

Dr. Patrik Widmer-Wolf

## **Dynamiken alternativer Lernorte in der Schulorganisation**

Referatstext anlässlich der Tagung «Alternative Lernorte in der Regelschule» vom 9. Januar 2019 der PH FHNW, Campus Brugg-Windisch

### **Die aktuelle Bedeutung des Themas**

Unser heutiges Thema ist kein schulpolitisches Mauerblümchen. Nicht nur unsere Tagung, auch der Tages-Anzeiger widmete sich bereits am 30. November dem Thema. Nicht etwa im Regionalteil, sondern im Bund zu den *nationalen Themen*. «Schulinseln», dies der meist gebrauchte Begriff, werden – so lässt sich lesen - meist als Massnahme im Zusammenhang mit der integrativen Schulung thematisiert. Häufig stehen dabei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten im Vordergrund.

Der Besuch des zum Klassenunterricht alternativen Lernorts wird einerseits als Chance für die betroffenen Kinder oder Jugendlichen angesehen sowie als «niederschwelliges Ventil-Angebot» (ZLV 2018:1), das zur Entlastung von Lehrpersonen und letztlich der Burnout-Prävention beiträgt. Auf der Website des Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverbandes lässt sich lesen: «Die Schulinsel ist *keine separative Massnahme*, sondern eine kurzfristige Entlastungsmassnahme mit dem Ziel, das Kind so rasch wie möglich wieder in den Klassenverband zu integrieren<sup>1</sup>». Weiter kann man im Positionspapier lesen, dass die Schulinsel deeskalierend wirke und *keine Stigmatisierung* zur Folge habe (ZLV 2018: 1<sup>2</sup>). In der Argumentation werden bei allen Vorteilen somit auch Aspekte angesprochen, die problematisch sein *könnten*. Diese werden aber ausgeschlossen: Das heisst, dass in der Diskussion um alternative Lernorte immer auch Grenzzlinien gezogen werden. Dieses Ziehen von Grenzzlinien kann man beim Argumentieren sehr einfach machen. Man schreibt einfach: «Die Schulinsel ist keine separative Massnahme». Und damit hat man sich gegen allfällig unerwünschte Wirkungen abgegrenzt.

### **In der Schulrealität eher ein Umgang mit Spannungsfeldern**

Im Schulalltag ist das nicht so einfach. Erstens gibt es nicht nur Vorteile und wenn wir zweitens die Nachteile nicht *wollen*, sind diese in der Realität deswegen nicht vom Tisch. Vor- und Nachteile müssen häufig abgewogen werden. Es sind Entscheidungen innerhalb von Spannungsfeldern. Sie entscheiden sich als Lehrerin, Lehrer oder als Schulleitungsperson *für* etwas und damit aber eigentlich auch immer *gegen* etwas und positionieren sich damit. Wenn Sie einen

<sup>1</sup> <https://www.zlv.ch/politik/Schulinsel0>

<sup>2</sup> <https://www.zlv.ch/dms/positionspapiere/Positionspapier-Schulinseln-2018/Positionspapier%20Schulinseln%20September%202018.pdf>

Schüler oder eine Schülerin an einen alternativen Lernort schicken, entscheiden Sie sich, eine unproduktive Dynamik im Klassenzimmer abzuwenden, müssen sich aber von diesem Moment an überlegen, welche Konsequenzen dies für Sie und den Schüler hat. Sie hören vielleicht, dass die anderen Kinder nachfragen, weshalb dieser Schüler immer weg sei. Oder Sie müssen sich im Gespräch mit der Lehrerin am alternativen Lernort ein Bild davon machen, wie seine Lernentwicklung trotz der Abwesenheit im Klassenunterricht voranschreitet. Ihr Entscheid hat Konsequenzen und benötigt teils kompensatorische Aktivitäten oder schafft in Ihrer Arbeit neue Schnittstellen, wofür neue Lösungen gefunden werden müssen.

### **Niederschwellige aber tiefgreifende Veränderung in der Schulorganisation**

Der alternative Lernort wird als «*niederschwelliges*» Angebot verstanden. Niederschwellig meint «einfach in der Praxis zu handhaben» oder «ohne grosse bürokratischen Aufwand», aber das niederschwellige Angebot ist doch eine *tiefgreifende* Veränderung in der Schulorganisation. Es entstehen neue Rollenkonstellationen im Team, neue Abläufe, neue Absprachen und Verhaltensweisen sind von Ihnen gefragt. Der alternative Lernort in der Schule löst neue Dynamiken aus, denen meist wenig Beachtung geschenkt wird. Darauf werde ich später zu sprechen kommen.

### **Wie sind wir vorgegangen**

Die Beratungsstelle «Unterrichtsentwicklung und Lernbegleitung-schul-in» hat vom BKS den Auftrag erhalten, Grundlagen und Instrumente für die Implementierung teil-separativer Angebote zu entwickeln. Dazu wurde mit sechs Schulen Hearings zu ihren Erfahrungen mit bereits etablierten «Schulinseln, Förderoasen, Lernateliers etc.» durchgeführt. Im Vorfeld haben wir mit Fachexpertinnen und -experten eine gemeinsame Auslegeordnung zur Thematik vorgenommen, indem wir den fachlichen Hintergrund durch Schultheorien sowie Erkenntnissen aus der Schulforschung aufgearbeitet haben. Daraus sind Fragen entstanden, die wir mit den Schulen im Rahmen von Hearings diskutiert und anschliessend inhaltsanalytisch ausgewertet haben. Ein Teil der Schulleitungen und Lehrpersonen dieser Schule sind heute ebenfalls anwesend und werden über ihre Erfahrungen berichten, sei es in den Workshops oder auf dem Podium. Die Ergebnisse dieser Gespräche sind für uns in *inhaltlicher* Hinsicht repräsentativ und finden sich in einem Leitfaden, den Sie anschliessend erhalten werden.

### **Modelle für die Praxis**

Dieser enthält auch fünf Beispiele zu Modellen. Es handelt sich dabei um Anlehnungen an Modelle, die wir kennengelernt haben. Mit diesen Beispielmodellen kann sich eine Schule über die Zielsetzung und Ausprägung des alternativen Lernorts Gedanken machen und sich dadurch anregen lassen, die eigene schulspezifische Variante zu entwickeln. Denn das war allen betei-

ligten Schulen klar: Ein Modell einer anderen Schule zu übernehmen, das klappt in der Praxis nicht, vielmehr müssen die ortsspezifischen Problemlagen die Interessen und Kompetenzen des Kollegiums leitend sein.

In unserem Leitfaden finden Sie folgende Modelle:

- Lernort für die individualisierte Förderung bei besonderem Bildungsbedarf
- Lernort für selbstgesteuertes Lernen, Peercoaching und für Interventionen bei unangemessenem Verhalten
- Lernort für Deutsch-Intensivkurse und für spezielle Förderung in fachlichen und überfachlichen Kompetenzen
- Lernort zur Bearbeitung von Forschungsfragen und für Förderung in Kleingruppen
- Variabler Lernort für niederschwellige Interventionen und kurzfristige Betreuung

Diese aus der Erfahrung der Schulen entwickelten Modelle verdeutlichen, dass das Repertoire in der Praxis breit, der alternative Lernort meist *verschiedene Zielgruppen* anspricht, und dass nicht nur eine *Zuweisung* durch die Lehrperson oder die Schulleitung, sondern auch Elemente des *freiwilligen Aufsuchens* durch die Schülerinnen und Schüler zum Tragen kommen.

### **Spannungsfeld Ressourcenverlagerung**

Es ist klar, dass grosse und kleine Schulen nicht dieselben Voraussetzungen haben, was die verfügbaren Ressourcen für einen alternativen Lernort betrifft. Die Schulleitungen *grösserer Schulen* sind der Ansicht, dass die Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik weiterhin 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 auf den Lektionen-Pool für die Schulische Heilpädagogik oder für Deutsch als Zweitsprache zu und setzen Anteile davon am alternativen Lernort ein. Die Verlagerung des Ressourceneinsatzes kann im Kollegium aber auch in der Schulbehörde Diskussionen auslösen. Lehrpersonen finden es zum Beispiel nicht richtig, dass ein Teil der bis anhin ihrer Klasse zugeordneten Lektionen zugunsten eines alternativen Lernorts abgegeben werden soll. Oder die Schulbehörden fragen, inwiefern sich der alternative Lernort mit der schulischen Integration vertragen. Wichtig zu wissen: 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.

### **Spannungsfeld Zuweisung**

Stellen Sie sich vor, es gibt einen alternativen Lernort und keiner geht hin. Das gab's bei einigen Schulen, die das Modell eingeführt haben. Nicht alle Lehrpersonen fanden das Modell einleuchtend, einige haben es in der Hektik des Schulalltags vergessen. Es ist auch nicht so, dass

immer alle Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler an den alternativen Lernort schicken. Nach Einschätzungen der beteiligten Lehrpersonen und Schulleitenden tun dies 10-50%. Stellen Sie sich weiter vor, es gibt einen Schulischen Heilpädagogen, der in der «Lernoase» unterrichtet und er braucht Kinder für seine Arbeit. Eine fragwürdige Dynamik könnte in Gang gesetzt werden: Lehrpersonen fühlen sich indirekt angehalten, Schülerinnen und Schüler dem alternativen Lernort zuzuweisen, damit dieser in «Betrieb» gehalten wird. Das Angebot würde die Nachfrage bestimmen. Solche Dynamiken haben damit zu tun, wie die Zuweisung zum alternativen Lernort geregelt ist. Dabei kann sich eine solche Praxis im Verlauf der Zeit auch weiterentwickeln, wie aus unseren Auswertungen deutlich wird. Am Anfang gab es bei Schulen mit langjähriger Erfahrung 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, auch weil sie dort beispielsweise eine Infrastruktur vorfinden, die ihnen zu Hause fehlt. Diese Möglichkeit, des selbstbestimmten Aufsuchens sorgt, laut Aussagen der befragten Schulen, für eine hohe Motivation bei den Schülerinnen und Schülern. Übrigens gleichzeitig ein wichtiger Aspekt, der auch in der Kommunikation mit Eltern und Behörden bedeutsam ist und Akzeptanz schaffen vermag. Die Schulleiterin Priska Lussi aus Suhr und der Schulleiter Hansueli Tschumi aus Olten berichten heute im Workshop B im Gespräch mit Cornelia Müller Bösch darüber, wie sich eine anfängliche Idee im Verlauf der Zeit verändert und weiterentwickelt hat.

### **Spannungsfeld Bezeichnung und Lernbedingungen**

Was erwarten wir eigentlich vom alternativen Lernort? Dieser ist in der Praxis ja meist eine «Insel», ein «Förderort», eine «Förder-Oase», ein «*Einsteinzimmer*», ein «Lern-*Atelier*». Diese Bezeichnungen klingen in unseren Ohren äusserst positiv, weil dieser idyllisch, ruhig, konzentriert, künstlerisch oder anspruchsvoll sein kann. Schulleitungen und Lehrpersonen ist es ein Bedürfnis, dass der Begriff für das Lernangebot den Schülerinnen und Schülern, den Eltern sowie der Öffentlichkeit eine positive Botschaft vermittelt. Nur, was geschieht eigentlich mit dem Klassenunterricht, wenn wir in einer Schulorganisation ein so positives Zusatzangebot schaffen und es entsprechend bezeichnen? Müssen wir nicht auch aufpassen, dass wir mit einem tollen Zusatzangebot nicht indirekt die Qualität des Klassenunterrichts *herabsetzen*? Was ist der Klassenunterricht noch, wenn er *keine* Insel, *kein* Atelier und *keine* Oase ist? In unserem Leitfaden diskutieren wir gängige metaphorisch aufgeladene Bezeichnungen, die sich in der Praxis finden, kritisch und plädieren dafür, neutralere Bezeichnungen wie zum Beispiel «ergänzender Lernort», «offenes Lernangebot» oder «Lernpavillon» zu verwenden. Für den Workshop C «Alternative Lernorte begründen» hat meine Kollegin Barbara Kunz-Egloff Konzepte und Flyers von Schulen analysiert. Mit Blick auf die verwendete Sprache wird sie mit Ihnen erkunden, wie alternative Lernorte begründet werden.

Die Schulen verbinden mit dem alternativen Lernort spezifische pädagogisch-didaktische Qualitäten. Die inhaltliche Palette kann hier sehr breit sein. In Abgrenzung zum Klassenunterricht werden zum Beispiel folgende Aspekte erwähnt:

- Auf Fragen der Schüler/-innen kann gut eingegangen werden.
- 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.
- Der Erwerb von Lernstrategien ist möglich.

Je nach Standpunkt leuchten diese pädagogisch-didaktischen Merkmale ein. Die einen sagen: Ja, diese Aspekte sind wirklich nur an einem alternativen Lernort einlösbar. Andere führen ins Feld, dass diese Punkte durchaus auch Ansprüche an den Klassenunterricht sein sollten und es nicht einleuchtet, diese an einen anderen Ort zu delegieren. Lernbedingungen im Klassenunterricht und am alternativen Lernort zum Thema zu machen, ist sehr bedeutsam. Damit stehen auch die *Bedingungen* für Lernen und nicht einfach die «*schwierigen*» Schülerinnen und Schüler im Zentrum. Es ist durchaus legitim, zu konstatieren: «Momentan lässt sich in meinem Unterricht eine konzentrierte Arbeits-Atmosphäre in der Klasse nicht realisieren. Ich mache mir Sorgen, dass die Schülerinnen und Schüler nicht die notwendigen Lernbedingungen für ihre Lernprozesse erhalten. Ich bin als Lehrperson froh, wenn diese Arbeits-Atmosphäre an einem anderen Ort realisiert werden kann.» Der entscheidende Punkt kommt aber eigentlich erst noch. Wird ein alternativer Lernort als Teillösung zur Schaffung besserer Lernbedingungen betrachtet, muss geklärt werden, wie ich als Lehrperson die Erkenntnisse am alternativen Lernort für meinen Klassenunterricht nutzen könnte. Vielleicht entwickelt ja die Lehrerin am alternativen Lernort mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern Lernstrategien im Umgang mit Ablenkung oder entwickelt Arbeitsmaterialien oder didaktische Kniffs, die ich auch im Klassenunterricht anwenden könnte. Also die Delegation kann ein erster Schritt sein, in einem weiteren Schritt ist dafür zu sorgen, dass ich als Lehrperson davon für meinen Unterricht ebenso profitieren kann und eine entsprechende Arbeits-Atmosphäre herstellen kann.

### **Spannungsfeld Zusammenarbeit**

Werden die an die Klasse gebundenen Ressourcen an einen alternativen Lernort vergeben, entsteht eine Schnittstelle, was auf die Lehrpersonen den Druck zur Zusammenarbeit erhöhen kann. Damit verbunden ist ein weiteres Spannungsfeld, das in integrativen Schulen hinlänglich bekannt ist: Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen in ihren unterschiedlichen Funktionen. So hängt die Bereitschaft zur Zusammenarbeit häufig von den jeweiligen Klassen- resp. Fachlehrperson ab, wenn keine verbindlichen Regelungen durch die Schulleitung vorgenom-

men werden. Die befragten Schulen berichten, dass sich die Kommunikation oft auf die zu bearbeitenden Lernmaterialien konzentriert, welche die Schülerinnen und Schüler an den alternativen Lernort mitbringen. Die dort arbeitenden Lehrpersonen wünschen sich für ihre Arbeit jedoch konkrete Hinweise und Materialien, so z. B. Erwartungen an die Qualität der Bearbeitung der Aufgaben. Das führt bei den Lehrpersonen am alternativen Lernort zur Wahrnehmung, zwar ein gefragter *Troubleshooter* zu sein, nicht jedoch nachhaltig auf die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler einwirken zu können. Die Lehrpersonen sind überzeugt, dass gerade bei Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf eine intensivierete Zusammenarbeit stattfinden sollte. Von daher ist es wichtig, sich als Schule zu überlegen, wie die Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen sowohl für die Lehrpersonen befriedigend als auch für die Schülerinnen und Schüler lernwirksam werden kann. So können verbindliche Regelungen wie z.B. fixe Zeitgefässe im Schulalltag oder ein regelmässiges Traktandum in den pädagogischen Sitzungen dafür unterstützend sein.

### **Spannungsfeld Schulentwicklung**

Alternative Lernorte schaffen Orte für neue Erfahrungen. Sie sind Orte, an denen ein Problem der Schule gelöst werden soll. Alternative Orte werden auch von den befragten Schulen als Teil der Schulentwicklung angesehen. Was hier an neuen Erfahrungen im Hinblick auf die anstehenden Probleme entwickelt wird, sollte aus Sicht der Schulleitenden Impulse für die ganze Schule geben. Ein alternativer Lernort ist deshalb immer auch ein Laboratorium. Schulen möchten alternative Lernorte aufgrund des oft grossen Handlungsdrucks niederschwellig und im Sinne eines überschaubaren rollenden Projekts einrichten. Grosse konzeptionelle Vorläufe liegen häufig nicht zuoberst auf der Traktandenliste. Wenn hingegen der Problemdruck nicht nur reduziert werden soll im Sinne einer schnellen «Ventil-Lösung», sondern daraus nachhaltig *gelernt* werden soll, gilt es, eine anfänglich rollende Planung in ein systematisches Vorgehen zu integrieren. Das heisst, dass sich die Lehrpersonen und die Schulleitung darüber klarwerden sollten, *wofür* der alternative Lernort Lösungen bringen sollte. Daraus können dann für die Evaluation die entsprechenden Wirkfaktoren abgeleitet werden. Wie die Entwicklung des alternativen Lernorts als Teil der laufenden Schulentwicklung an der Schule Seengen verstanden wird, dazu wird der Workshop D mit dem Schulleiter Urs Bögli im Gespräch mit Michele Eschelmüller Einblick geben.

### **Spannungsfeld Auszeit vom Klassenunterricht**

Zum Schluss möchte ich auf das wichtige Motiv zurückkommen, weshalb alternative Lernorte an Schulen an Bedeutung gewinnen: Die Herausforderung mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern. Eine teilzeitliche Separierung vom Klassenunterricht wird von den befragten Schulen damit begründet, dass sich Schülerinnen und Schüler in anderen Kontexten verschie-

den verhalten und dadurch fixierte Rollen ablegen könnten. Das ist eine interessante Überlegung, weil sie darauf verweist, dass nicht nur die *Kinder oder Jugendlichen* problematisch sein können, sondern auch der Interaktionskontext eine wichtige Rolle spielt. Weitere Bezugspersonen und ein anderes Lernumfeld können eine Chance darstellen. Für eine Interaktion, sei sie nun schwierig oder gelungen, braucht es immer mindestens zwei. Jeder zeitlich befristete Ausschluss vom Klassenunterricht hat das Ziel einer Re-Integration in die Klasse. Meist wird jedoch auf dieses Ziel auf Seite der Klasse nicht ausreichend hingearbeitet. Nicht nur die Schülerin oder der Schüler, die oder der die Klasse verlassen hat, kann in der Zeit des Ausschlusses neue Verhaltensweisen einüben, sondern auch die Lehrperson oder die Klasse können einen Beitrag dazu leisten, dass sich unproduktive Interaktionsmuster nicht wieder re-aktivieren. Bei Unterrichtsstörungen oder disziplinarischen Schwierigkeiten kann ein alternativer Lernort *eine* unter weiteren Lösungen darstellen. Ein erschwerter Umgang mit Unterrichtsstörungen führt zu persönlichem Stresserleben und kann die eigene Berufsidentität bedrohen. Aus der Burnout-Forschung ist bekannt, dass in solchen Fällen der fachliche Rückhalt und die Reflexion im Kollegium eine wichtige Prävention darstellen. Erfolgversprechend sind vor allem Ansätze, wonach der systematische Aufbau von personalen und sozialen Kompetenzen als Entwicklungsschwerpunkt für die *ganze Schule* gilt. Diese Schulentwicklung zielt darauf ab, die Schule als Kontext für soziales Lernen zu gestalten und eine partizipative, präventionsfreundliche Schulkultur zu etablieren. An unserer PH leitet Karin Frey das Programm «Soziales Lernen in der Schule». Sie arbeitet mit ihrem Team seit Jahren erfolgreich in Schulen über längere Zeit. Sie wird heute auch beim Podiumsgespräch mit dabei sein.

Sie haben mit meinem Kurzreferat einen Abriss davon erhalten, was wir in unserem Leitfaden beschrieben haben. Dieser Leitfaden vereint theoretische Perspektiven mit den Erfahrungen der Schulen. Die acht beschriebenen Spannungsfelder werden aus der Perspektive der Schulen beschrieben und anschliessend ergänzt durch Erkenntnisse der Schulforschung, abschliessend wird das Spannungsfeld nochmals zusammengefasst und Empfehlungen werden abgeleitet. Die Beispiele dürfen Sie lesen, aber nicht kopieren! Niemand aus der Theorie und niemand aus der Praxis würde das empfehlen. Am Schluss der Broschüre finden Sie zu den entsprechenden Spannungsfeldern Leitfragen. Diese können Ihnen als Instrument für die eigene Schulentwicklung dienen. Wir werden Sie künftig auch gerne in Ihrer Schulentwicklung und Weiterbildungsplanung beraten.

Alternative Lernorte sollen zwar «niederschwellig» sein, sie sind aber für die Schule eine tiefgreifende Veränderung. Wir können damit Probleme der Schule lösen und wir schaffen damit aber auch neue, die wir wiederum lösen müssen. Darin sich zu bewegen, ist der Kunst-Akt. Wir hoffen, dass wir mit unserer Tagung zu einem reflektierten pädagogischen sowie schulorganisatorischen Umgang anregen können. Ich danke Ihnen für die Aufmerksamkeit und übergebe das Wort an meinen Kollegen aus dem BKS, Urs Wilhelm.