

BÜNDNER SCHULBLATT

KOMPETENZ

KOMPETENZORIENTIERUNG

| Was geschieht in den Köpfen? | Kompetenzorientierung - ein Element | Sprachen im Lehrplan 21 | Vom Ausgeliefert-Sein zur Selbstwirksamkeit | Lehrmittel: Interview mit der ILZ | Portrait: Um- und Aufbruch | Pagina | Jahresbericht LEGR | Treffen der Ostschweizer Schulbehörden | Agenda | Weiterbildung aktuell | Amtliches |

THEMA

Kompetenzorientierung 4

Die Kompetenzorientierung in den Sprachen 7

Vom Ausgeliefert-Sein zur Selbstwirksamkeit 9

Menschen sind lernfähig – aber unbelehrbar 13

Die Kompetenzorientierung der Lehrmittel 14

PAGINA GRIGIONITALIANA 15

PORTRAIT

Schulhausteam Laax 16

PAGINA RUMANTSCHA 18

**GESCHÄFTSLEITUNG LEGR
Jahresbericht 2014** 20

VORSTAND SBGR 26

AGENDA 27

DIES UND DAS 30

AMTLICHES 32

IMPRESSUM 35

**JAHRESTAGUNG 2014 DER
BÜNDNER LEHRPERSONEN** MITTE

Was geschieht eigentlich in den Köpfen?

Die derzeitige Bildungsdiskussion dreht sich stark um Kompetenzen. Sie sollen die heutigen Lernziele in den kantonalen Lehrplänen ersetzen. Der Lehrplan 21 enthält extrem viele davon. Kein Wunder ist er in der Konsultationsphase, insbesondere was die Menge angeht, durchgefallen. Die EDK verspricht Verbesserungen: Kürzung um 20%, einen weniger kleinschrittigen Kompetenzaufbau, die Anpassung einzelner Anforderungsniveaus und einiges mehr.



Mehr inhaltliche Zustimmung kommt aus den Reihen der Lehrpersonen. Auf die Frage, ob sie mit der Auswahl und dem Aufbau der Kompetenzen einverstanden seien, wurden diese durchwegs positiv bewertet. Allgemein

und für alle Fächer mit über 80% Zustimmung. Dies ist ein gutes Zeichen und gleichzeitig bildet es auch die Grundlage für die künftige konkrete Umsetzung im Schulalltag.

Aber woraus bestehen denn Kompetenzen? Vereinfacht gesagt beinhalten sie die drei Dimensionen: Wissen, Können und Wollen. Im Schulalltag ist dies nicht unbedingt etwas Neues, aber das schriftliche Festhalten von «Anwendung und Antrieb» in dieser Form, bzw. im neuen Lehrplan, ist durchaus ein Novum. Die Lernstofforientierung wird bewusst um den Unterrichtsprozess und die Ergebnisse der Lernenden erweitert. Konkrete Fragen, was in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler geschieht, werden dabei zentral und beeinflussen die weitere Unterrichtsgestaltung. Sicherlich bewegen sich bereits heute viele meiner Kolleginnen und Kollegen auf diesem Terrain.

Wenn wir nun unsere Bündner Schule flächendeckend darin fit machen wollen, reichen das Wissen um die Kompetenzen und der Wille zur Umsetzung noch nicht aus. Es braucht auch hier die dritte Dimension: das Können. Dieses wird kaum über Grossveranstaltungen aufgebaut, sondern vor allem über die praktische Anwendung im Schulalltag. So könnten bereits erfahrenere Kolleginnen und Kollegen sich als Experten einbringen, die Schulleitungen den Prozess am Laufen halten und durch eine externe Begleitung, beispielsweise durch das Inspektorenteam oder die PHGR, würde die Fachlichkeit gewahrt.

Ich bin gespannt, wie die Umsetzung des Lehrplans 21 bei uns ablaufen wird! Der Aufbau von Kompetenzen basiert im Grunde immer auf «Wissen, Können und Wollen». Damit kann in den Köpfen etwas bewegt werden – bei Politikern, in der Verwaltung und auch bei Lehrpersonen!

Fabio E. Cantoni
Präsident LEGR

Kompetenzorientierung

Ein Element im Verbund mit Outputorientierung und Standardorientierung

Im Rahmen des aktuellen bildungspolitischen Diskurses in der Schweiz stehen zuweilen die Stichworte «Kompetenzorientierung», «Outputorientierung» und «Bildungsstandards» im Zentrum. Im folgenden Beitrag geht es darum, auf die Entstehung dieses Diskurses zurückzublicken, die Beziehungen zwischen den oben genannten Stichworten mithilfe der Beschreibung der Begrifflichkeiten anzudeuten sowie abschliessend einige kritische Gedanken anzubringen.

VON DR. GIAN-PAOLO CURCIO, REKTOR DER PHGR



Gian-Paolo Curcio, Rektor an der Pädagogischen Hochschule Graubünden

Situierung

Der aktuell in der Schweiz stattfindende Diskurs zur Kompetenzorientierung im Unterricht ist in Verbindung mit den bildungspolitischen Entwicklungen in Deutschland zu betrachten. Die Diskussion um die Orientierung nach Kompetenzen, Outputs und Standards entbrannte in Deutschland als Folge des nur mittelmässigen Abschneidens der deutschen Schülerinnen und Schüler im Rahmen von internationalen Vergleichsstudien wie etwa PISA¹ oder TIMSS. Die daraufhin eingeleitete umfassende Reformstrategie zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung beinhaltet neben der Kompetenz- auch die Output- und die Standardorientierung. Die Kultusministerkonferenz arbeitete

dazu sieben zentrale Handlungsfelder aus: Förderung lernschwacher Schülerinnen und Schüler, Qualitätssicherung, Erkennen («schwacher Leser»), Schulzeitregelungen, Nutzung der Lernzeit, Personal- und Qualitätsentwicklung, vermehrte Anstrengungen in der Lehr-/Lernforschung und der fachdidaktischen Forschung.

Mit der Einführung der Bildungsstandards wollte man vor allem die Defizite im Bereich der Qualitätssicherung und -entwicklung ausgleichen. Dabei gilt zu beachten, dass mit dem Begriff Bildungsstandards² Regelstandards gemeint sind. Die Formulierung von und der Umgang mit Standards ist auf unterschiedlichen Ebenen, Teilbereichen und Personengruppen des Bildungssystems möglich. Vorderhand ist zwischen Bildungsstandards (Standards für die Schule) und Standards für die Lehrpersonenbildung zu unterscheiden.

Begrifflichkeiten

Wie Oser bereits 1997 darlegte, werden die Begriffe der drei Orientierungen von verschiedenen Autoren unterschiedlich verwendet und zuweilen auch nicht eindeutig definiert. Dieser Umstand macht die Verwendung der Begriffe bis heute relativ schwierig. Die folgenden drei Abschnitte zeigen, dass die drei Elemente

vernetzt zu betrachten sind und einander bedingen. Ohne eine Orientierung auf den Output ist kompetenzorientierter Unterricht kaum denkbar, ebenso bedingt die Umsetzung von Bildungsstandards bzw. Bildungszielen, wie sie im Lehrplan 21 formuliert werden, eine konsequente Kompetenzorientierung.

Outputorientierung

Bislang richteten sich bildungspolitische Massnahmen auf die Beschreibung der Inputs (Heymann 2014). Dabei ging es vornehmlich um strukturelle Rahmenbedingungen, wie beispielsweise Erlasse, Gesetze, Lehrpersonenfortbildung usw. Outputorientierung bedeutet demgegenüber, sich auf Ergebnisse des schulischen Lernens zu fokussieren und Kriterien zu definieren, anhand welcher der Erfolg dieser Be-

¹ In allen untersuchten Kompetenzbereichen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften) liegen die mittleren Ergebnisse der befragten 15-jährigen Schülerinnen und Schüler aus Deutschland unter dem OECD-Durchschnitt.

² Deutschland hat sich für die Einführung von Regelstandards entschieden, welche an sich ein durchschnittliches Erwartungsniveau bezeichnen (Klieme et al., 2003, S. 32). Abschlussbezogene Regelstandards setzen im Gegensatz zu Minimalstandards keine empirische Validierung voraus. Sie werden unter Einbezug von praktischen Erfahrungen entwickelt und erst im Laufe der Zeit erprobt und in Kompetenzstufen gegliedert.

mühungen messbar wird. Es geht also gewissermassen um die Wirksamkeit schulischen Unterrichtens.

Kompetenzorientierung

Der Zweck des schulischen Lernens liegt nicht mehr nur in der Aneignung von Wissen, sondern sollte ebenso zu einem Zuwachs von Können führen. In diesem Verständnis befähigt schulisches Lernen die Schülerinnen und Schüler, gezielt Probleme zu lösen (Weinert 2001; Oser 2013). Eine Kompetenz ist demnach ein Bündel von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten «das eine Person in die Lage versetzt, bestimmte Situationen erfolgreich zu bewältigen [...]. Eine Kompetenz ist ein theoretisches Konstrukt, eine empirisch nicht unmittelbar zu erschliessende Disposition, und damit zu unterscheiden von der Performanz der durch sie ermöglichten Leistung.» (Heymann 2014, S. 45). Bei der Kompetenzorientierung steht also nicht mehr nur das Wissen-Was (deklaratives Wissen), sondern auch das Wissen-Wie (konzeptionelles, prozedurales Wissen) im Vordergrund (Düggeli 2013). Zur Bewertung der Kompetenzen werden zuweilen Kompe-

tenzraster entwickelt, anhand welcher die verschiedenen Ausprägungen beurteilt werden können – siehe dazu auch den Artikel von Dr. Chantal Marti auf Seite 9.

Standardorientierung

Die Standardorientierung begann in den USA bereits in den 1980er Jahren, wobei es in erster Linie um die Vereinheitlichung der Lehrplangaben in den einzelnen Bundesstaaten ging. Wie einleitend beschrieben, setzte die Diskussion und Entwicklung um und von Bildungsstandards im deutschsprachigen Raum mit den Resultaten der internationalen Vergleichsstudien ein. Standards können im Allgemeinen als Richtschnur sowie als Leistungs- und Qualitätsniveau verstanden und somit als beschreibend oder normsetzend beschrieben werden (Heymann 2014, S. 45).

Die Gruppe um Klieme (2003, S. 19) definiert Bildungsstandards wie folgt: «Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als

Literatur

- Düggeli, A. (2013). Kompetenzprofile im Lichte theoretischer Referenz und professioneller Relevanz: Anmerkungen zu einem vielversprechenden Professionalisierungskonzept. In Oser, F., Bauder, T., Salzmann, P. & Heinzer, S. (Hrsg.). Ohne Kompetenzen keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heymann, H. W. (2014). Bildungsstandards. Pädagogik, 66 (3), 44–49.
- Klieme, A., Buhlmann, E. & Wolff, K. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – eine Expertise. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Kultusministerkonferenz (2002). PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Massnahmen. Beschluss vom 17./18.10.2002. Online unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2002/massnahmen.pdf> (04.06.2014).
- Oser, F. & Oelkers, J. (2001) (Hrsg.). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich: Rüegger.
- Oser, F. (1997a). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. Beiträge zur Lehrerbildung, 15 (1), 26–37.
- Oser, F. (1997b). Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. Beiträge zur Lehrerbildung, 15 (2), 210–228.
- Oser, F. (2013). Kompetenzen der Lehrenden und Auszubildenden. In Oser, F., Bauder, T., Salzmann, P. & Heinzer, S. (Hrsg.). Ohne Kompetenzen keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Oser, F., Curcio G-P. & Düggeli, A. (2007). Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit – Fragen und Zugänge. Beiträge zur Lehrerbildung, 25 (1), 14–26.
- Terhart, E. (2002). Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik. Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.). Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz.



erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. [...] Bildungsstandards [...] benennen die Kompetenzen, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.»

In der Schweiz hat die EDK im Jahr 2011 die ersten nationalen Bildungsziele (Bildungsstandards) für die obligatorische Schule freigegeben. Mit den Bildungszielen werden die Grundkompetenzen definiert, welche die Schülerinnen und Schüler in den Fächern Schulsprache,

Fremdsprache, Mathematik und Naturwissenschaften bis am Ende des 4., 8. und 11. Schuljahres erwerben sollen (bei dieser Zählweise wird der zweijährige Kindergarten mitgerechnet). Im Bereich der Lehrpersonenbildung wurde bemerkenswerterweise diese Diskussion schon einiges früher sowie inhaltlich mit einem deutlich anderen Fokus geführt (vgl. Oser 1997 a+b; Oser & Oelkers 2001; Terhart 2002; Oser 2013).

Abschluss und kritische Fragen

Mit der vorliegenden Herleitung wurde dargestellt, dass Kompetenzorientierung einerseits historisch mit dem sogenannten «PISA-Schock» in Verbindung gebracht werden kann und anfänglich zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in den Schulen beitragen sollte. Andererseits zeigt

sich, dass Kompetenzorientierung eine Outputorientierung voraussetzt sowie gleichzeitig eine Standardorientierung ermöglicht.

Trotzdem sind noch einige Fragen und dementsprechend auch Handlungsfelder offen. Unbeantwortet bleiben bis anhin Fragen wie jene nach dem für einen Fachbereich richtigen, theoretisch fundierten und empirisch nachgewiesenen Kompetenzmodell, nach dem mit der Kompetenzorientierung einhergehenden und erforderlichen und im Unterricht anwendbaren Beurteilungsmodell oder nach der Messbarkeit von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Dass Schulen Standards, Kompetenzen und eine Outputorientierung brauchen, bleibt hingegen unbestritten. Unbestritten ist ebenfalls, dass dieser Prozess noch einige Zeit in Anspruch nehmen wird.

EINE GUTE SCHULE IST FÜR MICH, WENN...

Beziehung und Passung stimmen und die Partizipation der Schülerinnen und Schüler am Unterricht ermöglicht wird.

Eine gute Schule ist eine pädagogische Schule, in der die Lehrpersonen viel Beziehungsarbeit leisten. Wenn eine Lehrperson eine neue Klasse übernimmt, soll diese sogar «Beziehung auf Vorrat» schaffen. Dies fordert Todd Whitaker in seinem Buch «Was gute Lehrer anders machen» (Beltz). Wenn nämlich erste Probleme auftauchen, muss die Beziehungsdecke genügend dick sein, um auch eine Konfrontation auszuhalten. Beziehung zu schaffen bedeutet auch, persönliche Erwartungen zu formulieren und diese nicht aus den Augen zu verlieren.

Kinder und Jugendliche lernen motiviert, wenn die Passung stimmt, d.h. wenn die Aufgabenschwierigkeit mit den Lernvoraussetzungen übereinstimmt. Ein Kind sollte immer an der oberen Grenze seiner Möglichkeiten gefordert werden, aber nicht darüber hinaus. Dazu stellt eine gute Schule differenzierte Lernangebote zur Verfügung. Und Partizipation? In einer guten Schule erhalten die Schüler und Schülerinnen immer wieder die Möglichkeit, zwischen Lernangeboten zu wählen und in der Freiarbeit Themen gemäss ihren Interessen zu bearbeiten. Nur wer über Selbstgestaltungs-kompetenzen verfügt, ist fit fürs Leben.

RETO THÖNY, VIZEDIREKTOR STADTSCHULE CHUR



Die Kompetenzorientierung in den Sprachen

Im Auftrag der EDK haben Arbeitsgruppen bestehend aus Fachdidaktikern und Lehrpersonen den Lehrplan 21 entwickelt und Kompetenzen zu einzelnen Fachbereichen formuliert. Im folgenden Beitrag werden Vorgehensweisen der Arbeitsgruppe Sprachen dargelegt sowie Überlegungen zum kompetenzorientierten Unterricht und zur Implementierung des Lehrplans 21 angedeutet.

VON DR. FRANCA CASPANI, DOZENTIN PHGR

Beschrieben Lehrpläne bis anhin, welche Inhalte Lehrpersonen in ihrem Unterricht lehren, geht es im neuen Lehrplan 21 darum, was Schülerinnen und Schüler am Ende von jedem Zyklus können sollten. An Stelle der bekannten und klar definierten Inhalte stehen nun Kompetenzen.

Der progressive Kompetenzaufbau erstreckt sich über die gesamten elf Schuljahre, angefangen in den ersten zwei Jahren des Kindergartens bis hin zum Abschluss der obligatorischen Schulzeit. Er legt verbindlich fest, was Schülerinnen und Schüler am Ende der 2., der 6. und der 9. Klasse wissen und können sollten. Der Auftrag der EDK an die verschiedenen, nach Fachbereichen eingeteilten Arbeitsgruppen war umfangreich und anspruchsvoll: Es sollten in Anlehnung an die HarmoS-Bildungsstandards für jeden Bereich Kompetenzen zu allen drei Bildungszyklen definiert werden.

Für den Fachbereich Sprachen setzt sich die Arbeitsgruppe aus Kindergarten-, Primar- und Sekundarlehrpersonen sowie aus Fachdidaktikerinnen und -didaktiker der Schulsprachen (Deutsch, Italienisch und Romanisch), der Fremdsprachen (Deutsch, Italienisch, Englisch, Französisch) und Latein zusammen. Die Definition und die Auswahl der verschiedenen Kompetenzen

wurden in intensiven Arbeitsphasen zwischen Praktikern und Theoretikerinnen ausgehandelt. Die Fachdidaktikerinnen und -didaktiker brachten einen Gesamtüberblick über die komplexe Struktur der verschiedenen Kompetenzbereiche in die Diskussion ein. Die Erfahrungen der Lehrpersonen waren unter anderem unentbehrlich, um aufgrund der Erkenntnisse aus dem täglichen Unterricht Grundansprüche für jeden Zyklus zuverlässig definieren zu können. Der Vorwurf, der Lehrplan 21 sei das kopflastige Produkt allein von Theoretikern, ist in Anbetracht des Entstehungsprozesses nicht haltbar.

Prägende und verständliche Kompetenzformulierungen

Diskussionen in den Arbeitsgruppen gab es immer dann, wenn die formulierten Kompetenzen als inhaltslos aufgefasst wurden. Ohne die Erwähnung

von Rechtschreib- und Grammatikregeln sind zum Beispiel Kompetenzen zur formalen Überarbeitung von Texten schwierig zu verstehen. Das war mitunter ein Grund, warum in der jetzigen provisorischen Fassung immer wieder Präzisierungen auftauchen, welche explizit auf mögliche Inhalte zur Erreichung der anvisierten Kompetenz hinweisen.

Eine prägende und dennoch gut verständliche Formulierung der einzelnen Kompetenzen wird einer der entscheidenden Faktoren sein, welche zu einer erfolgreichen Implementierung des neuen Lehrplans beitragen.

Die Berücksichtigung der grammatischen Begriffe im Kompetenzaufbau zur Schulsprache waren ein viel diskutiertes Thema. Werden sprachliche Kompetenzen v.a. als Kommunikationskompetenzen aufgefasst, gerät das Wissen über Grammatik und über das Funktionieren der Sprache in den



Hintergrund. Dieses Wissen aber ist gerade notwendig und unverzichtbar, wenn die Kompetenzen des Sprechers über rein reproduktive Sprachakte hinauswachsen sollen. Dies gilt für die Schulsprache und in besonderem Masse auch für die Fremdsprachen. Grammatikbegriffe sind für die Sprachreflexion und für die Analyse, wie Sprache funktioniert, willkommene Helfer. Wie oft und explizit solche Begriffe in den Kompetenzen auftauchen sollten, war in der Arbeitsgruppe umstritten.

Wortarten sind im neuen Lehrplan nicht als explizites Kapitel aufgeführt, sondern verteilt in allen Zyklen anzutreffen. Die Lehrpersonen können demzufolge nicht mehr davon ausgehen, dass den Schülerinnen und Schülern zum Beispiel die Bezeichnung «Adjektive» in der 3. Klasse allgemein vertraut ist (so will es der aktuelle Lehrplan), in der Mittelstufe diese in ihrer attributiven und adverbialen Funktion behandelt werden und in der Sekundarstufe die Deklination der Adjektive beherrscht wird.

Im Lehrplan 21 sind also die Wortarten implizit von Anfang an dabei. Dass zum Beispiel Adjektive nützliche Wörter sind, die andere Wortarten charakterisieren, werden die Schülerinnen und Schüler schon im ersten Zyklus erfahren, wenn sie zum Beispiel Figuren aus Geschichten und ihre Eigenschaften beschreiben. Dass zudem Adjektive auch Wörter sind, welche die Funktion von Artikeln in der starken Flexion übernehmen, wird einigen Schülern und Schülerinnen in der Sprachreflexion auffallen. Und dass sie sowohl konservativ (wenn prädikativ und adverbial verwendet) als auch wandlungsfähig (wenn attributiv gebraucht) sind, entdecken die jungen

Lernenden sukzessiv, wenn sie adäquat begleitet werden. Gemäss der heutigen Erkenntnisse lässt sich nicht zuverlässig festlegen, wann genau diese Meilensteine erreicht werden. Die aktuelle Lehrplanfassung gibt auch nicht vor, wann das geschehen soll.

Wissen und Können

Es drängt sich nun aber die Frage auf, wie kompetenzorientierter Unterricht in der Praxis aussieht. Die neue Ausrichtung, welche vom Lehrplan 21 vorgegeben wird, ist eindeutig: Weg von den reinen Stoffzielen (welche Inhalte sollen wann durchgenommen werden), hin zu den Könnenszielen (was sollen die Schülerinnen und Schüler mit dem erworbenen Wissen tun können und in welcher Ausprägung).

Inhalte und das damit verknüpfte Wissen sind also nicht mehr prioritär Gegenstand des Unterrichtsgeschehens. Das bedeutet aber nicht, dass Inhalte im Unterricht nicht mehr gelehrt werden sollen. Ein gefährliches Missverständnis im Diskurs um Kompetenzorientierung ist, dass Kompetenzen inhaltsfrei erworben werden und deshalb Inhalte nicht mehr im Lehrplan erscheinen. Wahr ist hingegen, dass der Kern jedes fachlichen Kompetenzaufbaus eine anspruchsvolle Wissensbildung ist. Es wird dann Aufgabe der Lehrperson sein, passende Inhalte auszuwählen, damit die gewünschten Kompetenzen erworben, gefestigt und ausgebaut werden können. Der Weg dazu wird definiert über die Lehrmittel im Allgemeinen und über die Lernaufgaben im Detail.

Lernaufgaben sollen so formuliert werden, dass zu deren Lösung fachspezifisches Wissen erforderlich ist, wie zum Beispiel Wissen über das Funktionieren von Sprache. Produktive Lernaufgaben sind somit zentrale Träger eines kompetenzorientierten Unterrichts. Damit diese nicht immer von den Lehrpersonen entwickelt werden müssen, braucht es geeignete, am Kompetenzaufbau orientierte Lehrmittel. Für zentrale Fächer wie Mathematik und Deutsch steht bereits heute geeignetes Lernmaterial zur Verfügung. Anders sieht es für die kantonalen Erstsprachen Italienisch und Romanisch aus. Handlungsbedarf besteht ebenfalls auf der Sekundarstufe und auf allen Stufen für bestimmte Fächer wie z.B. Musik oder ICT und Medien.

Zum Lehrplan 21 hat im Jahre 2013 eine breite, öffentliche Vernehmlassung stattgefunden. Die daraus resultierenden Hauptkritikpunkte sind der Umfang, der Detaillierungsgrad und die teilweise zu hohen Anforderungen. Ende 2014 wird der Lehrplan 21 voraussichtlich den Kantonen übergeben. Was danach folgt, muss Weile haben. Ein Projekt solchen Umfangs braucht eine gründliche, strukturierte, gut durchdachte und geplante Implementierung, welche von allen Beteiligten mitgetragen wird.

Vielwisserei lehrt nicht, Vernunft zu haben.

(Heraklit)

Vom Ausgeliefert-Sein zur Selbstwirksamkeit¹

Kompetenzorientiertes Lernen am Institut Beatenberg

Das Institut Beatenberg ist eine Privatschule oberhalb von Interlaken, welche die Förderung des eigenständigen Lernens ins Zentrum stellt. Individuelle Betreuung mittels Coaching und aktive Freizeitgestaltung sind wichtige Programmpunkte. Die Schule ist durch die von ihr entwickelten Kompetenzraster, mit denen Schülerinnen und Schüler ihren Leistungsstand selbst einschätzen lernen, überregional bekannt. Im Folgenden werden das Lernkonzept und das Kompetenzmodell vorgestellt.

VON CHANTAL MARTI

Seit 25 Jahren ist Andreas Müller Direktor des Instituts Beatenberg. Er baute es zusammen mit seinem Team zu einer der innovativsten Modellschulen auf. Aber auch an mehreren öffentlichen Bildungseinrichtungen quer durch Europa findet das «Modell Beatenberg» Verbreitung. Viele Fachleute reisen zu einem Besuch nach Beatenberg. Das Institut hat eine lange Tradition. Begonnen hat alles unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg. Das Ehepaar Fleischmann gründete das Kinderheim «Des Alpes».

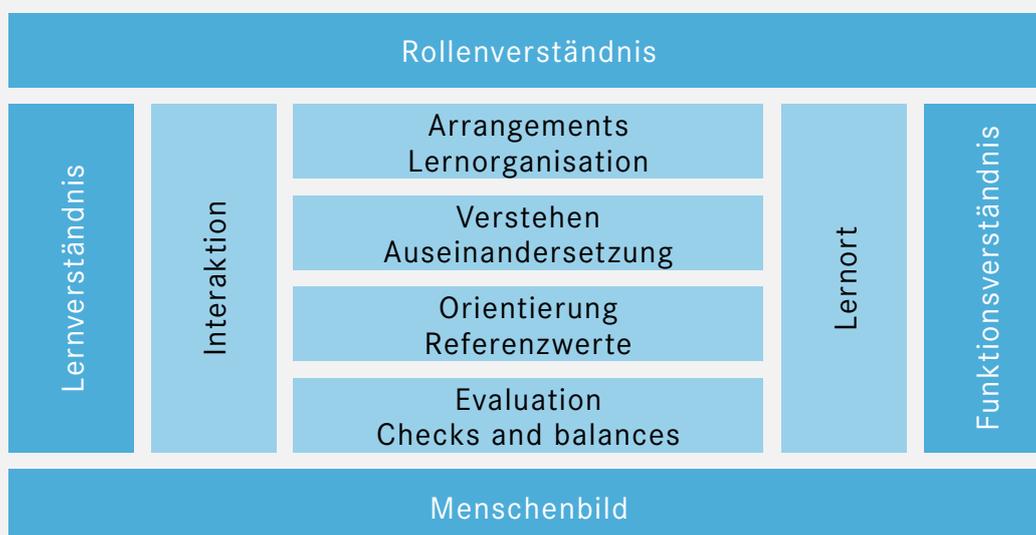
Daraus entstand 1975 das «Alpen Internat», das sich zum «Institut Beatenberg» weiterentwickelt hat.

Lernkonzept

Die Innovationen des Instituts Beatenberg stützen sich auf aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse. Eine enge Zusammenarbeit mit Universitäten und Pädagogischen Hochschulen im In- und Ausland bildet die Grundlage des zukunftsorientierten Konzeptes.

Lernen ist immer individuell und persönlich. Und es entzieht sich weitgehend der Fremdsteuerung. Der Mensch lernt selbst und ständig.

Damit ist klar: Der Komplexität des Lernens ist mit einfachen Strickmustern nicht beizukommen. Jedenfalls nicht nachhaltig. Auch schulisches Lernen ist mitnichten einfach die Reaktion auf Lehren. Man weiss ja: Es wird nicht gelernt, was gelehrt wird. Schulisches Lernen wird mit höherer Wahrscheinlichkeit erfolgreich und Sinn stiftend, wenn es gelingt, das Zusammenspiel



Lernrelevante Faktoren



Chantal Marti

der lernrelevanten Faktoren bedürfnisgerecht zu gestalten.

Die **lernrelevanten Faktoren**, die erfolgreiches Lernen fördern, wirken integral durch die Dynamik ihrer Rückkoppelungsprozesse. Aufgabe der Schule ist es deshalb, für ein optimales Zusammenwirken zu sorgen.

Orientierung

Grundlage ist eine transparente und einsichtige Orientierung – quasi eine inhaltliche Landkarte. Es geht darum zu wissen, was man können könnte. Es geht darum, die Erwartungen abzustecken (Referenzwerte). Und es geht um das Bewusstsein der eigenen Situation.

Auseinandersetzung

Das Ziel heisst: Verstehen. Aus etwas Fremdem etwas Eigenes machen. Einer Spur folgen und konstruktiv mit Widerständen umgehen. Lernnachweise auf individuellem Herausforderungsniveau sind das Ergebnis eigener Zielformulierungen.

Arrangements

Offene und bedürfnisgerechte Arbeitsformen führen zu einer Verlagerung des Aktivitätsschwerpunktes. Umgang mit Vielfalt auf der Grundlage einer Vereinbarungs- und Einforderungskultur. Lernorganisation ist immer auch (und vor allem) Selbstorganisation.

Evaluation

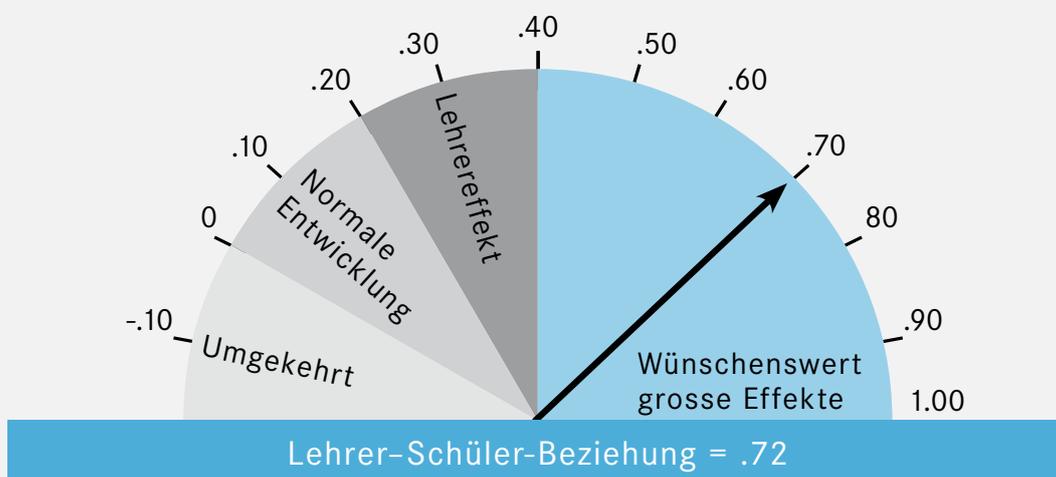
Den Evaluationsabsichten kommt eine präformierende Wirkung zu. Kompetenzorientiertes Lernen verlangt nach entsprechendem Umgang mit Lernleistungen: referenzieren, präsentieren, reflektieren, dokumentieren. Förderung statt Selektion, Checks and balances.

Lernort

Die Umgebung wirkt determinierend auf das Verhalten (z.B. Aktivitätsschwerpunkt). Räume dienen der Funktionalität, der Ästhetik und der Inspiration. Ausserschulische Lernorte systematisch einbeziehen. Strukturierte Materialien als Lernanlässe offerieren.

Interaktion

Eine lösungs- und entwicklungsorientierte Interaktion folgt der Logik des Gelingens. Das setzt ein Interesse an den Lernenden und an ihrem Erfolg voraus. In einer Kultur des voneinander und miteinander Lernens werden Betroffene zu Beteiligten.



«Es ist schon so: Die Fragen sind es, aus denen das, was bleibt, entsteht. Denke an die Frage deines Kindes: «Was tut der Wind, wenn er nicht weht?»²

(Erich Kästner)

Die sechs lernrelevanten Faktoren sind eingebettet in **Rahmenfaktoren**. Dabei geht es um Haltungen und Einstellungen – zu sich, zu anderen und zu den Dingen.

Menschenbild

Niemand steht am Morgen auf und sagt: «Heute bin ich ein schlechter Mensch.» Lernende wollen lernen. Sie wollen «gut» sein, anerkannter Teil der Gemeinschaft. Das verlangt nach Vertrauen und Wertschätzung.

Rollenverständnis

Menschen leben die Rollen, die sie sich geben oder die ihnen zugewiesen werden. Die Förderung von Selbstgestaltungskompetenz verlangt nach Hilfe zur Selbsthilfe. Weniger «Schüler», mehr

Lernunternehmer hier und mehr Coach und Berater da.

Lernverständnis

Lernende konstruieren sich die Welt. Sie lernen – vor ihrem biografischen Hintergrund selbst und ständig. Das hat aber nichts mit einem Jahrmarkt der Beliebigkeiten zu tun. Institutionelles Lernen soll als zielführend, erfolgreich und Sinn stiftend wahrgenommen werden.

Funktionsverständnis

Die Funktion bestimmt die Form. Eine individuelle Kompetenzentwicklung verlangt nach massgeschneiderten Programmen. Ziel ist der persönliche und schulische Erfolg aller Lernenden. Nicht abschluss- sondern anschluss-

fähig sollen sie sein, anschlussfähig an relevante Lebenssituationen.

Kein Lernen ohne Beziehung

Die Lernenden stehen im Zentrum. Um sie und ihren Erfolg geht es. Aus wissenschaftlicher Perspektive ist klar: Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist ein zentraler Erfolgsfaktor (s. Hattie 2009). Beziehung braucht Zeit. Und professionelle Beziehung braucht Kompetenz. Die intensive Weiterbildung der Coaches nimmt darauf Bezug. Lehrpersonen übernehmen zunehmend eine Rolle als Lerncoach, Sparringpartner, Facilitator und Lernberater.

Kompetenzmodell – Individuelle Kompetenzentwicklung

Lernen ist nicht die Reaktion auf Lehren. Aber Lernen will gelernt sein. Gerade in Zeiten eskalierender Wandlungspro-



Fachkompetenz

Relevantes und bedürfnisgerecht verfügbares Wissen

- > Die «Welt» begreifen und sich aktiv darüber verständigen können

Lernkompetenz

Methodische, strategische und metakognitive Kompetenzen

- > Das eigene Lernen verstehen und gestalten können

Selbstkompetenz

Personale und soziale Kompetenzen

- > Konstruktive Beziehung gestalten können – zu sich, zu anderen und zu den Dingen, um die es geht



Andreas Müller

Direktor des Instituts Beatenberg, Dozent, Ausbilder und Schulreformer. Autor zahlreicher Bücher und anderer Publikationen.⁵ Im Mai hielt er auf Einladung der Verbände LEGR, SBGR und VSLGR ein viel beachtetes Referat in Chur.

Fachliteratur von Andreas Müller

- Bock auf Lernen. Ein munterer Abgesang auf sieben Lehr-Lern-Illusionen. (2013)
- Die Schule schwänzt das Lernen. Und niemand sitzt nach. (2013)
- Mehr ausbrüten, weniger gackern. Denn Lernen heisst: Freude am Umgang mit Widerständen. Oder kurz: Vom Was zum Wie. (2008)
- Lernerfolg ist lernbar. 22x33 handfeste Möglichkeiten, Freude am Verstehen zu kriegen. (Mit Roland Noirjean, 2007)
- Wenn nicht ich, ...? Und weitere unbequeme Fragen zum Lernen in Schule und Beruf. (2007)
- Eigentlich wäre Lernen geil. Wie Schule auch sein kann: alles ausser gewöhnlich. (2006)
- Erfolg – Was sonst? Generierendes Lernen macht anschlussfähig. Oder: Bausteine für LearnCoaching und eine neue Lernkultur. (2004)
- Lernen steckt an. Spirit of Learning (2001)
- Nachhaltiges Lernen. Oder: Was die Schule mit Abnehmen zu tun hat. (1999)

Dokumentarfilme:

- Bruno Moll (2006): fit for life. Lernen ist eine Dauerbaustelle.
- Christoph Frutiger (2006): Erfolg macht Schule. Neue Lernkultur: Das Modell Beatenberg.

zesse in Wirtschaft und Gesellschaft kommt der Lernkompetenz eine zentrale Bedeutung zu. Ihre Förderung fusst auf einer Grundhaltung, die – etwas holzschnittartig ausgedrückt – nicht von einem Prinzip des Belehrens ausgeht, sondern von einem des Lernens – generierenden Lernens. Und das Ziel heisst: Selbstgestaltungskompetenz.³

Kompetenzraster

Kompetenzraster beschreiben, was man können könnte. Mit dieser Bezugsnorm werden Situation und Leistungen der Lernenden in Beziehung gebracht. Auf diese Weise entwickelt sich ein differenziertes individuelles Kompetenzprofil. Es zeigt nicht nur den jeweils aktuellen Leistungsstand, es zeigt auch die Entwicklung in den verschiedenen Bereichen. Kompetenzraster geben damit Antwort auf die Fragen «Wo stehe ich?», «Was habe ich bis jetzt geschafft?» und «Was sind die nächsten Schritte?». Mithilfe von Kompetenzrastern⁴ kann man Lernenden transparent machen, welche Fähigkeiten sie brauchen, um Erfolg zu haben. Die Schülerinnen und Schüler können genau sehen, wo im Lernprozess sie gerade stehen. Jeder von ihnen kann im eigenen Raster die persönlichen Fortschritte festhalten.

Mit Hilfe von Kompetenzrastern werden die Anforderungen eines Fachgebiets oder überfachlichen Kompetenzbereichs transparent gemacht: Ein Kompetenzraster bietet eine tabellarische Übersicht über die zu erwerbenden Kompetenzen aus Schülerinnen- und Schülersicht. Er ist als Matrix aus Kriterien und Niveaustufen aufgebaut, in der die Felder die Inhalte und

Qualitätsmerkmale in Form präziser «Ich-kann-Formulierungen» definieren. Ein Kompetenzraster gibt Auskunft über Fähigkeiten – er zeigt, was ein Lernender kann, und was er noch alles lernen könnte. Die Lernenden können sich in diesem curricularen Bezugsrahmen positionieren, indem sie darin ihre individuelle Ausgangssituation, ihre Ziele bzw. die Vorgaben sowie ihre Lernergebnisse vermerken.

Mit der Umstellung der Lehrpläne auf Bildungsstandards erfolgt auch hierzulande eine stärkere Kompetenzorientierung. Für viele Schulen könnten Kompetenzraster zu einem wichtigen Hilfsmittel werden, das im Unterricht methodisch variabel eingesetzt wird.

¹ Der Dreh- und Angelpunkt heisst Selbstwirksamkeit, das Gefühl, etwas zu können, etwas vollbracht zu haben. Und es ist das Gegenteil von «ausgeliefert sein».

² Vom Belehrtwerden zum Lernen, von einer Antwortkultur zu einer Fragenkultur.

³ Mit Selbstgestaltungskompetenz ist gemeint: All das, was es braucht, um in dieser sich wandelnden Welt sein Lernen und damit sein Leben erfolgreich gestalten zu können.

⁴ www.institut-beatenberg.ch/wie-wir-lernen/instrumente/kompetenzraster.html

⁵ Dieser Artikel beruht auf der angeführten Literatur und den Informationen der Website www.institut-beatenberg.ch. Auf der Website befinden sich Berichte aus Zeitungen, Zeitschriften und aus dem Internet, Dossiers und auch die Kompetenzraster.

Referat Andreas Müller, Leiter des Instituts Beatenberg und der Learning Factory

Menschen sind lernfähig – aber unbelehrbar

Am Dienstag, 13. Mai 2014, fand im Titthof in Chur ein von den Partnerverbänden LEGR, SBGR und VSLGR organisierter Vortrag von Andreas Müller statt. Vor über 250 interessierten Zuhörern schlug der Bildungsexperte einen Bogen vom Schulsystem vor 200 Jahren zu den heutigen und zukünftigen Anforderungen. Für Andreas Müller ist es höchste Zeit, dass die Schulen sich den grossen gesellschaftlichen Veränderungen anpassen. Nur so können sie erfolgreich wirken und dafür besorgt sein, dass die Kinder «fit for life» werden.

VON PETER REISER

Andreas Müller zeigte mehrere gesellschaftliche Megatrends mit Auswirkungen auf die Schule auf. Die virtuelle Welt mit unmittelbarer Bedürfnisbefriedigung konkurrenziert handfeste, oft mühsame Alltagserfahrungen. Im Gegenzug ersetzt das allgegenwärtige Internet zunehmend praktisches Alltagswissen, ohne welches die sinnvolle Verwendung moderner Technologien aber kaum möglich ist. Dafür werden kommunikative Kompetenzen im Arbeitsleben noch wichtiger. Und wo sollen diese eingeübt werden, wenn nicht in der Schule? Hierzu entwirft der Referent eine Schulorganisation, die mit Hilfe eines knappen, auf das Wesentliche beschränkten Lehrplanes die Selbstentfaltung jedes einzelnen Kindes fördert.

«Das Wichtigste am Können ist das Wollen»

Das Institut Beatenberg von Andreas Müller hat nach Möglichkeiten für einen konstruktiven Umgang mit den veränderten Anforderungen gesucht. So wird dort mit Lernteams und Fachateliers gearbeitet, in welchen die Jugendlichen sich selber Ziele setzen und der Lehrer, jetzt als Coach in einer neuen Funktion,



natürlich auf Noten verzichtet. Konsequenterweise spricht sich Andreas Müller für Tagesschulen aus, wo Kinder und Lehrkräfte gemeinsam Lebens- und Arbeitszeit verbringen und den Feierabend zu Hause so ohne Aufgaben und Korrekturen geniessen können. Am radikalsten dürfte aber der Vorschlag sein, den Schulbetrieb – anderen Arbeitsplätzen gleich – auf eine Jahresarbeitszeit umzustellen, was den Verzicht auf die üblichen langen und gemeinsamen Sommerferien bedeuten würde. Diese seien schliesslich ein Relikt der «Heuferien» von anno dazumal und nicht mehr zeitgemäss.

Das Ziel ist klar: Lernende sollen möglichst gut auf die Herausforderungen des Lebens vorbereitet werden. Sie sollen selbstwirksam werden und an sich und ihre Fähigkeiten glauben. Die Bereitschaft, den manchmal beschwer-

lichen Weg des Lernens auf sich zu nehmen hat viel mit dem Glauben ans Gelingen zu tun. Eine Erhöhung der Selbstwirksamkeit korrespondiert mit grösserer Lern- und Leistungsfreude.

Die reichen Ausführungen von Andreas Müller wurden mit einem langen Applaus und zahlreichen auch kritischen Fragen abgeschlossen. Die Umsetzung vieler seiner Vorschläge dürfte in der öffentlichen Volksschule jedoch schwierig sein, da hier die Voraussetzungen im Vergleich zu einer Privatschule ganz anders sind. Dennoch tun wir auch in Graubünden gut daran, unsere Bemühungen vermehrt nach den zukünftigen Bedürfnissen unserer Kinder auszurichten, um so weiterhin jeder Schülerin und jedem Schüler einen möglichst grossen Lern-, Schul- und Laufbahnerfolg zu ermöglichen.

Interview mit Marcel Gübeli, Direktor der Interkantonalen Lehrmittelzentrale ilz

Die Kompetenzorientierung der Lehrmittel

Ein entscheidender Faktor, ob die im Lehrplan 21 festgelegte Kompetenzorientierung gelingt, sind die Lehrmittel. Die Orientierung auf Kompetenzen muss in den Lehrmitteln verankert sein. Wie sieht es aus? Gibt es diese Lehrmittel bereits? Sind sie für alle Fächer rechtzeitig bereit? Das Bündner Schulblatt hat bei der ilz nachgefragt.

VON JÖRI SCHWÄRZEL

BÜNDNER SCHULBLATT: Herr Gübeli, Sie sind Direktor der Interkantonalen Lehrmittelzentrale ilz. Was ist die Aufgabe der ilz?

MARCEL GÜBELI: Die ilz kümmert sich im Auftrag der Kantone um die sprachregionale Lehrmittelkoordination. Seit über 40 Jahren stellt sie sicher, dass die Schulen mit qualitativ hochstehenden und preisgünstigen Lehrmitteln arbeiten können – und dies stets unter Wahrung der kantonalen Bildungshoheit. Was nach einer «Quadratur des Kreises» aussieht, ist letztlich eine herausfordernde, aber spannende Aufgabe. Politikerinnen, Lehrmittelverantwortliche, Verlagsleiter und Lehrpersonen, alle haben andere Interessen und Zielsetzungen. In erster Linie gilt es, die Kantone mit Dienstleistungen und Instrumenten bestmöglich zu unterstützen, sie zu entlasten und mit ihnen trotz kantonalen Lehrmittelhoheit einen möglichst hohen Grad an Koordination zu erreichen.

Haben Sie bzgl. der Einführung des Lehrplans 21 der Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz D-EDK eine konkrete Aufgabe erhalten?

Die Aufträge zur Unterstützung der Kantone bei der Implementierung des Lehrplans 21 haben unsere Gremien bereits 2011 beschlossen. Eine frühere Auseinandersetzung mit dem Thema wäre nicht zielführend gewesen, da

die Konsequenzen für die Lehrmittel frühestens nach Bekanntgabe der Inhalte und Struktur des Lehrplans 21 abgeleitet werden konnten.

Wie prüfen Sie Lehrmittel auf die Tauglichkeit für den Lehrplan 21? Wird es ein Zertifikat dafür geben?

Die ilz ist keine Zertifizierungsstelle und die Kantone haben im Rahmen einer Vernehmlassung im 2012 ganz explizit ein Zertifizierungsverfahren für Lehrmittel abgelehnt. Ich bin der Überzeugung, dass sich die Bedürfnisse der Lehrpersonen in der Stadt Basel von denen in Malix unterscheiden. Kantonale Entscheide machen darum – auch nach der Einführung des Lehrplans 21 – durchaus Sinn. Hingegen können durch eine sinnvolle Zusammenarbeit, gemeinsame Instrumente und Kriterien sowie einen guten Informationsaustausch die Kantone entlastet, ein gemeinsames Know-how angeeignet und letztlich Kosten gespart werden. Die Zeiten von «für jeden Kanton ein eigenes Lehrmittel» sind längst passé.

Wie steht es mit den heute zur Verfügung stehenden Lehrmitteln? Wie weit sind sie bereits für den Lehrplan 21 geeignet? Stehen beim Start zum Lehrplan 21 genügend Lehrmittel bereit?

Im Rahmen unserer Arbeiten zur Unter-

stützung der Kantone bei der Implementierung des Lehrplans 21 haben wir u.a. einen Bericht verfasst, der zeigt, dass sich die Lehrmittelsituation in den meisten Fachbereichen insgesamt günstig präsentiert und einer Einführung des neuen Lehrplans grundsätzlich nicht entgegensteht. In den Fachbereichen NMG (Oberstufe) und Musik (alle Stufen) besteht allerdings Handlungsbedarf, wobei sich dort die Situation bereits weiterentwickelt und damit entschärft hat. Der Lehrplan 21 löst keine Flut von neuen Lehrmitteln aus, zumal viele aktuelle Lehrmittel bereits kompetenzorientiert aufgebaut sind.

Momentan prüfen wir, welche Massnahmen aufgrund der aktuellen Erkenntnisse nötig sind und sprachregional angegangen werden können. Zudem gilt es zu klären, bei welchen Lehrmitteln allenfalls Handreichungen und andere Hilfsmittel geschaffen werden sollen und wer diese Arbeiten erledigen kann.

Alle Berichte und Informationen dazu stehen auf unserer Website unter www.ilz.ch zur Verfügung. Insbesondere sind dort eine Broschüre zur Kompetenzorientierung in Lehrmitteln und ein Dossier zur Frage, was gute Lehrmittel überhaupt sind, zu finden.

Besten Dank für das Interview!

IL PIACERE DI STUDIARE

Riflessioni semiserie per imparare a studiare con soddisfazione

DI GERRY MOTTIS

Negli ultimi anni l'insegnante si trova sempre più confrontato con l'insofferenza e il disinteresse dei propri allievi in classe. Il fenomeno non è ciononostante nuovo e implica una riflessione alla base di natura extrascolastica: l'adolescente è per sua natura portato alla spinta di indipendenza, di allontanamento dagli schemi imposti dalla famiglia e dalla scuola (dalle istituzioni di «controllo» e di «potere» più in generale). Questo comporta attrito con i suoi nuovi «modi di fare» e di «essere», con le conseguenze comportamentali suddette (ansia, frustrazione, ribellione, insofferenza, apatia, iperattività).

Quand'ero studente presso il liceo di Bellinzona, mi ricordo che faticavo parecchio a trovare piacere nello studio delle materie scientifiche, tra cui la matematica e la fisica. Portato soprattutto per le materie umanistiche, in quelle tecniche penavo sui libri tra formule e quesiti per me poco utili. Mi ricordo, allora, che – passando di fronte alla vetrina della libreria Casagrande – notai un libro esposto dal titolo che faceva al caso mio: *«Il piacere di studiare»*. Lo acquistai subito e mi misi a leggere i capitoli dedicati al piacere di studiare la matematica, la chimica, la fisica e altre materie tecniche. Per la verità, non trovai la soluzione ai miei problemi, ma alcune tesi mi fecero riflettere, tra di queste: *«affinché si trovi piacere a far qualcosa, questa attività deve essere accompagnata da una emozione positiva»*. Come a dire: apprezzo la matematica se riesco a percepire la gioia di quanti soldi ho risparmiato percentualmente cambiando l'assicurazione della macchina... Evviva! Ho risparmiato 200 fr. in un anno!

L'altro aspetto sul quale si puntava era *la possibilità di mettere subito in pratica*

quanto appreso. Ovvero: dopo lo studio a memoria di un lungo elenco di vocaboli difficili in tedesco, scrivere una lettera alla nonna che vive nei pressi di Coira sfruttando le nuove conoscenze linguistiche... Sarà semplicistico, ma potrebbe funzionare!

Oggi, le case editrici sfornano in continuazione libri sull'argomento. Non tanto perché i giovani siano meno appassionati nei confronti dello studio (già Aristotele si lamentava che i giovani della sua epoca erano svogliati...!), ma per una questione di marketing editoriale.

In questo mio contributo, vi propongo di percorrere alcune di queste riflessioni semiserie...

In *«Non hai voglia di studiare? Come puoi trovarla in 5 mosse»*¹ si propongono le seguenti tappe:

- 1. Pensare in modo diverso**, ovvero: sostituire tutti i pensieri negativi e disturbanti in pensieri positivi e motivanti (ad esempio: sostituire «non ce la faccio» con «posso farcela»; «non ci capisco niente» con «sto migliorando di giorno in giorno»; «è troppo difficile per me» con «ho già superato altri esami in passato» ecc.)...
- 2. Riflettere sulle giuste ragioni**; ovvero: ragionare sul perché si studia (e non certamente per superare gli esami o per fare contenti i propri genitori!), ricercare il piacere di apprendere e di conoscere, di crescere, di comunicare le conoscenze, di dimostrarsi migliori giorno per giorno...
- 3. Adottare la strategia del «giardino zen»**, ovvero: preparare il proprio ambiente di studio come se fosse un giardino zen, curato nei minimi dettagli, piacevole, rilassato, sereno, pieno di



silenzio (spegnendo cioè smartphone, televisore, computer e qualsiasi altro apparecchio elettronico che ti potrà distrarre!)...

- 4. Fare un programma di studio**, ovvero: programmare e preparare con cura i materiali per ogni singolo esame, uno per volta, adottando per iniziare un «un piano degli obiettivi giornalieri» (ad esempio, leggere e riassumere il cap. 5 del manuale di storia)...
- 5. Utilizzare la regola dei 2-3 pomodori**, ovvero: porsi degli obiettivi di studio giornalieri, un pomodoro alla volta, che corrisponde a un periodo di studio di 25 minuti cui seguirà una pausa di 5 minuti (necessaria per rigenerare il proprio cervello!); tale lavoro corrisponde a circa un'ora o un'ora e trenta di studio al giorno...

Le riflessioni proposte, come detto, sono semiserie ma vogliono rinviare alla possibilità di invertire una tendenza: passare cioè dalla demotivazione al piacere di imparare e di crescere, di mostrarsi sempre migliori e preparati, maturando anche la stima di sé (bene, questo, molto prezioso!). Per chi volesse trovare delle risposte più approfondite o delle strategie didattiche scientifiche riguardo a questo tema, rimando all'opera di Bruno Hourst, *Il piacere di imparare; Idee e strumenti per un apprendimento efficace*, Erikson, 2013.

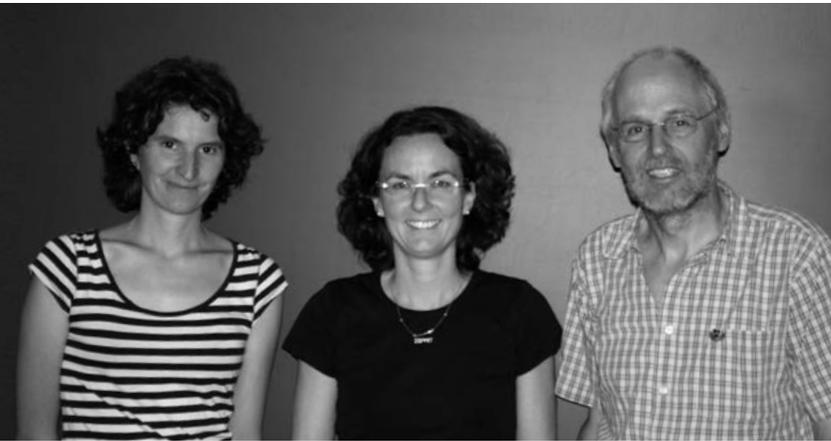
¹ www.effettivamente.com (crescita personale, esempi pratici)

Portrait Schulhausteam Laax

Im Um- und Aufbruch

Im Schulhaus Laax stehen einige Veränderungen an: Im Schuljahr 2014/15 werden die Schülerinnen und Schüler der 1. bis 3. Klasse von Laax und Falera in Falera unterrichtet, der Unterricht der 4. bis 6. Klasse erfolgt in Laax. Es entsteht also ein Primarschulverband Laax Falera. Für die Stufe Sek I gibt es auch einen neuen Schulverband, bei dem nebst Falera auch Sagogn und Schluein dazugehören. Das Schulhaus wird erweitert. Doch die grösste Herausforderung stellt die Umsetzung eines neuen Unterrichtskonzepts dar.

VON JÖRI SCHWÄRZEL



Patricia Cadruvi, Nesina Gartmann und Corsin Caduff

Kurz vor den Sommerferien sollte man eigentlich keine Schule besuchen. Denn da stehen die Schulen in der Hektik des nahenden Schulschlusses. In Laax werde ich trotzdem mit offenen Armen empfangen. Die LEGR-Schulhausdelegierten Patricia Cadruvi und Corsin Caduff sind zusammen mit der Schulleiterin Nesina Gartmann bereit, mir über ihre Schule und ihr Team Auskunft zu geben.

Das Schulhausteam in Laax besteht aus Lehrpersonen aller Stufen. Die Oberstufenlehrpersonen gehören auch dazu und sind nicht ein separates Team. Die Altersdurchmischung ist gut. Die jungen Lehrpersonen mischen sich mit den erfahrenen. Es gibt einen harten Kern, sogenannte «Methusalems», die schon seit Jahren dem Team angehören.

Eine besondere Herausforderung für das Team sind die zahlenmässig grossen Unterschiede zwischen den Jahrgängen der Schüler und Schülerinnen. So zählt zum Beispiel die 4. Klasse fünfzehn Kinder, von der 1. bis 3. Klasse sind es jedoch insgesamt nur dreizehn. Auf den August hin werden 27 Kinder in die 1. Klasse der Sekundarstufe I aufgenommen. Ungefähr so viele Sekundar- und RealschülerInnen sind es

heute zusammen. Die grossen Jahrgangsunterschiede haben jedoch normalerweise keine grossen Fluktuationen im Schulhausteam zur Folge. Durch Pensenanpassungen reagiert das Schulhausteam flexibel auf die divergierenden Schülerzahlen.

In Laax wird Sursilvan geredet. Im Gegensatz zum Nachbarort Flims ist auch die Schulsprache Romanisch. Im Schulhausteam gibt es jedoch auch deutschsprachige Lehrpersonen. So wechselt die Sprache im Lehrerzimmer zwischen Sursilvan und Deutsch hin und her. Die Schuldokumente werden häufig in romanischer und deutscher Sprache erstellt. In der Oberstufe finden die Teamsitzungen zum Teil auch auf Deutsch statt. Meine Gesprächspartner zeigen sich davon überzeugt, dass ihr sprachlicher Umgang völlig natürlich daherkommt.

Aus dem Team heraus kann die Schulleiterin Nesina Gartmann viel Know-how und Interesse zur Schulentwicklung herausholen. So hat der Medienpädagoge Giusep Carigiet zusammen mit einer Arbeitsgruppe des Teams ein Konzept für Medienpädagogik erstellt. Eine Arbeitsgruppe beschäftigte sich mit Lernlandschaften. Daraus entstand unter Einbezug einer weiteren Lehrperson mit Erfahrung im Bereich Schulentwicklung ein Konzept zu den Lernlandschaften sowie zur Begabungs- und Begabtenförderung. Die Umsetzung dieses Konzepts mit Schwerpunkten auf individuellem und kooperativem Lernen haben einzelne Lehrpersonen schon angepackt; die eigentliche Umsetzung beginnt nun ab dem neuen Schuljahr. Corsin Caduff und weitere Lehrpersonen der Oberstufe haben sich bereits auf die Arbeit mit dem iPad für alle Oberstufenschüler und -schülerinnen eingelassen und ihnen über educanet2 einen Wochen- bzw. Lernplan gegeben, der von den Jugendlichen selbstständig bearbeitet wird – mit den Lehrpersonen als Lerncoach. Wenn er sich überlege, wie sich das Unterrichten seit seinem Einstieg vor über dreissig Jahren verändert habe, dann sei kein Stein auf dem anderen geblieben.

«Grazia all'engrondaziun dalla casa da scola existenta sa la scola da Laax porscher novas metodos d'instrucziun», hat die Presse über die jetzt laufende Schulhauserweiterung berichtet. Gemeint sind damit die mit dem Neubau verbesserten Möglichkeiten, mit Lernlandschaften zu arbeiten. Mit der Begabtenförderung und der Teamentwicklung wurde die Lehrperson Sandra Cavelti-Trüssel, die darin ausgebildet ist, beauftragt. Auch die Schulleiterin kann ihre Aus- und Weiterbildung der Schulentwicklung zur Verfügung stellen.

Der Anschub zur Innovation kam aus dem Schulrat, der damit den Bildungsstandort Laax sichern wollte. Das Schulhausteam zeigt sich bereit, die Herausforderung anzunehmen. Das Tempo muss jedoch ein wenig zurückgenommen werden, damit alle Teammitglieder die Unterrichtsentwicklung mittragen können.

Dass so viel Know-how zur Schulentwicklung aus dem Team selbst herausgeholt werden konnte und kann, ist erstaunlich. Sicher trägt dies positiv dazu bei, das gesamte Schulhausteam mit auf die Reise nehmen zu können. Auf dem Heimweg im Postauto sind mir offene Fragen aufgetaucht: Wie «autochthon» ist die Schulentwicklung in Laax? Wie kommen neue Inputs von aussen in die Schule, so dass Fehlentwicklungen vermieden und neue Erkenntnisse der Unterrichtsentwicklung eingebaut werden können? Darüber hätten wir vielleicht auch noch diskutieren können. Im Vordergrund bleibt meine Bewunderung über die grosse Innovationskraft dieses Schulhausteams.

Schulhausteam Laax



Schule in Laax

Schuljahr 2013/14	Schuljahr 2014/15
Primarschule + Kindergarten	Primarschule + Kindergarten
Gemeinden: Laax, Falera	Gemeinden: Laax, Falera
Anzahl SchülerInnen: 117	Anzahl SchülerInnen: ca. 113
Oberstufe	Oberstufe
Gemeinden: Laax, Falera	Gemeinden: Laax, Falera, Sagogn, Schluain
Anzahl SchülerInnen: 28	Anzahl SchülerInnen: ca. 43
Anzahl Lehrpersonen: 30	Anzahl Lehrpersonen: 30
davon über 80%: 11	davon über 80%: 11
davon unter 50%: 10	davon unter 50%: 10
Schulleitung seit ca. 2005	
Schulleitung mit Schulsekretariat: 2013/14: ca. 60 Stellenprozente, ab 2014/15: ca. 65%	
Schulsprache: Romansch	
Unterricht 2014/15: 1.-3. Klasse sursilvan	
4. Klasse sursilvan und rumantsch grischun	
5./6. Klasse rumantsch grischun	
1. OS rumantsch grischun und sursilvan	
2. OS rumantsch grischun	
3. OS sursilvan	
Integration:	
Je nach Situation innerhalb und ausserhalb des Klassenunterrichts	
Oberstufe Niveau C	
(Niveaufächer Romanisch, Deutsch, Mathe, neu Englisch für 1. OS)	
1. OS 2 Abteilungen (27 Schüler)	
2./3. OS 1 Abteilung (16 Schüler)	
Besondere Angebote der Schule:	
Konzept für Medienpädagogik, Begabungs- und Begabtenförderung und Lernlandschaften abgeschlossen, nun geht es in die Umsetzungsphase	
www.laax-gr.ch/schule	



Il plan d'instrucziun 21 ed il rumantsch grischun

La posiziun dalla Conferenza generala romontscha sursilvana

Il plan d'instrucziun 21 (PI21) formulescha cumpetenzas ch'ils scolars ston contonscher. Quei fa el pli ligionts che ses antecessurs. Tgei vul quei dir pils scolars dallas scolas idiomaticas che stuessen – sch'ei mass tenor il sboz dil PI21 – contonscher cumpetenzas en lur idiom ed en rumantsch grischun (rg)?

DA FRANCESTG FRIBERG, PRESIDENT CGRS

Dalla radunonza extraordinaria dils 30.09.2013 ha la Conferenza generala romontscha sursilvana (CGRS) priu posiziun pertuccont il rg el PI21 e rispundiu alla damonda tschentada sura. El decuors dalla stad 2013 tochen il schaner 2014 han ulteriuras 43 instituziuns sursilvanas ed engiadinasas (vischnaucas politicas, organisaziuns culturalas, partidas politicas e scolas) intervegniu detschartamein tier la Regenza grischuna e tier il DECA, comunicond lur malcontentientscha davart ils cuntegns dil sboz dil PI21 quei che pertucca las finamiras exageradas da rg, e/ni mussond vi silla situaziun inacceptabla davart ils mieds d'instrucziun idiomatics. Ei suonda la posiziun dalla CGRS pertuccont il PI21 levamein scursanida. La consultaziun pil sboz da tal ei stada terminada cun la fin d'october 2013. Il PI21 havess da vegnir deliberaus igl october 2014.

1. Confruntaziun cun dus lungatgs secrets

Il PI21 pretenda dils scolars che vegnan alfabetisai egl idiom era cumpetenzas dil rg, quei naven dalla scoletta tochen la novavla classa. Entochen la fin dalla scola populara stuessen ils scolars saver leger e capir il rg aschi bein sco lur idiom. En connex cun texts da diever vegn schizun dau la gronda peisa al rg. Contonscher las cumpetenzas en rg numnadas el PI21 vul dir confruntar ils scolars dallas scolas idiomaticas permanentamein e parallelmein cun dus systems secrets: igl idiom ed il rg. Quei cunterfa a tut las reglas dalla didactica da lungatgs.

2. Clausuras ed examens egl idiom ed en rg

Il PI21 formulescha cumpetenzas che ston vegnir contonschidas e sedistingua cheutras dil plan d'instrucziun vegl: Quei muntass che scolars da scolas idiomaticas savessen vegnir examinai en rg ed egl idiom. Quei fuss surdumandau ils scolars e fagess encunter all'autonomia da vischnaucas els loghens nua ch'igl idiom ei lungatg uffical e d'instrucziun.

3. Negligientscha dils idioms

Ferton ch'il PI21 dat gronda peisa al rg vegnan las enconuschientschas dalla grammatika egl agen idiom limitadas a formulaziuns sco: ils scolars e las scolaras san ch'ei dat..., san identificar..., san differenziar.... Quei vul dir ch'els scolars duein p.ex. saver identificar ils temps grammaticals ed applicar quella savida en tut ils idioms ed en rg. Ei vegen denton buca pretendiu ch'els sappien era duvvar endretg ils temps en lur idiom.

4. Mieds d'instrucziun en rg per scolas idiomaticas

El PI21 vegn definiu tgei funcziun ch'els idioms ed il rg duessen ver el futur ellas scolas romontschas. Quellas differentas funcziuns dad idiom e rg ein aunc mai stadas in tema ella publicitad! Citat p. 14 ord Fachbereichslehrplan/Sprachen Kanton Graubünden/Strukturelle und inhaltliche Hinweise: «(...) (z.B. *Sachtexte eher für Rg, literarische Texte eher für Idiom*).(...)» En scola vegn p.ex. luvrau els roms reals cun texts da diever (Sachtexte).

El ciclus 2 dil PI21 (3. tochen 6. classa) vegn formulau p.ex. la suandonta finamira: Citat: «*Las scolaras ed ils scolars ... chapeschan texts da diever en rg adattads a lur vegliadetgna (p. ex. meds dad uman ed ambient,...)*. Ils scolars stuessen capir «meds dad uman ed ambient» per rg. Cun quei vegness schaffiu la basa per introducir ils mieds d'instrucziun da carstgaun ed ambient per rg ellas scolas idiomaticas. Ils roms da carstgaun ed ambient astgan buca vegnir surdovrai per far emprender ils scolars il rg. Gest era en quels roms emprendan ils scolars igl idiom.

5. Rg en scoletta / 6. Capir il rg plidau

Tenor il PI21 vegnessen gia ils scolarets da scoletta confruntai cul rg. Els stuessen era emprender da capir il rg plidau. Ella discussiun publica ei quei aunc mai stau in tema! Era il Model da coesistenza ed il Concept Haltiner (CH) tschontschan buca da rg en scoletta ed il rg vegn definiu sulettamein sco lungatg secret.

6. Ignorau la basa legala ed il Model da coesistenza

Tenor art. 3 dalla constituziun cantunala ed art. 18 dalla lescha da lungatgs cantunala decidan las vischnaucas davart lur lungatg da scola. Cun pretender cumpetenzas en rg da scolars che vegnan alfabetisai egl idiom, vegen cunterfatg a quella basa legala. Plinavon cunterfa il PI21 era al Model da coesistenza respectiv al CH ch'ei ina part dil Model da coesistenza. Sebasond sil CH tschontscha quei model aschibein sin scalem primar sco sin scalem superieur dad ina confruntaziun precauta cul rg cussegliond dad applicar ina schelta da singuls texts adattai alla vegliadetgna.

Diese Pagina Rumantscha steht unter der Verantwortung der Conferenza Generala Romontscha Sursilvana (CGRS) und muss nicht die Meinung der Redaktion wiedergeben.

Pretensiuns dalla CGRS

1. Il PI21 pertuccont il rom romontsch duei vegnir repassaus aschia ch'el riguarda la situaziun legala, politica e sociolinguistica.
2. Il PI21 duei tener quen dallas suandontas pretensiuns che serefereschan allas ponderaziuns numnadas sura.
 - 2.1. Ils scolars dallas scolas idiomaticas duein imprenden en emprema lingia lur idiom. La confruntaziun cul rg duei esser mo fetg precauta en fuorma da singuls texts adattai alla vegliadetgna ella sparta «Leger», quei conform al CH.
 - 2.2. Naven dalla scoletta tochen la 3. classa duein ils affons vegnir confruntai mo cugl idiom.
 - 2.3. Las scolaras ed ils scolars dallas scolas idiomaticas duein buca stuer far clausuras ed examens d'admissiun per rg.
 - 2.4. Il rg ei definius sco lungatg scret. Ils scolars duein vegnir confruntai en scola mo cun rg scret e buca plidau.
 - 2.5. Buca mo il rom romontsch ei impurtonts per il svilup dil lungatg mobein tut ils roms. Perquei duein ils affons vegnir confruntai ella primara els auters roms mo cugl idiom (dil remitent: il cudisch da geometria per la 4. tochen 6. classa en rg ei aunc adina declaraus obligatoris per las scolas idiomaticas!).
 - 2.6. Ils scolars duein imprenden dad applicar las reglas dalla grammatica en lur idiom.
3. Nus pretendin ils mieds da scola necessaris ord vesta romontscha per contonscher las finamiras dil



PI21, quei tenor las urgenzas che se manifesteschan el sondadi fatgs dalla Pro Idioms igl onn 2012 tier las scolas romontschas dalla Surselva. La situaziun dils mieds d'instrucziun en sursilvan ei alarmonta. Igl ei necessari dad agir immediatamein. La realisaziun da tut ils mieds d'instrucziun necessaris ei realisabla enteifer cuort temps, priu ch'ei vegni iu novas vias sco quei che la Pro Idioms muossa cul mied d'instrucziun ACCESS.

Era la Conferenza generala ladina (CGL) ha priu posiziun pertuccont il rumantsch grischun el PI21. Quella posiziun ei dianflar silla pagina www.conferenza.ch.

Silla pagina www.cgrs.ch ei l'entira posiziun dalla CGRS publicada, medemamein il CH.