

Hatties hohe Effektstärken beschreiben ein agiles Mindset

Auf die Lehrer/innen
kommt es an:
Was sie tun.

Auf die Schule
kommt es an:
Was sie zulässt.

Auf die Schüler/innen
kommt es an:
Was sie umsetzen.

Willkommen



Otto Kraz

Willkommen bei Helix 2

Ich darf Sie hier im Namen des Forums agil lernen und lehren ganz herzlich begrüßen. Wir freuen uns, dass wir Ihnen in unserem zweiten Magazin mit der weltweit größten Bildungstudie zeigen können, warum dem agilen Lernen die Zukunft gehört. Insbesondere begrüßen wir diejenigen Leser/innen, die sich gerade zur Lehrperson ausbilden lassen. Mit dem Ziel, sich nicht erst im Pensionsalter wie ich z.B. mit Hattie und agilem Lernen und Lehren auseinanderzusetzen, sondern schon gleich zu Beginn der Schullaufbahn mit einem ganz anderen Blickwinkel auf Bildung einzusteigen, um dann ein erfolgreiches, befriedigendes Lehrleben zu beginnen. Bis zur Pensionierung.

Wer als junge Lehrperson erst einmal in der klassischen Unterrichtsschiene angekommen ist, Kinder hat samt beruflicher Belastung des Ehepartners ... wer als junge Lehrperson erst einmal alle Klassenstufen unterrichtet und sich damit eingerichtet hat im schulischen Alltag ... wer als junge Lehrperson merkt, wie wenig Zeit man am Ende übrig hat, um wirklich neue Ansätze für sich zu finden, der wird es mit der Umstellung schwer haben. Die Umstellung des klassischen Unterrichts auf agiles Unterrichten bedarf eines Paradigmenwechsels, der im laufenden Betrieb die uralte Angst von uns Lehrpersonen, „unseren Unterrichtsstoff nicht durchzubekommen“, denkbar leicht befeuern kann. Obwohl am Ende das Gegenteil der Fall ist. Agiles Lehren und Lernen bedarf eines Rahmensettings, das die Lehrperson vorgibt ... das ist das genaue Gegenteil von „Laissez faire“ und „dann macht mal.“ Aber wer dieses Rahmensetting erst einmal beherrscht, der wird als Lehrperson Schule hochzufrieden erleben können.

Als ich selbst zum ersten Mal von John Hattie und seiner Metastudie gehört hatte, hatte ich in meinen eigenen Lehrerkreisen oft das abwinkende „Hab ich doch schon immer gewusst - „Auf den Lehrer kommt es an.“ gehört. Und das gleichzeitig scheinbar beruhigende „Ich muss nur ein guter Typ sein, dann bin ich auch ein guter Lehrer.“ Sorry, wer behauptet denn bitteschön von sich selbst, er wäre ein blöder Typ. Also schrammte die Hattie-Studie eigentlich fast spurlos an deutschen Lehrerzimmern vorbei. Dabei hat John Hattie natürlich überhaupt nichts vom Typ des Lehrers oder der Lehrerin geschrieben, sondern darüber, wie Lehrpersonen Unterricht machen. Welche Haltung sie gegenüber Schüler/innen besitzen und was dann daraus entstehen kann. 2018 wurde eine neu aufgelegte Hattie-Studie mit noch viel mehr Faktoren veröffentlicht und da wir davon überzeugt sind, dass gute

Bildung einfach „gute Zusammenarbeit“ mit Schüler/innen ist, wie wir das versucht haben, in unserem ersten Helix-Magazin zu erläutern, versuche wir in diesem Heft jetzt einmal, agiles Lernen und Lehren auch mit Hilfe der Hattie-Studie 2018 zu erzählen.

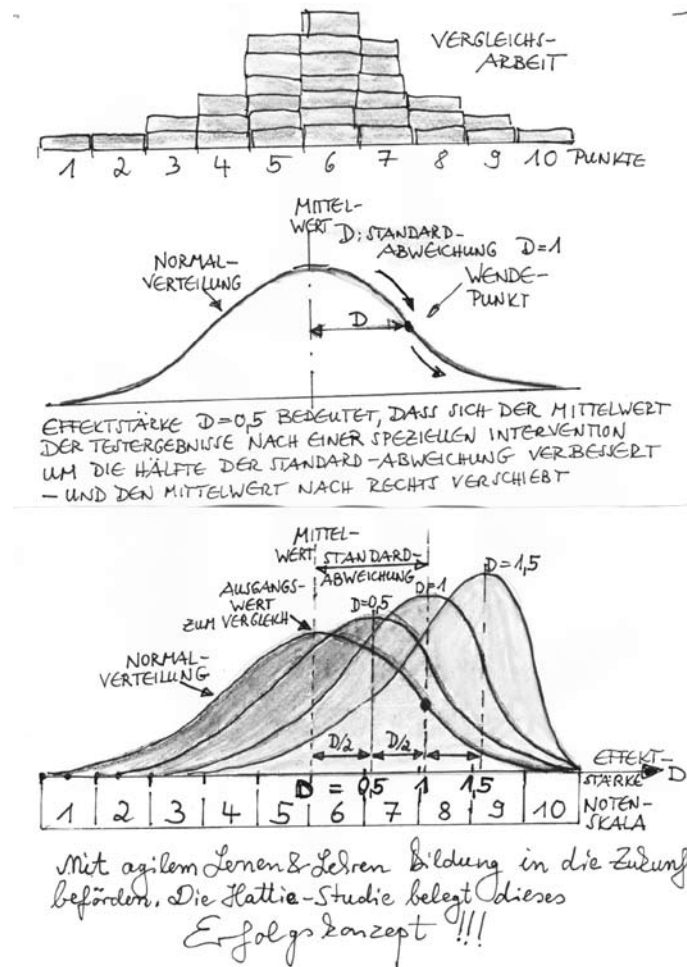
Denn diese Hattie-Faktoren belegen, um was es geht, wenn Hattie meint, dass es auf den Lehrer ankommt. Logisch ist erst einmal, dass natürlich die Lehrperson innerhalb eines bestehenden Bildungssystems, eines Bildungsplans und einer konkreten Schule vorgibt, wie gelernt wird. Die Lehrperson hat es definitiv in der Hand. Kein Schüler kann einfach von sich aus entscheiden, dass er doch bitteschön lieber selbstständig in Teams lernen würde anstatt frontal unterrichtet zu werden.

Diese Hattie-Studie.

„Der durchschnittliche Effekt aller Faktoren beträgt etwa 0,4. „Wie bitte? 0,4? Muss ich das verstehen?“ fragen sich jetzt sicher viele. Ich versuche es knapp: Sie sind Mathelehrer und die Verteilung der Noten bei einer Ihrer Standard-Klassenarbeiten würde aussehen wie in Figur eins. Man nennt dies **Normalverteilung**. Der Abstand von der Mitte bis zum mathematischen Wendepunkten dieser Kurve (wenn die Kurve von immer steiler zu immer flacher übergeht) nennen wir Mathematiker die Standardabweichung. Spielen wir einmal durch, was passieren würde, wenn Sie den Fokus Ihres Unterrichtseinsatzes auf einen Hattie-Faktor mit der Effektstärke von 0,5 auf der Hattie-Skala legen würden - zum Beispiel das „Unterstreichen und Hervorheben“ für Ihrem Unterricht konsequent als Prinzip einführen würden, während Sie vorher darauf überhaupt keinen Wert gelegt hätten. Wenn Sie also von unstrukturiertem Unterrichtsablauf zu strukturiertem Ablauf wechseln würden, dann sagt die Studie, dass die Ergebnisse Ihrer Standard-Klassenarbeit mit dem Mittelwert um die Hälfte der Standardabweichung verschoben würde, wenn man Hattie übersetzt. Natürlich unterrichtet der normale Mathematiklehrer keinen unstrukturierten Einheitsbrei, ohne dass seine Schüler/innen wissen, was wichtig ist und was nicht. Aber jeder wird intuitiv selbst wissen, wie „Unterstreichen und Hervorheben“ im Unterricht von wirklicher Bedeutung sein kann. Nichts anderes sagt die Studie mit der Effektstärke von 0,5 für „underlining an highlighting“.

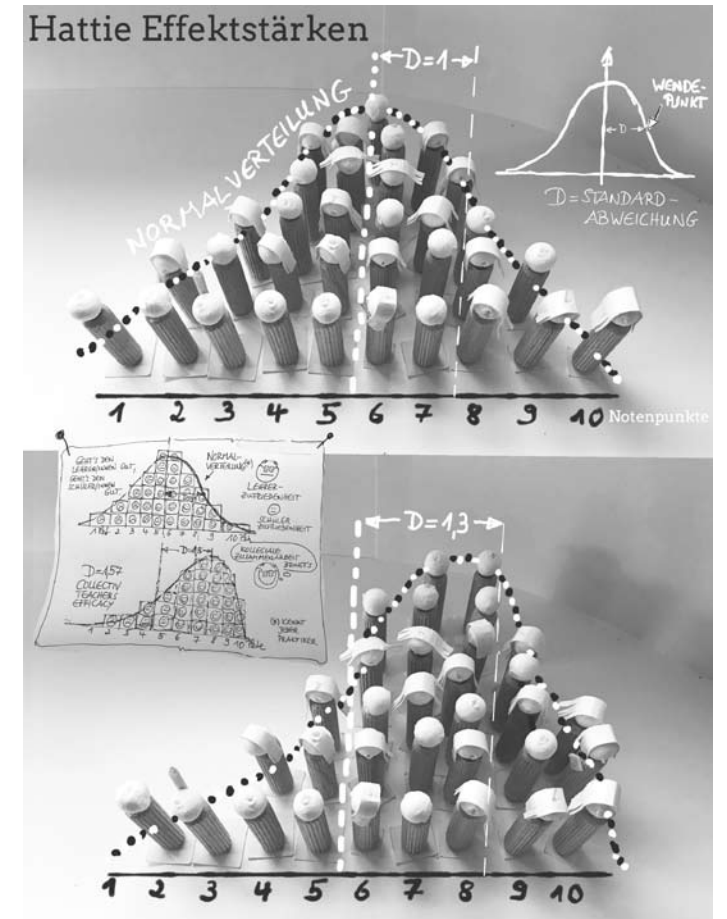
Das zumindest ergeben die Statistiken aus Millionen von Schülerleistungsdaten weltweit, die das Team von John Hattie aus einer riesigen Menge von Einzelstudien zusammengetragen hat.

Figur 1



Von 252 Faktoren aus der neuesten Studie findet man knapp 20 im negativen Bereich ... Faktoren, die dem Lernen schaden, wie z.B. Mobbing. Dann 110 unter dem Durchschnittswert von 0,4 und gut 120 darüber. 0,16 bis 0,4 nennt Hattie Schulbesuchseffekt, über 0,4 nennt er es erwünschte Effekte, weil sie eben besonders effektiv sind.

Bis auf die negativen Faktoren tragen natürlich alle etwas zum Lernerfolg bei, allerdings mit ganz unterschiedlichem Ausmaß. Hattie warnt ausdrücklich davor, einfach nur nach niedriger oder hoher Effektstärke einzuteilen und danach zu urteilen, was sich lohnt, eingesetzt zu werden. Denn es kann sehr wohl sein, dass ein Faktor mit einer kleinen Effektstärke von 0,3 mit wenig Aufwand einzusetzen ist und damit dem Lernprozess einen Vorteil bringt.



Trotzdem macht es natürlich Sinn macht, sich die Faktoren mit den höchsten Effektstärken anzusehen, um zu erkunden, ob sie für einen selbst umsetzbar sind. Wenn ja, wäre man ja einfach doof, man würde sich diese Chance für seine berufliche Zufriedenheit als Lehrer/in entgehen lassen.

Und - das sei schon vorweggenommen - damit sind wir mitten im agilen Lernen und Lehren.

Wenn Sie Lehrperson sind und sich das Bild anschauen, dann würden Sie doch sicher gerne wissen, was die Faktoren mit den Effektstärken zwischen 1 und 1,6 sind. Mehr geht in der aktuellen Studie nicht.

Es sind gerade mal sieben Stück.

Beginnen wir:

An der Spitze: **Zusammenarbeit unter Kollegen und -innen**. Das ist ein löbliches Ziel, das allerdings in der üblichen Schulpraxis oft durch den Zeitaufwand viel zu selten ausgespielt werden kann. Höchste Effektstärke mit 1,57. Da beim agilen Lernen und Lehren die Schüler/innen selbst quasi zu Lern-Kollegen werden, mit denen man auf Augenhöhe zusammenarbeitet, hat man diesen Faktor schon mal eingepackt.

Zweitens: **Die Selbsteinschätzung der eigenen Leistung** ist ein wesentliches Element, effektiv an seiner eigenen Ausbildung arbeiten zu können. Regelmäßiges Feedback wie beim agilen Lernen ist dabei ein wesentlicher Fokus mit der Effektstärke von 1,33. Auch dass Sie als Lehrperson die **Stärken, Schwächen und Lücken Ihrer Lernenden richtig einschätzen können**, wird durch agile Arbeitsweise vollautomatisch angewandt. Effektstärke 1,29. Nur durch dieses Wissen kann man als Lehrperson auch die **passgenauen Klassenarbeiten zusammenstellen**, um mit den falschen Noten nicht kontraproduktiv ins eigene Unterrichten einzugreifen. 1,29. Möglichkeiten, wie man individuelle Lernprozesse während des Unterrichts sichtbar machen kann, nennt man **formative Evaluation**. Effektstärke 1,29. Damit erkennt man als Lehrperson, wo es gut läuft, wo es klemmt und wo man als nächstes angreifen kann. LUUISE, später ausführlich besprochen, ist solch ein Verfahren, das an der FHNW gelehrt wird. Und auch zum agilen Methodenkoffer gehört. **Regelmäßiges Feedback** ist die einzige Möglichkeit, als Lehrender den unterschiedlichen Entwicklungsstand der Lernenden erfassen zu können, um darauf richtig zu agieren. 1,28.

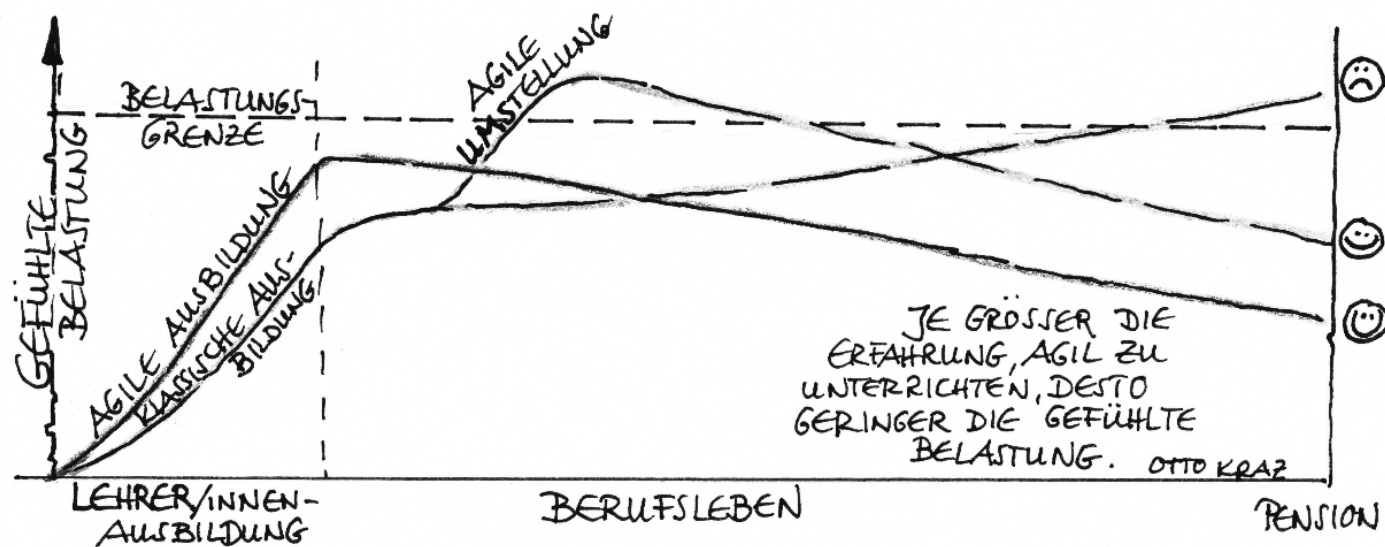
Und die Nummer sieben heißt Jigsaw Method und ist in etwa die Methode, die man im deutschsprachigen Pädagogenraum unter **Gruppenpuzzle** kennt. Effektstärke 1,2. Scrum-Teams bei eduScrum toppen dies Methode natürlich, damit landet agiles Lernen und Lehren satt unter den Top Sieben.

Aber auch unter den Top 20 findet man zum großen Teil agiles Handwerkszeug und Mindset. Als **Lernender an sich selbst zu glauben** schlägt mit $D=0,92$ zu Buche und die **Glaubwürdigkeit der Lehrperson** mit 0,9. Agil funktioniert sowieso nur mit agilem Mindset und diese beiden Faktoren gehören zwingend dazu. Ebenso wie **Diskussionen über Lernprozesse und den Unterricht** mit 0,82. Scaffolding ... das ist so etwas in die Richtung der Regeln beim Scrum. Ein **Rahmen, innerhalb dessen man komfortabel lernen kann**. Deliberate Practice mit einer Effektstärke von 0,79 ... Ziel kennen, an die eigenen Grenzen gehen, Ziel in winzige Teilziele zerlegen, regelmäßiges Feedback bekommen, nicht aufgeben ... dieser Faktor ähnelt doch schon sehr stark Ansätzen, wie sie eduScrum&Co als Grundlage besitzen. **Samt regelmäßigem Zusammenfassen** mit 0,79 und „Effort“ also Anstrengung mit 0,77.

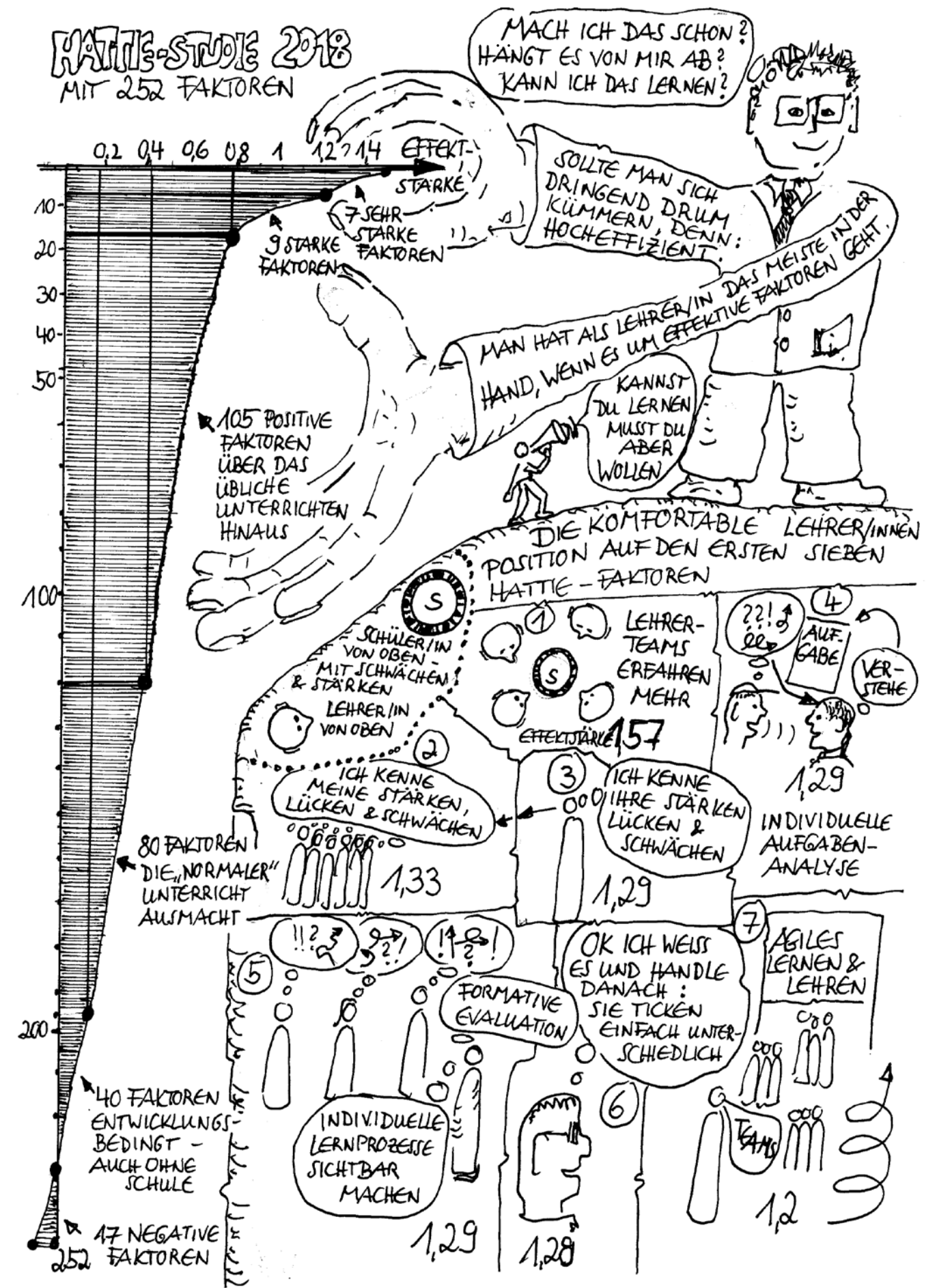
Ja klar, agiles Lernen und Lehren ist alles andere als Laissez faire. Agiles Lernen und Lehren ist echte Arbeit ... mit einem starken Ergebnis.

Viel Spaß bei diesem Magazin
Otto Kraz

Nochmals der Tipp für Referendar/innen: Verschieben Sie die Auseinandersetzung mit agilem Unterrichten nicht auf später. Wenn Sie dann einmal „richtig“r Lehrperson sind. Der normale Unterrichtsbetrieb wird Sie in Beschlag nehmen. Erst dann den Blickwinkel radikal zu ändern ist ein großer Aufwand. Versuchen Sie deshalb schon in der Referendarszeit die Zukunft des Unterrichts zu erlernen. Sie werden sich bei Ihrer Pensionierung mächtig stolz auf die Schultern klopfen. Denn agil unterrichten tut einfach gut und nimmt Belastung weg, je mehr Erfahrung man darin bekommt.



1 Collective teacher efficacy 1,57	3 Teacher estimates of achievement 1,29	5 Response to intervention 1,29
2 Self-reported grades 1,33	4 Cognitive tasks analysis 1,29	6 Piagetian programs 1,28
		7 Jigsaw method 1,20



Christof Arn versucht in diesem Artikel, die zentrale Aussage der Hattie Studie in einem Satz zu finden. Wir werden natürlich John Hattie ein Exemplar von Helix 2 schicken und einmal direkt nachfragen, ob Christof Arn den Satz tatsächlich gefunden hat.



Christof Arn

LERNWIRKSAMKEIT IN EINEM SATZ

Gibt es die Hauptkenntnis von John Hattie in einem Satz? Daraufhin habe ich verschiedene seiner Publikationen durchgesehen; denn wenn jemand mit seinem Team über 50000 quantitative Studien und über 800 Metaanalysen in einer Meta-Metaanalyse zusammenfasst, wenn jemand so gross angelegt eine einzige, präzise Frage verfolgt, nämlich »Was ist lernwirksam?«, daran viele Jahre in unterschiedlichen Konstellationen arbeitet, dann lernt diese Person selbst bei alledem ja enorm viel.



Was würde ein solcher Forscher wohl antworten, wenn man seine Telefonnummer wählen und ihn fragen würde: »Ok, und jetzt bitte das Wichtigste in einem Satz?«

Ich meine diesen Satz gefunden zu haben, nämlich im Hauptwerk »Visible Learning«, Seite 22 unten. Warum bin ich mir ziemlich sicher, dass das dieser Kernsatz ist? Weil: Unumstritten ist John Hattie der Meinung, dass die Lehrperson der entscheidende Punkt ist. Das bestätigt er auch hier:

The major message is simple - what teachers do matters. However, this has become a cliché that masks the fact that the greatest source of variance in our system relates to teachers - they can vary in major ways.



Also: Die meisten Wirkungen darauf, ob Lernen stattfindet, stammen von den Lehrpersonen. Glücklicherweise verwahrt er sich hier sofort dagegen, dies zu einem Cliché verkommen zu lassen im Sinne von: Die Lehrperson ist wichtig, also alle Achtung vor Lehrpersonen! Das klingt nett und ist falsch. Es gibt nämlich einen »Zusatz« (»Codicil«), eine Bedingung. Diese entscheidet darüber, ob Lehrpersonen ihren so sehr grossen Einfluss zum Guten nutzen, oder zum Schlechten. Die grösste Variabilität hinsichtlich Lernwirkung stammt von der Lehrperson – also positiv wie negativ.

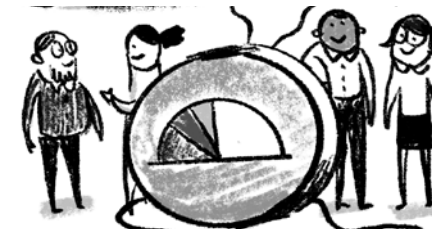
The codicil is that what »some« teachers do matters - especially those who teach in a most deliberate and visible manner.

Lernwirksamkeit hängt somit nicht wirklich von der Lehrperson ab (im Sinne von: Hauptsache, eine Lehrperson ist da), sondern, davon, was diese tut, wie Hattie wörtlich schreibt.

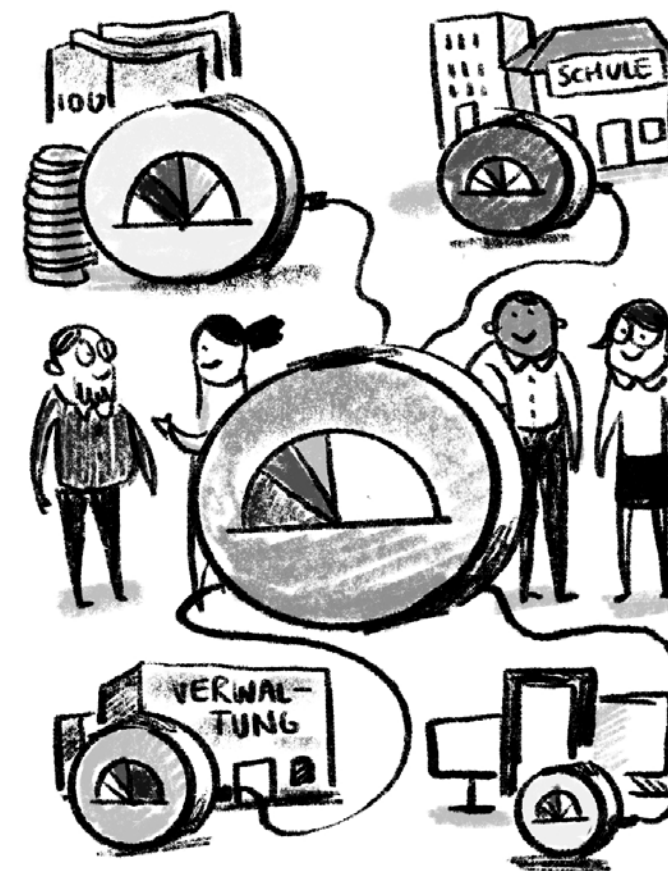
Trichterförmig läuft das Fazit, das Hattie zieht, in drei Schritten auf die Pointe zu:

1. Es gibt viele Faktoren für Lernwirksamkeit.
2. Die wichtigsten liegen in der Hand der Lehrpersonen.
3. Was Lehrpersonen tun, welche dies positiv nutzen, lässt sich in einem Satz sagen.

1. Es gibt sehr viele Faktoren, die beeinflussen, ob Schüler bzw. Studierende in einer konkreten Situation lernen – hier nur einige Beispiele zur Illustration (vgl. Hattie 2009): frühere Erfolgserlebnisse der Lernenden (hat deutlich positiven Einfluss), wie teuer die Infrastruktur der Schule ist (hat kaum Einfluss), ob Lernende in der Freizeit viel fernsehen (hat leicht negativen Einfluss), ob die unterrichtende Lehrperson das Unterrichten praktisch trainiert und Feedback von anderen Lehrenden und Fachleuten erhält



(»Microteaching« hat starken positiven Einfluss), Einsatz von digitalen Technologien (hat als solches generell wenig Einfluss), studentische Mobilität (hat deutlich negativen Effekt), elterliche Unterstützung (leicht positiver Effekt, aber negativer Effekt, wenn eher »überwachend«), ob Lehrende den Lernenden differenziertes Feedback geben (hat stark positiven Effekt) usw.



3. Nun ist man natürlich gespannt: Was genau sollen die auf die Lernwirkung so sehr einflussreichen Lehrpersonen denn tun, damit viel Lernen geschieht? Wie können sie die Tatsache, dass besonders viel von ihnen abhängt, positiv nutzen?

Interessanterweise wagt es Hattie, genau diese Frage kurz und knapp zu beantworten. Wenn er nun sagt, worin eben dieses »codicil«, dieser Zusatz besteht, dann ist das wohl der Satz, den man hören könnte, würde man ihn anrufen und fragen, was in seinen Augen die Pointe sei:

When these professionals see learning occurring or not occurring, they intervene in calculated and meaningful ways to alter the direction of learning to attain various shared, specific, and challenging goals. (Hattie 2009, 22)



Nun: Wenn das die Essenz aus über 50000 quantitative Studien und über 800 Metaanalysen ist, dann macht es Sinn, diesen Satz wenn nicht Wort für Wort, so doch Satzteil für Satzteil genau wahrzunehmen. Dies wird nun unternommen, illustriert mit Beispielen aus der Hochschuldidaktik.

»When these professionals see learning occurring or not occurring«

A) Was ist das?

Hier geht es um deutlich mehr als um »zielgruppengerechtes Unterrichten«, oder darum, »die Menschen dort abzuholen, wo sie sind«. Dennoch: Diese beiden bekannten Punkte führen in die richtige Richtung. Es war – und ist – eine gute Idee, sich im Voraus zu überlegen, von welcher Art die »Zielgruppe« ist, mit der wir es zu tun haben. Da kann dann Entwicklungspsychologie schon helfen, die »Zielgruppe« der 6jährigen von derjenigen der 10jährigen unterscheiden zu können, oder Studierende mit Berufserfahrung von solchen, die das Feld noch kaum kennen. Allerdings geht es Hattie um mehr. Denn er schreibt nicht: »Diese Lehrenden kennen ihre Zielgruppe (wissen z.B., was für ein Lernen im betreffenden Alter/Lebensabschnitt der Lernenden typischerweise stattfindet).« Es geht in diesem Satzteil nicht um »die Zielgruppe«, sondern um die jetzt anwesenden Menschen. Diese Lehrenden nehmen wahr, was die hier anwesenden Lernenden gerade lernen – falls sie lernen. So ist es beinahe (!) nebensächlich, was denn alterstypisch oder zielgruppenspezifisch wäre. Es ist sekundär, ob die konkreten Lernenden typisch sind für ihre Gruppe oder im Einzelfall eher

2. Gruppiert man alle diese Faktoren nach solchen, die von der lernenden Person abhängen, solchen, die zu Herkunft/Elternhaus gehören, solchen, die von der konkreten (Hoch-)Schule gestaltet werden, solchen, die von der Lehrperson abhängen, solchen, welche vom Curriculum/Lehrplan bestimmt werden und solchen, welche von der Unterrichtsmethoden bestimmt werden, dann haben diejenigen den grössten Einfluss (positiv wie negativ), welche von der Lehrperson beeinflusst werden. (Hattie 2009, 18)

nicht. Denn diese Lehrpersonen arbeiten mit den Anwesenden, nicht mit einer »Zielgruppe«. Aus folgendem Grund ist das zudem mehr als »abholen, wo die Lernenden stehen«: Diese Lehrenden achten nicht primär darauf, wo die Lernenden stehen, sondern fokussieren ihre Wahrnehmung darauf, was die Lernenden machen; ein kleiner, aber feiner Unterschied: Beim »Abholen« liegt die Hauptaktivität bei der abholenden Person, die andere Person »wird abgeholt«, ist passiv. Und bleibt es auch: Wenn die abholende Person bei der abzuholenden angelangt ist, ist die abholende Person der »Schrittmacher«, die Hauptakteurin. Liebevoll hoffentlich und fürsorglich. Hatties Lehrpersonen sehen demgegenüber allererst die Lernenden als die Schritte-Macher (oder eben Nicht-Schritte-Macher) und sich als Hinschauer*innen (!), als Wahrnehmer*innen. (Hatties Lehrpersonen sind durchaus auch Macherinnen – aber nach dem Wahrnehmen, s.u.)

Der matchentscheidende Punkt an den Lehrenden ist also nicht



die Fähigkeit, Unterricht vorzubereiten und sich nachher an den vorbereiteten Ablauf zu halten. Eine ganz andere Kompetenz der Lehrperson ist zu allererst zentral – eine Kompetenz, die auf den ersten Blick wenig nach »lehren«, »unterrichten« klingt:

hinschauen, wahrnehmen.

Eine pädagogische Strömung, die dieses Anliegen bereits vor Jahrzehnten sorgfältig vertieft, rückt aktuell stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit: Die »personzentrierte Didaktik«, die auf Carl Rogers zurückgeht, ist empirisch gut erforscht und bietet mit praktischen Konzepten alltagstaugliche Hinweise, wie »Bedingungsfreie Positive Beachtung« und »Empathie eines facilitators« (Kunze-Pleat 2019, S. 420 und passim).

B) Wie funktioniert das?

In Hirne und Herzen von Menschen lässt sich nicht hineinschauen – und wenn man es mit den bekannten Verfahren der Visualisierung von Hirnaktivitäten täte, wäre das auch keine grosse Hilfe. Eine kleine Hilfe könnte es sein: Wären die Köpfe von Lernenden mit Sensoren verdrahtet, könnten die Lehrenden wissen, ob jemand eher im Entspannungs- oder im Stressmodus ist und welche Hirnareale aktiv sind. Interessanterweise kann man vieles von dem auch weniger invasiv, also freundlicher, wahrnehmen. Vor allem aber kann man mit anderen Vorgehensweisen viel genauer wahrnehmen, was bei Lernenden passiert.

Drei Techniken seien hier vorgestellt:

I) Fragen. Ist man unsicher, was bei meinen Studierenden gerade passiert – was öfter vorkommen kann, wenn Dozierende (zu) lange selbst geredet haben – kann man danach einfach fragen. Mich persönlich – und das hat viel mit mir zu tun – haben in solchen Unterrichtssituationen (früher öfter als heute) Einsamkeitsgefühle befallen. »Einfach fragen« wurde zu meiner präferierten Methode, um daraus wieder hinauszufinden. Inzwischen ist das für mich generell eine Vorgehensweise, um im Kontakt zu bleiben und als Lehrender das tun zu können, was für die Lernenden gerade jetzt hilfreich ist. Das Vorgehen besteht schlicht darin, zu fragen: »Was geht Ihnen gerade durch den Kopf?« Oder: »Wo sind Sie im Moment in Ihrem Denken?« Bzw.: »Wo stehen Sie gerade, mental?« Diese Frage muss je nach »Zielgruppe« anders lauten. »Worüber denken Sie gerade nach?« »Welche Frage beschäftigt Sie im Moment?« o.ä. Eher ungeeignet hingegen sind Fragen wie: »Sind Sie noch dabei?« Oder: »Haben Sie Fragen?«

Bei dieser Technik kann man einige Punkte beachten. Stellt man Studierenden die Frage: »Wo sind sie gerade?«, so sind sie typischerweise kurz irritiert. Anscheinend sind sie es nicht gewohnt, dass sich Lehrende dafür interessieren. Doch dauert die Irritation in der Regel nur kurz. Schon nach erstem Nachdenken darüber erscheint ihnen diese Frage völlig schlüssig. Denn auch aus ihrer Perspektive macht es ja schon Sinn, dass »die/der da vorne« in etwa weiss, was in ihren Köpfen gerade passiert. Arbeitet man mit dieser Technik, ist also die erste Herausforderung, die Schweigezeit selbst zu ertragen, ohne sich unter Druck zu fühlen (»Wird es klappen mit dieser Frage?«) und vor allem, ohne die Lernenden unter Druck zu setzen. Man kann also etwas Entspannendes sagen (»Ja genau, wo stehen Sie gerade?, das zu wissen wird mir helfen, die nächste Sequenz geeignet zu gestalten.« Oder, falls sich länger niemand meldet: »Ja, ist vielleicht gar nicht so einfach, so ein Zwischenstopp – besprechen Sie doch kurz zu zweit, wo Sie gerade stehen, wir sammeln das nachher und gewinnen so einen Überblick über den aktuellen Stand, von dem wir dann ausgehen können«), während man die Frage allerdings aufrecht erhält (am besten, ohne sie, schlimmstenfalls mehrmals, umzuformulieren – das verwirrt nämlich). Dann meldet sich eine erste Person. Man erfährt, also, worüber sie gerade nachdenkt – und widersteht bitte der Versuchung, diese Antwort direkt als das zu nehmen, woran man nun anknüpft, um wieder im Kontakt zu sein. Stattdessen fragt man oft besser: »Wie geht es anderen?« Nachdem man nochmals ein, zwei Hinweise erhalten und zugleich aufmerksam verfolgt hat, auf welche Voten die Gesichtsausdrücke der anderen zustimmend (oder neutral oder sich unterscheidend) reagieren, ist man orientiert und kann an dem Punkt weiterarbeiten, wo jedenfalls ein erheblicher Teil der Gruppe ist. Das ist zumindest besser, als den Blindflug fortzusetzen. In

vielen Fällen erweist sich der neu gefundene Ausgangspunkt als sehr ertragreich.

II) Einen Auftrag erteilen. Wann immer man den Lernenden einzeln oder in Gruppen einen Auftrag erteilt, und sei er noch zu kurz und kompakt, gibt es drei Stellen, an denen man die Lernenden unmittelbar wahrnehmen kann bezüglich der Frage, wo sie in der Sache stehen: A) Entgegennahme des Auftrags, B) Auftragsbearbeitungsprozess und C) Auftragsergebnis.

A) Idealerweise erteilt man einen Arbeitsauftrag (auch, und gerade, wenn man ihn aus dem Stand heraus konstruiert, weil man gerne genauer wissen möchte, wo die Lernenden stehen) klar und kurz. Enden kann dies sinnvoll mit: »Können Sie damit arbeiten?« Das was jetzt kommt, ist bereits eine erste, wichtige Gelegenheit, wahrzunehmen, wo die Lernenden stehen. Können Sie mehrheitlich sofort starten? Was für Rückfragen kommen? Es kann nun sein, dass man sich den Arbeitsauftrag aus dem Stand sparen kann, weil schon die ersten Reaktionen zeigen, dass die Lernenden ganz woanders stehen, als erwartet. Auch gut – die Wahrnehmungstechnik hat ihren Dienst getan. Wenn die einen noch Fragen haben, die anderen handlungsbereit sind, hilft die »Absprungtechnik«: Wer kann, legt los. Mit den anderen klärt man den Auftrag weiter. Sind es wenige, so kann man mit diesen den Raum verlassen, um die anderen nicht zu stören – oder umgekehrt. So kann man mit bei der Auftragsentgegennahme sich zeigender Heterogenität unmittelbar hilfreich umgehen.

B) Während die Lernenden den Auftrag bearbeiten kann man, wenn das nicht stört, zirkulieren und schauen, was wie gemacht wird. »Darf ich ein bisschen zuschauen?« bzw. »Darf ich einen Moment mithören?« öffnet Türen und klärt die Rollen: Die Lehrperson signalisiert, nicht mitwirken zu wollen, aber bittet, wahrnehmen zu dürfen.

C) Nun kann man die Ergebnisse (bzw. andere Elemente aus der Beschäftigung mit dem Auftrag) im Plenum gemeinsam bedenken. Das ist nur darum oft langweilig, weil es unnötig ähnlich gemacht wird (und oft zu lange dauert). Kreativität hilft: Nicht immer ist es nötig oder sinnvoll, die Ergebnisse ins Plenum zu holen – es gibt auch anderes als das Ergebnis: »Welche methodischen Fragen sind aufgetaucht?« kann man als Leitfrage für den anschließenden Plenumsteil verwenden. Oder: »Welche Theorien haben Sie herangezogen?« Oder eine ganz andere Frage – je spezifischer, umso besser: idealerweise die Frage, die einen als Lehrperson am meisten interessiert, um zu wissen, wo die Lernenden stehen. Die leichte Irritation, die entsteht, weil man gar nie erfährt, zu welchem Ergebnis die anderen gekommen sind, kann sogar interessant sein. In Grossgruppen, manchmal auch in normalgrossen Gruppen, kann es auch reichen, einem Teil der Gruppen bzw. Einzelpersonen im Plenum Raum zu geben. Wie auch immer und was auch immer im Plenum sichtbar wird: Daran sieht man nun aussagekräftig und in der Regel repräsentativ, wo die Lernenden stehen. Interessant ist aus didaktischer Perspektive: Aktivitäten von Lernenden wurden bisher insbesondere darum für wichtig gehalten, weil man ohne Handeln ja keine Kompetenzen erwerben kann. Hier nun gibt es eine gänzlich anders geartete, zusätzliche Motivation für Arbeitsaufträge: die Gelegenheit, sich als lehrende Person über den Stand des Lernens zu orientieren – während zugleich natürlich auch die Lernenden sehen, wo sie stehen. Um mit Hattie zu sprechen: »Lernen sichtbar machen«.

III) Intuition. Je mehr Erfahrung man hat, desto zuverlässiger ist die Intuition. Als lehrende Person hat man allerdings auch schon ganz am Anfang der Karriere oft ein Gefühl dafür, wo die Lernenden in ihrem Prozess stehen bzw. worauf sich ihre Aufmerksamkeit vermutlich fokussiert. Sind sie noch bei mir? Sind sie woanders? Sind sie (über-)angestrengt? Erlahmt die Kraft? Das Interesse? Ist ein Konflikt im Raum? Genau genommen hat man immer ein Gefühl zur Situation. Sich dieses bewusst zu machen, ist wertvoll. Man muss nicht notwendigerweise denken, dass es die Realität zuverlässig wiedergibt. Das intuitive Gefühl für die Situation beeinflusst einen sowieso im Handeln. Also lohnt es sich auf jeden Fall, es sich bewusst zu machen. Dann kann man es nutzen. Andernfalls wird man von ihm einfach gesteuert. Also: Wie fühlt sich die Situation für mich an? Was für eine innere Hypothese taucht auf darüber, wo die Studierenden gerade hinkommen? Intuition ist ein Sinn wie jeder andere auch, wie der Gesichtssinn, der Tastsinn usw.: Auch der Intuitionssinn kann sich irren, und auch den Intuitionssinn kann man trainieren. Das können wir tun, indem wir unseren Intuitionssinn ab und an mit Ergebnissen von Technik I) und II) abgleichen. Davon ausgehend kann man selbstanalytisch herausfinden, welche Indizien unsere Intuition fehl- oder richtig geleitet haben.

Fazit: Das, was die lernwirksamen Lehrenden tun, ist als erstes: wahrnehmen, was bei den anwesenden Lernenden aktuell passiert. Sie haben dafür typischerweise drei Techniken zur Verfügung. Die meisten besonders lernwirksamen Lehrenden nutzen diese drei Techniken ausgezeichnet, ohne je darüber nachgedacht zu haben. Beginnt man, darüber nachzudenken, so verstärkt dies den ersten und wichtigsten Punkt von Lernwirksamkeit.

»they intervene in calculated and meaningful ways to alter the direction of learning«

A) Was ist das?

Hattie schreibt nicht: »... dann ziehen sie daraus Schlüsse für die nächste Durchführung des Moduls und entwickeln dieses kontinuierlich weiter.« Lernwirksame Lehrpersonen zeichnen sich nicht durch Evaluationen in den verbreiteten Formen aus, sondern durch die Fähigkeit, direkt in der Situation, in der sie wahrnehmen, was bei den Lernenden passiert, passende didaktische Entscheidungen zu treffen.

Theoretisch lässt sich dieser Unterschied durch die beiden verschiedenen idealtypischen Herangehensweisen »Plendidaktik« bzw. »situative« bzw. »agile Didaktik« fassen (Arn, 2017, 23): Plan-Didaktik wird überwiegend bestimmt von didaktischen Entscheidungen, welche die lehrende Person getroffen hat, bevor sie angefangen hat, zu unterrichten. Die Festlegung all dieser didaktischen Entscheidungen wird Unterrichtsplan oder in der Sprache der Studierenden an pädagogischen Hochschulen auch »Präp« (Präparation) genannt. Situative bzw. agile Didaktik wird wesentlich bestimmt von didaktischen Entscheidungen, welche die lehrende Person trifft, während dem sie unterrichtet. Das bedeutet nicht, dass es keinen Plan gibt, sondern dass immer dann, wenn die Situation zeigt, dass etwas anderes mehr Lernen auf das Ziel hin bringen kann als das Geplante, dieses andere stattfindet.

B) Wie funktioniert das?

»Am besten mit einem breiten Methodenrepertoire!« wäre man geneigt, zu antworten. Das trifft den Punkt allerdings insofern nicht ganz, als man unter Methodenrepertoire typischerweise eine Sammlung fix definierter Methoden versteht. Das hilft nicht so sehr für das, was Hattie beschreibt, weil eben jede Situation individuell ist. Es gibt keine 10 oder auch keine 100 Methoden, von denen garantiert mindestens eine auf jede Situation passt. Selbstverständlich, lieber mehr als weniger Methoden im Köcher zu haben, ist ein Vorteil – vor allem dann, wenn dieses Methodenrepertoire nicht statisch, sondern dynamisch ist: Die Pointe ist die Fähigkeit, aus dem Stand Methoden abwandeln, kombinieren, ja neu erfinden zu können. So füllt sich zudem der Köcher immer weiter. Es geht darum, »methodenneugierig« unterwegs zu sein, sich als Methodenentdecker*in, als Methodendesigner*in zu verstehen. Nicht als Selbstzweck, stets unter dem Eindruck davon, was die Lernenden gerade brauchen, um dem Ziel näher zu kommen. Was man also braucht, ist noch mehr als ein breites Methodenrepertoire: ein lebendiges Methodenrepertoire – eines das wächst, sich wandelt, sich neu ordnet usw.

Was hilft, sich in diese Richtung zu entwickeln?

- Das Wichtigste ist, sich darin zu üben. Einige Trainings-Anleitungen dazu, insbesondere die Fenstertechnik seien empfohlen (Arn 2017, Seiten 53–68 und 196–197).
- Weiter hilft es, Parallelen zu entdecken, wie man selbst in anderen Feldern aus dem Moment heraus zu handeln fähig ist: Falls man selbst ein Instrument spielt – was hilft mir beim Improvisieren? Falls man beraterisch tätig ist – was von der dortigen Fähigkeit, im Moment zu handeln, lässt sich wie auf das Unterrichten übertragen? Falls »entwerfen« zum eigenen Beruf gehört – wie und woher kommen da die Ideen? Usw.
- Generell kann man sagen, dass sich mit fortschreitender Persönlichkeitsentwicklung die Fähigkeit verstärkt, mit offenen Situationen umzugehen. (Binder 2016). Es ist also hilfreich, auf die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit zu achten: Was kann mich als ganzer Mensch weiterbringen?
- Weiter hilfreich ist eine gute Fehlerkultur – mit sich selbst und in der Institution bzw. Abteilung. Denn wer aus dem Moment heraus mutig Entscheidungen treffen will, muss auch mal danebenhauen dürfen. Zwar scheitert die Didaktik, welche nicht im Moment wahrnimmt und aus dem Moment heraus arbeitet, sondern strikt dem vorgefassten Plan folgt, recht oft, wenn man sie danach beurteilt, wie viel echtes Lernen (nicht Prüfungswissen) dabei geschieht. Doch wird dieses Scheitern typischerweise dem System oder den Lernenden angelastet. Dennoch: Sind hier die Lehrenden nicht genauso verantwortlich für das (Nicht-) Resultat? Situative Didaktik darf sich also durchaus ebenfalls Fehler leisten. Erkennt man sie im Moment (oder auch später), so kann man sich durchaus mit den Lernenden darüber (kurz) austauschen. Die Lernenden nehmen einem das nicht übel. Sie schätzen es sehr, wenn Lehrende spürbar versuchen, sie wahrzunehmen und das zu tun, was sie weiterbringt.
- Das Ziel hilft besonders, zu guter Methodik zu finden, und zwar in zweierlei Hinsicht: Ein kompetenzorientiertes Ziel definiert die Fähigkeit zu bestimmten Handlungen als das, was es zu erreichen gilt. Da man handeln nicht ohne handeln lernen kann, ergibt sich daraus wesentlich die Idee, schlicht das zu üben, was man am Ende können soll, während Theorien, Informationen usw. eher »Zulieferindustrie« sind und weniger einen Selbstzweck darstellen: Solche

Handlungen, die es zu lernen gilt, schlicht zu tun, oder natürlich Teile aus diesen Handlungen, gehört unbedingt in den Methodenköcher.

• Die zweite Hinsicht, in der gute Ziele helfen, didaktische Entscheidungen aus dem Moment heraus zu treffen, liegt darin, dass sie Orientierung bieten für solche Entscheidungen. Je klarer ein Ziel ist, desto leichter kann man aus dem Stand entscheiden, ob es die Lernenden dem Ziel besser näher bringt, wenn sie die folgende Aufgabe in Gruppen oder alleine anpacken. Oder: wenn ich jetzt drei Modelle direkt hintereinander kurz vorstelle oder eines gründlicher, und wir dann erst mal dieses üben. Oder: wenn wir die Plenumsdiskussion noch kurz weiterführen oder gleich in Tandem weiterarbeiten; usw. Letztlich ist gerade die klare Vorstellung der Strecke, die aktuell zwischen dem Stand der Studierenden und dem Ziel liegt, oft eine unmittelbare Inspiration zu einer Methode. Damit sind wir beim Thema »Ziel« und somit beim dritten Punkt des Kernsatzes von Hattie gelangt:

»to attain various shared, specific, and challenging goals«

A) Was ist das?

Jedenfalls etwas deutlich anderes als »deklamierte, schematisierte und messbare Ziele«; etwas anderes, als Ziele, die zu Beginn bekannt zu geben sind (obwohl die Studierenden sie auch im Modulbescrieb lesen können), die einem Schema (z.B. einer Untergliederung in Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen) zu entsprechen haben, sowie möglichst leicht, genau und schwer anfechtbar gemessen werden können sollen (unter der Fahne »Rekursicherheit«). Inwieweit solcherlei vielleicht aus anderen (organisationalen) Gründen Sinn macht als im Hinblick auf das Lernen, könnte diskutiert werden. Jedenfalls erscheint keines dieser Kriterien hier im Kernsatz bei Hattie. Dafür drei andere: Geteilt sind Ziele, wenn alle Beteiligten sich im Grossen und Ganzen damit identifizieren können; spezifisch sind Ziele, wenn sie konkret sind; herausfordernd sind Ziele, wenn sie sich nach einem Abenteuer anfühlen. Dass solche Ziele eine enorme Motivationskraft entfalten, versteht sich. Denn sie entsprechen in hohem Mass den drei wichtigsten motivationalen Faktoren nach Deci und Ryan (2008): Autonomieerleben wird gestärkt, wenn Studierende sich mit den Zielen identifizieren können und sich auf (mit) selbst bestimmten Wegen auf dieses Ziel hin bewegen können. Soziale Einbindung wird durch gemeinsame Ziele intensiviert, Selbstwirksamkeit durch die Einübung konkreter Ziele. Doch haben Ziele, die diesen drei Kriterien entsprechen, noch eine weitere Eigenschaft: Sie sind klar und auf den Punkt formuliert. Solche kernige Ziele haben für Lehrende, die aus dem Moment heraus auf der Basis einer Wahrnehmung, ob Lernen bei den Lernenden stattfindet oder nicht, die »Richtung des Lernens ändern« (wie es Hattie sagt) wollen, aus einem ganz bestimmten anderen Grund eine essenzielle Rolle: Sie geben Orientierung für Richtungsänderungen, die Sinn machen.

B) Wie macht man das?

Gelingt es, das echte, eigene Ziel als Lehrperson in einem Satz treffend zu formulieren, so ist es oft einladend (also leicht zu teilen), maximal konkret (spezifisch) und angenehm anspruchsvoll. Eine solche Formulierung zu finden ist allerdings nicht-trivial. Einerseits haben Lehrende oft innerlich eine unbewusste Klarheit darüber, worum es ihnen in diesem Modul bzw. Kurs bzw. Fach gehen würde. Andererseits gibt es keinen Algorithmus, keine fixe Prozedur dafür, sich das bewusst zu machen und in einen kraftvollen Satz zu fassen.

Aber es gibt Vorgehensweisen, die manchmal funktionieren (Bardill 2017). Ein eher kognitiv-narrativer und ein eher emotionaler Zugang seien hier vorgestellt:

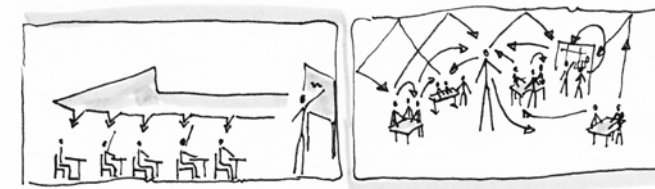
Angenommen, man sucht zu einem bestimmten Modul, einem Kurs oder ähnlich das eigene Ziel. Dann kann man zwei Geschichten nebeneinander stellen. Die eine Geschichte handelt von einer Person, die in diesem Modul bzw. Kurs war und dort wirklich das gelernt hat, was man sich wünschen würde, dass da gelernt wird. Die zu erfindende Geschichte erzählt, wie diese Person danach tätig ist im Berufsfeld, für das dieses Modul bzw. dieser Kurs Bedeutung haben will. Die zweite Geschichte handelt von einer zweiten Person, die in demselben Berufsfeld tätig ist. Diese allerdings hat das betreffende Modul bzw. den betreffenden Kurs nicht besucht und auch kein vergleichbares bzw. keinen vergleichbaren. Nun geht es darum, diese beiden Geschichten sehr konkret und zugleich so zu erzählen, dass der matchentscheidende Unterschied im Handeln (und/oder Denken, Fühlen etc.) deutlich hervortritt. Erst nachher versucht man, diesen matchentscheidenden Unterschied in einem Satz zu formulieren. Manchmal kommt dieser Satz sogar schon in der einen der beiden Geschichte vor.

Das zweite Verfahren geht davon aus, dass Menschen ihre Berufstätigkeit nicht beliebig wählen, sondern aus Gründen eines persönlichen, somit typischerweise leidenschaftlichen Bezugs zur Sache, zum Thema. So haben gerade Lehrende in aller Regel einen besonderen Bezug zu ihrem Lehrthema und/oder zum Lehren und Lernen an sich. Sowohl Bezugspunkt als auch Art dieses Bezug sind individuell – und enthalten in ihrem Kern das Ziel, um das es den jeweiligen Lehrenden tatsächlich und letztlich geht. In diesem Ziel steckt viel Kraft, die unter anderem sehr motivierend auf die Lernenden wirken kann. Wie findet man nun diesen Kern? Ein innere Visualisierung kann helfen: Man stellt sich vor, eine Person, die man mag, schaut einem zuwendungsvoll und entschlossen zugleich in die Augen und fragt klipp und klar: »Um was geht es Dir (bei diesem Modul/Kurs) wirklich?« Lässt etwas Zeit, hakt nochmals nach und bleibt dran, bis man sich ebenso klipp und klar, somit echt (unzweifelhaft authentisch) dazu geäußert hat. Das ist dann wohl der Satz, der das Ziel auf den Punkt bringt.

So individuell die so gefundenen Ziele sein mögen, so oft gibt es Möglichkeiten, sie mit vorgegebenen Modulbeschreibungen vereinbar zu sehen; oder Modulbeschreibungen entsprechend weiter zu entwickeln. Ziele dieser Art sind unvergesslich, kraftvoll, motivierend und eine ausgezeichnete Orientierung für das, was nach Hattie der zentrale Punkt ist: Ausgehend davon, dass man wahrnimmt, was bei den Lernenden gerade passiert, wohlüberlegte didaktische Entscheidungen innert Sekunden treffen.

Zum Schluss: Der grössere Kontext

Nimmt man den Satz von Hattie ernst, so ergibt sich daraus eine Didaktik, die man situativ, flexibel oder auch adaptiv nennen kann – oder auch kollaborativ (siehe Helix 1). Wichtig ist die Sache, nicht das Wort. Und die Sache ist, wie man angesichts einer Datenbasis von über 50000 quantitative Studien und über 800 Metaana-



lysen sehen kann, wichtig. Eine solche Didaktik ist anschlussfähig an verschiedene Traditionen und Grössen der Pädagogik (Dewey, Piaget, Korczak u.v.a.) und wird von neuerer, empirischer Forschung auch über Hattie hinaus gestützt (als ein Beispiel unter vielen Kunze-Pletat 2019); aber schon Tausch und Tausch (1976) zeigten empirisch die Bedeutung einer Didaktik im echten Dialog.

Gretchenfrage: Kann man »das«, also die Trias »wahrnehmen«, »situativ entscheiden«, »auf klare Ziele hin«, lernen? Mit einem Hintergrund von 20 Jahren eigenem Lehren-Lernen und 10 Jahren Coaching und Weiterbildung für andere Lehrende lautet die Antwort auf diese Frage eindeutig: Ja! Manchen liegt es von ihrem Naturell her näher, anderen weniger, wir alle können dazulernen. Viele Lehrpersonen sagen zudem, dass sie Situativität ohnehin schon leben und tendenziell nach der pädagogischen Ausbildung bzw. in der Hochschullehre unabhängig davon (weiter) entfaltet haben. Viele sagen allerdings, dass sie das bis in die Gegenwart hinein bisweilen mit einem schlechten Gewissen tun, weil sie andere Normen guten Lehrens (gut planen und sich dann daran halten) als dominant empfinden. Solche normative Irreleitung heilt Hattie zuverlässig mit seinem Kernsatz. Zugleich entwickeln sich die pädagogischen Ausbildungen selbst wahrnehmbar auf dem Kontinuum von Plandidaktik und agiler Didaktik in Richtung zu mehr Flexibilität und Offenheit für Agilität. Das gilt durchaus auch für andere (Hoch-)Schulen. Der Punkt ist erkannt – die entsprechende organisationale Weiterentwicklung nicht-trivial, und sicher nicht allein Führungssache. Sondern, egal ob Führungsperson in einer Bildungsinstitution oder Lehrperson oder Student, für alle drei Ebenen bringt insgesamt der Ghandi zugeschriebene Ansatz die Sache am meisten voran: »Be the change that you wish to see in the world.« Bodennah bei Hattie (a.a.O., 22):

»The biggest effect on student learning occur, when teachers become learners of their own teaching, and when students become their own teachers.« Eine transparente lernende Haltung von Führungspersonen selbst ist vermutlich der Punkt, in dem sie am meisten Wirkung auf Lernwirksamkeit von Bildungsinstitutionen entfalten können, auch weil sie so mit Vorbildhandeln eine entsprechende Kultur fördern.

Literatur

- Arn, Christof (2. Aufl. 2017): Agile Hochschuldidaktik. Beltz-Juventa, Weinheim.
- Bardill, Sina (2017): Psychologie wirksamer Ziele. In: Arn, Christof (2. Aufl. 2017): Agile Hochschuldidaktik. Beltz-Juventa, Weinheim. 104–109.
- Binder, Thomas (2016): Ich-Entwicklung für effektives Beraten (Interdisziplinäre Beratungsforschung 11). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Deci, Edward L.; Ryan Richard M. (2008): Self-Determination Theory. A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. In Canadian Psychology 49, 182–185.
- Hattie, John (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge, London.
- Kunze-Pletat, Dorothea (2019): Personenzentrierte Erwachsenenpädagogik. Die pädagogische Beziehung als Mittelpunkt im Lehr-Lern-Prozess. Springer, Wiesbaden.
- Tausch, Reinhard; Tausch, Anne-Marie (1976): Merkmalsbeziehungen und psychologische Vorgänge in der Sprachkommunikation des Unterrichts (Zeitschrift für experimentelle Psychologie 9, 1962, Seiten 474–508), wiederabgedruckt in: Gerner, Berthold/Hrsg., Erziehungsziele und Lehrerverhalten in der neueren deutschen Forschung, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

Oh ja, die Hattie Studie hat in Sachen Hausaufgaben für viel Wirbel in Lehrerkreisen gesorgt. Hausaufgaben bringen nichts, ist oft die schnelle Interpretation der kleinen Effektstärke von 0,29. An dieser Stelle sollte man natürlich etwas genauer hinschauen. Es gibt Hausaufgaben und Hausaufgaben. Bei Willy Wijnands geben sich Schüler/innen selbst Aufgaben für zu Hause auf, wenn es notwendig ist. Das ist der springende Punkt. Genauer die zwei springenden Punkte:

- 1: Aufgaben für zu Hause müssen notwendig sein, weil nicht in der Schule umsetzbar.
 2. Die Schüler/innen müssen die Hausaufgaben machen wollen, weil sie einen Sinn für sich darin sehen können.
- John Hattie würde mir zustimmen: Die Hausaufgaben, die sich Schüler/innen bei eduScrum selbst geben, haben eine Effektstärke klar über 1.



Gastbeitrag: Willy Wijnands

eduScrum aus erster Hand

Liebe/r Leser/in. Ich habe das für Sie aus dem Englischen übersetzt und Willy Wijnands hat grünes Licht gegeben. Dabei verwende ich im Text „Schüler“ für „Schülerinnen und Schüler“ und „Lehrer“ für „Lehrerinnen und Lehrer“ – ich hoffe das ist ok für Sie. Wenn Sie es aus der Sicht der Hochschule lesen, dann lesen Sie einfach „Studentinnen und Studenten“ bzw. „Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer“.

Otto Kraz

Warum geben meine Schüler sich selbst Hausaufgaben?

Ich muss Ihnen, damit Sie es verstehen, ein bisschen mehr darüber erzählen, wie Schüler zusammenarbeiten und was der Vorteil einer Zusammenarbeit im Team ist und wie sich auch die Denkweise des Lehrers ändern muss.

Als ich 2011 mit eduScrum in nur einer Pilotklasse anfang, war ich selbst überrascht, dass es funktionierte. Daher begann ich eduScrum in all meinen Kursen einzusetzen. Erfolgreich Aber wie? Einfach mit Scrum?

„Vielleicht sichert Scrum also Bildung?“ meinen Sie?

Ich sage Ihnen, das Wichtigste ist es, eine agile Denkweise zu schaffen. Deshalb verrate ich Ihnen ein Geheimnis, das eigentlich jeder kennt!

„Ich gebe den Schülern Eigenverantwortung für ihren eigenen Lernprozess, aber das Wichtigste ist Vertrauen. Die Schüler übernehmen die Verantwortung für das, was sie tun, weil ich ihnen die Freiheit und den Raum gebe, den sie brauchen. Der Effekt ist, dass die Schüler mehr Engagement zeigen, produktiver sind und bessere Ergebnisse erzielen. Sie entdecken, wer sie sind und wo ihre Fähigkeiten liegen. Es ist eine wunderbare Erfahrung, zu sehen, wie sie sich entwickeln!

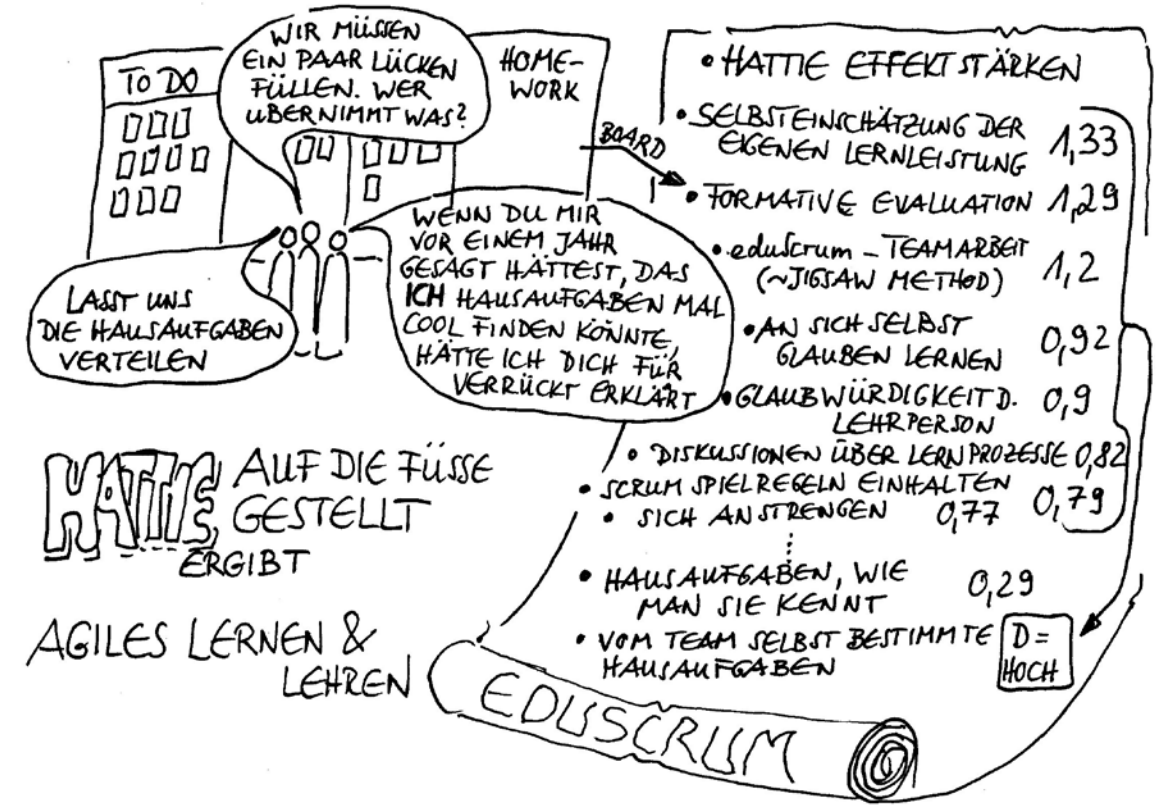
Indem Sie den Schülern die Freiheit und den Raum geben, ihren eigenen Unterricht und ihren eigenen Lernprozess zu leiten, werden sie zu starken Menschen. Freiheit ist die Anerkennung von

Grenzen. Deshalb funktioniert es! Die Rolle des Lehrers verwandelt sich in die eines Trainers und Vermittlers. Lernen ist das Schlüsselement: Effektives und effizientes Lernen. Lernen, besser zusammenarbeiten. Lernen, sich besser kennenzulernen. Lernen, ko-kreativ zu sein. Die Schüler arbeiten tatkräftig und zielgerichtet zusammen. Diese Arbeitsweise erzeugt Freude, Kraft und Verantwortungsbewusstsein, die Arbeit geht schneller und die Ergebnisse sind besser.

Die Schüler von eduScrum werden angeregt, sich zu wertvollen Teammitgliedern zu entwickeln und eine Denkweise zu entwickeln, die auf ständige Verbesserung abzielt.

eduScrum ist ein aktiver kollaborativer Bildungsprozess. Mit eduScrum können Schüler Aufgaben in einem festgelegten Rhythmus ausführen. Sie planen und bestimmen ihre Aktivitäten selbst und behalten den Überblick über ihren Fortschritt. Der Lehrer „bestimmt“ die Aufgaben, coacht, unterrichtet, moderiert und berät. eduScrum stellt die Schulbildung auf den Kopf! Von der lehrergesteuerten Bildung bis hin zur schülergesteuerten und -organisierten Bildung. Der Lehrer bestimmt das WARUM und das WAS, die Schüler bestimmen das WIE. Und es ist tatsächlich auch möglich, dass die Schüler das WARUM, WIE und WAS bestimmen.

Ich bin überzeugt, dass die Schüler unbewusst und intrinsisch nicht daran interessiert sind, was man tut und wie man es tut, sie sind daran interessiert, warum man es tut. Beginnen Sie also mit dem „Warum“, auch wenn Sie eduScrum nicht verwenden.



Beginnen Sie mit dem „Warum“ der Schüler, um Fragen zu stellen. Warum sind sie in Ihrer Klasse und „müssen“ Ihrem Thema folgen? Erklären Sie ihnen den Nutzen und wofür sie den Unterrichtsstoff anwenden können. Dann wissen und verstehen sie, warum sie auch Dinge tun müssen, die sie nicht gerne tun. Beim „Warum“ geht es um Leidenschaft, Motivation, um Herzgefühl und um das innere Selbst. Es geht nicht darum, woran die Menschen glauben, es geht darum, was sie fühlen.

Mit eduScrum besitzen die Schüler ihren eigenen Lernprozess, was dazu führt, dass eduScrum-Teams lernen, in kurzen Zyklen zu arbeiten. Sie liefern schnell kleine Ergebnisse und teilen das, was sie bei Reviews gelernt haben. Als Lehrer greifen Sie nur in den Lernprozess ein, wenn das Team festsitzt oder sich in die falsche Richtung bewegt. Zuerst lassen Sie als Lehrer die Schüler verstehen, was sie nicht verstehen. Dann geben sie ihnen gegebenenfalls einen „kleinen Schubs“, damit sie wieder auf Kurs kommen. Dann sehen sie, was sie vorher nicht verstanden haben. Das heißt, sie gewinnen neue Erkenntnisse. Und das ist „gute Lehre“ aus meiner Sicht. Der Lehrer ist nicht mehr die Quelle des Wissens. Klar, viele Lernende würden sich gerne zurücklehnen wie in einem Kino. Schüler und Studenten müssen aber aus dieser Kinohaltung herauskommen. Die Teams werden von den Lernenden selbst gebildet. Sie wählen sich gegenseitig aus, basierend auf den Fähigkeiten. Das Ergebnis ist, dass die Schüler verborgene Talente entdecken und mehr Selbstwertgefühl entwickeln. Nach der Teambildung

planen die Schüler ihre Arbeit, machen ihre eigenen Aufgaben und jedes Team erstellt seinen eigenen Zeitplan für die Arbeit für die kommenden Wochen. Dies gibt den Schülern einen Einblick in den Umfang der Arbeit, die in einem bestimmten Zeitraum geleistet werden muss. Darüber hinaus treffen sie Arbeitsvereinbarungen, wie sie die Lernziele erreichen und dies in ihrer „Definition of Done“ und ihrer „Definition of Fun“ festlegen wollen.

Während des Stand-Ups legen sie ihre Aufgaben fest. Auch Aufgaben, die durch Hausaufgaben erledigt werden.

Ja, sie geben sich selbst Hausaufgaben!

Der „Kapitän“ des Teams leitet den Scrum-Prozess, damit das Team das Projekt beginnen kann. Die Teams erledigen die Arbeit und entscheiden über ihren eigenen Prozess. Meistens gibt es ein Teammitglied, das die Dinge besser versteht und dies im Team erklärt. Wenn die Schüler in Teams zusammenarbeiten, übernehmen sie die Verantwortung für das, was sie tun, weil sie die Freiheit und den Raum erhalten, den sie brauchen. Der Effekt ist, dass die Schüler engagierter, aktiver, produktiver und intrinsischer motiviert sind. Ihre Ergebnisse sind besser, sie verstehen den Inhalt des Unterrichts, weil sie in Teams arbeiten und miteinander und voneinander lernen. Sie entdecken, wer sie sind und was ihre Fähigkeiten sind, sie wachsen persönlich und als Teamplayer. Meine Schüler arbeiten definitiv schneller und beenden ihre Arbeit früher.

Wer mag es nicht, ein geschätztes Mitglied eines gut funktionierenden

Teams zu sein, das viel mehr leisten kann, als wenn man allein ist? eduScrum bietet eine klare Arbeitsstruktur für das Team. Dies führt zu Klarheit und Transparenz. Gleichzeitig gibt es in dieser Struktur viel Freiheit und Raum für Autonomie, Verantwortung, Kreativität und eigenen Input. Es ist wie ein Sport, auf die schnellste, beste und angenehmste Weise zu arbeiten und zu lernen. Darüber hinaus führt die Wertschätzung des direkten Umfelds für jeden einzelnen Beitrag und jede Eigenschaft zu einem positiven persönlichen Wachstum. Das ist einer der Gründe, warum eduScrum so leistungsfähig ist.

Das Schwierigste für Lehrer ist, dass sie ihre eigene Denkweise ändern müssen. Sie müssen auf die Stärke ihrer Schüler vertrauen und an sie glauben. Und sie müssen ihre Komfortzone verlassen. Sie schaffen eine agile Denkweise für sich selbst. Man arbeitet nicht agil, man muss agil in seinem Kopf sein und es wirklich fühlen und verstehen.

Andernfalls funktioniert es nicht. Bei eduScrum geht es mehr um Verhalten als um Prozess. Stellen Sie sicher, dass Ihr erstes eduScrum-Projekt in irgendeiner Weise "fehlschlägt". Es wäre seltsam, wenn die Anwendung dieser neuen Arbeitsweise für Sie sofort reibungslos ablaufen würde. Wenn Sie mit eduScrum beginnen, treten Sie eine Reise an, die für Sie wahrscheinlich neu sein wird. Fehler müssen gemacht werden, damit man aus ihnen lernen kann.

Ich bin der festen Überzeugung, dass sich eduScrum oder andere agile Unterrichtskonzepte verbreiten werden. Das Bildungssystem muss sich, wie gesagt, ändern. Es ist höchste Zeit für eine echte Veränderung. Vertrauen Sie sich selbst und seien Sie sicher, dass Sie sich mit jedem neuen Projekt in dieser neuen Unterrichtssituation wohler fühlen werden. Machen Sie Ihre Fehler, vergeben Sie sich und lernen Sie. Gleiches gilt für Ihre Schüler. Sagen Sie deshalb Ihren Schülern, dass sie sich selbst vertrauen können und dass sie so viele Fehler wie möglich machen dürfen, je früher, desto besser. Sie lernen daraus und haben auf jeden Fall die Zeit, sich anzupassen. Solange Sie und Ihre Schüler in einer vertrauensvollen Atmosphäre als Team zusammenarbeiten, wird alles gut gehen. eduScrum ist "simple" wie Aikido, "but not easy". Sie können eduScrum nicht auf halbem Weg ausführen. Jeder Teil ist aus einem bestimmten Grund da. Wenn eine einzige eduScrum-Komponente Ihre Situation verbessert, ist es natürlich klug, diese anzuwenden. Aber das macht Ihr Lehren noch nicht zu eduScrum. eduScrum sorgt dafür, dass Sie immer strukturiert arbeiten und auch wenn es Hindernisse gibt, können Sie diese beseitigen. Was

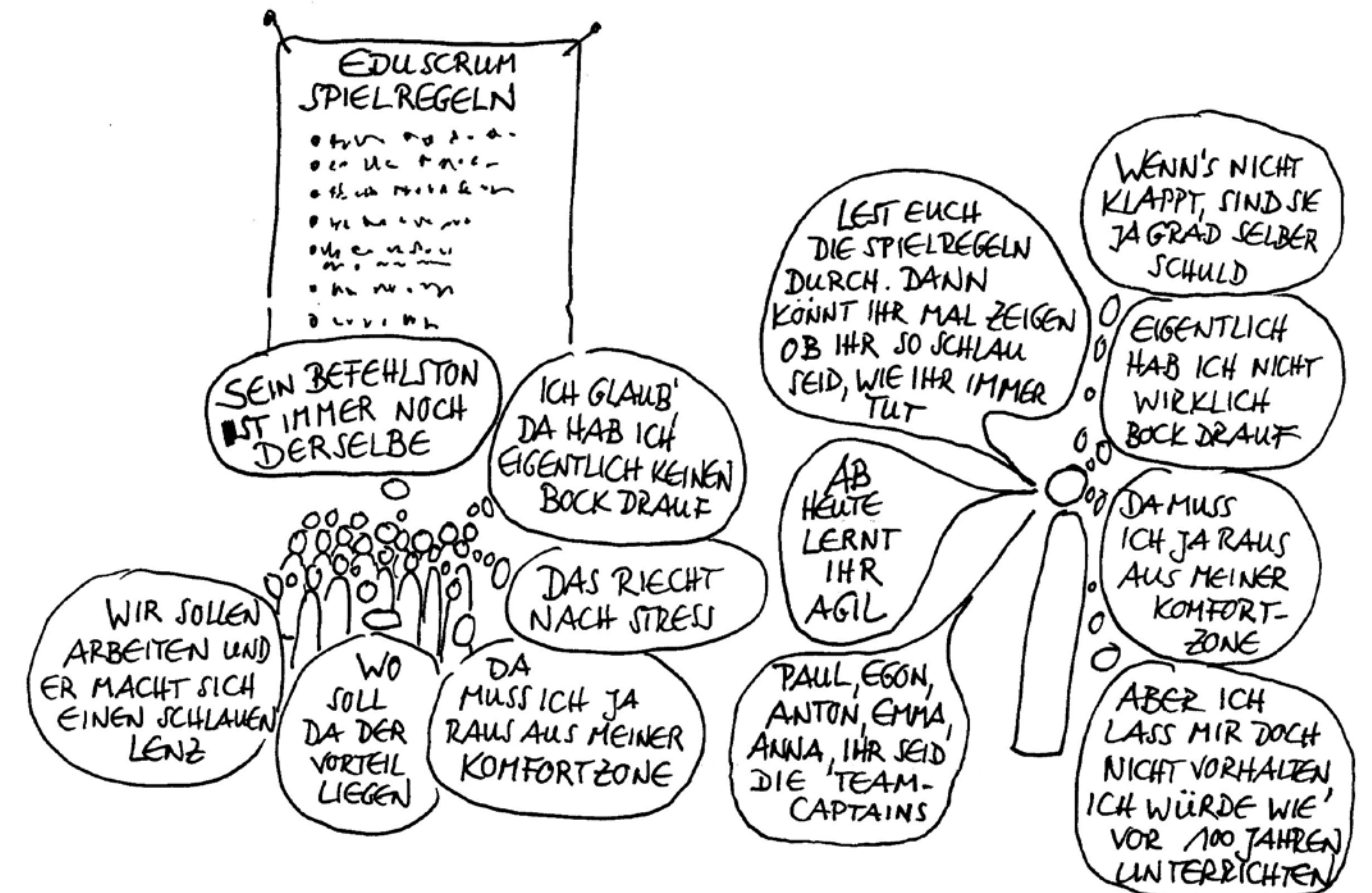
auch immer Sie tun und wie Sie es anwenden, verwenden Sie alle Elemente. Sonst kann es ein risikoreiches Spiel werden. Wenn Sie Teile von eduScrum verwenden möchten, weil dies nützlich erscheint, können Sie dies gerne tun. Doch Sie profitieren einfach nicht von allen Vorteilen, die erzielt werden können. eduScrum arbeitet als Ganzes und liefert mehr als die Summe der Teile. Es ist an der Zeit, Lehrer und ihre Schüler zu befähigen, mit einer agilen Denkweise klein anzufangen, sich vorwärts zu bewegen und es zu wagen, zusammen zu scheitern. Es ist an der Zeit, junge Menschen sich entwickeln zu lassen, die gut zusammenarbeiten, gut kommunizieren, kreativ sind und zu kritischen Denkern für besseres Lernen in der Zukunft werden.

Die Schülerinnen und Schüler berichten, dass sich die positiven Aspekte von eduScrum im Laufe der Zeit gegenseitig verstärken und dass sie sich mit dieser Art des Lernens im Laufe der Jahre immer wohler fühlen.

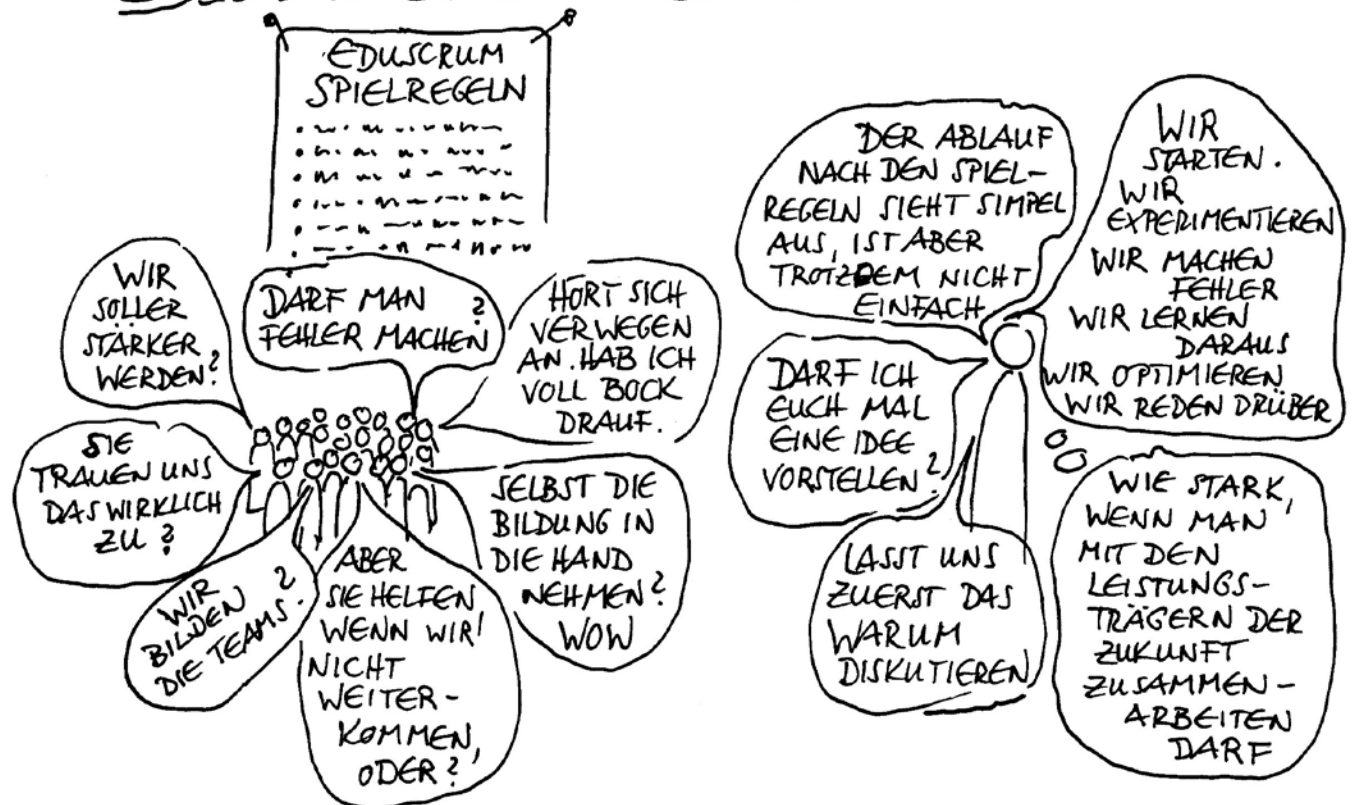
Welche Veränderungen sehe ich durch meine Arbeit?

Ich sehe die Entwicklung von sich selbst steuernden Lernenden. Und die Ergebnisse sind erstaunlich: Klassen, die mit eduScrum arbeiten, sind Wochen vorher fertig und ihre Ergebnisse sind im Durchschnitt mindestens gleich, aber meistens bis zu 10% höher. Und am wichtigsten ist, dass die Schüler eine starke und positive persönliche Entwicklung durchlaufen. Sie lernen ihre eigenen Qualitäten und Mängel kennen und lernen, wie sie mit ihren eigenen Ressourcen umgehen können. Das Ergebnis ist, dass die Schüler versteckte Talente entdecken und mehr Selbstwertgefühl entwickeln. Sie können ihre Energie sehen und fühlen. Sie sehen die Begeisterung. Und am allermeisten haben sie SPASS! Schülerteams sind fokussiert, fleißig und motiviert. Fangen Sie also an, darauf zu vertrauen, dass Ihre Schüler an die Stärke des Schülerteams glauben, unterstützen Sie Ihre Schüler dabei und haben Sie den Mut, sich selbst zu ändern. Sie tun es, indem Sie zu einer agilen Denkweise wechseln. Beginnen Sie einfach damit, es zu tun. Scheitern Sie früh, scheitern Sie schnell, scheitern Sie oft - lernen Sie daraus und passen Sie sich gemeinsam mit den Lernenden an.

Mehr zu eduScrum unter <https://eduscrum.nl/de/>



DER KLEINE UNTERSCHIED



eduScrum - eine Königsdisziplin, wenn es um agiles Lernen in einem nichtagilen Umfeld geht - setzt auf ein klares Regelwerk. eduScrum kann man nicht einfach so mal schnell umsetzen - soweit die allgemeine Erfahrung. Denn die Umsetzung ist zeitaufwändig ... erst wenn man es verinnerlicht hat, dann entspannt diese Methode. Soviel habe ich inzwischen als Nicht-eduScrumler von LehrerInnen erfahren, die sich einfach mal so daran ausprobiert haben. Kristina Fritsch ist eine von

Willy Wijnands zertifizierte eduScrum Trainerin. Lassen wir sie doch einmal berichten, welche Erfahrungen, Tipps und Geschichten sie zu dem Fortbildungsthema an Schulen und Hochschulen beisteuern kann. In eduScrum steckt jede Menge Hattie. Meine Behauptung: Wäre eduScrum ein eigenständiger Faktor in der Hattie-Studie, wäre die Effektstärke über 2. Immerhin stecken in eduScrum einige der Top Ten direkt im Programm. Kristina, erzähl einmal.



Kristina Fritsch

eduScrum Agilität in der Bildung und die Idee des „Sein Lassens“

„Man kann einen Menschen nichts lehren. Man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken.“ (Galileo Galilei)

Agile Theorie mit Lebendigkeit füllen

Sobald Begrifflichkeiten wie „Scrum“ und „agil“ die Bühne der Bildungswelt betreten, kann es sehr schnell abstrakt und theoretisch werden. Natürlich haben bildungstheoretische Diskurse ihre Berechtigung, unterstützen jedoch Lernende und Lehrende in der gemeinsamen Ausgestaltung der konkreten Unterrichtssituation nur mittelbar. Denn die Entwicklung eines eigenen „agilen Mindsets“ und die Realisierung der Werte und Prinzipien hinter eduScrum lassen sich schwer abgekoppelt von praktischen Erfahrungen, Lehr-Lern-Situationen zu begreifen und auszubilden. Aus diesem Grunde möchte ich nachfolgend Agilität vor dem Hintergrund unserer Erfahrungen mit eduScrum pragmatisch erklären. Hinzu kommt eine Einladung, sich beim Lesen mit dem mehrdeutigen Gedanken „Sein lassen“ und seiner Verbindung zum agilen Lernen zu befassen.

Fünf pragmatische Merkmale des agilen Lernens

Was ist eigentlich dieses agile Lernen und was ist eduScrum? eduScrum ist eine aktive Unterrichtsform, bei welcher Lernendenteams innerhalb eines festen Rhythmus Aufgaben bearbeiten. Dabei planen und bestimmen sie ihre Aufgabenschritte selbst. Lehrende haben dabei die Lernziele im Blick und legen diese gemäß eines zugrunde liegenden Curriculums fest. Den Lernenden stehen sie als Coach zur Seite. Diese kleine Definition führt zum ersten pragmatischen Merkmal des agilen Lernens mit eduScrum:

#1 Es werden Lernmöglichkeiten im Team geschaffen

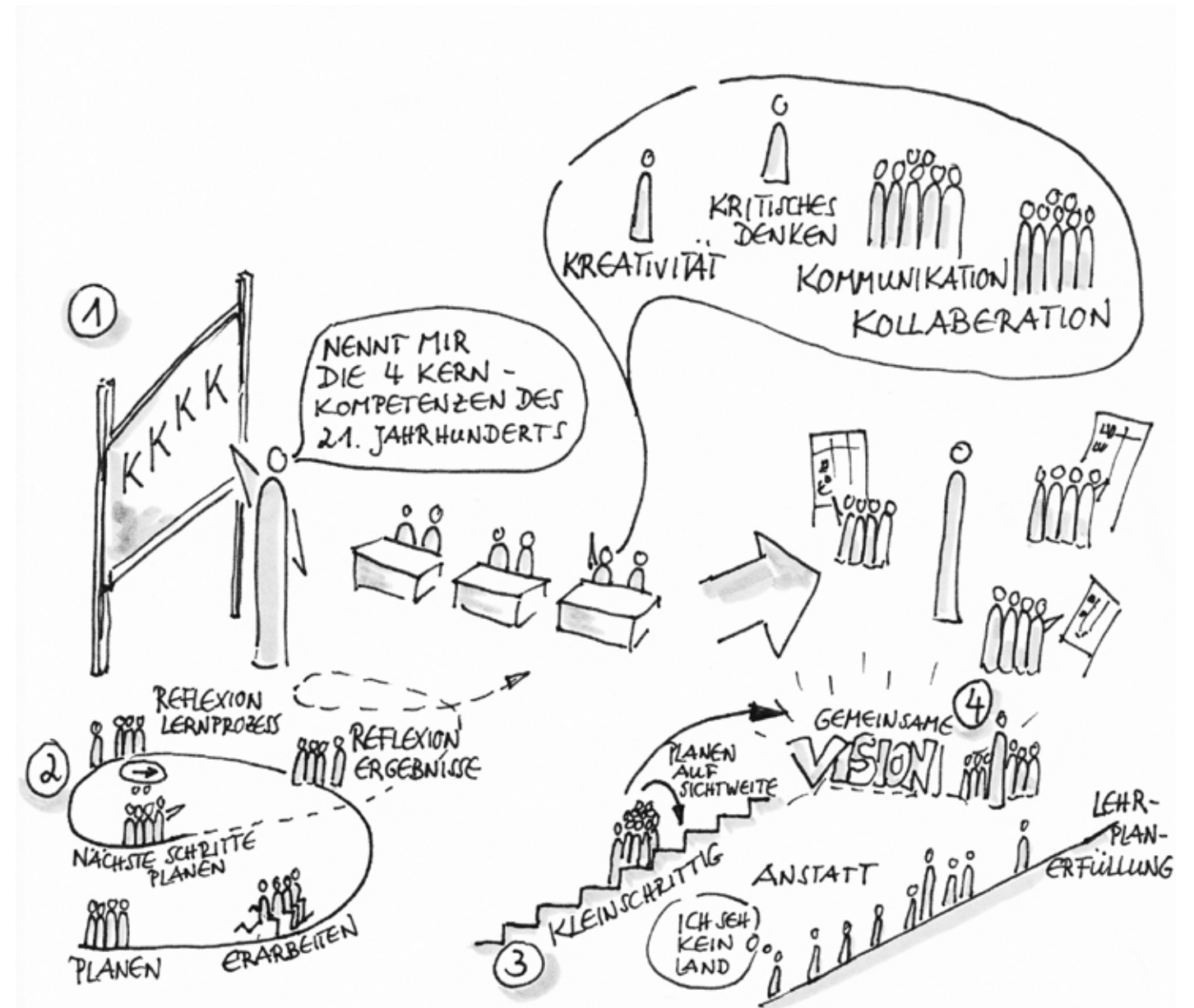
Wahrscheinlich ist Euch das 4-K-Modell, das die vier Kernkompetenzen des 21. Jahrhunderts beschreibt, vertraut. Zu ihnen zählen: Kreativität, Kritisches Denken, Kommunikation und Kollaboration. Während Kreativität und kritisches Denken sich durchaus allein üben lassen, sind Kommunikation und Kollaboration nur in der Gruppe erfahrbar. Ein wichtiger Grund, um in Teams zu lernen. Zusätzlich ist es immer wieder spannend zu beobachten, was an Potenzialentfaltung, Selbstorganisation und Selbstverantwortung bei Lernenden freigesetzt werden kann, wenn sie sich gemeinsam in einem Team auf den Weg begeben, Lernziele zu erreichen.

#2 Kraft der Iterationen

Dieser angesprochene Weg zu den Lernzielen hat sich in der agilen Vorgehensweise besonders erfolgreich erwiesen, wenn er sich rhythmisch einteilt in die Phasen:

- des Planens,
- des Erarbeitens,
- der Reflexion hinsichtlich der Arbeitsergebnisse (Review),
- der Reflexion des gemeinsamen Lernprozesses (Retrospektive)
- und der daraus entstehenden Neugestaltung der nächsten Arbeitsphase.

Und dies iterativ / wiederholend. Wer an dieser Stelle eine Verbindung zum PDCA-Zyklus knüpft, hat eine passende Schlussfolgerung gezogen. „Die Kraft der Iterationen“ lässt Lernen für alle Beteiligten zu einem gestaltbaren Weg werden. An dessen Reflexionspunkten entsteht oftmals ein hohes Maß an Lernmotivation. Lernende möchten Bewährtes weitertreiben und mit Ideen zur Verbesserung einen Neubeginn für die nächste Lernschleife wagen.



#3 Inkrementelle Lernproduktorientierung

Unterstützt wird die Energie der iterativen Vorgehensweise durch die in der Lehrkunst immer wieder gelebte Möglichkeit, Lernprodukte in erreichbare Teilprodukte herunterzubrechen. Statt einer 10-seitigen Projektarbeit als direktes Ergebnis einer Aufgabenstellung, steht das Erfüllen von Teilaufgaben, das Aufbrechen in Arbeitsschritte (z.Bsp. erst Themenfindung, dann ein Vortrag, ein Exposé usw.) bei dem dritten Merkmal agilen Lernens „inkrementelle Lernproduktorientierung“ im Vordergrund. Die Hauptidee: es wird eine gemeinsame, sichtbare Kommunikationsgrundlage, ein erstes Lernprodukt geschaffen, welches sich nach und nach in jeder neuen Lernphase weiterentwickeln lässt. Wie groß, klein und auf welche Art und Weise inkrementelle Teilergebnisse erreicht werden können, ist abhängig von Lernendenteam, Unterrichtsfach und der Aufgabenstellung. eduScrum ist ein methodisches Rahmenwerk. Didaktische Fragestellungen liegen zunächst bei den Lehrenden. Dabei gilt es, die Schülerinnen und Schüler weder zu unter- noch zu überfordern. Beide Punkte hängen nicht nur mit dem

Arbeitsaufwand zusammen. Dieser wird bei eduScrum von den Lernenden selbst geschätzt und demzufolge auch mit gesteuert. Eine Überforderung oder Unterforderung steht ebenfalls in engem Zusammenhang mit der empfundenen Sinnhaftigkeit der angestrebten Lernziele.

#4 Gemeinsame Vision und planen auf Sichtweite

„Du lernst für Dich und nicht für die Schule“. – Das ist für viele Schülerinnen und Schüler ein wenig überzeugendes Argument, wenn sie in der 6. Klasse Vokabeln nicht mit dem Ziel lernen, übermorgen nach England auszuwandern. Es wird auch schwierig, wenn sie nicht davon überzeugt sind, dass sie das Arbeitsblatt mit 30 classroom language phrases im Leben weiterbringt. Das „Warum“ und die Sinnhaftigkeit hinter einzelnen, zu klein zugeschnittenen Aufgabenstellungen kann leicht verwässern und die Lernmotivation senken. Das bedeutet nicht, dass die Aufgabe Vokabellernen an sich in Frage zu stellen ist. Sie muss Teil einer gemeinsamen gefassten Lernvision sein. Wenn alle Lernenden das Ziel haben die englische Sprache bestmöglich zu erlernen und dafür einsehen, dass die Chance im Klassenraum überwiegt

Englisch zu sprechen eine hervorragende Lernmöglichkeit ist, erscheinen die 30 classroom language phrases vielen Schülerinnen und Schülern lernenswerter.

Immer wieder sind Schülerinnen und Schüler unter dem Abkürzel „SuS“ nur Teil einer didaktischen Richt-, Grob- und Feinplanung, obwohl laut Erkenntnissen der Hirnforschung nur Lernende selbst ihren Lernprozess aktiv gestalten können. All die Pläne sind natürlich für die Vorbereitung und Reflektion der eigenen Lehrtätigkeit wertvoll. Dass diese Pläne auch aufgehen, ist beim agilen Lernen allerdings weniger wichtig. Lernende sind nicht mehr Teil und Objekt eines Plans. Sie denken und führen die Planungsarbeit in ihren Lerngruppen selbstständig weiter. Als Urheber ihres Planes für die nächsten zwei, drei Lernabschnitte sind Lernende zumeist stark daran interessiert, dass das, was sie geplant, geschätzt, miteinander verabredet haben, auch umgesetzt, reflektiert und verbessert wird.

#5 Inspect-Adapt-Transparency & Ver-/Zutrauen

„Umgesetzt, reflektiert, verbessert“ und das sichtbar für alle Beteiligten in einem Freiraum, der Motivation fördert und Unterstützung bereithält. Dies umschreibt kurz das fünfte Merkmal agilen Lernens: das Lebendigwerden von Inspektion, Adaption und Transparenz im Rahmen einer vertrauensvollen und zutrauenden Zusammenarbeit. Auf diesen Rahmen werde ich nachfolgend unter dem Aspekt „Einfach mal sein lassen“ näher eingehen.

„Einfach mal Sein lassen“

Seid ihr schon einmal auf den Vorschlag gestoßen, den Fokus der eigenen Arbeit zu verbessern, indem man statt To-Do-Listen Let-it-be Listen erstellt und diesen folgt? Für die Gestaltung agiler Lehr-Lern-Situationen besteht nicht nur die Herausforderung, alternative Handlungsweisen kennenzulernen und zu erproben. Eng damit verbunden ist auch die Frage, was man „sein lassen“ kann.

Vielleicht wird es Euch freuen, dass das „Thema Hausaufgaben“, wie Willy Wijnands, im vorigen Beitrag in dieser Helix-Ausgabe beschreibt, auf die Let-it-be-Liste gehört. Die Vorgabe von Arbeitsschritten für das Lernendenteam kann gegebenenfalls für den Abgleich der eigenen Erwartungshaltung hilfreich sein. „Wie“ Lernende ihre Lernziele erreichen, bestimmen sie selbst. Eine Planung für die Lernenden, in welchen Schritten sie vorgehen sollen, fällt in der Regel auch weg. Außer: es gibt ein Lernziel, welches beschreibt, dass Lernende eine neue Vorgehensweise einüben sollen.

Die Überlegung, was die Lernenden schaffen und was nicht, liegt

in der Erarbeitungsphase auch nicht mehr bei den Lehrenden. Das Team bestimmt, was es in einer vorgegebenen Zeit schaffen kann und will. Es benötigt allerdings Erfahrung und ein Gefühl für die Lernenden, um ein agiles Lernprojekt so zu gestalten, dass es die Lernenden gleichermaßen fördert und fordert.

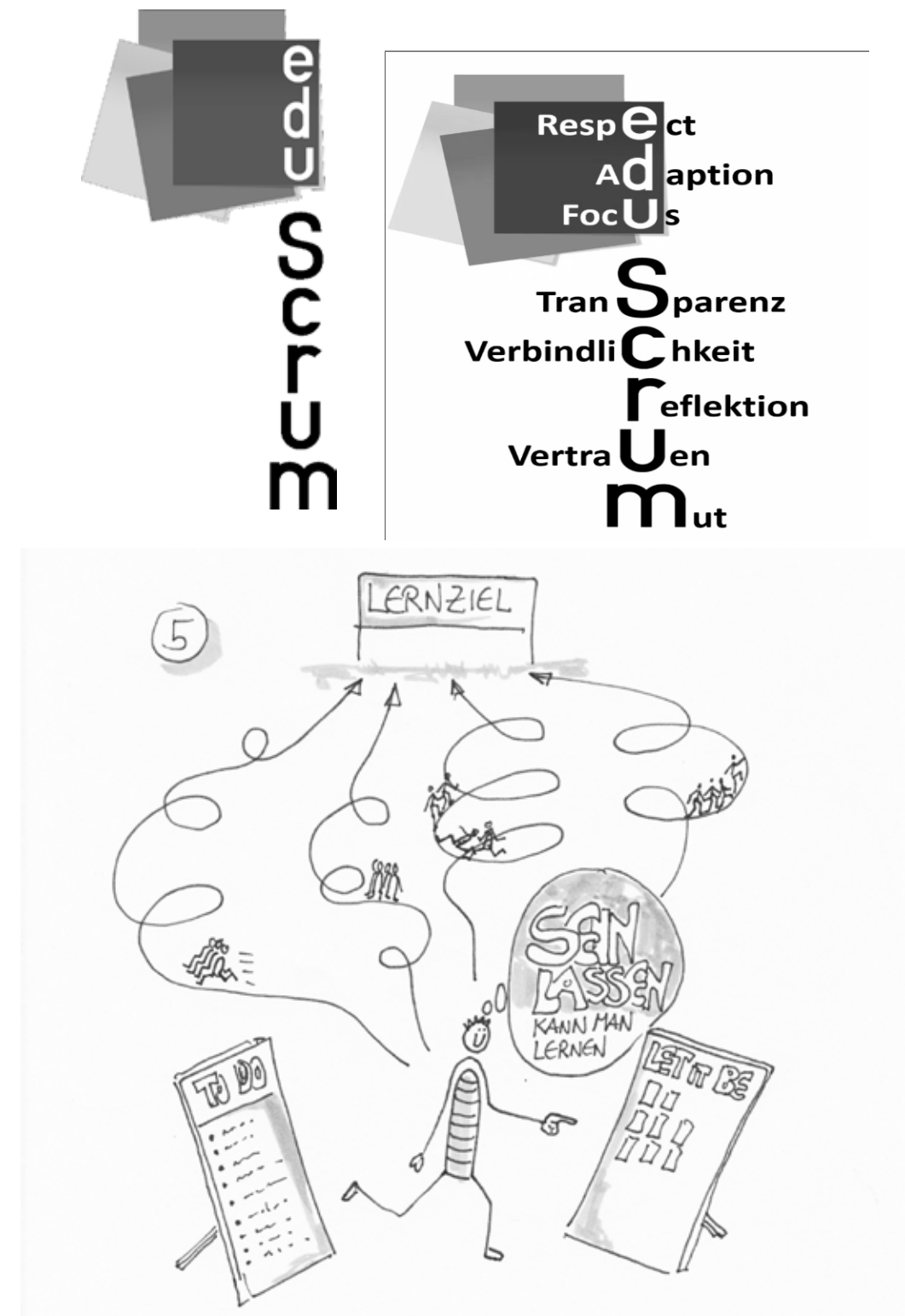
Von einem weiteren Standpunkt aus betrachtet gilt es auch, die Lernenden und den sich entwickelnden Lernprozess in Vertrauen und Zutrauen „sein zu lassen“. D.h. ihn so anzunehmen, wie er sich ergibt. In der Lern- und Erarbeitungsphase zahlt es sich erfahrungsgemäß aus, zwei- oder dreimal mehr durchzuatmen, bevor ein Eingreifen in die Lernsituation erforderlich wird. Der Zeitpunkt, an dem Zwischenergebnisse präsentiert und der Weg dahin reflektiert wird, ist ja stets in Sichtweite. Und wenn eine Arbeitsphase hinsichtlich der vom Team vereinbarten und geschätzten Ziele scheitert, hat dies einen wichtigen Lerneffekt. Mit der Einplanung entsprechender Pufferzeit mit zwei bis drei mehr Iterationen ist dies auch zeitlich unproblematisch.

Zwar sind Lernziele klar zu formulieren, aber auch Aufgabenstellungen, die nicht sofort das Verständnis der Lernenden treffen, können so sein, wie sie sind. Denn bei eduScrum gibt es im Vorfeld genug Raum, das Verständnis der Aufgabenstellung zur Erreichung der Lernziele zu klären und in der Sprache des jeweiligen Teams zu formulieren. Das heißt, Lehrpersonen sollten selbstverständlich zielgruppengerecht formulieren.

Wenn dies allerdings nicht gelingt, IST das so und führt zu einem MEHR an Kommunikation, bis Lehrende und Lernende ein gemeinsames Verständnis gefunden haben - bevor sie in den Lösungs- und Erarbeitungsprozess gehen. Ein Umstand, der auch Lehrende zu Lernenden werden lässt.

Denn solche Klärungsprozesse verfeinern wiederum die eigene Lehrkunst, Aufgaben für agile Lernprojekte zu formulieren.

Unbändige Neugier, Denken aus Lernendensicht als Basis
Das beschriebene „Sein Lassen“ in vielfältiger Form lädt ein, das eigene Lehren zu überdenken und sich als Teammitglied der Lernenden-Teams zu begreifen. Lehrende geben das „Was“ in den Lernprozess. Sie denken darüber nach, welches „Wie“ aus Sicht der Lernenden sinnvoll wäre, sind aber offen, bereit und vor allen Dingen neugierig darauf, welche Wege ebenfalls zu den Lernzielen führen. Es geht nicht mehr darum, dass eigene Lehrpläne gelingen. Es geht darum, dass Lehrende die Lernenden dabei unterstützen, die von ihnen verdeutlichten Lernziele auf individuellen Lernpfaden im Lernerteam zu erreichen.



Lehrpersonen unterrichten und untersuchen integriert spezifisch und effektiv. Luuise.

Ja Luuise und Hattie, die hängen eng zusammen. Prof. Dr. Wolfgang Beywl hat zusammen mit Klaus Zierer Hattie ins Deutsche übersetzt. Und er hat zusammen mit seinem Team Luuise als effektive Methode

der Selbstevaluation im laufenden Unterricht entwickelt. Formative Evaluation. Feedback. Und alles direkt und unkompliziert. Und erfolgreich dort, wo Luuise angekommen ist.

Wer könnte besser etwas darüber erzählen als jemand aus dem Schweizer Luuise-Team von der FHNW in Brugg.



Darf ich vorstellen: Luuise, die mit den zwei -uu-

Gastbeitrag: Kathrin Pirani

-Wie sie hunderten Lehrkräften gezeigt hat, dass der eigene Unterricht wirkt -

Es gibt Begegnungen, die einem so richtig guttun. Nach einem anregenden Austausch fühlst du dich leicht und energiegeladener. Allen Menschen, insbesondere Lehrkräften, wünsche ich, dass sie solche Begegnungen oft erleben. Der Alltag in der Schule kann herausfordernd und anstrengend sein. Auch wenn die Dinge eigentlich rund laufen, gibt es immer wieder auch grössere Hürden. Begegnungen können Entlastung bringen. Meine Begegnung mit Luuise ist so eine. Ich kenne sie seit bald zehn Jahren und nach einem Austausch mit ihr fühle mich leichter, stärker und voller Energie. Sie inspiriert mich, sie unterstützt mich, sie macht meine Arbeit im Klassenzimmer befriedigender. Sie bringt Klarheit und Bewegung in Lernräume.

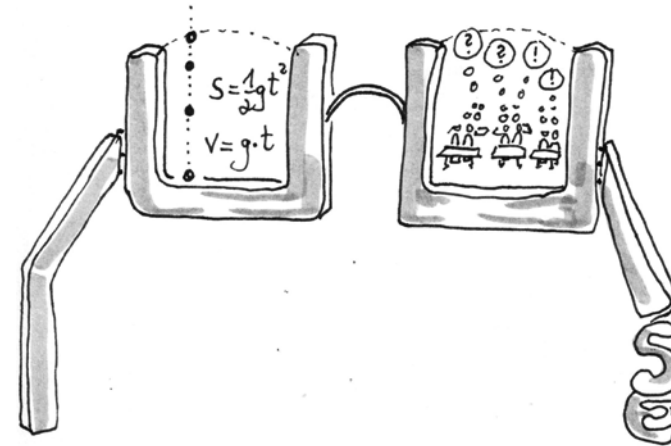
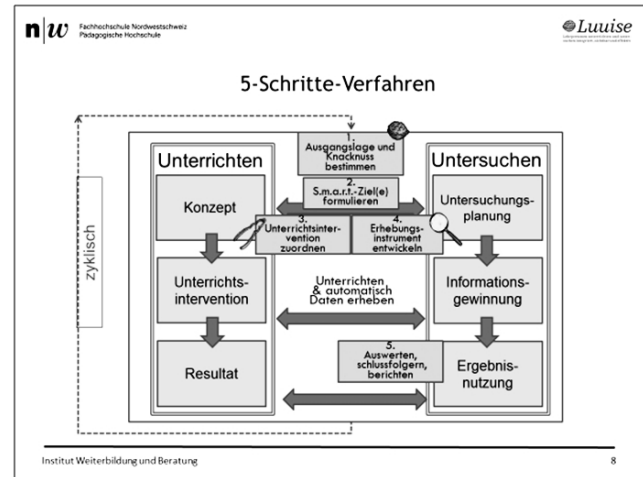
Die zwei -uu- in Luuise

Ihr Name eckt ein bisschen an. Die zwei «uu» sind extravagant; vielleicht machen sie neugierig. Ich stelle sie dir vor: Luuise ist ein standardisiertes und zugleich hochgradig individualisiertes Verfahren zur Unterrichtsentwicklung. Sie unterstützt Lehrkräfte, ihren Unterricht zu optimieren oder Lernprozesse und Lernresultate möglichst nachhaltig zu stabilisieren. Es ist ihr ein Anliegen, dass Lehrkräfte mit frischem Blick auf ihren Unterricht schauen und in den Fokus nehmen, was sie Gutes, Gelingendes und Gewünschtes erkennen können. Luuise möchte diese drei «G's» stärken und fördern. Eigentlich ist Luuise eine Spielart der formativen Selbstevaluation. Im Kleid eines fünfschrittigen Entwicklungsverfahrens wird sie gemeinsam mit Lehrkräften aktiv, die das Unterrichten, das Erforschen des Unterrichts und das Nutzen der Ergebnisse in den eigenen Händen halten wollen. Ihr voller Name zeigt, dass ihr die Lehrkräfte wichtig sind: «Lehrpersonen unterrichten und untersuchen integriert, sichtbar und effektiv».

Luuise tut gut

«Wir haben doch mit dem Unterricht schon alle Hände und Köpfe voll zu tun! Wie sollen wir es denn schaffen, den Unterricht auch noch zu erforschen oder zu evaluieren?» sagen Lehrkräfte manchmal. Luuise meint es gut mit ihnen. Sie möchte direkt helfen und

nicht etwa weitere Aufgaben aufbürden. Luuise schenkt Lehrkräften sozusagen eine besondere Brille, um auf den eigenen Unterricht zu schauen: Mit dem einen Auge schauen Lehrkräfte durch das Brillenglas «Unterrichten» und versuchen, ihr Lehrhandeln noch stärker als bisher auf die Bedarfe der Schülerinnen und Schüler abzustimmen – gemäss ihrer nach s.m.a.r.t-Regel festgelegten Ziele. Luuise leitet Lehrkräfte an, neue Wege zu erproben, mit denen sie lohnende Ziele erreichen können. Mit dem anderen Auge schauen sie durch das Brillenglas «Untersuchen» und formulieren ihre Fragestellungen gemäss dem «m» der s.m.a.r.t.en Ziele. Der synchrone zweifache Blick auf das Unterrichtsgeschehen schafft eine plastische, dreidimensionale Realität, in der Lernende und Lehrende gemeinsam vorankommen. Die Verschränkung von Unterrichten und Untersuchen ist ein Alleinstellungsmerkmal von Luuise und ein «Powerhouse» für Entwicklungen im Klassenzimmer. Luuise ist eine Gefährtin auf dem Entwicklungsweg. Nebst dem Setzen von Zielen orientiert sie bei der Gestaltung von konkreten Interventionen, Unterrichtsmethoden, Lehr-/Lernsettings. Sie schlägt vor, dass sich Lehrkraft und die Klasse immer mal wieder vergewissern, wie sie unterwegs sind. Dafür schaffen sich Lehrkraft und Klasse gleich selbst die nötige Information in Form von



Daten, die das gewünschte Lernhandeln oder die angestrebten Lernresultate dokumentieren und sichtbar machen. Mit Visualisierungsmethoden, die Lust auf Lernen machen, gelingt es, die angestrebten Ziele zu erreichen.

Luuise bietet Lehrkräften Orientierung.

Das Angebot an Lehrkräfte ist eine vielfach bewährte Begleitung bei individuellen Entwicklungsvorhaben in Form eines optimierten und standardisierten fünfschrittigen Planungsverfahrens: Die Lehrkraft ...

1. klärt die Ausgangslage, formuliert dazu mögliche Annahmen und definiert für eine begrenzte Unterrichtssequenz eine „Knacknuss“ (meist etwas wiederkehrend Limitierendes);
2. formuliert s.m.a.r.t.-Ziele, welche sich auf die angestrebte Veränderung beziehen (Haltung/Handeln der Lehrkraft im Unterricht, Lernverhalten oder Lernresultate der Schülerinnen und Schüler);
3. realisiert Unterrichtsinterventionen, die sich auf das Ziel beziehen;
4. entwickelt parallel zum Schritt 3 ein Datenerhebungs- und Visualisierungsinstrument, das sie in den Lehr-Lernprozess integriert und
5. wertet im Dialog mit den Schülerinnen und Schüler die erhobenen Daten aus und leitet gemeinsam mit ihnen allfällige weitere Entwicklungsschritte ab.

«Die „Sprengkraft“ von Luuise stammt sowohl von der peniblen Linearität als auch von der im Dialog zirkularen Konstruktion neuartiger Lehr-Lernwege.» sagt eine ehemalige Schulleiterin, die erlebt hat, wie eine Gruppe Lehrkräfte mit Elan und Engagement Luuise-Projekte mit Klassen umgesetzt hat.

Die Ursprünge von Luuise

Ins Leben gerufen wurde Luuise schon Jahre bevor John Hattie in seinen Publikationen zu «Lernen sichtbar machen» mit dem Faktor «formative Evaluation des Unterrichts» auf die Wirkmächtigkeit von evaluativen (Selbst-) Evaluationsverfahren hingewiesen hat. Sie

wurde in Deutschland ausgedacht und kam mit Prof. Dr. Wolfgang Beywl in die Schweiz. An der pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz hat das Team von Prof. Beywl ein Lernen-Sichtbar-Machen-Faktoren-Wiki (abrufbar unter www.lernensichtbarmachen.ch) geschaffen. Dort wird der lernwirksame Faktor «formative Evaluation» definiert als eine «datenbasierte Rückmeldung, welche die Lehrperson zu ihrem Unterrichten und ihrem Einfluss auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler erhält.» Genau darum geht es bei Luuise: Lehrkräfte können das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler massgeblich stärken, wenn sie systematisch Belege schaffen, die zeigen, wie ihr Unterrichtshandeln Lernprozesse beeinflusst; wenn sie diese Erkenntnisse nutzen, um ihren Unterricht so auszurichten, dass er noch stärker und bestmöglich das Lernen unterstützt.

Das Luuise-Fortbildungsangebot

Interessierte Lehrpersonen erlernen die Luuise-Anwendung in fachübergreifenden oder fachhomogenen Gruppen, i. d. R.

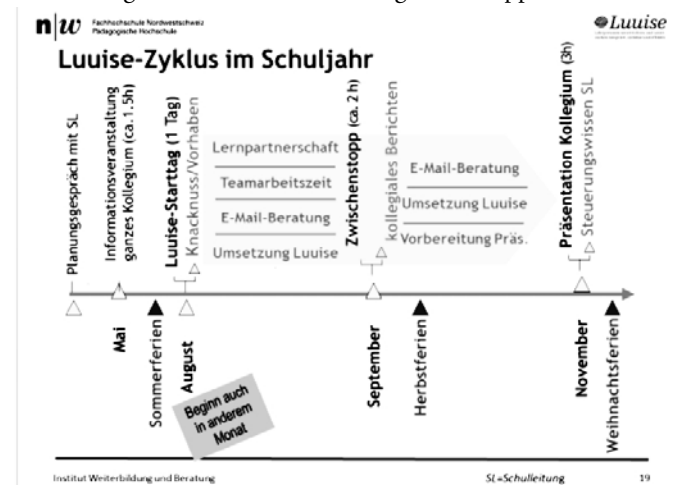


Abb.3

organisiert als schulinterne Fortbildung (SchILF) von max. zwölf Teilnehmenden in Begleitung von zwei Luuise-Coachs.

Eingebettet in Schulen als voll-situiertes Fortbildungsformat werden einerseits Kompetenzen zur datenbasierten Unterrichtsentwicklung ausgebaut, andererseits auch die Zusammenarbeit von Lehrerteams und damit Aspekte der Schulentwicklung gestärkt. Abbildung 3 zeigt die Abfolge einer typischen Fortbildung:

Luuise als Fortbildungsangebot

An einem Präsenz Anlass an der Schule planen die teilnehmenden Lehrkräfte ihre individuellen Projekte. Kollegialer Austausch in der Gruppe und Beratung durch zertifizierte Luuise-Coachs unterstützt bei Bedarf. Die Lehrkräfte verschriftlichen ihre Ideen auf einer Planungsvorlage, die sie den Luuise-Coachs zur Kommentierung zuschicken. Ausgerüstet mit weiteren Anregungen, bereiten die Lehrkräfte den Start des Projekts im Unterricht vor. Sie berichten der Klasse von ihrem Vorhaben und beobachten dabei genau, wie die Klasse auf die Projektideen reagieren. Dann geht der Unterricht los. Die zusätzlichen Unterstützungsangebote, die Datenerhebungen und deren Visualisierungen werden zu wichtigen Ausgangspunkten für Gespräche über Lernen, Lernchancen, Lernhürden und möglichen Vorgehensweisen, diese zu überwinden. Nach ca. sechs Wochen trifft sich die Gruppe zu einem Erfahrungsaustausch. Gemeinsam werden die Projekte gestärkt und die kollektive Zuversicht der Lehrkräfte, dass sie mit Luuise auf einem guten Weg sind, vertieft sich. Nach dem Abschluss der Projekte reflektieren die Lehrkräfte oft zusammen mit der Klasse über das gemeinsam Erlebte, sowie über die Ergebnisse des Entwicklungsvorhabens. An diesem Punkt kann die Lehrkraft nochmals massgeblich darauf Einfluss nehmen, wie die Schülerinnen und Schüler über ihr eigenes Lernen denken. Anschliessend stellen die Lehrkräfte die Ergebnisse im Kreis von interessierten Kolleginnen und Kollegen vor. So können erfolgreiche Vorgehensweisen auch in weiteren Unterrichtssituationen erprobt werden.

Viel "method" und ein klein wenig «magic»

«Was ist denn the magic of the method?» fragt mich kürzlich ein Schulleiter, der bass erstaunt war, dass die an seiner Schule durchgeführten Luuise-Projekte auf «mirakulöse Art und Weise» die Schülerinnen und Schüler derart im Lernen angespornten, dass die stolzen Lehrpersonen bereitwillig von ihren Erfahrungen im Jahresbericht der Schule berichten wollten. Ich finde den Charme und das Potential von Luuise auch nach

zehnjähriger Freundschaft immer noch zauberhaft. Die positiven Reaktionen vieler Lehrkräfte berühren mich und muten manchmal tatsächlich etwas «magic» an.

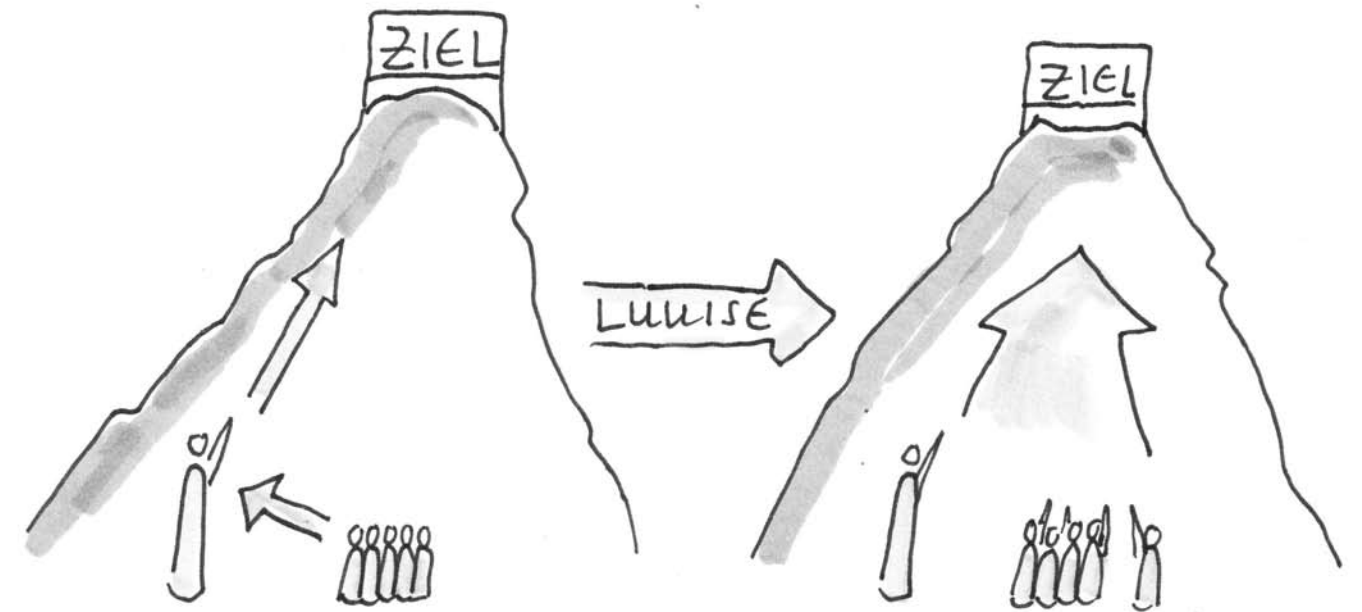
Aber Luuise funktioniert nicht mit Zauberei.

Die Methode sei klug konzipiert, schlank angelegt und ermögliche sichtbare Erfolge, erklärte ich dem Schulleiter. Ein wesentliches Merkmal des Luuise-Verfahrens ist das dichte Zusammenspiel verschiedener Faktoren, die gelingende Unterrichts- und Schulentwicklung ausmachen:

Das Luuise-Verfahren setzt bei einem Bedarf der Lehrpersonen an. Es verzahnt Elemente der Selbstevaluation, das Alleinstellungsmerkmal «Unterricht und Untersuchen verbinden», die auf s.ma.r.t-Ziele aufgebaute Schrittabfolge und attraktive Visualisierungen der Daten. Der konsequent formativ konzipierte Entwicklungsansatz eröffnet Gelegenheiten für engagierte Gespräche von Lehrkraft und Schülerinnen und Schüler über Lernen und Unterrichten. Lehrkräfte berichten, dass damit auch ganz wesentlich die Lehrer-Schüler-Beziehung gestärkt werde. Zudem ist Luuise auf Gelingendes ausgerichtet und wirkt auf die Beteiligten wertschätzend.

Auf der Ebene des Unterrichts zeigt sich, dass Luuise-Lehrkräfte ihre Unterrichtsangebote klarer als bisher gestalten. Sie richten diese noch präziser am aktuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler aus. Die gewonnen Erkenntnisse nutzen sie, um mit und für die Klassen Wege zu suchen, wie auch anspruchsvolle Ziele erreicht werden können. Einsicht der Schülerinnen und Schüler in die Relevanz von Lernzielen, ihre gestärkte Selbstwirksamkeitsüberzeugung und das durch die Visualisierungen dokumentierte Lernverhalten oder die Lernresultate ermöglichen in vielen Klassenzimmern ein konzentrierteres, vertiefteres und oftmals auch lustvolleres Lernen.

Während der Luuise-Fortbildung wird Raum geschaffen für kollegialen Austausch auf Augenhöhe. Fachliche, didaktische, methodische, pädagogische und evaluative Kompetenzen der Lehrkräfte werden gestärkt. «Wir haben es heute total gut erlebt, wieder einmal ganz sorgfältig und mit genügend Zeit über den eigenen Unterricht nachzudenken. Das Nachdenken in der Gruppe haben wir sehr fruchtbar erlebt.» schreibt eine Lehrkraft nach einem Fortbildungstag. Lehrkräfte bauen Wissen über die Wirkweise ihres Unterrichtshandelns auf. Dieses können sie weit über die Zeitspanne eines einzelnen Luuise-Projekts hinaus nutzen. Mein Kollege Marcel Hatt, Biologielehrer und Luuise-Coach verrät im Interview mit einer Wissenschaftsjournalistin des Magazins Horizonte des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaft-



lichen Forschung, wie sich sein Handeln im Klassenzimmer dank Luuise verändert hat: «Ich habe gemerkt, dass die Arbeit mit der Methode mein Kommunikationsverhalten in der Schule verändert hat. Ich spreche Probleme früher an und frage häufiger nach, was ich tun kann, um die Schüler zu unterstützen. Das entschärft viele potenziell mühsame Situationen, schon bevor sie richtig eingetreten sind.» (www.horizonte-magazin.ch/2019/09/05/fakten-statt-bauchgefühl)

Deine Begegnung mit Luuise

Dass sich mit den fünf Luuise-Schritten tatsächlich Unterricht optimieren lässt, zeigen die 800 Projekte, die von Lehrkräften bis heute – vom Kindergarten bis in die Hörsäle von Hochschulen – durchgeführt wurden. Wer Lust auf eine Begegnung mit Luuise hat, ist eingeladen, ein kraftvolles Instrument in die Hand zu nehmen, dessen optimalen Einsatz erlernt und sachkundig begleitet sein will.

Luuise wohnt an dieser Adresse: www.fhnw.ch/wbph-luuise. Schau mal vorbei, sie freut sich auf dich.

Luuise begleitet mich bei meiner Tätigkeit als Englischlehrerin an einem Gymnasium in Zürich. Wenn ich als Luuise-Coach Weiterbildungen für interessierte Lehrer-Teams leite, dann erlebe ich oft, wie Luuise Entlastung und Kraft spendet.

Eben haben Luuise und ein Team von engagierten Luuise-Coachs der pädagogischen Hochschule an der Fachhochschule Nordwestschweiz ein zweijähriges Luuise-Coach-Ausbildungsprogramm abgeschlossen. Diesen Prozess zu steuern war für mich eine bereichernde Erfahrung. Ich wünsche allen 60 ausgebildeten Luuise-Coachs, die an den beruflichen Schulen in Baden-Württemberg tätig sein werden, alles Gute auf ihrer weiteren Reise mit Luuise.

Kathrin Pirani, lic phil I:

Kontakt: Kathrin.pirani@fhnw.ch

Luuise an der PH FHNW (Schweiz): www.fhnw.ch/wbph-luuise

Weiterführende Literatur zu «Luuise» und ihre Themen

Bandura, Albert (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company.

Beywl, Wolfgang/Odermatt, Miranda (2016): Lehrkräfte untersuchen und reflektieren ihren Unterricht. Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule. Institut Weiterbildung und Beratung. Professur Bildungsmanagement, Schul- und Personalentwicklung.

Beywl, Wolfgang (2019): Vom Miteinander überzeugte Lehrpersonen steigern die Lernerfolge. Kollektive Wirksamkeitserwartung als Angelpunkt der Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung, 1/19, S. 50-53. Buchmann, Florence/Pirani, Kathrin (2019): Luuise. Eine begleitete, unterrichtsintegrierte Selbstevaluation. In: Babylonia 2019/2. https://www.fhnw.ch/de/forschung-und-dienstleistungen/paedagogik/institut-weiterbildung-und-beratung/integrierte-schul-und-unterrichtsentwicklung-luuise/media/luuise_aktionsforschung_babylonia_19_2.pdf

Just, Dorothee/Pirani, Kathrin (2019). Didaktische Nüsse knacken und Unterricht entwickeln mit Luuise. Ein Fallbeispiel aus dem Sprachunterricht. In: Pädagogik 2019 (im Erscheinen).

Beywl, Wolfgang/Gaß, Brigitte (2019): „Luuise bietet tiefen Einblick in den eigenen Unterricht“. In: Newsletter der Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen 2017/2018, S. 17-19

Ich denke, ich hatte es schon früher erwähnt. Ich bin selbst Luuise-Coach und halte dieses Konzept für äußerst bemerkenswert und genau deshalb für sehr klug vom Kultusministerium Baden-Württemberg, 60 Luuise-

Coaches für die beruflichen Gymnasien ausbilden zu lassen. Luuise ist erlernbar, tut Lehrkräften wirklich gut, spart Zeit und bringt das, was man als Lehrer häufig vermisst: Erfolgsgefühle.



LUUISE, Agilität und die drei Stufen der Kampfkunst Otto Kraz

Die japanische Philosophie, auf der ja große Teile der agilen Prinzipien beruhen, bietet auch hier eine klare Empfehlung. Die dortige Kampfkunst kennt drei Stufen des Lernens, die ein Schüler von den Anfängen bis zur Meisterschaft seiner Kunst durchläuft. „Shu Ha Ri“ bezeichnet diese Entwicklung und meint: Erst lernen, dann entfernen, dann weiterentwickeln. (Übernommen aus <https://www.leanovate.de/blog/drei-stufen-des-lernens-shu-ha-ri-und-die-entwicklung-von-agilitaet/>)

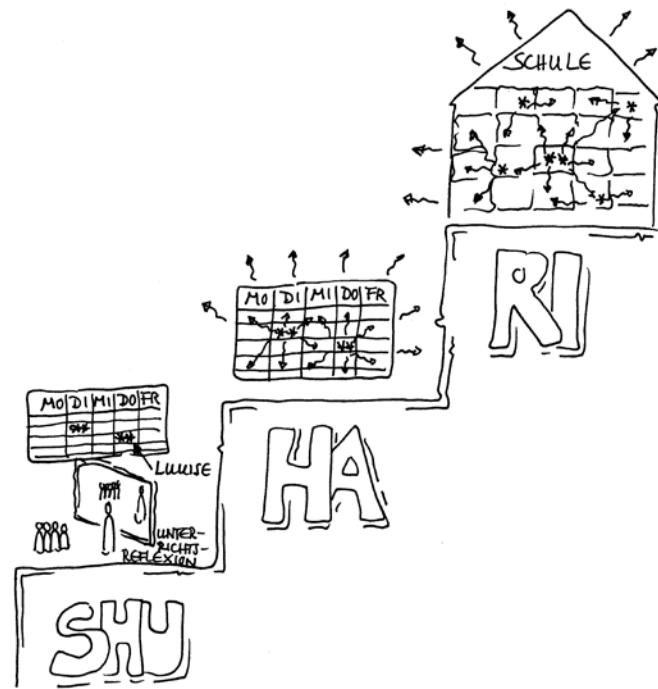
Shu, die erste Stufe des Lernens, bedeutet etwa „erhalten, gehorchen“. Man lernt, indem man nachahmt und den gegebenen Regeln folgt. Nur, wer die Regeln beherrscht, so die Idee, sei in der Lage, sich später über diese hinweg zu setzen, ohne die Kunst an sich zu verlieren.

Auf Luuise übertragen bedeutet dies, dass es großen Sinn macht, will man die hohe Effektstärke der formativen Evaluation mit dem Luuise eigenen „Lernprozesse sichtbar machen“ für seinen Unterricht nutzen, den Ablauf eines Luuise-Projekts „streng nach Vorschrift“ durchzuführen. Dass man nicht nur „ein wenig Luuise“ macht. Weil der Luuise-Ablauf mit der Durchführung über den Projektplan mit s.m.a.r.t-Zielen und klarer Definition des „lös-baren“ Problems setzt auf Erfolg. Lehrpersonen tendieren schnell dazu, eine viel zu komplexe „Knacknuss“ auf einmal „knacken“ zu wollen ... aber ohne klaren Erfolg am Ende des Projekts wird man dieses Verfahren nicht mehr anwenden wollen. Luuise als Gesamtprinzip ist angelegt für iteratives Entwickeln von Unterricht ... kleine Schritte mit dem Blick für's Ganze, immer zusammen mit den Lernenden - weshalb sich auch immer auf der Beziehungsebene viel tut ... agile Entwicklungen mit regelmäßigem Feedback und Erfolgsmeldungen, die die Eigenmotivation der Lehrperson automatisch stärken und in erfolgreiches agiles Fahrwasser bringen. Weil agil zu unterrichten langfristig und nachhaltig zur Lehrerzufriedenheit und einer beruflichen Gesundheit führt, die gleichzeitig effektiveren Unterricht samt besseren Lehrer-Schüler-Beziehungen ermöglicht. Was wiederum zu Gelassenheit der Lehrperson und seiner Gesundheit beiträgt und die gefühlte Belastungen im Lehrerdasein reduziert. Luuise&Co sind aktive Ansätze die gesund halten. Gute Schule benötigt nicht permanent überlastete Lehrpersonen.

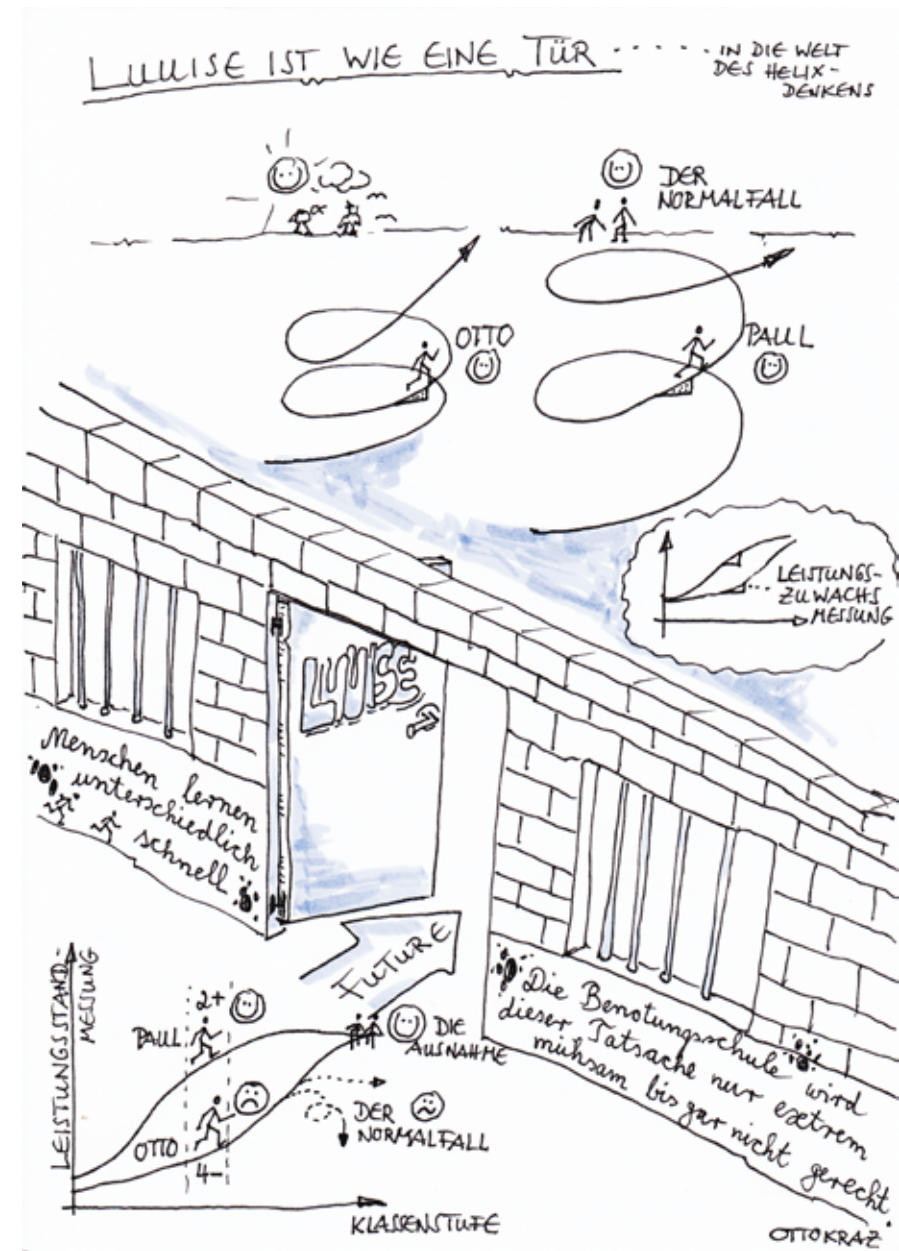
„Ha“ als zweite Stufe von Shu Ha Ri lässt sich übersetzen mit „(auf)brechen, frei werden, abschweifen“. Hier geht es darum, die gegebenen Regeln und Standards zu variieren und auf die eigene Situation anzupassen. Dazu gehört auch, die Hintergründe zu verstehen, um so über das reine Befolgen von Regeln hinaus zu kommen.

Auf Luuise angewandt heißt dies, dass man erst ein paar Mal den klaren festgelegten Ablauf eines Luuise-Zyklus zusammen mit einer zweiten Lehrperson im Tandem durchlaufen und dies auch im Kollegium präsentiert haben sollte, bevor man mit dieser klaren positiven Erfahrung beim Anwenden der Regeln beginnt,

die Erkenntnisse aus den Luuise-Projekten, die sich ja immer auf Einzelklassen und auf bestimmte Zeitabschnitte beziehen, sind individuell auch auf seinen Gesamtunterricht zu übertragen. Mit der Sicherheit im Kopf, wie Luuise-classic funktioniert, lässt sich auch Little-Luuise im Alltag anwenden. Kleine Datenerhebungsinstrumente können wertvolle Begleiter sein - auch ohne spezielles Projekt. Und nach einem Projekt wird man sowieso aufgrund der verbesserten Beziehungsebene, die fast alle Lehrpersonen schildern, mit einem ganz anderen Fokus auf „Knacknüsse“ schauen. Luuise im Unterricht angewandt stärkt die Erkenntnis, dass Lernende sehr viel mehr können als Wissen aufzunehmen. Dass sie sehr wohl in der Lage sind, unter den richtigen Rahmenbedingungen konstruktiv zum eigenen Lernen beizutragen. Feedback zu geben und sich selbst aktiv auf den Weg zu machen. Hinter Luuise steckt eine Haltung, die Schüler/innen auf sehr ernsthafter Ebene begegnet, weil man als Lehrperson immer zusammen mit Lernenden die Knacknuss knackt. Schafft man es als Lehrperson, von seinen Schüler/innen im Gegenzug wirklich wertgeschätzt zu werden, dann kann man so viel mehr von ihnen abverlangen, ohne dass es Druck oder Strenge bedarf.



„Ri“ als dritte und höchste Stufe schließlich bedeutet „verlassen, trennen, abschneiden“ und meint, die gegebenen Muster hinter sich zu lassen um, von eigenen Impulsen gesteuert, eigene Wege zu gehen. Die Erfahrung und das Beherrschen der Regeln ist dabei die Voraussetzung, um sich in dieser fortgeschrittensten Variante unabhängig zu machen von der Lehre und deren Ideen frei anzuwenden.



Hier kommen wir zur dritten Stufe und landen im breiten Feld agiler Ansätze, die es seit Montessori schon lange gibt, aber an den meisten Regelschulen noch nicht angekommen sind. Bei vielen Schulen, die beim „Deutschen Schulpreis“ in den oberen Rängen landen, kann man diese dritte Stufe für die ganze Schule sehen. Dazu gehören immer Schulleitungen, die sich in Richtung agil denkender Zukunft von Bildung aufgemacht haben - zusammen mit ihrem Kollegium. Den Begriff agil verwenden wir vom Forum agil lernen und lehren übrigens nicht dogmatisch und eng auf das agile Manifest und daraus abgeleitete Formen wie etwa eduScrum fokussiert, sondern mit dem Ansatz: Kollegiales Zusammenarbeiten (speziell auch mit seinen Schüler/innen als Kolleg/innen der besonderen Art) - das Ziel im Blick, aber ein Vorgehen in kleinen Schritten mit regelmäßigem Feedback, um zu sehen, wie man Lernprozesse kontinuierlich und immer wieder neu optimieren kann. Motto: Ausprobieren, ansehen, optimieren. Und das in iterativen Schleifen - Lehrende zusammen mit den Lernenden. An der klassischen Regelschule regelt der Lehrplan und das Denken der Lehrpersonen, den Lehrplan erfüllen zu müssen, das Alltagsgeschehen. Das fördert leider nicht die Wertschätzung der Lehrperson, macht Lernende passiv und notenfokussiert denkend. Vergibt so viele Chancen, die eine Klasse mit „kollegial denkenden“ Schüler/innen besitzt. Man möge einmal intensiv die Top 10 der

Effektstärken bei der Hattie-Studie studieren, dann hat man diese Aussage nochmals schriftlich. Luuise kann, wenn eine Schule dies wirklich will, zur positiven Einstiegsdroge in eine ganz andere Schul- und Lebenswelt werden. Wer würde schon gerne auf die wunderbaren dauernden positiven Rückmeldungen zukünftiger Staatsanwältinnen, Informatiker, Ärztinnen, Politiker, Betriebswirtinnen, Juristen, Lehrerinnen, StartUp-Gründern, Professorinnen, Maschinenbauern, Klimaforscherinnen, Autobauern, Bäckerinnen, LKW-Fahrern, Verkäuferinnen, Installateuren, Elektrikerinnen, Altenpflegern, Erzieherinnen, Bankern und und und verzichten, wenn er sie einmal erlebt hat.

Ich sage das mit fester Überzeugung aus eigener fast 40jähriger Erfahrung und einem Facebook-Account mit 1300 ehemaligen Schüler/innen des Faust-Gymnasium Staufen. Lehrer kann der großartigste Job der Welt sein. Nicht für jeden, aber wenn man sich schon entschlossen hat, diesen Beruf zu ergreifen, sollte man ihn möglichst komfortabel machen. Weil das einem selbst wirklich sehr gut tut.

Deshalb Luuise ins Haus holen und dann fröhliches Shu Ha Ri.

Maschinenbau ... lange ist es her. Ich war an der Technischen Universität München eingeschrieben. 1970. Ein sehr verschultes Studium. Zu verschult für jemand, der gerade aus der Schule aufgebrochen war, um sich selbstständig in der Welt zu bewegen. Nun wurde ich wieder mit einem Stundenplan, den ich nicht beeinflussen konnte, von Vorlesung zu Vorlesung, von Übungsstunde zu Übungsstunde geschickt. Zusammen mit 600 anderen Maschinenbaustudenten und ein paar

Unsicherheit und Zuversicht

Unsicherheit und Zuversicht waren die zwei Begleiter, als ich mich auf das Wagnis einließ, eine neue Lehrmethode einzuführen.

... AGILE ANSÄTZE ...

Die Erkenntnis, dass Lehren für mich mehr als das Übertragen didaktisch aufbereiteter Informationen und Erkenntnisse bedeutet, bildete den Antrieb dazu sich Gedanken über die Frontalvorlesung zu machen. Mein erstes Vorlesungsprojekt fand statt in der Vorlesung Managementmethoden, im Masterstudiengang der Fakultät Maschinenbau. Wie können Inhalte von Projektmanagement vermittelt werden, ohne dabei auf die reine Vermittlung von Theorie zu setzen. Es wurden Legokästen mit programmierbaren Bausteinen angeschafft. Die Vorlesung wurde aufgeteilt in einen Theorie- und einen Praxispart.

... Um die Idee zum Projekt zu generieren wird Design Thinking durchgeführt, angeleitet durch einen externen Coach (einen ehemaligen Kollegen aus meiner Firmentätigkeit bei SAP). Damit die Motivation und somit auch ein großer Teil der Verantwortung für das Projekt im Kurs verankert ist, gibt es hier maximal viele Freiheitsgrade für Ideen. Auch die Zuordnung zu den Themen (je nach Gruppengröße 1-2) nehmen die Studierenden selbst vor. Es geht darum zu erfahren, wie sich Selbstorganisation und Teamerfahrung anfühlt. Mir ist wichtig den Studierenden den Raum zu geben, sich selbst auszuprobieren und dieses auch von Retrospektiven zu begleiten. Die restlichen Vorlesungseinheiten teilen sich auf in einen Theorieblock (meist vorbereitete Vorträge der Studierenden) und einen Praxisteil in Scrum Art mit zusätzlichen Arbeitspaketen, die im Team erarbeitet werden sollen...

Das war die erste Vorlesung, die ich selbst konzipiert hatte, ausprobiert, erweitert und verändert. Und wie das mit agilen Ansätzen so ist, wird dieses auch weiter verbessert.

... KLASSISCH UNTERWEGS ...

Für meine Grundlagenvorlesungen in Mathematik übernahm ich, sehr dankbar, das Konzept eines Lückenskriptes und führte zusätzlich im Semester verankerte Online-Tests ein, die das Grundwissen, dass man zur Hochschulreife mitbringen sollte, überprüfen. Die Studierenden waren zufrieden. Was sie in der Vorlesung lernten,

-innen. Hätte ich damals Mathematik nicht ausschließlich im großen Hörsaal gehört und wäre Teamarbeit damals anders gewesen als „Einer geht hin und schreibt mit, die anderen bekommen die Durchschrift“ - vielleicht wäre ich ja dann doch Wirtschaftsingenieur geworden. :-)
Dass man Mathe als Maschinenbauer tatsächlich auch anders erfahren kann, dazu lassen wir uns einmal etwas aus Mannheim erzählen.



Anna Luther

wurde für die Klausur (meist kurz vorher) anhand von Übungsaufgaben und Probeklausuren vorbereitet, denn 4.0 gewinnt und geht nicht in den Notenspiegel ein (zumindest im 1. und 2. Semester an unserer Hochschule).

Was ist der Effekt, den diese Art zu lehren, fördert?

Erklär mir ein Schema und ich wende es an. Als Quelle dient ausschließlich das Skript und die Übungsaufgaben. Gelernt und geübt wird meist alleine, über Mathematik selten geredet. Welche Kompetenzen werden hier erworben? Geht das nicht auch anders? Ist die Sättigungskurve von didaktischen Methoden, die frontal stattfinden, erreicht?

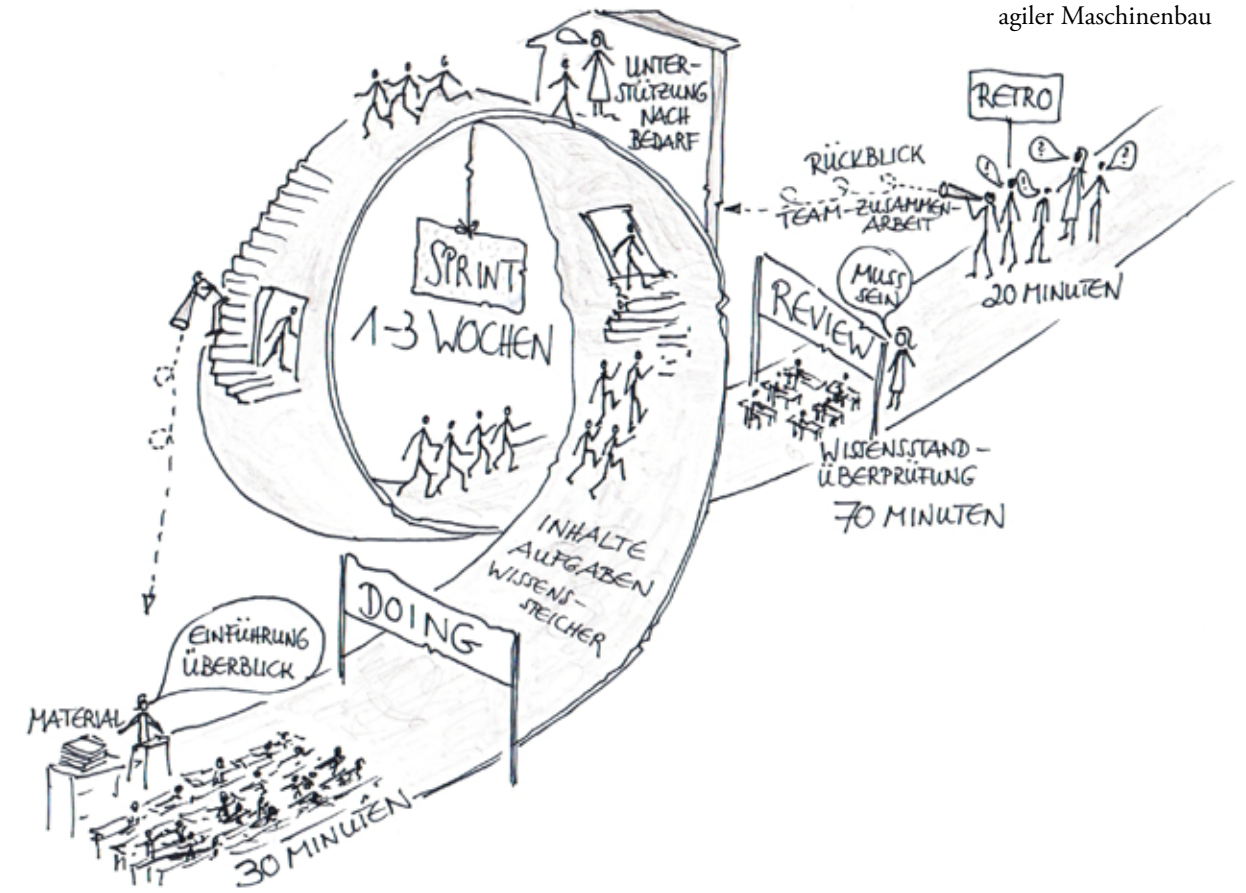
... EDUSCRUM...

Dass ich auf eduScrum stieß, verdanke ich einem Kaffee und dem Hinweis eines Kollegen, dass ich ausgebildete Scrummasterin bin und es da auch etwas mit „edu“ gibt. Dass das Projekt gerade das vierte Semester durchlaufen hat, verdanke ich meinem Team. (Prof. Werft, P. Raab und seit kurzem mit dabei A. Hermann, zu finden unter www.eduscrum.hs-mannheim.de) Unser Ziel besteht darin, den Studierenden Raum zu geben, um im eigenen Tempo und nach eigenen Bedürfnissen den Lehrstoff nachhaltig zu erarbeiten. Zusätzlich sollen wichtige Fähigkeiten wie Teamarbeit, Kommunikation und Selbstorganisation, die für das spätere Berufsleben wichtig sind, gefördert werden. „eduScrum“ ist eine auf Bildungsszenarien angepasste Variante von Scrum, eine agile Projektmanagementmethode, die Selbstverantwortung, Transparenz und Team-Zusammenarbeit in den Vordergrund stellt. eduScrum ist ein Rahmenwerk, das für beliebige Fächer genutzt werden kann, eingeführt von Willy Wijnands in den Niederlanden.

In Deutschland ist die Hochschule Mannheim die erste Hochschule, die eduScrum im speziellen Kontext „Mathematik für Maschinenbauer“ einsetzt.

Eine durch eduScrum organisierte Lehr-Lerneinheit zeichnet sich dadurch aus, dass die Studierenden

- in Teams von maximal fünf Personen selbstorganisiert den Vorlesungsinhalt erarbeiten,
- für jedes Thema eine Liste an Lernzielen und zugehörigen Übungen erhält,
- einen Lernplan zur Verfügung haben, mit dem sie und auch die Dozierende jederzeit sehen können, wie der Lernprozess



voranschreitet,

- keine klassische Vorlesung vorfinden, sondern individuell im Lernprozess unterstützt werden.

Der gesamte Vorlesungsinhalt wird in Zeitabschnitte, sogenannte Sprints, eingeteilt.

Jeder Sprint besteht aus den Phasen Planning, Doing, Review und Retro.

Die Methode eduScrum fördert das Erfolgs- und Kompetenzerleben von Studierenden. Durch die kontinuierliche Aktivierung der Studierenden während der Präsenzzeiten arbeiten die Teams gemeinsam an den Lernzielen und an den bereitgestellten Aufgaben. Das gegenseitige Erklären fördert regelmäßige Erfolgserlebnisse. Durch die Reviews bekommen Studierende frühzeitig ihren Wissensstand zu einem Thema gespiegelt. Somit findet der größte Wissensaufbau nicht erst kurz vor der Abschlussklausur statt, wodurch ein nachhaltiges Lernen begünstigt wird. Die offene Arbeitsweise von eduScrum stärkt die Eigenständigkeit der Studienanfänger*innen und es werden somit selbstregulatorische Fähigkeiten ausgebildet. Weitere Informationen finden sich im Tagungsband der GDM (2018)

... WAS DIE STUDIERENDEN MEINEN...

Nun möchte ich nochmal auf die Überschrift eingehen. Wie fühlt es sich an, eine Vorlesung in einem völlig neuen Konzept durchzuführen. Es gab einen Plan, wie lange welche Abschnitte, gerade bei der ersten Veranstaltung (Anleitung zur Methode, Teamzusammenführung, Teamspiel, etc.) dauern sollten. Das Material war bereitgestellt. Und immer war etwas Unsicherheit dabei, ob alles nach Plan läuft. Wird die Methode angenommen? Es gibt keine Methode, die von allen akzeptiert wird. Und hier gebe ich zu bedenken, dass auch die klassische Vorlesung nicht für alle Beteiligten zur Zufriedenheit führt. Die größte Unsicherheit stand

mir aber beim Korrigieren der Klausur bevor. Wie wird mein Kurs im Vergleich zum klassischen Unterrichtsformat abschneiden. Gerade beim allerersten Mal war das für mich der spannendste Moment. Nicht weil mein Ziel darin bestand, bessere Klausurnoten zu erzielen, denn die Klausur überprüft nur eine Kategorie vom Wissenserwerb, sondern aus Gerechtigkeitsgründen den Studierenden gegenüber, ihnen nicht durch das Experiment geschadet zu haben. Das Ergebnis fiel, nur knapp, aber zu Gunsten der Methode aus.

Doch was sagten die Studierenden dazu? Eine Umfrage ergab, dass sie die Methode für zu fordernd hielten und viele sich eine klassische Vorlesung wünschten. Und hier kommt die Zuversicht ins Spiel und der Glaube daran, dass die neue Methode langfristige Effekte erzielt. Als Kompromiss wurde im zweiten Semester die Hälfte mit eduScrum und die andere Hälfte des Stoffes klassisch gelehrt.

Und als schließlich die Studierenden im dritten Semester ankamen, hörte ich den Satz „Ich hätte es nie für möglich gehalten, dass ich das mal sage, aber eduScrum ist gut für mich“ ...

Das Feedback der Studierenden wird kontinuierlich eingearbeitet. Die positiven Stimmen, wie „das Lernen ist nachhaltiger“, „Teamzusammenarbeit treibt an“ bestärken uns darin, dranzubleiben. Mit Fleiß und Übung kann in der Mathematik im Maschinenbau viel erreicht werden. Durch eduScrum nutzen wir die Vorlesungen intensiver und zeitlich effizienter aus, zusätzlich erwerben Studierende noch andere Kompetenzen, auf die es im späteren Berufsleben ankommt.

Besonders freut es mich, Verbündete gefunden zu haben, die ebenfalls Mathematik mit eduScrum testen möchten, so ergab sich eine Kooperation mit Julia Rausenberger (FHNW, Muttenz, Schweiz).

Ich wünsche Mut und Zuversicht!

Und ja, es ist offensichtlich kein Einzelfall. Auch an der FHNW in Muttenz wird eduScrum in Mathematik zum Einsatz gebracht. Studierende werden gleich am Anfang mit Hattie number two konfrontiert: Selbsteinschätzung der eigenen Lernleistung. 1,33. Das heißt an der FHNW: Mathematik Selbsttest. Und dann wird ein Refresherkurs Mathematik angeboten, damit durch viel Online- und

Selbststudium die Grundlagen der Schulmathematik wieder ins Gedächtnis gerufen werden. Hattie lässt grüßen. Man stelle sich vor, es gäbe so etwas am Anfang jeder Klassenstufe. Selbsttest, Refresherkurs. Und Schüler/innen würden dies gerne machen, weil sie den Sinn erkennen. 1,33. Das wäre eine wunderschöne Vorstellung für einen ehemaligen Mathelehrer. Aber hören wir doch mehr aus Muttenz



Julia Rausenberger

Refreshing Mathematics – Einsatz agiler Arbeitsweisen für den Studieneinstieg

Können 8-9 Jahre mathematischer Schulbildung in knapp 30 Präsenzlektionen Mathematik-Refresher-Kurs aufgearbeitet und gefestigt werden? Wenn ich das leisten könnte, dann müsste ich mir entweder um meine finanzielle Zukunft keine Gedanken mehr machen – oder aber es läge ein grosser Fehler im (Schul-)System... Da beides nicht zutrifft, scheint es mir ein zwar ehrbares, aber nicht zu realisierendes Unterfangen zu sein – abgesehen davon, dass neben mathematisch inhaltlichen Lücken doch der eine oder die andere Student*in mit dem ganz persönlichen Mathematik-Erfahrungs-Rucksack, der häufig auch mit schlechten Erfahrungen und Abneigung gefüllt sein kann, das Studium beginnt. Dennoch möchten wir – wie viele andere natur- und ingenieurwissenschaftlich ausgerichtete Hochschulen – unseren Studienanfänger*innen einen möglichst guten Einstieg in den neuen Lebensabschnitt des Studiums ermöglichen. Und genau hierfür gibt es den «Refresher-Kurs Mathematik für Neu-Studierende» am Campus Muttenz der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. Die Zielgruppe sind Studierende an der Hochschule für Life Sciences (HLS), der Hochschule für Architektur, Bau und Geomatik (HABG) und vereinzelte Mechatronik Trinationale Studierende der Hochschule für Technik (HT).

Die Ausgangslage:

Die Heterogenität in allen möglichen Bereichen ist eine der grössten Herausforderungen – gerade auch in der Studienanfängerphase. Bei manchen Studierenden ist die Schulzeit und der Umgang mit Mathematik bereits einige Jahre oder sogar Jahrzehnte her, andere starten direkt nach den bestandenen Abschlussprüfungen. Im Dreiländereck bzw. im Grossraum Basel kommen viele Studierende aus der (Nordwest)Schweiz, einige aus dem benachbarten «grossen Kanton», sprich Baden-Württemberg, und manche ebenfalls aus Frankreich. Klar, dass diese Studierenden-Gruppen bisher komplett unterschiedliche Schulsysteme erfahren haben.

Die Rahmenbedingungen:

Um einen möglichst positiven Studieneinstieg ermöglichen zu können, erhalten die Studierenden bereits bei ihrer Studienanmeldung die Information, dass über den Sommer ein Mathematik-Refresher-

Kurs für Neu-Studierende angeboten wird. Dieser ist, um einer wirtschaftlichen Selektion vorzubeugen, seit einigen Jahren für die Teilnehmenden nun kostenlos – aber sicher nicht umsonst! Erfreulicherweise nutzt ein Grossteil der Studierenden mittlerweile das Angebot.

Die Ziele des Refresher-Kurses:

1. Den möglicherweise grossen Respekt, bisweilen zu grossen Respekt, vor der Mathematik ernst zu nehmen und daran auf der persönlichen Ebene mit den Kommiliton*innen und Dozierenden zu arbeiten.
2. Spass und Freude am Gelingen und Verstehen zu haben – und das mit Mathematik!!
3. Den eigenen Lern- und Wissensstand zu hinterfragen bzw. zu prüfen – in einer Selbsteinschätzung mittels eines Online-Tests vor und nach dem Refresher-Kurs. Auf der Hattie-Skala hat die «gute Selbsteinschätzung» der eigenen Leistung immerhin eine nicht zu vernachlässigende Stärke von 1.33.
4. Das mathematische Vorwissen zu reaktivieren, das sich jedoch über die Jahre verflüchtigt hat. Denn der Einstieg in die mathematischen Inhalte an der Hochschule ist sehr direkt, intensiv und das Tempo sowie die Fülle der Lerninhalte an einer Hochschule unterscheiden sich stark von dem an einer Schule. Dies deckt sich mit einer meiner persönlichen Erfahrungen: nach den ersten 2-3 Wochen des Mathematik-Studiums dachte ich «Und, was machen wir jetzt noch die nächsten 4 Jahre, wenn wir in 2-3 Wochen den kompletten Sek II – Inhalt repetiert und zusätzlich noch bewiesen haben?» Es zeigte sich jedoch in der Folge, dass es noch genügend spannende Inhalte und mathematische Beschäftigungsmöglichkeiten gab!
5. An allfälligen Lücken zu arbeiten – nicht alleine, sondern gemeinsam mit anderen Studierenden.
6. Wirklich jede noch so scheinbar «dumme» Frage stellen zu können.
7. Bereits vor Studienbeginn die Luft an einer Hochschule schnuppern zu können und zukünftige Kommiliton*innen kennenzulernen. Häufig sehe ich die Studierenden, die im Refresher-Kurs

Der Mathe-Lücken-Paul wäre im Refresherkurs in Muttenz bestens aufgehoben.



zusammengearbeitet haben, auch in späteren Veranstaltungen noch immer in guter Teamarbeit! Das «reziproke Lehren von Lernenden» besitzt nach Hattie eine Effektstärke von 0.75.

Das aktuelle Konzept des Refresher-Kurses:

Um in einer individuelleren Art auf die Wünsche der Repetitionsinhalte und –methoden eingehen zu können, ist das Konzept des «Flipped Classroom» umgesetzt: Denn 8-9 Jahre Schulmathematik können in knapp 30 Präsenzlektionen nicht ohne Hetzen, kurzem Anreissen möglichst vieler Inhalte und damit doch nur einem vagem Kratzen an der Oberfläche aufgearbeitet werden. Um u.a. die unterschiedlichen Lebensumstände der Studierenden zu berücksichtigen, wird der Kurs gedoppelt: ein Kurs speziell für Berufstätige freitagsabends und samstags und für alle anderen ein weiterer im Blockformat an drei aufeinanderfolgenden Wochentagen. Der zeitliche Ablauf gliedert sich in:

- **ANMELDUNG:** Studierende erhalten mit Studien-Anmeldung die Information zum Angebot des Refresher-Kurses mit der Aufforderung den Selbsteinstufungstest im Netz durchzuführen. Je nach Anzahl der richtig bearbeiteten Aufgaben wird eine aktive Teilnahme am Refresher-Kurs empfohlen.
- **VORBEREITUNG:** Ende Mai / Anfang Juni gibt es neben dem Moodle-Zugang und einem Skript auch eine Liste mit ausgewählten Links für das Online-Studium z.B. mit viaMINT oder OMB+. Beide Plattformen stellen qualitativ sehr hochwertige Materialien open source zur Verfügung. Die Studierenden werden ebenfalls aufgefordert, das Skript VOR Kursbeginn durchgearbeitet zu haben und bereits allfällige Fragen und Schwierigkeiten zu notieren. Weitere Aufgaben können mit der Mathe-App TeachMatics on- und offline bearbeitet werden. Die Lizenzen der Mathe-App werden von der Hochschule getragen.

• **PRÄSENZBLOCK I:** Ende Juli / Anfang August finden 2/3 der Präsenzlektionen statt. Der Kurs startet mit «dem» berühmten Sprung ins kalte Wasser – ein 30minütiger Online-Eingangstest mit der Mathe-App TeachMatics. Die Studierenden erhalten eine individuelle Rückmeldung zum eigenen Lernstand. Die anonymisierte prozentuale Auswertung wird direkt gemeinsam analysiert und gibt mir als Dozentin die Möglichkeit, die inhaltlichen Schwerpunkte für diese spezielle Teilnehmenden-Gruppe zu setzen. Die Effektstärke liegt laut Hattie bei 1.29, wenn die Lehrperson die Leistung einschätzen kann. Darauf folgt die eigentliche Arbeit: neben den Fragen und der Klärung der Schwierigkeiten werden Inhalte ggfs. nochmals anders beleuchtet – aber nicht die Theorie bzw. das Skript repetiert. Es wird anhand der «Aufgaben für das Plenum» viel und intensiv überlegt, verworfen, geübt und gerechnet, von mir oder den Studierenden vorgerechnet und erklärt. Zusätzlich werden immer wieder Aufgaben in Zweier-Gruppen gelöst, die mir dann die Zeit geben, durch die Reihen gehen zu können und bei den Studierenden vor Ort präsent zu sein. Mit dieser Arbeitsweise ist es möglich, viele Themen der Schulmathematik aufzugreifen und diese vertiefend zu bearbeiten.

• **ZWISCHEN DEN ZWEI PRÄSENZBLÖCKEN:** In den vier Sommerwochen zwischen den beiden Präsenzblöcken haben die Studierenden die Möglichkeit und auch den Auftrag, weitere Aufgaben des Skriptes zu bearbeiten, mit der Mathe-App weiter zu lernen und sich bestenfalls in kleinen Lerngruppen zu organisieren. Darüber hinaus können sie mir diejenigen Themenfelder mitteilen, an denen sie gerade arbeiten oder mit denen sie sich nochmals intensiver beschäftigen müssen. So kann ich Material für den zweiten Präsenzblock, der kurz vor Semesterbeginn im Rahmen einer «Aufgabenwerkstatt» stattfindet, zusammenstellen.

• **PRÄSENZBLOCK II:** Dieser Präsenzblock steht in guter Heimwerkermanier unter dem Motto «Do it yourself». «Mathematik selber machen» oder «learning by doing». Die Studierenden bearbeiten in Kleingruppen die von ihnen ausgewählten Themenfelder. Dies geschieht meist in Form von Gruppenpuzzeln, welche der sogenannten «Jigsaw-Methode» zuzuordnen ist. Es wird eine eigene Aufgabe bearbeitet, die dann dem Partner*in erklärt wird. Hierbei ist es wichtig, auch die mit der Aufgabe verbundenen Fallstricke zu erklären. Anschliessend lässt man sich die Aufgabe der Partner*in erklären. Bei Hattie sind «Jigsaw-Methoden» mit einer Effektstärke von 1.2 versehen.

Der Refresher-Kurs endet dann mit einem Sprung ins nicht mehr so kalte Wasser: dem zweiten 30minütigen Online-Ausgangstest mit der Mathe-App TeachMatics. Auch hier wird der individuelle Lernerfolg der Studierenden nach dem Kurs sofort sichtbar gemacht. Die «formative Evaluation» besitzt laut Hattie eine Effektstärke von 0.9. Die erzielten Ergebnisse des Gesamtkurses, unter Berücksichtigung des Eingangstests, schaue ich mir direkt mit den Studierenden gemeinsam an.

Das entwickelte Konzept stabilisiert und bewährt sich Jahr für Jahr aufs Neue und wird von den Studierenden gut angenommen – mittlerweile sind beide Kurse mit durchschnittlich 60 Teilnehmenden mehr als gut besucht. Die Beurteilung des Angebots fällt sehr positiv aus, was sich in der Studierenden-Evaluation in den Antworten zu «Das hat mir gut gefallen» widerspiegelt: Die Studierenden schätzen, dass durch «selbstständiges Rechnen der Aufgaben und gemeinsames Besprechen [...] das Verständnis gefördert» wurde oder «dass die Theorie anhand von Aufgaben gezeigt wurde, d.h. es wurde nicht die Theorie wiederholt, sondern Aufgaben zu den Themen besprochen». Auch das «sehr angenehme Arbeitsklima» trug dazu bei, dass «man wirklich alles fragen konnte, was man wollte – ohne sich dabei dumm vorzukommen».

Die Studierenden schätzen, dass durch «selbstständiges Rechnen der Aufgaben und gemeinsames Besprechen [...] das Verständnis gefördert» wurde oder «dass die Theorie anhand von Aufgaben gezeigt wurde, d.h. es wurde nicht die Theorie wiederholt, sondern Aufgaben zu den Themen besprochen». Auch das «sehr angenehme Arbeitsklima» trug dazu bei, dass «man wirklich alles fragen konnte, was man wollte – ohne sich dabei dumm vorzukommen».

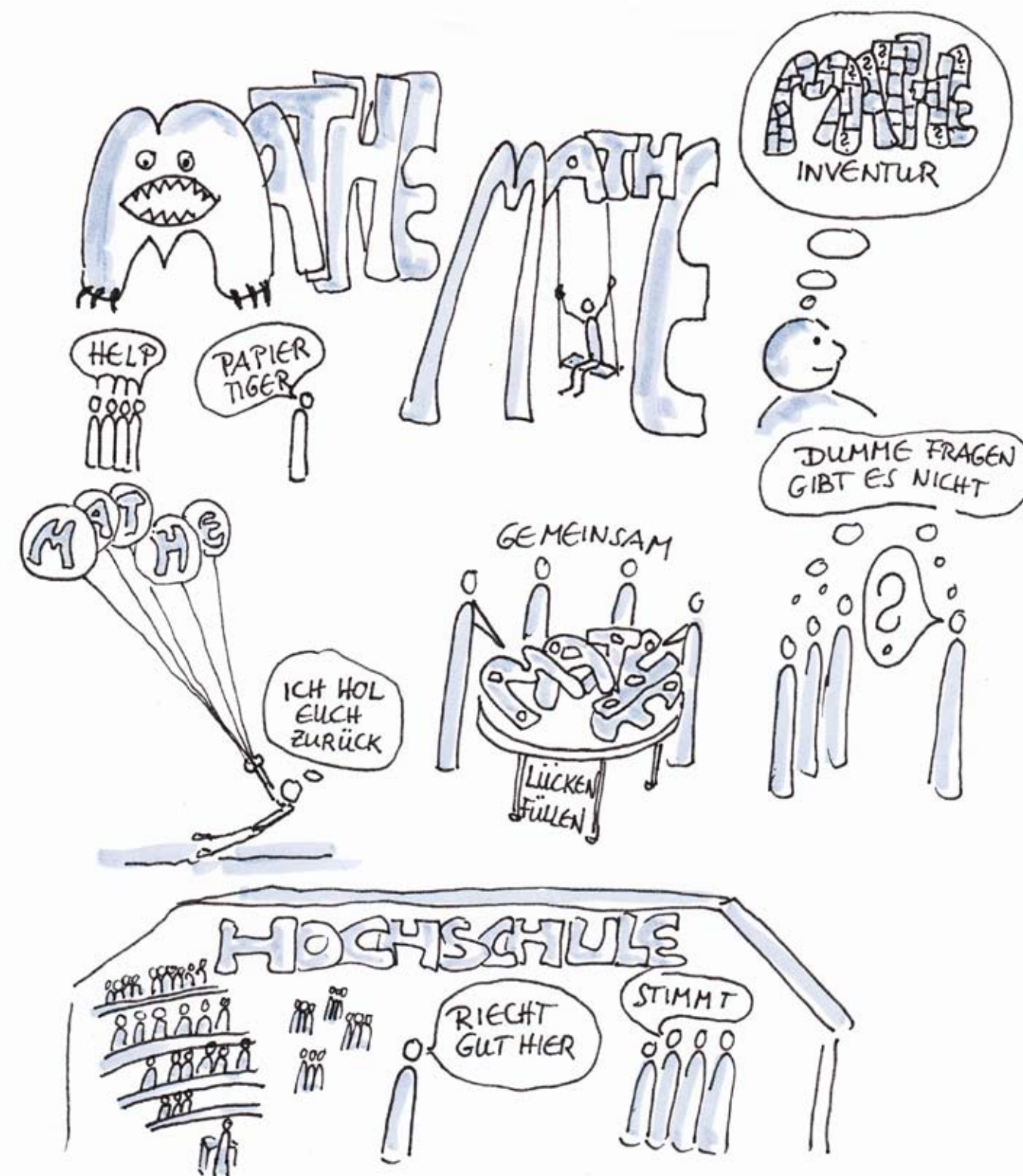
Und wie geht es jetzt weiter?

Einbau agiler Arbeitsweisen in der Studienanfängsphase: Das Konzept des Refresher-Kurses setzt bei der Auffrischung des mathematischen Schulwissens auf Elemente des agilen Arbeitens: Die Übertragung der Verantwortung für den eigenen Lernerfolg steht im Vordergrund. Dies wird u.a. durch den hohen Anteil an Selbststudium sichtbar und dem Vertrauen darauf, dass die Studierenden ihr Bestes zum «Refreshen» der Mathematik geben werden.

Dadurch, dass die Studierenden die Aufgabe haben während des Kurses regelmässig Ergebnisse in Form von Online-Tests oder auch Aufgabenbesprechung zu präsentieren, erhalten sie kontinuierliches Feedback zu ihrem Lernstand. Somit wird die Qualität ihrer Ergebnisse beständig sichtbar, was in der Regel zu mehr Anerkennung und Motivation führt.

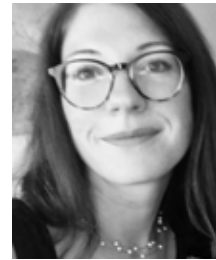
Durch die Inspiration und den intensiven Austausch mit Anna Luther von der Hochschule Mannheim können wir den Einsatz agiler Arbeitsweisen in der Studieneingangsphase noch weiter intensivieren und forschungsbasiert begleiten: Basierend auf dem eduScrum-Material der Hochschule Mannheim haben wir in Kollaboration mit der PH FHNW sowie der Hochschule für Angewandte Psychologie FHNW haben wir eine Lehrveranstaltungs-Konzeption nach dem Human-Centered-Design-Ansatz erstellt. Im Herbst 2019 wird nun eine mathematische Anfängervorlesung sowohl mit Elementen des Rahmenwerks eduScrum als auch «klassisch» durchgeführt und die Wirksamkeit bzw. Akzeptanz beider Lehrformate im Vergleich untersucht. Zukünftig werden wir uns weiterhin darum kümmern, wie Elemente agilen Arbeitens, z.B. eduScrum in grösseren Lehrveranstaltungen etabliert werden können. Vorschläge und Umsetzungsbeispiele agiler Methoden für die Grossgruppen-Didaktik werden bereits von Christof Arn in seinem Buch «Agile Hochschuldidaktik» gegeben. Eine weitere Möglichkeit scheint mir z.B. die Einbindung studentischer Tutor*innen zu sein, welche neben der fachlichen Qualifikation ebenfalls didaktisch geschult sein sollten. Die Konzeption sowie der Aufbau einer qualifizierten Tutor*innen-Schulung an der HLS wird aktuell in Kollaboration mit dem «Zentrum für Kollaboratives Lehren und Lernen (ZeKoLL)» der Technischen Hochschule Mittelhessen erarbeitet. Ein erstes Pilotprojekt startet im Frühling 2020.

Der Einsatz von Elementen agilen Arbeitens kann somit eine Möglichkeit sein, der Heterogenität bezüglich des mathematischen Vorwissens gerecht zu werden sowie unterschiedliche Lerntypen und –tempi anzuerkennen. Neben dem (Wieder)Erwerb mathematischer Inhalte werden weitere Sozialkompetenzen, wie Kollaborations- und Kommunikationsfähigkeit geschult, die ebenfalls im zukünftigen (Arbeits)Leben genutzt werden können.



Es gibt Stiftungen, die unterstützen Schule durch Fortbildungen, Veranstaltungen, Workshops etc. Die deutsche Kinder- und Jugendstiftung gehört dazu. Jessica Günther war als Lehrerin eine der Hauptinitiatoren eines erstaunlichen agilen Projekts. Lade 300 Schüler/innen zu einem dreitägigen Schulentwicklungscamp an einer Schule in

Sachsen-Anhalt ein und sage den Erwachsenen, sie sollen viel zuhören und unterstützen, aber nicht die Leitung übernehmen. Hören wir doch einmal, welche agilen Faktoren beim Bildungscamp im September 19 eine wichtige Rolle gespielt haben. Jessica, wir hören.



Jessika Günther

Das Bildungscamp in Sachsen-Anhalt

Otto fragt Jessi

Otto: Jessika, ihr habt im September ein sehr ungewöhnliches Schulentwicklungscamp abgehalten. Ich war als Beobachter dabei und halte alles, was ich darüber erfahren habe, für so ungewöhnlich und erfrischend, dass es genau hier ins Magazin passt. Kannst du unseren Leser/innen kurz einmal die Idee erzählen?

Jessi: Alles begann im Dezember 2018 bei einer Veranstaltung der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) in Magdeburg. Der Titel 25NEXT lud dazu ein, sich darüber Gedanken zu machen, welche Fähig- und Fertigkeiten Menschen, die heute geboren werden, in 25 Jahren überhaupt (noch) benötigen würden und wie Schule dazu beitragen kann, diese zu vermitteln. Bunt zusammengewürfelt saßen die Gäste an verschiedenen Tischgruppen und lauschten einigen Fachvorträgen, bevor die informellen Tischgespräche begannen. Wie es der Zufall wollte, stießen in einem Fall mutige Schüler mit „Bildungs-Insidern“ unterschiedlichster Professionen aufeinander. Man sprach über die üblichen Probleme: Junge Menschen verbringen die kostbarste und kreativste Zeit ihres Lebens in der Schule. Leider sind die räumlich-sächlichen Ausstattungen dort oft weder praxistauglich, einladend, lichtdurchflutet oder gemütlich. Frontal eingerichtete, oft zu kleine Räume mit schlechter Akustik beherbergen Klassen mit bis zu 28 Schülern. Man stelle sich diese Situation in einem Großraumbüro in einem beliebigen Wirtschaftsunternehmen vor. Es wäre eine Zumutung! Bescheiden – weil von Beginn der Grundschulzeit an daran gewöhnt –, nimmt der Schüler betonierte Schulhöfe ohne Grün ebenso an, wie die Tatsache, seine Pausenbrote stehend im Freien zu essen. Tischkultur Fehlanzeige; gesunde und vollwertige Mittagsangebote ebenso. Oft reichen die 20-minütigen Mittagspausen eh nicht aus, um in Ruhe essen zu können. Eine zeitgemäße IT-Ausstattung gibt es an den meisten unserer 900 Schulen im Land schlichtweg nicht. Und dass Busfahrzeiten von einer Stunde und mehr pro Richtung insbesondere in den strukturschwachen Regionen üblich sind, weiß inzwischen jeder.

Daraus schlussfolgernd befand die Tischgruppe kurzerhand, dass wir Entscheidungsträger a l l e r betreffenden Bereiche mit Praxisleuten und Schülern doch einfach für mehrere Tage versammeln müssten, und - schwuppdwupp - wären phantastische Lösungen

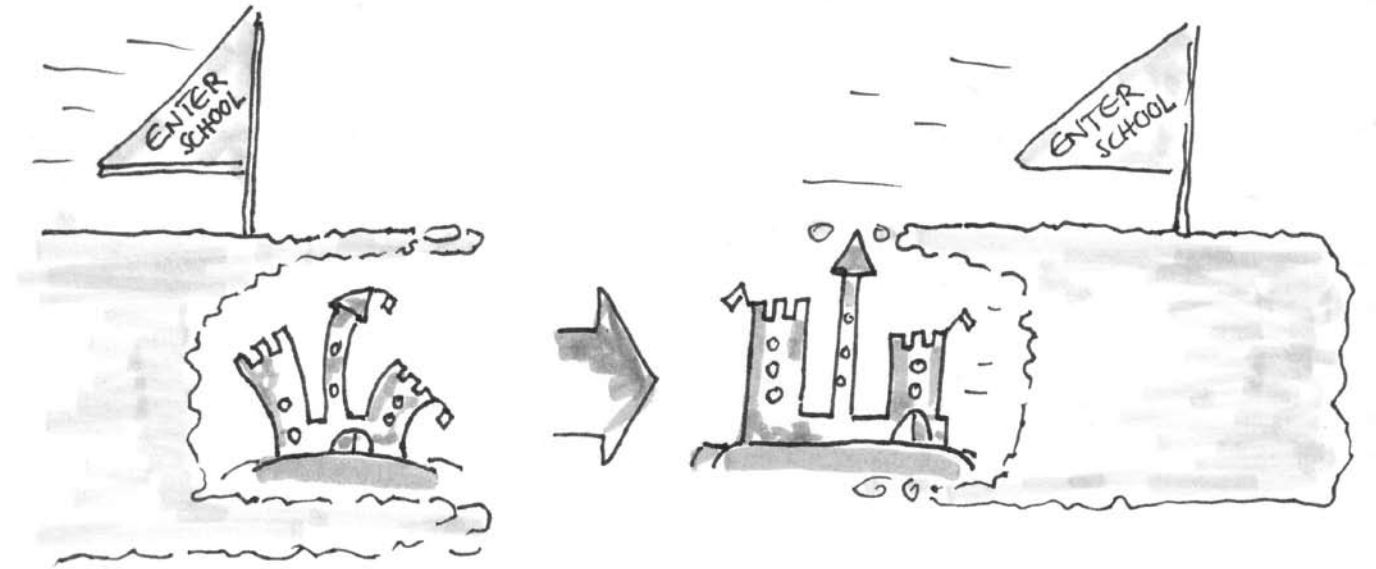
auf den Weg gebracht. Die Idee des dreitägigen Schulentwicklungscamps war geboren.

Diese Idee an sich ist nicht neu. Neu war aber, dass sich im Eifer des Gefechts ein starkes, euphorisches und heterogen aufgestelltes Team von Schülern und Fachleuten verschiedenster Bereichen verbündete, um das erklärte Ziel umzusetzen. Noch am selben Abend stand fest, dass wir unsere Landtagsabgeordneten, die selbstverständlich teilnehmen mussten, mit einem herkömmlichen Schulbus zu einer üblichen Zeit (6:30 Uhr) vom Landtag Magdeburg abholen würden. Anfangs noch belächelt und wenig ernst genommen, rollte der gefüllte Schulbus neun Monate später von Magdeburg (Landtag) nach Halberstadt. Dort fand im September dieses Jahres an der Ganztagssekundarschule „Freiherr Spiegel“ das erste Schulentwicklungscamp Sachsens-Anhalts mit dem Namen #enterschool statt.

Otto: Gratulation zuerst einmal. Das hört sich für meine Ohren sehr agil an. Könnten wir das einmal anhand unserer 6 zentralen Aussagen für agiles Handeln durchgehen? Fangen wir mit der ersten Aussage an: NIMM DAS GANZE IN DEN BLICK,

Jessi: In der Bildung zu arbeiten ist etwas Wunderbares! Man begleitet junge Menschen auf ihrem Weg ins Leben; nimmt an ihrer Entwicklung teil, berät sie, steht ihnen bei, motiviert sie und ist über viele Jahre hinweg Lernhelfer und Wissensvermittler, Kompetenzförderer und Ratgeber. Jeder Pädagoge, der sich für den Beruf entscheidet, geht mit diesen Idealen an die Arbeit – doch nicht immer ist es im eng geschnürten Korsett der rechtlichen und zeitlichen sowie räumlich-sächlichen Rahmenbedingungen möglich, seinen Schülern alle ebengenannten Aspekte zu Teil werden zu lassen.

Viele Schulen schaffen sich durch die Implementierung unkonventioneller Rhythmisierungen ihres Schultages genau diese Zeitfenster, die nötig sind, um neben dem herkömmlichen Unterrichts-MUSS Begabtenförderung zu gewährleisten, gezielte LRS-Hilfen und Nachhilfen in Kernfächern zu geben, potenzielle Sitzbleiber durch adäquate Programme wie z. B. „Reservetank“ zu stabilisieren oder den Neigungen und Interessen der Schüler durch optionale



Kurse (Chor, Sprachen, Kunst, MINT, Robotic, Coden etc.) gerecht zu werden. Das 80/10-Modell bietet meines Erachtens all das. Von einer klassischen 90-minütigen Doppelstunde fließen zehn Minuten in einen separaten Stundenpool. Dieser wird genutzt, um die oben genannten Angebote zu generieren. Schaut man sich in Deutschlands Schullandschaft um, fällt auf, dass den 80/10-Schulen insbesondere die Implementierung einer eigenverantwortlichen Lernzeit am Herzen liegt. Es tauchen unterschiedliche Bezeichnungen auf: ELZ, ILZ, ELSE, IISE, WUP, SOL und so weiter. Allen ist jedoch gemein, die im Grundsatzband geforderten Schlüsselkompetenzen zu vermitteln und die individuellen Fähigkeiten eines Schülers zu fördern, um ihn für die Anforderungen von Studiums und Arbeitsmarkt zu befähigen.

Spitz gesagt könnte ich fragen: Was nützt es dem jungen Menschen, Jahreszahlen auswendig aufzusagen, wenn er weder in der Lage ist, sachlich zu argumentieren oder lösungsorientiert im Team an einer zentralen Fragestellung zu arbeiten geschweige denn weiß, über welche Wege er an zitierfähige und seriöse Quellen gelangt? Wie gut oder schlecht ist es, wenn jemand seine eigenen Stärken und Schwächen nicht einschätzen kann oder mit konstruktiver Kritik nicht umgehen kann? In welchem schulischen Rahmen soll der Schüler Schlüsselkompetenzen/Softskills erwerben, wenn er im 45-Minutentakt Tafelbild um Tafelbild abschreibt, die Inhalte zu Abschlusstests auswendig lernt, diese wiedergibt und anschließend vergisst? Diese Form des Lernens, die zu einem anderen Zeitpunkt unserer Geschichte berechtigt und zeitgemäß war, ist heutzutage nicht mehr nachhaltig und zielführend; in der Kosten-Nutzen-Rechnung nicht (mehr) effizient. Sie ist überholt und bereitet junge Menschen nicht auf das vor, was die Arbeitswelt zukünftig von ihnen verlangt.

Am Schlimmsten ist, dass die vielfältigen Fähigkeiten und Kompetenzen unserer Schüler im festen Fächerkanon oft nicht erkannt und gefördert werden. Welche Bildungsmöglichkeiten dürfen unsere vielen IT-affinen Schüler erfahren, die bereits in Klassenstufe 9 eigene Apps programmieren oder sich in Computersysteme einhacken können? Es ist absolut lächerlich, dass sie von Lehrern, die Informatik nebenbei unterrichten, laut Lehrplan vermittelt bekommen, wie

man mit Windows 98 eine Power-Point-Präsentation erstellt. Gute Schulen erkennen diese Diskrepanz und räumen Schüler-Tutorials ein. Schüler unterrichten Schüler, programmieren eigene künstliche Intelligenzen (KI) und Apps, arbeiten hochmotiviert, besorgen sich die benötigte Hardware aus ihren eigenen Netzwerken und nutzen selbstverständlich (!) OpenSource. In Zeiten des akuten Lehrermangels eine nicht uninteressante Entwicklung. Um diese Möglichkeiten umsetzen zu können, benötigen Schulen viel mehr Gestaltungsmöglichkeiten und Freiräume. Leider ist die Schuladministration hier oft noch zu träge und es bedarf seitens der Schulleitungen enormen Anstrengungen, ihre unkonventionellen Rhythmisierungen und individuellen Angebote zu legitimieren.

Otto: Und weiter sagen wir, dass es immer sinnvoll ist, Bildung für die Zukunft mit verschiedenen Augen zu betrachten
BILDE CROSS-FUNKTIONALE TEAMS

Jessi: Ziel des Schulentwicklungscamps war es, Probleme zu thematisieren, die Schüler – und das ist das Einzigartige –, zuvor über eine landesweite Onlineumfrage über moodle eingeben konnten. Schulesen, Digitalisierung, Schulhofgestaltung, Hausaufgaben, agile Raumgestaltung, lange Busfahrzeiten etc. wurden immer wieder genannt. Geclustert ergaben sich 17 Arbeitsgruppen, in denen die Schüler mit Politikern, Vertretern aus Wirtschaft und Bildungsadministration, Lehrern, Schulleitern, Sachbearbeitern aus der Verwaltungen und IT-Spezialisten zielgerichtet arbeiteten. Wenn das nicht cross-funktionale Teams sind. Einzelne Schulteams zeigten sogar die Umsetzbarkeit ihrer eigenen (Lösungs-)Varianten auf und berieten andere Teilnehmer. Nicht zuletzt stellte die finnische Firma Opinsys (opinsys.de) ihr Modell vor; welches Schulen mit moderner Technik und OpenSource-Software ausstattet und diese von Technikern, die wöchentlich in die Schulen fahren (Sprechstunde), warten lässt. Die Kosten, die sonst für Lizenzverträge ausgegeben werden, können klug an anderer Stelle eingesetzt werden. Zum Vergleich: In Sachsen-Anhalt betreut meist ein technikaffiner Lehrer die gesamte schulische Technik: unentgeltlich, nebenbei, ohne Administratorenrechte. Du siehst, es gab nicht nur vier oder acht Augen und damit ver-

schiedene Blickwinkel, aus denen die aktuellen „Bildungsprobleme“ betrachtet wurden. Genau diese Perspektivwechsel, die heterogene Teams überhaupt erst ermöglichen, sind es doch, die eine Lösungsfindung zwar zunächst erschweren, das Ergebnis dann aber umso tragfähiger und haltbarer machen.

Die Visionäre unter den Teilnehmern denken, eine Lösungsfindung sei so einfach: schwarz oder weiß. Beim Camp wurde deutlich, dass es eben doch der Farbfächer ist, den man in seiner vollen Pracht öffnen muss, um für mannigfache und dabei auch legitime Befindlichkeiten, Forderungen, Gesetze, Erlasse und Wünsche **e i n e n** Konsens zu finden. Genau aus diesem Grund war die Heterogenität der 400 Campteilnehmer enorm wichtig! Schüler haben es geschafft, Landtagsabgeordnete aller Fraktionen nach Halberstadt zu locken. Was für ein phänomenaler Erfolg! Und das, obwohl die Rolle der Erwachsenen klar definiert wurde: Zurückhalten zuhören ... begleiten ... beraten. An dieser Stelle einen herzlichen Dank an die engagierten Erwachsenen, für das offene Ohr, das Engagement, die fachliche Beratung und das Aufzeigen von Lösungsmöglichkeiten, für die Anerkennung und das Vertrauen, welches sie den jungen Menschen mit ihrer Haltung entgegenbringen.

Otto: *Weiter sprechen wir Agilen immer gerne von den kurzen Zyklen, nach denen Prozesse immer wieder angepasst werden können und sollen.*

EXPERIMENTIERE MIT ÜBERSCHAUBAREN ÄNDERUNGEN UND TEILERGEBNISSEN.

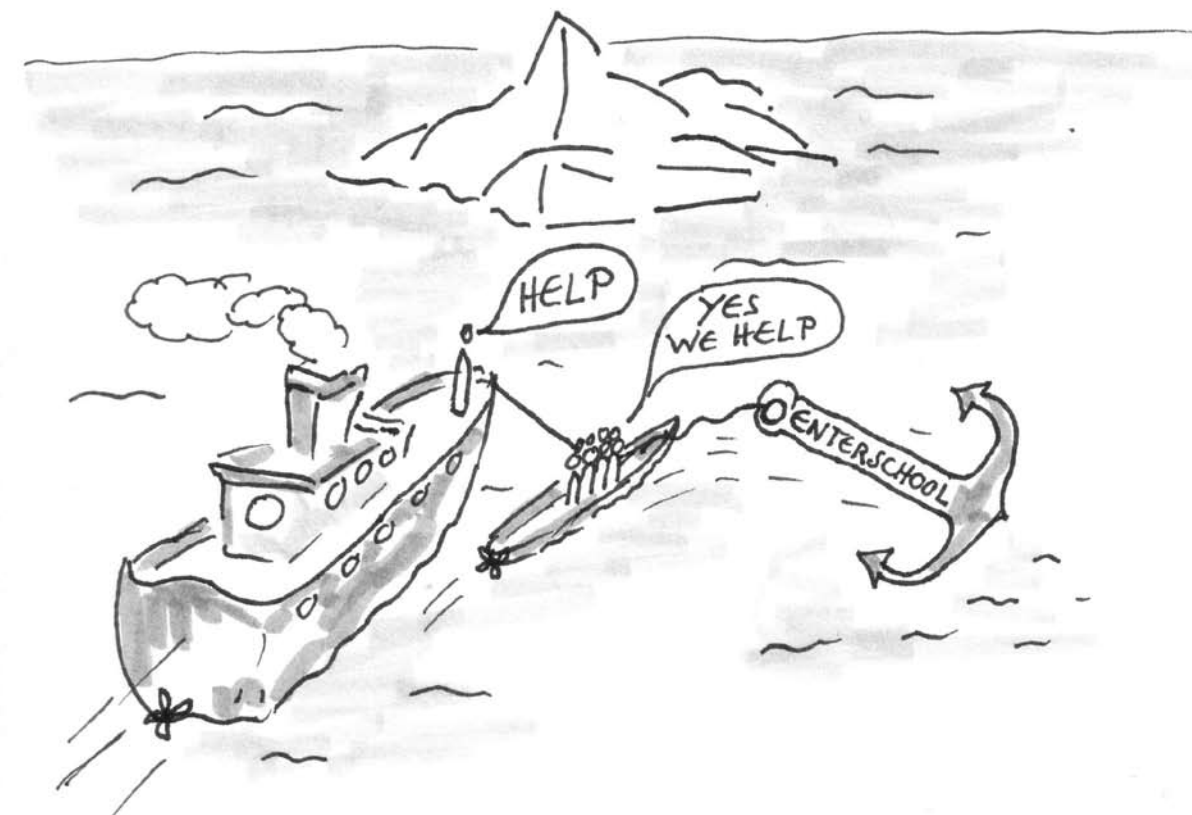
Jessi: Das Format unseres Schulentwicklungscamps #enterschool war ungewöhnlich. Im Vorfeld fragten viele potenzielle Teilnehmer und Unterstützer, was wir mit dem Camp eigentlich bezwecken wollen und welches Ergebnis wir konkret erwarten. Bei der Erklärung, das Camp sei ergebnisoffen geplant und wir wüssten auch nicht genau, wohin die Reise geht, konnte man pure Skepsis in vielen Gesichtern lesen. Und in der Tat: Es wird spannend, wie sich die Dinge zukünftig entwickeln. Insbesondere die Teilnehmer aus den politischen Lagern haben sich auf diese unkonventionelle Campidee eingelassen und waren überrascht, wie fundiert, klug und lösungsorientiert gearbeitet wurde. Es ging zu keiner Zeit um das Anprangern aktueller Zustände, sondern um das Aufzeigen umsetzbarer Lösungsvarianten, die flächentauglich sind. Ein Beispiel: Schüler haben es mit Hilfe von zwei ehrenamtlich arbeitenden IT-Spezialisten innerhalb einer Woche geschafft, das Schul-WLAN an der Gastschule von Stand 2004 auf 2019 zu bringen (von 16Mbit/s auf 250 Mbit/s). Die Materialkosten für Accesspoints und Netzwerkverteiler beliefen sich gerade einmal auf 6000 Euro. Die Netzabdeckung war 100prozentig, sodass viele hundert Leute das Netz zeitgleich ohne Störung nutzen können. Für die Schule bleiben überschaubare Vertragskosten in Höhe von 30,- Euro/Monat bestehen. Man stelle sich vor, dieses Modell geht in die Fläche. Theoretisch ist es möglich, das, was das Schüler-Experten-Team dort in einer Woche geschafft hat, innerhalb von drei Jahren auf alle Schulen in Sachsen-Anhalt zu übertragen. Man denke nur an die Einsparung an Lizenzvertragskosten

(vgl. finnisches Modell), wenn ausschließlich OpenSource genutzt werden würde. Damit wäre zusätzlich gewährleistet, dass Schüler auch zu Hause mit den kostenlosen Programmen arbeiten könnten. Allein an diesem Beispiel wird deutlich, dass 30.000 Euro aus dem Digitalpakt pro Schule zwar ein Tropfen auf den heißen Stein sind, aber durchaus klug und effizient eingesetzt werden können. In unserem Beispiel kann die Ganztagssekundarschule „Freiherr Spiegel“ in Halberstadt das Geschenk einfach übernehmen. Das freut uns, die Schüler, die Lehrer, die Schulleitung und die Eltern. Neben der WLAN-Ausstattung und einem neuen RaspberryPi-Kabinett (150 Euro/Arbeitsplatz) verbleiben weitere Realität gewordene Wünsche an der Schule: Coole Sitzgelegenheiten aus Beton für den Schulhof, variable Tische, die uns die Firma VS-Möbel gesponsert hatte samt einem Wanddurchbruch mit Sitzfenster. Denn während des Camps wurde gezeigt, wie aus zwei herkömmlichen Räumen eine variable Lernlandschaft für individuelles Lernen von unterschiedlich großen Schülern gezaubert werden kann. Die Forderung dieser Arbeitsgruppe an die Bildungsadministration ist, Schulen von vorn herein an der Ausstattung (Raumkonzept, IT, Mobiliar etc.) ihrer Schulen zu beteiligen. Denn wer weiß besser, was zum erfolgreichen Lernen in unterschiedlichen Arbeitsformen (in Gruppen, mit dem Partner, einzeln, im Plenum oder frontal) benötigt wird, als die Lehrer und Schüler?

Otto: *Damit kommen wir schon zum nächsten Punkt. Für agile Projekte ist es immer wichtig, die Anspruchsberechtigten im einzubeziehen. In agilen Verwaltungsprojekten die betroffenen Bürger, in der Schule die Schüler/innen „Gute Bildungs- ist schlicht gute Zusammenarbeit“ heißt die zentrale Aussage in unserem ersten Magazin Helix 1. Was habt ihr Erwachsenen von den Schüler*innen konkret auf dem Camp lernen können.*

Jessi: Wie bereits angesprochen waren Schüler, also Lernende, die Initiatoren des Camps. Sie begannen das Camp mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln und Möglichkeiten zu planen, suchten sich Verbündete, richteten sich in sozialen Netzwerken an die Öffentlichkeit, sprachen Politiker und Erwachsene an und wurden in der Frage der Finanzierung schließlich fündig, indem die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) offizieller Veranstalter wurde und die Günter Papenburg AG das Projekt durch finanzielle Zuwendungen unterstützte. Die Jugendlichen waren wichtige Ideengeber und nahmen vor und während des Camps aktiv an allen Arbeitsgruppen teil; sie waren informiert, kommunizierten sachlich angemessen und traten mutig und souverän stellvertretend für die Schüler Sachsen-Anhalts für die Bedürfnisse und Forderungen der jungen Generation ein. Schließlich geht es um ihre Bildung, die sie in ein zeitgemäßes Gewand gekleidet sehen möchten.

Wir können und sollten unseren Schülern mehr vertrauen und zutrauen. Den Beweis dafür, dass wir es können, möchte ich wie folgt zusammenfassen: Der Bildungsminister Marco Tullner meldete sich sehr kurzfristig als Gast im Schulentwicklungscamp an. Auf die Schnelle organisierten unsere aktiven Schüler ein Gesprächs-



Forum, denn die Landtagsabgeordneten saßen zu der Zeit im Unterricht. So, wie man es bei Fridays for Future sieht, konnte man auch hier – für viele sicher erstaunlich, für uns nicht – sehen, wie klar Jugendliche nachfragen und argumentieren können und wie souverän und angemessen aber auch kritisch sie dem Bildungsminister gegenübertraten. Auch Herr Tullner muss beeindruckt gewesen sein.

Otto: *Wie sieht es mit einem weiteren Merkmal agiler Projekte aus? VERSCHAFFE DIR REGELMÄßIGES FEEDBACK VON INNEN UND AUßEN,*

Jessi: Diese Frage ist schnell beantwortet. Während der gesamten Zeit wurde fotodokumentiert. Alle Arbeitsgruppen haben ihre Ergebnisse visuell/digital/fotografisch festgehalten und sind nun dabei, die Quintessenzen aller 17 Teams zu systematisieren und für eine Veröffentlichung auf verschiedenen Kanälen zu komprimieren. Über soziale Medien (Facebook und Twitter sowie moodle) wurden unsere Ergebnisse tagesaktuell sichtbar, begreifbar und nachvollziehbar gemacht, geliked, kommentiert und geteilt. Wir hatten viele Beobachten im Boot, die uns Veranstalter täglich

Rückmeldung gaben. Wir halten auch im Anschluss an das Camp die Kommunikation und Kooperation mit den Teilnehmern. Somit ist eine kontinuierliche Feedback-Kultur von innen und außen gewährleistet.

Auch Lob ist eine Form von Feedback: Wir wissen, dass es an jeder Schule Aktive gibt, die Lust haben, sich für ihre eigene Schule stark zu machen und die bereit sind, dafür viel (Frei-)Zeit und Energie zu investieren. Diesen Schatz muss man bewahren, unterstützen und nutzen! Der zweite große Schatz, den man nach einem Camp hinterlassen kann, sind Lehrer, Schulleiter, Politiker und Mitarbeiter der Schuladministration, die an drei Tagen einen anderen Blick auf Schule bekommen können und die Möglichkeit zu einem Perspektivwechsel erhalten. Das ist exzellente Schulentwicklung. Wir wurden beispielsweise eingeladen, konkret entwickelte Ideen im Bildungsausschuss vorstellen zu dürfen und selbst bei politischen Debatten im Landtag ist der Begriff „Schulentwicklungscamp“ anerkennend gefallen.

Wir haben natürlich auch intern viel diskutiert und unsere Ideen weiterentwickelt, optimiert und auf den Prüfstand gestellt. Resümierend sind wir zu dem Schluss gekommen, dass die Campidee ein Format ist, das sich wirklich lohnt!! Nach drei Tagen hinterlässt man exemplarisch eine andere Schule; denn man betreibt vor Ort ganz konkrete und greifbare Schulentwicklung. Verallgemeinernd hinterlässt das Camp aber auch konkret umsetzbare Handlungsempfehlungen, Ideen oder konkrete Maßnahmen, die landesweit übertragbar sind.

Otto: *Ja ich denke, das beantwortet auch schon unseren letzten Punkt: Last but not least steht bei agilen Abläufen, wie wir sie vom Forum agil lernen und lehren verstehen: MACHE SO DEIN SYSTEM IMMER ANGEMESSENER. Soll heißen, optimiere deine Angelegenheit kontinuierlich. Immer mit dem Blick auf das Ganze.*

Jessi: Genau das ist ja der Sinn unseres Camps gewesen. Es geht nicht darum, anzuprangern oder zu nörgeln sondern den Ist-Zustand zu optimieren. Es geht nicht darum, das Bildungssystem zu stürzen oder zu rebellieren. Es geht um das kluge Schließen von Lücken, um das genaue Definieren von Grauzonen, es geht darum, ein funktionierendes Netzwerk aufzubauen und Kommunikation offen und transparent über verschiedene Hierarchieebenen hinweg zu ermöglichen. Vom Lernenden über die Lehrenden bis zur Schulaufsicht und den Gesetzgebern. Nur so kann es gelingen, eine Kehrtwende im Sinne einer maximalen Optimierung zu erreichen. In vielen Karikaturen wird das Bildungssystem Sachsen-Anhalts als ächzendes Dampfschiff beschrieben, was den Kurs nur schwer wechseln kann. Unserer Meinung nach geht das auch nicht, wenn der Steuermann keinen „Funkkontakt“ zu den Matrosen hat, die ständig Kohle in die Motoren schaufeln und die Maschinen auf Volldampf halten, wenn eine Verlangsamung des Tempos angesagt ist, um – bildlich gesprochen – vor dem Crash mit dem Eisberg zu wenden. Wenn der Steuermann aber nicht aktuelles funktionierendes Navigationsgerät nutzt, sondern seine Kursdaten von einer Floppi-Disk anno 1993 abliest, nutzt ihm das Drosseln des

Tempos auch nichts. Und schließlich: wenn Schüler mit ihrem Super-Highspeed-Power-Innovations-Boot den #enterschool-Anker auswerfen und als helfendes Vehikel zur Kurswende beitragen können, der Kapitän diesen aber nicht annimmt, gibt es keine Rettung mehr.

Weg von der Karikatur hin zur Realität: Wir hoffen, dass unser Schulentwicklungscamp ansteckend wirkt, dass wir weiterhin fachkompetenz- und hierarchieübergreifend zusammenarbeiten dürfen und werden und das System am Ende optimieren, oder, wie du es sagst, Herr Kraz, angemessener machen können. Wenn wir dazu beitragen können, dass Schulen ihre eigenen Energien einsetzen dürfen, um Notlagen wie Ausstattung oder Lehrermangel individuell lösen zu dürfen (Rhythmisierung, Schüler-Tutorials), dann haben wir viel erreicht. Es geht immer um Entwicklung. Positive Entwicklung zieht positive Entwicklung nach sich.

Otto: *Sehr beeindruckend, eure Idee, Schule an drei Tagen in die Zukunft zu schubsen. Wir drücken die Daumen, wir werden euren Weg verfolgen und wünschen weiterhin viel Erfolg.*



Ich durfte dieser eindrucksvollen dreitägigen Veranstaltung beiwohnen und war mal wieder völlig überzeugt, dass es einfach stimmt, dass Schulentwicklung auch und aktiv auf Schüler/innen setzen muss. Denn sie sind, es, die Lernen verstehen, wie Hattie es meint: Schaut Lernprozesse durch die Augen der Schüler/innen an. Die wissen, wann sie gut und wann sie schlecht lernen. Umso mehr hat mich die Story betroffen gemacht, dass die Klage einer einzelnen Kollegin vor dem Arbeitsgericht die Schulentwicklungsarbeit von 3 Jahren aus den Angeln heben lässt. Noch keine agile Verwaltung im Einsatz, sagte da mein Bauchgefühl und schrieb auf dem Heimweg eine kleine pädagogische Zukunftsgeschichte dazu. Was Sie zum Titel wissen sollten: Es gibt schon ein Wunder von Halberstadt - deshalb das „zweite“ Wunder. :-)

Das zweite Wunder von Halberstadt

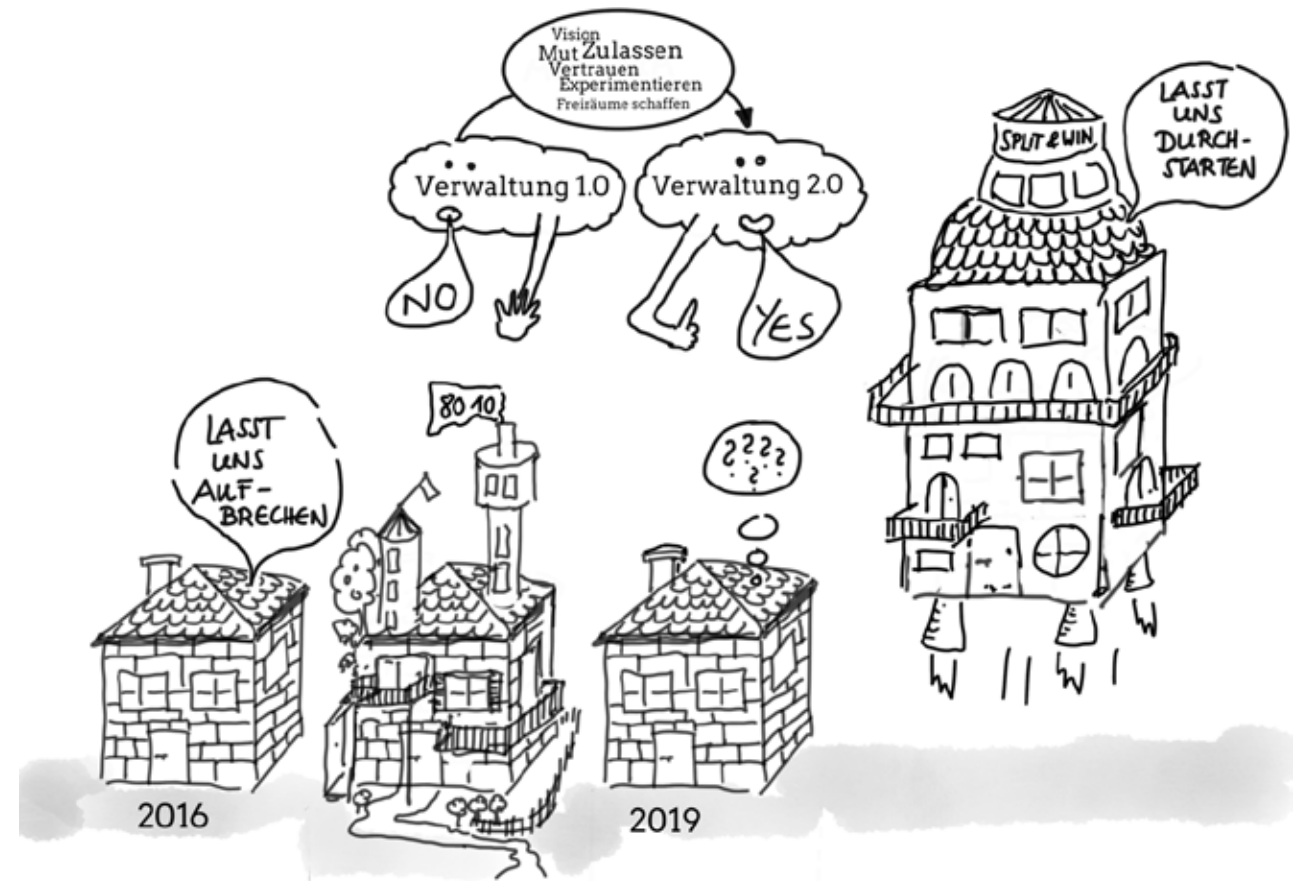
Ein MagdeFiction

Wir schreiben das Jahr 2029.

10 Jahre ist es nun her, dass in Halberstadt ein kleines pädagogisches Märchen begann, an dessen Ende eine völlig runderneuerte und deutschlandweit einzigartige Bildungslandschaft entstand, die den Ruf von Sachsen-Anhalt als heute führendes Bundesland für innovative pädagogische Ansätze in hellem Glanz erstrahlen lässt.

Es begann damit, dass am Editha-Gymnasium in Magdeburg, das 3 Jahre lang mit einem Zeitmodell namens 80-10 recht erfolgreich

mit neuen Lernformen experimentierte, eine Kollegin gegen dieses Modell klagte, weil es arbeitsrechtlich von ihrem Vertrag abwich. Obwohl der ganze Rest des Kollegiums für 80-10 gestimmt hatte, gab das Arbeitsgericht der Kollegin recht und die Bildungsbehörden sahen sich in der unangenehmen Pflicht, dem Editha-Gymnasium 80-10 zu verbieten. Nach 3 Jahren innovativer Ansätze und viel Zeiteinsatz, Herzblut und Ideenvielfalt mussten die Lehrer/innen zum üblichen 45-Minutenrhythmus zurückkehren und die Zukunft kurzfristig wieder einmotten.



So begann in Sachsen-Anhalt das hochspannende Spiel zwischen den „So-haben-wir-das-aber-schon-immer-gemacht“-Vertretern und den „Wir-kennen-aber-die-Lösung“-Leuten. Für die „So-haben-wir-das-aber-schon-immer-gemacht“ Leute war die Idee von individuellen Lernansätzen eher etwas, das man zwar richtig gut in Bildungsplänen verkaufen konnte, die ihrer Meinung nach aber in der Realität doch viel zu teuer waren. Also ließ man es lieber wie es war. „Never change a running system“ war ihr Credo. Nur war das deutsche Bildungssystem leider schon längst kein Running System mehr. Als im September 2019 eine sehr starke Frau/Mannschaft von „Wir-kennen-aber-die-Lösung“-Verfechter/innen ein Schulentwicklungscamp in Halberstadt durchführte und der Kultusminister und Landtagsabgeordnete aus allen Parteien vor Ort erstaunt feststellen mussten, dass die „Wir-kennen-aber-die-Lösung“-Leute tatsächlich Lösungen vorzeigen konnten, da begann das Spiel um die Zukunft der Bildung in Sachsen-Anhalt.

Der Kultusminister zuckte damals in Halberstadt mit den Schultern, als er von dem Zurückdrehen der Uhr von 80-10 auf zweimal 45 hörte. „Das ist eben Gesetz, da sind mir die Hände gebunden,“ meinte er. Auf die Frage einer jungen Lehrerin aus dem Editha-Gymnasium, was man denn tun könne, um die Zukunft zurückzuerobern, gab er wahrscheinlich höchstpersönlich den Startschuss für das „zweite Wunder von Halberstadt“: „**Bleiben Sie dran, geben Sie nicht auf!**“ ermunterte er die Kollegin.

Sollten Sie als Leser/in mit 80-10 noch nichts anfangen können: 80-10 war ist eine kreative Methode, um für individuelles Lernen Raum zu schaffen. Motto: Mache die 45 Minuten zu 40 Minuten

und unterrichte in 80 Minutenblöcken. Die 10 Minuten, die man dabei gespart hat, fasst man zu eigenen Zeitkontingenten zusammen. Damit konnte man damals am Edison-Gymnasium sowohl Spitzenförderung sowie Aufholförderung betreiben. Ohne dass es mehr Geld kostete oder mehr Deputate erforderte. Sie nannten die Spitzenförderung Rakete 2.0 und die Aufholförderung Rakete 1.0. Eine Weiterentwicklung von dem Konzept „Reservetank“. Mit Rakete 1.0 hatten die Wir-kennen-aber-die-Lösung“-Leute vom Editha schon im ersten Jahr des Experiments dem Land Sachsen-Anhalt klammheimlich 135 000 Euro gespart. Die Rechnung war schlicht: Rakete 1.0 war ein mentales Unterstützungs-Programm für Versetzungsgefährdete. Durchgeführt im 10 von 80-10. Eine Spezialität des Hauses Editha. Damit ließ sich die Nichtversetzungsquote an der Schule schon im ersten Jahr mehr als halbieren. Bei 1000 Schüler/innen mit einer Nichtversetzungsquote in Sachsen-Anhalt von 2,2% blieben am Editha nur noch 0,4% sitzen. 18 Versetzungsgefährdete starteten zum Erstaunen aller Beteiligten selbstständig durch. Bei 7500€ pro Schüler und Schuljahr waren das 135 000 gesparte Euro für den Steuerzahler und natürlich auch für die Steuerzahlerin. Ohne dass es jemand bemerkte. Und genau das war wohl der Ausgangspunkt für das, was man später das zweite Wunder von Halberstadt nannte. „Herr Minister“ schrieb die junge Kollegin des Editha-Gymnasiums 4 Wochen nach dem Schulentwicklungscamp EnterSchool in Halberstadt. „Darf ich Ihnen einen Deal vorschlagen?“ ... Ja im Jahre 2019 machten eigentlich irgendwie alle Deals. Boris Johnson wollte einen guten Deal mit der EU machen, Donald Trump viele gute Deals mit der ganzen Welt. Einen guten Deal machen war offensichtlich der Zeitgeist geworden. Da fiel es gar nicht so auf, als

die junge Kollegin aus Magdeburg ihrem Kultusminister auch einen Deal vorschlug. „Sie haben mir bei Ihrem Besuch auf unserem Bildungscamp geraten, um unsere Sache zu kämpfen. Deshalb würden wir Sie heute gerne mit ins Boot nehmen....“ Und sie erzählte ganz genau, wie dieses System 80-10 kein zusätzliches Geld kosten würde und wie das Konzept Rakete 1 im letzten Schuljahr dem Landeshaushalt 135 000 Euro gespart hätte, ohne dass das jemand aufgefallen wäre.

„Deshalb lassen Sie uns einen Deal machen:“ schrieb sie. „Sie überreden garantiert mit links Ihre Verwaltung, dass sie nicht stur nach den Paragraphen arbeiten und ein wenig mutiger auftreten sollte, weil ein flexibleres Umgehen mit 80-10 dem Haushalt viel Geld sparen und dem Ruf des Bildungslandschaft Sachsen-Anhalt sehr gut anstehen würde. Die eingesparten Kosten, die Rakete 1.0 einbringt, teilen wir uns. Ihre Verwaltungsfachleute werden einen Weg finden, wenn Sie ihnen den Auftrag geben, da bin ich mir sehr sicher. Verwaltungen können auch agil, wenn man sie lässt. Schauen Sie nach Heidelberg oder nach Schweden. Mit Ihrem Anteil des Deals besitzen Sie einen Joker für Ihren Haushalt. Unseren Anteil stecken wir natürlich direkt in unsere Schule. Denn auch wir können agil, wenn man uns lässt. Das haben Sie sicher in Halberstadt gesehen.

Lieber Herr Minister, man nennt das WinWin....“ Das kurze Nicken des Ministers damals zu diesem Deal nennt man heute ehrfürchtig den Zeitpunkt des „großen Dammbrochs“. Denn gleichzeitig zum Nicken bekam die junge Lehrerin zusammen mit dem innovativen Team rund um die LiGa (Lernen im Ganztage) folgenden Auftrag: „Sie sorgen dann aber dafür, dass Rakete 1.0 an möglichst vielen Schulen zum Einsatz kommt. ...“ Der Minister hatte nachrechnen lassen. Bei den üblichen 3500 Nichtversetzungen im Lande kostete dies 26 Millionen Euro im Jahr. Ein Schatz, den er gerne möglichst vollständig heben wollte. 13 Millionen für den Landeshaushalt, 13 Millionen für die Schulen direkt. **Was für ein Traum.**

Und so entstand nach dem großen Dammbroch wie von Zauberhand ein Fortbildungssystem namens EnterSchool, das mit Hilfe von Verwaltungen - die merkten, dass Zulassen und Vertrauen eine echte Option war und dass der Auftrag des Ministers, Schulen dabei zu unterstützen, ihre eigenen starken Konzepte für die Bildung der Zukunft zu finden, sie selbst entlastete und ein ganz neues Verwaltungsgefühl entstehen ließ - Erfolgsgeschichte schrieb.

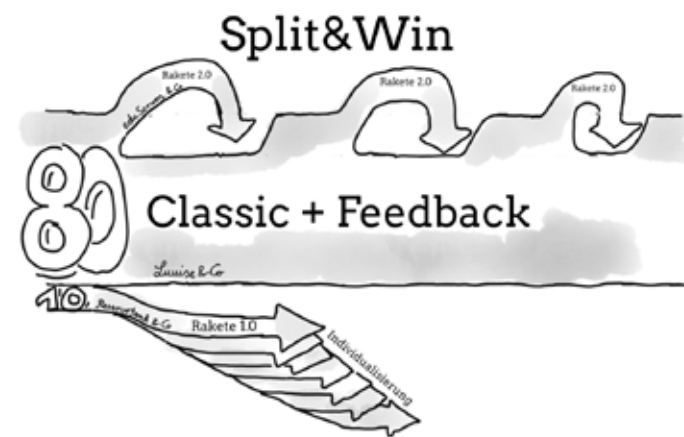
Die Schulen des Landes gingen tatsächlich nach dem großen Dammbroch sehr unterschiedliche Wege, allerdings orientierten sich alle an den ersten Konzepten des Editha-Gymnasiums, dessen Projektskizzen für viele neue Konzepte als Blaupause erhalten sollten.

Und so wurde Sachsen-Anhalt zum Silicon-Valley der Bildung. Das ursprüngliche Konzept von EnterSchool, das sich natürlich im Laufe der Jahre permanent veränderte, optimierte und effektiver wurde, war offensichtlich ein echtes Erfolgsrezept, weil das Fortbildungsteam nach agilen Vorstellungen arbeitete:

Das Ganze im Blick behalten, dann aber einfach anfangen und kleinschrittig reflektieren und immer wieder neu anpassen. Nicht der Plan stand im Vordergrund, sondern der Prozess.

Die LiGa Sachsen-Anhalt bekam den Auftrag, zuerst einmal LiGa-Schule um LiGa-Schule zu „entern“. Man muss wissen, dass ... <https://www.lernen-im-ganztag.de/laender/sachsen-anhalt/>

Die LiGa in Magdeburg hatte drei wesentliche Werkzeuge im Koffer und natürlich zusätzlich sehr viele Ideen. Rakete, Luuise und eduScrum. Das Luuise-Konzept aus der Schweiz konnte durch zwei offizielle Luuise-Coaches vermittelt werden und eignete sich als Opener für eigenständige Schulentwicklung. Die LiGa hatte auch zwei eduScrum-Trainerinnen ausbilden lassen, ein hoch-effizientes Konzept für selbstständiges Arbeiten von Schüler/innen



im Team. Das Konzept Rakete 1.0 war in Magdeburg entwickelt worden, also eine echte Eigenmarke. Die Startidee war schlicht: Nimm die Leistungsstärksten des Fachs und zeige ihnen, wie man mit eduScrum arbeiten und „überholen“ kann. Baue dann diese Spezialisten immer wieder als Assistenten ein. Die leistungsmäßig Abgehängten - die Gründe dafür liegen ja meist nicht im Nichtkönnen, sondern im Nichtwollen und an den Lücken, die entstehen, wenn man sich nicht wirklich aktiv auf Lernen einlassen kann - wurden in einem Zusatzkurs namens Rakete 1.0 unterstützt, damit sie aus eigener Kraft ihre Fähigkeiten entwickeln konnten. Grundlage war natürlich, dass die Beziehungsebene zwischen Lernenden und Lehrenden stimmte.

Das erreichte man mit der Methode aus der Schweiz: Luuise, ein Feedbackkonzept, das auf Zusammenarbeit zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen setzt und vollautomatisch Vertrauen schafft.

Das Einstiegs-Konzept von EnterSchool sah natürlich von Anfang an die Einbeziehung der Schüler/innen vor. „Schüler/innen müssen lernen, dass Lernen harte Arbeit ist, die man mit viel Spaß bewältigen

kann, wenn man die richtige Haltung lernt. Das müssen Lernende und Lehrende wissen.“ So war das grundsätzliche Motto. Das nur am Anfang sehr ausführlich erläutert werden musste, weil sich die LiGa nach den sehr erfolgreichen EnterSchool-Fortbildungen an den ersten Schulen nicht mehr vor Anmeldungen retten konnte.

EnterSchool mit den drei Säulen war nicht mehr aufzuhalten.



MORGEN

MITTAG

ABEND

Luuise Vorträge & Workshops ganze Schule	Das Konzept Split&Win ganze Schule dann Klassenverband	die 3 Säulen Luuise, eduScrum Rakete offenes Format	Feedback & Ausblick Verantwortlichkeiten
Knacknüsse finden Klassenverband	Fahrt zum Tagungshotel schulentwicklungsaktive Lehrende & Lernende	Konkrete Planung der ersten Schritte Visionen	Rückfahrt
Schulfest	Essen Vorträge Filme	Präsentation der Entwicklungsboards Fest	

DO FR SA SO

Ein kleiner Nachklapp:
 In seinem neuen Buch aus der Visible Learning Reihe, - „Kenne deinen Einfluss!“ - hat John Hattie die Zusammenfassung der Grundhaltung erfolgreicher Lehrpersonen zusammen mit Klaus Zierer in 10 Kapiteln beschrieben.

Man sollte als erfolgreiche Lehrperson wissen, warum man erfolgreich ist. :-)

Ich habe mir erlaubt, die 10 Grundhaltungen auch für erfolgreiche Lernende zu „übersetzen“.



Außerdem: Als aufmerksame/r Helix-Leser/in wird es Ihnen aufgefallen sein: Wir visualisieren hier schon zu dritt:



neu im Boot:

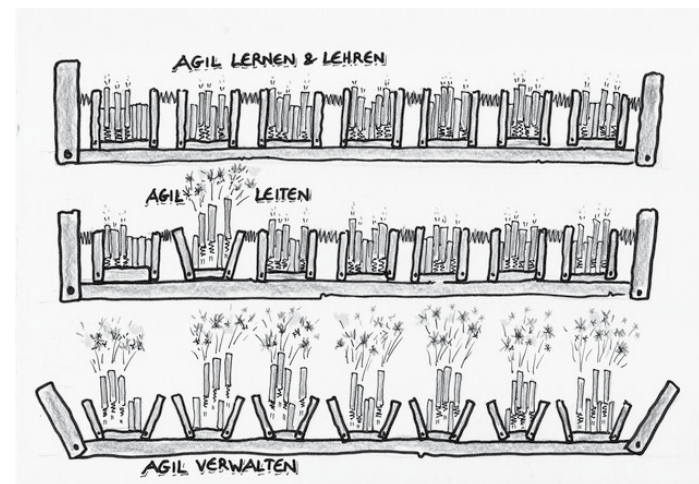


Sandra Bach
 alias Bibi Rosa
www.bibirosa.de

Ausblick auf Helix 3

Otto Kraz

Agil verwalten und agil leiten ermöglicht viel agil lehren und lehren.
 Nach zwei Helix-Magazinen - so denken wir - wird klar, dass agiles Lernen und Lehren nur dann ihre volle und effektive Wirkung entfalten kann, wenn dahinter eine Hoch-/Schulleitung steht, die zulassen kann und vertraut.
 Agilität im Unterricht ohne diese Rückendeckung ist mutig und ein echter Kraftakt für Einzelkämpfer. Mit Rückendeckung sieht das völlig anders aus. Es muss keine Schule komplett auf Agilität setzen. Man kann mit Rückendeckung der Leitung mit einem Team von Kollegen als agile „Schule in der Schule“ agieren. „Lass sie doch bitte einfach machen, ihr müsst es ja nicht machen.“



Das war der zentrale Satz meines eigenen Direktors, der uns jungen Wilden vor über 30 Jahren Etnwicklungsraum gegeben hat. Was dabei herauskam berichte ich im nächsten Magazin, in dem es genau um dieses Thema gehen wird: Agile Leitung. In der Nordwestschweiz sagt man schon jetzt „Kontextsteuerung“ dazu. Auch darüber werden wir berichten. Kontextsteuerung - da ist agiles Denken noch „viel höher“ angesiedelt. Da will eine Bildungsverwaltung, dass die Leitungen der Schulen agil denken. Zukunft der Bildungsverwaltung. Wir werden berichten.
 Stellen Sie sich doch einmal diese Vision vor: Verwaltungen würden agil werden und ließen Freiräume zu, Leitungen würden agil werden und ließen Freiräume zu, Kolleg/innen würden agil werden und ließen Freiräume zu. Und Schüler/innen hätten die Chance, ihre Bildung in die eigene Hand zu nehmen. Ja wenn man diese Vision irgendwo umsetzen könnte (Verwaltungen aufgepasst - dieser Paradigmenwechsel kostet kein Geld), dann könnte man der Zukunft von Schule beim Entwickeln direkt zuschauen.

Herausgeber
Forum agil lernen und lehren
 Kontakt
 Heinz Bayer alias Otto Kraz
www.aufeigene Faust.com
otto.kraz@aufeigene Faust.com

Freiburg Herbst 2019

