

Alternative Lernorte in der Schule

Leitfaden zum Umgang mit Spannungsfeldern



Alternative Lernorte in der Schule

Leitfaden zum Umgang mit Spannungsfeldern

Patrik Widmer-Wolf
Michele Eschelmüller
Barbara Kunz-Egloff

Inhalt

Vorwort	5
Einleitung	6
Ziele und Absicht des Leitfadens	6
Theoretische Perspektiven	7
Alternativer Lernort als Teil eines Systems	7
Alternativer Lernort als Aushandlungsgegenstand	8
Alternativer Lernort und Inklusion	8
Praxisbeispiele mit Vor- und Nachteilen	10
Lernort für individualisierte Förderung bei besonderem Bildungsbedarf	10
Lernort für selbstgesteuertes Lernen, Peercoaching und für Interventionen bei unangemessenem Verhalten	11
Lernort für Deutsch-Intensivunterricht und für spezifische Förderung in fachlichen und überfachlichen Kompetenzen	12
Lernort zur Bearbeitung von Forschungsfragen und für Förderung in Kleingruppen	13
Variabler Lernort für niederschwellige Interventionen und kurzfristige Betreuung	14
Spannungsfelder und Empfehlungen	15
Bezeichnung des Lernorts: Zwischen positiver Bedeutung des Neuen und Herabsetzung des Bestehenden	15
Gute Lernbedingungen: Zwischen Weiterentwicklung und Delegation	17
Auszeit vom Klassenunterricht: Zwischen Disziplinierung Einzelner und Lerngelegenheit für alle	18
Zugangsregelungen: Zwischen Zuweisung und Freiwilligkeit	22
Kooperation: Zwischen niederschwelliger und systematischer Zusammenarbeit	25
Ressourcenverlagerung: Zwischen Wirkungserwartungen und De-Professionalisierung	27
Schulentwicklung: Zwischen kurzfristigem Projekt und längerfristigem Aufbau von Problemlösekompetenz	30
Eltern und Behörden: Zwischen niederschwelliger und offensiver Kommunikation	32
Leitfragen für Schulen	34
Quellen / Literatur	38

Vorwort

Die Schule ist kein Lernort – in der Schule gibt es vielmehr eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Lernorte.

Wenn man diese Aussage von der *Schule als Bildungsinstitution* her anschaut, dann stellt man fest: Schulträger, Schulleitung, Lehrpersonen im Klassen- und Fachunterricht sowie weitere pädagogische Fachpersonen richten innerhalb der Schule eine ganze Reihe sehr unterschiedlicher «Lernorte» ein. Diese Orte sind – im Rahmen baulicher Möglichkeiten – so gestaltet und ausgestattet, dass der Unterricht durch die jeweiligen Lehr- und Fachpersonen in den verschiedenen Räumen für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler bestmöglich gestaltet werden kann. Gestaltung und Ausstattung der Räume richten sich dabei einerseits nach den entsprechenden Lerninhalten: Klassenräume sehen anders aus als Turnhallen, Bibliotheken, Werkräume oder die Aula. Sie spiegeln andererseits auch pädagogische Konzepte zum Lehren und Lernen wider, etwa in Bezug auf die Frage, ob «Lernlandschaften» mit Einzelarbeitsplätzen oder Klassenräume ohne fixe Plätze für Schülerinnen und Schüler eingerichtet werden. Wenn man die Vielfalt der Lernorte innerhalb der Schule von der *Schule als Lebensort* anschaut, an dem wesentlich mehr vonstattengeht als das intendierte Lehr-Lern-Geschehen in den Klassen, dann eröffnet sich ein ganzes Spektrum an weiteren Lernorten in der Schule. Der Pausenhof ist ein wichtiger Lernort, ebenso die Flure und Nischen im Gebäude. Aber auch im Schulzimmer entstehen je nach sozialen und personalen Konstellationen immer wieder neue, temporäre Lernorte: in der Gruppenarbeit am Tisch, im Gespräch mit der Sitznachbarin oder beim Recherchieren mit verschiedenen Medien.

Wir haben es in der Schule also per se mit einer Vielzahl von pädagogisch-intentionalen und lebensweltlichen Lernorten zu tun. Durch die «Alternativen Lernorte» wird das Spektrum der pädagogisch-intentionalen Lernorte nun nochmals gezielt erweitert: Pavillons werden errichtet, Schulzimmer umdefiniert oder temporär für Schülerinnen und Schüler anderer Klassen geöffnet, deren Lernaufgaben sich von denen der Klasse in diesem Schulzimmer unterscheiden. Mit diesen zusätzlichen räumlichen Arrangements versuchen Schulen, sich für ihre Aufgaben im Rahmen der integrativen Schulung noch besser aufzustellen. Veränderte räumliche Arrangements in den Schulen sind also Ausdruck einer Suche nach pädagogisch-konzeptionellen Antworten auf aktuelle Herausforderungen.

Mit der vorliegenden Broschüre haben Patrik Widmer-Wolf, Michele Eschelmüller und Barbara Kunz-Egloff sich des Phänomens der «Alternativen Lernorte» in Schulen angenommen. Sie haben mit Schulen zusammen untersucht, welche Arrangements möglich sind, welche Vor- und Nachteile sie in pädagogischer Sicht haben und welche Spannungsfelder sich daraus ergeben.

Dabei wird deutlich, dass die Entscheidung einer Schule für einen alternativen Lernort immer mit dem Abwägen unterschiedlicher Perspektiven einhergeht. Der vorliegende Leitfaden möchte Schulbehörden, Schulleitende und Lehrpersonen darin unterstützen, sich differenziert mit möglichen Chancen und Risiken von alternativen Lernorten und den entsprechenden Spannungsfeldern auseinanderzusetzen.

Prof. Dr. Katrin Kraus
Leiterin Institut Weiterbildung und Beratung
Pädagogische Hochschule FHNW

Einleitung

Schulen mit hoher Problemlösefähigkeit zeichnen sich dadurch aus, dass sie im Schulalltag Herausforderungen analysieren, Lösungen entwickeln und diese auf ihre Nachhaltigkeit überprüfen. Alternative Lernorte ausserhalb des Klassenunterrichts, die in der Praxis zum Beispiel «Lernpavillon», «Ergänzender Förderort» oder «Time-in-Angebot» genannt werden, können eine solche Problemlösung darstellen. So etwa im Zusammenhang mit der Intensivierung der Lernbegleitung bei Lernschwierigkeiten, bei intensiver Förderung in Deutsch als Zweitsprache, bei Unterrichtsstörungen oder für das gegenseitige Coachen unter Schülerinnen und Schülern bei Lernschwierigkeiten. Verschiedene Schulen haben solche Lösungen für sich entwickelt und damit Erfahrungen gemacht. Dabei zeigt sich, dass sich die Schulen neben den vielen Vorteilen auch der pädagogischen Spannungsfelder bewusst sind, in welchen sich ihre Lösungsansätze bewegen. So zum Beispiel bezüglich der personellen Ressourcen, der Zusammenarbeit der involvierten Lehrpersonen oder wenn Schülerinnen und Schüler aus dem Klassenunterricht vorübergehend ausgegrenzt werden.

Autonomen Schulen sollen ihren Schulalltag entsprechend ihren Herausforderungen gestalten und dazu passende Lösungen entwickeln können. Dazu sind sie im Rahmen ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklungsarbeit auch aufgefordert. Selbstverständlich stützen sie sich dabei ab auf kantonale Grundlagen und Bestimmungen.*

Eine zentrale Erfahrung mit schulintern entwickelten Modellen besteht darin, dass sie auf die schulbezogene Ausgangslage abgestimmt sind und deshalb von anderen Schulen nicht einfach übernommen werden können. Stimmige schulbezogene Lösungen zu entwickeln, die zwar auf Erfahrungen anderer Schulen beruhen, aber spezifische Ausgangslagen berücksichtigen und aus pädagogischer Sicht reflektiert sind, dazu soll der vorliegende Leitfaden beitragen.

Die Themen und Inhalte des Leitfadens basieren einerseits auf einer gemeinsamen Auslegeordnung mit Fachexpertinnen und -experten, andererseits auf Praxiserfahrungen ausgewählter Schulen aus dem Kanton Aargau, die im Rahmen von Hearings mit den Schulleitungen und Lehrpersonen erfragt und inhaltsanalytisch ausgewertet wurden.

Ziele und Absicht des Leitfadens

Einige Schulen haben bereits einen alternativen Lernort oder erwägen, ergänzend zum Klassenunterricht, einen solchen einzurichten. Der Leitfaden richtet sich an Schulleitende, Lehrpersonen und Schulbehörden und hat folgende Zielsetzungen:

- Er bietet theoretische Perspektiven, mit denen grundlegende Dynamiken und Herausforderungen im Umgang mit dem alternativen Lernort betrachtet werden können;
- benennt Spannungsfelder und Fragen, die mit alternativen Lernorten einhergehen;
- stellt exemplarische, in der Praxis etablierte Modelle der Umsetzung mit ihren Vor- und Nachteilen vor;
- formuliert Empfehlungen auf der Grundlage von erziehungswissenschaftlichen Überlegungen einerseits und Erfahrungen, die Schulen mit alternativen Lernorten gemacht haben, andererseits;
- bietet den Schulen ein Reflexionsinstrument für ihre Schulentwicklung.

* Für die Schulen im Kanton Aargau hat das Departement Bildung, Kultur und Sport (BKS) in der «Handreichung Alternative Lernorte. Rahmenbedingungen und Eckwerte» die kantonalen Grundlagen und Bestimmungen festgehalten. Sie sind abrufbar auf dem Schulportal unter www.schulen-aargau.ch

Theoretische Perspektiven

Im Folgenden werden drei theoretische Perspektiven vorgesehlt. Diese dienen dazu, alternative Lernorte im Zusammenhang mit grundlegenden Dynamiken der Organisation Schule und ihrer Schulkultur zu verstehen. Sie tragen darüber hinaus dazu bei, sich mit dem bildungspolitischen Anspruch einer an Inklusion orientierten Schulentwicklung und dem Diskurs darüber konstruktiv-kritisch auseinanderzusetzen.

Alternativer Lernort als Teil eines Systems

Zur Bewältigung komplexer Anforderungen folgen soziale Systeme, zu denen auch die Schule als Organisation zählt, typischen Mechanismen.¹ So werden etwa für die Umsetzung zusätzlicher Anforderungen innerhalb des Systems Schule Untereinheiten gebildet. Diese sind jedoch nur schwach mit dem Kernauftrag verbunden, also «lose gekoppelt»². Diese Organisationsform erlaubt, dass die an die Schule gestellten Ansprüche in einer ökonomischen Form realisiert werden können, ohne das Gesamtsystem reorganisieren zu müssen.³

Komplexe Anforderungen an alternative Lernorte delegieren

Übersetzt man diese Betrachtungsweise auf die vorliegende Thematik, so heisst dies, dass Schulen komplexe Anforderungen innerhalb der Schule beispielsweise an einen alternativen Lernort *delegieren*, um den Unterricht im Klassenverband im Sinne eines «Kernauftrages» aufrecht zu erhalten. Der Unterricht oder die Schule insgesamt entwickeln sich aber trotz erweiterter Herausforderungen nicht weiter, weil bestimmte Ansprüche ausschliesslich in einem gesonderten Gefäss – dem alternativen Lernort – bearbeitet werden. Dieser systemtheoretische Ansatz beschreibt das Prinzip der Delegation in der Schule, das mit losen Formen der Zusammenarbeit einhergeht. Unterimmt eine Schule keine zusätzlichen Anstrengungen führt dies in der Praxis dazu, dass der alternative Lernort kaum mit dem Klassen- und Fachunterricht verbunden wird und zwischen den Klassen- resp. Fachlehrpersonen und den Lehrpersonen am alternativen Lernort wenig bis keine Zusammenarbeit stattfindet.

Neue Dynamiken durch alternative Lernorte

In einer weiteren Betrachtungsweise entwickeln sich zwischen verschiedenen Teilen eines Systems sogenannte «emergente» Eigenschaften. Es sind dies Eigenschaften, die sich nicht aus der Zusammensetzung der verschiedenen Elemente erklären lassen, sondern nur aus ihrem Zusammenspiel.⁴ Werden die Elemente oder die Bezüge zwischen ihnen verändert, löst dies Dynamiken und Spannungsfelder aus, die vorgängig nicht bekannt waren. Wenn die Schule einen alternativen Lernort einführt, so werden zwischen diesem Element sowie zwischen den verschiedenen Gruppen (Lehrpersonen, Schüler/innen) Dynamiken entstehen, die für sie neu sind und besondere Aufmerksamkeit erfordern.

1 Meyer/Rowan 1977

2 Weick 1976

3 Meyer/Rowan 1992: 89

4 Willke 2000: 131

Alternativer Lernort als Aushandlungsgegenstand

Eine weitere Perspektive fragt danach, wie in der Schule eine «Kultur» etabliert wird. Schulkultur entsteht in dieser Betrachtungsweise durch die Auseinandersetzung der verschiedenen Beteiligten mit strukturellen Vorgaben. Diese werden unterschiedlich interpretiert, ausgehandelt und umgesetzt. Es sind nicht die Vorgaben selbst, sondern die Interpretationen, die letztlich zu einem eher engen oder weiten Verständnis der Prämissen führen. Das heisst, dass die Beteiligten mitverantwortlich sind für den Handlungsrahmen, der über das gemeinsame Aushandeln entsteht.⁵ Dabei setzen sich je nach Zusammensetzung der Personen neue oder traditionelle Sichtweisen durch.⁶ In dieser Perspektive kann die Gestaltung des alternativen Lernorts und das Zusammenspiel mit dem Klassenunterricht⁷ als Ergebnis einer spezifischen Aushandlung verstanden werden. Gewisse Sichtweisen können sich dabei durchsetzen, andere nicht. Die Fragen und Lösungen, die im Zusammenhang mit dem alternativen Lernort aufgeworfen werden, spiegeln immer auch die jeweilige Schulkultur wider.

Alternativer Lernort und Inklusion

In den letzten Jahren sind wichtige Einwände gegen ein seit Jahrzehnten stark ausgrenzendes segregierendes Schulsystem erfolgt, mit der Absicht, die Chancengerechtigkeit durch eine inklusionsorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung zu verbessern.

Es stellt sich die Frage, wie Schulen beschaffen sein sollten, damit möglichst alle Kinder und Jugendlichen teilhaben und in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen unterstützt und gefördert werden können. Damit gerät die Qualität der Schule in den Hauptfokus.⁸ Die Schule sollte folglich klären, inwiefern der alternative Lernort zu einem inklusiven Verständnis beitragen kann.

Dabei sind folgende Facetten des Inklusionsverständnisses bedeutsam:

Heterogenität strukturieren und herstellen

An Schulen wird der Anspruch gestellt, «heterogenitätssensibel» zu sein. In einer Schule für alle werden *unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen* wie Geschlecht, Behinderung, Begabung, Ethnie, Religion, Sprache und Milieu berücksichtigt.⁹ Alternative Lernorte müssen also daraufhin überprüft werden, ob nur bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern angesprochen werden oder ob das Angebot für alle zugänglich ist.

Minimierung der Diskriminierung – Maximierung der Teilhabe als Zieldimensionen

Inklusionsorientierte Schulen richten ihre Schulentwicklung daran aus, Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen zu minimieren und deren Teilhabe zu maximieren.¹⁰ Es stellt sich die Frage, inwiefern alternative Lernorte dazu beitragen, Teilhabe zu maximieren resp. Diskriminierung zu vermindern.

5 vgl. Helsper et al. 2001: 17ff.

6 vgl. Helsper 2010: 110; Jörissen 2001: 195

7 Der Einfachheit halber wird der Begriff des Klassenunterrichts verwendet.

Darunter ist der Begriff des Abteilungsunterrichts bei einem mehrklassigen System subsumiert.

8 vgl. Werning 2014: 606f.

9 vgl. Ainscow et al. 2006: 25

10 vgl. Werning 2014: 603

Ein- und Ausschlussprozesse stehen in Wechselwirkung

Inklusion und Exklusion sind keine eindeutigen Gegenbegriffe. Vielmehr stehen sie in einem *relationalen Verhältnis* zueinander. Ein- und Ausschlussprozesse bedingen sich auch gegenseitig.¹¹ Damit eine grössere Teilhabe an der Schule überhaupt zum Thema wird, müssen Beobachtungen über Ausschlussprozesse vorliegen. Oder: Einschluss ist an Bedingungen geknüpft, die ebenso Ausschluss oder Benachteiligung produzieren können.¹² So kann beispielsweise die Öffnung von Unterricht als gut gemeinte Strategie im Umgang mit Heterogenität unter Umständen dazu führen, dass einzelne Schülerinnen und Schüler durch solche Lernmethoden, die eine hohe Kompetenz in der Selbstorganisation erfordern, benachteiligt werden. Oder der Besuch des alternativen Lernorts wird damit begründet, dass die Lernenden das eigene Sozialverhalten reflektieren sollen, doch verpassen sie bei zu häufiger Absenz im Unterricht den Anschluss an die Lernprozesse der Klasse.

Deutung von Ein- und Ausschluss aufgrund des Standpunkts der Betrachtung

Die Deutung von Ein- und Ausschlussprozessen ist auch vom Standpunkt der Betrachtung abhängig. So erscheint der Unterricht von Schülerinnen und Schülern an einem alternativen Lernort aus der Perspektive der Klassengemeinschaft sowie aus Sicht der betroffenen Schülerinnen und Schüler als Ausschluss aus der Lerngemeinschaft. Aus anderer Optik kann argumentiert werden, dass Schülerinnen und Schüler durch diese Massnahme weiterhin in der Schulgemeinschaft verbleiben können und nicht an eine andere Schule überwiesen werden müssen.

Die unterschiedlichen Aspekte, die mit dem Inklusionsbegriff in der Fachdiskussion einhergehen, verdeutlichen, dass eine reduktionistische Diskussion über Ein- und Ausschlussprozesse an Schulen nicht zielführend ist. So wäre es zu eindimensional, einen alternativen Lernort ausschliesslich als «stille Separation» zu bezeichnen oder ihn als geeignete Lösung für eine «Schule für alle» anzupreisen. Vielmehr gilt es, alternative Lernorte auf die Möglichkeiten von Ein- und Ausschlussprozessen und die lernförderlichen resp. lernhinderlichen Wirkungen hin zu überprüfen.

¹¹ vgl. Schaffter 2013: 54f.

¹² vgl. Weisser 2017: 146

Praxisbeispiele mit Vor- und Nachteilen

In der Praxis zeigt sich, dass jede Schule ein eigenes «Modell» für einen alternativen Lernort erarbeiten und finden muss, denn die Ausgestaltung richtet sich nach dem schulspezifischen pädagogischen Gesamtkonzept und ist abhängig von der Grösse der Schule, den verfügbaren Räumlichkeiten sowie von finanziellen und personellen Ressourcen.

Dennoch lassen sich aus den an Schulen bereits etablierten Varianten gewisse Grundstrukturen ableiten, die nachfolgend in fiktiven «Praxisbeispielen» dargestellt werden. Diese sollen verdeutlichen, wie Schulen mit unterschiedlichen Herausforderungen umgehen und welche Vor- und Nachteile mit den beschriebenen Beispielen verbunden sind. Die Praxisbeispiele dienen dazu, die Diskussion in Schulen über Varianten sowie deren Vor- und Nachteile anzuregen.

Lernort für individualisierte Förderung bei besonderem Bildungsbedarf

Die Schule nutzt den alternativen Lernort insbesondere zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf.

Ein grosser Anteil der zur Verfügung stehenden Ressourcen für Schulische Heilpädagogik und Begabungsförderung werden am alternativen Lernort investiert. Den einzelnen Klassen stehen entsprechende Ressourcen weiterhin, jedoch in reduziertem Umfang zur Verfügung.

Grosse Schule mit einem Standort

Zielgruppe	Schülerinnen und Schüler der Primarstufe (Zyklen 1 und 2)
Angebot	<ul style="list-style-type: none">– Förderung bei Lernschwierigkeiten, erheblichen Beeinträchtigungen oder Verhaltensauffälligkeit– Förderung bei besonderen Begabungen
Raumsituation	Container oder Pavillon mit zwei Räumen auf dem Schulareal
Öffnungszeiten	Mo–Fr, vormittags: 10.15–11.45 Uhr Mo, Di, Do, nachmittags: 13.30–15.00 Uhr
Personelle Ressourcen/ Berufsgruppen	32 Lektionen Ständige Doppelbesetzung <ul style="list-style-type: none">– Schulische Heilpädagogin/Schulischer Heilpädagoge– Lehrperson für Begabungsförderung
Kooperation(en) der Beteiligten	<ul style="list-style-type: none">– Zuweisung durch Klassenlehrpersonen in Absprache mit den Eltern– Vierzehntäglicher Austausch zwischen den beteiligten Lehrpersonen mit Absprachen zu Förderzielen– Teilnahme an Standortgesprächen

Vorteile

- Individualisierte, intensive Förderung der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf in Kleingruppen
- Konstante Gruppen
- Austausch und Reflexion unter den beteiligten Lehrpersonen

Nachteile

- Stigmatisierung der Schülerinnen und Schüler
- Weniger Individualisierung im Klassenunterricht und dadurch Verlust von didaktischem Know-how
- Geringe/keine Ressourcen für Schulische Heilpädagogik und Begabungsförderung im Klassenunterricht

Lernort für selbstgesteuertes Lernen, Peercoaching und für Interventionen bei unangemessenem Verhalten

Der Lernort wird mehrheitlich von Schülerinnen und Schülern aus Eigeninitiative aufgesucht, beispielsweise für individuelles, selbstgesteuertes Arbeiten während bzw. ausserhalb des Unterrichts oder für Peercoaching.

Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I, die Peercoachings übernehmen, verpflichten sich, dies während eines Semesters einmal pro Woche zu tun. Ihre Leistungen werden in Form einer Arbeitsbestätigung, die den Bewerbungsunterlagen bei der Lehrstellensuche beigelegt werden kann, ausgewiesen.

Die Zuweisung von Schülerinnen und Schülern aufgrund von wiederholt unangemessenem Verhalten ist ebenfalls möglich. In diesen Situationen unterstützt die Fachperson für Schulsozialarbeit sowohl die überwiesenen Schülerinnen und Schüler wie auch die Klassen und die Lehrpersonen.

Grosse Schule mit verschiedenen Standorten

Zielgruppe	Schülerinnen und Schüler der Primar- und der Sekundarstufe I (Zyklen 2 und 3)
Angebot	<ul style="list-style-type: none"> – Betreutes Angebot zur freiwilligen, individuellen Nutzung – Peercoaching – Förderangebot für zugewiesene Schülerinnen und Schüler z. B. nach wiederholt unangemessenem Verhalten oder bei Krisen
Raumsituation	Zentral gelegenes Schulzimmer mit zusätzlichen Gruppenräumen
Öffnungszeiten	<p>Mo–Fr, vormittags: 7.30–12.00 Uhr Mo–Do, nachmittags: 13.00–17.00 Uhr</p> <p>Peercoaching durch Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I: Mo, Di, Do, nachmittags: 15.30–17.00 Uhr Mi, nachmittags: 13.00–15.30 Uhr</p>
Personelle Ressourcen / Berufsgruppen	<p>65 Lektionen Einzelbesetzung am Vormittag und Doppelbesetzung an den Nachmittagen mit unterschiedlichen Teamkombinationen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lehrperson – Lehrperson für DaZ – Schulische Heilpädagogin/Schulischer Heilpädagoge – Schulsozialarbeiter/in
Kooperation(en) der Beteiligten	<ul style="list-style-type: none"> – Bei Zuweisung aufgrund des Verhaltens: Koordination durch Fachperson für Schulsozialarbeit in Absprache mit den Eltern – Regelmässiger Austausch und Reflexion an pädagogischen Konferenzen – Kontaktaufnahme durch Leitung des alternativen Lernorts mit der Klassenlehrperson bei Auffälligkeiten oder speziellen Beobachtungen (z. B. Äusserungen zu Belastungen etc.)

Vorteile

- Lange Öffnungszeiten
- Keine/wenig Stigmatisierung von Schülerinnen und Schülern
- Hohe Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler
- Abfederung von sozioökonomischen Ungleichheiten
- Betreuung/Förderung durch verschiedene Lehr- und Fachpersonen sowie durch Peers
- Hohe Motivation bei Schülerinnen und Schülern
- Gute Akzeptanz in der Elternschaft

Nachteile

- Viele gebundene, in den Klassen nicht verfügbare Lektionen
- Nutzung aus Eigeninitiative nur möglich, wenn Platz vorhanden
- Je nach Standort weite Wege

Lernort für Deutsch-Intensivunterricht und für spezifische Förderung in fachlichen und überfachlichen Kompetenzen

Die Schule nutzt den Lernort zur Integration von neu zugezogenen Schülerinnen und Schülern ohne Deutschkenntnisse, indem diese zuerst dort aufgenommen und in ihren Sprachkompetenzen intensiv gefördert werden. Am alternativen Lernort finden auch erste Gespräche mit den Eltern statt. Die Zuteilung in die Regelklasse erfolgt, nachdem erste Deutschkenntnisse erworben werden und der Lernstand erfasst worden ist. Den Deutsch-Intensivunterricht besuchen die Schülerinnen und Schüler auch nach der Zuteilung in die Regelklasse am alternativen Lernort.

Ein weiteres Angebot umfasst die individuelle, spezifische Förderung in fachlichen und überfachlichen Kompetenzen bei Lernschwierigkeiten oder, wenn beispielsweise für einzelne Schülerinnen und Schüler das Lernen in der Klasse vorübergehend erschwert ist und eine Kontextveränderung förderlich erscheint.

Mittelgrosse Schule mit einem Standort

Zielgruppe	Schülerinnen und Schüler der Primar- und der Sekundarstufe I (Zyklen 1–3)
Angebot	<ul style="list-style-type: none">– Deutsch-Intensivunterricht– Lernstandserfassung und Vorbereitung des Eintritts in die Regelklasse– Spezifische Förderung in fachlichen und überfachlichen Kompetenzen bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten– Elternberatung
Raumsituation	Ehemaliges Schulzimmer mit Nebenraum
Öffnungszeiten	Punktuelle Doppelbesetzung Mo–Fr, vormittags: 8.15–11.45 Uhr Mo, Di, Do, nachmittags: 13.30–15.00 Uhr
Personelle Ressourcen / Berufsgruppen	30 Lektionen <ul style="list-style-type: none">– Lehrperson für DaZ– Schulische Heilpädagogin/Schulischer Heilpädagoge
Kooperation(en) der Beteiligten	<ul style="list-style-type: none">– Zuweisung von neu zugezogenen Schüler/-innen ohne Deutschkenntnisse durch die Schulleitung, bei übrigen Schüler/-innen durch Klassenlehrperson in Absprache mit den Eltern– Bei längerem Aufenthalt: Wöchentlicher Austausch zwischen der Leitung des alternativen Lernorts und dem Klassenteam, Teilnahme an Standortgesprächen– Bei Schülerinnen und Schülern ohne Deutschkenntnisse: Vorbereitung der Einschulung in die Regelklasse mit dem jeweiligen Klassenteam, anschliessend Austausch und Beratung nach Bedarf

Vorteile

- Gezielte, intensive Unterstützung zusätzlich zum Klassenunterricht
- Ausreichend Zeit für Aufnahme, Lernstandserfassung und Zuteilung in die Regelklasse bei neu zugezogenen Schülerinnen und Schülern ohne Deutschkenntnisse
- Ressourcen für Elterngespräche und -beratung

Nachteile

- Viele gebundene Ressourcen
- Personelle Ressourcen für neu zugezogene Schülerinnen und Schüler sind nicht planbar

Lernort zur Bearbeitung von Forschungsfragen und für Förderung in Kleingruppen

Die Schule definiert den alternativen Lernort als ergänzendes Angebot zum Klassenunterricht für Schülerinnen und Schüler, die sich mit weiterführenden Aufgaben oder Forschungsfragen beschäftigen, und für solche, die regelmässig oder kurzzeitig auf eine intensive Förderung in Kleingruppen angewiesen sind.

Kleine Schule mit einem Standort

Zielgruppe	Schülerinnen und Schüler der Primarstufe (Zyklen 1 und 2)
Angebot	<ul style="list-style-type: none">– Erweiterte Lernangebote und Forschungsfragen– Unterstützung und Förderung bei Lernschwierigkeiten– Aufbau von Lernstrategien und Förderung der überfachlichen Kompetenzen
Raumsituation	Schulzimmer
Öffnungszeiten	Mo–Fr, vormittags, 10.15–11.45 Uhr
Personelle Ressourcen/ Berufsgruppen	10 Lektionen <ul style="list-style-type: none">– Lehrperson für Begabungsförderung– Schulische Heilpädagogin/Schulischer Heilpädagoge
Kooperation(en) der Beteiligten	<ul style="list-style-type: none">– Zuweisung durch Klassenlehrpersonen in Absprache mit der Schulischen Heilpädagogin/dem Schulischen Heilpädagogen und den Eltern– Regelmässiger Austausch bei längerem Aufenthalt bezüglich Förderplanung sowie Teilnahme an Standortgesprächen– Spontanzuweisungen erfolgen via Meldezettel

Vorteile

- Gezielte Unterstützung zusätzlich zum Klassenunterricht
- Spontanzuweisungen aus unterschiedlichen Gründen sind möglich

Nachteile

- Viele Ressourcen sind gebunden
- Delegation von Aufgaben an Lehrpersonen des alternativen Lernorts (z.B. Angebot von weiterführenden Aufgabestellungen, individuelle Unterstützung etc.)

Variabler Lernort für niederschwellige Interventionen und kurzfristige Betreuung

Die Schule ist zu klein, um ihre Ressourcen für einen alternativen Lernort einzusetzen. Dennoch gibt es im Schulalltag Situationen, die das Unterrichten erschweren oder verunmöglichen und in denen einzelne Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres Verhaltens am Lernen nicht teilhaben können.

Die Schule hat daher ein Konzept erarbeitet, das niederschwellige Interventionen ohne zusätzliche Ressourcen ermöglicht.

Primäres Ziel ist dabei, dass einerseits der Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler sowie die pädagogischen Beziehungen aufrechterhalten werden, und dass andererseits in schwierigen Situationen professionell gehandelt werden kann und Lehrpersonen sich gegenseitig unterstützen.

Sehr kleine Schule mit einem Standort

Zielgruppe	Schülerinnen und Schüler der Primarstufe (Zyklen 1 und 2)
Angebot	– kurzfristige Betreuung von Schülerinnen und Schülern aus anderen Klassen bei eskalierenden Situationen oder sehr unangemessenem Verhalten
Raumsituation	Keine zusätzlichen Räumlichkeiten
Öffnungszeiten	Montag: Lehrperson A Dienstag: Lehrperson B Mittwoch: Lehrperson C Donnerstag: Lehrperson D Freitag: Lehrperson E
Personelle Ressourcen / Berufsgruppen	Keine zusätzlichen Lektionen – Klassen- und Fachlehrpersonen innerhalb des eigenen Unterrichts
Kooperation(en) der Beteiligten	– Spontane Zuweisung durch Klassen- oder Fachlehrperson – Zugewiesene Schülerinnen und Schüler haben Arbeitsmaterial dabei – Gemeinsame Reflexion der beteiligten Lehrpersonen und der Schülerin/ des Schülers anhand eines strukturierten Vorgehens evtl. unter Einbezug der Eltern – Bei Bedarf Zielvereinbarungen mit definierten Unterstützungsmaßnahmen in der Klasse (z. B. Wechsel in der Sitzordnung, Veränderungen in der Klassenführung, Etappierung der Lerninhalte, Strategien zum Umgang mit Stress oder Frustration, Abmachungen mit der Klasse, Einbezug der Schulsozialarbeit, Unterstützung mit Schulischer Heilpädagogik)

Vorteile

- Keine zusätzlichen Ressourcen erforderlich
- Spontanzuweisungen aus unterschiedlichen Gründen sind möglich
- Reflexionsgespräch ermöglicht gemeinsame Suche nach Handlungsoptionen
- Verantwortung wird nicht delegiert

Nachteile

- Keine dauerhafte Unterstützung ausserhalb der Klasse
- Keine spezifische Förderung

Spannungsfelder und Empfehlungen

Bei Entscheidungen im Schulalltag müssen häufig Vor- und Nachteile abgewogen werden. Situationen können meist aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden und sind daher mehrdeutig. Entscheidungen wiederum sind nie vollumfänglich optimal oder «richtig» sowohl für die Schülerinnen und Schüler sowie deren Umfeld wie auch für die Lehrpersonen. Pädagogisches Handeln ist häufig ein Handeln im Bewusstsein von Ambivalenzen. Mit Entscheidungen positionieren sich Lehrpersonen innerhalb von Spannungsfeldern. Eine Entscheidung ist insofern immer eine solche für aber auch eine gegen etwas. Entscheidungen können gezielter vorgenommen und deren Konsequenzen abgefedert werden, wenn das Spannungsfeld mit seinen widerstreitenden Kräften bekannt ist. Mögliche negative Aspekte des Entscheids können dann durch entsprechende Massnahmen «kompensiert» werden.

Beispiel:

Der Entscheid, einen Schüler aufgrund seines Verhaltens aus dem Klassenverband an einen alternativen Lernort zu schicken, führt dazu, dass die Lernprozesse der anderen Kinder weniger gestört sind, bewirkt aber zugleich, dass der betreffende Schüler von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen wird und bei regelmässiger Wegweisung eine Form von Stigmatisierung erfährt.

Die Lehrperson ist kurzfristig in ihrer Arbeitssituation entlastet. Mit dem Wegschicken trägt sie den Konflikt mit dem Schüler nicht wirklich aus. Sie kann die Situation als Zeichen von Stärke, aber auch als persönliche Niederlage empfinden. Ihr Repertoire im Umgang mit solchen Konfliktsituationen kann sie jedoch nicht erweitern.

Im Bewusstsein dieses Spannungsfeldes beschliesst die Lehrperson, den Schüler nach der Lektion am alternativen Lernort aufzusuchen, ihm ihren Entscheid zu erklären und sich nach seinem Befinden zu erkundigen. Ebenso nimmt sie mit ihrer Kollegin am alternativen Lernort Kontakt auf, mit der Absicht, künftig ihre Möglichkeiten im Umgang mit dem Schüler weiterzuentwickeln. Sie kompensiert damit ihre in der damaligen Situation «richtige» Entscheidung, weil sie sich der Folgen für den Schüler und sich selbst bewusst ist.

Im Folgenden werden acht Spannungsfelder dargestellt. Sie haben sich bei der Auswertung der Gespräche mit den Lehrpersonen und Schulleitenden der einbezogenen Schulen als bedeutsam herausgestellt. Es werden jeweils deren Erfahrungen und Einschätzungen dargestellt. Einige weitere Facetten werden mit ausgewählten theoretischen Konzepten oder empirischen Befunden untermauert. Am Schluss der Kapitel wird jeweils das Spannungsfeld zusammenfassend beschrieben und es werden daraus Empfehlungen abgeleitet.

Bezeichnung des Lernorts: Zwischen positiver Bedeutung des Neuen und Herabsetzung des Bestehenden

Die Bezeichnungen für alternative Lernorte sind in der Praxis vielfältig. Schulleitungen und Lehrpersonen ist es ein Bedürfnis, dass sich der Begriff dafür im Schulalltag einfach verwenden lässt. Er soll den Schülerinnen und Schülern, den Eltern und Erziehungsberechtigten sowie der Öffentlichkeit eine positive Botschaft vermitteln.

Bezeichnungen wie «Lern-Insel», «Förder-Oase», «Einsteinzimmer» oder «Lern-Atelier» bringen das Lernen mit Begriffen in Zusammenhang, die in der Regel positiv konnotiert sind. Mit der «Oase» oder der «Insel» werden meist idyllische und ruhige Orte bezeichnet. Ein «Atelier» verbindet die meisten mit einem kreativen Raum und «Einstein» wird gemeinhin mit hoher Intelligenz verbunden.

Die Benennung eines Angebots im Schulalltag ist nicht unwichtig, weil sie bei den Schülerinnen und Schülern wie auch bei den Eltern bzw. den Erziehungsberechtigten sowie in der Öffentlichkeit Assoziationen auslöst, die letztlich im Widerspruch zum Anliegen der Schule stehen können.

Positive Absichten, die innerhalb einer Schule alle teilen, können von Personen, die weniger in den pädagogischen Schulalltag eingebunden sind, missverstanden werden. Die Schule gibt mit der Bezeichnung alternativer Lernorte stets auch ein Bild von sich ab.

Es lohnt sich, bei der Wahl der Bezeichnung folgende Überlegungen anzustellen:

Herabsetzung des Klassenunterrichts

Ein alternativer Lernort steht immer in einer – wenn auch nicht expliziten – Beziehung zum Klassenunterricht. Wenn diese Alternative als «Oase» oder «Insel» bezeichnet wird, stellt sich die Frage, was denn der Klassenunterricht ist. Eben *keine* Oase, *keine* Insel und *kein* kreatives Atelier mehr. Positive metaphorische Bezeichnungen des alternativen Lernorts können folglich einen «Schatten» auf den Klassenunterricht werfen und diesen in seiner Bedeutung implizit herabsetzen.

Hervorhebung einer besonderen Gruppe

Benennungen von alternativen Lernorten, die den spezifischen Status von Kindergruppen andeuten oder explizit bezeichnen, heben diese innerhalb der Schule besonders hervor. Wird ein alternativer Lernort zum Beispiel als «Begabungszimmer» oder «Integrierte Förderung» bezeichnet, werden mit dem Lernort exklusive Zugänge für spezifische Gruppen von Schülerinnen und Schülern geregelt. Solche Hervorhebungen bestimmter Kindergruppen können zu unbeabsichtigten Effekten unter den Schülerinnen und Schülern führen, etwa, dass sie sich durch den Besuch des Angebots stigmatisiert fühlen.

Beschönigung der institutionellen Separierung

Eine wohlklingende Bezeichnung kann die eigentliche Praxis im Umgang mit dem alternativen Lernort beschönigen. Solch positive Umdeutungen dienen dazu, eine eigentlich in der Schule tabuisierte oder unattraktive Massnahme wie etwa die Bestrafung von Schülerinnen und Schülern mittels Separierung vom Klassenunterricht schönzureden bzw. zu vertuschen. Stehen die tatsächliche Funktion des Lernorts und seine Bezeichnung in einem offensichtlichen Kontrast, kann dies von kritischen Lehrpersonen wie auch in der Öffentlichkeit als vertuschende Strategie entlarvt werden. Würde etwa der alternative Lernort in erster Linie als «Time-in-Angebot» genutzt, kann der Begriff der «Förder-Oase» als unpassend wahrgenommen werden. Ein zur Funktion des Angebots passender Begriff wäre stimmiger.

Spannungsfeld

Alternative Lernorte zu benennen, ist ein Abwägungsprozess. Betont positive Bezeichnungen laufen Gefahr, beschönigend zu wirken oder den Klassenunterricht indirekt herabzusetzen. Bezeichnungen, die bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern hervorheben, können diese stigmatisieren und unbeabsichtigte Wirkungen unter den Schülerinnen und Schülern, Eltern/Erziehungsberechtigten und in der Öffentlichkeit hervorrufen. Euphemistische Bezeichnungen können überdies peinlich anmuten.

Empfehlung

Es empfiehlt sich, Bezeichnungen zu verwenden, die mit der Absicht der Schule übereinstimmen, eher wertneutral klingen und so kaum negative Effekte hervorrufen. Die folgenden Vorschläge sind nicht abschliessend zu verstehen und sind an weitere situationspezifische Überlegungen geknüpft, die es zu bedenken gibt:

- «Ergänzendes Lernangebot»
- «Ergänzender Lernort»
- «Alternativer Lernort»
- «Offenes Lernangebot»
- «Lernunterstützung»
- «Time-in-Angebot»
- «Förderort für...»
- «Gruppenraum Lernen»
- «Lernpavillon»

Gute Lernbedingungen: Zwischen Weiterentwicklung und Delegation

In den befragten Schulen werden die Vorzüge eines alternativen Lernorts häufig mit guten Lernbedingungen in Zusammenhang gebracht. Diese werden meist in Abgrenzung zum Klassenunterricht hervorgehoben. So werden etwa folgende Begründungen eines alternativen Lernorts erwähnt:

- Auf Fragen der Schüler/-innen kann gut eingegangen werden.
- Die Schüler/-innen erfahren eine intensive Betreuung, wodurch sich schnellere Lernfortschritte und positive Lernerfahrungen einstellen.
- Ein effizientes Arbeiten ist möglich.
- Die Lernförderung kann flexibel gestaltet werden.
- Die Arbeit an Projekten oder in Gruppen ist möglich.
- Konzentration und ruhige Arbeitsatmosphäre sind gewährleistet.
- Die Lernmotivation wird durch gemeinsames Lernen befördert.
- Der Erwerb von Lernstrategien ist möglich.
- Das Nacharbeiten bei Lerndefiziten hat Platz (z.B. aufgrund von Mehrsprachigkeit, Schulorts- oder Schultyp-Wechsel).
- Es gibt geringeren Zeitdruck.

Förderliche Bedingungen für Lernerfolg

Die exemplarische Aufzählung aus der Praxis steht für wichtige Bedingungen, die für das Lernen von Schülerinnen und Schülern bedeutsam sind. So können etwa Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler für Lernprozesse motivieren, indem sie im Unterricht darauf achten, grundlegende psychologische Bedürfnisse zu berücksichtigen wie das Kompetenz- und Autonomie-Erleben oder das Bedürfnis, sozial eingebunden zu sein.¹³ Aus seinen Meta-Analysen schliesst John Hattie, dass Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern gezieltes Feedback zu ihren Lernleistungen geben und umgekehrt auch Feedback bei ihnen bezüglich Fördermassnahmen resp. Unterrichtsetting einholen sollten.¹⁴ Im Hinblick auf das Classroom-Management gilt der hohe Anteil effektiv genutzter Lernzeit als Indikator für Lernerfolg. Schülerinnen und Schüler sollten Unterrichtsettings erleben, in denen sie ihre Lernzeit intensiv und produktiv nutzen. Die Unterrichtsorganisation und die Interaktionsprozesse im Unterricht können die Nutzung der Lernzeit beeinflussen.¹⁵

Fachliche Auseinandersetzung zur Realisierung von Lernbedingungen

Wenn solche für das Lernen grundlegenden Bedingungen in einer Schule eng mit einem *zusätzlichen* Angebot ausserhalb des Klassen- oder Abteilungsunterrichts in Verbindung gebracht werden, sollte an der Schule eine fachliche Auseinandersetzung über die Beweggründe stattfinden. Es ist zu fragen, wie durch Schul-, Unterrichts- oder Personalentwicklung solche Bedingungen im Unterricht befördert werden könnten oder aufgrund welcher Beobachtungen und Einschätzungen eine Realisierung dieser grundlegenden Lernbedingungen momentan innerhalb des Klassen- oder Abteilungsunterrichts nicht möglich ist. Solche fachlichen Auseinandersetzungen zu den Lern- und Förderbedingungen an einer Schule sind von grosser Bedeutung, weil sie zu einer systematischen Auslegeordnung und dadurch zu einer Gesamtsicht führen. Auf eine Belastungssituation kann so durch flankierende Massnahmen in Schule und Unterricht oder durch Personalentwicklung reagiert werden.

Ein alternativer Lernort kann allerdings auch eine Möglichkeit darstellen, für die analysierten Herausforderungen der Schule Lösungsansätze zu entwickeln, die wiederum für die weitere Schul- und Unterrichtsentwicklung genutzt werden können. (→ S. 30 Schulentwicklung)

¹³ vgl. Deci & Ryan 1993

¹⁴ vgl. Hattie 2013: 206ff.

¹⁵ Helmke 2015

Spannungsfeld

Pädagogisch bedeutsame Lernbedingungen tragen massgeblich zum Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler bei. Die Realisierung solcher Lernbedingungen zeichnet die Qualität einer Schule aus. Wenn Schulen pädagogisch bedeutsame Lernbedingungen vom Klassenunterricht an alternative Lernorte «auslagern», kann die Weiterentwicklung des Klassen- und Abteilungsunterrichts in den Hintergrund geraten. Es wird kompensiert statt weiterentwickelt.

Ein alternativer Lernort kann aber – im Sinne einer projektartigen Entwicklungszelle – zu bestehenden Herausforderungen der Schule wichtige Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung liefern, wenn diese gezielt evaluiert und auf die ganze Schule transferiert werden.

Empfehlung

Stehen bei der Begründung eines alternativen Lernorts die Lernbedingungen im Vordergrund, ist es zielführend, wenn die Schulleitung und Lehrpersonen eine gemeinsame Problemanalyse zum bisherigen Unterricht vornehmen und erörtern, welche Vorgehensweisen und Veränderungen in der Klassenführung, im Unterricht, in der interdisziplinären Zusammenarbeit und in der Kooperation mit den Eltern erforderlich sind, um die erwünschte Förderung im Unterricht oder an der Schule zu realisieren. Wird ein alternativer Lernort als Teillösung zur Schaffung besserer Lernbedingungen betrachtet, muss geklärt werden, wie allfällige Erkenntnisse evaluiert und für den Klassenunterricht genutzt werden können.

Auszeit vom Klassenunterricht: Zwischen Disziplinierung Einzelner und Lerngelegenheit für alle

Das vorübergehende Wegschicken aus dem Klassenunterricht ist in gewissen kantonalen Vorgaben als disziplinarische Massnahme vorgesehen. Die befragten Schulleitungen und Lehrpersonen erachten die Zuweisung zum alternativen Lernort als geeignetere Lösung, als beispielsweise die Schülerinnen und Schüler «vor die Tür zu stellen». Schulen, die den alternativen Lernort für einen temporär befristeten *Klassenauschluss* nutzen, bezeichnen diesen als «Time-in», dies in Abgrenzung zu einem befristeten *Schulausschluss* des «Time-out». Die Verantwortlichen der befragten Schulen bringen ihre ambivalente Haltung zum Ausdruck, wenn es darum geht, die Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu einem alternativen Lernort mit Unterrichtsstörungen oder auffälligem Verhalten zu begründen. Einerseits wird eine Zuweisung zum alternativen Lernort im Sinne einer disziplinierenden Strafmassnahme aufgrund des unangemessenen Verhaltens und einer damit einhergehenden Überforderung der Lehrperson problematisiert. Andererseits betonen die Lehrpersonen Entlastung zu erfahren, wenn sie in anspruchsvollen Situationen die Möglichkeit einer Zuweisung an einen alternativen Lernort haben. So führe bereits das Wissen darum, dass eine solche Möglichkeit besteht, zu einem gelasseneren Umgang mit herausfordernden Situationen und letztlich auch zu weniger Wegweisungen aus dem Unterricht. Eine zeitliche Separierung vom Klassenunterricht wird auch damit begründet, dass sich Schülerinnen und Schüler in anderen Kontexten verschieden verhalten und dadurch fixierte Rollen ablegen könnten. In den befragten Schulen werden die Prozesse der Re-Integration sowohl in Bezug auf die Schülerin bzw. den Schüler wie auch auf die Klasse oder die Lehrperson kaum thematisiert.

Lehrpersonen sind verantwortlich für die Unterrichtsqualität und das Lernklima

Lehrpersonen sind verantwortlich dafür, ein gutes Lernklima für die Schülerinnen und Schüler zu schaffen. Die Art und Weise, wie Lehrpersonen auf Kinder und Jugendliche reagieren, kann erwünschtes oder unerwünschtes Verhalten verstärken resp. vermindern. Dazu gehört eine positive Kommunikations- und Beziehungskultur geprägt durch Transparenz, Authentizität, Regeln, Präsenz, Humor und Feedback¹⁶ sowie die Ermöglichung von Partizipationsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler.¹⁷ Der Schweizerische Dachverband der Lehrerinnen- und Lehrer fordert in der Standesregel 9 («Respektieren der Menschenwürde») die Lehrpersonen zu einem ethischen Verhalten auf: «Die Lehrperson wahrt bei ihren beruflichen Handlungen die Menschenwürde, achtet die Persönlichkeit der Beteiligten, behandelt alle mit gleicher Sorgfalt und vermeidet Diskriminierung [...]. Nicht statthaft sind systematische, willentliche oder fahrlässige Benachteiligungen von Lernenden wegen deren Denkart, Begabung, Geschlecht und geschlechtlicher Orientierung, Religion, familiärer Herkunft oder Aussehen».¹⁸ Kinder und Jugendliche sind in ihrer Entwicklung auf Anerkennung und positive Resonanz angewiesen. Zugleich aber gilt es auch, altersangemessene Grenzen zu setzen, indem soziale Regeln erarbeitet werden. Diese verleihen den Schülerinnen und Schülern Orientierung. Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, dass Kinder und Jugendliche sich bei unterschiedlichen Lehrpersonen entsprechend unterschiedlich verhalten können. Erfolgversprechend sind insbesondere Ansätze, wonach der systematische Aufbau von personalen und sozialen Kompetenzen als Entwicklungsschwerpunkt für die ganze Schule gilt. Solche Schulentwicklung zielt darauf ab, die Schule als Kontext für soziales Lernen zu gestalten und eine partizipative, präventionsfreundliche Schulkultur zu etablieren¹⁹.

Verständnis von Unterrichtsstörungen und Erwartungen an Schüler/-innen

Verhaltensauffälligkeit und Unterrichtsstörungen sind keine eindeutigen Begriffe, weil sie hohen relativen Charakter haben. Sie können lediglich als Behelfsbegriffe für die Diskussion verstanden werden. Die Gründe für auffälliges Verhalten sind multifaktoriell, stehen aber häufig mit Lernschwierigkeiten und erschwerten Identitätsfindungsprozessen in engem Zusammenhang.²⁰

Schülerinnen und Schüler können auffallen, weil ihre Zugangsweise und ihre Handlungen mit der Unterrichtspraxis nicht «in Passung kommen». Dabei spielen auch Unterrichtsgestaltung und Erwartungen von Lehrpersonen eine entscheidende Rolle. So erkennen etwa weibliche Lehrpersonen mehr geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern und halten mehr Schüler für verhaltensauffällig als ihre männlichen Kollegen.²¹ Weiter können Erwartungen zum Umgang mit der zur Verfügung gestellten Lernzeit (z.B. Zeitverluste im Lernprozess), zur Verbindlichkeit im Unterricht (z.B. Beteiligung an «offenen» Lernformen) oder zur Responsivität der Schülerinnen und Schüler (z.B. im Hinblick auf Anweisungen) eine Rolle bei der Identifikation einer Auffälligkeit darstellen.²²

Von *Unterrichtsstörung* wird gesprochen, wenn die sozialen und kognitiven Prozesse im Unterricht für die Schülerinnen und Schüler blockiert und ein Weiterlernen für alle erschwert ist.²³ Was als «Unterrichtsstörung» bezeichnet wird, variiert jedoch von Lehrperson zu Lehrperson, weil sich nicht alle von einem bestimmten Verhalten gleichermaßen gestört fühlen bzw. Situationen unterschiedlich interpretiert werden²⁴.

16 Städeli, Obrist & Grassi: 2008

17 Frey 2010: 26ff.

18 LCH 2008: 40

19 Frey 2010 sowie SOLE (Programm für soziales Lernen in der Schule)

des Instituts Weiterbildung und Beratung, PH FHNW: www.fhnw.ch/wbph-sole

20 vgl. Mand 2003: 30ff.

21 vgl. Mand 2003: 93

22 vgl. Widmer-Wolf 2014: 277ff.

23 vgl. Winkel: 2006

24 vgl. Clausen: 2002

Die Zuweisung von Schülerinnen und Schülern zu einem alternativen Lernort muss daher auch im Zusammenhang mit den subjektiven Erwartungen von Lehrpersonen und ihren Verständnissen von Unterrichtsstörungen gesehen werden. Über eine schulinterne Auseinandersetzung kann geklärt werden, welche Situationen zu einer Zuweisung an den alternativen Lernort führen sollen und welche nicht. Dies trägt mit dazu bei, dass die Praxis an der Schule als transparent und einheitlich wahrgenommen wird und Lehrpersonen eigene Anteile beim Entstehen von Unterrichtsstörungen erkennen können.

Stresserleben von Lehrpersonen und Berufsidentität

Ein erschwerter Umgang mit Unterrichtsstörungen führt zu persönlichem Stresserleben und kann die eigene Berufsidentität bedrohen. Vor diesem Hintergrund sind individuelle Strategien im Umgang mit dem persönlichen Stresserleben, aber auch konstruktive Formen des sozialen Rückhalts im Schulteam zur Stabilisierung der Situation gefordert. Befunde der Burnout-Forschung betonen die Bedeutung des sozialen Rückhalts im Kollegium, der allerdings von vielen Lehrpersonen nicht erfahren wird.²⁵

Die Diskussion um alternative Lernorte kann in Zusammenhang mit ernsthaften Belastungserfahrungen von Lehrpersonen stehen. Es ist zu prüfen, inwiefern stabilisierende Massnahmen wie solidarische Formen der gegenseitigen Unterstützung im Klassen- oder Unterrichtsteam, das Überdenken der Unterrichtsgestaltung und der Klassenzusammensetzung, schulinterne Weiterbildungen und Schulentwicklungsprogramme oder eine psychologische Beratung der Lehrperson im Umgang mit Stresserfahrungen dazu beitragen, die Situation zu stabilisieren.

Empowerment und Lernprozesse während des «Time-in»

Es gilt, die temporäre «Auszeit» vom Klassenunterricht für die betroffenen Schülerinnen und Schüler zu nutzen, um mögliche Hürden beim schulischen Lernen (Lernklima, Unterrichtsgestaltung, Klassendynamik, Lernstrategien, Leistungsfähigkeit, individuelle Beeinträchtigungen oder Defizite) zu erkunden und Fördermassnahmen zu vereinbaren. Weitere Bezugspersonen und ein anderes Lernumfeld können eine Chance darstellen, insbesondere dann, wenn auch Schülerinnen und Schüler mit prosozialem Verhalten die soziale Dynamik stabilisieren.²⁶ Dabei ist der Förderung der Handlungsautonomie und der Ermöglichung von Erfolgserlebnissen besondere Beachtung zu schenken.²⁷ Lehrpersonen oder Schulsozialarbeitende, die an alternativen Lernorten tätig sind, müssen diese förderorientierte Haltung den Schülerinnen und Schülern vermitteln können. Die Kinder oder Jugendlichen können so neue Erfahrungen machen, die ihnen erlauben, ihr Selbstkonzept als Schülerin oder Schüler zu modifizieren. Eine Gefahr besteht darin, dass der Anschluss an den Schulstoff der Klasse zugunsten sozialer Lernziele verloren geht, was sich ungünstig auf die Lernbiografie und das eigentliche Ziel einer Re-Integration auswirken kann.²⁸

²⁵ vgl. Doudin/Curchod-Ruedi & Baumberger 2009

²⁶ Müller 2013

²⁷ Brügggen, Maeder & Kosorok Labhart 2010: 22

²⁸ vgl. ebd.

Erfahrungen mit Time-out-Lösungen zeigen, dass nach erfolgreichem Ausschluss der Schülerinnen und Schüler deren Re-Integration zur Hauptschwierigkeit für alle Beteiligten wird.²⁹ Schülerinnen und Schüler sollen zwar nach Ansicht der befragten Schulen am alternativen Lernort ihr Verhalten in herausfordernden Situationen reflektieren, gleichzeitig wird jedoch in der Praxis der späteren Rückkehr eine vergleichsweise geringe Bedeutung beigemessen. Eine begleitete Re-Integration ist insbesondere dann wichtig, wenn es darum geht, fixierte Rollen und Handlungsmuster im Unterricht oder in der Klasse zu verändern. Eine temporäre Time-in-Lösung muss von der Klassen- und Fachlehrperson deshalb dafür genutzt werden, die unerwünschte Dynamik durch gezielte Reflexion der erschwerten Situation oder Anpassungsleistungen innerhalb der Klasse oder auf Schulebene präventiv zu durchbrechen, z.B. indem mit den Schülerinnen und Schülern der Klasse mehr Resistenz-Strategien gegenüber ungünstigem Peereinfluss eingeübt werden. Solche proaktiven Vorkehrungen ermöglichen für alle einen Neuanfang unter anderen Vorzeichen.³⁰

Spannungsfeld

Schülerinnen und Schüler können die soziale Dynamik in der Klasse negativ beeinflussen und erfordern von Lehrpersonen eine gezielte Klassenführung. Die Begründungen für eine Auszeit am alternativen Lernort sind auch beeinflusst von subjektiven Erwartungen der Lehrpersonen an die Schülerinnen und Schüler und ihrem Verständnis darüber, was eine Unterrichtsstörung ist. Dies variiert von Lehrperson zu Lehrperson. Weil Lehrpersonen Unterricht verschieden gestalten und auf die Schülerinnen und Schüler unterschiedlich reagieren und dadurch den Lernkontext entsprechend mitbeeinflussen, sind je nach Zusammensetzung unterschiedliche soziale Dynamiken möglich. Diese Erkenntnis kann an der Schule als Chance genutzt werden. Häufig jedoch wird eine Auszeit nicht dafür genutzt, herausfordernde Situationen zu überdenken oder Anpassungsleistungen in der Klasse vorzunehmen. Dies führt in der Tendenz dazu, auffälliges Verhalten einseitig den Schülerinnen oder Schülern zuzuschreiben, diese dadurch zu benachteiligen und damit letztlich eine systemische Sicht auf die herausfordernde Situation auszuklammern.

Empfehlung

Äussern Lehrpersonen Stresserleben im Umgang mit herausfordernden Situationen und bekunden Mühe, sich mit ihrem Beruf zu identifizieren, muss die Schulleitung Massnahmen auf unterschiedlichen Ebenen prüfen (kooperative Formen der Lösungssuche im Team, klassenübergreifende Entwicklung sozialer Regeln, Kompetenzerweiterung durch Weiterbildung, individuelles Stressmanagement der Lehrperson). Der alternative Lernort kann eine unter anderen Massnahmen darstellen, sollte jedoch bei anspruchsvollen sozialen Problemen nicht als alleinige Lösung angesehen werden.

- Interventionen bei sozial herausfordernden Situationen können dazu führen, die Erwartungen an Schülerinnen und Schüler im sozialen Zusammenleben abzugleichen und eine einheitliche Praxis zu verfolgen.
- Ein alternativer Lernort bietet den Schülerinnen und Schülern einen anderen Lernkontext mit weiteren Bezugspersonen. Damit verbunden ist die Chance, fixierte Verhaltensmuster aufzubrechen. Die Lehrpersonen müssen dafür sorgen, dass die Erfahrungen und Erkenntnisse am alternativen Lernort für die Gestaltung des Klassenunterrichts genutzt werden können.
- Während der temporären Auszeit einzelner Schülerinnen und Schüler vom ordentlichen Unterricht sind die Lehrpersonen unter Einbezug der Schulsozialarbeit gefordert, die bisherige unerwünschte soziale Dynamik zu reflektieren und entsprechende Vorkehrungen im Hinblick auf die «Re-Integration» zu treffen (Selbstreflexion des eigenen Verhaltens, Anpassungsleistungen innerhalb der Klasse oder auf Schulebene).

²⁹ vgl. Brügggen, Maeder & Kosorok 2010; Mettauer Szaday 2007

³⁰ Müller 2013

Zugangsregelungen: Zwischen Zuweisung und Freiwilligkeit

Je nach Ausrichtung des Modells sind die *Begründungen*, weshalb Schülerinnen und Schüler den alternativen Lernort aufsuchen, unterschiedlich. Genannt werden Schülerinnen und Schüler mit verstärkten Massnahmen oder solche, die Hausaufgaben nicht mitgebracht haben, die Prüfungen nachschreiben müssen, aus gesundheitlichen Gründen den Turnunterricht nicht besuchen können oder aus Sicht der Lehrpersonen durch ihr Verhalten das Lernen in der Klasse erschwert oder verunmöglicht haben.

Während gewisse Schülerinnen und Schüler den alternativen Lernort regelmässig aufsuchen (müssen), besuchen ihn andere nur sporadisch. Dies hat zur Folge, dass im zweiten Fall die Lehrpersonen am alternativen Lernort im Voraus nicht abschätzen können, wie die Zusammensetzung der Gruppe aussehen wird, was eine hohe Flexibilität erfordert.

Die Schulen berichten rückblickend davon, dass eine *konstante Nutzung* des alternativen Lernorts bei der Einführung des Modells nicht selbstverständlich war. Die dafür vorgesehenen Lehrpersonen standen zwar bereit, aber ihnen wurden nur vereinzelt Schülerinnen und Schüler zugewiesen und die Kinder und Jugendlichen suchten den alternativen Lernort nicht freiwillig auf. Erst nach Absprachen unter den Lehrpersonen nutzten die Schülerinnen und Schüler das Angebot.

Folgt man den Darstellungen der befragten Schulen, nutzen nicht alle Lehrpersonen das Lernangebot für ihre Schülerinnen und Schüler, nach Einschätzungen tun dies zwischen 10–50%. Eine Zuweisung zu einem alternativen Lernort geschieht meist über die Klassenlehrpersonen, vereinzelt über eine Fachlehrperson oder die Fachperson für Schulische Heilpädagogik. Eine Schulleitung berichtet, dass sie mit Lehrpersonen, die häufig Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres Verhaltens dem alternativen Lernort zuweisen, das Gespräch suche. Bei einem geplanten längerfristigen Besuch des alternativen Lernorts, wie etwa einem befristeten Ausschluss aus der Klasse, findet die Zuweisung in den befragten Schulen via Schulleitung statt. Gemäss kantonalen Vorgaben müssen Eltern bzw. Erziehungsberechtigte entsprechend informiert werden.

Für die Lehrpersonen und Schulleitenden der befragten Schulen ist klar, dass die Schülerinnen und Schüler in der Klasse unterrichtet werden sollten. Es wird erkannt, dass diese durch einen regelmässigen oder längerfristigen Besuch des alternativen Lernorts *Benachteiligung oder Stigmatisierung* erfahren könnten. So können zum Beispiel klassifizierende Unterscheidungen beim Besuch des alternativen Lernorts durch für alle sichtbare Formen (z.B. die Farbe eines Mäppchens, verschiedene Zimmer mit unterschiedlichen Zielgruppen) dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler ihren Besuch untereinander zu bewerten beginnen. Es wurde berichtet, dass die Attraktivität des alternativen Lernorts im Schulhaus davon abhängt, wie Lehrpersonen darüber sprechen und wie Schülerinnen und Schüler von ihren Erfahrungen berichten würden.

Schulen, die auf eine langjährige Erfahrung mit einem alternativen Lernort zurückblicken, verweisen darauf, dass sich das Angebot im Verlauf der Zeit weiterentwickelt habe. Am Anfang gab es nur die Praxis, dass die Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler an den alternativen Lernort zuwiesen. Nach einer Abklärung der Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen wurde eingeführt, dass diese den alternativen Lernort freiwillig und selbstbestimmt aufsuchen können. So nutzen Schülerinnen und Schüler den alternativen Lernort etwa, weil sie dort konzentrierter und störungsfreier weiterarbeiten können.

Gerade die Möglichkeit eines freiwilligen Besuchs sorgt laut den befragten Schulen für eine hohe Motivation bei den Schülerinnen und Schülern und führt zu einer guten Akzeptanz bei Eltern resp. Erziehungsberechtigten. Der alternative Lernort wird auch an unterrichtsfreien Nachmittagen oder in Zwischenstunden aufgesucht, um zu lernen oder Gruppen- und Projektarbeiten voranzutreiben. Lehrpersonen und Schulleitende sehen in der Möglichkeit, den alternativen Lernort freiwillig aufzusuchen eine Variante, um Chancengerechtigkeit etwas zu mindern. So steht zum Beispiel Schülerinnen und Schülern, die durch ihr Elternhaus kaum Unterstützung erfahren, ein Ort zur Verfügung, an dem sie mit anderen lernen oder ihre Bewerbungsschreiben anfertigen können, wozu ihnen eine entsprechende Infrastruktur mit Computer und Drucker zur Verfügung steht.

Zuweisung als Legitimation der Ressourcenverlagerung

Hat die Schule entschieden, personelle Ressourcen an einen alternativen Lernort zu verlagern, wird verständlicherweise erwartet, dass Schülerinnen und Schüler das Angebot aufsuchen. Wie der Darstellung einer befragten Schule zu entnehmen ist, stellt dies teils gerade in der Startphase keine Selbstverständlichkeit dar. Dass Sinn und Zweck eines alternativen Lernorts Schülerinnen und Schülern sowie Eltern resp. Erziehungsberechtigten vermittelt werden kann, erfordert im Kollegium ein gemeinsames Verständnis davon.

Ist dies nicht der Fall, entwickelt sich unter Umständen eine ungewollte Dynamik: Lehrpersonen können sich mehr oder weniger bewusst gedrängt fühlen, Schülerinnen und Schüler an den alternativen Lernort zu schicken, um so die beschlossene Verlagerung der Ressourcen zu legitimieren. In zugespitzter Formulierung: Schülerinnen und Schüler werden an den alternativen Lernort geschickt, damit die dort arbeitende Lehrperson «beschäftigt» ist. Dann steuert das Angebot eines alternativen Lernorts die Entscheidungen von Lehrpersonen.³¹

Stigmatisierungspotenziale durch einseitige Zuweisungen

Erfolgt der Zugang zum alternativen Lernort ausschliesslich über die Zuweisung durch die Lehrpersonen und betrifft dies stets die gleichen Schülerinnen und Schüler einer Klasse in regelmässiger Abfolge, kann dies zu negativen sozialen und damit diskriminierenden Konsequenzen führen. Die Art und Weise, wie Lehrpersonen auf die Unterschiedlichkeit von Schülerinnen und Schülern reagieren, wird gerade bei Zuweisungen an einen anderen Lernort in der Klasse beobachtet und registriert. Werden beispielsweise immer die gleichen Schülerinnen und Schüler aus disziplinarischen Gründen an den alternativen Lernort geschickt, kann dies dazu führen, dass diese Kinder oder Jugendlichen innerhalb der Klasse an Akzeptanz verlieren, etwa, weil sie unter Zuschreibungen wie «weniger intelligent» oder «Störenfriede» zu leiden haben. Zuweisungen sagen insofern etwas darüber aus, wie Lehrpersonen Heterogenität strukturieren.³² (→ S. 8 Alternativer Lernort und Inklusion und → S. 15 Bezeichnung des Lernorts)

³¹ Kronig 2007: 14ff.

³² Sturm 2013

Attraktivität durch Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler

Die Lernmotivation und das Interesse von Schülerinnen und Schülern wird wesentlich beeinflusst davon, wie ihre grundlegenden Bedürfnisse berücksichtigt werden. Dazu zählt, dass sie sich auf ihrem Lernniveau kompetent erleben können, sozial eingebunden sind und in angemessenem Masse autonome Entscheidungen treffen können.³³ Diese Selbstbestimmung gilt auch im Hinblick auf Lernarrangements. So kann sich vielleicht eine Schülerin im Klassenverband weniger konzentrieren, weiss aber, dass sie ihre Lernaufgabe am alternativen Lernort besser bearbeiten kann. Zu wissen, welches Lernarrangement zum Bearbeiten einer Aufgabe passend ist, erfordert, dass Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler zur Reflexion über Lernbedingungen anhalten. Wenn Schülerinnen und Schüler erfahren, dass ihnen der alternative Lernort ermöglicht, besser zu lernen, stellen sich kaum Motivationsprobleme ein, die Klasse hierfür zu verlassen (→ S. 17 Gute Lernbedingungen). Wird der alternative Lernort von den Schülerinnen und Schülern als wertvolle Unterstützung für ihren Lernprozess erlebt, kann mit ihrer Zustimmung sowie der Akzeptanz der Elternschaft gerechnet werden.

Spannungsfeld

Die Zugangsregelungen widerspiegeln das Selbstverständnis der Schule im Umgang mit dem alternativen Lernort. Sie beeinflussen zu einem grossen Teil die Resonanz auf Seiten der Schülerinnen und Schüler sowie der Elternschaft.

Werden die Zielsetzungen des alternativen Lernorts und seine Zugangsregelungen von den Beteiligten als sinnvoll erfahren, werden diese sowohl durch die Schülerinnen und Schüler wie auch durch die Eltern/Erziehungsberechtigten akzeptiert, ja begrüsst. Vor allem die Möglichkeit, den alternativen Lernort freiwillig aufzusuchen, trägt massgeblich dazu bei und fördert zudem die Lernmotivation.

Mit der Verlagerung personeller Ressourcen an den alternativen Lernort kann allerdings auch eine fragwürdige Dynamik in Gang gesetzt werden: Lehrpersonen fühlen sich indirekt angehalten, Schülerinnen und Schüler dem alternativen Lernort zuzuweisen, damit dieser in «Betrieb» gehalten wird. Erfolgt die Zuweisung ausschliesslich über die Lehrpersonen und betrifft dies regelmässig die gleichen Schülerinnen und Schüler, können diese in der Klasse und der Schule Stigmatisierungen erfahren.

Empfehlung

Mit den Zugangsregelungen zum alternativen Lernort schafft die Schule Transparenz für alle Beteiligten. Wenn die Zuweisung aufgrund von Unterrichtsstörungen in einem Konzept verankert ist, muss geklärt sein, in welchen Situationen eine Zuweisung als disziplinarische Massnahme erfolgen kann. Ein der Lernmotivation verpflichteter alternativer Lernort muss ein altersgemässes selbstbestimmtes Aufsuchen durch die Schülerinnen und Schüler ermöglichen. Allfällige soziale Konsequenzen durch Zuweisungen zum alternativen Lernort sind sorgfältig zu beobachten. Einseitige Zuweisungen bestimmter Schülerinnen und Schüler müssen thematisiert und vermieden werden.

33 Deci & Ryan 1993

Kooperation: Zwischen niederschwelliger und systematischer Zusammenarbeit

Aufgrund der Befragung der Schulen wird deutlich, dass die Zusammenarbeit häufig von der Bereitschaft der jeweiligen Klassen- resp. Fachlehrperson abhängt. Oft beschränkt sich die Kommunikation auf zu bearbeitende Lernmaterialien, welche die Schülerinnen und Schüler an den alternativen Lernort mitbringen. Die dort arbeitenden Lehrpersonen wünschen sich für ihre Arbeit jedoch konkrete Hinweise und Materialien (z.B. Erwartungen an die Qualität der Bearbeitung oder Lösungsschlüssel für die Aufgaben), wenn die Schülerinnen und Schüler unterstützt werden sollen. Absprachen ermöglichen eine Kohärenz, was für die Lernbegleitung der Schülerinnen und Schüler als wirksam angesehen wird.

Auch wird erwähnt, dass für die Schülerinnen und Schüler eine sichtbare Form der Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen von Bedeutung sei. Beim ersten Besuch des alternativen Lernorts ist die Begleitung durch die Klassen- oder Fachlehrperson wichtig. Bei Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf sollte aus Sicht der Schulen eine intensivierete Zusammenarbeit stattfinden.

Für die Kommunikation haben sich einfache Kommunikationsformen bewährt wie Laufzettel, Journale, Reflexionsinstrumente der Schülerinnen und Schüler, das LehrerOffice, Mails oder manchmal auch der zufällige mündliche Austausch. Wird der alternative Lernort freiwillig aufgesucht, erübrigt sich gemäss den befragten Schulen eine systematische Kommunikation.

In der Praxis beschränkt sich die Kommunikation mehrheitlich darauf, dass die Klassen- oder Fachlehrperson der Lehrperson am alternativen Lernort Aufträge erteilt, selten wird von Rückmeldungen an die Klassen- resp. Fachlehrpersonen berichtet. Das kann geschehen, wenn der Eindruck entstanden ist, dass das Anspruchsniveau gestellter Aufgaben nicht passend war oder bestimmte Lernstrategien noch aufgebaut werden sollten. Einige Schulen berichten von systematischen Formen der Zusammenarbeit, räumen jedoch ein, dass diese – als Folge der Schulgrösse oder nach einer bestimmten Zeit – wieder versiegt. Zugleich wird betont, dass der alternative Lernort grundsätzlich eine Chance für eine intensive Zusammenarbeit zwischen den Klassen- resp. Fachlehrpersonen und der Schulsozialarbeit böte, diese aber nicht genutzt wurde.

Verständnis der Zusammenarbeit

Es wurde bereits dargestellt, dass ein alternativer Lernort aus theoretischer Perspektive als Teil eines Systems verstanden werden kann, bei welchem bestimmte Anforderungen, mit denen Schulen konfrontiert sind, delegiert werden, um den Klassenunterricht aufrechterhalten zu können (→ S. 7). Dieses Delegationsprinzip birgt das Risiko einer wenig koordinierten Zusammenarbeit. Mit Verweis auf Untersuchungen zur Kooperation zwischen Klassenlehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen lassen sich folgende Parallelen ziehen: Ungleiche Präsenzzeiten der Lehrpersonen können funktionale Abhängigkeiten zur Folge haben, was zu einem Machtgefälle und letztlich zu einer Hierarchisierung der Kooperationspartnerschaft zu führen vermag. Die in der Kooperation «Mächtigeren» können dann den «Unterlegenen» «flexibles» Verhalten aufzwingen, Problemanalysen aus ihrer Sicht vornehmen, den Grad der Verbindlichkeit bestimmen oder ungeliebte Arbeiten delegieren.³⁴ Die Lehrpersonen am alternativen Lernort können ihre Arbeit in einer solchen Kooperation als eine Art untergeordnete «Serviceleistung» gegenüber den Klassen- und Fachlehrpersonen empfinden und sich durch ihre «Auftraggeber» dominiert fühlen.³⁵ Die Lehrpersonen können sich dabei auf ihren «Funktions- oder Expertenstatus» berufen und bestimmte Aufgaben eindeutig sich oder anderen zuordnen. Zu diesem Zweck werden überschaubare Arbeitsdomänen definiert, die es möglichst voneinander abzugrenzen gilt.³⁶ Die Zusammenarbeit beschränkt sich in einem solchen Kooperationsverhältnis eher auf einen schüler- und weniger auf einen unterrichtsbezogenen Austausch, was einem umfassenden Förderverständnis entgegenwirkt.³⁷

³⁴ vgl. Maykus 2004: 355

³⁵ vgl. Widmer-Wolf 2014: 166

³⁶ vgl. ebd.

³⁷ Anliker, Lietz und Thommen 2008; Reusser, Stebler, Mandel und Eckstein, 2013: 343

Will man solche Effekte vermeiden, müssen die Verantwortlichen ihr Verständnis von Zusammenarbeit reflektieren und Lösungen anstreben, die dem Ziel einer optimalen Förderung der Schülerinnen und Schüler dienen. Dazu gehört, Beobachtungen zur Lernentwicklung oder zu pädagogisch-didaktischen Vorgehensweisen gegenseitig auszutauschen und für den Unterricht – sei es am alternativen Lernort oder im Klassen- resp. Fachunterricht – zu nutzen. Die Lehrpersonen bemühen sich um eine gemeinsame Deutung der Situation und entwickeln daraus einen gemeinsamen Auftrag. Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen ist dann durch ein Verständnis getragen, das erlaubt, einander Anregungen für die Unterrichtsgestaltung zu geben und voneinander zu lernen.³⁸ Studien zur Zusammenarbeit zwischen Fachpersonen für Schulische Heilpädagogik und den Klassenlehrpersonen weisen darauf hin, dass eine Zusammenarbeit, die auch Unterrichtsthemen aufgreift, zur Verbesserung der Lernatmosphäre, zu einer höheren Konzentration beim Lösen von Aufgaben, zu einer positiven Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler beiträgt und auf Seiten der Lehrpersonen zu einer grösseren Arbeitszufriedenheit führt.³⁹

Die Förderung an alternativen Lernorten muss gezielt mit dem Klassen- und Fachunterricht verbunden werden. Dies geschieht in erster Linie durch eine schulinterne Diskussion über die Kooperationskultur und ihre dafür nützlichen Instrumente. Hierzu könnte beispielsweise die Bearbeitung einer Zusammenarbeitsvereinbarung⁴⁰ eine praxisnahe Unterstützung bieten.

Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit

Sind keine systematischen und verbindlichen Kooperationsstrukturen etabliert, stehen vor allem die individuellen Bereitschaften der Lehrpersonen im Vordergrund. Gerade an grossen Schulen stellt die Zusammenarbeit eine logistische Herausforderung dar, da die Lehrpersonen, die am alternativen Lernort arbeiten, allenfalls grosse Vernetzungsleistungen vornehmen müssen. Fixe Zeitgefässe, in denen alle Lehrpersonen während ihrer unterrichtsfreien Zeit anwesend sind, haben sich als wichtige und hilfreiche Voraussetzung erwiesen, damit Lehrpersonen ihre Zusammenarbeit konstruktiv gestalten können. Gerade in der Pionierphase gilt es, die Erfahrungen zur Zusammenarbeit auszutauschen und vor diesem Hintergrund Zielrichtungen und Standards zu setzen, die beispielsweise in einem Schulkonzept festgehalten und sporadisch evaluiert werden.

Spannungsfeld

Eine wirksame Lernförderung am alternativen Lernort steht in engem Zusammenhang mit einer systematischen Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Lehrpersonen. Orientieren sich die Lehrpersonen allerdings an einem delegativen Arbeitsverhältnis, können sich Lehrpersonen am alternativen Lernort auf eine zudienende Rolle reduziert erleben. Unzureichende Informationen erlauben keine gezielte Förderung der Schülerinnen und Schüler. Tauschen die Lehrpersonen dagegen Beobachtungen und Erkenntnisse ihrer pädagogischen Arbeit untereinander aus, formulieren daraus gemeinsame Aufträge und entwickeln Lösungsansätze, profitieren die Lernenden mehr davon. Eine solche Arbeitsweise setzt jedoch systematische Kooperationsformen voraus, die über die Information von zu erledigenden Aufgaben hinausgeht.

Empfehlung

Damit Schülerinnen und Schüler den alternativen Lernort als unterstützendes Angebot wahrnehmen können, sind Absprachen zwischen den Beteiligten bezüglich pädagogisch relevanter Themen in systematischer und verbindlicher Weise notwendig. Solche Kooperationsstrukturen tragen dazu bei, dass die Lehrpersonen ihre gemeinsame Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler wahrnehmen können.

Die Schulleitung sorgt für definierte Zeitgefässe zur Kooperation, fordert Verbindlichkeit ein und schafft einen Rahmen, in dem der Erfahrungsaustausch zu erprobten Kooperationsformen regelmässig stattfindet. Davon abgeleitet können Standards entwickelt werden, die im Schulkonzept festgehalten und im Rahmen einer internen Evaluation überprüft werden.

38 Widmer-Wolf 2016

39 vgl. Arndt/Gieschen 2013: 59; Anliker/Lietz/Thommen 2008; Geiling et al. 2008

40 Die Beratungsstelle «Unterrichtsentwicklung und Lernbegleitung – schul-in» der PH FHNW hat hierzu ein einfaches praxisorientiertes Instrument entwickelt:
www.schul-in.ch/klassesteams_materialien_instrumente.cfm

Ressourcenverlagerung: Zwischen Wirkungserwartungen und De-Professionalisierung

Die Ressourcierung der Lehrpersonen, welche die alternativen Lernorte führen, erfolgt in den befragten Schulen mit Lektionen, über welche die Schulleitung im Rahmen ihres Handlungsspielraums verfügen kann. Das sind zunächst sogenannte «Zusatzlektionen» (bei erheblicher sozialer Belastung des Schulorts) und «ungebundene Lektionen» (Lektionen, die den Schulen über die Stundentafeln des Lehrplans hinaus zur Verfügung stehen).

Die Schulleitungen *grösserer Schulen* sind der Ansicht, dass die Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik möglichst in den Klassen zur Verfügung stehen sollten, und setzen diese, wenn überhaupt, nur in geringem Masse am alternativen Lernort ein. Zusatzlektionen und ungebundene Lektionen stehen kleineren Schulen in geringerem Ausmass oder gar nicht zur Verfügung. Sie greifen deshalb eher auf den Lektionenpool für die Schulische Heilpädagogik oder für Deutsch als Zweitsprache zu und setzen Anteile davon am alternativen Lernort ein. Diese Personalressourcen gehen den Klassen verloren. Die Schulleitenden verweisen darauf, dass die Ressourcenumlagerung ein anspruchsvoller Prozess sei. Das Thema des Ressourceneinsatzes kann im Kollegium oder in der Schulbehörde Diskussionen auslösen. Lehrpersonen finden es zum Beispiel nicht richtig, dass ein Teil der bis anhin ihrer Klasse zugeteilten Lektionen zugunsten eines alternativen Lernorts abgegeben werden soll.

Keine der befragten Schulen hat alle Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik am alternativen Lernort eingesetzt. Die davon maximal verwendeten Ressourcen umfassen die Hälfte des entsprechenden Kontingents.

In einer Schule wird die Arbeitszeit der Lehrpersonen am alternativen Lernort nicht mit der gleichen Lektionenzahl abgegolten wie im Klassenunterricht. Die Anstellung umfasst beispielsweise zwei Lektionen, die Präsenzzeit am alternativen Lernort aber drei. Dies wird mit dem geringeren Vor- und Nachbereitungsaufwand begründet, der sich mit der dortigen Tätigkeit ergebe.

Ein weiteres Thema ist die *fachliche Qualifikation* der Lehrpersonen am alternativen Lernort. In den befragten Schulen dominiert die Meinung, dass anstatt formaler Abschlüsse (wie z.B. Masterabschluss in Schulischer Heilpädagogik) Kompetenzen erforderlich seien wie Empathie und Interesse an der Begleitung individueller Lernprozesse auf unterschiedlichen Altersstufen. Auch die Fähigkeit, Lernstrategien vermitteln zu können sowie einen professionellen Umgang in emotional herausfordernden Situationen zu haben, werden für wichtig gehalten. Weiter werden gute Kenntnisse der Lehrmittel sowie die Flexibilität, sich schnell in unterschiedliche Lernbereiche hineinzuversetzen, erwähnt. In fachlicher Hinsicht wünscht sich eine Schule gute mathematische Kompetenzen sowie Kenntnisse zum Zweit- bzw. Drittspracherwerb. Die Lehrpersonen sollten im Kollegium Vertrauen geniessen und gegenüber den Kolleginnen und Kollegen eine diskrete, vertrauensvolle sowie nicht wertende Haltung einnehmen. Unterrichten mehrere Lehrpersonen am alternativen Lernort, sind übereinstimmende berufliche Überzeugungen von Vorteil. Als ideal wird die Kombination der Tätigkeiten als Lehrperson sowohl am alternativen Lernort als auch im Klassen- resp. Fachunterricht betrachtet.

Wirkungen von Ressourcen auf die Lernentwicklung und die Unterrichtspraxis

Der Einfluss des Ressourceneinsatzes auf die Lernwirkung bei Schülerinnen und Schülern wird in der Fachdiskussion als beschränkt erachtet, weil Ressourcen nur indirekte Wirkungen auslösen können. Die Verlagerung von Ressourcen tangiert allerdings die Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen und beeinflusst deren Handlungsmöglichkeiten unmittelbar.⁴¹ So ist aus einer Studie bekannt, dass Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die Schülerinnen und Schüler aus vielen Klassen begleiten, weniger bereit sind für eine intensive Zusammenarbeit mit den beteiligten Klassenlehrpersonen. Solche hingegen, die an wenigen Klassen arbeiten, sind motivierter, die Zusammenarbeit zu intensivieren. Arbeitet etwa eine Lehrperson an einem alternativen Lernort, den Schülerinnen und Schüler aus vielen verschiedenen Klassen aufsuchen, wird diese möglicherweise dazu neigen, die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Klassenlehrpersonen gering zu halten (→ S. 25 Kooperation).

Einige Untersuchungen widersprechen der alltagstheoretischen Vorstellung, dass die *Belastungssituation von Lehrpersonen* in einem systematischen Zusammenhang mit der Quantität von Ressourcen steht.⁴² Aus Untersuchungen an integrativen Schulen ist etwa bekannt, dass mehr personelle Ressourcen für Schulische Heilpädagogik kein Garant dafür sind, dass unterrichtsintegrierte Formen der Zusammenarbeit entwickelt werden, sondern in der Praxis dazu führen können, dass gar vermehrt separierende Lernarrangements umgesetzt werden.⁴³ So werden denn auch gleiche institutionelle Ausgangslagen von Lehrpersonen unterschiedlich interpretiert und mit ihren pädagogischen Verständnissen angereichert, was bei den einen zu einer eher engen, bei anderen zu einer eher weiten Auslegung führt (→ S. 8). Eine Umverteilung der Ressourcen an der Schule kann zwar zu neuen Arbeitsbedingungen führen, ist aber keine Gewähr für eine bestimmte pädagogische Praxis.

Wenn Ressourcen, welcher Art auch immer, an einen alternativen Lernort umgelagert werden, stehen sie der Klasse nicht mehr in gleichem Masse zur Verfügung. Dies beschäftigt Lehrpersonen besonders dann, wenn ihre Unterstützung durch Schulische Heilpädagoginnen resp. Heilpädagogen oder durch Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache tangiert wird. Der professionelle Austausch von Beobachtungen zu Lernverhalten und -bedingungen von Schülerinnen und Schülern wird von Lehrpersonen in der Regel sehr geschätzt, weil sie so zusätzliche Anregungen erhalten oder Materialien zur Hand bekommen, die sie auch in Abwesenheit der pädagogischen Fachpersonen verwenden können. Werden die an die Klasse gebundenen Ressourcen an einen alternativen Lernort vergeben, entsteht eine weitere Schnittstelle, was auf die Lehrpersonen den Druck zur Zusammenarbeit erhöhen kann (→ S. 25 Kooperation). Mit der Verlagerung von Ressourcen weg vom Klassenunterricht wird überdies das Potenzial für eine gemeinsame Weiterentwicklung des Klassenunterrichts reduziert.

Qualitäts- und Zieldiskussionen zum Ressourceneinsatz

Die Umlagerung von Ressourcen an einen alternativen Lernort gilt es mit den damit erhofften Zielen und Qualitätsansprüchen in Verbindung zu bringen. Der Mehrwert für Schülerinnen und Schüler muss im Blick sein. Da der Entscheid für eine Ressourcenumlagerung zwar die Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen betrifft, nicht jedoch unbedingt einen Einfluss auf die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler hat, vermag erst eine Evaluation der Wirkungsziele Aufschluss zu geben, welche Veränderungen positive Wirkungen zeigen (→ S. 30 Schulentwicklung). Folgende Aspekte sollten bei einer Umlagerung von Ressourcen im Auge behalten werden:

- die Bildungsrechte *aller* Schülerinnen und Schüler
- die Bedeutung für die weitere Entwicklung von Unterricht und Schule
- die Kompetenzlage der Lehrpersonen im Hinblick auf die anstehenden Herausforderungen

⁴¹ Steiner 2018

⁴² Widmer-Wolf 2014: 239

⁴³ Geiling, Geiling, Schnitzer, Skale & Thiel 2008: 239

In einer Pilotphase gilt es auch zu bestimmen, welche negativen Entwicklungen mit der Ressourcenverlagerung *vermieden* werden sollten. So kann etwa festgehalten werden, dass bereits entwickelte Mindeststandards in der Förderplanung mit der Ressourcenverteilung nicht unterschritten werden dürfen. Diese Aspekte sind dann auch Gegenstand der Evaluation. (→ S. 30 Schulentwicklung)

De-Professionalisierung vermeiden

Wegen und trotz des aktuellen Mangels an Lehrpersonen und Fachpersonen in der Schule ist die Qualifikation der Pädagoginnen und Pädagogen, die an alternativen Lernorten arbeiten, wichtig. Sind mit dem alternativen Lernort Wirkungsziele verbunden, die im Klassenunterricht (vorübergehend) nicht erreicht werden können, müssen bei den Verantwortlichen am alternativen Lernort entsprechende Kompetenzen vorliegen. Je schärfer das Profil des alternativen Lernorts definiert ist, desto präziser lassen sich die erforderlichen beruflichen Kompetenzen bestimmen. Ist der alternative Lernort jedoch mit einem Sammelsurium verschiedenster Zielerwartungen verknüpft, kann dies zu einer Überforderung der dort tätigen Lehrpersonen führen und das Angebot verkommt zu einem teuren Betreuungsdienst ohne spezifische Förderung. Gezielt für das Wirkungsziel des alternativen Lernorts aus- oder weitergebildete Lehrpersonen – wie z.B. Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache oder für Begabungsförderung – können ihre Kompetenzen auch den Klassen- und Fachlehrpersonen zur Verfügung stellen. So können vom alternativen Lernort Impulse für die Schulentwicklung ausgehen. (→ S. 30 Schulentwicklung)

Spannungsfeld

An die Umverteilung von Ressourcen vom Klassenunterricht an den alternativen Lernort knüpfen Schulen bestimmte Erwartungen. Eine Umlagerung von Ressourcen verändert zwar die Arbeitssituation der Lehrpersonen. Doch erst, wenn diese ihr pädagogisches Handeln infolge der neuen Bedingungen verändern, können sie die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen. Ressourcenumlagerungen alleine sind kein Garant dafür, dass sich Erwartungen erfüllen. Mit der Auslagerung von Ressourcen an einen alternativen Lernort erhöht sich der Aufwand für die Pflege einer neuen Schnittstelle und allenfalls werden damit die Ressourcen der Unterrichtsentwicklung entzogen.

Je genauer die Zielerwartungen bezüglich des alternativen Lernorts formuliert sind, desto präziser lassen sich die erforderlichen beruflichen Kompetenzen der dort tätigen Lehrpersonen umschreiben. Sind die Zielerwartungen zu vielfältig und diffus, können sich die Lehrpersonen überfordert fühlen und entsprechend gering wird ihr Beitrag zur Weiterentwicklung der Schule sein.

Empfehlung

Eine beabsichtigte oder bereits vorgenommene Ressourcenverlagerung muss mit den erwarteten Wirkungen in Verbindung gesetzt werden. Dazu gehört festzulegen, welche bereits realisierten Standards weiterhin Geltung haben sollen und welche Praxis notwendig ist, um die beabsichtigten Wirkungen mit der neuen Ressourcenverteilung zu erzielen. Die Schulleitung sorgt mit der Ressourcensteuerung dafür, dass neben der Ressourcierung des alternativen Lernorts weiterhin ausreichend personelle und zeitliche Kapazitäten in den Klassen für eine kontinuierliche Weiterentwicklung des Unterrichts vorhanden sind. Sie achtet auch darauf, dass die eingesetzten Ressourcen am alternativen Lernort Impulse für die Schulentwicklung bieten können. Dies gelingt eher, wenn die Zielerwartungen bezüglich des alternativen Lernorts genau formuliert sind und so das Kompetenzprofil der verantwortlichen Lehrpersonen präzise beschrieben werden kann.

Schulentwicklung: Zwischen kurzfristigem Projekt und längerfristigem Aufbau von Problemlösekompetenz

Die Implementierung eines alternativen Lernorts wird von mehreren der befragten Schulen als Teil eines Schulentwicklungsprozesses betrachtet. Eine Voraussetzung sei, dass die Mehrheit des Kollegiums hinter dem Vorhaben stehe und Lehrpersonen sowie Schulsozialarbeitende in die Entwicklungsarbeit einbezogen würden. Alle Schulen verweisen darauf, dass schulspezifische Konzepte einen eigenen schulinternen Entwicklungsprozess erfordern und diese nicht ohne Anpassungen von anderen Schulen übernommen werden können.

Mit dem Angebot eines alternativen Lernorts verbinden Schulleitende die Erwartung, Veränderungen von pädagogischen Haltungen zu thematisieren oder die Kooperation zwischen den Lehrpersonen zu vertiefen. Die befragten Schulen erwähnen, dass der alternative Lernort als klassen- oder schulhausübergreifendes Projekt das gegenseitige Verständnis unter den Schulstufen fördern kann und damit wichtige Kohärenzarbeit unterstützt. Besuchen zum Beispiel Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Klassen den alternativen Lernort, ist es erleichternd, wenn sich die Lehrpersonen im Kollegium auf die Verwendung bestimmter Lehrmittel einigen. Auch können pädagogische Grundsatzfragen, die sich im Zusammenhang mit dem alternativen Lernort stellen, dazu beitragen, eine gemeinsame Position zu entwickeln. So zum Beispiel, ob und wie sich der alternative Lernort mit dem Anliegen einer inklusiven Schule vereinbaren lässt. Der alternative Lernort wird mitunter auch als Meilenstein auf dem Weg zu einer inklusiven Schule gesehen. Und als Konsequenz wird angedacht, den alternativen Lernort langfristig wieder aufzulösen, sollten die dort entwickelten Kompetenzen einmal schulweit zur Verfügung stehen.

Bezüglich der konzeptionellen Verankerung dominiert bei den befragten Schulen die Meinung, dass der häufig grosse Handlungsdruck einen Start durch ein ausgewähltes Team erfordere und konzeptionelle Klärungen nachgeordnet seien⁴⁴. So können die Erfahrungen mit dem alternativen Lernort laufend reflektiert und konzeptionelle Anpassungen während des Entwicklungsprozesses vorgenommen werden.

Die Mehrheit der Schulen betont, dass die Evaluation des alternativen Lernorts wichtig sei. Dabei werden vor allem statistische Daten zur Nutzung des Angebots, zu Situationen, die zu einer Zuweisung führten, sowie zur Ressourcenausstattung erhoben. Weitere Dokumentationsformen bestehen darin einen Besuch am alternativen Lernort im LehrerOffice einzutragen. Die Schulen verweisen jedoch, dass eine Evaluation zum alternativen Lernort stets einen Bezug zur laufenden Schulentwicklungsarbeit haben sollte.

Alternativer Lernort als Entwicklungsvorhaben für den Aufbau von Problemlöse-Kompetenz

Die Implementierung eines alternativen Lernorts bedeutet eine tiefgreifende Veränderung, weil grundlegende Strukturanpassungen notwendig sind. Eingespielte Abläufe müssen überarbeitet, neue Rollenkonstellationen, neue Fähigkeiten und Verhaltensweisen etabliert werden. Hierfür sind längere Zeithorizonte unabdingbar, damit verschiedene Etappen wie Entwicklungs-, Erprobungs- und Institutionalisierungsphasen möglich werden.⁴⁵ Folgende zentralen in der Fachdiskussion zur Schulentwicklung diskutierten Prozesse sind dabei zu beachten⁴⁶:

⁴⁴ z. B. mit der schulentwicklungsbezogenen Vorgehensvariante «Zweiphasenmodell». Hier entwickelt eine Pilotgruppe im Auftrag der Schule ein Projekt, sammelt Erfahrungen, evaluiert systematisch. Nach Projektende wird die Neuerung für die gesamte Schule implementiert.

⁴⁵ vgl. FHNW 2012: 4

⁴⁶ In enger Anlehnung an den Orientierungsraster zu den schulischen Entwicklungsprozessen an der Aargauer und Solothurner Volksschule (FHNW 2012).

- Abstützung des Entwicklungsvorhabens auf eine Diagnose zum Ist-Zustand und seiner Problemlage
- Die Einbettung der Innovation in eine Gesamtvision der Schule
- Verknüpfung des Entwicklungsvorhabens mit bestehenden Entwicklungen und Ressourcen
- Etappiertes Vorgehen und rollende Planung innerhalb von gemeinsam entwickelten Grundlagen;
- Transparenz bezüglich der Verantwortlichkeiten für das Entwicklungsvorhaben (z. B. durch Personen, die eine gute Akzeptanz im Kollegium haben), sowie im Hinblick auf die Mitwirkungsmöglichkeiten
- Einbezug externen und internen Expertenwissens sowie vorhandener Potenziale der Lehrpersonen
- Berücksichtigung unterschiedlicher Interessenlagen im Kollegium
- Systematische Informationen innerhalb des Kollegiums über den Verlauf des Entwicklungsvorhabens sowie über die Auswertung der Erfahrungen und über die Überprüfung der Zielerreichung in definierten Zeitfenstern
- Information der Eltern/Erziehungsberechtigten sowie Schaffen von Möglichkeiten zur Mitwirkung resp. zu Rückmeldungen über das Entwicklungsvorhaben

Anhand dieser wichtigen und komplexen Prozesse ist evident, dass Modelle, die an anderen Schulen entwickelt oder hier vorgestellt wurden (→ S. 10) nicht einfach übernommen werden können. Vielmehr geht es darum, den bisherigen Entwicklungsverlauf einer Schule mit den typischen ortsspezifischen Problemlagen und den Interessen und Kompetenzen des Kollegiums in eine Passung zu bringen. Solche Schulen sind «Problemlöse-Schulen»⁴⁷, die ihre Schulentwicklungsprozesse selbst zum Thema machen und sich als «lernende Organisation»⁴⁸ verstehen.

Evaluationsindikatoren als Teil des Schulentwicklungsprozesses

Alternative Lernorte sind Orte für bestimmte Problemlagen der Schule. Damit eine Schule vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Problemlage die gesteckten Ziele verfolgen kann, sind spezifische Evaluationen notwendig. Als Grundlage zur Überprüfung solcher Wirkungsindikatoren kann beispielsweise der Orientierungsraster «Umgang mit Vielfalt» der Pädagogischen Hochschule FHNW (2017) nützlich sein. Konkrete Evaluationsfragen stehen auf der Plattform «evaltool» zur Verfügung und können mit Wahl von Schwerpunkten selber zusammengestellt und durch eigene Formulierungen ergänzt werden.⁴⁹ Auch das Verfahren der schulentwicklungsintegrierten Evaluation (seiEval) der Pädagogischen Hochschule FHNW eignet sich als Zugangsweise.⁵⁰ Der gezielte Einbezug von bestehenden Indikatoren oder die selbständige Erarbeitung von zu überprüfenden Faktoren bei Beginn des Schulentwicklungsprozesses tragen zu einem gemeinsamen Verständnis bei und helfen, die Wirkungsziele eines alternativen Lernorts zu präzisieren.

Spannungsfeld

Alternative Lernorte sind Innovationen, die einerseits kurzfristig grossen Problemdruck reduzieren sollen (bei Schülerinnen und Schülern sowie bei Lehrpersonen). Andererseits bewirken sie systembedingt eine tiefgreifende Veränderung im Schulgefüge (z. B. neue Rollenkonstellationen, neue Abläufe und Absprachen, Erweiterung der pädagogischen Konzeption). Schulen möchten alternative Lernorte aufgrund des oft grossen Handlungsdrucks niederschwellig und im Sinne eines überschaubaren rollenden Projekts einrichten. Gleichzeitig sehen Schulen das Entwicklungsvorhaben als Teil ihrer gesamten Schulentwicklung und können daher Modelle anderer Schulen nicht einfach übernehmen.

Häufig stehen bei der Evaluation des alternativen Lernorts statistische Daten wie die Häufigkeit der Nutzung, zum Motiv des Besuchs oder zu den verwendeten Ressourcen im Vordergrund. Eine Evaluation der angestrebten Wirkungsziele ist idealerweise aber auch abgestimmt auf Aspekte der gesamten Schulentwicklung.

⁴⁷ Rolff 1995

⁴⁸ Senge 2011

⁴⁹ www.evaltool.ch

⁵⁰ www.fhnw.ch/wbph-prof-bmbsp

Empfehlung

Damit der alternative Lernort zu einer wirksamen Lösung für die ortsspezifischen Problemlagen der Schulen wird, sind bewährte Prozesse und Prinzipien der Schulentwicklung zu beachten: So etwa die Analyse des Ist-Zustandes und die Entwicklung eines gemeinsamen Problemverständnisses, ein etappiertes Vorgehen mit transparenten Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten, die Berücksichtigung verschiedener Interessen und Kompetenzen im Kollegium, Austausch zu Erfahrungen und Zielerreichung sowie die Kommunikation gegenüber den Eltern. Es gilt, die drängenden Bedürfnisse, für die unter Handlungsdruck Lösungen gesucht werden müssen, auch bei einer rollenden Planung in ein systematisches Vorgehen zu integrieren.

Eine Verständigung über die Wirkungsindikatoren zum alternativen Lernort ermöglicht der Schule eine sinnvolle Evaluation zu machen. Der Orientierungsraster «Umgang mit Vielfalt» und konkrete Fragestellungen sind im «Evaltool» hinterlegt und können mit eigenen Fragestellungen ergänzt werden.

Eltern und Behörden: Zwischen niederschwelliger und offensiver Kommunikation

Bei den befragten Schulen zeigt sich eine uneinheitliche Praxis, was die Information der Eltern/Erziehungsberechtigten betrifft. Diese werden entweder gar nicht oder nur dann informiert, wenn für ihre Tochter oder ihren Sohn ein längerer, regelmässiger Aufenthalt am alternativen Lernort erfolgen soll. Während an einer Schule die Förderung am alternativen Lernort ausschliesslich quartals- oder semesterweise vorgesehen ist und stets eine Anmeldung der Eltern/Erziehungsberechtigten voraussetzt, nehmen andere Schulen mit diesen vor allem bei einer längerfristigen sogenannten «Time-in-Massnahme» Kontakt auf. In einer weiteren Schule müssen die Schülerinnen und Schüler zu Hause einen sogenannten Reflexionszettel zu ihrem Besuch am alternativen Lernort unterschreiben lassen, wieder andere sehen von einer gezielten Information der Eltern/Erziehungsberechtigten ab.

Schulen, die auf eine mehrjährige Erfahrung mit dem alternativen Lernort zurückblicken, verweisen auf verschiedene *Informationskanäle*, mit denen sie die Eltern/Erziehungsberechtigten und die weitere Öffentlichkeit informieren. Sie nutzen dazu Elternabende, regelmässige Informationsbriefe, spezifische Flyer oder Berichte in der Lokalpresse.

Laut Erfahrungen der befragten Schulen stehen die Eltern/Erziehungsberechtigten dem alternativen Lernort dann positiv gegenüber, wenn das Angebot für alle Schülerinnen und Schüler offensteht und ein freiwilliger Zugang möglich ist, sie also für ihre Kinder keine Stigmatisierung befürchten müssen (→ S. 22 Zugangsregelungen). Ebenfalls scheinen Eltern/Erziehungsberechtigte dann überzeugt zu sein, wenn die Vorteile einer konzentrierten Arbeitsatmosphäre betont werden und für sie nachvollziehbar ist, dass der alternative Lernort als Teil einer «Schule für alle» verstanden wird.

Ein ähnlich unterschiedliches Bild zeigt sich zur *Kommunikation mit den örtlichen Schulbehörden*. Während die einen die Behörden bei der Entwicklung des alternativen Lernorts informieren, sehen andere, vor allem in einer ersten Entwicklungsphase, davon ab. Die einbezogenen Schulbehörden haben die Schulen mehrheitlich in ihrem Anliegen unterstützt, fragen teils aber auch, inwiefern der alternative Lernort sich mit dem Anliegen der Integration vereinbaren lasse. Weiter wird berichtet, dass sich die Behörden für eine wohnortsnahe Schulung von Schülerinnen und Schülern interessiert zeigen, um eine Zuweisung in eine Sonderschule einer anderen Gemeinde nicht verfügen zu müssen. Schulen mit längeren Erfahrungen legen gegenüber den Behörden Rechenschaft über den alternativen Lernort ab, indem sie die Frequentierung in einer Statistik dokumentieren.

Alternativer Lernort als Teil einer öffentlichen Diskussion

Den Darstellungen der Schulen lässt sich entnehmen, dass sowohl die Eltern/Erziehungsberechtigten als auch die Schulbehörden den alternativen Lernort teils zur Debatte stellen. So wird etwa danach gefragt, wie sich der alternative Lernort mit dem Anliegen einer «Schule für alle» vereinbaren lasse. Eltern/Erziehungsberechtigte wünschen sich für Ihre Kinder bestmögliche Förderung und keine Benachteiligung. Dem Klassenunterricht beigegebene Lernangebote können als suspekt empfunden werden, wenn sie als Sonderbehandlung oder als Ausschluss von der «Normalität» gedeutet werden. Wohlklingende Bezeichnungen wie «Lerninsel» oder «Förderoase» vermögen diese Skepsis nicht aufzuheben (→ S. 15 Bezeichnung des Lernorts). Der alternative Lernort ausserhalb des Klassenzimmers tangiert gesellschaftliche Vorstellungen zur Schule.

Bedürfnisse und Befürchtungen der Eltern einbeziehen

Für die Entwicklung einer positiven Kommunikations- und Beziehungskultur ist die Zusammenarbeit mit den Eltern/Erziehungsberechtigten von zentraler Bedeutung.⁵¹ Soll der alternative Lernort auf Akzeptanz stossen, müssen die elterlichen Befürchtungen, Bedürfnisse sowie Anregungen erfragt werden (→ S. 30 Schulentwicklung). Hat der alternative Lernort beispielsweise zum Ziel, Deutsch-Intensivunterricht anzubieten, kann es sinnvoll sein, die Eltern mit regelmässigen Gesprächen kontinuierlich in die Förderplanung einzubeziehen und sie zu beraten (→ Beispiel S. 12). Grosse Akzeptanz erfahren beispielsweise auch Modelle, bei denen die Schülerinnen und Schüler den Lernort selbstständig aufsuchen können und dort etwa durch Peercoaching in ihren Lernprozessen unterstützt werden (→ Beispiel S. 11). Damit kann der alternative Lernort einerseits eigenverantwortliches Lernen fördern und wesentlich zum Aufbau fachlicher und überfachlicher Kompetenzen beitragen, und andererseits Kinder und Jugendliche sehr niederschwellig und lernförderlich unterstützen. In dieser Ausprägung minimiert ein alternativer Lernort die Gefahr von Benachteiligung und kann darüber hinaus sogar einen massgeblichen Beitrag zum Chancenausgleich leisten.

Spannungsfeld

Um Erfahrungen mit dem alternativen Lernort zu gewinnen, tendieren die befragten Schulen dazu, die Kommunikation mit den Eltern/Erziehungsberechtigten sowie mit den Behörden niederschwellig zu halten. Die Kommunikation mit Eltern/Erziehungsberechtigten beschränkt sich dabei vorwiegend auf jene Schülerinnen und Schüler, die dem alternativen Lernort über eine längere Zeit oder aufgrund von Verhaltensproblemen zugewiesen werden. Auch wird deutlich, dass die Implementierung eines alternativen Lernorts in den Kontext einer öffentlichen Diskussion über Schule eingebunden ist. Für Schulbehörden sowie Elternschaft sind Themen wie schulische Integration, bestmögliche Förderung sowie Vermeidung von Benachteiligung durch Ausschluss von der Klassengemeinschaft wichtig.

Empfehlung

Die Schule muss die in der Öffentlichkeit relevanten Themen wie schulische Integration, bestmögliche Förderung und Vermeidung von Benachteiligung im Zusammenhang mit alternativen Lernorten über gezielte Informationskanäle oder Mitwirkungsverfahren aufgreifen. Mit der Möglichkeit für die Schülerinnen und Schüler, den alternativen Lernort freiwillig und selbstständig zu besuchen, kann sie bei der Elternschaft und den Behörden Akzeptanz schaffen. Bei geplanten regelmässigen Aufenthalten von Schülerinnen und Schülern am alternativen Lernort sind die Eltern im Voraus zu informieren. Die Schule beschreibt in ihrem Konzept, wie die Eltern in solchen Fällen informiert und in die Förderplanung einbezogen werden.

⁵¹ Rüedi 2007: 145ff.

Leitfragen für Schulen

Der folgende Raster mit Leitfragen zu den acht Spannungsfeldern soll die Diskussion in einer Steuergruppe oder im Kollegium anregen. Es komprimiert die vorgängigen Informationen im Leitfaden. Für eine vertiefte Auseinandersetzung zu den Leitfragen können die einzelnen Kapitel beigezogen werden.

Leitfragen	Beobachtungen, Einschätzungen, Vorgehensweisen
Bezeichnung des Lernorts (S. 15)	
Welche «Bilder» und Vorstellungen befördern die Bezeichnung und Beschreibung unseres Lernorts?	
Welche gewünschten und unerwünschten Effekte kann die Bezeichnung hervorrufen?	
Wie sprechen wir im Kollegium, mit Schülerinnen und Schülern, mit Eltern/Erziehungsberechtigten über den alternativen Lernort?	
Gute Lernbedingungen (S. 17)	
Welche «besseren» Lernbedingungen schreiben wir einem alternativen Lernort zu?	
Welche Ziele sollten mit dem alternativen Lernort erreicht werden?	
Wie müssen die Lernbedingungen am alternativen Lernort gestaltet sein und wie kommen diese zustande (Einrichtung, Regeln, ...)?	
Wie können wir die Erfahrungen am alternativen Lernort zur Gestaltung der Lernbedingungen im Klassenunterricht nutzen?	
Auszeit vom Klassenunterricht (S. 18)	
Welche Erwartungen bezüglich Verhalten haben wir an Schülerinnen und Schüler? Was verstehen wir unter Unterrichtsstörungen?	
Welche pädagogischen Massnahmen können wir ergreifen, um personale und soziale Kompetenzen in der Klasse und im Schulleben koordiniert und systematisch zu fördern?	

Leitfragen

Beobachtungen, Einschätzungen, Vorgehensweisen

Welche Formen von Auszeit vom Klassenunterricht favorisieren wir?
Welche Vor- resp. Nachteile erwarten wir?

Wie unterscheidet sich das Interaktionsgeschehen am alternativen Lernort von einem solchen im Klassenunterricht und welche Schlüsse ziehen wir daraus?

Mit welchen Massnahmen können wir die Re-Integration von Schülerinnen und Schülern in der Klasse vorbereiten, begleiten und langfristig unterstützen (im Voraus, begleitend, im Nachhinein)?

Wer ist für die Re-Integration in die Klasse verantwortlich?

Wie informieren wir die betroffenen Schüler/-innen, die Eltern/Erziehungsberechtigten und Behörden?

Zugangsregelungen (S. 22)

Welche Kriterien sollen bei uns zu einer Zuweisung an den alternativen Lernort führen?

Was unternehmen wir, damit die Zugangsregeln zum alternativen Lernort für alle Schüler/-innen, Eltern/Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen transparent und nachvollziehbar sind sowie als bedeutsam eingeschätzt werden?

Wer ist bei uns in welchen Fällen für eine Zuweisung verantwortlich (Klassen- oder Fachlehrperson, SHP, Schulleitung)?

Entstehen durch unsere Praxis, wie wir Schüler/-innen an den alternativen Lernort zuweisen, negative soziale Konsequenzen? Wie stellen wir das allenfalls fest?

Welche Möglichkeiten/Vorgehensweisen sehen wir vor, damit Schüler/-innen den alternativen Lernort selbstbestimmt aufsuchen können?

Leitfragen

Beobachtungen, Einschätzungen, Vorgehensweisen

Kooperation (S. 25)

In welchen Zeitgefässen und in welchem Abstand sorgen wir dafür, dass systematische Absprachen zwischen Lehrpersonen am alternativen Lernort einerseits und Klassenlehrpersonen andererseits ermöglicht werden?

Welche Vereinbarungen helfen uns, um das Zusammenspiel zwischen dem alternativen Lernort und dem Klassenunterricht konstruktiv zu gestalten (z. B. Zusammenarbeitsvereinbarung)?

Welche Informationen müssen ausgetauscht werden, damit die betroffenen Schülerinnen und Schüler den Wechsel zwischen Klassenunterricht und dem alternativen Lernort als lernförderlich erleben und die Lehrpersonen dies entsprechend unterstützen können?

Wie und wo werden Schüler/-innen im Hinblick auf ein gutes Zusammenspiel zwischen alternativem Lernort und Klassenunterricht miteinbezogen/beteiligt (z. B. Einzelgespräche, Klassenrat)?

Ressourcenverlagerung (S. 27)

Mit welchen Ressourcen statten wir den alternativen Lernort aus? Mit welchen Auswirkungen rechnen wir im Gesamtsystem (z. B. Klassenunterricht, Klassenlehrpersonen, Fachlehrpersonen)?

Welche beruflichen Kompetenzen werden vorausgesetzt für die Arbeit am alternativen Lernort, damit die Erwartungen eingelöst werden können?

Wie sorgen wir dafür, dass ausreichend personelle Ressourcen im Klassenunterricht vorhanden sind, um auch hier die Weiterentwicklung des Unterrichts zu gewährleisten?

Wie gelingt es uns, dass die am alternativen Lernort eingesetzten Ressourcen für die Weiterentwicklung der Schule und des Unterrichts genutzt werden können?

Leitfragen

Beobachtungen, Einschätzungen, Vorgehensweisen

Schulentwicklung (S. 30)

Wie können wir die (Weiter-)Entwicklung des alternativen Lernorts mit bewährten Prozessschritten der Schulentwicklung realisieren?

Wie können wir die Perspektiven und Einstellungen der Schüler/-innen sowie der Eltern/Erziehungsberechtigten zum alternativen Lernort einholen?

Welche Wirkungsindikatoren legen wir fest, an welchen wir die Evaluation des alternativen Lernortes ausrichten?

Mit welchen Schulentwicklungsprozessen können wir dafür sorgen, dass die mit dem alternativen Lernort angestrebten Ziele sowohl in den Klassen wie auch im Schulleben ihren Niederschlag finden?

Eltern und Behörden (S. 32)

Wie positionieren wir uns zu aktuellen Fragestellungen, die Eltern/Erziehungsberechtigte und Schulbehörden mit einem alternativen Lernort verbinden (z. B. Schulische Integration, Benachteiligung, optimale Förderung)?

Wie könnten wir Eltern/Erziehungsberechtigte bei der (Weiter-)Entwicklung des alternativen Lernorts mit einbeziehen?

Wie werden Eltern/Erziehungsberechtigte in der Förderplanung miteinbezogen?

Wie informieren wir die Eltern/Erziehungsberechtigten sowie die Behörden über den alternativen Lernort?

Wie werden Eltern/Erziehungsberechtigte über Zuweisungen ihrer Kinder/Jugendlichen informiert?

Quellen/Literatur

Ainscow, Mel/ Booth, Tony, & Dyson, Alan (2006): *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

Anliker, Brigitte; Lietz, Meike & Thommen, Beat (2008): Zusammenarbeit zwischen integrativ tätigen schulischen Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen und Regellehrpersonen. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 77, (3), S. 226–236.

Brüggen, Susanne; Mäder, Christoph & Kosorok Labhart, Carmen (2010): *Spannungsfeld Time-out-Klassen. Eine qualitative Untersuchung zu Integration durch vorübergehenden Ausschluss*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule.
[Download unter https://www.phtg.ch/fileadmin/dateiablage/50_Hochschule/Dokumente/Publicationen_Forschung/PHTG_Forschungsbericht_Nr9.pdf; 30.07.2018].

Clausen, Marten (2002): *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.

Deci, Edward & Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, S. 223–238.

Dlugosch, Andrea & Reiser, Helmut (2009): Sonderpädagogische Profession und Professions-
theorie. In: Opp, G./Theunissen, G. (Hrsg.): *Handbuch Schulische Sonderpädagogik* (S. 92–98). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Doudin, Pierre-André; Curchod-Ruedi, Denise & Baumberger, Bernard (2009): Inclure ou exclure des élèves en difficulté: quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants? In Pierre-André Doudin & Serge Ramel (coord.): *Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en oeuvre. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9, 11–31.

FHNW, Pädagogische Hochschule (2012): Instrumente zur Schulevaluation und zur Schulentwicklung. Bewertungsraster zu den schulischen Entwicklungsprozessen an der Aargauer und der Solothurner Volksschule. Autor: Norbert Landwehr.
[Download unter: http://www.schulevaluation-ag.ch/myUploadData/files/FHNW_AGSO_Bro_BREntwicklungsprozesse_Mar14_v21.pdf; 27.10.2018].

Frey, Karin (2010): *Disziplin und Schulkultur. Akteure, Handlungsfelder, Erfolgsfaktoren*. Bern, Aarau: Schulverlag plus.

Geiling, Ute; Geiling, Tina; Schnitzer, Anna; Skale, Nadja & Thiel, Maren (2008): Evaluation der Wirkungen der förderdiagnostischen Begleitung und der systematischen Auswirkungen auf Grund- und Förderschulen. In: Katrin Liebers; Annedore Prengel & Götz Bieber (Hrsg.): *Die flexible Schuleingangsphase. Evaluation zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 163–247.

Hattie, John (2013): *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning» besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Helmke, Andreas (2015): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. überarbeitete Auflage). Seelze: Klett-Kallmeyer.

Kronig, Winfried (2007): *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt Verlag.

LCH (Schweizerischer Dachverband der Lehrerinnen und Lehrer) (2008): *LCH-Berufsleitbild, LCH Standesregeln*. Verabschiedet von der LCH-Delegiertenversammlung am 7. Juni 2008. [Download unter: https://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Verlag_LCH/LCH-Berufsleitbild_Standesregeln.pdf; 30.07.2018].

Mand, Johannes (2003): *Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.

Maykus, Stephan (2004): Kooperation von Lehrern und Sozialpädagogen – regulierte Machtverhältnisse als Voraussetzung und Ergebnis einer funktionalen Kooperationsstruktur und -kultur? In: Birger Hartnuss & Stephan Maykus (Hrsg.): *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule* (S. 349–370). Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.

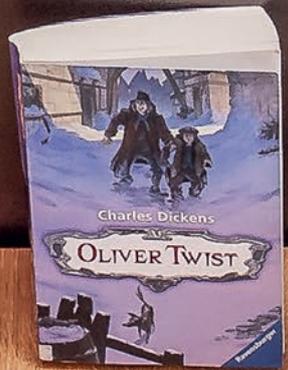
- Mettauer Szaday, B. (2007): *Disziplinarischer Schulausschluss und Time-out: Erkenntnisse aus 16 Fallstudien. Nationales Forschungsprogramm 51 «Integration und Ausschluss». Projekt «Disziplinarischer Schulausschluss».* [Download unter: www.nfp51.ch/files/SchulausschlussFallstudien.pdf; 30.07.2018].
- Meyer, John. & Rowan, Brian (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, p. 340–363.
- Meyer, John W. & Rowan, Brian (1992): The Structure of Educational Organizations. In John W. Meyer, & Richard Scott (Hrsg.): *Organizational Environments: Ritual and Rationality* (p. 71–97). London: Sage Publications.
- Müller, Christoph-Michael (2013): Negativen Peereinfluss auf Verhaltensprobleme vermeiden – Was kann die Schule tun? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11, S. 452–460.
- Reusser, Kurt; Stebler, Rita, Mandel; Debbie & Eckstein, Boris (2013): Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht. [Download unter: www.research-projects.uzh.ch/p16012.htm; 15.02.2018]
- Rüedi, Jürg (2007): *Disziplin in der Schule. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Klassenführung. Begründungen, Möglichkeiten, Hindernisse und Beispiele* (3. Aktualisierte Aufl.). Bern: Haupt.
- Rolff, Hans-Günther (1995): *Wandel durch Selbstorganisation: theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule* (2. Auflage). Weinheim: Juventa.
- Scott, Richard.W. (1975): Organizational Structure. *Annual Review of Sociology* 1, p. 1–20.
- Schäffter, Ortfried (2013): Inklusion und Exklusion aus relationaler Sicht – Eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Inklusionsprozessen. In: Reinhard Burtscher; Eduard Jan Ditschek; Karl-Ernst Ackermann; Monika Kil & Martin Kronauer (Hrsg.): *Zugänge zu Inklusion, Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 53–64). Bielefeld: wbv.
- Senge, Peter M. (2011): *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Städeli, Christoph., Obrist, Willy. & Grassi, Andreas (2008). *Klassenführung. Unterrichten mit Freude, Struktur und Gelassenheit*. Bern: hep-Verlag.
- Steiner, Reto (2018): *Schulen mit Ressourcen gestalten – Wirkung erzielen*. Referat anlässlich der kantonalen Tagung für Schulleitungen, Kanton Aargau vom 3. September 2018 in Brugg-Windisch. [Download unter: https://www.schulen-aargau.ch/kanton/Dokumente_offen/Netzwerktagung_24_Referat_Prof._Dr._Reto_Steiner.pdf; 11.11.2018]
- Sturm, Tanja (2013): *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München: Reinhardt UTB.
- Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1–19.
- Weisser, Jan (2017): *Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert. Eine Diskursgeschichte*. Weinheim: Beltz.
- Werning, Rolf (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 17, S. 601–623.
- Widmer-Wolf, Patrik (2014): *Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress.
- Widmer-Wolf, Patrik (2016): Fachpersonen für Sonderpädagogik im inklusiven Unterricht – Skizze zu einem erweiterten Autonomieverständnis. In: Annelies Kreis, Jeannette Wick & Carmen Kosorok (Hrsg.): *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 172–184). Münster/New York: Waxmann
- Winkel, Rainer (2006): *Der gestörte Unterricht: Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Pädagogische Hochschule FHNW
Institut Weiterbildung und Beratung
Beratungsstelle Unterrichtsentwicklung und Lernbegleitung – schul-in
www.schul-in.ch

Patrik Widmer-Wolf
Michele Eschelmüller
Barbara Kunz-Egloff

Gestaltung: Theo Gamper Grafik, Solothurn
Druck: Sprüngli Druck AG, Villmergen
Foto: Peter Schulthess, Basel

Windisch und Solothurn, Dezember 2018
Auflage: 200
© Pädagogische Hochschule FHNW



Die Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW setzt sich aus folgenden Hochschulen zusammen:

- Hochschule für Angewandte Psychologie
- Hochschule für Architektur, Bau und Geomatik
- Hochschule für Gestaltung und Kunst
- Hochschule für Life Sciences
- Musikhochschulen
- **Pädagogische Hochschule**
- Hochschule für Soziale Arbeit
- Hochschule für Technik
- Hochschule für Wirtschaft

Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Institut Weiterbildung und Beratung
Bahnhofstrasse 6
5210 Windisch

iwb.ph@fhnw.ch
www.fhnw.ch/wbph

Charles Dickens Oliver
Was weißt du über Kinderrechte?
Aufgabe: Schreibe die begonnenen Sätze zu
Folgendes Kinderrecht liest mir zur
gewaltfreie Erziehung der UNO an
Die Kinderrechtskonvention der UNO ist
Kernpunkte sind wichtig, weil
Wenn man mit nicht einzeln zu Schul zu ge
In der ganzen Welt werden Kinderrechte
Körner durch ein Kindheit menschen aber
Der Staat sorgt für meine Gesundheit, indem
Starkes Nahrung und sauberes Wasser an
Ich habe von Menschen einen Korb in me
wollen. Er müsste.