

schulpraxis 3/16

LERNEN SICHTBAR MACHEN



Ihr könnt im Guten weiterkommen

Was Lehrpersonen tun, ist wichtig. Das sagt Hattie, und auch Prof. Dr. Wolfgang Beywl ist davon überzeugt. Dass Unterrichtende ihre eigene Wirkung untersuchen, sollte seiner Meinung nach zunehmend normal werden. Das Interview mit ihm lesen Sie ab

Seite 4

Knacknüsse im Unterricht meistern

Immer wieder trifft man im Unterricht auf die gleichen Stolpersteine.

Wie gelingt es den Lehrpersonen, sie wegzuschaffen?

Konkrete Beispiele aus der Praxis zeigen mögliche Vorgehensweisen.

Seite 8

Ehrliche pädagogische Auseinandersetzung

Lehrpersonen der Musikschule Langenthal haben sich mit «Luise» weitergebildet und Störendes im Unterricht angepackt und verbessert. Für Schulleiter Rainer Walker ist professionelle Weiterbildung ein Versprechen gegen zu viel Routine.

Seite 14

Stolze Jungs

Acht Berliner Schüler zwischen 13 und 15 Jahren radeln von Waldshut bis zur Quelle der Aare auf dem Grimselpass. Dies im Rahmen des Fachs «Herausforderung». Ein Abenteuer, das ganz neues

Lernen ermöglicht.

Seite 28

27. Dezember 2016
106. Jahrgang
Eine Beilage der «Berner Schule»
Für Mitglieder Bildung Bern
im Jahresbeitrag inbegriffen

Herausgeber

Bildung Bern
Monbijoustrasse 36
3011 Bern
Tel. 031 326 47 47
Fax 031 326 47 48
www.bildungbern.ch
(Bereich Pädagogik)

Redaktion

Franziska Schwab
franziska.schwab@bildungbern.ch
Stefan Wittwer
stefan.wittwer@bildungbern.ch

Layout/Grafik

Anna Katharina Bay-Dübi,
annakatharina.bay@bildungbern.ch

Korrektorat

Renate Kinzl

Bestellungen und Adressänderungen

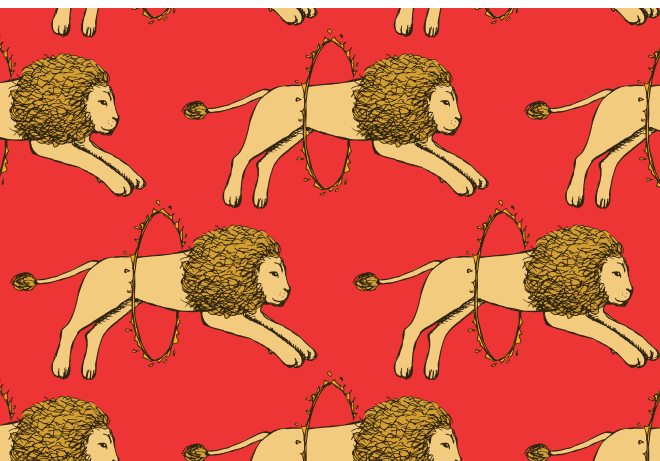
Ausgaben der «schulpraxis» können bei der Geschäftsstelle Bildung Bern oder auf www.bildungbern.ch/publikationen/schulpraxis/schulpraxis-online für Fr. 6.15 (inkl. MwSt., plus Porto) bestellt werden.

Druck und Anzeigenmarketing

Stämpfli AG

Bilder

Fotolia, zVg



**Diese Löwen! Welche Leistung! Ihre DompteurInnen
haben bestimmt Hattie gelesen.**

**Liebe Leserin
Lieber Leser**

Editorial

Dieses Heft ist in Zusammenarbeit mit Prof. Wolfgang Beywl von der Pädagogischen Hochschule FHNW und seinem Team entstanden. Und irgendwie auch in Zusammenarbeit mit John Hattie. Der Bildungsforscher hat unter anderem zwei bahnbrechende Werke geschrieben: «Lernen sichtbar machen» und «Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen». Im Zentrum steht die Frage: Wie kann man Lernleistungen in unseren Schulen verbessern? Hattie weiss um den Einfluss von Lehrpersonen und ermutigt sie, ihren Einfluss aufs Lernen zu kennen resp. ihr Lehren zu analysieren und weiterzuentwickeln. Im Heft ist häufig die Rede vom Weiterbildungsprojekt «Luuisse», das Wolfgang Beywl und sein Team entwickelt haben. Weil es sichtbar macht, wie Lernen sichtbar gemacht werden kann.

Franziska Schwab

Im Guten weiterkommen

Dass Lehrpersonen ihre eigene Wirkung untersuchen, sollte zunehmend normal werden. Davon ist Prof. Dr. Wolfgang Beywl von der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz überzeugt. Mit seinem Team hat er das Weiterbildungsprojekt «Luuisse» lanciert, das sich auf die Erkenntnisse des Bildungsforschers John Hattie stützt. Dabei geht es darum, Lernen sichtbar zu machen.



Prof. Dr. Wolfgang Beywl

Wolfgang Beywl ist Professor für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule FHNW am Campus Brugg-Windisch. Er und sein Team haben das Weiterbildungsprojekt «Luuisse» entwickelt.

Wolfgang Beywl, angenommen, John Hattie stände jetzt hier. Was würden Sie ihm sagen?

John, ich gratuliere dir, du hast es geschafft, dass gerade ein Dutzend erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Bücher erschienen ist, von denen du Mitautor bist. So etwas habe ich noch nie erlebt.

Wie lässt sich dieser Pädagogik-Popstar-Status erklären?

John Hattie ist total überzeugt, dass er auf dem richtigen Weg ist mit seinen pädagogischen Vorstellungen. Er ist sich sicher: Auf die Haltung der Lehrpersonen (Plural!) kommt es an. Leidenschaft ist von Bedeutung, das konkrete Handeln im Unterricht

ist immens wichtig; Fachwissen ist die Grundlage. Er will diesen Impuls in die Welt bringen. Dafür spielt er auf allen Klavieren, auch auf den Marketingklavieren. Er will unmittelbar in die Praxis einwirken und Vorgehensweisen der Lehrpersonen gezielt unterstützen. Ihm liegt daran, die pädagogische Welt in eine bestimmte Richtung zu bewegen.

Welche Wirkungsfaktoren respektive deren Effekte haben Sie persönlich am meisten erstaunt?

Natürlich die Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus der SchülerInnen. Sie ist immer noch der stärkste Effekt. Erstens be-

kommt man dank «Visible Learning» bestätigt, dass die Lernenden ihre Leistungen mehrheitlich richtig einschätzen. Zweitens wird aufgezeigt, dass diese Selbsteinschätzung einen ganz hohen Effekt auf die Lernergebnisse hat. Habe ich eine positive Selbsteinschätzung, bedeutet das in aller Regel, dass ich erfolgreich weiter lerne; wenn ich eine negative habe, dass ich beim Lernen immer erfolgloser werde.

Was bedeutet diese Erkenntnis für die LehrerInnen?

Vergegenwärtigen wir uns, wie wichtig dieser Aspekt ist, dann müssen wir unsere Verantwortung als Lehrpersonen gegenüber Lernenden mit niedriger Selbsteinschätzung besonders gross schreiben. Glaubenssätze wie «Setze die schwachen Schüler unter Druck, dann werden sie schon besser lernen» gelten nicht. Unser Handeln hat weitreichende Folgen.

Hatties Forschungsbericht wird auch kritisiert. Seine Erkenntnisse basierten auf relativ alten Studien, die Faktoren, die er für den Lernerfolg verantwortlich mache, seien ziemlich frei interpretierbar, oder: die Daten verlören durch die Ablösung von den konkreten Kontexten an Bedeutung für die Praxis, liest man etwa. Was entgegnen Sie?

Den Kontext muss man einbeziehen. Wesentlich dabei sind die nationalen Bildungssysteme, die sich stark voneinander unterscheiden.

Sowohl eine pauschale als auch eine an den vielen kleinen Mängeln aufgehängte Ablehnung finde ich nicht produktiv. Ich möchte

appellieren: Seht euch das Ganze, die breite Basis an. Steigt tief ein in das, was an Forschungsbasis geboten wird. Sucht neue Studien zum Thema. Bildet euch ein Urteil. Die Zugänge dazu sind für Lehrpersonen leichter geworden. Streitet euch – forschungsbasiert!

Einer der wirksamsten Faktoren ist die Lehrperson respektive ihre Haltung. Ist das nicht eine alte Erkenntnis?

Wenn man darüber nachdenkt, welche Lehrperson einen gestärkt hat, sieht man im Kern ihre Persönlichkeit, welche die Lehrer-Schüler-Beziehung beeinflusst. Eine starke emotionale Komponente ist dabei. Hattie wurde ja gefragt, ob man zur guten Lehrperson geboren wird. Seine Antwort lautete: Nein. Unverzichtbar sei eine mindestens durchschnittliche Intelligenz. Den Rest könne man lernen. Die Lehrperson ist gefordert, Kompetenzen für erfolgreichen Unterricht ein Leben lang weiterzuentwickeln. Persönlichkeit ist wichtig, reicht aber allein nicht aus. Es geht um das Weiter-Lernen der Lehrpersonen – in Lerngemeinschaften, daher Plural.

Ist Beziehungsfähigkeit demnach lernbar?

Aspekte davon auf jeden Fall. Wenn ich keine grundlegende Störung auf dieser Ebene habe, dann kann ich sie weiterentwickeln. Ich erinnere mich sehr gut an die Antwort meines Kollegen Stefan Keller, Basler Englisch-Didaktiker, der gefragt wurde: «Wenn du Peer-Tutoring einforderst und da kommt ein starker mit einem schwachen Schüler zusammen. Was hat denn da der starke Schüler davon?» Keller

antwortete: «Es gibt keine schwachen SchülerInnen.» Es ist eine Frage der Perspektive auf den Schüler und das Kommunizieren mit ihm. Der schwache Schüler ist in den Kompetenzen des Sprechens nicht weit fortgeschritten, aber er sieht vielleicht Dinge, die der starke Schüler gar nicht bemerkt. Dies ist eine durch die Lehrperson erlernbare Haltung.

Es geht also um eine Perspektivenverschiebung.

Ja. Wenn ich mit der schwachen Schülerin zu tun habe, passe ich die Perspektive an, damit ich selber wieder Energie gewinne, um mit ihr zu arbeiten. «Lernen sichtbar machen» gibt klare Hinweise, welche methodischen Vorgehensweisen in besonderen Situationen vielversprechend sind. Die Anweisungen gehen bis ins Handwerkliche hinein. Das Handwerk kann man während des Lehrlebens immer weiter verfeinern.

Lehrpersonen möchten ja gerne Rezepte dafür haben ...

Mit den Rezepten sind wir an einer kritischen Stelle. Ich erlebe in der Weiterbildung immer wieder, dass Lehrpersonen am Anfang einen optimalen Musterfall zum Nachlesen wollen, damit sie sich überlegen können, ob oder wie sie ihn nachmachen wollen. Rezept bedeutet Nachmachen. Es funktioniert beim Kuchenbacken. Meistens. In Wirklichkeit ist es ja so, dass ich von den konkreten Lernenden ausgehen muss; ich muss auch meine eigenen Anteile mit einbringen: Ich muss wissen, wo die Zone der nächsten Entwicklung liegt, auch für mich. Muster können Orientierung geben. Ich behaupte, wenn man den LehrerInnen Rezepte gibt, werden die meisten sich distanzieren und sagen: Das ist nicht mein Weg.

Dann gibt Hattie keine Rezepte?

Nein, er sagt: Nimm etwas aus dem Korb der Möglichkeiten und versuch es damit – experimentiere und untersuche das. Hattie bietet eine Auswahl von Vorgehensweisen, die sogar einen festgefahrenen Unterricht aus der Sackgasse bringen können.

Setzt man jetzt auf die Ressource Lehrperson, die vor allem verantwortlich sein soll für guten Unterricht, weil kein



Geld mehr da ist, um Strukturen zu verändern? Zum Beispiel das Betreuungsverhältnis zu verbessern?

Studienresultate kann man natürlich missbrauchen. Grössere Klassen kann man damit begründen: Den Studienresultaten zufolge hat die Klassengrösse allein keinen wesentlichen Einfluss auf das Lernen. Aber Klassenvergrösserung ist ein Eingriff ins Gesamtsystem und hat negative Effekte auf die Lehrpersonen, z.B. höhere wahrgenommene Belastung. Lehrpersonen sehen Anerkennung und Wertschätzung ihrer Arbeit gemindert. Hatties Aussage ist: «Wenn ihr die Klassen vergrössert und ihr investiert das gesparte Geld nicht in etwas Vielversprechendes, dann werdet ihr an Lernleistung verlieren.» Wenn man Ressourcen aus dem Bildungssystem herauszieht, wird die Lernleistung sinken. Werden Klassen grösser, braucht es kompensatorische Leistungen, z.B. Assistenzen oder eine E-Learning-Beauftragte und ihre Weiterbildung. Und dies erfordert diejenigen Ressourcen, die herausgezogen worden sind. Dieser Zusammenhang wird natürlich dann ausgeblendet.

Gerade von Bildungsökonominnen.

Da müsste man bei Prof. Stefan Wolter, dem prominenten Schweizer Bildungsökonom, noch einmal nachlesen. Er sagt ja auch, dass die Lehrpersonen die Wirksamkeit ihres Unterrichts viel genauer untersuchen müssten. Genau hierfür braucht es jedoch Investitionen in die Lehrpersonen-Weiterbildung und in Support vor Ort. Dies denken allerdings manche vom bildungsökonomischen Effizienzen denken begeisterte Bildungspolitiker nicht

mit. Und die Bildungsökonominnen haben ausser dem Druckaufbau über künstliche Märkte kaum realistische und forschungsbasierte Vorschläge. Die Verantwortung wird auf die Lehrpersonen abgewälzt, im Sinn von: Wenn ihr euch mehr anstrengen würdet, würde es schon klappen.

Wie müssten die Impulse von «Lernen sichtbar machen» konkret in die Ausbildung von angehenden LehrerInnen einfließen?

Die Novizen sind ja in der Regel zwischen 20 und 24. Die brauchen auf ganz vielen Ebenen viel Sicherheit, z.B. zur fachlichen Basis. Sie müssen lernen, die Stoffselektion, die Unterrichtsplanung für 20 Lektionen und mehr pro Woche zu machen. Das ist eine Riesenherausforderung. Viele tun es in dieser Arbeitsdichte zum ersten Mal. Sie sind mit Schülerverhalten konfrontiert, das sie nicht erwartet hätten. Die Anforderungen in der Ausbildungsphase müssen richtig dosiert sein, so dass die jungen Lehrpersonen starten und ein Stück laufen können. In der nachfolgenden Berufseinführungsphase kann man «Lernen sichtbar machen» verstärkt umsetzen. Ich verstehe die Vorstellung nicht, man kriege fertiggebackene Lehrpersonen in die Primarschule geliefert. Wie schon gesagt: Auch Lehrerbildung ist etwas anderes als Kuchenbacken.

Trotzdem kommt immer wieder die Kritik, dass die Faktoren, die wirksamen Unterricht ermöglichen, in der Ausbildung nicht genügend berücksichtigt werden. Erfahrungen im Unterrichten

haben die Studierenden ja auch schon gemacht.

Wirksam und realistisch scheint mir Folgendes: Die Dozierenden an den PH sind aufgefordert, in ihren Lehrveranstaltungen Modellverhalten zu zeigen. Das heisst, sie leben vor,

«Die Lehrperson ist gefordert, Kompetenzen für erfolgreichen Unterricht ein Leben lang weiterzuentwickeln.»

wie man gutes Feedback gibt, zeigen, wie sie mit Störungen (der Studierenden) umgehen. Sie äussern klare Erwartungen, intervenieren, wenn die Studierenden sich nicht genügend vorbereiten. Das wäre für mich der Weg, und es hätte einen starken Effekt als Spiegel und Vorwegnahme der schulischen Unterrichtssituation.

Angenommen, Sie sind Schulleiter und wollen in Ihrer Schule das Lernen sichtbar machen. Wie beginnen Sie damit ganz konkret?

Da habe ich ein gutes Beispiel erlebt, auf der Sekundarstufe I. Der Weiterbildungstag zum Thema «Lernen sichtbar machen», an dem ich ein Referat hielt, hat am letzten Ferientag stattgefunden. Die Lehrpersonen waren recht entspannt. Der Unterricht begann ja erst am Montag danach. Der Schulleiter hat den Lehrpersonen für ihre nächstjährige Qualitätsentwicklung drei Optionen angeboten:

1. Unterrichtshospitation, 2. ein «Luuisse»-Projekt durchführen, 3. gegenseitiges Videofeedback. Jeder und jede musste sich entscheiden. Wofür war den Lehrpersonen überlassen. Sie durften wählen, mit wem sie zusammenarbeiten wollten. Ich war erstaunt, dass sich so viele bei Video eintrugen. Nur wenige LehrerInnen hatten damit Erfahrung. Dieses System von Verbindlichkeit, allen etwas abzufordern, klar zu machen, dass jeder an seiner Unterrichtsentwicklung arbeitet, überzeugte mich. Die Lehrpersonen müssen im verbindlichen Rahmen grosse Wahlmöglichkeiten haben. Verbindlichkeit und Gestaltungsfreiraum richtig zu verbinden, darum geht es. Dass man seine eigene Wirkung untersucht, sollte zunehmend normal werden. Die damit immer noch oft verbundene Abwehr «Ah, du zweifelst daran, dass ich gut bin» verhindert die eigene Entwicklung.

Manchmal fehlt ja diese Wertschätzung des Gewesenen bei Schulentwicklungen.

Ich fände es schlecht, wenn der Eindruck entstünde, es gebe keine guten Schulen. Es gibt sie vielfach. Eine gute Schulleitung ist ein möglicher fördernder Faktor unter mehreren. Sie macht klar: Es ist in aller Regel gut, was ihr macht. Ihr könnt im Guten noch weiterkommen. ☺

Interview Franziska Schwab

Knacknüsse im Unterricht meistern – Luuise konkret

Wie schaffe ich es, dass sich die Lernenden im Englischunterricht vermehrt melden? Mit welchem Werkzeug kann ich die KlavierschülerInnen motivieren, regelmässig in kleinen Portionen zu üben statt kurz vor dem Unterricht intensiv an einem Stück? Wie erhöhe ich den Anteil an echter Lernzeit während der Planarbeit im Mathematikunterricht? Antworten aus der Praxis.

Lehrpersonen unterschiedlicher Stufen, vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung, bearbeiten mit dem Weiterbildungsangebot Luuise (Lehrpersonen unterrichten und untersuchen integriert, sichtbar und effektiv, siehe Kasten) eine eigene «Unterrichtsknacknuss». Sie gehen unter Anleitung wiederkehrende Herausforderungen in der Klassenführung, der Gestaltung von Lernumgebungen oder der Stoffvermittlung erfolgsorientiert an. Dabei untersuchen sie ihre Fortschritte während des Unterrichtens. Sie setzen sich dafür realisierbare Ziele mit Erfolgskriterien, die auf ihre Lernenden abgestimmt sind, und entwickeln daraus ihre eigene Unterrichtsintervention. Die erzielten Unterrichtsergebnisse werden zeitgleich zum Unterrichten mit integrierten Methoden der Datenerhebung sichtbar gemacht. Das ist das Besondere an Luuise.

Die herausgegriffenen Fallbeispiele einzelner Lehrpersonen geben Einblicke in ganz konkrete Umsetzungen von Luuise-Projekten. Es sind individuelle Lösungen von Lehrpersonen für ihre besondere Unterrichtsknacknuss, die sie mit ihrer jeweiligen fachdidaktischen Kompetenz und pädagogischen Grundüberzeugung entwickelt haben.

Mehr Wortmeldungen im Englischunterricht

Die Englischlehrerin Azar Attar Palestrina unterrichtet an der Berufsfachschule Basel. Die Lernenden sprechen im Unterricht viel zu selten Englisch und wenden die erworbenen Sprachstrukturen kaum an, obwohl sie häufige Sprechgelegenheiten erhalten und im Unterricht dazu ermutigt werden. Eine einfache

Intervention, die zugleich Erhebungsinstrument ist, soll die angehenden Detailhandelsfachleute motivieren, sich im Unterricht vermehrt und mit gehaltvollen Beiträgen in englischer Sprache zu melden. Diese Intervention entwickelt Attar im Tandem mit ihrem Kollegen Stefan Käser, der dasselbe Projekt in seiner Klasse durchführt. Attar informiert die Lerngruppe, dass sie sich in den festgelegten Unterrichtssequenzen vergewissern will, wie gut es möglichst vielen Lernenden gelingt, englisch zu sprechen. Auf einem Plakat wird fortlaufend notiert, wie oft, von wem und wie qualifiziert Wortmeldungen geäussert werden. Zuerst erfolgt die Erhebung mit Strichen anonymisiert durch die Lehrperson. In einer zweiten Phase notieren die Lernenden selbst ihre mündliche Beteiligung auf Post-its, die sie anschliessend auf ein Plakat kleben. Die visualisierten Ergebnisse auf den Plakaten fliessen nicht in die Benotung ein; ein wichtiger Faktor für das erfolgreiche Gelingen der Intervention. Letztere besteht darin, dass alle Lernenden ausdrücklich aufgefordert werden, sich während einer Doppelлекtion mit einer Mindestzahl von Wortmeldungen zu beteiligen.

Die Sprechakte werden über die gesamte Erhebungsphase der vier Doppelлекtionen fortlaufend auf einem Plakat abgebildet. Ausserdem erfolgt die Datenerhebung in fünf Varianten (im Plenum von der Lehrperson oder den Lernenden selbst, in Gruppenarbeiten durch einen Peer oder selbstverantwortet sowie von einem Peer für die gesamte Klasse). Die Plakate werden fotografiert, um die Daten abschliessend in Prozenten ausgerechnet



Nicht auf das Üben der Technik kommt es an, sondern auf die Technik des Übens. (Franz Liszt)

in eine Tabelle zu übertragen und zu visualisieren.

In der ersten Phase des Projekts wird das anspruchsvolle Ziel, dass sich 80 Prozent der Klasse selbstmotiviert in der Zielsprache melden, nur einmal in vier für die Erhebung geplanten Doppellektionen erreicht. Erst im Verlauf der zweiten Phase kann das hoch gesteckte Ziel von 80 Prozent erreicht werden (in der dritten Doppellektion nur annähernd mit 72%, und in der vierten wird das Ziel mit 87% sogar übertroffen). Vor allem die Erhebungen durch Peers in Gruppenarbeiten erleben viele Lernende in diesem Projekt als anregend.

Übers Lernen sprechen

Der Dialog zwischen der Klasse und der Lehrperson über mögliche Lösungen, Unterstützungen und die je eigenen Sprechbeiträge wird intensiviert. Ausserdem fühlen sich die SchülerInnen durch die erhöhte Aufmerksam-

keit der Lehrperson, die sich ihrem Erfolg in einem bewertungsfreien Rahmen widmet, bestärkt. Die Unterrichtsintervention durch die beiden Luuise-Projekte hat die Beteiligung der Lernenden am Unterricht deutlich unterstützt. Sowohl Einzelne als auch die gesamte Klasse haben eine positive Dynamik entwickelt. Zeitweise war zudem eine deutlich kompetitive Stimmung spürbar, die sich positiv auf alle Beteiligten übertragen hat. Lernende haben festgehalten, dass sie sich beim Sprechen motivierter und selbstsicherer fühlten.

Das Üben unter die Lupe nehmen

Vielseitiges Üben ist die tägliche Herausforderung der Muskschaffenden, sei es als Lernende oder als Profis. Stefan Furter-Schweizer, engagierter Musiker und Klavierlehrer am Gymnasium Liestal, beobachtet oft, dass seine SchülerInnen zuhause nicht regelmässig über die Woche verteilt üben. Vielmehr üben sie kurz vor der Musiklektion an einem Stück und übernehmen sich, indem sie ohne klares Ziel üben. Sein gut gemeinter Rat und die Aufforderung, mehr zu üben, zeigen keine sichtbaren Erfolge. Furter zitiert in diesem Zusammenhang gerne Franz Liszt: «Nicht auf das Üben der Technik kommt es an, sondern auf die Technik des Übens.»* Mit seinem vor kurzem durchgeführten Luuise-Projekt ist er diese Knacknuss angegangen mit dem Ziel, Übungsphasen bewusster zu gestalten und portioniert zu verteilen. In Absprache mit den einzelnen Lernenden werden Überverfahren erarbeitet und festgelegt, deren Sinn und Einsatz die Lernenden nachvollziehen können. Die Überverfahren sind vielschichtig angelegt: →

* Zit. nach Carl Adolf Martienssen (1954).



einzelne Stellen des Klavierstücks vorsingen, mentales Üben, einzelne Aspekte wie Rhythmus, Klang oder persönliche Gestaltung beim Üben fokussieren, abwechselnd ein- und zweihändig spielen oder sich den Grundpuls mit einem Ball vorgeben, um im Sprechgesang den Rhythmus ausdrucksvoll zu üben. Während einer Dauer von fünf Wochen dokumentieren fünf SchülerInnen ihre angewandten Überverfahren und ihre Anzahl Übetage. Ausserdem bewerten sie die Übeintensität mit einem Smiley. Auf diesem Weg werden die Daten erhoben. Die Auswertung zeigt, dass über 90 Prozent der Lernenden klar verteilt geübt und positive Erfahrungen mit der Umsetzung der Überverfahren gemacht haben (mindestens drei Übetage pro Woche). Eine Schülerin berichtet, dass die Dokumentation der Übungstage hilfreich sei und dass die Visualisierung nach dem Üben ein gutes Gefühl gebe. Ein weiterer Schüler bemerkt, wie anspornend das Protokollieren der Überverfahren und der Übefrequenz sei. Die Fortschritte seien so besser ersichtlich. Nebst der Datenerhebung, die das Lernen sichtbar macht, werden auch die positiven Effekte der Überverfahren genannt. Für Furter hat es sich gelohnt, das Üben unter die Lupe zu nehmen. Die Lernenden arbeiten seither gezielter und bewusster, ausserdem habe sein Unterricht an Klarheit gewonnen.

Warteschlangen vermeiden – Lernzeit erhöhen

Die Lehrperson einer 9. Klasse der Sekundarstufe I ist mit dem niedrigen Klassendurchschnittswert der Mathematiknoten unzufrie-

den. Sie geht davon aus, dass die SchülerInnen ihre Lernzeit im Unterricht zu wenig effektiv nutzen. Dort setzt sie auch ihre Intervention an. Die Lernenden bearbeiten möglichst selbstständig während zwei Doppelkationen pro Woche einen Lernplan, der sich über zwei Wochen erstreckt. Die Lehrperson begleitet die Lernenden in diesem Unterrichtsetting als Lerncoach. Die Knacknuss besteht darin, die Wartezeit für Fragen zu verkürzen und den Anteil an echter Lernzeit zu erhöhen. Vor dem Tisch der Lehrperson entsteht oft eine Schlange, die wartende SchülerInnen dazu animiert zu plaudern. Wertvolle Lernzeit geht verloren. Um die Warteschlange zu umgehen, erhalten die Lernenden grosse Post-its zur Verfügung. Sie notieren darauf ihre Fragen in vollständigen Sätzen mit Namen und Übungsaufgaben, die für ihre Weiterarbeit zwingend geklärt werden müssen. Die beschrifteten Post-its werden bis 15 Minuten vor Ende der jeweiligen Doppelkation an der Wandtafel in der zeitlichen Reihenfolge angeklebt.

Störungen bleiben aus

Die SchülerInnen arbeiten bis zur Beantwortung ihrer Frage an anderen Aufgaben, gegebenenfalls aus einem anderen Fach. Die Lehrperson nimmt die Zettel laufend von der Wandtafel ab und fasst identische oder ähnliche Fragen zusammen. Je nach Fragestellung bereitet sie sich kurz vor und sucht entsprechende Unterlagen heraus. In der Reihenfolge des Frageneingangs sucht sie die Fragestellenden am Arbeitsplatz auf und bespricht mit ihnen die Frage. Über vier Wochen hält die Lehrperson mit einer Erfassungsliste die

Anzahl der eingereichten und beantworteten Post-its fest.

Die Lernenden erfassen ihrerseits am Ende jeder Woche ihre addierte Wartezeit (weniger als 5 Minuten, 5 bis 10 Minuten, mehr als 10 Minuten) über vier Lektionen. Eine Schülerin oder ein Schüler überträgt am Ende der Erhebungsperiode die Wartezeit der Klasse als Häufigkeitsverteilung auf ein Flipchart. Die Lehrperson ergänzt abschliessend die Tabelle mit ihren Angaben. Die Anzahl der Fragen nimmt von der ersten bis zur letzten Woche tendenziell ab. Den Rückgang der Fragen erklärt sich die Lehrperson mit vermehrter Unterstützung durch Peers. Die Lehrperson kann die an sie gestellten Fragen in den meisten Fällen innerhalb weniger Minuten beantworten, da sie vorbereitet ist und sich vollständig auf das Problem konzentrieren kann. Die anderen SchülerInnen arbeiten selbstständig weiter. Es gibt keine Störungen mehr durch Lernende, die sich in der Warteschlange unterhalten. ③

Helena Follmer Zellmeyer

LUUISE (Lehrpersonen unterrichten und untersuchen integriert, sichtbar und effektiv)

LUUISE ist ein schulinternes Weiterbildungs- und Unterrichtsentwicklungsangebot der PH der Fachhochschule Nordwestschweiz. LUUISE bietet Gelegenheit, bewusst etwas wiederkehrend Störendes im täglichen Unterrichten unter die Lupe zu nehmen und gemeinsam mit der Klasse anzugehen.

www.fhnw.ch/ph/iwb/luuise



Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule

Aus Fehlern lernen – von anderen lernen

In einer Art Praxistreff machten sich Lehrpersonen aus Luzern Gedanken zur Fehlerkultur. Gemeinsam überlegten sie, wie sie und ihre Schülerinnen aus Fehlern lernen können. Ein Erfahrungsbericht.



Ein sicheres Umfeld für Lernende (und für Lehrpersonen) ist ein Umfeld, in dem Fehler willkommen sind und gehütet werden. Aus Fehlern – wie z.B., dass man in die falsche Richtung oder noch nicht sicher genug in die richtige Richtung geht – und dem Feedback, das sich daraus ergibt, lernen wir nämlich am meisten. In gleicher Weise brauchen Lehrpersonen ein sicheres Umfeld, in dem auch sie durch den Erfolg bzw. Misserfolg ihres Lehrens von anderen lernen», so John Hattie in seinem Buch «Lernen sichtbar machen*».

Wenn Lehrpersonen Lernenden ermöglichen, prozesshaft zu lernen, ist es wichtig, dass man sie ausprobieren und eigene Strategien entwickeln lässt. Dazu benötigen sie Raum und Zeit, Fehler zu machen und daraus zu lernen. In einem Teilnetzwerk des freiwilligen Verbundes Netzwerk Luzerner Schulen haben sich Lehrpersonen des Kantons Luzern mit folgenden Leitfragen auseinandergesetzt: Sind wir der Meinung, dass es wichtig ist, dass Lernende sich in einem Schulklima bewegen können, in dem Fehler willkommen sind und gehütet werden? Wenn ja, wie gestalten wir ein solches Schulklima? Lassen wir Lernende aus Fehlern lernen? Wie gehen wir das an? Was sind unsere Erfahrungen?

Aus der Praxis – für die Praxis

Teilnetzwerke sind themenspezifische Angebote, in denen Lehrpersonen gemeinsam ihren Unterricht reflektieren und weiterentwickeln. Die Lehrpersonen wählen die Themen selbst. In drei bis vier Sitzungen pro Jahr denken sie gemeinsam über ihr eigenes pädagogisches

Verständnis nach, tauschen Erfahrungen aus und können so voneinander profitieren. Durch die Vernetzung erhalten sie neue Ideen für die eigene Arbeit.

In der ersten Phase reflektierten die Lehrpersonen ihr Verhalten zum Thema «aus Fehlern lernen dürfen» anhand folgender Leitfrage: «Sind wir als Lehrperson der Meinung, dass Lernende sich in einem Schulklima bewegen, in dem Fehler willkommen sind und gehütet werden?»

Die Teilnehmenden waren sich einig, dass die eingangs zitierte Aussage von John Hattie zu unterstützen ist. Aus der Diskussion ging hervor, dass es für Kinder wie für Erwachsene wichtig ist, in einem Klima arbeiten zu dürfen, in dem «Fehler zu machen» keine Katastrophe bedeutet. Was das für den Unterricht bedeutet, zeigen die folgenden Ergebnisse der Auseinandersetzung.

Das Vorbild ist wichtig

Im Unterricht gibt es immer wieder Situationen, in denen durch falsche Einschätzungen oder durch Unachtsamkeit Fehler entstehen. Dann ist es wichtig, dass Lehrpersonen mit den Lernenden gut hinschauen und analysieren, warum etwas schiefgelaufen ist und was daraus gelernt werden kann. Um ein Klima zu gestalten, in dem SchülerInnen konstruktiv mit Fehlern umgehen können, ist die Vorbildfunktion der Lehrperson zentral. Die Lehrperson muss zu eigenen Fehlern stehen, um dem Grundsatz, «aus Fehlern zu lernen», gerecht zu werden. Eine Lehrperson, die scheinbar keine Fehler macht, kann den Lernenden nicht zeigen, dass in jedem Alter und zu jedem Zeit-

* Hattie, John A. C. (2015). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning», besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.



Gehen sie in die falsche oder noch nicht sicher genug in die richtige Richtung? Das ist die entscheidende Frage fürs Feedback.

punkt Fehler gemacht werden, ohne dass dies negative Folgen haben muss. Fehler müssen ernst genommen werden, dann können daraus Lehren gezogen werden.

In einem zweiten Schritt überlegten die Unterrichtenden, wann und wie Lehrpersonen ihren Lernenden bewusst die Möglichkeit geben, aus Fehlern lernen zu dürfen. Zu diesem Thema tauchten viele Fragen auf. Ist es fair, wenn einzelne Lernende etwas wiederholen dürfen, weil sie einen falschen Weg eingeschlagen haben? Ist es richtig, dass SchülerInnen bessere Noten erreichen, weil sie noch eine zweite Chance erhalten haben?

Gleiche Entwicklungschancen gewähren

Das Fazit dieser Diskussion zeigt, dass Lehrpersonen allen Lernenden bewusst ab und zu Möglichkeiten geben sollten, anhand eines gesetzten Ziels selbst zu entscheiden, welchen Weg und welche Strategie sie zur Zielerreichung wählen. Daraus entstehen Prozesse, die Lernende selber steuern und deren Auswirkung sie selber verantworten. Die Lernenden überprüfen auf diesem Weg laufend, ob ihr Weg zum Ziel führt. Wenn die selbst gesteckten Ziele nicht erreicht werden, sind weitere Schritte und allfällige Unterstützung durch Peers oder die Lehrperson gemeinsam

zu überlegen. Diese Möglichkeiten müssten optimal schon bei der Unterrichtsvorbereitung mit eingeplant werden. Nur dann ist die Unterstützung fair, weil alle Lernenden die gleichen Entwicklungschancen erhalten. Wenn einzelne SchülerInnen in ausgewählten Settings die Option erhalten, etwas nochmals zu überdenken, so wäre dies allen zu ermöglichen. Das ist für die Lehrperson eine Herausforderung, die sie situativ abwägen, begründen und entscheiden muss.

In der dritten Phase wurde diskutiert, was die einzelnen Lehrpersonen für sich selber mitnehmen, was sie optimieren wollen und konkret angehen werden.

An einem weiteren Treffen wird die Gruppe über ihre Erfahrungen berichten, gemeinsam Erfolge feiern und diskutieren, was allenfalls warum nicht funktioniert hat. ⑤

Monika Pfister, Schulentwicklung Kanton Luzern

Informationen Netzwerk Luzerner Schulen:

volksschulbildung.lu.ch/entwicklung/netzwerkschulen

Ein Versprechen gegen zu viel Routine

Die Musikschule Langenthal hat mit dem Weiterbildungsangebot «Luuisse» Lernen sichtbar gemacht. Ziel war die ehrliche pädagogische Auseinandersetzung, mit Fokus auf die Lehrpersonen – und die Schulentwicklung. Ein Erfahrungsbericht.



Rainer Walker

Rainer Walker ist Schulleiter an der Musikschule Langenthal. Für ihn ist Musizieren reinste Friedensarbeit.



Ein Instrument zu lernen ist im positiven Sinn eine langsame Tätigkeit, die auch Durchhaltewillen abfordert. Dafür eröffnen sich nach Jahren des Spielens immer wieder neue Horizonte.» Dieser Satz steht im «Leitfaden für Eltern» der Musikschule Langenthal. Neue Horizonte anstreben will auch Schulleiter Rainer Walker. Immer wieder. Nicht nur mit MusikschülerInnen, sondern mit der ganzen Schule, und vor allem auch mit dem LehrerInnenteam. Wirkungsvolle Weiterbildung liegt ihm daher am Herzen: «Es geht immer auch um einen Perspektivenwechsel, um ein Versprechen gegen drohende Überroutiniertheit im Beruf und nicht zuletzt darum, zufrieden zu bleiben», sagt er. Rainer Walker will sich einsetzen «für ehrliche pädagogische Auseinandersetzung».

Fokus auf die Lehrenden

Walker selber hat Hatties Bücher gelesen. Den Ansatz von «Visible Learning – Lernen sichtbar machen» findet er gut und provokant. «Weil die Lehrperson damit gestatten muss, dass der Fokus auf sie gerichtet wird. Das ist unbequem!», sagt Walker. Die Lehrperson richte den Blick sonst immer auf die SchülerInnen und gebe Urteile, Feedback ab zu deren Leistung. Umgekehrt, nämlich dass Lernende den Lehrpersonen eine Rückmeldung zu ihrer Arbeit gäben, sei dies weniger erwünscht. «Feedback gibt es höchstens von

akademischen Eltern, die mit der Leistung der Lehrpersonen nicht zufrieden sind, an die Tür klopfen und die Art, wie sie ihr Kind gefördert haben möchten, kommunizieren und einfordern», hält Walker fest.

«Mit Hattie gibt es einen ehrlicheren und einen belegten Ansatz. Das fand ich spannend. Ich recherchierte und kam auf «Luuisse», so der Schulleiter.

Im Unterricht Störendes anpacken

«Luuisse bedeutet: Lehrpersonen unterrichten und untersuchen integriert, sichtbar und effektiv. Luuisse bietet die Gelegenheit, bewusst etwas wiederkehrend Störendes im täglichen Unterrichten unter die Lupe zu nehmen und gemeinsam mit der Klasse anzugehen. Das schulinterne Weiterbildungsangebot steht in unmittelbarer und konkreter Auseinandersetzung mit dem Kerngeschäft Unterricht», liest man auf der entsprechenden Internetseite der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Das ganze Verfahren umfasst ein Planungsgespräch mit der Schulleitung, eine Informationsveranstaltung, einen Weiterbildungstag, Beratung und Begleitung der Lehrpersonen bei der Umsetzung und einen schulinternen Präsentationsanlass, bei dem das Gelernte eben allen Beteiligten sichtbar gemacht wird und so breitere Wirkung zeigt.

Joyce Bahner, Klavierlehrerin aus Langenthal, schildert die konkrete Umsetzung: «Der Einstieg war die Knacknuss. Wir mussten etwas auswählen, das uns im Unterricht, also in der Praxis, immer wieder stört, das uns nicht gelingt und das wir deshalb ändern möchten.



Joyce Carolyn Bahner

*Joyce Carolyn Bahner Reichel ist
Klavierlehrerin an der Musikschule
Langenthal. Für sie geht es
beim Musizieren auch um die
Auseinandersetzung mit sich selber.*

Uns wurde klar kommuniziert, dass wir bereit sein müssten, uns selber weiterzuentwickeln. Wir widmeten uns einer ersten Knacknuss. Nach einem halben Jahr gab es einen Zwischenhalt. Dann kamen wir Lehrpersonen zusammen und tauschten uns aus. Wir machten das Gelernte sichtbar. Dann packten wir ein zweites Thema an.»

Richtig schauen und Gefühle ausdrücken

Joyce Bahners Knacknüsse waren die folgenden. Die erste: Wie schaffe ich es, dass die SchülerInnen besser schauen, was auf dem Notenblatt steht. «Ich kämpfe immer damit. Das braucht so viel Energie. Warum soll ich das Auge der SchülerInnen sein?», so die Lehrerin.

Emotionen in der Musik war das zweite Thema. Die Frage dazu: Wie bringt man die SchülerInnen so weit, dass sie ein Musikstück spielen, wie es gemeint ist ... traurig, langsam, fröhlich? Denn das sei die Essenz der Kunsterziehung: Wie fördere ich Emotion? Wie erzeuge ich sie?

Mit Bildern visualisieren

Joyce Bahner glaubt, ihre Nüsse mit «Luise» geknackt zu haben.

«In meinem Übungsraum steht jetzt ein Flipchart mit Musikbegriffen. Traurig, fröhlich, nervös. Dazu haben die SchülerInnen passende Bilder gebracht. Ich kann immer wieder darauf zurückgreifen, visualisieren und die SchülerInnen fragen: Was machst du jetzt? Sie müssen sich entscheiden und sich genau

überlegen, welche Gefühle beim Stück wichtig sind. Das ist sehr interessant. Ob sie es wirklich emotional machen, weiss ich immer noch nicht. Aber sie können jetzt gewollt ruhig oder langsam spielen.

Mit einem Schüler habe sie zum Beispiel so kommuniziert: «Was braucht es, dass du ruhig spielst? Ich als ZuhörerIn muss wirklich merken, dass du ruhig spielen willst.» Er habe dann wirklich langsam gespielt. «Ich hatte das Gefühl, er war emotional an einem anderen Ort. Und er war überrascht von meiner Begeisterung darüber», so Joyce Bahner.

Selbstbetrachtung zuerst

Sie ist überzeugt, dass der ganze Prozess, die Art und Weise, wie das Lernen sichtbar gemacht wurde, etwas ausgelöst hat. Weil man anhand von Richtlinien habe überlegen müssen, wie man konkret an etwas herangehe. «Da passiert automatisch eine Selbstbetrachtung bei den meisten Lehrpersonen.» Für Schulleiter Walker ist klar: «Wenn wir als Schule die ehrliche Betrachtungsweise lernen und entwickeln, dann werden wir einfach besser. Die kritische Selbstreflexion der Lehrpersonen geht mit den Jahren zurück. Das ist normal. Sie ist sehr schwierig zu verordnen. Es braucht die Bereitschaft der Personen und ein Beispiel von jemandem, der Lernen sichtbar gemacht hat und dadurch erfolgreich ist bzw. Lösungen finden konnte für Knacknüsse, die ihn sonst jahrelang begleitet und seinen Beruf schwierig gemacht hätten.»

Bahner ergänzt: «Unser Job ist ein sehr einsamer. Wir haben einsam studiert und geübt. Jetzt unterrichten wir einsam. Da ist nie eine



Kontrolle. Ich erhalte im Alltag kaum Rückmeldungen, ob ich meine Sache gut mache. Es gibt keine Hospitation, keine Supervision. Daher ist ein Erfahrungsaustausch wie er bei Luuise passierte, eine Spiegelung, mal ganz wohltuend.»

Klarer Regie führen

Als möglichen Stolperstein dieser Weiterbildungsform nennt Walker die Verschriftlichung. Man muss zuerst ein Konzept schreiben, ein Raster, sich mit dem Papier auseinandersetzen und die Fragen ehrlich beantworten. Im pädagogischen Bereich hat man manchmal die Tendenz zu mauscheln. Bei Luuise kann man nicht mauscheln.

Für Joyce Bahner ist der Zeitfaktor ein möglicher Stolperstein. «Einzelne schreckt es ab, wenn es heisst, das Projekt erstreckt sich über sechs Wochen. Es ist nicht einfach ein Kurs. Der Zeitaufwand war aber rückblickend betrachtet gar nicht so gross. Die Präsentation am Schluss war auch keine grosse Sache.»

Beim ersten Projekt habe Joyce Bahner am meisten profitiert: «Ich habe realisiert, dass ich viel klarer sagen muss, was die Aufgabe ist. Nicht: mach einfach.» Beim zweiten wurde ihr bewusst, dass sie stärker auf ihre Anliegen fokussieren muss, dass sie wirklich die Regie übernehmen muss. Ihr sei bewusst geworden, dass sie von den SchülerInnen nicht so viel Unabhängigkeit erwarten dürfe, auch wenn sie schon ewig Klavier spielten.

Damit das Lernen sichtbar bleibe, müsse man immer dranbleiben. Wenn sie die Erkenntnisse vor Augen habe, helfe es ihr. Sie seien nicht automatisiert. «Ich muss mir im-

mer wieder sagen: Das haben wir gemacht, ich weiss, es ist gut, ich bringe es wieder hinein.»

Unterwegs stiegen laut Walker auch Leute aus. Wegen Stress. «Das dünkt mich typisch: Der Stress ist zu gross, um etwas zu verändern. Dabei würde die Veränderung den Stress ziemlich sicher reduzieren.»

Die Lehrpersonen müssen wollen wollen

Worauf kommt es an, dass man eine solche Weiterbildung anpackt, dass die Lehrerinnen sich entwickeln wollen? «Ich bin immer darauf angewiesen, dass die Lehrpersonen wollen. Vor zwanzig Jahren, als ich neu Schulleiter war, gingen die Gespräche in den Lehrerzimmern so: «Du, hast du auch so einen Idioten von einem Schüler?» Das Gespräch über die Lernenden war absolut abwertend, auf tiefem Niveau. Ich glaube, das haben wir heute überwunden. Auch dank ständiger Weiterbildung und grösserem professionellem Rucksack der Lehrpersonen. Wir brauchen immer Pioniere und dürfen nicht enttäuscht sein, wenn es nur zwei sind. Ich schaue auch immer darauf, dass es bei Weiterbildungen neben dem Wissenschaftlichen etwas fürs Gemüt hat, für die EsoterikerInnen, die Handwerker.

Für mich ist der pädagogische Diskurs wichtig, die Bereitschaft, die immer wieder auftretenden Probleme aus immer wieder anderen Blickwinkeln anzuschauen. Ich behauptete, mein Team nimmt das wahr.» 

Franziska Schwab

Wirklich sichtbar – das hat mir gefallen

Die Wirksamkeit von Luuise wird auch in der Begleitforschung untersucht. Eine davon zeigt auf, dass das Weiterbildungsangebot personenbezogene Ressourcen durch die Weiterentwicklung der Lehrer-Selbstwirksamkeit sowie durch die Vermittlung von Bewältigungs- und Handlungsstrategien stärken kann. Ein Kurzauszug aus dem Studienbericht von Miranda Odermatt.

Das Aufgabenspektrum des Lehrberufs stellt hohe Anforderungen und Erwartungen an die Lehrperson. Eine aktuelle repräsentative Studie zur Lehrbelastungsforschung in der Schweiz zeigt auf, dass rund 40 Prozent der Lehrpersonen hohe Burnout-Werte aufweisen und rund 20 Prozent hohe Werte hinsichtlich der Arbeitsüberforderung angeben (Kunz Heim/Sandmeier/Krause, 2014). Im Umgang mit diesen Belastungen stellen personenbezogene sowie bedingungsbezogene Ressourcen eine zentrale Pufferfunktion dar, wobei der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1997) eine zentrale Rolle zukommt. Selbstwirksamkeit bedeutet die eigene Überzeugung, neue oder schwierige Aufgaben mit Hilfe der eigenen Fähigkeiten erfolgreich bewältigen zu können. Verschiedene Forschungsbefunde belegen einen positiven Zusammenhang zwischen hoher Selbstwirksamkeit und dem Gesundheitsverhalten sowie der Stressbewältigung von Lehrpersonen (z.B. Abele/Candova, 2007; Krause/Schüpbach/Ulich/Wülser, 2007; Rothland, 2013). In einer Untersuchung wurde nun empirisch erfasst, welchen Beitrag Luuise zur Weiterentwicklung der Selbstwirksamkeit der teilnehmenden Lehrpersonen leisten kann.

Gemäss Studie weisen etwa die unmittelbaren Erfahrungen, welche die Lehrperson während der Umsetzung von Luuise gemeinsam mit der Klasse macht, darauf hin, dass eine Weiterentwicklung der Lehrer-Selbstwirksamkeit ermöglicht werden kann. Als besonders wirksam stellt sich das Element der Visualisierung bzw. des Datenerhebungs-

instruments dar, wie die Aussage einer Lehrperson darstellt:

Diese direkte Erfahrung wirkt sowohl auf die Lehrperson wie auch für die Klasse motivierend, unterstützend und entlastend.

«Es war sichtbar. [...] Man merkte irgendwie, dass es wohl gelingt, höchstwahrscheinlich. Und die Freude darüber wurde noch grösser und dass es so sichtbar gewachsen ist. Wirklich sichtbar. [...] Das hat mir selber gefallen.»

Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen, dass die Lehrpersonen durch Luuise Strategien entwickeln und anwenden können, um herausfordernde Belastungen im Unterricht zu bewältigen. Nebst den Impulsen für gutes Klassenklima werden vor allem der hohe Handlungsspielraum und die im Luuise-Projekt erlebte Autonomie geschätzt. Dies steht in direkter Verbindung zur Selbstwirksamkeit, die eine persönliche Ressource zur Bewältigung von Beanspruchungen und Belastungen darstellt. ⑤

Der vollständige Bericht kann
heruntergeladen werden unter:
www.fhnw.ch/ph/iwb/luuise

**Die zentrale Botschaft ist einfach:
Was Lehrpersonen tun, ist wichtig.**

(*Hattie 2015, S. 27)

**Wenn also Lernende für andere zu
Lehrenden werden, so lernen die
Unterrichtenden ebenso viel wie
die Unterrichteten.**

(*Hattie 2015, S. 222)

**Wir brauchen Klassen,
die den Mut entwickeln,
sich auch irren zu dürfen.**

(*Hattie 2015, S. 211)

**Hätten Sie gewusst, dass es die
Häufigkeit der verschiedenen
Gelegenheiten und weniger
das bloße Verbringen von
«mehr» Zeit mit der Auf-
gabe ist, was den Unterschied
in Bezug auf das Lernen aus-
macht?**

(*Hattie 2015, S. 220)



* Aus: Lernen sichtbar machen

** Aus: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen

**Die meisten Menschen sind bereit
zu lernen, aber nur die wenigsten,
sich belehren zu lassen.**

Winston Churchill

**Wir [Lehrpersonen]
sind die Change-Agents!**

(**Hattie 2014, S. 185)

Kenne deinen Einfluss!

(**Hattie 2014, S. 22)

**Schulleitende und Lehrpersonen
müssen Schulen, Lehrerzimmer und
Klassenzimmer schaffen, in denen das
Verwerfen von fehlerhaftem Wissen
und Erkenntnissen begrüßt wird.**

(*Hattie 2015, S. 281)

**Die Rahmenbedingungen von Schule dagegen –
die Schulstrukturen oder das investierte Geld –
haben nur geringen Einfluss. Leider wird in der
Bildungsdebatte genau umgekehrt diskutiert.**

(Hattie in Zeit online, 2. Mai 2013)



Feedback – Faktor unter der Lupe

Ein wirksames und wenig aufwändiges Instrument für guten Unterricht auf sämtlichen Bildungsstufen ist Feedback. Dieser Einflussfaktor bietet viele Ansatzpunkte, um Lernprozesse zu strukturieren und voranzubringen. Dieser Beitrag bietet Einblick in die Theorie und beschreibt mögliche Konsequenzen für die Praxis.

Feedback ist Teil des professionellen Handlungsrepertoires von Lehrpersonen. Gemäss den Forschungen zu «Lernen sichtbar machen» ist es einer der wirkungsstärksten Einflussfaktoren auf das erfolgreiche Lernen. Feedback kann ohne grossen Aufwand unterrichtsintegriert zum Gelingen von gutem Unterricht beitragen.

Generell lässt sich Feedback als Information über Aspekte der Leistung oder des Verstehens der Feedback-empfangenden bezeichnen. Lehrpersonen können klare Hinweise an die Lernenden geben, so dass diese ihre Leistung verbessern können. Wirkungsvolles Feedback ist stets auf Resultate oder Prozesse des Lernens bezogen und nicht auf Personeneigenschaften wie in der Aussage «Du bist aber fleissig».

Hierfür setzt Feedback bei der Lücke von Ist- und Soll-Zustand an. Feedback hilft den Lernenden, ihren aktuellen Lernstand zu erkennen, und bietet Unterstützung bei der Ausrichtung der Lernanstrengungen auf die angestrebten Ziele. Voraussetzung für einen gelingenden Feedback-Prozess sind klare Lernziele und ein vertieftes Verständnis zum Lernstand der Lernenden.

Drei Feedback-Ebenen

Unterschieden werden drei kognitiv-didaktische Ebenen von Feedback. Diese sind das Feedback ...

... zur Aufgabe, was darüber informiert, wie korrekt die Lernenden eine Aufgabe gelöst haben (und was die richtige Lösung ist);

... zum Lösungsprozess, was darüber infor-

miert, wie gut der Lösungsweg der Lernenden war (und welche besseren es gibt);

... zur Selbstregulation, was darüber informiert, wie Lernende sich beim Lernen unterstützt haben (und wie es besser geht).

Geschickt angewendet können alle drei Ebenen hilfreich sein, um bessere Lernergebnisse zu erzielen. Eine zusätzliche Ebene ist das emotional-kommunikative Feedback zur Person der Lernenden. «Du bist ein toller Schüler!» mag als Lob formuliert die Beziehung zwischen Feedback-Geber und -Empfänger beeinflussen, enthält aber wenig Information zum Lernen. Personenbezogenes Feedback dieser Art ist deshalb nicht direkt lernwirksam.

Feedback-Handlungsformen

Feedback auf den drei kognitiv-didaktischen Ebenen kann in drei Handlungsformen gegeben werden: Signalisieren, Anleiten und Beraten. Auf der entsprechenden Feedback-Ebene eingesetzt, können gezielte Fragen und Anregungen die Lernleistung verbessern helfen. Es gilt also immer zu klären, worauf Feedback bezogen ist und wie Feedback gegeben wird. Zum besseren Verständnis seien einige sinnvolle Kombinationen von Feedback-Ebenen und -Handlungsformen skizziert:

Bei einer konkreten Aufgabe wird den Lernenden signalisiert, ob die Lösung richtig oder falsch ist und was bei falscher Lösung die angemessene Lösung ist. Signalisieren auf der Ebene Lösungsprozess ist mit folgender Aussage möglich: «Du hast mit ... einen geeigneten Lösungsweg genommen.»

Anleiten auf der Ebene Lösungsprozess erfolgt beispielsweise, indem eine Lernstrategie

aufgezeigt wird. Beraten zur Selbstregulation bedeutet, den Dialog auf der Metaebene zu führen, so dass Lernende ihr Lernen selber steuern können.

Die Unterscheidung in signalisierendes, anleitendes und beratendes Feedback bedeutet nicht, dass eine Handlungsform besser als die andere wäre. Die unterschiedlichen Handlungsformen ermöglichen die Abstimmung von Feedback auf die unterschiedlichen Kompetenzniveaus der Lernenden. So wird beispielsweise das Anleiten eher bei Novizen angewendet. Das Beraten kommt eher bei besonders eigenständigen Schülerinnen und Schülern zum Zug.

Ein kurzes Praxisbeispiel

Eine Schülerin war gerade dabei, ein Video über die Auswirkungen von Erdbeben zu produzieren. Sie platzierte einige Haushaltsgegenstände auf einem Tisch und rüttelte daran. Dabei nahm sie das Geschehen per Video auf. So erstellte sie mehrere Clips, bei denen die Intensität des «Erdbebens» immer stärker wurde. Jedoch erklärte sie nicht, was bei den verschiedenen Clips mit Intensität gemeint war. Der Pädagoge, Shaun Killian gab nun folgendermassen anleitendes Feedback:

1. Der Zusammenhang zwischen den Intensitäten der Erdbeben und deren Auswirkungen war nicht klar.
2. Die Schülerin müsste eine Einführung dazu geben, wie die Richter-Skala zur Messung der Intensität eingesetzt wird.
3. Sie sollte den Zuschauenden berichten, wie intensiv jede Simulation in den Clips sein sollte.

Die drei Leitfragen von Feedback

Feedback im Prozess von der Festlegung der Lernziele bis hin zu deren Erreichung richtet sich an drei übergeordneten Fragen aus. Diese sind als Überbau zu den Feedback-Ebenen und -Handlungsformen zu verstehen:

1. Wohin gehe ich? Was sind meine Ziele?
2. Wie komme ich voran? Welcher Fortschritt wurde in Richtung Ziel gemacht?
3. Wohin geht es als Nächstes? Welche nächsten Aktivitäten sind erforderlich, um einen grösseren Fortschritt zu machen?

Gelingensbedingungen für Feedback sind auf die Gestaltung der Feedback-Prozesse, deren Inhalt, auf den Grad der Feedback-

Geber-Kompetenz und die Aufnahmebereitschaft der Feedback-Empfangenden bezogen. Mit Blick auf den Wirkfaktor Lehrer-Schüler-Beziehung darf angenommen werden, dass – obwohl empirisch schwierig nachzuweisen – auch ein Zusammenhang zwischen Lernklima und Feedback besteht. Gegenseitige Wertschätzung, eine positive Fehlerkultur, Empathie und Respekt erscheinen demnach ebenfalls als Gelingensbedingungen.

Dabei darf Wertschätzung in Zusammenhang mit Feedback nicht mit Lob verwechselt werden. Sie erinnern sich bestimmt an die zu Beginn erwähnte Aussage: «Du bist aber fleissig!» Lob enthält meist nur wenig aufgaben-, prozess- oder selbstregulationsbezogene Informationen. Bei kognitiv-didaktischem Feedback – anders als bei Lob – geht es darum, dass die Lehrperson Lernen aus Sicht der Lernenden wahrnimmt und ein echtes Interesse am Lernprozess zeigt.

Wechselseitiger Prozess

Aus didaktischer Perspektive wird Feedback oft als einseitiger Prozess verstanden, bei dem Lehrpersonen Rückmeldungen an Lernende geben. Hattie betont jedoch, dass dieses Instrument in verschiedene Richtungen oder wechselseitig anwendbar ist. Mögliche Anwendungsszenarien sind:

- Lehrpersonen geben Lernenden Feedback zur Aufgabenlösung, zum Lernprozess und zur Selbstregulation der Lernenden.
- Lernende geben sich gegenseitig Feedback.
- Lernende geben Lehrpersonen Rückmeldung zu den initiierten Lernarrangements und dem damit verbundenen Erfolg des Unterrichts.
- In der Kommunikation mit Eltern geben diese Feedback zum Schulbetrieb.

Feedback in diesem erweiterten Verständnis weist Überschneidungen auf mit dem Faktor formative Evaluation des Unterrichts (vgl. die Beiträge zu Luise in diesem Heft). Dies verdeutlicht, wie vielschichtig der Begriff Feedback ist und welche Potenziale er birgt. Ein Grund mehr, sich mit diesem Faktor zu befassen und ihn als Instrument für guten Unterricht und gute Schule einzusetzen. Denn letztlich lernen Lehrpersonen durch Feedback-Gespräche auch über ihren eigenen Unterricht. **3**

Quellen

Bastian, Johannes, Combe, Arno & Langer, Roman (2007). Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. Weinheim: Beltz.

Hattie, John A. C. (2015). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning», besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Killian, Shaun (2015). How to Give Feedback to Students: The Advanced Guide. Pin-nacle: Australian Society for Evidence-based Teaching.

Meyer, Hilbert L. (2013). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.

Pirani, Kathrin (2014). Weil Lehrpersonen und Lernende es sich wert sind! Unterstützung durch Feedback und Wertschätzung. In: Weiterbildung, Jg. 25, Nr. 6, S. 23–25.

Pollock, Jane E. (2012). Feedback. The Hinge That Joins Teaching and Learning. Thousand Oaks: Corwin.

Steffens, Ulrich & Höfer, Dieter (2015). Feedback als Instrument des Lernens im Lichte der Hattie-Studie. Weinheim: Beltz.

Von der Praxis für die Praxis

Fünf Lehrpersonen der Schule Mellingen-Wohlenschwil im Kanton Aargau, haben ein eigenes, schulinternes Weiterbildungskonzept entwickelt und Lernen sichtbar gemacht.

Den Lehrpersonen fehlte bis dahin der konkrete Praxisbezug in Weiterbildungsveranstaltungen «von der Stange». Mit dem Konzept LLL: von Lehrpersonen organisiert, für Lehrpersonen konzipiert und durch Lehrpersonen geführt, wurde auch die Organisation und Durchführung in die Hände der InitiantInnen gelegt. Die pädagogische Kommission des Aargauischen Lehrerverbands gab im Jahr 2013 den Impuls, sich mit Erkenntnissen von «Lernen sichtbar machen» auseinanderzusetzen. Daraufhin lud die Projektgruppe Professor Wolfgang Beywl für ein Inputreferat zum Thema in die Schule ein. Ausserdem vertieften sich die fünf engagierten Lehrpersonen über ein Jahr in die zeitintensive Lektüre und Diskussion der Bücher von John Hattie.

Lernen mit Augen der SchülerInnen sehen

Die Ziele der Weiterbildung wurden in Anlehnung an Hatties Kernbotschaft, das Lernen mit den Augen der SchülerInnen zu sehen, formuliert. Die Forschungserkenntnisse von «Lernen sichtbar machen» dienten als Grundlage, um konkrete Handlungsmöglichkeiten für den eigenen Unterricht und die Schule abzuleiten und gemeinsam weiterzuentwickeln. Aufbauend auf die Erfolge früherer LLL-Projekte wurde das Konzept der Weiterbildung so gestaltet, dass die Vermittlung von Wissen an die eigene Aktivität der Teilnehmenden und Austauschphasen unter Lehrpersonen gekoppelt wurde. Die Forschungsbefunde von «Lernen sichtbar machen» zeigen klar auf, dass die Zusammenarbeit von Lehrpersonen ein zentraler

Faktor für den Lernerfolg der SchülerInnen ist. Die eintägige Weiterbildungsveranstaltung wurde 2015 für die insgesamt 110 Lehrpersonen der Primar- und Sekundarschule dreimal durchgeführt. Kernstück waren sogenannte «Lernboxen» zu den Themen Lerncoaching, Lernatmosphäre, Fehlerkultur und Lernen mit ganz konkreten Anknüpfungen für die Umsetzung in der Praxis. Theoretische Inputs, ein selbst entwickeltes Domino zu Wirkungsfaktoren der Forschungsergebnisse sowie Zeit für Austausch unter Lehrpersonen ergänzten diese Lernboxen. In einem «Zwischenraum» wurde darüber hinaus ein Rückzugsort mit Yoga-Angebot ermöglicht, der von den Teilnehmenden sehr geschätzt wurde.

Lernen neu entdeckt

Um zu demonstrieren, wie Lehrpersonen in die Perspektive der Lernenden versetzt werden können, wurde als Einstieg zum Thema Lernen eine Slackline aufgespannt. Aus der Sicht der AnfängerInnen erprobten Lehrpersonen schrittweise ihr Geschick beim Balancieren auf dem Seil. In der Lernbox «Fehlerkultur» wurden ausserdem Einstiegsaufgaben gestellt, die nur durch Fehlversuche zu lösen waren. Mit wenigen Werkzeugen sollte aus einer leeren Weinflasche ein eingefügter Korken herausgezogen werden. In dieser Lernbox folgte ein kurzer Input zur Gestaltung von lernförderlicher Fehlerkultur mit konkreten Praxisbeispielen. Im Anschluss daran versetzten sich die Lehrpersonen erneut in die Perspektive der Lernenden, indem sie sich einer klassischen Testsituation aussetzten, wie sie SchülerInnen im Schulalltag bestens kennen.



Lernen bedeutet auch, die Komfortzone zu verlassen und das eigene Geschick beim Balancieren schrittweise zu erproben.

Die Teilnehmenden lösten knifflige Testfragen unter Zeitdruck. Mit Sichtsperrern links und rechts wurden sie sogar daran gehindert, auf das Nachbarsblatt zu blicken. Der bewusst hoch angesetzte Schwierigkeitsgrad der Aufgaben stellte eine Herausforderung dar. Zudem war der Test in der vorgegebenen Zeit kaum zu lösen. Nach dieser prägenden Erfahrung wurden die Testaufgaben gemeinsam korrigiert. Die Teilnehmenden reflektierten ihre Erkenntnisse anhand folgender Leitfragen: Wie hast du die Situation erlebt? Wie lässt sich die Angst vor Fehlern in solchen Settings möglichst verringern? Was ist überhaupt ein Fehler?

Die Komfortzone verlassen

Die Nervosität der Lehrpersonen war bereits in der Einstiegsrunde beim Versuch, den Korken aus der Weinflasche zu holen, förmlich spürbar. Kaum eine traute sich zu handeln oder mit den verfügbaren Werkzeugen zu experimentieren. Stattdessen wurden Lösungsstrategien diskutiert. Viele Fragen wurden an die Lernbox-Leitenden gestellt, obschon die Aufgabe klar formuliert war. Wahrscheinlich wollten sich Lehrpersonen dabei nicht exponieren, so die Vermutung der InitiantInnen

des LLL-Projekts. Andererseits wurden viele Lehrpersonen vom Ehrgeiz gepackt, die anschließenden Testaufgaben in der vorgegebenen Zeit zu lösen. Dennoch berichteten die meisten Teilnehmenden, dass diese Testsimulation in der Testsituation Stress ausgelöst habe. Ein «Aha» im Raum oder das Geräusch beim Umblättern des Tests steigerte den Erwartungsdruck, die Aufgaben in der vorgegebenen Zeit zu lösen. Einzelne zweifelten ihre kognitiven Fähigkeiten an, weil sie nicht alle Aufgaben in der vorgegebenen Zeit lösen konnten. Eine gelungene Lernbox, um das Lernen mit den Augen der Lernenden zu sehen, so die Projektgruppe.

Im Anschluss an diese vertiefte Auseinandersetzung wurden Jahresziele für die Schulentwicklung und künftige Weiterbildungsschwerpunkte abgeleitet. Es sind zudem Nachfolgeprojekte in den Stufenteams entstanden. Die Nachbearbeitung zeigt, dass die Rückmeldungen aus den Kollegien fast durchwegs positiv waren. Der Weiterbildungstag wurde von den Teilnehmenden als sehr gewinnbringend und vor allem bedeutsam eingestuft. 

Flügelverleih für Geflohene

Eine Hausaufgabenhilfe für Migrantenkinder funktioniert gleichzeitig als Sprachentwicklungs-Turbo.

Heinz Bayer, ein pensionierter Gymnasiallehrer, engagiert sich ehrenamtlich in der Hausaufgabenbetreuung für Kinder mit Fluchterfahrung in einem Flüchtlingsheim in Freiburg im Breisgau (D). Die neu Ankommenden haben zunächst keine Deutschkenntnisse. Im Hausaufgabenhort werden dort einmal in der Woche Kinder zwischen sechs und elf Jahren von drei Ehrenamtlichen begleitet. Die Erfahrung zeigt, dass, wer hier richtig andockt, später sprachlich richtig loslegen kann. Bei den Kindern bestand anfangs noch grosse Unsicherheit. Es fehlte das Verständnis für die Vorteile individueller Betreuung durch deutsche Nativ-Speakers, und die Vertrauensbasis musste zuerst erstellt werden. Die Kinder selbst kamen ausserdem nicht regelmässig in den Hausaufgabenhort. Hier kam das Projekt Luuise ins Spiel.

Damit sie regelmässig kommen

Ein selbst entwickelter Abakus (Zählrahmen) wurde zum echten pädagogischen Instrument. Die Kinder warfen jedes Mal Anwesenheitsklötze in den Abakus ein, sobald sie im Hort erschienen. Den eigenen Namen auf einem Zählgerät zu finden, das Erwachsene dieses vollkommen fremden Landes extra für sie gebaut hatten, löste bei den Kindern Erstaunliches aus. Dieses scheinbar belanglose: «Ich habe auf dem Abakus einen eigenen Platz, da steht mein Name!» liess bei den Kindern starke Gefühle entstehen. Auch die Kommunikation und die Beziehungen zwischen den Kindern und den Betreuenden konnten wachsen.

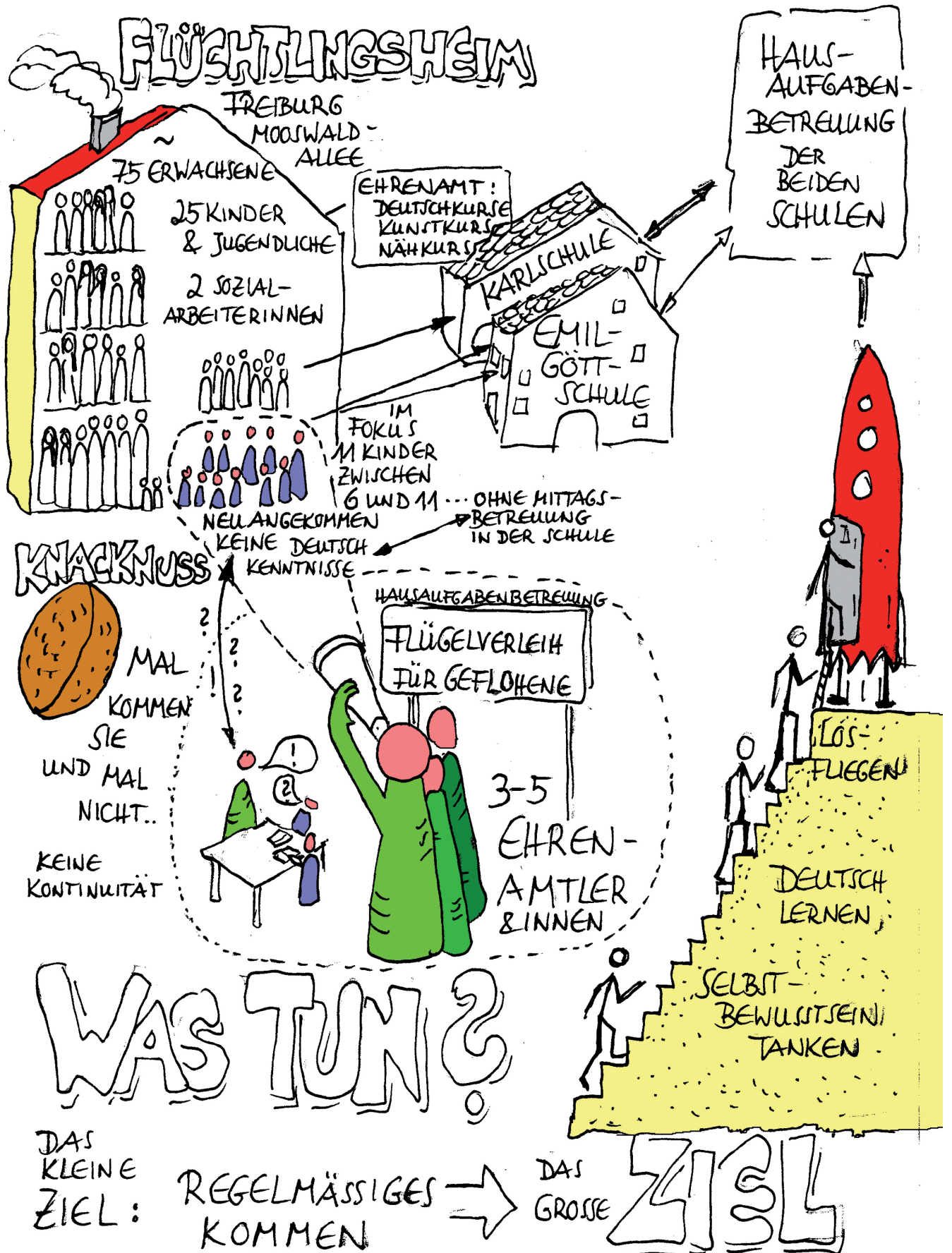
Insel auf Zeit

Für die Kinder wurde dieses Angebot eine kleine sichere Insel auf Zeit. Der ungewöhnliche Zauber des Instruments blieb weit über die Projektzeit hinaus erhalten. Das kleine Ziel, regelmässig zu erscheinen, war schnell erreicht. Das grosse Ziel, nämlich genügend Selbstbewusstsein zu tanken, um sich in die tägliche Hausaufgabenbetreuung ihrer eigenen Schule zu trauen, wurde für 80 Prozent der Kinder bis Schuljahresende ebenfalls erreicht. Staunend verfolgte das Team sprachliche Entwicklungen im Turbogang, ein Wunderwerk des Gehirns. Das Folgeprojekt ist schon angelaufen. Nun geht es um das Coaching der Mütter durch die eigenen Kinder, damit auch sie Deutsch lernen und ankommen können. 

Heinz Bayer

Mehr Informationen:

www.aufeigene Faust.com



Work smarter not harder

Primarlehrer Daniel Schär unterrichtet auf der Mittelstufe in Egerkingen im Kanton Solothurn. In einer 4. Klasse hat er im Dezember 2015 ein Luuise-Projekt durchgeführt mit dem Ziel, die Arbeit am Wochenplan zu verbessern und sie gleichzeitig stressfreier für alle zu gestalten. Ganz nach dem Motto: Work smarter not harder. Ein Jahr später wollen wir wissen, wie nachhaltig Luuise ist.

Welche Unterrichtsknacknuss hat Sie beschäftigt?

Die Arbeit am Wochenplan für meine SchülerInnen. Sie sollten darin unterstützt werden, ihre Arbeit unter der Woche besser einzuteilen. Am Freitag haben die SchülerInnen im

Unterricht jeweils Zeit, ihre Wochenaufträge fertigzustellen. Am Ende des Morgens geben sie ihren abgearbeiteten Plan ab. Ein erheblicher Teil der SchülerInnen war freitags wiederkehrend unter Zeitdruck, um die Aufgaben rechtzeitig abgeben zu können. Zudem sammelte sich bei mir der Korrekturberg an. Eine unbefriedigende Situation. Für das grösse Ziel, die Qualität der Aufgabenbearbeitung zu steigern und die Belastung mit dem Wochenplan zu reduzieren, entwickelte ich zwei Instrumente. Mit dem sogenannten «Arbeitsstandmeter» machten die Lernenden zweimal pro Woche auf einer Skala sichtbar, wie weit sie mit ihren Aufga-

ben jeweils vorangekommen waren. Parallel dazu erhoben sie mit dem «Stresslevelmeter» ihren persönlichen Grad der Belastung während der Wochenplanarbeit. Zwei SchülerInnen notierten anschliessend die Ergebnisse der Selbsteinschätzungen in einer Klassenliste und übertrugen sie anonymisiert auf eine grosse Tabelle an der Wandtafel. Der Arbeitsstand der Klasse wurde so für alle sichtbar visualisiert. Diese Intervention löste im Unterricht oft klärende Gespräche über das Lernen aus. Der

Einsatz beider Instrumente hat bei Einzelnen stark zur Verbesserung ihrer Arbeitseinteilung beigetragen.

Was hat Luuise bei Ihnen ausgelöst?

Das Projekt hat mich angeregt, vertiefter über meinen Unterricht nachzudenken. Und ich habe sogar in den Herbstferien beim Mountainbiken überlegt, wie ich meine Knacknuss angehen möchte. Ich empfand das Nachdenken nicht als belastend, im Gegenteil. Rückblickend war diese intensive Beschäftigung in der Ferienzeit mit möglichen Lösungsansätzen für meine Knacknuss unglaublich positiv. Die Lösungsansätze entwickelten sich bereits beim Eingrenzen der Knacknuss.

In welchen Bereichen hat Sie das Projekt unterstützt?

Ich weiss jetzt, dass ich ein einfaches Instrument für Lösungsansätze kenne, wenn ich auf Herausforderungen im Unterricht stosse. Es ist die systematische Herangehensweise an ein Problem, das kleinschrittige Denken, das mich überzeugt. Die positive Herausforderung, Fortschritte der SchülerInnen während des Lernprozesses sichtbar zu machen, werde ich bei Folgeprojekten ähnlich stark gewichten. Sowie auch den Anspruch, die Lernenden beim Erheben der Daten bewusst miteinzubeziehen. Aufwand und Ertrag waren für mich absolut stimmig. Der Prozess war gut zu überblicken und die Planung wurde direkt im Unterricht eingesetzt. Ich bin überzeugt, dass ich in Zukunft solche Projekte ohne professionelle Begleitung anpacken kann.



Daniel Schär

Daniel Schär unterrichtet auf der Mittelstufe in Egerkingen im Kanton Solothurn.

Woran sind Erkenntnisse sichtbar geworden?

Einzelne SchülerInnen waren aufgrund des Projekts bereits am Mittwoch oder Donnerstag mit ihrem Wochenplan fertig. Insbesondere ein Mädchen hat sich dadurch extrem angespornt gefühlt. Vor der Intervention schaffte sie es kaum, ihren Wochenplan rechtzeitig fertig zu bearbeiten. In den letzten beiden Wochen des Projekts hatte sie alle ihre Aufträge bereits am Mittwoch erledigt und war dann unglaublich stolz auf ihre Leistung.

Wie haben die SchülerInnen auf das Projekt reagiert?

Mittwochs habe ich jeweils eine der beiden Datenerhebungen durchgeführt. Wenn ich nach der grossen Pause noch keine Selbsteinschätzung vorgenommen hatte, kamen schon Reaktionen der SchülerInnen, wann denn die zwei Instrumente zum Einsatz kämen. Nach den Sportferien im Februar 2016 – das Projekt war vor Weihnachten 2015 bereits abgeschlossen – fragte plötzlich eine Schülerin nach, ob wir das «Ding mit dem Messen» nochmals durchführen könnten.

Gibt es Veränderungen, die mit Luuise ausgelöst wurden und nun weitergehen?

Die Selbsteinschätzung anhand der zwei Instrumente und das Gespräch über das Lernen hatten während der Projektphase eine unglaubliche Wirkung. Aber wenn das Projekt vorbei ist, verpufft ja meistens einiges an Elan. Der Einsatz der zwei Instrumente ist nicht ganz vergessen gegangen. Im Dialog



Schlauer lernen, darum geht es. Wird bewusst nach sehr konkreten Lösungsansätzen gesucht und werden Fortschritte sichtbar gemacht, können sich Leistungen verbessern.

mit dem Schüler/der Schülerin nehmen wir Selbsteinschätzungen immer wieder mündlich vor, ohne sie zu erheben oder sichtbar zu machen. Besonders dann, wenn die SchülerInnen ihre bearbeiteten Aufträge mit mir besprechen. Die Arbeitsweise einzelner SchülerInnen hat sich nachhaltig verbessert. Und ich merke deutlich, dass der Freitagmorgen für alle Beteiligten weniger Stress auslöst, das war ja eines meiner Ziele. Ausserdem hat mir das Vorhaben als Lehrperson gezeigt, wie sich Situationen verbessern, wenn bewusst nach sehr konkreten Lösungsansätzen gesucht wird und dabei Fortschritte sichtbar gemacht werden. Um die Entwicklungen von Konflikten zwischen zwei Lernenden aufzuzeigen, nutze ich seither analog zu meinem Luuise-Projekt ein Thermometer. Damit mache ich die «Hitze» des Streits sichtbar. Indem wir über die hitzige Temperatur sprechen, können wir den Konfliktverlauf aufzeigen und rascher nach konkreten Verhaltensänderungen suchen. ⑤

Interview Helena Follmer Zellmeyer

Einfach nur stolz

Acht Schüler der Evangelischen Schule Berlin Zentrum fuhren in zwei Wochen mit ihren Rädern von Waldshut bis zur Quelle der Aare. Dies im Rahmen des Schulfachs «Herausforderung». Sie haben «Lernen spürbar» gemacht, irgendwie.

Am 5. September startet unsere Herausforderung am Berliner Hauptbahnhof, abends um 22 Uhr. Wir (acht Jungs im Alter von 13 bis 15 Jahren und zwei Begleiter) sind alle motiviert, die Stimmung ist trotzdem etwas gespannt. Keiner von uns hatte bisher solch eine lange Radtour unternommen, geschweige denn durch die Berge. Die letzten Tage und Wochen hat jeder viel Zeit damit verbracht, sich auf die Reise vorzubereiten, die Fahrräder bereit zu machen und sich immer wieder mit dem Gedanken zu beschäftigen, was uns in der Schweiz wohl erwarten wird.

Es kann losgehen

Nun stehen wir am Bahnhof, die Packtaschen voll gepackt, jeder hat 150 Euro dabei, und alle freuen sich, dass es endlich los geht. Um 21.56 Uhr fährt der Nachtzug ab. Wir verstauen unsere Fahrräder und gehen ins Schlafabteil. Ein tolles Gefühl, endlich unterwegs zu sein, auf der Reise, die wir so lange vorbereitet haben. Am nächsten Morgen kommen wir um 10 Uhr endlich in Waldshut-Tiengen an, einem kleinen Ort kurz vor der Schweizer Grenze. Die nächsten zwei Wochen werden wir der Aare folgen bis zum Grimselpass und dann über Luzern und Zürich zurück nach Waldshut fahren.

Hügel, 18 Kilo, 30° C

Die ersten Tage sind einfach für uns. Die Strecke ist flach und wir schlafen jeden Abend in Kirchgemeinden.

Die erste körperlich wirklich anstrengende Etappe führt uns von Biel nach Bern. Wir

haben uns am Morgen etwas mehr Zeit genommen als sonst und sind dann gemächlich Richtung Bern aufgebrochen. Dabei haben wir leider die Etappe etwas unterschätzt, und nach der Hälfte der Strecke, es ist schon 16 Uhr, rutscht einer von uns aus und fällt hin. Ihm ist zum Glück nichts Schlimmes passiert; er trägt nur eine Schürfwunde davon. Doch sein Gepäckträger ist verbogen, und als wir endlich fertig sind mit der Reparatur, ist es bereits 16.30 Uhr. Unser Problem liegt nun darin, dass es Samstag ist und um 18 Uhr alle Läden schließen. Wir entscheiden, dass drei Leute mit einem Begleiter schneller vorfahren und bereits einkaufen, während die anderen die restliche Strecke entspannt angehen können.

Ich bin in der Gruppe, die vorfährt, und habe auch das unterschätzt. Es sind 30° C und vor uns liegen etliche kleine Hügel, die zwar nicht besonders hoch sind, aber einem mit 18 Kilo Gepäck doch ganz schön zu schaffen machen. Doch wir reißen uns zusammen, motivieren uns immer gegenseitig und nach einer Stunde haben wir es endlich geschafft. Als wir mit dem Einkaufen fertig sind, kommen die anderen auch an. Am nächsten Tag legen wir einen Ruhetag ein und gucken uns Bern an. Die Stimmung ist gut und alle sind zufrieden.

LehrerInnen lehren

Die nächste Etappe führt uns nach Münsingen und ist gerade einmal 20 km lang. In Münsingen treffen wir Peter Reuteler, einen Lehrer an der Primarschule Mittelweg in Münsingen. Er war unser Coach, hat mit uns die Herausforderung geplant und uns die Route

Wohlverdiente Pause:
Die acht Jungs der
Berliner Schule – inklusive
Begleitpersonen – auf
ihrem Weg zur Quelle
der Aare im Berner
«wartsaal».



vorgeschlagen. An seiner Schule coachen wir 25 Lehrer und stellen unser Schulkonzept vor. Die meisten von uns machen dies das erste Mal und alle sind etwas aufgeregt. Als Gegenleistung für dieses Coaching bekommen wir unsere Fahrkarten in die Schweiz und zurück finanziert, die wir uns sonst niemals hätten leisten können. Dann geht es direkt weiter nach Thun und am Tag darauf endlich in die Berge hoch bis Guttannen. Thun–Guttannen ist mit 79 km unsere längste Etappe bisher und auch die anstrengendste.

Als wir abends um acht endlich in Guttannen ankommen, sind wir alle stolz auf uns, und nachdem wir gegessen haben, geht es allen besser.

Schlafen auf der Hängebrücke

Vier von uns haben nun die Idee, noch weiter hochzufahren und einmal auszuprobieren, wo ihre Grenzen liegen. Nach kurzen Diskussionen darüber, wie verrückt diese Idee doch sei, entscheiden wir uns dafür. Um 23 Uhr brechen wir auf, um uns einmal auszutesten und zu gucken, wie viel eigentlich möglich ist. Als wir losfahren, ist es stockdunkel. Nur unsere Fahrradlichter beleuchten noch die Passstrasse. Nach ein paar Kilometern wird es immer anstrengender für uns, und auf Hö-

he der Gelmerbahn entscheiden wir, einen Schlafplatz zu suchen. Um halb drei liegen wir in unseren Schlafsäcken auf der Hängebrücke der Gelmerbahn.

Die Nacht ist sehr kalt, und am nächsten Morgen stehen wir schon um 7 Uhr auf, weil wir vor Kälte nicht mehr schlafen können. Mühsam kämpfen wir uns auch noch die letzten 10 km den Grimselpass hoch, während hinter uns die Sonne aufgeht. Um 14 Uhr haben wir den Pass erreicht. Nachmittags kommen dann auch die anderen auf dem Pass an und wir sind alle total stolz auf uns.

Am nächsten Tag fahren wir noch weiter bis zum Oberaarsee und treffen beim Oberaargletscher endlich die Quelle der Aare an. Es ist ein tolles Gefühl, dort oben zu stehen und zu wissen, man ist all diese 2316 Höhenmeter mit dem Fahrrad hinaufgefahren.

Unsere Rückreise führt uns über Luzern und Zürich bis nach Waldshut, wo wir gestartet sind. Von dort aus fahren wir mit dem Zug zurück nach Berlin.

Ich glaube, wir alle haben von der Herausforderung sehr viel mitgenommen und gelernt. Es war teilweise sehr anstrengend und wir hatten viel Streit, doch es gab auch so viele schöne Momente, auf die man einfach nur stolz ist. ⑤

Mehr zum Thema

«Lernen sichtbar machen»



Save the date:

Vision Gantrisch, 18. November 2017

Möchten Sie mehr über «Lernen sichtbar machen» erfahren? Dann vertiefen Sie sich an der Weiterbildungstagung Vision Gantrisch vom Samstag, 18. November 2017, in Riggisberg ins Thema. Bildung Bern organisiert den Anlass, u.a. mit Prof. Wolfgang Beywl als Referent. Reservieren Sie sich das Datum schon heute. Details und die Anmeldemaske werden ab Sommer 2017 auf www.bildungbern.ch/weiterbildung aufgeschaltet sein.

Neuer OvO-Kurs

Das Luuise-Team bietet neu einen OvO-Kurs zum Thema «Lernen sichtbar machen» an. Luuise (Lehrpersonen unterrichten und untersuchen integriert, sichtbar und effektiv) bietet die Gelegenheit, wiederkehrend Störendes im täglichen Unterrichten unter die Lupe zu nehmen und gemeinsam mit der Klasse anzugehen. Dauer: ca. 1 bis 1,5 Tage nach Absprache (Ganz- und Halbtagesangebote möglich). Zielpublikum: alle Stufen, Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Logopädie, schulische Heilpädagogik. Kursleitung: Luuise-Team, Institut für Weiterbildung, Pädagogische Hochschule FHNW.

Mehr Informationen unter www.bildungbern.ch/leistungen/weiterbildung/ovo-kurse



Buchempfehlung

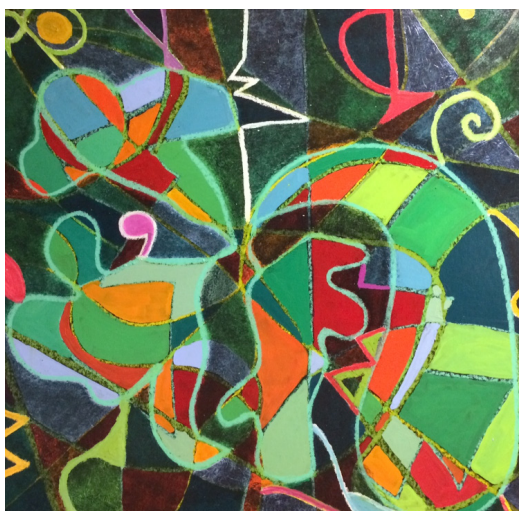
Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen.

Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning for Teachers», besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer
ISBN 978-3-8340-1300-2, Schneider Verlag Hohengehren

Im Buch sind die Forschungsergebnisse von John Hattie so aufbereitet, dass sie im Unterricht produktiv umgesetzt werden können. Dabei werden die Lernprozesse der Lernenden ins Zentrum gestellt. Es wird gezeigt, wie die Lehrperson die Wirkungen ihres Unterrichtens konsequent evaluiert. Das Buch ist spannend für Lehrpersonen, die eine evidenzbasierte Antwort auf die Frage: «Wie kann man Lernleistungen in unseren Schulen verbessern?» suchen.

Wer zusammenarbeitet, multipliziert

Kurz vor den Herbstferien besuchten 22 LehrerInnen des Schulverbandes Hilterfingen das Creaviva im Zentrum Paul Klee. Mit Beatrice Herzig, Schulleiterin der Primarschule Hilterfingen, sprach Creaviva-Leiter Urs Rietmann.



Wie sind Sie auf das Angebot www.kunst-unternehmen.ch gestossen?

Beatrice Herzig: Das Creaviva war eine von verschiedenen Möglichkeiten, welche ich den Lehrkräften für unseren Kollegiumstag vorge schlagen habe. Ausgewählt wurde schliesslich jenes Angebot, welches am ehesten unserem Anliegen entsprach, als Gruppe von Leuten einen Schritt in Richtung Team zu unternehmen. Dabei ging es vor dem Hintergrund des Jahresthemas Erfindungen auch um das Finden und die Erfindung einer «best practice» für eine fruchtbare Zusammenarbeit von Schulleitung und Kollegium.

War auch ausschlaggebend für Ihre Entscheidung, dass im Creaviva künstlerische Prozesse im Vordergrund stehen?

Für mich ging es primär um unser Team. Dass aber nicht wie gewohnt am Tisch im Sitzungszimmer oder an einem Kegelabend, sondern im Atelier auf kreative, lustvolle Weise gearbeitet wird, hat Neugier geweckt und die Bereitschaft, Ungewohntes zu probieren.

Welchen Stellenwert genießt Teamarbeit in Ihrem Kollegium?

Die Atmosphäre in einem Schulhaus wird vom Kollegium bestimmt. Und wo dieses ein Team ist, spürt man das auch auf dem Pausenplatz, im Quartier oder im Dorf. Einer meiner zentralen Sätze bei meinem Beginn als Schulleiterin war und ist: Wer allein arbeitet, addiert. Wer zusammenarbeitet, multipliziert.

Was haben Sie konkret im Atelier unternommen?

Hätte uns jemand zugeschaut, wäre wohl vor allem unbeschwertes Malen in der inspirierten Umgebung des Creaviva aufgefallen. Darüber hinaus aber ging es für uns in den drei Stunden Workshop um Themen wie das Überwinden von Harmonie, um Entscheidungsfreude, um das Verlassen der Komfortzone, um die Dynamik der Beziehungen innerhalb unseres Teams. Wir begegneten einander neu, lernten voneinander unbekannte Seiten kennen und wurden schliesslich für unseren Mut mit wertvollen Erfahrungen und fünf selbst «erfundenen» Bildern belohnt.

Was bleibt als Erinnerung?

Abgesehen von den eindrücklichen Ergebnissen an den Wänden in unseren Schulhäusern bleibt vor allem die Erinnerung an eine aussergewöhnliche «Reise», vielleicht weniger geografisch als vielmehr emotional: Unser Kollegium auf dem Weg zum Team. Ich darf sagen, dass sich unsere Erwartungen mehr als erfüllt haben und dass wir, in welcher Form auch immer, nicht zum letzten Mal im Creaviva zu Gast waren. ⑤



Für Teams

und Kollegien, die es werden wollen.

Weiterbildung, Teamarbeit und Unterhaltung -
Kunst, Kollegialität und kreatives Erleben.

www.creaviva.org