



SCHWEIZERISCHE ALPINE
MITTELSCHULE DAVOS

Pädagogisches Profil der SAMD

März 2023

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	3
2	Grundlagen.....	4
2.1	Menschenbild.....	4
2.2	Sozialisation.....	4
2.3	Jugendalter.....	5
2.4	Erziehung.....	6
2.5	Bildung.....	8
3	Leitlinien in der Umsetzung.....	10
3.1	Lernen.....	10
3.2	Didaktik.....	11
3.3	Lehrerrolle.....	14
3.4	Digitalisierung und digitale Pädagogik.....	15
3.5	Umgang mit Heterogenität.....	17
3.6	Sozial-, Gesundheits- und Freizeitpädagogik.....	19
4	Literaturverzeichnis.....	22

1 EINLEITUNG

Die Vorgängerin der Schweizerischen Alpinen Mittelschule Davos nannte sich Fridericianum und war ein humanistisches Gymnasium, wobei sich diese Bezeichnung lediglich auf den Fächerkanon bezog – im Unterschied zu einem Realgymnasium, das später hinzukam. Der Gründer des Fridericianums, Dr. Herrmann Perthes, forderte damals (1880) bereits, die Schüler zur Selbstaktivität beim Lernen anzuleiten, und plante nach dem Modell Kerschensteiners das Konzept der Arbeitsschule einzuführen.¹ Auch die Nachfolger in der Schulleitung verfolgten für damalige Zeiten pädagogisch neue Ideen, indem sie die Schülerinnen und Schüler in jedem Fach nach ihrem Niveau gemäss den Klassen zuteilten.² Diese Form der Individualisierung war natürlich der Gebrechlichkeit vieler Schüler geschuldet, weswegen man sagen kann, dass das Bewusstsein der Bedürftigkeit in der Entwicklung von Jugendlichen sehr präsent war. Obwohl mit der Einführung der Koedukation 1914 noch den damaligen modernen pädagogischen Entwicklungen Rechnung getragen wurde, wandten sich die folgenden Schulleitungen bald von den reformpädagogischen Bewegungen ab.³ Die weitere Geschichte der Schule war von den Weltkriegen und der Vereinnahmung durch die Nationalsozialisten geprägt. Sie endete mit der Internierung und Wegweisung des deutschen Lehrpersonals und der Schüler.⁴

Die Gründung der Schweizerischen Alpinen Mittelschule folgte aus weltanschaulicher Perspektive der einzigen Maxime, keine deutsche Schule mehr zu sein, sondern eine schweizerische. Es ist nachzuvollziehen, dass nach der grössten Katastrophe der Menschheit in der neuen Zeit keine Musse und Kraft für ausgefeilte pädagogische Konzepte zur Verfügung war, zumal die Anfänge der SAMD stets mit wirtschaftlichen Problemen zu kämpfen hatte. Dennoch zeugt der Bericht des Gründungsrektors der SAMD, Dr. Fritz Schaffer, von einem grossen pädagogischen Engagement, mit dem die sich stellenden Probleme mit Verständnis und Weitblick angegangen wurden.⁵ Dazu gehören die Einführung einer Interessensvertretung der Schülerinnen und Schüler, das Bemühen, ein breites Freizeitangebot zu gestalten, und die Betonung der fürsorglichen Aufgaben im Internat.⁶

In Zeiten des Erfolges bis Anfang der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts bestand nicht die Notwendigkeit, ein pädagogisches Profil zu erarbeiten. Erst die Krisenzeiten Anfang des neuen Jahrhunderts, verursacht durch den Schülerrückgang in Davos, die zahlreichen Neugründungen von Privatschulen und die Missbrauchsskandale in Internatsschulen, veranlasste die SAMD, ihrer sehr wohl vorhandenen pädagogischen Kultur ein schärferes und bewussteres Profil zu verleihen.

Im vorliegenden pädagogischen Profil werden in einem ersten Teil grundlegende pädagogische Überlegungen behandelt. Im zweiten Teil werden Ziele und Handlungsempfehlungen formuliert.

¹ Bollier, Peter; Vorgeschichte: Das Fridericianum. In: 50 Jahre SAMD, Davos 1996, S. 52

² ebenda

³ Bollier, Peter; Zwischen Husten und Homer. Davos 2018, S. 51

⁴ Ebenda, S. 137ff

⁵ Bericht des Rektors an den Schul- und Stiftungsrat über die 25 Schuljahre 1946-1971 der Schweizerischen Alpinen Mittelschule Davos, Davos 1971

⁶ Ebenda, S.33-35

2 GRUNDLAGEN

2.1 Menschenbild

Das Wesen des Menschen ist in unserer pluralistischen und säkularisierten Gesellschaft auf der Grundlage von teilweise auseinandergehenden Theorien sehr unterschiedlich definiert. Als weltanschaulich nicht gebundene Schule greift die SAMD auf die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Pädagogischen Anthropologie zurück⁷ und legt besondere Schwerpunkte auf folgende Überzeugungen:

Für die Entwicklung des Menschen ist es (über-)lebensnotwendig, dass er soziale Beziehungen aufbauen kann. Besonders Jugendliche entwickeln sich und lernen hauptsächlich durch soziale Beziehungen. Diese Bedürftigkeit erfordert eine verlässliche Fürsorge. Funktionierende soziale Beziehungen, Freundschaft und Anerkennung schaffen ein positives emotionales Umfeld, in dem sich Jugendliche am besten entfalten können.

Gleichzeitig ist der Mensch von Geburt an ein Wesen mit einem ganz subjektiven Empfinden und Wahrnehmen und entwickelt aufgrund dessen ein ganz individuelles Urteilsvermögen, ein eigenes Handlungsspektrum sowie persönliche Verhaltensmuster. Diese Subjektivität macht jeden Menschen einzigartig und lässt ihn nicht, auch nicht teilweise, mit anderen Menschen gleichsetzen.

Diesen beiden Aspekten des Menschseins, der Sozialität und der Subjektivität, sind die Grundpfeiler unserer Gesellschaft zuzuordnen, der Freiheit und der Solidarität. Der Mensch ist stets auch ein Teil der Zeit, der Kultur und der Gesellschaftsform, in die er hineingeboren wird, weswegen die Freiheit in Form unserer Demokratie und die Solidarität in Form unserer solidarisch aufgebauten Gesellschaft ein wesentlicher Bestandteil seiner Identität sind.

Der Mensch besitzt die Fähigkeit, das Handeln anderer und sich selbst zu hinterfragen und kritisch zu prüfen. Diese Fähigkeit eröffnet auch die Möglichkeit, ein ethisches Urteilsvermögen zu bilden, das von elementarer Bedeutung für die Entwicklung des Menschen und der Welt ist.

Zentral ist unsere Überzeugung, dass dem Menschen eine Bildsamkeit eigen ist, die nicht determiniert ist. Jeder Mensch und ganz besonders jeder Jugendliche hat jederzeit die Fähigkeit, sich weiterzuentwickeln.

2.2 Sozialisation

Schon seit Mead und Habermas⁸ wird der Sozialisierungsprozess des Menschen zunehmend als Selbstsozialisation des Individuums und nicht mehr als Einbindung in die Gesellschaft untersucht und wahrgenommen. Gesellschaftliche Einflüsse, wie zum Beispiel jene der Schule, werden somit als Fremdeinflüsse auf die persönliche Biografie beschrieben, die den eigentlichen Sozialisierungsprozess des Menschen beeinflussen. Dieser Perspektivenwechsel trägt der Auflösung von gesellschaftlichen Grenzen und der Globalisierung der Kulturen Rechnung.

Damit die Schule möglichst optimal zu diesem individuellen Sozialisierungsprozess beitragen kann, legt die SAMD die Schwerpunkte auf folgende Kompetenzen, um jedem Einzelnen zu helfen, die Instrumente einer gelungenen Biografie zu erwerben:

Der Fähigkeit zur Selbstreflexivität kommt hierbei eine entscheidende Bedeutung zu, da damit für die Ich-Entwicklung im Umgang mit dem Umfeld die wichtigen Anpassungen zugunsten des Subjekts vollzogen werden können.

⁷ Bilstein, Bock, Gudjohns

⁸ Mead, George Herbert; *Mind, Self and Society*, Chicago 1934

Habermas, Jürgen; *Thesen zur Theorie der Sozialisation*, Frankfurt 1973

Empathie kann zuerst als eine Kompetenz angesehen werden, die vom Individuum auf andere gerichtet ist; sie ist aber letztlich auch die entscheidende Fähigkeit, andere Menschen zu verstehen, und darum für den individuellen Sozialisierungsprozess und die Erkenntnis des eigenen Selbst von grösster Wichtigkeit.

Der individuelle Sozialisierungsprozess wird durch gesellschaftliche Strukturen und Institutionen oft behindert und begrenzt. Gegen diese aufgezwungenen Determinationen muss sich das Subjekt eine Widerstandsfähigkeit und Frustrationstoleranz erarbeiten, um sich seine Entwicklungsmöglichkeiten nicht einschränken zu lassen. Die Fähigkeit, seine eigene Rolle in der Masse distanziert zu betrachten und wahrzunehmen, so dass man in unterschiedlichen Kontexten verschiedene Rollen erfüllen kann, ist das Resultat einer gelungenen Ausbildung der Ich-Identität. Dafür braucht es eine ausgeprägte kommunikative Kompetenz, die in der Lage ist, das Selbst immer wieder neu in die Umwelt so zu integrieren, damit es den eigenen Bedürfnissen entspricht.

2.3 Jugendalter

Das Jugendalter ist die Übergangsperiode zwischen Kindheit und Erwachsenenalter. Somit ist ein Jugendlicher weder ein Kind noch ein Erwachsener⁹. Vereinfacht gesagt handelt es sich um die Zeit zwischen der Pubertät und dem Ende des zweiten Lebensjahrzehnts (ca. 10.-20. Lebensjahr)¹⁰, gekennzeichnet durch das Zusammenspiel biologischer, intellektueller und sozialer Veränderungen, die zur Quelle vielfältiger Erfahrungen werden. Zu den biologischen Veränderungen im Jugendalter gehören das Einsetzen der Geschlechtsreife sowie die Veränderungen im neuronalen System bzw. zentralnervöse Umstrukturierungen. Die Reihenfolge der kortikalen Veränderungen entspricht dabei den Fortschritten in der intellektuellen bzw. kognitiven Entwicklung¹¹. Zunächst nimmt die Effizienz der Informationsverarbeitung zwischen dem 14. und dem 16. Lebensjahr zu. Danach wird die kognitive Fähigkeit zum logisch abstrakten und hypothetischen Denken geschärft, wodurch ein neues Verhältnis zwischen der Wirklichkeit und der Möglichkeit entsteht.¹² Jugendliche werden sich zunehmend bewusst, dass jede Person ihre eigene Strukturierung der Umwelt vornimmt und dass Objektivität nicht einfach zu erreichen ist (relativistisches Denken). Für Positionen werden rationale Begründungen und rechtfertigende Belege gesucht. Parteilichkeit und Willkür werden zurückgewiesen (kritisches Denken)¹³.

Hinsichtlich der sozialen Entwicklung sind die Übergänge während der Adoleszenz gekennzeichnet durch eine mehr oder weniger geordnete Folge von neuen Positionen und Rollen, wobei individuelle und kulturelle Unterschiede zu berücksichtigen sind¹⁴. Die erlebten Rollenübergänge der Jugendlichen gehen einher mit der Bewältigung spezifischer Anforderungen und Entwicklungs- bzw. Lernaufgaben. Nebst der Akzeptanz der eigenen körperlichen Veränderungen und des Aussehens sowie der Ablösung und Unabhängigkeit von den Eltern ist die Entwicklung eigener Wertvorstellungen und einer eigenen Identität zentral. Die Ausbildung von «Ich-Identität» ist ein (grundsätzlich lebenslanger) innerer Prozess, in dem sich ein Individuum mit äusseren und gesellschaftlichen Normen und Werten auseinandersetzt.

⁹ vgl. Staub, Vorlesungsfolie 3, 23.04.2018

¹⁰ Silbereisen & Weichold, 2012, S. 236

¹¹ vgl. Silbereisen & Weichold, 2012, S. 239-241

¹² vgl. Staub, Vorlesungsfolie 11ff., 23.04.2018

¹³ vgl. Oerter & Dreher, 2008, S. 286 ff.

¹⁴ vgl. Silbereisen & Weichold, 2012, S. 242

Die Schule stellt nebst der Familie und der Peer-Gruppe einen wesentlichen Bereich dar, in welchem die Jugendlichen eine eigene «Ich-Identität» ausprobieren und festigen können.

Zum einen geht es um die soziale Entwicklung und zum anderen um den Erwerb motivationaler und kognitiver Voraussetzungen für künftige Aufgaben. Die schulische Umwelt hat dabei äusserst flexibel zu sein, will sie eine Passung zwischen der biologischen und kognitiven Entwicklung erreichen, zumal sich die Jugendlichen des gleichen Jahrgangs in ihrem Entwicklungsstand erheblich unterscheiden¹⁵.

Die Schule steht ebenfalls vor der Herausforderung, die fachspezifische Motivation der Jugendlichen aufrechtzuerhalten, steht diese doch in grosser Konkurrenz zu den vielfältigen und anspruchsvollen Entwicklungsaufgaben. Die Interessen werden mehr und mehr an das Bild, das eine Person von sich selbst hat, angepasst. Diese Interessensdifferenzierung führt entsprechend zu einer Interessensverschiebung und ggf. zu einer Interessensminderung¹⁶. Eine umsichtige Lernumgebung und Unterrichtsgestaltung kann sich dabei positiv auf die Interessensentwicklung auswirken.

Auch wenn sich die Entwicklung im Jugendlichen selber abspielt, heisst das nicht, dass er sich selbst überlassen wird. Im Gegenteil: Die schulische Bildungserfahrung ist hier von zentraler Bedeutung, denn erst die Auseinandersetzung mit anspruchsvollen Aufgaben lässt eine Höherentwicklung zu. Zentral ist die Erfahrung, dass Rationalität, Wissen und Vernunft unser Zusammenleben und unsere Wirklichkeitsgestaltung regulieren¹⁷. Die Schule soll hier Erfahrungsmöglichkeiten bereitstellen, um Ich-Ideale zumindest teilweise zu verwirklichen¹⁸. Auf eine autoritative Lenkung ist zu verzichten, da eine solche von geringer Wirksamkeit ist¹⁹.

Gemäss dem «klassischen Konzept der Jugendpädagogik» ist dem Jugendlichen vor allem mit Toleranz und Geduld zu begegnen. Es soll ihm geholfen werden, sich besser zu verstehen²⁰. Der Jugendliche muss systematisch in die Hintergründe unserer Kultur eingeführt werden, um dadurch ein adäquates Verständnis von sich selbst und der Welt zu erlangen. In der Pädagogik des Jugendalters ist somit immer auch eine Bildungstheorie enthalten. Es geht um die Heranbildung von selbstverantwortlichen und selbstdenkenden Menschen. Wichtig scheint hier, dass man den Jugendlichen Raum für Zweifel und Kritik lassen muss, d.h. dass zunächst als unreif erscheinende Bemühungen zur Positionsfindung respektiert und geschützt werden sollen. Erwachsene sowie Pädagoginnen und Pädagogen sollten sich bewusst sein, dass die Jugendlichen auf der Suche nach Leitbildern sind, dass sie entsprechend zum Kreis der Geprüften gehören und somit eine Vorbildfunktion einnehmen müssen.

2.4 Erziehung

2.4.1 Was bedeutet Erziehung?

Im deutschen Sprachraum wird zwischen Erziehung und Bildung unterschieden. Versteht man Erziehung als «die pädagogische Einflussnahme auf die Entwicklung und das Verhalten Heranwachsender», lässt sich Erziehung auch als Überbegriff interpretieren. In diesem Sinne wird Erziehung als Sozialisationshilfe und Enkulturationshilfe angesehen, die dem Aufbau der Persönlichkeit und der Bildung des Individuums dient. Die Bildung dagegen wird

¹⁵ vgl. Silbereisen & Weichold, 2012, S. 251

¹⁶ vgl. Daniels 2008, S. 105, zit. nach Staub, Vorlesungsfolie 37ff., 23.04.2018

¹⁷ Fend, 2001, S. 469

¹⁸ vgl. Fend, 2001, S. 469

¹⁹ vgl. Fend, 2001, S. 466; zit. nach Staub, Vorlesungsfolie 48ff., 23.04.2018

²⁰ vgl. Fend, 2001, S. 460ff.

als eines von zwei Kernzielen der Erziehung betrachtet. Erziehung bedeutet somit die Integration heranwachsender Menschen ins jeweilige kulturelle Umfeld. Dies geschieht durch Vermittlung kultureller Werte, Normen sowie als wichtig erachteten Allgemeinwissens und setzt Kenntnisse und Kompetenzen der Erziehungsverantwortlichen bezüglich des kulturellen Umfeldes und dessen Werten und Normen voraus.

2.4.2 Begleitung auf dem Weg zu Autonomie und Sozialisation

Wer eine erzieherische Funktion ausübt, nimmt Einfluss auf das Leben anderer Personen. Das Ziel der Erziehung besteht dabei darin, einen möglichst hohen Grad an Autonomie zu erreichen. Nach Nohl sind wesentliche Merkmale des pädagogischen Verhältnisses die positiv getönte gefühlsmässige Bindung zwischen älterem und jüngerem Menschen, das Wechselwirkungsverhältnis zwischen den Beteiligten, die Aufrechterhaltung der Beziehung im Interesse des jüngeren Menschen und seiner jeweiligen Lebenssituation, die Notwendigkeit des Eingehens auf die gegenwärtigen Voraussetzungen und zukünftigen Möglichkeiten des Jüngeren sowie die Ausrichtung auf Mündigkeit des Jüngeren und Auflösung der Beziehung, um die Gefahr der Lebensuntüchtigkeit durch «Overprotection» zu vermeiden. Die Herausforderung besteht hier darin, dem jungen Menschen eine möglichst grosse Freiheit zu gewähren, damit er sich ohne Zwänge entfalten kann. Dafür müssen geeignete Erprobungs- und Erfahrungsräume zur Verfügung gestellt sowie Lern- und Problemlösungsstrategien vermittelt werden, aus denen heraus junge Menschen in ihre Selbstständigkeit und Selbstbestimmtheit entlassen werden können. Die Erziehung ist somit ein individueller und begleiteter Prozess, an dessen Ende die Befähigung Jugendlicher steht, ihr Leben selbstbestimmt zu führen und zu gestalten. Bildung und Ausbildung des Individuums sind Teil dieses Prozesses, finden aber mit dem Ende der Erziehung keinen Abschluss, sondern gehen in die Eigenverantwortung des Individuums über.

2.4.3 Erziehungsnormen und Erziehungsziele

Erzieherische Handlungen werden durch Erziehungsnormen geleitet, die kulturell geprägt und dem Wandel der Zeit unterworfen sind. Die planvolle Erziehung, die sich an festgelegten Erziehungsnormen orientiert, richtet sich dabei auf definierte Erziehungsziele aus und greift auf Erziehungsmethoden zurück. Letztere sind nicht Teil dieser Übersicht, da sie die Umsetzung betreffen.

2.4.4 Unsere Erziehungsnormen

Gemäss dem Leitbild der SAMD orientiert sich unser pädagogisches Handeln an der Mission, junge Menschen bei der Entwicklung «zu verantwortungsbewussten und kritisch denkenden Persönlichkeiten», die «für das Studium», «den Beruf» [und das Leben] «gerüstet sind», zu begleiten. Jeder junge Mensch soll dabei als «einzelne Persönlichkeit» wahrgenommen und unterstützt werden. Dies setzt ein starkes Engagement seitens der Lehrerschaft und der Betreuenden voraus. Aus diesen Grundsätzen, insbesondere aus dem Bewusstsein, dass jede erzieherische Entscheidung die Individualität der Jugendlichen berücksichtigen und fördern soll, resultiert die Formulierung der folgenden Überlegungen, die sich am schweizerischen Maturitätsanerkennungsreglement (MAR) orientieren.

2.4.5 Unsere Erziehungsziele

Im Maturitätsanerkennungsreglement werden umfangreiche Ziele definiert, die sowohl Bildungs- als auch Persönlichkeitsziele umfassen. Die Mittelschule soll «eine breit gefächerte, ausgewogene und kohärente Bildung» anstreben, welche «die geistige Offenheit und die Fähigkeit zum selbstständigen Urteilen» voraussetzt und fördert und den jungen Menschen erlaubt, für «anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet» zu sein. Darauf aufbauend strebt die SAMD folgende Erziehungsziele an:

Lernende werden auf ihrem Weg zu wachsender Autonomie und Selbstständigkeit in ihrem Denken und ihrer Arbeitsfähigkeit begleitet, wobei die Alters- und Persönlichkeitsentwicklung berücksichtigt werden.

Sie werden ermutigt zu experimentieren. Fehler sind dabei als etwas Notwendiges und Positives zu betrachten. Nur wer Fehler machen und an seine Grenzen gehen darf, entwickelt eine sinnvolle Fehler- und Lernkultur, die eine solide Grundlage für die Bewältigung künftiger Herausforderungen darstellt.

Durch eine nicht fehlerorientierte, sondern potenzialorientierte Einstellung wird die Förderung breit erlebt, d.h. nicht nur als Förderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler, sondern auch als individuelle Entfaltungsmöglichkeit in all jenen Bereichen, in denen jemand besondere Fähigkeiten, besondere Interessen oder überdurchschnittliche Motivation zeigt.

Wir teilen eine individuelle, positive Auffassung des Leistungsprinzips, das sich nicht in erster Linie am Konkurrenzvergleich orientiert, sondern vielmehr am Vergleich mit der eigenen, individuellen Leistungsfähigkeit.

Anzustreben ist die Verbesserung individueller Kompetenzen, die nicht nur fachlicher Natur sind, sondern auch die Arbeitshaltung und die Sozialisation betreffen (Selbstverantwortung, selbstständige Organisation, Selbstdisziplin, Zuverlässigkeit, Kooperation). Eine wichtige Rolle spielt dabei die Selbststeuerung durch Reflexion über das eigene Lernverhalten und die aktive Mitwirkung beim Eruiere und Ausschöpfen des jeweiligen Potenzials. Die Persönlichkeitsentwicklung findet damit nicht isoliert statt, sondern immer in Beziehung zum Umfeld. Dazu müssen Austausch und Kooperation begünstigt werden.

Alle erzieherischen Anstrengungen zielen auf die Ausbildung eines Verantwortungsgefühls gegenüber den Mitmenschen und der Umwelt ab. Werte wie Menschlichkeit, Respekt, Mitgefühl, Fürsorge und ein rücksichtsvoller Umgang mit Heterogenität werden aktiv unterstützt und vorgelebt.

2.5 Bildung

Die Tradition des modernen Gymnasiums beruht seit der Aufklärung auf dem Begriff der Bildung, die als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung betrachtet wird. Das Ziel der Bildung besteht nach Schleiermacher darin, jedem Individuum zu erlauben, sein geistiges und körperliches Potenzial unabhängig von seinen sozialen Bedingungen zu entfalten. Bildung ist daher als ein lebenslanger Prozess zu verstehen, der nicht auf Schule und Studium beschränkt bleibt und von einer kritischen und reflektierten Haltung zu sich und seiner Umwelt begleitet wird. Dieses Verständnis des Bildungsbegriffs liefert die Grundlage für die Mission, die im Leitbild der SAMD formuliert wird: die Bildung von «jungen Menschen zu verantwortungsbewussten und kritisch denkenden Persönlichkeiten, die für das Studium, den Beruf [und das Leben] bestens gerüstet sind».

2.5.1 Bildung als allgemeine (kognitive, ästhetische, ethische) Bildung und geistige Offenheit

In der Mittelschule ist Bildung nicht als Ausbildung, sondern als allgemeine Bildung zu verstehen. Die Mittelschule vermittelt somit «grundlegende Kenntnisse» (Maturitätsanerkennungsreglement, MAR) und trägt damit zur Bildung einer Gemeinschaft bei, die ein gemeinsames Grundwissen und gemeinsame Werte teilt. Allgemeine Bildung ist auch als geistige Offenheit und Entfaltung aller menschlichen Kräfte (vgl. Klafki) sowohl im kognitiven als auch im ästhetischen und ethischen Bereich zu interpretieren. Allgemeine Bildung ist also nicht nur mit dem Intellekt, sondern auch mit Gefühlen und gesellschaftlicher Verantwortung zu verbinden. Ferner setzt die kognitive, ästhetische und ethische Bildung die Distanz zu einem rein funktionalen Lernen und die Objektivierung des eigenen Wissens und der eigenen Gefühle voraus. Die Kultur kann dabei als «die Synthese einer subjektiven Entwicklung und eines objektiven geistigen Wertes» (Simmel) definiert werden. Um zum Beispiel ein Gedicht zu verstehen, muss ein Schüler den Text, der objektiv existiert, mit seiner eigenen Gefühlswelt verknüpfen können. Das individuelle Subjekt stellt den Startpunkt eines Prozesses dar und wird gleichzeitig dank der geistigen Offenheit zu anderen subjektiven Welten transzendiert.

2.5.2 Wissen wird mit Sinn verknüpft und ist kein Selbstzweck

Grundlegende Kenntnisse sind eine Voraussetzung für die Studierfähigkeit und den Zugang zu Hochschulen. Wissenserwerb ist aber nur dann zielführend, wenn er mit einem Sinn verknüpft wird und zur Bildung einer reifen und selbstbewussten Persönlichkeit beiträgt. Wissen ergibt demnach nur dann Sinn, wenn es Teil der geistigen Bildung wird. Dieser Ansatz soll nicht als Rechtfertigung für tiefere Ansprüche bei der Wissensvermittlung dienen, da die inhaltliche Breite des schweizerischen Gymnasiums verteidigt werden soll (das MAR erwähnt eine «breit gefächerte, ausgewogene und kohärente Bildung»). Zwei Grundsätze stehen dabei im Zentrum:

Erstens wird der Akzent auf ein konstruktivistisches Aneignen von Wissen gesetzt, in dem Lernende das neue Wissen in ihre existierenden Wissensstrukturen eingliedern, möglichst auf eine Art, die ihre geistige Entwicklung respektiert und die ihnen erlaubt, den neuen Kenntnissen einen Sinn zuzuordnen. Die Mittelschule fördert damit die «Fähigkeit zum selbstständigen Urteilen» (MAR).

Zweitens sollten die kantonalen Lehrpläne freier interpretiert werden, um Inhalte noch besser vertiefen zu können, mehr Interdisziplinarität anzubieten und Lehrpersonen die Chance zu geben, Akzente nach ihren Präferenzen und Stärken zu setzen, damit das Gelernte der kognitiven Entwicklung und den Interessen der Schüler entspricht.

3 LEITLINIEN IN DER UMSETZUNG

3.1 Lernen

3.1.1 Grundlagen und Ziele

Nach den konstruktivistischen Prinzipien wird das Wissen nicht als Block übertragen, sondern vom Individuum entsprechend den Prozessen der Assimilation und Adaption konstruiert (vgl. Piaget).

Lernen ist ein aktiver Prozess

Neues Wissen wird mit den eigenen kognitiven Strukturen verbunden oder wird selbst erarbeitet. Die Aneignung neuen Wissens ist nur durch die aktive Teilnahme und das Denken des Lernenden möglich (vgl. Kapitel *Sozialisation, Bildung*).

Lernen ist ein selbstgesteuerter Prozess

Im Lernprozess kann Selbststeuerung als Voraussetzung, Ziel und Strategie betrachtet werden. Der Grad der Selbststeuerung und Selbstkontrolle ist je nach Situation und Lernumgebung sehr unterschiedlich. Der Erwerb von Wissen ohne eine Selbststeuerungskomponente ist jedoch nicht zielführend. Selbstgesteuertes Lernen kann nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden, es muss unterstützt und durch didaktische Anlagen gefordert und gefördert werden (vgl. Kapitel *Sozialisation, Jugendalter, Erziehung, Bildung*).

Lernen ist ein konstruktiver Prozess

Die verschiedenen Formen des Wissens können nur dann erworben und letztlich genutzt werden, wenn sie in bestehende Wissensstrukturen eingebettet und vor dem Hintergrund individueller Erfahrungen interpretiert werden. Wissenserwerb als konstruktiver Prozess meint, dass die Lernenden neue Wissensstrukturen aufbauen, untereinander vernetzen, mit bestehenden Konzepten kumulativ verknüpfen, in verschiedenen Situationen verwenden und mit neuen Kontexten verbinden (vgl. Kapitel *Bildung*).

Lernen ist ein situativer Prozess

Situativ ist ein Lernprozess, wenn er in Beziehung zum entsprechenden Kontext, zu den Anwendungsmöglichkeiten und zum individuellen Vorwissen und Erfahrungshintergrund steht. So weit wie möglich müssen Anwendungsmöglichkeiten berücksichtigt und die Anknüpfung an die Erfahrungswelt der Lernenden gefördert werden (vgl. Kapitel *Jugendalter, Erziehung, Bildung*).

Lernen ist ein sozialer, interaktiver Prozess

Soziales Wissen ist nicht nur das Ergebnis eines individuellen Konstruktionsprozesses. Die Einbindung des Individuums in eine Gemeinschaft bedeutet, dass Wissen auch aus sozialen Aushandlungsprozessen hervorgeht. Daher hat der Wissenserwerb in kooperativen Situationen und soziokulturelle Einflüsse eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für den Lernprozess (vgl. Kapitel *Menschenbild, Sozialisation, Jugendalter, Erziehung*).

Lernen ist ein emotionaler Prozess

Der Erwerb von Wissen ist untrennbar mit Emotionen verbunden. Über das limbische System werden Reize und Informationen emotional «vorbewertet», was die Aufmerksamkeit und die Speicherung massgeblich steuert. Eine positive Beziehung zu den Themen und Inhalten, die gelernt werden sollen, erleichtern das Lernen erheblich (vgl. Kapitel *Jugendalter, Erziehung, Bildung*).

Lernen ist ein zielorientierter Prozess
Institutionalisiertes Lernen ist nie absichtsfrei, der Prozess wird durch Intentionen und Ziele beeinflusst. Transparenz und Verbindung mit den Zielen steuern maßgeblich den Lernprozess (vgl. Kapitel *Menschenbild, Jugendalter, Erziehung*).

3.1.2 Umsetzung

Schaffung einer positiven Lernumgebung: Die Lernumgebung wird so gestaltet, dass sie eine positive Lernatmosphäre schafft und die Schüler und Schülerinnen dazu ermutigt, aktiv am Lernprozess teilzunehmen. Es wird darauf geachtet, dass die Schüler und Schülerinnen sich sicher und unterstützt fühlen und ihre Autonomie gestärkt wird.

Förderung des konstruktiven Lernprozesses: Die LP unterstützen den konstruktiven Lernprozess der Schüler und Schülerinnen, indem sie ihnen helfen, neues Wissen in bestehende Wissensstrukturen einzubetten und individuelle Erfahrungen und Perspektiven zu berücksichtigen. Dabei wird der Fokus auf die aktive Teilnahme und das Denken gelegt.

Berücksichtigung des sozialen und interaktiven Lernens: Die SAMD fördert das soziale und interaktive Lernen, indem sie den Austausch und die Zusammenarbeit der Schüler und Schülerinnen unterstützt. Die LP stellen sicher, dass die Lernenden in kooperativen Situationen lernen und soziokulturelle Einflüsse berücksichtigt werden.

Förderung der Selbststeuerung und Selbstkontrolle: Die LP unterstützen die Selbststeuerung und Selbstkontrolle der Schüler und Schülerinnen, indem sie ihnen dabei helfen, ihre eigenen Lernziele zu setzen und ihre Lernprozesse zu überwachen. Dabei wird darauf geachtet, dass die Lernenden in der Lage sind, ihre eigenen Lernprozesse zu steuern und zu kontrollieren.

Einbindung von Emotionen: Die SAMD berücksichtigt die Bedeutung von Emotionen im Lernprozess und fördert eine positive Beziehung zu den Themen und Inhalten, die gelernt werden sollen. Dabei wird darauf geachtet, dass die Lernenden eine positive emotionale Bindung zu den Lerninhalten aufbauen.

Transparente Zielsetzung: Die LP stellt sicher, dass die Lernziele transparent und mit den Bedürfnissen der Schüler und Schülerinnen verbunden sind. Dabei wird darauf geachtet, dass die Lernenden verstehen, warum sie bestimmte Ziele verfolgen und wie diese mit ihren individuellen Lernprozessen verbunden sind.

3.2 Didaktik

3.2.1 Grundlagen

Die Didaktik ist die *Wissenschaft vom Lernen und Lehren*. Der dafür notwendige Prozess findet hauptsächlich im Unterricht statt, dem Kernbereich schulischer Tätigkeit. In jeder Form einer Lehr-Lern-Umgebung ist die *Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden von zentraler Bedeutung*. Sie bildet letztlich die *Grundlage für Erfolg oder Misserfolg aller Anstrengungen* in diesem Bereich (vgl. Kapitel *Menschenbild, Erziehung, Lernen und Sozialpädagogik*).

Wichtig: Die Ausgestaltung dieser Beziehung ist vielschichtig. Sie lässt sich nicht auf einen einfachen Nenner bringen oder auf allgemeingültige Regeln reduzieren. Denn jede Lehrperson bringt hier ihre *eigene Persönlichkeit* ein, greift auf ihre *eigenen Erfahrungen* zurück, folgt ihrem *eigenen Gespür* (gerade auch für nichtfachliche, zwischenmenschliche Belange) und pflegt ihre *individuelle Form des Auf- und Ausbaus der Beziehung* zu den Lernenden. Das soll und muss auch an der SAMD so sein.

Zielführender als die Erstellung von Richtlinien erscheint daher die *Orientierung an Grundsätzen*: Starke Beziehungen baut man durch *gegenseitiges Vertrauen und Respekt* auf. *Vertrauen steht damit über Kontrolle*. Auch *Verlässlichkeit* ist wichtig: Kann sich mein Gegenüber nicht auf mich verlassen (und umgekehrt), entziehe ich der Beziehung die Grundlage. Verliere ich meinen Nächsten gegenüber den Respekt, leidet meine *Glaubwürdigkeit* darunter. Lehrpersonen haben zudem eine *Vorbildfunktion*: Ihr *Verhalten darf nicht im Widerspruch mit den propagierten Grundsätzen* stehen.

3.2.2 Ziele

Die Ziele der Didaktik orientieren sich an den übergeordneten pädagogischen Grundsätzen und Richtlinien. Dazu gehören etwa die Menschenrechte, aber auch gemeinschaftliche (kulturell geprägte und tradierte) Werte und Normen, von deren grundsätzlicher Gültigkeit wir ausgehen (Wertekanon, vgl. Kapitel *Jugendalter, Erziehung, Lernen und Lehrerrolle*).

Übergeordnetes Ziel unserer didaktischen Anstrengungen ist es, im Einklang mit diesen Werten für alle Beteiligten einen Raum der Wissensvermittlung zu schaffen (vgl. Kapitel *Jugendalter*), in dem Lernen und Lehren als eine individuell und gemeinschaftlich erlebte Bereicherung empfunden wird, die sich auch in klaren Lernfortschritten äussert und messen lässt. Didaktische Ziele haben sich ferner an den geltenden Bildungsstandards *und* Professionsstandards auszurichten, was auch die Weiterbildung von Lehrpersonen einschliesst! Das wichtigste gemeinsame Ziel besteht im Erreichen der Studierfähigkeit der Lernenden (vgl. Kapitel *Bildung*). Fachspezifische Ziele sind im Rahmenlehrplan formuliert und sollten transparent kommuniziert werden.

3.2.3 Umsetzung

Lehrperson als Coach, Feedbackgeber und Motivator

In modernen Lehr-Lern-Umgebungen fungiert die Lehrperson vermehrt auch als Coach (vgl. Kapitel *Lernen und Umgang mit Heterogenität*). Es geht nicht mehr nur darum, Wissensinhalte dozierend vorzutragen, auch wenn Inputreferate in Form von Frontalunterricht ihre Berechtigung haben. Vielmehr soll den Lernenden die Möglichkeit geben werden, ihren eigenen Zugang zum Stoff zu finden und dabei auch ihre Grenzen auszuloten. *Lernen findet* nicht in der Komfortzone, sondern *an den eigenen Grenzen* statt. Nach der Bloom'schen Taxonomie ist die *höchste Stufe des Lernens* erst dann erreicht, wenn *Lernende etwas Eigenes kreieren*. In diesem Prozess hat die Lehrperson eine begleitende und unterstützende Funktion, schafft beste Voraussetzungen für positive Lerneffekte und motiviert die Lernenden durch gezieltes, konstruktives Feedback. Dabei schadet es nie, wenn die Lehrperson Humor, Gelassenheit und Begeisterung für ihr Fach zeigt.

Peer-Potenzial nutzen, Reflexion über eigenes Lernverhalten fördern

Die Peer-Gruppe unterstützt und hilft, wenn jemand Probleme hat. Dadurch kann die Lehrperson Verantwortung abgeben und sich Entlastung

verschaffen. Lernende können einzeln oder in der Gruppe ihre Arbeitsweise reflektieren. Ein geeignetes Instrument dafür sind beispielsweise Lernjournale.

BBK: Beurteilungs- und Bewertungskonzept

Durch den Einsatz eines Beurteilungs- und Bewertungskonzepts (BBK) orientieren sich Lernende daran, worauf in einem Projekt Wert gelegt und wie ihre Leistung beurteilt und bewertet wird. Damit lässt sich auch deren Verhalten steuern. Wird etwa das Arbeitsverhalten überproportional hoch bewertet, werden die Lernenden automatisch ihren Aufwand in diesem Bereich erhöhen. Dies verschafft der Lehrperson einen Spielraum für die bewusste Steuerung des Lernverhaltens der Lernenden.

Voraussetzungen für guten Unterricht schaffen

Die SAMD richtet sich an den von Hilbert Meyer erarbeiteten Merkmalen für guten Unterricht aus.

- Der Unterricht an der SAMD ist dank eines funktionierenden Unterrichtsmanagements *klar strukturiert* und zeigt einen für Lehrperson und Lernende gleichermaßen *gut erkennbaren roten Faden*.
- Er enthält einen *hohen Anteil echter Lernzeit* und zeichnet sich durch ein *lernförderliches Klima* aus, das durch *gegenseitigen Respekt*, *gegenseitig eingehaltene Regeln*, *gemeinsam geteilte Verantwortung*, *Gerechtigkeit und Fürsorge* der Lehrperson gegenüber den Lernenden, aber auch der Lernenden untereinander gekennzeichnet ist.
- Anteil am Unterrichtserfolg haben *inhaltliche Klarheit* (verständliche Aufgabenstellung, nachvollziehbare Arbeitsprozesse, transparente Kriterien der Leistungsmessung und verbindliche Fristen) sowie *sinnstiftendes Kommunizieren* im Sinne der Gestaltung eines Lehr-Lern-Prozesses, den die Lernenden als eine persönliche Bereicherung erfahren und dem sie eine positive Bedeutung geben.
- Grossen Anteil an gelingendem Unterricht hat auch die *Methodenvielfalt* durch variable Gestaltung des Unterrichtsverlaufs mittels Nutzung unterschiedlicher *Inszenierungstechniken* und *Abwechslung* bei den Aufgabenstellungen, Arbeitsprozessen und Produktgestaltungen.
- Gelingender Unterricht setzt ferner *individuelles Fördern* und *intelligentes Üben* voraus. Lernende erhalten dabei die Chance, ihr motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potenzial umfassend zu entwickeln, und erhalten ausreichend Gelegenheit, in einer rhythmisch sinnvollen Abfolge von sauber auf den Lerngegenstand abgestimmten Übungssequenzen ihre Übungskompetenz zu entwickeln, indem sie die richtigen Lernstrategien nutzen und dabei Hilfe in Anspruch nehmen dürfen.
- Wichtig sind *transparente Leistungserwartungen* und eine *vorbereitete Lernumgebung*. Sie zeigen sich in einem an den geltenden Bildungsstandards ausgerichteten und *dem Leistungsvermögen angepassten Lernangebot*, das die Lehrperson verständlich kommuniziert und zum Gegenstand eines Arbeitsbündnisses macht, das – insbesondere nach Leistungsmessungen – auch *zeitnahe und regelmässige Rückmeldungen zum Lernfortschritt* einschliesst. Ausserdem sollten Klassen- und Fachräume eine *erkennbare Ordnung*, eine *funktionierende Einrichtung* und *brauchbare Arbeitsinstrumente* bereithalten, damit alle Beteiligten erfolgreich arbeiten können.

3.3 Lehrerrolle

3.3.1 Grundlagen

Die gymnasialen Lehrpersonen begleiten die Jugendlichen in einer Phase ihres Lebens, in welcher sie ihre Rolle in der Welt und in der Gesellschaft neu gestalten. Die Lehrpersonen tragen in dieser Phase eine bedeutsame pädagogische und fachliche Verantwortung, weil sie die Entwicklung der Jugendlichen beeinflussen und Bildungsdomänen vertreten, die für die kulturelle Entwicklung der jungen Menschen prägend sind.

3.3.2 Ziele

A. Die Lehrperson begleitet die Jugendlichen bei der vertieften Entdeckung ihres Faches dank ihrer fachlichen Expertise und ihres fachdidaktischen Wissens, insbesondere unterstützt sie dabei die individuellen Lernprozesse und die Entwicklung der Selbststeuerung der Lernenden.

B. Die Lehrperson begünstigt eine ruhige, konzentrierte und kreative Arbeitsumgebung.

C. Die Lehrperson ist bereit, eine Vorbildfunktion einzunehmen, die auch darauf abzielt, die Jugendlichen bei der Entwicklung ihres eigenen Wertesystems zu begleiten.

D. Die Lehrperson zielt im fachlichen und im pädagogischen Bereich die altersgemässe Übertragung von Verantwortung an die Jugendlichen ab.

3.3.3 Umsetzung

A

Die Lehrperson regt die Jugendlichen dazu an, die facettenreichen Aspekte ihres Fachs auf vertiefte Art zu entdecken und die Bedeutung des Fachs für ihre kulturelle Entwicklung zu verstehen.

Sie hilft den Lernenden, die neuen Inhalte mit ihrem Vorwissen zu verbinden, auch indem sie bewusst kognitive Konflikte provoziert. Sie bietet anspruchsvolle Aktivitäten an, welche stets über das bereits Bekannte hinausgehen (vgl. Kapitel *Jugendalter*).

Sie erachtet die individuellen Lernprozesse und Lernfortschritte aller Schülerinnen und Schüler als wichtig.

Sie genießt Methodenfreiheit, aber sie ist offen, ihre Methoden mit anderen Lehrpersonen und der Schulleitung kritisch zu diskutieren und in einem interdisziplinären Kontext weiterzuentwickeln.

B

Die Lehrperson fördert ein Klassenklima, in dem Jugendliche ruhig arbeiten können, ohne Angst, Fehler zu machen, und ohne die Behinderung der individuellen Entwicklung durch den systematischen Vergleich mit anderen Lernenden (vgl. Kapitel *Erziehung*).

Wichtig sind ihre Geduld bei der Begleitung der Fortschritte der Jugendlichen in ihrem Fach und ein angemessenes Unterrichtstempo.

Sie kümmert sich einerseits um jeden Schüler und jede Schülerin, auch um solche, die noch nicht in der Lage sind, sich an die Regeln des sozialen Miteinanders im Klassenzimmer zu halten; andererseits ist ihre Priorität, dass die Klasse ungestört arbeiten kann.

Wenn disziplinarische Probleme auftreten, bemüht sie sich darum, diese zu lösen, indem sie ihr eigenes Verhalten und ihren Unterricht überprüft, sich mit anderen Lehrpersonen und der Schulleitung berät oder disziplinarische Massnahmen ergreift; sie kann auf die Unterstützung anderer Lehrpersonen und die Schulleitung zurückgreifen.

C

Die Vorbildfunktion der Lehrperson äussert sich in der Neugier für das eigene Fach und im Bewusstsein der Rolle der Kultur für die Entwicklung des Individuums, in einem angemessenen sozialen und emotionalen Verhalten sowie in einem planvollen Handeln und Problemlösen.

Ihr Erziehungsauftrag zeigt sich darin, die Jugendlichen mit Konstanz, Geduld und pädagogischem Verständnis gegenüber Fehlverhalten beim Aufbau und der Festigung ihres Wertesystems zu begleiten.

D

Die Übertragung einer altersgerechten Verantwortung an den Jugendlichen sollte so weit wie möglich verfolgt werden, um etwa individuelle Kompetenzen wie Selbststeuerung und Selbstdisziplin sowie soziale Kompetenzen wie Zuverlässigkeit und die Übernahme einer Rolle in der Gesellschaft zu fördern (vgl. Kapitel *Erziehung*).

Die Lehrperson verzichtet auf Motivationsstricks und auf den Einsatz von Bewertung zu Motivationszwecken.

Sie glaubt an die Fähigkeit des Jugendlichen, sich positiv zu entwickeln (vgl. Kapitel *Menschenbild*) und zeigt daher eine positive Erwartungshaltung.

Eine Überbehütung der Schülerinnen und Schüler ist zu vermeiden (vgl. Kapitel *Erziehung*), aber die Lehrperson nimmt ihre Verantwortung wahr. Eine grössere Verantwortung auf den Jugendlichen zu übertragen, bedeutet nicht, sich seiner pädagogischen Verantwortung zu entledigen.

3.4 Digitalisierung und digitale Pädagogik

3.4.1 Grundlagen

Digitalisierung und digitale Pädagogik

Die Digitalisierung hat längst alle Bereiche der Gesellschaft und der Berufswelt erfasst. Ohne sie ist unser Leben kaum mehr vorstellbar. Sie spielt daher auch in der Bildung eine wichtige Rolle. Schulen müssen sich der Thematik annehmen und den Umgang mit digitalen Medien und Technologien sinnvoll vermitteln und fördern, um damit die Schülerinnen und Schüler auf ein lebenslanges Lernen in einer sich schnell verändernden und zunehmend digitalisierten Welt vorzubereiten. Digitale Technologien sollten auch dazu genutzt werden, um die Zusammenarbeit und Vernetzung zwischen Lernenden zu fördern. So können beispielsweise gemeinsame Projekte durch den Einsatz digitaler Tools effizienter und rascher realisiert werden.

Folgende Bereiche sind für die SAMD bei der Ausrichtung ihres Lernangebotes und damit der Verbesserung von Lehr- und Lernergebnissen im digitalen Bereich zentral:

Digitale Pädagogik

Ziel der digitalen Pädagogik ist es, digitale Technologien gezielt zu nutzen, um die Ergebnisse der Unterrichtstätigkeit in allen Bereichen zu verbessern. Die Lehrkräfte müssen darin geschult werden, wie sie digitale Werkzeuge und Ressourcen sinnvoll in ihre tägliche Unterrichtspraxis integrieren können. Auch die Lernenden müssen darin unterrichtet werden, wie sie digitale Werkzeuge sinnvoll und effektiv zum Lernen nutzen können. Die digitale Pädagogik kann verschiedene Formen annehmen, wie z.B. Blended Learning, Flipped Classrooms oder Online-Kurse. Die Frage ist nicht mehr, ob digitale Tools im Unterricht eingesetzt werden, sondern nur noch, in welchem Kontext und Umfang dies geschieht. Digitale Phasen des Unterrichts sind somit selbstverständlicher Teil eines zeitgemässen Verständnisses von Pädagogik.

Digitale Infrastruktur als Voraussetzung

Die SAMD bietet eine robuste digitale Infrastruktur, die eine zuverlässige und schnelle Internetverbindung sowie geeignete Hardwaregeräte, Softwareanwendungen und Sicherheitsmechanismen zur Verfügung stellt. Selbstredend ist dabei auch dem Datenschutz grosse Beachtung zu schenken. Die Infrastruktur sollte ausserdem gut gewartet und regelmässig aufgerüstet werden. Lernende und Lehrpersonen müssen Zugang zu den notwendigen Werkzeugen und Ressourcen haben, die sie zum effektiven Lernen und Lehren benötigen.

Medienkompetenz

Der Zugriff auf digitale Medien gehört zu unserem Alltag. «Googeln» hat längst Eingang in unseren Sprachgebrauch und unseren Zugang zu online verfügbarem Wissen gefunden. Entsprechend muss auch in der Schule der Umgang mit digitalen Medien geübt und für unterschiedliche Anwendungszwecke differenziert vermittelt werden. Dabei geht es einerseits darum, wie man digitale Instrumente je nach Bedarf sinnvoll nutzt. Andererseits sollen und müssen auch die Gefahren der Nutzung digitaler Medien Gegenstand des Unterrichts sein. Dazu gehört nicht nur die Auseinandersetzung mit dem eigenen Nutzungsverhalten, sondern auch die Schulung von Strategien, wie man z.B. mit «ungesunden» Online-Zeiten und Abhängigkeiten umgehen kann. Bewusster Verzicht auf die Nutzung bestimmter Plattformen, gezielte Offline-Phasen oder analoge Unterrichtssequenzen beschreiben nur einige unter verschiedenen Möglichkeiten, diesen Herausforderungen zu begegnen. Kurz gesagt: «Das Handy ist nicht nur mein bester Freund, sondern auch mein grösster Feind.»

Digitale Inhalte

Digitale Inhalte beziehen sich auf jegliches Bildungsmaterial, auf das mit elektronischen Mitteln zugegriffen werden kann. Dazu gehören etwa Wissensinhalte wie Wikipedia, E-Books, Videos, Podcasts, interaktive Spiele, Quizze und Simulationen. Der Vorteil digitaler Inhalte besteht darin, dass sie leicht aktualisiert und personalisiert werden können und damit individuelles Lernen vereinfachen. Eine Mittelschule wie die SAMD muss sicherstellen, dass die digitalen Inhalte altersgerecht, für den Lehrplan relevant und allen Lernenden zugänglich sind. Die Schülerinnen und Schülern sollen sich in möglichst vielen Fächern kritisch mit digitalen Inhalten auseinandersetzen und die Bedeutung digitaler Quellen und Informationen verstehen.

Digitale Bewertung

Unter digitaler Bewertung versteht man den Einsatz digitaler Werkzeuge und Ressourcen zur Bewertung der Lernergebnisse von Lernenden. Sie kann verschiedene Formen annehmen, wie z.B. Online-Tests, Tools zur Selbsteinschätzung, Portfolios oder Peer-Reviews. Ihr Vorteil besteht in einer im Vergleich zu traditionellen Methoden höheren Individualisierbarkeit, Transparenz und Zuverlässigkeit. Die Lehrkräfte müssen darin geschult werden, wie sie digitale Bewertungsinstrumente effektiv einsetzen können.

3.4.2 Umsetzung und Handlungsempfehlungen

Schulung der Lehrkräfte: Lehrkräfte sollten regelmässig geschult werden, um digitale Medien sicher und effektiv im Unterricht einzusetzen. Schulungen sollten nicht nur die technische Handhabung von Hard- und Software umfassen, sondern auch pädagogisch-didaktische Aspekte berücksichtigen.

Entwicklung von Konzepten für den Einsatz digitaler Medien: Es soll ein Konzept erarbeitet werden, wie digitale Medien sinnvoll in allen Fächern in den Unterricht integriert werden können. Alle Unterrichtsinhalte sollen so weit möglich und sinnvoll digital abrufbar sein.

Nutzung von digitalen Lernplattformen: Eine digitale Lernplattform ermöglicht es den Lehrkräften, Unterrichtsmaterialien und Aufgaben online bereitzustellen und die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler zu verfolgen. Die Lernplattform soll eine Zusammenarbeit in Echtzeit ermöglichen und auch vermehrt als solche genutzt werden.

Einbindung der Schülerinnen und Schüler: Schülerinnen und Schüler sollten in den Einsatz digitaler Medien im Unterricht einbezogen werden. Hierbei können sie beispielsweise digitale Projekte erstellen oder gemeinsam an digitalen Themen arbeiten.

Berücksichtigung von Barrierefreiheit: Es gilt sicherzustellen, dass digitale Medien barrierefrei gestaltet sind und allen Schülerinnen und Schülern zugänglich gemacht werden können. Hierbei sollten auch unterschiedliche Lernbedürfnisse und Beeinträchtigungen berücksichtigt werden.

Zusammenarbeit mit anderen Schulen: Der Austausch mit anderen Schulen kann dabei helfen, Erfahrungen und Best Practices im Umgang mit digitalen Medien zu sammeln. Die SAMD sollte deshalb über Netzwerke und Kooperationen regelmässig den Austausch suchen.

3.5 Umgang mit Heterogenität

3.5.1 Grundlagen

Unabhängig von Alters- und Kompetenzstufe unterscheiden sich Lernende mehr oder weniger stark hinsichtlich Leistungsvermögen, physischer und psychischer Voraussetzungen, Sozialverhalten sowie soziokultureller und ökonomischer Lebenslagen (vgl. Kapitel *Jugendalter*). Der Umgang mit Heterogenität, individuelles Fördern und die Passung des Unterrichts zu individuell unterschiedlichen Lernvoraussetzungen nehmen in der empirischen Bildungsforschung der letzten Jahre eine zentrale Schlüsselrolle als Merkmale guten Unterrichts ein.

3.5.2 Ziele

Die Lernenden erreichen die fachbezogenen Lernziele unter Anwendung individueller Lernstrategien. Diese werden von ihnen im und neben dem

Unterricht selbst entwickelt, indem sie ihre Vorgehensweise bzw. deren Effektivität immer wieder reflektieren und ggf. anpassen. Der Unterricht ist Lernort, der Individualität nicht nur zulässt, sondern gezielt fördert. Verbindliche Normen und Standards ermöglichen eine optimale Lernatmosphäre für die ganze Lerngruppe. Die Lehrperson wird von den Lernenden auch als unterstützend im Sinne eines Lerncoaches im Lernprozess wahrgenommen.

3.5.3 Umsetzung

Innere Differenzierung (oder Binnendifferenzierung) mit individuell zugeschnittenen Lernangeboten (bspw. anhand themenspezifischer «Lernateliers») auf Basis normativer und regelmässiger Diagnostik. Die Differenzierung innerhalb des Unterrichts beabsichtigt nicht nur die Berücksichtigung individueller Lernprozesse durch die Lehrperson, sondern fördert ebenfalls das selbstgesteuerte Lernen (bspw. anhand von selbstorganisierten Lernwochen, sog. «Sol-Wochen»).

Förderung von kooperativem Lernen (bspw. anhand von sog. «Gruppenpuzzles»). Nebst dem Kompetenzerleben und dem Bedürfnis nach Autonomie gehört das soziale Eingebundensein zu den Grundbedürfnissen von Lernenden. Eine zu starke Individualisierung, die zu einem Gefühl der Einsamkeit und damit einhergehend zu Motivationsverlust und Leistungsbeibussen bei den Lernenden führen kann, ist zu vermeiden.

Kognitiv anspruchsvoll und gute Choreografie. Im Unterricht können mehrere Lernaktivitäten zeitgleich stattfinden. Diese erfordern hohe Aufmerksamkeit der Lernenden, sind gut geplant und gestaltet hinsichtlich Inhalt, Aufbau und Ablauf (vgl. Kapitel *Didaktik*).

Einhalten von Normen und Standards. Die erfolgreiche bzw. störungsfreie Durchführung von binnendifferenziertem Unterricht erfordert ein hohes Mass an Lerndisziplin (vgl. Kapitel *Lehrerrolle*). Regeln sind frühzeitig zu definieren resp. zu kommunizieren und konsequent einzufordern.

Ergänzung des Fachunterrichts durch weitere Lernangebote (z.B. Fachstudium, persönliche Standortgespräche mit der Fachlehrperson / Klassenlehrperson etc.). Diese werden individuell wahrgenommen. Dabei wird eine hohe Eigeninitiative bzw. -motivation der Lernenden an der eigenen Lern- bzw. Persönlichkeitsentwicklung vorausgesetzt.

Die Rolle der Lehrperson im Umgang mit Heterogenität zeichnet sich durch folgendes Verhalten aus:

Anerkennung der breiten Vielfalt an Begabungen, Potenzialen und Interessen der Lernenden.

Hohes Mass an Professionalität, u.a. in der diagnostischen und didaktischen Kompetenz. Diese wird u.a. verbessert durch Kooperationen und Austausch mit anderen Lehrpersonen.

Erweiterung der Bezugsnormen. Bei der Lernstandsbeurteilung wird neben der kriterialen auch die soziale und individuelle Bezugsnorm berücksichtigt. Es sollen insbesondere der Lernprozess und die individuellen Fortschritte der Lernenden beurteilt und gemeinsam reflektiert werden.

Kontinuierliche Passung des Unterrichts an die Lernstände und den Unterstützungsbedarf in der Klasse. Die Lehrperson ist flexibel und schafft unterschiedliche Zugänge zu Lerninhalten für unterschiedliche Leistungsniveaus (z.B. digitale vs. analoge Medien, selbstgesteuertes vs. kooperatives Lernen). Die Lernenden erhalten bedürfnisgerechte Instruktionen. Die

Lehrperson schafft zudem ein gutes Lernklima, in dem das Unterrichtsangebot von den Lernenden optimal wahrgenommen werden kann.

Förderung von Akzeptanz und Empathie. Die Lehrperson sorgt dafür, dass auch Lernende, die in irgendeiner Hinsicht von der sozialen Norm abweichen, sich grundsätzlich akzeptiert, wertgeschätzt und sicher fühlen (vgl. Kapitel *Lehrerrolle*).

Die Schule gewährleistet / stellt folgende Elemente im Umgang mit Heterogenität sicher:

Einbezug von Fachpersonen (z.B. psychologische Betreuung) in auserschulischen Belangen, die ausserhalb des Kompetenzbereichs der Lehrperson liegen.

Erweiterung der Lehrerkompetenzen durch Lehreraus- und -fortbildung.

Systematische Kooperation / Austausch zwischen Lehrkräften, Vertreterinnen und Vertretern der Schulleitung bzw. Vertreterinnen und Vertretern des Internats.

3.6 Sozial-, Gesundheits- und Freizeitpädagogik

3.6.1 Sozialpädagogik

Grundlagen

Die ethischen Grundlagen der sozialpädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen an der SAMD basieren auf der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen und ihren vier Grundpfeilern:

Recht auf Nichtdiskriminierung Artikel 2

Vorrang des Kindeswohls Artikel 3

Recht auf Entwicklung, Leben und Überleben Artikel 6

Recht auf Anhörung und Partizipation Artikel 12

Ziele

Oberstes Ziel aller sozialpädagogischen Interventionen sind die Eigenständigkeit und Autonomie der Kinder und Jugendlichen (vgl. Kapitel *Sozialisation* und *Erziehung*). Dafür arbeiten die Pädagogen und Pädagoginnen stets in Kooperation und Absprache mit den Jugendlichen und fördern sie unter Berücksichtigung von persönlicher Würde und Respekt. Weiter ist die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen und zu übergeben, ein elementares Ziel in der sozialpädagogischen Beziehungsgestaltung. Der Schutz der psychischen und physischen Unversehrtheit sowie der Privatsphäre der Kinder und Jugendlichen hat oberste Priorität. Eine Ausnahme bildet die Informationspflicht bei Minderjährigen gegenüber den Erziehungsberechtigten.

Umsetzung

- Sozialpädagogische Interventionen basieren auf einer professionellen und persönlichen Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen. Die Begegnung findet auf Augenhöhe statt, mit dem Bewusstsein, dass eine Asymmetrie in der Beziehung vorhanden ist.
- Die Meinung und Haltung der Kinder und Jugendlichen wird stets erfragt und in die Überlegungen und Massnahmen mit einbezogen. Darüber hinaus haben sie das Recht, eigene Vorstellungen einzubringen, persönlich oder über Gremien, die ein Mitspracherecht ermöglichen.

- Das pädagogische Personal reflektiert laufend seine professionelle Nähe und Distanz zu den Jugendlichen und Kindern und respektiert die persönlichen Grenzen jedes Einzelnen (siehe Schutzkonzept). Idealerweise besteht hier eine regelmässige Supervision, die institutionalisiert wird.
- Durch eine enge Begleitung und Präsenz sowie durch Gespräche und intensive Fürsorge sorgt das pädagogische Personal für den Schutz und die Unversehrtheit der Kinder und Jugendlichen und für eine friedliche und tolerante Atmosphäre.
- Die altersgemässe Übertragung von Verantwortung an die Kinder und Jugendlichen ist ein zentraler Bestandteil der sozialpädagogischen Arbeit an der SAMD.
- Bei der Bewältigung des Alltags und von Konflikten werden stets konstruktive und lösungsorientierte Vorgehensweisen gewählt.
- In der Kommunikation wird der Sprachgebrauch so angepasst, dass die Botschaften von den Jugendlichen und Kindern verstanden werden können und keinen Spielraum für Manipulationen lassen.
- Sozialpädagogische Interventionen werden geplant und bedürfen der Reflexion und Überprüfung, damit sie immer wieder neu angepasst werden können.
- Ansprüche und Erwartungen der verschiedenen Systeme, in denen sich Kinder und Jugendliche bewegen (Familie, Schule, Freundeskreis usw.), werden analysiert und in die pädagogischen Handlungen einbezogen.
- Die Ausgestaltung dieser Grundlagen und Leitlinien für den Alltag des Internatslebens an der SAMD sind im pädagogischen Konzept des Internats festgehalten.

3.6.2 Gesundheitspädagogik Grundlagen

In der Kinderrechtskonvention wird Kindern und Jugendlichen unter Artikel 24 das erreichbare Höchstmass an Gesundheit als Recht zugestanden. Gesundheit ist untrennbar verbunden mit dem Vorrang des Kindeswohls (Artikel 6).

Ziele

An der SAMD hat die physische und psychische Gesundheit der Kinder und Jugendlichen absoluten Vorrang. Die pädagogischen Mitarbeiter vermitteln und unterstützen die Kinder und Jugendlichen darin, achtsam und sorgfältig mit ihrer Gesundheit umzugehen, und sind ihnen darin Vorbild. Mit Hilfe von zusätzlichen Veranstaltungen bekommen die Kinder und Jugendlichen wichtige Informationen und Kompetenzen an die Hand, wie sie ihre Gesundheit erhalten und fördern können.

Umsetzung

- Die SAMD verfügt über einen Gesundheitsdienst und einen Schularzt und steht in regelmässigem Austausch mit professionellen Psychologinnen und Psychologen. Meldungen und Äusserungen durch Kinder und Jugendliche über physisches oder psychisches Unwohlsein oder Erkrankungen werden immer ernst genommen, wenn nötig mit Eltern und

Fachpersonen besprochen und untersucht. Es werden stets die passenden Massnahmen gesucht, um Abhilfe zu schaffen.

- Gesundheitsschädigendes Verhalten von Kindern und Jugendlichen (z.B. Suchtverhalten, Essstörungen usw.) wird zuerst unter dem Aspekt des Wohles des betroffenen Jugendlichen behandelt. Zum Schutz der Gesundheit anderer Jugendlicher können auch disziplinarische Massnahmen zur Anwendung kommen.
- Die SAMD führt Präventionsmassnahmen durch, die den Kindern und Jugendlichen in ihrer Entwicklung helfen sollen, ihre Gesundheit als höchstes Gut zu bewahren und zu fördern (Mobbing, Suchtverhalten, Medikamentenmissbrauch, Ernährung).
- Genaue Ausführungen zu den Grundlagen der Gesundheitspädagogik finden sich im Pflichtenheft des Gesundheitsdienstes und des Schularztes, im pädagogischen Konzept des Internats, im Leitfaden des Krisenteams und im Konzept zu den Präventionsmassnahmen.

3.6.3 Freizeitpädagogik

Grundlagen

Artikel 31 der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen formuliert das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit, auf Spiel und altersgemässe, aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben.

Ziele

Durch eine grosse Angebotsvielfalt und die freie Auswahl der Freizeitaktivitäten können die Kinder und Jugendlichen an der SAMD ihre Neigungen und Begabungen erkennen, ausprobieren und zu einem Persönlichkeitsmerkmal ausbauen. Die Kinder und Jugendlichen erleben die Gestaltung ihrer Freizeit als erfüllte Zeit, die es ihnen ermöglicht, soziale Kontakte zu knüpfen und Freundschaften aufzubauen. Damit in der intensiven Entwicklungsphase der Adoleszenz eine gelungene Persönlichkeitsentwicklung stattfinden kann, brauchen Jugendliche Rückzugsräume und Erholungsphasen, in denen sie ihre Erfahrungen verarbeiten und Energien wieder aufbauen können.

Umsetzung

- Den Kindern und Jugendlichen im Internat der SAMD werden ihren persönlichen Bedürfnissen und ihrem Alter entsprechend ausreichend Ruhe- und Erholungsphasen in ihrem Alltag eingeräumt, die nicht verplant, pädagogisiert oder überwacht werden.
- Gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen werden Freizeitaktivitäten gesucht und geplant, die ihren Neigungen entsprechen und ihr Bedürfnis nach sozialem Kontakt erfüllen.
- Durch niederschwellige Spielangebote können sich Kinder und Jugendliche untereinander messen, ohne bewertet zu werden.
- Durch die Förderung von Teamsportarten kann der Vorteil von Zusammenspiel, gegenseitiger Motivation und Unterstützung von den Kindern und Jugendlichen als wichtige Erfahrung zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen.

4 LITERATURVERZEICHNIS

- Arnold, R., *Natur als Vorbild: Selbstorganisation als Modell der Pädagogik*, Westarp, Frankfurt a. M., 1993.
- Altrichter, H., P. Posch, *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2007.
- Brezinka, W., *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*, Reinhardt, München, 1990.
- Brüning, L., *Störungsfrei unterrichten. Klassenmanagement als Basis erfolgreicher Lehr- und Lernprozesse*, "Praxis Schule", 2010, 4, S. 4-8.
- Deci, E. L., R. M. Ryan, *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*, "Zeitschrift für Pädagogik", 1993, 39, S. 223-238.
- Deci, E. L., R. M. Ryan, *Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health*, "Canadian Psychology", 2008, XLIX, 3, S. 182-185.
- Döbeli Honegger, B., *Mehr als 0 und 1 – Schule in einer digitalisierten Welt*, hep, Bern, 2016.
- Dubs, R., *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*, Steiner, Zürich, 2009.
- Erziehung*, in *Brockhaus Enzyklopädie*, Bd. V, Brockhaus, Wiesbaden, 1968.
- Faulstich-Wieland, H., Umgang mit Heterogenität und Differenz, in *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaften und Fachdidaktik*, hg. von S. Huch, M. Lücke, transcript, Bielefeld, 2015, S. 49-67.
- Felten, M., E. Stern, *Scriptor praxis*, Cornelsen, Berlin, 2012, S. 68-74.
- Fend, H., *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*, Leske und Budrich, Opladen, 2001.
- Gentile, G., *Lezioni di pedagogia*, Le Lettere, Firenze, 2001.
- Götz, T. (hg. von), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*, Schöningh, Paderborn, 2011.
- Grunder, H.-U., A. Gut (hg. von), *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule*, Bd. I, Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler, 2009.
- Gudjons, H., S. Traub, *Was ist Bildung?*, in *Pädagogisches Grundwissen*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2020, S. 205-214.
- Hasselhorn, M., A. Gold, *Pädagogische Probleme. Erfolgreiches Lernen und Lehren*, Kohlhammer, Stuttgart, 2013.
- Helmke, A., *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Klett-Kallmeyer, Seelze, 2010.
- Klafki, W., *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*, Beltz, Weinheim, 1985.
- Larcher, S., *Editorial zu Schule 2030 – Bildung erneuern*, "das HEFT, PH-Magazin" (Pädagogische Hochschule FHNW), 2021, 6, S. 3.
- Mandl, H., G. Reinmann-Rothmeier, *Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs*, in: *Enzyklopädie der Psychologie*, Hogrefe, Göttingen, 1998, S. 457-500.
- Maturitätsanerkennungsreglement*, <https://bit.ly/3ZBQkhF>.
- Meyer, H., *10 Merkmale guten Unterrichts*, <https://sts-lg-so.de/10-merkmale-guten-unterrichts-von-hilbert-meyer/>.
- Nohl, H., *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Klostermann, Frankfurt, 2002.
- Rotthaus, W., *Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung*, Carl-Auer, Heidelberg, 2004.
- Rousseau, J.-J., *Émile ou De l'éducation*, in *Œuvres complètes*, Bd. IV, Gallimard, Paris, 1969.
- Schäfer, A., *Einführung in die Erziehungsphilosophie*, Beltz, Weinheim, 2017, S. 159-180.
- Schlenker, L., C. Neuburg, T. Köhler, *Gestaltungsaufgabe Lehr-Lern-Raum: Planungsprozesse im interdisziplinären Spannungsfeld*, in *Schule neu denken und medial gestalten*, vwh-Verlag, Glückstadt, 2017, S. 180-197.
- Silbereisen, K. R., L. Weichold, *Jugend (12-19 Jahre)*, in W. Schneider, U. Lindenberger (hg. von), *Entwicklungspsychologie*, Urban und Schwarzenberg, München, 2012.
- Staub, F., *Vorlesungsnotizen und -folien. Vorlesung: Pädagogische Psychologie: Konzepte und Bedingungen von Lern- und Entwicklungsprozessen von Jugendlichen*, Universität Zürich, Frühlingssemester 2018, 23.4.2018.
- Schwyz, Bildungsdepartement Kanton, *Vorgaben und Empfehlungen zur ICT-Infrastruktur an den Volksschulen des Kantons Schwyz. Amt für Volksschulen und Sport des Kantons Schwyz*, 2020, https://www.sz.ch/public/upload/assets/47773/AVS_2020_Vorgaben%20und%20Empfehlungen%20zur%20ICT-Infrastruktur.pdf, Zugriff am 2.3.2022.
- Vock, M., A. Gronostaj, *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin, 2017.