

Pädagogisches Konzept

mit ausführlichem Leitbild

1	Einleitung	2
2	Vision und Leitbild	5
3	Lernbeziehungen	12
4	Lernumgebungen	16
5	Lerntheorie und Praxistransfer	21
6	Quellen.....	29
7	Inkraftsetzung.....	33
8	Anmerkungen.....	34

Stand: Juli 2024
In Kraft: August 2024

1 Einleitung

Durch Beschluss des Schulrats (SRB 2023-38) wurde am 18. Februar 2023 eine erneuerte Vision für die Bezirksschulen Küssnacht veranlagt und das beantragte Leitbild gutgeheissen. Sowohl Vision als auch Leitbild bestehen im Wesentlichen aus jeweils sechs Wörtern und orientieren über die Richtwerte der Bezirksschulen und die im schulischen Alltag gelebten Grundhaltungen. Das Leitbild wurde im Vorfeld durch die Bezirkssteuergruppe mit Unterstützung der wissenschaftlichen Mitarbeitenden der Bezirksschulen erarbeitet und fusst auf den praktischen Erfahrungswerten von Lehrpersonen und Schulleitenden.

Wie das Leitbild ist auch das vorliegende pädagogische Konzept eine anwendungsorientierte und übersichtliche Ausformulierung der schulischen Leitgedanken, die sich auf das Allerwichtigste beschränkt, ohne dabei unbedingt Notwendiges auszulassen.¹ Nebst den gesetzlichen und theoretischen Grundlagen werden Vision und Leitbild dargestellt. Die vier pädagogischen Felder Beziehungen, Kontexte, Methoden und Instrumente des Lernens werden mit den sechs Aspekten des Leitbilds in Verbindung gebracht und handlungsbezogen erläutert. Ein Quellenverzeichnis und ein Anhang mit relevanten Materialien vervollständigen das Dokument.

Dieses Konzept folgt dem Grundsatz, aus pädagogischer Sicht zugleich möglichst zeitgemäss wie zeitlos zu sein, also die schulisch zentralen und erwünschten Eckwerte und Prozesse hervorzuheben, ohne dabei vorübergehende Trends oder aktuelle Rahmenbedingungen unverhältnismässig zu berücksichtigen. Das sonderpädagogische Konzept, die Konzepte Begabungs- und Begabtenförderung (BBF) und das Konzept Deutsch als Zweitsprache (DaZ) inkl. Integrationsklassen für Fremdsprachige (IKfF) regeln spezielle pädagogische Anforderungen, Angebote und Massnahmen als separate Dokumente und ergänzen das vorliegende Konzept. Auf disziplinarische Massnahmen und strafrechtliche Fragen wird aufgrund einer systemisch²-ressourcenorientierten Ausgangslage konsequent nicht eingegangen und auf die diesbezüglich ausreichende Regelung durch §§ 39-42 VSG bzw. das (Jugend-) Strafgesetz verwiesen.

1.1 Rechtliche Grundlagen

- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) der Vereinten Nationen Art. 26 Recht auf Bildung, bes. Abs. 2 – UNO-Res. 217 A (III)
- Kinderrechtskonvention (KRK) der Vereinten Nationen Art. 28 Recht auf Bildung und Art. 29 Bildungsziele – UNO-Res. 44/25
- Bundesverfassung (BV) Art. 19 Anspruch auf Grundschulunterricht und Art. 62 Schulwesen, Abs. 2 – SR 101
- Verfassung des Kantons Schwyz § 16 Bildung – SRSZ 100.100
- Volksschulgesetz (VSG) § 3 Zweck, § 37 Grundsätze, § 38 Pflichten und § 44 Informierende Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten – SRSZ 611.210
- Personal- und Besoldungsgesetz für die Lehrpersonen an der Volksschule (PGL) § 26 Weiterbildung, § 28 Auftrag und § 32 Berufsgeheimnis – SRSZ 612.110
- Volksschulverordnung (VSV) § 1 Klassengrössen – SRSZ 611.211
- Beurteilungsreglement für die Volksschule – SRSZ 613.211
- Reglement über die Rechte und Pflichten ... an der Volksschule (Schulreglement) § 3 Obhutspflicht, §§ 5-7 Binnendifferenzierung und Koordination, § 10 Vor- und Nachbereitung sowie § 13 Kontakte mit den Erziehungsberechtigten – SRSZ 611.212
- Weisungen für geleitete Volksschulen § 9 Schulentwicklungsplanung und § 10 Qualitätskonzept – SRSZ 611.213
- Weisungen über die Unterrichtsorganisation an der Volksschule – SRSZ 613.111

- Erziehungsratsbeschluss ERB 3 (1997): Grundsätze zur Erteilung von Hausaufgaben
- Lehrplan 21 für die Volksschule (2016) – Bildungsdepartement des Kantons Schwyz
- Internes Führungs- und Organisationshandbuch Bezirksschulen Küssnacht (FOHBI)

1.2 Pädagogische Grundlagen

Die Schule ist allem voran ein Ort des Lernens.³ Dieser Zweck ist allen Schulen gesetzlich vorgegeben und somit auch die Maxime aller schulischen Handlungen und Entscheidungen, nach welcher sie das Lernen ermöglichen und fördern sollen, bzw. es zumindest nicht einschränken oder gar verhindern dürfen, wenn man es als Minimalanspruch formulieren will. Im Zentrum aller pädagogischen Handlungen stehen die Schülerinnen und Schüler.⁴ Sie werden zum Lernen ermutigt, beim Lernen unterstützt, wobei ihre individuellen Interessen, Lernbedingungen und Leistungen anerkannt werden.⁵ Die Schule orientiert sich dabei an hohen Qualitätsansprüchen,⁶ versteht sich selbst als lernende Organisation und schafft gemeinsam mit den Lehrpersonen und den Lernenden immer wieder von Neuem die Voraussetzungen für guten Unterricht und echtes Lernen.⁷ Die Eltern werden dazu immer proaktiv involviert.

Lernen ist vielfältig⁸ und eine Schule ist daher auch ein Ort des sozialen Lernens, welches sich im gemeinsamen Alltag bei allen Interaktionen mit anderen Kindern und (vorbildlichen) Erwachsenen ereignet. Die altersgerechte und aktive Teilhabe oder Partizipation bei der Mitgestaltung des schulischen Geschehens auf allen Ebenen ist dabei von entscheidender Bedeutung für die intrinsische Motivation der Lernenden, aber auch für jene der Lehrenden. Durch fortlaufende und begleitete Verantwortungsübernahme, besonders für den eigenen Lernweg, können die Schülerinnen und Schüler schrittweise ihre Selbstwirksamkeit erfahren und mit der Zeit weitgehend selbstorganisiert die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen erlernen.

Um ihr Potenzial entfalten und gleichsam aufblühen zu können, müssen sich Lernende und Lehrende in erster Linie sicher und angenommen fühlen. Die Schule hat also zur Aufgabe, durch ihre Strukturen und ihr Wirken das Wohlbefinden⁹ zu gewährleisten, welches als Grundvoraussetzung überhaupt erst angst- und störungsfreies Lernen und Arbeiten ermöglicht. Die elementaren Bedürfnisse sowohl von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen beeinflussen das Wohlbefinden im schulischen Kontext beträchtlich, weshalb insbesondere Lehrpersonen und Schulleitende ihre Handlungen auf sie abstimmen und dadurch eine positive Wirkung auf das Lernen und Unterrichten erzielen können, die sich als Freude äussert und prüfen lässt. Zur Verdeutlichung sind die wichtigsten Bedürfnisse an Schulen in der nachfolgenden Tabelle dargestellt, wobei diese nicht als abschliessende Erfassung aller Bedürfnisse zu verstehen ist.

Allgemeine Bedürfnisse an Schulen

Persönliche Integrität	Psychologische Sicherheit
Positive Selbstverwirklichung	Partizipation und Kreativität
Anerkennung und Wertschätzung	Verlässlichkeit und Vertrauen
Anhaltend konzentriertes Arbeiten	Regelmässiger Ausgleich
Interessante Herausforderungen	Echte Erfolgserlebnisse
Motivierende Räumlichkeiten	Zeit und Raum für sich
Zufriedene Erziehungsberechtigte	Wertvolle Beziehungen
Schöne Gemeinschaftserlebnisse	Harmonie und Lebensfreude

Bedürfnisse von Kindern / Jugendlichen

Farben und Formen
 Spielen und Bewegung
 Stimulation aller fünf Sinne
 Begleitung und Unterstützung
 Ermutigung und Inspiration
 Erkunden und Ausprobieren
 Regeln, Zyklen und Rituale
 Musisches und Geschichten
 Natur aber auch Kultur

Bedürfnisse von Erwachsenen

Priorität und Gelingen des Kernauftrags
 Zweckmässige Arbeitsbedingungen
 Klare und übersichtliche Verhältnisse
 Aufrichtige und konstruktive Gespräche
 Funktionierende Infrastruktur und Prozesse
 Eindeutige und zielführende Kommunikation
 Förderung der persönlichen Entwicklung
 Engagiertes und positives Teamwork
 Glückliche Kinder und Jugendliche

Tabelle 1: Bedürfnisse an Schulen

2 Vision und Leitbild

Als übergeordneten Zweck wollen die Bezirksschulen Küssnacht die ihnen anvertrauten Kinder auf ihrem frühen Lebensweg optimal begleiten und sie dabei nach Kräften unterstützen, um als Jugendliche kompetent, verantwortungsvoll und eigenständig agieren sowie an weiterführenden Schulen und im Berufs- und Erwachsenenleben erfolgreich bestehen zu können.

Aus diesem Selbstverständnis ergeben sich die übergeordneten Ziele, die natürliche Lernfreude aufrecht zu erhalten, zentrale Kulturtechniken zu vermitteln und zu festigen, das Lern- und Arbeitsverhalten zu verbessern, die Selbstständigkeit und Teamfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu stärken und Verantwortungsbereitschaft sowie kritisches Denken zu fördern.

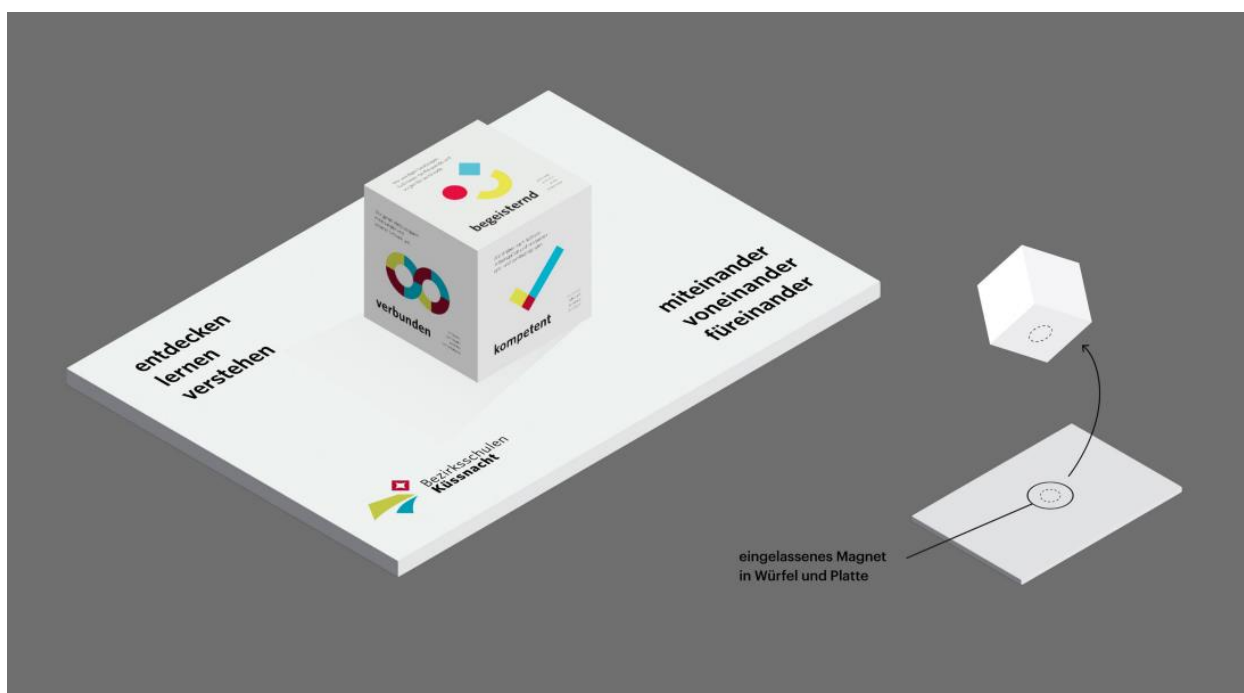


Abbildung 1 - Vision und Leitbild Bezirksschulen, Visuals: Büro Nord

2.1 Vision der Bezirksschulen

Für das Erreichen dieser Zwecksetzung bietet die als Vision festgelegte Grundhaltung eine geteilte Orientierung: «entdecken, lernen, verstehen; miteinander, voneinander, füreinander». Jedes Verb lässt sich mit jedem Adverb kombinieren, so dass neun Begriffspaare entstehen.

Miteinander entdecken	Miteinander lernen	Miteinander verstehen
Voneinander entdecken	Voneinander lernen	Voneinander verstehen
Füreinander entdecken	Füreinander lernen	Füreinander verstehen

Tabelle 2: Vision Bezirksschulen

2.2 Leitbild der Bezirksschulen

Gemäss kantonalem Schulreglement enthalten Leitbilder Ausführungen zu den Themen Unterricht, schulische Zusammenarbeit, Schulorganisation, Weiterbildung der Lehrpersonen, Elternarbeit und Kommunikation nach aussen. Ausserdem gilt nach gleichem Dokument die Vorgabe, dass Schulen regelmässig Unterricht, Lernerfolg, Schulentwicklung, Schulleitung, Zusammenarbeit, Administration und Schulklima evaluieren sollen. Das Leitbild als Grundlage des schulischen Handelns muss durch jede spätere Evaluation zwangsläufig berücksichtigt werden, weshalb diese Kriterien ebenfalls für die Ausformulierung des Leitbilds relevant sind.

beweglich lernend stetig besser zeitgemäss zukunftsweisend Wir entwickeln uns weiter und bewegen uns in Richtung Zukunft.	fördernd ermöglichend individualisiert stärkenorientiert verlässlich Wir begleiten und unterstützen verschiedene Lernwege und nutzen alle Ressourcen.	verbunden wertschätzend partizipativ hilfsbereit weltoffen Wir gehen stets sorgsam miteinander und unserer Umwelt um.
kompetent reflektiert umsichtig vorbildlich konstruktiv Wir streben nach höchster Arbeitsqualität und den besten Lehr- und Lernbedingungen.	begeisternd zielgerichtet lebensnah motiviert positiv Wir würdigen Leistungen, kultivieren die Neugierde und sorgen für Lernfreude.	vielseitig integrativ respektvoll empathisch wohlwollend Wir sehen das Ungewohnte als eine Bereicherung und pflegen das Gemeinsame.

Tabelle 3: Übersicht Leitbild

Die nachfolgende Erläuterung des Leitbilds und seiner Bestandteile bezieht sich somit immer auf all die oben erwähnten Themenbereiche, auch wenn diese nicht explizit genannt sind. Die sechs Leitbegriffe prägen die Bezirksschulen Küssnacht, deren Bedeutungsspektren werden jeweils in vier Leitmotiven aufgefächert und mit einem Leitsatz in Verbindung gebracht.

2.2.1 Leitbegriff «beweglich»

Eine bewegliche Schule ist agil und resilient, sie stellt sich auf veränderte Begebenheiten ein und vermeidet so unnötigen Widerstand, der zu übermässigen Reibungen und Brüchen führen würde. Gleichzeitig bleibt die bewegliche Schule jedoch stets ihren Werten treu und bietet den nötigen Halt in turbulenten Zeiten. Mit der Beweglichkeit geht eine Veränderungsoffenheit einher, die es der Schule erlaubt, nicht nur gegenwärtige, sondern auch künftige Trends vorausschauend und mit Augenmass zu integrieren.

Im schulischen Alltag zeigt sich das Bewegliche in der Flexibilität der Unterrichts- und Lernformen, in der situativen Anpassung der Arbeitsweise und wo möglich auch der Rahmenbedingungen. Sowohl das Kollegium wie auch die Schulleitung bleiben in Bewegung und bilden sich fortlaufend weiter, zudem richten sie sich nach aussen hin kommunikativ und kollaborativ auf ihr Gegenüber ein



Abbildung 2 - Leitbildaspekt "beweglich"

und sorgen gemeinsam dafür, dass die Schule sich als Arbeits- und Lernort stets zum Besseren weiterentwickelt.

2.2.1.1 Leitmotive zum Leitbegriff «beweglich»

Die BSK sind «lernend», weil Interesse, Reflexion und eine positive Fehlerkultur täglich gelebt werden. Dadurch können alle Beteiligten der Organisation «stetig besser» werden, was auch der verpflichtende Anspruch der Schule an sich selbst ist. Dank offener Auseinandersetzung mit den aktuellen gesellschaftlichen, technologischen und pädagogischen Neuerungen, ist das schulische Wirken «zeitgemäss», aufgrund mutiger Vorwegnahme absehbarer Entwicklungen auch «zukunftsweisend» und dadurch ein besonders ansprechender Lern- und Arbeitsort.

2.2.1.2 Leitsatz zum Leitbegriff «beweglich»

Mit der Einsicht, dass angesichts des unaufhaltsamen und sich beschleunigenden Wandels in beinahe allen Lebensbereichen das Stehenbleiben auch keine sinnvolle Option ist, bleiben die Bezirksschulen lösungsorientiert und anpassungsfähig, wenn sie mit Zuversicht behaupten: «Wir entwickeln uns weiter und bewegen uns in Richtung Zukunft.»

2.2.2 Leitbegriff «fördernd»

Um Menschen gut fördern zu können, braucht es viel Sensibilität, Empathie und Bereitschaft zur persönlichen Auseinandersetzung mit den Potenzialen und Herausforderungen Einzelner. Im schulischen Dialog werden nicht nur Kompetenzen, sondern auch Interessen, Begabungen, Entwicklungsschritte und nicht zuletzt das gegenseitige Vertrauen gefördert.

Die Unterrichtsgestaltung erlaubt ausreichend Zeit für förderorientierte Interventionen und Rückmeldungen, aber auch im Team bringt man sich gegenseitig weiter. Die schulischen Rahmenbedingungen fördern das Lernen und die positive Persönlichkeitsentfaltung umfassend, auch bei den Lehrpersonen und den Erziehungsberechtigten. Die Schule ist ein Ort des inneren Wachstums sowohl der Menschen als auch der Organisation selbst mit einem vorherrschenden Klima der Unterstützung, Hilfsbereitschaft und des geduldigen Wohlwollens.



Abbildung 3 - Leitbildaspekt "fördernd"

2.2.2.1 Leitmotive zum Leitbegriff «fördernd»

Die Bezirksschulen verstehen sich als «ermöglichend», wenn gezielt Freiräume eröffnet werden, die Explorieren oder Experimentieren und damit auch unkonventionelle Lösungsansätze zulassen. Nicht nur der Unterricht wird durch Binnendifferenzierung «individualisiert», sondern alle schulischen Interaktionen verlaufen mit Blick auf die

Besonderheit des Gegenübers. Die Sichtweise auf das Lern- und Arbeitsverhalten ist «stärkenorientiert» und motiviert durch anerkennendes und zugleich impulsgebendes Feedback. Der anhaltend wohlwollende Umgang stärkt das Vertrauensverhältnis und macht die Lern- und Arbeitsbeziehungen «verlässlich».

2.2.2.2 Leitsatz zum Leitbegriff «fördernd»

Jede Förderung geht vom Menschen aus und setzt bei den individuellen Lernbedingungen im jeweiligen Kontext an. So unterschiedlich wie die Menschen sind auch ihre Lernwege. Die Bezirksschulen suchen nicht die einfache, sondern die passende Unterstützung mit Umsicht: «Wir begleiten und unterstützen verschiedene Lernwege und nutzen alle Ressourcen.»

2.2.3 Leitbegriff «verbunden»

Schon in der Antike wusste man, dass das Ganze mehr ist als seine Teile. An einer Schule trifft sich eine Vielzahl an Personen und bilden eine Interessensgemeinschaft, denn sie alle möchten eine wertvolle Zeit miteinander verbringen und gemeinsame Ziele erreichen. Dieser Organismus namens Schule kann ein gesundes Dasein fristen und Zufriedenheit verbreiten, wenn seine Bestandteile, also die Menschen, günstig zusammenwirken. Mitunter kann durch anhaltend solidarisches Interagieren eine soziale Dynamik entstehen, die dem Lernort einen gewissen «Zauber» und eine besondere Ausstrahlung verleiht.



Abbildung 4 - Leitbildaspekt "verbunden"

Die Verbundenheit ist auch über Klassen, Stufen und Niveaus hinweg im Umgang spürbar. Im Unterricht wird erkennbar, dass wir alle in einer vernetzten Welt und in einem kulturellen sowie natürlichen Zusammenhang leben. Der schulisch gelebte Alltag macht allen bewusst, dass die Menschen mehr miteinander verbindet als sie trennt. Die Solidarität äussert sich besonders unter den Mitarbeitenden, aber auch im Umgang mit den Erziehungsberechtigten. Die Lehrpersonen und Schulleitungen legen grossen Wert auf die Teilhabe an Entscheidungs- und Gestaltungsaufgaben. Durch eine gelebte Akzeptanz des Andersseins bei gleichzeitiger Fokussierung auf das Verbindende manifestiert sich eine Kultur des respektvollen Umgangs.

2.2.3.1 Leitmotive zum Leitbegriff «verbunden»

Die schulischen Interaktionen sind jederzeit «wertschätzend», was sich insbesondere darin zeigt, dass andere immer zuerst als empfindsame, menschliche Gegenüber betrachtet und behandelt werden. Wo immer möglich, werden Entscheidungen «partizipativ» gefällt im Bewusstsein, dass aus einer aktiven Beteiligung eine positive Identifikation mit den gemeinsamen Zielen und ein Zuwachs an Motivation bei den Beteiligten entsteht. Allen voran zeichnet sich die Belegschaft als besonders «hilfsbereit» und «weltoffen» aus, woraus bei allen eine Haltung der gegenseitigen Akzeptanz und ein Gefühl der Zusammengehörigkeit entstehen kann.

2.2.3.2 Leitsatz zum Leitbegriff «verbunden»

Als Abbild der Gesellschaft und als soziale Institution, die vorbildliches Verhalten pflegt, bilden die Bezirksschulen tagtäglich eine friedfertige, rücksichtsvolle und solidarische Gemeinschaft und rufen in Erinnerung: «Wir gehen stets sorgsam miteinander und unserer Umwelt um.»

2.2.4 Leitbegriff «kompetent»

Handlungs- und Kompetenzorientierung betrifft allem voran den Unterricht, doch auch die gesamte Schule richtet sich an den konkreten und praktischen Erfordernissen des Alltags aus. Sowohl Zusammenarbeit als auch schulische Organisation und Entwicklung gewinnen durch die professionelle und kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Wirken und dessen Evaluation garantieren hochwertige Bildung und weisen auf Verbesserungspotenziale hin.

Lehrpersonen wie auch Schulleitende zeichnen sich durch eine durchwegs professionelle Haltung aus. Die Mitarbeitenden der Schule entwickeln sich und ihre beruflichen Kompetenzen fortlaufend weiter, davon profitieren letztlich alle Lernenden und Mitarbeitenden. Wie der Unterricht genügt auch die schulische Zusammenarbeit durch zielführende Massnahmen und kollaboratives Verhalten hohen Ansprüchen. Diese wertvolle Bildungsarbeit wird auch in der Öffentlichkeit zur Kenntnis genommen und manifestiert sich in hoher Arbeitsmotivation.



Abbildung 5 - Leitbildaspekt "kompetent"

2.2.4.1 Leitmotive zum Leitbegriff «kompetent»

Im Lernprozess, im Unterricht, im Team und als Schule wird regelmässig «reflektiert», um die Lern-, Lehr-, Arbeits- und Leitprozesse konstant zu verbessern. Das Vorgehen aller Mitarbeitenden ist dabei «umsichtig» durch eine besonders vorausschauende und systemische Betrachtungsweise, geprägt von hohen Ansprüchen an die eigene Arbeit stets «vorbildlich» und für alle Ziel- und Interessengruppen betont «konstruktiv» und offen für Feedback.

2.2.4.2 Leitsatz zum Leitbegriff «kompetent»

Die Bezirksschulen machen sich ihre verantwortungsvolle Aufgabe immer wieder bewusst und legen grossen Wert auf kompetenzbildende und professionell reflektierte Vorgehensweisen: «Wir streben nach höchster Arbeitsqualität und den besten Lehr- und Lernbedingungen.»

2.2.5 Leitbegriff «begeisternd»

Das Lernen gelingt leichter, wenn es für die Schülerinnen und Schüler interessant ist. Um dies

zu erreichen, werden die Rahmenbedingungen und Inhalte des Lernens zielgruppengerecht gestaltet und arrangiert. Methodische Vielfalt, planmässige Ausrichtung und sinnvolle Anpassung der Lehr- und Lernaktivitäten und deren Relevanz für die Kinder und Jugendlichen garantieren deren Akzeptanz und Identifikation hinsichtlich der Lernziele und begünstigen zudem ganz bewusst das Entstehen von immersiven¹⁰ und beglückenden Lernerlebnissen, weil sie angst- und störungsfrei erlebt werden können und keine Langeweile aufkommen lassen.



Abbildung 6 - Leitbildaspekt "begeisternd"

Der Unterricht erfolgt zugleich alltags-, handlungs-, lernziel-, ressourcen-, interessen- und bedürfnisorientiert, um die Lernenden bestmöglich zu involvieren und ihre Lernprozesse zu unterstützen. Dabei wird besonders darauf geachtet, dass positive Emotionen geweckt und erwidert sowie Konzentration und erfolgreiche Performanz anerkannt und gewürdigt werden. Mitarbeitende der Schule tragen durch eine kollaborative Grundhaltung zu einer lern- und motivationsförderlichen Stimmung der gegenseitigen Wertschätzung und Unterstützung bei. Diese konstruktive Einstellung wird auch im Austausch mit Erziehungsberechtigten und der Öffentlichkeit gepflegt. Die Schulleitungen agieren diesbezüglich als Vorreitende und ergreifen proaktiv Massnahmen, die eine intrinsisch motivierende Art der Zusammenarbeit kultivieren.

2.2.5.1 Leitmotive zum Leitbegriff «begeisternd»

Lehrpersonen und Schulleitende agieren pädagogisch «zielgerichtet» und durchdacht, dabei legen sie grossen Wert darauf, dass das Lernen «lebensnah», relevant und zielgruppenkonform stattfinden kann. Sie motivieren andere, indem sie selbst «motiviert» sind und emotional tragen sie so zu einer schulischen Atmosphäre und Sichtweise bei, die «positiv» ist und wirkt.

2.2.5.2 Leitsatz zum Leitbegriff «begeisternd»

Als Ort des Lernens setzen sich die Bezirksschulen unentwegt dafür ein, dass das Lernen gelingend stattfinden kann. Durch eine gelebte Kultur gemeinsamen Entdeckens und Gestaltens wird die Entstehung vitalisierender Erfahrungen im Schulkontext bewusst unterstützt und verstärkt: «Wir würdigen Leistungen, kultivieren die Neugierde und sorgen für Lernfreude.»

2.2.6 Leitbegriff «vielseitig»

Eine wichtige Voraussetzung des Lernens und Arbeitens ist das Wohlbefinden und dieses wiederum ist nur möglich, wenn Menschen sich so angenommen fühlen, wie sie sind. Aus diesem Grund gehört es zu den zentralen Aufgaben einer Schule, alle Individuen einzubinden und dabei sowohl ihre Integrität als auch ihre Würde zu gewährleisten und zu schützen. Dazu gehört auch, unkonventionelles Verhalten möglichst nicht zu sanktionieren, sondern durch angemessene pädagogische Massnahmen zu regulieren, die auf mitfühlendem Verständnis beruhen und im Dialog auf Einsicht und Verbindlichkeit hinarbeiten, ohne zu beschämen.

Variation und Vielfalt beleben sowohl das soziale Gefüge als auch das schulische Geschehen insgesamt. Im Bewusstsein um die Besonderheit aller Einzelnen wird Gemeinschaftlichkeit angestrebt und Gemeinsames erschaffen, um Einsamkeit und Absonderung zu vermeiden. Der alltägliche Umgang zeichnet sich aus durch Unvoreingenommenheit, Freundlichkeit und gegenseitiger Wertschätzung aller Personen als wichtige Bestandteile der Schule als Ganzes. Unerwartetes, Unangenehmes oder Befremdliches wird als Gelegenheit des Lernens und als Chance des persönlichen Wachstums gesehen, das zeigt sich auch in einer positiven Fehlerkultur, die Abweichungen von der Norm als primär Lern- und Entwicklungspotenziale erkennt. Mitarbeitende nehmen im Schulbetrieb wie nach aussen auch die Perspektiven von anderen ein, um besser arbeiten, entscheiden und kommunizieren zu können. Hierbei werden sie durch die Schulleitungen und das Kollegium unterstützt und bieten auf diese

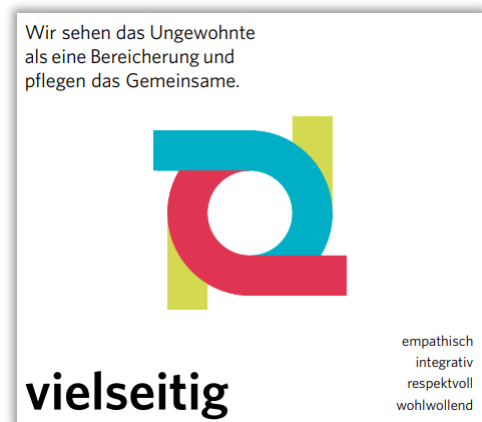


Abbildung 7 - Leitbildaspekt "vielseitig"

Weise den Kindern und Jugendlichen einen Anhaltspunkt für einschliessendes und achtsames Verhalten.

2.2.6.1 Leitmotive zum Leitbegriff «vielseitig»

Durch umsichtiges und reflektiertes Vorgehen kann eine Schule «integrativ» sei

n und einen zentralen Beitrag zur Einbindung von Lernenden mitsamt ihren Familien in die schulische und örtliche Gemeinschaft leisten. Man begegnet sich «respektvoll» und ist bereit zuzuhören. Die Vorgehensweise der Schulleitenden und Lehrpersonen ist «empathisch» und «wohlwollend», wodurch Konflikte im Keim umgangen und gemeinsame Wege gefunden werden können.

2.2.6.2 Leitsatz zum Leitbegriff «vielseitig»

Der Öffentlichkeitscharakter der Bezirksschulen bringt mit sich, dass sie allen offen stehen und diese Offenheit für die Vielseitigkeit der Gesellschaft als verbindende Gemeinschaft hochhalten. So wird allen Beteiligten ein Ort geboten, an dem sie willkommen sind und dazugehören: «Wir sehen das Ungewohnte als eine Bereicherung und pflegen das Gemeinsame.»



Abbildung 8 - Wortwolke Leitbild

3 Lernbeziehungen

Lernen bedeutet, interessiert in Beziehung zu treten: zu sich selbst, zu anderen und zur Welt. Durch die anhaltende Stärkung dieser Beziehungen wird Vertrauen erzeugt. Die eigenen Fähigkeiten, die Interaktionen mit anderen und die Erfahrungen der Umwelt wirken verlässlich und schaffen eine psychologische Sicherheit, die angstfreies Lernen überhaupt ermöglicht.

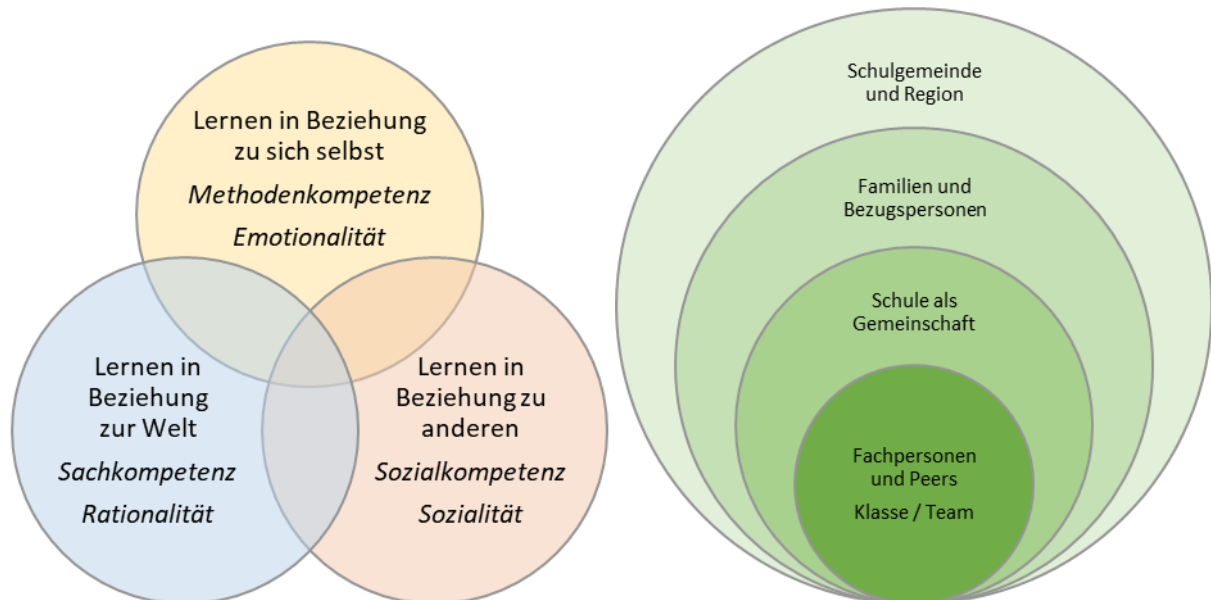


Abbildung 9 - Drei Arten von Lernbeziehungen und Beziehungskontexte des SEL

Das übergeordnete Ziel des sozial-emotionalen Lernens (SEL)¹¹ ist die individuell ausgeprägte und anhaltende Beziehungsfähigkeit und Positivität bei Interaktionen in allen drei Dimensionen, also auf emotionaler, sozialer und rationaler Ebene.¹² Um dieses Ziel zu erreichen und entsprechende Kompetenzen¹³ zu entwickeln, üben und erleben die Lernenden in verschiedenen Kontexten diese Beziehungen, dabei werden sie durch die Schule und das schulische Umfeld unterstützt. Die pädagogische Aufgabe liegt in der positiven Konnotation des schulischen Geschehens und der konstruktiven Umdeutung (bzw. Reframing) allfälliger Negativität.

Das Lernen verlangt nach intensiver Beziehungsarbeit, denn Lernwege sind sehr persönlich und beruhen auf einem Vertrauensverhältnis sowohl zu sich selbst, zu anderen und vor allem zu vorbildlichen Bezugspersonen aber auch zur Lebenswelt, auf deren durch die Schule vermittelte Verlässlichkeit und Beständigkeit erfolgreiches Lernen angewiesen ist. Lehrende und Lernende bilden eine offene Lernpartnerschaft, die in die schulische Gemeinschaft eingebunden ist, zu der etwa soziale und familiäre Aspekte wie Gleichberechtigung (bezüglich des Geschlechts, der Kultur, etc.) oder die Unterstützung durch die Erziehungsberechtigten gehören.

Beziehungen sind im Unterricht ebenso wichtig wie das Fachwissen und die Lernziele.¹⁴ Über die Arbeit an und durch Beziehungen werden die Schülerinnen und Schüler sozialisiert,¹⁵ erlernen konstruktive Verhaltensweisen und können ein positives Selbstverhältnis entwickeln. Schulische Interaktionen verbessern sich mittels verlässlicher und wertschätzender Beziehungen sowie durch ein positives Bildungsverständnis und Menschenbild der Lehrpersonen und Schulleitenden, welches sich auf die gesamte Schule überträgt. Damit Lernbeziehungen entstehen und gelingen, müssen sich die Beteiligten wohl und sicher fühlen. Das primäre Ziel der schuli-

schen Beziehungsarbeit ist demnach die Förderung von psychischer Sicherheit und persönlichem Wohlbefinden, was eine (lern-) freundliche Grundstimmung bewirkt.

3.1 Lernbeziehungen der Lernenden

Die kindlichen und jugendlichen Beziehungsdimensionen von schulischer Wichtigkeit umfassen nebst dem Selbstverhältnis, welches sich etwa im Selbstbild und Stärkenbewusstsein äussert, die Beziehung zur Familie, zu anderen Kindern, insbesondere jenen der Klasse, zu den Lehrpersonen und anderen Erwachsenen mit Bezug zur Schule. Lernende bauen jedoch nicht nur zu sich und anderen Personen eine Beziehung auf, sondern – vor allem im früheren Kindesalter – auch zur belebten wie unbelebten Umwelt und fiktiven Charakteren oder Welten. Dieses vielfältige Beziehungsgeflecht wird in jungen Lebensjahren stärker von aussen beeinflusst. Weil Schülerinnen und Schüler von Bezugspersonen wie Lehrpersonen oder Eltern die Empfindungen und Sichtweisen im schulischen Zusammenhang relativ unreflektiert übernehmen, ist gerade bei diesen Personen eine positive und vorbildliche Haltung zur Schule und zur Bildung von entscheidender Wichtigkeit für Motivation, Resilienz und Erfolg beim Lernen. Eine explorative Anpassung erfolgt dabei nicht nur an die Einstellung und die Werte anderer Personen, sondern auch an deren Verhaltens- und Sprechweise. Die frühe Weltbeziehung entsteht auf spielerische Weise. Die typische Form der Lernbeziehung von Kindern und Jugendlichen ist das Spiel, diesem Umstand kann und sollte auch didaktisch angemessen begegnet werden. Um unbeschwert spielen und lernen zu können, sind Lernende auf ein sicheres und förderliches Umfeld angewiesen, in dem sie sich vertrauensvoll auf ihre Aufgabe einlassen können.

3.2 Lernbeziehungen der Lehrenden

Um der grossen Bedeutung ihrer Beziehung zu den Lernenden gerecht werden zu können, brauchen sie ein positives Selbst- und Fremdbild ihrer Rolle, einen gesunden Umgang mit der ihnen auferlegten Verantwortung und eine sie bestärkende Arbeitsumgebung, die vor allem in einer wohlwollenden, kollaborativen Beziehung zum Kollegium und zur Schulleitung besteht. Unterrichten ist eine soziale Kunstform und wie andere Kunstschaffende brauchen Lehrpersonen die Anerkennung ihres Schaffensprozesses und den dazu notwendigen Gestaltungsfreiraum, was mitunter bedeutet, dass sie möglichst viel Arbeitszeit für die Unterrichtstätigkeit und die professionelle Weiterbildung, also das eigene Lernen aufwenden können. Administration und Schulleitung entlasten, unterstützen und fördern deswegen das Kollegium umfassend. Dank professioneller Empathie können Lehrpersonen mit Erziehungsberechtigten in einen konstruktiven Lerndialog treten, um gemeinsam die Lernenden bestmöglich zu unterstützen. Genauso wie auf die Lernenden hat das Lehr- und Lernumfeld auch auf die Lehrpersonen einen grossen und grösstenteils unbewussten Einfluss. Räume, Lichtverhältnisse, Farben, Materialien und Infrastruktur wirken sich auf die allgemeine Stimmung, aber auch auf die individuellen Gefühle, das Denken, das Verhalten und letztlich alle schulischen Interaktionen aus, weshalb der Schulraumgestaltung besonders viel Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.

3.3 Lernbeziehungen der Schule

Auch die Schule als Organisation tritt mehrfach in Beziehung, allem voran zu sich selbst, indem sich die Schulleitungen ebenso für die Mitarbeiterentwicklung wie die Teambildung einsetzen und durch ihr Wirken massgeblich zu einer positiven Kultur der Wertschätzung und der Zusammenarbeit beitragen im Bewusstsein, eine lernende Gemeinschaft zu führen, deren Verflechtungen weit in die lokale und regionale Gesellschaft reichen. Das Bild der Schule ergibt sich zunächst durch die Menschen, die in ihr tätig sind. Aus diesem Grund ist der Organisation die Beziehung zu den Mitarbeitenden vorrangig. Ausserdem trägt eine professionelle und

durchdachte Kommunikation nach innen und nach aussen zu einer positiven Ausstrahlung bei. In Kooperation mit den zuständigen Behörden zeigen sich die Bezirksschulen als zuverlässige, reflektierte und flexible Institution, die sich in ihren Entscheidungen und Massnahmen vollkommen dem Bildungserfolg ihrer Lernenden sowie dem eigenen Lernprozess verpflichtet fühlt.

3.4 Grundsätze guter Lernbeziehungen der Bezirksschulen

- Alle sind Vorbilder. Wir sind stets füreinander da und lernen von und mit allen.
- Das Lernen hat immer Vorrang. Wir sehen «Fehler» als Entwicklungsmöglichkeiten.
- Ein freundlicher, positiver und respektvoller Umgang ist für uns selbstverständlich.
- Klare und ehrliche Rückmeldungen sind hilfreich. Wir geben konstruktives Feedback.
- Jeder Mensch ist einzigartig. Wir nehmen jede und jeden als wertvolle Individuen wahr.
- Die Schule sind wir alle zusammen. Wir engagieren uns in, als und für Gemeinschaft.
- Lernende und Erziehungsberechtigte können sich beteiligen. Wir leben Partizipation.
- Unsere Beziehungen sind aus Vertrauen, Verlässlichkeit und Wertschätzung gebaut.
- Durch achtsames Verhalten fördern wir bewusst die Gesundheit von Körper und Geist.
- Lösungen sind wichtiger als Probleme. Wir meistern Konflikte durch Besonnenheit.
- Der Unterricht orientiert sich an den Lernenden. Wir pflegen Rituale und Lernfreude.
- Erziehungsberechtigte werden einbezogen. Wir kommunizieren aktiv und sinnvoll.
- Spannend wird der Unterricht dank persönlicher Relevanz und lebensnahen Inhalten.
- Lernen kann man lernen. Wir bieten und üben vielfältige Zugänge zu besserem Lernen.
- Schule findet klassen- und stufenübergreifend statt. Wir blicken oft über den Tellerrand.
- Lehrpersonen und Schulleitende sind erkennbar kompetent. Wir bilden ein Profi-Team.
- Mit Blick auf die Bedürfnisse bestimmen Flexibilität und Differenzierung den Unterricht.
- Die Vielfalt von Intelligenzen, Neigungen und Interessen unterstützen wir wohlwollend.
- Wer sich wohl fühlt, kann besser lernen. Wir sorgen für ein optimales Arbeitsklima.



Abbildung 10 - Wortwolke Lernbeziehungen

4 Lernumgebungen

Lernen bedeutet: Sich erkundend mit seiner Umgebung und der Welt auseinandersetzen. Diese Erkundungsarbeit trägt zur Orientierung bei, wobei sich das Feld des Bekannten beim Lernen stets ausweitet und immer neue, also noch unbekannte Lernfelder eröffnet. Die erlebte Um- und Mitwelt prägt dabei jeweils nicht nur das Welt-, sondern auch das Selbstverständnis.¹⁶ Das Lernen kann schon heute dank des allorts abrufbaren Wissens auch überall stattfinden und ist nicht mehr zwingend an Schulhäuser oder Klassenzimmer gebunden.¹⁷ Die Bezirksschulen berücksichtigen diesen Umstand bei allen pädagogisch-didaktischen Überlegungen und Entscheidungen, um die passenden Ressourcen, Orte und Räume optimal im Sinne der Lernziele nutzen zu können.

Die Schule ist vor allem ein Lernort, aber eben auch ein Lebensraum,¹⁸ der sich in seinen Eigenschaften nach den Bedürfnissen der Bewohnerschaft richten sollte.¹⁹ Die zentrale Frage in der Gestaltung von Lernräumen ist also immer, was die Lernenden brauchen, um sich wohl fühlen und gut lernen zu können; so entsteht eine «anregend gestaltete Lernumgebung [...], in der eine ermutigende und angenehme Lernatmosphäre entstehen kann» (Dahlinger, 2009, S. 248). Räume sind wichtige Rahmenbedingungen der Pädagogik und prägen unweigerlich die schulischen Interaktionen, aber auch Emotionen, Denken und Verhalten der Personen, die sich in ihnen aufhalten.²⁰ Die Wirksamkeit räumlicher Massnahmen von Schulen auf den Lernerfolg ist belegt.²¹ Deswegen wird in diesem Konzept der Raum als einer der Haupteinflussfaktoren auf das pädagogische Geschehen speziell berücksichtigt.²²

Ganzheitliches Lernen geschieht auch mit dem Körper, weshalb Lernumgebung auch körperliche Spiel-, Rückzugs- und Lernmöglichkeiten bieten sollten, etwa zum Balancieren, Beobachten oder Kopfüberbaumeln. Die Raumgestaltung kann und soll bewegtes Lernen begünstigen, so dass Lernende sich möglichst frei bewegen und eine lernkonforme Position einnehmen können. Mit dem Alter der Lernenden steigt in der Regel auch die Dauer der Konzentrationsfähigkeit an. Je jünger also die Kinder sind, desto öfter sollte über Bewegung eine Refokussierung herbeigeführt und Gelegenheit zur physischen Abreaktion und spielerischen Selbsterfahrung geboten werden. Diese Rhythmisierung des Unterrichts ist auf allen Stufen sinnvoll und wird durch offene, flexible Lernumgebungen erleichtert.²³ Darüber hinaus können angenehme und anregende Lernumgebungen das selbstgesteuerte Lernen sogar ohne das Zutun einer Lehrperson aktivieren oder verstärken.²⁴

Natürlich lernt man immer und unter allen Umständen, besonders in jungen Jahren. Das Ziel guter Pädagogik und Didaktik besteht jedoch darin, jene örtlichen Bedingungen zu schaffen, die nachweislich das Lernen ganzheitlich erleichtern und verbessern.²⁵ Eine auf Begegnung und Bewegung ausgelegte räumliche Lernkonstellation fördert vor allem auch das Einüben von überfachlichen Kompetenzen in sozialen Interaktionen.²⁶ Will man zukünftige Fachkräfte auf das Arbeitsleben vorbereiten, braucht es auch gezielt geplante und gestaltete Bildungseinrichtungen, die Selbstverantwortung und Kollaboration nicht nur vermitteln, sondern auch verkörpern.²⁷ Schulen der Zukunft sind nach Rainer Schwappe (2018) individualisierte, digitalisierte, integrative und inklusive Ganztageschulen,²⁸ die eine grosse Methodenvielfalt sowie flexible Unterrichts-, Sozial- und Lernformen in variabel möblierten, d.h. multifunktionalen und miteinander verbundenen Räumen anbieten, die sich öffnen oder unterteilen lassen.

Gänge und Flure sind bei Schulen, die neue Lehr- und Lernformen auch räumlich gewährleisten, deutlich offener und dienen auch als Arbeits- und Kommunikationsräume.²⁹ (Teil-) Transparente Wände vermitteln mehr Zusammengehörigkeit als Lerngemeinschaft.³⁰ Foren und Nebenräume oder Nischen erlauben einen fließenden Wechsel von lebendigem Austausch zu fokussierter Konzentration. Kleinere, dezentrale Toiletten und Teamräume in der Nähe der Unter-

richtsräume erlauben durch mehr Nähe zu den Lernräumen kürzere Wege in jeder Hinsicht und unterstützen die Fokussierung auf das Lernen. Naturnahe und hochwertige³¹ Gestaltung der Räume mit natürlichen Materialien und Pflanzen unterstützen das Bedürfnis nach Geborgenheit, besonders für kleinere Kinder.

Die Bezirksschulen streben bei der Schulraumplanung kurzfristig ein Modell multifunktionaler³² Schulräume³³ und mittel- bis langfristig ein sogenanntes Clustermodell an, was unter den infrastrukturellen Voraussetzungen durch ein Möblierungskonzept und bei Sanierungen/Erneuerungen³⁴ von Schulhäusern umgesetzt werden kann.³⁵ Bei Tagesstrukturen, Kindergärten und allenfalls auch bei Neubauten³⁶ kann zudem die offene Lernlandschaft als Raumgestaltungsprinzip in Betracht gezogen werden, wobei in allen Fällen die erfolgreichen Ansätze oder Konzepte der Schulgestaltung wie das auf fraktaler Schularchitektur³⁷ beruhende Herforder Modell³⁸ oder das Münchner Lernhaus³⁹ von Anfang an in Erwägung gezogen werden.

Beispiel eines «Clusters» nach Herforder Modell und Münchner Lernhaus:

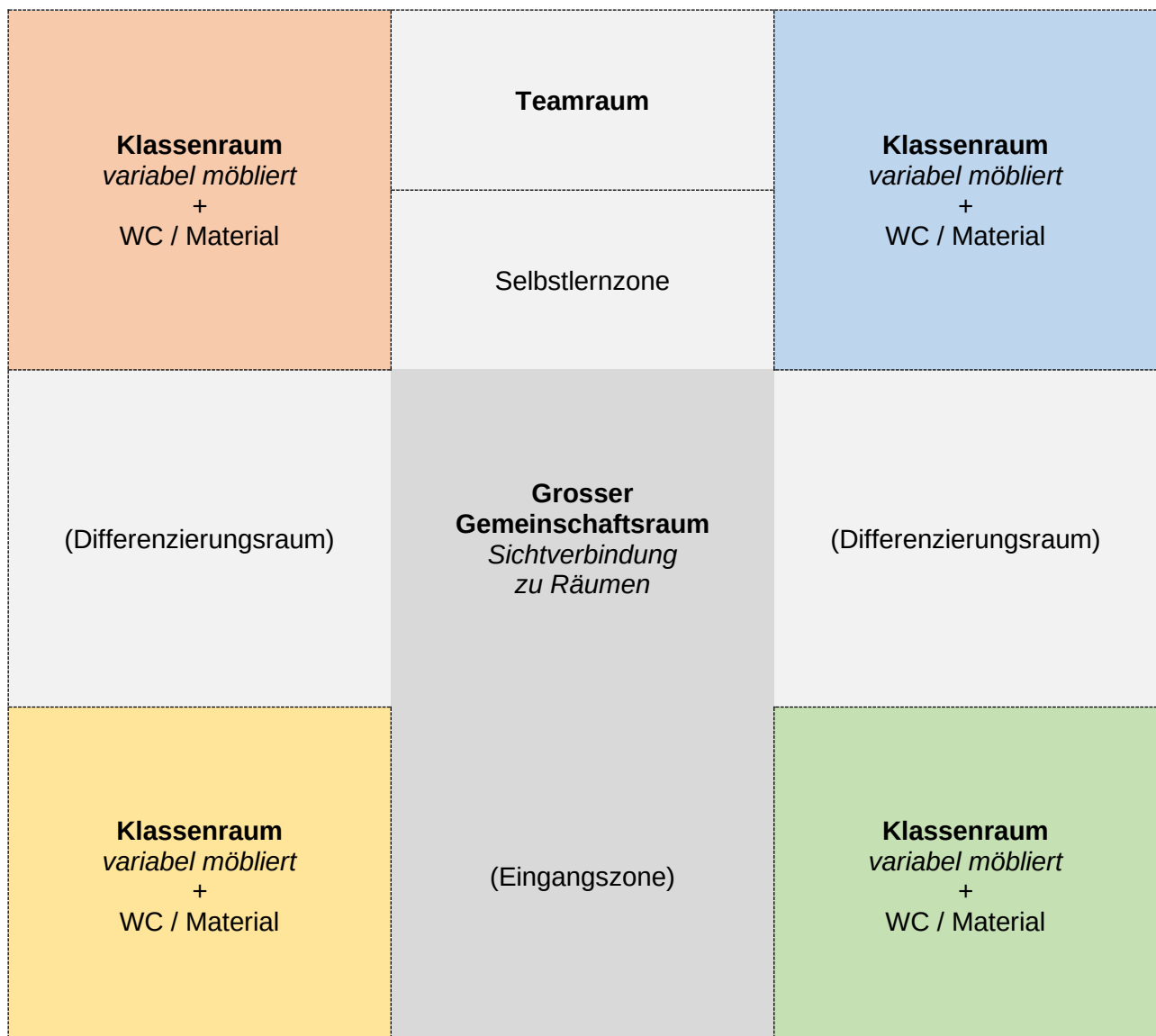


Abbildung 11 - Schematische Darstellung eines Schulclusters

Die Architektur der zukünftigen Schulen ist auch nach aussen hin offen und versteht die Schule als lebendigen Mittelpunkt eines Ortes, an dem auch die Gesellschaft teilhaben kann, z.B. durch die Nutzung der öffentlichen Infrastruktur oder schulischer Dienstleistungen, wie Bibliotheken, Hallenbäder oder Museen.⁴⁰ Die Lernenden und Lehrenden bilden Lerngemeinschaften, die sich als «Cluster» oder Gemeinschaften in räumlicher Nähe zueinander befinden und wie «kleine» Schulen in der Schule funktionieren, was ein stärkeres «Wir»-Gefühl vermittelt.⁴¹ Dazu gehört auch eine Berücksichtigung des Trends zur flächendeckenden Tagesschule, wie sie in der Stadt Zürich bereits Realität ist.⁴² Als ganztags genutzter Aufenthaltsort für Lebens- und Lerngemeinschaften wird die Schule für die Lernenden wie für die Lehrenden angenehme Treffpunkte und Nischen für Austausch und Zusammenarbeit, Ruhe und Konzentration, Spiel und Entspannung bieten müssen.⁴³ «Die pädagogische Arbeit dreht sich vor allem um die Aspekte Beziehung und Förderung.» (Waizer-Fichtl, 2016, S. 27f)

4.1 Lernkontexte

Lernen findet in unterschiedlichen Kontexten statt, diese haben immer auch eine soziale Komponente. Sie bilden einen zwischenmenschlichen Resonanzkörper, der fortlaufend auf die Lernenden rückwirkt, selbst wenn sie nicht bewusst (inter-) agieren. Schulische Lernkontexte sind demnach Gruppen, Klassen, Schulstufen, Anforderungsniveaus, Schulhäuser als Gemeinschaften, aber auch die Einzelarbeit, die für andere Konzentration ausstrahlt und bei Rücksicht auf dieses Bedürfnis der allein lernenden Person soziale Akzeptanz vermittelt. Schulbegleitende Kontexte sind z.B. Familien, Freundeskreise oder Vereine. Eine systemisch-ganzheitliche Sicht des Lernens versteht dieses immer eingebunden in seine Kontexte und die entsprechende (resonanz-) pädagogische Arbeit fördert das Lernen auch über seine Kontexte und das darin enthaltene Beziehungsgeflecht, welches neben Beziehungen zu Menschen auch emotionale Verbindungen zur belebten und unbelebten Natur beinhaltet, insbesondere bei jüngeren Kindern.⁴⁴ Über solche Beziehung erwächst für die Lernenden eine Bedeutungsstruktur, die pädagogisch umsichtige und empathische Arbeit nutzt und fördert diese individuellen Sinnverhältnisse, um die hohe Relevanz von Lernerlebnissen zu gewährleisten.

Virtuelle Lernkontexte sind ebenfalls soziale Resonanzräume und weisen die gleichen Charakteristiken auf wie die herkömmlichen, man teilt also auch virtuelle Lernkontexte mit Freunden, mit der Klasse, usw. Als Besonderheit hinzu kommt jedoch, dass virtuelle Lernkontexte mit einem Informations- und Interaktionsraum verknüpft sind, die Lernenden also mit der ganzen Menschheit und beinahe unerschöpflichem Wissen in Verbindung treten können. Um sich auch in diesen Lernkontexten orientieren und souverän bewegen zu können, werden pädagogisch auch jene Zukunftskompetenzen (z.B. 4K) vermittelt und eingeübt, welche für das spätere Zurechtfinden in einer weitgehend digitalisierten Lebens- und Arbeitswelt unabdingbar sind.

4.2 Lernräume

Räume⁴⁵ und Umgebungen des Lernens sollen den Bedürfnissen der Menschen gerecht werden, die dort lernen und arbeiten. In erster Linie braucht es hierzu eine Sensibilität für die Gefühle der Sicherheit und des Wohlbefindens als Grundvoraussetzungen des Lernens sowie die kindliche Wahrnehmung und Erschliessung der Welt, die eine altersgerechte und sinnlich anregende Raum- und Unterrichtsgestaltung voraussetzt, um über den Raum gezielte Lernwirksamkeit zu entfalten. Zugleich haben auch die Mitarbeitenden das Recht auf einen praktischen und zweckmässigen, aber auch auf einen gesunden und inspirierenden Arbeitsplatz und Arbeitsort, der ihr Wohlbefinden und ihre Arbeitszufriedenheit positiv beeinflusst.

Während die kindgerechte und lernförderliche Schulraumgestaltung zwingend und jeweils schon von Beginn an pädagogisch begründet und begleitet werden kann und soll, entziehen sich andere Lernräume dem Einflussbereich der Schule teilweise oder weitestgehend. Bei den familiären Lernräumen kann den Kindern und Jugendlichen sowie den Erziehungsberechtigten eine Achtsamkeit für lern- und entwicklungsgerechte Räume und Kontexte nähergebracht werden, die sowohl spielerisch-kreatives als auch ungestört konzentriertes Lernen ermöglichen.

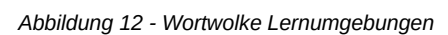
Bei den kommunalen Lernräumen mag zwar noch eine gewisse schulische Einflussnahme möglich sein, bei allen anderen öffentlich zugänglichen Kultur- und Naturräumen erwächst aus der pädagogischen Aufgabe auch die Notwendigkeit, diese bewusst und selektiv mit den Lernenden zu erschliessen, um ihnen für die Kompetenzentfaltung zuträgliche Impulse zu bieten.

4.3 Lernwege

Nebst der räumlichen Dimension hat das Lernen auch eine zeitliche Ausdehnung, in welcher sich die pädagogische Arbeit sukzessive und anhaltend positiv manifestieren soll. Um diese persönliche Wachstums- und Reifebewegung professionell begleiten zu können, braucht es eine fortlaufende Rücksprache im Sinne eines Lerndialogs mit den Kindern und Jugendlichen, die auf die regelmässigen, exklusiven und vertrauensvollen Interaktionen mit Lehrpersonen angewiesen sind, um sich in ihren Lernprozessen orientieren, ihren Lernstand erfassen und diesen konstruktiv hinterfragen zu können, insbesondere aber auch persönliche Bestätigung und stärkenorientierte Anerkennung von Leistung zu erfahren, die über gesteuerte Stolzkreisläufe (Jäncke, 2007) die für Kompetenzentwicklung notwendigen Selbstwertgefühle anregt.

4.4 Grundsätze guter Lernumgebungen der Bezirksschulen

- Schulräume planen und gestalten wir einladend, zielgruppengerecht und lernförderlich.
- Unsere Räume betrachten wir als Orte des Lernens, der Gemeinschaft und der Musse.
- Wir denken über die Klassenzimmer hinaus und lernen überall dort, wo es sinnvoll ist.
- Die digitale Infrastruktur und hybride Didaktik begünstigen das individualisierte Lernen.
- Räumliche Entlastungs- und reintegrative Separationsmassnahmen fördern das Lern- und Sozialverhalten einzelner Lernender sowie das schulische Lernklima insgesamt.
- Wir bieten ausreichend Raum für Kreativität, Naturbezug, Vielfalt und für Mitgestaltung.
- Unterschiedliche Zugänge laden ein zum Entdecken, Forschen und Experimentieren.
- Unsere Lernumgebungen umfassen Materialien für alle Niveaus und nutzen unterschiedliche Lern-, Arbeits- und Pausenplätze, die barrierefrei und offen sind für alle.
- Gemeinsam schaffen wir offene, motivierende und bereichernde Lernorte als zentrales Fundament für umfassende Gesundheit, Potentialentfaltung und lebenslanges Lernen.



5 Lerntheorie und Praxistransfer

Lernen bedeutet umfassende und vernetzende Wissensarbeit, die sich mitunter im Erkennen, Verorten, Erfassen, Beurteilen, Aneignen, Reflektieren, Ordnen, Erinnern und Teilen von Information manifestiert. Die fortlaufende Auseinandersetzung mit Lerntheorien hat den Zweck, ein gemeinsames Verständnis guten Lernens, Unterrichtens und Führens zu erlangen sowie die schulische Praxis regelmässig zu prüfen und zu verbessern. Hierbei orientieren sich die Bezirksschulen an den geltenden Qualitätsvorgaben gemäss dem mehrjährigen Schulprogramm, dem schulischen Jahresprogramm und weiteren Massnahmen im Rahmen des schulischen Qualitätsmanagements. Diese sind im aktuellen Qualitätsrahmen für die Volksschule des Kantons Schwyz und in Rahmen lokaler Qualitätsentwicklung (Q-Konzept) beschrieben.

Im Zentrum aller schulischen Aktivitäten stehen immer die Lernenden.⁴⁶ Aus diesem Grund soll das Lernen an den Bezirksschulen besonders zielgruppengerecht, stärken- und förderorientiert erfolgen. Die Kinder und Jugendlichen werden individuell, ganzheitlich und vielschichtig wahrgenommen und gefördert. Unterricht und Lernen erfolgen in erster Linie gehirngerecht,⁴⁷ berücksichtigen und nutzen aber auch bewusst Emotionen, Potenziale und Neigungen, die sich nach Gardner unter anderem in verschiedenen «Intelligenzen» äussern können.⁴⁸ Hinzu kommt, dass alters- und reifekonform die Verantwortung für den Lernprozess geteilt und im Laufe der Kompetenzentwicklung auch abgegeben wird, womit die Rolle und das Selbstverständnis der Lehrperson grundsätzlich zur fördernden Lernbegleitung tendiert, zugleich aber auch für die Klassenführung und die sinnvolle Umsetzung des Lehrplans zuständig ist. Die vertrauensvolle und bestärkende Führungsweise der Schulleitungen unterstützt die Lehrpersonen bei diesem Balanceakt und lebt die Schulkultur wohlwollender Kollaboration täglich vor.

Dank positiver Verstärkung (Holland & Skinner, 1974) von selbstregulierendem Verhalten durch Bestätigung können Menschen zu mehr Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme animiert werden. Darauf aufbauend können auf die gleiche Weise Selbststeuerung⁴⁹ und Selbstorganisation über begleitendes und konstruktives Feedback herbeigeführt werden.



Abbildung 13 - Positive Verstärkung nach Holland & Skinner.

Um Wissen nutzen zu können, muss die entsprechende Kompetenz zur Wissensanwendung erlernt und das Gelernte sowohl umfassend verstanden⁵⁰ als auch mit anderem Wissen in sinnvollen Zusammenhang gebracht werden, was nur durch reflektierte Vernetzung und wiederholte Anwendung gelingen kann.⁵¹ Systematisches Lernen braucht also gute Lernpraxis.

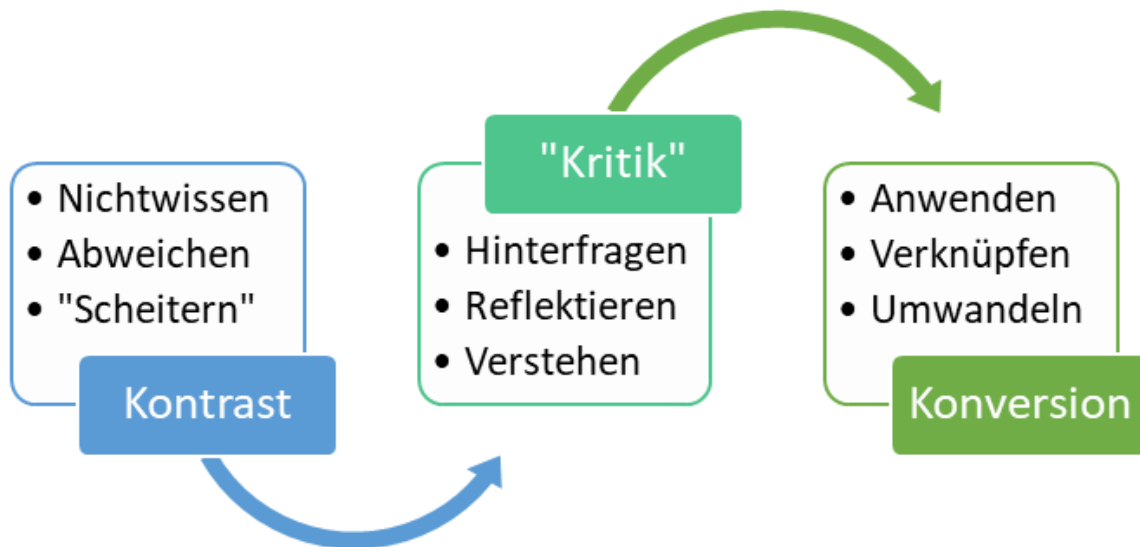


Abbildung 14 - Dreiklang des Verstehens nach Beck.

5.1 Lernprinzipien und -methoden

Alle Menschen lernen und wollen dies auch, ausser sie lernen, das Lernen negativ zu werten. Die Minimalanforderung an die Schule als Lernort ist demnach, den natürlichen Lernwillen wenigstens nicht zu schmälern, was für jede pädagogische Intervention bedeutet, dass sie einerseits bei allen Beteiligten mindestens neutral oder möglichst positiv konnotiert ist und andererseits stets die systematische Förderung und Verbesserung des Lernverhaltens zum Ziel hat. Die durch die Schule vermittelte Lernmethodik soll dabei jeweils dem Alter bzw. der individuellen Reife und den Kompetenzen der Lernenden gerecht werden und bestärkend das Spektrum an Fähigkeiten und Lernmethoden sukzessive erweitern.

Welche Methoden vermittelt werden und zur Anwendung kommen, liegt in der Regel im professionellen Ermessen der Lehrperson bzw. des Klassenteams, orientiert an den Vorgaben des offiziellen Lehrplans und dabei wird eine aufbauende und fortlaufende Kompetenzerweiterung der Lernenden angestrebt. Ein hierzu passendes Mittel sind z.B. an den Lernzielen orientierte Kompetenzraster, die Kinder und Jugendliche begleitet zum selbstregulierten bzw. -organisierten Lernen hinführen und dessen Entwicklung auf allen Schulstufen unterstützen können. Überfachliche bzw. transversale Kompetenzen (4K)⁵² werden im Schulalltag stets mitgefordert.

Echtes Lernen macht Spass und wird mit anderen geteilt. Über positive Gefühle und soziales Feedback bleiben Lerninhalte nachweislich besser in Erinnerung und können über die Anwendung und Einübung neue Denk- und Verhaltensmuster viel effizienter herbeiführen.⁵³ Dementsprechend sind positive Emotionen und kollaboratives Verhalten die wichtigsten Indikatoren nachhaltiger Lernprozesse und gelingenden Unterrichts. Das Lernen an den Bezirksschulen ist vielgestaltig, mehrstufig, bewegt, interaktiv, multimedial, motivierend und zielführend gestaltet. Die nachfolgende Übersicht gibt einen Anhaltspunkt und Beispiele, wie Lernen im schulischen Kontext methodisch differenziert betrachtet und systematisch gefördert werden kann.

Kinder (und Jugendliche) lernen anders und vielfältiger als Erwachsene, deren Lernverhalten in der Regel sehr strukturiert und musterhaft ist, weshalb das Umlernen ihnen oft schwerfällt. Das kindlich-jugendliche Erschliessen der Welt ist wesentlich kreativer, spielerischer, weniger formal, körperlicher und emotionaler.⁵⁴ Diese Offenheit und Flexibilität sollen in der Schule erhal-

ten bleiben, genutzt und gefördert werden, während den Lernenden schrittweise das methodische Instrumentarium und für das Lernen praktikable Verhaltensmuster vermittelt werden.

individuell strukturiert + geführt	individuell explorativ + begleitet	individuell kreativ + selbstorganisiert	Arbeitsblätter	Lernpfad
			Lernwerkstatt	Themenkurs
			Selbstbeurteilung	Lernzielüberprüfung
dialogisch strukturiert + geführt	dialogisch explorativ + begleitet	dialogisch kreativ + selbstorganisiert	Lerngespräch	Vokabeln abfragen
			Frontalunterricht	Lerntandem
			Debattieren	Rollenspiel
prosozial strukturiert + geführt	prosozial explorativ + begleitet	prosozial kreativ + selbstorganisiert	Teamauftrag	Spezialisierung
			Projektgruppenarbeit	Experiment/Umfrage
			Wissensjahrmart	Atelier/Parlament

Tabelle 4: Lernmethodenraster mit einigen Beispielen entsprechender Lernformen

5.2 Lehrprinzipien und -methoden

Gutes Lernen braucht guten Unterricht und vor allem gute Lehrpersonen. Nach Hilbert Meyer (2019, S. 13) sind die Merkmale guten Unterrichts eine demokratische Unterrichtskultur, die Erfüllung des Erziehungsauftrags, ein gelingendes Arbeitsbündnis,⁵⁵ sinnstiftende Orientierung und nachhaltige Kompetenzentwicklung (aller Lernenden). Besonders wichtig dabei ist, wie die Lehrperson als Teil des Lern- und Arbeitsbündnisses agiert.⁵⁶ Für eine erfolgreiche Verantwortungsübernahme und selbstständiges Lernen spielt das sogenannte «Scaffolding», das Schaffen von vorbildlichen Lerngerüsten, als Unterrichtsmethode eine zentrale Rolle, denn Freiräume brauchen Meyer zufolge immer eine sorgfältig vorbereitete, verbindliche und zuverlässige Struktur: «Selbstreguliertes Lernen ist kein Selbstläufer». Die stabilen Dimensionen oder Strukturen des Lernens ergeben sich durch Inhalte, Prozesse, Handlungen, Beziehungen, Umgebungen und Ziele. Gute Lehrpersonen nutzen diese Rahmenbedingungen gekonnt, um wirksame Lehr- und Lernsettings zu gestalten. Die Bezirksschulen orientieren sich daher unter anderem an den zehn Merkmalen guter Unterrichtsgestaltung nach Hilbert Meyer:

- ✓ Klare Unterrichtsstrukturierung
- ✓ Hoher Anteil echter Lernzeit
- ✓ Lernförderliches Klima
- ✓ Inhaltliche Klarheit
- ✓ Sinnstiftendes Kommunizieren
- ✓ Methodische Vielfalt
- ✓ Individuelle Förderung
- ✓ Intelligentes Üben
- ✓ Transparente Erwartungen
- ✓ Durchdachte Lernumgebungen

Guter Unterricht ist nicht zwingend das gleiche wie «innovativer» Unterricht, sondern beruht gleichermassen auf neuartigen wie auf zeitgemässen und bewährten Unterrichtsmethoden, deren Wirksamkeit empirisch belegt ist und in der Unterrichtspraxis im Rahmen der Qualitätsförderung (vgl. kantonaler Q-Rahmen und lokales Q-Konzept) fortlaufend überprüft wird.⁵⁷ Lehrpersonen arbeiten immer zugleich fachlich, didaktisch, diagnostisch und pädagogisch, sowohl im Sinne der Unterrichtsgestaltung, der Klassenführung als auch in der individuellen Begleitung

von Lernenden. Die Merkmale und das gemeinsame schulische Verständnis guten Unterrichts helfen bei der Orientierung und unterstützen die qualitative Unterrichts-, Professions- und letztlich auch Schulentwicklung.⁵⁸ Die «Gütekriterien» des Unterrichts nach Helmke sind:

- | | |
|------------------------------|--------------------------------|
| ✓ Effiziente Klassenführung | ✓ Binnendifferenzierung |
| ✓ Struktur und Klarheit | ✓ Lernförderliches Klima |
| ✓ Wirkungsorientierung | ✓ Vielfältige Motivierung |
| ✓ Kognitive Aktivierung | ✓ Ausrichtung an den Lernenden |
| ✓ Konsolidierung / Sicherung | ✓ Positive Leistungskonzepte |
| ✓ Methodische Variation | ✓ Qualitative Lernprozesse |

Für die Unterrichtsentwicklung gilt auch an den Bezirksschulen die Faustregel, dass eine Therapie immer eine handfeste Diagnose voraussetzt. Durch regelmässige und systematische Evaluation des schulischen Handelns erhalten die Lehrpersonen eine brauchbare Grundlage zur Identifikation von Lernfeldern und Verbesserungspotenzialen. Entscheidend für den Erfolg von Lehrmethoden ist zwar immer, wie gut diese angewandt werden, aber noch viel wichtiger für gelingenden Unterricht ist die Art und Weise, wie über diese Methoden gedacht und wie sie von allen Beteiligten und Betroffenen eingeschätzt werden.⁵⁹ Aus diesem Grund braucht es beim Lehren eine sinnvolle und nachvollziehbare Metakommunikation, gegenseitiges und konstruktives Feedback sowie formative Hilfestellung beim Lernen durch die Lehrperson.

Lehrpersonen sollen zudem über die Fähigkeit verfügen, das Lernen aus der Sicht der Lernenden zu sehen, rechtzeitig aus dem Weg zu gehen und Verantwortung abzugeben, wenn Lernende Fortschritte in Richtung der Lernziele machen und sich selbst zu unterrichten beginnen.⁶⁰ Lehrende pflegen konstante Lerndialoge, um die Lernenden sinnvoll fördern zu können.

Zentral für gelingenden Unterricht nach John Hattie (2023, S. 9) ist die Einbindung von Lernstrategien und diesbezüglich zu wissen, zu welchem Zeitpunkt und in welchem Kontext diese anzuwenden sind. Hattie vergleicht es mit einem Kartenspiel, bei dem man bestimmte Karten zurückhält und sie erst im richtigen Moment ausspielt. Der Austausch über Lernprozesse sorgt für den langfristigen Lernerfolg durch das Pflegen einer gemeinsamen Sprache des Lernens.⁶¹ John Hattie betont ebenfalls, dass gute Schulen sich durch bestimmte Denkmuster (engl. mind frames) auszeichnen: Sie ermitteln die tatsächliche Wirkung ihres Handelns und orientieren sich daran, sie sehen und bewältigen (positive) Herausforderungen statt Zielvorgaben und schliesslich liegt ihr Fokus immer und auf allen Ebenen beim (guten) Lernen.⁶² Dazu konzentrieren sie sich besonders auf dialogische Praktiken, welche höchste Effektstärken aufweisen; dies sind unter anderem das evaluative Zusammenwirken der Lehrpersonen (1.57),⁶³ die reflexive Beteiligung der Lernenden an der Bewertung oder Beurteilung (1.33), das Anerkennen von Leistung, die (gemeinsame) Analyse kognitiver Aufträge und von Interventionen (je 1.29).

Lehrende eröffnen den Lernenden fortlaufend Freiräume für die Erkundung, Anwendung und Entfaltung ihrer Kompetenzen und Potenziale. Diese Freiräume brauchen eine gute Struktur. Durch «Scaffolding» unterstützen Lehrpersonen das selbstgesteuerte Lernen, indem sie mit Richtlinien, Beispielen, Vorlagen und Bausteinen einen sicheren Orientierungsrahmen für den erfolgreichen Kompetenzerwerb bieten und diesen begleiten. Die Methode stammt ursprünglich aus dem Fremd- und Zweitsprachenunterricht, wo die Lernenden mittels exemplarischer Wissensanwendungen entlastet und motiviert werden, dem guten Beispiel nachzueifern.⁶⁴

Zur Unterrichtsgestaltung sind ausser der fachlichen Klarheit, der didaktischen Struktur und dem methodischen Lerndialog auch ausreichend individualisierte Lernsettings erforderlich. Hierzu liefert besonders das Churermodell wertvolle Anhaltspunkte, wie Schulen und Lehrpersonen ganz konkret förderliche Lernbedingungen für die Individualisierung schaffen können.⁶⁵

Kreatives, also intrinsisch motiviertes und exploratives Lernen kann man sehr gut bei jüngeren Kindern beobachten, die scheinbar mühelos und spielerisch ihr Wissen vermehren und ihre Fähigkeiten entwickeln.⁶⁶ Der Ansatz «Lifelong Kindergarten» des MIT Chicago geht davon aus, dass interaktives Lernen,⁶⁷ wie es im Kindergarten stattfindet, angesichts der zunehmenden Wichtigkeit von Kreativität in der Zukunft unumgänglich und sowohl bei älteren Kindern als auch bei Erwachsenen viel effizienter ist, weil kreatives Lernen nicht nur Spass macht, sondern von den Lernenden auch als relevant und sinnvoll erlebt wird.⁶⁸ Die kreative Lernspirale⁶⁹ (vgl. Abb.) veranschaulicht den iterativen Prozess, den man bei kleinen Kindern ebenso wiederfindet wie auch im heutigen Arbeitsalltag, z.B. in der Softwareentwicklung.⁷⁰

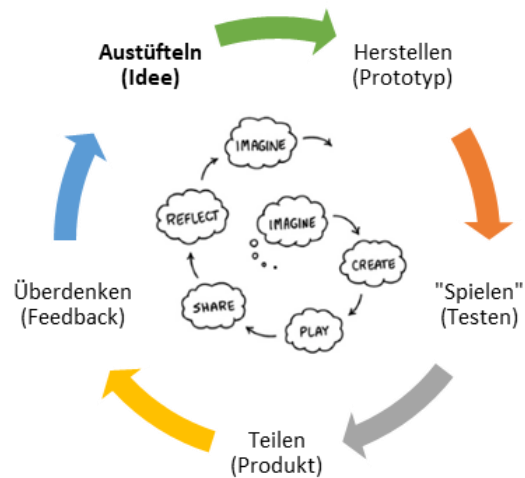


Abbildung 15 - Die kreative Lernspirale nach Resnick.

Einen ähnlichen Blick auf Lern- und Arbeitsprozesse erlaubt das «Design Thinking»⁷¹ im Bildungskontext: Die Lernenden stehen im Mittelpunkt, die Lehrenden verstehen sich als Lernbegleiter, die Arbeitsumgebung ist ein «Kreativlabor», durch Scheitern lernt man dazu, der Teamerfolg ist wichtiger als die Einzelleistung und Diversität z.B. von Persönlichkeiten, Spezialisierungen und Perspektiven ist vorteilhaft für die effektive Zusammenarbeit.⁷² Der Designprozess ist wie die kreative Lernspirale wiederkehrend und erlaubt eine konstante Verbesserung von Methoden und Kompetenzen durch anwendungsorientierte und kollaborative Produktions- und Reflexionsprozesse.⁷³

5.3 Leitprinzipien und -methoden

Wie für die Lehrpersonen stehen auch für die Schulleitungen immer das Lernen und die Lernprozesse im Zentrum.⁷⁴ Im Sinne des «Leadership for Learning»⁷⁵ sollen alle Führungshandlungen zu möglichst optimalen Beziehungen, Bedingungen und Kontexten für das (gute) Lernen beitragen, diese herbeiführen, unterstützen und aufwerten.⁷⁶ Die Bezirksschulen werden ressourcenorientiert und systemisch-ganzheitlich geleitet, also unter bewusster Berücksichtigung und Einbezug aller schulisch relevanten Personen und Faktoren wie etwa Erziehungsberechtigte oder Familienverhältnisse.⁷⁷ Die Führenden arbeiten nicht im, sondern am System Schule: Mit einer vertrauensvollen Grundhaltung schaffen sie die strukturellen und kulturellen Voraussetzungen für psychologische Sicherheit und individuelles Wohlbefinden, wodurch kompetentes, selbstgesteuertes und verantwortliches Lehren und Lernen entstehen kann.⁷⁸

Wie Lehrpersonen, die Klassen führen, agieren auch vorbildliche Schulleitungen menschenzentriert, empathisch, sach- und lösungsorientiert, ermutigend, verlässlich, persönlich und moralisch integer, positiv-konstruktiv, verständnisvoll und nahbar, eindeutig, nachvollziehbar, transparent und reflektiert. Sie führen transformativ⁷⁹ und ihre Entscheidungen fällen sie stets sach-, situations- und adressatengerecht sowie evidenz- und prozessorientiert, in Zweifelsfällen unter aktivem Einbezug kollegialer oder externer Beratung und Expertise. Leitungspersonen entwickeln die Schule gemeinschaftlich⁸⁰ über fortlaufende und umfassende Professionalisierung.⁸¹ Sie fördern die Aktualität sowie die methodische Vielfalt der Lehre und setzen sich zusammen mit dem Kollegium für zielführendes, relevantes, lebensnahes, bewegtes und sozial

integratives Lernen ein.⁸² Genauso gewährleisten sie, dass der Schulbetrieb vollumfänglich dem Curriculum (Lehrplan 21), der strategischen Ausrichtung, gesetzlichen Vorgaben und ethischen Normen entspricht,⁸³ aber auch die Anforderungen der zukünftigen Arbeits- und Lebenswelt an die Lernenden berücksichtigt, also Schul- und Unterrichtsgestaltung mit Weitblick und aus der Zukunft gedacht wird.⁸⁴ Schulleitende verstehen sich als Lernkulturgestaltende.⁸⁵

Die Gesamtschulleitung betrachtet die Bezirksschulen als wandelbare, lernende Organisation und das Lehrkollegium als professionelle Lerngemeinschaft bzw. als Community of Practice (CoP).⁸⁶ Die aktive Kollaboration und das organisationale Lernen wird unter anderem durch ein solidarisches Klima der Zusammenarbeit und die wissensintensive Vernetzung der Mitarbeitenden sowohl intern untereinander als auch extern mit professionellen Lernnetzwerken (PLN) begünstigt.⁸⁷ Damit die Mitarbeitenden ebenso wie die Bezirksschulen als Ganzes sich den konstant verändernden Verhältnissen der schulischen, respektive gesellschaftlichen Bedingungen anpassen und ihre Potenziale entfalten können, liegt eine essenzielle Aufgabe der Schulleitenden darin, dafür die nötigen Gelegenheiten und Freiräume zu schaffen, sei es zeitlich oder finanziell, besonders jedoch hinsichtlich der organisationalen Schul- und Lernkultur.⁸⁸

Zusammen mit dem Schulrat koordiniert, prüft und erneuert die Gesamtschulleitung die strategische Ausrichtung der Bezirksschulen. Als kollegiales und kooperatives Gremium von Schulleitungen und Lehrpersonen prägt die Bezirkssteuergruppe den schulischen Alltag massgeblich. Steuergruppenmitglieder übernehmen als «Teacher Leader»⁸⁹ eine Vorbildfunktion im Team und vertreten zugleich dessen Anliegen gegenüber der Schulleitung, agieren also in einer harmonisierenden Schlüsselrolle, erzeugen dabei Synergien und beleben den schulischen Diskurs.

Schulleitende und Teacher Leader (wie z.B. Fachgruppenleitungen) achten auf eine sinnvolle Art der Selbstführung und unterstützen sich gegenseitig durch konstruktives Feedback sowie durch positive und empathische Kommunikation im Bewusstsein, dadurch auch die Umgangsformen der gesamten Schule indirekt mitzuprägen. Die Führungsverantwortlichen haben klare und hohe, aber erfüllbare Ansprüche an sich selbst und andere. Statt Fehler erkennen sie Lernfelder, übernehmen und teilen ihre Verantwortung, arbeiten dokumentiert und transparent im Sinne des «working out loud»⁹⁰ und sie schaffen so Lehr- und Lernorte, die Freude bereiten.

5.4 Methodische Prinzipien guten Lernens, Lehrens und Leitens der BSK

- Wir sind informiert über aktuelle Erkenntnisse und Modelle der Pädagogik.
- Über gesetzliche Rahmenbedingungen unserer Arbeit sind wir auf neuestem Stand.
- Die Schulentwicklung berücksichtigt gesellschaftliche Entwicklungen.
- Unsere Schule gestalten wir im Einklang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen.
- Wir lernen und arbeiten hybrid. Auch digital orientieren wir uns stets an der Zukunft.
- Unterricht und Lernarrangements sind lebensnah und bieten Anknüpfungspunkte.
- Lernende verfügen über unterschiedliche Strategien und Hilfsmittel für die erfolgreiche Auseinandersetzung mit herausfordernden Themen und Fragestellungen.
- Feedback wird von uns stets konstruktiv und wohlwollend formuliert und aufgefasst.
- Dank positiver Fehlerkultur fühlen sich alle angenommen und können dazulernen.
- Wir kommunizieren und dokumentieren sachlich, transparent, empathisch, lösungsorientiert, verlässlich und verbindlich. Aussagen sind wahrheitsgetreu und belegbar.

- Die Lehrpersonen arbeiten zielführend, stärkenorientiert und binnendifferenziert. Sie bringen sich aktiv in Steuergruppen, Unterrichtsteams oder Stufensitzungen ein, bilden sich fortlaufend weiter und beteiligen sich im Bereich der Unterrichtsentwicklung.
- Unterrichtende sind fachlich versiert und bieten bewusst Orientierung und Sicherheit.
- Die Lernenden werden motivational gestärkt und in überfachlichen Kompetenzen gefördert. Ihnen werden vielfältige und erprobte Lernformen, kinästhetische Zugänge zur Potenzialentfaltung und partizipative Mitgestaltung von Lernwegen ermöglicht.
- Lernende werden individuell sowie stärkenorientiert wahrgenommen und gefördert.
- Wir anerkennen und unterstützen, dass Kinder und Jugendliche unterschiedlich lernen.
- Lernen wird bei uns als handlungs- und kompetenzorientierter Prozess verstanden.
- Unser Fokus liegt in der Vermittlung von lernwirksamen Methoden und Strategien.
- Schulleitende führen im Sinne des Lernens durch Vertrauen und Beziehungsarbeit.
- Die Unterrichtspraxis umfasst das Arbeiten an und in Lernlandschaften, ausgeprägte Individualisierung des Lernens mit viel eigener Lernzeit und förderorientierter Begleitung durch pädagogisches Fachpersonal, enthält aber auch viele Phasen des Zusammenarbeitens, um die Ausbildung überfachlicher Kompetenzen zu gewährleisten.
- Aufträge und Aufgaben sind stets so gestaltet, dass die einzelnen Lernenden genug gefordert, aber nicht überfordert sind, damit sie in den «Flowkanal» gelangen können.
- Die verwendeten Materialien und Lehrmittel sind lehrplankonform, aktuell, zielgruppen- und niveaugerecht, ansprechend und fördern insbesondere die Lust am Lernen.
- Kompetenzraster bieten einen zuverlässigen Eindruck individueller Lernwege, unterstützen Lerndialoge und lenken den Fokus weg von der situativen Leistung auf den gesamten Prozess und erlauben eine ganzheitliche Sicht auf den Kompetenzerwerb.
- Die Klassenteams sind konstant (u. vertraulich) im Austausch über alle Lernprozesse.



Organisationshandbuch | Revisionsdatum: 03.02.2024

6 Quellen

Beim Erstellen des vorliegenden Dokuments wurden keine sprachgenerativen Algorithmen verwendet, die Texte sind alle menschlichen Ursprungs. Die Sprache ist durchgehend genderneutral gehalten, in Ausnahmefällen wurde dies evtl. nicht eingehalten oder das generische Maskulinum verwendet, in diesen Fällen sind andere Geschlechtsidentitäten stets mitgemeint.

6.1 Literatur

- Anderegg, N., & Strauss, N.-C. (Hrsg.). (2020). *Teacher Leadership - Schule gemeinschaftlich führen*. Bern: hep Verlag.
- Anderegg, N., & Strauss, N.-C. (10. Oktober 2023). *Das Zürcher Schulführungsmodell*. Abgerufen am 24. November 2023 von PHZH Blog Schulführung: <https://blog.phzh.ch/schulfuehrung/2023/10/10/das-zuercher-schulfuehrungsmodell/>
- Anderegg, N., Knies, A., Jesacher-Rössler, L., & Breitschaft, J. (Hrsg.). (2023). *Leadership for Learning - gemeinsam Schulen lernwirksam gestalten*. Bern: hep Verlag.
- Anders, F. (1. Mai 2018). *So sehen die Schulen der Zukunft aus*. Abgerufen am 28. August 2023 von Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung: <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/so-sehen-die-schulen-der-zukunft-aus/>
- AVS. (2023). *Unterricht*. Abgerufen am 18. Juli 2023 von Amt für Volksschulen und Sport des Kantons Schwyz: <https://www.sz.ch/behoerden/verwaltung/bildungsdepartement/amt-fuer-volksschulen-und-sport/unterricht.html/8756-8758-8802-9466-9467-11472>
- Bächi, D. (9. März 2021). *"Der dritte Pädagoge" steht häufig auf wackligen Beinen!* Abgerufen am 28. August 2023 von Pädagogische Hochschule Zürich: <https://blog.phzh.ch/schulfuehrung/2021/03/09/der-dritte-paedagoge-steht-haeufig-auf-wackligen-beinen/>
- Beck, H. (2020). *Das neue Lernen heisst Verstehen*. Berlin: Ullstein.
- Bloh, T., & Bloh, B. (2016). Lehrerkooperation als Community of Practice - zur Bedeutung kollektiv-impliziter Wissensbestände für eine kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung. *Journal for educational research online*, 8(3), 207-230.
- BPB. (19. Oktober 2018). *Der Raum als "dritter Pädagoge": Über neue Konzepte im Schulbau*. Abgerufen am 21. August 2023 von Bundeszentrale für politische Bildung: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/278835/der-raum-als-dritter-paedagoge-ueber-neue-konzepte-im-schulbau/>
- Buddensiek, W. (2008). *Das Herforder Modell für den Ausbau guter und gesunder (Ganztags-) Schulen*. Abgerufen am 25. August 2023 von Sichere Schule: https://www.sichere-schule.de/media/upload/herforder_model.pdf
- Buddensiek, W. (2009). *Der Raum als dritter Pädagoge - Pädagogische Potentiale der fraktalen Schularchitektur*. Fakultät für Kulturwissenschaften. Paderborn: Universität Paderborn.
- Csíkszentmihályi, M. (1985). *Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dahlinger, S. (2009). Der Raum als dritter Pädagoge. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37(38), S. 247-250.

- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Hrsg.). (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*. New York: The Guilford Press.
- Gardner, H. (1991). *Abschied vom IQ: Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen*. (M. Heim, Übers.) Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gasser, P. (2010). *Gehirngerecht lernen: Eine Lernanleitung auf neuropsychologischer Grundlage*. Bern: hep Verlag.
- Geulen, D., & Hurrelmann, K. (1980). Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In K. Hurrelmann, & D. Ulich, *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 51-67). Weinheim: Beltz Verlag.
- Gibbons, P. (3. November 2021). *Scaffolding im Fachunterricht (nach Gibbons)*. Abgerufen am 30. Oktober 2023 von BiSS-Transfer: <https://www.biss-sprachbildung.de/btools/scaffolding-scaffolding-im-fachunterricht-nach-gibbons/>
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Heissenberger, P. (2012). (Wo) lernen wir – und wenn ja, warum (gerade hier)? (E. Rauscher, Hrsg.) *Pädagogik für Niederösterreich*, 5, S. 150-154. Abgerufen am 28. August 2023 von https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/ректор/Sammelband5/02_03_Heissenberger.pdf
- Helmke, A. (2007). *Was wissen wir über guten Unterricht?* Abgerufen am 13. November 2023 von Das Kölner Bildungsportal: https://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf
- Holland, J. G., & Skinner, B. F. (1974). *Analyse des Verhaltens*. München: Urban & Schwarzenberg.
- HPI. (2023). *Die sechs Schritte im Design Thinking Innovationsprozess*. (Hasso-Plattner-Institut) Abgerufen am 22. November 2023 von School of Design Thinking: <https://hpi.de/school-of-design-thinking/design-thinking/hintergrund/design-thinking-prozess.html>
- IQES. (2023). *Das 4K Modell – Kompetenzen in der VUCA-Welt des 21. Jahrhunderts*. Abgerufen am 24. November 2023 von IQES online: <https://www.iqesonline.net/bildung-digital/digitale-schulentwicklung/modelle-zur-digitalisierung-von-schule-und-unterricht/das-4k-modell/>
- Jäncke, L. (2007). «Wir müssen Stolzkreisläufe aufbauen». *Schulblatt des Kantons Zürich*, 4(12), 12-15. Abgerufen am 14. Februar 2023 von <https://edudoc.ch/record/24606?ln=de>
- Kanton Zürich. (2022). *Empfehlungen für Schulhausanlagen*. Volksschulamt. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich. Abgerufen am 28. August 2023 von https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/fuehrung/finanzen-infrastruktur/empfehlungen_fuer_schulhausanlagen.pdf
- Kron, F., Jürgens, E., & Standop, J. (2013). *Grundwissen Pädagogik* (8. Ausg.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Largo, R. H. (2012). *Lernen geht anders: Bildung und Erziehung vom Kind her denken*. München: Piper.

- Lehrplan 21. (2016). *Grundlagen*. Abgerufen am 18. Juli 2023 von Lehrplan 21 Kanton Schwyz: https://sz.lehrplan.ch/container/SZ_Grundlagen.pdf
- Malaguzzi, L. (1984). *100 Sprachen*. Abgerufen am 8. November 2023 von Dialog Reggio: <https://reggio-deutschland.de/reggio-paedagogik/100-sprachen/>
- Meinel, C., & Krohn, T. (2021). Einführung: Design Thinking in der Bildung (Education). In C. Meinel, & T. Krohn (Hrsg.), *Design Thinking in der Bildung: Innovation kann man lernen* (S. 15-22). Weinheim: Wiley.
- Meyer, D. (8. September 2023). *Was ist Teacher Leadership?* (Pädagogische Hochschule Zürich) Abgerufen am 27. November 2023 von PHZH Blog Schulführung: <https://blog.phzh.ch/schulfuehrung/2023/09/08/was-ist-teacher-leadership/>
- Meyer, H. (2019). *Was ist guter Unterricht?* (15. Ausg.). Berlin: Cornelsen.
- Meyer, K. (2019). *Persönlichkeit, Selbststeuerung und Schlüsselkompetenzen erfolgreicher Unternehmerinnen: Mit erziehungswissenschaftlichen Implikationen*. Wiesbaden: Springer.
- Miller, R. (2011). *Beziehungsdidaktik* (5. Ausg.). Weinheim: Beltz Verlag.
- P21. (2019). *Framework for 21st Century Learning*. Abgerufen am 24. November 2023 von Battelle for Kids: <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- PH FHNW. (2023). *Lernen sichtbar machen*. Von Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW: <https://www.lernensichtbarmachen.ch/> abgerufen
- Regierungsrat des Kantons Schwyz. (2013). *Richtraumprogramm für Schulanlagen der Volksschule*. Kanton Schwyz.
- Resnick, M. (2018). *Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity Through Projects, Passion, Peers, and Play*. Cambridge: MIT Press.
- Rosa, H., & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert* (2. Ausg.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Schmidberger, I., Wippermann, S., Stricker, T., & Müller, U. (Hrsg.). (2022). *Design Thinking im Bildungsmanagement: Innovationen in Bildungskontexten erfolgreich entwickeln und umsetzen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schweppe, R. (28. August 2018). *Anspruchsvoller Schulbau muss zeitgemässen pädagogischen Kriterien folgen - Ein Interview von Simone Grellmann*. Abgerufen am 25. August 2023 von Bundeszentrale für politische Bildung: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/274984/anspruchsvoller-schulbau-muss-zeitgemaessen-paedagogischen-kriterien-folgen/>
- Scratch Foundation. (2023). *Scratch*. Von Massachusetts Institute of Technology: <https://scratch.mit.edu/> abgerufen
- Senn, P. (2021). *Schulführungsmodell SFM: Ein betriebswirtschaftlicher Orientierungsrahmen für Schulleitungen und Schulbehörden öffentlicher Volksschulen der Schweiz*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Seydel, O. (2012). *12 Thesen zum Bau einer "zukunftsfähigen" Schule*. Abgerufen am 28. August 2023 von Deutsche Kinder- und Jugendstiftung: <https://www.ganztaegig-lernen.de/12-thesen-zum-bau-einer-zukunftsfaehigen-schule>

- Seydel, O. (2013). Zehn nützliche Sätze für Schulbauplanungen. *Lehren & Lernen*, 39(12), S. 37. Abgerufen am 28. August 2023 von https://www.schulentwicklung-net.de/images/stories/Anlagen/512_LuL%20kurz%20Zukunft%20Schulbau_2013_12.pdf
- Seydel, O. (2014). *Das Münchner LERNHAUS*. München: Landeshauptstadt München. Abgerufen am 28. August 2023 von https://www.schulentwicklung-net.de/images/stories/Anlagen/516_Lernhaus_121014.pdf
- Stepper, J. (2020). *Working Out Loud: A 12-Week Method to Build New Connections, a Better Career, and a More Fulfilling Life*. Vancouver: Page Two.
- Stern, S., Schwab Cammarano, S., Kessler, L., Iten, R., & von Stokar, T. (2021). *Hauptbericht: Evaluation Tagesschule 2025, Pilotphase II*. Zürcher Schulpflege und Schulamt Stadt Zürich. Zürich: INFRAS.
- Thöny, R. (2023). *Churermodell*. Abgerufen am 30. Oktober 2023 von [Churermodell.ch](https://churermodell.ch/): <https://churermodell.ch/>
- Waizer-Fichtl, S. (2016). *Praxisbuch Münchner LERNHAUS*. München: Landeshauptstadt München. Abgerufen am 28. August 2023 von https://lernhausfilm.de/wp-content/uploads/2019/04/Praxisbuch_Muenchner_Lernhaus_2016.pdf
- Williams, K. H., Childers, C., & Kemp, E. (2013). Stimulating and Enhancing Student Learning Through Positive Emotions. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 13(3), 209-227.

6.2 Abbildungen

Abbildung 1 - Vision und Leitbild Bezirksschulen, Visuals: Büro Nord	5
Abbildung 2 - Leitbildaspekt "beweglich"	6
Abbildung 3 - Leitbildaspekt "fördernd"	7
Abbildung 4 - Leitbildaspekt "verbunden"	8
Abbildung 5 - Leitbildaspekt "kompetent"	9
Abbildung 6 - Leitbildaspekt "begeisternd"	9
Abbildung 7 - Leitbildaspekt "vielseitig"	10
Abbildung 8 - Wortwolke Leitbild	11
Abbildung 9 - Drei Arten von Lernbeziehungen und Beziehungskontexte des SEL	12
Abbildung 10 - Wortwolke Lernbeziehungen	15
Abbildung 11 - Schematische Darstellung eines Schulclusters	17
Abbildung 12 - Wortwolke Lernumgebungen	20
Abbildung 13 - Positive Verstärkung nach Holland & Skinner	21
Abbildung 14 - Dreiklang des Verstehens nach Beck.	22
Abbildung 15 - Die kreative Lernspirale nach Resnick.	25
Abbildung 16 - Wortwolke Lerntheorie und Praxistransfer	28

6.3 Tabellen

Tabelle 1: Bedürfnisse an Schulen	4
Tabelle 2: Vision Bezirksschulen	5
Tabelle 3: Übersicht Leitbild	6

Tabelle 4: Lernmethodenraster mit einigen Beispielen entsprechender Lernformen 23

7 Inkraftsetzung

Das vorliegende Konzept wurde von der Bezirkssteuergruppe ab dem 28.11.2023 begutachtet und am 14.02.2024 gutgeheissen, am 21.02.2024 von der Gesamtschulleitung zur Kenntnis genommen und am 19.03.02024 vom Schulrat bewilligt mit Inkrafttreten ab 01.08.2024.

Diese Richtlinien ersetzen alle bisherigen Grundsätze und Vorgaben zum Thema Pädagogik.

8 Anmerkungen

¹ Was in den rechtlichen Grundlagen geregelt oder erläutert ist, wird jeweils nur verdeutlicht, wenn es von besonderer Wichtigkeit ist für die pädagogische Arbeit und das Lernen an den Bezirksschulen.

² Als systemisch (oder auch ganzheitlich) werden Betrachtungs- und Handlungsweisen bezeichnet, die sich grundsätzlich auf die Gesamtheit eines Systems und dessen Verflechtung mit seinem Kontext ausrichtet oder bezieht und in besonderem Masse berücksichtigt.

Ein systemischer Ansatz geht von der Überzeugung aus, dass das Ganze stets mehr ist als seine Teile. Systeme sind abgrenzbare Einheiten, die aus verschiedenen Komponenten bestehen. Dazu zählen im Bildungsbereich die Schulen selbst, einzelne Klassenverbände und insbesondere die Individuen.

³ Mit Lernen gemeint ist hier und nachfolgend immer eine (positive) Potential- und Persönlichkeitsentfaltung, die sich durch Entdeckung, Aneignung, Verstärkung und Pflege von Kompetenzen zeigt, also wahrnehmungs- oder erfahrungsbedingten Fähigkeiten im aktiv-reflexiven und transformativen Umgang mit der Welt, mit anderen und mit sich selbst.

Die pädagogische Definition von Kompetenz ist nicht eindeutig, weshalb das Wort in diesem Konzept auch als Mischung von Elementen oder Aspekten humanistischer (Maslow, Rogers, u.a.), konstruktivistischer (Piaget, Klafki, Bruner, u.a.), interaktionistischer (z.B. Roth) und transformativer (z.B. Mezirow) Ansätze verwendet wird. Oder in anderer Form: «Lernen ist die innere Organisation von Wissen und Fertigkeiten, die sich das Individuum in Interaktion mit seiner Umwelt aneignet, um handlungs- und leistungsfähiger zu werden.» (Kron et al., 2013, S. 55) – Allerdings setzt diese Definition einerseits ein Individuum voraus (schliesst also Kollektive oder Maschinen aus) und unterstellt diesem Individuum ein Motiv für sein Lernhandeln, welches auf (technischer) Bewältigung und (sozialer) Anerkennung beruht, was mitunter das Lernen als Selbstzweck, aus Freude, durch Zufall oder als spontanen Akt ausschliesst.

⁴ «Die Volksschulen des Kantons Schwyz sind auf guten Unterricht bedacht. Die Lehrpersonen stellen die Schülerin, den Schüler ins Zentrum ihres pädagogischen Handelns. Sie fördern das eigenverantwortliche Lernen, indem sie dem Aufbau von Handlungskompetenzen grosse Bedeutung beimessen. Guter Unterricht ist motivierend, leistungswirksam und entwicklungsfördernd.» (AVS, 2023)

⁵ «Die Schülerinnen und Schüler werden beim Aufbau von persönlichen Interessen, dem Vertiefen von individuellen Begabungen und in der Entwicklung ihrer individuellen Persönlichkeit ermutigt, begleitet und unterstützt. Die sozial unterstützte Vermittlung von Kompetenzen knüpft am Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler an. Es werden Lerngelegenheiten angeboten, die dem unterschiedlichen Lern- und Leistungsstand und der Heterogenität Rechnung tragen.» (Lehrplan 21, 2016, S. 3)

⁶ Unterlagen zum schulischen Qualitätsmanagement finden sich im Schwyzer Qualitätsrahmen für die Volksschule und ab Schuljahr 2024/25 im Organisationshandbuch der Bezirksschulen. Hierzu zu beachten sind ausserdem die didaktischen Qualitätsmerkmale kompetenzorientierten Unterrichts im Lehrplan 21 (2016, S. 9).

⁷ Bei echtem Lernen wird Wissen nicht nur reproduziert, sondern durch konkrete Anwendung und lebensweltliche Verknüpfung in Erfahrungswissen in Form von Kompetenzen erworben und durch reflexive Evaluation verbessert oder revidiert.

⁸ Lernen ist auch: Spielen, Erkunden, Entdecken, Experimentieren, Kooperieren, Fantasieren, Grübeln, Diskutieren, Argumentieren, Aushandeln, Kompromisse finden, Erzählen, Zuhören, Mitfühlen, etc.

⁹ Psychologische Sicherheit und Wohlbefinden entstehen durch ein wohlmeinendes Menschenbild, individuelle Anerkennung, verständnisvollen Umgang, wertschätzende Kommunikation sowie stabile Beziehungen und Abläufe. Damit ist explizit nicht das Tolerieren oder Ignorieren von impulsivem, bzw. destruktivem Verhalten oder spontaner Bedürfnisbefriedigung gemeint, besonders dann nicht, wenn diese Handlungen andere einschränken, stören oder verletzen. Die Schule hat auch die Aufgabe diesbezüglich zu erziehen, allerdings mit dem Fokus auf erwünschtes Verhalten und positive Performanz.

¹⁰ Immersives, also eintauchendes Lernen bei dem es durch Fokussierung zu einer (glücklich-rauschhaften) Selbstvergessenheit kommt, entspricht dem Tätigsein im sogenannten «Flow»-Zustand nach Csíkszentmihályi (1985), während dem weder eine Über- noch eine Unterforderung besteht.

¹¹ Sozial-emotionales Lernen «beinhaltet die Implementierung von Methoden und Richtlinien, die Kindern und Erwachsenen dabei helfen, jene Wissensinhalte, Fähigkeiten und Einstellungen zu erwerben und anzuwenden, welche die persönliche Entwicklung fördern, zufriedenstellende zwischenmenschliche Beziehungen erlauben und zu effektiver wie vorbildlicher Arbeit und Produktivität führen. Dazu gehören die Fähigkeiten, Emotionen zu verstehen und zu regulieren, positive Ziele zu setzen und zu erreichen, Selbstfürsorge und Empathie für andere zu empfinden und zu zeigen, positive Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten sowie verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen[.]» (Durlak et al., 2015, S. 6) – «Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass gut implementierte SEL-Programme ein evidenzbasierter Ansatz sind, der nicht nur die akademische, verhaltensbezogene und persönliche Anpassung der Schüler verbessert, sondern auch einige wichtige negative Ergebnisse verhindert.» (Durlak et al., 2015, S. 12f) – dt. Übersetzungen: scp.

¹² «Lernende sind in der Schule und im täglichen Leben erfolgreicher, wenn sie sich selbst kennen und mit sich selbst klarkommen, die Perspektiven anderer einnehmen und effektiv mit ihnen umgehen sowie fundierte Entscheidungen bei persönlichen und sozialen Herausforderungen treffen können.» (Durlak et al., 2015, S. 7f) – dt. Übersetzung: scp.

¹³ Die fünf Kompetenzbereiche des sozial-emotionalen Lernens (SEL) nach Durlak et al. (2015, S. 6f) sind: Selbstwahrnehmung (engl. self-awareness), Selbststeuerung (engl. self-management), soziale Rücksichtnahme (engl. social awareness), Beziehungsfähigkeit (engl. relationship skills) und Verantwortlichkeit (engl. responsible decision making). Die Prinzipien des sozial-emotionalen Lernens spiegeln sich im Akronym SAFE (Sequenziert, Aktiv, Fokussiert, Explizit), welches besagt, dass Lernende mit sinnvoll koordinierten Lernprozessen konfrontiert werden sollen, die Lernaufgaben enthalten, welche aktivierend, individualisiert und kompetenzorientiert gestaltet sind. (Durlak et al., 2015, S. 7)

¹⁴ «Unterricht ist ein ganzheitliches Geschehen, das nicht nur auf der Sachebene realisiert wird. [...] Eine Beziehungsdidaktik ist notwendig, um die zwischenmenschlichen Beziehungen in der Schule nicht (nur) der Spontaneität und der Beliebigkeit zu überlassen, sondern um sie bewusst zu machen und zu reflektieren, sie einer kritischen Prüfung zu unterziehen und um vor allem «Übungsfelder» einzurichten, in denen Beziehungslernen (als Beziehungsarbeit) für Lehrerinnen und Lehrer ebenso wie für Schülerinnen und Schüler möglich ist.» (Miller, 2011, S. 7ff)

¹⁵ «Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei, wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet.» (Geulen & Hurrelmann, 1980, S. 51)

¹⁶ «Die Schule ist ein Lern- und Aufenthaltsort, der unter anderem auch Gemeinnutzen und Selbstverantwortung fördern soll.» (Richtlinienprogramm für Schulanlagen der Volksschule, 2013)

¹⁷ «Wissen ist heutzutage überall abrufbar und auch gemeinschaftliches Arbeiten ist dank digitaler Technologien von überall aus möglich, was die klassische Definition von Lernräumen beliebig weit ausdehnt. Schülerinnen und Schüler müssen sich nicht zwangsläufig in der Schule aufhalten, um zu lernen[.]» (BPB, 2018)

¹⁸ «Wollen wir Schulerfahrung mit Lebenserfahrung verbinden, ist Schule zunehmend nicht nur als Lernraum, sondern darüberhinaus auch als Lebensraum zu betrachten[.]» (Dahlinger, 2009, S. 249)

¹⁹ «Wer einen Schulbau plant, darf (zunächst) nicht an ein Gebäude, sondern muss ans Lernen denken. [...] Ein Schulbau darf nicht von außen nach innen, sondern muss von innen nach außen geplant werden.» (Seydel, Zehn nützliche Sätze für Schulbauplanungen, 2013, S. 37) Die Berücksichtigung des Raumes als wichtigen Faktor wird seit mehreren Jahrzehnten postuliert: «Ursprünglich entstammt die Grundidee des «Raums als drittem Pädagogen» der «Reggio-Pädagogik», die in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts in Italien entwickelt wurde und internationalen Einfluss auf die elementarpädagogische Theoriediskussion gewonnen hat. Sie wandte sich gegen standardisierte Lösungen und setzte sich für die Ausstattung von Räumen nach kindlichen Bedürfnissen ein.» (Dahlinger, 2009, S. 248)

²⁰ «Raum ist eine notwendige Strukturbedingung für Schule, für das Leben und für das Lernen. Zukunftsfragen des Lernens, der Pädagogik sind daher ohne Einbeziehung von Raumqualitäten nicht zu lösen.» (Heissenberger, 2012, S. 151)

²¹ «Die Abschlussquoten in den neu gestalteten Schulen ist höher, die Wiederholungsraten geringer[.]» (BPB, 2018)

²² «Schulen [...] müssen ein pädagogisches Konzept haben, das auch die Vorstellung und die Vision des Schulraums mitdenkt.» (Bächi, 2021)

²³ «Der entscheidende Schritt wird in der Auflösung einer festgeschriebenen Verknüpfung von Fläche und Funktion bestehen. Die neue bauliche Orientierung, die aus dem veränderten Verständnis von Schule, Unterricht und Erziehung folgen muss, wird darum in dem folgenden Beitrag auch nicht im Sinne eines «y statt x» dargestellt. Es heißt vielmehr «von x zu y», also: «Vom Instruktionsraum zu vielfältig nutzbaren Räumen: Werkstätten, Bühnen, Ateliers», «Vom engen Klassenzimmer zum teiloffenen Cluster mit Sicht- und Geräuschzonierungen» u.s.w.» (Seydel, 12 Thesen zum Bau einer "zukunftsfähigen" Schule, 2012)

²⁴ «Die schulische Umgebung sollte laut [Rosan] Bosch dazu beitragen, dass sich Kinder ihre Neugier bewahren und Lust aufs Lernen bekommen. Letztendlich müsse man sie dafür aktivieren: Sie müssten von der passiven in eine aktive Rolle treten, sich Inhalte – einzeln oder in der Gruppe selbst erarbeiten. Denn schließlich wird eben dies später auch im Berufsleben von ihnen gefordert. Raumkonzepte können diese Aktivierung der Schülerinnen und Schüler fördern – allerdings nur, wenn der pädagogische Ansatz entsprechend an die neuen Raumkonstruktionen angepasst wird. «Alter» Unterricht in neuen Räumen wird schnell zu Lärmüberforderung führen.» (BPB, 2018)

²⁵ «Studien legen nahe: Akustik, Temperatur und ein einladendes, sprich motivierendes Umfeld beeinflussen den Lernerfolg.» (BPB, 2018)

²⁶ «Ein überschaubarer Ort, an dem jede und jeder erfährt, dass sie/er gebraucht wird. Eine lebendige Gemeinschaft, in der man es genießt, gesehen zu werden, in der man lernt, sich zu zeigen, in der man einander achtet und aufeinander achtet und die aktive Teilhabe an der Gesellschaft schrittweise vorbereitet.» (Heissenberger, 2012, S. 152)

²⁷ «Expertinnen und Experten [sagen], dass Schulräume auch die Flexibilität widerspiegeln sollten, die von Schülerinnen und Schülern später im Arbeitsleben erwartet wird. Durch flexible Elemente können Architektur und Design sowohl kooperatives als auch individuelles Lernen ermöglichen und damit problemlösendes und kreatives Denken fördern[.]» (BPB, 2018)

²⁸ «Nicht nur Gemeinschaftssinn, auch Inklusion kann durch flexible Lernräume gefördert werden.» (BPB, 2018)

²⁹ Als Beispiele herbeigezogen können dazu die offene «Atelierzone» der Schulanlage Steinhof, Luzern, oder die «Open-Space-Räume» im Haus der Gesundheit, Berufsbildungszentrum Pfäffikon (BBZP).

³⁰ Sichtverbindung durch grosse Glaselemente zwischen den Räumen besteht z.B. in der Schulanlage Moosmatt, Luzern.

³¹ «Wertvolle Räume als erzieherisches Signal sind bedeutsam (Raum, Licht, Farben).» (Richraumprogramm für Schulanlagen der Volksschule, 2013)

³² «Anzustreben sind eine verdichtete und multifunktionale Nutzung der Schulräume.» (Richraumprogramm für Schulanlagen der Volksschule, 2013)

³³ «Bei vorhandenen Schulgebäuden sind grundsätzlich zwei Problemlösungen denkbar, die sich im Idealfall miteinander kombinieren lassen: [erstens] eine zugleich raumsparende und kommunikationsfördernde Möblierung der vorhandenen Unterrichtsräume, [zweitens] eine Ausweitung des Lern- und Lebensraumes durch räumliche Erweiterungen bzw. zusätzliche Nutzung von Nebenräumen. [...] Räumliche Umgestaltungsmaßnahmen sind kein Selbstzweck, sondern stehen im Dienste einer neuen Lernkultur, bei der der Erwerb von Schlüsselqualifikationen wie Kommunikations- und Teamfähigkeit – nicht nur aus Gründen des Gesundheitsschutzes – eine besondere Rolle spielt[.]» (Buddensiek, Das Herforder Modell für den Ausbau guter und gesunder (Ganztags-) Schulen, 2008, S. 36)

³⁴ «Im Normalfall ist bei einer Schule mit einem hohen Sanierungsbedarf, das heißt einer Generalsanierung auch der Gebäudesubstanz, die Chance immens, die Gestaltung mit pädagogischen Impulsen zu verknüpfen und für die Schülerinnen und Schüler wie für die Lehrkräfte zu optimieren. Doch auch in Schulen, bei denen die Bausubstanz noch gut erhalten ist, können neue räumliche Konzepte für das schulische Leben umgesetzt werden.» (Schweppe, 2018)

³⁵ «In jüngster Zeit haben sich drei verschiedene Organisationsmodelle durchgesetzt, die eine flexible und individuellere Raumnutzung möglich machen: [Erstens] das Klassenraum-Plus-Modell, bei dem das herkömmliche Klassenzimmer um weitere Flächen ergänzt wird, die eine größere Differenzierung möglich machen. So werden beispielsweise Rückzugsorte oder Gruppenräume geschaffen oder die Klassenzimmer so vergrößert, dass eine Differenzierung innerhalb eines Raumes möglich ist. [Zweitens] das Cluster-Modell, bei dem mehrere Klassen einen Pool von Räumen nutzen. Die Räume sind hier so angeordnet, dass verschiedene Kombinations- und Trennungsvarianten möglich sind. [Drittens] die Lernlandschaft, die völlig ohne Klassenzimmer auskommen kann und bei der Lernsituationen in einem offenen Raum geschaffen werden.» (BPB, 2018)

³⁶ «Die größte Herausforderung, um eine anspruchsvolle Schule zu bauen, liegt nach meiner Erfahrung darin, die Beteiligten zu gewinnen, sich zunächst genauer mit dem Thema auseinanderzusetzen und sich zu fragen, welche Funktionen die neue Schule erfüllen soll. Wenn sich dann bestimmte pädagogische Ziele mit dem Schulneubau verbinden, dann ist das Projekt schon einen sehr großen Schritt vorangekommen. Danach geht es darum, wie sich diese Ziele realisieren lassen. Man muss den Entscheidern und ausführenden Organen, der Schulverwaltung, der Bauverwaltung, den Architekten, der Politik und auch den Finanzgebern vermitteln, warum man die Schule anders als eine traditionelle Flurschule bauen möchte.» (Schweppe, 2018)

³⁷ Vgl. Buddensiek, Der Raum als dritter Pädagoge - Pädagogische Potentiale der fraktalen Schularchitektur (2009).

³⁸ Die fraktale Architektur beruht auf der Grundform des Sechsecks (hexagonal) und sieht eine repetitive Raumanordnung für ein Schulgebäude vor, «in dem selbstähnliche Strukturen in vier verschiedenen Größenskalen auftreten (Raum-im-Raum-Prinzip).» (Buddensiek, Das Herforder Modell für den Ausbau guter und gesunder (Ganztags-) Schulen, 2008, S. 9) Dahinter steckt die «Idee der Dezentralisierung, mit deren Hilfe sich kleine, überschaubare Verantwortungseinheiten selbst innerhalb einer großen, vierzügigen Grundschule schaffen lassen» (Buddensiek, Das Herforder Modell für den Ausbau guter und gesunder (Ganztags-) Schulen, 2008, S. 6) und die nur schon räumlich dafür sorgt, dass sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden mehr Eigenverantwortung übernehmen.

³⁹ «Die Grundidee besteht darin, dass ein Schulhaus aus mehreren kleinen Einheiten besteht, den «Lern- und Teamhäusern». Das Herzstück eines solchen Lernhauses ist ein Forum, um das sich mehrere Unterrichtsräume gruppieren. Zwei große Gruppenräume sind dabei jeweils durch einen kleineren Teilungsraum für die Differenzierung miteinander verbunden. Aus jedem dieser Räume kann man durch gläserne Wände ins Forum in der Mitte blicken. Auch die Teilungsräume haben Fenster zu den Unterrichtsräumen. [...] Ein Teil der Schülerinnen und Schüler kann eigenständig in den Teilungsräumen arbeiten oder im Forum etwa eine Präsentation vorbereiten, ohne dass die Lehrkraft die Kinder aus dem Blick verliert. In dem Forum können auch verschiedene Klassen in übergreifenden Projekten zusammenarbeiten. In einem solchen Lernhaus sollen drei bis vier Klassen und etwa 15 Pädagoginnen und Pädagogen Platz finden. Die Lehrkräfte und sozialpädagogischen Fachkräfte haben auf der Etage einen gemeinsamen Teamraum, einen Lagerraum für Lernmittel, einen Kopierraum und eine Kaffeeküche. Alle Lernhäuser haben auch ihre eigenen Toiletten und Garderoben. Durch diese Kleinschulen innerhalb der Schule werden die Lehrkräfte zu engen Bezugspersonen für die Schülerinnen und Schüler. Neben diesen kleinen Einheiten hat die Schule der Zukunft aber auch Räume zu bieten, die von der gesamten Schulgemeinschaft genutzt werden. Dazu gehören natürlich eine Mensa und speziell ausgestattete Fachräume. Der Speisesaal ist verbunden mit einem Mehrzweckraum, zu dem auch eine Bühne für Veranstaltungen gehört. [...] Teile des Gebäudes, wie etwa die Bibliothek, sollen sich möglichst auch in den Stadtteil öffnen, sodass die Schule zum Zentrum eines lokalen Bildungsnetzwerks werden kann.» (Anders, 2018)

⁴⁰ «Die schulischen und wirtschaftlichen Anforderungen an Schulräume und -bauten erfordern weniger eine Spezifikation der Räume als eine Baustruktur, die sowohl eine im engeren Sinne schulisch flexible als auch eine über das Schulische hinausgehende Mehrfachnutzung erlaubt.» (Kanton Zürich, 2022)

⁴¹ «Die Architektur als dritter Pädagoge beflügelt im Grunde die Kooperation zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften, aber auch unter den Lehrkräften. Dabei wird nichts erzwungen, sondern tatsächlich wird [eine] neue Raumstruktur als Chance begriffen. [...] Einige Lehrer stellten fest, dass es in

diesem kleineren Teamzusammenhang und der angenehmeren Arbeitsatmosphäre wieder besser gelingt, Kollegen zu unterstützen und zu motivieren, die vielleicht schon nicht mehr so aktiv dabei waren. Und da die Lehrer über die Teamräume für die Schülerinnen und Schüler nicht mehr ganz so weit weg sind, verändert sich auch das tägliche Leben in der Schule. Sie empfinden Lehrer nicht mehr nur als Lehrer, sondern auch als Coach und Menschen, die man ansprechen kann, die einem helfen.» (Schweppe, 2018)

⁴² Definitive Einführung der Tagesschule in der Stadt Zürich infolge der Abstimmung vom 25. September 2022. «Bei neuen Tagesschulen sollte der Entwicklung von guten Raumnutzungskonzepten ein grosses Gewicht beigemessen werden.» (Stern et al., 2021, S. 77)

⁴³ Auch hierzu bietet das Münchner Lernhaus eine nützliche Orientierung: «Mit diesem Konzept wird die soziale, zeitliche und räumliche Organisation eines Schultages konsequent von den Lernbedürfnissen des Kindes und Jugendlichen aus gedacht. Zugleich sichert das Münchner Lernhaus den verantwortlichen Erwachsenen eine gute Arbeitsumgebung. Es wird bestimmt von fünf Zielen: Schülerinnen und Schüler nehmen Schule nicht nur als Lern- sondern als Lebensort wahr. Eine integrierte Planung von Ganztagsschule setzt bei der wechselseitigen Nutzung der Ressourcen nachhaltig Synergien frei. Arbeit und Freizeit, Spannung und Entspannung, Bewegung und Ruhe, Lernen mit dem Kopf und Lernen mit den Händen (und Füßen!) wechseln in einem organischen Rhythmus des Ganztags. Zeitgemässe Unterrichtsmethoden erhalten den für ihre Umsetzung notwendigen Raum. Für Lehrerinnen und Lehrer sowie pädagogische Fachkräfte werden die notwendigen räumlichen und organisatorischen Voraussetzungen für arbeitsfähige, multiprofessionelle Teams geschaffen.» (Seydel, Das Münchner LERNHAUS, 2014, S. 5)

⁴⁴ Die Schule ist auch ein «Resonanzraum», vgl. Rosa & Endres (2016, S. 34ff).

⁴⁵ Unter Raum werden hier nicht nur Kompartimente von Gebäuden, sondern auch Pausen- und Sportplätze oder auch offene Umgebungen des alltäglichen Lebens verstanden.

⁴⁶ «Jedes Kind sollte [...] sein Entwicklungspotenzial in Familie und Schule so weit wie möglich realisieren können. Wir brauchen Reformen, die sich am Kind und seiner Entwicklung orientieren. Solche Reformen können nie falsch sein. [...] Nur eine Pädagogik, die das individuelle Potenzial jedes Kindes möglichst gut auszuschöpfen vermag, verhilft den Kindern dazu, jene eigenständigen, kreativen und lernbereiten Individuen zu werden, die sich in dieser zunehmend vielseitigen, dynamischen und anforderungsreichen Gesellschaft der Zukunft erfolgreich behaupten können.» (Largo, 2012)

⁴⁷ «Was gehirngerechtes Lernen bedeuten kann, lässt sich einerseits an der Optimierung konkreten Lernens und andererseits am Anregungsgehalt neuropsychologischer Sichtweise ablesen.» (Gasser, 2010, S. 11)

⁴⁸ Die üblichen multiplen Intelligenzen sind sprachlich-linguistisch, logisch-mathematisch, musikalisch-rhythmisch, bildlich-räumlich, körperlich-kinästhetisch, interpersonal (sozial), intrapersonal, naturalistisch; allerdings sind auch weitere Intelligenzen möglich. (Gardner, 1991)

⁴⁹ «Selbststeuerung ist ein bewusstes Handeln aus eigener Verantwortung heraus». (Meyer K., 2019, S. 72) Die Selbststeuerung bezieht sich auf die metakognitiven Fähigkeiten, bewusst die eigenen Emotionen und Impulse zielgerichtet zu kontrollieren sowie das individuelle (Lern-) Verhalten anzupassen, während die Selbstorganisation ein Phänomen kollektiven Verhaltens oder Lernens bezeichnet, bei welchem gemeinsam etwas Neues geschaffen wird. Nach der Systemtheorie ist Selbstorganisation «das spontane Auftreten neuer, stabiler, effizient erscheinender Strukturen und Verhaltensweisen (Musterbildung) in offenen Systemen.» (Wikipedia)

⁵⁰ «Hühnchen lernen, Tiger lernen, Pottwale lernen, sogar Computer lernen – nur wir Menschen, wir können verstehen. [...] Verstehen bedeutet, dass man die Art ändert, wie man denkt. Es geht nicht darum, was man ins Gedächtnis packt, sondern wie man es verwenden kann. [...] Verstehen ist der Anfang jeder Veränderung. [...] Verstehen kann nicht ohne Lernen gelingen[.]» (Beck, 2020, S. 9f)

⁵¹ Dreiklang des Verstehens: Kontrast (Fehler, Scheitern), Kritik (Hinterfragen, Nachvollziehen), Konvertieren (anwenden, übertragen auf neue Sachverhalte). – vgl. Beck (2020, S. 217)

⁵² «Zeitgemässe Bildung zielt auf die Förderung der so genannten 4K Kompetenzen: Kollaboration, Kreativität, kritisches Denken und Kommunikation.» (IQES, 2023) Die 4K sind wichtig für das Arbeiten im 21.

Jh. Vor allem im Zusammenhang mit Digital Skills und überfachlichen Kompetenzen und in Zeiten paralleler Multi-Krisen. Die 4K wurden vor allem im deutschsprachigen Raum sehr oberflächlich übernommen und aus dem ursprünglichen Rahmenkonzept «Framework for 21st Century Learning» (P21, 2019) herausgelöst. 4K sollen in erster Linie dem Lernen dienen, erst in zweiter der Wirtschaft. Die Automatisierung in vielen Lebensbereichen führt zu Übereinstimmungen bei den Zielsetzungen, unterscheiden sich jedoch nach ihren Zwecken. Muuss-Merholz veranschaulichte die 4K am Symposium Begabung an der PH Zug im Jahr 2023 folgendermassen:

Kreativität:	Neues	denken	lernen	arbeiten	können.
Kritisches Denken:	Selbst	denken	lernen	arbeiten	können.
Kollaboration:	Mit anderen	denken	lernen	arbeiten	können.
Kommunikation:	Eigenes	Denken	Lernen	Arbeiten	mitteilen können.

Seiner Ansicht nach sollten die Kompetenzen stets in den Unterricht eingeflochten werden. Für die Umsetzung braucht es nach dem Referenten einen konzeptionellen Rahmen ("in die Breite") und jeweils lokale Bedeutung, Anwendung und Assessment ("in die Tiefe").

⁵³ «Findings indicate that the experience of positive emotions in the classroom is positively related to student motivation as well as behaviors that are likely to lead to academic success, such as studying, attending class, participating in classroom discussions, and performing additional activities outside of class to enhance understanding. Individuals who expressed these higher motivational levels also had more optimistic academic achievement outlooks.» (Williams et al., 2013)

⁵⁴ Die Reggio-Pädagogik nach Loris Malaguzzi betont die Vielgestaltigkeit junger Menschen, z.B. in der Welterschliessung oder im Ausdruck, dabei soll das Kind nicht eingeschränkt oder reduziert, sondern in seinem Lernverhalten zusätzlich befähigt und bereichert werden. Malaguzzi selbst drückt es in einem Gedicht so aus: «Ein Kind hat hundert Sprachen, hundert Hände, hundert Gedanken, hundert Weisen zu denken, zu spielen, zu sprechen. Hundert, immer hundert Weisen zu hören, zu staunen, zu lieben, hundert Freuden zu Singen und zu Verstehen. Hundert Welten zu entdecken, hundert Welten zu erfinden, hundert Welten zu träumen.» (Malaguzzi, 1984) Die Grundpfeiler der Reggio-Pädagogik sind: Individuelle Entfaltung, Wertschätzung, Lernen in Projekten, Dokumentation der pädagogischen Arbeit, Elternbeteiligung und Mitverantwortung. Und natürlich die Nutzung des Raums als «dritter Pädagoge».

⁵⁵ Das sogenannte «Arbeitsbündnis» von Lehrenden und Lernenden regelt Rechte und Pflichten. Es ist Voraussetzung dafür, dass die Lehrperson zur Lernhilfe (Lerncoach) werden kann. Die Verantwortung für den gelingenden Unterricht und den Lernerfolg wird geteilt und die Lernenden brauchen «didaktische Kompetenz» für die Mitverantwortung, die ihnen mit zunehmender Kompetenz immer mehr zugestanden und abverlangt wird.

⁵⁶ Die zehn Merkmale guter Lehrpersonen nach Hilbert Meyer (2019) sind verlässliche, auf gegenseitigem Respekt beruhende Beziehungen, das Herstellen und Aufrechterhalten des Arbeitsbündnisses mit den Lernenden, eine hohe Fachkompetenz, eine kooperative Art der Klassenführung, pädagogisch taktvoller Umgang mit Theoriewissen, ein guter Umgang mit Komplexität und Widersprüchlichkeiten, methodisch-didaktisches Geschick, ausgeprägter Teamgeist, Lern- und Entwicklungsbereitschaft oder -freude und Bemühen um ausgewogene Gesundheit.

⁵⁷ «Die Gleichsetzung von «innovativ» mit «gut» ist ebenso naiv wie falsch. Wir wissen aus der Forschung wie aus der Schulpraxis, dass es brillanten und anregenden lehrerzentrierten Frontalunterricht ebenso gibt wie dilettantischen Gruppen- oder Projektunterricht – und vice versa.» (Helmke, 2007, S. 1f)

⁵⁸ «Die Merkmale «guten» Unterrichts sind Leitlinien oder Prinzipien, die man bei der Planung und Realisierung des Unterrichts berücksichtigen kann – nicht im Sinne von rezepthafter Anwendung, sondern eher als *Orientierungspunkte*.» (Helmke, 2007, S. 5)

⁵⁹ «The central message has not changed and is simple – how teachers, leaders, parents, and students *think* matters most. Their mind frames, ways of thinking, interpreting, and evaluating are core to the success of teaching.» (Hattie, 2023, S. 7)

⁶⁰ Zur notwendigen Fähigkeit der Lehrpersonen, aus dem Weg zu gehen, vgl. Hattie (2023, S. 7). Ausserdem: «Visible Learning involves teachers seeing learning through the eyes of students and students learning to become their own teachers.» (Hattie, 2023, S. 8)

⁶¹ Eine gemeinsame Sprache des Lernens hat eine signifikante Effektstärke von 0.83, sowohl für Lernende, Lehrpersonen als auch für Schulleitungen, die ausserdem indirekt die Wirksamkeit anderer Lehr- und Lernmethoden vergrössert: «Typically, students want to learn the language of learning to articulate how they could learn more effectively and efficiently, and how they would know they had learned and attained the success criteria. In addition, they wanted more where-to-next feedback, opportunities to use the feedback provided, greater opportunity to listen to how others successfully learned, and more engaging tasks[.]» (Hattie, 2023, S. 13)

⁶² Die Schulen sollen das «Lernen sichtbar machen», fordert Hattie. Die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW hat zu diesem Zweck auf www.lernensichtbarmachen.ch eine umfassende Web-Plattform mit Informationen und Materialien eingerichtet. (PH FHNW, 2023)

⁶³ Ab einer Effektstärke von 0.4 gelten Einflüsse als (eher) positiv und förderlich für den Lernerfolg.

⁶⁴ «Das *Scaffolding* soll Lernende befähigen, (sprachliche) Anforderungen und Aufgaben zunehmend selbstständig zu bewältigen. Es bedient sich dabei schrittweise aufbauender sprachlicher Hilfestellungen. [...] Ein nach dem *Scaffolding*-Prinzip gestalteter Unterricht baut auf dem Vorwissen und den sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auf. Er verfolgt parallel zur Steigerung der sprachlichen Komplexität von einem alltags- zu einem bildungssprachlichen Niveau den Übergang von der konkreten Anschauung zur Abstraktion. Wenn man den Lerngegenstand aus der aktuellen Situation herauslöst und so abstrahiert, wird er verfügbar für den Transfer auf andere Themen und Problemlösungen.» (Gibbons, 2021)

⁶⁵ Das Churermodell geht von vier Prämissen der Unterrichtsgestaltung aus: Konsequente Binnendifferenzierung aufgrund unterschiedlicher Lernbedingungen, effiziente Raumnutzung im Sinne des individuellen Lernens, möglichst viel echte Lernzeit und Offenheit des Modells für die Anwendung durch die Lehrpersonen. (Thöny, 2023)

⁶⁶ Resnick beobachtete in Kindergärten vier Elemente des kreativen Lernens. Diese vier P's lauten im Original: Projects, Passion, Peers und Play: «In short, we believe the best way to cultivate creativity is to support people working on projects based on their passions, in collaboration with peers and in a playful spirit.» (Resnick, 2018, S. 17)

⁶⁷ «Froebel shifted from a broadcast model of education to an interactive model[.] Froebel wanted his kindergarten children to gain a better understanding of the world around them. One of the best ways to do that, he realized, was for children to create models of the world – to «re-create» the world through their own eyes, with their own hands.» (Resnick, 2018, S. 12)

⁶⁸ «There's a greater need for creative thinking today than ever before, and new technologies are offering new ways to help young people develop as creative thinkers. [...] Life as a creative thinker can bring not only economic rewards, but also joy, fulfillment, purpose, and meaning. Children deserve nothing less.» (Resnick, 2018, S. 11)

⁶⁹ «The Creative Learning Spiral is the engine of creative thinking.» (Resnick, 2018, S. 15)

⁷⁰ Das kreative Lernen kommt unter anderem am Media Lab des MIT zur Anwendung, wo ab dem Jahr 2007 auch die intuitive Programmierumgebung «Scratch» speziell für Kinder entwickelt wurde. (Scratch Foundation, 2023)

⁷¹ Eine allgemeine Definition von «Design Thinking» lautet in etwa so: «Multidisziplinäre Teams arbeiten in einer flexiblen Umgebung mittels eines iterativen Prozesses, um «nutzerzentrierte» Produkte, Dienstleistungen oder Geschäftsmodelle zu entwickeln.» (Meinel & Krohn, 2021, S. 15) Adaptiert man diesen Ansatz im Bildungskontext, erwerben Lernende nicht nur Kompetenzen, sondern verändern auch ihre Denk- und Verhaltensmuster: «Design Thinking zielt nicht so sehr auf den Aufbau expliziten Wissens als vielmehr auf die Denkweise, den Mindset, der Studierenden ab. Studierende mittels Design Thinking zu kreativen Problemlösern und sozial kompetenten Teamarbeitern zu machen, ist, so haben wir gelernt, nicht die Ausbildung von Soft Skills, sondern von Hard Skills. Außerdem konnten wir beobachten, dass Studierende regelmäßig über tiefgreifende Auswirkungen auf ihr ganzes Leben berichten. Sie erzählen

von gravierenden Veränderungen ihres Selbstbildes, ihrer privaten Gewohnheiten, ihres Arbeitsstils und ihrer beruflichen Präferenzen.» (Meinel & Krohn, 2021, S. 18)

⁷² Es handelt sich bei der Aufzählung lediglich um eine Auswahl von Komponenten des Design Thinking, vgl. Schmidberger et al. (2022, S. VI)

⁷³ Die sechs Schritte im Design Thinking nach dem Hasso-Plattner-Institut (HPI) lassen sich sehr gut auf Lern- und Lehrprozesse anwenden: Kontext verstehen, Menschen beobachten, Sichtweise definieren, Ideen entwickeln, Prototypen bauen und Prototypen testen. (HPI, 2023)

⁷⁴ «Der Unterricht und die Menschen stehen konsequent im Zentrum. Schulbehörden und Schulleitungen sollen ihr Führungshandeln immer wieder aus einem übergeordneten Blickwinkel heraus reflektieren, Schule als konsistente Einheit führen und damit schulische Führung als etwas Ganzheitliches sehen.» (Senn, 2021, S. 22f)

⁷⁵ «Lernen beschränkt sich in diesem Verständnis nicht mehr «nur» auf die Schülerinnen und Schüler, sondern bezieht auch jenes der Lehrerinnen und Lehrer, der Schulleitung und der ganzen Organisation mit ein. Dies jedoch nicht als Selbstzweck, sondern aus der Erkenntnis, dass das Anregen und Begleiten von Lernprozessen immer auch das eigene Lernen der Lehrenden miteinschließen muss. [Leadership for Learning versteht sich] als gemeinsame Suchbewegung, welche Lernprozesse in den Blick nimmt. Im Sinne der Professionalisierung geht es dabei um das Suchen nach individuellen Lösungen für die einzelnen Schülerinnen und Schüler und gleichzeitig um Erkenntnisgewinn für die Organisation Schule.» (Anderegg et al., 2023, S. 13)

⁷⁶ «Letztlich ist die Aufgabe von Führung in Schulen das Ermöglichen von Lernen und Bildung. [...] Ihre Leistung misst sich letztlich daran, wie gut Schülerinnen und Schüler an der Schule lernen können.» (Anderegg et al., 2023, S. 13f)

⁷⁷ «Führungspersonen gestalten Führung als gemeinschaftliche Aufgabe, welche die unterschiedlichen Kompetenzen der Beteiligten miteinbeziehen und funktions- und rollenadäquat gestalten. [...] Sie initiieren gemeinsame Erfahrungen, welche vertrauensvollen [sic!] Beziehungen fördern und sie ermöglichen bei allen Beteiligten die Identifikation mit der Organisation und der Aufgabe.» (Anderegg & Strauss, 2023)

⁷⁸ «Die positivste Wirkung auf Leistungen von Schülerinnen und Schülern erreichen Schulleitungen durch Motivation der Lehrkräfte und mittels Gestaltung ihrer Arbeitsplätze.» (Senn, 2021, S. 17)

⁷⁹ «Führungskräfte im Bildungswesen kennen das Konzept der transformationalen Führung. Transformativ zu führen heisst, mit anderen zusammen zu arbeiten, um Probleme zu lösen und strategische Initiativen umzusetzen. Sie inspirieren alle zu Höchstleistungen, denn eine transformationale Führungskraft ist der Meinung, dass jeder einen wichtigen Beitrag zu leisten hat und dass jeder einbezogen werden muss.» (Meyer D., 2023)

⁸⁰ «Führung kann [als Distributed Leadership nach Spillane] nicht auf das Handeln einer Person reduziert werden, sondern umfasst immer die Interaktion verschiedener Personen[.]» (Anderegg et al., 2023, S. 12)

⁸¹ «Leadership for Learning kann [...] als Teil der Professionalisierung von Führungspersonen von und in Bildungsorganisationen verstanden werden, welche sich spezifisch auf die pädagogischen Aspekte von Schulen richtet. Pädagogische Schulführung in diesem Verständnis ist kein separater Bereich von Schulführung, sondern durchdringt alle Bereiche der Führung von und in Bildungsorganisationen.» (Anderegg et al., 2023, S. 14)

⁸² «Oberstes Ziel ist die Stärkung der pädagogischen Praxis innerhalb der gegebenen Rahmenbedingungen.» (Anderegg & Strauss, 2023)

⁸³ «Die Schulleitung ist für die Lernwirksamkeit ihrer Schule verantwortlich und dem Staat als Auftraggeber gegenüber rechenschaftspflichtig[.]» (Anderegg et al., 2023, S. 11)

⁸⁴ «Schulführung ist heute und in Zukunft gefordert, ihr Führungshandeln aus einem übergeordneten Blickwinkel heraus zu reflektieren.» (Senn, 2021, S. 1f)

⁸⁵ «Führungspersonen in Bildungsorganisationen [...] etablieren eine Kultur gemeinschaftlicher Verantwortung für das Lernen [und] fördern eine wertschätzende Organisationskultur, um die Arbeitszufriedenheit aller Beteiligten zu stärken.» (Anderegg & Strauss, 2023)

⁸⁶ «Für den Erwerb von Handlungskompetenz in Lehrerteams lässt sich festhalten, dass auch dieser Prozess stärker kollektiv gedacht werden sollte. Die Entwicklung von Handlungskompetenz sollte (auch) als

Enkulturation in eine CoP [Community of Practice] verstanden werden. Lernen bedeutet dann nicht mehr nur Erwerb von theoretischem Wissen und Verarbeitung individueller Erfahrung, sondern soziale Transformation durch die permanente Aushandlung von Bedeutung(en).» (Bloh & Bloh, 2016, S. 226)

⁸⁷ «Positiver Einfluss des Schulleitungshandelns auf Leistungen von Schülerinnen und Schülern ist vor allem dann gegeben, wenn Schulleitungen professionelle Lerngemeinschaften zwischen Lehrpersonen für kooperative Unterrichtsentwicklung initiieren und stärken.» (Senn, 2021, S. 17)

⁸⁸ Gestaltung organisatorischer und pädagogisch-psychologischer Freiräume im Rahmen des schulischen Changemanagements, vgl. Senn (2021, S. 67).

⁸⁹ «Teacher Leadership ist ein Konzept, das in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten im internationalen Führungsdiskurs an Bedeutung gewonnen hat (...). Es widmet sich der Frage, wie Lehrpersonen und andere Mitarbeitende sich an Führung beteiligen können, um so aufgrund ihrer spezifischen Expertise Einfluss auf Kolleginnen und Kollegen, Schulleitungen oder auch Schulbehördenmitglieder zu nehmen.» (Anderegg & Strauss, 2020, S. 11) - «Teacher Leader treten aus ihrem Klassenzimmer heraus und nehmen die Herausforderungen an, um die Praxis durch die Zusammenarbeit mit Kolleg:innen, dem Fachpersonal und der Schulleitung als auch mit den Schüler:innen und ihren Familien zu verbessern. [...] Teacher Leader geben nicht nur ihre Expertise weiter, sondern nehmen die Probleme und Schwierigkeiten, welche sie gemeinsam im Team ermittelt haben, auf und bilden sich weiter. [...] Teacher Leader sind Pioniere. Sie sind bereit, neue Ideen auszuprobieren und Schwierigkeiten positiv zu nutzen. Sie nehmen freiwillig an Pilotprojekten teil und nutzen Weiterbildungsangebote, um mehr zu lernen. [...] Teacher Leader sind gegenüber Veränderungen vorsichtig aufgeschlossen. Sie sind bereit, neue Ideen zu verfolgen, die zu sinnvollerer Lernerfahrungen und positiveren und integrativeren Räumen für alle Schüler:innen führen. [...] Teacher Leadership ist eine Reihe von Rollen, die mit der Motivation verbunden sind, Veränderungen im Bildungswesen anzuregen und den Status quo auf kooperative Weise zu überwinden. Teacher Leader führen nicht von vorne, sondern an der Seite anderer. Sie stehen mit beiden Beinen fest im Klassenzimmer und haben den Blick für das, was für alle möglich ist.» (Meyer D., 2023)

⁹⁰ «Working Out Loud starts with making your work visible in such a way that it might help others. When you do that – when you work in a more open, connected way – you can build a purposeful network that makes you more effective and provides access to more opportunities.» (Stepper, 2020)