

Lernen sichtbar machen **in der Praxis**

Newsletter *Lernen sichtbar machen*
(Sonderausgabe)



www.lernensichtbarmachen.net

Das Projekt *Lernen sichtbar machen*
wird von der Stiftung Mercator
Schweiz und dem Dachverband
Lehrerinnen und Lehrer Schweiz
unterstützt und gefördert.



Stiftung
Mercator
Schweiz

LCH

Vorwort

Dieser Sondernewsletter enthält ausschliesslich Praxisberichte und erscheint in neuem Design. Teil 1 behandelt ***Lernen sichtbar machen in der Schule und im Unterricht***. In Teil 2 geht es um ***Lernen sichtbar machen in Aus- und Weiterbildung*** von Lehrpersonen.

Von Wolfgang Beywl

Teil 1: Schule und Unterricht

Monika Pfister postuliert in ihrem Vorwort, dass Lehrpersonen dann systematisch vorankommen, wenn sie sich ihre [Ziele](#) und ihr Handeln bewusst machen. Wichtig sei, sich gezielt, vertieft und längerfristig mit einer Herausforderung auseinanderzusetzen und dabei darauf zu achten, welchen Lernzuwachs die Schülerinnen und Schüler erreichen.

An der Alexander von Humboldt-Grundschule in den USA haben Zusammenarbeit, das *Lernen sichtbar machen* und Evaluation dazu geführt, dass sich die ehemals schwache Schule heute deutlich über dem durchschnittlichen Leistungsniveau vergleichbarer Schulen bewegt.

Anne Marufke vom Alexander von Humboldt-Gymnasium in Hessen beschreibt für eine Deutschstunde exemplarisch, wie der aktuelle Lernstand der Schülerinnen und Schüler mittels farbiger Karteikarten erhoben und die Lernenden aktiviert werden können. Unterschiedliche Methoden (insbesondere zum Thema [Feedback](#)) aus den Büchern zu *Lernen sichtbar machen* werden in den täglichen Unterricht integriert.

Paul Seiler beschreibt eine Unterrichtsintervention, die auslösen soll, dass sich Schülerinnen und Schüler vermehrt im Plenum melden. Dabei werden Lernende, die dies nicht freiwillig tun, von der Lehrperson per E-Mail kontaktiert, und der nachfolgende Dialog stärkt die [Lehrer-Schüler-Beziehung](#).

In einem Interview mit unserer Redaktion berichtet Anke Meyer über [Advance Organizer](#) und Gruppen-Mindmaps als Unterrichtsmethoden.

Teil 2: Aus- und Weiterbildung

Klaus Zierer nennt in seinem Vorwort sieben Punkte für eine erfolgreiche Lehrerfort- und -weiterbildung.

Jürg Brühlmann stellt das Modell «Modeling mit Metalog» (MmM) vor. Dabei beobachten Novizen eine erfahrene Person während der Berufsausführung. Diese erläutert mittels «verbalen Untertiteln» (Metalog) ihr Handeln und ihre Entscheidungen.

Monique Struck beschreibt eine schulinterne «LLL» (von Lehrpersonen, für Lehrpersonen und durch Lehrpersonen) -Weiterbildung zu *Lernen sichtbar machen*. Im Zentrum stehen Unterricht und Lernen. Zentral ist der Perspektivenwechsel der Lehrperson: «das Lernen mit den Augen der Lernenden sehen», um Handlungsmöglichkeiten für sich selbst, das Team und die Schule zu eröffnen.

Friederike Dushe berichtet von ihren Erfahrungen als Leiterin von Supervisionsgruppen. Sie bestätigen, dass in der gemeinsamen Reflexion von Lehrpersonen grosse Potentiale liegen.

Das Projektteam von *Lernen sichtbar machen* wünscht Ihnen ertragreiche Lektüre sowie inspirierende Sommerferien.



Prof. Dr. Wolfgang Beywl

Leiter Professur für Bildungsmanagement, Schul- und Personalentwicklung an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Institut Weiterbildung und Beratung
Leitung *Lernen sichtbar machen*
wolfgang.beywl@fhnw.ch

Schule und Unterricht

Concept Mapping

Gruppenarbeit

Formative Evaluation

Umlauf

Ziele

Lernen sichtbar machen in der Praxis

«Die Aufgabe sollte sein, nach empirischen Belegen zu fragen, was am besten bei der Lehrerbildung funktioniert, und diese Belege derselben kritischen Bewertung zu unterziehen, wie sie auch in den anderen Feldern der Lehrer- und Schulforschung üblich ist.»

Lernen sichtbar machen, Hattie 2015, S. 133

Advanced Organizer

Lern-aktivität

Karten

R...



Teil 1

Lernen sichtbar machen in der Schule und im Unterricht

- 05 Wissen was wirkt – das eigene Unterrichten immer wieder bewusst reflektieren – ein Vorwort von Monika Pfister
- 07 Leistungstief adieu! Eine Schule auf Erfolgskurs
- 11 Aktivierung und schnelles Feedback mit der Kartenmethode
- 15 Beziehungspflege per Mail: Zurückhaltende Lernende erreichen
- 17 Advance Organizer und Concept-Mapping – wirkmächtige Unterrichtsmethoden

Teil 2

Lernen sichtbar machen in der Aus- und Weiterbildung

- 23 Das Potential der Lehrerweiterbildung – und was man dabei beachten muss – ein Vorwort von Prof. Dr. Klaus Zierer
- 25 Lehrerausbildner geben Berufsgeheimnisse weiter – mit Metalog
- 31 Lehrpersonen gestalten Weiterbildungen für Lehrpersonen – das kommt an
- 35 Supervision: die Perspektive der Lernenden produktiv nutzen

Teil 1: ***Lernen sichtbar machen* in der Schule und im Unterricht**

«Es sind weniger die „Methoden“ an sich, sondern die Prinzipien des effektiven Lehrens und Lernens, auf die es ankommt.»

Lernen sichtbar machen, Hattie 2015, S. 288

Wissen was wirkt – das eigene Unterrichten immer wieder bewusst reflektieren

Wissen wir, wie Schülerinnen und Schüler in Unterrichtsstunden wirklich lernen? Erkennen wir, wann ein Kompetenzzuwachs bei Lernenden stattgefunden hat? Lehrpersonen und Bildungsverantwortliche aus unterschiedlichen Fachrichtungen beschäftigen sich immer wieder von Neuem mit diesen Fragen. Von Monika Pfister

Als Leiterin des [Netzwerks Luzerner Schulen](#) habe ich einen vertieften Einblick in die Arbeit von Lehrpersonen. In fachspezifischen Teilnetzwerken thematisieren und tauschen wir folgende Themen aus: Unterrichtsgestaltung, Unterrichtsmaterialien, [Beziehung zu Lernenden](#) aufbauen und pflegen, Umgang mit Heterogenität, [Reflexionskultur](#) aufbauen und pflegen, arbeiten mit Portfolios, Elternarbeit usw. Eine zentrale Frage ist in allen Diskussionen: Was macht den Unterricht wirksam?

In den letzten zwei Jahren habe ich oft mit der Hattie Studie gearbeitet. Im Buch *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (2014) ist aufgeführt, was zu einem erfolgreichen Unterricht beitragen kann. Ich schreibe bewusst «beitragen kann», weil die Erfahrung zeigt, dass es immer ein Zusammenspiel von Verschiedenem ist.

Das Bewusstmachen – Erfahrungen aus dem Netzwerk Luzerner Schulen

Wenn ich mit Thesen aus dem Buch arbeite und die Lehrpersonen anhand der Thesen ihre Arbeit in einem spezifischen Bereich reflektieren lasse, haben diese oft ein «AHA-Erlebnis». Sie erkennen, dass sie vieles schon wissen und auch machen. In der Diskussion stellt sich oft heraus, dass zwar vieles unternommen, aber nicht bewusst in die Unterrichtsvorbereitung, Umsetzung und Reflexion eingeplant wird und somit auch nicht bewusst daran gearbeitet werden kann. Grundsätzlich können Lehrpersonen nur dann gezielt an etwas arbeiten, wenn es ihnen bewusst ist und in ihre [Ziele](#) einfließt.

Lernen sichtbar machen in der Schule und im Unterricht

In den fachspezifischen Gruppierungen innerhalb des Netzwerks ist viel Raum für das Bewusstwerden, die Reflexion, für das «voneinander profitieren dürfen» und «gemeinsam etwas für den Unterrichtsalltag entwickeln können». Die Erfahrungen zeigen, dass die Frage der Nachhaltigkeit wichtig und zugleich schwierig zu beantworten ist. Trotzdem zeigen sie auch, dass Lehrpersonen, die bereit sind, über eigenes Verhalten, über Unterrichtsgestaltung und Beziehungspflege nachzudenken, eine grössere Chance haben, bei ihren Schülerinnen und Schülern Positives zu bewirken. Das Bewusstsein bei Lehrpersonen, dass Lernende das Recht haben zu wissen, was sie warum lernen sollen, hat positive Auswirkungen auf den Lernerfolg. Das beinhaltet, dass Lernende ernst genommen werden, dass man sich für sie interessiert, und dass man Erfolge mit ihnen feiern kann. Dies braucht unter anderem eine positive Fehlerkultur, Wertschätzung, eine institutionalisierte [Feedbackkultur](#) und anderes mehr. Und genau Auseinandersetzungen darüber sind in Kreisen von Lehrpersonen und Schulleitungen zu führen. Diskussionen sind dann erfolgreich, wenn das eigene Verhalten reflektiert wird, mögliche Strategien entwickelt werden und alle Beteiligten sich gezielt etwas vornehmen. Und das machen wir im Netzwerk Luzerner Schulen.

Warum gelingt es uns dennoch nicht immer, Lernen sichtbar zu machen?

Lehrpersonen wissen meistens ganz genau, was pädagogisch und didaktisch sinnvoll ist. Warum sie nicht so handeln, wie sie es grundsätzlich gut

finden, begründen sie meistens mit Zeitknappheit und mit den ihnen zur Verfügung stehenden (zu geringen) Ressourcen. Ich bin überzeugt, dass dies Gründe sind. Mehr noch vermute ich aber, dass unser System viele wichtige Diskussionen und Lernmethoden gar nicht zulässt. Stundenpläne sind vollgepackt, es wird immer noch sehr fachspezifisch unterrichtet. Lernfortschritte werden oft nur kurzfristig im fachlichen Bereich getestet. Zu viele einzelne Lehrpersonen sind verantwortlich für den Lernerfolg eines einzelnen Schülers und anderes mehr. [Weiterbildungen](#) sind zu oft so angelegt, dass vor allem konsumiert wird und zu wenig reflektiert und gezielt an weiteren Unterrichtsentwicklungsschritten gearbeitet wird. Um die oben erwähnten Situationen optimieren zu können, brauchen wir die Aus- und Weiterbildungsinstitutionen, die Politik, Vertreterinnen und Vertreter von Verbänden und vor allem motivierte, kreative und vielseitig interessierte Lehrpersonen und Schulleitungen. Und wir brauchen nicht zuletzt Netzwerke, die Diskussionen lancieren und Unterrichtsentwicklungen gemeinsam angehen.

Man soll nicht von einem zum anderen Thema hüpfen, sondern sich gezielt und längerfristig mit einer Sache vertieft auseinandersetzen, bewusst reflektieren und schauen, was der Lernzuwachs ist. Auch die Website [Lernen sichtbar machen](#) bietet Anregungen, mit denen gezielt gearbeitet werden kann. Im [Glossar](#) sind zum Beispiel viele Begriffe umschrieben, die sich dafür eignen, den Unterricht und das eigene Verhalten zu reflektieren. Nutzen wir die bereits zusammengefassten Erkenntnisse.

Quellen

Hattie, John A. C. (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible learning for teachers», besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Netzwerk Luzerner Schulen

Das «Netzwerk Luzerner Schulen» ist ein freiwilliger Verbund von Schulen, welche ihre Tätigkeiten gemeinsam reflektieren, planen und zielorientiert weiterentwickeln.

Die Netzwerkschulen haben mit der Koordinationsstelle eine Vereinbarung. Mit der Vereinbarung beauftragen sie eine Person (Netzwerkbeauftragte), welche die Zusammenarbeit und die Organisation mit der Koordinationsstelle vor Ort sicherstellt.

Die Netzwerkschulen bestimmen Aktivitäten und Entwicklungen des Netzwerks mit. Im Netzwerk wird bedürfnisorientiert mit der Basis gearbeitet.

www.volksschulbildung.lu.ch



Monika Pfister

Leiterin Netzwerk Luzerner Schulen, Schweiz

monika.pfister@lu.ch

Leistungstief adieu! Eine Schule auf Erfolgskurs

Vor zehn Jahren war die Leistung der Schülerinnen und Schüler an der Humboldt-Grundschule in Prescott Valley im Bundesstaat Arizona, USA, besonders schwach. Nur fünf Jahre später gewann die Schule mehrere Auszeichnungen und liegt heute deutlich über dem Leistungsniveau vergleichbarer Schulen. Evaluation, Zusammenarbeit und das *Lernen sichtbar machen* führten zu diesem Erfolg. Von Stefan Lohri und Fabian Steiner

Als die Humboldt-Grundschule eine neue Schulleitung bekam, stand sie kurz davor, das Label «under-performing» (leistungsschwach) zu erhalten. Um dem entgegenzuwirken, hat die Schule den Weg zu einer internen Evaluationskultur eingeschlagen, bei welchem die Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler im Zentrum stehen.

Zum Arbeitsalltag der Lehrpersonen zählt eine gemeinsame Nutzung der erhobenen Daten zum Leistungsstand aller Schülerinnen und Schüler. So können sich alle des schulischen Standes der Lernenden vergewissern und jeweils effizient im Sinne der Kinder zusammen das künftige Handeln planen. Die Daten-Transparenz bzw. das Sichtbarmachen ermöglicht einen Austausch über den eigenen Unterricht und führt zu einem Umdenken – das kollaborative Arbeiten im Kollegienkreis steht im Zentrum und die Entwicklung der Lernenden hat erste Priorität.

Datenerhebung

Bevor ein Sichtbarmachen der Daten umgesetzt und die Zusammenarbeit möglich gemacht werden konnte, musste eine Evaluationskultur gefördert werden: Es wurde darauf hingearbeitet, dass die Lehrpersonen über ein Verständnis für eine umfassende Datenerhebung verfügen und im Rahmen der Erhebung verschiedene Methoden einsetzen, um die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln.

Durch die [formative Evaluation des Unterrichts](#), ist es den Lehrpersonen möglich, den Unterricht laufend anzupassen. Die formative Evaluation gibt Rückschlüsse auf das eigene Unterrichten, indem sich die Lehrperson des Lernstandes der Schülerinnen und Schüler vergewissert. Dieser wird auf verschiedene Arten ermittelt, zum Beispiel mit Hilfe von Lernstandskontrollen oder der Beobachtung von Lernaktivitäten.



Unterricht

Formative
Evaluation

Daten-
erhebung

Sichtbar-
machen

Umsetzen

«Lehrpersonen müssen die Lernintentionen und Erfolgskriterien ihrer Lehrsequenzen kennen und wissen, wie gut sie diese Kriterienpunkte für alle Lernenden erreichen. Sie müssen die nächsten Schritte identifizieren – im Lichte der Lücke zwischen dem aktuellen Wissen und den Erkenntnissen der Lernenden sowie im Lichte der Erfolgskriterien des „Wohin gehst du?“, „Wie kommst du voran?“ und „Wohin geht es danach?“»

Lernen sichtbar machen, Hattie 2015, S. 281

Lern-
Stand

ern -
ktivität

Eine Möglichkeit, damit die Lehrpersonen die Lernaktivitäten beobachten können, bietet der Einsatz von [Peer-Tutoring](#). Bei dieser Methode sind die Peers, die Mitschülerinnen und Mitschüler, als Co-Lehrende für Lernende tätig, was ihnen Selbstregulierung und Kontrolle über das eigene Lernen zulässt. Die Lehrperson bleibt im Hintergrund und kann wichtige Erkenntnisse über den Lernstand der jeweiligen Schülerinnen und Schüler erlangen.

Sichtbarmachen

Die Lehrpersonen der Humboldt-Grundschule entwickelten in den letzten Jahren eigene Methoden, um die Daten sichtbar zu machen und um mit diesen gemeinsam weiterzuarbeiten. Ein Beispiel ist eine Wand mit verschiedenfarbigen durchsichtigen Plastik-Hängetaschen, auf der dargestellt wird, wie sich die in 3-Wochen-Abständen gemessenen fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler über die verschiedenen Kompetenzniveaus bewegen. Die Visualisierung ist für alle Lehrpersonen sichtbar, die Lernenden hingegen haben keinen Zugang.

Austauschen und zusammen entwickeln

Der Austausch der Daten ermöglicht es, dass die Lehrpersonen diese gemeinsam und fortwährend diskutieren, zusammen den Unterricht und Interventionen besprechen und entwickeln.

Umsetzen

Unterricht und Interventionen sind differenziert sowie fortlaufend auf die jeweiligen Schülerbedarfe angepasst. Es folgen neue Erhebungen, Austausch über die Daten und Anpassungen durch Unterrichtsentwicklung. Eine von der Humboldt-Schule selbst entwickelte Intervention stellt «I Choose» dar. Sie ermöglicht den Lehrpersonen eine [interne Differenzierung](#) innerhalb der eigenen Klasse vorzunehmen, ohne dabei zusätzliche Unterrichtszeit aufwenden zu müssen. Schülerinnen und Schüler, die kurz vor Ende des Tages ein bestimmtes Unterrichtsziel erreicht haben, können wählen, wie sie die letzten 30 Minuten ihres Schultages gestalten wollen. Sie verlassen das Schulzimmer, um an der von ihnen gewählten Aktivität teilzunehmen.

Die im Klassenzimmer verbleibenden Schülerinnen und Schüler haben das Unterrichtsziel nicht erreicht: Sie werden nun in [Kleingruppen](#) von der Lehrperson oder von älteren Mitschülerinnen und Mitschülern, die sich freiwillig gemeldet haben ([Peer-Tutoring](#)), betreut, damit das Erreichen des Unterrichtsziels sichergestellt werden kann.

Sehen Sie nachfolgend einen Video-Beitrag zu «I Choose».



Quellen

edutopia.org (April 2015): [Making Student Data Part of the Conversation](#). Abgerufen am 14.05.2015.

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

[The Humboldt Schools](#). Abgerufen am 14.05.2015.



Stefan Lohri

Primarlehrperson und Projektmitglied von *Lernen sichtbar machen*
stefan.lohri@fhnw.ch



Fabian Steiner

BSc Psychologie, Projektmitglied von *Lernen sichtbar machen*
fabian.steiner@fhnw.ch

Umsetzen

Ausgangspunkt
&
Zusammenfassung
Entwicklung

«Die wichtigsten Feedback-Fragen sind: „Wohin gehe ich?“ (Lernintentionen/Ziele/Erfolgskriterien), „Wie komme ich voran?“ (Selbstbewertung und Selbsteinschätzung) und „Wohin geht es danach?“ (Fortschreiten, neue Ziele).»

Lernen sichtbar machen, Hattie 2015, S. 210

Lern-
aktivität

Lern-
Stand

Karten

Rück-
meldung

Aktivierung und schnelles Feedback mit der Kartenmethode

Die [Alexander-von-Humboldt-Schule im hessischen Lauterbach](#) ist ein Gymnasium, welches sich seit einigen Jahren verstärkt mit der Frage beschäftigt, wie die Qualität des Unterrichts weiter verbessert werden kann. Eine konstruktive Unterrichtsatmosphäre soll geschaffen und der Lernzuwachs der Lernenden soll erhöht werden, ohne die Lehrpersonen zusätzlich zu belasten. Dabei spielt das Schulmotto «Jeder Schüler ist uns wichtig» eine grosse Rolle. Im Ganztagskonzept der Schule sind neben verschiedenen sportlichen, musischen und künstlerischen Aktivitäten auch viele individuelle Förderkurse von Lernenden für Lernende zu finden. Von Anne Marufke

In Gesprächsrunden zur Unterrichtsentwicklung werden vermehrt Grundkonzeptionen von Unterricht und Methoden thematisiert, die den Unterricht für Lernende und Lehrpersonen verbessern sollen. Auf freiwilliger Basis tauschen sich Kolleginnen und Kollegen über empirisch lernwirksame Unterrichtsstrategien aus, z. B. zu [Feedback](#)-Methoden oder zur Herstellung von Transparenz für die Lernenden. Verschiedene Forschungsergebnisse und dazu passende Methoden werden jeweils vorgestellt. Diese werden dann von einigen Lehrpersonen im Unterricht erprobt und anschliessend in der Gesprächsgruppe evaluiert. Dieser produktive Austausch geht auch über die Gruppe hinaus. Immer mehr Kolleginnen und Kollegen zeigen sich an einzelnen Methoden interessiert und übernehmen vorgestellte Ideen auf Probe in ihren Unterricht.

Ein Beispiel: Lernstand sichtbar machen

Im Folgenden wird eine Deutsch-Stunde einer 5. Klasse vorgestellt, in welcher verschiedene, an den Ergebnissen von *Lernen sichtbar machen* (2015) orientierte Methoden angewendet werden. Die Stunde ist am Ende einer Reihe zu den Wortarten angesiedelt und dient dazu, den Schülerinnen und Schülern den Lernstand aufzuzeigen, also welche Punkte sie schon gut beherrschen und welche Unterthemen einer Wiederholung bedürfen. Wie zu Beginn jeder Stunde wird den Lernenden mitgeteilt, was das [Ziel](#) der Stunde ist und wo sich die Klasse auf ihrem Lernweg befindet. Danach folgt eine Aufgabe, die für die Schülerinnen und Schüler zur Routine geworden ist:

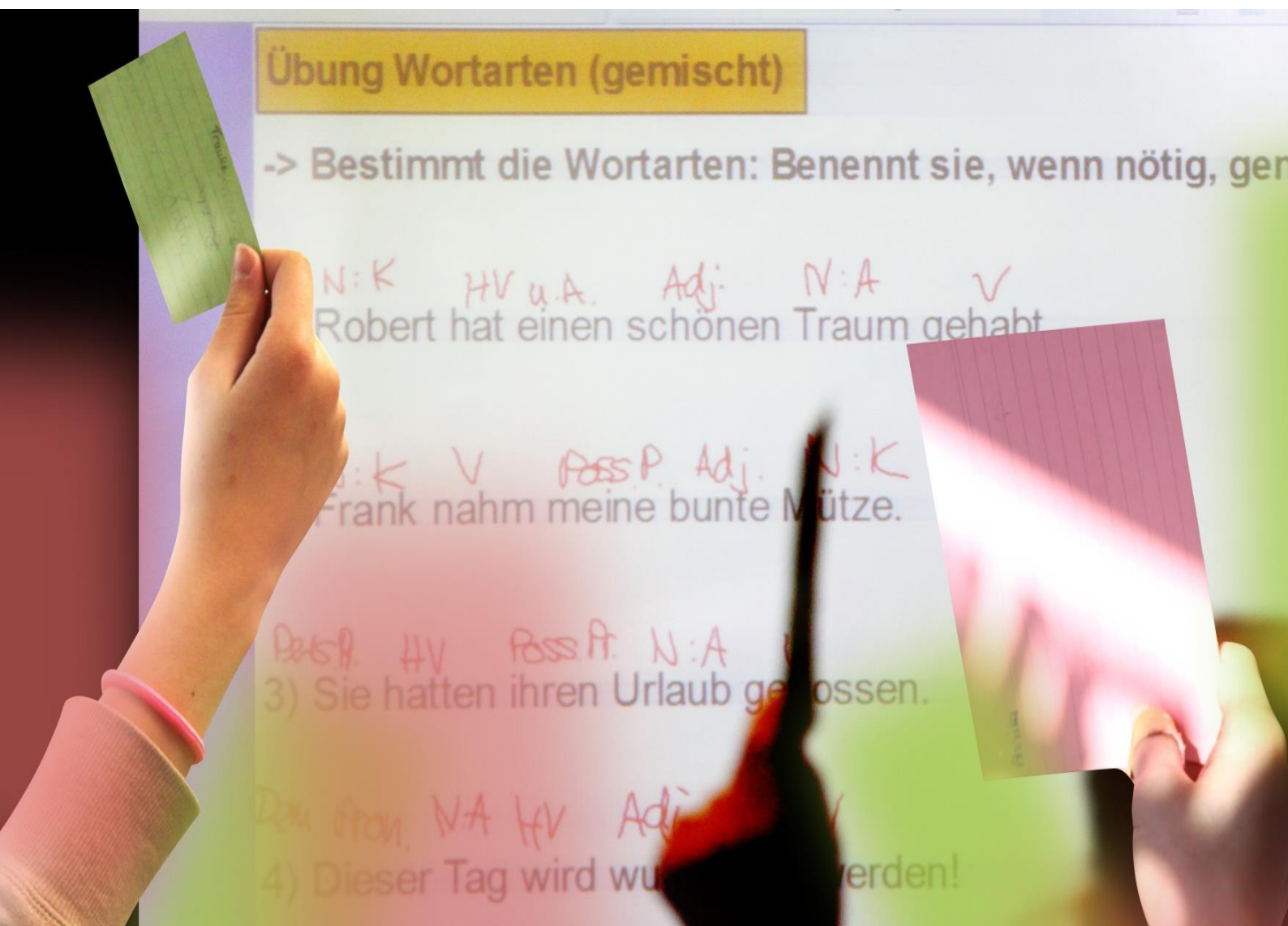
Um die Kenntnisse der Personalformen und Zeiten zu überprüfen, werden den Lernenden zehn Vorgaben diktiert (bspw. 3. Ps. Pl. Plusquamperfekt (schlafen), was in «sie hatten geschlafen» umgewandelt werden soll, oder andersherum). Während der Bearbeitungszeit läuft ein für alle sichtbarer Timer an der Tafel, der es den Lernenden ermöglicht, sich ihre Arbeitszeit selbst einzuteilen. Zudem wird so eine zügige Bearbeitung der Aufgabe gesichert und durch die schrittweise Verkürzung der Bearbeitungszeit wird das Lernen sichtbar gemacht. Ein weiterer Punkt, der für die Verwendung des Timers spricht, ist der Spassfaktor, da nach Ablauf der Bearbeitungszeit jeweils ein anderes Geräusch eingestellt werden kann (Vogelzwitschern, Explosion usw.). Die Aufgabe gewährleistet insgesamt bereits zu Beginn der Stunde eine hohe Aktivierung der Lernenden. Jeder Lernende hat nach ca. 8 Minuten etwas geleistet und ist dadurch im Arbeitsmodus für die weitere Stunde. Die Kontrolle der Lösung erfolgt folgendermassen: Eine Schülerin oder ein Schüler liest ihre / seine Lösung vor, die anderen Lernenden heben daraufhin entweder ihre grüne («Ich stimme mit der Lösung überein») oder ihre rote Karte («Ich habe eine abweichende Lösung»). Davon ausgehend kann im Plenum auf verschiedene noch vorhandene Schwierigkeiten eingegangen werden und die Schülerinnen & Schüler können gezielt angesprochen werden. Im weiteren Stundenverlauf werden die Rückmeldekarten unter anderem auch bei der Kontrolle einer Aufgabe zur Bestimmung von Wortarten in ganzen Sätzen eingesetzt. Auch hier erfolgt die Rückmeldung der Lernenden schnell

und klar identifizierbar. Während dieser Rückmeldephasen ist es für die Lehrperson wichtig, sich Knackpunkte zu notieren, um im weiteren Verlauf der Einheit auf noch vorhandene Schwierigkeiten eingehen zu können. Den Abschluss der Stunde bildet die Reflexionsphase. An der Tafel stehen die den Lernenden aus anderen Stunden schon bekannten Satzanfänge wie z. B. «Ich kann schon gut...», «Ich habe noch Probleme bei...», «Ich habe jetzt verstanden / noch nicht verstanden...», welche eine weitere Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernstand erfordern. Zusätzlich bildet dies die Grundlage für die Hausaufgabe, in welcher jede Schülerin und jeder Schüler individuell ihre / seine in der Stunde erkannten Schwierigkeiten aufarbeiten soll.

Hinweise zur Einführung der Methode

Bezüglich der vorgestellten Stunde ist hervorzuheben, dass die Lernenden bereits seit zwei Monaten mit den beiden farbigen Karteikarten gearbeitet haben, sie also mit dem Ablauf vertraut sind und genau wissen, was sie beim Vergleichen der Aufgaben zu tun haben. Anfangs waren die Karten natürlich ein willkommenes Highlight für die Lernenden, was in den ersten Stunden für etwas Unruhe bei deren Verwendung gesorgt hat.

Bei der Einführung ist einerseits darauf geachtet worden, den Lernenden transparent zu machen, warum diese Karten für sie als auch für die Lehrperson nützlich sind. Andererseits ist es enorm wichtig klarzustellen, dass alle Lernenden ehrlich mit ihren Lösungen umgehen müssen.



Es ist unbedingt darauf zu achten, dass den Lernenden bewusst ist, dass mit den Karten keine Bewertungssituation verbunden ist, sondern sie als Mittel zur Verbesserung ihrer Leistungen und des Unterrichtens eingesetzt werden.

Die Methode ist anfangs für die Lehrperson vielleicht etwas abschreckend, da deren volle Wirkung erst einsetzt, wenn sich auf Seiten der Lernenden und der Lehrenden eine Routine entwickelt hat. Inzwischen ist der Umgang mit diesem Rückmeldeinstrument zur Routine geworden. Die Karten befinden sich immer im Hausaufgabenheft und ihre Verwendung wird von vielen Schülerinnen und Schülern mittlerweile eingefordert.

Einsatzmöglichkeiten der Methode

Natürlich sind die Karten nur begrenzt einsetzbar: Zur Abfrage von Antworten, wo es eine richtige Lösung gibt (z. B. in den vorgestellten Grammatikfeldern oder im Bereich der Rechtschreibung), oder zur Erstellung eines Meinungsbildes ist dieses Rückmeldeinstrument sehr zu empfehlen. In anderen Bereichen wie der Diskussion von bestimmten Themenfeldern ist ihre Anwendbarkeit begrenzt. Abschliessend ist zu sagen, dass die Karten in bestimmten Unterrichtsphasen eine hohe Lernaktivität unterstützen und eine produktive Transparenz hergestellt wird, was die relativ kurze Einführungszeit auf jeden Fall wert ist.

Vorteile der Methode im Überblick

Durch die roten und grünen Karten

- ergibt sich schnell ein Überblick über den Lernstand der Klasse (sowohl für die Lehrperson als auch für die Lernenden);
- ist eine Identifizierung von falschen Lösungen ohne grossen Aufwand möglich, was eine gezielte Rückfrage und eine Klärung im Plenum ermöglicht;
- müssen sich alle Lernenden mit der eigenen Lösung auseinandersetzen, die Antwort bewerten und einschätzen, was die Lernaktivität positiv beeinflusst;
- sind die Lernenden motiviert – besonders die jüngeren Lernenden mögen es, ihre Ergebnisse durch die Karten mitzuteilen.

Quellen

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



Anne Marufke

Lehrerin an der Alexander-von-Humboldt-Schule Lauterbach

Unterrichts-
beteiligung

E-Mail

Reflexion

«Seine [Cornelius-Whites] These ist, dass, „um die Lehrer-Schüler-Beziehungen zu verbessern und deren Vorteile zu nutzen, Lehrpersonen lernen sollten, die Entwicklung der Lernenden zu fördern“, indem sie zeigen, dass ihnen das Lernen eines jeden Einzelnen persönlich am Herzen liegt (...).»

Lernen sichtbar machen, Hattie 2015, S. 143
nach Timperley, Wilson, Barrar und Fung 2007

Lehrer-Schüler-
Beziehung

Beziehungspflege per E-Mail: Zurückhaltende Lernende erreichen

Im Deutschunterricht an einer kantonalen Fachmittelschule sollen sich möglichst alle Schülerinnen und Schüler mit freiwilligen und gehaltvollen Wortmeldungen in Diskussionen im Klassenverband beteiligen. Die gewählte Unterrichtsintervention soll bewirken, dass sich auch bisher unbeteiligte Schülerinnen und Schüler eher zu Wort melden. Von Paul Seiler

Eine mit der [Intervention zur Förderung von Diskussionen verbundene Erhebung](#) erfasste für jede Schülerin und jeden Schüler die Wortmeldungen in quantitativer und qualitativer Hinsicht und machte deren Verteilung in der Klasse sichtbar.

Die Auswertungen (mit der Klasse) dieser Untersuchung zeigten, dass sich einzelne Schülerinnen oder Schüler über zwei Erhebungsphasen, d. h. über acht Lektionen, nicht freiwillig zu Wort meldeten. Ich wollte daher abschliessend klären, weshalb sich diese Schülerinnen und Schüler nicht beteiligt hatten.

Förderung der Lehrer-Schüler-Beziehung

Wesentlich in einer für den Lernerfolg förderlichen [Lehrer-Schüler-Beziehung](#) ist ein Verhalten der Lehrperson, das deutlich macht, dass ihr etwas an den Lernenden und ihrem Lernerfolg liegt und dies kommuniziert (vgl. Hattie 2015, S. 143).

Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist mit einer Effektstärke von $d = 0,75$ einer der wirkstärksten von John Hattie identifizierten Faktoren.

Indem den Schülerinnen und Schülern, welche sich nie freiwillig zu Wort gemeldet hatten, die Aufgabe gestellt wurde, per E-Mail Fragen zur Nicht-Teilnahme und zum weiteren Vorgehen zu beantworten, wurde ihnen gezeigt, dass man sich für sie interessiert. Dies auf nicht bedrängende Art – um auch mit den sehr zurückhaltenden Lernenden in einen Dialog zu kommen. Die Wahl, die Kommunikation per E-Mail zu führen, bietet den Lernenden die Zeit, zu reflektieren und entsprechend zu formulieren.

Folgende Fragen habe ich gestellt:

«Was wünschst du dir von anderen, dass es dir beim nächsten Mal leichter fällt, einen freiwilligen Beitrag im Plenum zu leisten?»

«Was nimmst du dir selbst vor zu tun, damit es dir beim nächsten Mal leichter fällt, einen Beitrag im Plenum zu leisten?»

Mit der ersten Frage wird signalisiert, dass man sich bemüht, auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen und daran interessiert ist, unter welchen Bedingungen sich die Schülerinnen und Schüler besser im Plenum einbringen können. Mit der zweiten Frage soll die Verantwortung für das Lernen zu einem Teil zurück an die Lernenden gegeben werden.

Der nachstehende E-Mail-Auszug und Austausch verdeutlicht, wie Empathie gezeigt und erklärt wird, welche Ziele bzw. pädagogischen Absichten mit dem Handeln angestrebt sind. Ausserdem wird der Schülerin bzw. dem Schüler Mut zugesprochen. Auch dies sind Hinweise auf ein lernenden-zentriertes Handeln, welches gemäss John Hattie (2015) eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung ausmacht. Des Weiteren wird kommuniziert, dass das Klassenzimmer ein Ort ist, an dem Fehler gemacht werden dürfen. Dies entspricht auch dem 6. Wegweiser von *Lernen sichtbar machen* (Hattie 2015, S. 281):

«Schulleitende und Lehrpersonen müssen Schulen, Lehrerzimmer und Klassenzimmer schaffen, in denen Fehler als Lerngelegenheiten willkommen sind, in denen das Verwerfen von fehlerhaftem Wissen und Erkenntnissen begrüßt wird



E-Mail Lernende an Lehrperson

Guten Tag Herr Seiler,

Ich war noch nie der Typ, der sich gerne freiwillig meldet.

Ich melde mich selten freiwillig, weil ich es nicht gerne habe, wenn Sie bei einer Antwort nachhaken und einem weitere Fragen stellen, mit der Absicht, einen in Verlegenheit zu bringen und unsicher zu machen.

Ich wünsche Ihnen noch ein schönes Wochenende.

Mit freundlichen Grüßen

E-Mail der Lehrperson an Lernende

Hallo [REDACTED]

herzlichen Dank für deine Mail, die es mir erlaubt, auf deine Vorbehalte respektive Ängste einzugehen.

Dass ich häufig bei Antworten nachhake, hat nichts damit zu tun, dass ich dich verlegen oder unsicher machen möchte (das ist nie mein Ziel), sondern mit meinem Bestreben, dass ihr eure Antwort präzisiert, weiterdenkt – den Gedanken klarer formuliert. Damit versuche ich ganz bewusst auch, die Diplomsituation und eine häufig anzutreffende Lebenssituation nachzuahmen.

Wir kommen dauernd in die Situation, unsere erstgenannte Antwort zu präzisieren, zu überdenken, uns nicht mit dem Erstbesten zufrieden zu geben. Für jeden ist das ein gewisser Stress, und ich denke, dass es innerhalb des geschützten Raums Schule sinnvoll ist, diese Stresssituation einzuüben und darauf zu reagieren. Schule ist ein Raum, in dem man Fehler machen darf, ein Raum, in dem sich Fähigkeiten und Fertigkeiten schrittweise entwickeln sollen, ein Raum, wo man an Grenzen herangeführt wird und lernt, diese zu überschreiten.

Hab also den Mut, dich mit deinen Gedanken und Beiträgen zu melden, auch wenn ich manchmal nachfrage, bis der Gedanke klar formuliert im Raum steht.

Mit freundlichen Grüßen

Paul Seiler

und in denen sich die Teilnehmenden sicher fühlen können, um zu lernen, neu zu lernen und Wissen und Erkenntnisse zu erkunden.»

Wirkung der Massnahme

Im Hinblick auf das eigentliche Evaluationsverfahren (freiwillige Wortmeldung) zeigte sich keine Verbesserung. Doch ich kann nun als Lehrperson das Kommunikationsverhalten auf der Grundlage der Antwort besser akzeptieren und das Verhalten einordnen.

Eine Lernende hat nach der E-Mail-Massnahme und in Absprache mit mir begonnen, das Medium zu nutzen, um bei Unklarheiten nachzufragen. Der Hemmschwelle nachzufragen, wenn etwas unklar ist, welche im Unterricht zu hoch war, konnte so entgegengewirkt werden. Dennoch suchte ich zusätzlich das Gespräch und sprach insbesondere darüber, dass die aktive Mitarbeit im Unterricht meines Erachtens ein wesentlicher Aspekt des Lernerfolgs sei. Ihre

Fragen per E-Mail waren jeweils konkret und zeigten, dass sie sich durchaus mit dem Stoff auseinandergesetzt hat. Ich denke oder hoffe, dass sie erkannt hat, dass es mir wichtig ist, sie in ihren Lernfortschritten zu begleiten und ihre individuelle Befindlichkeit zu respektieren.

Quellen

Seiler, Paul (2015): "Luuisse-Projekt «Gleichverteilung von Wortbeiträgen in Klassendiskussionen fördern»". In: Gymnasium Helveticum, Jg. 69, 1, S. 9-10. [http://www.vsg-sspes.ch/fileadmin/files/GH/GH_01_2015.pdf] Abgerufen am 14.05.2015.

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

Paul Seiler

Lehrperson an Fachmittelschule der Oberwalliser Mittelschule St. Ursula Brig (Fachbereich Deutsch und Geschichte)

paul.seiler@oms-brig.ch

Advance Organizer und Concept-Mapping – wirkmächtige Unterrichtsmethoden

Dr. Anke Meyer ist Studienrätin am [Berufskolleg Lübbecke](#), einer Bündelschule im dualen Bildungssystem. Sie unterrichtet Sozialpädagogik an der Fachschule für Sozialpädagogik (Berufsausbildung zur Kindergartenlehrperson, Anm. d. R.) sowie Deutsch / Kommunikation und Erziehungswissenschaften an der Fachoberschule Gesundheit und Soziales. In einem Interview mit der Redaktion *Lernen sichtbar machen* berichtet sie über den Einsatz von [Advance Organizer](#) und Gruppen-Mindmaps als Unterrichtsmethoden, die das Lernen in ihrem Unterricht sichtbar machen lässt.

Von Helena Follmer

Lernen sichtbar machen: Sie strukturieren Ihre Unterrichtsreihen jeweils mit bestimmten Methoden, die das Lernen sichtbar machen. Was sind das für Methoden?

Dr. Anke Meyer: Ich beginne eine Unterrichtsreihe jeweils mit einem eher assoziativen Advance Organizer und lasse die Schülerinnen und Schüler zur Vertiefung des Wissens gegen Ende einer Reihe strukturierte Gruppen-Mindmaps (vgl. [Concept Mapping](#)) auf den Boden auslegen. Ich setze diese Methoden insbesondere im Fachgebiet Erziehungswissenschaften für die Vermittlung der Psychoanalyse und von Lerntheorien ein.

Zum Advance Organizer: Wenn ich ein Thema einführe, so steht der zentrale Begriff, beispielsweise Lerntheorien, begleitet von einer Lupe an der Wand. Ergänzt wird der Begriff um weitere Themenbereiche, die ich meist mit einem Bild verknüpfe. Das ähnelt im Prinzip einer Mindmap, wenn ich den zentralen Begriff den Themenbereichen grafisch zuordnen würde. Aber ich lasse es im Assoziativen, indem die projizierten Begriffe und Bilder von den Schülerinnen und Schülern frei gedeutet werden. Damit aktiviere ich das Vorwissen der Lernenden und erhalte zugleich eine Rückmeldung über ihren Wissensstand. Manchmal haben die Lernenden zum Beispiel bereits im Biologieunterricht Einblicke in die Lerntheorie der Klassische Konditionierung erhalten und können diese dem Pawlowschen Hund zuordnen. Ich versuche, alltagsnahe, witzige oder in unterschiedlicher Weise gefühlsanregende Bilder einzusetzen, die eine Reaktion bei den Lernenden hervorrufen.

Zum Operanten Konditionieren oder Lernen am Erfolg habe ich z. B. einen Cartoon von einem Mann eingesetzt, der einer Frau Blumen schenkt. Daraufhin küsst die Frau den Mann, der ihr im Anschluss daran eine ganze Schubkarre voll Blumen vorbeibringt. Ein halbes Jahr später zeigte ich denselben Cartoon in einem anderen Zusammenhang. Die Lernenden konnten sich zu meiner Überraschung an den Advance Organizer zur Lerntheorie Lernen am Erfolg gut erinnern. Den Advance Organizer setze ich nicht nur zur Vorstrukturierung einer Unterrichtsreihe ein, sondern auch zwischendurch. Damit halte ich gemeinsam mit den Lernenden fest, wo wir mit dem Lernstoff stehen und was wir noch erreichen wollen. Ausserdem dient diese Visualisierung, das Gesamthema bildhaft in Erinnerung zu rufen.

Zum strukturierten Gruppen-Mindmap (vgl. [Concept Mapping](#)): Wenn ich Gruppen-Mindmaps zum ersten Mal einführe, gebe ich dabei eine klare Struktur vor. Dazu schreibe ich zunächst die zentralen Begriffe der Unterrichtsreihe auf kleine Kärtchen. Die Lernenden ziehen, je nachdem wie viel sie sich zutrauen, ein oder zwei Kärtchen und entscheiden, ob sie allein oder zu zweit arbeiten möchten. Sie haben die Aufgabe, die Begriffe im Stuhlkreis zu erklären. Dafür dürfen sie sich 10-15 Minuten vorbereiten.

Schule und

Concept Mapping

Gruppenarbeit

«Die Kunst besteht also darin, angemessen anspruchsvolle Ziele zu setzen, eine Selbstverpflichtung ('commitment') zur Zielerreichung zu initiieren und die Absicht zu wecken, Strategien zur Zielerreichung umzusetzen.»

Mindmap

Lernen sichtbar machen, Hattie 2015, S. 194

Ziele

Strukturierung

Advanced Organizer

Lernaktivität

Alle Begriffe stehen ausserdem gut sichtbar auf grossen farbigen Moderationskarten. In der Mitte des Stuhlkreises liegt auf einer Wolke das Thema der Unterrichtsreihe, in diesem Falle Lerntheorien. Die Lernenden melden sich mit der erarbeiteten Lerntheorie – sei es Klassische Konditionierung oder Lernen am Modell – zu Wort, um diese zu definieren. Das Kärtchen mit dem entsprechenden Begriff wird der Wolke zugeordnet. Ich lege anschliessend als Unterkategorie eine weitere Karte dazu, z. B. Phasen des Modelllernens, und frage nach diesen Phasen. Die entsprechende Karte wird ergänzt und erklärt. Wenn die Lerntheorie des Lernens am Modell abgearbeitet ist, wird mit der nächsten Lerntheorie genauso weiterverfahren bis die Mindmap vollständig ist. Wer Schwierigkeiten beim Erklären hat, darf sich Unterstützung holen. Offene Fragen werden gemeinsam geklärt. Die Gruppen-Mindmap kann erweitert werden, wenn den Lernenden noch Begriffe fehlen.

Lernen sichtbar machen: Was geschieht mit den erarbeiteten, strukturierten Gruppen-Mindmaps der Lernenden?

Dr. Anke Meyer: Zum Abschluss übertragen die Lernenden die am Boden des Klassenzimmers ausgelegte Mindmap für sich auf ein Blatt. Gegebenenfalls werden die Mindmaps auch von den Lernenden selbst fotografiert und via social media Kanäle gegenseitig zur Verfügung gestellt.

Ich bevorzuge die analoge Version, denn ich bin überzeugt, dass sich die Lernenden beim Abschreiben und Skizzieren der Mindmap das Erarbeitete besser einprägen können als mit der fotografierten Grafik. Anschliessend erstellen sie mit den zentralen Begriffen der Mindmap individuelle Karteikarten, die sie später zur Wiederholung der Lerninhalte nutzen.

Lernen sichtbar machen: Bei der strukturierten Gruppen-Mindmap geben Sie die wichtigen Begriffe vor, die Ihre Lernenden erläutern, zuordnen, in Beziehung zueinander setzen und eventuell mit Beispielen veranschaulichen. Welche Vorteile sehen Sie in der Vorgabe der zentralen Begriffe für Ihre Lernenden?

Dr. Anke Meyer: Wenn ich die zentralen Begriffe zunächst vorgebe, so sind sie für alle Lernenden einheitlich vorhanden, wenn sie diese zu einem späteren Zeitpunkt wiederholen und damit wiederum eigene Mindmaps legen, um den Lernstoff zu visualisieren. Die strukturierten Mindmaps dienen neben der Erarbeitung des Themas ebenfalls zur Aufarbeitung des Prüfungsstoffs vor den Klausuren, in welchen die Lernenden komplexe Fälle analysieren.

Es ist eine gute Methode, um den Lernstoff von über einem Jahr frühzeitig aufzuarbeiten und ihn zum Abschluss verfügbar zu haben.

Zudem dient die Mindmap bei der Fallanalyse in der Klausur als Strukturhilfe.



Das Vorgehen der strukturierten Gruppen-Mindmap lässt sich nach der Einführung hingen beliebig variieren. Im Vorfeld können die Lernenden beispielsweise wimmeln, wobei sie sich gegenseitig ihre Karten zunächst erklären, bevor sie dies in der grossen Runde anwenden. Ausserdem können die Begriffe auf den Karten in [Kleingruppen](#) oder als [Hausaufgaben](#) erarbeitet werden. Die Mindmap kann ebenfalls auf einen konkreten Fall angewendet und mit zusätzlichen Karten ergänzt werden, also nicht nur im Hinblick auf die Wiederholung von Unterrichtsinhalten. Insbesondere in der Fachoberschule (Klasse 10 bis 12, Anm. d. R.) rege ich die Lernenden an, mit diesen Karten ein Karteisystem aufzubauen, damit sie die Begriffe jederzeit lernen können. Ähnlich wie sie es im Fremdsprachenunterricht kennen. Das Fachgebiet Erziehungswissenschaften hat zudem den Auftrag, [Lernmethoden und Lernstrategien](#) zu vermitteln, die Lernenden in allen Fächern anwenden können.

Das kombiniert sich an unserer Schule mit einer anderen Methode, nämlich mit der sogenannten «Punkt-Konto-Methode». Für jedes Quartal können sich die Lernenden Punkte für Mitarbeit, Lernpartnerschaften, besondere Leistungen und nach Absprache mit der Klasse auch für Hausaufgaben erwerben. Wenn die Lernenden die Karteikarten der Mindmap für individuelle Lernpartnerschaften von mindestens 90 Minuten als Hausaufgaben einsetzen, so erhalten sie dafür Punkte auf ihr Konto. Aus dem Punktekonto ergibt sich die Note für die «Sonstigen Leistungen», die neben den Klausuren ein wichtiger Bestandteil der Gesamtnote sind.

Lernen sichtbar machen: Wo liegen die Chancen und Herausforderungen der Gruppen-Mindmaps für Ihren Unterricht?

Dr. Anke Meyer: Eine Chance dieser Methode ist, dass sie sich im Unterricht vielfältig variieren lässt, wie ich oben bereits dargelegt habe. Eine weitere Chance sehe ich darin, dass sich damit die Selbstständigkeit der Lernenden und ihr Methodenwissen im Hinblick auf ihre Studierfähigkeit fördern lassen. Am Ende der 12. Klasse legen die Lernenden eine grössere Abschlussprüfung in

vier Fächern ab und müssen dabei über das Wissen eines ganzen Jahres verfügen. Wie schon erwähnt, müssen sie sich beim Lernen organisieren und strukturieren. Die Mindmap-Methode kann ihnen dabei helfen, ebenso kann die Methode eine Hilfestellung bei konkreten Fallanalysen in den Klausuren sein. Die Herausforderung dieser Methode liegt jedoch nach wie vor in der selbstständigen Anwendung einer Mindmap auf ein neues Thema.

Lernen sichtbar machen: Sie haben im Vorfeld erwähnt, dass Ihre Lernenden gerne mit diesen Strukturhilfen arbeiten. Woran wird dies sichtbar?

Dr. Anke Meyer: Wenn ich ein allgemeines, offenes [Feedback](#) zum Unterricht anfordere, erhalte ich oft die Antwort, dass diese Gruppen-Mindmaps für das Verständnis des Themas geholfen haben. Bei den Reflexionsgesprächen direkt im Anschluss an die Erarbeitung der Gruppen-Mindmaps sind die Reaktionen durchweg positiv. Dabei weiss man jedoch nicht, ob die Rückmeldungen der Lernenden dazu dienen, sich im Unterricht gut zu verkaufen. Ich habe den Einsatz dieser Methode bisher noch nie systematisch evaluiert. Was ich hingegen feststelle, ist, dass die Lernatmosphäre beim Erarbeiten von Gruppen-Mindmaps oft sehr angeregt ist, dabei viele Diskussionen und Nachfragen zum Thema entstehen, die ich bei anderen Unterrichtsmethoden nicht immer so erlebe. Weitere Indikatoren sind für mich, dass die Lernenden bei Gruppen-Mindmaps oft länger beim Thema verweilen und weniger unruhig sind als sonst im Unterricht. Ausserdem tauchen die Karteikarten mit den Begriffen aus den Mindmaps in der Prüfungsvorbereitung der Lernenden auf.

Lernen sichtbar machen: Abschliessend eine Frage zum Lernerfolg. Stellen Sie in Ihrem Unterricht anhand dieser Verfahren einen positiven Effekt auf den Lernerfolg fest?

Dr. Anke Meyer: Ohne diese Methoden systematisch ausgewertet zu haben, gehe ich davon aus, dass sie einen positiven Lernerfolg ausmachen. Die Tatsache, dass sich die Lernenden frühzeitig und selbstständig mithilfe der Gruppen-Mindmaps sowie ihrer Karteikarten auf die Prüfungen vorbereiten, ist bereits ein Erfolg. Die zentralen Begriffe werden durch den regelmässigen Einsatz von Gruppen-Mindmaps im Unterricht fortlaufend auf Karteikarten festgehalten, die sie zur Wiederholung des Lernstoffes nutzen.



Helena Follmer
(Interviewerin)
Primarlehrperson und
Projektmitglied von *Lernen
sichtbar machen*
helena.follmerzellmeyer@fhnw.ch



Dr. Anke Meyer
(Interviewte)
Studienrätin
am Berufskolleg Lübbecke
dr.anke.meyer@berufskolleg-lk.de

***Lernen sichtbar machen:*
Advance Organizer & Concept Mapping**

Die Schlussfolgerungen zu den eingesetzten Unterrichtsmethoden von Dr. Anke Meyer werden durch Forschungsbefunde gestützt. Der [Advance Organizer](#) ist eine kognitive Lernhilfe, die im Vorhinein gegeben wird. Sie schlägt zum einen eine Brücke zwischen dem Vorwissen und dem neuen Lernstoff und nimmt zum anderen eine Vorstrukturierung der Lerninhalte vor. Die Gruppen-Mindmap als visualisierte Zusammenfassung und Organisation der Lerninhalte wird erst zur Vertiefung des Wissens eingesetzt. Hierbei wird auf das [Concept Mapping](#) hingewiesen, welches eine hohe Effektstärke ($d = 0,60$) auf die Lernleistung aufweist. Das Concept Mapping unterscheidet sich insofern von der regulären Mindmap, als es von mehreren zentralen Begriffen ausgeht, die miteinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. Hattie 2015).

Quellen

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

Weiterführende Literatur

Krapp, Andreas & Weidemann Bernd (2006, 5. Aufl.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Teil 2:

Lernen sichtbar machen in der Aus- und Weiterbildung

«Die Aufgabe sollte sein, nach empirischen Belegen zu fragen, was am besten bei der Lehrerbildung funktioniert, und diese Belege derselben kritischen Bewertung zu unterziehen, wie sie auch in den anderen Feldern der Lehrer- und Schulforschung üblich ist.»

Lernen sichtbar machen, Hattie 2015, S. 133

Das Potential der Lehrerweiterbildung – und was man dabei beachten muss

Lange Zeit lag der Fokus in der Lehrerbildung auf der ersten und zweiten Phase: das universitäre Studium und der daran anschließende Vorbereitungsdienst. Mittlerweile liegt hierzu eine Vielzahl an Modellen vor, über deren Effektivität bis heute nur wenig bekannt ist, und zu denen dringender Forschungsbedarf besteht. Von Klaus Zierer



John Hattie berechnete in *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (2014) für die [Lehrerbildung](#) lediglich eine Effektstärke von $d = 0,12$. Wenig erforscht zeigt sich eine dritte Phase, die erst langsam in das Bewusstsein der Verantwortlichen für die Lehrerbildung wächst: [Lehrerfort- und weiterbildung](#). Überraschenderweise können entsprechende Programme für sich eine weitaus höhere Effektstärke vorweisen, nämlich $d = 0,51$. Wodurch kommen diese Unterschiede zustande? Ein Blick auf erfolgreiche Fort- und Weiterbildungsprogramme kann zur Beantwortung dieser Frage erste Impulse geben. Im Anschluss an Timperley, Wilson, Barrar und Fung (2007) lassen sich sieben Punkte nennen:

1. Erfolgreiche Lehrerfort- und -weiterbildungen sind nicht nur eintägig, sondern umfassen einen längeren Zeitraum.
2. Externe Experten sind im Vergleich zu schulinternen Initiativen effektiver.
3. Die Aktivierung und Beteiligung der Lehrpersonen während einer Lehrerfort- und -weiterbildung ist Grundlage für den Erfolg.
4. Entscheidend für die Veränderung des Unterrichtsstils ist das Hinterfragen und Reflektieren der eigenen Lehrerrolle im Unterricht; sie sollten dementsprechend im Rahmen von Lehrerfort- und -weiterbildung einen zentralen Platz einnehmen.
5. Die Auseinandersetzung im Kollegium über konkurrierende Ideen und Vorstellungen zu Schule und Unterricht und die kritisch-konstruktive Kooperation zwischen Lehrpersonen ist zwar nicht hinreichend, aber notwendig, damit Lehrerfort- und -weiterbildung erfolgreich ist.
6. Schulleitungen nehmen auch in diesem Kontext eine Schlüsselrolle ein und sollten

daher in alle Phasen der Lehrerfort- und -weiterbildung involviert werden.

7. Nicht entscheidend für den Erfolg einer Lehrerfort- und -weiterbildung sind Fragen der Finanzierung oder der Freistellung.

Es lohnt sich, diese Ergebnisse zu nutzen und daraufhin eigene Lehrerfort- und -weiterbildungsmassnahmen zu hinterfragen. In gleicher Weise dürfte diese Perspektive auch helfen, die Lehrerbildung in der ersten und zweiten Phase weiterzuentwickeln. Beispielsweise bedarf der traditionellen Fokus, der die [Fachkompetenz](#) (mit einer geringen Effektstärke von $d = 0,09$) ins Zentrum rückt, einer Ergänzung um eine Berücksichtigung entsprechender pädagogischer und didaktischer Kompetenzen – im Hinblick auf das Fach, den Unterricht, die Lernenden, die Lehrerrolle, das Kollegium und die Schule. Erst dann kann die so wichtige Fachkompetenz ihre volle Wirkung entfalten und in einem entsprechenden Unterricht zum Leben erweckt werden. Damit verbindet sich eine Kernthese aus den Arbeiten John Hatties: Entscheidend ist gar nicht so sehr, was Lehrpersonen machen, sondern vielmehr, wie sie darüber denken.

Letztendlich kann auf diesem Weg auch die Integration der Phasen gelingen und die Herausforderung des Lehrer-Werdens ebenso erfolgreich angegangen werden wie die des Lehrer-Bleibens (vgl. Zierer, 2014).

Quellen

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

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. Y. Y. (2007). Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

Zierer, Klaus (2014): Hattie für gestresste Lehrer. Baltmannsweiler: Schneider.



Klaus Zierer

Professor für Erziehungswissenschaften an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Deutschland

Ab 01.09.2015 Lehrstuhl für Sonderpädagogik, Philosophisch Sozialwissenschaftliche Fakultät an der Universität Augsburg, Deutschland

Lehrerausbildner geben Berufsgeheimnisse weiter – mit Metalog

Unterrichten ist mehr als die Umsetzung einer Vorbereitung. Auch die besten Drehbücher müssen in der konkreten Unterrichtssituation interpretiert, angepasst und manchmal völlig umgestellt werden. Erfahrene Lehrpersonen tun das selbstverständlich und regelmässig aus der Einschätzung der Situation heraus. Ein Beobachter würde kaum etwas davon bemerken. Doch wie können wir solche «Berufsgeheimnisse» unseren jungen Kolleginnen und Kollegen weitergeben? Von Jürg Brühlmann

Methoden der Ausbildung in der Praxis

Als berufliche Tätigkeiten kennen wir neben dem Live-Unterricht auch Konferenzen, Teamabsprachen, Elterngespräche, Runde Tische, Einzelberatungen, Vor- und Nachbereitung, Korrekturen und Notengebung, Organisation von Exkursionen, Material bereitstellen, Räume inszenieren, Mitarbeit in Projekten etc.

Für mögliche Interventionen von Praxislehrpersonen (PLP) auf das Lernen von angehenden Lehrpersonen / Studierenden können wir grundsätzlich drei zeitliche Punkte unterscheiden: Das Handeln der Studierenden VOR – WÄHREND – NACH ihrem Handeln im Praxisfeld (Berufssituation) (vgl. Abbildung 01).

«WÄHREND» der Berufssituation meint alle diese und weiteren Tätigkeiten, welche zum Berufsauftrag gehören. Sie müssen angehenden Lehrpersonen vermittelt werden. «VOR» und «NACH» der Berufssituation meint Zeit, welche für und mit der lernenden Person verbracht wird, um ihr Lernen zu unterstützen. Die Unterrichtsvor- und -nachbereitung gehört in diesem Modell zur Berufssituation.

Im Folgenden fokussiert dieser Beitrag das Handeln WÄHREND der Berufssituation. Die Ergebnisse der Studie *Lernen sichtbar machen* (Hattie 2015) zeigen auf, dass im Hinblick auf den Wissenszuwachs und das Verhalten der Lehrperson

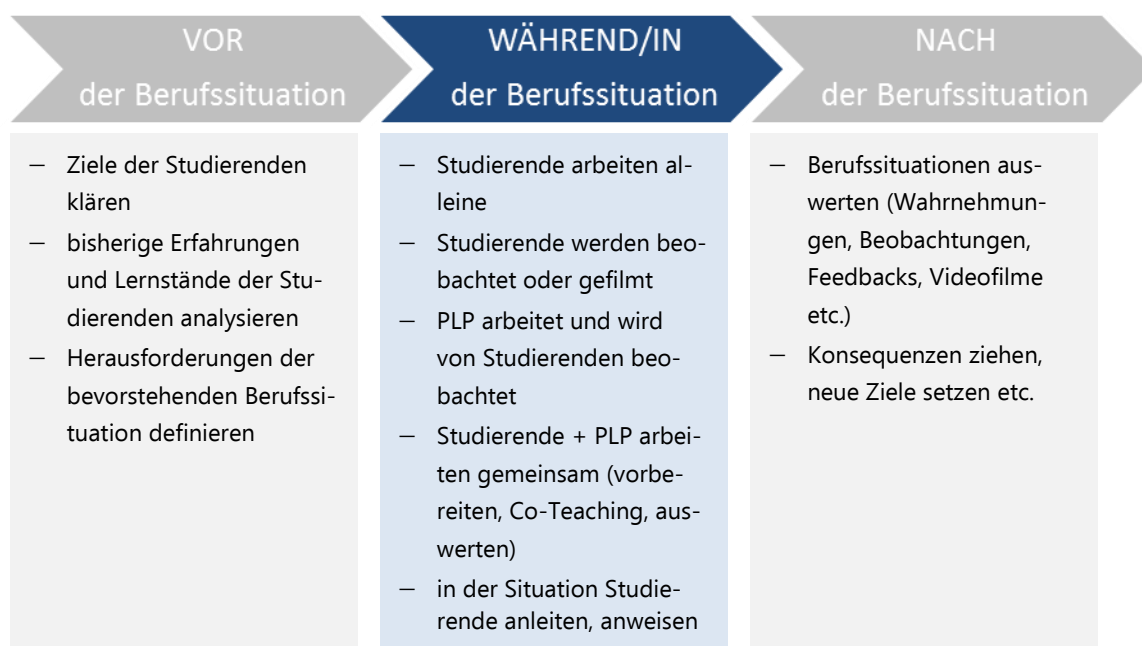


Abbildung 01: Zeitliche Punkte der Berufssituation

ldung

Beobachtung

Modell-
verhalten

Unter-
titel

Micro-
Teaching

«Weiterbildungssettings, die sich mit Blick auf das Wissen und Verhalten der Lehrperson am effektivsten zeigen, sind: Beobachtung der tatsächlichen Methoden im Klassenzimmer; Micro-Teaching; Video/Audio-Feedback.»

Lernen sichtbar machen, Hattie 2015, S. 143f.

Klarheit der
Lehrperson

Mastery
learning

W-/Lern-
erfahrungen

das Setting Unterrichtssituation, also WÄHREND des Unterrichts (mittlere Spalte Abbildung 01), als am effektivsten bezeichnet wird (vgl. z.B. S. 144).

In der mittleren Spalte sind u. a. zwei Varianten des Lernens skizziert, welche in Gesundheits- und Sozialberufen oder in Unterrichtsberufen angewendet werden können: «Kollegiales Unterrichts-Coaching / kooperatives Unterrichten» und «Modeling mit Metalog».

Modell «Kollegiales Unterrichts-Coaching» / kooperatives Unterrichten

(Annelies Kreis, Fritz C. Staub)

Lernende und erfahrene Berufspersonen bereiten gemeinsam vor, unterrichten gemeinsam, tauschen sich während kleinen Pausen oder während der Arbeit immer wieder aus und reflektieren anschliessend. Dieses Modell wird hier nicht weiter erläutert.

Stärke des Modells

Im Voraus co-konstruierte, gemeinsam umgesetzte und ausgewertete Situationen, gemeinsames Lernen. Mitschwimmen im «courant normal».

Herausforderungen

Erfahrene Lehrpersonen und Studierende sind involviert, deshalb hohe Ansprüche an Rollenklarheit. Gefahr des Verwischens und Ausbalancierens von individuellen Verantwortungen: Welche Wirkungen «gehören» zu Studierenden?

Modell «Modeling mit Metalog» (MmM)

(Weiterentwicklung Cognitive Apprenticeship, Jürg Brühlmann)

Die lernende Person beobachtet eine erfahrene Person WÄHREND der Berufssituation (Modeling / Modellverhalten). Die Berufsperson versucht, ihre beruflichen Überlegungen, Beobachtungen und Entscheidungen laufend transparent zu machen, insbesondere durch begleitende mündliche Erläuterungen ihres Tuns oder ihrer Entscheidungen – mit «verbalen Untertiteln» (Metalog).

Stärke des Modells

Situationen werden in der Situation selbst mit fachlichen Hinweisen unterlegt und damit eindeutiger interpretierbar. Der «Dok-Film» wird mit Ton kommentiert (untertitelt) und kann so kognitiv besser verarbeitet werden.

Herausforderung

Hohe Fachlichkeit, emotionale und reflexive Präsenz in der Situation, Umgang mit zwei Ebenen der Kommunikation, mögliche Irritationen bei den Schülerinnen und Schülern.

Hinweise

Modeling mit Metalog lässt sich grundsätzlich in allen beruflichen Situationen anwenden: Teamsitzungen, Lernberatung, Elterngespräche, Unterricht, Vorbereitungen etc. Es wird gezielt und zeitlich begrenzt eingesetzt: z.B. um eine Situation nochmals genau anzusehen oder um neue Studierende zu informieren.

Wesentliche Voraussetzungen für das Gelingen

- Situatives professionelles Bewusstsein der PLP: Ich weiss, was ich warum und wie tue, was wie auf mich wirkt und neue Entscheidungen verursacht.
- Angepasste Adressierung von professionellen Überlegungen in der Situation an die Lernenden, Eltern, Teamkolleginnen und Teamkollegen etc., aber nicht an die beobachtenden Studierenden.
- Optimale Unterstützung durch räumliche kohärente Inszenierung der drei Rollen (Professional (erfahrene Lehrperson), Klient/in (Schülerinnen und Schüler), Praktikant/in (Studierende / angehende Lehrpersonen): Die beobachtende Person geht möglichst in Distanz zum arbeitenden System, sie sollte aber von möglichst allen Personen gesehen werden, und ihre körperliche Aufmerksamkeit ist auf die arbeitende Person gerichtet.

Regeln für die Platzierung der beobachtenden Person (Student/in, gilt auch für beobachtende PLP)

1. Beobachter/in sollte von möglichst allen Anwesenden gesehen werden können
2. Körperausrichtung der Beobachter/in auf die arbeitende Person
3. Beobachter/in bleibt ausserhalb des arbeitenden Systems (Distanz grösser, ausserhalb Kreis, Zurückrücken vom Tisch)

Praxisbeispiele von MmM

(Der Metalogtext ist unterstrichen und kursiv geschrieben)

Beispiel Unterrichtsbeginn

Variante 1:

Informationen primär zur Organisation

Guten Morgen miteinander, wir machen ja jeweils unser Ritual zu Beginn, Leonie, Du bist heute dran mit dem «L» (Leonie moderiert das Ritual) ... Super, danke Leonie, morgen ist dann Niklaus dran, gell, schon zum zweiten Mal, seit wir letzten Herbst damit begonnen haben.

Variante 2:

Informationen primär zur Rolle und Position der Lehrperson

Guten Morgen miteinander, Leonie, heute bist Du dran, so, da setze ich mich wie immer ans Pult, ihr macht das ja schon länger ganz alleine.

Beispiel Elterngespräch

Variante 1:

Problemloses Erstgespräch

Begrüssung, Platzierung, Smalltalk. Das ist ja unser erstes Gespräch, da erkläre ich jeweils zuerst, wie das abläuft. Ich schlage vor, wir tauschen zuerst unsere Ziele und Erwartungen aus, dann sammeln wir die Themen und starten mit den für Sie wichtigsten Fragen und Anliegen.

Variante 2:

Erstgespräch mit Konfliktklärungen

Begrüssung, Platzierung, Danke, dass Sie gekommen sind. Wir sind hier zum ersten Mal zusammen für ein Elterngespräch. Nach unserem Telefon vor zwei Wochen gehe ich davon aus, dass wir ein paar Dinge zu klären haben. In einer solchen Situation ist es wichtig, dass wir das Gespräch transparent strukturieren. Ich schlage Ihnen vor, dass wir uns folgende Gesprächspunkte vornehmen. Wichtig ist mir auch, dass Sie Ihre Anliegen ebenfalls einbringen können. Haben Sie weitere Anliegen?

Beispiel Unterrichtsvorbereitung

(Kann man sich als Selbstgespräch vorstellen, in dem die PLP all ihre Gedanken und Überlegungen transparent macht)

Ich bin zwar müde von heute, trotzdem werde ich nun noch das Material versorgen und die Planung für morgen machen. Wenn ich das auf später verschiebe, wird es nicht besser. Andere kommen am Morgen sehr früh, das ist nicht meine Zeit. Heute Morgen war ja diese Frage von M., die nehme ich mit ihm während der selbsttätigen Beschäftigungsphase nochmals auf, das interessiert kaum alle. Dann sind die Aufgaben von letzter Woche, die eingesammelt werden sollten. Drandenken sollte ich auch an... Zum Ritual habe ich mir überlegt, dass... Der Druck ist gross, übermorgen ist die Prüfung angesagt... Ich werde also noch eine Übungs- und Repetitionsphase einplanen. Seit Hattie nutze ich Phasen mit Peer-Tutoring und reziprokem Lernen, das soll ja sehr wirksam sein. Früher hatte ich für die Planung eine Checkliste, heute mache ich das freihändig. Ach, ich sollte jetzt ja noch Frau Erika Mustermann anrufen, die hat nur kurz Zeit, bevor sie abends noch Büros reinigt. Habe ich vergessen auf dem Handy zu timen.



Modeling mit Metalog und Lernen sichtbar machen

Modeling mit Metalog kann zu mehr [Klarheit der Lehrperson](#) ($d=0,75$) führen. Durch den Metalog werden durch die Lehrperson Handlungen begründet und Ziele deutlich, nicht nur für die angehende Lehrperson, sondern auch für die Lernenden. Der Unterricht gewinnt dadurch an mehr Klarheit in der Organisation / Struktur.

Des Weiteren entspricht der Ansatz von «Modeling mit Metalog» einem der effektivsten Bildungssettings: «Beobachtung der tatsächlichen Methoden im Klassenzimmer» (Hattie 2015, S. 144). Durch den Metalog werden die Beobachtungen, wie oben geschildert, mit fachlichen Hinweisen unterlegt, was die Beobachtungen eindeutiger interpretierbar und somit mit grosser Wahrscheinlichkeit das Setting noch effektiver macht. Auch ermöglicht bzw. unterstützt der Ansatz einen der sieben von Timperley, Wilson, Barrar und Fung (2007) ausfindig gemachten Punkte für eine für das Lernverhalten der Lernenden erfolgreiche Lehrerfort- und -weiterbildung: Hinterfragen der von den Lehrpersonen bis dahin verwendeten Argumenten und Vorstellungen bezüglich des Lernens (vgl. a. O., S. 144).

Durch den Metalog werden diese sichtbar gemacht und somit auch diskutierbar.

Einen Artikel zu «Modeling mit Metalog» finden Sie hier:

Brühlmann, Jürg (2005): [Modeling mit Metalog in der Berufspraktischen Ausbildung](#). bzl-online, Beiträge zur Lehrerbildung, 23 (3).

Quellen

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

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. Y. Y. (2007). Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.



Jürg Brühlmann

Entwickler von Modeling mit Metalog in der Lehrerbildung und Leiter Pädagogische Arbeitsstelle, Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH)
jbruehlmann@gmail.com

Weiterbildung

Beobachtung

Schulinterne
Weiterbildung

Sichtweise
Schülerinnen
und Schüler

"Lernbox"

Unter-
titel

«Es ist wichtig, Lehrpersonen während des Lernprozesses in ausreichendem Mass aktiv zu beteiligen, um ihr Wissen so zu vertiefen und ihre Fähigkeiten so zu erweitern, dass dies die Schülerleistungen verbessert.»

*Lernen sichtbar machen, Hattie 2015, S. 144
nach Timperley, Wilson, Barrar und Fung 2007*

Learning

Lehr-/Lern
Strategien

Lehrpersonen gestalten Weiterbildung für Lehrpersonen – das kommt an

An der [Schule Mellingen-Wohlenschwil](#) konzipieren Lehrpersonen für Lehrpersonen interne Weiterbildungen. Auch die Organisation und Durchführung liegt in den Händen der Lehrpersonen. Der fächer- und stufenübergreifende Austausch über die Praxis sowie *Lernen sichtbar machen* als inhaltlicher Fokus standen im Mittelpunkt der Weiterbildung. Von Monique Struck

Die pädagogische Kommission des [Aargauischen Lehrerinnen- und Lehrer-Verbands](#) alv hat nach Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen der Hattie-Studie der alv-Geschäftsleitung u. a. den Antrag gestellt, dass Weiterbildungsangebote zu Erkenntnissen aus *Lernen sichtbar machen* ausgebaut werden (Marcel Brünggel, Präsident der Pädagogischen Kommission des alv, [Schulblatt AG/SO](#) 7/15, S. 10).

Das Projekt «LLL»

Die Schule Mellingen-Wohlenschwil, an welcher rund 140 Lehrpersonen unterrichten, entschied sich bereits im Herbst 2013, Anfang 2015 eine solche interne Weiterbildung durchzuführen.

In Sachen schulinterner Weiterbildung geht die Schule seit 2010 einen neuen Weg. Die Schulleitung geht davon aus, dass eigens für die Schule konzipierte Weiterbildungen den Ansprüchen der Schule besser gerecht werden als Weiterbildungen «von der Stange». Den Lehrpersonen fehlten bei den bisherigen Angeboten oft der Stufen- bzw. der Praxisbezug. In der Konsequenz initiierte sie das Projekt «LLL» (von Lehrpersonen, für Lehrpersonen und durch Lehrpersonen). Getragen und unterstützt wird das Projekt vom Schulverband Mellingen-Wohlenschwil und den Gemeinden. Im Vordergrund steht nicht der Theorieunterricht, sondern das eigene Reflektieren, Tun, Erleben und Ausprobieren. 2010 fand erstmals eine Weiterbildung mit diesem Konzept statt, damals zum Thema «Gesund und leistungsfähig im Spannungsfeld der Schule» – mit grossem Erfolg.

Das Projektteam «LLL» für die diesjährige interne Weiterbildung zu *Lernen sichtbar machen* bestand aus fünf Lehrpersonen aller Stufen.



Abbildung 01: «LLL»-Phasen im Überblick



Ziel der Weiterbildung: Die Teilnehmenden sollen die Grundzüge von John Hatties *Lernen sichtbar machen* erleben und verstehen. Zudem sollen sie konkrete Handlungsmöglichkeiten für sich und die Schule erkennen. Im Zentrum standen dabei der Unterricht und das Lernen. Mit einer Kick-off-Veranstaltung, zusammen mit Prof. Dr. Wolfgang Beywl ([Pädagogische Hochschule FHNW](#)), startete die Planung der internen Weiterbildung (vgl. Abbildung 01).

Als Grundlagen dienten die beiden Werke von John Hattie *Lernen sichtbar machen* (2013) und *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (2014) sowie die Erfahrungen und Ressourcen der fünf Projektmitglieder.

Zusammen definierte das Projektteam die Ziele und die geeignete Struktur für die Weiterbildung. Das aktive Tun und das eigene Reflektieren sollten im Vordergrund stehen. Aus Erfahrung wusste das Projektteam, dass der Austausch untereinander, gekoppelt mit neuem Wissen und eigener Aktivität, Erfolgsfaktoren von «LLL» sind. Gemäss Hattie (2014) ist die Zusammenarbeit von Lehrpersonen zentral für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Es braucht ein gemeinsames Verständnis von Lernfortschritt. Das bedeutet, «dass Lehrpersonen ein Verständnis untereinander, innerhalb einer Schule und am besten zwischen Schulen dazu haben, was die Vorstellungen von Herausforderung und

Schwierigkeit sind, wenn das Curriculum umgesetzt wird. Damit lässt sich sicherstellen, dass an die Lernenden angemessen höhere Erwartungen von Herausforderungen gestellt werden» (Hattie 2014, S. 66). Der Austausch ist ein Anfang in Richtung gemeinsames Verständnis und somit auch einen Schritt hin zu *Lernen sichtbar machen*.

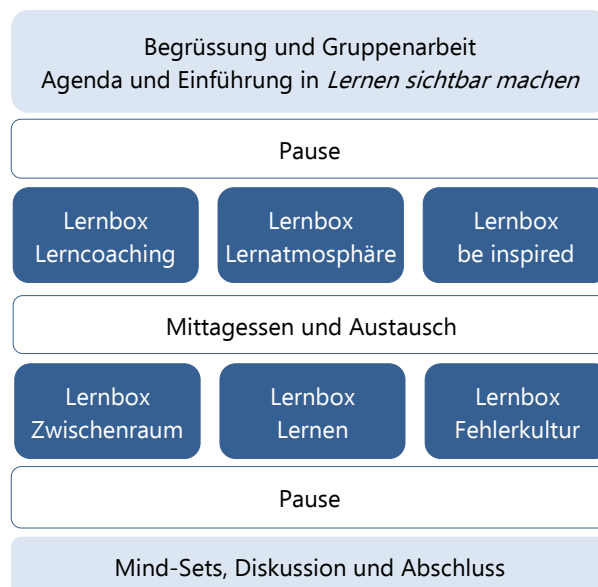


Abbildung 02: Weiterbildungstag

Die «LLL»-Weiterbildung verfolgte ein weiteres Ziel, ganz im Sinne von *Lernen sichtbar machen*: Die Teilnehmenden sollten unterstützt werden,

das Lernen mit den Augen der Lernenden zu sehen (eine Kernaussage bei Hattie 2013, z.B. S. 27), also einen Perspektivenwechsel von der Lehrerrolle in die Schülerrolle vorzunehmen. Dies, um Emotionen zu wecken und die Lehrpersonen hautnah erfahren zu lassen, worauf es beim Unterrichten ankommt und welchen Einfluss sie dabei haben.

Lernen mit den Augen der Schülerinnen und Schüler sehen

Der Weiterbildungstag wurde drei Mal mit insgesamt 110 Teilnehmenden wie folgt durchgeführt: Er gliederte sich grob in vier Teile (vgl. Abbildung 02).

Die Veranstaltung startete mit der Begrüssung und Einführung, welche u.a. zwei kurze Gruppenarbeiten zur Auseinandersetzung mit den Themen von *Lernen sichtbar machen* beinhaltete und ein rund einstündiges Referat über die Bücher und die Ergebnisse aus John Hatties Studien.

Die Teilnehmenden konnten am Morgen und am Nachmittag jeweils aus drei Lernboxen eine auswählen (vgl. Beispiel: Lernbox «Fehlerkultur»). Der Name «Lernbox» wurde bewusst gewählt, denn die Teilnehmenden nahmen in den rund eineinhalb Stunden die Schülerrolle ein und erlebten das Lernen mit den Augen der Lernenden. Im Anschluss an jede Lernbox wurden die Lehrpersonen eingeladen, kurz innezuhalten und mittels Reflexionsfragen (Was war neu für mich? Was nehme ich mit? Wie setze ich das Gelernte in meinem Unterricht um?) für sie persönlich wichtige Punkte festzuhalten.

Den Abschluss der Veranstaltung bildete das Plenum nach der besuchten Lernbox am Nachmittag. Thema waren dabei die acht Geisteshaltungen – «Mind Frames» – von John Hattie, die die Grundhaltungen einer Lehrperson zusammenfassen. Auch hatten die Teilnehmenden Gelegenheit, Unklarheiten zu thematisieren und diskutieren.

Beispiel: Lernbox «Fehlerkultur»

Das Machen von eigenen Fehlern und der Umgang damit standen hier im Mittelpunkt. Die Teilnehmenden erlebten hautnah, was die Reaktionen auf Fehler beim Einzelnen auslösen können.

Dafür wurden Gruppen gebildet und herausfordernde Aufgaben gestellt, wobei ein Grossteil nur durch Fehlversuche gelöst werden konnte. Nach den Gruppenaufgaben wurde vom Lernbox-Leiter eine kurze Präsentation gehalten, in der lernförderliche Fehlerkulturen thematisiert und konkrete Praxisbeispiele vorgestellt wurden. Darauf folgte eine klassische Testsituation. Die Teilnehmenden mussten knifflige Testfragen in 10 Minuten lösen, links und rechts wurden Sichtsperrern aufgestellt, damit nicht geschummelt werden konnte. Der Test war herausfordernd angelegt und kaum in der vorgegeben Zeit zu lösen. Dies simulierte die häufig vorkommende Situation von Schülerinnen und Schüler. Nachdem der Test gemeinsam korrigiert worden war, gab es Reflexionszeit zu den Fragen: Wie war die Situation? Wie kann man die Angst, Fehler zu machen eindämmen? Was ist ein Fehler?

Beobachtungen einer Teilnehmerin: ...und so fühlen sich Lernende...

Bereits zu Beginn der Gruppenaufgaben wurden eine Nervosität, eine gesunde Portion Ehrgeiz und Motivation spürbar. Die Gruppe wollte alle Aufgaben in der vorgegeben Zeit lösen. Bei der ersten Aufgabe (einen in der leeren Weinflasche innenliegenden Korken, mit wenig zur Verfügung stehenden Werkzeugen, herauslösen, ohne die Flasche zu beschädigen) wurde viel diskutiert aber nichts ausprobiert. Wahrscheinlich wollte man sich nicht blamieren, indem man einen Fehler macht. Zahlreiche Fragen wurden an den Lernbox-Leiter gestellt, obschon die Aufgabe klar formuliert war. Wohl in der Hoffnung, einen Hinweis zu erhalten.

Bei der klassischen Testsituation kam dann eine Unruhe im Raum auf, man wusste nicht, was zu erwarten war. Die anschliessenden Rückmeldungen im Plenum zeigten, dass ein «Aha» oder das Umblättern des Tests noch mehr Stress ausgelöst hatte oder dass man an der eigenen Intelligenz zweifelte, als man merkte, dass die Zeit nicht ausreicht und man gewisse Fragen nicht verstanden hat, aber andere bereits den Anschein machten, schon fertig zu sein. Den Anschein deswegen, weil schlicht einige nicht nachgeschaut hatten, ob auch auf der Rückseite des Tests noch weitere Testfragen sind – und dies obschon wir es doch besser wissen sollten... Die abschliessende Diskussion zu Fragen wie folgenden regten zum weiteren Nachdenken an: Was kann man also im Unterrichtsalltag machen, um die Angst vor Fehler zu hemmen? Was ist überhaupt ein Fehler?

Eine gelungene Lernbox, um das Lernen mit den Augen der Lernenden zu sehen.

An einer Litfasssäule konnten die Teilnehmenden mit Post-its während des ganzen Tages Themen notieren, die sie als relevant für die Weiterbildung ansehen oder Punkte, die für sie am Weiterbildungstag sehr zentral waren und sind. Die Post-its wurden von den Teilnehmenden am Schluss des Tages mit farbigen Punkten gewichtet. Die Statements aller Weiterbildungstage wurden dann der Zentralen Schulleitung und den Standortleitungen zur Weiterverwendung und Weiterplanung in der Klausur übergeben. Die Nachbearbeitung zeigte, dass die Rückmeldungen aus den Kollegien fast durchwegs positiv waren, das Konzept sehr gut angekommen und auf grosse Akzeptanz und Anerkennung gestossen war. Der Weiterbildungstag wurde als sehr gewinnbringend und vor allem bedeutsam beurteilt.

Rückblickend war das Projekt für die einzelnen Teammitglieder sehr bereichernd. Die Mitglieder konnten ihre unterschiedlichen Ressourcen positiv einbringen und das eigene Wissen erweitern. Auf der anderen Seite war die Projektarbeit neben den Unterrichtspensen von 70-100 % sehr intensiv und verlangte von den Teammitgliedern Flexibilität und ein grosses Engagement. Wobei sich die intensive Auseinandersetzung und der grosse Einsatz absolut gelohnt haben, wenn man das Ergebnis anschaut.

Wie geht es weiter? Die Schule Mellingen-Wohlenschwil setzt sich auch in Zukunft intensiv mit dem Thema «Unterricht» auseinander, um eine möglichst grosse Nachhaltigkeit zu gewährleisten. Die Arbeit in den Unterrichts-Teams wird im neuen Schuljahr 2015/16 weiter ausgebaut. Die kollegiale Hospitation und die Intervention werden durch den Start des [«Luuisse»-Projekts](#) im Herbst 2015 komplettiert.

Quellen

Hattie, John A. C. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible learning», besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hattie, John A. C. (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible learning for teachers», besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.



Monique Struck

Lehrerin an der [Real- und Sekundarschule SEREAL Mellingen-Wohlenschwil](#), Schweiz
und Projektleiterin von
«LLL» 2015
moniquestruck@outlook.de

Supervision: Die Perspektive der Lernenden produktiv nutzen

Als Schulpsychologin mit über zwölfjähriger Erfahrung habe ich diverse Supervisionsgruppen geleitet bzw. leite solche, in denen entweder Lehrpersonen einer einzigen Schule oder verschiedener Schulen bzw. Schulformen teilnehmen. Supervisionsangebote gibt es auch für Schulleiterinnen und Schulleiter. Die Untersuchungsergebnisse sowie die Schlussfolgerungen von *Lernen sichtbar machen* fordern eine Kultur, «in der Lehrkräfte mehr Zeit gemeinsam mit der Planung und ihrer kritischen Auseinandersetzung verbringen und in der sie in Lehrergruppen zusammenarbeiten, um die empirischen Belege ihrer Wirkungen bei den Lernenden zu interpretieren» (Hattie 2014, S. 194). Von Friederike Dushe

Meine Praxiserfahrungen werden durch die Untersuchungsergebnisse bestätigt, dass in der gemeinsamen Reflexion von Lehrpersonen grosse Potentiale liegen, sich über die eigene Rolle und Haltung bewusst zu werden, die Wirkungen und Einflussmöglichkeiten auf die Gestaltung der Aufgaben als Lehrperson zu kennen und zu nutzen und die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. In der Unterstützung der Lehrpersonen leiten mich vor allem zwei Aspekte:

1. Alles, was wir tun oder lassen, muss sich letztendlich auf das Kerngeschäft Unterricht bzw. auf den Prozess des Lernens sowie den Erfolg der Lernenden und auf das Erreichen des jeweils bestmöglichen Bildungsabschlusses richten.
2. Unterricht ist ein Beziehungsgeschäft. Unterrichten bedeutet immer auch ein In-Beziehung-Treten. Dabei bietet die Lehrkraft Beziehung an – entscheidend ist aber, wie die Lernenden jeweils die [Lehrer-Schüler-Beziehung](#) wahrnehmen.

Geisteshaltungen

Hattie (2014) benennt acht Geisteshaltungen, die es bei Lehrpersonen zu stärken gilt. U.a. gehört dazu die Überzeugung von Lehrpersonen, dass es zu ihrer Rolle gehört, positive Beziehungen in den Klassen und im Lehrerzimmer zu entwickeln (vgl. Hattie 2014, S. 189). Gleichzeitig weist er darauf hin, dass Veränderungen in der Haltung

nicht schnell erreichbar sind, sondern eingebettet sein müssen in die bisherigen Erfahrungen und Hypothesen von Lehrpersonen.

Häufig genug existiert die Meinung, man müsste mehr Fortbildungen zu diesem oder jenem Thema anbieten, und wenn man nur genügend Lehrkräfte auf diese Art und Weise zum jeweiligen Thema mit Wissen versorgt habe, ergäben sich erhoffte Verbesserungen. Das ist sicher richtig, wenn es um spezifisches (Fach-)Wissen geht, welches Eingang findet in die Praxis. Wissen allein reicht aber in der Regel nicht, wenn langjährige, stabile Verhaltensweisen verändert werden sollen. Hier braucht es zunächst einmal die Reflexion auf der Haltungsebene. Der eigentliche Lernprozess für Lehrende findet im Ausprobieren und in der Anwendung statt. Dies muss selbst erfahren werden, um überhaupt als Möglichkeit zur Verfügung zu stehen. So ist es z. B. zwar einfach zu sagen: «Versetz Dich mal in die Perspektive des Schülers oder der Mutter». Wenn die Fähigkeit zum echten Perspektivenwechsel nicht geübt und vertraut ist, dann bleibt es trotz Aufforderung oft bei der eigenen Perspektive. Lehrpersonen müssen zunächst den Unterschied spüren dürfen, ob sie – jedes Mal bei positiven Absichten – lediglich aus der eigenen Wahrnehmungsperspektive gut gehandelt haben und inwiefern dies auch aus Sicht ihrer Lernenden der Fall ist. Es kommt nicht allein auf die Intention an, sondern insbesondere auf die Wirkung des eigenen Lehr-Verhaltens. Wir müssen lernen, in Wirkungen zu denken, aus der Perspektive des Gegenübers.

ion

professioneller
Lehrerhandeln

Sicht
Schüler
und S

Supervision

«So viele Veranstaltungen in der Lehrerfortbildung drehen sich um die besten Praktiken, neue Unterrichtsmethoden und die Infragestellung von Bewertungsverfahren. Diese Fortbildung setzt jedoch viel zu spät ein, um heute oder morgen einen Unterschied zu bewirken. Dabei scheinen wir die genannten sicheren und nicht bedrohlichen Themen zu mögen. Wo ist die Auseinandersetzung darüber, wie wir lernen, über die empirischen Belege zum vielfältigen Lernen der Schülerinnen und Schüler und darüber, wie man anders lernen kann?»

Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, Hattie 2014, S. 186



Die Lehrer-Schüler-Beziehung

Die [Lehrer-Schüler-Beziehung](#) hat eine der grössten [Effektstärken](#) zu verzeichnen. Fragt man Lehrpersonen in der Supervision, dann gibt es wohl kaum jemanden, die nicht bestätigen würde, dass ihr oder ihm eine gute Beziehung zu den Lernenden wichtig ist. Fragt man weiter, woran sie eine gute Beziehung oder ein gutes Gespräch erkennen würden, nennen sie häufig beobachtbare Kriterien, die wiederum Aufschluss über die zugrundeliegenden Werte geben. Ich rege an, auch zu beantworten, woran sich eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht der Lernenden fest machen liesse. Dies richtet den Fokus auch und zunehmend stärker auf die Lernenden. Was brauchen sie, um eine vertrauensvolle Basis zu erleben, um Wertschätzung für ihre Entwicklung und ihren individuellen Lernprozess zu erfahren und dabei von einer authentisch wirkenden Lehrperson begleitet zu werden? Anregungen dazu finden sich bei Carl Rogers (2009) „Therapeutenvariablen“: Empathie, Wertschätzung, Kongruenz.

In der Supervision können Lehrkräfte ihre Anliegen vortragen. Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich um ein Anliegen handelt, bei dem es um die Person eines Lernenden geht oder um einen Konflikt mit einer anderen Lehrperson oder um Belastungen durch bestimmte Aspekte des Berufs.

Entscheidend ist, dass die Lehrkraft in der Supervision zunächst erlebt, dass sie verstanden wird. Dies geschieht vor ihrem eigenen Bedeutungshintergrund. Im Beispiel mit der oder dem Lernenden geht es auch darum, dass ihr oder sein Verhalten und Erleben verstanden werden kann. Die Mitglieder der Supervisionsgruppe leisten hier einen wichtigen Beitrag. Durch das Nachfragen der Teilnehmenden, durch die verschiedenen Erklärungsansätze bzw. Hypothesen kann sich der Blick auf die Situation, die Möglichkeiten, die Dinge zu betrachten, erweitern. Dadurch ergeben sich manchmal fast automatisch Alternativen der Bewertung oder des Handelns, so dass die Teilnehmenden mit neuen Optionen aus der Supervision hinausgehen. In solchen Gruppensettings wird ein wichtiger Anstoss Hatties aufgenommen: den Wert der Zusammenarbeit von Lehrkräften zu schätzen. Es handelt sich in gewisser Weise auch um [kooperatives Lernen](#) – hier der Lehrkräfte.

Supervision: Eine lohnende Investition

Gruppensupervisionen erfordern zusätzliche Zeit – in der Regel alle vier bis sechs Wochen ca. zwei Zeitstunden. Häufig wird die Supervision zunächst als ein Mehr an Belastung erlebt. Nach einigen wenigen Sitzungen jedoch sehen die Teilnehmenden darin meist eine lohnende Investition, wenn nämlich die Funktionen und positiven Folgen der Reflexionen wahrgenommen werden können. Es handelt sich in gewisser

Weise auch um kooperatives Lernen – hier der Lehrkräfte. Supervision trägt durch...

- ... Entlastung von belastenden beruflichen Aspekten;
- ... Klärung der eigenen Rolle und Aufgaben;
- ... Klärung von Beziehungen;
- ... Hypothesen zum jeweiligen Anliegen;
- ... Erarbeitung neuer Perspektiven, Einstellungen und / oder Handlungsmöglichkeiten;

zur Erweiterung des professionellen Handlungsrepertoires sowie der Professionalisierung des Lehrerhandelns und auch zur Steigerung der beruflichen und persönlichen Zufriedenheit von Lehrkräften bei.

Aus meiner Erfahrung heraus lohnt sich Folgendes eng zu verzahnen: Zum einen der Wissenserwerb, z.B. über Fortbildung, welche den beruflichen Praxistransfer und das Kerngeschäft mit den Gelingensfaktoren des Lernens fokussiert. Zudem sind diese Fortbildungsangebote idealerweise auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen gerichtet. Zum anderen wird der Wissenserwerb um Aspekte der Reflexion und Supervision angereichert. Die Supervision als Setting bietet der Lehrperson einen geschützten Rahmen, um über Anliegen aus der

Rolle als Lehrkraft heraus – ohne Auswirkungen irgendwelcher Art befürchten zu müssen – sprechen zu können. Dabei erweitert sie ihr Handlungsrepertoire, um wieder oder weiterhin gute professionelle Beziehung und Unterricht anbieten zu können.

Quellen

Hattie, John A. C. (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrkräfte. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible learning for teachers», besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Rogers, Carl (2009). Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Reinhardt Verlag.



Friederike Dushe

Schulpsychologische Dezernentin,
Niedersächsische Landesschulbehörde/
Regionalabteilung Braunschweig, Deutschland
Friederike.Dushe@nlschb.niedersachsen.de

Reduzierung als Gewinn – ein Beziehungsangebot

Frau Lipuch, eine erfahrene Lehrerin einer Grundschule, berichtet in der Supervisionsgruppe von Olena aus der zweiten Klasse. Olena werde zu Hause auf vielfache Weise vernachlässigt und sei kognitiv eher schwach, weshalb sie in der Schule an verschiedenen Fördermaßnahmen teilnimmt. Frau Lipuch ist als Klassenlehrerin nicht zufrieden mit der schulischen Situation für die Schülerin. Die Supervisionsgruppe ist aufgefordert, sich in die Klassenlehrkraft und in die Schülerin hineinzuversetzen und wahrzunehmen, wie es sich anfühlt, Frau Lipuch bzw. Olena zu sein.

Die Anmutungen und Identifikationen der Gruppe (vereinfacht und zusammengefasst):

- Ich als Klassenlehrerin bin zwar verantwortlich für Olena, sehe sie aber kaum, da sie den überwiegenden Teil des Schultages in Förderveranstaltungen und damit nicht in der Klasse ist.
- Ich als Olena bin hier und da und dort, verstehe alles nicht so richtig, bin irgendwie nicht so wie die andern, die alle den ganzen Tag zusammen sind. Ich habe keine richtigen Freundinnen oder Erwachsene, zu denen ich gehen kann.

Frau Lipuch entwickelt mit Unterstützung der Gruppe die Haltung, dass zunächst die Gestaltung einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung als Grundlage zum Lernen wichtiger sei als die einzelnen Fördermaßnahmen. Sie entscheidet sich dafür, Olena aus den einzelnen Maßnahmen herauszunehmen und sie in ihrem Klassenverband zu unterrichten.

Lernen sichtbar machen mit Luuise

Weshalb Luuise?

„Lehrpersonen und Schulleitende sind überzeugt, dass ihre fundamentale Aufgabe darin besteht, ihr Lehren sowie das Lernen und die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler wirkungsorientiert zu evaluieren.“ *Geisteshaltung 1, John Hattie, Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen (2014, S. 183)*

Informationen zu Luuise

Luuise ist ein mit der Schulentwicklung verbundener Ansatz der Unterrichtsentwicklung.

Mehr Informationen unter: <http://www.fhnw.ch/ph/iwb/professuren/bildungsmanagement/luuise>



Referenz für Luuise

„Ein Werkzeug, um Lernen sichtbar zu machen ist «Luuise» (Lehrpersonen unterrichten und untersuchen integriert, sichtbar und effektiv). Luuise ist ein Verfahren, mit welchem die Lehrperson ihren eigenen Unterricht sichtbar macht, um Schlüsse über dessen Wirksamkeit zu ziehen.“

*Pädagogische Kommission des Aargauer
Lehrerinnen- und Lehrerverbandes
Schulblatt AG/SO 7/2015, S. 10, www.alv-ag.ch*



Lernen sichtbar machen

Im Buch *Lernen sichtbar machen* (Hattie, 2015) werden zigtausende Forschungsarbeiten dazu verdichtet, was in Schule und Unterricht das Lernen wie stark fördert. Die PH FHNW stellt ein Begleitangebot zur Übertragung der Erkenntnisse auf den deutschsprachigen Raum zur Verfügung:

www.lernensichtbarmachen.net



Newsletter



Faktorenbeschreibung



Praxisberichte

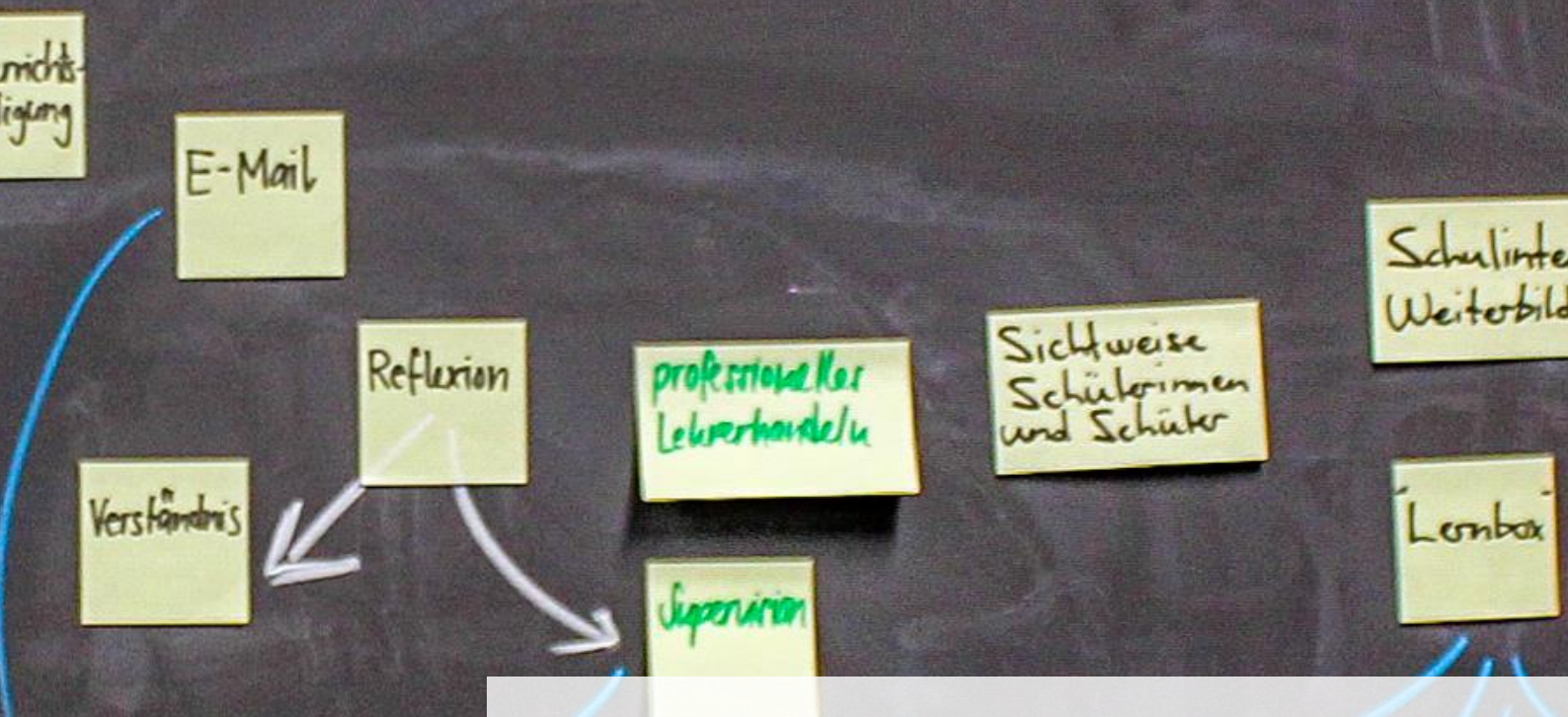


Glossar

Besuchen Sie die Website, kombinieren Sie Ihr Erfahrungswissen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen.



Aus- und Weiter



Lehrer-Schüler
Beziehung

«Das Hauptargument in diesem Buch, das starken Einflüssen an unseren Schulen zugrunde liegt, bezieht sich darauf, wie wir denken! Es ist ein Set von Geisteshaltungen, die jede unserer Handlungen und Entscheidungen an einer Schule untermauern. Es sind folgende Überzeugungen: dass wir Evaluatoren, Change-Agents, adaptive Lernexperten, Menschen, die Feedback über ihre Wirkung fordern, sind; dass wir am Dialog und an der Herausforderung teilnehmen; dass wir Vertrauen zu allen entwickeln; dass wir in Fehlern Chancen sehen; dass wir begierig darauf aus sind, die Botschaft der Kraft, des Spaßes und des Einflusses, die wir auf das Lernen haben, zu verbreiten.»

Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, Hattie 2014, S. 183

Impressum

Prof. Dr. Wolfgang Beywl

Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Institut Weiterbildung und Beratung
Leiter Professur für Bildungsmanage-
ment sowie Schul- und
Personalentwicklung

Bahnhofstrasse 6
5210 Windisch

T +41 56 202 80 38
wolfgang.beywl@fhnw.ch

