

## Evaluation „Schulprojekt 21“ – Executive Summary

Xavier Büeler, Rita Stebler, Georg Stöckli und Daniel Stotz

Der Name „Schulprojekt 21“ (SP21) bezeichnet einen Schulversuch im Kanton Zürich (08/1998-07/2003). Er hatte zum Ziel aufzeigen, wie Lehren und Lernen mit den Möglichkeiten, die heute und in Zukunft zur Verfügung stehen, optimal gestaltet werden können. Im Hinblick auf lebenslanges Lernen in einer Kommunikationsgesellschaft wurden ab der ersten Klasse, ergänzend zum geltenden Lehrplan, Kenntnisse und Fertigkeiten in den Bereichen (1) Eigenständiges Lernen und Lernen im altersdurchmischten Team, (2) Umgang mit Informationstechnologien und (3) Englisch vermittelt. Der Schulversuch startete im August 1998 mit sieben Unterstufenklassen in der Pilotgemeinde Affoltern am Albis. Zu Beginn des Schuljahres 99/00 stiegen weitere 11 Gemeinden mit rund 50 Unterstufenklassen (1.-3. Schuljahr) in den Schulversuch ein.

Bei der externen wissenschaftlichen Evaluation des SP21 im Auftrag der Bildungsdirektion Zürich wurde ein Design mit fünf Modulen umgesetzt, welche sich inhaltlich und in den gewählten Forschungszugängen unterscheiden:

Modul A – Xavier Büeler: Fallstudien auf Schulebene (acht von elf Projektschulen)

Modul B – Georg Stöckli: Selbst- und Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler

Modul C – Rita Stebler: Unterrichtsgestaltung und Computernutzung

Modul D – Daniel Stotz: Englisch

Modul C – Georg Stöckli: Meinungsbarometer – Urteile und Haltungen der Lehrerschaft

Die Ergebnisse der Evaluationsarbeiten wurden der Auftraggeberin am 30. November 2001 in Form eines Schlussberichtes vorgelegt (Büeler, Stebler, Stöckli & Stotz, 2001). Der Evaluationsbericht attestiert dem Schulprojekt 21, die notwendigen Schritte in die Richtung einer umfassenden Reform der Volksschule eingeschlagen zu haben. Wie kaum ein anderer Schulversuch hat das Schulprojekt 21 in weiten Kreisen den Eindruck erzeugt, in der öffentlichen Schule komme etwas Entscheidendes in Bewegung. Die Akzeptanz der Projektziele und Projekthalte bei den betroffenen Lehrkräften, Eltern, Schulbehörden und Schülerinnen und Schülern war von Anfang an überdurchschnittlich hoch. Ein grosser Teil der Lehrerinnen und Lehrer erlebte die Projektarbeit als persönliche Herausforderung und als beruflichen Aufbruch. Besonders in der Anfangsphase führte die Konkretisierung der relativ offenen Projektvorgaben bei den Lehrkräften allerdings zu massiven Mehrbelastungen. Inzwischen absolvieren die Lehrkräfte die Projektarbeit mit mehr Routine, Gelassenheit und Distanz. Was den Gesamteindruck am Ende der Evaluationsphase besonders nachhaltig prägt, ist die grosse Heterogenität infolge der Verschiedenartigkeit der lokalen Projektvarianten.

Das *computergestützte Lernen* ist zu einem festen und äusserst beliebten Bestandteil des Unterrichts geworden. Die Kinder verfügen über Grundkenntnisse in den Bereichen Textverarbeitung und Zeichnen und knapp die Hälfte kann auch einfache Suchaufträge im Internet durchführen. Ob die nach zwei Jahren erreichten Computerkompetenzen als genügend zu bezeichnen sind, kann schlecht beurteilt werden, da für diesen Bereich noch keine differenzierten Lernziele vorliegen. Die Lehrpersonen schätzen den Computer als vielfältig einsetzbares Hilfsmittel, das die *Individualisierung* des Unterrichts erleichtert und sich günstig auf bestimmte Fachleistungen auswirkt. Den Vorbereitungsaufwand stufen die Lehrpersonen als recht hoch ein. Sie führen dies zum einen darauf zurück, dass die vorhandene Software nicht auf die gedruckten Lehrmittel abgestimmt ist. Zum anderen fehlen ihnen in manchen Berei-

chen praktikable Konzepte für computergestützte Lernaufträge. Für die kommende Projektetappe wünschen sich die Lehrpersonen in inhaltlicher und technischer Hinsicht noch mehr Hilfestellungen. Bezüglich der *Computernutzung* zeigen sich bereits in den unteren Klassen Anzeichen eines Geschlechtergrabens: In der *Motivation und Geschicklichkeit* am Computer schneiden die Mädchen im Eindruck der Projektlehrkräfte schlechter ab als Knaben. Durch die gezielte Motivierung der Mädchen und die Berücksichtigung der geschlechtsspezifischen Bedürfnisse und Nutzungsgewohnheiten müsste verhindert werden, dass der Computer in der künftigen Primarschule zur Vergrösserung von Geschlechterdifferenzen beiträgt.

Der Projektteil *Englisch* löste eine bisher kaum gekannte Dynamik aus und geniesst bei Lehrkräften, Eltern, Kindern und Schulbehörden eine hohe Akzeptanz. Für die erforderliche Sprachausbildung der Projektlehrkräfte wurden grosse Anstrengungen unternommen (Auslandaufenthalt, Lehrassistenten in Klassen im Sprachgebiet, Abschlussprüfung mit Lehrbefähigungszertifikat). Das anfänglich verwendete Konzept des *Embedding* wurde durch das *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) abgelöst. Der Gebrauch der Fremdsprache erstreckt sich in der Regel auf sechs bis sieben Unterrichtsbereiche mit dem Ziel, Englisch zeitweise als Verkehrssprache im Unterricht zu verwenden. Die Projektanfangsphase war durch die rollende Planung und die Parallelität von Ausbildung und Umsetzung gekennzeichnet, was in manchen Fällen in erheblichen Belastungen mündete. Der Unterricht in Englisch belastet die Projektlehrkräfte auch heute noch stärker als die beiden übrigen Projektteile. Die im Rahmen der Evaluation durchgeführten *Leistungstests* gegen Ende des zweiten Projektjahres dokumentieren ein variationsreiches Bild. Die *Leistungsunterschiede* der Kinder sind sehr gross. Der Vergleich der Klassenprofile bestätigt zudem ein beträchtliches *Leistungsgefälle* zwischen den untersuchten Klassen. Die Auswertungen der Tests ergeben Vorteile der dritten und vierten Klassen, sowie für Klassen, die mit Mischformen gearbeitet haben. Reine Embedding-Klassen gehören beim *Hörverstehen* zur Spitzengruppe und liegen beim *Sprechen in Interaktion* im Mittelfeld. Die Wortschatzkenntnisse liegen eher unter den Erwartungen; bestimmte Einzelbereiche werden jedoch gut beherrscht. Bemerkenswert ist, dass das sprachliche Repertoire keinen Einfluss auf die Leistungen nimmt. Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch schneiden in beiden Tests (Hörverstehen, Sprechen) gleich gut ab wie Deutschsprachige. Insgesamt bietet das Konzept des *Content and Language Integrated Learning* eine gute Grundlage für die Weiterarbeit und die spätere Umsetzung des Versuchs.

Die Förderung des „Eigenständigen Lernens“ und des „Lernens im Team“ geschieht im Rahmen des Schulprojekts 21 in zwei Wochenlektionen Unterricht in klassenübergreifenden *altersdurchmischten Lerngruppen* (ADL) mit Kindern aus zwei oder drei Jahrgangsstufen. Diese Projektvorgaben wurden in jeder Schule anders und in den meisten Fällen äusserst kreativ umgesetzt. Trotz vielen erfreulichen Erfolgen und Realisierungen lehnt ein beträchtlicher Teil der Projektlehrkräfte das altersdurchmischte Lernen aber grundsätzlich ab oder hat sich zumindest vorübergehend davon distanziert. Die grundsätzlichen Projektziele „Eigenständiges Lernen“ und „Lernen im Team“ finden zwar breite Zustimmung; das Mittel hingegen, das Lernen in klassenübergreifenden altersdurchmischten Gruppen, polarisiert nach zwei Projektjahren noch immer die Meinungen der Lehrpersonen. Während ein Teil der Lehrerschaft am liebsten aufs ADL verzichten würde und an seiner Bedeutung für die zukünftige Primarschule zweifelt, plädiert ein anderer Teil dafür, dass das ADL als Experimentierfeld für neue und kreative Unterrichtsideen weitergeführt wird. Wenn das ADL im Schulprojekt 21 auf eine breitere Akzeptanz stossen und in der zukünftigen Volksschule einen festen Platz erhalten soll, müssen erhebliche Energien in die Entwicklung von Unterrichtshilfen und Lehrmitteln gelenkt, der Lehrerzusammenarbeit grössere Beachtung geschenkt und im Lehrplan Freiräume fürs ADL geschaffen werden.

Die evaluierten *Selbst- und Sozialkompetenzen* der Schülerinnen und Schüler bestätigen einige beachtenswerte Unterschiede zwischen den längsschnittlich untersuchten fünfzehn Projekt-

und fünfzehn Kontrollklassen des ersten und des zweiten Schuljahres. Mehrere Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich in Projektklassen eine höhere *Sensibilität für Sozialkompetenzen* entwickelt hat. *Keine* Unterschiede zwischen Projekt- und Kontrollklassen traten in folgenden Bereichen auf: Die Integration der neu in die Klassen eingetretenen Kinder bereitet generell Mühe. Viele der Neulinge gehören nicht etwa zu den Unbeachteten, sondern werden gezielt abgelehnt. Der Vergleich von sozial gehemmten, aggressiven und sozial kompetenten Kindern deckte zudem auf, dass die Einschätzungen der *schulischen Leistungsfähigkeit* der Kinder durch die Lehrerinnen und Lehrer stark durch die Sozialkompetenzen geprägt ist. Gehemmte und aggressive Kinder verfügen in den Augen der Lehrkräfte über tiefere schulische Kompetenzen. Das Ausmass der sozialen Hemmung wird auch für die von den Lehrkräften beurteilte Englisch- und Computerkompetenz zum Gradmesser. Die Sensibilisierung durch die Projektarbeit erweist sich im Hinblick auf die Entflechtung von fachlichen und sozialen Kompetenzurteilen offensichtlich als zu schwach bzw. als zu wenig gezielt. Die bedeutsamsten Ergebnisse im Bereich Sozialkompetenzen sind die festgestellten *Verhaltensunterschiede* von Kindern aus Projekt- und Kontrollklassen. Während die Begabung und das Selbstwertgefühl das kooperative Sozialverhalten (Wettbewerbsverhalten, Ichdurchsetzung, gemeinsame Zielerreichung) der Kinder aus Kontrollklassen stark beeinflussen, sind diese Einflüsse bei Kindern aus Projektklassen nicht feststellbar. Insgesamt liefern die Ergebnisse zahlreiche Belege dafür, dass mit der Projektarbeit im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen zum Teil sehr positive Wirkungen erzielt wurden.

Der Evaluationsbericht enthält eine Reihe von *Folgerungen* und *Empfehlungen* für die weitere Projektplanung und die Projektumsetzung. Insbesondere wird festgehalten, dass die Tendenz zu lokalen Lösungen die Verbindlichkeit der Projektvorgaben, die Allgemeingültigkeit der Ziele und die Sicherung horizontaler wie vertikaler schulischer Übergänge unterhöhlt. Ausserdem sollte die relativ starre Dreigleisigkeit der Versuchsanlage mehr und mehr zu Gunsten einer möglichst umfangreichen Integration der Projektelemente aufgegeben werden. Schliesslich müsste das Sozialverhalten der Kinder systematisch beobachtet und auf *klar definierte Ziele* hin gefördert werden.

Die Mehrzahl der Evaluationsergebnisse zum „Schulprojekt 21“ bestätigt nachhaltig, dass die öffentliche Schule als gesellschaftlich-institutionalisierter Ort des Lernens ein grosses Entwicklungspotenzial aufweist. Weil die Innovationsbereitschaft und das Innovationsvermögen in den kommenden Jahrzehnten in zunehmender Weise zu ganz zentralen Kriterien einer intakten Volksschule anwachsen werden, lautet die grundsätzliche Schlussfolgerung aus der Sicht der Evaluation: Die Anstrengung aller Beteiligten hat sich – trotz Mühen, Zweifeln und Ungereimtheiten – gelohnt. Die Schule muss sich in der eingeschlagenen Richtung ändern. Die gemachten Schritte dürfen (und sie müssen sehr bald) noch um einiges grösser werden – und sie müssen allen leichter fallen.

Büeler, X., Stebler, R., Stöckli, G. & Stotz, D. (2001). "Schulprojekt 21". *Lernen für das 21. Jahrhundert? Externe wissenschaftliche Evaluation. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Universität Zürich, Pädagogisches Institut und Zürcher Hochschule Winterthur, Departement angewandte Linguistik und Kulturwissenschaften, 30. November 2001.