

Galle, Marco; Stebler, Rita; Reusser, Kurt; Pauli, Christine
**Wenn Unterrichtsentwicklung zu personalisiertem Lernen scheitert.
Fallbeispiel einer Schule der Sekundarstufe I**

Lehren & Lernen 49 (2023) 7, S. 29-35



Quellenangabe/ Reference:

Galle, Marco; Stebler, Rita; Reusser, Kurt; Pauli, Christine: Wenn Unterrichtsentwicklung zu personalisiertem Lernen scheitert. Fallbeispiel einer Schule der Sekundarstufe I - In: Lehren & Lernen 49 (2023) 7, S. 29-35 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-340813 - DOI: 10.25656/01:34081

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-340813>

<https://doi.org/10.25656/01:34081>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://neckar-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

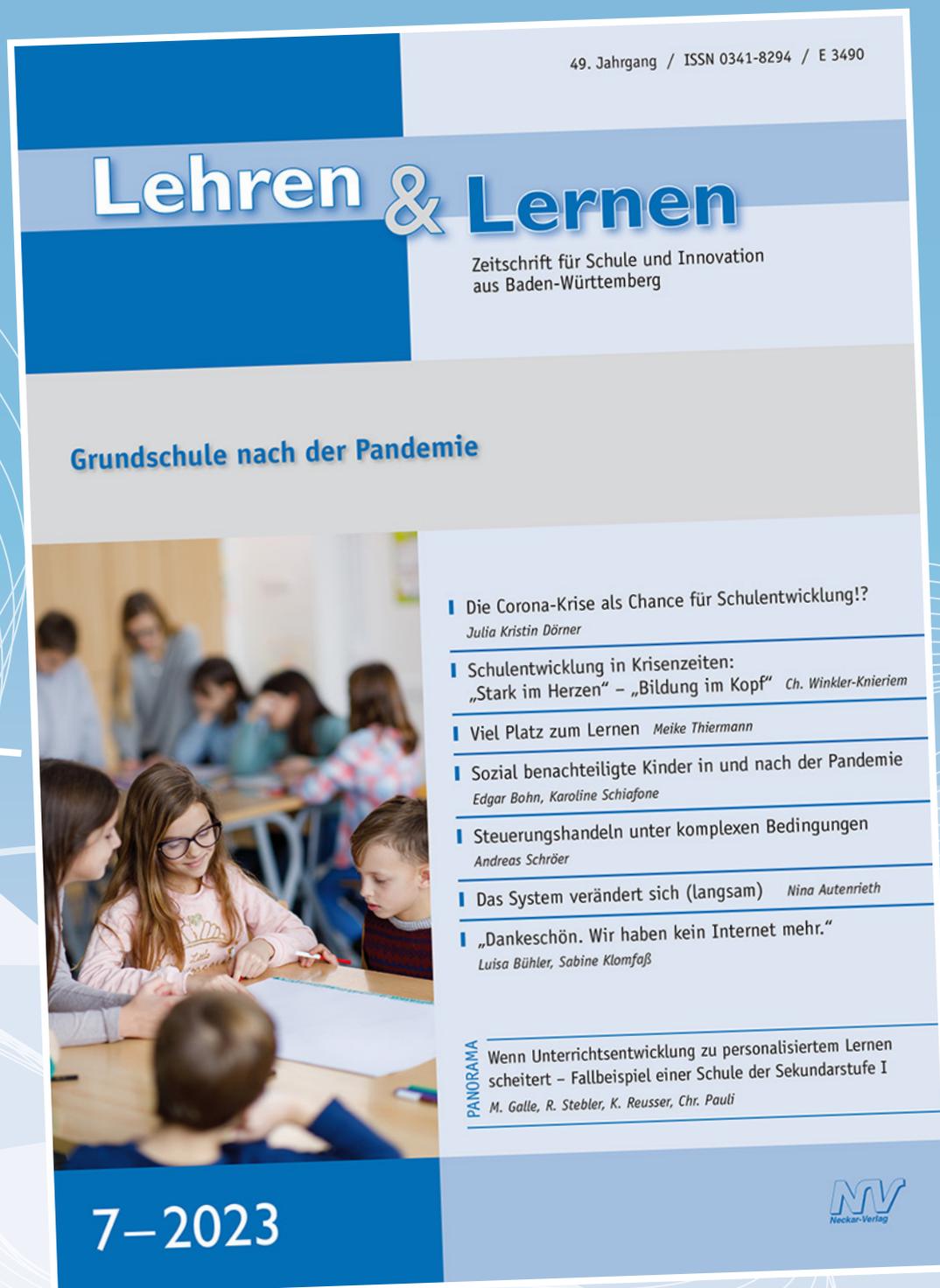
Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Dieser Beitrag ist in der Ausgabe 7-2023 erschienen.





Hinweise zur Redaktion
und zu unserer
Zeitschrift finden
Sie auch unter
www.lehrenundlernen.com

Lehren & Lernen

Zeitschrift für Schule und Innovation
aus Baden-Württemberg

Impressum

Herausgeber

Neckar-Verlag GmbH, Villingen-Schwenningen

Redaktionsleitung

Dr. Johannes Zylka (V.i.S.d.P.)

Prof. Dr. Helmut Frommer † bis 2014

OStD Johannes Baumann bis 2019

Redaktion

OStD Johannes Baumann, Wilhelmsdorf

Prof. Rolf Dürr, Reutlingen

Prof. Dr. Eva-Kristina Franz, Brühl

Dr. Joachim Friedrichsdorf, Grünstadt

Jun. Prof. Dr. Axinja Hachfeld, Konstanz

Carmen Huber, Salem

Prof. Dr. Kathrin Müller, Zürich

Prof. Dr. Volker Reinhardt, Freiburg

Dr. Helmut Wehr, Malsch

Dr. Johannes Zylka, Weingarten

Zuständig für das Thema dieses Heftes:

Prof. Dr. Eva-Kristina Franz, Dr. Helmut Wehr

Manuskripte an den Verlag erbeten.

Über die Annahme entscheidet die Redaktion.

Rücksendung unverlangt eingesandter Manuskripte, Bücher und Arbeitsmittel erfolgt nicht.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen.

Verlag

Neckar-Verlag GmbH

Klosterring 1, 78050 Villingen-Schwenningen

Tel: +49 (0)7721/8987-0, Fax: +49 (0)7721/8987-50

info@neckar-verlag.de; www.neckar-verlag.de

Die Datenschutzbestimmungen der Neckar-Verlag GmbH

können Sie unter www.neckar-verlag.de einsehen.

Marketing/Anzeigenleitung:

Rita Riedmüller, Tel: +49 (0)7721/8987-44

E-Mail: werbung@neckar-verlag.de

Anzeigenverkauf:

Alexandra Beha, Tel: +49 (0)7721/8987-42

E-Mail: anzeigen@neckar-verlag.de

Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 7 vom 1.1.2021

Bestellungen:

beim Verlag

E-Mail: bestellungen@neckar-verlag.de

Lehren & Lernen erscheint monatlich und ist

in gedruckter sowie in digitaler Form erhältlich.

print oder digital: Einzelheft: 7,95 €,

Doppelheft: 15,90 €, Jahresabonnement: 50,- €

print & digital: Jahresabonnement: 54,80 €

Printausgaben jeweils zzgl. Versandkosten

Kündigungen nur schriftlich, spätestens 8 Wochen

vor Ende des aktuellen Bezugszeitraumes (nach

Ablauf der Mindestvertragslaufzeit).

Für Verbraucher/innen gilt: Nach Ablauf der

Mindestvertragslaufzeit verlängert sich das

Abonnement bis auf Widerruf und kann dann mit

Frist von 4 Wochen jederzeit gekündigt werden.

© 2023 Neckar-Verlag GmbH

Druck

jetoprint GmbH, 97080 Würzburg

INHALT

Grundschule nach der Pandemie

Editorial	3
Julia Kristin Dörner Die Corona-Krise als Chance für Schulentwicklung!? Ein Plädoyer für die Innovation von Schule und Lehrer/innenbildung	4
Christine Winkler-Knieriem Schulentwicklung in Krisenzeiten: „Stark im Herzen“ – „Bildung im Kopf“ Wie Schulentwicklungsprozesse gelingen können	8
Meike Thiermann Viel Platz zum Lernen Draußenunterricht und kulturelle Bildung in der Grundschule	11
Edgar Bohn, Karoline Schiafone Sozial benachteiligte Kinder in und nach der Pandemie	15
Andreas Schröer Steuerungshandeln unter komplexen Bedingungen Krisen und Unvorhersehbarkeit als Herausforderung für Schulleitungen	18
Nina Autenrieth Das System verändert sich (langsam). Digitalitätsbezogene Veränderungen in der Schule durch die Coronapandemie	21
Luisa Bühler, Sabine Klomfaß „Dankeschön. Wir haben kein Internet mehr.“ Neue Möglichkeiten und alte Barrieren der individuellen Förderung durch digitale Kommunikation	23

Panorama

M. Galle, R. Stebler, K. Reusser, Ch. Pauli Wenn Unterrichtsentwicklung zu personalisiertem Lernen scheitert – Fallbeispiel einer Schule der Sekundarstufe I	29
---	----

Für Sie gelesen

Ulrich Herrmann zu: Kai Maaz, Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.): Schule weiter denken	36
Helmut Wehr zu: Wolfgang Beutel u. a.: Handbuch Demokratiepädagogik	38

Themen der nächsten Hefte:

- Wenn es mal wieder nicht für Urlaub reicht. Lernen und Leben unter erschwerten Bedingungen
- Arbeitsfelder und Herausforderungen der Schulverwaltung
- Sexuelle Bildung in der Schule



Einzelartikel downloaden unter: www.neckar-verlag.de

Marco Galle, Rita Stebler, Kurt Reusser, Christine Pauli

Wenn Unterrichtsentwicklung zu personalisiertem Lernen scheitert – Fallbeispiel einer Schule der Sekundarstufe I

Um alle Schüler/innen in zunehmend heterogenen Lerngruppen individuell fördern zu können, entwickeln viele Schulen ihren Unterricht in Richtung personalisiertes Lernen weiter. Die meisten haben damit Erfolg, Einzelne bleiben auf der Strecke. Über „gescheiterte“ Entwicklungsprojekte wird in der Fachliteratur selten berichtet. In diesem Beitrag beschreiben wir anhand von Interviews mit der Schulleitung und Lehrpersonen die Unterrichtsentwicklung in einer Schule, die ihr Vorhaben abgebrochen hat, und formulieren Empfehlungen für erfolgreiche Unterrichtsentwicklung.

► Stichwörter: [Personalisierung](#), [Schulentwicklung](#), [Kooperation](#), [Misserfolg](#)

Unterrichtsentwicklung zu personalisiertem Lernen

Unterrichtsentwicklung zielt aktuell häufig auf eine stärkere Personalisierung des Lernens. Dieser Trend lässt sich sowohl im englischsprachigen als auch im deutschsprachigen Bildungsraum beobachten (Bray/McClaskey 2015; Stebler/Pauli/Reusser 2021a). So hat in der Schweiz die Anzahl der Volksschulen, die stärker personalisierte Lehr-Lernkulturen entwickeln, seit der Jahrtausendwende deutlich zugenommen (Maag Merki 2018).

Personalisiertes Lernen ist ein vielschichtiges Bildungskonzept, für das es keine verbindliche Definition gibt. Es steht in einer breiten Tradition reformpädagogischer Zugänge zur Individualisierung und didaktischen Öffnung schulischer Lehr-Lernkulturen. Das Ziel besteht darin, durch passgenaue Lernangebote, bei deren Gestaltung die Lernenden aktiv mitwirken, jedem Schüler und jeder Schülerin in heterogenen Lerngruppen produktive Lernerfahrungen zu ermöglichen und so zur sozial gerechteren Verwirklichung von Bildungspotenzialen beizutragen. In der Praxis wird personalisiertes Lernen sehr unterschiedlich umgesetzt (Stebler et al. 2018).

In der dreijährigen Längsschnittstudie „perLen“ (personalisierte Lernkonzepte in heterogenen Lerngruppen¹) wurden 65 vorwiegend öffentliche Schulen der Primar- und/oder Sekundarstufe I aus der Deutschschweiz untersucht, die aus eigener Initiative Lehr-Lernumgebungen für personalisiertes Lernen entwickel(te)n.

Die sogenannten perLen-Schulen gestalteten ihre Schulanlagen um (u.a. Lernlandschaft, Lernatelier), etablierten neue Formen der Raumnutzung, er-

setzten den Lektionen-Takt teilweise durch längere unterrichtliche Zeitfenster und bildeten leistungs- und/oder jahrgangsdurchmischte Lerngruppen. Sie kombinierten geführten Unterricht mit selbstorganisiertem Lernen, intensivierten die Nutzung digitaler Medien und versuchten durch personalisierte, kompetenzorientierte Lernangebote, eine bedacht individuell-adaptive Lernunterstützung (u.a. punktuelle fachliche und lernstrategische Hilfestellungen, Lerncoaching) sowie durch eine förderorientierte Leistungsbeurteilung allen Schüler/innen ertragreiche fachliche und überfachliche Bildungsprozesse zu ermöglichen (Stebler/Pauli/Reusser 2021b).

Die lokalen, auf die Gegebenheiten und Bedürfnisse der einzelnen Schulen zugeschnittenen Entwicklungsprojekte wurden in der Regel von Mitgliedern des Kollegiums angestoßen, von Entwicklungsteams ausgearbeitet und über Jahre hinweg schrittweise umgesetzt. Als besonders anspruchsvoll erwies sich dabei häufig die Teambildung bzw. die Einbindung aller Lehrpersonen in die Unterrichtsentwicklung sowie die Überzeugungsarbeit bei den Eltern und den Mitgliedern der örtlichen Schulbehörde (Galle 2021).

Die meisten perLen-Schulen haben ihren Entwicklungsprozess erfolgreich gestaltet, bei wenigen wurde dieser abgebrochen. Entwicklungsprozesse, die scheitern, werden jedoch selten untersucht, obschon sich daraus Anhaltspunkte für vorbeugende und korrektive Maßnahmen gewinnen ließen (Schlee 2014).

Wenn Projekte der Unterrichtsentwicklung Erfolg haben sollen, müssen die Schulen neben dem eigenen Personal auch die Erziehungsberechtigten und die Mitglieder der lokalen Schulaufsicht ins Boot holen. Die

Rechte und Pflichten dieser Parteien sind gesetzlich geregelt. So schreiben die kantonalen Volksschulgesetze in der Schweiz vor, dass Lehrpersonen, Eltern und Schulbehörde im Rahmen ihrer Verantwortlichkeiten zusammenarbeiten. Dabei gilt u. a.: Die Eltern haben ein Recht auf Information und müssen über aktuelle Projekte der Unterrichtsentwicklung sowie über Leistungen und Verhalten ihres Kindes Kenntnis erhalten. Sie dürfen nach Absprache mit der jeweiligen Lehrperson den Unterricht ihres Kindes besuchen und sie haben das Recht, in erster Instanz bei der Lehrperson und in zweiter Instanz bei der Schulleitung vorstellig zu werden, wenn der Unterricht nicht den Vorschriften der Gesetzgebung, dem Lehrplan oder den Weisungen der Schulbehörden entspricht. Grenzen des Mitwirkungsrechts liegen bei den Unterrichtsinhalten und Methoden: „Was an den öffentlichen Schulen gelehrt wird, bestimmen in erster Linie der jeweils gültige Lehrplan und die Bildungsgesetze. Wie gelehrt wird, d. h. welche Unterrichtsformen und Methodik im jeweiligen Fach oder Thema zur Anwendung kommen, legt in der Regel die Lehrperson fest“ (Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz 2017, 23). Der Schulrat, ein politisches und von der örtlichen Bevölkerung gewähltes Laiengremium, und die Schulleitung beaufsichtigen die Erfüllung der Berufspflichten der Lehrpersonen. Lehrmittel und Schulmaterial werden während der obligatorischen Schulzeit unentgeltlich zur Verfügung gestellt.

In diesem Beitrag blicken wir auf das Zusammenwirken der Akteur/innen während der „gescheiterten“ Schul- und Unterrichtsentwicklung in einer öffentlichen Schule der Sekundarstufe I (7.–9. Schuljahr). Wir stützen uns dabei auf transkribierte Leitfadenterviews mit der Schulleitung und mit Lehrpersonen. Diese wurden zu drei Zeitpunkten (t1, t2, t3), je im Abstand von einem Jahr, durchgeführt. Die Schulleitung wurde zweimal (t1, t2), die Lehrpersonen wurden dreimal (t1, t2, t3) interviewt. Zusätzlich wurden Schuldokumente und schriftliche Antworten von Schüler/innen auf die Frage: „Was gefällt dir nicht an deiner Schule?“ aus der Online-Befragung (t2) hinzugezogen.

Wir gehen den Fragen nach, (1) wie die ausgewählte perLen-Schule ihre Unterrichtsentwicklung in Richtung personalisiertes Lernen gestaltete und (2) worauf die Akteur/innen das Scheitern des Entwicklungsprojektes zurückführten. Wir zeichnen zuerst den Entwicklungsverlauf nach und beschäftigen uns mit den Gründen, welche Schulleitung und Lehrpersonen für ihren Misserfolg

nennen. Ebenso gehen wir auf ihre selbstkritischen Bemerkungen und Verbesserungsvorschläge ein. Auf dieser Grundlage formulieren wir am Schluss Handlungsempfehlungen für erfolgreiche Unterrichtsentwicklung zu personalisiertem Lernen.

Phasen der Unterrichtsentwicklung und des Scheiterns

Die perLen-Schule liegt in einer kleinen Schulgemeinde im alpinen Raum. Zur Zeit unserer Studie lebten im Ort vorwiegend Einheimische. Mehrere Familien, die hier Wohneigentum erworben hatten, waren vor kurzem gezogen. In der Sekundarschule (7.–9. Schuljahr; ca. 100 Schüler/innen) wurden sechs jahrgangs- und leistungsgebundene Klassen geführt (je eine Realklasse [Grundanforderungen] und eine Sekundarklasse [erweiterte Anforderungen] pro Jahrgangsstufe). Die Schule sollte geschlossen werden, weil einerseits die Schüler/innenanzahl zurückging und damit auch der Personalpool, d. h. das Total der Lektionen, die den Lehrpersonen einer Schule insgesamt zur Verfügung stehen. Andererseits wollte das kantonale Bildungsdepartement aufgrund von Sparmaßnahmen künftig die kleinen kommunalen durch regionale Sekundarschulen ersetzen. Um die drohende Schulschließung abzuwenden, wurde ein neues Unterrichtskonzept eingeführt. Der Entwicklungsprozess lässt sich in sieben Phasen gliedern (Abb. 1).

(1) **Vorbereitung.** Eine Reduktion des Personalpools infolge sinkender Schüler/innenzahlen erfordert zwangsläufig Anpassungen beim Schul- und Unterrichtsbetrieb. Die perLen-Schule würde mittelfristig Klassen zusammenlegen, sich auf Unterricht mit leistungsdurchmischten Lerngruppen einstellen und die Entwicklung heterogenitätssensibler Lehr-Lernkulturen vorantreiben müssen. Um sich auf

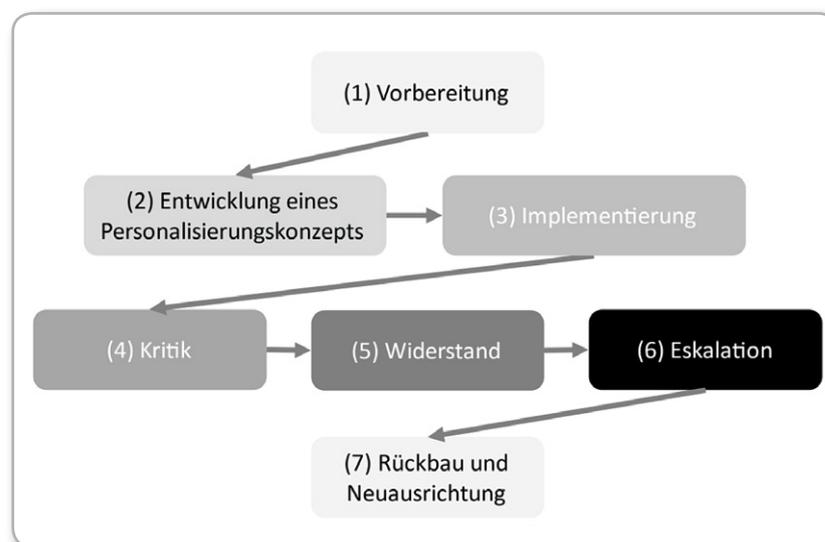


Abb. 1: Sieben Phasen des gescheiterten Entwicklungsprozesses

diese Aufgaben vorzubereiten, studierte die Teilzeitschulleitung, die MINT-Fächer unterrichtete, Fachliteratur über erfolgreiche Lehr-Lernprozesse, besuchte Schulen mit innovativen Lehr-Lernumgebungen, beteiligte sich an Forschungsprojekten zur Unterrichtsentwicklung und vernetzte sich mit anderen kleinen Schulen. Sie erprobte zuerst in der eigenen Klasse und später zusammen mit Kolleg/innen klassenübergreifend neue Lehr-Lernformen, eröffnete den Schüler/innen erweiterte Wahl- und Mitsprachemöglichkeiten und förderte das selbstorganisierte Lernen, wobei teils nur eine Lehrperson die Schüler/innen der temporär zusammengelegten Klassen beim Lernen unterstützte.

(2) Entwicklung eines Personalisierungskonzepts.

„Um unsere Schule zu retten, haben wir nach neuen Unterrichtsmethoden gesucht, die eine Pensensreduktion ohne Qualitätsverlust zulassen“ (Schuldokument, 4). Die Praxiserfahrungen bestärkten die Schulleitung darin, dass durch eine stärkere Personalisierung des Lernens auch in leistungsheterogenen Lerngruppen alle Schüler/innen angemessen gefördert werden können. Sie wollte das Kollegium fortan anregen, aber nicht zwingen, den Unterricht in der perLen-Schule gemeinsam in diese Richtung weiterzuentwickeln.

Das Kollegium der perLen-Schule bestand aus zehn Lehrpersonen, von denen nur wenige Vollzeit unterrichteten. Die Lehrpersonen trafen sich wöchentlich zu einer Teamsitzung, in der auch über Unterrichtsentwicklung diskutiert wurde. Die Schulleitung berichtete bei diesen Gelegenheiten regelmäßig über Ergebnisse aus der Lehr-Lernforschung, über Unterrichtsbesuche in innovativen Schulen und über eigene positive Erfahrungen mit neuen Lehr-Lernformen. Als sich abzeichnete, dass im nächsten Schuljahr, d. h. im ersten Jahr der perLen-Studie, weitere Lektionen eingespart werden mussten, beschloss das Kollegium, ein neues Unterrichtskonzept auszuarbeiten und dieses fortan in allen neuen Klassen einzuführen. Die drei Lehrpersonen (inklusive Teilzeitschulleitung), die turnusgemäß im kommenden Schuljahr in der siebten Jahrgangsstufe die Hauptfächer unterrichten sollten, bildeten eine Entwicklungsgruppe. Sie arbeiteten gemeinsam ein Personalisierungskonzept aus, erprobten Elemente davon in ihren neunten Klassen und stellten ihre Ergebnisse und Überlegungen in Teamsitzungen zur Diskussion. Hier berichteten die Mitglieder der Entwicklungsgruppe, dass ihre Schüler/innen mit den neuen Lehr-Lernformen motiviert und mit Freude lernten und dass sie als Lehrpersonen ihre Kenntnisse über das Lern- und Leistungsverhalten sowie

über die Befindlichkeit der einzelnen Lernenden erweitern und vertiefen konnten. **Die meisten Lehrpersonen verfolgten die Arbeit der Entwicklungsgruppe mit regem Interesse und wohlwollend. Zwei Lehrpersonen waren sehr skeptisch und äußerten starke Vorbehalte gegenüber dem selbstorganisierten Lernen. Trotz mehrerer Gespräche konnten die skeptischen Lehrpersonen nicht ins Boot geholt werden. Die Lösung dieses Problems wurde aufgeschoben,** da sich die beiden Lehrpersonen im kommenden Schuljahr noch nicht an der Umsetzung des neuen Unterrichtskonzepts beteiligen mussten. Die Eltern der Neuntklässler/innen und der Schulrat hießen die laufende Unterrichtsentwicklung gut, kannten das Unterrichtskonzept aber nicht im Detail.

(3) Implementierung. Im folgenden Schuljahr übernahm die Entwicklungsgruppe die beiden neuen siebten Klassen und setzte das Personalisierungskonzept um.

Nach wie vor wurden zwei leistungsgebundene Jahrgangsklassen geführt. Diese wurden für die Fächer Mathematik, Deutsch und Französisch zusammengelegt und als leistungsdurchmischte Doppelklasse (ca. 35 Schüler/innen) unterrichtet. In diesem Zeitfenster (ca. ein Drittel der Wochenlektionen), in dem nicht immer beide Lehrpersonen anwesend waren, erhielten die Schüler/innen Inputs in Kleingruppen oder lernten selbstorganisiert mit thematischen Aufgabendossiers und persönlichen Arbeitsplänen, die von den Eltern regelmäßig visitiert wurden. Die Schüler/innen arbeiteten wahlweise alleine oder mit Kolleg/innen an unterschiedlichen Orten im Schulhaus. Bei Fragen konnten sie sich an die Mitschüler/innen oder die Lehrpersonen wenden. „Wir haben die Türen geöffnet, wir haben die Schulzimmer in den Flur raus geöffnet, und wir haben vor allem auch in Gruppen gearbeitet, dass die Schüler/innen miteinander Aufgaben lösen durften, die Schwachen mit den Starken“ (t2_SL). Die Dossiers wurden für das gesamte Leistungsspektrum verwendet, enthielten Aufgaben mit grundlegenden und erweiterten Anforderungen, wurden in einem Zeitraum von ca. vier Wochen bearbeitet und von allen Schüler/innen gleichzeitig mit derselben Lernzielkontrolle abgeschlossen. Für eine genügende Note mussten die Sekundarschüler/innen höhere Punktwerte erzielen als die Realschüler/innen. Die Aufgaben wurden von den Lernenden fortlaufend selbst korrigiert und von den Lehrpersonen stichprobenartig kontrolliert. Der Lösungsschlüssel sowie gewisse Aufgabenblätter wurden digital auf einer Datenbank zur Verfügung gestellt. Da die Schule keine finanziellen Mittel für mobile Endgeräte hatte, verwendeten

die Schüler/innen ihre privaten Geräte. Einmal pro Woche planten und reflektierten die Schüler/innen in Kleingruppen ihre selbstorganisierten Lernphasen. Leistungsstand und Kompetenzentwicklung wurden engmaschig geprüft und dokumentiert.

Die kantonale Bildungsbehörde tolerierte die Unterrichtsstunden in leistungsgemischten Klassen. Der Start mit dem neuen Unterrichtskonzept wurde schulintern als gelungen beurteilt. Es „hat sofort funktioniert. [...] Wir haben es ja sehr schnell gekippt und die Schüler/innen mussten selbständig arbeiten“ (t2_SL).

- (4) **Kritik.** Im Spätsommer, zwei Wochen nach Schuljahresbeginn, informierte die Schulleitung an einem regulären Elternabend über das neue Unterrichtskonzept. Einzelne Eltern störten sich daran, dass sie so spät von den Neuerungen erfuhren und bloß rudimentär informiert wurden. Sie bekundeten ihren Unmut, verlangten Präzisierungen und stellten kritische Fragen. Diese konnten am Elternabend nur ansatzweise geklärt werden. Die Diskussion über das neue Unterrichtskonzept wurde in den folgenden Wochen außerhalb der Schule fortgesetzt. Dabei gingen die Meinungen der Erziehungsberechtigten auseinander. Besonders skeptisch und ablehnend äußerten sich einzelne zugezogene Eltern. Sie schlossen sich mit ähnlich Gesinnten zu einer relativ beständigen Gruppe (ca. sechs Personen) zusammen und wurden kurz vor Weihnachten bei der Schulleitung vorstellig. In diesem Gespräch kritisierte die Elterngruppe u. a. das selbstorganisierte Lernen, den Unterricht in leistungsdurchmischten Doppelklassen und die schulische Nutzung privater Endgeräte. Die Schulleitung begegnete der Kritik nach eigenen Aussagen sachlich, ruhig und abwartend. Der Unterricht entsprach den gesetzlichen Vorschriften, die Unterrichtsmethodik (u. a. selbstorganisiertes Lernen) lag in der Verantwortung der Lehrpersonen und die betrieblichen Anpassungen an das knappe Budget waren in Absprache mit dem Schulrat erfolgt. Da die Schulleitung auf Grund ihrer Doppelfunktion gleichzeitig auch als Lehrperson von der Unterrichtskritik betroffen war und für unterrichtsorganisatorische Anpassungen durch Sparmaßnahmen belangt wurde, reichte sie das Anliegen der Elterngruppe an den Schulrat weiter. Die übergeordnete politische Behörde sollte sich an der Lösung des Problems beteiligen. „Das Einzige ist, dass man diese (digitalen Endgeräte) von der Schule zur Verfügung stellt. Und da ist dann der andere Clinch mit dem Schulrat, Finanzen etc. Sie sagen, dass es zu teuer kommt“ (t1_SL). Der Schulrat, der für die strategische Führung der Schule, nicht aber für Unterrichtsformen und Methodik zuständig ist, verwies die Eltern wiederum an die Schulleitung.

- (5) **Widerstand.** Im neuen Kalenderjahr begann sich Widerstand zu formieren. Die Mitglieder der Elterngruppe organisierten Unterrichtsbesuche und luden die anderen Erziehungsberechtigten der Siebtklässler/innen zu Gesprächen ein, an denen Forderungen zur Veränderung des Unterrichtskonzepts entwickelt und diskutiert wurden. Die kritischen Eltern befürchteten, ihre Kinder bzw. Sekundarschüler/innen würden die Aufnahmeprüfung ins Gymnasium nicht bestehen, wenn sie zeitweise gemeinsam mit den Realschüler/innen selbstorganisiert lernten. Den Lehrpersonen gelang es nicht, diese Bedenken zu zerstreuen: „und da konnte man reden und erklären, wie man wollte, diese Angst war einfach größer. Sie haben es auch nicht verstanden, das System, was eigentlich dahinter ist“ (t3_LP). Um die Erziehungsberechtigten gezielter und umfassender über das Unterrichtskonzept informieren zu können, wollten Entwicklungsgruppe und Schulrat gemeinsam einen Elternrat gründen. In dieser Zeit wechselte planmäßig das Präsidium des Schulrats. Der neue Vorsitzende war neu im Rat, pädagogisch unerfahren und musste sich zuerst mit der Leitungsfunktion und den Aufgaben des Schulrates vertraut machen. Anfänglich stand er dem neuen Unterrichtskonzept positiv gegenüber, bekam jedoch „aus den eigenen Reihen Gegenwind“ (t2_SL) und ließ sich von zwei etablierten Schulrät/innen, die eng mit Mitgliedern der Elterngruppe befreundet waren, umstimmen. Im selben Zeitraum erkrankte die Schulleitung für mehrere Monate. Ein Mitglied der Entwicklungsgruppe übernahm ad interim die administrativen Leitungsaufgaben. Die Einrichtung des Elternrats wurde vertagt.
- (6) **Eskalation.** Die Elterngruppe arbeitete einen Forderungskatalog aus, in dem sie u. a. den Verzicht auf Unterricht in leistungsdurchmischten Doppelklassen, eine stärkere Strukturierung des selbstorganisierten Lernens und eine intensivere Lernunterstützung im geöffneten Unterricht verlangte. Sie stellte diese Forderungen der Interimsschulleitung im Frühsommer, im Hinblick auf das neue Schuljahr, per Einschreiben zu. Diese nahm die Forderungen zur Kenntnis, versprach gewisse Schüler/innen beim Lernen stärker zu unterstützen (z. B. engmaschigere Kontrolle der Aufgabenlösungen), ging jedoch nicht substantiell auf die Anliegen der Elterngruppe ein, obschon es im Kollegium Stimmen gab, die zu Gesprächsbereitschaft rieten. Daraufhin wandte sich die Elterngruppe erneut an den Schulrat. Einzelne Schulrät/innen nahmen dies zum Anlass für regelmäßige Unterrichtsbesuche. Zwei Wochen vor den Sommerferien verstärkten auch die Mitglieder der Elterngruppe ihre Präsenz im Schulhaus. Rückblickend berichtete eine Lehrperson: „(J)eden Tag sind zwei hier drin patrouilliert, was ja auch nicht eine gute Stimmung gegeben hat, und was für uns auch sehr befremdend war“ (t3_LP). Die Situa-

tion schaukelte sich auf. Der Schulrat wollte das Problem rasch lösen, verlangte, dass die Lehrpersonen auf die Forderungen der Elterngruppe eingingen, das Unterrichtskonzept anpassten und die Änderungen am nächsten Elternabend bekanntgaben. Vor diesem Hintergrund beschloss das Kollegium der Schule, die neuen Siebtklässler/innen entgegen der ursprünglichen Planung herkömmlich zu unterrichten, das neue Unterrichtskonzept aber in den beiden achten Klassen weiterzuführen. Somit gab es an der perLen-Schule weiterhin Lehrpersonen, die personalisiertes Lernen ermöglichten, und andere, die eher klassisch unterrichteten. Der Schulrat akzeptierte diese Lösung nicht und verlangte, dass die ursprüngliche Teilzeitschulleitung bis Ende des Kalenderjahres ein einheitliches Unterrichtskonzept für die ganze Sekundarschule vorlegen sollte. Ob das Kollegium diese Aufgabe nicht anging oder nicht lösen konnte, entzieht sich unserer Kenntnis. Kurz vor dem Stichtag waren die Mitglieder der Entwicklungsgruppe freigestellt bzw. krankgeschrieben, hatten Schulhausverbot und kommunizierten fortan durch Anwälte mit den Schulbehörden.

- (7) **Rückbau und Neuausrichtung.** Eine außenstehende Person übernahm interimistisch die Schulleitung. Das Personalisierungskonzept wurde ausgesetzt und Veränderungen der Lehr-Lernkultur, welche die Entwicklungsgruppe in den Hauptfächern herbeigeführt hatte, rückgängig gemacht. Wie die Lektionen des Personalpools verteilt wurden, wissen wir nicht. Der Unterrichtsbetrieb der achten Jahrgangsstufe wurde über längere Zeit mit Vertretungslehrpersonen aufrechterhalten. Manche Lernende taten sich mit dieser Situation schwer, wie die Antwortbeispiele aus der zweiten Schüler/innenbefragung der perLen-Studie zeigten:

„Lehrer kommen und gehen. Wir werden nicht informiert, was mit uns passiert. [...] Meine Lieblingslehrer sind alle krankgeschrieben. Mit den neuen komme ich nicht ganz klar, da sie eigene Unterrichtsmethoden haben und diese anpassen, wie sie wollen. Diese Schule ist nicht mehr das, was sie gewesen ist. Leider“ (t2_SuS). Ein/e andere/r Schüler/in schrieb: „Ich vermisse das freiere Arbeiten und selbstständige Einteilen. Früher haben wir sehr viel selber kontrolliert und mussten viel in Gruppen machen, was ich jetzt sehr misse. Die Aushilfslehrer sind ein wenig unnütz, auch wenn sie nichts dafür können“ (t2_SuS).

Beim dritten und letzten Interview der perLen-Studie waren alle Lehrpersonenstellen an der Schule wieder fest besetzt. Zwar wird hier berichtet, dass einzelne Lehrpersonen des ursprünglichen Kollegiums den Unterricht in der eigenen Klasse etwas geöffnet haben, jedoch ist nicht bekannt, ob dies von den bisher beschriebenen Entwicklungstätigkeiten

inspiriert war oder auf die Zeit vor dem Entwicklungsprojekt zurückging.

Gründe des Scheiterns im Rückblick

In den Interviews nannten Schulleitung und Lehrpersonen rückblickend fünf Gründe für das Scheitern der Unterrichtsentwicklung und merkten teils selbstkritisch an, was sie hätten besser machen sollen.

- I **Der Entwicklungsgruppe ist es nicht gelungen, von Anfang an das ganze Kollegium ins Boot zu holen.** Die treibende Kraft der Unterrichtsentwicklung war die Schulleitung, die für personalisiertes Lernen brannte. Trotz anfänglicher Erfolge, Lehrpersonen für das Entwicklungsvorhaben zu begeistern, gab es zwei Lehrpersonen, die sich deutlich gegen personalisiertes Lernen aussprachen und sich mit der kritischen Elterngruppe solidarisierten. Im Nachhinein war den Mitgliedern der Entwicklungsgruppe klar, dass sie zu wenig Zeit und Energie für Grundsatzdiskussionen, Konsensfindung und Teambildung aufgewendet hatten. „Also, gescheitert ist es an der Kommunikation, [...] wie man so etwas aufgleist“ (t3_LP).
- I **Die erste Informationsveranstaltung mit den Erziehungsberechtigten über das neue Unterrichtskonzept war mangelhaft.** Dass die Eltern der Siebtklässler/innen erst nach Schuljahresbeginn über das Personalisierungskonzept informiert wurden, kam nicht bei allen gut an: „vierzehn Tage später haben wir einen Elternabend gemacht, wo wir sie kurz informiert haben über [...] die neuen Unterrichtsmethoden, und dort sind wir bereits [...] aggressiv angeschossen worden“ (t1_SL). Das Unterrichtskonzept wurde nur beiläufig und oberflächlich vorgestellt und die Zeit für Fragen und Einwände war zu knapp bemessen. Viele Unklarheiten und Missverständnisse konnten nicht ausgeräumt werden. „Das war eben von mir aus gesehen eines der Grundübel, [die Schulleitung] hat das völlig falsch aufgleist“ (t3_LP). Rückblickend hielt ein Mitglied der Entwicklungsgruppe selbstkritisch fest: „bei der Kommunikation war uns zu wenig bewusst gewesen, was das Konzept auslösen kann, das bei diesen Eltern nun zu einem großen Teil unbekannt und neu war“ (t1_LP).
- I **Schulleitung und Entwicklungsteam unterschätzten den Einfluss einer engagierten Elterngruppe.** Auf die Kritik der Elterngruppe an den Lehr-Lernformen ging die Schulleitung nicht gezielt ein. „Hier haben wir einfach gesagt: ‚Jawohl, wir nehmen das zur Kenntnis‘“ (t1_LP). Die Entwicklungsgruppe fühlte sich zu lange auf sicherem Terrain: Das Volksschulgesetz garantierte Lehrfreiheit. Die Entwicklungsgruppe setzte ein didaktisch solides und erprobtes Konzept um. Die meisten Erziehungsberechtigten hatten keine Einwände gegen die neuen Lehr-Lernformen, zumal sie auch dem Erhalt der Dorfschule dienten. Als dann die Schulleitung

krankheitshalber längere Zeit ausfiel und der Schulrat die Forderungen der kritischen Elterngruppe unterstützte, realisierte die Entwicklungsgruppe, dass sie die Anliegen dieser Eltern ernsthaft hätten prüfen müssen.

- Der Schulrat schlug sich auf die Seite der kritischen Lehrpersonen und Eltern.** Mit dem Wechsel des Schulratspräsidiums endete eine lange und bewährte Zusammenarbeit nach impliziten Regeln zwischen Schulrat und Schulleitung. Dem neuen Schulrat lag kein detailliertes Personalisierungskonzept vor. Folglich machte er sich durch Unterrichtsbesuche kundig und ließ sich primär von jenen Lehrpersonen informieren, die eine stärkere Personalisierung des Lernens ablehnten: „Das ist vielleicht eben auch noch ein Problem, gerade diese [...] Lehrpersonen, die, die sich wirklich gewehrt haben [...], die sind sehr nahe mit dem Schulrat verbandelt [und] haben halt auch im Hintergrund die Fäden gezogen“ (t2_LP). Der Schulrat wollte „das Zeug in den Griff bekommen“ (t2_SL), fühlte sich als gewählte Behörde der Elterngruppe verpflichtet und wies die Schule an, bis zu einem bestimmten Termin ein einheitliches Unterrichtskonzept vorzulegen.
- Die individuelle Lernunterstützung beim selbstorganisierten Lernen polarisierte.** Die Lehrpersonen der Entwicklungsgruppe legten großen Wert auf die Förderung überfachlicher Kompetenzen. Sie unterstützten und kontrollierten die Arbeitsplanung der Schüler/innen und ließen sie danach in den geöffneten Unterrichtsphasen möglichst selbstständig lernen. Eine Lehrperson äußerte sich zu dieser Praxis wie folgt: „Ich weiß nicht zu jeder Zeit, wo (der/die Schüler/in) sich gerade aufhält. Das ist wirklich auch Vertrauen, das man schenken muss. [...] Sonst kommt er ja gar nie dazu, selbstständig zu werden und auch Verantwortung für sein Lernen zu übernehmen, wenn ich ihn immer voll kontrolliere und ihm jede Entscheidung abnehme, was er nun zu tun hat“ (t1_LP). Die Lehrpersonen unterstützten die Schüler/innen beim selbstorganisierten Lernen primär auf Anfrage und korrigierten fast nur noch Aufsätze und Prüfungen. Diese Praxis widersprach auch dem Unterrichtsverständnis der kritischen Lehrpersonen und Eltern. Die Entwicklungsgruppe konnte nachvollziehen, „dass eben Eltern kommen und sagen, das ist doch ein Chaos [...] mein Kind kommt da nicht mit, die lernen nichts. [...] Mein Kind wird ja nicht kontrolliert“ (t2_SL).

Zusammenfassend ist anzunehmen, dass die Entwicklungsgruppe die didaktischen Vorbehalte und die Ängste, welche ein neues Unterrichtskonzept bei den Beteiligten auslösen kann, unterschätzt hat. Wir schließen dies aus der oberflächlichen und teils versäumten Kommunikation mit Lehrpersonen, Eltern und dem Schulrat. Ein strategisch und langfristig geplanter Diskurs mit allen relevanten Personengruppen über das neue Unterrichtskonzept fehlte.

Diskussion und Handlungsempfehlungen

Entwicklungsprojekte, die etablierte Grundstrukturen von Unterricht und schwer veränderbare Überzeugungen zu Lehren und Lernen von Lehrpersonen und Eltern tangieren (Reusser/Pauli 2014), sind bezüglich Planung und Umsetzung besonders anspruchsvoll und können scheitern.

Scheitern impliziert immer normative Komponenten. Im Fallbeispiel kann der Abbruch der Unterrichtsentwicklung zu personalisiertem Lernen in der Perspektive der sie vorantreibenden Schulleitung und Lehrpersonen als Scheitern betrachtet und negativ bewertet werden. In der Perspektive ihrer Kritiker bedeutet Scheitern die Wiederherstellung des ursprünglichen und erwünschten Unterrichtskonzepts. Scheitern kann auch zum Nachdenken über den Entwicklungsprozess und seine Rahmenbedingungen anregen und Impulse für Weiterentwicklungen liefern. Letzteres ist im Fallbeispiel nicht geschehen.

Schulleitung und Lehrpersonen haben in den Interviews rückblickend Gründe für den nicht zielführenden Entwicklungsverlauf und mögliche Verbesserungsvorschläge genannt, die uns plausibel erscheinen. Als zentraler Punkt wurde die Optimierung der Kommunikation im Kollegium sowie mit den Eltern und der politischen Schulbehörde genannt. Allerdings lässt sich nicht abschließend beurteilen, ob dies die entscheidenden Ursachen sind, da wir uns auf Aussagen von Personen stützen, welche die Unterrichtsentwicklung mitgestaltet oder interessiert verfolgt haben. Nicht befragt wurden die skeptischen Mitglieder des Kollegiums, die Eltern und der Schulrat. Auch über den Einfluss der zwischenmenschlichen Beziehungen der Akteur/innen sowie der Animositäten zwischen der einheimischen und der unlängst zugezogenen Bevölkerung in der Schulgemeinde können wir keine Aussagen machen. **Trotz dieser Limitationen leiten wir aus dem Fallbeispiel folgende Empfehlungen für Schulen, die Unterrichtsentwicklung zur Personalisierung des Lernens ins Auge fassen, ab:**

- Adressatengerecht informieren, auf Kritik, Bedenken und Widerstände aller Beteiligten konstruktiv eingehen sowie lösungsorientiert diskutieren.** Lehrpersonen, die über mehrere Jahre hinweg ihren Unterricht gemeinsam weiterentwickeln, dürfen nicht vergessen, dass sie das Unterrichtskonzept und den Entwicklungsprozess wesentlich besser kennen als andere involvierte Personen. Wenn die Unterrichtsentwicklung gelingen soll, muss das Entwicklungsteam die Kolleg/innen, die Eltern und die Mitglieder der lokalen Schulbehörde laufend und adressatengerecht über Ziele, Unterrichtspraxis und Vereinbarungen informieren. Es muss auf Unklarheiten, Missverständnisse, Unsicherheiten und Ängste eingehen, allfällige Meinungsverschiedenheiten vorausschauend thema-

tisieren und in lösungsorientierten Gesprächen auf ein gemeinsam geteiltes Verständnis und eine breite Unterstützung des Entwicklungsprojekts hinwirken. Dabei empfiehlt es sich, unterschiedliche Kommunikationskanäle zu nutzen und strategische projektbezogene Informationen auch schriftlich festzuhalten.

- **Die Aufmerksamkeit stärker auf die Tiefenqualität der Lernprozesse der Schüler/innen richten.** Bei Unterrichtsentwicklung zu personalisiertem Lernen stehen häufig die neuen Lehr-Lernformen (u. a. Lernatelier, Arbeitspläne, Aufgabendossiers, Lerncoaching) – also zahlreiche lernorganisatorische Fragen – im Vordergrund.

Wie und in welcher Qualität die Schüler/innen in diesen Settings fachliche und überfachliche Kompetenzen erwerben, wird selten detailliert ausgeführt. Man erfährt beispielsweise wenig darüber, mit welchen Aufgaben die einzelnen Schüler/innen lernen, wie ihre Lernwege gestaltet und ihre Lernfortschritte überwacht werden, wie sie fachlich und motivational unterstützt werden, wie Kompetenzen für selbstgesteuertes Lernen aufgebaut werden oder durch welche Maßnahmen ein lernförderliches Klassenklima geschaffen wird. Mangels solcher Informationen können vor allem die Eltern die Erzählungen ihrer Kinder und die eigenen Beobachtungen bei Unterrichtsbesuchen schlecht einordnen. Die Lehrpersonen sind gut beraten, wenn sie sich im Unterrichtskonzept und im Entwicklungsverlauf auch eingehend mit den Lernprozessen der Schüler/innen beschäftigen und ihre Überlegungen und Praktiken wiederholt öffentlich machen (Stebler et al. 2021a).

- **Sich über Zuständigkeiten informieren und Grenzen respektieren.** Im Volksschulgesetz sind die Zuständigkeiten von Lehrpersonen, Eltern und Schulbehörden verbindlich geregelt. Wenn diese Satzungen als Rahmen für erfolgreiche Unterrichtsentwicklung dienen sollen, müssen sich die involvierten Parteien kundig machen. Sie müssen neben ihren Pflichten und Rechten auch die Grenzen ihrer Mitwirkung kennen und respektieren. So bestimmen auch bei der Unterrichtsentwicklung zu personalisiertem Lernen üblicherweise die Entwicklungsteams und nicht die Eltern oder der Schulrat über die Unterrichtsformen und die Methodik. Konfliktträchtige Grenzüberschreitungen sind zu vermeiden und ggf. einvernehmlich zu lösen.

Wie Entwicklungsteams aus anderen Schulen der perLen-Studie berichten, hat Unterrichtsentwicklung dann gute Erfolgschancen, wenn sie zu den bereits genannten Punkten auf vorhandenen Unterrichtskonzepten aufbaut, schrittweise erfolgt, die

Zusammenarbeit im Kollegium fördert und auf die persönlichen Ressourcen der verantwortlichen Lehrpersonen Rücksicht nimmt (Galle 2021). Schließlich ist zu bedenken, dass bei vielschichtigen Aufgaben, wie der Unterrichtsentwicklung, nicht alles plan- bzw. vorhersehbar ist. Unerwartete Ereignisse und widrige Umstände können eine ungeahnte Dynamik entfalten.

Anmerkung

- ¹ Die perLen-Studie wurde von der Stiftung Mercator Schweiz gefördert.

Literatur

- Bray, B./McClaskey, K.: Make learning personal. The what, who, wow, where, and why. Thousand Oaks: Corwin 2015.
- Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz: Schule und Eltern: Gestaltung der Zusammenarbeit. Leitfaden für Schulen, Behörden, Elternorganisationen, Aus- und Weiterbildung. Grundlagen, Übersichten und Fallbeispiele. Zürich 2017. Verfügbar unter: https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_lch/Orientierung/Leitfaeden/Leitfaden_Schule_und_Eltern_Gestaltung_der_Zusammenarbeit.pdf
- Galle, M.: Unterrichtszentrierte Schulentwicklung. Schulen auf den Weg zu einer personalisierten Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Wiesbaden 2021. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35070-3>
- Maag Merki, K.: Zukunftsweisende Schulentwicklung in der Schweiz. LEHREN & LERNEN. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg, 44 (2018), H. 2, 16-23.
- Schlee, J.: Schulentwicklung gescheitert. Die falschen Versprechen der Bildungsreformer. Stuttgart 2014.
- Stebler, R./Pauli, C./Reusser, K.: Personalisiertes Lernen – Zur Analyse eines Bildungsschlagwortes und erste Ergebnisse aus der perLen-Studie. Zeitschrift für Pädagogik, 2018, (2), 159-178.
- Stebler, R./Pauli, C./Reusser, K.: Personalisiertes Lernen als schulisches Bildungskonzept. Erscheinungsformen, Qualitätsmerkmale und Forschungsbefunde. In: Brägger, G./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Handbuch. Lernen mit digitalen Medien. 2021a, 402-430.
- Stebler, R./Pauli, C./Reusser, K.: Personalisiertes Lernen in Schulen der Deutschschweiz. Ergebnisse der perLen-Studie. In: Brägger, G./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Handbuch. Lernen mit digitalen Medien. Weinheim 2021b, 431-456.
- Reusser, K./Pauli, C.: Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster 2014, 642-661.

Marco Galle

Pädagogische Hochschule Luzern, Schweiz
marco.galle@phlu.ch

Dr. Rita Stebler

Prof. em. Dr. Kurt Reusser
Universität Zürich, Schweiz
rstebler@quickline.ch
reusser@ife.uzh.ch

Prof. Dr. Christine Pauli

Universität Freiburg, Schweiz
christine.pauli@unifr.ch