

# Im Zweifel für das Kind

Qualitative Untersuchung im Rahmen der Schulentwicklung der privat geführten GrunddacherSchule in Sarnen (Kanton Obwalden, Schweiz)

Eine Zusammenfassung des 50-seitigen Gesamtberichtes



Gemalt von Mauro

Geplant, durchgeführt, ausgewertet und dokumentiert von

Dr. Christoph Schmitt

in Zusammenarbeit mit der Leitung, den Mitarbeiter\*innen, den Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern im Zeitraum von Oktober bis Dezember 2021.

## 1. Vorgehen

Der Wunsch der Schulleitung bestand darin, eine Evaluation mit einem Lerneffekt für die gesamte Schule durchzuführen. So hat man sich für eine qualitative und nicht für eine quantitative Studie entschieden. Qualitative Forschung und Analyse tritt nicht mit dem Anspruch an, eine Organisation nach externen Referenzen zu bewerten und zu beurteilen. Sie unterstützt vielmehr die Organisation, ihre Mitarbeitenden, Klient\*innen und Entscheider\*innen darin, ihre eigenen Wahrnehmungen, Beobachtungen und Werturteile zu schärfen, um dadurch für sie zu immer besseren Entscheidungen zu kommen, und auch das nur, wenn solche Entscheidungen anstehen.

Während einer Woche hat Dr. Christoph Schmitt ([www.bildungsdesign.com](http://www.bildungsdesign.com)) Kinder & Jugendliche, Lernbegleiter\*innen und Eltern der GrundacherSchule beobachtet, interviewt und in Gruppendiskussionen verwickelt. Aus diesen Informationen hat er einen 50-seitigen Evaluationsbericht verfasst. Dieses Dokument ist nun eine Zusammenfassung von Karin Anderhalden, die dem Wortlaut des Originaltextes entspricht und von Dr. Christoph Schmitt genehmigt wurde. Gerne machen wir diese Zusammenfassung allen Interessierten zugänglich.

## 2. Darstellung und Interpretation der Informationen

Bei den Menschen im Kontext der GrundacherSchule geht es, wenn sie lernen, um den grossen Bereich des Entdeckens und Probierens, um Freude und Lebendigkeit, um Kraft, Dynamik und Bewegung. Es geht um Wachsen und Zusammenwachsen (vernetzen & verknüpfen) und darum, sich in die Welt und ihre Gegenstände zu vertiefen. Es geht ums Dranbleiben, das ja immer zwei Aspekte hat: dranbleiben können und dranbleiben dürfen, oder pointiert formuliert: «Wo ich an etwas dranbleiben darf, lerne ich das Dranbleiben nebenbei.»

### 2.1. Lernende kommen zu Wort

#### Die Interviews mit Schüler\*innen

Die Interviews spiegeln eine große Vielfalt an Persönlichkeiten: Diversität in den Interessen, Schwerpunkten, Ausdrucksformen. Auch zeigt sich eine durchgehend hohe Artikulationskompetenz.

Was würde fehlen, wenn es die Grundi nicht mehr geben würde? Einmütig genannt wird: die Freiheit im Gestalten der eigenen Lernprozesse (inhaltlich und organisatorisch) und die Menschen an diesem Ort.

Es sieht so aus, dass die in der GrundacherSchule ermöglichte Individualität des Lernens und die Individualisierung der Prozesse bzw. der Persönlichkeitsentwicklung dazu führen, dass die Befragten diese Aspekte auch stark einfordern und dort kritisch werden, wo sie sich in diesen Möglichkeiten eingeschränkt erleben. Das ist ein mögliches Anzeichen dafür, dass der Grundacher-Ansatz funktioniert.

Hinter diesen Lernerfahrungen junger Menschen steckt ein konzeptioneller Ansatz der GrundacherSchule, der sich in den Leitsätzen spiegelt, und die der Schulleiter im Interview wie folgt beschreibt:

*«Es gibt Kinder, die kommen mit einer absoluten Mathe-Aversion zu uns. Die haben manchmal Jahre lang Mathe-Misserfolge gehabt. Die wollen dann lieber nichts mehr damit zu tun haben. Doch nach einer längeren Mathe-Pause finden sie den Anschluss plötzlich wieder. Den Kindern, die das schaffen, denen geht es gut, wenn sie merken, hey, ich habe etwas für mich wirklich Schwieriges überwunden.»*

Ein deutlich sichtbares Qualitätsmerkmal der GrundacherSchule ist die Fähigkeit Lernender, Auskunft über sich und ihr Lernen zu geben.

Lernende erwähnen oft individuelle Freiheit im Entscheiden (oder Wählen?), die nicht nur zugelassen wird sondern gefördert. Lernende beschreiben dabei eigene Erfahrungen (sie repetieren nicht Leitsätze oder

etwas anderes Theoretisches) und nutzen dazu die gesprochene Sprache differenziert und selbstverständlich. Das kann als eine Kompetenz beschrieben werden.

Der Anteil derer, die in allen Altersgruppen differenziert über sich selbst artikulieren, ist hoch. Dies zu beobachten ist «tricky», weil ja, ohne darauf zu reflektieren, ein Beobachter eher dazu neigen könnte, erst bei diesbezüglich defizitären Phänomenen zu reagieren. Wir nehmen normalerweise in pädagogischen Kontexten eher die Defizite oder die Abwesenheit von Kompetenzen wahr als deren selbstverständliche Präsenz – vor allem dann, wenn der Lern- und Lebensalltag nicht didaktisiert ist und also traditionelle Beurteilungsmöglichkeiten fehlen.

Deshalb sehe ich für das «Prinzip Grundacher» hier einen sehr wertvollen Fokus: Lernende erwerben Souveränität in der Selbstartikulation und erhalten vielfältige Möglichkeiten, sich darin zu üben, zu präsentieren, zu erleben und zu reflektieren.

## 2.2. Eltern kommen zu Wort

### Gruppendiskussion

In der Diskussion mit Eltern kommt zum Ausdruck, dass die Entscheidung für die GrundacherSchule von Eltern sehr differenziert begründet und mit klaren Argumenten unterlegt wird. In dieser Phase der Diskussion geben die Eltern sowohl zwischen den Zeilen als auch ausdrücklich (und dadurch eindrücklich) Zeugnis davon, wie die GrundacherSchule den zentralen Anliegen ihrer Leitsätze gerecht zu werden scheint.

Zwei Väter äussern sich:

*«Ich finde es wichtig, dass Menschen sich so entwickeln, dass sie zu sich selber kommen, und dass sie möglichst lange Kind sein können. Meine Tochter braucht das Rüstzeug, um sich selber entwickeln zu können. Ob sie fünf Jobs oder einen haben wird, ob sie in Amerika sein wird oder wo auch immer, die Umstände werden sich extrem schnell wandeln, die soziokulturelle Durchmischung wird je länger je mehr ein Thema sein, ein gesellschaftlicher Wandel findet gerade statt, Genossenschaften entstehen, die Zwei-Klassen-Gesellschaft erodiert: auf allen Ebenen passiert etwas. Ich will meiner Tochter mitgeben, dass sie auf diese heutige Zeit reagieren kann, und das ist eine andere Ausgangslage als unsere damals. Und das wird sich wieder verändern. Wir wissen nicht, ob das, was wir heute für richtig halten, auch in fünf oder zehn Jahren noch stimmen wird.»*

*«Sowohl in Mikro- als auch in Makroökonomie haben wir es mit einer Gesamtlage zu tun, in der wir das meiste zum ersten Mal machen. Immer wieder. Mit Menschen, die nur abarbeiten gelernt haben, können wir in der Berufswelt der Gegenwart und Zukunft nichts mehr anfangen. Deshalb würde ich Grundi-Absolventen einstellen.»*

Der Aspekt von Freiheit, Selbstbestimmung und Vertrauen wird von einer Mutter in seiner Bedeutung hervorgehoben:

*«Ich habe grosses Vertrauen in die Freiheit, die die Kinder hier haben. Das ist für mich das oberste Gebot. So, wie ich sie auch zuhause erlebe. Wenn sie frei sind, dann kreieren sie mit einem enormen Output. So entwickeln sie ein Selbstbewusstsein, das zu der Fähigkeit führt, in jedem Moment frei entscheiden zu können, was sie tun, weil sie diese Haltung verinnerlicht haben. Ich erlebe so viele Begrenzungen, auch an mir, durch das, was ich erlebt habe: Das kann ich nicht, das geht nicht usw. Diese Begrenzungen gibt es hier nicht. Hier lernen sie immer wieder zu entscheiden, was sie wollen, und welchen Weg sie gehen.»*

### Elterninterviews

Auffallend ist, dass in allen Interviews explizit oder implizit zum Ausdruck kommt, dass die Beziehungsarbeit und das dadurch mögliche Vertrauen zwischen Eltern und Schule bzw. der Schulleitung ein entscheidender Faktor ist: Man kennt sich und vertraut sich.

In den meisten Gesprächen taucht auch der innere Konflikt auf zwischen der Bereitschaft, dem Kind seine Eigenzeit und seine/ihre eigenen Lernwege zu gewährleisten und den Bedenken, ob dann der Anschluss an

weiterführende Systeme gewährleistet ist. Dieser innere Konflikt ist auch in den Interviews mit Lernbegleiter\*innen stark präsent.

### **Testimonial eines Vaters**

*«Wie wirkt sich das Grundacherkonzept auf den Berufsschulkontext aus? Mein Sohn hat in der Berufsschule zum ersten Mal sehr viele Hausaufgaben. Jede Woche einen bis drei Tests in den unterschiedlichen Fächern. Wir sind glücklich, wie er damit klarkommt (auch an sehr guten Noten erkennbar). Da ist eine intrinsische Motivation, eine Begeisterung, den Stoff zu verstehen. Zu erleben, wie er mit Interesse und Enthusiasmus und Neugier dran ist: da konnte er mit einem guten Boden den Übergang machen. Damit die Übergänge gelingen, musst du vorher positive Erfahrungen und Erlebnisse gehabt haben mit Übergängen, das weiss die Entwicklungspsychologie. Und das ist eh gut gelungen. Wir sind glücklich. Er ist gefestigt und konnte mit gutem Selbstwert und einem gefüllten schulischen Rucksack an Wissen weitergehen.»*

### **Zusammenfassung**

Gefragt, wie denn eine Schule sein muss, die Kindern ermöglicht, sich auf ihre Zukunft vorzubereiten, sind die Antworten klar, präzise und (selbst-)reflektiert, auch was die eigene Rolle als Vater oder Mutter in der Lernbiografie des Kindes betrifft. Noch weniger als in den Einzelinterviews spielt die Frage nach der Anschlussfähigkeit an weiterführende Schulen in der Gruppendiskussion eine Rolle, weil «die richtige Schule für mein Kind» vor allem zwei Kriterien kennt:

Ein Raum für individuelle Entwicklung der Persönlichkeit (Wertschätzung der Person) und die Anschlussfähigkeit an eine sich sehr stark verändernde Berufswelt. Letztere steht bei der Diskussion im Fokus.

Ein wichtiges Ergebnis aus beiden Interventionsformen lautet: Selbst wo Eltern in sehr wenigen Fällen einzelne Elemente der GrundacherSchule hinterfragen, stellen sie Prinzip und Praxis der Schule nicht in Frage, sondern geben zu Protokoll, dass die Schule sich offen zeigt für das Gespräch und für das gemeinsame Erarbeiten von Lösungen.

Sowohl Gruppendiskussion als auch Interviews zeichnen ein eindeutiges Bild: Eltern entscheiden sich, ihre Kinder an die GrundacherSchule zu geben, weil sie einen ganz spezifischen Lernraum bzw. Lernort für ihr Kind wünschen, der sich klar von dem der Volksschule abgrenzt und unterscheidet. Eltern begründen diese Entscheidung jeweils klar und reflektiert. Sie sind, bis auf eine Ausnahme, nicht nur zufrieden damit, wie die GrundacherSchule arbeitet, sondern sprechen dem System und den Menschen ihr Vertrauen aus – immer im Bewusstsein dieses Konflikts, ob die Kinder auch wirklich genügend lernen. Ein Konflikt, der zum einen (gemäss Selbstaussagen) mit der eigenen Schulbiografie als Vater oder Mutter zu tun hat und mit der Tatsache, dass Prüfungen und Noten, wie sie an der Volksschule üblich sind, eine gewisse Sicherheit durch Vergleichbarkeit geben können. Dieser Konflikt zieht sich wie ein roter Faden durch sämtliche Interviews mit allen Befragten, auch mit den Lernbegleiter\*innen (LB).

## **2.3 Mitarbeiter\*innen kommen zu Wort**

### **Gruppendiskussion**

Im Verlauf der Gruppendiskussion waren die LB aufgefordert, auf vier Plakaten Unterschiede zu benennen, die sie wahrnehmen und erfahren zwischen der GrundacherSchule als Arbeitsort und einem anderen Arbeitsort, an dem sie zuvor tätig waren. Bezogen auf sich, ihre Arbeit, die Lernenden, das Team und die Schulleitung. Ziel dieser Fragestellung war es, über Referenzpunkte in anderen Systemen (Lernorganisationen) Unterschiede sichtbar zu machen, welche die Identität der GrundacherSchule sichtbar machen können.

Bezogen auf die Arbeit fällt auf: Sie wird grundsätzlich sehr positiv eingeschätzt. Sie wird auf der Beziehungs- und auf der Sachebene als intensiv geschildert und zugleich flexibel (vielleicht deshalb intensiv), mit hoher Dynamik, stark kommunikativ und (selbst-)reflexiv, sinnstiftend und erfüllend. Sie fordert die Person als Ganzes. Die Arbeit wird durchgehend als Team-Arbeit wahrgenommen, weniger im Sinne von Einzelleistungen.

In diesem Statement spiegelt sich ein Aspekt, der immer wieder durchscheint in den Aussagen der Mitarbeiter\*innen: dass Lernbegleiter\*innen an der GrundacherSchule zu sein einerseits Qualität und Erfüllung bedeutet, andererseits hohes Commitment, Engagement und die Bereitschaft, das Wesen dieser Arbeit in der Team-Arbeit zu sehen, verlangt.

Weil der Aspekt «Team» für die Arbeit an der Grundi so hoch eingeschätzt bzw. stark wahrgenommen wird, lohnt sich ein Blick darauf, wie LB diesen Aspekt konkret erleben. Wie werden nicht einzelne Kolleg\*innen, sondern wie wird das Team erlebt (Teamidentität)?

Offenheit, Wertschätzung für Diversität, starke Zusammenarbeit, das Gefühl von getragen und integriert sein, ein Interesse am und eine Verantwortung für das Gelingen des Ganzen. In den Interviews konkretisieren sich diese Eigenschaften auf das Gestalten des Kerngeschäfts der GrundacherSchule: das gemeinsame Gestalten von Lern- und Entwicklungsprozessen mit und für Schüler\*innen.

Auch für neue Mitarbeiter\*innen ist die teamorientierte, offene Zusammenarbeit von Vorteil, um sich in die neue Arbeitsumgebung einzufinden:

*«Zwei Mal wöchentlich haben wir nachmittags Sitzung, wo wir alles mitteilen können, und ich kann jederzeit in die Räume gehen, jeder ist da, wenn ich eine Frage habe.»*

Auch hinsichtlich der Frage, wie Lernbegleiter\*innen die Kinder und Jugendlichen an der GrundacherSchule erleben, wird eine inhaltliche Korrelation mit den Selbstaussagen der Lernenden sichtbar. Offenbar erlaubt der Rahmen der Schule den Lernenden mehr Offenheit, Gelassenheit, mehr Identifikation mit dem Phänomen des Lernens als Prozess, den ich als Kind und als Jugendliche\*r selbst verantworte und gestalte – und zwar lustvoll. Die von den LB verwendeten Begriffe lassen auf junge Menschen schliessen, die sich und ihre Persönlichkeit ganz selbstverständlich entdecken und entfalten.

Auch beim Thema «Die Leitung und ich» gibt es eine inhaltliche Korrelation zwischen den Statements der Lernbegleiter\*innen und denen der Schulleitung. Diese kommuniziert an verschiedenen Stellen der Untersuchung, so auch während der Gruppendiskussion, ein starkes Vertrauen ins Team. Sie begründet das auch mehrmals konkret durch Erfahrungswerte, auch historisch, und artikuliert das auch als Entlastung und Entspannung hinsichtlich Führungsverantwortung.

Aus der Gruppendiskussion lassen sich zusammenfassend vier Fokuse formulieren:

### **Fokus 1: Reziprozität**

Das Team «produziert» im Gespräch/Austausch einen gemeinsamen Fokus auf Reziprozität. Für die Teammitglieder existiert eine gelebte Reziprozität von Haltungen und des Umgehens miteinander: Lernen, Wachstum und Wohlbefinden des Gegenübers spiegeln sich und gehen ineinander über. So wie wir mit uns selbst und miteinander umgehen, gehen wir auch mit Kindern um und umgekehrt. Das Interesse an der eigenen Weiterentwicklung und an der des Gegenübers wird als wichtige und folgenschwere Haltung quer durch alle Bezugsgruppen hindurch postuliert.

### **Fokus 2: Herausfordernde, intensive und erfüllende Arbeit**

Während der gesamten Gruppendiskussion bildet die Qualität von Arbeit und Arbeitsort einen roten Faden:

- Ich erweitere hier meine eigenen Interessen und Ressourcen.
- Ich bin stolz aufs Team, dass ich ein Teil davon bin, was ich bisher hier gelernt habe.
- Ich habe einen großen Lernzuwachs in kurzer Zeit und kann mich dadurch besser in Kinder einfühlen.
- Messlatte ist sehr hoch, hier ist vieles schon da: was kann ich da noch einbringen?
- Ich werde mitgezogen und darf aber auch immer abspringen. Es gibt eine Flexibilität zu sagen: Das will ich nicht.
- Wenn ich mehr Zeit brauche, bekomme ich mehr Zeit.
- Sehr streng, weil ich mich immer reflektieren muss, was sehr wertvoll ist.
- Ich empfinde das hier nicht als Arbeit: Ich lebe, wenn ich arbeite, mit den Kindern und den Menschen.

### **Fokus 3: Reflektierte und reflektierende Beziehungsarbeit**

Die Mitglieder des Teams heben hervor, dass eine hohe Wertschätzung gegenüber Vielfalt und Diversität die Kultur prägt.

#### **Fokus 4: Grosses Diversitätsbewusstsein und hoher Differenzierungsgrad**

Nach einem Drittel der Diskussionszeit frage ich in die Runde: Woher kommt eurer Meinung nach die von mir beobachtete hohe Differenzierungskompetenz und der hohe Anteil an reflektierten Selbstaussagen bei Lernenden?

Die Teammitglieder erklären dieses Phänomen mit der GrundacherSchule, deren Kultur und ihrem Handeln und ihrer Haltung als Team: «Wir agieren so, darum agieren auch die Kinder so.» Hier besteht hohe, sich selbst verstärkende interpretatorische Geschlossenheit. Das Bewusstsein für die Bedeutung der Lernkontexte für individuelle Entwicklung ist hoch und hat eine hohe Plausibilität.

Eine Bezugnahme auf die Möglichkeit, dass das auch von den Kindern aus kommen könnte (als Bedürfnis oder anderweitiges Merkmal oder auch anderweitig kontextuell), das Zuschreiben eines Anteiles auf Seiten der Schüler\*innen wird hier nicht erwähnt bzw. thematisiert. So entsteht bei mir der Eindruck einer möglichen Kausalisierung (statt Kontextualisierung). Das kann eine adultistische Komponente ins Spiel bringen, die dann sagen würde: Wenn wir nicht so wären, wie wir sind und so handeln würden, wie wir handeln, lernen bzw. können die Kinder das auch nicht.

#### **Die Einzelinterviews mit den Mitarbeiter\*innen**

Auch aus den Einzelinterviews mit den Mitarbeitenden der GrundacherSchule konnten Fokuse gebildet werden, in denen sich thematische Schwerpunkte abbilden.

#### **Fokus 5: Was die Grundi ausmacht**

Da geht es einerseits um das vielfältige Angebot, das Kindern an der GrundacherSchule gemacht wird, doch deutlich im Vordergrund steht bei den Aussagen der Mitarbeiter\*innen der «Kulturraum GrundacherSchule» und sein programmatischer Aspekt. Eine Lernumgebung, die sich als «Bildungsarche» versteht, die für Kinder auch Zufluchtscharakter haben kann.

Das Kind steht hier anders im Zentrum als anderswo: von der Art, wie das Lernen organisiert wird, wie auf das Kind zugegangen wird und was ihm zugetraut wird: Kinder können sein, wie sie sind. Selbstständigkeit, Freude am Lernen, projektbezogenes Lernen und Kreativität, das Entfalten von Talenten und Potenzialen, stehen klar im Zentrum der Aufmerksamkeit. Das drückt sich bis hinein in die Gestaltung der Räume aus. Ein weiterer Schwerpunkt der Aussagen bezieht sich auf das konkrete Ausgestalten der Rolle als Lernbegleiter\*in. Die Verfügbarkeit für Lernende als Team, die Augenhöhe in den Beziehungen zu den Lernenden, dass es keine räumliche Trennung zwischen «Lehrerwelt» und «Lernerwelt» gibt, dass das Lernen miteinander angepackt wird: Leben und Lernen sind eins.

Auch die Abwesenheit von Messen und Benoten, das Ausbleiben von Leistungsvergleichen unter den Schüler\*innen und die positiven Auswirkungen auf das Lernen und die Lernatmosphäre wird positiv erwähnt. Zudem kommt in den Interviews zum Ausdruck, dass Lernbegleiter\*innen die GrundacherSchule für sich selbst als einen biografischen und professionsbezogenen Lernraum erfahren.

#### **Fokus 6: Woran ich Lernfortschritte bei Lernenden erkenne**

Einerseits daran, dass sie in unterschiedlichen Kontexten ein neues oder verstärktes bzw. vertieftes Verstehen von Sachverhalten signalisieren. Das wird dort als besonders wertvoll wahrgenommen, wo das Betreuungsverhältnis über einen längeren Zeitraum möglich ist, weil Lernende lange Zeit an der Schule verbringen, und dadurch Entwicklungen gut erkannt werden können. Andererseits auch an der Freude und der positiven Stimmung, die ein für sie selbst wahrnehmbarer Lernfortschritt bei den Lernenden auslöst: «Wenn sie lachen, wenn sie springen, wenn sie auf mich zukommen und Fragen stellen, wenn sie von ihren Erfolgen erzählen, wenn sie stolz etwas zeigen, wenn sie lebendig sind.»

Von Vorteil ist für die Lernbegleiter\*innen, dass sie die Kinder und Jugendlichen gemeinsam beobachten und wahrnehmen, dass sie Coaching-Gespräche mit den Lernenden führen und in kurzen und regelmässigen Abständen als Team über die Lernfortschritte von Schüler\*innen reflektieren. Der Gesamtvorteil liegt dabei vor allem in der Vernetzung dieser breit angelegten Kultur der Beobachtung und Begleitung, zu denen aus Sicht der Lernbegleiter\*innen auch der Austausch mit Eltern zählt.

### **Fokus 7: Störungen**

Störungen können in zwei grosse Gruppen unterteilt werden: solche, die innerhalb der Schule entstehen und solche, die direkt von aussen einwirken. Letztere werden in den Interviews zwar erwähnt, aber nur marginal: Dazu können Konflikte mit Eltern zählen, finanzielle Engpässe oder kantonale Vorgaben, die auf den ersten Blick nicht in ihrem Zweck erkennbar sind.

Ebenfalls als Störungen aus externer Quelle wird hier und da die Notwendigkeit empfunden, Lernende und ihre Kompetenz doch wieder nach notenkompatiblen Kriterien erfassen zu müssen, weil dies die individuellen Lernwege und Lernprozesse dann unterbricht.

Zu den Erstgenannten zählen Störungen, die ein Kind von seinem eigenen Lernprozess abhalten können. Diese werden häufig genannt und in Verbindung mit akustischen Unterbrechungen konzentrierten Arbeitens gebracht. «Oder auch aggressives Verhalten, wo man vehement, direkt unterbinden muss, damit es keine Verletzungen gibt. Darum sind wir immer präsent. Auch in den Pausen.»

Das Anliegen der Lernbegleiter\*innen, jedem Kind seinen und ihren eigenen Lernprozess unter allen Umständen so gut wie möglich zu gewährleisten, ist gross: «Wir reden ja von diesem Flow, in den die Kinder kommen sollen. Sie sollten möglichst lange an etwas dranbleiben können.» Zu dieser Wahrnehmung gehört auch die geäusserte Erkenntnis, dass für jeden Menschen etwas anderes als Störung erlebt wird. Als Störung kann auch wirken, wenn Erwachsene in ihrer eigenen Verletztheit, in ihren eigenen Mustern reagieren, bzw. wenn man einander das Wort abschneidet oder einander nicht zuhört.

Es gehört zur Kultur der Schule, dass Lernbegleiter\*innen dort früh intervenieren, wo Störungen sich zu Konflikten ausweiten. Offenbar gibt es dabei die Tradition, Störungen wenn immer möglich kontextuell und jedes Mal neu zu beurteilen und zu bearbeiten.

### **Zusammenfassung: Das Team als Funktionsprinzip der GrunddacherSchule**

Welche Bedeutung hat der Aspekt oder die Perspektive «Team» für das Prinzip Grunddacher? Zusammengefasst kann gesagt werden: Der Ansatz, den die GrunddacherSchule verfolgt, der kann – ausdrücklich auch aus Sicht der Schulleitung – nur über eine bestimmte Qualität der Zusammenarbeit gewährleistet werden. Geteilte Verantwortung im alltäglichen Betrieb, die kurzen Wege, wenn es darum geht, ein auftauchendes Problem oder eine Störung zu lösen, das Sich-einfinden-Können neuer Mitarbeiter\*innen, die wöchentlich stattfindenden Fallbesprechungen und Besprechungen des Gesamtteams, die gemeinsame Reflexion auf Vergangenes, die gemeinsame Planung kommender Projekte, Semester und Schuljahre, das Mehraugen-Prinzip in der Beobachtung lernender Menschen.

## **3. Weitere Fokuse durch Bündelung**

Auch aus der Zusammenschau aller erhobenen Informationen und Beobachtungen lassen sich Fokuse bilden. Fokus meint in diesem Zusammenhang, dass sich bestimmte Themen, Anliegen oder Fragestellungen in den unterschiedlichen Interventionen (Interviews, Gruppendiskussionen, nicht teilnehmende Beobachtung, Plakate, szenische Darstellungen) wiederfinden, dass also auf bestimmte Themen oder Aspekte von den Teilnehmer\*innen immer wieder Bezug genommen wird. Dies zeigt an, dass es sich um bemerkenswerte Informationen handelt, die das System über sich selbst durch seine Akteure zur Verfügung stellt.

Dadurch werden Hypothesen möglich, die zu Diskussionen anregen und neue Perspektiven in Routinen bringen können – aber nicht müssen. Es ist ebenso möglich und nicht aussergewöhnlich, wenn Hypothesen auf keine Resonanz stossen: Das beobachtete System entscheidet selbst, welche Bedeutung es welchen Hypothesen gibt und welche Interventionen es zulässt.

### **Fokus 8: Diversität und Vielfalt**

Über alle Einzelinformationen und Einzelbeobachtungen hinweg gibt es eine klare Gemeinsamkeit, die sich zu einer belastbaren Aussage über die GrunddacherSchule manifestiert bzw. bündeln lässt.

Die GrunddacherSchule ist ein Ort garantierter, gewollter, gelebter und reflektierter Vielfalt, deren Wertschätzung und Förderung, insbesondere bezogen auf:

- die Rahmenbedingungen für das, was im Zentrum steht: das Lernen und die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen,
- die enorme Vielfalt in der konkreten Programmatik, der Aktivitäten, der Interventionen,
- die Auswahl und die Persönlichkeiten der Lernbegleiter\*innen
- und die Kultur der Kommunikation.

Diese grundsätzliche Einstellung bzw. Kultur erlaubt der GrunddacherSchule nicht nur das Aushalten einer enormen Vielfalt an Biografien, Haltungen, Einstellungen, Ansichten und Zugänge zum Phänomen des Lernens. Erfahren wird dieses Merkmal von allen vielmehr als Ermöglichungsgrund, weil es wirklich allen Formen und Formaten der Kommunikation und der Interaktion zugrunde liegt – und als dessen Garant immer wieder ausdrücklich die Schulleitung genannt wird.

Auch Wertungen und Beurteilungen, grosse und kleine Entscheidungen, die im Lernalltag pausenlos anstehen, haben sich an diesem Paradigma der Vielfalt zu messen, die für die Schule die Voraussetzung bildet, um den Menschen in ihr gerecht werden zu können – und zwar allen, die hier Lebens-, Lern- und Arbeitszeit verbringen.

Die häufigsten Begründungen, weshalb Kinder & Jugendliche an die GrunddacherSchule gehen, sind:

- An der GrunddacherSchule können Kinder in ihrem eigenen Tempo lernen.
- Sie können ihren eigenen Interessen nachgehen.
- Sie haben eine hohe Entscheidungsfreiheit, was sie wann auf welche Weise lernen.
- Sie lernen und leben in einer wertschätzenden, solidarischen (Peer-)Lernumgebung.
- Sie erleben intensive, individuelle Betreuung und Förderung durch Lernbegleiter\*innen.

Mitarbeitende wiederum schildern die GrunddacherSchule als anspruchsvollen, intensiven und nahezu idealen Arbeitsort für sie, nicht nur, weil sie die GrunddacherSchule klar als die bessere Lernumgebung für Kinder einschätzen, sondern weil sie – auch deshalb und ebenso wichtig: aufgrund des sehr positiv erlebten Teamgeistes – eine grosse Erfüllung in ihrer Arbeit und durch ihre Arbeit erleben. Diese Schlussfolgerung wird möglich aufgrund der Gruppendiskussion und der Interviews.

Äusserungen der Lernbegleiter\*innen zum Umgang mit Normabweichungen bei Lernenden spiegeln einen aufmerksamen, reflektierten und bewussten Umgang mit dieser Thematik, was das Risiko für Mobbing-Situationen senkt, nicht zuletzt deshalb, weil sich die Mitarbeitenden über ihre diesbezügliche Vorbildfunktion klar sind.

In den im Verlauf der Untersuchung gewonnenen Informationen artikuliert sich eine durch und durch positive Haltung gegenüber der grundsätzlichen Nicht-Unterscheidbarkeit, die zum Kerngeschäft von Lern- und Bildungsarbeit gehört.

Weil wir nicht wissen, wer ein Mensch ist, wie er sich entwickelt und was aus ihm und ihr wird, schaffen wir eine verbindliche, reichhaltige, geborgene und sichere Umgebung, in der diese Grundfragen und Herausforderungen menschlicher Entwicklung und Entfaltung möglichst ungehindert anwesend sein können und von den Kindern selbst beantwortet werden.

Diese im Alltag als durchwegs verwirklicht wahrgenommene Haltung deckt sich mit den Erkenntnissen aus systemischen Forschungen und Reflexionen zu dieser Thematik, dass die Qualität von Entwicklungsprozessen umso höher ist, je diverser, heterogener und vielfältiger die Menschen, ihre Themen und Anliegen und ihre kulturellen Hintergründe sind – und, ganz wichtig in diesem Zusammenhang, je stärker eine Organisation diese Vielfalt will und nutzt. Auch die Lernforschung bestätigt, dass die damit verbundene Individualisierung von allem, was mit dem Lernen von Menschen zu tun hat, seien es strukturelle Faktoren, seien es Formen der Kommunikation und der Interaktion, eine wichtige Schlussfolgerung aus dem faktischen Primat der Heterogenität ist.



### **Freiheit im Lernen vs. sichtbare Lernfortschritte**

Die Freiheit im Lernen, auf die alle Gesprächspartner\*innen immer wieder starken Bezug nehmen, bezieht sich entweder darauf, dass die Kinder aus vorgegebenen Möglichkeiten auswählen (z.B. bei Kompetenzrahmen) oder in bestimmten Kontexten ganz selbst entscheiden, welcher Materie sie sich zuwenden. Als besonders wertvoll für die Entwicklung eines Kindes wird von allen Gesprächspartner\*innen genannt, dass Kinder selbst entscheiden können, wann sie sich dem Erarbeiten bestimmter Kompetenzen zuwenden.

Diese grundsätzliche Entscheidungsfreiheit wird zum einen von allen Seiten als Wesensmerkmal der GrundacherSchule kommuniziert. Andererseits wird v.a. auf Seiten von Eltern und Lernbegleiter\*innen erwähnt, dass dieses Kernelement sie selbst als erwachsene Bezugspersonen immer wieder vor grosse Herausforderungen stellt: Geduld aufzubringen, dem Kind die entsprechende Zeit zuzugestehen, keinen Druck auszuüben, den selbst empfundenen Druck bzw. die Angst, dass das Kind womöglich nicht rechtzeitig oder ausreichend bestimmte Kompetenzen entwickelt, nicht an das Kind weiterzugeben und (vor allem von Eltern genannt) das entsprechende Vertrauen in die Schule aufzubringen.

Zugleich wird dieser Konflikt immer auf reflektierte Weise kommuniziert. Die Befragten sind sich des Dilemmas bewusst und setzen sich aktiv damit auseinander. Dass Kinder von sich aus nicht oder nicht ausreichend oder nicht «richtig» lernen, ist dabei eine Art «Annahme», eine Art «Gespenst», das immer auf irgendeine Weise im Hintergrund präsent ist und das sich immer wieder von Neuem «materialisiert». In diesem Zusammenhang kann die Frage gestellt werden, ob und wie sich dieser Druck allenfalls schleichend bzw. unmerklich im Grundi-Alltag niederschlägt, z.B. beim Gestalten von Lernangeboten und bei anderen Interventionsformen.

Auffallend ist, dass in diesem Kontext auf Seiten von Eltern praktisch nicht auf das lernende Kind als mögliche Ressource von Vertrauen rekurriert wird, sondern auf die Lernumgebung, die das Kind (hoffentlich ausreichend) motiviert, fördert und ihm entsprechende Angebote macht: Wenn vertraut wird, dann der Schule, nicht so sehr dem Kind.

### **Die Sache mit der Motivation**

Immer wieder taucht in den Gesprächen mit LB und Eltern der Begriff der Motivation auf. Erwachsene Bezugspersonen, mehrfach auch LB, erleben sich immer wieder herausgefordert, wenn sie bei einzelnen Kindern nicht genügend Motivation wahrnehmen können.

*«Wenn Kinder ganz lange nur beobachten und nicht selber aktiv werden, frage ich mich: Wann muss ich aktiv werden und die Verantwortung übernehmen? Ich halte es sehr lange aus, aber wir brauchen die Eltern mit im Boot. Wenn Eltern wollen, dass wir Kinder dazu bringen, dass sie mehr von sich aus leisten, wird es schwierig. Kinder übernehmen ja schon sehr früh Verantwortung: schon beim Laufen lernen. Wenn sie reden lernen. Niemand hat das Gefühl, dass sie zum Laufen lernen in die Schule müssen oder dass ihnen jemand sagen muss, dass sie jetzt sprechen lernen sollen. Kinder wollen immer lernen, aber vielleicht nicht immer das, was die Erwachsenen wollen.» (Schulleiterin)*

Diese Wahrnehmung erklären sich Eltern auch mit Wesenszügen ihres Kindes, wenn sie es z. B. als eher genügsam, eher zurückhaltend, eher schnell zufrieden, eher weniger extrovertiert wahrnehmen. Daraus folgen dann Vermutungen, was das Kind, weil es so und so ist, eher oder mehr braucht.

Dieses Phänomen wird in den Gesprächen, auch von LB in ihrer Beziehung zu Kindern, in vielfältigen Formen als Herausforderung genannt, zusammen mit jener, den richtigen Zeitpunkt für eine Intervention («Motivationschub» von aussen) zu finden. Auch hier wirkt womöglich das oben erwähnte «Gespenst».

### **Fokus 9: Messbarkeit und Anschlussfähigkeit als Kernkriterien klassischer Schule**

Der Verzicht auf ein Benotungs- oder anderweitiges Bewertungssystem von Leistungen Lernender hat offenbar den Effekt, dass das Moment des Vergleichens der Lernenden untereinander gar nicht erst entsteht, ausser dort, wo Kinder, die aus anderen Schulen an die Grundi kommen, eine gewisse Zeit benötigen, um sich daran zu gewöhnen.

Alternativ schildern Lernende und LB, es sei selbstverständlich,

- dass jede\*r mit seinen und ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten an einem anderen Ort steht
- dass sich dies deutlich positiv auf die Entwicklung und Entfaltung einer eigenen Lernbiografie auswirkt
- dass dadurch unterschiedliche Entwicklungspositionen unterschiedlicher Menschen als selbstverständlich wahrgenommen werden
- dass Lernende und LB dies als Vielfalt wahrnehmen, die das Miteinander stärkt (Fehlen von Konkurrenz) und gar nicht erst eine Notwendigkeit oder einen Druck entstehen lässt, sich mit anderen zu vergleichen.

Vielfältigkeit wird als gegeben und hier und da als bereichernd kommuniziert: ich kann mir bei einem/einer anderen Lernenden Unterstützung in einer Sache holen, in der ich nicht so fit bin und umgekehrt. Dieses Kulturmoment wird mehrmals positiv erwähnt. Vor allem Jugendliche der Oberstufe sagen, dass Mobbing an der GrundacherSchule kein Thema sei bzw. ein aufmerksamer, offener und lösungsorientierter Umgang damit gepflegt werde.

Gleichwohl werden in Übergangssituationen an andere Schulen doch wieder Ziffernnoten verlangt. Die werden zwar dann, wenn sie erforderlich sind, von der GrundacherSchule kriteriologisch erhoben. Auch zeigt offenbar die Erfahrung (z.B. in Rückmeldungen von Eltern in den Interviews), dass die Kinder und Jugendlichen solche Übergänge souverän meistern.

Es gibt deshalb eine Konfliktlinie, die sich immer wieder auftut, wenn Vorstellungen und Prägungen einer eher traditionellen Schultradition (Leistung demonstrieren und messen) und dem, was für die GrundacherSchule die wesentlichen Merkmale des Lernens und der Lernumgebungen sind, in Kontakt kommen. Das führt zu Reaktionen ganz unterschiedlicher Art, und «nie zu keinen». Die Thematik ist praktisch omnipräsent in den Gesprächen und Diskussionen mit den Erwachsenen.

Unsicherheit und Vertrauen sind hier ganz zentrale Themen, auch Druck, der von unterschiedlichen Akteuren gespürt und womöglich auch auf spürbare und nicht spürbare Weise hin- und hergereicht wird im Beziehungsgeflecht von Eltern, Kindern, Lernbegleiter\*innen und der zweiköpfigen Schulleitung.

Die Herausforderung für die GrundacherSchule und ihre Mitarbeiter\*innen liegt damit im Erwartungsmanagement: wie kann das Team (allenfalls zusammen mit Eltern) die von den unterschiedlichen Akteuren in unterschiedlicher Form gehegten, artikulierten oder auch nur angenommenen oder vermuteten Erwartungen bezüglich normativer Vorstellungen von Kompetenzerwerb und Kompetenzdemonstration, von Anschlussfähigkeit an nachfolgende Systeme managen und dabei die individuellen Entwicklungsräume der Kinder schützen?

Die Präsenz der damit verbundenen Erwartungen lässt sich nach Auswertung der Informationen nicht auf Eltern oder Lernbegleiter\*innen eingrenzen. Vielmehr ist es eine «Kulturpräsenz», die sich immer wieder Aufmerksamkeit verschafft, sei es in individuellen Wertungen und Reaktionsmustern, Reflexionen, konkret geäußerten Erwartungen oder Befürchtungen, oder wenn Eltern und LB erzählen, wie sie sich selber davon immer wieder freizumachen versuchen.

Einzig bei den Lernenden selbst spielt dieser Aspekt in den Interviews und in den Diskussionen weder ausdrücklich noch implizit eine Rolle. Die Herausforderung für die GrundacherSchule liegt womöglich darin, diese «Grenzgebiete» entsprechend zu gestalten. Hier hat sich über die mehr als zwei Jahrzehnte dauernde Geschichte der Schule eine bemerkenswerte Kultur entwickelt, die vor allem dem gerecht werden will, was der Titel dieses Berichts ausdrückt: «Im Zweifel für das Kind.»

Bedeutsam für eine diesbezügliche Standortbestimmung der GrundacherSchule und ein Hebel für einen entlasteten Umgang damit, sind dabei nicht in erster Linie die jederzeit erwartbaren Konfliktlinien selbst, die sich immer wieder neu aufwerfen und die deshalb einer evaluierenden Betrachtung bedürfen würden. Aktiv Einfluss auf diesen Einfluss nehmen kann die GrundacherSchule durch die Art und Weise, wie sie in diesen Grenzbereichen agiert und wie nicht. Hier liegt Gestaltungs- und Veränderungsspielraum, denn die Rahmenbedingungen werden wohl noch eine Weile bleiben, wie sie sind.

Und es passiert ja diesbezüglich bereits sehr viel: auf alle Beteiligten hören, auf ihre Bedürfnisse, auch auf Ängste und auf Zweifel eingehen, Fallbesprechungen, Gespräche. In ständiger Beobachtung der Kinder und Jugendlichen realisieren, ob und wie sich aus unterschiedlichen Erwartungshaltungen innere und äußere Konflikte bilden und Instrumente einsetzen (und weiterentwickeln), die das thematisieren helfen: Gespräche, Rollenspiele, Coaching.

### **Fokus 10: Was tun eigentlich Lernbegleiter\*innen, während Lernende lernen?**

Die Bedeutung der LB für den Lernalltag der Lernenden wird als gross formuliert. Sie ist in allen Gesprächen präsent. Vor allem die LB selbst reflektieren intensiv ihr Handeln und ihren Einfluss auf die Lernbiografien der Kinder und Jugendlichen. In praktisch allen Interviews artikulieren LB von sich aus, dass sie sich in einem fortlaufenden Reflexions- und Entwicklungsprozess erleben, sowohl individuell als auch im Team.

Auch Lernende und Eltern verbinden mit der GrunddacherSchule und mit dem Lernalltag ihrer Kinder immer auch den grossen Stellenwert der Lernbegleiter\*innen. Auffallend ist auch, dass die Lernbegleiter\*innen, die alle über eine anerkannte Ausbildung zur Lehrperson verfügen, sehr bunte, vielfältige Lebensentwürfe und Biografieverläufe mitbringen. Das ist für ein vielseitiges Gestalten von Lernsettings ebenso von Vorteil, wie es den Anspruch der GrunddacherSchule unterstützt, ein Ort der Vielfalt für das Lernen der Kinder und Jugendlichen zu sein. Diese Vielfalt bildet sich in den Rückmeldungen von Eltern und Lernenden explizit und implizit ab.

Der und die Lernbegleiter\*in hat in den Augen aller Befragten also eine faktisch sehr grosse Bedeutung. Jetzt ist zu fragen: Wie sieht eine konkrete Ausgestaltung dieser Profession aus, damit den Essenzen von Leitbild und Kultur der GrunddacherSchule entsprechend Rechnung getragen werden kann? Welche Impulse stellt die Evaluation hier allenfalls zur Verfügung? Die tägliche Arbeit der Lernbegleiter\*innen sieht sich mit folgender Ausgangslage konfrontiert: Im Sandwich zwischen Ermöglichen der freien Entwicklung und dem als Druck empfundenen Entsprechen von Kompetenzerwerb und Anschlussfähigkeit.

### **Interventionsdichte als Ventil für Erwartungsdruck?**

Der dadurch entstehende Konflikt bzw. der double-bind-Effekt (LB/Eltern: «Eigentlich wollen wir das ja gar nicht, aber wir müssen») kann dann dazu führen, dass z.B. die Interventionsdichte von LB im Rahmen der Stillarbeiten und Kurse relativ hoch ist, sowohl aktivierend als auch gestaltend und (verhaltens-)korrigierend, und auf der OS in meiner Beobachtung auch stärker defizit- als ressourcenorientiert. Wirkt hier der Druck klassischer Schulkultur in die Grundi hinein?

Insgesamt nehme ich während der Evaluationsphase ein hohes Interventionsniveau wahr. Was ich aus der Beobachtung heraus nicht einzuschätzen vermag: ob Lernende diese Interventionen über die Zeit hinweg mehrheitlich abrufen, also aktiv holen, ob sie es sind, die LB sehr häufig anzapfen, oder ob es eher umgekehrt ist, dass LB von sich aus intervenieren.

### **Fokus 11: Lass es mich selber tun - die Wiederentdeckung der Selbststeuerung**

Steuerung ist in vielfältiger Hinsicht ein Thema in schulischen Kontexten: wenn es um das eigene Lernen geht, um die Ressourcenverwaltung und -sorge, um die Organisation von Zusammenarbeit, das Teilen von Arbeitsräumen, um den selbstorganisierten Umgang mit Störungen, die Thematisierung von Störungen aller Art als Anlass für Persönlichkeits-, Kompetenz- und Teambildung.

Die Herausforderung, solche Prozesse mehr und mehr selbstorganisiert zu steuern, könnte auch in der GrunddacherSchule noch stärker ein Entwicklungsthema werden. Nicht so sehr im Sinne eines Vermeidungsziels, so dass Lernbegleitende am Ende weniger eingreifen, sondern im Sinne von Annäherungszielen an eine bestimmte Form der Selbstorganisation.

Wenn Kinder und Jugendliche ihre Lern- und Entwicklungsprozesse selbst steuern, dann bedeutet das auch im Sinne der GrunddacherSchule und ihrem Leitbild, dass sie lernen, was für sie dran ist. Für Lernbegleitende und Eltern ist dies, wie gezeigt, nicht immer leicht auszuhalten, vor allem dann, wenn externe Referenzpunkte für Lernen und Lernerfolge ins Spiel kommen. Vorstellungen davon, was Kinder und Jugendliche gemäss Lehrplänen und im Vergleich mit anderen Schulen zu lernen und zu können hätten. Hier spielt auch die

eigene Lernbiografie als Erwachsene\*r und die eigene Ausbildungserfahrung hinein. Je nachdem, wie stark Lernbegleiter\*innen und Eltern diese Zusammenhänge reflektieren, helfen sie dadurch, frei gestaltbare Entwicklungsräume für Kinder und Jugendliche offen zu halten oder auch einzuschränken.

Wo Kinder und Jugendliche ihre Lerngeschichte massgeblich selbst schreiben, entwickeln sie dadurch auch eine andere Beziehung zum Lernen und ein anderes Vertrauen in diese Kompetenz dort, wo ihr Lernen massgeblich durch Umgebungen gesteuert wird.

Wie gut gelingt es der GrundacherSchule und ihrem Team, selbstgesteuerte Lernräume von Kindern und Jugendlichen offen zu halten? Wie stark sind diese organisiert und «designt» durch ein (schulisches, pädagogisches) Angebot? Diese Fragen haben ihre Berechtigung, nicht nur weil sie Teil des Beobachtungs-Designs sind, sondern weil die Untersuchung zeigt, dass sie in der GrundacherSchule präsent sind: in den vielfältigen Gesprächen ebenso wie in dem dichten, engmaschigen und eng getakteten Pensum einer Schulwoche.

Der hohe Pace (Taktung), die Fülle des Angebots und der Aktivitäten, die mit einem großen Engagement und starker Präsenz der Lernbegleiter\*innen verbunden sind – und auch daran hängen, scheint sich ein wenig mit dem Anspruch zu beissen, vor allem die Selbst- und Eigenaktivität der Lernenden ins Zentrum zu stellen. Der Animationsindex erscheint mir relativ hoch. In der nicht-teilnehmenden Beobachtung des Schulalltags wird ebenso wie in diversen Rückmeldungen der Interviewten sichtbar, dass die Steuerung von Lernverhalten zwischen Ausgelassenheit und Ablenkung hier und konzentriertem Arbeiten dort häufig auf Seiten der Lernbegleiter\*innen liegt. Es scheint ein grosses Bewusstsein dafür zu geben, Lernende eng in ihren Lernprozessen zu begleiten und dadurch womöglich auch zu steuern.

Wie stark soll der Satz «Wir machen den Lernenden Angebote» so gemünzt sein, dass es Angebote sind, aus denen Kinder wählen bzw. wann werden ihnen mehrheitlich Angebote gemacht, Entscheidungen zu treffen? Wie lernen Kinder und Jugendliche im Kontext der GrundacherSchule ihre Lernprozesse so zu gestalten, dass sie ein Sensorium dafür entwickeln, wann sie von wem welche Form der Unterstützung benötigen? Ein möglicher Weg könnte in diesem Zusammenhang so aussehen, dass sich LB regelmässig von Lernenden methodisch durchgeführtes Feedback holen, damit die Kinder und Jugendlichen dadurch lernen, wie sie sich effiziente Beratung holen, was ja dazu führt, dass sie immer besser wissen, was sie brauchen, um in ihren Prozessen weiterzukommen.

#### **4. Empfehlungen für mögliche nächste Schritte**

Die Schulleitung hat sich selbst im Rahmen der Auftragsformulierung drei Fragen gestellt:

- Braucht es Anpassungen unseres Konzepts?
- Braucht es einen Ausbau des Lernangebots für Schüler\*innen?
- Wie steht es mit der Entwicklung von Eigenverantwortung?

Das Anliegen der Untersuchung war es deshalb herauszufinden, wo die Schule, das Team der Lernbegleiter\*innen und die Schulleitung in ihrem Handeln stehen im Vergleich mit dem Konzept und mit der Vision der GrundacherSchule. Sie bilden den Referenzrahmen der Untersuchung. Dieser Rahmen gibt vor, wie konkrete Schulpraxis aus der Sicht der GrundacherSchule zu gestalten und zu reflektieren ist.

Das Ziel der Untersuchung bestand darin, Unterschiede sichtbar zu machen und zu benennen, wo genau sich der Schulalltag der GrundacherSchule in diesem Referenzrahmen befindet bzgl. konkreter Aspekte, wie nahe oder entfernt von dem, was die Schule für die Schüler\*innen sein und tun möchte.

Aus den erhobenen Informationen, den Beobachtungen und ihrer Interpretation werden nun Empfehlungen für mögliche nächste Schritte formuliert.

##### **Die doppelte Bindung an paradoxe Zielsetzungen bearbeiten**

Beispielhaft für ein Diskussionsthema im Gefolge dieser Untersuchung könnte auf dem Hintergrund des Erwartungsdrucks folgende Fragestellung sein:

Inwiefern muss die empfundene und häufig artikulierte Notwendigkeit, Kinder im Verlauf der Mittel- und Oberstufe auf weiterführende (Berufs-)Schulen vorzubereiten, notwendig dazu führen, zu den der Beschulung entlehnten Methoden und Aktivitäten zurückzukehren? Welche anderen Möglichkeiten gibt es für die Grunddacher-Kultur, diese Herausforderung anzupacken, und diese auf dem Boden und im Geist dieser Kultur zu meistern?

Welche Möglichkeiten gibt es als Schule, durch den Aufbau von Strukturen, Routinen und (Reflexions-)Prozessen, die Lernbegleiter\*innen (und die Eltern) darin zu unterstützen, ihr eigenes Erwartungsmanagement, das immer auch biografisch und damit emotional geprägt ist, zu verändern, um bei sich selber (Erwartungs- oder Erfüllungs-)Druck abzubauen bzw. ihn aus der Makro- und der Mikroorganisation herauszunehmen und ihn in der Folge nicht an Kinder weiterzugeben, die dann in emotionale und beziehungs-mässige Zwickmühlen kommen?

In Kombination mit dem durchwegs hohen Anspruch der LB, für die Kinder und Jugendlichen einen geschützten Entfaltungsraum zu gewährleisten, kann die wahrgenommene «Sandwich-Situation», in der sich LB wahrnehmen, einen durchgehend vorhandenen Erwartungsdruck verstärken, einander eigentlich ausschliessende Ziele («Double Bind»: doppelte Bindung an paradoxe Zielsetzungen) zu erreichen.

Dieser Konflikt könnte zu einem nicht unerheblichen Teil für den hohen Arbeitseinsatz mitverantwortlich sein, oder anders gesagt: mitverantwortlich für den hohen Pace (Geschwindigkeit/rounds per minute) bis hin zu den immer wieder geäusserten Selbstzweifeln von LB, die dann etwas auf ihre Kappe nehmen, was sich viel eher aus dem Kontext verstehen lässt; dass also eine Person den Fehler bei sich sucht, wo er aber unter Umständen gar nicht ist.

### **Nicht am Verhalten arbeiten, sondern an den Verhältnissen**

Eine konkrete Möglichkeit, diesen Druck zu regulieren, könnte so aussehen, dass bewusste, klar begründete Abgrenzungen geschaffen werden zwischen den unterschiedlichen programmatischen Aktivitäten einer Schulwoche (Kreisaktion, Stillarbeit, Atelier, Projektarbeit), die dann noch klarer in ihren jeweiligen Absichten erkennbar und gestaltbar werden für alle Involvierten.

Es geht dann hier – in Atelier und Projekt etwa – voll und ganz um die vom Leit- und Selbstbild der Schule her gewollte Expedition zu sich selbst, im Unterschied etwa zum allmorgendlichen Kompetenzentwicklungsunterricht im Lichte des Lehrplans 21.

Auch programmatische Entscheidungen («Was planen wir als Nächstes für die Schüler\*innen oder mit ihnen?») würden sich dann ebenso wie konkrete Alltagsentscheidungen konsequent an der Frage orientieren, inwiefern die Organisation des Schulalltags dadurch dem Konzept der GrunddacherSchule und seiner Verwirklichung jeweils eher zu- oder abträglich wird: Was organisieren wir hier eigentlich?

### **Rituale und Routinen als wirksames und entlastendes Kulturmoment**

Um dies nicht in jedem Einzelfall neu abwägen zu müssen, was zu einem absurd hohen Aufwand führen würde, der die Spontaneität im Keim erstickt, können bestimmte Routinen und Rituale entwickelt werden, die das Moment der Selbststeuerung und der Selbstorganisation von Lernen und Entwicklung auf einer existenziellen Ebene zelebrieren und wachhalten – und dadurch nachhaltig in den Alltag hineinwirken.

Auch könnten in den Kreisaktionen in der Mittel- und Oberstufe kleine, ritualisierte Runden den Lernenden ein individuelles Ankommen ermöglichen: Wo stehe ich gerade mit mir selbst? Wie bin ich heute Morgen hier? Was brauche ich heute von euch, damit mir wohl ist?

### **Erfolgsfaktoren des Grunddacher-Konzepts sichtbar machen: Es wirkt!**

Es gibt eine kreative und lustvolle Möglichkeit, die beschriebene Kernproblematik (Lernen die eigentlich genug und richtig?) zu entschärfen, indem eine Video-Reihe produziert wird mit Stories von Ehemaligen: wie sie die Übergänge erlebt haben, wo allenfalls auch deren Eltern zu Wort kommen. Dokumentationen, die zeigen, wo Ehemalige heute stehen in ihrem Leben, in Beruf und Gesellschaft, wie sie in die anderen Schul- und Arbeitswelten hineingefunden haben, wie sie das mit der Grundi in Verbindung bringen (vorbereitend, erleichternd, erschwerend).

Solche Dokus sind auf mehreren Ebenen hilfreich. Sie sind wichtige Feedbacks für die Grundi und das Team, für die aktuellen Eltern als Zeugnisse, wie sich in anderen Biografien als den ihrigen die Anschluss- und Übergang-Situationen gestaltet haben und sie eignen sich auch als Doku für Interessierte, quasi als PR-Massnahme. Das können mehrere Dokus einzelner Personen sein, oder eine Doku, die zu immer wieder aufpoppenden Fragen unterschiedliche Ehemalige und ihre Eltern zu Wort kommen lässt. Ich sehe auch, dass der Planungs- und Entstehungsprozess solcher Dokus bereits sehr viel mit der Grundi und ihrer Konflikt-Resilienz diesbezüglich machen wird.

### **Strukturelle Umwidmung der GrundacherSchule**

Der beobachtete «Double Bind» kann auf der Ebene der Organisation auch aus einer eher grundsätzlichen Perspektive angegangen werden, indem die GrundacherSchule sich an entscheidenden Stellen anders organisiert. Voraussetzung für eine solche grundsätzliche Herangehensweise ist, dass Schulleitung und Mitarbeitende zum einen die Beobachtung für sich nachvollziehen können, dass ihre Aktivitäten immer auch die enorm aufwändigen und praktisch immer gelingenden (!) Versuche sind, unvereinbare Erwartungen und Ansprüche an Lernen und Bildung in Einklang zu bringen.

Zum anderen ist für den Erfolg einer eher grundsätzlichen Problemlösung entscheidend, dass die Involvierten in einer solchen Massnahme eine wirkliche Lösung erkennen können und vorwegnehmen, dass für sie, für ihre Arbeit und für die Kinder und Jugendlichen ein Mehrwert im Sinne der Leitsätze der GrundacherSchule entsteht.

### **Lernen als Projekt**

Die GrundacherSchule könnte den Entscheid treffen, Lernen in Zukunft nur noch in Form von Projekten zu organisieren. Das Anliegen der Kompetenzentwicklung und der Lernfortschritte wird in diese Organisationsform integriert. Sie wird selber zu einem Projektanliegen. Ein wesentliches Anliegen einer ersten Phase bestünde dann darin, eine darauf bezogene Projekt-Kompetenz bei allen Beteiligten und bei der Organisation selbst zu entwickeln. In einer ersten Phase würde sich also die GrundacherSchule selbst einen Booster geben in Sachen lernende Organisation.

Das Ziel von «Lernen als Projekt» ist nicht mehr der Erwerb oder die Entwicklung einer Reihe von Kompetenzen, deren Erreichen anhand von Prozentskalen gemessen wird. Projekte sind nicht dazu da, damit Kinder und Jugendliche etwas lernen, sondern sie lernen etwas, um ihre Projekte verwirklichen zu können. Ziel von «Lernen als Projekt» ist das Erleben von Selbstwirksamkeit und das Entwickeln individueller Kompetenzen-Bündel, um mein Ding machen zu können.

## **5. Dank**

Die Schulleitung möchte sich an dieser Stelle bei verschiedenen Personen und Institutionen bedanken:

- Als erstes geht unser Dank an die Stiftung Mercator, die uns diese Evaluation finanziell ermöglicht hat. Für unsere kleine Schule ist ein Vorhaben dieser Art eigentlich nicht budgetierbar. Dank der Stiftung kamen wir nun trotzdem in den Genuss.
- Den Eltern, aktiven und ehemaligen der GrundacherSchule, die uns ihr Vertrauen schenken und ohne die es uns gar nicht gäbe.
- Den Mitarbeiter\*innen des Amts für Volks- und Mittelschulen Obwalden. Wir erfahren Wertschätzung und Unterstützung.
- Dr. Christoph Schmitt, für seine wertvollen Gespräche, seine Aussensicht und sein Knowhow in Bildungsfragen, von dem wir wunderbar profitieren durften.
- Natürlich gebührt auch dem GrundiTeam ein grosses Dankeschön. Der Einsatz für die Kinder und Jugendlichen ist grandios und es ist toll, mit solch engagierten Menschen unterwegs zu sein.
- Ein besonderer Dank geht auch an alle Eltern und Schüler\*innen, die sich bereit erklärt haben, einen Beitrag zu dieser Evaluation zu leisten.

Im Januar 2022  
Karin Anderhalden & Victor Steiner