strittmatter, A. (1992): ***Die Schule von morgen ist eine teilautonome, geleitete Schule.*** In: Beiträge zur Lehrerbildung 10 (1), S. 5-19.

Terhart, E. (2007): **Was wissen wir über gute Lehrer?** In: Becker, G., Feindt, A., Meyer, H., Rothland, M., Stäudel, L. & Terhart, E. (Hrsg.). Guter Unterricht. Massstäbe & Merkmale – Wege und Werkzeuge. Friedrich Jahresheft XXV, S. 20-24. Seelze: Friedrich Verlag GmbH.

Thöny, R. (2016). **Churer Modell – eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Unterricht.**

Zuletzt aufgerufen am 27.05.2018 unter

www.churermodell.ch/attachments/article/1/Broschüre%20Churermodell.pdf.

Trautwein, C. (2013): **Lehrerbelegene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte.** In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung ZFHE, Jg.8 / Nr.3. Graz: Verein Forum neue Medien in der Lehre Austria.

Weinert, F.E. (1997): **Notwendige Methodenvielfalt. Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden.** In: Meyer, Meinert, u.a.: Friedrich (Hrsg.) Jahresheft XV: Lernmethoden – Lehrmethoden. Seelze: Friedrich, S. 50-53.

Weinert, F.E. (2014): **Leistungsmessungen in Schulen.** Weinheim und Basel: Beltz Verlag und Kultusministerkonferenz Bonn.

Wallrabenstein, W. (1991): **Offene Schule – offener Unterricht.** Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Ziegler E., Stern, E. & Neubauer, A. (2012): **Kompetenzen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften und der Lehr-Lern-Forschung.** In: Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Paechter, M., Stock, M., Schmölzer-Eibinger, S., Slepcevic-Zach, P. & Weirer, W. (Hrsg.), S. 14-26. Weinheim: Beltz.

Ziener, G. & Kessler, M. (2012): **Kompetenzorientiert unterrichten – mit Methode. Methoden entdecken, verändern, erfinden.** Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Zierer, K. (2014): **Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties «Visible Learning» und «Visible Learning for Teachers».** Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kompetenzerwerb nach Lehrplan 21.....	4
Abbildung 2: 10 Merkmale guter Unterricht nach Meyer	14
Abbildung 3: 10 Merkmale guter Unterricht nach Helmke.....	16
Abbildung 4: 12 Merkmale guter Unterricht nach Brophy	18
Abbildung 6: 6 gemeinsame Merkmale guter Unterricht nach Meyer, Helmke, Brophy	19
Abbildung 7: Stufen der Öffnung von Unterricht nach Peschel.....	21
Abbildung 8: 10 Merkmale Churermodell nach Thöny	23
Abbildung 9: Gestaltung einer Unterrichtseinheit im Churermodell nach Thöny	24
Abbildung 10: Elemente des Kompetenzaufbaus im Lehrplan 21 (D-EDK, 2014, S. 8)	26
Abbildung 11: Qualitätsrahmen AVS Graubünden.....	30
Abbildung 12: Orientierungsrahmen Schulqualität AVS GR.....	31
Abbildung 13: 6 Merkmale für kompetenzorientierten Unterricht nach Feindt & Meyer (2010, S. 30).....	32
Abbildung 14: Gelingensbedingungen von Schulinnovationen nach Holtappels	38
Abbildung 15: Schulzimmertüre Gesamtschule Tenna (Quelle Rupa (2010).....	40
Abbildung 16: Ankerbeispiel Auszug Codebuch.....	46
Abbildung 17: Lehrperson als Stütze und Beratung im Hintergrund (Quelle Rupa, 2010)	58
Abbildung Titelblatt: Schulzimmer nach Churermodell (Quelle Thöny, 2016)	

Anhang

1. Orientierungsrahmen Schulqualität AVS GR
2. Interviewleitfaden
3. Codebuch mit Ankerbeispielen
4. Interviewaufnahmen
5. Transkripte