

Agilität und Bildung

Ein Reiseführer durch
die Welt der Agilität

Tim Kantereit, Christof Arn, Heinz Bayer,
Veronika Lévesque, Douglas MacKevett



Mitherausgeberorganisationen



hfab.ch

tbfpartner
Planer und Ingenieure

tbf.ch

Lucerne University of
Applied Sciences and Arts
**HOCHSCHULE
LUZERN**
Fit Zentralschweiz



Zukunftslabor
CreaLab

sites.hslu.ch/crealab



agile-verwaltung.org

Agilität und Bildung

Der Inhalt

Agilität und Bildung

o | Begrüßung

6

Herzlich willkommen im Buch «Agilität und Bildung»!

1 | Agilität und Bildung: Wurzeln, Definitionen, Zusammenhänge

12	1.1	Von „Agile software development“ zu „Agile in Education“	Steffen Siebert
20	1.2	Agilität, Welt und Bildung: Von Wurzeln, Definitionen und Zusammenhängen zu Spielfeldern, Handlungs-optionen und Grenzen	Veronika Lévesque
34	1.3	Agilität und Kontrolle: Auf (vermeintliche) Kontrolle verzichten und dabei ganz neue Dinge entdecken	Sascha Demarmels
46	1.4	Resonanz und Agilität: Empathische Resonanz als Bedingung für Agilität	Jean-Paul Munsch
50	1.5	Agilität als Raum für Mitsteuerung der Lernenden: Drei Geschichten und eine messerscharfe Definition	Christof Arn
64	1.6	Lehrpersönlichkeit, Bildung und Agilität	Christof Arn & Dagmar Frohning
70	1.7	Agilität als Garant für lebenslanges Lernen im Bildungskontext	Anna Reuter
88	1.8	Autorinnen und Autoren des Kapitels	

2 | Agilität und Bildungsprozesse: Hilfsmittel, Erfahrungen, Vorgehensweisen

94	2.1	Kanban-Schulprogramm – Erste Erfahrungen der Schule Knonau	Jörg Berger
98	2.2	Classroomcubes als Werkzeug für Agilität in der Bildung Brendan Schumacher & Cindy Schenk	
114	2.3	Agile Mindmaps für Projektarbeit in Schulen	Susanne Braun-Speck
122	2.4	ScoreCards als Bewertungs-Werkzeug für Projektarbeiten	Susanne Braun-Speck
128	2.5	Liberating Structures	Michael Rogge
136	2.6	Lernen durch Lehren: Ein agiles Konzept	Isabelle Schuhladen
148	2.7	Agile Seminargestaltung in der LehrerInnenausbildung	Tim Kantereit
144	2.8	Lernen durch Lehren: Ein agiles Konzept in der Praxis	Isabelle Schuhladen
162	2.9	Youth Entrepreneurship und Kreativität als Unterrichtskonzept – ein Erfahrungsbericht	Stella Stejskal-Blum
168	2.10	Under Construction – das Gehirn von Teenagern und wie der Umbau im Unterricht unterstützt bzw. genutzt werden kann. Young agile brains	Kathrin Stoffregen
186	2.11	Scrum in die Schule!	Tom Mittelbach
188	2.12	Harkness Methode	Susann Kubicek
198	2.13	Agiler Mathe-Unterricht für Agilität in Denk- und Lebenskompetenz Marion Mohnhaupt	
208	2.14	Autorinnen und Autoren des Kapitels	

3 | Agilität und Bildungskonzepte: Gemeinsamkeiten, Unterschiede, gegenseitige Inspirationen

- 216 3.1 | Montessori-Pädagogik und Agilität **Anja Lehmann**
- 226 3.2 | Von der Peripherie ins Zentrum – die Entfaltung der Lernenden
am Beispiel indigener Pädagogik **Noémie Hermeking**
- 230 3.3 | Churermodell – Lernerfolg für alle Eine Unterrichtsanlage,
die Möglichkeiten schafft **Reto Thöny & Karin Lutz-Bommer**
- 240 3.4 | Praxisorientierte Erkenntnisse zu
Online-Lehren und – Lernen **Douglas MacKevett**
- 250 3.5 | White Paper Teaching – gemeinsam leben & lernen **Achim Arn**
- 268 3.6 | Lehrkustdidaktik **Adriano Montefusco**
- 276 3.7 | Die Wurmloch-Strategie **Heinz Bayer**
- 284 3.8 | Reihenplanung? Agile Planung! Konstruktivistische Didaktik
als Didaktik des Unvorhersagbaren **Holger Müller-Hillebrand**
- 282 3.9 | **Autorinnen und Autoren des Kapitels**

4 | Agilität und Bildungsorganisationen: Entwicklungsansätze

- 298 4.1 | Agil und auf Augenhöhe – Organisationsentwicklung nach dem Vier-Gewinnt-Modell Myrle Dziak-Mahler & Maria Boos
- 312 4.2 | Innovation als Handlungsfeld der Schulleitung – Schul- & Unterrichtsentwicklung in der von COVID geprägten Digitalität Thomas Vatheuer
- 324 4.3 | Wie können Schulen eine agile Haltung entwickeln? Friedemann Stöffler & Matthias Förtsch
- 330 4.4 | Kontextsteuerung als Ansatz pädagogischer Führung Bernhard Leicht
- 336 4.5 | Wie können wir jetzt schon agil arbeiten, wenn die Prüfformate sich nicht verändern? Holger Müller-Hillebrand
- 344 4.6 | Wie müsste die KMK und die Kultusverwaltungen arbeiten, damit agile Formen der Bildung unterstützt werden Friedemann Stöffler und Matthias Förtsch
- 354 3.7 | [Autorinnen und Autoren des Kapitels](#)

5 | Abschluss

- 360 5.1 | Das Schlusswort im Dialog
- 366 5.4 | Impressum

Herzlich willkommen im Buch «Agilität und Bildung»!

Dieses Buch ist eine Bühne, auf der ein interessantes, abwechslungsreiches Programm mit Humor und Tiefgang auf sie wartet. Zahlreiche Protagonistinnen und Protagonisten teilen hier mit Ihnen ihr Können, ihre Erfahrung, ihr Wissen und auch ihre Fragen. Denn hier sind sie gefragt, liebe Menschen im Publikum: Bringen Sie sich ein, helfen Sie mit, die Dinge weiterzudenken – und vor allem auch weiterzubringen in unserem Bildungssystem, das wir gemeinsam gestalten. Dieses – unser – Bildungssystem ist die grosse Bühne – weit, weit über dieses Buch hinaus – auf der wir uns alle gemeinsam bewegen: Grossen Dank vorweg für Ihr Engagement in diesem Feld, wo und wie auch immer Sie sich einsetzen dafür, dass Menschen lernen können.

Unser gemeinsames Ziel ist – und da sind wir überzeugt, dass das sogar für alle Bildungsarbeitenden gilt – mit dem, was wir einbringen, zur Selbständigkeit von Menschen beizutragen: fachlich, persönlich, denkerisch, handelnd. Menschen werden selbständiger, wenn sie Sprachen lernen, wenn sie Dreisatz-Rechnen/Proportionalitäten so lernen, dass sie damit im Alltag etwas anfangen können, wenn sie Räume erhalten für kritische Diskussionen, oder dafür, neu erworbene Kompetenzen auszuprobieren – wenn sie sinnvolle Abschlussarbeiten schreiben können und hilfreiche Weiterbildungen besuchen, usw. Das ist die große Bühne, auf der wir alle für Bildung arbeiten.

Damit zurück zur kleinen Bühne in diesem Buch.

Was erwartet Sie hier?

Im ersten Teil werden einige Protagonist*innen uns quasi mit einem Erdbodenröntgenblick ihren Blick auf die Wurzeln der Idee von Agilität in der Bildung zeigen und Vorschläge unterbreiten, was nun aktuell damit gemeint sein kann und was es dafür grundlegend braucht. Da sind wir noch im allgemeinen, sozusagen im Stoffwechselbereich der Pflanze. Kritische Überlegungen gibt es hier auch und Gedanken dazu, was sich daraus schließen lässt und wie damit umgegangen werden kann.

Im zweiten Teil wird es dann sehr konkret: Wie lebt «Agilität in der Bildung» konkret? Die nächsten Akteur*innen zeigen, wie so etwas im Alltag aussehen kann, was für Hilfsmittel stützen können, wie man sie konkret zur Blüte bringen kann, diese «Agilität in der Bildung». Und einige Schwierigkeiten werden ebenfalls thematisiert und welche Dinge hierfür wiederum hilfreich sein können.

Dann machen wir Pause – gönnen Sie sich ein Eis, einen Kaffee, oder was auch immer.

Im dritten Teil kommen Fachleute – theoretischer oder praktisch-erfahrungsmässiger Herkunft oder beides – für bestimmte pädagogische Strömungen oder didaktische Modelle auf die Bühne. Was ist ähnlich, was ist anders, was ergibt sich, wenn man «lernendenzentrierte Didaktik» nach Rogers oder das «churermodell» u.s.w. in Bezug setzt zur Idee von «Agilität in der Bildung»? Was ist ähnlich, was ist anders, was kann man daraus wiederum lernen rund um das Thema unserer Bühne?

Im vierten und letzten Teil betrachten wir quasi die Konstruktion der Bühne, ja des «Theaters» insgesamt auf der bzw. in der Bildung stattfindet: Die (Hoch-)Schulen, die weiteren Bildungsorganisationen. Welche Bedeutung hat deren Konstruktion für Möglichkeiten und Grenzen von Agilität in der Bildung? Was hilft weiter? Einige Ideen haben wir, so dass dann Gesprächsstoff genug gegeben sein sollte, wenn Sie den Zuschauerraum verlassen und vielleicht zusammen noch etwas trinken oder einen Spaziergang machen. Falls Sie noch niemanden kennen, mit dem Sie austauschen möchten: Besuchen Sie unsere Kleinbühnen-Community auf agilitaetundbildung.ch, diskutieren Sie dort und auf den angegebenen Social Media Kanälen. Willkommen im Club!

Die Herausgeber*innen

Tim Kantereit, Christof Arn, Veronika Lévesque, Douglas MacKevett, Heinz Bayer

Hinweis für die Leser*innen

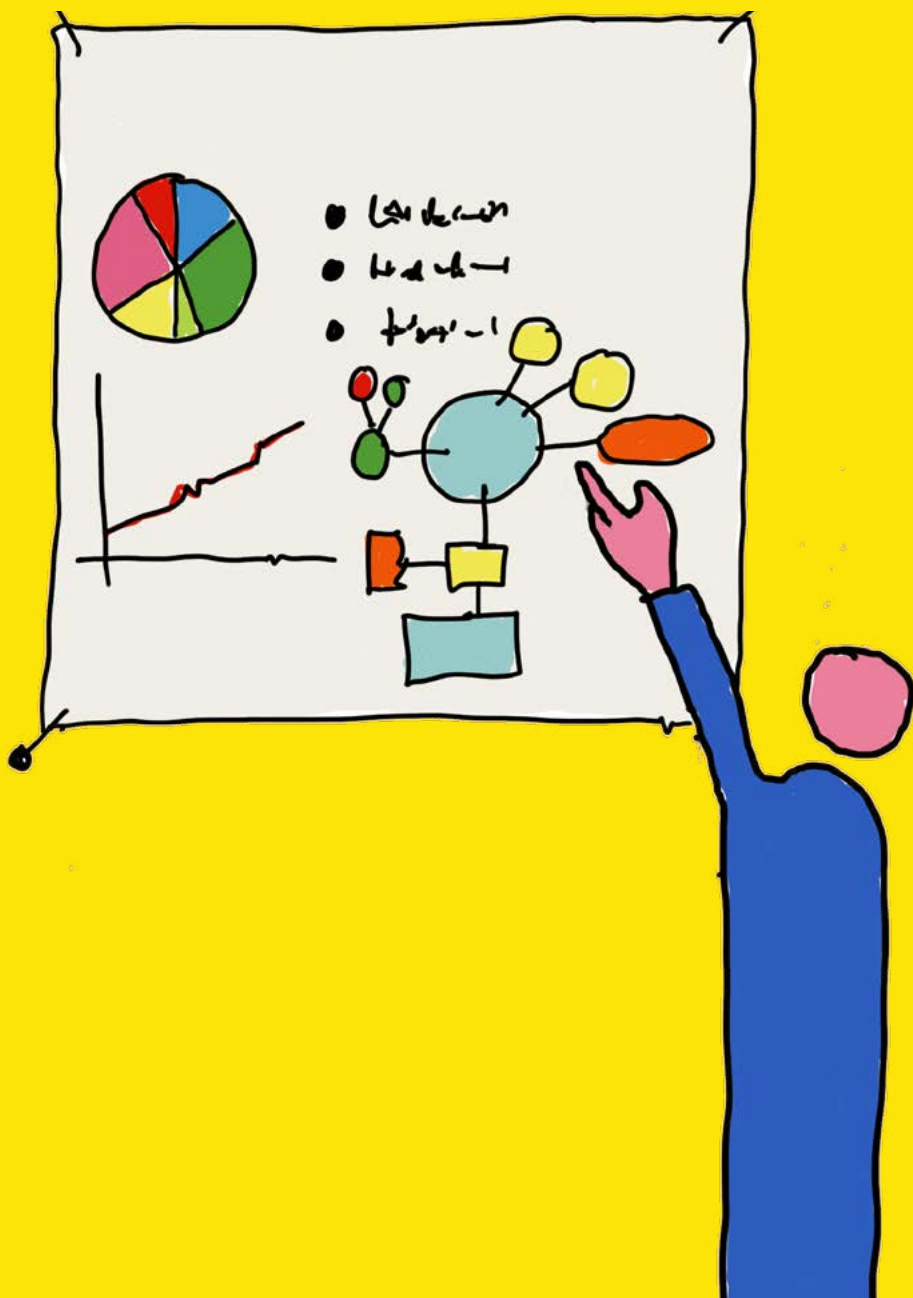
Als ich Ende der 90-er Jahre an einer englischen Universität online studierte, hatte ich mit meinem ersten Assignment einen Schock: Der Tutor markierte meine amerikanische Schreibweise und bezeichnete sie als fehlerhaft. Als US-Amerikaner protestierte ich. Er konterte mit einer verblüffenden Selbstverständlichkeit: «Aber Sie studieren an einer englischen Hochschule».

Dieses Buch ist eine schweizer-deutsche Ko-Produktion. Damit es jedoch nicht nur beim Schweizerdeutsch bleibt: Die deutschen Leser*innen mögen sich am fehlenden Eszett der Schweizer Autoren irritieren. Das ist gewollt so. Die Eigenheiten des schweizerischen Bildungssystems unterscheiden sich vom deutschen nicht nur in der Schreibweise: Föderalismus, Subsidiarität, Dezentralisierung (umgangssprachlich als «Kantonsgeist» abgetan) prägen den Alltag und die Denkweise. Der Werdegang der unterschiedlichen Traditionen kann nicht textlich abgebildet werden, die Orthographie hingegen kann uns daran erinnern.

Lassen Sie sich also von den Texten irritieren.

Das Thema «Agilität & Bildung» soll kein bequemes sein. Wir befinden uns nicht an einer Hochschule, sondern im deutschen Sprach- und Bildungsraum. Der Austausch soll über die Grenzen hinweg stattfinden, seien diese geografischer oder geistiger Natur. Wir wünschen Ihnen nun viel Spaß / Spass beim Lesen.

Luzern, Schweiz, im Dezember 2020.



1 | Agilität und Bildung: Wurzeln, Definitionen, Zusammenhänge

Von „Agile software development“ zu „Agile in Education“

Steffen Siegert

Über die Wichtigkeit einer genauen Bestimmung der Begriffe Bildung und Erziehung ist bereits bei Kayssler nachzulesen (Kayssler, 1814), dessen Definitionen man nicht teilen muss, wohl aber die Absicht anzuerkennen hat, die er verfolgt. Eine klare Trennung von Begrifflichkeiten. Um eine solche Trennung, vielmehr um eine solche Definition des Begriffs der Agilität im Zusammenhang mit Schule und Bildung soll es in diesem Abschnitt gehen, indem ich die Ursprünge des agilen Arbeitens betrachte und diese dann in den Bildungsbereich „übersetze“. Dabei ist mir bewusst, dass es sich hier nur bedingt um Neuland handelt. Förtsch und Stöffler sind auf die Begrifflichkeit ebenso bereits eingegangen (vgl. Förtsch & Stöffler, 2020), wie auch Wampfler (vgl. Wampfler, 2020). Die beiden erstgenannten setzen in ihrem (sehr empfehlenswerten) Buch den Begriff in Zusammenhang mit Schulentwicklung unter dem besonderen Fokus der Digitalisierung. Wampfler greift deren Adaption auf, ergänzt bzw. setzt weitere Akzente und führt auch einen kurzen Diskurs dazu aus.

Ich bin mir darüber im Klaren, dass es weitere und auch vertiefende Ausführungen und Auseinandersetzungen mit dieser Thematik gibt und gab (vgl. Jesacher-Rößler & Hameyer, 2019). Dennoch möchte ich versuchen, durch das direkte Ansetzen am ursprünglichen Manifest (vgl. Beck et al., 2001) eine „Übersetzung“ zu schaffen, die zum einen ein anderes Verständnis des Begriffs mit sich bringt und die zum anderen ganz verschiedene Ansatzpunkte für agiles Arbeiten in der (Hoch-)Schule bereitet.

Beginnen möchte ich, wie erwähnt, im Jahr 2001, als das „Manifesto for agile Software Development“ (Beck et al., 2001) veröffentlicht wurde, wohlwissend, dass die ersten Ansätze in diesem Bereich bereits deutlich früher zu finden sind (vgl. C. Larman & V. R. Basili, 2003). Auf Basis der im genannten Manifest verwendeten Werte und Schlüsselprinzipien erfolgt zunächst eine Übersetzung derer in den Bildungsbereich. Daran anschließend geht es dann darum deren Bedeutung und Wirkung für die Schulentwicklung herauszuarbeiten. Am

Ende sollen die Einsichten in einen Ausblick münden, der eine Hilfestellung geben soll, wie der Begriff „Agilität“ konsequenterweise eingesetzt werden sollte.

Als die 17 Softwareentwickler im Jahre 2001 in den Wasatch Bergen im U.S. Bundesstaat Utah zusammensaßen und versuchten sich auf gemeinsame Grundstrukturen zu einigen (vgl. Hazzan & Dubinsky, 2008, S. 4), standen am Ende des Prozesses vier Werte. Stewart et. al. (J. C. Stewart et al.) haben diese vier Werte der Softwareentwickler bereits für das schulische Umfeld adaptiert.

Value	Agile Manifesto	Agile Manifesto in Education
1	Individuals and interactions, over process and tools	Student over traditional processes and tools
2	Working software, over comprehensive documentation	Working projects over comprehensive documentation
3	Customer collaboration, over contract negotiation	Student and instructor collaboration over rigid course syllabi
4	Responding to change, over following a plan	Responding to feedback rather than following a plan

Abb. 1: Mapping Agile values to the classroom environment (Salza et al., 2019, S. 8)

Maehrlein hat eine Übersetzung der ursprünglichen Software-Werte vorgenommen, welchen ich wiederum meine persönliche Übersetzung als Werte im Bereich der Bildung gegenüberstelle. Seien Sie eingeladen diese Übersetzungen – sowohl im Original als auch in der deutschen Fassung – zu hinterfragen, zu verbessern oder eigene aufzustellen.

1	Menschen und Interaktionen sind wichtiger, als Prozesse und Werkzeuge.	Individuen und Interaktionen gehen vor traditionellen Prozessen und Werkzeugen.
2	Funktionierende Software ist wichtiger als umfassende Dokumentation.	Arbeitsprojekte/-ergebnisse sind einer umfassenden Dokumentation und Verschriftlichung vorzuziehen.
3	Die Zusammenarbeit mit den Kunden ist wichtiger als die ursprünglich formulierten Leistungsbeschreibungen.	Zusammenarbeit mit allen am Schulleben Beteiligten ist wichtiger, als das Festhalten an Regelungen, Zuständigkeiten und Hierarchien.
4	Das Eingehen auf Veränderungen ist wichtiger als das Festhalten an einem Plan.	Auf Feedback reagieren - dieses wahr- und anzunehmen, statt an einem fixen Plan festzuhalten.
	(Maehrlein, 2020, S. 20)	(Siegert)

Abb. 2: Zuordnung agiler Werte



Abb. 3: Merkmale Agiler Schulentwicklung (Dirk Philippi, 2019, CC by 4.0)

Betrachtet man sich die beiden Gegenüberstellungen, dann lassen sich hieraus bereits Konsequenzen für eine agile Schulentwicklung ableiten. Schmitz formuliert unter der Fragestellung „Was bedeutet agiles Arbeiten“ (Schmitz, 2018, S. 10) fünf Bereiche:

- „Kollaborativ & in gemeinsamer Verantwortung
- Methodengestützte Zusammenarbeit z.B. SCRUM
- Selbstorganisiert
- Umsetzungsorientiert mit End-to-End Verantwortung
- Silo-übergreifend / cross-funktional“ (ebd.)

These: Agil ist keine Methodik; es ist eine Art, sich zu verhalten, es ist eine Kultur, es ist eine Denkweise.

Es geht um mehr als eine Methode, das sollte bereits jetzt deutlich geworden sein und bevor ich dies vertiefe, möchte ich eine These formulieren, die sich zwangsläufig aus dieser Herleitung ergibt und die im weiteren Verlauf bekräftigt werden soll.

Auf Basis von Schmitz geht Philippi noch weiter und postuliert sechs Merkmale agiler Schulentwicklung (Abb. 3).

Sehr anschaulich kann man die damit verbundenen Veränderungen, wenn man einem agilen Prozess einen bisher ablaufenden „Waterfall“-Prozess (Abb.4) gegenüberstellt. Dabei werden aus der Grafik heraus Methoden wie Scrum oder Kanban sichtbar, es geht aber darum das Ganze zu sehen.

Sehr schön lässt sich dies am Beispiel aus der Schulpraxis verdeutlichen. Die Konzeption einer Ganztagesbetreuung in den unter-

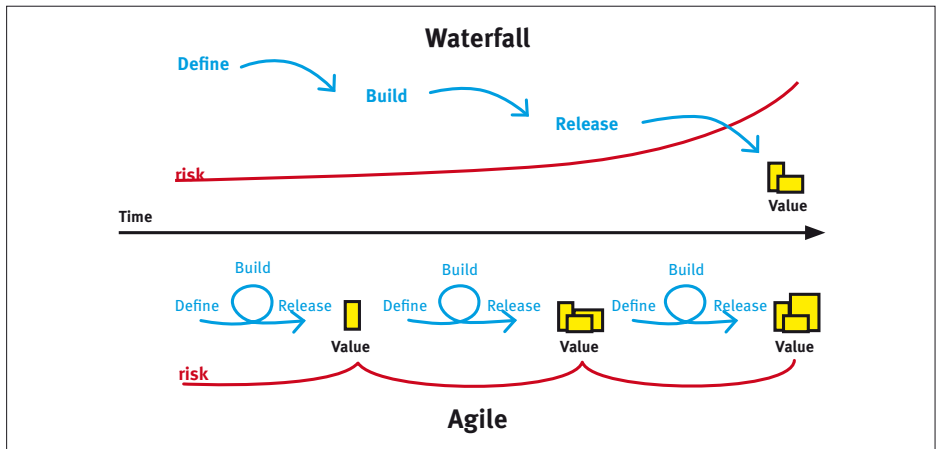


Abb. 4: Agile vs. Waterfall (Illustration, nach Unbekannter Autor, lizenziert gemäß CC BY-SA)

schiedlichsten Ausprägungen kann ein solches Beispiel sein, welches die Schulen – auch aufgrund neuer Fördermöglichkeiten – beschäftigt. Dem Wasserfallprinzip nach, würde eine solche Konzeption von A-Z durchgeplant, Bedarfe würden erhoben werden, Ziele definiert, Prozessabläufe geschrieben, usw. Die Nachteile hierbei liegen auf der Hand. Es würde einerseits nicht nur sehr lange dauern eine solche Gesamtkonzeption auf den Weg zu bringen, das Risiko das eigentliche Ziel bzw. die Zielgruppe nicht zu treffen steigt dabei. Agil zerlegt die große Herausforderung in kleinere Konzeptionen. Diese können schneller und zeitgleich von unterschiedlichen Teams bearbeitet werden. Das Risiko das Ziel zu verfehlen ist dabei deutlich geringer und das Nachsteuern an bestimmten Punkten einfacher. Somit ist die Überleitung zu den zwölf Prinzipien hergestellt, die im Manifesto for agile Software Development auf Basis der vier Werte herausgearbeitet wurden.

Auch diese 12 Prinzipien hat Stewart übersetzt (vgl. J. C. Stewart et al.). Im Gegensatz zu den Merkmalen möchte ich hier eine direkte Gegenüberstellung der Ursprungsprinzipien mit einer Übersetzung in den Bildungsbereich vornehmen. Ich empfehle gerne die Stewart'sche Übersetzung im Original zu lesen bzw. möchte zu eigenen Übersetzungen anregen. (Abb. 5 Prinzipien 1-6)

	Agiles Manifest	Eigene Übersetzung
1	High priority to the customer satisfaction, early and continuously delivering valuable software.	Unsere höchste Priorität ist die Vorbereitung der Schüler hinsichtlich einer selbstorganisierten, kontinuierlichen Arbeit, deren Beiträge die eigene Kompetenz reflektieren.
2	Requirements can change at any time for the customer's competitive advantage.	Der Lehrer und die Schüler können sich jederzeit auf Änderungen verständigen, um das Lernen zu erleichtern und eine bessere Entwicklung bestimmter Fähigkeiten zu erreichen.
3	Deliver working software frequently with a preference to the shorter timescale.	Arbeitsergebnisse der Schüler über kurze Zeiträume, die ein häufiges Feedback ermöglichen.
4	Business people and developers must work together daily.	Die kontinuierliche Zusammenarbeit aller am Schulleben Beteiligten ist für den Erfolg des „Projekts“ unerlässlich.
5	Build projects around motivated individuals and support them in a proper environment.	Gib den Schülern die Umgebung und Unterstützung, die für den Erfolg / für das Lernen erforderlich sind.
6	Prefer face-to-face conversation.	Direkte / persönliche Interaktion von Angesicht zu Angesicht mit Schülern oder Schülergruppen ist unverzichtbar.
7	Working software is the primary measure of progress.	Arbeitsergebnisse (z. B. Modelle, Projektergebnisse, Präsentationen) sind das wichtigste Maß für den Fortschritt der Schüler:innen.
8	The sponsors, developers, and users should be able to maintain a constant pace indefinitely.	Ein kooperatives Umfeld ist die Grundlage für die Vermittlung der Fähigkeiten, die für einen erfolgreichen, gemeinsamen Weg notwendig sind.
9	Continuous attention to technical excellence and good design enhances agility.	Up-to-date zu sein, sowie eine gute Planung verbessert das Lernen bzw. den gemeinsamen Prozess.
10	Simplicity is essential.	Das Problem verstehen – dann einfach, klar und kleinschrittig zu lösen ist von wesentlicher Bedeutung.
11	The best architectures, requirements, and designs emerge from self-organizing teams.	Schülergruppen und -teams sollten sich selbst organisieren, wobei alle sich gleichermaßen einbringen sollten, um die besten Ergebnisse zu erzielen.
12	At regular intervals, the team reflects on how to become more effective, then tunes and adjusts its behavior accordingly.	In regelmäßigen Abständen reflektieren und geben sich die Schüler und die Lehrer ein Feedback dazu, wie die Arbeit verbessert werden kann. Dies wird anschließend in den Gruppen und Teams angepasst und umgesetzt.

Abb. 5: 12 Prinzipien – eine Gegenüberstellung

Das Problem verstehen und dann einfach, klar und kleinschrittig zu lösen ist von wesentlicher Bedeutung.

Aus meiner Sicht wird hier bereits aus den ersten sechs Prinzipien deutlich, dass „agil“ nicht in einer Methode oder einer Begrifflichkeit aufgeht und unterstreicht somit die formulierte These. Darüber hinaus lassen sich die Prinzipien schon jetzt auf die Mikro-, Meso- und Makroebene der Schule bzw. des Bildungswesens übertragen, wodurch der vielfältige Ansatz agilen Arbeitens unterstrichen wird. Spätestens jetzt wird deutlich, dass eine Verwendung des Wortes „agil“ im umgangssprachlichen Sinne (von großer Beweglichkeit zeugend; regsam und wendig (Duden, 2020)) nicht ausreichend und wenig zielführend ist.

Mit diesem zweiten Teil wird eindrücklich unterstrichen, dass agiles Arbeiten eine Veränderung bisheriger Strukturen, Positionen und Einstellungen mit sich bringen muss. Da ich mir bewusst darüber bin, dass die bisherige Darstellung durchaus erschlagend wirken kann, möchte ich nochmals auf Philippi verweisen, der die zwölf Prinzipien auf acht evaporiert hat, und die sehr griffig und auch für einen direkten Einsatz sinnvoll nutzbar sind. (Abb. 5 Prinzipien 1-6)

	Eine frühe und kontinuierliche Steigerung des Kompetenzerwerbs hat höchste Priorität.
	Individuelle Anforderungsänderungen sind nützlich und jederzeit willkommen.
	Kürzere Entwicklungszeiträume sind langfristigen Planungen vorzuziehen.
	Partizipatives und interdisziplinäres Arbeiten erhöht die Lernwirksamkeit.
	Das Vertrauen gilt selbstorganisierten, motivierten Teams innerhalb flacher Hierarchien.
	Kollaboration ist durch regelmäßiges Feedback zu synchronisieren.
	Fehlerakzeptanz und das Diktat der Einfachheit sind keine freiwillige Qualitätsminderung.
	Offene, hochfrequente Retrospektiven sichern ein wirksames Lernen der Schüler/innen.

Abb. 8: Acht Prinzipien agiler Schulentwicklung (Dirk Philippi 2019, CC by 4.0)

Begriffe können mit zu hohen Versprechungen verbunden werden, unpräzise oder Schlagwortartig verwendet werden, oder sogar falsch. Mir fällt das besonders stark auf beim Begriff „Kompetenz(en)“. Oft verwendet, doch meist nicht in der eigentlichen Bedeutung, sondern

eher in Form einer subjektiven – meist umgangssprachliche – Definition. Dies für „agil“ bzw. „agiles Arbeiten“ zu verhindern, ist der Versuch dieses Unterkapitels. Im folgenden Kapitel verweist Veronika Lévesque u.a. darauf, dass agiles Arbeiten hinsichtlich VUCA seine Berechtigung hat. In den weiteren Abschnitten werden darüber hinaus unterschiedliche Methoden und Settings vorgestellt. Natürlich gibt es Faktoren, die Agilität hemmen oder fördern und natürlich wird es ohne Veränderungen und/oder Anpassungen nicht möglich sein effektiv agil zu arbeiten. Wie diese Veränderungen aussehen müssen, wo Anpassungen erforderlich sind und welche Auffassung und Zielsetzung agiles Arbeiten im ursprünglichen Sinne verfolgt, habe ich versucht mittels den Werten/Merkmalen und Prinzipien darzustellen.

Der Wandel von „Agile software development“ zu „Agile in Education“ ist möglich, sinnvoll und kann schon im Kleinen (Unterricht) begonnen werden. Dass diese Art des Arbeitens sinnvoll, nachhaltig, effektiv und effizient ist zeigen verschiedene – meist englischsprachige – Studien (Fronza et al., 2017) (M. O. Ahmad et al., 2014), auf die ich abschließend aufmerksam machen möchte.

~~These:~~ Agil ist keine Methodik; es ist eine Art, sich zu verhalten, es ist eine Kultur, es ist eine Denkweise.

Literaturverzeichnis

Beck, K., Beedle, M., van Bennekum, A., Cockburn, A., Cunningham, W., Fowler, M., Grenning, J., Highsmith, J., Hunt, A., Jeffries, R., Kern, J., Marick, B., Martin, R. C., Mellor, S., Schwaber, K., Sutherland, J. & Thomas, D. (2001). Manifesto for Agile Software Development. <http://agilemanifesto.org/>

C. Larman & V. R. Basili (2003). Iterative and incremental developments. a brief history. *Computer*, 36(6), 47–56. <https://doi.org/10.1109/MC.2003.1204375>

Duden. (28. Oktober 2020). agil. <https://www.duden.de/rechtschreibung/agil>

Förtsch, M. & Stöffler, F. (2020). Die agile Schule: 10 Leitprinzipien für Schulentwicklung im Zeitalter der Digitalisierung (1. Auflage).

Fronza, I., El Ioini, N. & Corral, L. (2017). Teaching Computational Thinking Using Agile Software Engineering Methods: A Framework for Middle Schools. *ACM Transactions on Computing Education*, 17, 1–28. <https://doi.org/10.1145/3055258>

Hazzan, O. & Dubinsky, Y. (2008). Agile software engineering. Undergraduate topics in computer science. Springer.

J. C. Stewart, C. J. S. DeCusatis, Kevin G. Kidder, J. Massi & K. Anne. Evaluating Agile Principles in Active and Cooperative Learning. In Student-Faculty Research Day.

Jesacher-Rößler, L. & Hameyer, U. (2019). Klassische und agile Strategien der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 23. Jahrgang(4).

Kayssler, A. B. (1814). Beytrag zur genauern Bestimmung der Begriffe von Bildung und Erziehung des Menschen : Rede zur Prüfung. Breslau. <http://mdz-nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:12-bsb10681002-3>

M. O. Ahmad, K. Liukkunen & J. Markkula (2014). Student perceptions and attitudes towards the software factory as a learning environment. In 2014 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON).

Maehrlein, K. (2020). Wie Agilität gelingt: Ein agiles Mindset entwickeln – typische Hürden meistern [1. Auflage]. GABAL.

Philippi, D. (2019). Mit ‚Agiler Schulentwicklung‘ das Lehren und Lernen zeitgemäß gestalten. <https://www.eduagile.de/>

Salza, P., Musmarra, P. & Ferrucci, F. (2019). Agile Methodologies in Education: A Review: Bringing Methodologies from Industry to the Classroom. In (S. 25–45). https://doi.org/10.1007/978-981-13-2751-3_2

Schmitz, A. (15. November 2018). Agiles Arbeiten – Worüber reden wir hier überhaupt? Universität Bielefeld. Fachtagung des ZWW, Bielefeld. <https://www.bgm-bielefeld.de/downloads/ws181115bgm31415.pdf>

Wampfler, P. (2020). »agil« – was bedeutet der Begriff für Schule und Bildung? <https://schulesocialmedia.com/2020/06/26/agil-was-bedeutet-der-begriff-fuer-schule-und-bildung/>

Agilität, Welt und Bildung: Von Wurzeln, Definitionen und Zusammen-hängen zu Spielfeldern, Handlungs-optionen und Grenzen

Veronika Lévesque

Seit 'agil' - und das nicht nur in der Bildung - in aller Munde ist, stehen Fragen im Raum:

Ist das wirklich etwas Neues, Modernes, paradigmatisch Wegweisendes? Oder ist der Hype um «agil» nur Marketing? Geldmaschine für Schul- und Organisationsberater? Modewort und die nächste sprichwörtliche „Reformsau“, die da durchs Dorf getrieben wird?

Und natürlich grundlegender: Was genau ist 'agil' und was nicht? Was daran ist neu?

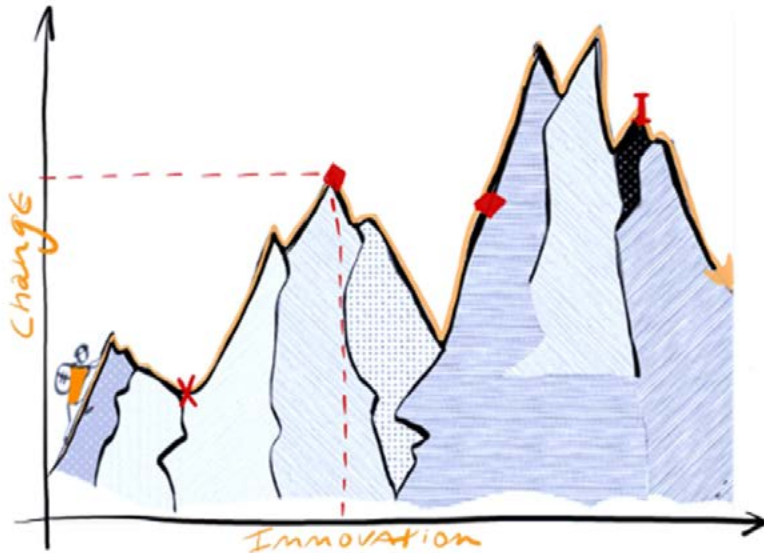
Wo kommt es her? Was könnte es können? Und wie? Und was nicht? Wo sind Grenzen? Muss jetzt wirklich ALLES immer agil sein?

Systemiker, (Reform-)Pädagogen und Arbeitspsychologen sind sich einig und sagen zu den Ideen der «Agilen Communities» – nicht zu Unrecht –,

- dass sie selbst so oder sehr ähnlich doch schon lange...
- dass es immer um die gleichen Grundbedürfnisse des Menschen und um generische Prinzipien gehe...
- und dass das Problem doch in erster Linie in der Umsetzung liege – wissen wir es doch eigentlich und 'agil' sei nur wieder ein anderes Etikett für Bekanntes, es werde halt nicht richtig getan... . Der allzeit schwierige Weg vom Wissen ins Tun.

Zu dem, was der Agilität als Haltung und als Handlungsrahmen eine gewisse Legitimation zu geben scheint, gehören unter anderem relativ neue Umfeldentwicklungen.

VUKA-Welt



Das Akronym 'V U K A' beschreibt es einigermaßen greifbar:

V steht für Vergänglichkeit [Volatilität].

Wir erleben es, privat, beruflich, als Institution und als Gesellschaft immer wieder und immer öfter: Nach jedem erklommenen Anpassungsgipfel an neue Technologien, Bewegungen oder Anforderungen (Kompetenzorientierung, neue Bildungspläne, Digitalisierung, Corona ...) kommt nicht (mehr) etwa das «neue Normal» und die verdiente Ruhephase. Die nächste Veränderung oder auch Innovation mit schwer abschätzbaren aber durchaus deutlichen Auswirkungen ist bereits in Sicht - oder gar schon spürbar.

In dieser Form ist das eine völlig andere Umgebung als die stabilitätszentrierten Jahrzehnte der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts, in denen die meisten von uns ge-'grundbildet' und sozialisiert wurden. Unsere professionellen, aber auch oft unsere privaten Vorhaben sind vielfach fast instinktiv an einem Kompass 'Planung' ausge-

richtet. „Wenn ich gut plane, geht es mir finanziell bis ins Alter gut.“ „Risiken kann ich mit solider Planung aus dem Weg gehen. Dann geht es immer aufwärts. Wenn nicht, habe ich etwas falsch gemacht.“ etc..

VUKA-Umwelten erschüttern die vielbeschworene heilbringende Planungssicherheit immer regelmässiger. Mit dieser Änderung werden wir als Erwachsene, Schülerinnen und Studierende, Lehrende, als Gesellschaft, als Politik, als Organisationen, als Behörden lernen müssen umzugehen. Zum Beispiel durch die Ergänzung (und nicht etwa die Ablösung) unserer Planungslogiken mit einem weiteren Kompass: Anpassungsfähigkeit, Situationsadäquatheit und Agilität.

U wie Unsicherheit – wer weiss schon heute, was morgen aufpoppt und uns aufrüttelt?

Wer hätte vor wenigen Jahren gedacht, dass Twitter bald staatstragend würde? Dass grosse etablierte Firmen wie Kodak schnell kein markttaugliches Produkt mehr haben würden. Und dass CDs, die die meisten von uns noch als neue innovative Technik kennengelernt haben, bereits nahezu obsolet und veraltet sind? Auch dass der Welt grösstes Taxiunternehmen keine eigenen Autos mehr besitzt, hätte sich vor wenigen Jahren kaum jemand auch nur vorstellen können. Neue Technologien und insbesondere kreative Ableitungen daraus haben innert kürzester Zeit ganze Branchen auf den Kopf gestellt. (Ob das Schule und Hochschule auch dräut?)

#metoo, Fridays for Future und Gilets jaunes waren kurz bevor die jeweiligen Bewegungen entstanden so flächendeckend nicht vorhersehbar. Die Verknüpfung mehrerer dezentraler Umstände und die Möglichkeiten digitaler Netzwerke sorgte dafür, dass die Zeit reif war und die Themen schnell Verbreitung und Resonanz erfuhren - mit mehr oder weniger anhaltender Sichtbarkeit und Wirkung. Noch vor wenigen Jahren undenkbar, diese Art der schnellen Mobilisierung. Wenn selbstfahrende Autos dann tatsächlich irgendwann flächendeckend kommen, reicht unsere

aktuelle Vorstellungskraft gewiss nicht, um solide im Vorfeld durchzuplanen, welche Konsequenzen das in welchen Bereichen überall haben wird.

Der Umgang mit Unsicherheit und Nicht-Planbarem ist also eine zentrale Schlüsselkompetenz.

Der Umgang mit Unsicherheit und Nicht-Planbarem ist also eine zentrale Schlüsselkompetenz. Unmittelbar aber sinnhaft auf Neues zu reagieren - und es allfällig auch wieder loszulassen. Handlungsspielräume freizuhalten, falls etwas aufkommt. Zu lernen, Gelegenheitsfenster [‘windows of opportunity’] aktiv zu erkennen und produktiv zu nutzen, kann in der Unsicherheit von VUKA-Welten matchentscheidend werden. Aber Unsicherheit zu formulieren (oder erst einmal zuzuge-

ben), ist nichts, was heute von Fachleuten gern oder gar routiniert getan wird. Und der kompetente Umgang mit dem Nicht-Planbaren wird wenig ausgebildet und gelernt in der Grundausbildung an Schulen und Hochschulen.

K für Komplexität – wenn das Verhältnis von Ursache und Wirkung nur im Rückblick zu klären ist.

Komplexität fällt uns schwer. Weil sich ändernde Umfeldeinflüsse und Neuentwicklungen jederzeit zuschlagen können. Weil Geschwindigkeit, Dynamik und Variantenangebot in diverseste Richtungen führen können. Weil schlicht die Anzahl der Variablen zu hoch ist.

Zu wissen, nicht genau zu wissen – auch der konstruktive, produktive Umgang mit Nicht-Wissen wird zur Schlüsselkompetenz.

Und weil deshalb aus zurückliegender Erfahrung erarbeitete Expertise in komplexen innovationsgetriebenen Situationen nur sehr bedingt hilfreich anwendbar ist. Ein fast gruseliger Gedanke. All unser analytisches Inventar hilft erschreckend wenig bei Paradigmenwechseln und in Pioniersituationen. Dave Snowden^[1] hat dies in seinem [Cynefin-Model](#)⁰¹ dargelegt und benennt auch handfeste

Vorgehensweisen.

Zu wissen, nicht genau zu wissen – auch der konstruktive, produktive Umgang mit Nicht-Wissen wird zur Schlüsselkompetenz. Mustererkennung und erst im Entstehen begriffene [emergente] adaptive Lösungsentwicklung als Werkzeug – hier kann die Arbeit in fachgemischten Thementteams [cross-funktional], in kurzen Rhythmen organisierte [iterative], nach kurzfristigen Teilprodukten organisierte [inkrementelle] Herangehensweise agiler Modelle Hand bieten. Auch im eigenen und im kollektiven Lernen.

A als Ambiguität – insbesondere der Aspekt der Mehrfachlesbarkeit. Das Neue ist noch nicht interpretiert und der gemeinsame Kanon immer weniger verlässlich. Und es konfrontiert uns die Tatsache, dass komplexe „vertrackte Probleme aufgrund ihrer Mehrdeutigkeit auch eine wahrnehmungsseitige Komponente haben – darüber, ob überhaupt ein Problem vorliegt und wie dieses zu fassen ist.“⁰²

Der Beispiele gibt es viele:

Die öffentlich hoch präsente Diskussion um das Handy in der Schule und in der Lebenswelt von Kindern, Jugendlichen - und auch

Das Neue ist noch nicht interpretiert und der gemeinsame Kanon immer weniger verlässlich.

Erwachsenen. Die Spannweite geht vom Heilsversprechen des uneingeschränkten Zugangs zum Wissen der Welt als Lösung aller Eliten- und Machtungleichgewichtsprobleme einerseits bis hin zur Befürchtung des Untergangs des Menschen als soziales empathisches Wesen andererseits. Und das insbesondere, wenn Kinder und gar in den heiligen Hallen der schulischen Anstalt technische Endgeräte nutzen. Oder die Haltung (insbesondere von digital natives, aber nicht nur), dass das Handy Teil des Lebens ist - also wo ist das Problem?

In der deutschen Wochenzeitung „DIE ZEIT“ vom 02.12.18 war zu lesen: *„Ab Sommer könnten einige Bundesländer die Anwesenheitspflicht für Studierende wieder einführen. Der Erfolg für echte Bildung? Oder eine reine Simulation von Ordnung?! Manche fordern die Wiederkehr eines klassischen Wissenskanons mit Werken, die jeder kennen muss; andere wollen vor allem das vermitteln, was Menschen am stärksten von Maschinen unterscheidet, also Kreativität, Teamwork und Sozialkompetenz. Einige beharren, dass der Schlüssel zur Welt in Schiller oder Kafka zu finden ist. Andere bestehen darauf, dass das digitale Verständnis schärfer wird und man Programmiersprachen kennt. Oder muss das alles zusammengehen? Und was ändert sich dann also in Schulen und Hochschulen?“*⁷⁰³

Eine reine Simulation von altbekannter, vertrauter Ordnung?

Diese Frage müssen wir uns als lernende Lehrende, aber auch als Behörde, Organisationen oder Zivilgesellschaft immer wieder deklinierend stellen:

- Setzen wir uns mit der jetzt realen Situation auseinander?
Passt das, was und wie wir es tun, zu dem, was tatsächlich jetzt gerade anliegt?
Oder einfach zu dem, was wir kennen oder was geplant war?
Sind wir alert genug zu merken, wenn die Situation sich so ändert, dass unser Plan sie nicht mehr wirklich abdeckt? Können wir dann produktiv agieren?
- Berufe ich mich auf Dinge, von denen ich wünsche, dass sie wahr wären, damit meine Theorien, Standards und erlernten Vorge-

Die VUKA-Aspekte und ihre verschiedenen Konsequenzen führen dazu, dass sich die Umwelt, in der wir arbeiten, teilweise rasant und auch grundlegend verändert.

hensweisen passen? Damit ich routiniert funktionieren kann?
Erfasse ich die Schwierigkeiten und Möglichkeiten, die sich jetzt gerade auftun unterwegs immer wieder? Und bin ich in der Lage, sie einzubeziehen in mein Handeln und für mein Produkt oder Ziel abzufedern oder zu nutzen?

- Schärfen wir unsere Handlungsmöglichkeiten entlang der vorhandenen Ressourcen und schrittweise erworbenen Erkenntnisse zugunsten des Produkts / Ziels?
Oder fordern wir, dass, wenn es so wäre wie es müsste (Geld, Infrastruktur, Rahmenbedingungen...), wir erst dann wirklich etwas professionell beitragen können und sonst geht es halt nicht...?

Die VUKA-Aspekte und ihre verschiedenen Konsequenzen führen dazu, dass sich die Umwelt, in der wir arbeiten, teilweise rasant und auch grundlegend verändert. Plötzlich werden Dinge in Frage gestellt, die über Jahrzehnte nahezu unreflektiert als uneingeschränkt gültig, wichtig und richtig galten. Sir Ken Robinson fasst das eindringlich in dieser [Visualisierung](#)⁰⁴ zusammen.

Mit Planungs- und Analysedichotomien im Stil von

« richtig ↔ falsch »	« statistisch belegt ↔ unbewiesen »
« gut ↔ schlecht »	« im Plan ↔ vom Plan abweichend »

ist diesen neuen Aspekten und Entwicklungen kaum konstruktiv beizukommen.

Und die stetigen Veränderungen in der Umwelt kommen näher und näher an Organisationen, Bildungsinstitutionen, Lehrende, Arbeitgeber, Alltagsleben heran. Menschen und Gesellschaft spüren diese unmittelbar.

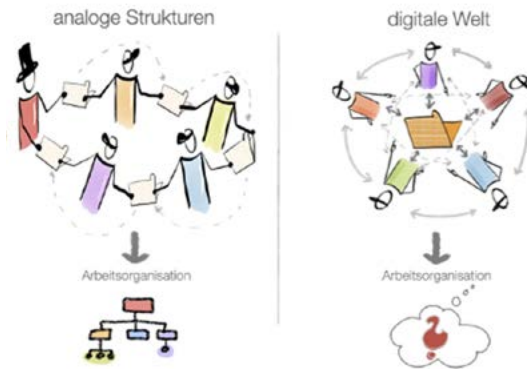
Veränderte Umweltsituationen – eine Metapher für eine neue Welt

Als ein Beispiel für viele andere Transformationen, die im Gange sind:

Informationen, Dossiers und Geschäftsverläufe, ebenso anwendbar auf fachliche Inputs oder Lehrbücher, konnten in analogen Zeiten nur seriell, von einer Fachperson nach der anderen, erhoben, in Empfang genommen, konsultiert, bearbeitet, verteilt werden (siehe Abbildung). Nötig ist hier eine zuständige und verantwortliche Ausgangsperson.

Sie stellt das bekannte Wissen über den Sachverhalt zusammen.

Sie entscheidet über den Einbezug weiterer Personen und über den nächsten Schritt. Sie verteilt die Aufgaben an die nächste Stelle weiter. Sie behält allein den Überblick über den aktuellen Stand. Sie muss Verantwortung sicherstellen, steuert den Vorgang. Solches serielles, analoges Vorgehen braucht Zeit und es verlangt die Organisation der Arbeit in nacheinander gelagerten Etappen. Das gilt für Schulen und Klassenzimmer ähnlich wie für Unternehmen und Behörden.



Eine Struktur mit klassischem

Organigramm und definierten Prozessen oder eine Schule mit Lehrenden, Klassen und fixierten Stunden- und Bildungsplänen kann das abbilden. Die Rollen sind einigermaßen klar verteilt und, weil sie in diesem Kontext absolut Sinn machen, akzeptiert.

In einer digital geprägten Welt im Umgang mit digitalen Informationen ist das anders - obwohl wir oft einfach weiter so organisiert arbeiten und lehren, als seien noch physische Papierunterlagen Arbeits- und Wissensgrundlage... Für Lernende ist die Verfügbarkeit des Wissens nicht wie früher auf die Fachlehrkraft oder die Bibliothek beschränkt. Mitarbeitende sind sich gewahr, dass die Unterlage nicht mehr physisch limitiert in einer fixen Version durchs System laufen muss, sondern sie in einem elektronischen Ordner verfügbar... wäre, wenn man denn die Zugriffsberechtigung hätte. Alle Beteiligten könn(ten) jederzeit, in nicht fester Folge, synchron oder asynchron und ortsunabhängig zugreifen - und nicht nur rezipieren, sondern sogar direkt und aktiv produzieren, kommentieren, kollaborieren und beitragen. Zumindest theoretisch ist das einfach möglich. Praktisch

05 Das Prinzip der Ko-Kreation bedeutet, dass ein Produkt (oder ein Lernprozess) in tatsächlicher Zusammenarbeit zwischen Anbietenden und Nutzenden / Kunden / Lernenden entwickelt wird.

Nicht-Linearität ist in einer VUKA-Welt, die digitale Logiken als Leitkultur adoptiert, immer öfter nicht die Ausnahme, sondern Regel.

ist es etwas schwieriger. Denn tradierte Strukturen stoßen da an ihre Grenzen. Sie sind nicht auf nicht-lineare, uneindeutige, nicht-im-Voraus-durchgeplante Strukturen oder gar Komplexität ausgerichtet.

Nicht-Linearität ist in einer VUKA-Welt, die digitale Logiken als Leitkultur adoptiert, immer öfter nicht die Ausnahme, sondern Regel. Damit man die damit verbundenen Vorteile nutzen kann und das auch zielführend ist, müssen die Beteiligten kompetent miteinander interagieren, um Muster zu erkennen und mit diesen zu arbeiten – entlang

dem Thema, seiner Zielsetzung und dem gewünschten Produkt. Nicht entlang fixer Hierarchie, Klassenstufen, (Bildungs-)Pläne oder Strukturen. Sondern situations- und zieladäquat. Es entsteht verstärkt (und je nach Themenbereich, Zielbild und Entwicklungsgeschwindigkeit der relevanten

Umfelder unter Umständen wechselnder) Bedarf an Kooperation, Ko-Kreation⁰⁵ oder komplementärer Zusammenarbeit.

Definitionen darüber, was ‘agil’ denn nun sei, gibt es zahlreiche.

Agil kann dann Sinn machen, wenn ich in VUKA-Lagen agiere oder lerne. Agil heisst unter anderem, mit den realen verfügbaren Personen, ihren Kompetenzen und Möglichkeiten sich in kurzen Rhythmen zu organisieren, auf ein Ziel hin zu handeln, das sich erst, weil potentiell Weiterentwicklung oder anderer Veränderung unterworfen, nach und nach schärft. Dabei in Teilprodukten zu denken (nicht so sehr in Aufgaben), sehr regelmässig in kurzen Iterationen aktiv das Produzierte auszuprobieren, es aus unterschiedlichen Nutzenannahmen zu überprüfen, allfällig nachzujustieren, anzupassen oder zu verwerfen. Variables und ‘Weiches’ früh im Prozess sichtbar zu machen. Jederzeit der tatsächlichen Situation mit allen ihren Veränderungen unterwegs möglichst nahe und angemessen— deshalb agil eben.

**‘Agil’ ist nicht in erster Linie ein Methodenkanon.
Agilität stellt Ansprüche an Haltung.**

Und setzt eigene Prioritäten im Umgang mit klassischen Arbeits-

themen. In einer Anpassung des Agilen Manifests⁰⁶ auf die Welt außerhalb der Softwareentwicklung lässt sich das so formulieren:

Wir finden die Werte auf der rechten Seite wichtig, schätzen die Werte auf der linken Seite aber höher ein:

- Individuen und Interaktion werden noch höher gewichtet als (standardisierte) Prozesse und Tools.
- Dem aktiven Lösen eines gegebenen Problems kommt noch mehr Wert zu als der lückenlosen Rechtfertigungsdokumentation, den Forecasts und dem Plan.
- Tatsächliche praktische Zusammenarbeit erzeugt noch mehr Wirkung als Verträge oder Reglemente.
- Das adäquate Reagieren auf Veränderung hat mehr Sinn und Legitimation als das punktgenaue Erfüllen und Abarbeiten einer Planung.

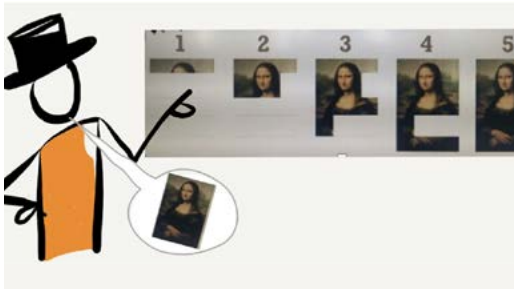
Heinz Bayer vom Forum Agiles Lernen und Lernen [mehr von ihm im Teil 3 dieses Buches] hat das weiter zugespitzt auf den Lebensraum Schule:

- Menschen und Interaktionen stehen über Didaktik und Methodik
- Funktionierendes Leiten, Lehren, Lernen und Forschen steht über Protokollen und Dokumentationen
- Erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Kunden (Schüler/innen, Student/innen) steht über dem krampfhaften Blick auf Leistungsmessung.
- Schnelles Reagieren auf Veränderung steht über dem Befolgen eines langfristigen Plans.⁰⁷

Beispiel? Beispiel!

Die Art, wie eine Aufgabe gestellt oder ein Auftrag erteilt wird, beeinflusst auch die Art, wie damit umgegangen wird und wie das Produkt der Aufgabenstellung aussieht. Klassisch geschieht das oft mit detaillierten Anforderungen. So haben aufgabenstellende Instanz und Auftragnehmende das Gefühl, zu wissen, was entstehen wird:

“Macht die Mona Lisa.“ Man nennt dieses Vorgehen ‘Big Design Upfront’. Wenn das Schlussresultat geklärt und spezifiziert ist, wird das Vorgehen geplant und begonnen zu arbeiten. Auch Bildungspläne funktionieren so... Und die Leistungsmessung basiert dann auf der Abweichung von den ursprünglichen festgeschriebenen Anforderun-



gen.⁹⁸ Allerdings - so erkennt man an der bildlichen Darstellung - sind damit auch Schwierigkeiten verbunden:

- Es ist prägend die aktuelle Expertise einer Instanz handlungsleitend.
- Dann ist die Kommunikation oft schwierig. Die wenigsten Lehrpersonen oder Auftraggeber können zeichnen wie Leonardo und

so genau darstellen oder formulieren, was sie tatsächlich im Kopf haben.

- Wenn ein Verständnis denn erreicht ist, ist es mit derart ziselierten Vorgaben schwer möglich, tatsächlich kooperativ und arbeitsteilig zu arbeiten.
- Und unterwegs sind kaum Anpassungen möglich.

Wenn es aber wenig Spielraum gibt, weil das Produkt 1:1 genau sein muss, wenn die Auftragnehmenden Gleiches oder Ähnliches schon mehrfach so oder sehr ähnlich umgesetzt haben und auch das Umfeld sich nicht stark ändert, dann macht das absolut Sinn und ist hoch-effizient. Schülerinnen und Schüler aber sind im Gegensatz zu ihren Lehrenden zumeist nicht vertraut mit dem zu Lernenden ...

Die Darstellung einer agilen Vorgehensweise sieht bildlich im Vergleich so aus: Die Aufgabenstellung folgt dem Prinzip von 'Enough Design Upfront': „Eine Frau vor einer Landschaft, ästhetisch höchst ansprechend, etwas, was es sonst nirgends gibt, innovativ und einzigartig.“ Schwierig ist hier für alle sich darauf einzulassen, dass am Anfang noch nicht genau vorstellbar ist, wie das Produkt genau aussehen wird. Dennoch wird gestartet.

Nach einer ersten Iteration kann der Erstentwurf mit Aufgabenstellenden und anderen am Produkt aus Gründen Interessierten oder Fachpersonen unterschiedlicher Couleur getestet werden:



- Aufgabenstellende: „Ja, so ungefähr hab ich mir das vorgestellt. Aber die Berge sind zu spitz und aggressiv.“
- Gesichtsexpertin: „Die Hand verdeckt die Lippen, die aber sehr attraktiv sind. Vielleicht solltet ihr die Lippen zeigen und die Hand da wegnehmen.“

Das bedeutet auch, dass stetig diverse Fachlichkeiten - und nicht „nur“ der Kenntnisstand der aufgabenstellenden Instanz - Eingang finden können in die Entwicklung des finalen Produktes.

In einer zweiten Iteration werden die Rückmeldungen verarbeitet und weiterentwickelt. Im Wechsel von der zweiten zur dritten Iteration wird die Basisskizze für gut befunden und nun in die Tiefe gearbeitet.

Nach der dritten Iteration kommt die Rückmeldung, dass ein anderes Team auch gerade ein Produkt in rot entwickelt.

- Teammitglied mit Aufgabe Umfeldbeobachtung: „Die rote Robe geht nicht. ‘Rot’ widerspricht jetzt seit neuestem dem Auftragsteil ‘einzigartig’.“

Hätte man zu Beginn des Auftrages mit Big Design Upfront „rot“ noch beauftragen können für ein neuartiges Produkt, hat sich dieser Aspekt nun geändert. Dem kann ohne Planänderung oder ungeplante Zusatzaufwände Rechnung getragen werden. Die Arbeit kann aufgeteilt und kollektiv organisiert werden. Und wenn das Produkt erstellt ist, entspricht es dem aktuellen Stand. Die Leistungsmessung basiert dann auf internen und externen Feedbacks zum Produkt und intern in einer internen Bewertung des gemeinsamen Prozesses. Nicht als abschliessende Bewertung, sondern zukunftsgerichtet - wie könnten wir nächstes Mal vorgehen, damit es uns, den Beauftragenden und dem Produkt gut und noch besser gehen kann.

Was agile Haltungen und Methoden leisten können, ist,...

..., dass sie wichtige Blickwinkel und Aspekte als faktische Bausteine oder Gefässe benennen, priorisieren und fest in Methoden und Prioritäten zu integrieren verstehen. Aspekte wie:

- die Anpassung an Änderungen oder an Unerwartetes -> zum Beispiel durch die Organisation des Arbeitens in kurzen Rhythmen (Iterationen oder ‘Sprints’),
- die Bearbeitung einer akuten Situation mit ihren realen Möglichkeiten anstatt einer Absolutheitsannahme von vorgefertigten

Plänen und Fachstandards -> durch Reviews und Retrospektiven,

- das Sichtbarmachen und Visualisieren von Arbeitsprodukten, Abläufen und Ideen und das kollektive Nutzen von sog. Fehlern als Ressource mit Kanbanboards oder anderen kollektiven, transparenzgesteuerten Methoden,
- der Einbezug von Anspruchsgruppen, Lernenden, Nutzern oder anderen in der Organisationsstruktur nicht automatisch anwesenden Parteien in regelmässigen und verpflichtenden Reviewgefässen und in crossfunktionalen Verlaufsteams,
- methodisch zugeordneter Raum bzw. Gefässe zum Ausprobieren und Entwickeln der Zusammenarbeitsqualität, des gegenseitigen Kennens und damit auch alternativer Wege und innovativer Varianten,
- Ko-Kreation, Kooperation und Interaktion und deren Wert als zentrale und sichtbare Werkzeuge über eine betont fehlerfreundliche Kultur, methodengestützte Selbstorganisation hin zur geteilten kollektiven Entscheidungsfindung und Verantwortung,
- Menschen mit ihren Motivationen, Angeboten, Ressourcen, Kompetenzen und Ideen als Teil der Leitkultur durch eine hohe Priorität von Zusammenarbeit, kollektiver Selbstverantwortung und durch Gefässe, die nach just diesen Perlen bewusst mehr suchen als nach Defiziten oder „schuldigen“ Fehlerverursachenden
- all das sind im agilen Denken nicht Störungen, Zusatzaufwände oder gar Abweichungen von der geplanten und/oder theoriebasierten Ideallinie und damit unerwünscht.

Es sind nicht «nur» Werte, die unter Umständen schwer greifbar und schwer operabel zu machen sind. Sie sind in den Methodiken und Konzepten als Instrument und Ressource sicht- und nutzbar eingebaut.

Solche elementare Aspekte sind bekannt. Sie kippen aber, als aufwändig oder «weiche Faktoren» deklariert, schnell einmal von der Tischkante zugunsten von Noten, Zahlen, Planerfüllung und zu befolgenden Standards,

- weil sie nur schwer in eine vermutet objektive Beurteilungsstruktur oder Rechenschaftslegung passen.

- weil sie nicht als ‚Best Practice‘ oder Standard übertragbar sind und weil man sie nicht als Rezept einkaufen – oder verkaufen – kann. Sie müssen situationsnah und immer wieder erarbeitet werden.
- weil sich für individuelle Einzelfälle der Aufwand nicht zu lohnen scheint – wir denken auch in Bildungsorganisationen in grösseren Einheiten und Systemgrenzen und glauben, dabei nicht auch die Situation und die beteiligten Menschen in den Mittelpunkt stellen zu können.
- weil sie Zeit und Entwicklungsraum brauchen und unter Zeitdruck als lästig, aber nicht mehr als produktiv etikettiert werden.

Es kann nicht darum gehen, zwanghaft alles agil zu machen, weil es modern scheint.

Es geht darum, in bestimmten Situationen und Umfeldentwicklungen, die von Komplexität und Transformation geprägt sind, agile Handlungsoptionen zu kennen bzw. zu lernen. Seien es individuell kleine vor Ort oder gesamtgesellschaftliche, technologische etc. grössere, in Bildung, Wirtschaft, Politik und Gesellschaft.

Die hergebrachte faktische Kraft und Gültigkeit des Bestehenden, zum Beispiel des gedruckten Wortes, nimmt ab. Aufgabe ist, Werte- und Methodendiskussionen zu führen und adaptive adäquate Lö-

sungsansätze zu (er-)finden – immer wieder.

Es gibt keine allgemeingültigen Rezepte – weniger denn je. Tüftler und Erfinder bekommen wieder Konjunktur.

*Es kann nicht darum gehen,
zwanghaft alles agil zu machen,
weil es modern scheint.*

Um ein kollektives Selbstbewusstsein wiederzuerlangen, das dem Primat von Rezep-

ten‘, starren Rechenschaftslegungsnormen und übermächtigen Standards gegenüber bestehen kann, bietet Agilität zusätzlich Werte und Methoden, die situationsadäquat ihren Schwerpunkt setzen und mit vorwärtsgerichteten Veränderungsdynamiken und Komplexität umgehen. Und die - im passenden Fall - eingesetzt werden können.

- 
- Ständig neue Anforderungen ist das neue Normal
das ist ein Musterbruch.
 - Theorie und Praxis ähneln sich immer weniger automatisch,
Ausgangslage und Zielsituation auch nicht ...
- sie müssen immer wieder aktiv zueinander in Beziehung gesetzt werden. Das ist Handwerk...
 - Komplexität lässt sich nicht sinnvoll reduzieren,
die Realität ist komplex.
Sie kann aber von verschiedenen Fachpersonen, Blickwinkeln und
Ebenen aus erfasst und adaptiv bearbeitet werden.
 - Ausprobieren ist nicht unprofessionell - es stellt Praxistauglichkeit und
bewusste Priorisierung in den Vordergrund.
 - "Alles anders alles neu" ist nicht der allein seligmachende Weg ...

01 https://www.youtube.com/watch?v=N7oz366Xo-8&ab_channel=CognitiveEdge, abgerufen am 18.10.2020

02 Prof. Dr. Michèle Morner, Manuel Misgeld: „Selbststeuerung als Lösungsansatz“, Innovative Verwaltung 7-8/2017, S. 10-12 zitiert nach: <https://agile-verwaltung.org/2017/11/02/rezension-komplex-ist-wenn-wir-etwas-tun/>. abgerufen am 15.10.2020.

03 <https://verlag.zeit.de/freunde/ausblick/freunde-der-zeit/die-zeit-bildungswerkstatt-was-sollen-wir-heute-lernen/> abgerufen am 02.12.2018

04 <https://youtu.be/zDZFcDGpL4U?t=15>

05 Das Prinzip der Ko-Kreation bedeutet, dass ein Produkt (oder ein Lernprozess) in tatsächlicher Zusammenarbeit zwischen Anbietenden und Nutzenden / Kunden / Lernenden entwickelt wird.

06 <https://agilemanifesto.org/iso/de/manifesto.html>

07 <https://agile-verwaltung.org/2017/12/07/forum-agiles-leiten-lehren-lernen-und-forschen/> abgerufen am 18.10.2020

08 Bilddarstellung der Mona Lisa frei nach: https://wikiagile.cesi.fr/index.php?title=Mona_Lisa_repeinte_encore_et_encore, abgerufen am 29.10.2020, Gesamtillustration V. Lévesque

Abbildungen in diesem Kapitel von V. Lévesque

Agilität und Kontrolle: Auf (vermeintliche) Kontrolle verzichten und dabei ganz neue Dinge entdecken

Sascha Demarmels

In den 1990er Jahren hatte ich einen Englisch-Lehrer am Gymnasium, der für jede Lektion ein Blatt Papier mitbrachte, auf dem er akribisch geplant hatte, wie viel Zeit wir womit verbringen werden: 5 Minuten Fragen zu den Hausaufgaben, 7,5 Minuten Hörverständnis, 3 Minuten Fragen zu den neuen Wörtern... Einmal hatte er dieses Papier vergessen und er wusste nicht, was er jetzt 45 Minuten mit uns tun sollte.

Als ich zu unterrichten begann, hatte auch ich immer ein Papier dabei mit den einzelnen Themen und Aufgaben und mit der dafür eingeplanten Zeit. Nicht, weil ich das wollte oder brauchte, sondern weil mir in meiner didaktischen Ausbildung und in Hospitationen nahe gelegt worden war, dass es so richtig und nötig sei. Arn (2016, S. 28) verweist denn auch darauf, dass in didaktischen und pädagogischen Ausbildungen bestenfalls thematisiert wird, wie man Überraschungen vermeiden kann – statt darauf einzugehen, was mögliche Strategien im Umgang mit Überraschungen sein könnten. Während ich diese Pläne erstellte, überlegte ich mir immer, was mehr oder weniger Zeit in Anspruch nehmen könnte, was für Fragen zusätzlich von den Studierenden aufgeworfen werden könnten und was ich dann alles noch in der Hinterhand haben müsste.

Solche Pläne geben uns scheinbare Kontrolle über Inhalte, über Zeit, über die Wissensvermittlung. Scheinbar, denn tatsächlich können wir nur wenig beeinflussen, was beim Publikum ankommt und wie nachhaltig dieses Wissen dort auch bleibt. Bereits der Topos des Lehrers mit der Rute und der Schüler (ja, meist handelt es sich dabei um Buben), die trotzdem nur Unsinn anstellen, zeigt doch eigentlich

auf, dass Lehrpersonen noch nie wirklich kontrollieren konnten, ob und was gelernt wird. Arn (2016, S. 40) bemerkt dazu: Lernen ist nicht delegierbar. Gleichzeitig können die Lehrenden aber eben auch nicht kontrollieren, ob die Studierenden wirklich lernen.

tatsächlich können wir nur wenig beeinflussen, was beim Publikum ankommt und wie nachhaltig dieses Wissen dort auch bleibt.

Unabhängig von Lernintention oder Lernwille halte ich es für wahrscheinlich, dass Studierende aus unerwarteten Situationen, aus Antworten auf ungeplante Fragen, aus lebendigen (und in diesem Sinne unkontrollierten) Gesprächen viel mehr lernen und dass ihnen „Wissen“ aus solchen Situationen nachhaltiger in Erinnerung bleibt. Mitunter könnte dies auch damit zusammenhängen, dass solche Situationen authentischer wir-

ken und authentische Probleme haben einen positiven Einfluss auf die Motivation (Kek & Hujiser, 2017, 18).

Auch Lernende wollen – zumindest ab einer gewissen Stufe – Kontrolle über den Lehrprozess haben. Zwei Umstände verweisen für mich explizit darauf: Die Ausrichtung von Bachelor-Studierenden auf die Prüfung („Kommt das in der Prüfung?“ oder „Was ist in der Prüfung richtig?“) und die Fixierung auf das Programm (denn dieses gibt vor, was zu lernen ist). Ich liebe es, die Teilnehmenden zu überraschen, ihnen nicht zu Beginn zu sagen, was sie lernen werden (denn das kann ich ja sowieso nicht beeinflussen) und ihnen eben auch unerwartete Inhalte anzubieten.

Und ich finde es wichtiger, auf die Bedürfnisse im Raum einzugehen, statt einfach ein Programm abzuhandeln – so arbeite ich beispielsweise auch lieber mit einem lebendigen Backlog als mit einem vorgefertigten Programm. Ich kann aber durchaus nachvollziehen, wieso das Programm und die Ausrichtung auf die Prüfung für die Studierenden wichtig sind, denn dort erhalten sie letztendlich die versprochenen Punkte, die sie sammeln müssen. Das ist also systemisch bedingt. Zu meinem Leidwesen klemmt dieses System klemmt jegliche Neugierde ab und untergräbt die intrinsische Motivation der Studierenden. Sie lernen für die Prüfung, nicht fürs Leben.

Selber mit dieser Situation unzufrieden habe ich vor ein paar Jahren ein Experiment gewagt um neue Wege auszuprobieren. Ich habe mit meinen Bachelor-Studierenden in einem Kommunikationsmodul ein ganzes Semester mit Scrum gearbeitet. Das hat nicht nur in meinen Studierenden, sondern auch in mir selber viel ausgelöst.

Experiment: Scrum in der Hochschullehre

Ich war damals Dozentin an einer Fachhochschule und unterrichtete im Modul „Texte und Konzepte für Unternehmen“. Die Rahmenbedingungen von aussen waren eng, denn die Studierenden (ca. 16 pro halbe Lerngruppe) mussten die gleichen Leistungsnachweise erbringen, wie alle anderen halben Lerngruppen auch. Das Modul bestand aus fünf übergeordnet festgelegten Themenbereichen (Textanalyse / integrierte Kommunikation / Kommunikation mit Mitarbeitenden / Kundschaft / Bürgerinnen und Bürgern / Öffentlichkeit), wobei zu zwei dieser Themen ein Leistungsnachweis (einer in zweier Gruppen, einer als Einzelarbeit unter Prüfungskonditionen) geschrieben werden mussten.

Ich beschloss, meinen Unterricht für das ganze Semester in Scrum zu machen und habe mich dabei neben dem Scrum-Guide auch am Guide für EduScrum orientiert (vgl. zu EduScrum auch Wijndands & Stolze, 2019). Jedes der fünf Themen war ein Sprint. Der individuelle Leistungsnachweis fand ausserhalb dieser Sprint-Struktur (zu vorgegebenen Zeiten, parallel zur anderen Hälfte der Lerngruppe) statt.

Erste Herausforderung war eine architektonische. Handke (2020, S. 241) verweist darauf, dass die Sitzreihenarchitektur nicht den Bedürfnissen von intensiver Kommunikation und Interaktion entspricht und die Kommunikation zwischen Studierenden sogar praktische

verunmöglicht. Arn (2016, S. 29) verweist weiter darauf, dass ein Schulzimmer mitbestimmt, wie wir uns darin verhalten (können) und dass wir oft fast unmerklich in Verhaltensmuster (beispielsweise jene des „Lehrers“) verfallen, wenn wir nicht gegensteuern. Raum und Sitzordnung können uns hier erheblich einschränken oder eben Verhaltensänderung unterstützen, wenn wir sie entsprechend aktiv und bewusst gestalten. Arn und MacKevett (2020, S. 12) weisen zu Recht darauf hin, dass es nicht darum geht, wie ich mich selber als Dozentin einschätze („Ich bin mit meinen Studierenden immer auf Augenhöhe.“), sondern wie ich mich tatsächlich

verhalte. Dazu gehört in diesem Fall, dass ich als Dozentin mir die Zeit nehme, ein Schulzimmer auf den Kopf zu stellen.

Ich habe darum vor der ersten Stunde alle Tische zu Gruppeninseln zusammengestellt. Das war gar nicht so einfach, denn norma-

Raum und Sitzordnung können uns hier erheblich einschränken oder eben Verhaltensänderung unterstützen, wenn wir sie entsprechend aktiv und bewusst gestalten.

Es ist wichtig und ausschlaggebend im Hinblick auf das Gelingen eines selbstorganisierten Experimentes, den Raum gleich zu Beginn aufzubrechen.

lerweise waren die Tische in den Klassenzimmern mit Kabelschienen verschraubt. Die Studierenden sind reingekommen und wussten gar nicht, was sie jetzt tun sollten. Statt sich an die Tische zu setzen, haben sie sich im hinteren Teil des Schulzimmers an die Wand gestellt. Sie hatten die Situation nicht mehr unter Kontrolle, denn normalerweise

können sie sich (so meine Hypothese) in den Bankreihen und in ihrer Rolle als passives Publikum verstecken. Ich halte es für wichtig und vielleicht sogar für ausschlaggebend im Hinblick auf das Gelingen eines selbstorganisierten Experimentes, den Raum gleich zu Beginn aufzubrechen.

Ich habe dann auch mit einer interaktiven Gruppenübung gestartet um das Eis zu brechen und habe den Studierenden erst anschliessend etwas über das Raumsetting,

über Selbstorganisation und zu Scrum erzählt. Anschliessend habe ich sie dazu aufgefordert, selbständig Gruppen – Scrum Teams – zu bilden und diese bis zum Ende des Semesters aufrecht zu erhalten. Jede Gruppe hat ein fiktionales Unternehmen gegründet und während zwölf Wochen haben sie anschliessend in vier Sprints die Unternehmenskommunikation für dieses Unternehmen aufgebaut.

In den Sprints hatten sie Aufgaben zu lösen, wie beispielsweise einen Antrag an die Geschäftsleitung verfassen, eine Medienmitteilung schreiben oder einen Event organisieren. Zur Verfügung standen ihnen dabei Theorie-Texte, Beispiele und ich als Dozentin. Sie durften mich für Inputs engagieren und natürlich für Fragen konsultieren. Sie hatten volle Freiheit was die Zeiteinteilung innerhalb der Sprints und den Output anging. Nur das Review fand gemeinsam statt, d.h. die einzelnen Gruppen haben ihre Resultate vor der ganzen Klasse zur Diskussion gestellt. Ich agierte dabei als Product Owner und habe damit auch Feedback zur Qualität der einzelnen Produkte im Hinblick auf die Prüfung gegeben.

An verschiedenen Orten in der Literatur zu agiler Didaktik wird betont, wie wichtig Feedback ist. Arn (2016, S. 34) geht dabei darauf ein, dass es besonders wirksam ist, wenn Lernende selbst darüber reflektieren können, wo sie Fehler gemacht oder etwas falsch verstanden haben. Ausserdem braucht Lernen auch und besonders Feedback, wenn (und weil) es sich um einen kollektiven Prozess handelt (Kek & Hujiser, 2017, S. 19). Die Retrospektive nach dem Review scheint mir

in meinem Scrum-Setting ein gutes Instrument, diese Reflexion ebenfalls auf individueller Ebene in Gang zu setzen. Auch hier habe ich als Dozentin die Studierenden begleitet und meine Einschätzungen geteilt, wo die Studierenden diese nachgefragt haben und ganz im Sinne eines coachenden Gesprächs.

Ich hatte früher bereits mit Problem Based Learning gearbeitet, aber Scrum hat mich als Dozentin noch einmal ein bisschen mehr herausgefordert: Die Kontrolle wirklich ganz abgeben und darauf vertrauen,

Ich habe kurz überlegt und gehofft, dass sie mir meinen Schreck nicht ansehen.

dass die Studierenden zurecht kommen und etwas Nützliches lernen und dass sie am Ende des Semesters den Leistungsnachweis bestehen können. Ein Beispiel für eine solche Situation war, als eines der Scrum Teams sich als Sprintgoal gesetzt hatte, möglichst wenig

während der Unterrichtszeit vor Ort anwesend zu sein.

Die Gruppe hatte dieses Sprintgoal recht provokativ aufgesetzt. Ich habe kurz überlegt und gehofft, dass sie mir meinen Schreck nicht ansehen. Dann habe ich mir einen Schups gegeben und sie gefragt, wie sie das Ziel umsetzen können, was sie dazu brauchen. Sie haben mit kollaborativen Tools experimentiert und sich verschiedene Arbeitsorte vorgenommen um zu evaluieren, wo es sich denn effizient arbeiten lässt. Ich musste sie in jenem Sprint übrigens mehrmals auf ihr Sprintgoal hinweisen und sie daran erinnern, dass sie doch eigentlich gar nicht vor Ort sein wollten.

Wie ist das Experiment Scrum in der Hochschullehre insgesamt rausgekommen? – Erstens: Alle Studierenden haben die Leistungsnachweise bestanden. Zweitens: Die Aufgabenstellungen haben sich kaum unterschieden von den Aufgaben, die ich in den Semestern zuvor verwendet habe. Anders war, dass die Studierenden sich selber organisiert haben und ihren Lernweg selber gesucht haben. Die Lösungen, die sie auf die Aufgabenstellungen präsentiert haben, waren sehr viel kreativer: Sie haben Videos und Skizzen, Prototypen

Und die Studierenden gaben insgesamt an, motivierter gewesen zu sein

und weitere kreative Materialien erstellt, wie das zuvor noch nie der Fall war. Und die Studierenden gaben insgesamt an, motivierter gewesen zu sein.

Handke (2020, S. 240) verweist auf erste Langzeitstudien, die belegen, dass die aktive

Teilnahme an übungsintensiven Präsenzphasen zu besseren Leistungen führt. Dies könnte mitunter bedingt sein dadurch, dass die Studierenden sich generell motivierter fühlen. Gemäss Arn (2016, S. 31) ermöglicht agile Didaktik einen nachhaltigeren Anschluss an intrinsische Motivation. Darüber hinaus ist Lehrhandeln besser, wenn es von echter Kommunikation (und damit also auch von Interaktion)

Das funktioniert, wenn die Lehrpersonen ihnen vertrauen. Und damit können die Studierenden wieder die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen.

lebt und auf die Studierenden eingeht, sodass die Studierenden den Verlauf dieses Lehrhandeln selber mitbestimmen können (ebd., S. 36).

Wijnands (Co-Autor des eduScrum Guide) und Stolze (2019,

S. 96) fordern, dass die Studierenden wieder aktiver werden müssen beim Lernen. Mit eduScrum erhalten Sie Ownership über ihren Lernprozess. Das funktioniert, wenn die Lehrpersonen ihnen vertrauen. Und damit können die Studierenden wieder die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen. Ich halte es für wertvoll, diese Haltung als Grundhaltung einzunehmen, Vertrauen zu schenken und die Studierenden in ihrer Rolle zu inspirieren.

Inspect: Meine Haltung als Dozentin

Ich hatte den Mut, mein Scrum-Experiment durchzuführen und ich hatte den Mut, mich während des Experiments zu beweisen. Ruhig bleiben, in die Studierenden vertrauen, ihnen den Raum geben, den sie sich nehmen wollen. Es war für mich vielleicht nicht so schwer wie für jemanden, der sich dereinst zum „klassischen“ Lehrerberuf berufen fühlte. Denn ich hatte von Anfang an eine agile Einstellung zum Hochschulunterricht. Aber erst als ich mich mit Zufriedenheit und Sinnhaftigkeit bei der Arbeit zu beschäftigen begann, entdeckte ich das Agile Manifesto und die agilen Frameworks. Und erst da konnte ich fassen, was ich vielleicht anders machte in meinem Unterricht als andere, eher an Planung orientierte Lehrpersonen.

Auf dem Kontinuum zwischen Plandidaktik und agiler Didaktik (vgl. Arn 2016, S. 21) befand ich mich immer schon viel mehr beim Pol zur agilen Didaktik. Und so stellte sich mir auch nicht so sehr die Herausforderung des Kontrollverlusts, sondern eher die Frage, wie ich dieses Lehrhandeln nach Situation und Bedürfnissen in einem starren System vor anderen Lehrpersonen (oder Studierenden) rechtfertigen kann. Ich möchte dabei das eine nicht gegen das andere abwägen: Beide Strategien (Planung und Agilität) haben ihre Berechtigung und gutes Lehrhandeln beinhaltet beide Aspekte (Arn & MacKevett, 2020, S. 5). Jedoch entspricht es mir, von Anfang an nicht an die Kontrolle zu glauben, sondern mich auf Unvorhergesehenes so vorzubereiten,

dass ich es einfach umarmen und für meine Zwecke nutzen kann.

Was sehe ich als meine Aufgaben als Dozentin? – Ich interagiere mit den Studierenden um sie zu coachen zu ihren Fragen und sie damit auf ihrem Lernweg zu begleiten (vgl. auch Handke, 240). Ich fühle mich mitverantwortlich für die Lernatmosphäre, die ich schaffe. Gemäss Arn (2016, 2020, S. 48) ist die Lehrperson zuständig für die Regeln der Zusammenarbeit. Ich muss gestehen, dass ich dieser Verantwortung oft zu entgehen versuche, indem ich die Studierenden zwar darin unterstütze, die Festlegung dieser Regeln aber an sie delegiere. Denn wenn die Studierenden (oder überhaupt eine Gruppe von Menschen) sich Regeln selber auferlegen, dann können sie sich damit meist besser

identifizieren und halten die Regeln darum auch besser ein – oder ändern sie wieder, wenn dies nötig ist.

Viele Dozierenden kennen wohl auch das Gefühl, dass ein Student oder eine Studentin einfach faul ist. Ich möchte nicht bestreiten, dass es unter den Studierenden auch faule gibt. Aber die generelle Haltung, dass alle Studierenden grundsätzlich faul (oder desinteressiert) sind, ist weder hilfreich für agile Settings noch wahr (vgl. auch Arn, 2016, S. 48). Wir können davon ausgehen, dass Menschen grundsätzlich intrinsisch motiviert sind und dass sie sich neugierig auf Angebote einlassen – der Mensch wäre sonst nicht überlebensfähig. Es ist jedoch auch so, dass das heutige Schulsystem intrinsische Motivation untergräbt und dass wir darum nicht davon ausgehen können, dass die intrinsische Motivation auf Knopfdruck wieder erscheint.

Wenn ich es als Dozentin also schaffe, Raum zu kreieren und Lernsettings zu gestalten, die den Studierenden Anreize bieten, dann darf ich darauf hoffen, dass sich auch intrinsische Motivation einstellen wird. Dazu muss ich auch Zeit geben und Geduld haben.

Was trägt weiter zu einer günstigen Haltung bei? – Mit Unsicherheit und Kontrollverlust umzugehen setzt grosse Herausforderungen an die eigene Resilienz, das Selbstvertrauen und den Mut. Feedbacks von Studierenden sind nicht nur positiv. Aktivere

Lehrhandlungen fordern ihnen viel ab: Es gibt nicht mehr richtig und falsch (was im Gegensatz zu den geforderten Prüfungen zu stehen scheint) und die Vorbereitung und Auseinandersetzung mit Wissens-

Meine Aufgaben als Dozentin? – Ich interagiere mit den Studierenden um sie zu ihren Fragen zu coachen und sie damit auf ihrem Lernweg zu begleiten

Wenn ich es als Dozentin also schaffe, Raum zu kreieren und Lernsettings zu gestalten, die den Studierenden Anreize bieten, dann darf ich darauf hoffen, dass sich auch intrinsische Motivation einstellen wird. Dazu muss ich auch Zeit geben und Geduld haben.

inhalten nimmt bei den meisten mehr Zeit in Anspruch. Seit dem Kindergarten wurden sie darauf getrimmt, gute Schüler zu sein. Feedbacks zu agilen Lehr- und Lernmethoden zeigen teilweise sogar, dass sie sich die klassischen Powerpoint-Präsentationen wünschen (Arn & MacKevett, 2020, S. 26). Wir brauchen Resilienz um mit solchen Feedbacks umzugehen.

Viele Dozierenden haben Mühe, Stille auszuhalten. Wenn die Studierenden auf eine Frage nicht unmittelbar antworten, stellen sie die Frage gleich noch auf eine andere Art und beantworten sie schliesslich selber. Es auszuhalten, dass die Studierenden nicht innerhalb von einem Augenblick auf eine Frage reagieren können oder wollen, das braucht Mut. Viele Dozierenden haben Mühe, wenn Studierende ihr Wissen in Frage stellen und sie herausfordern. Nicht immer Recht zu haben, braucht für viele Mut. Und es braucht Offenheit für andere Perspektiven und Denkansätze.

Adapt: Das Dozierendenprofil der Zukunft

Schon lange ist die Rede vom lebenslangen Lernen. Gemäss Studien teilen Managerinnen und Manager die Einschätzung, dass es sich zu einem entscheidenden Wettbewerbsfaktor entwickelt. Und das wiederum hat zur Folge, dass auf der einen Seite der Weiterbildungsbedarf steigen wird und dass sich auf der anderen Seite die Lernbereitschaft als wichtiger Faktor in der employability niederschlägt: Wer eine gute Stelle haben will, muss willens und fähig sein, ständig zu lernen und damit auch ständig sich selber zu verändern (vgl. z.B. Sammet

Wer eine gute Stelle haben will, muss willens und fähig sein, ständig zu lernen und damit auch ständig sich selber zu verändern

& Wolf, 2019, S. 3f.).

Was bedeutet dabei Lernen und wie sieht das Lernen der Zukunft aus? Es geht nicht (mehr) um die Anhäufung von Wissen – als allen zugängliche Wissenssammlung haben wir ja jetzt das Internet –, sondern es geht darum, konkrete Probleme zu lösen (ebd., S. 5). Wir müssen aus dem ganzen Informationsangebot das im spezifischen Kontext relevante Wissen herausfiltern und auf die praktische Situation anwenden können. Lernen muss darum flexibler werden. Und dies

hat auch Konsequenzen für das Dozierendenprofil und für die Rolle der Lehrpersonen.

Das klassische Präsenztraining reiche schon lange nicht mehr aus: Dozierende müssen grosse digitale Kompetenzen aufweisen, sie müssen verschiedene Formate von Lehre und Lernen kennen und anwenden können und dabei sowohl Formen des individuellen wie auch des kollektiven Lernens unterstützen (ebd., S. 6).

Dozierende brauchen darum einen Methodenkoffer mit einer Vielzahl an Instrumenten, Lehrmethoden und -Formaten. Sie brauchen die Kompetenz, auch mit neuen Instrumenten und Formaten spontan umgehen zu können. Dazu gehört ebenfalls eine grosse Medienkompetenz: Gerade in Zeiten, wo wir kurzfristig auf Fernunterricht umsatteln müssen, aber auch in ruhigen Zeiten, wo Studierende mit Leichtigkeit und Selbstverständlichkeit die neusten Tools nutzen, dürfen sich Dozierende nicht abhängen lassen. Es geht nicht darum, alle Tools zu kennen (jüngere Generationen tendieren dazu, den älteren Generationen immer etwas voraus zu sein in diesem Bereich). Alle Tools können wir auch niemals kennen. Es hilft aber, viel Tools kennen zu lernen, sodass wir uns eine generelle Medienkompetenz aneignen. Dasselbe gilt auch für Interaktionsformen und Methoden der Zusammenarbeit generell. Und es setzt in Zeiten der Digitalisierung insbesondere auch eine grosse digitale Fitness voraus.

*Die Wissensaufnahme kann
getrost ins Selbststudium
verschoben werden.*

Im Fernunterricht haben (hoffentlich) die meisten gemerkt, dass lange Wissensvorträge nicht mehr angebracht sind. Die Wissensaufnahme kann getrost ins Selbststudium verschoben werden. Mit Methoden wie Flipped Classroom oder Problem Based Learning können wir generell die Präsenzzeit besser nutzen,

weil wir das bloss Aufnehmen von Wissen in die Selbstlernphase verschieben und zugleich diese Präsenzzeit aufwerten, weil dort wertvolle Interaktionen stattfinden können (Bremer, 2019, S. 79). Ein solches Lernen ist viel nachhaltiger und praxiswirksamer, weil es ich

*Dies erfordert Mut und
Offenheit, sowohl von
den Dozierenden wie auch
von den Studierenden.*

nicht um eine bloss „äusserliche“ Aneignung handelt, sondern eben zu einer ganzheitlichen Betrachtung führt (Arn, 2016, S. 32). Dies erfordert Mut und Offenheit, sowohl von den Dozierenden wie auch von den Studierenden. Die Rolle von Lehrkräften verändert sich. Der Mehrwert, den wir als Dozentinnen und Dozenten den Studierenden bieten können, liegt

darin, den Studierenden die Basis und eine Plattform für das Reflektieren zu geben.

Ich wage hier einen Blick auf den grösseren Kontext der Dozie-

Wir können nicht alles kontrollieren. Pragmatischer wäre es zu sagen: Wir können fast nichts kontrollieren. Wir sollten uns darum von der Haltung lösen, dass wir Kontrolle haben. Das gibt uns viel Gestaltungsfreiheit.

renden: Aus meinen Erfahrungen als Dozentin (und aus ganz vielen solcher individuellen Erfahrungen) lassen sich nicht nur Anpassungen für die eigene Lehre ableiten. Es ergeben sich auch Fragen, die wir auf der systemischen Ebene, in der Gesellschaft und im Bildungssystem stellen können und stellen müssen. Einige Punkte, die mir besonders wichtig sind:

Wir können nicht alles kontrollieren. Pragmatischer wäre es sogar zu sagen: Wir können fast nichts kontrollieren. Wir sollten uns darum auch von der Haltung lösen, dass wir Kontrolle haben. Das gibt uns viel Gestaltungsfreiheit. Es fördert die Motivation, weil sich die Lernenden mit den Themen beschäftigen können, die für sie wirklich gerade aktuell sind und weil sie es in einer Art und Weise tun können, die für sie in dem Moment gerade die richtige ist.

Unser System fokussiert auf Mängel. Wenn jemand nicht gut ist im

Wenn wir den Menschen Raum geben, kreativ zu werden und Dinge auf die Art zu lösen, wie es ihnen richtig scheint und ihnen Freude bereitet, dann erhalten wir kreativere und wahrscheinlich auch bessere Lösungen, weil mehr Commitment drinsteckt.

Schreiben, muss er oder sie Schreiben üben. Dabei würden diese Menschen vielleicht viel lieber rechnen. Wenn sie im Rechnen gefördert würden, wären sie einerseits möglicherweise Rechen-Genies. Andererseits würden sie im Rechnen wahrscheinlich eine Möglichkeit entdecken, ihre Schreibschwäche auszugleichen. Auch solche Prozesse können wir nicht kontrollieren. Sie regeln sich im selbst-organisierten Lernen.

Wenn wir den Menschen Raum geben, kreativ zu werden und Dinge auf die Art zu lösen, wie es ihnen gerade richtig scheint und ihnen auch Freude bereitet, dann erhalten wir erstens kreativere und zweitens wahrscheinlich auch bessere Lösungen, weil mehr Commitment drinsteckt. Damit Menschen wieder lernen, unbefangen an einen Lösungsprozess zu gehen, dürfen wir sie nicht kontrollieren, während dem sie lernen Lösun-

gen zu suchen. Konkret: Wenn wir in der Schule vorgeben, wie „man“ Lösungen zu suchen und zu finden hat, dann werden die meisten Menschen nach der Schule nicht wissen und nicht den Mut haben, kreativ Lösungen in der realen Welt zu (er)finden.

All diese Implikationen für das Bildungssystem generell bringen auch eine erhebliche Veränderung für Dozierende: Sie werden neu zu Begleiterinnen und Begleitern. Dafür brauchen sie eine ganz andere Haltung. Welche Lehrerinnen und Lehrer, welche Dozentinnen und Dozenten, welche Führungspersonen brauchen wir, um unser Bildungssystem und unsere Gesellschaft für das lifelong learning gut aufzustellen?

Literaturverzeichnis

Agile Manifesto (online): <http://agilemanifesto.org/>, 10. November 2020.

Arn, C. (2016): Agile Hochschuldidaktik. Weinheim: Beltz Juventa.

Arn, C. & MacKevett, D. (2020): The Agile in Higher Education as a Quality Question. In: HQSLF 73/September.

Bremer, C. (2019). Szenarien des Einsatzes digitaler Medien in Bildungsprozessen – Chancen und Herausforderungen für Weiterbildungseinrichtungen. In: E. Haberzeth & I. Sgier (Hgg.): Digitalisierung und Lernen. Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Bern: hep, S. 75–94.

eduScrum Guide (online): https://www.eduscrum.nl/img/The_eduScrum_guide_English_2.pdf, 10. November 2020.

Handke, J. (2020). Handbuch Hochschullehre Digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre. Baden-Baden: Tectum, 3., aktual. und erw. Aufl.

Kek, M. Y.C. & Huijser, H. (2017). Problem-based Learning into the Future. Imagining an Agile BPL Ecology for Learning. Singapore: Springer.

Sammet, J. & Wolf, J. (2019). Vom Trainer zum agilen Lernbegleiter. So funktioniert Lehren und Lernen in digitalen Zeiten. Berlin: Springer.

Scrum Guide (online): <https://www.scrumguides.org/>, 10. November 2020.

Wijnands, W. & Stolze, A. (2019). Transforming Education with eduScrum. In: D. Parsons & K. MacCallum (Hgg.): Agile and Lean Concepts for Teaching and Learning. Singapore: Springer, S. 95–114.

Resonanz und Agilität:

Empathische Resonanz als Bedingung für Agilität

Jean-Paul Munsch

Resonanz hat als neues Leitkonzept in den letzten Jahren eine steile Karriere gemacht — auch inhaltlich vergleichbar mit Agilität. Resonanz und Agilität können insofern miteinander verglichen werden, als beide das produktive Eingehen in einer (pädagogischen) Situation verstehen. Vielleicht hört hier die Parallele schon auf, aber zumindest ist damit der Agilität eine menschliche Qualität inkorporiert, die den

*Der passende Gegenbegriff zur
agilen Resonanz ist die Stumm-
heit.*

pädagogischen Diskurs von Innen beleben kann. In dieser Lesart eröffnen sich weitere Gemeinsamkeiten, denn hier wird sowohl Agilität als auch Resonanz als inneren Prozess verstanden, der weder methodisch einholbar noch äußerlich anwendbar ist.

Im Folgenden will ich versuchen, Resonanz als ein agiles Beziehungs- und Raumphänomen zu verstehen, dass sich von physikalischen bzw. mechanischen Prinzipien abgrenzt. Der passende Gegenbegriff zur agilen Resonanz (das ist nun schon fast ein Pleonasmus), ist die Stummheit. Als distanzierte Reaktion auf Dinge brauchen wir auch diese Fähigkeit, um eine Distanz zur Welt zu schaffen und damit zu überleben.

Gleichwohl wohnt einer resonanten Lehr- und Lernkultur, auch vor dem Hintergrund von agiler Didaktik und agiler Schulentwicklung, ein transformatives Moment inne, die Möglichkeiten für Kreativität und Ko-kreation öffnet.

Einen Resonanzraum schaffen

Wenn ich mich selber in einer pädagogischen Situation befinde, nehme ich eine resonante Haltung ein. Mit diesem «Grundsatz» sitze ich beispielsweise als Dozent in einem Seminar für angehende Lehrpersonen. Ich versuche damit einen Raum herzustellen, der sich von einer ich-haften Anklammerung löst und mehr die Gesamtheit der Situation, in der ich mich mit den Studierenden befinde, zuzulassen. Dadurch entsteht Offenheit und Respekt für alles, was in den Raum kommen will. Eine resonante Haltung ist also damit auch eine Bedingung für die Pflege und Erhaltung einer agilen Kultur: Offenheit und Respekt gehören zu den Kernwerten von Agilität.

Die Erfahrungen mit dieser Haltung zeigen, dass ein Resonanz-Raum auch bei introvertierten und schüchternen Studierenden Anklang (!) findet und als Einladung verstanden wird, beizutragen zum

Gesamtgeschehen. Wir könnten hier also formulieren, dass ein Resonanz-Raum sich dadurch auszeichnet, dass alle Stimmen gehört werden können und durch das Gehörtwerden ebenfalls Resonanz bekommen können. Ein Resonanzraum zeichnet sich damit also durch eine dreifache Bewegung aus, die mit dem Erschaffen anfängt, dann den angeklungenen Stimmen Resonanz geben und so alle in den transformativen „Tanz des Lebens“ aufnehmen kann.

Dass ein Resonanzraum eine transformative Wirkung hat, ist erstmal eine Behauptung. Wenn wir jedoch davon ausgehen, dass wir uns als menschliche und soziale Wesen immer in gesellschaftlichen Resonanzräumen befinden (Bauer, 206), dann ist ein bewusst geschaffener Resonanzraum in einem lernenden Umfeld, prinzipiell dafür geschaffen, transformative Lernschritte zu ermöglichen. Dass diese dann auch tatsächlich stattfinden, ist ein Geschenk.

Ein Resonanzraum zeichnet sich durch eine dreifache Bewegung aus, die mit dem Erschaffen anfängt, dann den angeklungenen Stimmen Resonanz geben und so alle in den transformativen „Tanz des Lebens“ aufnehmen kann.

Stumme Weltbeziehung & Kompetenz als ein «In-Resonanz-gehen»

Damit ist auch gesagt, dass resonante Phänomene, wie sie der Soziologe Hartmut Rosa (2016) beschreibt, grundsätzlich nicht verfügbar sind. Sie unterscheiden sich damit von einer stummen Beziehung zur Welt, die es uns Menschen erlaubt, eine distanzierte Haltung zur Welt einzunehmen (Rosa 2020, 6). Dadurch ist wissenschaftliche Erkenntnis und technische Bearbeitbarkeit möglich. Bekommt diese Seite jedoch eine Dominanz, wie wir es heute an vielen Ecken und Ende feststellen können, dann führt diese Haltung zu Ausbeutung auf allen Ebenen — ökologisch, ökonomisch und auch individuell.

Pädagogisch ist im laufenden Kompetenzdiskurs interessant, dass Rosa auch «Kompetenz» als etwas nicht Verfügbares begreift. Er versteht Kompetenz also nicht als Aneignung bzw. Einverleibung, sondern als «in-Resonanz-gehen» als in Beziehung gehen (Rosa & Endres). Es stellt sich also die Frage, wie wir dafür sorgen können, dass Kompetenz nicht etwas ist, was man haben kann.

Empathische Resonanz

Da hilft es vielleicht, eine Formulierung des amerikanisch-österreichischen Psychoanalytikers Heinz Kohut aufzunehmen, der von «empathischer Resonanz» spricht. Mit der Entdeckung der Spiegelneuronen konnte die Bedeutung von Empathie und Resonanz für Lernen und Entwicklung weiter erforscht werden (Schmetkamp). Auch Joachim Bauer zeigt in seinem Buch «Wie wir werden, wer wir sind» eindrücklich auf, was geschieht, wenn Menschen die «empathische Resonanz» entzogen wird, und dass wir alle auf empathische Resonanz angewiesen sind, damit wir wachsen und uns entwickeln können.

Man könnte also im Anschluss an diese Erkenntnis formulieren, dass wir durch resonante Beziehungen in resonanten Räumen kompetent werden, in denen wir als Menschen gesehen und zum Wachstum angeregt werden. Da kommt auch wieder die transformativische Komponente ins Spiel und das heisst: Wir sind immer auch auf Bezugspersonen, wie Eltern, Lehrer und Freunde angewiesen, die uns helfen, den nächsten Entwicklungsschritt zu machen.

Der sowjetische Psychologe Lew Wygotski schreibt dazu: «Das Gebiet der noch nicht ausgereiften, jedoch reifenden Prozesse ist die Zone der nächsten Entwicklung» (Wygotski, 83). Und dieses Gebiet ist der Raum der Resonanz, der mit seiner Haltung der Akzeptanz und Anerkennung (Braun, 293ff.), grundsätzlich empathisch ist und Reifung

Eine resonante Lern- und Entwicklungskultur fußt auf agilen Werten wie Offenheit und Respekt, aber auch Mut, Fokussiertheit und Verantwortungsübernahme braucht es, um das menschliche Lernen kultivieren zu können.

ermöglicht. Auch das kann als genuin agiles Prinzip verstanden werden, wenn sich agile Prozesse und Produkte dadurch auszeichnen, dass sie sich in einem andauernden Entwicklungsprozess befinden.

Eine resonante Lern- und Entwicklungskultur fußt auf agilen Werten wie Offenheit und Res-

pekt, aber auch Mut, Fokussiertheit und Verantwortungsübernahme braucht es, um das menschliche Lernen kultivieren zu können. Und es ist unsere Aufgabe, Resonanzräume auf allen Ebenen zu schaffen, damit alle Menschen ihren Beitrag zu diesem ko-kreativen Lernprozess geben können.

Literatur

Bauer, J. (2019): Wie wir werden, wer wir sind. Die Entstehung des menschlichen Selbst durch Resonanz. Blessing: München.

Braun, K.-H. (2020): Entwicklungspädagogische Theorien, Methoden und Konzepte 2. Jugendliche und Jugend. Springer VS: Wiesbaden.

Rosa, H. (2020). Wieder anrufbar werden. Wie uns Resonanz eine neue Welt eröffnet. Interview mit Hartmut Rosa in: evolve Spezial, S. 4-7.

Rosa, H. (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Suhrkamp: Berlin.

Sauter, R. et al (2018): Agile Werte- und Kompetenzentwicklung. Wege in eine neue Arbeitswelt. Springer: Wiesbaden.

Schmetkamp, S. (2019): Theorien der Empathie zur Einführung. Junius: Hamburg.

Wygotski, L. (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Pahl-Rugenstein: Köln.

Agilität als Raum für Mitsteuerung der Lernenden:

Drei Geschichten und eine messerscharfe Definition

Christof Arn

Drei Geschichten

1. *In Pontresina, Graubünden, Schweiz* – ein Ferienort erster Güte – gibt es Waldkonzerte. Gratis. Meine Frau und ich sind kurz nachdem wir für einen Spaziergang losgelaufen sind, völlig zufällig exakt zu Konzertbeginn an der betreffenden Stelle im Wald eingetroffen. Spontan sind wir für die ersten drei Stücke geblieben. Das war ein überraschender «Auftakt» für unseren Tag! Die Geschichte könnte aber auch so gewesen sein:

«Während wir uns einen Platz im Publikumsbereich suchen, sehen wir, dass da vorne links eine ganze Gruppe Altrocker sitzt. Offensichtlich sind auch sie unverhofft zum richtigen Zeitpunkt hier gelandet. Aber schon geht das Konzert los! Die Altrocker sind ganz dabei, applaudieren mehr als andere, ungestümer. Man weiss nicht so recht, wie man das alles verstehen soll. Da wendet sich der Dirigent ans Publikum und sagt, er freue sich sehr über das involvierte Publikum und er möchte der Gruppe hier vorne zwei Stücke speziell widmen. Ohne mehr zu sagen dreht er sich zu den Musikerinnen und Musikern, sagt diesen etwas, diese legen die Noten weg, einige Absprachen folgen, zwei legen ihr Instrument weg um zuzuhören. Auf eine Jazzpop-Impro-



visation folgt «Born to Be Wild» von Steppenwolf in einer Streicherver-
sion. Dann geht es weiter wie geplant mit klassischer Musik, nur das
drittletzte Stück des Konzerts fällt weg, damit die Waldveranstaltung
pünktlich beendet werden kann. Das alles lässt eine eigenartige Ver-
bindung im ganzen Publikum entstehen und der Applaus am Schluss
klingt eher danach, dass man jetzt lieber noch nicht gehen mag.»

– Ja, so könnte die Geschichte auch sein. Weil: Profimusikerin-

*Eine solche Erfahrung könnte
den Dirigenten veranlassen, aus
der Ausnahme ein Prinzip zu
machen*

nen und Profimusiker haben heute oft einen
enorm hohen Standard: ein Repertoire, ein
technisches Vermögen und ein Musikwissen
auch, das sie **zu erstaunlichen Dingen aus
dem Moment heraus fähig macht.**

Ein solches Konzert wäre wohl für alle Be-
teiligten unvergesslich. Eine solche Erfahrung
könnte den Dirigenten veranlassen, aus der Ausnahme ein Prinzip zu
machen: Konzerte zu veranstalten, die aus dem Moment heraus auf
das Publikum, seine Zusammensetzung, seine Interessen, seine Re-

aktionen reagieren. In der Einladung zum Konzert steht vielleicht ein Thema oder es sind drei Stücke angegeben, die – in der einen oder anderen Art! – vorkommen werden. Man geht hin und niemand weiss, was alles gespielt wird. Das wäre dann eine neue Sorte von Konzert.

2. *Von der Ausbildung zum Pfarrer* handelt die zweite Geschichte. Darin gibt es eine Parallele zur ersten Geschichte, punkto «Ritual» und «Liturgie». Denn die erwähnte neue Sorte von Konzerten wäre auch eine Art «Ritualbruch». Gerade Konzerte sind deutlich ritualisiert: Wie man sich kleidet (auch an Openairs gibt es diesbezüglich Normen, die man natürlich bewusst brechen kann, wie in der Oper auch), wann man applaudiert und wie, wie die Musikerinnen und Musiker inszeniert werden usw. Im Publikum abstimmen zu lassen, welches Stück als nächstes kommen soll, oder Stichworte zu sammeln wie im Theatersport, aus denen sich dann die nächste Improvisation ergibt, ja, das wäre durchaus mehr als ein «Stilbruch».

Hoch ritualisiert ist auch der Gottesdienst, die Messe, eine Andacht, so gut wie jede religiöse Veranstaltung. Auch hier ist natürlich Ritualbruch möglich – damit nun endlich zur zweiten Geschichte: Während meines Theologiestudiums hatte ich unter anderem Probepredigten zu halten. Zu Beginn einer solchen kündigte ich an, dass man heute Fragen stellen darf. Man solle sich einfach mit Handzeichen bemerkbar machen. Ich sprach über ein Thema, das mir sehr am Herzen lag und war dementsprechend solid vorbereitet. Tatsächlich stellte nach etwa der Hälfte der Predigt jemand, der in einer der hinteren Bankreihe sass, eine Frage. Ich ging gerne darauf ein, wohl während etwa drei Minuten, und kehrte dann zum vorbereiteten Inhalt zurück.

In den Rückmeldungen zur Predigt wurde mir gesagt, diese drei Minuten seien die besten gewesen in meiner Predigt. Gut, ich hätte beleidigt sein können. Aber man könnte darin auch eine gewisse Logik sehen: Die Aufmerksamkeit aller Beteiligten war in diesem speziellen Moment hoch. Was ich sagte, war direkt auf den fragenden Menschen und auf dieses Interesse bezogen. Es entsteht in einem solchen Moment logischerweise eine hohe Intensität an der Sache wie in den Beziehungen.

Das war ein bewusster Stilbruch, ein Ritualbruch. Eine Art «Spiel mit einer Norm».

Man bestätigt die Norm, indem man ausnahmsweise davon abweicht. Doch auch hier könnte man aus der Ausnahme ein Prinzip machen: Gottesdienst als solchen und regelmäßig dialogisch gestalten. Interessanterweise spricht vieles dafür, dass die christlichen Gottesdienste ganz am Anfang eher so waren. Agilität ist

Es entsteht in einem solchen Moment logischerweise eine hohe Intensität an der Sache wie in den Beziehungen.

also nicht neu, sondern gut. (Wobei: Wann und wie genau Agilität gut ist, dazu dann später mehr.)

3. Die dritte ist die Geschichte der agilen Softwareentwicklung. Steffen Siegert erzählt sie in diesem Buch im ersten Kapitel. Vor der „agilen Softwareentwicklung“ war klar, dass die/der Besteller*In der Software exakt zu definieren hatte, was die Software leisten muss und wie sie aussieht. Auf Grundlage dieses „Pflichtenhefts“ erstellt die Softwareentwicklungsfirma eine Offerte. Wir diese bestätigt, so wird genau das hergestellt und geliefert - und macht in aller Regel wenig Freude, weil sich vieles eben erst angesichts der laufenden Software zeigt: „Oh, das wäre viel praktischer gewesen anders!“ „Nein, das hier hätte es gar nicht gebraucht!“ „Hier würde eine einfache Zusatzfunktion sehr viel helfen.“

Die agile Softwareentwicklung hilft, indem rasch ein Prototyp bloss mit einer rudimentären Hauptfunktion und einigen angedeuteten Zusatzfunktionen hergestellt wird. Diese wird dann gemeinsam angeschaut, und die nächsten Schritte werden beschlossen. Nun entsteht die nächste, etwas ausgereifere Version - wieder Feedback. Usw. Nachteil: Budgetierung ist schwierig - auch über Geld muss laufend gesprochen werden. - Auch diesen Übergang zur agilen Softwareentwicklung kann man unter dem Aspekt des Ritualbruchs betrachten: Die üblichen „Rituale“ der Pflichtenhefterstellung werden (teilweise) ersetzt durch einen kontinuierlichen Dialog. Man könnte dies gar als ein Sakrileg gegen die Uridee der Budgetierung und gegen andere quasi «liturgische» Abläufe im Sinne von «definierten Prozessen» sehen. - Es ist übrigens erstaunlich, wie etwa Budgetierungs-, aber auch Planungsprozesse Analogien aufweisen zu echten Ritualen (Turner 1969/2005) aufweisen. Vielleicht könnte man von „Mini-Ritualen“ oder „Quasi-Ritualen“ sprechen.

Dieser Gesichtspunkt des «Ritualbruchs» könnte erklären, warum auch Agilität in der Bildung irritiert, sobald sie nicht mehr Ausnahme, sondern Prinzip ist; sobald nicht mehr ausnahmsweise mal vom Plan abgewichen wird, weil gerade etwas sehr Spezielles vorfällt, sondern die gemeinsame Gestaltung des Prozesses zum Prinzip gemacht wird. Die drei Geschichten erzählen so die wichtigsten Momente, die agile Prozesse ausmachen: Das Miteinander, die Offenheit für Überraschungen, somit eine gewisse Unberechenbarkeit und dementsprechend ein Verzicht darauf, im Voraus wissen zu können, was der Reihe nach passieren wird. Vor allem aber das, wie in jeder der drei Geschichten

zumindest angedacht: All das ist in agilen Prozessen eben nicht Ausnahme, sondern Miteinander, Überraschungsoffenheit, Unberechenbarkeit und Verzicht auf Planungssicherheit sind konzeptuell. Was das genau und strikt auf den Punkt gebracht heisst, erklärt nun

Eine messerscharfe Definition

Vorbemerkung: Mit „Prozess“ ist hier präzise der Verlauf eines Vorhabens gemeint, im Unterschied zum Inhalt oder der Aufgabe in diesem Vorhaben. Beispiele dafür sind ein Projektverlauf, ein Sitzungsablauf, die Abfolge von Aktivitäten in einer Bildungseinheit. In diesem Sinn:

§1. Ein Prozess ist genau dann agil, wenn in erheblichem Maße bedeutsame Entscheidungen über den Prozessverlauf während des Prozesses getroffen werden.

Und:

§2. Ein agiler Prozess ist genau dann gut, wenn die Agilität nicht Selbstzweck ist, sondern Mittel, um ihn fortlaufend

- noch besser an einem Ziel, einem Purpose, einem Sinn zu orientieren und
- neue Entdeckungen oder auch sich ändernde Rahmenbedingungen gut daraufhin zu nutzen.

Daraus folgt: Agilität ist nicht (!) an sich gut. Ein Prozess ist nicht besser, wenn er agiler ist, sondern besser, wenn er seinem Sinn besonders gut dient.

Allerdings ist es durchaus so, dass ein nicht-agiler Prozess gewissermaßen starr ist: definitionsgemäß einer, über dessen Prozessablauf entschieden wurde, bevor der Prozess gestartet hat. Somit hat er nicht wirklich Möglichkeiten, auf besondere Chancen des Moments wesentlich einzutreten, ohne sich in einen agilen Prozess zu verwandeln. Er wird sich entsprechend auch schwer tun mit Widerständen, mit sich verändernden Rahmenbedingungen, usw. D.h. **unter «real live» Bedingungen ist eine gewisse Prozessbeweglichkeit wichtig.**

Das bedeutet aber umgekehrt nicht, dass jegliche Vorbereitung eines Prozesses oder auch jegliche Planung schlecht wäre. Wie viel und vor allem welche Vorbereitung produktiv ist – auch dafür gibt es keine allgemeingültige Antwort, sondern messerscharf diese: Genau diese Vorbereitung ist gut, welche dazu beiträgt, dass der Prozess letztlich seinen Sinn besonders gut erfüllt. Typischerweise geht es also darum

- den Prozess vorzubereiten – durch eine gewisse Planung ebenso wie durch eine geschickte Gestaltung eines Rahmens für Ungeplantes
- sich vorzubereiten – um als Mensch bereit zu sein, Ungeplantes positiv und kreativ auf das Ziel hin gemeinsam mit den anderen zu nutzen; sogar, ja gerade, dann, wenn es den geschickt gestalteten Rahmen überschreitet.

Gerüstet mit dieser Klarheit über agile Prozesse generell, lässt sich der Gedanken anwenden auf

Agilität in der Bildung ist zweierlei nicht:

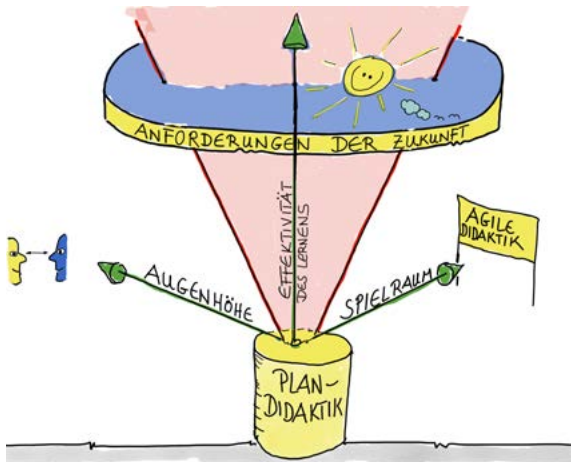
- Agilität ist nie Beliebigkeit oder bloße Zufälligkeit, sondern laufende intelligente Optimierung des Prozesses auf ein Ziel, einen Purpose oder Sinn hin.
- Agilität ist nie ein Wegschauen der Lehrenden, also «Lernende irgendetwas machen lassen», sondern immer hinschauen; die Aufmerksamkeit primär richten auf das, was bei den Lernenden passiert: Agilität in der Bildung ist «Hinschaudidaktik».

Das muss darum ausdrücklich gesagt sein, weil es sehr wohl reformpädagogische Ansätze geben mag, welche die Idee der Selbststeuerung der Lernenden so umsetzen, dass man sich fragt, wofür die Lehrenden denn überhaupt noch Verantwortung zu tragen bereit sind. Das muss auch darum ausdrücklich gesagt sein, weil es Verballhornungen von «Selbstgesteuertem Lernen» (SOL) gibt: SOL als eine bloße Methode, die man «einfach so» anwendet, v.a. um als Lehrperson inzwischen seine Mails beantworten zu können; ohne zu merken, dass

Agilität ist nie Beliebigkeit oder bloße Zufälligkeit, sondern laufende intelligente Optimierung des Prozesses auf ein Ziel, einen Purpose oder Sinn hin.

«selbstgesteuertes Lernen» keine Methode, sondern ein Paradigma wäre (<https://www.facebook.com/solearn.live/>), das Lehrenden einiges abverlangen täte (Deitering, 2001).

Auch sonst gibt es mit der grösseren Verbreitung der Idee von Agilität (und eben auch fragwürdiger verstandener Agilität) zunehmend mehr Gelegenheit, mit sogenannter «Agilität» negative Erfahrungen zu machen; gerade auch in sogenannten «Organisationsentwicklungen». Regelmässig allerdings hängen



diese negativen Erfahrungen damit zusammen, dass §1 und/oder §2 nicht eingehalten sind. In der Bildung führt diese Nichteinhaltung dann zu den Schwierigkeiten, die in den obigen beiden Punkten aufgezählt sind.

Wird «Agilität» messerscharf definiert und werden die Zusammenhänge entsprechend präzise analysiert, so wäre wohl «Wegschaudidaktik», wenn schon, dann eher die «Plandidaktik»: Falls ich versuchen würde, unbedingt an meinem Plan festzuhalten, dann würde ich vielleicht lieber schon gar nicht wissen wollen, wo die Lernenden grad stehen; also lieber wegschauen. Denn wenn das Verhalten der Lernenden dagegen sprechen könnte, am Plan festzuhalten, hätte ich ja ein Problem. Logisch präzise gedacht: «Wegschaudidaktik» gibt es zwar auch bei (scheinbar) agiler Didaktik – die dann aber auf jeden Fall keine gute Didaktik ist. Bei einer strikten Plandidaktik ist allerdings ein gewisses Wegschauen systemimmanent.

*Agilität ist als
Prinzip sogar uralte*

Agilität ist, wie gesagt, nicht neu; sondern gut – in einem wohlverstandenen Sinne. Agilität ist als Prinzip sogar uralte: Man kann deren Gedanken bereits beim berühmten Satz «alles fließt» von Heraklit sehen. Heraklit präziserte diesen Gedanken im Satz: «Man kann nicht zweimal in denselben Fluss steigen.» Will heißen: Alles ändert sich immer – mal mehr, mal weniger. Vorsicht mit «Rezepten»! Dies sagt uns Heraklit. Was einmal funktioniert hat, muss beim nächsten Mal nicht unbedingt klappen – und umgekehrt. Daher: Immer die jeweilige Situation anschauen – konsequent offen bleiben für das was ist und für das, was werden könnte.

Wenn also Agilität nicht neu, sondern gut sein soll – warum, oder inwiefern, oder auch: in welcher Art ist denn Agilität in der Bildung als gut zu qualifizieren? Das nebenstehende Foto einer Installation zeigt bildlich einige für diese Frage wichtige Zusammenhänge, die nun Schritt für Schritt erläutert werden:

Agilität der Lehrenden bedeutet Raum für die Lernenden

«Plandidaktik» lässt sich als das eine Ende eines Kontinuums definieren: Als theoretischer Grenzfall (den man sich bloss der definitorischen Präzision zuliebe mal denken kann) werden alle didaktisch relevanten Entscheidungen getroffen, bevor man anfängt, zu unterrichten – und die Summe all dieser Entscheidungen ist also der «Plan». «Agile Didaktik» wäre dann das andere Ende desselben Kontinuums. Als sozusagen komplementärer, theoretischer Grenzfall (den man sich wiederum ebenfalls bloss der definitorischen Präzision zuliebe mal denken kann) werden alle didaktisch relevanten Entscheidungen erst

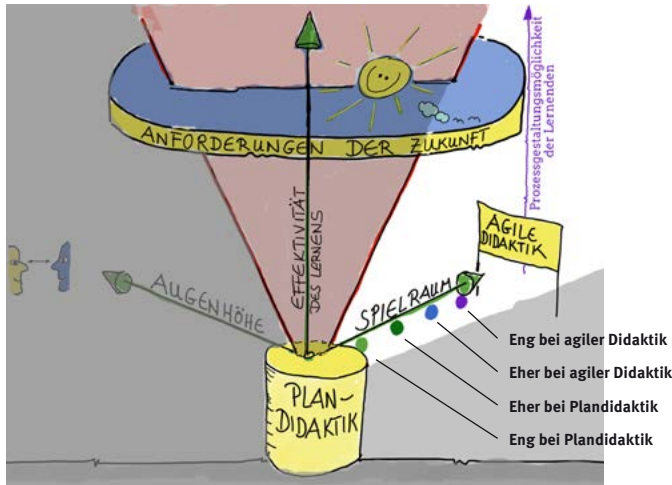
Das heisst nicht, dass es keinen Plan gibt, nur entsteht er erst Stück für Stück während man unterrichtet.

getroffen, während man unterrichtet. Das heisst nicht, dass es keinen Plan gibt, nur entsteht er erst Stück für Stück während man unterrichtet. Es gibt aber jedenfalls keinen Plan im Voraus – und in diesem nur theoretisch denkbaren Grenzfall sogar nicht einmal in Ansätzen. Es ist leicht einsehbar, dass es

diese beiden Grenzformen in der Praxis beide nicht gibt. Rasch wird deutlich, dass jede real existierende Didaktik zwischen diesen beiden Endpunkten liegt – allerdings an unterschiedlichen Orten:

Eng bei Plandidaktik: Als Lehrperson nehme ich immerhin wahr, was bei den Lernenden gerade passiert. Ich halte allerdings am Plan fest, doch signalisiere ich wenigstens eine gewisse Empathie dafür, wenn das im Moment für die Lernenden nicht optimal ist. Immerhin! Das ist mehr als nichts!

Eher bei Plandidaktik: Kleine Abweichungen vom Plan sind hier Alltag. Ich nutze besondere Chancen: Wenn etwa Fragen von Lernenden in eine produktive Richtung führen, kann ich sogar eine ungeplante, kurze Sequenz spontan einfügen.



Eher bei agiler Didaktik: Ich frage gezielt danach, was die Lernenden selbst denken, dass sie jetzt besonders weiterbringen würde. Daher lege ich meine Planung von Anfang an offen an, habe Varianten im Kopf und Lust, Neues auch aus dem Moment heraus zu wagen.

Eng bei agiler Didaktik: Die Kultur kollaborativen Arbeitens auf das gegebene Ziel hin ist nun auch bei den Lernenden so sehr internalisiert, dass sie selbst ganz selbstverständlich den Prozess mitsteuern und eigene Ideen einbringen, was man als nächstes tun könnte.

Je mehr sich realer Unterricht der agilen Didaktik annähert, desto mehr haben die Lernenden die Möglichkeit, auf den gemeinsamen Lernprozess Einfluss zu nehmen – und damit die Rahmenbedingungen für den eigenen Lernprozess mitzubestimmen. Dies zeigt die grüne Linie in der Installation: Quasi linear nimmt der mögliche (!) Impact der Lernenden auf den Prozess zu.

Dies ist aus drei Gründen ein Mehrwert:

- Der Lernprozess ist zunehmend wirksamer, d.h. das Verhältnis von Aufwand zu Lerneffekt wird laufend verbessert, da die Lernwege auf die Lernenden hin massgeschneidert werden.
- Die Gruppe wird gestärkt, weil gemeinsam Prozess gestaltet wird. Dies ist für die Motivation bedeutsam (Deci & Ryan, 1993; 2008) und führt zum Aufbau von Netzwerken («externe Ressourcen», Kaiser, 2005, 25), welche wiederum für das Lernen produktiv sind.
- Die Lernenden lernen, den eigenen Lernprozess zu steuern. Dies ist möglicherweise noch wichtiger, als das inhaltlich Gelernte.

Weil: Wer seinen eigenen Lernprozess gut steuern kann, kann eigentlich alles für sie/ihn Lernbare lernen, sobald es gebraucht wird.

Trotzdem: Strukturgebende Elemente im Lehrenden-Handeln sind bedeutsam! Plandidaktik genauso wie agile Didaktik sollen erst einmal nicht gewertet werden – aber die Fähigkeit, sich auf diesem Kontinuum bewegen zu können und sich auch tatsächlich geschickt zu bewegen: das schon!

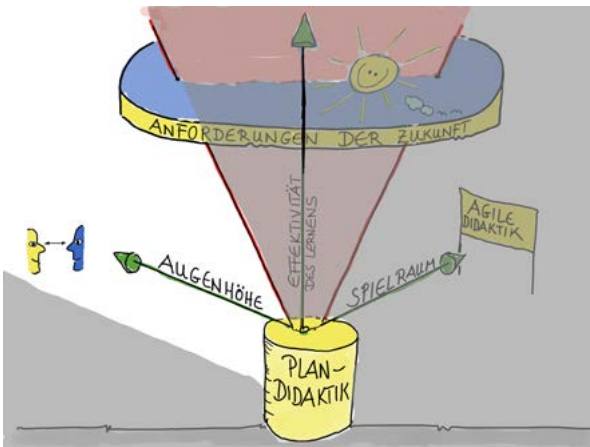
Augenhöhe bedeutet lernen, sich selbst ernst zu nehmen

Ein Gefälle zwischen «wissenden» Lehrenden und «unwissenden» Lernenden, genauso ein Gefälle zwischen «wissendem» Theoriebuch (oder Youtube-Video) und «unwissenden» Lernenden **signalisiert den Lernenden, dass sie ihr eigenes Denken abwerten sollen**. Denn: Es ist offensichtlich weniger «richtig». Für das, was «richtig» ist, sind andere zuständig als die Lernenden: die Lehrenden, die Lehrmittel, das Skript.

Sind diese Signale erst einmal gesetzt, ist es schwierig, kritisches Denken der Lernenden zu fördern. Was Lehrende dann manchmal stattdessen tun, ist: Das, was sie selbst bei sich als kritisches Denken

sehen, von den Lernenden wiedergegeben sehen zu wollen. Nur: «Nachgesprochenes» kritisches Denken ist kein kritisches Denken mehr.

Wirklich kritisches Denken liegt nur vor, wenn es a) selbst gedacht ist, und b) mit eigener Überzeugung verbunden. Das klappt, wenn ein Mensch das eigene Denken – und damit sich selbst – ernst nimmt. Fördern können Lehrende das, indem sie die Lernenden ernst nehmen – genauso ernst wie sich selbst! Das kann man



tun, und zugleich die Rollenunterschiede und Wissensvorsprünge im Auge behalten. Schon die Forschungen von Tausch&Tausch (Tausch, Reinhard; Tausch, Anne-Marie, 1976) in den 70er Jahren haben gezeigt, dass es grosse Unterschiede gibt im Kommunikationsstil der Lehrenden und daher wohl auch in ihrer dahinter liegenden Haltung gegenüber den Lernenden. Augenhöhe im Sinne von «gleicher Ernstnahme» ist offenbar nicht selbstverständlich; zugleich essentiell, um kritisches Denken tatsächlich, nicht nur scheinbar, zu fördern. Für das Funktionieren von Demokratie, aber auch für Innovation, ist dies von eminenter Bedeutung.

Augenhöhe fördert zudem die Intensität bzw. Tiefe des Lernens: Wenn Lehrende das eigene Denken der Lernenden ernst nehmen, dann werden die Lernenden ihr eigenes Denken auch ernst nehmen.

Wenn Lehrende das eigene Denken der Lernenden ernst nehmen, dann werden die Lernenden ihr eigenes Denken auch ernst nehmen.

Das funktioniert sogar dann, wenn das Denken der Lernenden in Teilen nachweisbar irre geht. Wenn nämlich gerade dann die Lehrenden dieses Denken ernst nehmen, werden die Lernenden dies auch tun und dementsprechend auch ernsthaft erkennen können, dass da Fehler drin sind. Sie werden dann tatsächlich

ihr «eigenes Denken» verändern, und nicht bloss äusserlich sich etwas anlernen, um es an der Prüfung wiederzugeben. Augenhöhe ist also nicht nur wichtig für die Förderung der Eigenständigkeit des Denkens, sondern auch dafür, dass Lernende tatsächlich lernen im Sinne von: ihr eigenes Denken verändern. Hier liegt übrigens am allermeisten der Hund begraben, wenn der sogenannte Transfer (den es eben eher gar nicht gibt: Schmid, 2006) nicht klappt: Äußerlich Angelerntes kommt eher nicht in die Praxis. Wenn ich mein eigenes Denken tatsächlich verändert habe, hat das hingegen automatisch Auswirkungen auf mein Handeln.

Agilität plus Augenhöhe macht Lernwirksamkeit und Nachhaltigkeit

Wie gesagt: Es geht nicht darum, Plandidaktik abzuwerten. Schlecht ist diese allerdings, wenn sie dominiert. Gut ist sie, wenn sie punktuell auftaucht und orientiert. Entscheidend ist, dass Lehrende sich auf dem Kontinuum, das sich zwischen Plandidaktik und agiler Didaktik aufspannt, «agil» bewegen können. Die gute agile Didaktik ist also eine Agilität zweiter Ordnung: Nicht eine Dominanz von Agilität, sondern eine Agilität in der Dosierung von Agilität.

Dominanz von Agilität, sondern eine Agilität in der Dosierung von Agilität.

Das setzt allerdings voraus, dass man agile Didaktik kann, und zwar genauso gut wie Plandidaktik. Insofern die Fähigkeit, Entscheidungen über den weiteren Prozess während dem Prozess zu treffen, in pädagogischen und

didaktischen Aus- oder Weiterbildungen weniger geübt und theoretisch gestützt wird bzw. wurde, ist es wichtig, hier mutig sich selbst zu trainieren.

Zudem: Letztlich ist Agilität von Lehrenden und Augenhöhe mit Lernenden auch verbunden. Wenn ich die Lernenden ernst nehme, werde ich auch ihre Impulse betreffend unseren weiteren gemeinsamen Prozess ernst nehmen, ihn also gegebenenfalls anpassen. Die dargestellten Zusammenhänge zeigen insgesamt, wie sehr Effektivität des Lernens – genauer gesagt: die Effektivität sinnvollen Lernens

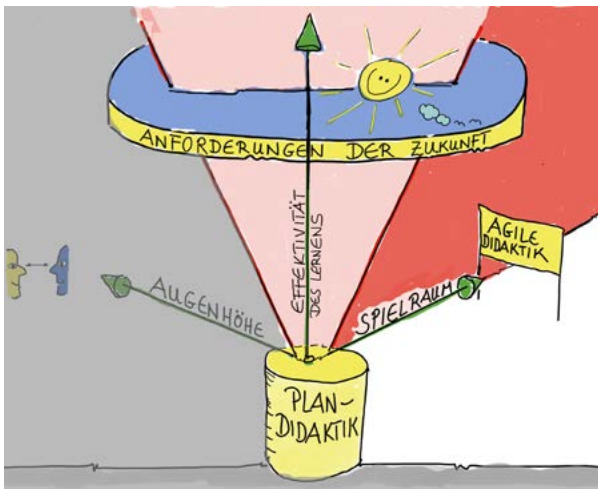
– mit Agilität und Augenhöhe zusammenhängt.

Nun reichen die «Anforderungen der Zukunft» bereits sehr stark in die Gegenwart hinein: Die Zeitdiagnose «VUCA-Welt» meint Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity (Born&Arn 2020; Nele&Gramß&Edelkraut, 2017, 15–43). Bestimmte Wissensbestände intus zu haben, hilft je länger desto weniger. Je länger desto mehr hingegen hilft es, schnell und geschickt lernen zu können und bereit zu sein, eigenständig zu denken und Verantwortung zu übernehmen. Auch Differenzen aus-

halten zu können – und sie im Idealfall produktiv machen zu können – wäre sehr hilfreich. Dies wird mehr gestützt, wenn Differenzen in der Gruppe der Lernenden Raum finden können, als wenn Lehrende Wahrheit verkörpern.

Es klappt, wenn sich Lehrenden eine gehörige Portion von eigener Ambiguitätstoleranz und entspannter Selbstreflexion erarbeitet haben.

Wie das geht, ist ein eigenes Thema (s. Beitrag zu Persönlichkeits-



Es klappt, wenn sich Lehrenden eine gehörige Portion von eigener Ambiguitätstoleranz und entspannter Selbstreflexion erarbeitet haben.

entwicklung in diesem Buch, **Kapitel**).

Lehren agiler zu gestalten, ist somit geradezu die Challenge, die ansteht, wenn wir solche Zeitdiagnosen ernst nehmen und Lernende für den Umgang mit der wirklichen Welt stärken wollen. Allerdings ist auch hier die Frage, ob das wirklich neu ist – oder ob Heraklit und Sokrates nicht im Grunde schon so unterwegs waren. Sokrates Kernsatz «Ich weiss, dass ich nichts weiss» klingt eher nach VUCA. Wie gesagt: Agilität in der Bildung ist nicht neu, sondern wichtig.

Finale: Wie kann man das Prinzip der Agilität, paradoxerweise, als «Rezept» gerade für Bildung verstehen?

Persönlich konnte und kann ich selbst das Prinzip der Agilität in der Lehre auf Hochschulstufe erproben und weiterentwickeln. Verschiedene Lehrende aus Volksschule, Gymnasium und aus anderen Schultypen erzählen am Ende des Buchs „Agile Hochschuldidaktik“, wie der Ansatz sich dort gestaltet. Denn das Prinzip macht Sinn für Bildung generell. Das gemeinsame Rezept für alle Stufen ist: Hinschauen!

Eignet sich Bildung? Lernen die Lernenden? Was genau lernen sie? Was ist anders als vorher? Das Rezept ist: Aufhören mit dem Blindflug der notorischen Planbefolgung (und auch, bei Bedarf: der notorischen Agilität). Immer wieder Abgleich mit dem Ziel: Kommen wir der Sache näher? Bin ich noch bei der Sache? Sind die Lernenden noch bei mir? Oder, besser: Bin ich noch bei Ihnen?

Klar, auch dafür gibt es Techniken und Methoden – wunderbare sogar. Zugleich: Wer ernsthaft Antworten auf diese Fragen will, wird schon ihre/seine ganz eigenen Wege finden:

- Wege, wahrzunehmen, wo die Lernenden stehen
- Wege, maßgeschneidert von hier aus geschickt einen nächsten Schritt auf das Ziel hin zu definieren
- Wege, das Ziel selbst immer genauer, klarer, einfacher, herausfordernder (Arn, 2020, 94–111) zu formulieren und mit den Lernenden zu teilen

Wir finden diese Wege nicht unbedingt von heute auf morgen, doch es ist, wie es ist (Hattie 2008, 22): Die Bereitschaft, selbst zu lernen, macht Lehrende lernwirksam.

Quellen

Arn, Ch. (3. erw. Aufl. 2020). Agile Hochschuldidaktik. BeltzJuventa.

Born, F.; Arn, Ch. (2020). Craziness als Lernziel und Agilität als Lernweg – von der Designdidaktik zum Didaktikdesign. In: June H. Park (Hrsg.): Designwissenschaft trifft Bildungswissenschaft (Schriftenreihe Design & Bildung – Schriften zur Designpädagogik, Band 3) München

Deci, E. L. & Ryan R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In Zeitschrift für Pädagogik 39 (2), 223–238.

Deci, E. L. & Ryan R. M. (2008). Self-Determination Theory. A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. Canadian Psychology 49. 182–185.

Deitering, F. G. (2001). Selbstgesteuertes Lernen. Verlag für angewandte Psychologie, Göttingen

Hattie, John (2008). Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge.

Kaiser, Hansruedi (2005). Wirksame Ausbildungen entwerfen. Das Modell der Konkreten Kompetenzen. hep, Bern.

Schmid, Christoph (2006). Lernen und Transfer: Kritik der didaktischen Steuerung. hep, Bern.

Tausch, Reinhard; Tausch, Anne-Marie (1976). Merkmalsbeziehungen und psychologische Vorgänge in der Sprachkommunikation des Unterrichts (Zeitschrift für experimentelle Psychologie 9, 1962, Seiten 474–508), wiederabgedruckt in: Gerner, Berthold/Hrsg.), Erziehungsstile und Lehrerverhalten in der neueren deutschen Forschung, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

Turner, V. (1969/2005). Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur. Campus

Bild: Waldkonzert Pontresina: Bild von pontresina.ch/service/medien/medienbilder

Installationen: Heinz Bayer aufeigenefaust.com

Lehrpersönlichkeit, Bildung und Agilität

*Christof Arn &
Dagmar Frohning*

Wir möchten mit diesem Kurzbeitrag ein paar Denkanstöße im Spannungsfeld zwischen Lehrpersönlichkeit, Bildung und Agilität formulieren und laden Sie zunächst dazu ein, sich mit zwei Fragen auseinanderzusetzen:

1. Wenn Sie an zwei, drei prägende Situationen denken, in denen Sie von einer lehrenden Person besonders viel gelernt haben (sei es als Schüler*in oder als Student*in), woran würden Sie dies festmachen? Daran, was die lehrende Person machte? Daran, wie sie als Mensch war? Oder waren wiederum ganz andere Punkte entscheidend (etwa die Lehrer-Lernerbeziehung etc.)?

Selbstverständlich kann man diese Punkte oft kaum voneinander trennen – doch wie würde Ihre Antwort tendenziell ausfallen? Hieran anschließend nun die zweite Frage:

2. Wenn Sie an zwei, drei Menschen denken, die Sie als Mensch besonders beeindruckten, können Sie dann benennen, was genau deren besondere Qualität für Sie ausmacht?

Vermutlich ist auch hier eine Antwort nicht so einfach. Aber nehmen Sie sich doch einen Moment des Nachdenkens, in aller Ruhe, bevor Sie weiterlesen.

Lehrpersönlichkeit und Lernwirkung

Viele Menschen erleben in Bildungskontexten die Persönlichkeit der lehrenden Person als zentral. Mit Ihren Antworten auf die erste Frage sind Sie möglichen Ursachen hierfür nachgegangen. Ob das «Sein» der Person dabei wichtiger ist als das «Machen» (so Kerschensteiner, 1927, 121, sowie Getzels&Jackson, 1963, vgl. Soemers 2020, 40) wird unterschiedlich eingeschätzt, doch einig ist man sich darüber, dass das «Sein» eine große Rolle spielt. Über den genauen Einfluss gibt es zwar noch keine systematischen Studien, aber doch interessante Hinweise, die darauf verweisen. Aus der Forschung zur Wirksamkeit von «personenzentrierter Didaktik» nach Carl Rogers wissen wir zum Beispiel, dass empathische Persönlichkeitsstrukturen und Authentizität das Lernen in besonderem Maße befördern

(Kunze-Pletat, 2019) und Hattie zeigt, dass Klarheit hilfreich ist, sowie – zugleich! – die Lernoffenheit der Lehrperson (Hattie, 2009).

Um Missverständnissen vorzubeugen: Es soll hier nicht darum gehen, den idealen Persönlichkeitstypus einer Lehrperson zu umreißen und diesen dann zu imitieren. Wir alle haben vermutlich ganz unterschiedliche Persönlichkeiten erlebt, die als Lehrende für uns wertvoll geworden sind.

Und an dieser Stelle spielt bestimmt auch «Authentizität» eine wichtige Rolle, die ja verloren ginge, wenn man eine wirksame Lehrpersönlichkeit an einer Liste von Merkmalen festmachen wollte.

Das Wissen um die Bedeutung der Persönlichkeit lädt uns als Lehrende stattdessen vor allem dazu ein, uns selbst einmal im Handeln wie auch im «Sein» zu beobachten. Und vielleicht lenkt dies unseren Blick auch auf Lehrpersonen aus unserem Umfeld, die möglicherweise Züge verkörpern, die uns zu eigenen Entwicklungsschritten inspirieren.

Ganz im Unterschied zum kaum erforschten Einfluss der Lehrpersönlichkeit auf Lernprozesse, ist der Einfluss der Beraterpersönlichkeit auf die Wirksamkeit von Beratungsprozessen gut erforscht (Binder 2016). Und empirische Forschung hat gezeigt: Beratung – wie im Übrigen auch Führung – wird wirksamer, wenn die Beratungs- bzw. Führungsperson ein größeres Maß an «persönlicher Reife» mitbringt. Uns ist klar, dass dieser Begriff selbst an anderer Stelle noch zu defi-

Es soll hier nicht darum gehen, den idealen Persönlichkeitstypus einer Lehrperson zu umreißen und diesen dann zu imitieren.

nieren ist, aber wäre es nicht naheliegend zu vermuten, dass dies im Bildungsbereich ganz ähnlich ist?

Ein Gedanke nur zu «persönlicher Reife»: Die gute Nachricht ist, dass «Persönlichkeit» natürlich viel mit dem zu tun hat, was uns als Menschen gegeben ist. Sie kann und muss also nicht erlernt werden. Zugleich berührt «Reife» aber auch eine Entwicklungsaufgabe, der wir uns stellen können, und dies führt wiederum in ein Forschungsfeld, aus dem interessante Ergebnisse vorliegen.

Persönlichkeit in Entwicklung

Intuitiv gehen wir wohl alle davon aus, dass Menschen im Laufe der Zeit «reifer» werden – oder genauer gesagt – reifer werden können. Mit Ihrer Antwort auf die zweite Frage haben Sie eingangs für sich definiert, was Sie an bestimmten Menschen besonders beeindruckt. Vielleicht ist es ruhige Engagiertheit, Offenheit, Zuwendung, Unparteilichkeit, Klarheit oder etwas anderes. Dies mag individuelle biografische Hintergründe haben oder mit Ihren persönlichen Vorlieben für bestimmte Charakterzüge zusammenhängen. Möglicherweise haben Sie dabei aber auch Aspekte benannt, die wissenschaftlich mit «persönlicher Reife» in Verbindung gebracht werden.

Mit Blick auf Lernprozesse gehen wir davon aus, dass unterschiedliche Ausbildungsschritte für die Lehre qualifizieren. Wie aber funktioniert die Entwicklung der Persönlichkeit im Erwachsenenalter? Hierzu liegen seit Jahren umfangreiche Forschungsansätze vor.

Der Übergang in eine spätere Entwicklungsstufe ist weniger ein Lernprozess im Sinne eines «Dazu-Lernens», sondern ein Transformationsprozess im Sinne eines «Sich-Entwickelns».

In Europa hat Kohlberg (1996) vor allem die Moralentwicklung in den Blick genommen. Pioniere auf dem Gebiet des ego development (in der deutschsprachigen Literatur: Ich-Entwicklung / Selbst-Entwicklung, hier: «Persönlichkeitsentwicklung») sind Jane Loevinger (1976) und Robert Kegan (1982), die weitgehend unabhängig voneinander geforscht haben. Umso eindrücklicher ist, dass sie – in Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Kohlberg und anderen – Regelmäßigkeiten

in der Persönlichkeitsentwicklung von Menschen aufgedeckt haben. Denn die Entwicklung von Erwachsenen verläuft nicht etwa chaotisch, sondern sie folgt bei aller Einzigartigkeit jedes Menschen einer strukturellen Logik: Nach einer anfänglich starken Orientierung an den Ansichten unserer Bezugsgruppen (peer group, Familie, Fußballverein) folgen zunächst weitere konventionelle Stufen der Herauslösung oder

«Ich-Werdung», was später bis zu Entwicklungsstufen führen kann, auf denen Menschen immer tiefer und differenzierter in der Beobachtung ihrer selbst, anderer Menschen und zunehmend komplexer Kontexte leben. Sehr grob vereinfachend kann man festhalten, dass in der Forschung (von Loevinger über Kegan bis Wilber) die ganz frühen Entwicklungsstufen als *präkonventionelle Stufen* bezeichnet werden, die Entwicklungsstufen des Menschen auf seinem Weg zu einer voll ausgebildeten und erwachsenen Identität als *konventionelle Stufen*, und spätere Entwicklungsstufen, auf denen Menschen zunehmend eine beobachtende Distanz zu sich selbst entwickeln und Flexibilität sowie ein Bewusstsein für den Einfluss von Kontexten (auch auf das Selbst) verkörpern, als *postkonventionelle Stufen*.

Für unseren Bezug zum Bildungskontext ist nun Folgendes wichtig: Der Übergang in eine spätere Entwicklungsstufe ist weniger ein Lernprozess im Sinne eines «Dazu-Lernens», sondern ein Transformationsprozess im Sinne eines «Sich-Entwickelns». Und interessanterweise ist mit dem Übergang in eine neue Stufe (bzw. mit dem inneren Umbau in einen neuen «Mindset») oft auch eine Art Ent-Lernen alter Strategien verbunden, was krisenhafte Momente mit sich bringen kann. Einiges von dem, was bisher als «wahr» oder «richtig» angenommen wurde, wird überschrieben, neu betrachtet, in einen breiteren Kontext eingeordnet und sogar relativiert.

Wichtig für das Thema Persönlichkeitsentwicklung ist aber vor allem folgende Einsicht: Man kann einem Menschen eine nächste Entwicklungsstufe nicht «erklären» und er oder sie «lernt» sie dann. Bestimmt gibt es Entwicklungsimpulse von außen, doch der Übergang in eine spätere Entwicklungsstufe ist «eine größere Sache», da es um strukturelle Kernaspekte des Menschen geht (Loevinger: *master trait*), die durch Entwicklungsprozesse in Bewegung geraten.

Persönlichkeitsentwicklung und Agilität

Vor diesem Hintergrund möchten wir nun das Thema «Agilität» mit ins Spiel bringen, das in Bildungskontexten auch unter dem Stichwort «agiles Mindset» diskutiert wird. Wir verfolgen im Rahmen des Dreiklangs «Lehrpersönlichkeit, Bildung und Agilität» das Ziel, zum

Dies betrifft insbesondere auch die Fähigkeit, mit offenen Situationen umzugehen, und daher wohl im Kern das, was «Agilitätsfähigkeit» ausmacht.

einen das Verständnis von «Agilität» weiter zu vertiefen und zum anderen den Blick auf den Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Agilität zu schärfen: Wie sehen mögliche Schnittstellen aus? Welche Wechselwirkungen darf man vermuten? Was bedeutet dies für die Bildungsarbeit? Aber auch: Wo berühren sich in den Diskursen lediglich Begrifflichkeiten, die präzise voneinander abgegrenzt werden müssen?

Der Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Agilität ist aus unserer Sicht mindestens in zweifacher Hinsicht interessant: Mit zunehmender Reife erweitert sich das Wahrnehmungs- und Handlungsrepertoire eines Menschen. Dies betrifft insbesondere auch die Fähigkeit, mit offenen Situationen umzugehen, und daher wohl im Kern das, was «Agilitätsfähigkeit» ausmacht. (Begriffsbestimmungen zu «Agilität» siehe im vorausgehenden Beitrag und weiter vorne in diesem Buch.)

Zweitens kann sich durch Entwicklungsprozesse auch der Blick auf «Agilität» verändern. Das heißt: Je nach Entwicklungsstand verstehen Lehrende vermutlich etwas anderes unter «Agilität» und setzen dies dann entsprechend anders um.

Während Ersteres im Großen und Ganzen in der Forschung gut belegt ist, gibt es zu Letzterem noch keine Forschungsarbeiten. Eine Hypothese könnte aber lauten, dass Menschen auf *präkonventionellen Stufen* Agilität primär als Freiraum zur Verfolgung Ihrer Bedürfnisse und Interessen interpretieren, dass auf *konventionellen Entwicklungsstufen* Agilität dann eher als etwas verstanden wird, das mit Tools und Spielregeln in die Welt gebracht und in klar definierten Kontexten (etwa einem Lernszenario) nutzbar gemacht werden kann, während Menschen auf den *postkonventionellen Entwicklungsstufen* Agilität als innere Haltung leben, verbunden mit einem hohen Maß an Offenheit und Präsenz, das der Gemeinschaft und den Prozessen selbst zur Verfügung gestellt wird.

Damit wäre das in letzter Zeit oft thematisierte «agile Mindset» eher etwas, das

- im Prinzip jedem Menschen zur Verfügung steht
- kaum erlernbar ist im Sinne von «ich besuche einen Kurs» oder «ich lese ein Buch»
- eher vor dem Hintergrund der Lehrpersönlichkeit «freigelegt» werden kann und dann womöglich tiefer greifende Entwicklungsprozesse berührt.

Fazit

Vermutlich können viele Menschen in ihrer Biografie Zusammenhänge zwischen Persönlichkeit und Lernwirkung wahrnehmen. Und immer mehr Menschen machen in der Bildungsarbeit Erfahrungen mit «Agilität». Der Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsentwicklung, Bildung und Agilität ist jedoch kaum besprochen. Dies ist einer der Gründe für den kurzen, skizzenartigen Charakter dieses Beitrags. Unser Einblick zeigt aber hoffentlich, dass sich das Nachdenken über diese Thematik lohnt. Wir laden Sie deshalb dazu ein, bei sich und anderen hierzu Beobachtungen anzustellen und Bildungsarbeit einmal vor dem Hintergrund von «persönlicher Reife» zu reflektieren. Wir werden das Thema auf jeden Fall weiterverfolgen und freuen uns auf Ihre Kontaktaufnahme, wenn Sie Lust haben, dies zu tun.

Quellenverzeichnis

- Binder, T. (2016). Ich-Entwicklung für effektives Beraten (Interdisziplinäre Beratungsforschung 11). Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Getzels, J. W.; Jackson, P. W. (1963). The teachers's personality and characteristics. In N. L. Gage (Ed.) (1979), Handbook of research on teaching (pp. 506-582). Rand McNally, Chicago. Deutsche Fassung, Merkmale der Lehrerpersönlichkeit. Bearbeitet von G. Pause, In K. Ingenkamp (Hrsg.), Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil II, S. 1353-1526. Beltz
- Hattie, J. (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge.
- Kegan, R. (1982). The Evolving Self. Harvard University Press.
- Kerschensteiner, G. (1927). Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung (2. Auflage). Tiebner, Leipzig.
- Kohlberg, L. (1996). Die Psychologie der Moralentwicklung, 564 Seiten, Frankfurt am Main
- Kunze-Pletat, D. (2019). Personenzentrierte Erwachsenenpädagogik. Die pädagogische Beziehung als Mittelpunkt im Lehr-Lern-Prozess. Springer.
- Loevinger, J. Ego Development. San Francisco: Jossey-Bass, (1976)
- Soemers, J. (2020). Lehrer-Schüler-Beziehungen im Berufsschulunterricht. Eine empirische Studie über die Kategorien und Merkmale besonders guter und nicht besonders guter Lehrer-Schüler-Beziehungen und deren Auswirkungen auf den Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen von Berufsschülern. Hürth.

Agilität als Garant für lebenslanges Lernen im Bildungskontext

Anna Reuter

Der Ausgangspunkt

Lebenslanges Lernen. Während meiner Zeit als Schülerin der 70er und 80er Jahre wurde diese Leitlinie immer wieder von Lehrern und Eltern ausgegeben, deutlich spürbar mit Köder-Hintergedanken. Meiner Erinnerung nach aber sah ich eher den Angelhaken denn den Köder darauf; die Vorstellung den unangenehmen Teil der Schule ein Leben lang weiterhin betreiben zu müssen, war nicht erfreulich.

Heute geht es mir anders. Ich beneide geradezu heutige Schülerinnen und Schüler. Allein die vielfältigen Austauschprogramme, die Jahr für Jahr europa-, ja weltweite Begegnung ermöglichen, lassen mich (traurig, fast ein wenig wütend) an die mühseligen Diskussionen mit dem Lehr- und Erziehungskörper denken, um kurz vor dem Abitur doch noch für zumindest ein einziges Mal gemeinsam ins Ausland fahren zu dürfen. Am Ende wurde es eine Abschlussfahrt nach Belgien. Schön war es, zweifelsohne, aber geträumt hatten wir von weiter entfernten Destinationen.

Heute bin ich Fortbildungsjägerin, liebe das Twitterlehrerzimmer, eine großartige Quelle fortwährender Impulse und Inspirationen, kann nur schwer bei Fachliteratur widerstehen und träume von einem Seniorenstudium. Noch reizvoller ist die Vision, beispielsweise regelmäßig nach 5 Jahren Berufsleben wieder für 2 Jahre studieren zu dürfen, um dann gut gestärkt wieder zu wechseln. Wäre das ein Segen.

Nun habe ich das große Glück mich als Lehrerin systembedingt

fortbilden zu „müssen“, so dass ich oft in Gelegenheit komme. So ist ein „Garant“ für lebenslanges Lernen, wie es der Titel dieses Abschnittes verspricht, für mich ein sehr positiv besetztes Versprechen. Gleichwohl stelle ich mir die Frage, was den Sinneswandel der inhaltsgesättigten Schülerin zum heutigen „Schwamm-Verhalten“ bewirkt. Dabei führe ich mir gleichsam Prinzipien gelingender Lernprozesse selbst vor Augen: Ich lerne die Wissensaspekte mit Freude, die für mich bedeutsam sind, z. B., weil ich das Potential für meinen Unterricht oder meine Seminargestaltung erkenne und die Erkenntnisse schnell zur Anwendung bringen kann. Ich wähle mir die Themen eigenständig aus und erfahre mich dabei als autonom und selbstständig. Ich habe eine Vorstellung davon entwickelt, welche Themen auch künftig von Bedeutung sein werden. Und ich befasse mich aktiv mit diesen aus der Überzeugung heraus, dass „Weiterlernen“ heute in besonderem Maße vonnöten ist:

Vielmehr gilt es, eine Kultur des Lernens als gesellschaftlichen Auftrag neu zu definieren und breit anzustoßen, um komplexen Herausforderungen besser zu begegnen.

Die schnelle Entwicklung digitaler Technologien und die Globalisierung brachten disruptive Veränderungen und werden diese weiterhin mit sich bringen. Deren Auswirkungen auf die Gesellschaft von morgen sind nicht abseh-, gleichwohl aber gestaltbar, z. B. mit Blick auf die Ziele nachhaltiger Entwicklung. Eine Kultur der Digitalität gewährleistet Demokratisierung und Mitsprachepotential, erfordert in der Folge aber auch gesellschaftliche Teilhabe und Mitgestaltungswillen. Die Wissenshoheit in Zeiten der Industrialisierung lag bei wenigen Entscheidungsträgern, die Bedeutsamkeiten aus Gründen ökonomischer Prosperität ausmachten. Heute hingegen ist Wissen weltweit verfügbar, muss aber eigenständig verifiziert werden.

Und so geht mit „lebenslangem Lernen“ ein Auftrag neuer Ausprägungen einher: Erfolgreiches Lernen bedingt zum einen zielführende Selbststeuerungsmechanismen, wie beispielsweise bereits die Auswahl und Priorisierung relevanter Lernerhalte. Zum anderen setzt es Teilhabe an gemeinschaftlich entwickelten Wissenskonstitutionen voraus. Sowohl in formellen als auch informellen Lernprozessen kommen dabei deklaratives Sach- und Faktenwissen und vor allem prozeduales, konzeptionelles und metakognitives Wissen zum Tragen. Lebenslanges Lernen stellt also eine komplexe Aufgabe dar, die

01 Bereits im abschließenden Bericht der Kommission zum Jahr des lebensbegleitenden Lernens heißt es: „Die lebenslange allgemeine und berufliche Bildung ist inzwischen zu einem zentralen politischen Thema in der gesamten Europäischen Union geworden. Sie ist ein zentrales Element der Reform der Strukturfonds und der gemeinschaftlichen Beschäftigungspolitik geworden.“ Aus: <https://kurzelinks.de/uy3f>, aufgerufen am 29.10.2020, 18:44 Uhr

In Europa ist die wissensbasierte Gesellschaft und Wirtschaft entstanden.

den Bildungsauftrag heutiger Gemeinschaften hinterfragt. Dieser zielt weder nur auf Schülerinnen und Schüler noch allein auf erwachsene Lernerinnen und Lerner in beruflichen Weiterbildungsphasen ab. Vielmehr gilt es, eine Kultur des Lernens als gesellschaftlichen Auftrag neu zu definieren und breit anzustoßen, um komplexen Herausforderungen besser zu begegnen.

Lebenslanges Lernen

Die Leitlinie ist bekanntermaßen nicht neu, hat aber im Kontext der jeweiligen Zeit verschiedene Ausprägungen erfahren (Kraus 2001, S. 5). Dass sie lange schon eher an Bedeutung zu- als abnimmt, verdeutlicht auch ein „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ der Europäischen Kommission (EK) aus dem Jahr 2000. Bereits vier Jahre zuvor erklärte die EK das Jahr 1996 zum „Europäischen Jahr des lebensbegleitenden Lernens“. Mit dem Memorandum wurde allerdings einmal mehr 01 deutlich, dass die Zielebene der EK eine wirtschaftliche ist:

„Warum ist es höchste Zeit für eine solche Debatte? Warum misst die Europäische Union der Verwirklichung lebenslangen Lernens so hohe Priorität bei? Dafür gibt es zwei Gründe, die beide gleichermaßen bedeutsam sind:

In Europa ist die wissensbasierte Gesellschaft und Wirtschaft entstanden. Mehr als jemals zuvor sind der Zugang zu aktuellen Informationen und Wissen sowie die Motivation und Befähigung zur intelligenten Nutzung dieser Ressourcen – zum eigenen Wohl und zu dem der Gemeinschaft – der Schlüssel zur Stärkung von Europas Wettbewerbsfähigkeit und zur Verbesserung von Beschäftigungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte.

Europäer von heute leben in einem komplexen sozialen und politischen Umfeld. Mehr als jemals zuvor möchte der Einzelne sein Leben selbst planen, wird erwartet, dass er einen aktiven Beitrag zur Gesellschaft leistet, und muss er lernen, positiv mit kultureller, ethnischer und sprachlicher Vielfalt umzugehen. Bildung im weitesten Sinne ist der Schlüssel, um zu lernen und zu begreifen, wie diesen Herausforderungen zu begegnen ist.“ (EK 2000, S. 5f)

Zweifelsohne lassen sich Interdependenzen zwischen lebenslangem Lernen im Sinne nachhaltiger Bildungsprozesse und Beschäftigungsfähigkeit nicht leugnen. Aber den Herausforderungen und Bedarfen des 21. Jahrhunderts mit Qualifikation für einen nach monetären Gesichtspunkten ausgerichteten Markt zu begegnen, greift nicht nur zu kurz, sondern wäre mit Blick auf (die Komplexität relevanter) Bildungsziele gar verantwortungslos.

02 Ausführliche Bezüge zwischen den hier aufgeführten Kompetenzbereichen und entsprechenden Potentialen agiler Rahmenwerke wie Scrum finden sich im Buch Scrum in die Schule (Reuter 2020, Hrsg. Tom Mittelbach).

Modelle wie das Kompetenzmodell des Centers for Curriculum Redesign (CCR) beschreiben, über welche Kompetenzen wir im 21. Jahrhundert verfügen müssen. In einem umfassenden Framework werden vier Dimensionen von Bildung vorgestellt (Fadel, Bialik, Trilling 2017, S. 77):

- Wissen (im Sinne von „Was wir wissen“)
- Skills (im Sinne von „Wie wir nutzen, was wir wissen“)
- Charakter (im Sinne von „Wie wir uns in der Welte verhalten & handeln“)
- Meta-Lernen (im Sinne von „Wie wir reflektieren & uns anpassen“)

Der „Lernkompass 2030“ der OECD, 2019 erschienen und im November 2020 auch in deutscher Version veröffentlicht, fordert ebenfalls überfachliche Neuausrichtung: „Metakognition, lebenslanges Lernen und das Verständnis anderer Kulturen sind notwendig, um sich veränderten Lebensverhältnissen anzupassen.“ (OECD 2020, S. 72).

Auch hier wird der Bezug zur Arbeitswelt hergestellt: „Um sich dem rasanten technologischen Fortschritt anzupassen und wettbewerbsfähig zu bleiben, müssen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer neben Wissen, Skills, Haltungen und Werten auch soziale Skills entwickeln und ihr gesamtes Arbeitsleben lang neue Kenntnisse und Skills erwerben. Das setzt Flexibilität, eine positive Haltung zum lebenslangen Lernen und Neugierde voraus.“ (ebenda, S. 90)

Es bestätigt sich einmal mehr: Lebenslanges Lernen muss Kompetenzen in den Blick nehmen, die erlauben komplexen Herausforderungen angemessen zu begegnen und gemeinschaftlich Veränderung zielführend zu gestalten. **02**

Lebenslanges Lernen muss Kompetenzen in den Blick nehmen, die erlauben komplexen Herausforderungen angemessen zu begegnen und gemeinschaftlich Veränderung zielführend zu gestalten.

Einordnung des Begriffs Agilität

Welche Rolle spielt nun der Begriff „Agilität“ in diesem Kontext? Ist er ein weiteres Buzzword, das gut zu angesagten Narrativen eines gesellschaftlichen Umfeldes passt? Eine Folie, die, über die Leitlinie „lebenslanges Lernen“ gelegt, diese weniger angestaubt anmuten lässt?

Kultur-Autoritäten dieser Ausprägung erfordern eine Einordnung, die den Hintergrund des Begriffs verdeutlicht und den Querbezug zum hier hergestellten Kontext des Bildungssystems herleitet.

Agilität im hier verstandenen Sinn lässt sich zunächst einmal herunterbrechen auf „Anpassungsfähigkeit in komplexen Herausforderungen/unsicheren Zeiten“. „We plan, but recognize the limits of planning in a turbulent environment.“ heißt es in den Hintergrund-erläuterungen der Agile Alliance, der Organisation, die mit ihren Gründungsmitgliedern das Agile Manifest 2001 festgeschrieben hat (Beedle et al. 2001). Zwei grundlegende Pfeiler agiler Rahmenwerke wie Scrum u. a. sind demzufolge „Inspect“ und „Adapt“, Überprüfen und Anpassen.

Zweifelsohne sind diese Prinzipien auf schnellere Auslieferung von Produkten und damit höhere Kundenzufriedenheit (und -bindung) ausgelegt, folgen also wirtschaftlichen Interessen. So hat der Transfer dieser Prinzipien in das Bildungssystem sicherlich für manche Leser einen negativen Beigeschmack. Doch die gesellschaftlichen Veränderungen durch die digitale Transformation rufen die Frage auf, wie wir in der Zukunft leben und arbeiten wollen. Gehen wir davon aus, dass wir auch künftig für die Lebens- und Arbeitswelt ausbilden, legitimiert sich der Querbezug auf wirtschaftlich relevante Perspektiven, weil die Fragen nach dem Woraufhin bzw. der Intentionalität von (Aus-) Bildung eng damit verknüpft ist.

Auch in den nächsten Jahren und Jahrzehnten werden sich Märkte nach Effizienz und Produktivität ausrichten. Allerdings müssen diese – bereits heute – flexibler auf dynamische und komplexe Herausforderungen reagieren: Technologische Entwicklungen, schnell implementierte neue Geschäftsideen und volatile Wettbewerbssituationen erfordern anderes Organisations- und Führungshandeln und mehr Verantwortung der Mitarbeitenden. Langfristige, verbindliche Planung ist dabei eher hinderlich denn zielführend. Kurze Entwicklungsphasen und regelmäßige Zielüberprüfung und Neuausrichtung hingegen gewährleisten die o. g. Kundenzufriedenheit eher. Erfolgreiche Teams durchlaufen mithin einen Lernprozess, der ihnen durch kurze, fortwährend evaluierte Entwicklungsphasen erlaubt, zielführend nachzubessern und den Prozess, die Mittel und Wege veränderten Rahmenbedingungen anzupassen.

Hier ist Agilität im Sinne von kritisch-distanziertem Reflexionsvermögen von großer Bedeutung. Besonders herauszustellen ist eine Erkenntnis im Organisationsmanagement, die einem Paradigmenwechsel gleichkommt, weil sie veränderte Werte und Haltungen mit sich bringt: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind dann im Sinne der Organisation erfolgreich, wenn sie sich als sozial eingebunden, autonom und kompetent erleben. Diese vermeintlich „weichen“ Faktoren stel-

Diese vermeintlich „weichen“ Faktoren stellen somit einen relevanten Wirtschaftsfaktor dar, der Veränderungsbedarf in den Organisationen mit sich bringt.

len somit einen relevanten Wirtschaftsfaktor dar, der Veränderungsbedarf in den Organisationen mit sich bringt. Abrufbares, messbares Wissen verliert an Bedeutung, da sukzessive Technologie und künstliche Intelligenz Aufgaben übernehmen, für deren Lösung Algorithmen quantifizierbare Datenmengen schneller und zuverlässiger als Menschen verarbeiten. Soziale, emotionale und metakognitive Kompetenzen hingegen sind in mehrdeutigen, unwägbaren Situationen, in kreativen Gestaltungsprozessen und in sozialen Gefügen unabdingbar und nicht durch Technologie zu ersetzen.

So verändern sich auch die Einstiege in berufliche Kontexte. Unternehmensleitungen beginnen um ihre Mitarbeiter zu werben und hierarchische Entscheidungsstrukturen aufzubrechen. Partizipation und vertrauensvolle Verantwortungsübergabe prägen Entscheidungsprozesse agiler Organisationen. Teams fokussieren sich auf selbstgewählte, leistbar eingegrenzte und damit erfolgsversprechende Herausforderungen und generieren Entwicklungsfortschritte durch regelmäßige Kommunikation und Reflexion. New Work-Bewegungen, eine immer stärkere Ausrichtung auf Teams in hoher Verantwortung oder auch vernetzte Arbeitsorganisation in Coworkingspaces zeichnen ein deutliches Bild veränderter Arbeitswelten. Unzählige Veröffentlichungen zu partizipatorisch geprägtem Führungshandeln im Sinne eines „Agile Leaderships“ machen eine sukzessive Abwendung vom tayloristischen Menschenbild der funktionierenden Auftragserfüller hin zu aktiv Mitgestaltenden in reflexiver Selbstverantwortung ebenfalls deutlich.

Bildungsvorgänge zeigen viele Parallelen zu oben benannten Entwicklungen und Erfordernissen auf. Gerade in Bildungskontexten untermauern die beschriebenen Prinzipien seit ehemals erfolgreiche Lernprozesse:

Lernen wird ebenfalls als ein Prozess des aktiven Anpassens verstanden: Lernende überprüfen, inwieweit neue Erkenntnisse zu ihren bisherigen Deutungen des Kontextes passen; relevante Neu-Konstrukte werden in vorhandene Wissensschemata der Lernenden eingebunden oder verändern diese Schemata, wenn Anpassung erforderlich ist, weil bestehende Konstrukte nicht mehr tragfähig sind (vergl. Piaget, herausg. durch Fadke 2003, S. 53f). Lernen ist ein aktiver, ko-konstruktiver Prozess.

⁰³ nicht im Sinne der Selektionsfunktion

In kooperativen, kollaborativen Bezügen zu lernen ist motivational bedeutsam und gewährleistet Multiperspektivität.

Der Rückgriff auf die Selbstbestimmungstheorie (Deci, Ryan 1993) und die Werte und Prinzipien der sozialen Eingebundenheit, des Autonomie- und Kompetenzerlebens sind in besonderem Maße geeignet, erfolgreiche Lernprozesse zu ermöglichen:

In kooperativen, kollaborativen Bezügen zu lernen ist motivational bedeutsam und gewährleistet Multiperspektivität.

Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess wird in tendenziell offenen, komplexen Aufgabenstellungen deutlich befördert und bahnt Selbststeuerungskompetenzen an. Lernsettings wie Projektlernen,

Selbstorganisiertes Lernen oder Lernen durch Lehren bilden diese Potentiale ab.

Feedback und transparente, kriteriengeleitete Leistungsrückmeldungen im Sinne individueller Förderung ⁰³ zeigen Progression und Kompetenzentwicklung auf. Sie machen Selbstwirksamkeit erfahrbar und sind darüber hinaus Grundlage für zunehmend selbstgesteuerte Lernprozesse in eigener Verantwortung.

Partizipation der Lernenden in Planungsprozessen und Mitgestaltungsmöglichkeit im Unterricht gewährleistet Autonomieerfahrungen und bietet bedeutsame Modelle demokratisch-gemeinschaftlichen Handelns.

Agile Prinzipien – Gelingensbedingungen für lebenslanges Lernen

Die beschriebene Korrelation zwischen Agilität und erfolgreichem Lernen macht deutlich: Agiles Handeln ist weder im Kontext von Organisationsentwicklung noch im Bildungszusammenhang auf die Umsetzung entsprechender Methoden fokussiert. Vielmehr bildet erfolgreiches agiles Handeln einen Lernprozess ab, basierend auf Werten und Prinzipien, von denen wir im lerntheoretischen Kontext bereits lange um ihre Lernwirksamkeit wissen. Im Leitfaden des agilen Rahmenwerkes Scrum sind folgende Werte durch die Scrum-Entwickler Ken Schwaber und Jeff Sutherland bereits festgeschrieben: Commitment (im Sinne von (Selbst-) Verpflichtung, Verbindlichkeit), Mut, Fokus, Offenheit, und Respekt (Sutherland, Schwaber 2017).

Darauf aufbauend sind – wie zuvor dargelegt - Peer-Learning/ Teamorientierung, Partizipation, Reflexion, Feedback, Vertrauen, Zielorientierung und klare Kommunikationsstrukturen Konditionen, die Entwicklungsprozesse zielführend begünstigen. Sie sind sowohl in

Man rufe sich nun die Forderung nach einer Lern-Kultur in Erinnerung, die der Leitlinie „Lebenslanges Lernen“ folgt. Dazu ist es geboten, möglichst viele dieser Gelingensbedingungen in Lernsettings umzusetzen.

produktiven agilen Organisationen fest verankert als auch in erfolgreichen Lernprozessen im Bildungskontext beobachtbar.

Man rufe sich nun die Forderung nach einer Lern-Kultur in Erinnerung, die der Leitlinie „Lebenslanges Lernen“ folgt. Dazu ist es geboten, möglichst viele dieser Gelingensbedingungen in Lernsettings umzusetzen. Letztere beziehen ausdrücklich jene Lernprozesse mit ein, die über die Phase des Lernens im schulischen Rahmen hinausgehen oder mit

einer Öffnung der Schule einhergehen. So sind Lernsettings in Ausbildungsbezügen der Universitäten, der Studienseminare und entsprechend systemübergreifende Kooperationen explizit mitgedacht.

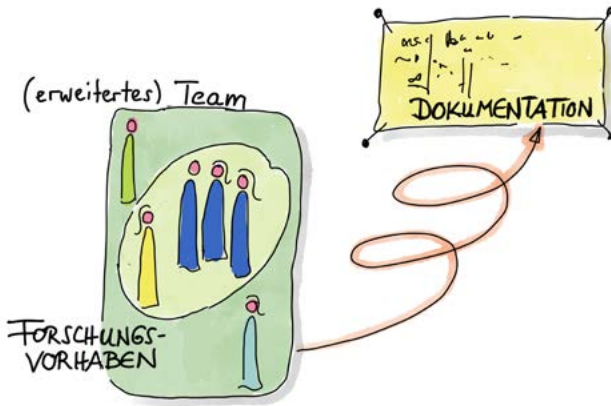
Allerdings ist es für Anwender im Entwicklungsprozess nicht hilfreich, sämtliche Implikationen breit aufzulisten und mit der Forderung zu verknüpfen, diese tunlichst in Gänze umzusetzen. Das würde dem Prinzip des Fokus widersprechen, der in agilen Lernarrangements empfohlen wird ⁰⁴, und voraussichtlich in Überforderung führen. Stattdessen können Anwendungsbezüge und konkrete Beispiele vorentlasten und erlauben sodann den Transfer in eigenen Entwicklungsvorhaben. Demgemäß werden im Folgenden Umsetzungsszenarien aufgefächert und jeweils wirksamen Konditionen zugeordnet. Sie folgen dem Anspruch, über die Schule als Lernort hinaus, Lerngelegenheiten im Sinne des Leitbildes „Lebenslanges Lernen“ aufzuzeigen. Damit einher geht die Hoffnung, eine positive Haltung zum lebenslangen Lernen zu befeuern und möglichst niederschwellig kreative Gestaltungsprozesse anzustoßen.

⁰⁴ Die Fachliteratur empfiehlt sogenannte „Content Switches“ zu vermeiden: Das Problem der nicht existenten Multitasking-Fähigkeit wird explizit in einen Fachbegriff überführt.

Umsetzungsszenarien

1. „Agiles Peer-Learning im Studienseminar“

Szenario: Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer eines neuen Ausbildungsdurchgangs im Studienseminar finden sich nach einer Einführungsphase, die vor allem dem Beziehungsaufbau und einer stabilen Identifikation mit dem neuen Ausbildungsrahmen dient, in selbstgewählten, möglichst interdisziplinären Teams zusammen. Bestenfalls erfolgt die Teambildung aufgrund eines gemeinsamen Forschungsvorhaben als Ausgangspunkt des Lernprozesses.



Ein bis zwei Fachleiter*innen des Studienseminars erweitern das Team; auch hier ist die Zuordnung nach Forschungsinteressen empfehlenswert. Ihre Rollenausgestaltung folgt dem Führungsstil eines Servant Leaders. D. h. sie begleiten den Lernprozess auf Augenhöhe, sind Ansprechpartner und ermöglichen dialogisches Lernen in beide Richtungen. Sie unterstützen die Gruppe darin, ihre eigenen Grundannahmen und handlungsleitenden Glaubenssätze zu hinterfragen und den Prozess zielorientiert auszurichten.

... sie begleiten den Lernprozess auf Augenhöhe, sind Ansprechpartner und ermöglichen dialogisches Lernen in beide Richtungen.

Das Team arbeitet in einem zeitlich festgeschriebenen Rahmen von ca. 2 bis 3 Monaten selbstgesteuert und eigenverantwortlich am Forschungsvorhaben. Dieses entspricht einer komplexen, lösungsoffenen Aufgabenstellung, die durch Routinen wie Teamreflexionen zu Beginn des Arbeitstages und transparente, gemeinsam verabschiedete Strukturen eine Komplexitätsreduktion erfährt.

Das Team gewährleistet zu Beginn der gemeinsamen Arbeit mittels entsprechender „Working Agreements“ ⁰⁵ offenen, respektvollen Umgang miteinander. Im Prozess gewährleisten regelmäßige Kommunikationsroutinen Beziehungspflege und stellen darüber hinaus hohe Ziel-, Inhalts-, Prozess- und Verfahrenstransparenz sicher.

⁰⁵ Fachbegriff, dem Rahmenwerk Scrum entlehnt

Je nach Vorhaben nutzt das Team Kooperationen, z. B. mit Universitäten und/oder Lehrerinnen und Lehrern und auch Schülerinnen und Schülern aus Schulen, die mit dem Lerngegenstand bereits Erfahrung gemacht haben oder ebenfalls aktuell damit beschäftigt sind.

In iterativen, schrittweise aufeinander aufbauenden Reflexionsgesprächen garantiert das Team einen empirisch untermauerten

06 Die Vision einer leistungsnotenunabhängigen Lehrendenausbildung schwingt hier nicht ohne Grund mit. Sie ist allerdings so komplex, dass sie einen eigenen Abschnitt verdiente und wird deshalb hier nicht ausgeführt.

Optimierungsprozess, der auf Kompetenzzuwachs ausgerichtet ist. Arbeits- und Lernergebnisse/Erkenntnisse werden veröffentlicht und anderen Lern-Teams zur Verfügung gestellt. Die Vernetzung mit weiteren Teams dient der Perspektiverweiterung und ermöglicht kriteriengeleitetes Feedback auf Augenhöhe.

Ist das Forschungsvorhaben aus der Perspektive der Teammitglieder erfolgreich abgeschlossen, löst sich das Team auf, die Lernenden finden sich in neuen, forschungsorientierten Lerngruppen zusammen.

Die Leistung wird anhand von Erfahrungspunkten ausgewertet; bestenfalls wird der gesamte Ausbildungsprozess nicht mit Ziffern benotet. Stattdessen erfolgt eine erfahrungsbezogene Leistungsrückmeldung im Rahmen eines Coaching-Settings. Auch nach dem offiziellen Abschluss dieser Ausbildungsphase können Lehrerinnen und Lehrern im Amt diese Netzwerke nutzen, systemübergreifend weiterhin im Austausch bleiben und ggf. weitere „Erfahrungspunkte“ sammeln ⁰⁶.

Hier relevante Konditionen, agilen Prinzipien folgend:

- Teamorientierung/soziale Eingebundenheit/Vernetzung
- Prinzip des Anpassens (Inspect and Adapt)
- Zielorientierung
- Kompetenzorientierung
- Autonomie/Selbstorganisation
- Gestaltungsmöglichkeit
- Reflexion
- Feedback

2. „Reflexion als fester Unterrichtsbestandteil“

Die Fähigkeit, in komplexen Herausforderungen zielführend und im Sinne des Gemein- und Eigenwohls zu handeln, erfordert in Zeiten vollständig verfügbaren, aber nicht gesicherten Wissens hohe Reflexionskompetenz. Blinde Flecken, handlungsleitende Motive und Grundannahmen müssen hinterfragt und ggf. neu ausgerichtet werden. Der Lernkompass 2030 der OECD schlägt mit dem Antizipations-, Aktions- und Reflexionszyklus (AAR-Zyklus) ein Instrument bzw. Verfahren vor, das mit Blick auf Reflexionskompetenz einen wesentlichen Beitrag leis-

07 Zum Beispiel: Reflexionsfragen (Wie nehme ich die Situation wahr? Was habe ich erwartet? Was löst das aus?...“); Impulse zu möglichen Reflexionsaspekten („Ihr könntet euch in diesem Zusammenhang beispielsweise mit der Frage nach den Gründen, der Meinung von ..., der Geschichte hinter ... befassen.“), Fünffinger-Methode, Satzanfänge beenden, 4-Ecken-Methode, Brief an mich, Denkhüte, Stand up, Morgenkreis etc.

tet. Der AAR-Zyklus sei „ein iterativer Lernprozess, in dem die Lernenden ihr Denken kontinuierlich verbessern und somit zielgerichtet und verantwortungsvoll handeln.“ (OECD 2020, S. 21)

Damit Schülerinnen und Schüler über diese Kompetenzen verfügen, müssen Lernsettings Reflexionsprozesse thematisieren und Reflexionserfahrung ermöglichen (vgl. Reuter 2021).

Szenario: Die Schülerinnen und Schüler lernen in komplexen, längerfristig und interdisziplinär angelegten Lernsituationen. Zum Beispiel entwickeln sie ein Konzept für ihre Schule, wie Plastikmüll künftig vermieden werden kann. Fachspezifisch relevantes Wissen wird in projektbeteiligten Fächern erarbeitet; die fortwährende Rückkopplung auf das Projektziel zeigt die Bedeutsamkeit der Lerninhalte auf. Diese übergeordneten Lernsituationen gewährleisten Multiperspektivität, beispielsweise durch außerschulische Kooperationen oder Auftraggeber, mit denen die Schülerinnen und Schüler immer wieder in Kontakt treten und deren Bedarfe gemeinsam hinterfragt werden. Der Prozess ist geprägt von regelmäßigen Reflexionsphasen, auf die die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe sukzessiv eingeführter und gemeinsam evaluierter Reflexionsinstrumente **07** so vorbereitet wurden, dass sie diese zunehmend selbstgesteuert durchlaufen können.

Die einzelnen Phasen eines erfolgreichen Reflexionslernprozesses sind den Schülerinnen und Schülern bekannt (vergl. Reuter 2021). Peer-Feedback-Phasen sind ebenfalls in diese Rituale integriert. Formatives Assessment gewährleistet selbstgesteuerte Selbstoptimierungsprozesse. Viele Einzelgespräche machen ressourcenorientierte Zielorientierung erfahrbar. Regelmäßiger Meta-Unterricht erlaubt den Aufbau systematisch-strukturierter Denkstrategien.

Hier relevante Konditionen, agilen Prinzipien folgend:

- Reflexion
- Feedback
- Kompetenzorientierung
- Verantwortungsübernahme
- Ressourcenorientierung/Kompetenzerleben
- Fokus (auf exemplarisch vertiefte Lernanlässe,
- die durch echte Verarbeitung Transfer erlauben)
- Prinzip des Anpassens
- Zielorientierung

3. „Barcamp in der Schule“

Szenario: Die Schülerinnen und Schüler einer Schule und ihre Lehrerinnen und Lehrer möchten nach einer längeren Phase der Schulschließung das Potential hybrider Lernsetting weiterhin gewinnbringend nutzen. Da das Kollegium und auch die Schülerschaft aber noch enormen Entwicklungsbedarf sieht, beschließt ein gemischtes Team aus Schüler*innen und Lehrer*innen ein Barcamp zum Thema „Hybridunterricht“ zu organisieren. Das Team vereinbart Kommunikationswege und -strukturen, so dass alle Beteiligten zu jeder Zeit über den aktuellen Stand, Stolpersteine und ausstehende Arbeitspakete informiert sind. Sie recherchieren gemeinsam in aktuellen Veröffentlichungen zum Thema und knüpfen nach und nach über soziale Medien ein Netzwerk zu Experten, die sie zu ihrem Vorhaben befragen. Sie lassen sich Feedback und Tipps geben, die Schüler und Schülerinnen erleben sich selbst und ihre Lehrer*innen in diesem Prozess als Lernende.

Nach und nach klärt sich die Organisationsstruktur, Probleme werden gemeinsam gelöst. Der Tag des Barcamps ist herausfordernd und sehr aufregend, das Team nimmt trotz kleinerer Unwägbarkeiten aber alle Hürden und blickt am Ende des Tages stolz zurück auf das positive Feedback der Schulgemeinschaft. Sowohl Schüler*innen als auch Lehrer*innen nehmen teil, wählen die für sie persönlich relevanten Themen aus und bringen sich aktiv ein in die jeweils angebotenen Workshops oder Diskussionsrunden. Die Schulgemeinschaft vereinbart, das Barcampformat regelmäßig zu nutzen und weiter zu öffnen, um auch Stakeholder wie Praktikumsbetriebe, Eltern und Nachbarn einzubinden.

Hier relevante Konditionen, agilen Prinzipien folgend:

- Soziale Eingebundenheit
- Kompetenz-/Erfolgserleben
- Partizipation
- Verantwortungsübernahme
- Fokus (auf konkrete Herausforderungen in zeitlich begrenztem Rahmen)
- Zielorientierung
- Feedback

4. „Mikro-Fortbildungen in der Schule“

Szenario: Angesichts der großen Diskrepanzen, die das Kollegium einer Schule in Bezug auf Medienkompetenzen bei sich selbst und auch bei den Schülerinnen und Schülern wahrnimmt, plant es die Einführung von schulinternen Mikrofortbildungen, die, bedarfsorientiert und niederschwellig, angeboten werden sollen. Ein kleines Team übernimmt die Verantwortung und lädt interessierte Schülerinnen und Schüler zur Mitarbeit im Planungsteam ein. Das Team entwickelt ein Verfahren, das barrierefreien Zugang aller Mitglieder der Schulgemeinschaft auf Informationen zum Vorhaben, die gemeinsam erarbeiteten Bedarfsmeldungen und Anmeldeformulare sowie Dokumentationen der angebotenen Mikrofortbildungen erlaubt.

Im Rahmen einer Schulkonferenz stellt das gesamte Team die geplante Struktur vor, die Idee wird mit breiter Zustimmung verabschiedet. Wenig später finden die ersten Workshops in von der Schulleitung im Stundenplan freigehaltenen Randstunden statt. Auch Schüler und Schülerinnen übernehmen einzelne Fortbildungen, an denen Lehrer*innen und jahrgangsstufenübergreifend weitere Schüler*innen teilnehmen. Über die in der Schule etablierten digitalen Infoboards werden die geplanten Mikro-Fortbildungen nun regelmäßig angekündigt.

Hier relevante Konditionen, agilen Prinzipien folgend:

- Kompetenz-/Erfolgs erleben
- Partizipation
- Transparenz
- Struktur
- Kommunikation
- Verantwortungsübernahme

5. „WOL-Circles im Studienseminar“

Working out loud (WOL) umschreibt eine Selbstlernstrategie, die auf Beziehung und Vernetzung setzt, um die eigene Kompetenzentwicklung voranzutreiben und diese in einer zeitlich begrenzten Lernpartnerschaft anderen Lernenden nutzbringend zur Verfügung zu stellen. Sie findet statt im Rahmen eines standardisierten, zwölfwöchigen Lernzirkels (vgl. Stepper 2020). Die Teilnehmenden finden sich über Online-Plattformen und vereinbaren sich zu festen Peer-Coaching-Gruppen. Ein Team trifft sich in der Regel wöchentlich. Der Lernprozess wird begleitet durch Arbeitsempfehlungen, er schließt ab mit einer Reflexion.

Szenario: Im Studienseminar berichtet eine Lehramtsanwärterin in einem Pausengespräch von Erfahrungen eines Freundes mit WOL. Die interessierten Zuhörer berichten in ihren Seminaren davon und schnell macht die Idee die Runde. Es bildet sich ein Planungsteam, Fachleitungen und Lehramtsanwärterinnen und -anwärter planen gemeinsam, wie WOL-Circles in die Ausbildung zu integrieren sind. Über eine Online-Pinnwand organisieren sie die Möglichkeit, Interesse anzumelden und Gruppen zu bilden. Mit der Seminarleitung vereinbaren sie, dass 15 Stunden der zur Verfügung stehenden Ausbildungszeit für die vernetzte Lernarbeit in einem WOL-Circle genutzt werden können.

Die Dokumentation, die in den jeweiligen Circles abgestimmt wird, kann nach Absprache mit Ausbilderinnen und Ausbildern veröffentlicht werden und/oder in das eigene Lernportfolio integriert werden. Die Arbeit in den Circles erfolgt selbstorganisiert, Fachleitungen und Lehramtsanwärter*innen arbeiten hier zusammen und tauschen sich zu ihren jeweiligen Lernvorhaben aus. Die über die WOL-Plattform zur Verfügung gestellten begleitenden Circle Guides unterstützen den Lernfortschritt und bieten Methoden, Empfehlungen und Beispiele. Die Form der abschließenden Reflexion wird vorab in jedem Ausbildungsdurchgang gemeinsam entwickelt und abgestimmt. Erkenntnisse fließen in fest verankerte Peer-Feedbackphasen während der 12 Wochen und zum Abschluss ein. Lernen findet vor allem durch den Austausch, das Teilen von Wissen und den gemeinsamen den Abgleich miteinander, letztlich die Vernetzung statt.

Hier relevante Konditionen, agilen Prinzipien folgend:

- Zielorientierung
- Kompetenzorientierung
- Verantwortungsübernahme
- Autonomieerleben/Selbstorganisation
- Ressourcenorientierung/Kompetenzerleben
- Fokus (auf individuelle Lernvorhaben)
- Kommunikation
- Reflexion
- Feedback

08 Orientiert am realen Projekt L2D2 der Universitäten Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Georg-August-Universität Göttingen, Karlsruher Institut für Technologie und der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Webseite Projekt: <https://l2d2.de/>, aufgerufen am 8.11.20, 19:36 Uhr

6. „Lern-Café“

Szenario: In einem der Schule benachbarten Café treffen sich die älteren Schülerinnen und Schüler in den Pausen und nach der Schule regelmäßig. Es bietet viel Platz in einem der Hinterzimmer, man trifft sich zum Chillen, aber auch um letzte Hausaufgaben voneinander abzuschreiben oder noch gemeinsam für die Klausur des nächsten Tages zu lernen. Manches Mal entsteht informell eine sehr konzentrierte Lernatmosphäre. Das bringt ein paar ältere Schülerinnen auf die Idee, den Raum für ein aktuelles schulisches Projekt zu nutzen. Auftrag ist es, Ideen zur Unterstützung der bzw. Kooperation mit den Anwohnern im Umfeld der Schule zu entwickeln. Hintergrund ist der Wunsch der Schulkonferenz die Schule weiter nach außen zu öffnen, um auch außerschulische Lerngelegenheiten zu bieten und die Beziehung zur Nachbarschaft nachhaltiger zu fördern.

Die Schülerinnen suchen das Gespräch mit der Schulleitung und einzelnen Lehrerinnen und Lehrern, es bildet sich eine Projektgruppe, zu der nun auch der Cafébetreiber stößt. Sie entwickeln ein Konzept, das – sprechstundenartig organisiert – gemeinsame Lernzeit und Austausch im Hinterzimmer des Cafés vorsieht. Computerkurse für Senioren, Nachhilfestunden pensionierter Pädagogen und themenbezogene Meetups etablieren sich. Monatliche Treffen des Organisationsteams erlauben fortwährende Verbesserungen, einzelne Ideen werden erfolgreich umgesetzt, für andere finden sich keine Interessenten oder sie laufen aus, weil Vorhaben erfolgreich abgeschlossen wurden. Vielfach findet informelles Lernen statt.

Hier relevante Konditionen, agilen Prinzipien folgend:

- Autonomieerleben/Selbstorganisation
- Verantwortungsübernahme
- Kompetenz-/Ressourcenorientierung
- Soziale Eingebundenheit
- Hohe Relevanz metakognitiver, sozialer Kompetenzen
- Partizipation

7. „Universitätsübergreifende Seminararbeit“

Szenario⁰⁸: Die pädagogische Hochschule der Stadt und das zugehörige Zentrum für Lehrerbildung planen ein interdisziplinäres, uniübergreifendes Projekt: Ein gemeinsames Schwerpunktthema, die Kultur der Digitalität und ihre Bedeutung für die universitäre Lehre, wird in Kooperation mit weiteren drei Universitäten gemeinschaftlich

erarbeitet. Die Konzeption fußt auf Vernetzung und Interaktion der Beteiligten über diverse Kommunikationskanäle; jeder Ausbildungsstandort übernimmt anteilig Verantwortung für die Ausgestaltung der Seminare, zu denen jeweils alle Lernenden Zugang erhalten. Die entstandenen Lernmittel werden als OER (Open Educational Resources) zur Verfügung gestellt. Sowohl über synchrone als auch asynchrone Kommunikationswege wie Messenger, Online-Seminare, Social Media Accounts und einen entsprechend vereinbarten Hashtag findet Austausch informeller und fachlicher Art statt. Zukunftsrelevante Skills im Sinne des 4K-Modells (Kommunikation, kritisches Denken, Kreativität und Kollaboration) sind nicht nur Inhalt der Auseinandersetzung, sie werden gleichzeitig trainiert. Der Lernprozess mündet in ein gemeinsames Projekt, im Rahmen dessen die Lernenden gemeinsam eine Projektidee konzipieren, diese in einem Medienprodukt umsetzen und in einem Lernportfolio dokumentieren.

Hier relevante Konditionen, agilen Prinzipien folgend:

- Soziale Eingebundenheit/Vernetzung
- Hohe Relevanz metakognitiver, sozialer Kompetenzen
- Autonomieerleben
- Verantwortungsübernahme
- Kommunikation
- Kompetenz-/Ressourcenorientierung
- Partizipation

Zusammenfassung

Angesichts immer komplexerer Herausforderungen für unsere Gesellschaft und die in ihr sozial eingebundenen Menschen gewinnt die Leitlinie „Lebenslanges Lernen“ deutlich an Bedeutung. Der gesellschaftliche Auftrag geht mit einer Veränderung der Kultur des Lernens einher, die nicht mehr allein die Phase der Schulzeit oder Weiterbildungsphasen im beruflichen Leben Erwachsener fokussiert. Vielmehr wird durch ein Öffnen der jeweiligen Lernorte wie Schule, Studienseminar, Weiterbildungskolleg oder Universität ein vernetztes, kollabo-

ratives Lernen ermöglicht, das Werten und Prinzipien folgt, die maßgeblich zum Erfolg der jeweiligen Lernvorhaben beitragen.

Gerade auf dieser Ebene zeichnen sich Übereinstimmungen mit agilen Entwicklungsprozessen ab, die ebenfalls Lernprozesse darstellen bzw. sichtbar machen. Das agile Prinzip „Inspect and Adapt“ beispielsweise nutzt erfahrungsbasierte Erkenntnisse und Lernschleifen durch iterativ-inkrementelle Prozesse. Diese werden beständig reflektiert, schließen jeweils mit einer Evaluation ab und erlauben so die intentionale, inhaltliche und operationale Anpassung in nachfolgenden Phasen.

Den Lernprozess unterstützen strukturierte Handlungsempfehlungen, die dafür Sorge tragen, dass Gelingensbedingungen wie Teamorientierung oder regelmäßige Reflexion gewährleistet sind. Sicherlich eine der wesentlichsten Voraussetzungen für erfolgreichen Umgang mit komplexen Herausforderungen ist aber das Selbstverständnis einer/eines Lernenden und die aktive Entwicklung von und Beteiligung in Lernnetzwerken. Neugier auf Veränderungspotentiale und Freude an eigenen und gemeinsamen Entwicklungsprozessen sind ohne Zweifel Garanten erfolgreichen Lernens.

Vielmehr wird durch ein Öffnen der jeweiligen Lernorte wie Schule, Studienseminar, Weiterbildungskolleg oder Universität ein vernetztes, kollaboratives Lernen ermöglicht, das Werten und Prinzipien folgt, die maßgeblich zum Erfolg der jeweiligen Lernvorhaben beitragen.

Literaturverzeichnis

Beedle, M. et al. (2001). Agile Manifesto. <https://agilemanifesto.org/>; aufgerufen am 5.11.20, 11:15 Uhr

Deci, E.; Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik 39, S. 223-238.

Fadel, C., Bialik, M., Trilling, B. (2017). Die vier Dimensionen der Bildung, Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert wissen müssen. Hamburg: ZLL21 e. V.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften EK (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen. https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf; aufgerufen am 29.10.20, 17:36 Uhr

Kraus, K. (2001) Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

OECD (2020) Lernkompass 2030. http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf; aufgerufen am 7.11.20, 13:17 Uhr

Piaget, J. (2003) Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Herausgegeben durch Fadke, R. Weinheim: Beltz Verlag

Reuter, A. (2020). Potentiale Agiler Prozesse: Das CCR-Modell. In T. Mittelbach (Hrsg.), Scrum in die Schule. eBook: Selbstverlag

Reuter, A. (2020). Lehr- und Lernausbildung als mobiles Perpetuum mobile. Vorabaufzeichnung Session Mobile Schule Oldenburg, 7.9.2020 <https://youtu.be/zHTrY58hTsA>, aufgerufen am 7.11.20, 20:32 Uhr

Reuter, A. (2021). Reflexionskompetenz. In W. Klee, Ph. Wampfler, A. Krommer (Hrsg.) Hybrides Lernen. Zur Theorie und Praxis von Präsenz- und Distanzlernen. Weinheim: Beltz Verlag

Stepper, J. (2020) Working out loud. <https://workingoutloud.com/resources>, aufgerufen am 8.11.2020, 18.23 Uhr

Sutherland, J., Schwaber, K. (2017). Scrumguide (deutsche Version). <https://www.scrumguides.org/docs/>

[scrumguide/v2017/2017-Scrum-Guide-German.pdf](https://www.scrumguides.org/docs/scrumguide/v2017/2017-Scrum-Guide-German.pdf), aufgerufen am 7.11.20, 19:30 Uhr

Autor*innen des Kapitels

STEFFEN SIEGERT ist Konrektor der Josef-Schmitt-Realschule in Lauda-Königshofen, Baden-Württemberg und verantworte dort u.a. auch den Bereich der Schulentwicklung.Mathematik und Musik sind meine studierten Fächer. Den Prozess der Digitalisierung, sowie das Verständnis von einer Kultur der Digitalität in der Schulentwicklung zu implementieren sind eines meiner großen Anliegen. Agilität spielt in dieser Kultur der Digitalität nach meinem Verständnis eine große Rolle. → [@siegert_steffen](#)

VERONIKA LÉVESQUE ist Organisationsbegleiterin und Projekt-mensch mit einer Vorliebe für Fragen, für die es noch keine fertige Antwort gibt. Begeisterte Grenzgängerin. Unterwegs in 4 Ländern, 3 Sprachen und am liebsten in den Zwischenräumen zwischen Disziplinen. Sie beschäftigt sich mit Transformationshebammerei, Organisations- und Entwicklungshandwerk (Manufaktur, nicht von der Stange), Agile Spielfelder in nicht-agilen Umwelten, Methodenentwicklung, Umgang mit Nicht-Planbarem, Bildungssysteme vs. nicht-formale Bildungswege und 'Fehler machen schlauer.'

→ <https://agile-verwaltung.org/author/verolev/>

SASCHA DEMARMELS ist Agile Communication Coach und unterstützt Teams und Führungspersonen in ihrer zwischenmenschlichen Kommunikation mit Fokus auf selbstorganisierte Kontexte. Themenschwerpunkte in ihrer Arbeit sind unter anderem Zusammenarbeit, der konstruktive Umgang mit Konflikten und mit Diversität. Sie ist Buchautorin verschiedener Fachbücher, u.a. "Agilität und Kommunikation" (Versus, 2019).

Neben ihrer Selbstständigkeit ist sie in der Hochschulentwicklung tätig, wo sie unter anderem verantwortlich ist für die Weiterbildung von Dozierenden in der Hochschullehre. Selber ist sie seit über 15 Jahren als Dozentin und Trainerin an verschiedenen Hochschulen tätig. → [@SaschaDemarmels](https://twitter.com/SaschaDemarmels) → www.linkedin.com/in/sascha-demarmels/

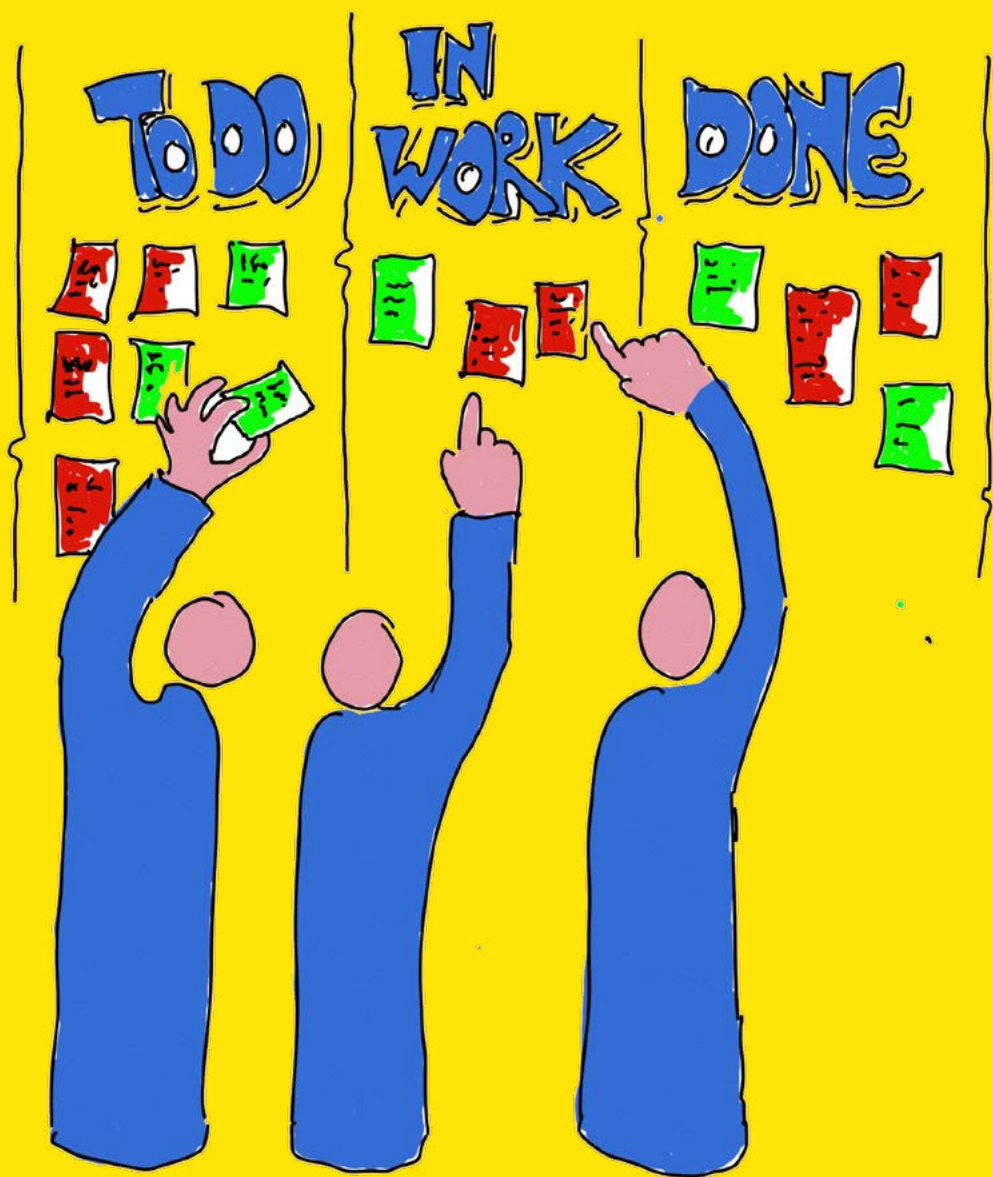
DR. JEAN-PAUL MUNSCH ist promovierter Philosoph; Coach / Supervisor BSO und Organisations- und Entwicklungsberater für Sinnfindung und Selbststeuerungsprozesse. Dozent im DAS Integrative Beratung an der PH FHNW. Mitgründer der Hochschule für agile Bildung HfaB. → [@munschcoach](https://twitter.com/munschcoach) (twitter);

→ www.linkedin.com/in/dr-jean-paul-munsch-20622a2b/

CHRISTOF ARN ist Hochschuldidaktiker und Ethiker. Sein Schwerpunkt ist eine zugleich prozessoffene und zielorientierte Bildung. Dazu entwickelt er seit 10 Jahren in forschender Haltung fortlaufend Ideen, Modelle und Konzepte und publiziert regelmässig dazu. → [@agiledidaktik](https://twitter.com/agiledidaktik) (Twitter) → linkedin.com/in/christofarn/

DAGMAR FROHNING ist promovierte Sprachwissenschaftlerin mit langjähriger Erfahrung im Bereich der Hochschullehre. Sie unterrichtet Deutsch als Fremdsprache am Sprachenzentrum der HU Berlin und erforscht seit mehr als 20 Jahren die Schnittstelle zwischen Sprache, Stimme, Sprechen und Bewusstsein. Seit 2007 stehen Bewusstseins- und Entwicklungsstufenmodelle im Zentrum ihres Interesses. Sie ist von Susanne Cook-Greuter ausgebildet, ein satzergänzungs-basiertes Assessment zur Ermittlung der Entwicklungsreife eines Menschen auszuwerten (Maturity Assessment Profile, MAP) und scort und erstellt Ich-Entwicklungs-Profile (I-E-Profil) in enger Zusammenarbeit mit Thomas Binder.

ANNA REUTER ist Lehrerin für Gestaltungsfächer an einem Berufskolleg in NRW. Seit 2003 begleitet sie als Fachseminarleiterin angehende Lehrer*innen in den Studienseminaren Köln und Leverkusen auf dem Weg in den Lehrerberuf. Intermezzi als angestellte und selbstständige Gestalterin erlauben ihr einen berufsrelevanten Zugriff auf agile Formate wie Design Thinking und Scrum; Formate, die in ihren Unterricht und die Lehr-Ausbildung einfließen. Anna ist Certified ScrumMaster®.



2 | Agilität und Bildungsprozesse: Hilfsmittel, Erfahrungen, Vorgehensweisen

2.1

Kanban-Schulprogramm – Erste Erfahrungen der Schule Knonau

Jörg Berger

Was wird uns bis in vier Jahren beschäftigen? Welche konkreten Ziele für die Unterrichts- und Schulentwicklung werden dann aktuell sein? Ist es sinnvoll, diese bereits heute zu definieren, wenn die Zukunft in Szenarien vorhergesagt wird? Welche Alternativen bieten sich zur Erarbeitung eines Schulprogramms an? Die Schule Knonau hat eine Möglichkeit gefunden, wie sie den gestiegenen Ansprüchen an eine solide Schulentwicklung und den sich immerfort verändernden Umständen konstruktiv und zukunftsorientiert begegnen will: Mit dem Kanban-Schulprogramm.

Er hätte es richten sollen, unser schulinterner Weiterbildungstag. Fernab der Schule in den Seminarräumen eines ehemaligen Klosters wollten wir unser Schulprogramm für die kommenden vier Jahre schreiben. Das gesamte Lehrer*innenteam, Vertreter*innen der Schulbehörde und der Vorstand des Elternforums sollten anhand einer gemeinsamen Stossrichtung Entwicklungs- und Sicherungsziele zu folgenden Bereichen definieren:

- Lehr- und Lernarrangements
- Schule als Lebensraum
- Führung und Organisation
- Aussenbeziehungen
- Zusammenarbeit

Wenn alles anders kommt

Doch dann kam Corona und wir befanden uns jäh im Notfall-Fernunterricht. An physische Konferenzen oder gar an groß aufgelegene Weiterbildungstage war nicht zu denken. Stattdessen nutzten wir diese einmalige Gelegenheit der Schulschließung für unsere Unterrichts- und Schulentwicklung. Bereits am ersten Tag erstellte eine Gruppe Lehrpersonen ein Lernvideo zur Gestaltung des eigenen Home-Office für unsere Schüler*innen vom Kindergarten bis zur 6. Klasse während sich eine zweite Gruppe mit Lernportfolios auseinandersetzte und alle Kids mit einem Lerntagebuch samt Video bediente. Eine Gruppe entwickelte eine Art Tagesplan – einen für Frühaufsteher*innen und einen für die Langschläfer*innen. Eine vierte Gruppe setzte die bereits an einigen Klassen bestehenden Klassenwebsites für alle Klassen auf und schulten ihre Kolleg*innen in deren Programmierung.

Wenn Distanz auch Nähe schafft

Seitens der Schulleitung war ich stark mit den pädagogischen Grundsätzen unserer Schule beschäftigt, kam aber häufig mit meinen guten Ratschlägen zu spät. Immerhin konnten wir ein paar Pflöcke für den Fernunterricht einschlagen:

- Offene und kompetenzorientierte Aufgabenstellungen stehen im Mittelpunkt
- Wir bieten ein breites fächerübergreifendes Angebot an
- Wir verstehen uns als Lernberater*innen
- Es gibt keine Kontrollen
- Es kommt kein Drucker zum Einsatz

Unser schulinterner Weiterbildungstag kam näher und mit ihm die Gewissheit, dass wir diesen nie und nimmer wie geplant durchführen können. Statt Begrüßungskaffee eröffneten wir mit einem Check-In die Zoom-Videokonferenz, statt Gruppentische im Seminarraum gab's Breakout-Rooms und statt Vorlagen für Ziele, Indikatoren und Massnahmen für ein zehnsseitiges Schulprogramm erstellte ich ein Erklärvideo zu Microsoft Planner.

Kanban mittels Microsoft Planner

Inspiziert durch Philipp Wampflers Youtube-Serie «Digi-Fernunterricht» zeigte ich darin, wie aus Ideen neue Aufgaben mit smarten

Zielen entstehen. Ich führte aus, dass die Kommission Schulentwicklung mit ihren Vertreter*innen aller Unterrichtsstufen gemeinsam bestimmen werden, an welchen Zielen aktuell gearbeitet wird. Und es wurde in einer weiteren Spalte ersichtlich, dass erreichte Ziele weiterhin sichtbar sind. Kurzum: Ich erklärte in eigenen Worten das Kanban-Prinzip.

Durch gemeinsames Verständnis zu gegenseitigem Vertrauen

Inspiration für unserer Unterrichts- und Schulentwicklung, ein möglichst gemeinsames Verständnis für die Lehr-, Lern- und Arbeitsformen der Zukunft und das Bewusstsein für gesundheitsförderliche Rahmenbedingungen erwiesen sich als entscheidende Voraussetzungen für den gemeinsamen Prozess. Dies zeigte sich einerseits in der grossen Fülle an Ideen und Absichten für unsere Weiterentwicklung und andererseits durch eine vertrauensvolle Basis, dass wir das Richtige tun. Nur so war es möglich, dass spontan gebildete Gruppen von Lehrpersonen die Legitimität erhielten, innerhalb von Breakout-Sessions Ideen und Absichten weiterzudenken und als Ziel für die gemeinsame Schulentwicklung festzuhalten.

Was uns aktuell beschäftigt

Gemeinsam wählten wir zu Beginn des Schuljahres erste drei Ziele aus:

- Freiräume für die Unterrichtsentwicklung schaffen
- Erstmals ein Schulfest organisieren, das am 25.06.2021 stattfindet
- Wir lernen mehr in und mit der Natur

Diese erscheinen nun in der dritten Spalte «Das beschäftigt uns aktuell». In jeder Sitzung der Kommission Schulentwicklung werden die Umsetzungsschritte der einzelnen Ziele überprüft und besprochen. Wird ein Ziel als umgesetzt erachtet, erfolgt eine Begutachtung über dessen Wirkung. Ebenso wird beraten, wie die Entwicklung nachhaltig gesichert werden kann um die Organisationskultur nachhaltig positiv zu beeinflussen. Die entsprechende Auftragskarte wird mit diesen Aspekten ergänzt und in die vierte Spalte «Das haben wir erreicht» verschoben.

Welchen Gewinn wir uns versprechen

Im bisherigen Schulprogramm war es weder vorgesehen noch möglich, die erreichten Ziele abzubilden, geschweige denn, eine Aussage über die Qualität des Erreichten festzuhalten. Die vielen, über 12 Seiten verteilten Ziele und Massnahmen verunmöglichten einen guten Überblick über die aktuellen Bestrebungen. Oftmals entpuppten sich die Indikatoren und Massnahmen als zusätzliche, heimliche Ziele.

Dies führte dazu, dass unser Schulprogramm überladen wirkte. Im Kanban-Schulprogramm zeigt sich diese Schwierigkeit ansatzweise in der ersten Spalte des Planners, wo die Absichten, Ideen und Fragen gesammelt werden.

Ihre Durchsicht nimmt auch Zeit in Anspruch. Gleichzeitig ist jeder und jede eingeladen, ihren Vorschlag zur Entwicklung und zur Verbesserung unserer Schule einzubringen. Dass diese Spalte also wächst, ist durchaus gewünscht. Übersichtlich wird es bereits ab dem nächsten Bearbeitungsschritt, wenn aus einzelnen Absichten gemeinsam eine Aufgabe mit entsprechendem Ziel formuliert wird. Und weil alle Mitarbeitende jederzeit auf den Microsoft Planner zugreifen, auf ihn verweisen oder ihn bearbeiten können, messen wir diesem einfachen digitalen Tool ein grosses Potential an weiteren positiven Effekten für unsere gemeinsame Schul- und Unterrichtsentwicklung bei. Einige davon haben wir bereits erleben dürfen und sind in diesen Erfahrungsbericht eingeflossen. Viele weitere werden wir erst noch kennenlernen. Dies ist mit ein Grund, weshalb wir uns von der agilen Form des Kanban-Schulprogramms viel versprechen.

2.2

Classroomcubes als Werkzeug für Agilität in der Bildung

*Brendan Schumacher
und Cindy Schenk*



Praxisbeispiele:

Schüler-Rückmeldungen zur Arbeit mit den Classroomcubes zeigen deutlich: **Das Lernen mit den Classroomcubes macht Spass!** In unserem Beitrag wird die Funktionsweise der „Cubes“ mit Hilfe von zwei praktischen Beispielen vorgestellt.

Unser Beitrag ist wie folgt unterteilt:

- **Grundgedanken zur Entwicklung der Classroomcubes** (Miteinander besser lernen; Selbstwirksamkeit erleben; Eigenschaften der Classroomcubes)
- **Funktionsweise der Classroomcubes** (Konfektionieren der Cubes)
- **Praktische Beispiele** (Umsetzungsbeispiel: Kooperative Lernform mit 4 Zufallsgruppen und Austausch der Resultate; Umsetzungsbeispiel: «Gruppenwettbewerb» als Form der Kompetenzsicherung unter Verwendung von Rollen)
- **Agilität für Lehrende und Lernende** (Agilität für Lehrende; Agilität für Lernende; Inhaltsübersicht des Begleitlehrmittels)

Grundgedanken zur Entwicklung der Classroomcubes

Miteinander besser lernen

Kooperation ist in den Bildungseinrichtungen zu einem zentralen Thema geworden, gerade auch im Hinblick auf die spätere Berufswelt. Schnelle Reaktionsfähigkeit, Umgang mit Komplexität und Selbstorganisation sind nicht nur zu Zeiten der Pandemie geforderte Skills, welche zu besseren Ergebnissen führen. Das Wissen steht zur Verfügung und dessen Austausch bringt Fortschritt. Das geschieht heute oft online. Das ersetzt aber nicht die zwischenmenschliche Begegnung, das „face-to-face“. Schüler*innen lernen zusammen am besten. Miteinander und voneinander. Gruppenarbeit! **„Let us put our minds together and see what we can make for our children“**, sagt ein indianisches Sprichwort.

Jeder bringt Talente mit, Gifts. Miteinander lernen heisst auch voneinander lernen, partizipativ, durch eigenes Tun miteinander ein Netz von Ideen entwickeln statt Punkte büffeln.

„Let us put our minds together and see what we can make for our children“, sagt ein indianisches Sprichwort.

Sozial lernen, denn das Meiste lernen Menschen von Menschen. **Das Zwischenmenschliche lässt sich nicht digitalisieren.** Wir nutzen alle modernen Errungenschaften unserer Kultur- Laptops, Computer und so weiter. Wir setzen das alles ein um das Wissen zu holen. Routinen können mit Lernsoftware er-

worben werden. Aber die Aufarbeitung und das „sich-aneignen“- das geschieht gemeinsam in der Gruppe. Denn zum nachhaltigen Lernen gehören Emotionen mit dazu.

Alle tragen zum Lernen bei. Miteinander besser – Sozial lernen.

Selbstwirksamkeit erleben

Durch das eigene Tun, auch durch das Vermitteln von Ergebnissen, lernen die Schüler*innen ihre Selbstwirksamkeit kennen, diese Kraft, aus sich selbst heraus etwas bewirken zu können. Das stärkt und motiviert. Lernende der Volksschulstufe dokumentieren ihre Arbeits- und Austauschprozesse beispielsweise in einem Portfolio. Das Portfolio kann die selbstverständliche Grundlage von Standortgesprächen. Die Lehrperson zeigt Perspektiven auf, macht Prozesse deutlich.

Der Entscheid, einen Schritt weiter zu gehen, mit Leichtigkeit auch die Leistung zu steigern, diese heitere Gelassenheit leben, diese Zugabe, geschieht selbst gesteuert. Es geht darum, Menschen diese Kraft in sich selbst zu vermitteln, dieses Vertrauen in die Selbstwirksamkeit zu stärken. Agilität baut auch auf Intuition- intuitiv- von innen heraus sich lenken lassen statt von aussen geführt werden- das ist die ganz hohe Kunst. **Die Classroomcubes fördern dieses Vertrauen in sich selbst.**

Miteinander und voneinander lernen und mit Hilfe des Coachings der Lehrperson auf Erfolgserlebnissen aufbauen- **Stärken stärken durch schrittweises Tun** - das Vertrauen in sich wird ständig weiter entwickelt.

Selbstwirksamkeit konnotiert mit Selbstverantwortung- das Lernen findet selbstverantwortlich statt. Für das gesamte Denken, Fühlen und Handeln, dafür ist jeder Mensch letztendlich selbst verantwortlich. Die Schüler*innen lernen sich selbst zu führen. Sie können sich selbst beherrschen. Aus dem Selbst heraus entscheiden. Das ist Stärke.

Eigenschaften der Classroomcubes

Eine Holzbox enthält 32 Holzquader, welche mit unterschiedlichen Symbolen und Farben bedruckt sind. Die Cubes organisieren als didaktisches Tool Gruppenarbeiten dank eines ausgeklügelten Schlüssels. Sowohl die Zusammensetzung der Gruppen wie auch der Aus-

tausch wird agil umgesetzt. Zitat Dr. Anton Strittmatter „Und zwar so, dass ausnahmslos alle (!) Schülerinnen und Schüler in hohem Masse Sachkompetenz in jeweiligen Themen beziehungsweise zum jeweiligen Lernziel erwerben, gleichzeitig ihr Können als Lernende und Lehrende festigen und nebenher Kompetenzen des Wissenserwerbs und der Zusammenarbeit/Kommunikation entwickeln.“

Die Classroomcubes setzen durch ihre Haptik und räumliche Präsenz einen Kontrapunkt zur Digitalisierung und Individualisierung und fördern spielerisch und strukturiert das Erlebnis einer Teamleistung. Dabei wird der individuelle Fortschritt gezielt beobachtet und gefördert.

Die Cubes unterstützen in fortgeschrittenen Lernsituationen komplexe Erarbeitungs- und Austauschphasen und fördern die Entwick-

lung der Kompetenzen durch Selbst- und Fremdevaluationsanlässe. Didaktische Massnahmen können die gesteuerte Zuweisung von Schüler*innen in Kompetenzstufen und in homogene oder heterogene Gruppen beinhalten. Auch können bestimmte Rollen zugewiesen werden um Stärken zu stärken oder um Defizite zu reduzieren.

Die Classroomcubes setzen durch ihre Haptik und räumliche Präsenz einen Kontrapunkt zur Digitalisierung und Individualisierung und fördern spielerisch und strukturiert das Erlebnis einer Teamleistung.

Der Unterricht mit den Classroomcubes ist zielorientiert und Resultate werden

gesteuert ausgetauscht. Die Vorgehens- und Arbeitsweise sowie die Prozesse und deren Produkte werden durch eine bewusste Feedbackkultur begleitet und optimiert, wodurch das Verständnis für die Erreichung von Kompetenzen bei den Schüler*innen unterstützt wird.

Mit den Classroomcubes werden Lehrpersonen in der Umsetzung einer agilen Didaktik unterstützt. Mit Hilfe der Classroomcubes lernen Schüler*innen / Teammitglieder agile Werte, Prinzipien und Verfahren.

Die Cubes sind auf allen Stufen und in jedem Alter einzusetzen- überall dort, wo Kooperation stattfindet. Wir verwenden im Folgenden den Ausdruck Schüler*innen für alle möglichen Teilnehmenden.

Die Classroomcubes fördern den Umgang mit Rollen und das Lernen aus Erkenntnissen durch eine ausgeprägte, differenzierte Feedbackkultur. Entsprechende Vorlagen werden sowohl im Begleitlehrmittel als auch online auf der Homepage zur Verfügung gestellt.

Die Verwendung der „Cubes“ führt zu einer zunehmend effizienten Selbstorganisation bezüglich Inhalte, Verfahrensweisen und Präsentationstechniken. Die Classroomcubes werden dem sukzessiven Aufbau flexibler Arbeitsweisen durch die Möglichkeit der einfachen Bildung von Kompetenzgruppen gerecht. Die Lehrperson gibt mit den Classroomcubes den Rahmen vor, in welchem die Schüler*innen flexibel und zunehmend selbstgesteuert handeln. Die leitende Person steuert diesen Prozess bewusst, indem sie dem Zufall mehr oder weniger Raum lässt (gesteuerte Gruppenbildung), Rollen situativ auch direkt zuweist oder Teammitglieder einer Kompetenzstufe zuweist.

Die Classroomcubes leisten einen pragmatischen Beitrag zur agilen Transformation. Selbststeuerung und Flexibilität können nicht vorausgesetzt, doch gefördert werden. Die Cubes hauchen den Schlagworten

Schülerzentriertheit, Schüleraktivität, Förderung sozialer und Selbstkompetenzen Leben ein. Und sie schaffen Raum für das Begleiten und Aufarbeiten von Prozessen. Nicht das summative Resultat, sondern der Weg steht im Fokus.

Die Lehrperson ist verantwortlich für die bestmögliche Förderung, aber eben auch ganzheitlich, holistisch.

Lehrpersonen unterstützen Lernende, treten mit ihnen in einen Dialog über ihr Lernen und entwerfen motivierende Lernumgebungen zur Anwendung und Erweiterung von Wissen und Fertigkeiten. Die

Cubes leiten zu diesem Miteinander an und fördern das agile Denken und Handeln durch den sukzessiven Aufbau von agilen Kompetenzen.

Kompetenzorientierter Unterricht wird effizient, fair und ausgewogen begleitet. Lernen wird sichtbar gemacht und schülerzentriertes Arbeiten gefördert.

Mit den Cubes können Sie ganz gezielt unterstützen, Niveaugruppen bilden, Kompetenzstufen generieren. Die Classroomcubes erleichtern Lehrpersonen die agildidaktische Organisation. Spielerisch einfach lassen sich Gruppen bilden, Rollen zuweisen, Projektarbeiten und Austauschrunden organisieren. Die Aktivität der Schüler*innen wird gesteigert. Die Lehrperson erhält Raum für lernbegleitende Unterstützung, für gezielte Beobachtungen und Rückmeldungen. Die Bildung von Zufallsgruppen

oder von Gruppen unterschiedlicher Kompetenzstufen, leistungshomogener oder leistungsheterogener Gruppen – alles ist möglich. Auch die gesteuerte Zuweisung von Schüler*innen in bestimmte Leistungsstufen ist einfach umzusetzen.

Der kompetenzorientierte Unterricht wird effizient, fair und ausgewogen begleitet. Lernen wird sichtbar gemacht und das schülerzentrierte Arbeiten gefördert. Die Schüler*innen beschreiben und do-

kumentieren mit Hilfe von Feedbackinstrumenten ihren individuellen Lernprozess. Die Classroomcubes sind inhaltsfrei und wertneutral.

Die Cubes sind in jeder (!) Altersstufe einsetzbar - durch die Verwendung von Tiersymbolen und Farben sogar ohne Kenntnisse der Schrift.

Funktionsweise „Classroomcubes“

Die Hauptfunktion der Classroomcubes besteht darin, Gruppeneinteilung, Rollenzuweisung und Kompetenzaufbau zu erleichtern. Die Cubesbox beinhaltet 32 Cubes, durchnummeriert von 1 bis 32. Sie sind einsetzbar bis zu einer Klassengröße von 32 Schüler*innen.

Jeder Cube hat 6 unterschiedliche Symbole. Das generiert sehr viele Möglichkeiten der Gruppenbildung, der Form der Zusammenarbeit, der Zuweisung von (Teil-) Themen und der Organisation des Austauschs von Resultaten.

Die Lehrperson wählt zunächst die Form der Gruppenbildung. Die Kriterien sind entweder die Anzahl von Gruppen, welche gebildet werden sollen oder die Anzahl der Teilnehmenden in einer Gruppe.



Abb.1 © Classroomcubes

Konfektionieren der Cubes

Bevor die Schüler*innen einen Cube nehmen, werden die Cubes konfektioniert. Es werden so viele Cubes bereit gestellt wie Teilnehmende berücksichtigt werden sollen. Wichtig ist, dass alle Cubes in aufsteigender Reihe vorhanden sind.

Wenn alle Teilnehmenden einen Cube genommen haben, beginnt die Erarbeitungsphase. Dabei geben die Symbole auf dem Cube vor, in welcher Gruppe gearbeitet wird und allenfalls in welcher Rolle oder zu welchem (Teil-) Thema. Je ungeübter die Teilnehmenden bezüglich selbstständiger Arbeiten sind, desto mehr strukturierende Parameter kann die Leitungsperson vorgeben.

Beispiel: 18 Teilnehmende: Vorbereitung der Cubesbox
Cubes Nummern 1 – 18 im vorderen Fach konfektionieren (Abb 1)
Cubes umdrehen, damit keine Symbole sichtbar sind; Cubes sind bereit, „gezogen“ zu werden (Abb. 2)



Abb.2 © Classroomcubes

Praktische Beispiele

Umsetzungsbeispiel Kooperative Lernform mit 4 Zufallsgruppen und Austausch der Resultate



Link zum Video:
[www.classroomcubes.ch/
videos-how-to.html](http://www.classroomcubes.ch/videos-how-to.html)

„Vier Gruppen mit Austausch“

In diesem Beispiel entscheidet sich die Leitungsperson, 4 Teams zu bilden. Es sollen Zufallsgruppen gebildet werden. Die Teams arbeiten in der ersten Phase, der Erarbeitungsphase, je an einem anderen Teilthema; in unserem Beispiel sind dies 4 Unterthemen zum Thema Klimawandel.

In einer zweiten Phase, der Austauschphase, findet der Austausch der Resultate statt. Dabei bleiben die erarbeiteten Produkte am Ort und die Austauschgruppen wandern, beispielsweise im Uhrzeigersinn, von Gruppenresultat zu Gruppenresultat. Bei jedem Gruppenresultat kann mindestens eine Person aus der Austauschgruppe dieses Resultat als Expertin aus der ersten Arbeitsphase präsentieren.

Umsetzung mit den Classroomcubes (mit Hinweisen auf Varianten und Optionen)

Vorbereitung

Die Cubes werden konfektioniert. Es sind 18 Teilnehmende, also werden die Cubes Nummern 1-18 so in die Cubesbox, ins vordere Fach, gelegt, dass die Symbole nicht sichtbar sind.

Die Teilnehmenden ziehen einen Cube. Als Variante können sie sich in eine Cubesliste eintragen und festhalten, welcher Cube gezogen wurde. So kann zu einem späteren Zeitpunkt an diesem Projekt in derselben Konstellation weitergearbeitet werden, auch wenn vergessen wurde, wer in welcher Gruppe war.

Die Teilnehmenden begeben sich in die Himmelsrichtung, die auf ihrem Cube aufgedruckt ist, also in den Norden, in den Osten, in den Süden oder in den Westen (Abb. 3)

Als Option kann die Leitungsperson die Arbeitsorte mit dem entsprechenden Zeichen beschildern sollten nicht alle wissen, wo im Raum Norden, Osten und Süden liegen.

An diesem Erarbeitungsgruppenplatz liegt ein Arbeitsauftrag bereit und die Gruppen beginnen mit der Arbeit an ihrem Thema. Dabei kann die Leitungsperson 4 Rollen definieren, um das Bewusstsein



Abb. 3 © Classroomcubes

für die verschiedenen Rollen, die in einem kooperativen Team anfallen können, zu schärfen und die Aktivität aller Teilnehmenden sicherzustellen. Diese Rollen werden mit Hilfe von farbigen Klammern und der Rollenliste aus dem Begleitlehrmittel angezeigt. Zusätzliche oder alternative Rollen können definiert werden und die Rollen können nach flexibel und einfach getauscht werden durch einfaches Verschieben der Klammern. So bleiben die Gruppenmitglieder nicht auf einer Rolle behaftet. Diese Rollenzuweisung wird mit zunehmender Erfahrung der Teams autark durch die Erarbeitungsgruppen selbst vorgenommen oder es wird auf die Definition bestimmter Rollen ganz verzichtet.

Die Übernahme bestimmter Rollen in der Teamarbeitssituation geschieht ohne bewusste Organisation bis zu einem bestimmten Grad automatisch. Der bewusste Umgang mit Rollen legt unerwünschte Muster offen- beispielsweise können nicht immer dieselben Alpha-Mitglieder den Lead übernehmen ohne dass dies bemerkt würde. Und die Teilnehmenden haben die Chance, sich mit verschiedenen Rollen auseinanderzusetzen.

In unserem Beispiel ist das Ziel der Erarbeitungsphase ein Plakat. Es ist natürlich möglich, die Form des Resultats den Erarbeitungsgruppen zu überlassen.

Ist dieses Plakat erstellt, werden die Vorträge eingeübt. **Auch hier gilt die Maxime „miteinander und voneinander lernen“.** So profitieren alle von den Stärken der Einzelnen und optimieren ihre Kompetenzen bezüglich Fachwissens und Vortragstechnik in einer entspannten und vertrauten Erarbeitungs-Teamsituation.

Vor der Austauschphase können die Erfahrungen der Erarbeitungsphase für eine prospektive Optimierung auf einem Feedback-Formular festgehalten werden. Es ist auch ein freies Feedback denkbar, aber in unserem Beispiel füllt jedes Teammitglied ein Feedbackformular aus, welches sowohl das eigene Verhalten als auch die Arbeit des Teams evaluieren soll.

Austauschphase

Ziel der Austauschphase ist, dass alle 18 Teilnehmenden einmal ihr Resultat als Expert*in präsentiert haben die Resultate aller Erarbeitungsgruppen präsentiert erhielten. Die Bildung der Austauschgruppen erfolgt wiederum sehr einfach mit Hilfe der Classroomcubes. Auf jedem Cube ist eine Würfel-Augenzahl aufgedruckt. Alle Cubes mit der gleichen Augenzahl bilden je eine Austauschgruppe.

So gehen in unserem Beispiel alle

- mit der Augenzahl 1 zum Gruppenresultat Nord: „Meere im Klimawandel“
- mit der Augenzahl 2 zum Gruppenresultat Ost: „Extreme Wetterverhältnisse wegen Klimawandel?“
- mit der Augenzahl 3 zum Gruppenresultat Süd: „Klimafreundlich reisen“
- mit der Augenzahl 4 zum Gruppenresultat West: „Wenn die Heimat unbewohnbar wird“

Wie bereits erwähnt findet sich bei jedem Gruppenresultat in der Austauschgruppe zumindest ein(e) Expert*in, welche(r) das Erarbeitete präsentiert. Die Präsentation kann beim Vorhandensein von 2 Expert*innen aufgeteilt werden oder zusammen gemacht werden oder auch nacheinander- agil eben.

Nach jeder Präsentation besteht die Möglichkeit für ein Kurzfeedback; Vorlagen hierzu finden sich wiederum im Begleitlehrmittel. Auch bei diesen Feedbacks geht es darum, den Tatsachen ins Auge zu schauen ohne verletzend zu sein, Stärken zu stärken und auch Hinweise auf Optimierungspotentiale zu geben.

Wenn reihum alle Erarbeitungsgruppen-Resultate perzipiert wurden, ist die Austauschphase abgeschlossen. Hier kann ein Debriefing in der Erarbeitungsgruppe, eine Sicherung des Erarbeiteten im Plenum, ein Gruppenwettbewerb folgen. Nach Sichtung der Feedbacks kann das individualisierende Coaching fortgeführt werden. Auch bei der Evaluation gilt das Prinzip der Selbstwirksamkeit: Was als Einsicht selber gewonnen wurde, ist am wirksamsten.

Weil nach intensiver Arbeit entspannende Momente gut tun, kann situativ auch ein Spiel mit den Classroomcubes eingestreut werden. Hier steht das „Classroomcubes-Bingo“ zur Verfügung, mit der entsprechenden Spiel-Anleitung und den Bingokarten-Kopiervorlagen.

Verwendete Feedbackbogen unseres Beispiels „4 Gruppen mit Austausch“ (Abb. 4).

6.2 Feedback Gruppenarbeit Selbstbeurteilung

Name: _____ Datum: _____

Gruppe: _____ Fachbereich: _____

Thema: _____

So haben wir als Gruppe gearbeitet:


☐

☐

☐

So habe ich in der Gruppe gearbeitet:


☐

☐

☐

	sehr gut sehr gross	gut gross	erfüllt mittelmässig	ungenügend wenig
Mein Einsatz				
Meine Konzentration				
Mein Verhalten				
Meine Ideen				
Meine Zusammenarbeit				
Auftrag umgesetzt				

Bemerkungen (evtl. Rückseite benutzen):

.....

.....

.....

Eingesehen Lehrperson:

Datum:

Bemerkungen:

.....

.....

.....

Abb. 4 © Classroomcubes



Link zum Video:
<https://youtu.be/hWUgocc-iow>

Umsetzungsbeispiel Gruppenwettbewerb – Eine spielerische Form der Resultatsicherung

Dabei geht es darum, dass die Gruppen Fragen und Antworten zu ihrem Thema formulieren und diese den anderen Gruppen unter Einhaltung gewisser Regeln gestellt werden. Die Gruppe, welche am meisten Fragen richtig beantworten kann, hat am Schluss gewonnen.

Dieses Set-up führt dazu, dass die Gruppen möglichst schwierige Fragen zusammenstellen- damit möglichst wenig Punkte an andere Gruppen vergeben werden müssen. Durch das Einhalten von Rollen und Regeln wird der Gruppenwettbewerb für die Lehrperson mit der wachsenden Kompetenz der Teilnehmenden zu einem effizienten „Selbstläufer“.

Ablauf

- Die Erarbeitungsgruppen (Stammgruppen) setzen sich zusammen und erarbeiten eine bestimmte Anzahl Fragen und Antworten.
- Diese Fragen- und Antworten werden aufgeschrieben und sie werden nicht den anderen Gruppen gezeigt.
- Vor dem Start des Gruppenwettbewerbs wird bestimmt, wer:
 - ▶ Die Fragen stellt (Fragenstellende*r)
 - ▶ Die Antworten aufschreibt auf die Fragen der anderen Gruppen (Antwortschreibende*r)
 - ▶ Die Antwort auf die Fragen der anderen Gruppen verkündet (Antwortverkünder*in)
 - ▶ Sagt, wie viele Punkte die Antwort der beantwortenden Gruppen wert ist (Punkteverteiler*in). Es kann vorab in der fragestellenden Gruppe diskutiert werden, wie viele Punkte eine Antwort wert ist.
 - ▶ Die Punkte, welche jeweils verteilt werden, aufschreibt (Punkteschreiber*in)
- Natürlich kann die Lehrperson eine Rolle übernehmen.
- Sind die Rollen verteilt, werden die Fragen reihum gestellt.
- Bsp.: Nord beginnt, dann Ost, dann Süd, dann West.
- Es muss jede Gruppe gleich viele Fragen gestellt haben, damit der Gruppenwettbewerb fair ist.
- Gewonnen hat die Gruppe, die am meisten Punkte gesammelt hat.

Regeln für den Gruppenwettbewerb

Der Gruppenwettbewerb basiert auf einem agilen System, welches dank einer vorgegebenen Regelstruktur funktioniert. Folgende Regeln werden vorgegeben:

- Setzt euch in der Erarbeitungs-/Stammgruppe zusammen.
- Stellt die Fragen und Antworten schriftlich zusammen.
- Präge dir gut ein, welche Rolle du hast.
- Wer spricht, steht auf.
- Nur die Fragenstellende oder der Fragensteller darf die Frage vorlesen!
- Diskutiert jeweils in der Gruppe, bevor die Antwort aufgeschrieben wird! Wenn alle Antworten fertig geschrieben sind, werden
- die Antworten verkündet.

Nachdem eine Gruppe mit der Beantwortung einer Frage begonnen hat, dürfen die anderen Gruppen nichts mehr an ihren Antworten abändern oder ergänzen!

- Nur die Antwortverkünderin oder der Antwortverkünder darf die Antwort nennen, sonst gibt es keine Punkte! Wenn alle Gruppen geantwortet haben, verkündet die Gruppe, welche die Frage gestellt hat, die richtige Antwort!
- Diskutiert in der Gruppe, wie gut die Antwort war und verkündet dann die Punkte. Beispiel: Ganz richtig: ganzer Punkt, halb richtig, halber Punkt.

Die Runden müssen fertig gemacht werden, damit alle Gruppen die gleichen Chancen auf Punkte haben!

Fragenstellende*r
Antwortschreibende*r
Antwortverkünder*in
Punkteverteiler*in
Punkteschreiber*in
Zeitwächter*in
Regelbeobachter*in

Abb. 5 © Classroomcubes

Rollenliste Gruppenwettbewerb

In den Gruppen haben die Schüler*innen Cubes mit 4 verschiedenen Farbsymbolen (weiss, gelb, blau, schwarz). Mit Hilfe der 4 entsprechenden Farbklammern können die Rollen definiert werden. Auf einzelne Rollen kann verzichtet werden, oder es können Doppelrollen definiert werden, indem die Klammern auf die Grenze zwischen zwei Rollen gesetzt werden.

Agilität für Lehrende und Lernende

Agilität für Lehrende

Die Agilität besteht für die Lehrperson bezüglich:

- Gruppengrösse
- Gruppenzusammensetzung: gesteuert oder zufällig
- mit oder ohne Kompetenzorientierung/Bildung von Niveaugruppen
- arbeitsgleicher oder arbeitsteiliger Vorgehensweise
- Methodenvorgabe
- der Steuerung der Arbeitsaufteilung innerhalb der Gruppe
- der Vergabe von Rollen oder bewussten Verzichts der Vergabe von Rollen
- des bewussten Zuweisens von Rollen
- des Austausches zwischen
- Experten (Gruppenpuzzle; Jigsaw-Methode)
- des kompetenzgleichen oder kompetenzübergreifenden Austausches
- der Präsentationsform
- des Austausches: gruppenintern, gruppenübergreifend, spielerisch durch Gruppenwettbewerb

Agilität für Lernende

Den zunehmenden Kompetenzen folgend wächst die Selbststeuerung der Schüler*innen bezüglich:

- (Teil-) Themenwahl
- Wahl der Informationsmittel (Internet)
- Wahl der Vorgehensweise während der Erarbeitungsphase
- Arbeitsaufteilung während der Erarbeitungsphase
- Auswahl der Präsentationsform
- Arbeitsaufteilung bezüglich des Austausches
- Form der Sicherung

Inhaltsverzeichnis des Begleitlehrmittels „Classroomcubes“

Abb. 6 © Classroomcubes

Vorwort.....	3
Kurzübersicht der Anwendungen.....	6
Kurzübersicht Gruppenbildung Zufallsgruppen.....	7
Kurzübersicht Gruppenbildung gesteuert.....	8
1. Einsatz der CLASSROOMCUBES.....	11
1.1 Ampelfunktion	11
1.2 Bildung von Zufallsgruppen	12
1.3 Bildung von Kompetenzgruppen	12
1.4 Rollenzuweisung	12
1.5 Gruppenwettbewerb	12
1.6 Feedback	13
1.7 Projektarbeit.....	13
1.8 Cubes-Bingo	13
1.9 Cubes - Tipps für Lehrpersonen.....	13
1.10 Cubes - Regeln für Schüler*innen.....	14
2. Zufallsgruppen-Bildung	15
2.1 Bildung von Gruppen für Kinder ohne Lesekompetenz.....	16
2.2 Bildung von 2er Gruppen oder 2 Gruppen.....	17
2.3 Bildung von 3er Gruppen oder 3 Gruppen.....	19
2.4 Bildung von 4er Gruppen oder 4 Gruppen.....	21
2.5 Bildung von 5er Gruppen oder 5 Gruppen.....	23
2.6 Bildung von 6er Gruppen oder 6 Gruppen.....	25
3. Gesteuerte Gruppenbildung.....	27
3.1 Bildung von Kompetenzstufen für Kinder ohne Lesekompetenz	29
3.2 Bildung von 2 Kompetenzstufen	33
3.3 Bildung von 3 Kompetenzstufen	34
3.4 Bildung von 4 Kompetenzstufen	35
3.5 Bildung von 5 Kompetenzstufen	36
3.6 Bildung von 6 Kompetenzstufen	37
3.7 Variante Gruppenpuzzle	38
3.8 Grundsätzliche Überlegungen zur Bildung von Kompetenzstufen	39
4. Rollenvergabe	41
5. Gruppenwettbewerb: Anleitung und Regeln	42
6. Feedback-Unterlagen	43
6.1 Feedback Gruppenarbeit (von der Gruppe auszufüllen)	44
6.2 Feedback Gruppenarbeit Selbstbeurteilung	45
6.3 Gruppenarbeit Erarbeitungsphase Selbstbeurteilung	46
6.4 Gruppenarbeit Austausch-Phase Selbstbeurteilung	47

6.5	Gruppenarbeit Präsentation Individual Feedback	48
6.6	Selbstfeedback	49
6.7	Gruppenarbeit-Präsentation Selbst-Feedback	50
7.	Spiel mit den Cubes: CUBES-BINGO.....	51
7.1	Schlüssel für das Bingo	52
7.2	Bingo Kopiervorlage für Spieler*innen.....	53
8.	Über uns.....	54
9.	Nachhaltigkeit	55
	Papiervermeidender Einsatz der Classroomcubes	55
	Holz aus nachhaltigem Anbau	55
	Jeder Einkauf pflanzt einen Baum	55
10.	Kopiervorlagen	56
10.1	Cubes-Liste für Zufallsgruppen	56
10.2	Cubes-Liste für Zufallsgruppen: 3-er / 3 Gruppen.....	57
10.3	Cubesliste „Tiersymbole“ für 3 oder 6 Kompetenzstufen	58
10.4	Cubes-Liste Gesteuerte Zuweisung über Farben	59
10.5	Cubes-Liste für 2 Kompetenzstufen:	60
10.6	Cubes-Liste für 3 Kompetenzstufen	61
10.7	Cubes-Liste für 4 Kompetenzstufen	62
10.8	Cubes-Liste für 5 Kompetenzstufen	63
10.9	Cubes-Liste für 6 Kompetenzstufen	64
10.10	Rollenliste für Gruppenarbeit Erarbeitungsphase	65
10.11	Rollenliste für Gruppenarbeit Austauschphase	66
10.12	Rollenliste Gruppenwettbewerb	67

Literaturverzeichnis

Sitting Bull

Dr. Anton Strittmatter, 1. Auflage Booklet Classroomcubes Seite 3

Agile Mindmaps für Projektarbeit in Schulen

Susanne Braun-Speck

Wenn Veränderungsvorhaben und Projekte an Schulen von vornherein flexibel und vorausschauend geplant sind, fällt es leichter, Agilität zu leben und alle Beteiligten (Lehrkräfte, Schüler, Eltern, möglicherweise auch Schulträger) einzubinden. Mit (digitalen) Mindmaps können diese in höchst kreativer, strukturierter und veränderbarer Form entwickelt, dargestellt und geplant werden.

In diesem Beitrag für das Booksprint „Agilität und Bildung“, stelle ich (Susanne Braun-Speck, freie Referentin für digitale Bildung) die Einsatzmöglichkeiten von Mindmaps vor und berichte davon, wie Lehrkräfte und Schüler (m/w/d), in einem Workshop mit mir, gemeinsam Ideen für Nachhaltigkeits-Projekte in ihrer Schule entwickeln und planen. Im Anhang gibt es eine Liste mit APP- und Online-Tools, Buch-Empfehlungen und weiterführende Links sowie ein Handout für den Unterricht.

Persönlich lernte ich die Mindmapping-Methode übrigens vor rund 30 Jahren kennen und wende sie seitdem in vielen Berufs- und Lebenslagen an: Von der einfachen kreativen Ideenfindung bis zur komplexen Unternehmenskonzept-Entwicklung.

Mindmapping: eine Kreativ- & Strukturierungs- und Visualisierungs-Methode

Der Begriff Mindmap (auch: Mind-Map) kommt aus dem Englischen und heißt wörtlich übersetzt, Gedanken- oder Gedächtniskarte. Die Mindmapping-Methode ist zunächst mal eine Kreativ- sowie Strukturierungs-Methode, welche ein gehirngerechtes Arbeiten ermöglicht. Sie wurde in den 1970er Jahren von Tony Buzan, einem britischen Autor, Redner und Trainer für Bildung, Lernen und Kreativität entwickelt.

Gehirngerecht ist sie deshalb, weil die natürliche Arbeitsweise des Gehirns genutzt wird und Mindmaps ebenso eine vernetzte Struktur haben wie unsere Hirnsynapsen (Verbindungsstellen zwischen Nervenzellen). Dadurch kann ungeahntes Potential geweckt und die Merkfähigkeit erheblich gesteigert werden. Mindmapping macht auch möglich, dass die logisch-arbeitende linke Hirnhälfte mit der kreativ-arbeitenden rechten Gehirnhälfte besser zusammenarbeitet.



So ist ein Mindmap aufgebaut: In der Mitte steht jeweils das Thema, wo herum Hauptzweige und Unterpunkte baumartig strukturiert sind.

Ein alternativ benutzter Begriff ist „Clustering“.

In Clustern werden Vorstellungen in einfacher kognitiver Weise miteinander verknüpft. Diese Methode stammt aus dem Umfeld des kreativen Schreibens und wurde circa 10 Jahre nach der Mindmapping-Methode entwickelt und kann als vereinfachte Methode dessen verstanden werden.

Einsatzmöglichkeiten & Nutzen sind vielseitig!

Die Mindmapping-Methode eignet sich besonders um Ideen zu entwickeln, Informationen zu sammeln und Projekte zu planen. Im Gegensatz zu langatmigen Texten sind sie schnell erfassbar und leicht verständlich. Außerdem sind sie, anders als zum Beispiel eine Stichwortliste, gehirn-gerecht strukturiert und in alle Richtungen flexibel erweiterbar.

Im Bildungswesen nutzen Mindmaps beim kreativen Schreiben von jeglichen Texten; unkonzentrierte und leistungsschwache Schüler (m/w/d) können durch sie Gedanken und Fakten leicht erfassen und sortieren; bei Hochbegabten werden ungeahnte, versteckte Fähigkeiten entdeckt; das Präsentieren von Referaten und Projektarbeiten fällt leichter, und: Lehrkräfte können damit innerhalb kürzester Zeit ihre Stunden planen und strukturieren.

Menschen werden durch die Mindmapping-Methode kreativer, können Informationen besser erfassen und verarbeiten. Wer eine Mindmap erstellt hat, kann mit einem kurzen Blick auf deren Schlüsselbegriffe und Struktur den gesamten Inhalt (auch von sehr komplexen Themen) leicht und schnell erfassen und wiedergeben. Das oft ge-sehene Ablesen bei Vorträgen und Referaten entfällt damit!

Traditionell wird die Mindmapping-Methode seit Jahrzehnten in der Wirtschaft genutzt. Zum Beispiel in Marketing und Werbung; hier überwiegend, aber nicht nur, als Kreativ- und Strukturierungs-Methode. Sowie in der IT für Software-Entwicklungen, um z.B. Zielgruppen und User Experience zu formulieren. Wer sich dafür interessiert, findet in der Link-Liste einen Artikel dazu.

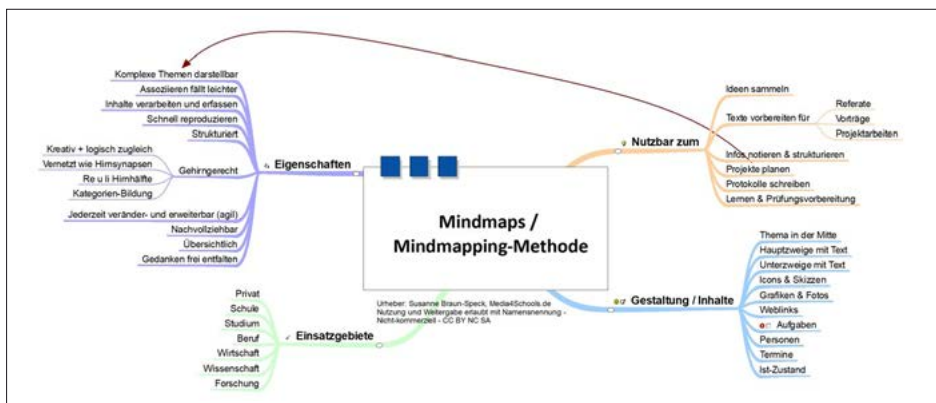


Abbildung 1: ein Mindmap zur Mindmapping-Methode
(Urheber Susanne Braun-Speck)



Abbildung 2: Die 17 Nachhaltigkeitsziele (Foto: Bundesregierung)

Im Folgenden geht es um einen Workshop zum Thema Nachhaltigkeit.

Wie bereits geschrieben, nutze ich die Mindmapping-Methode seit mehr als 30 Jahren. In diesem Beispiel setze ich sie für Workshops an Schulen ein, welche Ideen und Möglichkeiten suchen, um Nachhaltigkeits-Projekte zu initiieren.

Rahmenbedingungen:

- Workshop-Team: In diesem hier beschriebenen WS waren 5 Lehrkräfte sowie 12 Schüler (Jg. 7-12) dabei und ich.
- Zeitaufwand: 4 Zeitstunden
- Medien: Notebook, interaktiver Touchscreen, Kreidetafel, Papier und Stifte

Ablauf beim Workshop:

1. Schritt: Begrüßung und Abfragen der Wünsche und Ziele für den heutigen Workshop >notieren. In diesem Workshop soll es allgemein um nachhaltige Schule sowie nachhaltige digitale Bildung gehen.
2. Schritt: 10-15-minütige digital-präsentierte Theorie über Nachhaltigkeit und die Agenda 2030 plus Diskussion.
3. Anschließend nahmen wir uns gemeinsam das Thema nachhaltige digitale Bildung vor, was ich als Referentin moderierte und an der Kreidetafel festhielt. Dabei machte ich direkt vor, wie eine Mindmap entsteht (wobei das kein Lernziel des Tages war). Durch meine Erfahrungen in Sachen Digitalisierung / IT stellte ich die richtigen Fragen – die Erkenntnisse gleichen meinen Annahmen ... Des Urheberrechts wegen wird das Ergebnis hier nicht präsentiert.
4. Nach dieser ersten Mammut-Aufgabe gab es eine Pause und anschließend eine Auseinandersetzung mit den 17 Nachhaltigkeitszielen (siehe Bilddatei). Welche davon berühren Schule überhaupt? Die Teilnehmer entwickelten sofort Ideen und notierten sich diese zunächst für sich selbst (handschriftlich).
5. Als nächstes wurden aus allen Ansätzen und Ideen drei für die Vertiefung ausgewählt. Dazu bildeten sich Projektteams jeweils aus mindestens einer Lehrkraft und vier Schülern.
6. Jedes Projektteam setzte sich nun mit einer Idee tiefer auseinander. Dabei entstand ein größeres, gemeinsames Mindmap pro Team und Idee. Darin enthalten ist auch, was der nächste Projektschritt ist und wer – auch nach dem heutigen Workshop – an dem Projekt weiterarbeiten möchte. Ein nächster Termin je Gruppe wurde vereinbart. Bei diesem Workshop wurden die Ideen ebenfalls in einem Content-Management-System von Media4Schools digital erfasst.
7. Abschließend stellten alle Gruppen ihre Nachhaltigkeits-Projektideen kurz vor. Andere Workshop-Teilnehmer hatten hierbei noch Gelegenheit, weitere Aspekte / Assoziationen sowie Feedback einzubringen.

Diese Mindmaps vom Workshop sind jetzt die Basis für eine agile Projekt-Realisierung. Sie sind stets veränderbar, das besonders gut, wenn sie digital verfügbar sind. Für spontane weitere Ideen und Aspekte sollten sie zudem möglichst groß ausgedruckt und irgendwo zentral an eine Wand gehängt werden. Dort können dann auch Nicht-Projektmitglieder weitere Vorschläge machen.

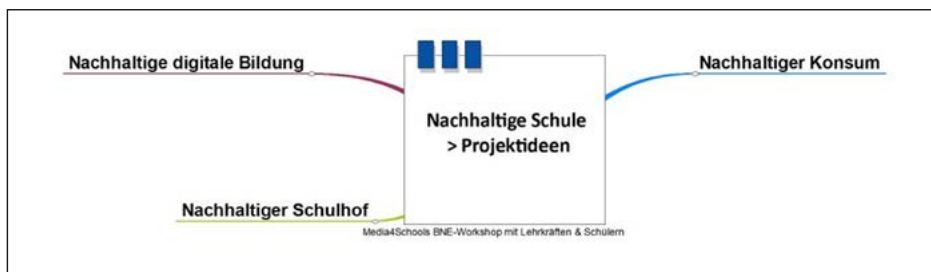


Abbildung 3: nachgestellter Anfang des Mindmaps über drei Nachhaltigkeitsprojekte
(Urheber Susanne Braun-Speck)

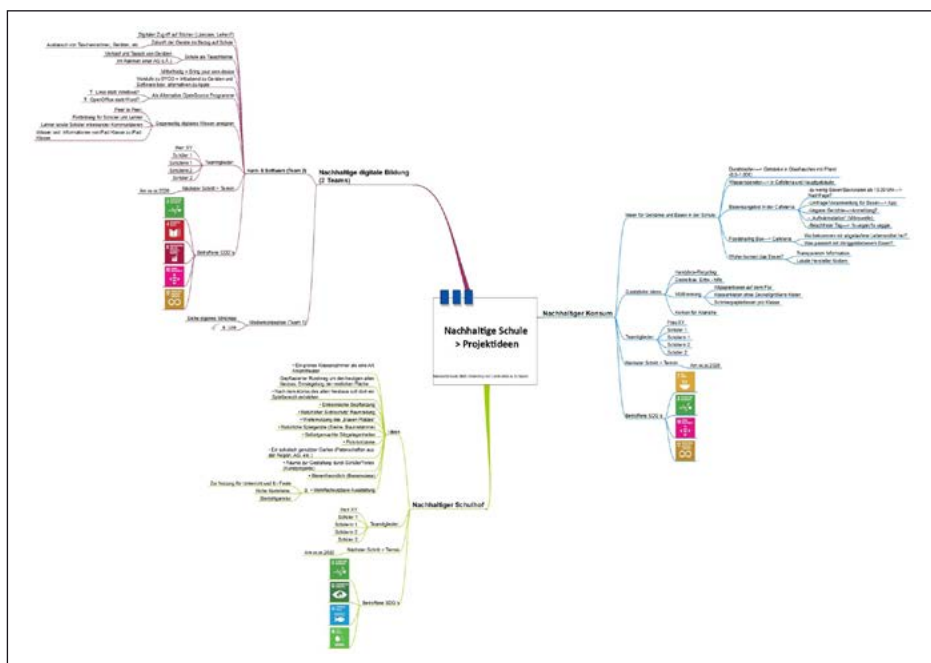


Abbildung 4: Das digital nachgestellte zweite Mindmap aller drei Nachhaltigkeits-Projekte mit Teilprojekten des Workshops (Urheber Susanne Braun-Speck)

Mindmaps im Unterricht

Wer die Mindmapping-Methode mit Schülern (m/w/d) im Unterricht anwenden möchte und noch kein Handout dafür hat, findet hier eins als PDF. Klick entweder auf den Downloadlink oder scanne den nebenstehenden QR-Code.



Workshop? Kontakt?

Wer an Referenten geführten Workshops für seine Schule oder Klasse interessiert ist, kann sich gerne bei der Autorin, Susanne Braun-Speck, melden. E-Mail: s.braun-speck@tiefenschaerfe.de oder @sii-kids.de. Tel.: 0172-4332277

Buch- & Material-Empfehlungen

“Das Mindmap-Buch“ von Tony Buzan:

<https://amzn.to/2HKL0e8>

“Das kleine Mindmap-Buch“ von Tony Buzan:

<https://amzn.to/3q9ppbS>

Lern-Material: <https://lehrermarktplatz.de/searchResults?query=mindmap%20methode>

Weblinks zu digitalen Apps & Online-Portalen:

mind-map-online.de, mindmeister.com, Cooogle.it, extra mit Lehrertarif (4,50 €) inkl. 75 SuS: mindomo.com, creately.com, Freemind für Windows, freeplane > Download, xMind (nur Basis- und Online-Version kostenlos), für Profis: Mindmanager – die digitalen Mindmaps im Artikel wurden hiermit erstellt (Version von 2002)

Link-Empfehlungen:

Mindmaps in der Software-Entwicklung: <https://www.it-daily.net/it-management/projekt-personal/24250-mit-mindmapping-agile-produktentwicklung-umsetzen>

Ausführliche Beschreibung einiger der genannten App- und Online-Angebote siehe TN3-Artikel dazu: <https://t3n.de/news/mind-mapping-online-tools-568258/>

ScoreCards als Bewertungs-Werkzeug für Projektarbeiten

Susanne Braun-Speck

Alle an Schule Beteiligten kennen das: Eine Projektarbeit steht an; Teams finden sich von alleine oder werden mit Methode von Lehrkräften zusammengestellt. Manchmal kann das Thema frei gewählt werden, manchmal steht es fest. Vom Grundsatz her werden solche Projektarbeiten recht agil gestaltet; die Schüler sind oft frei bei der Wahl ihrer Mittel und Methoden. Doch eins ist immer klar: Die SchülerInnen bringen sich unterschiedlich in ihren Teams ein. Einige leisten richtig viel, Andere gucken den Willigen bei der Arbeit zu. Wie können entsprechend Projektarbeiten fair benotet werden? Vielleicht mit einer individuell gestalteten Team-ScoreCard?

Für diese Problematik habe ich bisher keine leichte, stressfreie und faire Methode erlebt und beschäftigte mich zuletzt Mitte September 2020 damit. Eine Berufsfach-Oberschülerin sprach mich an und erzählte mir ihre Geschichte. Sie, als hochbegabte 16-jährige Schülerin, hatte sich in eine Projektarbeit richtig reingekniet. Als eine von vier Teammitgliedern hatte sie aus vier Teiltexten, davon zwei handschriftlichen, ein Handout am PC erstellt; die Team-Organisation übernommen und eine Powerpoint-Präsentation gestaltet. Außerdem enthielt ihr Textteil einen selbst ausgedachten Fragebogen.

Ein besonders kreativer Klassenkamerad (auch 16) und Teammitglied hatte per Hand mehrere Zeichnungen angefertigt; eine 21-jährige Schülerin fiel besonders positiv bei der Präsentation auf; das vierte (auch 21-jährige) Mitglied schrieb allerdings nur 3 Sätze – und verlangte am Ende, maximal 1 Punkt weniger zu bekommen, als die Hochleisterin des Teams. Bekannt war mir bereits, dass die 4. Schülerin zu einer Verabredung mit der 1. Schülerin zwecks gemeinsamer Gestaltung des Handouts nicht gekommen war.

So sieht Gerechtigkeit in keinem Fall aus!

Die Fachlehrkraft hatte gesagt: „Ihr habt insgesamt 44 Punkte, davon hat jeder von Euch zunächst 11 Punkte. Teilt bitte selbst ein, wer wieviele Punkte bekommt; allerdings maximal 15 pro Person. Daraus könnt ihr dann selbst die Noten ableiten und mir vorschlagen!“ Von dem Ablauf und Aufgabenteilung, wie oben beschrieben, wusste er bereits.

Wenig überraschend war die Folge: Das Projektteam diskutierte heiß und innig über die Bewertungen der Einzelnen. Zunächst wurden alle Teammitglieder beinahe gleich bewertet, obwohl klar war, dass deren gelieferte Leistung sehr unterschiedlich war. Die Schülerin mit den drei Sätzen forderte für sich 10 von 11 Punkten. Der eine Punkt, der ihr abgesprochen wurde, sollte die Hochleisterin bekommen, also 12. Die beiden Anderen sollten ihre 11 Punkte behalten. Im Ergebnis hätten alle Note 2.

Auf einen Blick wird klar: das Leistungs-Bewertungs-Verhältnis stimmt so überhaupt nicht und ist unfair.

Lohnt sich Leistung bei Projektarbeiten für Schüler?

Die Hochleisterin (welche bis vor Kurzen übrigens, trotz Hochbegabung, Minderleister war), wirkte natürlich unzufrieden und suchte das Gespräch mit mir. Sie war zwiegespalten: Einerseits sprach ihr Gerechtigkeitssinn gegen eine Gleichbenotung aller Gruppenmitglieder, andererseits wollte sie der DAZ-Schülerin (der 4. im Team) helfen. Beinahe Schachmatt? Was ist gerecht? Gleichmachen oder korrekt nach Leistung bewerten? Mit ihren 16 Jahren zerbrach sie sich den Kopf und suchte Rat bei mir.

Größtes Problem übrigens: alleine durch die Diskussion und den Streit über die Vergabe der Punkte im Team war Schülerin 1 höchst demotiviert und bekam als „Lohn“ für ihre Arbeit nun, statt Anerkennung, nur Streit und Ärger mit den Projektpartnern. Sie fragte sich: Kommen nur Egoisten in den Himmel? Zahlen sich Arbeit und Soziale Kompetenz nicht aus? Da sie die Schuljahre davor Minderleister war,

war das natürlich eine hohe brenzlige Situation. Sie könnte aufgrund des Frustes wieder ihre Motivation verlieren und in alte, negative, Verhaltensmuster verfallen.

Als faire und sachliche Bewertungsmethode schlug ich ihr eine ScoreCard für Teams vor.

Eine Balanced-Scorecard ist der englische Begriff für „ausgewogene Wertungsliste“ also eine Ergebnis- & Kriterienliste mit Kennzahlen. Sie ist eine Controlling-Methode zur Messung, Dokumentation und Steuerung der Aktivitäten eines Unternehmens oder einer Organisation zu seiner Vision und Strategie. Es gibt auch spezielle Projekt-Scorecards, bei denen es um die klare Messbarkeit von Zielen und deren Wert geht.

Diese Methode wurde hier von mir übertragen und zur bestmöglich gerechten Bewertung der einzelnen Schülerleistungen vorge schlagen. Ich nenne sie mal „Team-ScoreCard / ScoreCard4 Teams“.

Die Herausforderung bei der Bewertung der einzelnen Schüler bei Projektarbeiten ist u.a., zu erkennen und zu benoten, wer was und wie beigetragen hat.

In diesem Fall wurden folgende Aufgaben / Bewertungskriterien definiert:

- Textteile (jeder SuS seinen Text)
- Live-Präsentation
- Skizzen & Zeichnungen (oder: Experiment)
- Handout-Erstellung
- Team-Organisation
- Powerpoint-Erstellung

Bei einer ScoreCard müssen zunächst solche Aufgaben/Kriterien gefunden werden - agil gestaltet. Mein Vorschlag für die Zukunft ist, diese VOR der Durchführung der Projekte, gemeinsam mit den Schülern zu bestimmen. Dann wird den Schülern auch klar, welche Projektaufgaben anfallen und sie können einschätzen, was und wieviel jeder Einzelne tun muss, um die Arbeit fair zu verteilen und eine gute Note zu bekommen.

Im Anschluss müssen die Aufgaben/Kriterien einen Wert in Punkten erhalten. Bei der hier beschriebenen Projektarbeit sollte es, laut verantwortlicher Lehrkraft, maximal 44 Punkten geben. Diese Punkte müssen nun dem Arbeitsaufwand gerecht (also ausbalanciert) zugeteilt werden. In diesem Fall so:

	A	B	C	D	E	F
1	Projektarbeit > Team-ScoreCard zur Bewertung der Einzelleistungen					
2						
3						
4	Aufgaben	Punkte/Wert				
5	Textteile (jeder SuS seinen Text)	16				✓
6	Live-Präsentation	16				✓
7	Skizzen und Zeichnungen	3				✓
8	Handout-Erstellung	3				✓
9	Team-Organisation	3				✓
10	Powerpoint-Erstellung	3				✓
11	Summe	44				

Tatsächlich hätten zwar Zeile 7 und Zeile 8 deutlich mehr Punkte bekommen müssen (alleine vom Zeitaufwand her), aber: Da die Schülerin 4 dann so wenig Punkte bekommen hätte, dass sie Note 5 bekommen müsste, was die überwiegend sozial kompetenten Anderen dann doch nicht verantworten wollten, wurden die meisten Punkte auf Textteile und Live-Präsentation verteilt. Schüler 1-3 hegten durchaus den Wunsch, ihr 4. Gruppenmitglied bestmöglich mit durchzuziehen.

Allein über die Wertigkeit von Einzelprojektaufgaben lässt sich vortrefflich streiten! Die Fachlehrkraft hat hierbei natürlich die besondere Rolle, auf Objektivität zu achten und ggf. zu hinterfragen:

- Wie zeitaufwendig ist Aufgabe 1, 2, 3?
- Wie schwierig ist sie intellektuell?
- Wie schwierig ist sie machbar (digitale Arbeitsmittel? Beschaffung bei Experimenten?)?
- etc

Die Leistung der einzelnen Arbeit einzuschätzen, folgt am Ende.

Nach geantworbener Projektarbeit und Präsentation bekommt jeder

Schüler (m/w/d) für seine erledigten Aufgaben seine Punkte. Wie viele Punkte er/sie/es von den jeweiligen Aufgaben / Bewertungskriterien erhält, unterliegt natürlich eher einer subjektiven Wahrnehmung und kann doch wieder zu Streit unter den Schülern führen.

Bei der Präsentationsbewertung könnten z.B. solche subjektiven Kriterien versuchsweise zu objektiven werden:

- Hat der Schüler (m/w/d) frei gesprochen oder abgelesen?
- War der jeweilige Beitrag qualitativ hochwertig und interessant?
- Wie wirkte das Team zusammen?
- Wer leistete was und wie viel?
- Wer lieferte Beiträge zum Erreichen des Gruppenzieles?
- etc.

In diesem Fall wurden sich drei von vier Gruppenmitglieder allerdings schnell einig. Die Punkte wurden so verteilt:

	A	B	C	D	E	F	G
1	Projektarbeit > Team-ScoreCard zur Bewertung der Einzelleistungen						
2							
3							
4	Aufgaben	Punkte/Wert	Schüler 1	Schüler 2	Schüler 3	Schüler 4	Kontrollsumme
5	Texteile (jeder SuS seinen Text)	16	4	4	4	4	16
6	Live-Präsentation	16	4	5	4	3	16
7	Skizzen und Zeichnungen	3	0	0	3	0	3
8	Handout-Erstellung	3	3	0	0	0	3
9	Team-Organisation	3	2	1	0	0	3
10	Powerpoint-Erstellung	3	3	0	0	0	3
11	Summe	44	16	10	11	7	44

Erläuterung:

- Schülerin 1 hatte faktisch das Handout (über 4 Seiten) sowie Powerpoint-Präsentation erstellt und alles organisiert.
- Schülerin 2 war bei der Live-Präsentation die beste.
- Schüler 3 hatte in stundenlanger Arbeit Zeichnungen und Skizzen erstellt.
- Schülerin 4 hatte nur drei Sätze geschrieben und war auch bei der Präsentation sehr zurückhaltend gewesen.

Bei den Textteilen hätte Schülerin 4 eigentlich weniger Punkte erhalten müssen, aber wie gesagt: das Team wollte Alle mitziehen und Nie-

manden durchfallen lassen. Da laut Lehrkraft jedes Gruppenmitglied max 15 Punkte haben durfte, wurden am Ende in Gedanken nochmal Punkte übertragen und die Noten von den Schülern selbst wie folgt vergeben.

Am Ende wirkte die Notenvergabe, entsprechend der Vorgaben und Möglichkeiten fair aus!

	A	B	C	D	E	F	G
1	Projektarbeit > Team-ScoreCard zur Bewertung der Einzelleistungen						
2							
3							
4	Aufgaben	Punkte/Wert	Schüler 1	Schüler 2	Schüler 3	Schüler 4	Kontrollsumme
5	Textteile (jeder SuS seinen Text)	16	4	4	4	4	16
6	Live-Präsentation	16	4	5	4	3	16
7	Skizzen und Zeichnungen	3	0	0	3	0	3
8	Handout-Erstellung	3	3	0	0	0	3
9	Team-Organisation	3	2	1	0	0	3
10	Powerpoint-Erstellung	3	3	0	0	0	3
11	Summe	44	16	10	11	7	44
12							
13	vergebene Noten (oder so ähnlich)		1	-2	2	3	

Abschließend hier noch eine detaillierte sowie ergänzte Variante der Team-ScoreCard:

1	Projektarbeit > Team-ScoreCard zur Bewertung der Einzelleistungen						
2							
3							
4	Aufgaben	Punkte/Wert	SchülerIn 1	SchülerIn 2	SchülerIn 3	SchülerIn 4	Kontrollsumme
5	Textteil 1, Thema xy	4	4				4
6	Textteil 2, Thema xy	4		4			4
7	Textteil 3, Thema xy	4			4		4
8	Textteil 4, Thema xy *	4	2			2	4
9	Skizzen und Zeichnungen	3	0	0	3	0	3
10	Handout-Erstellung	3	3	0	0	0	3
11	Team-Organisation	3	2	1	0	0	3
12	Powerpoint-Erstellung	3	3	0	0	0	3
13	Live-Präsentation	16	4	5	4	3	16
14	Zusatzleistung, z.B. Experiment	0					
15							
16	Summe	44	18	10	11	5	44
17	max 15 Punkte, Rest verschenkt		15	10	11	8	
18	vergebene Noten		1+	3	2-	4	
19							
20	* In diesem Beispiel hatte SchülerIn 1 den Text von SchülerIn 4 deutlich ergänzt						

Liberating Structures

Michael Rogge

Die Pandemie und ihre kommunikativen Spätfolgen

Die COVID-19 Pandemie und die damit verbundenen Schulschließungen im Frühjahr 2020 haben deutlich gemacht, dass Schule sich neuen Organisations- und Kommunikationsformen öffnen muss, um auf die Anforderungen der digitalen Transformation angemessen reagieren zu können (vgl. Kanter et 2020).

Während vor den pandemiebedingten Schulschließungen digitale Veränderungen in Schule im Wesentlichen auf die technische Ausstattung kreisten, veränderten sich mit den Anforderungen des Distanz- und Hybridunterrichts auch die Rahmenbedingungen von Unterricht grundlegend - statt im Klassenraum fand Unterricht jetzt als Videokonferenz oder über digitale Lernplattformen statt. Die veränderten Unterrichtsbedingungen verschoben dabei zugleich Perspektiven und Rollen in den sonst starren Hierarchien innerhalb von Schule. Gerade die Phase des Distanzlernens zeigte dabei überdeutlich, dass es beim Lernen nicht nur um Wissensvermittlung, sondern auch um Beziehungskultur und Kommunikation der Lernenden untereinander gehen musste (vgl. Krommer / Klee / Wampfler 2020).

Während der Schulschließungen blieb die Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schüler:innen betont einfach im Sinne des Austauschs von Aufgaben per E-Mail und entsprechender Korrektur zwischen Lehrkraft und Schüler:innen. Eine echte Kommunikation zwischen den Schüler:innen fand in dieser Phase so gut wie gar nicht statt. Und auch nachdem die Schulen schrittweise in den Präsenzunterricht zurückkehrten, sorgten individuelle Hygienekonzepte der

Wie gelingt es also auch in Pandemiezeiten, die Kommunikation unter den Schülerinnen und Schülern zu steigern und diese aktiv in Unterrichtsprozesse einzubinden?

Schulen dafür, dass Gruppentische zugunsten fester Stuhlreihen aufgelöst und etablierte Formen der Gruppenarbeit weitgehend zurückgefahren wurden. An vielen Schulen wurden kooperative Formen des

Lernens eingeschränkt, Partnerarbeitsphasen waren fortan nur noch mit dem direkten Sitznachbarn möglich. Dadurch blieb auch in den folgenden Monaten die Interaktion und Kommunikation der Schülerinnen und Schüler untereinander weitgehend auf der Strecke, was sich gerade für den Fremdsprachenunterricht als besonders nachteilig auswirkte. Insgesamt scheint sich der Unterricht durch die Pandemie und die schulischen Hygienekonzepte momentan wieder deutlich stärker in

Richtung eines lehrerzentrierten Frontalunterrichtes zurück zu entwickeln⁰¹. Wie gelingt es also auch in Pandemiezeiten, die Kommunikation unter den Schülerinnen und Schülern zu steigern und diese aktiv in Unterrichtsprozesse einzubinden?

Für den Wiederbeginn des Unterrichts nach den Sommerferien hatte ich mir vorgenommen, meinen Unterricht so zu gestalten, dass mehr Raum für offene Projektarbeit, Feedback und Kommunikation der Schülerinnen und Schüler untereinander eröffnet wird. In meiner Vorbereitung stieß ich auf die „Liberating Structures“ von Henri Lipmanowicz und Keith McCandless (2013), die eine neue Form der Interaktion und Kollaboration in Gruppen versprechen. Für mich stellte sich die Frage, welchen Beitrag die Liberating Structures (LS) auf dem Weg zu einer veränderten Lernkultur leisten konnten und inwieweit sie in der Lage waren, in meinem Englischunterricht die Schüler:innen zu mehr Kommunikation und Interaktion zu befähigen.

Mehr Schüleraktivierung und Kollaboration durch Liberating Structures

Die Liberating Structures sind eine Sammlung von derzeit 33 Methoden zur Förderung von Kommunikation und Interaktion, die von Henri Lipmanowicz und Keith McCandless 2013 in ihrem Buch „The Surprising Power of Liberating Structures. Simple Rules to Unleash a Culture of Innovation“ veröffentlicht haben.

Die Liberating Structures ermöglichen eine veränderte Kommunikation in Teamstrukturen, die auch im Bereich Schule sinnvolle Anknüpfungsmöglichkeiten bietet und zugleich agile Lernmethoden

Die Methoden entstanden aus den Erfahrungen der Autoren im Bereich der Unternehmenskommunikation und -fortbildung. Lipmanowicz und McCandless beschreiben Meetings und Konferenzen als häufig wenig effizient, langweilig und kommunika-

tiv einseitig, da nur Einzelne (z. B. der Chef) aktiv sprechen, während ein Großteil der Mitarbeiter passiv bleibt. Die klassischen Formen von Unternehmenskommunikation, wie die Präsentation, der Statusbericht, die moderierte bzw. freie Diskussion sowie das offene Brainstorming seien nach Lipmanowicz und McCandless (2013) nur eingeschränkt geeignet, Kommunikation im Team zu etablieren, weshalb Gruppenarbeit oftmals als frustrierend und wenig effizient empfunden werde. Die Liberating Structures ermöglichen eine veränderte Kommunikation in Teamstrukturen, die auch im Bereich Schule sinnvolle Anknüpfungsmöglichkeiten bietet und zugleich agile Lernmethoden (wie z. B. Scrum oder Design Thinking) kommunikativ begleiten können. Lipmanowicz und McCandless (2013: 14f) beschreiben, ausgehend von ihren Beobachtungen im Rahmen der Unternehmenskommunikation 5 Grundtypen von Kontrolle, durch die Interaktion und Kollaboration in Gruppenprozessen gesteuert werden kann:

1. Einladung: Alle Teilnehmer:innen werden eingeladen, sich aktiv an der Interaktion zu beteiligen.
1. Aufbau der Interaktion: Der Raum der Begegnung wird möglichst offen gestaltet, so dass sich alle Teilnehmenden untereinander begegnen können (z. B. ein Stuhlkreis statt einer festen Sitzordnung)
1. Einbindung der Teilnehmer: Alle Teilnehmer werden in die Interaktion eingebunden und zur aktiven Partizipation angeregt.
1. Zusammensetzung der Gruppen: Die Gruppen sind so zusammengesetzt, dass unterschiedliche Interaktionsformen und wechselnde Zusammensetzungen der Gruppenpartner möglich sind.
1. Ablauf und zeitlicher Rahmen: Die Kommunikation erfolgt durch eine klare Abfolge unterschiedlicher Phasen und vorgegebener Zeitrahmen, um größtmögliche Effizienz sicherzustellen.

Diese 5 Grundtypen bilden den strukturellen Rahmen für alle 33 Methoden der Liberating Structures.

Meine Top 10 der Liberating Structures und ihre Einsatzmöglichkeiten im Bereich Schule

Die Auswahl der richtigen Methode innerhalb der 33 etablierten Liberating Structures ist zunächst für Ungeübte eine Herausforderung. Auf der Webseite (www.liberatingstructures.de) findet sich daher ein Matchmaker, der die unterschiedlichen Methoden mit zentralen Herausforderungen verbindet. Diese lassen sich auch auf den Bereich Schule übertragen:

- Teilen und Verbreiten
- Offenlegen, Entdecken, Erschaffen, Entwickeln oder Verbessern
- Untersuchen, Erkennen, Klären, Detaillieren, Debriefing
- Helfen, Hilfe bekommen, Zusammenarbeiten
- Strategien entwerfen
- Planen

Aus den 33 Methoden haben sich für die unterrichtliche Verwendung für mich folgende 10 Methoden als besonders nützlich erwiesen:

Mit der Methode **Neun Mal Warum** (9 Whys)⁰² kann eine Gruppe selbständig gemeinsame Ziele definieren und neue Lösungsansätze generieren. Durch mehrmaliges Nachfragen (Warum?) soll bestehenden Strukturen und Haltungen dabei auf den Grund gegangen werden. Gerade im Zusammenhang mit der Erstellung kreativer Lernprodukte erweist sich die Methode als sehr hilfreich, um ein gemeinsames Verständnis des Zielproduktes zu erstellen.

Durch das **Spontane Netzwerken** (Impromptu Networking)⁰³ lassen sich im Klassenraum schnell kurze Austauschphasen mit wechselnden Teilnehmer:innen erzeugen. Die Schüler:innen diskutieren zu zweit eine Fragestellung, wobei jeder Partner jeweils 2 Minuten Zeit hat, seine Sichtweise darzustellen. Nach 5 Minuten wechseln die Partner und diskutieren die Fragestellung erneut. Nach insgesamt drei Wechsels kommen alle Teilnehmer:innen im Plenum zusammen und präsentieren ihre Ergebnisse. Die Methode eignet sich insbesondere als Alternative zum klassischen Brainstorming, da in kurzer Zeit viele Ideen

05 So haben wir in einem Oberstufenkurs die Frage thematisiert, was man im Rahmen einer Klausur alles (falsch) machen kann, um mit der vorgegebenen Zeit auf keinen Fall fertig zu werden. Daraus haben wir schrittweise Strategien entwickelt, die zu mehr Klausurerfolg führen können (z.B. nicht jedes Wort im Wörterbuch nachschlagen, Zeit für die Textauswahl und die Vorstrukturierung des Textes einplanen etc.)

untereinander ausgetauscht und alle Lernenden aktiviert werden.

Besonders relevant für komplexe Lernaufgaben, bei denen die Schüler:innen möglichst eigenständig einen Lösungsansatz entwickeln sollen, ist die Methode **TRIZ** ⁰⁴. Diese ermöglicht innovative Problemlösungen, indem zunächst gemeinsam überlegt wird, welche Faktoren eine Lösung verhindern. Nachdem Störfaktoren identifiziert wurden, die mit Sicherheit das Gelingen z. B. eines Vorhabens verhindern, werden alltägliche eigene Haltungen und Einstellungen überprüft und gefragt, was verändert werden muss, um zu einem gewünschten Ergebnis zu kommen.⁰⁵ Im Kontext Schule eignet sich die Methode, um z. B. individuelle Lernschwierigkeiten zu hinterfragen und zu überwinden.

In der **Troika-Beratung** ⁰⁶ (Troika Consulting) tauschen sich die Schüler:innen in Dreiergruppen miteinander aus, sie eignet sich besonders als strukturierte Form des Peer-Feedbacks. Ein Schüler holt sich dabei gezielt Beratung von zwei Mitschüler:innen, die wiederum eigene Beratungsbedarfe einbringen. So lassen sich gemeinsam Probleme und Herausforderungen besser meistern. Besonders relevant ist in diesem Zusammenhang, dass Schüler:innen lernen, sich eigene Schwächen und Lernschwierigkeiten einzugestehen, Hilfe von anderen zu erfragen und anzunehmen. Gerade im Fremdsprachenunterricht sind die Lernenden eher bereit, ihre Lernschwierigkeiten im geschützten Raum zu thematisieren und sich von Mitschüler:innen Hilfe zu holen, anstatt diese Fragen im Plenum zu diskutieren.

Statt einer Präsentation im Plenum, die für viele Schüler:innen gerade in der Fremdsprache noch eine große Herausforderung darstellt, eignet sich die Methode des **Umherziehens und Teilens** (Shift and Share) ⁰⁷. Die Schüler:innen halten ihre Präsentation jeweils nur vor einer Teilgruppe, so dass mehrere Schüler:innen gleichzeitig sprechen können. Die präsentierenden Schüler:innen können außerdem ihre Präsentation mehrfach vorstellen, wodurch sie an Sicherheit gewinnen. Die übrigen Schüler:innen wandern von einer Station zur nächsten und stellen Fragen bzw. geben Feedback.

Mit Hilfe des **25/10 Crowdsourcing** ⁰⁸ können die Schüler:innen in Kleingruppen Ideen präsentieren und bewerten diese anschließend anhand einer Punkteskala. Dadurch wird insbesondere die Ideenfindung in Projektphasen erleichtert und zugleich werden alle Stimmen der Gruppenmitglieder wertgeschätzt.

Das **Café der Gespräche** (Conversation Café) ⁰⁹ eignet sich für komplexere Diskussionsrunden in Gruppen, bei denen sich die Schüler:innen an feste Gesprächsregeln und einen strukturierten Ablauf halten müssen. Im Fremdsprachenunterricht hat sich die vorgegebene Gesprächsstruktur als sehr hilfreich erwiesen, um mit Schüler:innen auch aktives Zuhören zu trainieren und zugleich eine

Vielzahl unterschiedlicher Perspektiven zu integrieren. Das Café der Gespräche findet in vier Runden statt: in der ersten Runde äußern sich die Teilnehmer:innen zu einem bestimmten Thema, in der zweiten Runde teilt man die Gedanken zu den Beiträgen der anderen mit, in der dritten Runde findet dann ein offener Austausch statt und in der vierten Runde beschreibt jeder Teilnehmer:in, was er aus dem Gespräch mitnimmt.

Durch die **Minimalen Spezifikationen** (Min Specs) ¹⁰ definiert die Gruppe die für ein Projekt zentralen Anforderungen. Woran muss auf jeden Fall gedacht werden? Was darf auf keinen Fall missachtet werden?

Mit den **Weisen Gruppen** (Wise Crowds) ¹¹ können sich einzelne Schüler:innen von anderen Gruppenmitgliedern beraten lassen, wodurch die gesamte Gruppe profitiert. Im Kontext Schule wirkt sich dieses in besonderer Weise auf die Selbstwirksamkeit und das eigenständige Lernen der Schüler:innen aus, weil sie erfahren, dass sie viele Probleme aus eigener Kraft und ohne Einwirkung der Lehrkraft lösen können und somit mittelfristig mehr Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen.

Die Methode **Was, also was, was nun?** (What, So What, Now What? oder W3) ¹² lässt die Schüler:innen gemeinsam gemachte Erfahrungen reflektieren und daraus mögliche Muster und Hypothesen für das weitere Vorgehen erstellen. Es eignet sich im Kontext Schule in besonderer Weise, um Lernprozesse gemeinsam zu reflektieren.

Liberating Structures als “Kommunikationsverstärker“ für agiles Lernen

Die Liberating Structures eignen sich im unterrichtlichen Zusammenhang immer dort, wo Gruppenprozesse initiiert, strukturiert und reflektiert werden sollen. Das besondere Potential entfalten die Liberating Structures allerdings erst in Kombination mit agilen Methoden wie Scrum oder Design Thinking. Während Scrum dem agilen Lernen in Teamstrukturen die notwendigen strukturellen und organisatorischen Rahmungen gibt, bleibt die konkrete Umsetzung kommunikativer Strukturen mitunter offen, so dass die Möglichkeiten von Scrum

nur bedingt ausgeschöpft werden. Ähnliche Tendenzen zeigen sich im Bereich der Unternehmen, die Scrum einsetzen und dennoch nicht den gewünschten Grad an Selbstorganisation und Effizienz erreichen.

Overeem/Schartau und Verwijs (2019) betonen, dass gerade die Liberating Structures dazu dienen können, diesem „Zombie Scrum“ wirksam zu begegnen. Die Verwendung agiler Tools im Bildungsbe- reich führt noch nicht zwangsläufig zu einer agilen Didaktik (vgl. Arn/ McKeveit 2020), sondern kann nur dann gelingen, wenn diese mit einem entsprechenden Mindset verknüpft werden. Ein solches ent- steht durch kommunikative Aushandlungsprozesse zwischen Lehr- kraft und den Schüler:innen, wobei die Liberating Structures ein wich- tiges Bindeglied darstellen können. Sie erleichtern den Schüler:innen das Verständnis, warum Ziele mit Hilfe bestimmter Methoden ange- steuert werden (Zieltransparenz). So sind die oben genannten **Neun Mal Warum** (*Nine Whys*) ideal geeignet, im Rahmen eines Sprint Re- view noch einmal zu reflektieren, welche Ziele erreicht wurden und wie nächste Schritte der Gruppe aussehen könnten.

In der Auseinandersetzung mit dem Product Backlog können die **Minimalen Spezifikationen** (*Min Specs*) dazu dienen, dass die Schüler:innen die unabdingbaren Gelingensfaktoren definieren und konkretisieren und diese auf das absolut Notwendige reduzieren. Damit wird das Verständnis des Backlog bzw. der vorgegebenen Ak- zeptanzkriterien bei den Beteiligten erhöht und ein gemeinsames Ver- ständnis für die zu leistenden Sprints geschaffen.

Auch lassen sich die unterschiedlichen Scrum-Events, wie das *Sprint Planning*, die *Daily Sprints* sowie die *Retrospektive* mit Hilfe der Liberating Structures anders gestalten, so dass diese nicht nur als tro- ckene Sachstandsberichte dienen, sondern der Gruppe zugleich helfen, die nächsten Schritte zu planen. So kann das **Spontane Netzwerken** (*Impromptu Network*) als kommunikative Grundstruktur für das Daily Scrum Meeting dienen, bei dem sich die Schüler:innen immer zu zweit kommunikativ über die erreichten Ziele und die noch ausstehenden Aufgaben austauschen (vgl. Overeem/Schartau und Verwijs 2019:8).

Im Kontext meines Unterrichts in einem Grundkurs der gymnasia- len Oberstufe im Fach Englisch empfand ich die Liberating Structures als eine ideale Ergänzung zum Rahmenwerk SCRUM. Während der Einführung und Erprobung von SCRUM zeigte sich, dass die Liberating Structures insbesondere für die kommunikativen Phasen des Daily Sprint und der Retrospektive besonders geeignet sind. Die 33 Mikro- Methoden nach Lipmanowicz und McCandless (2013) halfen, auch während der Gruppenarbeitsprozesse die Zieltransparenz zu erhöhen, verleiteten die Lernenden zu mehr Interaktion (insbesondere in der Fremdsprache Englisch) in den Sprint Reviews und Retrospektiven und steigerten zugleich die Eigenverantwortlichkeit der Lernenden.

Quellen

- 01 vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 01.05.2020 „Die Renaissance des Frontalunterrichts“ vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 01.05.2020 „Die Renaissance des Frontalunterrichts“
- 02 <https://www.liberatingstructures.de/liberating-structures-menue/nine-whys/>
- 03 <https://www.liberatingstructures.de/liberating-structures-menue/impromptu-networking/>
- 04 <https://www.liberatingstructures.de/liberating-structures-menue/triz/>
- 06 <https://www.liberatingstructures.de/liberating-structures-menue/troika-consulting/>
- 07 <https://www.liberatingstructures.de/liberating-structures-menue/shift-share/>
- 08 <https://www.liberatingstructures.de/liberating-structures-menue/2510-crowdsourcing/>
- 09 <https://www.liberatingstructures.de/liberating-structures-menue/conversation-cafe/>
- 10 <https://www.liberatingstructures.de/liberating-structures-menue/min-specs/>
- 11 <https://www.liberatingstructures.de/liberating-structures-menue/wise-crowds/>
- 12 <https://www.liberatingstructures.de/liberating-structures-menue/what-so-what-now-what/>

Literatur

Arn, Christof / MacKevett, Douglas (2020). The Agile in Higher Education as a Quality Question. In: Fuhrmann, Michaela et. al. (Hrsg.). Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung (HQSLEF), Ausgabe 73, E1.4, S.1-34.

Kantereit, Tim (2020). Hybridunterricht 101. Ein Leitfaden zum Blended Learning für angehende Lehrer:innen. Dornstadt: Visual Ink Publishing.

Klee, Wanda / Krommer, Axel / Wampfler, Philippe. Didaktische Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer und Seminausbildenden und Seminausbildende. Online: <https://www.schulministerium.nrw.de/themen/recht/schulgesundheitsrecht/infektionsschutz/impulse-fuer-das-lernen-auf-distanz> (Stand: 01.10.2020).

Lipmanowicz, Henri / McCandless, Keith (2013). The Surprising Power of Liberating Structures. Simple Rules to Unleash a Culture of Innovation. o.O.: Liberating Structures Press.

Overeem, Barry / Schartau, Johannes / Verwijs, Christiaan (2019). Liberating Structures - an antidote to Zombie Scrum. InfoQ, October 7, 2019. Online: <https://www.infoq.com/articles/zombie-scrum-liberating-structures/> (zuletzt abgerufen: 15.11.2020).

Weiterführende Materialien:

Holisticon : Liberating Structures APP. Dein Workshop Kompagnon. Online: <https://liberatingstructures.app> (zuletzt abgerufen: 15.11.2020).

Lernen durch Lehren: Ein agiles Konzept

Isabelle Schuhladen

Agilität, agiles Mindset und agile Didaktik sind Begriffe aus der Systemtheorie von Organisationen, heute „moderne“ Ausdrücke, die im 21. Jahrhundert einen festen Platz im Bildungsbereich gefunden haben. Ich möchte euch hier zeigen, inwieweit das Konzept Lernen durch Lehren ein agiles Konzept bzw. eine LdL-Klasse eine agile lernende Organisation ist.

1. Das Konzept Lernen durch Lehren

Das Konzept Lernen durch Lehren wurde in den 1980er Jahren entwickelt und ist ein **schülerorientiertes Prinzip**, das durch eine sehr komplexe und fächerübergreifende Theorie untermauert ist. Hier steht der **Mensch im Mittelpunkt**. **Lernen durch Lehren beruht auf einem Menschenbild, dessen Ziel die Selbstverwirklichung ist**, die durch Informationsverarbeitung und Konzeptualisierung realisiert, und als Glücksquelle definiert wird. Ich möchte die LdL-Theorie hier nicht ins Detail erklären (LdL-Theorie: Aufsatz November 2020 NMR), sondern euch die wichtigsten Eckpunkte darstellen.

1.1. Bedürfnisse der Teilnehmer im Zentrum

Jean-Pol Martin hat ein anthropologisches Menschenbild als Basis für LdL erstellt, wo er sich an der Bedürfnispyramide nach Maslow orientiert. Die Aufgabe des Menschen ist diese Bedürfnisse im Griff zu haben, um glücklich zu sein. Dieses Kontrollgefühl ist existenziell für die Lebenserhaltung (Martin 2018).

Abbildung von <https://karrierebibel.de/beduerfnispyramide-maslow/>



Wer mit Menschen arbeitet, sollte diese Bedürfnisse im Blick haben.

NEUE MENSCHENRECHTE



PRÄAMBEL – GLÜCK

Ziel aller Maßnahmen weltweit ist die Schaffung von Strukturen, die für ein Mehr an Glück für alle Menschen sorgen.

Artikel 1 – DENKEN

Zentrales Grundbedürfnis des Menschen ist das Denken (Informationsverarbeitung und Konzeptualisierung).

Artikel 2 – GESUNDHEIT

Alle Maßnahmen werden getroffen, damit alle Menschen ihre physiologischen Bedürfnisse befriedigen können.

Artikel 3 – SICHERHEIT

(insbesondere Einkommen und Wohnen)

Es wird weltweit angestrebt, Sicherheit für alle Menschen zu schaffen.

Artikel 4 – SOZIALE EINBINDUNG

Es wird dafür gesorgt, dass Menschen sich in einem sozial stützenden Umfeld bewegen können.

Artikel 5 – SELBSTVERWIRKLICHUNG UND PARTIZIPATION

Es ist dafür zu sorgen, dass Menschen alle ihre Potenziale zur Entfaltung bringen können.

Artikel 6 – SINN

Es wird dafür gesorgt, dass Menschen ihr Leben als sinnvoll und befriedigend empfinden.

■ Nähere Informationen zum LdL-Menschenbild: <https://de.wikiversity.org/wiki/Benutzer:jeanpol/Menschenbild>
<https://jeanpol.wordpress.com/2008/10/20/10/> (Video)

Anhand dieser Grundbedürfnisse hat Jean-Pol Martin die „Neue Menschenrechte“ entwickelt.¹

Im Laufe seiner Forschung ist Herr Martin früh aufgefallen, dass Informationsverarbeitung und Konzeptualisierung auch ein Grundbedürfnis sind.

1.2. Denken

Wenn wir nicht denken können, langweilen wir uns. Damit wir im Leben bestehen, müssen wir permanent reflektieren. Reflektieren macht viel Spaß, verschafft Glückshormone, ist also von Natur aus so gewollt. In der Schule ist es unsere Aufgabe, Menschen kognitiv zu fordern, sodass eine Reflexion stattfinden kann.

1.3. Klasse als Gehirn

Im LdL-Konzept verhält sich jeder Teilnehmer im Raum, ob Schüler, Lehrer, Praktikant oder Besucher, als Neuron, unsere Klasse wird zum Gehirn (Martin 2004). Martin hat im Rahmen der Methode [Lernen durch Lehren](#) das Modell des [Gehirns](#) – insbesondere die Funktionsweise von [neuronalen Netzen](#) – metaphorisch auf den Unterricht übertragen. Folgende Eigenschaften weisen Schüler-Neuronen auf:

- Offenheit und Transparenz
- Weitergabe von Wissen
- Fehlerkultur
- Kontakt und Austausch
- Flexibilität und Spontanität
- Keine Hierarchie
- Gegenseitiges Vertrauen
- Schnelles Reagieren, dynamisches Handeln
- Mut und exploratives Verhalten

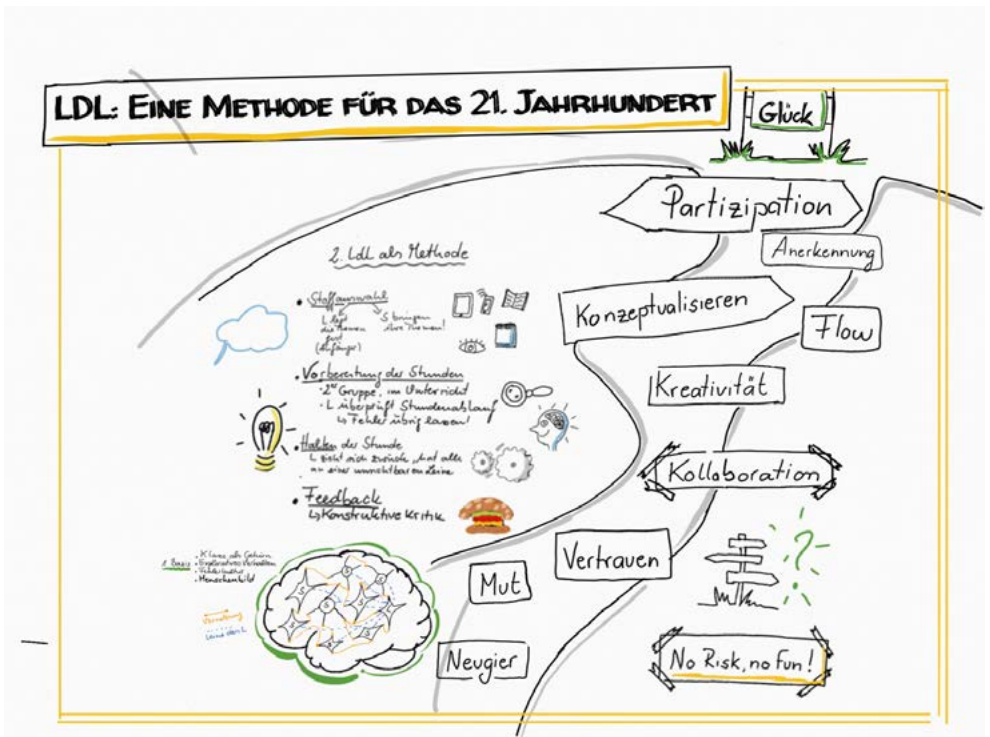
Eine LdL-Gruppe ist also eine lernende Organisation (Ruep & Keller 2004).

1.4. Exploratives Verhalten, Vertrauen und Flow

Hier betreten die Teilnehmer stets unbekannte Felder auf ihrer Expedition. Schüler*Innen, die dieses Konzept erleben und mitgestalten, entfalten ihre Potenziale und wachsen über sich hinaus. Dank diesem Konzept entwickeln die Schüler*Innen wichtige Kompetenzen fürs Leben:

- Sie wissen, was Menschen brauchen um glücklich zu sein und gehen achtsam mit ihren Mitmenschen um. Inklusion läuft in LdL-Klassen reibungslos.

- Sie sind flexibel und haben geübt, wie sie mit Unsicherheiten und Unklarheiten zu Recht kommen (In der aktuellen Pandemie-Situation erlebe ich täglich Menschen, die in dieser Hinsicht talentfrei sind).
- Sie konstruieren gemeinsam Wissen und wählen ihre Themen selber aus. Thematisch entfernen wir uns vom sogenannten Lehrplan, dessen Forderungen aber trotzdem „nebenbei“ erfüllt werden.
- Sie reagieren schnell und selbstständig auf Veränderungen. LdL-Schüler*Innen zeigen große Selbstständigkeit bei Remote Learning. Ihre Projekte laufen weiter.
- Sie vernetzen sich um neue relevante Ressourcen anzudocken und entwickeln kollaborativ Lösungsansätze.



1.5. Perspektivwechsel bei der Lehrerrolle

Die Lehrerrolle entfernt sich von der klassischen Aufgabe der Lehrkraft. Bei LdL gibt es keine Hierarchien: Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkraft sind Lernende, Coach, Berater. Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler soll folgende Eigenschaften aufweisen:

- Menschenwürdiger Umgang
- Authentizität und Offenheit
- Empathie, positive Beachtung
- Orientierung am Lernenden
- Vertrauen

Die Aufgabe des Lernbegleiters ist es natürlich auch, dafür zu sorgen, dass die unterschiedlichen Talente und Potenziale der Gruppe ans Licht kommen, sodass sie gefordert werden können.

Natürlich bleibt der Lehrer "Lehrer". Er vergibt die Noten und sorgt für Disziplin im Klassenzimmer (Cau, 2015). Für jede Phase hat die Lehrkraft bei LdL eine klare Rolle, die Martin ausführlich erklärt (Martin, Oebel 2007).

Der aktive Rückzug der Lehrkraft ist notwendig, sodass die Schülerinnen und Schüler ihren Weg zur Verinnerlichung und Verarbeitung der neuen Inhalte finden. Viele Lehrerinnen und Lehrer haben dadurch Angst ihre "Macht" zu verlieren und trauen sich nicht, dieses komplexe Prinzip zu implementieren. Wie Krommer (2019) es beschreibt, können wir LdL als "störendes Phänomen" bezeichnen, als Angst vor dem Kontrollverlust.

Das LdL-Konzept kann man nicht auf einfacher Weise ausprobieren. Um Erfolge in der Klasse zu erzielen, sollen alle Anwesenden die komplexe Theorie verinnerlicht haben.

2. Gemeinsam im Lernprozess

Im Unterricht wird diese komplexe Theorie zuerst geübt, denn viele Schüler*Innen haben es verlernt, sich in der Schule explorativ zu verhalten und weisen geringe Kompetenzen auf was das Lernen und Verstehen an sich bedeuten.

2.1. Lernen und Verantwortung

Den Schülern sollte es schnell klar werden, dass sie für sich lernen, für die Gruppe und nicht für die Schulaufgabe. Sie sind verantwortlich für ihr Lernprozess, nehmen ihr Lernen in die Hand und unterstützen sich gegenseitig: Es entsteht kollektive Intelligenz. Individualisierungsprozesse funktionieren gut in der Gruppe, denn beim Lernen brauche ich einen „Du“, wir sind hier stets in Entwicklung und Beziehung, im Austausch. Deshalb ist es von großer Bedeutung, die Potenziale der Gruppe zu entdecken, zu unterstützen und sie zur Entfaltung zu bringen. Eine wichtige Kompetenz dabei ist das Zuhören.

Für das Lernen bzw. Verstehen an sich lernen die Schüler unterschiedliche Methoden kennen, die wir im Unterricht üben, sodass jeder diese ausprobieren kann. Die Schüler, die schon eine bestimmte Methode benutzen, erklären sie der Klasse.

2.2. Feedback und regelmäßige Reflexion

In der LdL-Gruppe wird großen Wert auf Zuhören auf Augenhöhe und konstruktives Feedback gelegt. Das konstruktive Feedback wird am Anfang vom Lernbegleiter moderiert (diese Funktion übernehmen später die Schüler):

- Wertschätzend
- Jeder als Experte
- Erreichbare Ziele (Teilziele) werden formuliert.

Dank des Beherrschens und Schätzen der Feedback-Kultur herrscht eine arbeitsmotivierende und entspannte Atmosphäre im Klassenzimmer. Aufgrund dieser Haltung fühlen sich die Teilnehmer wohl und können ihre Potenziale entfalten.

Bei jedem neuen Inhalt setzen sich die Schüler drei Lernziele auf und beschreiben ausführlich, wie sie diese kleinschrittig erreichen wollen (Was genau, wie will ich es lernen, wann und wie lang, bis wann habe ich es erreicht). Entweder der Lernbegleiter oder ein Lernender bereitet eine Lernziel-Überprüfung vor. Diese wird gemeinsam in der Klasse schriftlich durchgeführt und besprochen. Anhand der Korrekturhinweisen und des Notenschlüssels (bleibt immer gleich) kann jeder seine „Note“ ermitteln. Anschließend findet eine Reflexion statt: Was ist mir gelungen? Was beherrsche ich gut? Woran soll ich noch arbeiten? Hat meine Lernmethode Früchte getragen? Die Schüler tauschen sich im Klassenverband aus und setzen sich „neue“ Lernziele auf. Sobald ich bemerke, dass Schüler Erfolg erleben, dürfen sie sich entscheiden, ob sie die Note eintragen lassen wollen.

2.3. Partizipation

Die Schüler erstellen tolle Produkte und Konzepte. Mein Ziel ist es immer, den Schülern eine Bühne anzubieten, damit sie die Möglichkeit bekommen IHRE Ideen zu präsentieren. Dadurch bekommen die Schülerinnen und Schüler Verantwortung und Anerkennung. Sie erleben Flow.

Beispiele:

- Austausch und Verbreitung innerhalb der Schule
- Auftritte:
 - ▶ Tagungen (Eduswabia 2019
<https://rsmeitingen.org/aktuelles/lernen-durch-lehren-ldl/>)
 - ▶ Jugendsprechstunde bei unserem Landrat 2 Mal im Jahr in Augsburg,
 - ▶ Präsentation des LdL-Konzeptes beim Kulturminister Piazzolo
<https://km.bayern.de/schueler/meldung/6335/schueler-er-leben-politik-vor-ort.html>
 - ▶ Teilnahme an Webinaren zum Beispiel bei Der Edutalk (Mai 2020 mit LdL: <https://youtube.com/watch?v=wrndzyVgkU>
Oktober 2020 mit unserer Handreichung für eine flexible Schule <https://youtube.com/watch?v=lUT953lTHuo>

3. Kreativität

Bei einer lernenden Organisation werden die Lernenden ermutigt ihr Wissen, ihre Ideen und Konzepte zu teilen. Dazu brauchen wir entsprechende Freiräume und technische Möglichkeiten sollten zur Verfügung gestellt werden.

Bei Kreativität geht es darum, dass die Lernende ihr persönliches Denken entwickeln und natürlich ihr persönliches Lernen. Hier bieten öffnen uns digitale Möglichkeiten neue Türen, wo die Schüler experimentieren können. Wichtig sind nicht die Tools, die angewendet werden, sondern die Gedanken, die uns dazu motivieren, sie zu benutzen. Die digitalen Möglichkeiten, wovon die Lernenden im Alltag

privat Gebrauch machen, werden in den Unterricht hereingeholt und teils natürlich „entfremdet“ eingesetzt, sodass wir datenschutzkonform arbeiten können.

- Erstellen von Visualisierungen / LernKarten
(als Essenz des behandelten Themas) (Abb. 1)
- eBook
- Videos (Abb. 2)
- Memes (Abb. 3)
- Kollaborative Plattformen (Teams, Seesaw, Conceptboard...)
Ein Projekt mit französischen Schülern und Lehrern (Abb. 4)
- Arbeiten, teilen und Feedback über die App Seesaw und MS Teams
Artikel über unsere Arbeit mit Seesaw:
<https://iimdo-storage.global.ssl.fastly.net/file/99a983e9-4a72-40dc-b8ae-690f9d77614c/LuL-2020-05.pdf>
- Padlet (10. Klasse Menschenrechte/KI:
<https://padlet.com/isabelleslb/zinw9p859vmj>)

Meiner Meinung nach ist das Konzept Lernen durch Lehren dank seiner vielfältigen Theorie und seines Menschenbildes aktueller denn je und fungiert hervorragend zum agilen Mindset und Kultur der Digitalität. Bei LdL lernen zuerst die Schülerinnen und Schüler viele Kompetenzen, um sich im Rahmen der Klasse als Gehirn als wichtige Ressource zu vernetzen. Automatisch erweitert sich die kognitive Lernkarte und sie suchen neue Möglichkeiten, ihre Konzepte außerhalb der Schule bekannt zu machen, sodass sich neue und wichtige Felder für die Erweiterung ihres Wissens öffnen. Diese Arbeitsweise und Umgang miteinander sind von zentraler Bedeutung für die sich stets entwickelnde Welt.

Rückmeldungen von Kollegen über LdL-Schüler:
https://padlet.com/ism_schuhladen/s9s9onq3d7uy

Abb. 1: Visualisierungen / LernKarten



Abb. 2: Videos



Abb. 3: Memes



Abb. 4: Kollaborative Plattformen

8e 19/20 Projet Concept de Remote Learning

Comment 33/100 Editor

Edouard Vincent 10:07

Bonjour,

Merci pour vos questions.

Je vous remercie à trois articles que j'ai publiés sur le sujet: <https://unaprofessionnel.com/2020/03/15/la-technologie-pedagogique-pour-moi-cest-quel/>

<https://unaprofessionnel.com/2020/03/15/la-technologie-pedagogique-pour-moi-cest-quel/>

A bientôt,

Edouard Vincent
unaprofessionnel.com
Apple Professional Learning Specialist & Apple Distinguished Educator

Francis Roux 10:08

Bonjour,

Je ne vous promets rien pour les étudiants (je n'ai que des grands 10-20 ans). Il s'agit de futurs conducteurs routiers. Et comme le confinement en France s'est prolongé d'un peu plus, après 6 semaines, bien plus sereins qu'en Allemagne, ils disent, l'imagine profiter un peu de leur liberté retrouvée.

En France, les lycées ne réouvrent pas les mixtes qui débutent et pour une majorité d'élèves. Au collège, les 6-5 sont restés seuls.

Voilà, la continuité pédagogique s'organise selon le bon vouloir des enseignants: certains en visioconférence, d'autres via

Bonjour Sarah, Sofia et Simon

Humaine de vous lire. J'espère que vous allez bien après un confinement d'ordre mondial personnel et professionnel.

Ce qui est commun à toutes les interrogations, c'est le fait d'avoir les mêmes élèves dans une même salle à partir de la deuxième.

Certains établissements suivent le rythme quand d'autres privilégient le travail repartagé par les élèves qui mangent dans la salle.

D'un point de vue pédagogique, certains établissements choisissent d'accueillir en présentiel un élève en grande difficulté (après un sondage à l'école les familles) et laisser les autres plus autonomes en continuité pédagogique grâce à une aide directe (diagnostique de situation) et de suivi personnalisé par les profs. La direction les parents et les élèves. J'espère que pendant une transition avec une clarification de l'élève par son compte de collège ou un DDT (équipe pluriprofessionnelle de l'école).

Les enseignants sont en charge de 10 à 15 élèves et sont donc les accompagnateurs dans leur chemin à faire eux-mêmes à l'école ou au lycée.

Les enseignants spécialistes sont aussi les équipes pédagogiques concernées par des professeurs, pas de plus de 100, pas d'enseignants de musique, pas de travail en groupe.

J'espère avoir répondu à vos questions. Merci et si vous avez besoin de conseil.

réponses à poster ici!

réponses? Vous les postez

Bibliographie

Cau, Laura (2015). Lernen durch Lehren - ganz konkret. In: Pädagogik (ISSN 0933-422X), Ausgabe 02, 20 – 22.

Martin, Jean-Pol (2018): Lernen durch Lehren: Konzeptualisierung als Glücksquelle. In: Olaf-Axel Burow, Stefan Bornemann (Hrsg.): Das große Handbuch Unterricht & Erziehung in der Schule. Carl Link Verlag, 2018. S. 345–360.

Martin, Jean-Pol (2004). Treibhäuser der Zukunft – Wie in Deutschland Schulen gelingen. Eine Dokumentation von Reinhard Kahl und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. ISBN 3-407-85830-2 (BELTZ), DVD 3.

Martin Jean-Pol, Guido Oebel (2007). Lernen durch Lehren: Paradigmenwechsel in der Didaktik? In: Deutschunterricht in Japan. (= Zeitschrift des Japanischen Lehrerverbandes). Heft 12.

Ruep, Margret & Keller Gustav (2004): Lernende Organisation Schulverwaltung. Donauwörth: Auerverlag.

Schuhladen, Isabelle (2020). Lernen durch Lehren: Eine Methode für das 21. Jahrhundert. In: Simon W. Kolbe, Jean-Pol Martin, Margret Ruep (Hrsg.): "Neue Menschenrechte?" Bestandsaufnahme eines bedürfnisorientierten Handlungsansatzes. Gabriele Schäfer Verlag, 2020. S.190-215.

Links:

Padlet von Isabelle Schuhladen: Hier finden Sie zahlreiche Artikel, Videos und Links zu LdL

Lernen durch Lehren: eine Methode für das 21. Jahrhundert: https://padlet.com/ism_schuhladen/1vuixc9qx4hz?fbclid=IwARoXcpCsWP-orOB9lG58bAaUJez6dayt3ue3_QccgLf8F01v_qZB5PPZeSg

Von Schülern: <https://padlet.com/isabelleslb/zinw9p859vmj>

Artikel über Seesaw : <https://jimdo-storage.global.ssl.fastly.net/file/99a983e9-4a72-40dc-b8ae-690f9d77614c/LuL-2020-05.pdf> in der Zeitschrift „Lernen&Lehren“ Mai 2020

Webinar über „Lernen durch Lehren“ bei Der EduTalk“ (Mai 2020): <https://www.youtube.com/watch?v=wrndnzyV9kU>

Agile Seminargestaltung in der LehrerInnenausbildung

Tim Kantereit

Ein bisschen so wie Nichtstun fühlt es sich manchmal an, wenn ich am Fenster des Seminarraumes stehe und den Blick über die Skyline der Stadt schweifen lasse. Gespannt lausche ich den Gesprächen im Hintergrund. Ich kann immer dann besonders gut zuhören, wenn ich meinen Blick wandern lassen kann. Ich habe aktuell kein schlechtes Gefühl bei diesem Nichtstun, im Gegenteil. Ich bin begeistert davon, so eine positive, von deutlich sichtbarer Kollaboration geprägte Atmosphäre zu erleben. Da darf man sich ganz drauf einlassen und selbst auch nichts tun. Der Rahmen ist deutlich gesteckt.

Ich bin begeistert davon, so eine positive, von deutlich sichtbarer Kollaboration geprägte Atmosphäre zu erleben.

Wovon ich spreche? So sieht es aus und fühlt es sich an, wenn ich ein Seminar gebe. Ein wenig hin und her gerissen zwischen Freude und dem Gefühl, jetzt eigentlich, vielleicht doch mal irgendwo, irgendwie einzulenken, weil ich sonst ja überflüssig bin.

Ich glaube aber, genauso muss es sein, wenn man ein Seminar [agil](#) gestaltet. Im Vorfeld hat man immer etwas Sorge, ob alles so funktioniert, wie gedacht. Und am Ende ist man überrascht und beglückt, was für tolle Lerngelegenheiten entstanden sind.

Was soll das bedeuten? Ich will hier mal kurz skizzieren, was ich unter agiler Seminarführung in der Lehrer:innenausbildung verstehe.

Selbststeuerung des Lernens anregen und mit Referendar*innen zusammen gestalten

Eines Vorweg: wir haben ein Curriculum für die Ausbildung von Referendar*innen, dass in meinen Fächern klar vorschreibt, welche Themen Ausbildungsrelevant sind. Dennoch höre ich gerne mal in die Gruppe der Refis hinein. Was geistert ihnen so durch den Kopf? Welche aktuellen Herausforderungen stellen sich gerade? Was könnten 15% Lösungen sein? Derartige Abfragen mache ich gern. Dabei ist das Wort Abfrage eigentlich falsch. Ich versuche hier Raum für Kommunikation Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken zu geben. Zum Beispiel in dem ich die Methode Hirngespenster von Horst Lempart nutze. Der Frage „Was spukt euch (ja, wir duzen uns) durch den Kopf, wenn ihr an xyz denkt?“ folgend werden auf Methodenkarten, die ich vorher schnell in Form kleiner Geister geschnitten habe, die Gedanken niedergeschrieben.

Die Geister sammeln sich danach in einem Spukhaus, an einer Pinnwand. Manchmal ergänzen die Refis noch was an dem Haus, damit es noch spukiger wirkt. Das ermöglicht eine gute Übersicht, die Bedürfnisse der Refis und das Ausbildungscurriculum zu synchronisieren. Wichtig bei allen Methoden, die ich hier beschreibe und durchführe: Es darf und soll gelacht werden! **Spaß ist ein wichtiger Motivator. Wichtiger aber noch ist, dass die Personen durch den Spielraum, den sie durch die Methoden bekommen, angeregt werden, wirklich eigene Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen.** Das fördert das „wirklich, wirklich etwas erreichen wollen“ (Frithjof Bergmann).

Ein Blick in die Praxis vor Corona: Thema „didaktische Analyse“

Methodisch arbeite ich viel mit dem Buch von Horst Lempart „52 agile Seminarmethoden“ und den Liberating Structures (LS, siehe Beitrag von Michael Rogge in diesem Buch). An einer konkreten Sitzung zeige ich auf, wie ein Seminar abläuft. Man muss dazu sagen, dass an die-

sem Tag auch neue Refis in die Gruppe der Alten gekommen sind. Die Fachseminare sind sozusagen jahrgangsgemischt. Für ein Seminar stehen immer 2,5 Stunden alle zwei Wochen zur Verfügung.

Ziele: Kennenlernen der neuen Refis und Klärung des Inhalts der didaktischen Analyse.

Ablauf:

- Ich mache mir ein Bild von dir
- Celebrity Interview
- Small talk über didaktische Analyse
- Sammeln von Fragen durch Kaffeesatzlesen
- Conversation Café
- Was? Wofür? Was nun?

Begonnen habe ich das Seminar mit einer Ankommensrunde: „Bitte beschreibe deine aktuelles Befinden auf einer Skala von eins bis zehn, gerne darfst du es auch noch kurz begründen!“ Jeder kommt kurz zu Wort. Danach ging es um das Kennenlernen der neuen Refis. Dazu habe ich mir eine Methode von Horst Lempart gewählt, die er als „Ich mache mir ein Bild von dir“ bezeichnet. Und genau darum geht es. Die Refis hatten zehn Minuten Zeit sich zu zweit im Raum zu verteilen und den Partner zu interviewen, um aus diesen Informationen dann ein Porträt von dieser Person zu skizzieren. Die Porträts sammelte ich ein und hing sie als Galerie aus. Dann durften die Refis Vermutungen anstellen, welches Bild zu welcher Person warum gehört. Das sorgte für Heiterkeit und einige Lacher.



Ausschnitt aus der Galerie

„Nehmt euch was zu essen und ein Getränk, sucht euch zu zweit einen Platz im Raum oder auf dem Flur und sprecht über eure Erfahrungen, Fragen, Befürchtungen, Gefühle o.ä., die ihr habt, wenn ihr an die didaktische Analyse im Unterrichtsentwurf denkt“.

Bis vor kurzem habe ich immer eine klassische Abfrage in Partnerinterviewform gemacht mit vorgegebenen Fragen. Dann sollte der eine die andere Person vorstellen. Hier zeigt sich der Unterschied. Während ich bei dem Partnerinterview klare Vorgaben habe und dadurch auch ein festes Ergebnis vorgebe, mit dem ich rechnen kann, ist bei „Ich mache mir

ein Bild von dir“ nicht klar, welchen Fragen die Refis nachgehen, wie sie die Darstellung wählen, wie viele Infos sie preisgeben. Mitunter entsteht also ein echtes Gespräch zwischen beiden Teilnehmer:innen mit echtem Interesse. Für mich erfordert dies natürlich, diese Ergebnisse abschließend spontan und eher frei zu moderieren, da ich nicht weiß, was am Ende passieren wird.

Im Folgenden sollten die neuen Refis dann Gelegenheit bekommen, mich kennenzulernen. Dazu nutzte ich die LS „Celebrity Interview“. Die Refis sollten sich in kleinen Gruppen Fragen an mich überlegen. Ich habe in der Zeit mit Wolldecke und Jacken und drei Stühlen eine Couch improvisiert und eine kleine Bühne hergerichtet. Mit dem Whiteboard wurde der Titel einer Talkshow eingeblendet und per Bluetooth ein Jingle eingespielt. Ein Refi war Moderator und durfte die gesammelten Fragen in einem Zeitraum von 10 Minuten stellen. Auch hier war der Rahmen klar, aber was innerhalb des Rahmens passierte, konnte ich vorher nur ahnen, aber nicht wissen. Hier ist Spontaneität gefragt und es entstand etwas Echtes, etwas, dass die Teilnehmer wirklich interessierte. Durch die spielerische Art erzeugte es zusätzliche Aufmerksamkeit. In jedem Fall aber mehr als ein Vortrag meinerseits.

Nach einer kurzen Pause ging es in den Small Talk: „Nehmt euch was zu essen und ein Getränk, sucht euch zu zweit einen Platz im Raum oder auf dem Flur und sprecht über eure Erfahrungen, Fragen, Befürchtungen, Gefühle o.ä., die ihr habt, wenn ihr an die didaktische Analyse im Unterrichtsentwurf denkt“. Das war der Impuls für drei kurze Runden Small Talk mit je drei unterschiedlichen Personen. Hier möchte ich kurz darauf verweisen, dass die Referendar*innen für ihre Vorbereitung auf die Sitzung bereits Texte und Beispiele für die didaktische Analyse in Form von Links bekommen haben, um sich darauf

vorzubereiten. Außerdem konnten erste Ideen und Fragen im Sinne eines Flipped Classroom asynchron in einem Etherpad kollaborativ zusammengetragen werden.

Während des Small Talks habe ich Tischgruppen zusammengestellt. Auf diesen je 2 Flipcharts und Stifte verteilt. Abschließend zum Smalltalk sollten die Referendar*innen ihre aktuellen Gedanken, Fragen, Ideen, Geistesblitze auf Karten notieren (Kaffeersatzlesen von Horst Lempart). Diese Karten wurden dann verlesen und von mir eingesammelt.

Ich habe die LS „Conversation Café“ erläutert und wir haben Moderatoren für die Tische gewählt. Diese haben jeweils mehrere der ausgefüllten Karten mitbekommen, um Impulse für das Gespräch einzubringen.

Darüber hinaus sollte auch das Thema mit einem Filmzitat - z.B. „Hasta la vista, baby“ verknüpft werden. Die anderen Personen haben sich zu den Moderatoren gesetzt und das Café wurde eröffnet. Es wurde etwa 30 Minuten lang diskutiert und geschrieben. Am Ende wurden die Ergebnisse der Gruppen kurz an den Tischen stehend präsentiert (Siehe Foto).

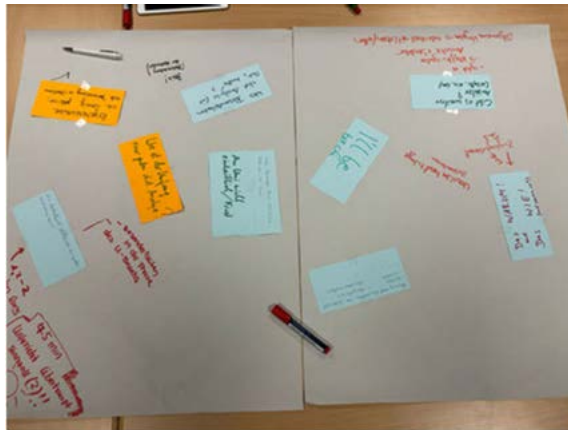


Foto: Ergebnisse aus dem Conversation Café

Am Ende hätte ich mit der LS „Was? Wofür? was nun?“ abschließen wollen. Aus zeitlichen Gründen habe ich es verworfen und stattdessen nach den Gold-

stücken des heutigen Seminars gefragt, welche jede Person in maximal 60 Sekunden mitteilen durfte (Horst Lempart).

Ein Blick in die Praxis während Corona: Online-Seminare agil gestalten

Seit März 2020 gestalte ich meine Seminare online über Videokonferenzen und asynchrone Arbeit über ein Learning Management System (LMS). Die Arbeit in Videokonferenzen ist anstrengender als in realer Begegnung und führt zu dem Phänomen „Zoomfatigue“ (Börse Social Network 2020). Um diesen Umstand zu berücksichtigen habe ich schon früh damit begonnen überwiegend in Kleingruppen von maxi-

mal fünf Personen zu arbeiten. Die Liberating Structures eignen sich auch im virtuellen Raum sehr gut. Ich habe aus den LS Methodenkarten erstellt. Diese stellen auf einer Seite übersichtlich dar, wie man die jeweilige LS im Online-Seminar nutzen kann (Kantereit 2020). So ist es gelungen meine agile Seminardidaktik im virtuellen Raum beizubehalten.

Wichtig ist in diesem Setting natürlich die Art der Videokonferenzsoftware. Die agile Arbeit in Kleingruppen erfordert offene Breakoutrooms, bei denen die Teilnehmer:innen schnell und flexibel die Gruppen wechseln können. Besonders gelungen ist in dieser Hinsicht die Videokonferenzplattform wonder.me (unbezahlte Werbung). In einem großen Raum können sich die Teilnehmer:innen über Avatare bewegen und flexibel und schnell kleine Gesprächsrunden bilden und auch wieder auflösen. Darüber lassen sich auch die im Kapitel von Michael Rogge dargestellten Liberating Structures gut abbilden. Mittlerweile gibt es aber auch bei anderen Anbietern solche flexiblen Möglichkeiten in Videokonferenzen.

Was ist nun agil und welche Kompetenzen stehen im Fokus?

Vielleicht versteht man nun den Titel dieses Eintrags. Ich hatte zeitweise nichts zu tun, musste jedoch auf die verschiedenen Ergebnisse jeweils spontan und flexibel reagieren.

Diese Art der Seminargestaltung macht deutlich, dass alle für den Ausgang verantwortlich sind und ich nicht als Wissensvermittler in den Vordergrund trete. Als Seminarleiter gelingt es mir den Raum für Mitbestimmung zu öffnen

Außerdem erlebte ich mich immer wieder in der Ungewissheit, welche Ergebnisse wir wohl erhalten würden. Ein ums andere mal hätte ich gern in die Gespräche eingegriffen, um sie in eine bestimmte Richtung zu lenken. Ich bin aber froh, es nicht gemacht zu haben, denn die Refis haben auftretende Unklarheiten selbst für sich lösen können. Diese Art der Seminargestaltung macht deutlich, dass alle für den Ausgang verantwortlich sind und ich nicht als Wissensvermittler in den Vordergrund trete.

Als Seminarleiter gelingt es mir den Raum für Mitbestimmung zu öffnen (vgl. Arn 2020)



Die Didaktische Analyse

Inhalte:

- Um welche Kompetenzen geht es (inhaltsbezogen und prozessbezogen)?
- Welche Grundvorstellungen sind relevant?
- Welches Vorwissen haben die SuS? Wie kann differenziert werden?
- Auf welche Darstellungsformen kann zurückgegriffen werden?
- Welche Bedeutung hat das Thema für die SuS und der Lehrkraft (Gegenwarts-, Zukunftsbedeutung)
- Welche Anbindung und Bedeutung hat das Thema in der Unterrichtseinheit? (Oder ist das eher Sachanalyse?)
- Welche Lerntypen sind zu berücksichtigen?
- Lehr-Lern-Prozess (Alternativen vorstellen/ berücksichtigen)
- begründete Erklärung der Verwendung von Medien, Methoden etc.

Weitere "Modelle":

- 21st Century Skills -> 4K-Modell: Kommunikation, Kollaboration, Kreativität, kritisches Denken
- EIS: Enaktiv, Ikonisch, Symbolisch

Fragen:

- Gibt es auch eine Alternative zu Klafki?
- > Timo Leuders? Winter auch

Ziel sind aktive, selbst-gesteuerte ExpertInnen, anstatt von passiven, fremdgesteuerten, disziplinierten Lernenden“

Zu Hause sollten nun die Erkenntnisse in einem ZUMpad zusammengetragen werden. Daraus ließ sich ein Artikel zur didaktischen Analyse erstellen. Man könnte auch einen Podcast oder ein Video erstellen. Hier kommt dann auch die Förderung der Kreativität ins Spiel.

Man sieht, dass in dieser Form die Kompetenzen Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und Kritisches Denken in den Mittelpunkt gestellt sind.

Wieso ist das wichtig? Ganz einfach. Es fordert eine andere Haltung von den Refis. Wenn ich als Vermittler auftrete, stellt sich schnell eine passive Lernhaltung auf Seiten der Refis ein, sie achten dann sehr genau darauf, wie ich bestimmtes meine und sage und agieren dann danach z.B. in Unterrichtsbesuchen. Vor allem will ich, dass sie eine kritische Haltung einnehmen und dies gelingt vor allem dann, wenn sie in den Austausch treten und die Dinge aushandeln, also kommunizieren und kollaborieren. Die traditionelle Arbeit im Bildungssystem „[...] zeichnet sich durch fehlendes Vertrauen in den Lernwillen der Lernenden aus, was durch Überprüfung, Vorschriften und Evaluation kompensiert wird. Daraus resultiert eine passive Position der Lernenden [...]. Ziel sind aktive, selbstgesteuerte ExpertInnen, anstatt von passiven, fremdgesteuerten, disziplinierten Lernenden“ (Walchenberger 2010, S. 32f).

Literatur:

Arn, Christof (2020): Agile Didaktik, der Raum für Lernende und die Bedeutung der Prozess-offenheitskompetenz. URL: <https://youtu.be/lpyhpvVFOZU>, Aufruf 1.11.20

Bergmann, Frithjof (2019): New-Work-Urvater Frithjof Bergmann: Der alte Mann und das Meer. URL: <https://t3n.de/magazin/new-work-urvater-frithjof-bergmann-alte-mann-mehr-247621/>, Aufruf: 1.11.2020

Börse Social Network (2020): Zoomfatigue. Warum Videokonferenzen müde machen. URL: https://boerse-social.com/2020/11/29/zoom_fatigue_warum_videokonferenzen_muede_machen_1, Aufruf: 1.11.20

Kantereit, Tim (2020): Liberating Structures Vchat. URL: <https://t1p.de/videochat>

Lempart, Horst (2019): 52 agile Seminarmethoden. Gruppenprozesse flexibel und transparent gestalten. Junfermann

Walchenberger, Lena (2020): Von der Pädagogik zur Heutagogoik. Etikettierung oder Innovation? Masterarbeit veröffentlicht auf: http://othes.univie.ac.at/12190/1/2010-11-16_0375012.pdf, Aufruf: 20.11.20

Lernen durch Lehren: Ein agiles Konzept in der Praxis

Isabelle Schuhladen

Fragestellung

Wie wäre es, wenn Jugendliche das Lernen einer fremden Sprache als etwas Soziales, Verbindendes erleben - anstatt als schwierige Materie voller Fallstricke? Wie wäre es, wenn sie diese fremde Sprache aus einer Notwendigkeit heraus lernen, um sich mit anderen (die eine andere Muttersprache haben) zu unterhalten, anstatt um einen standardisierten Test zu bestehen?

Wie wäre es, wenn sie dabei eigene Ideen verwirklichen, Ideen die unser aller Leben ein bisschen besser machen könnten?

Von diesen Fragen lasse ich bei meinem Projekt „TeenPreneurs“ leiten, welches ich in Zusammenarbeit mit Creative Kids aktuell mit zwei 8.Klassen (13-15 Jährige, Realniveau) im Rahmen meines Englischunterrichts durchführe und welches von der Initiative educreators gefördert wird.

Hintergrund

Non scholae sed vitae discimus – auf Deutsch: *Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir*, so jedenfalls lautet der fromme Wunsch seit Seneca, der viele Fragen aufwirft: Wie genau soll dies geschehen, wenn die allermeisten Lehrpersonen aus der Schule über die PH in die Schule kommen? Was bedeutet das heute, in einer Welt des technologischen Fortschritts, in der ständiger Wandel, schwindende Lebensgrundlagen sowie eine schwer vorhersehbare Zukunft Faktum sind? Was heisst es weiter für eine Welt, in der die Hälfte der Bevölkerung mit dem Internet verbunden ist?

Es ist unsere Pflicht hier Antworten zu suchen, es ist unsere Pflicht nachfolgende Generationen bestmöglich auf ihr Leben vorzubereiten und eines vorweg: Einfach Wandtafel und OHP mit Tablets auszuwechseln greift zu kurz.

Schule muss – da sind sich Expert.innen einig (vgl. OECD future of education and skills 2030) – sog. Future Skills aka Kollaboration, Kreativität, Kommunikation und Kritisches Denken fördern. Schule muss also weg von der reinen Inhaltsvermittlung hin zur Ermöglichung. Bildungsinhalte sollen für Lernende real, relevant und anwendbar sein. Lehrpersonen müssen folglich von Bewahrer.innen des Wissens zu Förder.innen von individuellem Wachstum und Entwicklung werden, sie sollten Kinder darin unterstützen leidenschaftliche

Lernende zu sein und zwar ihr Leben lang.

Die UNESCO beschreibt das lebenslange Lernen als „(u)nabdingbare Voraussetzung für die Beseitigung von Armut und Hunger sowie Schlüssel zur Wahrung von Frieden und Demokratie“.

Die oben erwähnten Future Skills (Problemlösung, Kritisches und Kreatives Denken, Teamarbeit und Kommunikation) sind typische unternehmerische Fähigkeiten. Ideen zu kommunizieren,

Ideen zu kommunizieren, Probleme zu lösen, über den Tellerrand hinaus zu schauen und die Leidenschaften zum Leben zu erwecken sind Fähigkeiten, die Lernende unabhängig von ihrem Bildungsweg benötigen, und Fähigkeiten, die helfen werden, in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts.

Probleme zu lösen, über den Tellerrand hinaus zu schauen und die Leidenschaften zum Leben zu erwecken sind Fähigkeiten, die Lernende unabhängig von ihrem Bildungsweg benötigen, und Fähigkeiten, die helfen werden, in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts. Es macht also Sinn Unternehmer.innentum und v.a. das mind-set dazu in die Schule zu bringen. Wie dies bereits im Kleinen geschehen kann, zeige ich im Folgenden auf. Ich berichte über das Projekt TEENpreneurs, welches ich im Rahmen meines Englischunterrichts mit zwei Real-klassen im achten Schuljahr durchführe. Das Projekt wurde von der Initiative educreators als innovativ ausgewählt und unterstützt. Das Projekt könnte ebenso gut im Deutsch-, Französisch- oder NMG Unterricht durchgeführt werden, idealerweise sowieso fächerübergreifend, klassen- und schulhausübergreifend.

Durchführung

Meine Aufgabenstellung an die Jugendlichen zu Beginn des Projekts lautete:

Create your own Start-Up that in some way tackles one of the biggest global problems we are facing right now. Als Einstieg in die Thematik präsentierte ich den Lernenden die „Earth-Saving-Super-Teens“, 20under20 von Lesein Mutunkei über Chiara Sacchi bis hin zu

Adora Svitak und ihren wunderbaren TED talk. Ich liess die Jugendlichen eine.n dieser Teens wählen und stellte sie vor folgende Herausforderung:

„Welcome to the Top20 under 20 show.

Wer are going to list the most influential Teens of our times, the ones that did the most for

our environment and species. We'll rate them according to their achievements. There's a monetary prize for Number one. You're the advocates for the Teen you choose, I'm the comitee. Convince me that your canditate is the best one to vote for.“

Create your own Start-Up that in some way tackles one of the biggest global problems we are facing right now.

Die Jugendlichen lieferten sich einem Argumentationsbattle, jede.r wollte gewinnen, der Wettkampfgedanke funktioniert immer. Ich wollte sie jedoch über das Konkurrenzdenken hinaustragen. Zukunft braucht Kollaboration, gemeinsame Visionen, Gleichheit bei Diversität, gemeinsame Problemlösung und Netzwerkdenken. Ranglisten und Wettbewerbe, bei denen es darum geht, alle anderen auszubooten, weil es am Schluss nur eine geben kann, sind dazu wenig geeignet.

Also lautete mein Einwand: *Do you see a way all of those Teens could cooperate with each other and share the prize?*

Die Begeisterung für meinen Vorschlag hielt sich in Grenzen. Gewinnen oder gar nichts lautete die Devise und so machte am Ende Kiara Nirghin das Rennen, während ich im Stillen für mich überlegte, ob der Wettkampf dem Menschen angeboren oder anerzogen wurde und wie wir aus diesem schneller, höher, weiter rauskommen können, denn Zukunftsfähigkeit braucht collaboration, gemeinsame Visionen, Gleichheit bei Diversität, gemeinsame Problemlösung und Netzwerkdenken.

In einem nächsten Schritt sammelten die Jugendlichen sämtliche Herausforderungen, die unser Menschsein heute stark bestimmen und wählten daraus jene aus, die ihnen persönlich am nächsten geht. Anschliessend mussten sie sich mit ein bis max. vier Leuten themenspezifisch zusammen schliessen:

Die so entstandenen Themengruppen sind:

- mentale Gesundheit/Depression
- Klimawandel
- Plastikverschmutzung
- Abholzung des Regenwalds
- Rassismus
- Fake News
- Corona
- (Cyber-)Mobbing

In den Folgelektionen ging es darum, die Herausforderung wirklich zu verstehen, ihre Wurzel zu erfassen. Wild wurde alles notiert, was zu dem jeweiligen Thema in den Sinn kann. Nach zwanzig Minuten kamen die Jugendlichen zusammen, tauschten sich über ihr persönliches Brain-Storming aus und hielten als Gruppe die wichtigsten Ergebnisse fest. Als Dokumentationsplattform verwenden wir wechange.de, eine deutsche Projektmanagement-Seite, deren Sever mir erneuerbaren Energien betrieben werden. Zudem eröffnet wechange die Möglichkeiten, mit anderen Menschen in Kontakt zu kommen, die ähnliche Projekte verfolgen und weil die oftmals nicht deutscher Muttersprache sind, wird die Verwendung von Englisch als lingua franca nötig.

Ein weiterer Bestandteil des Projekts ist Empathieschulung. Die Jugendlichen führten Interviews auf der Strasse durch, ertsellten Beobachtungsbögen und lernten, ihre Stakeholder zu identifizieren.

Synthese, Ideenfindung und Prototyping passierte dann in Zusammenarbeit mit [Creative Kids](#), im Balser eduLab. In einem Design Thinking Workshop wurden die Jugendlichen an ihren Prototyp herangeführt. Sie erhielten eine kurze Einführung ins Thema DesignThinking, widmeten sich dem ProblemStatement und setzten sich gezielt mit der Frage auseinander, warum denn das globale Problem genau ein Problem ist. Aus den Erkenntnissen des Workshops sind Lösungs-Skizzen entstanden, die die Jugendlichen ganz persönlich tangieren. Und nach einer intensiven Prototyping Session am Nachmittag, wurden die neuen Business-Ideen gepitched.

Was ich jetzt schon sagen kann – ausnahmslos alle waren und sind immer wieder mit vollem Eifer bei der Sache, üben sich in Kooperation und Kollaboration (digital und analog), haben sich als selbstwirksam erfahren, haben erfolgreich eine Herausforderung bewältigt und sich selbst Ziele gesteckt ...

Einen kleinen Eindruck darüber, wie dies geschah, gibt dieses [Video](#).

So entstand beispielsweise die Idee einer App, die Jugendlichen in Not helfen soll, eine soziale Aufräumaktion gegen Plastikmüll die mit grossen Supermarktketten kooperieren will, eine Uhr mit inkludiertem Desinfektionsmittel gegen Coronaviren, ein Businessplan für ein veganes Fast-Food-Lokal und ein Verein, der gegen Rassismus mobilisieren will.

Zurück in der Schule ging es ans Testen. Via wechange, Flipgrid auf der Strasse und im Bekanntenkreis konfrontierten die Jugendlichen Personen mit ihrem Prototyp und nutzen das

Feedback, um ihre Idee zu evaluieren und weiter zu entwickeln. Via Design Education, einem Slack channel mit über 400 Mitgliedern in 16 Zeitzonen, suche ich eine Partnerklasse. Ziel ist, dass die Jugendlichen sich gegenseitig ihre Ideen vorstellen können und Erfahrungen austauschen. Die Notwendigkeit Englisch zu verwenden ist somit gegeben.

Mit dem Geld, das ich von educreators erhalten habe, habe ich die Workshops im EduLab bezahlt. Den Rest können die Jugendlichen nun verwenden, um ihre Projekte umzusetzen. Jene die mehr Geld benötigen, müssen sich selbst überlegen, wie sie dieses Budget erreichen können. Ich bin gespannt, wie sie vorgehen werden und hier, um zu coachen und zu beraten.

Fazit

Was ich jetzt schon sagen kann – ausnahmslos alle waren und sind immer wieder mit vollem Eifer bei der Sache, üben sich in Kooperation und Kollaboration (digital und analog), haben sich als selbstwirksam erfahren, haben erfolgreich eine Herausforderung bewältigt und sich selbst Ziele gesteckt, haben ihre Kommunikationsfertigkeiten geschult und gelernt mit unklaren, sich änderndem Kontext umzugehen. Alle haben Englisch gesprochen, verstanden und geschrieben, neue Vokabel im Kontext begriffen und angewandt, aus einer Notwendigkeit heraus, nicht wegen eines Vokabeltests.

Insofern wird dieses agile Projekt auch dem LP 21 gerecht, der Bildung als einen offenen, lebenslanger und aktiv zu gestaltenden Entwicklungsprozess des Menschen sieht. Ich wünsche mir mehr solcher

Projekte und stehe gerne mit Rat und Tat zur Seite! Meine Unterrichtsunterlagen und das Workshopmaterial von Creative Kids findet ihr auf [TeachOZ](#) zur freien Verwendung (Code = HELP).

Unser Hirn ist zeitlebens lernfähig, anpassbar, neuroplastisch. Es speichert jedoch nicht einfach, was ihm begegnet, sondern das, was es mit Begeisterung lernt. Positive Emotionen sind somit eine neurobiologische Notwendigkeit, wenn Lernen nachhaltig sein soll. Unser Hirn ist in erster Linie nicht ein Speicherorgan, sondern ein Filterorgan. Es filtert all das weg, was nicht bedeutsam ist.

Lasst uns gemeinsam das Lernen bedeutsam machen!

Verwendete Literatur:

Amson-Bradshaw, Georgia. - This book thinks you're an inventor : experiment, imagine, create / illustrated by Harriet Russell ; [text by Georgia Amson-Bradshaw] : fill-in pages for your ideas. - London : Thames & Hudson, 2020

Dehaene, Stanislas. - How we learn : the new science of education and the brain / Stanislas Dehaene. - London : Allen Lane, 2020

Online Ressourcen:

Bilder und Eindrücke: <https://stellastejskal.jimdofree.com/unterrichtsprojekte/teenpreneurs/>

<https://www.oecd.org/education/2030-project/>

<https://www.iesalc.unesco.org/en/2020/04/14/future-skills-the-future-of-learning-and-higher-education/>

Erwähnte Initiativen:

<https://educrators.ch/>

<https://creative-kids.org/>

<https://teachoz.io/>

2.9

Youth Entrepreneurship und Kreativität als Unterrichtskonzept – ein Erfahrungsbericht

Stella Stejskal-Blum

Fragestellung

Wie wäre es, wenn Jugendliche das Lernen einer fremden Sprache als etwas Soziales, Verbindendes erleben - anstatt als schwierige Materie voller Fallstricke? Wie wäre es, wenn sie diese fremde Sprache aus einer Notwendigkeit heraus lernen, um sich mit anderen (die eine andere Muttersprache haben) zu unterhalten, anstatt um einen standardisierten Test zu bestehen?

Wie wäre es, wenn sie dabei eigene Ideen verwirklichen, Ideen die unser aller Leben ein bisschen besser machen könnten?

Von diesen Fragen lasse ich bei meinem Projekt "TeenPreneurs" leiten, welches ich in Zusammenarbeit mit Creative Kids aktuell mit zwei 8.Klassen (13-15 Jährige, Realniveau) im Rahmen meines Englischunterrichts durchführe und welches von der Initiative educreators gefördert wird.

Hintergrund

Non scholae sed vitae discimus – auf Deutsch: *Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir*, so jedenfalls lautet der fromme Wunsch seit Seneca, der viele Fragen aufwirft: Wie genau soll dies geschehen, wenn die allermeisten Lehrpersonen aus der Schule über die PH in die Schule kommen? Was bedeutet das heute, in einer Welt des technologischen Fortschritts, in der ständiger Wandel, schwindende Lebensgrundlagen sowie eine schwer vorhersehbare Zukunft Faktum sind? Was heisst es weiter für eine Welt, in der die Hälfte der Bevölkerung mit dem Internet verbunden ist?

Es ist unsere Pflicht hier Antworten zu suchen, es ist unsere Pflicht nachfolgende Generationen bestmöglich auf ihr Leben vorzubereiten und eines vorweg: Einfach Wandtafel und OHP mit Tablets auszuwechseln greift zu kurz.

Schule muss – da sind sich Expert.innen einig (vgl. OECD future of education and skills 2030) – sog. Future Skills aka Kollaboration, Kreativität, Kommunikation und Kritisches Denken fördern. Schule muss also weg von der reinen Inhaltsvermittlung hin zur Ermöglichung. Bildungsinhalte sollen für Lernende real, relevant und anwendbar sein. Lehrpersonen müssen folglich von Bewahrer.innen des Wissens zu Förder.innen von individuellem Wachstum und Entwicklung werden, sie sollten Kinder darin unterstützen leidenschaftliche Lernende zu sein und zwar ihr Leben lang.

Die UNESCO beschreibt das lebenslange Lernen als „(u)nabdingbare Voraussetzung für die Beseitigung von Armut und Hunger sowie Schlüssel zur Wahrung von Frieden und Demokratie“.

Die oben erwähnten Future Skills (Problemlösung, Kritisches und Kreatives Denken, Teamarbeit und Kommunikation) sind typische unternehmerische Fähigkeiten. **Ideen zu kommunizieren, Probleme zu lösen, über den Tellerrand hinaus zu schauen und die Leidenschaften zum Leben zu erwecken sind Fähigkeiten, die Lernende unabhängig von ihrem Bildungsweg benötigen, und Fähigkeiten, die helfen werden, in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts.** Es macht also Sinn Unternehmer.innentum und v.a. das mind-set dazu in die Schule zu bringen. Wie dies bereits im Kleinen geschehen kann, zeige ich im Folgenden auf. Ich berichte über das Projekt TEENpreneurs, welches ich

Create your own Start-Up that in some way tackles one of the biggest global problems we are facing right now.

im Rahmen meines Englischunterrichts mit zwei Realklassen im achten Schuljahr durchführe. Das Projekt wurde von der Initiative educreators als innovativ ausgewählt und unterstützt. Das Projekt könnte ebenso gut im Deutsch-, Französisch- oder NMG Unterricht durchgeführt werden, idealerweise so-

wieso fächerübergreifend, klassen- und schulhausübergreifend.

Durchführung

Meine Aufgabenstellung an die Jugendlichen zu Beginn des Projekts lautete:

Create your own Start-Up that in some way tackles one of the biggest global problems we are facing right now.

Als Einstieg in die Thematik präsentierte ich den Lernenden die „Earth-Saving-Super-Teens“, 20under20 von Lesein Mutunkei über Chiara Sacchi bis hin zu Adora Svitak und ihren wunderbaren TED talk. Ich liess die Jugendlichen eine.n dieser Teens wählen und stellte sie vor folgende Herausforderung:

„Welcome to the Top20 under 20 show. Wer are going to list the most influential Teens of our times, the ones that did the most for our environment and species. We'll rate them according to their achievements. There's a monetary prize for Number one. You're the advocates for the Teen you choose, I'm the comitee. Convince me that your candidate is the best one to vote for.“

Die Jugendlichen lieferten sich einem Argumentationsbattle, jeder.r wollte gewinnen, der Wettkampfgedanke funktioniert immer. Ich wollte sie jedoch über das Konkurrenzdenken hinaustragen. Zukunft braucht Kollaboration, gemeinsame Visionen, Gleichheit bei Diversität, gemeinsame Problemlösung und Netzwerkdenken. Ranglisten und Wettbewerbe, bei denen es darum geht, alle anderen auszubooten, weil es am Schluss nur eine geben kann, sind dazu wenig geeignet.

Also lautete mein Einwand: Do you see a way all of those Teens could cooperate with each other and share the prize?

Die Begeisterung für meinen Vorschlag hielt sich in Grenzen. Gewinnen oder gar nichts lautete die Devise und so machte am Ende Kiara Nirghin das Rennen, während ich im Stillen für mich überlegte, ob der Wettkampf dem Menschen angeboren oder anerzogen wurde und wie wir aus diesem schneller, höher, weiter rauskommen können, dennZu-

kunftsfähigkeit braucht collaboration, gemeinsame Visionen, Gleichheit bei Diversität, gemeinsame Problemlösung und Netzwerkdenken.

In einem nächsten Schritt sammelten die Jugendlichen sämtliche Herausforderungen, die unser Menschsein heute stark bestimmen und wählten daraus jene aus, die ihnen persönlich am nächsten geht. Anschliessend mussten sie sich mit ein bis max. vier Leuten themenspezifisch zusammen schliessen. Die so entstandenen Themengruppen sind:

- mentale Gesundheit/Depression
- Klimawandel
- Plastikverschmutzung
- Abholzung des Regenwalds
- Rassismus
- Fake News
- Corona
- (Cyber-)Mobbing

In den Folgelektionen ging es darum, die Herausforderung wirklich zu verstehen, ihre Wurzel zu erfassen. Wild wurde alles notiert, was zu dem jeweiligen Thema in den Sinn kann. Nach zwanzig Minuten kamen die Jugendlichen zusammen, tauschten sich über ihr persönliches Brain-Storming aus und hielten als Gruppe die wichtigsten Ergebnisse fest. Als Dokumentationsplattform verwenden wir wechange.de, eine deutsche Projektmanagement-Seite, deren Server mir erneuerbaren Energien betrieben werden. Zudem eröffnet wechange die Möglichkeiten, mit anderen Menschen in Kontakt zu kommen, die ähnliche Projekte verfolgen und weil die oftmals nicht deutscher Muttersprache sind, wird die Verwendung von Englisch als lingua franca nötig.

Ein weiterer Bestandteil des Projekts ist Empathieschulung. Die Jugendlichen führten Interviews auf der Strasse durch, ertschelten Beobachtungsbögen und lernten, ihre Stakeholder zu identifizieren.

Synthese, Ideenfindung und Prototyping passierte dann in Zusammenarbeit mit [Creative Kids](#), im Balser eduLab. In einem Design Thinking Workshop wurden die Jugendlichen an ihren Prototyp herangeführt. Sie erhielten eine kurze Einführung ins Thema DesignThin-

king, widmeten sich dem ProblemStatement und setzten sich gezielt mit der Frage auseinander, warum denn das globale Problem genau ein Problem ist. Aus den Erkenntnissen des Workshops sind Lösungsskizzen entstanden, die die Jugendlichen ganz persönlich tangieren. Und nach einer intensiven Prototyping Session am Nachmittag, wurden die neuen Business-Ideen gepitched.

Einen kleinen Eindruck darüber, wie dies geschah, gibt dieses [Video](#). So entstand beispielsweise die Idee einer App, die Jugendlichen in Not helfen soll, eine soziale Aufräumaktion gegen Plastikmüll die mit grossen Supermarktketten kooperieren will, eine Uhr mit inkludiertem Desinfektionsmittel gegen Coronaviren, ein Businessplan für ein veganes Fast-Food-Lokal und ein Verein, der gegen Rassismus mobilisieren will.

Zurück in der Schule ging es ans Testen. Via wechange, Flipgrid auf der Strasse und im Bekanntenkreis konfrontierten die Jugendlichen Personen mit ihrem Prototyp und nutzen das Feedback, um ihre Idee zu evaluieren und weiter zu entwickeln. Via Design Education, einem Slack channel mit über 400 Mitgliedern in 16 Zeitzonen, suche ich eine Partnerklasse. Ziel ist, dass die Jugendlichen sich gegenseitig ihre Ideen vorstellen können und Erfahrungen austauschen. Die Notwendigkeit Englisch zu verwenden ist somit gegeben.

Mit dem Geld, das ich von educreators erhalten habe, habe ich die Workshops im EduLab bezahlt. Den Rest können die Jugendlichen nun verwenden, um ihre Projekte umzusetzen. Jene die mehr Geld benötigen, müssen sich selbst überlegen, wie sie dieses Budget erreichen können. Ich bin gespannt, wie sie vorgehen werden und hier, um zu coachen und zu beraten.

Fazit

Was ich jetzt schon sagen kann – ausnahmslos alle waren und sind immer wieder mit vollem Eifer bei der Sache, üben sich in Kooperation und Kollaboration (digital und analog), haben sich als selbstwirksam erfahren, haben erfolgreich eine Herausforderung bewältigt und sich selbst Ziele gesteckt, haben ihre Kommunikationsfertigkeiten geschult und gelernt mit unklaren, sich änderndem Kontext umzugehen. Alle haben Englisch gesprochen, verstanden und geschrieben, neue Vokabel im Kontext begriffen und angewandt, aus einer Notwendigkeit heraus, nicht wegen eines Vokabeltests.

Insofern wird dieses agile Projekt auch dem LP 21 gerecht, der Bildung als einen offenen, lebenslanger und aktiv zu gestaltenden Ent-

wicklungsprozess des Menschen sieht. Ich wünsche mir mehr solcher Projekte und stehe gerne mit Rat und Tat zur Seite! Meine Unterrichtsunterlagen und das Workshopmaterial von Creative Kids findet ihr auf TeachOZ zur freien Verwendung (Code = HELP).

Unser Hirn ist zeitlebens lernfähig, anpassbar, neuroplastisch. Es speichert jedoch nicht einfach, was ihm begegnet, sondern das, was es mit Begeisterung lernt.

Unser Hirn ist zeitlebens lernfähig, anpassbar, neuroplastisch. Es speichert jedoch nicht einfach, was ihm begegnet, sondern das, was es mit Begeisterung lernt. Positive Emotionen sind somit eine neurobiologische Notwendigkeit, wenn Lernen nachhaltig sein soll. Unser Hirn ist in erster Linie nicht ein Speicherorgan, sondern ein Filterorgan. Es filtert all das weg, was nicht bedeutsam ist. Lasst uns gemeinsam das Lernen bedeutsam machen!

Verwendete Literatur:

Amson-Bradshaw, Georgia. - This book thinks you're an inventor : experiment, imagine, create / illustrated by Harriet Russell ; [text by Georgia Amson-Bradshaw] : fill-in pages for your ideas. - London : Thames & Hudson, 2020

Dehaene, Stanislas. - How we learn : the new science of education and the brain / Stanislas Dehaene. - London : Allen Lane, 2020

Online Ressourcen:

Bilder und Eindrücke: <https://stellastejskal.jimdofree.com/unterrichtsprojekte/teenpreneurs/>

<https://www.oecd.org/education/2030-project/>

<https://www.iesalc.unesco.org/en/2020/04/14/future-skills-the-future-of-learning-and-higher-education/>

Erwähnte Initiativen:

<https://educrators.ch/>

<https://creative-kids.org/>

<https://teachoz.io/>

2.10

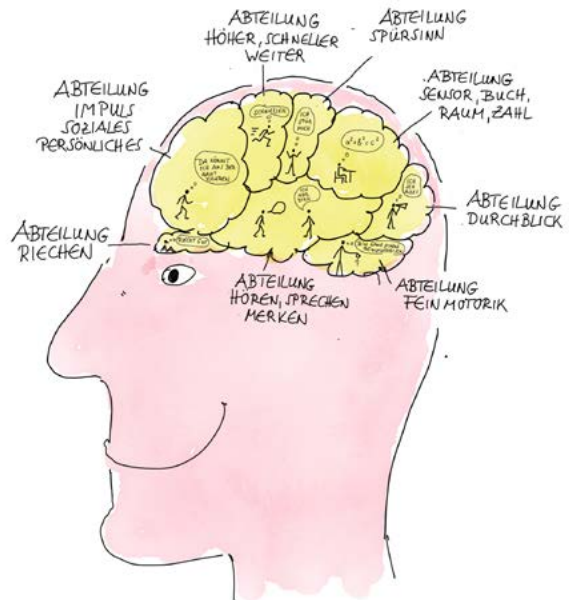
Under Construction – das Gehirn von Teenagern und wie der Umbau im Unterricht unterstützt bzw. genutzt werden kann. Young agile brains

Kathrin Stoffregen

die Teenager arbeiten mit Gehirnen, die akut im Umbau begriffen sind.

Der Unterricht in der Mittelstufe ist häufig eine Herausforderung, denn es gilt, mit weit über zwanzig völlig unterschiedlichen Charakteren zu arbeiten, deren Körper und Gehirne auch noch im Umbau sind, um junge Erwachsene zu werden. So erleben wir kritisch denkende, nachfragende und vernünftige, reife Jugendliche in der einen Minute und irrationale, impulsive und emotionale Jugendliche in der anderen Minute. Die Weiterentwicklung des menschlichen Gehirns von hinten nach vorne erklärt diesen Wechsel und Veränderungen – die Teenager arbeiten mit Gehirnen, die akut im Umbau begriffen sind. Die bisherigen neurologischen Erkenntnisse und Forschungen zeigen dazu folgendes über die Entwicklung des Gehirns von jungen Menschen zwischen 11 und 21 Jahren: Obwohl das menschliche Gehirn im Alter von ca. sechs Jahren bereits 95% seiner endgültigen Größe erreicht hat, beginnt die **erste Phase** des nächsten Entwicklungsschritts nicht selten mit ca. elf Jahren, wobei sie bei Mädchen häufig früher beginnt und bei Jungen eher später. Zunächst werden zahlreiche neue neuronale Verbindungen im gesamten Gehirn geschlossen.

In einer **zweiten Phase** werden nicht mehr benötigte Verbindun-



gen deaktiviert, so dass gefestigte und stärkere Verbindungen bleiben. Diese graue Masse wird gnadenlos auf Basis des Prinzips „use it or lose it“ aussortiert. Diese Frage wird oft durch das Eingehen von Risiken „beantwortet“ – im Zusammenspiel mit Hormonen werden so Handlungen „gnadenlos“ optimiert. So kann das Gehirn effizienter arbeiten.

In einer **dritten Phase** lagert sich Myelin („weiße Masse“) an den neuronalen Verbindungen an, um den Informationsfluss zu beschleunigen. Diese Phase beginnt mit ca. 15/ 16 Jahren.

In allen Phasen ist es die vordere Hirnregion, präfrontaler Kortex, die sich zuletzt entwickelt. Dieser Bereich ist für Planung, Priorisierung und Impulskontrolle zuständig, ebenso werden dort Emotionen kontrolliert und Entscheidungen auf der Basis von Erfahrungen und voraussichtlichen Konsequenzen sowie Empathie und Wahrnehmung der Anderen getroffen. Die Frontallappen entwickeln sich mit zunehmenden Erfahrungen ein Leben lang weiter.

Im Gegenzug dazu entwickelt sich die Region der Amygdala zuerst weiter. In dieser Hirnregion werden Impulse, Grundängste und Aggressivität kontrolliert. Beide Entwicklungen sind entscheidend für koordiniertes, bewusstes Denken, Handeln und Verhalten.

Daraus ergibt sich, dass Jugendliche anders handeln, sich anders verhalten, Entscheidungen anders treffen und Probleme anders lösen als Erwachsene. Diese Veränderungen lassen sich oft auf die evolutionäre Entwicklungen des Menschen zurückführen, zum Beispiel ermöglicht die Risikobereitschaft das Verlassen der elterlichen Fürsorge („Nestflucht“) in die Welt hinaus oder das Suchen nach Belohnung oder Bestätigung als späte Form des Überlebenstriebs oder auch der Suche nach Nahrung.

Bei Jugendlichen lassen sich häufig folgende Verhaltensmuster erkennen:

- riskantes Verhalten ohne potenzielle Gefahren oder Konsequenzen abzuschätzen
- wenn die Emotionen Überhand nehmen, kann das eigene Handeln wenig kontrolliert werden (ausrasten, zusammenbrechen o.ä.)
- der Fokus liegt auf dem Jetzt, nicht auf den Folgen (Attitüde des You-only-live-once „YOLO“ – Deutsch: Man lebt nur einmal.)
- Konzentrationsschwierigkeiten, sich leicht ablenken lassen, auch von (negativen) Gedanken (Gedankenschleifen)
- Teenager riskieren eher etwas, für eine vermeintliche Belohnung, umso mehr, wenn Gleichaltrige (Peers) zusehen
- Jugendliche scheinen vor allem in aus ihrer Sicht peinlichen (sozialen) Situationen zu überreagieren. So zeigen Hirn-Aktivitätsstudien, dass Teenager tatsächlich im Vergleich zu Erwachsenen in ähnlichen Situationen diese „Peinlichkeiten“ reell fühlen,
- Jugendliche lesen soziale Gesten oder Hinweise und Emotionen häufig falsch und/oder missverstehen sie
- Jugendliche sind in Unfälle und Streitigkeiten bis hin zu Kämpfen verwickelt

Gleichzeitig hat das Gehirn eine unheimliche Plastizität und kann auf Erfahrungen in der Lebensumgebung der Jugendlichen reagieren. Das führt zu Anpassungserscheinungen (oder, im negativen Fall, zu Anpassungsstörungen).

Ein weiterer wichtiger Faktor in der Entwicklung von Teenagern ist der

Schlaf. Jugendliche brauchen durchschnittlich 9,25 Stunden Schlaf pro Nacht. Da aber das Schlafhormon Melatonin nicht im Hellen, sondern erst am Abend ausgeschüttet wird, werden sie nicht müde. Schlimmer noch, der Melatoninspiegel sinkt morgens nicht so schnell wie bei Erwachsenen, so dass viele Jugendliche morgens noch müder und verschlafen sind. Dazu kommt noch oft eine nächtliche Mediennutzung, so dass in der Schule häufig unausgeschlafene junge Menschen an der Grenze des Schlafentzugs sitzen. Eventuell zeigen die Teenager sogar Nährstoffmangel oder Folgen von Mangelernährung, da Schlafmangel häufig dazu führt, zu viel Zucker und Junk-Food zu sich zu nehmen. Zudem ist ihr Immunsystem nicht immer sehr abwehrstark.

Neben dem Schlaf muss man auch den Faktor Stress gesondert betrachten. Gerade in der Pubertät sind Jugendliche aufgrund der physischen, emotionalen und sozialen Entwicklungen sehr anfällig für seelische Probleme. Denn Jugendliche reagieren aufgrund ihrer Hirnstruktur anders auf Stress und Belastungen als Erwachsene. Die großen Umbauten im Gehirn während der Pubertät können einer der Gründe sein, wenn gerade in dieser Lebensphase Depressionen, bipolare Störungen, Essstörungen und ähnliches auftreten. Die Forschung zeigt auch, dass die Begegnung mit Alkohol und anderen Drogen in den Teenagerjahren die Hirn- und Verhaltensentwicklung verlangsamen.

Dagegen hilft es, mit den Jugendlichen aktiv Hilfen und Methoden einzuüben, Stress zu reduzieren und Belastungen zu kompensieren zu lernen. Die Gehirnumbauten bedeuten keinesfalls, dass junge Menschen keine guten Entscheidungen treffen können, oder den Unterschied zwischen richtig und falsch nicht erkennen. Sie bedeuten auch nicht, dass junge Menschen keine Verantwortung für ihr Handeln übernehmen sollten. Das Wissen um die Situation und den Ursprung des Handelns der Teenager hilft ihnen, damit umzugehen.

Die individuelle Kombination von Gehirnentwicklung und Umwelteinflüssen beeinflusst das Handeln von Teenagern. So werden gerade Hobbys und Lieblingsaktivitäten im Gehirn eingekerbt. Zum Beispiel spiegelt sich der positive Einfluss von Sport, Musik, das Erlernen eines Instruments und Sprachen lernen in der Hirnentwicklung wider.

Auswirkungen des Gehirnumbaus auf den Unterricht

Alles in Allem können sich aus den bisherigen Ausführungen für den Unterricht folgende Beobachtungen und Problemlagen ableiten lassen:

- Einerseits erfolgt diese Entwicklung sehr individuell, oft bei Mädchen früher als bei Jungen. Als Lehrkraft kann man den Prozess fördern, aber ihn nicht vorwegnehmen („Das Gras wächst nicht schneller, wenn man dran zieht.“ - Sprichwort aus Sambia)
- Wenn bestimmte neurologische Verbindungen noch nicht vorhanden sind, können Jugendliche damit Probleme haben, vertiefende Verbindungen zwischen Gedanken zu sehen, empathisch auf Literatur oder Geschichte zu reagieren und komplexe linguistische Begründungen zu erfassen – und zeitgleich zum Beispiel mathematische Phänomene bereits sehr gut lösen können. Es kann für Lehrende und Lernende frustrierend sein, wenn einzelne in einer Klasse sehr weit zurück oder auch vorweg sind. Das kann sogar dazu führen, dass Einzelne aufgeben.
- Im Klassenraum führt der Schlafmangel zu Stress, Konzentrationsmangel, Stimmungsschwankungen und Distanziertheit.
- Gerade über Ferienzeiträume können Fertigkeiten verloren gehen. Auch hier passiert dies häufiger bei männlichen Jugendlichen. Der Verlust von Fertigkeiten, auch bedingt durch neue neuronale Vernetzungen, kann sehr frustrieren. Hier können das Selbstbewusstsein und der schulische Erfolg durch Übung, Wiederholung und äußere Unterstützung zurückkehren.
- Jugendliche können sich zu unangemessenem Verhalten herausgefordert fühlen, um zum Beispiel die Anerkennung der Klasse und ihrer Peers zu gewinnen.
- Gleichzeitig ist ihr Gefühl von sozialem Druck und Peinlichkeit so groß, dass ihnen beispielsweise freies Sprechen, Agieren in Rollenspielen, Präsentationen vor der Lerngruppe und so weiter als Herausforderung erscheinen und unter Umständen nicht möglich sind, oder die Reaktionen anderer (Lachen, Augen verdrehen, Wegdrehen und andere Gesten) schlecht ignoriert werden können.

Um die Entwicklung des Gehirns positiv zu unterstützen und gleichzeitig im Unterricht nutzbar zu machen, lassen sich andererseits auch folgende **Überlegungen und Ideen** ableiten:

- Beispiele mit Wettbewerbscharakter in Schulen bieten positive Erlebnisse, Risiken im geschützten (Unterrichts-) Rahmen zuzulassen, zum Beispiel mit Sportangeboten, Break-out Games oder Gamification-Elementen (spieltheoretische Elemente im Unterricht, hier die Programme Classcraft, Kahoot! oder Quizlet als Beispiele). So hilft die Schule, Risiken im außerschulischen wie z.B. Alkohol und Diebstähle zu vermeiden.
- In der Schule können kreative Ausdrucksmöglichkeiten für Gefühle und Stimmungen angeboten werden, zum Beispiel durch Sport, Musik, kreatives Schreiben und künstlerisches Gestalten.
- Es hilft Teenagern, Entscheidungsprozesse zu besprechen und die dazugehörigen Handlungsstränge für sie zu verdeutlichen und ihnen potenzielle Konsequenzen aufzuzeigen. Die Schüler*innen sollten ermutigt werden, positive gegenüber negativen Konsequenzen abzuschätzen.
- Im Unterricht eingeübte Strukturen und Routinen geben Jugendlichen die notwendige Sicherheit und Berechenbarkeit.
- Lehrkräfte und Schule setzen durch ihre Autorität Grenzen und den Rahmen, um diese Grenzen auszutesten, z.B. durch Beratung, Regeln und Einschränkungen von außen.
- Lob, Bestärkung und Zustimmung für positives Verhalten im schulischen Kontext verstärkt diese Routinen in der Hirnentwicklung.
- Lehrkräfte und Erwachsene in der Schulgemeinschaft können und sollten in ihrem Verhalten Vorbild sein, vor allem authentisch und ehrlich.
- Die Erwachsenen im schulischen Umfeld sollten mit den Jugendlichen in Verbindung bleiben, sowohl was soziale Gruppen und Kontakte angeht, also auch Interessen, Themen und Gefühle, dabei offen für neue Stile bleiben.
- Die Hirnentwicklung sollte im Unterricht oder schulischem Kontext zum Thema gemacht werden. Es hilft, diese wichtige Phase im Großwerden zu verstehen, um damit umzugehen und sie positiv währenddessen zu unterstützen.
- Teenager sind oft sehr leidenschaftlich, wenn sie ihre Interessen vertreten, besonders, wenn es um Gruppen oder soziale Themen

geht – dieses Engagement sollte genutzt und wertgeschätzt werden.

- Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeit und Fähigkeiten von Teenagern entwickeln sich besser, wenn die Themen und Interessen der Jugendlichen z.B. im Unterricht mit aufgegriffen werden.
- Erwachsene und Lehrkräfte sollten Empathie fördern und bestärken, mit ihnen auch über eigene Gefühle reden, genauso wie über Perspektiven und Lebensumstände anderer. Dabei sollte betont werden, dass Handeln viele Konsequenzen haben und verursachen kann.
- Die Unterscheidung von kurzfristigen und langfristigen Konsequenzen fällt Jugendlichen noch schwer, aufgrund der verzögerten Entwicklung des präfrontalen Cortex. Entscheidungsfindungen als Vorbild durchzudenken und Zielvorstellungen miteinander abzugleichen, erleichtert den Lernprozess des langfristigen Denkens und Planens.
- Lehrkräfte sind in der Lage, die eigene Sprache den Jugendlichen zugänglich machen – erklären, vereinfachen, anpassen einerseits, fordern, fördern und ermutigen andererseits.
- Die positiv geförderte Hirnentwicklung kann dazu führen, dass Teenager...
 - ▶ logischer denken.
 - ▶ abstrakter denken und begreifen, dass nicht alle Sachverhalte einfach sind.
 - ▶ emotionale Zeichen anderer besser verstehen.
 - ▶ komplexe Probleme lösen und Probleme aus verschiedenen Perspektiven betrachten können.
 - ▶ eine realistischere Sicht auf die Zukunft gewinnen.
 - ▶ sich erwachsene Gesprächspartner*innen auch für peinliche, unbequeme oder unangenehme Gesprächsthemen vertrauensvoll aussuchen.

Ableitungen für das Arbeiten mit jugendlichen Schülerinnen und Schülern im Sinne der Agilität

Nach diesen grundlegenden Prämissen folgen nun **Ableitungen für das Arbeiten mit Schülerinnen und Schülern**.

Folgende Aktivitäten in Schule und Unterricht können die Hirnentwicklung positiv beeinflussen:

Empfohlene Aktivitäten	Verbindung zur Hirnentwicklung
1) Auswahlmöglichkeiten	Entscheidungen treffen lernen, Konsequenzen tragen
2) Aktivitäten zur Selbstwahrnehmung und -Darstellung	Die eigene Identität entwickeln, ausprobieren, verändern
3) Lernen in Kooperation (mit Freunden/ Gleichaltrigen)	Der Wunsch, die Zeit mit Freunden zu verbringen, motiviert
4) Affektives Lernen	Verbindet emotionales Lernen mit rationalem Lernen
5) Übungen/Aktivitäten mit Körpereinsatz	Das Gehirn schafft intensivere Verbindungen unter Einbeziehung des ganzen Körpers
6) Metakognitive Strategien entwickeln	Die Jugendlichen beginnen das Denken über das Denken
7) Künstlerischer Ausdruck	Emotionen und Aufruhr kanalisieren im künstlerischen Ausdruck
8) Lebensweltbezug/Begegnung mit der Realität	Möglichkeit, Erlerntes im sicheren Rahmen auszuprobieren, Selbstwirksamkeit

Die Ideen der Agilität im Sinne von Kooperation, Projektorientierung und kürzeren „Sprints“ statt langer Unterrichtsreihen und (Halb-) Jahresplanungen kommen diesen Übungen und der Hirnentwicklung

der Jugendlichen sehr entgegen. Zum Glück lassen sich zahlreiche Aktivitäten auch ohne viel Vorbereitung gut in den herkömmlichen Unterricht einbinden. Es bedarf nur anderer Vorüberlegungen in der Gestaltung der Aufgaben. Hier folgen nun Beispiele und Aufgabenideen aus der unterrichtlichen Praxis in den Jahrgängen 7 bis 12 aus verschiedenen Fächern.

Beispiel – Geschichtsunterricht Jg. 10/ Thema Weltwirtschaftskrise 1929

Geschichte 10

Der „schwarze“ Freitag 1929

Ausgehend von den Seiten XYZ im Geschichtsbuch und den Materialien, die ich euch digital bereitstelle, erarbeitet bitte die Ereignisse des „schwarzen Freitags“ 1929. Als Arbeitsergebnis erstellt ihr wahlweise:

- eine Zeitleiste mit den Ereignissen, die zum Börsencrash führten
- ein Gedicht mit mindestens zehn Zeilen, das die Stimmung rund um den Börsencrash verdeutlicht
- einen Tagebucheintrag, der aus der Ich-Perspektive den „schwarzen Freitag“ schildert
- eine Bildergalerie mit mindestens zehn Bildern mit Bildunterschriften, die die Stimmung am „schwarzen Freitag“ zeigen
- ein kurzes Rollenspiel (ca. zwei Min, jede/r muss mitspielen), das den Tag zusammenfasst

Verpflichtender Inhalt:

Ereignisse rund um den schwarzen Freitag in Deutschland/den USA, Anlass, Ursachen, Reaktionen und mindestens ZWEI offene Fragen, die ihr am Ende eurer Arbeit noch habt – alles kann digital (per Moodle oder Email) oder analog eingereicht werden

Idee: Das Ergebnis und der Inhalt sind verpflichtend, die „Ausdrucksform“ ist optional (spricht die Aktivitäten 1), 3) und 7) an)

Weitere Ideen für die Ausgestaltung von Wahlmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler:

- Schülerinnen und Schüler dürfen sich eine Lektüre zu einem Thema selbst wählen beziehungsweise. unterrichtliche Themen werden mit Literatur/Musik/Kunst flankiert (auch Biographien z.B. über Mathematiker*innen, Musik zu (historischen) Ereignissen o.ä.). Diese können regelhaft eingebunden werden und nicht nur als extra Referat angehängt.
- Eigene Projekte zu Themen, die gerade im Fokus der Jugendlichen stehen – Verbindung von „Fridays for Future“ zu Biologie, Politik, oder „Black Lives Matter“ zu Englisch, Geschichte, Politik, Deutsch, Ethik, Religion, Chemie, Kunst...
- Feedback und Umfragen zur Gestaltung von Unterrichtsthemen – welche Formate sprechen die Jugendlichen an, welche Fragen stellen sich den Jugendlichen im Zusammenhang mit Themen?

Kleinere Ideen können außerdem sein:

Kreativer Umgang mit Sprache und Selbstwirksamkeit im Englischunterricht (Jg.9) (spricht Aktivitäten 2), 6) und 7) an):

- TASK: re-read the definition of metaphor. Come up with a metaphor for yourself and create a poster that adorns this metaphor! Als Ergebnis gab es zum Beispiel Bilder vom Meer: „I am a wave ... I can be very powerful or extremely weak. I can be fairly fast or very small. I can be very large or very small.“ Oder auch Bilder eines Autorennens: „I am a race car ... a race car is loud just as I have a loud and outgoing personality around my friends.“
- Den Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen schafft Identifikationspotenziale (spricht Aktivitäten 2), 6) und 8) an):
 - **Think about a time in your life when...**
 - Inhalte in Lektüren, in Englisch beispielsweise „Macbeth“: *you wanted something so badly that you were willing to break the rules to get it*
 - Inhalt z.B. Mathe/Wahrscheinlichkeiten: *Abwägen/Ausrechnen von Wahrscheinlichkeit, mit der ihr etwas Gefährliches tun würdet*

- ▶ Inhalt z.B. Chemie/Gesetz von Boyle: Du stehst extrem *unter Druck* – wann/wieso/wie äußert es sich
- Kürzere kreative Aufgaben bieten sich auch gerade für Stunden-Enden/ „Brain Breaks“ und digitale Formate an (spricht Aktivitäten 1), 2), 6), 7), 8) an):
 - ▶ Kurz vor Ende der Stunde: 1. Schaut aus dem Fenster 2. Überlegt, was ihr heute gelernt habt und 3. wie ihr es „draußen“ anwenden könnt.
 - ▶ Nehmt am Wochenende ein Foto auf, das eine stumme Zusammenfassung eurer Woche zeigt.
 - ▶ Lernt eine Yoga-Pose und überlegt, wie euch diese Pose im Lernen unterstützen kann – erklärt sie einem anderen Klassenmitglied.

Für mehr Agilität ist Kooperation ein Schlüsselaspekt, genauso wie in fast allen beruflichen Kontexten, in denen die Jugendlichen später nach ihrer Schullaufbahn agieren werden. Dennoch wird diese Idee

„Ob die Jugendlichen in meinen Unterricht kämen, wenn sie nicht müssten? Oder würde er in einem leeren Raum unterrichten?“

der Kooperation von vielen Lehrkräften für den eigenen Unterricht noch skeptisch betrachtet und die Bewertung von individueller Leistung nimmt immer noch (zu) viel Bedeutung ein und ist das Maß aller Dinge. Außerdem sind Lerngruppen oder Gruppen

in einer Gruppenarbeit nicht immer zwangsläufig auch kooperativ.

Wenn wir kooperatives Lernen als Unterrichtsprinzip nutzen, müssen im Unterricht Regeln für gelungene Kollaboration gelten, an deren Ausgestaltung alle Jugendlichen beteiligt werden (müssen): Das betrifft dann Verbindlichkeit, klare Zielsetzungen und das Fördern der gegenseitigen Abhängigkeit der Gruppenmitglieder zur Zusammenarbeit bezüglich Absprachen, Problemlösungen. Das Herzstück dieser Kooperation ist der Dreischritt von Einzelarbeit, Austausch und Kooperation und am Ende das Vorstellen des Ergebnisses. In der einfachsten Form ist dies bereits im herkömmlichen Unterricht als DAB (für Denken-Austauschen-Besprechen bzw. auf Englisch TPS für Think-Pair-Share) direkt am Platz möglich und lässt sich ausbauen bis hin zu Projektarbeiten.

Durch die **Ritualisierung dieser Kooperation** entsteht im Unterricht Raum für soziales Lernen und individuelle Beziehungsarbeit. Gleichzeitig bedeuten die Rituale auch für die Jugendlichen immer noch Sicherheit in ihrer sich wandelnden Umgebung. Unterschied-

liche Lerntempi können besser berücksichtigt werden (zum Beispiel mit dem Prinzip des Bus-Stops: mit der Aufgabe fertige Schüler*innen warten an einem bestimmten Ort im Klassenraum auf andere fertige Schüler*innen und finden so Partner*innen) und gleichzeitig haben alle Schüler*innen durch Nachahmung, Austausch und Anleitung innerhalb der Gruppen die Möglichkeit, die nächste Stufe ihres individuellen Lernprozesses zu erreichen.

So ist es dem Prinzip des kooperativen Lernens immanent, dass die Lernentwicklung des Individuums ebenso Raum bekommt wie der gemeinsame Klassenunterricht. Die agilen Elemente sind dabei die sozialen Kompetenzen und Verantwortung für die Arbeitsergebnisse in den Kleingruppen sowie im Plenum.

Dafür ist vor allem die Fähigkeit wichtig, **zielführende Rückmeldungen** zu geben. Diese Reflektionsfähigkeit entwickelt sich zunehmend und kann im Unterricht gut eingeübt werden. Somit ist sie ein guter erster Ansatzpunkt für die Entwicklung lernwirksamer Kooperation und damit erfolgreicher Gruppenarbeit im Unterricht, die den oben beschriebenen Dreischritt (Denken – Austauschen – Besprechen) aufgreifen kann. Kooperative Methoden können beinhalten:

- Feedback zu fremden Texten anderer Autor*innen (auch auf Basis von Rezensionen, widersprüchliche Haltungen zulassen) anhand von gemeinsam ausgehandelten Kriterien.
- „Peer Editing“ von (fremdsprachlichen) Texten in Bezug auf sprachliche Richtigkeit, Struktur, Positives und Tipps (konkret, wertschätzend und sachlich). Wenn dies frühzeitig formalisiert und eingeübt wird, entwickelt sich eine freie Feedback-Kultur mit gegenseitiger Wertschätzung der Leistung der anderen. Wichtig ist hier, dass die Autor*innen immer das letzte Wort haben und selbst entscheiden können, welches Feedback sie annehmen und einarbeiten.
- Langfristig zeigt sich kooperatives Lernen auch in Mentoring-Programmen für Schülerinnen und Schüler, ebenso wie in den Programmen mit Streitschlichter*innen und Schülerlots*innen etc.: Dabei übernehmen Jugendliche Verantwortung und geben ihre Erfahrungen und Tipps weiter und greifen beratend ein. Diese Programme stehen in Ergänzung zur klassischen Nachhilfe, denn es geht bei Mentorings um Lebensbegleitung, um die Weitergabe

von Erfahrungen und Strategien für (Schul-)Erfolge. Gerade an Schulen in herausfordernden Lagen sind die Erfolge einzelner umso wichtiger und können als Vorbilder genutzt werden.

Ebenfalls sehr wichtig ist die affektive Entwicklung im Gehirn der Jugendlichen in Bezug auf Empathie und Wahrnehmung. Der amerikanische Pädagoge, Autor und Verleger Dave Burgess stellt sich selbst beim Planen die Frage: „Ob die Jugendlichen in meinen Unterricht kämen, wenn sie nicht müssten? Oder würde er in einem leeren Raum unterrichten?“ Der Anspruch soll im affektiven Bereich die Überraschung, die soziale Ansprache und der Spaß sein – für alle Beteiligten. Das hat sehr viel mit Persönlichkeit zu tun und jede/r muss ihren/seinen eigenen Stil dafür finden und könnte dabei einige der folgenden Ideen umsetzen:

- Soziologie Jg. 11/soziale Normen – gerne mal mit roter Pappnase unterrichten
- Englisch Jg.9/Dead Poets' Society – „Seize the day“ und wirklich die Teenager auf den Tisch steigen lassen
- Kontroverse Thesen aufstellen – und diskutieren lassen, beispielsweise nukleare Abrüstung, Existenz von außerirdischen Lebensformen oder ähnliches
- Rituale/Marotten entwickeln, also zum Beispiel als Illustration immer einen Snoopy-Comic einbinden, immer den Ort historisch einbinden („Und was passierte 1879 in Börsen?“)
- Persönliche Informationen einbinden („Mein Lieblingsfeldherr...“)
- Interesse am Leben der Teenager zeigen: Musik/ Charts, aktuelle Filme/ Bücher, Themen, wichtige Personen (Sportler, Stars, Youtuber etc.)

Neben der Ausprägung der Affektkontrolle und der emotionalen Entwicklung sind es die körperlichen Veränderungen, die die Zeit der Pubertät prägen. Der somatosensorische Kortex (oder auch Cerebellum) verarbeitet die motorischen Wahrnehmungen. Physikalisch-motorische Aktivitäten in den täglichen Unterricht (neben Sport) einzubinden, unterstützt ebenfalls den Lernerfolg der Jugendlichen – aufgrund der (häufig) verzögerten Entwicklung profitieren hiervon Jungen meistens stärker als Mädchen.

- Kurze Bewegungspausen sind in der Grundschule und Unterstufe noch gängige Praxis – und sollten durchaus auch in der Mittelstufe ihre Berechtigung bekommen – wenn Bewegung nicht funktioniert, dann wenigstens gedankliche „Brain Breaks“ einschieben

- Sport als inhaltliches Thema und als Aufhänger für Unterrichtsgegenstände schafft häufig Interesse und Identifikation bei den Schüler*innen (beispielsweise in Mathe: Berechnung von Flugbahnen von Tennisbällen, Wetteinsätze oder Wahrscheinlichkeiten von Fußballtoren, in den Fremdsprachen: Biografien von Sportlern, in Deutschland seltene Sportarten wie Rugby o.ä., Biologie: Sportphysiologie und Biochemie, Politik & Sport etc.)
- Analogien von Bewegungen bzw. Sport zu anderen Phänomenen (Geschichte: Das „Sparwasser-Tor“ 1974 und DDR-Geschichte, Olympia-Boykott 1980, Kunst: Sport & Modetrends wie Jogginghosen etc.)
- Aber auch inhaltlich lassen sich Bewegungsaktivitäten einbinden:
 - ▶ Geschichte: Zeitleisten auf den Boden kleben und abschreiben, Abläufe von historischen Schlachten durch Bewegungen auf dem Schulhof nachstellen
 - ▶ Mathe/Algebra: mit Klebeband im Klassenraum oder draußen mit Kreide Koordinatensysteme markieren und die Teenager Positionen wie $y = 4x$ einnehmen lassen
 - ▶ Philosophie: „Werte“ im Sport (zum Beispiel im Rugby: Kooperation, Respekt, Disziplin, Freude und Sportlichkeit“) darstellen und diskutieren lassen – übertragbar auf andere philosophische/religiöse Modelle/Wertesysteme?
 - ▶ Arbeitsphasen in unterschiedlichen Sitzhaltungen (mit Klemmbrett, auf der Fensterbank oder ähnliches) absolvieren lassen
 - ▶ Standbilder/Monologe/Rollenspiele (Euklid erklärt seinen mathematischen Satz, Churchill erklärt den II. Weltkrieg für beendet, Faust o.ä.)
 - ▶ Kreative Aufgaben: stellt Eure Idee von Demokratie als Standbild dar, Videos zum Vokabular der Woche, Stop-Motion Filme, Poster oder ähnliches.

Alle Ideen der Agilität im „kleineren“ schulischen Rahmen fördern die Hirnentwicklung von Teenagern bzw. nehmen das Phänomen der Hirnentwicklung von Teenagern auf.

Beispiele für die Wirksamkeit von Agilität im Lehren und Lernen mit Jugendlichen.

Im größeren schulischen Rahmen gibt es zahlreiche Beispiele für die Wirksamkeit von Agilität im Lehren und Lernen mit Jugendlichen. Hier werden exemplarisch Schüler-Firmen und Maker Space und

Kommunikations- und Konfliktlots*innen genannt. Zu allen drei Projekten gibt es umfangreiche Literatur und Beispiele, daher seien hier nur die Ansätze und mir selbst bekannte schulische Beispiele kurz beschrieben:

Schülerfirmen – in Schülerfirmen erwerben Jugendliche wichtige Kompetenzen, um eigenverantwortlich zu handeln und begreifen darüber hinaus wirtschaftliche Zusammenhänge. Sie sind schulische Projektfirmen, die sich an echten Unternehmen orientieren. Die Teenager planen, produzieren/lassen produzieren und verkaufen reale Produkte oder bieten Dienstleistungen an. Dabei konkurrieren sie nicht mit Anbietern vor Ort, sondern kooperieren mit etablierten Unternehmen und Betrieben vor Ort.

Es bieten sich zahlreiche Ideen im schulischen Kontext an, von Büromaterial für die Mitschüler*innen, über Schulkleidung bis hin zur Fahrradwerkstatt und IT-Hilfe. Auch bzw. gerade die Probleme, die auftauchen (Lieferverzögerungen, Absatzschwierigkeiten oder ähnliches) lassen die Jugendlichen mit Hilfe von begleitenden Lehrkräften oft „wachsen“. Umso wichtiger ist es, dass die Schulgemeinschaft dieses Potenzial auch anerkennt und nutzt. Im konkreten Beispiel bestellt die Theater-AG die T-Shirts für ihr Stück von der Schülerfirma, die Jugendlichen helfen im IT-Support die Rechner in der Unterstufe zu warten.

Maker Space – hier wird die Plastizität und Wendigkeit greifbar und erlebbar, ebenso wie ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit. In solchen Räumen entsteht eine innovative Lernumgebung, in welcher die Lernenden an eigenen Projekten tüfteln, digitale und analoge Technologien verbinden, Probleme auf kreative Weise lösen und einen aktiven, verantwortungsvollen und kritischen Umgang mit Technologie erlernen.

Dabei können die Jugendlichen im Maker Space aktiv werden und Projekte realisieren (eigene Handlungsfähigkeit). Dabei gilt es, eigene Ideen zu entwickeln und diese unter Einbezug der (digitalen/ analogen) Ressourcen (von der Werkbank bis zum Klebestift und zur Nähmaschine, vom 3D-Drucker bis hin zum Tablet, zur Siebdruckmaschine und diversen Elektronikbauteilen) eigenständig in Artefakte/Produkte umzusetzen – und dabei aus Fehlern zu lernen und Probleme selbstständig zu lösen (Unabhängigkeit). Die Aneignung der (digitalen) Techniken erweitert dabei für die Teenager die Möglichkeiten des Selbstausdrucks (Selbstermächtigung).

Auch ihre Urteilsfähigkeit wird durch (digitale) Sachkenntnis möglich, die eigenständig und selbstbestimmt unter Einbezug digitaler (und analoger) Ressourcen wie zum Beispiel Tutorials im Netz angeeignet wird (Urteilsfähigkeit). Mittelfristig befähigen sich Teenager als Maker*innen dazu, Produkte verantwortungsvoll zu entwickeln, (digitale) Technologie zielführend zu verwenden und über Chancen und Risiken des Technologie-Einsatzes kritisch nachzudenken (Verantwortung, Selbstständigkeit).

Kommunikations- und Konfliktlots*innen – Die Hirnentwicklung fordert in der Pubertät bereits permanentes Navigieren und Balancieren von Emotionen, Bedürfnissen und Haltungen der Teenager, ebenso wie der Erwachsenen, die mit ihnen arbeiten. Die Erwachsenen sind angehalten, die Erfahrungen der Jugendlichen aufzugreifen und ihre Selbstwirksamkeit zu stärken einerseits, aber auch um die Jugendlichen zu unterstützen, damit sie Akzeptanz bei ihren Altersgenoss*innen erleben und diese positiv nutzen können andererseits.

Um genau das umzusetzen, haben zahlreiche Schulen Programme, in denen Jugendliche ab ungefähr Jahrgang 9 (mit 14/15 Jahren)

eine Ausbildung zu Streitschlichter*innen durchlaufen und danach zum Beispiel häufig Pausenaktivitäten für jüngere Jahrgänge anbieten oder auch als Paten jüngere Klassen begleiten und dabei auch konkret im Streitfall schlichtend eingreifen.

Die Jugendlichen lernen zunächst, Kommunikationsmuster zu erkennen, anzuwenden und zu reflektieren und die Regeln sowie Tipps und Tricks der Konfliktschlichtung. Dieser erlernte konstruktive Umgang mit Konflikten beinhaltet wesentliche Inhalte erfolgreicher Konfliktlösung in allen

Lebenslagen, zum Beispiel Allparteilichkeit und Vertraulichkeit, aber auch aktives Zuhören, Lesen von Körpersprache und Kenntnisse von Intervention und Deeskalation. Somit haben diese Jugendlichen ihren gleichaltrigen Klassenkamerad*innen einiges voraus und können dies gewinnbringend sowohl im eigenen Umgang mit schwierigen Situationen einsetzen als auch ihr Wissen weitergeben. So werden sie anschließend in Begleitung von Lehrkräften und Aufsichten eingesetzt, um in den jüngeren Jahren erste Erfahrungen zu sammeln. Die Akzeptanz der älteren Jugendlichen bei den jüngeren Jahrgängen ist häufig

Die Hirnentwicklung fordert in der Pubertät bereits permanentes Navigieren und Balancieren von Emotionen, Bedürfnissen und Haltungen der Teenager, ebenso wie der Erwachsenen, die mit ihnen arbeiten.

sehr groß und nicht selten werden Lösungsvorschläge von den Kindern in den Jahrgängen der Unterstufe eher umgesetzt als beispielsweise Sanktionen durch Lehrkräfte.

Die Jahre zwischen 11 und 21 sind sicherlich in vielerlei Hinsicht eine Herausforderung und eine Zeit der Entwicklung und des Umbruchs für Jugendliche und ihre Familien und begleitenden Erwachsenen gleichermaßen. Mit zahlreichen Ideen, einem Grundinteresse an den Teenagern und dem bewussten Wissen über die Hirnentwicklung auf der einen Seite und mit dem Mut für die Agilität und Flexibilität in der modernen Schule auf der anderen Seite, lassen sich diese Jahre „auf Augenhöhe“ begleiten und gestalten. Dies sollte immer mit dem Ziel geschehen, die Entwicklung der/des Einzelnen positive zu beeinflussen und ihre Biografien erfolgreich umzusteuern und zu leiten, so dass der Bildungsauftrag in der Schule gleichberechtigt neben dem Erziehungsauftrag erfüllt wird.

Die Jahre zwischen 11 und 21 sind sicherlich in vielerlei Hinsicht eine Herausforderung und eine Zeit der Entwicklung und des Umbruchs für Jugendliche und ihre Familien und begleitenden Erwachsenen gleichermaßen.

Quellen und Literatur:

- Thomas Armstrong: The Power of the Adolescent Brain: Strategies for Teaching Middle and High School Students. ASSN FOR SUPERVISION & CURRICU, 2016
- Prof. Dr. Sarah-Jayne Blakemore: Inventing ourselves. The secret life of the Teenage Brain. Doubleday, London, 2018
- Ludger Brüning & Tobias Saum: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Band 1. Neue deutsche Schule, 2009
- Dave Burgess: Teach like a pirate. Dave Burgess Consulting 2012
- Suzanne Franks: Get Out of My Life: The bestselling guide to the twenty-first-century teenager. Profile Books, 2014
- Inke Hummel: Miteinander durch die Pubertät. Humboldt Verlag 2020
- Ingrid Kunze & Claudia Solzbacher (Hrsg.), Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler 2008
- Standards zur Streitschlichtung. LI Hamburg, 2010
- Björn Maurer & Selina Ingold: Digitale Mündigkeit und Making. Projektbericht: Maker Space – Raum für Kreativität. 2020
- Daniel J. Siegel: Aufruhr im Kopf. MVG Verlag 2016

Digitale Quellen zur Entwicklung des Gehirns bei Teenagern

- <https://www.cambridge.org/elt/blog/2018/09/03/teenage-brain/> (03.11.2020, 14:00)
- <https://www.nimh.nih.gov/health/publications/the-teen-brain-7-things-to-know/index.shtml> (03.11.2020, 16:00)
- https://www.aacap.org/AACAP/Families_and_Youth/Facts_for_Families/FFF-Guide/The-Teen-Brain-Behavior-Problem-Solving-and-Decision-Making-095.aspx (03.11.2020, 16:20)
- <https://raisingchildren.net.au/pre-teens/development/understanding-your-pre-teen/brain-development-teens> (03.11.2020, 16:30)

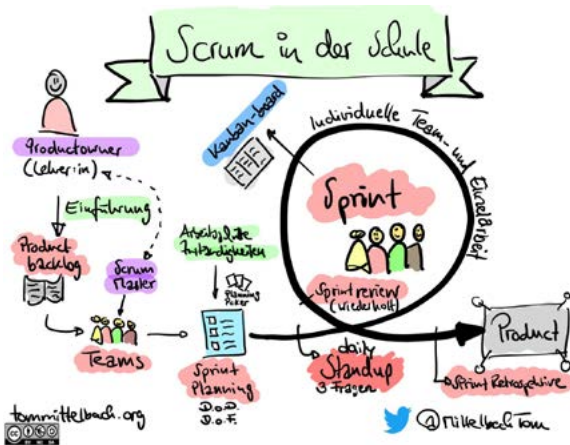
Digitale Quellen zu den Schulprojekten

- <https://helmutschmidtgymnasium.de/schulprofil/school-business-center/hsg-store/> (06.11.2020, 17:05)
- <https://helmutschmidtgymnasium.de/schulprofil/berufs-und-studienorientierung/wir-tragen-das-berufswahl-siegel/> (06.11.2020, 17:20)
- <https://www.fachnetzwerk.net/was-sind-schuelerfirmen.html> (06.11.2020, 16:45)
- <https://www.englandrugby.com/b60e6e31-e1cd-4d88-a268-4b6e76fb6593/about-rfu/core-values> (08.11.2020, 11:25)
- <https://www.makeyourschool.de/makerspace-fuer-unsere-schule/> (08.11.2020, 11:30)
- <https://makerspace-schule.ch/projekte/pilotprojekt-thayingen/begleitforschung/> (30.10.2020, 19:03)
- <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/gewaltpraevention/schulmediation-konfliktlotsenoo/konfliktlotsen/konfliktlotsen> (30.10.2020, 19:27)

2.11

Scrum in die Schule!

Tom Mittelbach



Scrum als eine agile Projektmanagementmethode, welche aus der IT kommt. Sie zeichnet sich durch eine hohe ritualisierte und enge Struktur aus, die zugleich den Lernenden eine sehr hohe Freiheit und Selbstständigkeit in ihrem Forschen, Lernen und Tun ermöglicht. Die Methode ist gekennzeichnet durch eine hohe Flexibilität und ein großes Zu- und Vertrauen der Lehrkraft zu den Schüler:innen.

Die Lehrkraft gibt als Product owner das Ziel vor, sie definiert das Produkt, welches am Ende des

gesamten Scrum stehen soll. Das ist der zu erreichende Lerngegenstand, das Endprodukt, ein Teil der zu bewertenden Leistung. Dieses Ziel soll in einem vierköpfigen Team aus Lernenden erreicht werden. Um das Ziel erreichen zu können gibt es Leitplanken durch die transparenten für alle geltenden Regeln eines Scrum. Die Abfolgen innerhalb eines Sprint, so nennt sich eine Arbeitseinheit in Scrum, sind immer gleich. Somit eignet sich diese Methode auch oder sogar insbesondere für nicht ganz einfache Schüler:innen. Innerhalb der Arbeitschleifen gibt es eingebaute Feedbacks, die immer wieder helfen die individuelle Arbeit, den Arbeitsfortschritt des Teams und die Zusammenarbeit zu reflektieren.

Um Scrum als Methode in der Bildung einschätzen zu können, ist eine Übersetzung des agilen Manifest hilfreich. Das agile Manifest ist,

wenn man so will, der Geburtshelfer der modernen agilen Bewegung.
Im agilen Manifest stehen folgende Grundwerte:

- Individuen & Interaktionen stehen über Prozessen und Werkzeugen
- Funktionierende Software steht über einer umfassenden Dokumentation
- Zusammenarbeit mit dem Kunden steht über der Vertragsverhandlung
- Reagieren auf Veränderung steht über dem Befolgen eines Planes

Ich übersetze mir das für den Einsatz von Scrum in der Bildung wie folgt:

- Die Lernenden und ihre Interaktionen stehen über Prozessen und Werkzeugen.
- Das Zielprodukt steht über einer umfassenden Dokumentation.
- Die Zusammenarbeit und der Kommunikationsfluss mit dem Productowner
- (Lehrer:in) ist grundlegend und wichtig.
- Reagieren auf Veränderung steht über dem Befolgen eines Planes.

Warum ist dann diese Methode nicht in diesem Buch, wo sie doch ganz genau hier reinpasst?

Das liegt daran, dass im Rahmen eines booksprint im Corona-Sommer 2020 das Buch „Scrum in die Schule!“ entstand, welches ebenfalls in diesem Verlag herausgebracht wird und sich detailliert mit der agilen Methode Scrum und vielen weiteren Facetten und Praxisbeispielen auseinandersetzt und sie erläutert. Wie genau ein Scrum bewertet werden kann, warum die Lehrkraft nun Productowner heißt und wie genau ein solcher Sprint abläuft, das alles erfährst du im Buch „Scrum in die Schule!“. Siebzehn Autor:innen beleuchten die in der Bildung noch junge Methode von allen Seiten.

Wenn du also mehr Interesse an der Methode Scrum für deinen Unterricht hast, dann hol dir das Ebook als AppleBook hier:

<https://www.tommittelbach.org/booksprint-scrum-in-die-schule/>
 oder als PDF hier: <https://visual-books.com/scrum-in-die-schule/>

2.12

Die Harkness Methode

– Das agile Unterrichtsgespräch

Susann Kubicek

Wie arbeitet man im echten Leben mit anderen zusammen? Indem einer, in der Rolle des Moderators, Fragen stellt (auf die er die Antworten schon weiß), sich die anderen reaktiv melden, vom Moderator drangenommen werden und die Fragen schließlich beantworten? Diese Form des frontalen Unterrichtsgesprächs ist leider reale Praxis in unseren Schulen, findet sich in leicht modifizierter Form häufig an Universitäten und tatsächlich auch in einigen Bereichen der beruflichen Weiterbildungspraxis. Diese Methode mag durchaus hier und da ihre Berechtigung haben, aber je älter meine SuS sind, desto störender empfinde ich die Nachteile. Am liebsten wäre es mir daher, wenn ich niemanden aufrufen müsste, wenn die SuS aktiv zum Unterricht beitragen würden, indem sie ohne Aufforderung sprechen, und ihre Gedanken und Ideen aufeinander achtend und gegenseitig wertschätzend äußern würden.

Als ich mit einer Schülergruppe im Rahmen eines internationalen Leadership Programms in Asien war, kam ich mit einer amerikanischen Kollegin auf eben dieses Problem zu sprechen. Sie machte mich auf die mir bis dato unbekannte Harkness Methode, die in den USA wohl sehr populär sei, aufmerksam. Die Kollegin erklärte mir, dass die Harkness Methode genau das macht, was ich gern hätte, nämlich – ganz einfach ausgedrückt – die SuS dazu zu bringen, sich selbstständig am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen und den Unterricht selbst besonders schülerzentriert zu gestalten.

Ursprung der Harkness Methode

Die Harkness Methode wurde 1930 vom Amerikaner Edward S. Harkness, damals einer der führenden Philanthropen seines Landes, für die Exeter Phillips Academy in Großbritannien entwickelt. Der Schulleiter der Academy, Lewis Perry, war ein enger Freund von Harkness. Neunzig Jahre später ist diese Methode noch immer zentraler Aspekt des Unterrichts an der Phillips Exeter Academy, heute eine Internatsschule, die über 1000 SuS aus 34 Ländern in den Jahrgangsstufen 9 bis 12 unterrichtet.

Grundlagen der Harkness Methode

Die Harkness Methode beruht auf einem verblüffend einfachen Prinzip: kollaboratives Problemlösen (KPL) und Lernen. Sie hebt sich dahingehend vom klassischen KPL ab, indem mittels konkreter Vorgaben und Instruktionen hinsichtlich des Umgangs zwischen den SuS ein klarer Fokus auf das schulische Setting gelegt wird und den zu bearbeitenden Hausaufgaben eine Schlüsselrolle zugewiesen wird. Die traditionelle Beziehung zwischen SuS und LuL im Klassenzimmer wird aufgebrochen, um die Verantwortung für das Lernen in die Hand der Lernenden

Die Lernenden bewegen sich weg von ihrer Rolle als Konsumenten und werden zu Agenten.

zu legen. Dies wiederum führt dazu, dass die SuS selbstständig denken, selbst Fehler machen und durch eben diesen Prozess das Lernen stattfindet. Anstatt die Lehrkraft als Quelle allen verfügbaren Wissens in einem bestimmten Fach anzusehen, lernen die SuS, die Probleme, mit denen sie konfrontiert werden – in

Kollaboration mit ihren Klassenkameraden – durch Teamwork zu lösen. Die Lernenden bewegen sich weg von ihrer Rolle als Konsumenten und werden zu Agenten.

Harkness macht dazu ganz spezielle Vorgaben: 12 SuS und eine Lehrkraft sitzen an einem ovalen Tisch und diskutieren zu einem vorgegebenen Thema. Dabei wird von den SuS erwartet, dass sie vorbereitet zu jeder Stunde erscheinen und ihre Hausaufgaben und Materialien (siehe Abschnitt „Die Harkness Methode in der Praxis“) dabei haben, um zielgerichtet und aktiv am Unterricht teilnehmen zu können. Die Redebeiträge der SuS werden aneinander gerichtet, nicht an die Lehr-

kraft. SuS schauen nicht ständig in der Hoffnung auf Bestätigung zu ihrer Lehrkraft.

In einem optimalen Setting spricht die Lehrkraft nur selten. Die SuS kommen mit Fragen oder Erkenntnissen zum Unterricht und beginnen von selbst eine Diskussion. Die Lehrkraft greift nur dann in das Unterrichtsgeschehen ein, wenn das Gespräch vom Thema abkommt bzw. wenn zusätzliche Informationen zum Gelingen der Diskussion benötigt werden.

Umsetzung der Harkness Methode im eigenen Unterricht

Voraussetzungen schaffen

Zu einer erfolgreichen Implementierung gehört, dass die SuS zunächst langsam an die neue Art des Unterrichtens herangeführt werden. Dies bedeutet, die SuS müssen ausreichend, der Lerngruppe angepasst, Zeit bekommen, mit der neuen Form des Unterrichts vertraut zu werden und diese erlernen. Sie müssen zusätzlich ein Regelwerk an die Hand bekommen, in dessen Rahmen sie sich bewegen können, bis der Unterrichtsablauf automatisch geschieht.

Jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler muss verstehen, dass sie und er die Verantwortung für das erfolgreiche Gelingen einer Unterrichtsstunde übernimmt. Dies geschieht, indem sie oder er

- den anderen aktiv zuhört,
- die Balance zwischen den Unterrichtsteilnehmern respektiert,
- auf einen sich entwickelnden Gedanken aufbaut,
- eine Verbindung zwischen Ideen, Gedanken und größeren Sachverhalten bzw. Aspekten herstellt,
- Monologe vermeidet,
- direkte Fragen stellt, die die Diskussion voranbringen und
- darauf achtet, dass nicht ein oder zwei Schüler die Diskussion dominieren.

Da die SuS die gesamte Diskussion und damit Unterrichtsstunde selbst tragen, werden an sie hohe Erwartungen gestellt. Um eine ertragreiche Diskussion aufrechtzuerhalten, müssen sie lernen, wie sie richtig mit den anderen interagieren. Dies gelingt, indem sie

- die Aussage einer Mitschülerin oder eines Mitschülers bekräftigen

- höflich die Aussage eines anderen in Frage stellen
- eine Frage stellen oder um eine Erklärung bitten
- auf eine Aussage, die früher gemacht wurde, zurückkommen
- als Beweis der eigenen Aussage, als Herausforderung für die Lerngruppe oder als Frage aus einem Text zitieren.

Eine Schülerin oder ein Schüler kann aber auch einen Gedanken anbringen, der die gesamte Gruppe zum Nachdenken anregen soll, indem sie oder er

- die Diskussion mit einer Frage, einer Beobachtung, einer Überlegung eröffnet
- Belege aus einer Textvorlage zitiert, die die SuS in ihre Überlegungen mit einbeziehen können und die zur Diskussion beitragen
- eine andere Meinung klarstellt, die sich eventuell im Lauf der Diskussion herauskristallisiert hat
- den aktuellen Stand der Diskussion zusammenfasst
- einen neuen Gedankengang vorstellt

Nicht nur inhaltlich wird von den SuS viel abverlangt, sondern auch der Umgang miteinander muss nach gewissen Regeln ablaufen. Diese können zum Beispiel sein:

- stelle Fragen, kritisiere, hinterfrage – vermeide provokatives Vokabular und Beleidigungen
- höre deinen Klassenkameraden genau zu und denke nach, bevor du antwortest
- vermeide es, anderen ins Wort zu fallen
- verzichte darauf, die Diskussion dominieren zu wollen
- beteilige dich an der Diskussion, auch wenn es dir schwer fällt und du dich eigentlich nicht traust
- sei aufgeschlossen
- sage, wenn jemand eine gute Aussage getroffen hat
- vermeide störende oder schlecht platzierte Kommentare, oder solche, die vom Diskussionsthema abweichen

- respektiere deine Mitschüler und erwarte Respekt von ihnen
- sprich deine Mitschüler mit Namen an (diesen Punkt finde ich persönlich sehr wichtig)

Die Harkness Methode in der Praxis

Um erfolgreich miteinander in einen Diskurs treten zu können, ist es wichtig, dass sich alle SuS sehen können. Da in den meisten Klassensälen meiner Schule die Tische in U-Form angeordnet sind, müssen nur wenige Tische umgestellt werden, um ein Rechteck in Anlehnung an die Vorgabe einer ovalen Form zu bekommen. Ich habe mich ir-

Für die SuS bedeutet das, nicht nur mit alten Gewohnheiten zu brechen, sondern auch Mut zu beweisen.

gendwo zwischen die SuS gesetzt, absichtlich auch in jeder Stunde an einen anderen Platz. Später, als die SuS mit der Methode vertraut waren, haben wir, wenn das Wetter es zuließ, unsere Unterrichtsstunden ins Freie verlegt.

Die ersten Schritte mit der neuen Unterrichtsmethode sind für die meisten SuS in der Regel schwierig. Sie müssen immer wieder darauf hingewiesen werden, dass Handheben unnötig ist und sie frei sprechen können, sie aber gleichzeitig aufeinander achten müssen. Für die SuS bedeutet das, nicht nur mit alten Gewohnheiten zu brechen, sondern auch Mut zu beweisen.

Wenn man Harkness neu einführt, ist es sinnvoll, eine Art Gesprächsprotokoll zu führen. Dies soll in der Übungsphase nichts Inhaltliches widerspiegeln, sondern den Gesprächsanteil der einzelnen SuS aufzeigen. Die Lehrkraft dokumentiert also, wieviel die jeweiligen Schüler sagen und wer mit wem spricht. Am Ende der Stunde wird das Protokoll dann ausgewertet. Abbildung 1A veranschaulicht, wie solch ein schematisches Protokoll typischerweise aussieht.

Anhand eines solchen Protokolls wird sehr schön deutlich, welche SuS das Gespräch dominierten und welche sich entspannt zurücklehnten und das Geschehen verfolgten. Die Gesprächsanteile zu visualisieren, finden meine Lerngruppen immer sehr hilfreich, denn oft ist ihnen ihr Verhalten gar nicht bewusst. Die dominanten SuS berichten bei der Auswertung häufig, dass sie Gesprächspausen schlecht ertragen haben und sich genötigt fühlten, den schleppenden Diskurs am Leben zu erhalten; ruhige, schüchterne SuS zucken hingegen meist nur mit den Schultern oder schieben ihr Schweigen auf die dominanten SuS.

Je mehr sich die Harkness Methode in der Lerngruppe etabliert, umso interessanter wird es, das Verhalten der SuS zu beobachten.

ernster genommen und anders bearbeitet, weil es sich vorbereitet besser diskutiert und es für den einen oder anderen langsam unangenehm wird, wenn sie oder er sich weiterhin zurückhält.

Je mehr sich die Harkness Methode in der Lerngruppe etabliert, umso interessanter wird es, das Verhalten der SuS zu beobachten.

Die dominanten beginnen, sich zurück zu halten und anderen das Wort zu überlassen, weil diese wiederum in der Evaluationsrunde berichtet hatten, dass sie nicht zu Wort gekommen wären. Schüchterne Schüler eröffnen plötzlich die Diskussion am Anfang der Stunde,

damit sie ihren Redeanteil hinter sich bringen können; vielleicht greifen sie später sogar noch einmal ins Gespräch ein, weil sie ihren Gedanken doch unbedingt loswerden wollen.

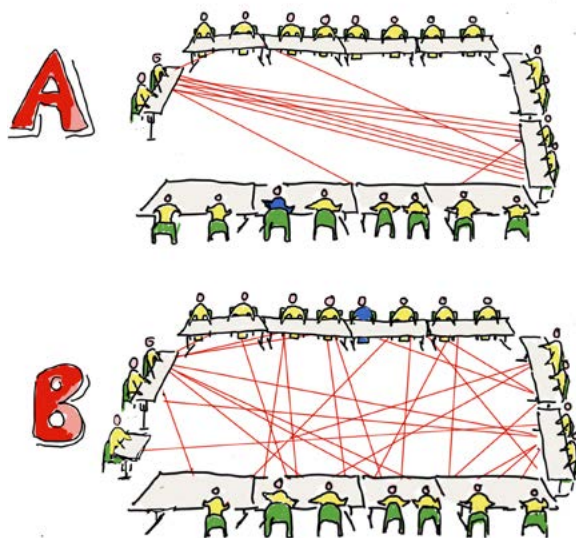


Abbildung 1B veranschaulicht ein beispielhaftes Protokoll, wenn die Harkness Methode erst einmal etabliert ist.

Schematisches Protokoll der Interaktion zwischen den SuS während einer Unterrichtseinheit kurz nach der Einführung der Harkness Methode (A) und nach der Etablierung der Harkness Methode (B).

Schematisches Protokoll der Interaktion zwischen den SuS während einer Unterrichtseinheit kurz nach der Einführung der Harkness Methode (A) und nach der Etablierung der Harkness Methode (B).

(Abbildung nach Susann Kubicek)

Als Lehrkraft muss man sich dessen bewusst sein, dass man

nicht alle SuS mit dieser Methode erreicht, weil sie sich nicht in dem gewünschten Maß am Unterricht beteiligen können oder wollen. Dennoch habe ich die Erfahrung gemacht, dass auch diese SuS den Unterrichtsverlauf sehr aufmerksam verfolgen.

Ist die Harkness Methode automatisiert, erscheint der Stundenverlauf fast natürlich. Ich sitze mit Blatt und Papier dabei und notiere

Es ist wichtig, dass man im Anfangsstadium keine Angst vor der Stille hat, dass man – auch längere – Gesprächspausen und hilfeschende Blicke der SuS ohne einzugreifen erträgt.

mir, was inhaltlich gesagt wird. Es kommt oft vor, dass die Gedanken, die die SuS gemeinsam in der Diskussion entwickeln, sehr beeindruckend sind und einen Tiefgang erreichen, der in einem vom Lehrer gelenkten Unterrichtsgespräch nicht möglich erscheint. SuS ergänzen ihre Notizen, denken mit, entwickeln neue Ideen, diskutieren oft auf dem Weg zum nächsten Saal weiter.

Wenn man als Lehrkraft Harkness wirklich im eigenen Unterricht etablieren möchte, benötigt man zunächst viel Geduld. Es ist wichtig, dass man im Anfangsstadium keine Angst vor der Stille hat, dass man – auch längere – Gesprächspausen und hilfeschende Blicke der SuS ohne einzugreifen erträgt. Es lohnt sich.

Zum Erfolg einer unterrichtlichen Diskussionsrunde nach Harkness trägt ebenfalls wesentlich die Art der Hausaufgabe bei. Die SuS bereiten die Stunde inhaltlich zu Hause vor (vom Prinzip her eine Art Flipped Classroom), um dann im Unterricht darüber sprechen zu können. Themen sollten also so gestellt werden, dass sie kontrovers diskutiert werden können, dass sie zum Nachdenken anregen, SuS vor Rätseln stellen oder voraussetzen, dass sich die Lernenden in ein neues Thema einarbeiten. Basis kann, abhängig vom jeweiligen Fach, alles sein: Texte, Videos oder Quellen aus dem Internet.

Eines muss einem bei all den Vorteilen und schönen Unterrichtsstunden, die man mit Harkness haben kann, bewusst sein: Die Methode kostet anfangs einiges an Durchhaltevermögen und auch Nerven, und sie passt nicht zu jeder Lerngruppe. In der Fremdsprache habe ich schon einen Kurs gehabt, bei dem ich das Experiment abbrechen musste. Andere Kurse fanden es wiederum toll. Die unterschiedliche Ansprechbarkeit auf die Harkness Methode führe ich auch auf die Zusammensetzung der SuS in den Lerngruppen zurück.

Herausforderung Harkness im deutschen Schulalltag

Was zunächst sehr ambitioniert klingt, ist durchaus umsetzbar, wenn – und das ist tatsächlich der ausschlaggebende Punkt – die Lerngruppe diesen Weg willig begleitet.

Herausforderung für die Schüler

Unsere Schüler sind eine solche Arbeitsweise nicht gewöhnt. Sie werden ab der ersten Klasse dazu erzogen, sich zu melden, wenn sie etwas zu sagen haben. Selbstständiges Sprechen ist unerwünscht und wird in den meisten Fällen geahndet. Dies macht eine Implementierung von Harkness zu einem längeren Prozess und einer Herausforderung, ganz besonders für schüchterne, zurückhaltende, aber auch für tendenziell dominante Schüler. Hinzu kommt, dass Harkness (aufgrund unseres Schulsystems) vorzugsweise in der Oberstufe einsetzbar ist, da hier die SuS in der Regel klarer differenzieren können, welche Lehrkraft was verlangt. Eine besondere Herausforderung in der Praxis kann sein, dass SuS Teilaspekte dieser Methode bei anderen LuL einsetzen (z.B. dass sie einfach „reinreden“), was bei den Lehrkollegen durchaus zu ärgerlichen Reaktionen führen kann. Dies wurde

mir selbst schon von einigen SuS berichtet, die mit dieser Methode bei mir gut im Unterricht zurecht gekommen waren.

Harkness verlangt hier von der Lehrkraft ein agiles Mindset, denn das eigentliche Stundenziel kann aufgrund der Richtung, die eine Diskussion einschlägt, stark vom angestrebten Lernziel abweichen, aber dafür um ein Vielfaches ertragreicher sein.

Herausforderung für die Lehrkraft

Wir Lehrer tendieren dazu, unseren Unterricht so zu planen, dass wir ein klares Unterrichtsziel haben, welches wir erreichen wollen. Kommt es vor, dass LuL aufgrund von Nachfragen vom eigentlichen Lernziel abgelenkt werden und die Stunde komplett anders verläuft als geplant, hinterlässt dies womöglich ein Gefühl der Unzufriedenheit und den Drang, das Ziel in der nächsten Stunde unbedingt erreichen zu wollen. Harkness verlangt hier von der Lehrkraft ein agiles

Mindset, denn das eigentliche Stundenziel kann aufgrund der Richtung, die eine Diskussion einschlägt, stark vom angestrebten Lernziel abweichen, aber dafür um ein Vielfaches ertragreicher sein. Für die

Lehrkraft bedeutet das, flexibel auf die Lerngruppe zu reagieren, indem sie sich sehr zurückhält und nur dann in das Gespräch eingreift, wenn die SuS sich inhaltlich in eine Sackgasse manövriert haben bzw. das Thema aus den Augen verlieren. Die LuL sehen sich daher mit der großen Herausforderung konfrontiert, den SuS viel Raum geben zu müssen, das Gespräch und den Gesprächsgegenstand selbst entwickeln zu lassen. Geschieht dies, sind die Ergebnisse oft überraschend und beeindruckend.

Herausforderung in der Organisation

Eine der Vorgaben von Harkness ist, dass die Schülergruppe aus 12 Personen besteht, die an einem ovalen Tisch sitzen. Dies ist natürlich in unserem Schulalltag schöne Utopie. Dennoch ist es möglich, Harkness in der eigenen Lerngruppe zu implementieren. Die Methode muss lediglich an die Klasse bzw den Kurs angepasst und der Klassensaal möglicherweise etwas umgeräumt werden. Eine kleinere Lerngruppe ist von Vorteil, da der Redeanteil der einzelnen Mitglieder höher ist als in einer größeren Gruppe. Dennoch ist Harkness auch in Gruppen deutlich über 12 Personen möglich. Meine größte Lerngruppe bestand aus 25 SuS. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass es eher von der Zusammensetzung der Gruppe und dem Unterrichtsthema und nicht so sehr von der Gruppenstärke abhängig ist, ob Harkness funktioniert.

Herausforderung in der Implementierung

Um Harkness erfolgreich einführen zu können, muss den SuS klar sein, warum sich die Lehrkraft für diese Art des Lernens und Arbeitens entschieden hat. Harkness stellt Bezug

zum „echten Leben“ her. Die SuS lernen, ihre Meinung zu vokalisieren, fundiert zu argumentieren, Aussagen kritisch zu hinterfragen und gemeinsam mit anderen Theorien zu entwickeln oder zu dementieren. Sie lernen zielgerichtet zu streiten und einen Konsens zu finden. Unsere SuS werden auf eine Arbeitswelt treffen, in der hohe Flexibilität vorausgesetzt wird, in der Hierarchien häufig verschwinden, in der das Arbeiten in Teams, der gemeinsame Austausch und Diskurs, Brainstorming und Argumentieren von enormer Wichtigkeit sind. Von ihnen wird erwartet werden, dass sie sich

vernetzen, dass sie selbstorganisiert und auf Augenhöhe miteinander arbeiten. Harkness bereitet darauf optimal vor.

Die SuS lernen, ihre Meinung zu vokalisieren, fundiert zu argumentieren, Aussagen kritisch zu hinterfragen und gemeinsam mit anderen Theorien zu entwickeln oder zu dementieren. Sie lernen zielgerichtet zu streiten und einen Konsens zu finden.

Die Harkness Methode – Conclusio

Auch wenn die Phillips Exeter Academy die Harkness Methode nach eigenen Angaben für jedes Fach und jedes Thema kontinuierlich anwendet, sehe ich das etwas differenzierter, wenn man sich an das strenge Harkness Muster halten möchte. SuS einfach ohne zu melden sprechen lassen, ist eine Sache, die Gesprächsrunden für jedes Thema des eigenen Fachs aufrechtzuerhalten und exploratives Lernen zu ermöglichen, eine andere. Für prüfungsrelevante Themen übernehme ich stärker die Führung, nur ein Handheben im Unterricht akzeptiere ich in einem Harkness-trainierten Kurs nicht, d.h. den freien Gedankenaustausch lasse ich jederzeit zu.

Für die Harkness Methode in seiner reinsten Form schafft das deutsche Schulsystem denkbar schlechte Voraussetzungen, gerade auch im Hinblick auf die vorgeschriebenen schriftlichen Leistungsnachweise. Hier müssten alternative Lösungen angedacht werden. Das Hinarbeiten auf die nächste Klassenarbeit/Klausur müsste offenem Diskurs, schülerzentriertem Lernen und individuellem Lernfortschritt weichen und demnach seinen Ausdruck in einem entsprechenden Leistungsnachweis finden.

Quelle:

<https://www.exeter.edu/> (zuletzt abgerufen am 14.11.2020)

Agiler Mathe-Unterricht für Agilität in Denk- und Lebenskompetenz

Marion Mohnhaupt

„Agilität und Mathe-Unterricht? Das passt ja gar nicht zusammen“, reagierte Einer, der dann ausführte, dass Mathe doch nur Regeln und Formeln seien; dass man auswendig lernen müsse, dass es letztlich entweder richtig oder falsch sei. Ich dachte dabei an den Zweitklässler Toni, der „weiß“ - er kann Mathe sowieso nicht.“

Genau hier liegt die immense Krux. Bestenfalls kann „Agilität“ im Mathe-Unterricht dafür sorgen, dass unsere Mathe-Schüler die „kreative und schöne Mathematik“ erfahren und ihren eigenen Zugang entwickeln dürfen. Dieser Beitrag greift das Prinzip „Agilität“ auf und beschreibt, wie agiler Mathe-Unterricht aussehen könnte. Eine Auswahl bewährter Konzepte wird aufgeführt, denn sie tragen für sich bereits eine agile Note. Wohlweislich ist es letztlich die Lehrkraft, die einen agilen Mathe-Unterricht orchestriert. Zum Abschluss wird deutlich, welche gesellschaftliche Reichweite mathematische Bildung hat. So gedacht, brächte agiler Mathe-Unterricht eine Revolution in Gang, die helfen könnte, diverse aktuelle Bildungs-Herausforderungen zu meistern.

„Agilität in Bildung“ schafft einen öffnenden, ermutigenden und inspi- rierenden Rahmen

„Agilität“ ist in diesem Buch bereits aus diversen Perspektiven beschrieben worden. Im Kern steht dabei jeweils der unbedingte Fokus auf definierte Ziele und die flexible, oft situative Steuerung in Richtung Zielerreichung. Sehen wir Agilität in Bildung, so ergibt sich ein lebendiges, anregendes Setting aus aktiven Lernenden, sichtbaren Lernzielen und hilfreichen Aktionen. Schon Hatti¹ sah die Macht wirksamer Lehre in gezielten und sinnvollen Interventionen. Die Lehre setzt so immer beim Lernenden an, Interventionen sind mal geplanter, mal spontaner, und schlagen immer eine Brücke zu anvisierten Lernzielen. Die zentralen Anliegen von Agilität in Bildung sind also:

Die Lehre setzt so immer beim Lernenden an, Interventionen sind mal geplanter, mal spontaner, und schlagen immer eine Brücke zu anvisierten Lernzielen.

- Das leitende Ziel ist Bildung, also gebildete, befähigte Mitmenschen. Daraus leiten sich fachliche und zeitlich strukturierte Unterziele ab, die schließlich als kleinschrittige Teilziele in die sichtbare Nähe des Lernenden rücken.
- Die Lehre setzt bei Lernenden an, die mit individuellen Lernständen und Lernbedürfnissen als „Baumeister der eigenen Erkenntnis“² in und mit der Lerngruppe lernen (gemeinsame Lerninhalte im Austausch).
- Lernen und Lehren sind Co-Faktoren in einem flexiblen, interaktiven Bildungsprozess: Lernende verfolgen (im Team) selbstorganisiert ihre Lernaufträge, Lehrkräfte begleiten wohldosiert und situativ.
- Prozessbegleitende Beobachtungen, Gespräche, Anpassungen sind alltäglicher Hebel für individuelle Lernfortschritte (Lerndiologe, Lernentwicklungsgespräche) sowie für die Steuerung des Unterrichts (Reflexion der Lerngruppe)

„Agilität in Bildung“ beansprucht nicht etwas grundsätzlich Neues zu

Ein Rahmen, der ermutigt und inspiriert. Ein Rahmen, in dem wir ein förderliches Mathe-Image prägen, Kompetenz- und Lernziele anvisieren und bewährte Methoden für Mathe-Lernen bedarfsgerecht einweben können.

bringen. Vielmehr erkennen wir hier diverse bekannte pädagogische Strömungen und Ansätze wie bspw. das erfahrungsbasierte Lernen des Konstruktivismus, Maria Montessori's „Hilf mir, es selbst zu tun!“, Lerner-zentrierter Unterricht, formative Feedbacks, uvm. Für die mathematische Bildung haben diese Ansätze alle eines gemeinsam: sie bauen auf eigene Erfahrungen und Erkenntnisse und fördern damit nachgewiesenermaßen wirksames Mathe Lernen.

So gesehen können wir das Prinzip „Agilität“ für die mathematische Bildung annehmen als einen öffnenden Rahmen. Ein Rahmen, der ermutigt und inspiriert. Ein Rahmen, in dem wir ein förderliches Mathe-Image prägen, Kompetenz- und Lernziele anvisieren und bewährte Methoden für Mathe-Lernen bedarfsgerecht einweben können. Auf diese Weise finden sich Wege für jeden Lernenden, persönliche, etappenweise und gemeinschaftliche Lernwege.

Agiler Mathe-Unterricht bietet Lernenden den persönlichen Zugang zur „kreativen und schönen Mathematik“ und bildet Kompetenzen

Agiler Mathe-Unterricht heißt, die Lehrkraft ist einerseits gut vorbereitet mittels Kenntnis von Lernzielen, Lernstand, bewährten Methoden/ Materialien und andererseits knüpft sie flexibel, ad-hoc an Lernmomente und Lernbedürfnisse an. Wie genau kann das aussehen?

Mathe-Lehrkräfte kennen Lernende und bauen Brücken zur Mathematik:

- Sie bejahen mathematische Individualität und individuelle Zugänge zur Mathematik.
- Sie diagnostizieren den individuellen Lernstand früh, rhythmisch und systematisch.
- Sie geben Zeit und Raum für mathematische Erfahrungen, Leistungen und Reflexion.
- Sie sind im kontinuierlichen Gespräch mit Lernenden und Lerngruppen.
- Sie nutzen die Lerngruppe für das Lernen von- und miteinander sowie für das Erleben von Vielseitigkeit, Sprachbildung, Kooperation und Kreativität.
- Sie bieten Gelegenheiten zur Selbstbestimmung und Selbstorganisation.

Mathe-Lehrkräfte sind zielbewusst:

- Sie kennen die übergeordneten Kompetenzziele und die abgeleiteten, näheren Lernziele.
- Sie besprechen diese Ziele mit den Lernenden, reflektieren sie mit ihnen und formulieren sie gemeinsam und individuell aus. Hatti's¹ Studien zeigen, **transparente Ziele und zielorientiertes, formatives Feedback fördern die Wirksamkeit des Unterrichts.**
- Sie wissen, welche Wege zu diesen Zielen führen können und wie sie die Ausprägung der Kompetenzen des Lernenden erkennen.
- Sie wählen passgenaue Methoden und Materialien für eine sinnvolle, hilfreiche Lernumgebung.
- Sie fordern und fördern gezielt und ihrerseits im agilen Lehrerteam.

Mathe-Lehrkräfte steuern den Bildungsprozess und sind Teil dessen:

- Sie beobachten Lernende beim mathematischen Entdecken, Beschreiben, Lösen sowie ihre Einstellung zur Mathematik und ihr sich entwickelndes Selbstbild.
- Sie nutzen wertvolle Lernmomente zur mathematischen Stärkung und Vertiefung, indem sie situativ fragend Anregung, Herausforderung und Hilfe bieten.
- Aus Beobachtungen, Gesprächen und Lernstands-Erhebungen leiten sie systematisch Ansatzpunkte für weitere Lernschritte und Interventionen ab.
- Sie begleiten die Reflexion des Lernenden, um den eigenen Lernstand und Lernbedarf transparent zu machen und über nächste Schritte zu entscheiden. Auch hier sei auf Hatti¹ verwiesen, der erkannte, dass transparente Lernwege und Lernfortschritte den Erfolg des Unterrichts bzw. des Lernens mitbestimmen.
- Sie fördern die gemeinsame Reflexion des Lernweges und helfen Vorgehen, Methoden, Medien, etc. bedarfsgerecht und zielorientiert anzupassen.

Mathe-Lehrkräfte leben Mathe-Lernen vor:

- Sie zeigen Offenheit, Interesse, Neugier und Zuversicht.
- Sie ermutigen zu Ideen und Versuchen.
- Sie nutzen schwierige Lernmomente für Lernende, um Fehler, Misserfolge, Durchhaltekraft und Anstrengung als Teile des Lernens zu erfahren.
- Sie machen Lernen sichtbar (vgl. Hatti¹).

Diese Merkmale „agilen“ Mathe-Unterrichts kann und muss die Lehrkraft mit Blick auf die Schüler in ihrer tatsächlichen Umsetzung gestalten und entwickeln, so wird ihre agile Lehre zur hohen Kunst. Lehransätze und Materialien, die ein anregendes, entdeckendes, verstehendes Mathe-Lernen anstreben und die Entsagung des Zeitdrucks, sind hier der erste wichtige Schritt: die Aufgabenstellungen richten sich nach dem Lernenden und laden zur Exploration ein, in die

Lehransätze und Materialien, die ein anregendes, entdeckendes, verstehendes Mathe-Lernen anstreben und die Entsagung des Zeitdrucks, sind hier der erste wichtige Schritt:

sich die engagierte Lehrkraft logischerweise flexibel, situativ einbringen muss. Dies ist bereits markant agiler als Mathe-Unterricht, der auf Besprechungen von Beispielaufgaben und Formeln sowie auf Abarbeiten mehr oder weniger ähnlichen Aufgaben beruht. Derart gewappnet kann eine Lehrkraft den Grad an Offenheit, Flexibilität sowie fachlicher, didaktischer und sozialer Gewandtheit austarieren. Hier gilt „Übung macht den Meister“ einer zunehmend agilen Lehre.

Es gibt Ansätze für die Mathe-Lehre, die mit einer inhärenten Prise „Agilität by Design“ sozusagen nur warten auf agil orchestrierende Mathe-Lehrkräfte

Die folgenden Ansätze bieten alle einen bereichernden Blick auf Mathe-Lernen. Sie umfassen grundsätzliche Leitideen und hilfreiche Materialien, und sie sind alle sehr praxisnah entwickelt und gestaltet:

(1) Das Deutsche Zentrum für Lehrerbildung Mathematik² an der Technischen Universität Dortmund beschreibt guten Mathe-Unterricht so: er „fordert Schüler jeden Leistungsniveaus gleichermaßen und fördert ein Lernen am gemeinsamen Gegenstand“. Die im PIKAS-Projekt und mit Partnerprojekten entwickelten Grundzüge für gute Mathe-Lehre und „forschungsbasierten, praxiserprobten“ Materialien streben weit in Richtung „agiler Unterricht“. Die zehn Module – Häuser ge-

guten Mathe-Unterricht so: er „fordert Schüler jeden Leistungsniveaus gleichermaßen und fördert ein Lernen am gemeinsamen Gegenstand“.

nannt - nehmen wichtige Kompetenzziele des Mathe-Unterrichts ins Visier und setzen bei Lernenden bzw. typischen Lernschritten und Schwierigkeiten an. Die reichhaltigen Module umfassen zielführende, hilfreiche Aufgaben und Vorgehensleitfäden für systematische Konzeptentwicklung, Sprachbildung, Beobachtungen und Rückmeldungen. Sie können

unmittelbar eingesetzt werden, um den Mathe-Unterricht differenzierter, anregender, inaktiver und sogar agiler zu gestalten und Kompetenzen wirksam zu bilden. Agile Lehre ist natürlich deutlich mehr als diese Beispiele abzuarbeiten.

(2) In ihrem Werk „Rechnen lernen und Flexibilität entwickeln“⁴ zeigen die Autoren Elisabeth Rathgeb-Schnierer und Charlotte Reichtner, dass im entdeckenden, interaktiven Rechnen Lernen in der **Grundschule eine immense Chance für tiefgehendes mathematisches Verstehen und für die Entwicklung fundamentaler Kompetenzen liegt**. Dazu muss der Lernende mit seinem sogenannten Zahlenblick im Mittelpunkt stehen, der „mechanische Rechendrang“ muss gezügelt werden. Gezielt anregende Aufgaben und erforschende Lerndialoge sprechen den natürlichen Zahlensinn der Schüler an und helfen, diesen schrittweise zu stärken und zu verfeinern.

Dieser mathematische Lernprozess läuft über Hinschauen, Vergleichen, Entdecken, Erkennen und Besprechen in Richtung der Kompetenzziele „Zahl- und Aufgabenmerkmale und -beziehungen erkennen und nutzen“. Die Kommunikation nimmt hierbei eine Schlüsselrolle ein: sie erlaubt es Gedanken zu ordnen und zu schärfen, sie schafft Zugang zum eigenen Denken, sie bildet die Basis der Verständigung. Die Autoren zeigen, dass mittels Anregung, Austausch, Steuerung das Rechnen Lernen gelingen kann, Schwierigkeiten überwunden werden können, und vor allem, dass Mathe-Schwierigkeiten eines Schülers nichts darüber aussagen, was dieser Schüler mit guter Lehre in Mathe erreichen kann.

(3) Michael Gaidoschik⁵ arbeitet als Professor für Didaktik der Mathematik und Gründer des Recheninstituts zur Förderung mathematischen Denkens in Österreich seit vielen Jahren vor allem mit Schülern, die (noch) Schwierigkeiten mit den Grundlagen der Arithmetik haben. Dabei geht es auch immer um Herausforderungen namens

Rechenschwäche und Rechenstörung. Er weist darauf hin, dass es oft hartnäckige oder unerkannte Missverständnisse oder Verständnis-lücken im Bereich Zahl-, Stellenwert- und/oder Operationsverständnis sind, die es diesen Kindern schwer oder sogar unmöglich machen im Rechnen erfolgreich weiterzukommen. Seine Erfahrungen zeigen, **dass es die wichtigste Aufgabe der Mathe-Lehrkraft ist, gut und möglichst früh zu erkennen, inwieweit Schüler verstanden haben bzw. inwieweit noch Lernhindernisse vorliegen.** Seine Ansätze streben danach, den Mathe-Unterricht so aufzubereiten, dass möglichst viele Kinder möglichst gute Lernchancen vorfinden. Hier spiegelt sich der Fokus auf den Lernenden, den „Agilität in Bildung“ hochhält. **Konsequenterweise ergeben sich zwei Seiten der Medaille: zum einen bereitet die Lehrkraft passende Mathe-Lernumgebungen entsprechend vor, zum anderen wird sie Lernbegleiter und so selbst auch Teilnehmer der Lernumgebung, der immer wieder beobachtet, hinterfragt, anregt, herausfordert, unterstützt und ergänzt.**

Last but not least ist folgender Ansatz eine wertvolle Ergänzung:

(4) Als Mathe-Pädagogin und Professorin gründete Jo Boaler⁶ die Initiative Youcubed an der Stanford Universität. Sie greift hier wichtige Erkenntnisse der Lern-/ Hirnforschung sowie Erfolge aus der pädagogischen Praxis auf entwickelt richtungsweisende Ansätze für eine wirksame Mathe-Lehre. Ihre Empfehlungen reichen sehr weit in Richtung agile Mathe-Lehre und glücklicherweise haben sie in den letzten fünf Jahren eine große pädagogische Anhängerschaft gewonnen:

- Jeder Lernende hat natürlicherweise einen individuellen Zugang zur Mathematik. Dies bringt Vielfalt und Kreativität mit sich, die inhärenter Teil des Mathematisierens ist.
- Offene Aufgabenstellungen und Lerndialoge fördern eine einladende Lernatmosphäre und integrieren Lernende in mathematische Entdeckungen und Auseinandersetzungen.
- Kein Zeitdruck, da er die für Mathe wichtigen Hirnareale blockiert und überholte Mythen bedient: langsamere Schüler werden zu oft vorschnell als mathe-schwach abgestempelt.
- Visualisierungen sind ein hilfreiches Instrument für die Besprechung mathematischer Sachverhalte und die Bildung tragender Vorstellungen von Ideen und Zusammenhängen.
- Eine versuch- und fehlerfreundliche Lernkultur respektiert, dass wir aus Knocheleien und Fehlern lernen und Schüler ausdauernder und erfolgreicher in Mathe arbeiten.

Boaler's zentraler Punkt ist, dass Mathe-Lehrkräfte ein „growth mind-

set“ leben, vorleben und bei Schüler stärken: „ich kann lernen“. Sie überträgt damit die Erkenntnisse der Psychologin Carol Dweck⁷ für wirksames Mathe Lernen: **Schüler, die um ihre Möglichkeiten zu Lernen wissen und nicht in der Falle des Talent-Glaubens stecken, zeigen eine markant bessere mathematische Lernentwicklung** (dies gilt übrigens auch für gute Mathe-Schüler) und stellen sich selbstbewusst auch großen Herausforderungen.

Hier liegt der Fluch des in Deutschland weit verbreiteten und nachgewiesenermaßen unhaltbaren Mythos von Mathe-Talent bzw. Zahlenmensch. Carol Dweck⁷ spricht von „fixed mindset“ und hat in ihren Projekten und Studien erkannt, dass eine solche auf Talent oder nicht-Talent reduzierte Lerneinstellung viele Lernende regelrecht in ihrer Lernentwicklung und ihrer Leistung behindert. Dies gilt für junge sowie ältere Lernende, für schnell sowie weniger schnell Lernende. Bei ihnen blockieren wesentliche emotionale Regelkreise, die oft unbewusst ablaufen, wichtige Areale im Gehirn, die für Lernen und Leisten eigentlich aktiviert werden und sein müssen.

Summa summarum, es gibt diverse hilfreiche und bereichernde Ansätze und Materialien, die nur auf Agilität im Mathe-Unterricht warten, um ihren Zauber für Mathe-Lernen mitzubringen. Es braucht agil eingestellte und handelnde Lehrkräfte, die von einem agilen Lehrsystem Schule gelassen, unterstützt und geführt werden. Agilität im Kleinen wie im Großen. Vor allem muss das „TZ-Syndrom im Mathe-Unterricht“ - „T“ wie Talentglaube und „Z“ wie Zeitdruck - aus dem Weg geräumt werden.

Agiler Mathe-Unterricht inspiriert und inkludiert. Er könnte damit einen Beitrag zu mehr Erfolg in der Mathe-Bildung leisten und so zu Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts

Abschließend schauen wir in die Weite ... Ja, mathematische Kompetenzen sind entscheidend für unser modernes Leben. Ja, die aktuellen Herausforderungen im Bildungssystem und besonders in Mathe sind immens. Kann „Agilität“ hier helfen?

Bleiben wir kurz hier: Viele Schüler seufzen oder erstarren gar sobald sie das Wort „Mathe“ hören oder ein Aufgabenblatt mit Rechenaufgaben sehen. Es sind Schüler, die schon früh oder anhaltend in Schule erleben mussten, dass für sie gilt „Mathe ist anders“, dass sie Zahlen und Rechnen irgendwie nicht verstehen, nicht schnell genug sind bzw. nicht gut sind, dass sie nicht zu diesen besonderen, angeblichen Ma-

the-Menschen gehören (ein längst überholter Mythos). Es sind Schüler, deren Mathe-Unterricht sie lediglich lehrte, schnell zu rechnen, Prozeduren zu folgen und Formeln einzusetzen, die Zahlenkolonnen durchrattern und schnell 1×1 -Aufgaben nennen mussten. Nicht zuletzt Schüler, die von Erwachsenen ihres Lernumfeldes oft genug auch dieses angespannte Mathe-Seufzen gehört haben. Diese Erwachsenen waren natürlich auch einmal eben solche Schüler, in einer derartigen Lernsituation. Sie waren auch nicht in die Welt der Zahlen abgeholt worden, sie hatten auch keine Chance gehabt, die Mathematik tief zu erkunden und einen passionierten Mathe-Könnern zu erleben, der hinführte zu sinnstiftenden Zusammenhängen.

An zu vielen Schulen herrscht Mathe-Notstand. Gute, bewährte Lehransätze und kompetente, engagierte Mathe-Lehrkräfte gibt es zum Glück. Allerdings sind überholte Mythen und Methoden hartnäckig, vor allem in Zeiten rarer Mathe-Lehrkräfte und großer Herausforderungen wie Inklusion, Digitalisierung, Thema „Rechenstörung“. Arbeitsblätter stehen zu hoch im Kurs, Mathe-Konferenzen und Mathe-Projekttag sind Lichtblicke.

Gerade solche Ansätze braucht es für guten, wirksamen Mathe-Unterricht, der mathematische Kompetenzen bildet, und zwar ohne Mathe-Verwirrung oder sogar Mathe-Angst zu provozieren. Nun könnte man einen Schritt weiter gehen und nutzt dazu den von „Agilität in Bildung“ gebotenen Rahmen: **Agilität in Bildung mathematischer Kompetenzen geht auf jeden Schüler ein und vollzieht sich nachvollziehbarerweise immer mit der gleichzeitigen Förderung von Denk- und Lebenskompetenzen:** Wahrnehmung, Denken und Urteilen, Kommunikation, Kooperation, Arbeitshaltung, Selbstbild. Damit ist eine gelingende mathematische Bildung wichtig für das eigene private und berufliche sowie für das gesellschaftliche Leben in unserer modernen Zeit.

Mit „Agilität“ im Mathe-Unterricht ginge es nicht mehr um Defizite, Störungen, Einstufung oder Selektion, sondern um den Lernenden und dessen Bildung, dessen Enablement.

Es fänden sich Wege für jeden Lernenden und auch Antworten auf die Bildungs-Herausforderungen unserer Zeit.

Damit ist eine gelingende mathematische Bildung wichtig für das eigene private und berufliche sowie für das gesellschaftliche Leben in unserer modernen Zeit.

Mit „Agilität“ im Mathe-Unterricht ginge es nicht mehr um Defizite, Störungen, Einstufung oder Selektion, sondern um den Lernenden und dessen Bildung, dessen Enablement.

1 John Hatti, Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Schneider Verlag, Hohengehren 2014

2 Hartmut Spiegel, Kinder in der Welt der Zahlen. In: Hans Brügelmann (Hrsg.), Kinder lernen anders. Libelle 1997

3 www.pikas.dzlm.de

4 Elisabeth Rathgeb-Schnierer, Charlotte Rechtsteiner, Rechnen lernen und Flexibilität entwickeln. Springer Spektrum 2018

5 Michael Gaidoschik, Wie Kinder rechnen lernen – oder auch nicht: Eine empirische Studie zur Entwicklung von Rechenstrategien im ersten Schuljahr und www.recheninstitut.at

6 Jo Boaler, Mathematical Mindsets. John Wiley & Sons 2015 und www.youcubed.org

7 Carol Dweck, Mindset – Changing the way you think to fulfil your potential. Robinson 2017

Autor*innen des Kapitels

JÖRG BERGER ist Geschäftsleitungsmitglied des Verbandes Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz VSLCH und dort mit dem Ressort Aus- und Weiterbildung beauftragt. Seit über 12 Jahren führt er als Schulleiter die Schule Knonau und das Netzwerk Altersdurchmischter Schulen im Kanton Zürich.

Als Leadership Advisor fungiert er als Co-Lehrgangsleiter im CAS Digital Leadership in Education an der Pädagogischen Hochschule Zürich, gestaltete den Onlinekongress für Schulleitungen mit und ist Verantwortlicher für den Blog Schulführung. Weiter ist er Vorstandsmitglied von profilQ, der Allianz für Schulqualität. Im Juli dieses Jahres hat er als Co-Autor den Aufsatz «Darauf waren wir nicht vorbereitet, gilt nicht mehr» verfasst. → Twitter: [@tschege](https://twitter.com/tschege)

→ www.linkedin.com/in/j%C3%B6rg-berger-1a4016134/

BRENDAN SCHUMACHER ist Sekundarlehrer, Berufswahlcoach und LIFT-Trainer. Er unterrichtet Sekundarklassen in Zofingen (Schweiz). Erfahrungen sammelte er unter anderem als Integrations- und als Sonderschullehrer.

Seine Idee der "Classroomcubes", einem didaktischen Hilfsmittel für die flexible Umsetzung kooperativer Lehr- und Lernformen, wurde in einem Unterrichtsteam erprobt. Zusammen mit seiner Partnerin entwickelte er die Classroomubes zum praxistauglichen Tool weiter. → www.linkedin.com/in/brendan-schumacher-02a36228

CINDY SCHENK ist Leiterin der Bereiche Human Resources und Berufsbildung in einer mittelständischen Firma mit 250 Mitarbeitenden. Agilität ist in Unternehmen ein grosses Thema. Je mehr agile handelnde Menschen in einer Unternehmung arbeiten, desto einfacher ist die Implementierung einer agilen Unternehmenskultur. Zusammen mit ihrem Partner hat Frau Schenk das didaktische Tool "Classroomcubes" entwickelt, welches bereits bei diversen Firmen bei Schulungen zum Einsatz kam.

SUSANNE BRAUN-SPECK ist freiberufliche Referentin für digitale Bildung (Lehrkräfte & SuS) in Schleswig-Holstein und Online-Marketing-Beraterin mit Schwerpunkt Webdesign & Content - dieses Knowhow nutzt auch für Lern-Management-Systeme! In der IT- & Medienbranche ist sie seit 1996 tätig. In Schulen organisierte und gab sie zunächst Kurse im Ganztagsbereich für hochbegabte Kinder (mit Themen wie Bionik, Scratch, Robotik, etc). Später gründete sie mit Schülern eine Online-Schülerzeitung (als digitales Lernprojekt), welche 2018 und 2020 die beste Online-SZ von Deutschland wurde (Niveau: GYM / GMSmO).

Ihre Media4Teens-BNE-Kurse (Bildung für nachhaltige Entwicklung) wurden 2020 ebenfalls ausgezeichnet. Schwerpunkt im Krisenjahr 2020 war ihr Kurs: "Online-Konferenzen mit SuS & Kollegen auf BigBlueButton führen". Aktuelles steht hier: media4schools.de oder hier: tiefenschaerfe.de

→ Twitter: [@SBraunSpeck](https://twitter.com/SBraunSpeck)

→ www.linkedin.com/in/sbraunspeck/

MICHAEL ROGGE ist Lehrer für Englisch und Geschichte an einem Gymnasium in Gelsenkirchen und Fachleiter für Englisch und Geschichte bilingual am ZfsL Gelsenkirchen. Als Lehrbeauftragter an der WWU Münster sowie als Lehrwerksautor entwickelt er Konzepte für einen zeitgemäßen Englischunterricht und erprobt gemeinsam mit Referendar:innen neue digitale und hybride Unterrichtsformate.

ISABELLE SCHUHLADEN arbeitet seit 2006 an der Realschule Meitingen, widmet sich der Umsetzung von LdL in der Praxis und bietet diesbezüglich Fortbildungen und Workshops an.

Nach mehreren Jahren im Haifischbecken des Journalismus ist Holger Müller-Hillebrand, von allen Mü-Hi genannt, irgendwann auf die Idee gekommen, sein Lehramtsstudium doch abzuschließen und Lehrer zu werden. Und so unterrichtet er jetzt Schüler:innen in Deutsch und Sozialwissenschaften an einem großen Ganztagsgymnasium im Rheinland. Seit einigen Jahren versucht er in idealistischer Absicht auch, das träge Bildungswesen anzukurbeln, indem er als Fachleiter für Deutsch Referendar:innen Ideen erfahren und entwickeln lässt, wie sich in einem stagnierenden, ungerechten und paradoxen System vielleicht doch ein:e passable:r Lehrer:in sein lässt. Als Lerncoach, Studien- und Berufsorientierungscoach sowie Beratungslehrer sucht er mit Schüler:innen zudem nach Zielen und Wegen dorthin, ohne ihnen vorzugaukeln, selbst den richtigen Weg zu kennen. Neuerdings arbeitet er an seiner Schule als Mitglied der erweiterten Schulleitung in der Unterrichtsentwicklung mit, erstellt Manuskripte für Schulbuchverlage und kümmert sich um die Öffentlichkeitsarbeit an seiner Schule - da ist er wieder ein bisschen, der Journalismus.

TIM KANTEREIT ist Fachseminarleiter für Mathe und Geographie in Bremen. Seit etwa 11 Jahren setzt er auf Digitalisierung im Unterricht. Dadurch hat er viele Erfahrungen gesammelt, die er jetzt in Zeiten von Corona, an seine Referendar:innen vererbt. Im Mai 2020 hat er sechs Leitwerte für digitalen Distanz- und Hybridunterricht veröffentlicht. Einer dieser Leitwerte ist "agile Didaktik". Er ist Herausgeber von „Hybrid-Unterricht 101“. → [@herr_ka_punkt \(twitter&Instagram\)](#)

STELLA STEJSKAL-BLUM hat einen 19-Jährigen Erfahrungshintergrund als Lehrperson und Dozentin. Zusätzlich bringt sie auserschulische Erfahrungen im Bereich Projektmanagement, Schriftstellerei und Sozialforschung mit.

In den vergangenen drei Jahren hat sie die Projekte Lernfestival edu-camp.ch und einen ehrenamtlich geführten Quartierladen (bern-unverpackt.ch) erfolgreich lanciert, geführt und weiterentwickelt. Deren beider Fokus liegt auf Bildung und nachhaltiger Entwicklung. Organisationen, Ideen und Menschen über ihre Grenzen hinweg zu vernetzen, und einen Rahmen zu schaffen, der Handlungsmut ermöglicht, das sind daraus gewonnene Schlüsselkompetenzen, die sie nun zurück in die Schullandschaft bringt. Bildung innovativ gestalten und dadurch Kreativität ermöglichen, ist ihr steter Antrieb. → [@StejskalStella \(twitter\)](#)

→ <https://www.linkedin.com/in/stella-stejskal-blum-71578a172>

KATHRIN STOFFREGEN ist, nach einem Auslandsjahr an der Deutschen Internationalen Schule in Riad/ Saudi Arabien, nun im dritten Jahr Mittelstufenleitung (Jg. 7 bis 10) an einem Hamburger Gymnasium. Sie hat an der Humboldt Universität zu Berlin und der University of Minneapolis/ USA zunächst BWL, dann Anglistik und Geschichte studiert. Seit 2006 arbeitet sie in Hamburg, zunächst vor allem an bilingualen Schulen und leitete auch 2008 bis 2015 den Arbeitskreis der Bilingualen Schulen in Hamburg. Durch die enge Zusammenarbeit mit amerikanischen Kolleg*innen hat sie Twitter entdeckt und damit auch das #twlz. Sie hat ein Faible für CLIL Ansätze im Fremdsprachenunterricht, für Model United Nations, Gamification und Kreatives Schreiben. → [@MrsStoffregen](#)

TOM MITTELBACH ist seit elf Jahren Fachoberlehrer an der Friedrich-Uhlmann-Schule, einer Gemeinschaftsschule in Laupheim im Landkreis Biberach. Er unterrichtet die Fächer Technik, Sport, Naturwissenschaft und Technik sowie Ethik. Zudem ist er als SMV-Beauftragter des Landes Baden-Württemberg für die ZSL Regionalstelle Tübingen und als Referent in der Lehrerfortbildung des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) tätig.

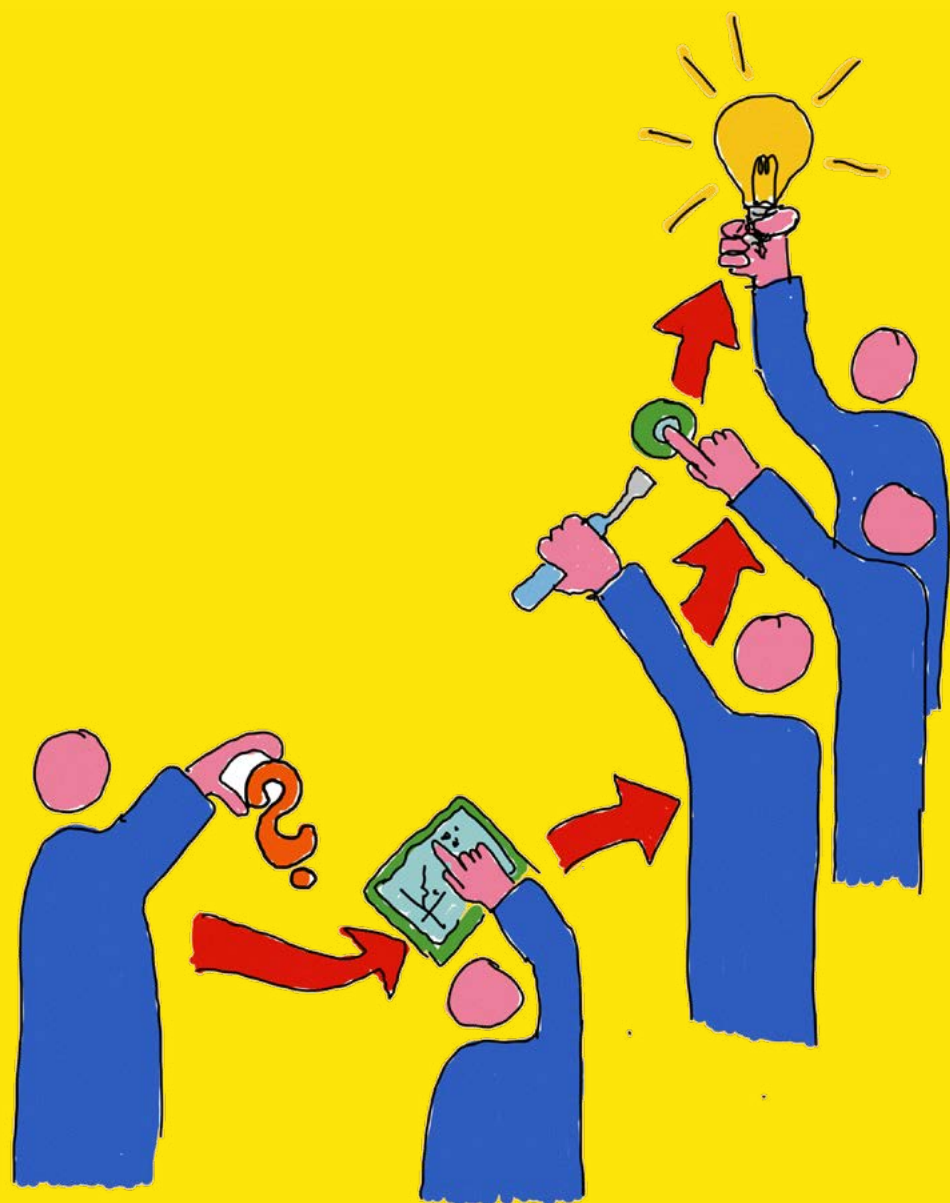
Im Rahmen dieses Auftrages führt er unter Anderem barcamps, pädagogische Tage und erlebnispädagogische Fortbildungen durch. Er ist auch Fachberater für Ethik und Technik an der Primarstufe. Bevor er in den Schuldienst kam arbeitete er ein Jahrzehnt als Streetworker in Ulm. → [@MittelbachTom](#) (Twitter) → Blog: www.Tommittelbach.org

→ [LinkedIn: Tom Mittelbach](#)

SUSANN KUBICEK ist Lehrerin für Englisch (und Deutsch) am Gymnasium, leitet seit 2014 die Englischfachschaft an ihrer Schule und betreut ein internationales Leadership Programm, das sie mit ihren jeweiligen Schülergruppen an Schulen auf vier Kontinenten geführt hat. Diese Möglichkeit hat sie genutzt, um Unterrichtsmethoden und Ideen anderer Länder und Kulturen kennenzulernen und mit in ihren Unterricht zu nehmen. → [@mrsK_RLP](#)

MARION MOHNHAUPT ist zertifizierte integrative Lerntherapeutin mit Fokus auf Mathe Lernen (oft wird in diesem Zusammenhang eher von Rechenschwäche, Rechenstörung und Dyskalkulie gesprochen). Vor dieser beruflich zweiten Phase war sie Beraterin für Mitarbeiter- und Organisationsentwicklung sowie für Veränderungsmanagement für (inter)nationale Unternehmen.

Als Lerntherapeutin und großer Anhänger der neuesten Erkenntnisse der Hirn- und Lernforschung, bietet sie Lernberatung, Lerncoaching und Lerntherapien für Schüler, Eltern und Lehrer an, um erfolgreiches mathematisches Lernen zu ermöglichen, zu fördern und zu sichern. Sie arbeitet besonders gern mit Schulkollegien zusammen, da Lerntherapie als früh und vor Ort integrierter Teil des Lehrkollegiums besonders wirksam ist.



3 | Agilität und Bildungskonzepte: Gemeinsamkeiten, Unterschiede, gegenseitige Inspirationen

3.1

Montessori-Pädagogik und Agilität

Anja Lehmann

Leibniz-Montessori-Gymnasium – Kurzprofil

Das Leibniz-Montessori-Gymnasium ist ein städtisches Ganztags-gymnasium mitten in Düsseldorf mit circa 800 Schüler*innen und 70 Lehrkräften und hat zum Schuljahr 2019/20 das neu erarbeitete Konzept Montessori plus in allen Jahrgängen der Sekundarstufe I eingeführt. Hintergrund der Neukonzeption war eine immer größer werdende Unzufriedenheit mit unserem damaligen, über viele Jahre gewachsenen Konzept. Zudem wollten wir stärker als zuvor erreichen, dass die Schüler*innen individueller, selbstständiger, eigenverantwortlicher, motivierter und sinnerfüllter üben und forschend lernen können.

Montessori an unserem Gymnasium ab 2003

Der Start unserer Montessori-Ausrichtung liegt im Schuljahr 2003/2004 mit einem fünften Jahrgang. Aus der Elternschaft der Stadt war damals die Forderung immer lauter geworden, ein komplettes Montessori-Gymnasium einzurichten und nicht nur kleine Montessori-Zweige an verschiedenen Schulen anzubieten.

Zu Beginn hatten die fünften Klassen circa fünf bis sieben Stunden Freiarbeit in der Woche und wir haben – auch gemeinsam mit

01 Im Projektfach Montessori sammelten wir diejenigen Schüler*innen, die keine Lust auf eines der anderen Projektfächer hatten und dementsprechend keine oder völlig unmotivierte Bewerbungen abgegeben hatten. Diese Schüler*innen mussten dann selbst Ideen für ihr Projektfach entwickeln. Dabei entstanden manchmal eher maue Ergebnisse, oft aber auch sehr schöne Projekte wie zum Beispiel ein internationales Kochbuch oder eine Fahrradtour mit Zelten.

02 Die Projektkurse in der Qualifikationsphase in NRW sind Kurse, die an ein Referenzfach aus dem Fächerkanon angebunden sein müssen, aber ansonsten relativ frei in der Ausgestaltung sind sowie Spielraum bieten für fachübergreifendes und projektorientiertes Arbeiten.

Eltern – Stunde um Stunde damit verbracht, Material herzustellen. Außerdem wurde viel handelsübliches Montessorimaterial angeschafft.

Die Lehrkräfte für Deutsch, Englisch und Mathe hatten einen extrem hohen Korrekturaufwand, da zu Beginn alles abzugeben war. Früh stellten wir uns **die Frage, wie wir den Korrekturaufwand reduzieren können und gleichzeitig mehr Montessori in die Arbeit der Schüler*innen einbringen können**. Nach einiger Zeit stellten wir fest, dass sich die Pubertät und das freie Arbeiten nicht sehr gut vertragen beziehungsweise der Fokus zu sehr auf „frei“ gelegt wurde. So wurde immer mehr Freiarbeit gestrichen und auf Projekte gesetzt. Diese waren in Struktur und Inhalt allerdings recht stark von den Lehrkräften gesteuert. Am Ende

war in der neunten Klasse noch unser selbst kreiertes Projektfach übrig geblieben. Dabei mussten sich alle Schüler*innen für eins der Projektfächer Theater, Sporthelfer*innen, Orientierungslauf, Technik, Musik, Kunst oder Montessori⁰¹ bewerben. In der Oberstufe setzten wir zunächst auf Projektfachkombinationen in der Einführungsphase und nutzen die in NRW vor einigen Jahren neu geschaffenen Projektkurse in der Qualifikationsphase.⁰²

Insgesamt gab es extrem viele montessorische Elemente, jedoch war es eher ein montessorischer Flickenteppich mit zahlreichen sehr guten Ideen, aber fehlender Gesamtrahmung. Auch der Bruch zwischen Erprobungs- und Mittelstufe sowie beim Übergang in die Oberstufe war immer deutlicher spürbar, so dass der Wunsch nach mehr Einheitlichkeit und Einfachheit immer stärker wurde.

Start von Montessori plus

Erklärvideo zu Montessori plus unter:
<https://kurzelinks.de/LMG-Film>

Nach einem zweijährigen Schulentwicklungsprozess sind wir im Schuljahr 2019/20 mit dem Konzept Montessori plus an den Start gegangen. [Hier](#) wird das Konzept in einem Erklärvideo ganz grob erläutert. Die Abbildungen (*folgende Seite*) zeigen, welche Überlegungen wir zu Beginn der Konzeptentwicklung bereits angestellt hatten.

Wenn nicht gerade durch die pandemiebedingten Hygienevorschriften eingeschränkt, wählen bei uns alle Schüler*innen und Schüler jeden Tag in der dritten und vierten Unterrichtsstunde ihren Lernort und -gegenstand selbst. Dabei werden unsere Klassenräume zu Fachräumen. In jeder Stunde sind je zwei Deutsch-, Mathe- und Englisch-

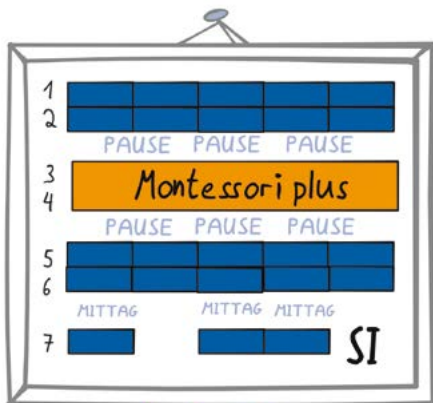
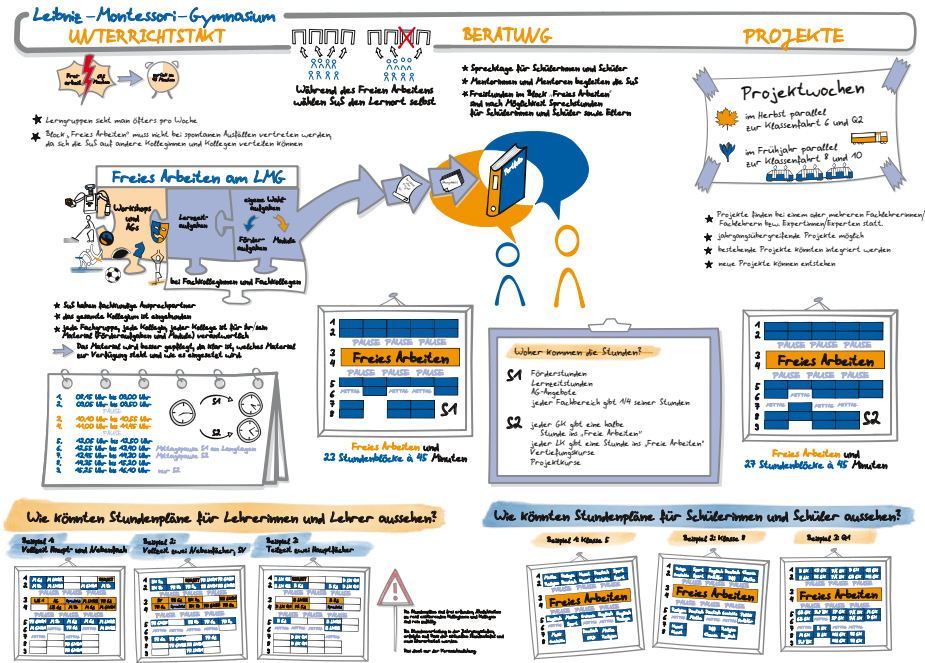


Abb. 2: Montessori plus-Band ©Tim Hüwe

03 Im Jahrgang 7 wird beispielsweise das Pflichtmodul „Lineare Funktionen“ mit Hilfe eines selbst erstellten kopierten Heftchens eigenständig bearbeitet und durch einen Abschlusstest überprüft - dieses Unterrichtsthema ist damit komplett ausgelagert und wird am Anfang der Jahrgangsstufe 8 wiederholend und sichernd aufgegriffen.

04 Die Verbesserung in der sonstigen Mitarbeit kann zum Beispiel erzielt werden, indem der Lehrkraft ein bearbeitetes Modul gezeigt oder ein Kurzvortrag mit anschließendem Gespräch in einer Montessori plus-Stunde geführt wird.

räume und außerdem viele weitere Fachräume geöffnet. In den Fachräumen befinden sich die verschiedenen Module: Pflicht-, Übungs-, Vertiefungs- und Interessenmodule.

- Bei den Pflichtmodulen handelt es sich um ausgelagerte Unterrichtsthemen des Curriculums, die von den Fachschaften vorbereitet wurden. Sie sind von den Schüler*innen verpflichtend zu bearbeiten und beeinflussen die Noten, denn aus jedem Fach wurden anteilig Stunden in Montessori plus-Stunden umgewidmet.⁰³
- Auch die Übungsmodule wurden von den Fachschaften vorbereitet. Die Schüler*innen können sie nach Bedarf bearbeiten oder erhalten von ihren Lehrkräften die dringende Empfehlung, dies zu tun. Sie können dadurch ihre Fachnote positiv beeinflussen.⁰⁴
- Gleiches gilt für die Vertiefungsmodule, die einen fordernden Charakter haben, während die Übungsmodule eher dem Förderbereich zuzuordnen sind.
- Die Interessenmodule sind z.B. Forscheraufgaben, Wettbewerbe, Ideen von Schüler*innen und Lehrkräften. Die Schüler*innen wählen diese frei aus (oder auch gar nicht) und sie sind bewertungsfrei.



Abb. 3: „altes“ Förderband-Konzept ©Tim Hüwe, Einzelfotos von Anja Lehmann (Foto 1, 2), Sabrina Völker (Foto 3), Elisabeth Mond (Foto 4)

Ergänzt wird das Fachraumsystem von Workshops und Sportangeboten. Alle Schüler*innen müssen sich in ein bewertungsfreies Sportangebot einwählen. Hierbei bieten die Sportlehrkräfte einzelne Sportarten an, die dann für ein Halbjahr angewählt werden und verpflichtend sind. Auch unsere Workshops, die noch aus der Zeit stammen, als wir ein Förderband etabliert hatten, bieten wir weiterhin in der Montessori plus-Zeit an. Hier gibt es zum Beispiel Handlettering, Archiv, MINT, Nähen, Schulgarten, Schulzeitung und vieles mehr

Die Schüler*innen entscheiden sich also z.B. dafür, in den Französischraum zu gehen und arbeiten dort an einem ihrer Pflichtmodule für Französisch. Wenn ge-

wünscht, bekommen sie auch Hilfe von der dort anwesenden Französischlehrkraft. Wenn sie bereits während der Stunde fertig werden, dürfen sie natürlich auch an etwas anderem arbeiten, z.B. an den Lernzeit-Aufgaben (so heißen in NRW Hausaufgaben an Ganztags-schulen) für Mathematik. Wer ganz in Ruhe und alleine arbeiten möchte, geht in eines der drei Silentien, einem Still-Arbeitsraum.

Der Jahrgang 5 nimmt in Montessori plus eine Sonderrolle ein. Zur Eingewöhnung bleiben die fünften Klassen zunächst unter sich – zuerst

im eigenen Klassenraum, nach einigen Wochen dürfen sie auch in einem der anderen 5er-Klassenräume oder im „weitere Fächer-Raum“ arbeiten. Hier sind in jedem Klassenraum die Module für Deutsch, Englisch und Mathe vorhanden, die anderen Fächer finden sich im zusätzlichen Raum. Je nach Entwicklungsstand dürfen die Schüler*innen dann auch z.B. in den Kunst- oder Musikraum – manche schon kurz nach den Herbstferien, andere erst im zweiten Halbjahr. Im Jahrgang 5 wird zudem viel Wert auf eine feste Struktur der Montessori plus-Stunden gelegt. Die dritte und vierte Stunde sind dabei als Einheit zu verstehen. Zwischen den Stunden erfolgt auch bei einem Lehrkraftwechsel keine große Begrüßung.

Im Idealfall wird die Arbeitsatmosphäre nicht gestört. Zu Beginn gibt es eine maximal zehnminütige Wuselfase zur Organisation und Aufgabenwahl. Danach folgt für den Rest der Stunde eine Stillarbeitsphase in Einzelarbeit. In der weiteren Arbeitsphase dürfen ausgewählte Schüler*innen nach Absprache

den Raum verlassen, um an den Tischen auf dem Flur zu arbeiten. Jeder Klasse stehen zwei Tische zu.

Die Schüler*innen im Raum können sich die Plätze frei wählen. Alle Arbeitsformen sind zugelassen unter der Voraussetzung, dass in 30cm-Lautstärke gesprochen wird. Zum Ende der zweiten Montessori plus-Stunde folgt eine zehnminütige Dokumentations- und Aufräumphase.

In der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe haben wir im Schuljahr 2020/21 mit Montessori plus gestartet, und zwar mit insgesamt vier Wochenstunden (abgedeckt durch die Wahl von zwei zwei-

Organisation

Arbeitsphase 1
 (still)

Arbeitsphase 2
  

Dokumentation 

Aufräumen  

05 Stöffler, Friedemann/Förtsch, Matthias: Die agile Schule. Hamburg 2020, S. 10.

stündigen Vertiefungskursen). Die Schüler*innen haben dabei zwei Wochenstunden freies Arbeiten und können wählen, ob sie in einen Deutsch-, Mathe- oder Englischraum oder in das Silentium gehen. Normalerweise wären dies zusätzliche Räume im „normalen“ Montessori plus-Betrieb und sie hätten auch z.B. in den Biologie- oder Musikraum gehen können, aufgrund der Pandemie bleibt der Jahrgang aber im Moment unter sich. Die anderen beiden Stunden sind als Seminar-kurse gestaltet (die Bezeichnung hat nichts mit Seminarkursen oder -fächern aus anderen Bundesländern zu tun, sondern soll einfach diese Kurse abgrenzen von allem anderen), die quartalsweise angewählt werden. Der Kurs zur Berufsorientierung ist dabei verpflichtend, alle anderen Kurse sind frei wählbar. **Es gibt z.B. den Kurs Lebenspraxis (Steuern, Versicherungen, Knopf annähen, Loch bohren,...), Rhetorik, digitale Lerntools, Datendiktatur, ...**

Montessori plus und Agilität

Als ich zum ersten Mal etwas zu Agilität in der Schule hörte (nämlich 2019 bei Stöffler/Förtsch in einem Vortrag), habe ich direkt **gedacht, dass Montessori per se agil ist**. Fasst man Agilität als eine Haltung auf, und zwar in dem Sinne, dass „ein von Vertrauen geprägter Führungsstil, der auf die Eigenverantwortung“⁵ der einzelnen Personen setzt, vorherrscht, so können auch montessorische Unterrichtssituationen als agil bezeichnet werden. Die Grundhaltung findet sich dabei im berühmten Zitat Montessoris „Hilf mir, es selbst zu tun“ wieder – denn dies kann nur gelebt werden, wenn wir auf Augenhöhe agieren und uns immer wieder agil an neue Situationen und Umstände anpassen. „Hilf mir, es selbst zu tun“ kann bei der einen Schülerin bedeuten, dass sie nur eine kleine Erläuterung braucht, um eine Denkblockade zu überwinden, bei einem anderen Schüler kann es sein, dass die Lehrkraft zunächst mit ihm gemeinsam die passende Lernumgebung schaffen muss. Der Weg zum selbst Tun ist also höchst individuell und kann sich ständig verändern. Die Bedürfnisse der Lernenden und Lehrenden ändern sich häufig und wir versuchen uns bestmöglich daran anzupassen. **Wir müssen auch aushalten, dass die Schüler*innen zeitweise nichts tun. Auch wir Lehrkräfte müssen uns der Herausforderung stellen, manchmal nichts zu tun beziehungsweise nicht zu schnell einzugreifen und nur beobachtend zu agieren.** Trotzdem müssen wir jederzeit in der Lage sein, spontan und flexibel

„Hilf mir, es selbst zu tun“

06 Doppelsprache: es werden zwei zweite Fremdsprachen belegt, dabei ist eine Sprache die „Hauptsprache“, der Unterricht wird abwechselnd besucht, in beiden Sprachen werden Klassenarbeiten geschrieben. Doppeldifferenzierung: analog bei den Differenzierungskursen in Klasse 8 und 9 (G8) beziehungsweise Klasse 9 und 10 (G9)

07 <http://agilemanifesto.org/iso/de/manifesto.html>, abgerufen am 07.11.2020

08 Die Dokumentation erfolgt bei uns im Schulplaner – hier kann auf S. 12 und 13 ein Beispiel einer sehr gelungenen Dokumentation eingesehen werden.

auf die verschiedenen Anforderungen durch die Schüler*innen reagieren zu können (Jahrgänge 5 bis 9, viele verschiedene Themenbereiche) – vor Beginn der Montessori plus-Stunden wissen wir auch nicht, welche Schüler*innen an diesem Tag in unseren Stunden auftauchen, und schon gar nicht, womit sie sich an diesem Tag beschäftigen werden.

Da die Schüler*innen selbst verantwortlich sind für ihren Lernprozess, ist eine dauerhaft passive Haltung auf ihrer Seite eigentlich nicht möglich, zumal sie ja an ihren eigenen Interessen arbeiten dürfen. Dabei sind die von den Lehrkräften geschaffenen Interessenmodule eher als Anregung für eigene Ideen gedacht. Leider wird dieses interessengeleitete Arbeiten in unseren Augen noch zu sehr eingeschränkt durch curriculare Vorgaben, aber auch hier versuchen wir, so flexibel wie möglich zu agieren. So können die Schüler*innen an Übungs- und Vertiefungsmodulen arbeiten, um eventuell vorhandene Lücken zu schließen oder um sich in anderen Bereichen weiter herausfordern zu lassen. Auch unsere Drehtürmodelle sowie Doppelsprache und Doppeldifferenzierung⁰⁶ und die Nacharbeit nach Krankheit oder Auslandsaufenthalt werden durch Montessori plus strukturell vereinfacht.

Agiles Manifest und Montessori

Im agilen Manifest⁰⁷ heißt es, dass Individuen und Interaktionen einen größeren Wert haben als Prozesse und Werkzeuge, auch wenn diese trotzdem wichtig sind. Übertragen auf unser Montessori plus-Konzept bedeutet dies, dass wir **unseren Schüler*innen durch die vorbereitete Umgebung mit den verschiedenen Modulen in den Fachräumen zwar Prozesse und Werkzeuge an die Hand geben, trotzdem aber offen sind für alternative Lernwege**.

Selbst bei den Pflichtmodulen, die ausgelagerte Unterrichtsthemen enthalten und in die Beurteilung einfließen, haben wir die Freiheit, den Lernenden andere Wege zu ermöglichen und sie von der Verpflichtung, dieses Modul zu bearbeiten, zu befreien. Auch die Dokumentation ist uns zwar wichtig, **vorrangig ist jedoch ein produktiver Lernprozess** – in unseren Augen ist dieser sogar Voraussetzung für eine gute Dokumentation.⁰⁸

Die Zusammenarbeit mit den Schüler*innen – entsprechend Punkt 3 „Customer collaboration“ im agilen Manifest – ist in montessorischen Lernsettings per se extrem wichtig (s.o. zu „Hilf mir, es selbst zu tun.“). Auch die Zusammenarbeit der Schüler*innen untereinander wird durch unser Konzept gefördert, denn in den Montessori plus-Stunden lernen und arbeiten Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichsten Altersstufen zusammen in einem Raum. Ist die Lehrkraft mit

⁰⁹ <http://agilemanifesto.org/iso/de/principles.html>, abgerufen am 07.11.2020

*Paradox: Wir möchten gern individuelle Lernwege ermöglichen und die Schüler*innen motivieren, ihren eigenen Interessen zu folgen, sind aber an Lehrpläne und Zentralabitur gebunden.*

jemand anderem beschäftigt, so helfen sich die Lernenden gegenseitig. Diese Möglichkeit war insbesondere unseren Schüler*innen besonders wichtig. Übertragen auf agile Methoden befinden wir uns damit in Cross-functional-Teams aus dem SCRUM. Dies wird auch deutlich in der Partizipation der Schüler*innen bei der Weiterentwicklung unserer Module, die wir durch Rückmeldehefte versuchen zu implementieren. In diesen Heften können die Schüler*innen Anmerkungen zu den Modulen geben, z.B.

wenn eine Aufgabenstellung nicht ganz eindeutig ist. So können die Module mit Hilfe ihrer Nutzer*innen verbessert werden, ähnlich wie in der Softwareentwicklung.

Der vierte Punkt des agilen Manifests, nämlich dass Reagieren auf Veränderung wichtiger ist als das Befolgen eines Plans, fällt uns Lehr-

kräften und Schulen bzw. Ministerien am schwersten. Im Alltag ist dies noch relativ leicht möglich, Lehrpläne an aktuelle Gegebenheiten anzupassen scheint jedoch immer ein Mammutunternehmen zu sein. Hier stoßen wir auch innerhalb unseres Montessori plus-Konzeptes immer wieder an Grenzen und bewegen uns in einem Paradox: Wir möchten gern individuelle Lernwege ermöglichen und die Schüler*innen motivieren, ihren eigenen Interessen zu folgen, sind aber an Lehrpläne und Zentralabitur gebunden. Dadurch fällt es häufig schwer, Änderungen und Abzweigungen der Lernwege und Basisfragen im Lernprozess – auch kurz vor wichtigen Prüfungen – willkommen zu heißen, wie es in den Prinzipien hinter dem Agilen Manifest⁰⁹ geschildert wird. Agile Prozesse nutzen Veränderungen, um für ein vertieftes Verständnis zu sorgen und trotzdem müssen wir manchmal Prozesse abbrechen, um weiteren Stoff nach Lehrplan vermitteln zu können.

In Anlehnung an die letzten beiden Prinzipien des agilen Manifests könnte man für uns formulieren: **Die besten Ideen und Lernerfolge entstehen durch selbstorganisierte Teams.** In regelmäßigen Abständen reflektiert das Team, wie es effektiver werden kann und passt sein Verhalten entsprechend an.

Dabei spielt in unserem Alltag natürlich eine große Rolle, ob die gewählten selbstorganisierten Teams auch tatsächlich arbeitsfähig

¹⁰ Die Beratungstage sind häusliche Studententage, an denen die Schüler*innen nur zu ihrem Beratungstermin in die Schule kommen. Sie werden von einer Person des Klassenleitungsteams beraten. Die Eltern sind an diesen Tagen in der Regel nicht dabei, da sie an den Elternsprechtagen und in den Sprechstunden informiert und beraten werden.

¹¹ Lechner, Max: Wie Führungskräfte hybride Kulturen managen. 18.02.2020, abgerufen am 07.11.2020, unter: <https://www.computerwoche.de/a/wie-fuehrungskraefte-hybride-kulturen-managen,3548444>.

sind. Jugendliche in der Pubertät neigen oft dazu, ihre Arbeitsgruppen ausschließlich nach Sympathie zu wählen, so dass wir Lehrkräfte für die Arbeitsfähigkeit der Teams sorgen müssen – das kann auch heißen, sie auflösen zu müssen.

Die Reflexion erfolgt einerseits über den Schulplaner, in dem die tägliche Arbeit dokumentiert wird, andererseits durch die Beratungszeit, die wir in unseren Alltag integriert haben. Dabei werden die Schüler*innen von einer Person des Klassenleitungsteams während der Montessori plus-Zeit beraten – dies kann zwischen fünf und 45 Minuten dauern, je nach Bedarf. In der Regel sind diese Beratungen allerdings möglichst häufig und kurz. Als Orientierung dienen dabei sechs Leitfragen (1. Wie geht es dir? 2. Wie läuft es in Montessori plus? 3. Was hast du gearbeitet? (gegebenenfalls Planer zeigen lassen) 4. Was hast du für den nächsten Zeitraum geplant? 5. Gibt es noch etwas, worüber du sprechen möchtest? 6. Wann sollen wir uns wieder zusammensetzen?), die durch weitere Gesprächsthemen ergänzt werden können. Eine etwas größere Reflexion erfolgt an den drei Beratungstagen¹⁰ im Schuljahr, die auch die Gesamtentwicklung der Lernenden in den Blick nehmen.

Wie bereits zu Beginn des Kapitels erwähnt, hatten wir uns am Anfang unseres Schulentwicklungsprozesses das Ziel gesetzt, dass die Schüler*innen individueller, selbstständiger, eigenverantwortlicher, motivierter und sinnerfüllter üben und forschend lernen können. Hier lässt sich leicht der Bezug zum agilen Management herstellen, wie zum Beispiel bei Max Lechner nachzulesen ist: „Begriffe wie Eigenverantwortung und Selbstführung zählen in agilen Organisationen zum fundamentalen Gedankengut. [...] Führung bekommt in diesem Kontext eine andere Bedeutung. Sie entwickelt sich zu einer Begleitung der Teams. Der „Chef“ ist mehr „Coach“ als dass er Anweisungen gibt.“¹¹

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die in der heutigen Welt notwendigen Schlüsselqualifikationen wie Agilität im Sinne von lebenslangem Lernen und der Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln durch das Selbstverständnis des Lernenden als Subjekt des Lernens in der Montessori-Pädagogik inhärent ist, da es weniger um das Wissen selbst, sondern um die Art und Weise der Aneignung von Wissen sowie um die Bewertung und Anwendung von Wissen geht. Das Lernen in der Montessori-Pädagogik beruht auf Erfahrungen und dazu benötigt man Freiheit. Diese Freiheit geben wir unseren Schüler*innen in dem Sinne, dass sie innerhalb eines vorgegebenen Rahmens entscheiden können, wie, wo, wann und mit wem sie lernen. Auch hier können wir Bezug nehmen, auf Maria Montessori, denn bei ihr heißt es: „Young people must have enough freedom to allow them to act on individual initia-

tive. But in order that individual action should be free and useful at the same time it must be restricted within certain limits and rules that give the necessary guidance“

*Diese Freiheit geben wir unseren Schüler*innen in dem Sinne, dass sie innerhalb eines vorgegebenen Rahmens entscheiden können, wie, wo, wann und mit wem sie lernen.*

Literaturverzeichnis:

Montessori, Maria: From childhood to adolescence. New York, 1948.

Stöffler, Friedemann/Förtsch, Matthias: Die agile Schule. Hamburg 2020.

Lechner, Max: Wie Führungskräfte hybride Kulturen managen. 18.02.2020, <https://www.computerwoche.de/a/wie-fuehrungskraefte-hybride-kulturen-managen,3548444>, abgerufen am 07.11.2020.

<http://agilemanifesto.org/iso/de/manifesto.html>, abgerufen am 07.11.2020

<http://agilemanifesto.org/iso/de/principles.html>, abgerufen am 07.11.2020.

3.2

Von der Peripherie ins Zentrum

– die Entfaltung der Lernenden am Beispiel indigener Pädagogik

Noémie Hermeking

„Die agilen Werte Selbstverpflichtung, Mut, Fokus, Offenheit und Respekt zusammen mit dem agilen Manifest von 2001, bilden die Eckpfeiler für das agile Vorgehen“, schreibt Inge Hanschke (2017:7).⁰¹ Folglich, betont Christof Arn geht es beim agilen Lehren auch nicht darum, dass der Pädagoge aus seiner Machtfunktion heraus unterrichtet und die Lernenden als passive Lernempfänger fungieren (2020:18-20). Ganz im Gegenteil: Es geht um eine aktive Teilhabe, sowohl der Lernenden, der Eltern und der Lehrpersonen am Schul- und Bildungsentwicklungsprozess. Letztere werden hier zu Lernbegleitern, die einen Raum schaffen, wo Flexibilität den Freiraum öffnet, in dem Lernprozesse entstehen können. Dabei rücken die Lernenden ins Zentrum, haben die Möglichkeit, sich zu entfalten, Wissen kritisch zu hinterfragen und somit aktive Lernempfänger zu werden.

Aufgrund dessen kann und muss die Schule der Ort sein, wo Kinder und Jugendliche auf ein Leben in der Gesellschaft vorbereitet werden, auch Unplanbares bewältigen zu können. Der Schlüssel, um diesen Anforderungen gerecht zu werden, ist eine Bildung, bei der die Schüler*innen aktive Mitgestalter ihrer Zukunft sind. Wie solch eine nachhaltige Schule aussehen kann, wo sich die Lernenden frei entfalten können, soll im Folgenden beschrieben werden.

Um dies zu veranschaulichen, soll als Beispiel für ressourcenorientierte und projektbezogene Bildungsarbeit, zusammen mit den oben genannten agilen Werten, die Indian Community School of Milwaukee

01 Die 12 Prinzipien des agilen Manifests von 2001 können hier nachgelesen werden: <https://agilemanifesto.org/iso/de/principles.html>, abgerufen am 24.10.2020.

02 Ein Teil dieses Artikels wurde bereits in meiner Dissertation veröffentlicht. „Durch die Einnahmen eines indianischen Casinos in Milwaukee gelang es der Schule in den 1990er Jahren, finanzielle Stabilität herzustellen“ (Walldhubel 2014: 168).

03 Der Terminus „Indianer“ ist besonders im amerikanischen Kontext problematisch, da es im Amerikanischen keinen sprachlichen Unterschied zwischen Indern (Indians) und Indianern (Indians) gibt. Oft nennen sich die Ureinwohner selbst Indianer (Indians) und/oder amerikanische Indianer (American Indians). Spricht man jedoch über einen speziellen Stamm oder eine spezielle Nation, sollte man den Namen des Stammes benutzen wie z. B. Menominee (Lurie 2002).

04 Aufgrund der Lage im Mittleren Westen konzentriert sich die Schule hauptsächlich auf die nordöstlichen Waldland-Stämme: Ho-Chunk, Menominee, Potawatomi, Oneida, Mohican, Brothertown und sechs Ojibwas-Gruppen. Indigene Sprachen werden außerdem unterrichtet.

(ICS)⁰², im heutigen Bundesstaat Wisconsin (USA), genauer betrachtet werden. Seit den 1960er-Jahren fordern die Ureinwohner der USA mehr Selbstbestimmung im Bildungswesen, um den Erhalt ihrer indigenen Kultur(en) zu stärken. Diese Entkolonialisierung der Bildung beleuchtet das ständige Bestreben, Bildung sinnvoll zu gestalten und gleichzeitig die Pädagogik an die jetzige Zeit anzupassen. Folglich stellt die Schule hier einen Ort der Wissens- und Wertevermittlung dar und indigene Schüler*innen haben somit die Möglichkeit, etwas über ihre Traditionen und Kultur zu erfahren. Gleichzeitig können sie durch das praxisorientierte, holistische und ressourcenorientierte Lernen wichtige Werte für die Nachhaltigkeit der Weltgesellschaft erwerben: Respekt, Achtsamkeit und Verbundenheit mit Allem.

Die ICS wurde 1970 als erste urbane Schule von Indianern für Indianer gegründet⁰³. Anlass hierfür war die Unzufriedenheit vieler indigener Eltern über das öffentliche, standardisierte Schulsystem. Heutzutage steht die ICS sowohl für eine kulturelle Bildungseinrichtung für mehr als 350 indigene Lernende (von der Vorschule bis zur 8. Klasse), als auch für einen Knotenpunkt der indianischen Gemeinschaft in Milwaukee. Durch gemeinsame Feste und Zeremonien wird versucht, dass sich möglichst alle beteiligen können. Eltern werden dabei aktiv in die Schulgestaltung mit einbezogen. **Da die Schüler*innen verschiedenen indianischen Stämmen angehören, greift die Schule auf gemeinsame Werte und indigene Philosophien zurück, damit alle in ihrer kulturellen Identität und im kritischen Denken gefördert werden⁰⁴.** Indigene Kultur ist somit das Herzstück der Schule und manifestiert sich in allen Lerninhalten der Schule (Amour, Brazouski, Dropik, Jones und Powless 2018).

Des Weiteren sind folgende sieben Grundwerte fest im Curriculum verankert: Weisheit, Liebe, Respekt, Tapferkeit, Demut, Loyalität und Wahrheit⁵. Durch die Vermittlung dieser Werte erhofft sich die ICS eine Art Verwurzelung der Lernenden, bei der Verbundenheit, Verantwortung und Haltung den Einzelnen mit dem Kollektiv verflechten. In diesem Sinne kann jedes individuelle Talent wertgeschätzt werden, Potenziale sich entfalten und etwas zum Ganzen beitragen – ein hierarchischer Gedanke ist dieser Philosophie fremd.

Der heilige Lebenskreislauf ist ebenfalls Teil der Lehre, und gehört laut Donald Fixico seit Tausenden von Jahren zum indianischen

⁰⁵ VUCA steht für: volatility, uncertainty, complexity & ambiguity), siehe weitere Erläuterungen in diesem Buch.

⁰⁶ Nach Wabenows traditionellem Verständnis dürfen nur männliche Schüler trommeln. Er ist sich aber bewusst, dass andere Ureinwohner andere Vorstellungen darüber haben.

⁰⁷ Siehe auch dazu die sieben „Goldregeln“ des projektbasierten Lernens unter: <https://www.pblworks.org/blog/gold-standard-pbl-essential-project-design-elements>, abgerufen am 24.10.2020.

Glaubenssystem (2003). Auch Raymond DeMallie bestärkt die vielen philosophischen und spirituellen Facetten wie Verbundenheit und Kontinuum des Zyklus: „Holismus ist für das Leben der Indianer von grundlegender Bedeutung“ (1994: 307). Dieser holistische Ansatz ist auch für die Implementierung der agilen Bildung von größter Bedeutung. Ganzheitliche Lernkonzepte ermöglichen einen dynamischen Entwicklungsprozess, um den Herausforderungen der VUCA Welt⁰⁵ begegnen zu können.

Das Bild eines Kreises manifestiert sich sowohl in der Trommel, als auch im Powwow-Erlebnis (Champagne 1999: 131) – beides sind Aktivitäten, die an der ICS angeboten werden. Wabenow zufolge, einem Menominee-Ältesten, der während meines Aufenthalts an der ICS die Trommelgruppe⁰⁶ leitete, symbolisiert die Trommel den Herzschlag der Erde. Um Teil der Trommelgruppe zu werden, fordert Wabenow von jedem Einzelnen, dass er sich respektvoll benimmt: „Die Trommel zu pflegen und zu achten heißt somit auch, achtsam mit Mutter Erde umzugehen, da wir ohne sie nicht hier wären“ (Waldhubel 2011: 96-107). Diese formelle Verpflichtung besteht folglich nicht nur zwischen Lehrer und Schülern, sondern auch zwischen den Schülern selbst als eine Verbundenheit mit allen Lebensformen. Wabenow sieht es dabei nicht als zielführend an, sich über die Schüler zu stellen; alle sollten sich auf Augenhöhe begegnen, dann würde man auch respektvoll behandelt werden. Zusätzlich erinnert er die Schüler „an die Wichtigkeit und Bedeutung der Trommel. [...] Die Trommel erklärt alles über das Leben“ (Waldhubel 2011: 96-107). Diese Wissens- und Wertevermittlung auch außerhalb des Klassenzimmers anzuwenden, ist Wabenows größter Wunsch.

Des Weiteren fließen die sieben Grundwerte in das projektbasiertes Lernen mit ein. Hierbei wird die Zusammenarbeit der Schüler*innen an einer gemeinsamen Lösungsfindung unterstützt. Entscheidend, ähnlich wie bei der agilen Bildung, steht hier der Prozess und nicht das Produkt im Vordergrund (ICS 2020).⁰⁷ Indigene Pädagogik, zusammen mit projektbasiertem Lernen, haben somit das Ziel eine nachhaltige Gemeinschaft zu fördern, in der auf das lebenslange Lernen für eine komplexe und unbestimmte Zukunft vorbereitet wird.

So wie auch bei den Grundprinzipien der agilen Bildung, ist Flexibilität hier eine Grundvoraussetzung für ein positives Gelingen für die Schule von morgen. Im Mittelpunkt sollten jedoch immer die Lernenden bleiben, denn die Zukunft gehört ihnen. Sie bestmöglich zu fördern und zu ihrer Entfaltung beizutragen, liegt jedoch in unserer Verantwortung. Es gibt viel zu tun, packen wir es an! Es lohnt sich. Jetzt!

*Indigene Pädagogik, zusammen
mit projektbasiertem Lernen,
haben somit das Ziel eine nachhaltige
Gemeinschaft zu fördern, in der
auf das lebenslange Lernen für eine
komplexe und unbestimmte Zukunft
vorbereitet wird.*

Bibliographie

- Amour, Carol Ann, Brazouski, Anthony, Dropik, Jason, Jones, Jacob, und Powless, Mark 2018 Our Ways: Culture at the Heart of the Indian School, http://www.susted.com/wordpress/content/our-ways-culture-as-the-heart-of-the-indian-community-school_2018_06/, abgerufen am 24.10.2020.
- Ann, Christof: 2020 Agile Hochschuldidaktik. Weinheim: Beltz Juventa.
- Cajete, Gregory: 2020 Indigenous Community: Rethinking the Teachings of the Seventh Fire. St. Paul: Living Justice Press.
- Champagne, Duane, ed.: 1999 Contemporary Native American cultural issues. Walnut Creek: Alta Mira Press.
- DeMallie, Raymond and Alfonso Ortiz, eds.: 1994 North American Indian Anthropology: Essays on Society and Culture. Norman: University of Oklahoma Press.
- Fixico, Donald: 2003 The American Indian Mind in a Linear World. Routledge: New York.
- Hanschke, Inge: 2017 Agile in der Unternehmenspraxis. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Indian Community School Webpage: 2020 Mission Statement <https://ics-edu.org/mission-vision-sacred-gifts/#:~:text=Home,Our%20Mission,with%20a%20distinguished%20learning%20environment>, abgerufen am 24.10.2020.
- Indian Community School Webpage: 2020 Project-Based Learning <https://ics-edu.org/culture-academics/ics-academics/project-based-learning-2/>, abgerufen am 24.10.2020
- Lurie, Nancy O. L.: 2002 Wisconsin Indians. Madison: The Wisconsin Historical Society.
- Waldhubel, Noémie: 2011 Learning Culture in an Urban Tribe: An Indian School in Milwaukee. Ann Arbor: ProQuest.

Churermodell – Lernerfolg für alle

Eine Unterrichtsanlage,
die Möglichkeiten schafft

Reto Thöny und Karin Lutz-Bommer

Einführung

In diesem Beitrag stellen wir zu Beginn kurz das Churermodell vor und gehen anschliessend der Frage nach, wie weit das Churermodell Merkmale Agiler Didaktik aufweist, resp. agiles Handeln von Lehrpersonen zulässt oder einfordert. Allein schon der Untertitel „Churermodell - eine Unterrichtsanlage die Möglichkeiten schafft“ macht Hinweise auf möglich vorhandene Agilität. Weiter setzt das Churermodell auf Partizipation der Lernenden, was die Annahme verstärkt, dass Prinzipien Agiler Didaktik zu finden sein werden.

Das Churermodell kurz erklärt

Das Churermodell entstand 2010 aus Bemühungen der Stadtschule Chur (Graubünden, Schweiz), den Kindern einen besseren Übergang vom Kindergarten in die Schule zu ermöglichen. Dazu wurde die Unterrichtsanlage des Kindergartens auf die Schule übertragen. Es sind vor allem folgende vier Elemente, die allen Beteiligten Orientierung geben: Die Gestaltung des Schulzimmers, Inputs im Kreis, Lernen mit Lernaufgaben, freie Wahl des Arbeitsplatzes und des Lernpartners.



Abb. 1: Elemente des Churermodells (Thöny, 2016)

Der Raum als 3. Pädagoge

Wer im Churermodell unterrichten will, muss bereit sein, das Schulzimmer umzustellen. Die Schulbänke sind nicht mehr zur Wandtafel oder Leinwand hin ausgerichtet. Den persönlichen Arbeitsplatz der Schüler*innen gibt es nicht mehr. Das Schulmaterial wird von allen in Gestellen aufbewahrt. Es gibt Einzelarbeitsplätze, solche die sich für Partnerarbeiten eignen und Gruppenarbeitsplätze. Einige Arbeitsplätze sind nach aussen gerichtet und sorgen für weniger Ablenkung. Andere Arbeitsplätze sind frei im Raum angelegt und eignen sich für das Zusammenarbeiten. Wichtig ist, genügend

Verkehrsfläche zu erhalten, damit sich die Schüler*innen im Schulzimmer ohne zusätzliches Konfliktpotential bewegen können.

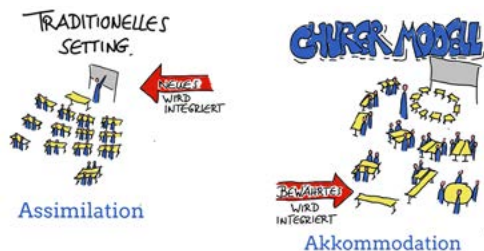


Abb. 2: Wie Veränderungen vollzogen werden können (Illustration nach Thöny, 2016)

Menschen vollziehen Veränderungen gerne durch Assimilation: Das Neue wird in das bereits Bestehende und Bewährte integriert. Anders ist das im Churermodell: Der Schulraum wird umgestaltet und schafft dadurch eine

neue Situation. Nun entscheidet die Lehrperson, was sie vom Bewährten bewahren und/oder adaptieren möchte.

So viel Instruktion wie nötig, so viel Konstruktion wie möglich

Der Sitzkreis ist im Churermodell von zentraler Bedeutung. Es ist der Ort der Gemeinschaft, an dem man sich zu Beginn und am Ende des Unterrichts trifft. Jede Lektionseinheit wird zudem mit einem Input im Kreis eröffnet. Dieser soll nicht länger als

15 Minuten dauern. In dieser Zeit werden die Lernaufgaben vorgestellt und Voraussetzungen geschaffen, damit die Schüler*innen über längere Zeit an den Inhalten arbeiten können. Hier soll der Grundsatz lauten, soviel Instruktion wie nötig und so viel Konstruktion wie möglich. Die Phase der Instruktion wird zugunsten der Phase der Konstruktion kurzgehalten. Jeder Schüler und jede Schülerin hat im Sitzkreis einen fest zugewiesenen Platz.

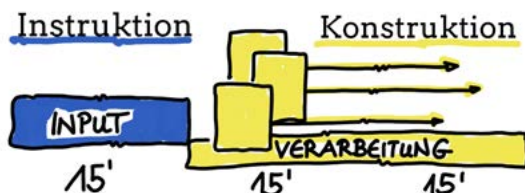


Abbildung 3: Zeitliche Gestaltung der Lektion (Thöny, 2019)

Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus

Die Lehrkräfte denken ihren Unterricht „in Lernaufgaben“. Sie lösen sich damit vom traditionellen Lehr-Verständnis und schaffen so Möglichkeiten der Differenzierung. Lernen geschieht somit durch

die Auseinandersetzung mit bedeutsamen Lernaufgaben auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus und adäquater Lernbegleitung. Schülerinnen und Schüler sind aufgefordert, jene Lernaufgaben zu wählen, die ihrem aktuellen Lernstand entsprechen. Dazu müssen sie ihr Leistungsniveau mit Blick auf die Aufgabenschwierigkeit einschätzen.

Hattie bezeichnet dies in seinen Forschungen zu „Lernen sichtbar machen“ als „wirkungsvollste aller untersuchten 150 unterrichtlichen Massnahmen“ (Zierer, 2014, S.48). Damit wird das Lernen personalisiert: Die Lernenden stellen einen Bezug von sich zur Sache her.



Abbildung 4: Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus (Illustration nach Zierer, 2014)

Die Rolle der Lehrkraft besteht darin, Lernerwartungen zu formulieren, Grundanforderungen transparent zu machen und die Schüler*innen im Lernen zu unterstützen. Das didaktische Dreieck kann für das Churermodell wie folgt adaptiert werden:

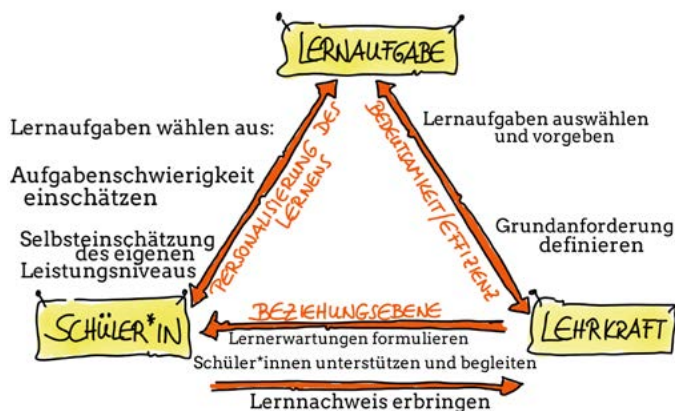


Abb. 5: Didaktisches Dreieck im Churermodell (Illustration nach Thöny, 2020)

Wahl des Lernortes und des Lernpartners

Schüler*innen sind im Churermodell aufgefordert, ihre Lernsituation mitzubestimmen. Damit werden die Kinder zunehmend „Subjekt des schulischen Lernens“ (Hüther, 2016, S. 70), was sich einerseits positiv auf die Motivation auswirkt, andererseits Anforderungen an die Selbststeuerung stellt. Freie Platzwahl bedeutet jedoch nicht, sich einfach hinzusetzen, wo man will: Es geht darum, einen Lernort zu finden, wo man gut arbeiten kann. Damit ist klar, dass sich für jede neue Arbeit die Frage nach dem geeigneten Arbeitsplatz oder Lernpartner stellt. **Erstaunt stellen viele Lehrpersonen fest, dass sich die freie Platzwahl beruhigend auf den Unterricht auswirkt** (Thöny, 2019).

Dies könnte daran liegen, dass Schüler*innen mit gemeinschaftsbelastendem Verhalten im Churermodell die «Bühne» entzogen wird. Zudem schliessen die unterschiedlichen Ausrichtungen der Arbeitsplätze viele Ablenkungen aus. Die Partizipation der Schüler*innen am Unterricht fördert überfachliche Kompetenzen. Das Mass an Fremdsteuerung durch die Lehrperson nimmt ab, je mehr die Schüler*innen Selbststeuerung und damit Verantwortung übernehmen können.

Theoretische Verortung

Im Rahmen der Masterarbeit zum Abschluss des Studiengangs Schulentwicklung untersuchte Karin Lutz-Bommer (2018), ob die Einführung des Lehrplans 21 in Klassen, in denen im Churermodell gearbeitet wird, anders verläuft als in Klassen ohne Churermodell. Mittels Fallstudien wurde untersucht, inwiefern sich die Einstellungen von Lehrpersonen und Schulleitungen betreffend Einführung des Lehrplans 21 mit und ohne Churermodell unterscheiden und ob sich dadurch eine Veränderung im Unterrichtshandeln abzeichnet.

Ergebnisse Fallstudien

Bei der Beantwortung der Interviewfragen nach den Veränderungen im Unterricht waren deutliche Unterschiede belegbar zwischen Lehrpersonen, die mit Churermodell arbeiten und jenen, die herkömmlich unterrichten. Vorwiegend sind diese Unterschiede in der vermuteten Veränderung in der Gestaltung des Unterrichts zu finden.

„Ja, das ist natürlich die neue Lehrerrolle, die ein bisschen zu denken gibt, je nachdem. Die Klasse ein bisschen abzugeben und sie sich selbst zu überlassen.“

Laut den Befragten ist eine Neuerung ihrer Arbeit unter anderem auch, dass vermehrt der Fokus darauf gerichtet wird, dass sowohl schwächere als auch stärkere Kinder so viel wie möglich vom Unterricht profitieren können. Sie gehen davon aus, dass die Schüler*innen künftig in ihrem eigenen Lerntempo arbeiten werden und schliessen daraus, dass in Zukunft nicht mehr alle Lernenden gleichzeitig auf dem gleichen Lernstand sein werden. Weiter sieht man anhand mehrerer

Aussagen, dass bei der Arbeit im Churermodell die Erwartung an eine Veränderung in ihrer Rolle als Lehrperson stattfinden wird.

«Ja, das ist natürlich die neue Lehrerrolle, die ein bisschen zu denken gibt, je nachdem. Die Klasse ein bisschen abzugeben und sie sich selbst zu überlassen. In meiner Situation ist es schwierig, dass ich mich selber wirklich zurücknehmen kann, bis die Schüler nachfragen. Also ich bin eher einer, der zu schnell interveniert und ich glaube in diesem Punkt werde ich noch meine Schwierigkeiten haben.» (LPOS, Fallschule D, 19.09.2017)

Wenn alle Interviewaussagen kumuliert in zwei Gruppen betrachtet werden, auf der einen Seite die Aussagen der Lehrpersonen, die ohne Churermodell arbeiten, auf der anderen Seite jene, die mit unterschiedlich langer Erfahrung im Churermodell unterrichten, dann lässt sich zusammenfassend und verallgemeinernd sagen, dass sich die zweite Gruppe bereits vor der Einführungsphase des Lehrplans

21 intensiv mit den Themen Unterrichtsgestaltung und Lehrmethoden beschäftigt hat. Weiter werden in den Interviews mehrere Elemente, die Kurz und Weiss (2016) als mögliche Stolpersteine auf dem Weg zu einem kompetenz- und schülerzentrierten Unterricht beschreiben, von den Lehrpersonen als gut funktionierende und bereits eingespielte

Elemente erwähnt. Hierfür ein Zitat als exemplarisches Beispiel einer Lehrperson zu Individualisierung und Differenzierung:

«Dann aber auch die Kinder abholen wo sie sind, was sie interessiert, was ihnen Spass macht, bis zu einem gewissen Punkt. Manchmal können sie natürlich auch nicht aussuchen. Dass man sie auch entsprechend ihrem Können [...] abholt und auch weiterbringt, weil ich denke, früher ging das vielleicht noch eher, dass alle irgendwie dasselbe machen als man noch eine Kleinklasse hatte, aber auch dort war es nicht [...] wirklich kindgerecht.» (LPMS, Fallschule A, 11.09.2017)

*„Lernen musst du selbst,
aber nicht allein.“*

Ähnliche Antworten wie obenstehend findet man in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität und die Partizipation der Schüler*innen, die Mitverantwortung für ihr eigenes Lernen und Mitgestaltung. Dieses Reflektieren des eigenen Unterrichts kann in gleich hohem Masse bei Lehrpersonen, die ohne Churermodell arbeiten, nicht festgestellt werden.

Offene Unterrichtsanlage im Churermodell

Das Churermodell geht von vier Prämissen aus:

- Binnendifferenzierung im Unterricht ist möglich und motivierend.
- Der Raum wird als dritter Pädagoge für das Lernen genutzt
- Werden Inputphasen gekürzt, gewinnen Schülerinnen und Schüler Lernzeit.
- Das Churermodell ist einfach umsetzbar und lässt jeder
- Lehrperson Raum für die persönliche Ausgestaltung.

Im Vergleich zum traditionellen Unterricht ist das Lehren durch die Lehrperson deutlich kürzer, zugunsten von mehr Zeit für das eigenständige Lernen und die individuelle Förderung. Oder wie es ein Lehrmittelauteur anders ausdrückt:

„Lernen musst du selbst, aber nicht allein.“ (Lindauer, Th., Weiterbildung „Die Sprachstarken“, 2017)

Um die eben genannten Prämissen umsetzen zu können, ist eine offene Unterrichtsanlage notwendig. Nach dem Stufenmodell von Peschel (2005) verorten wir das Churermodell auf Stufe 1. In Weiterentwicklung einer eher organisatorischen Unterrichtsöffnung auf Stufe 0, wie dies z.B. im Wochenplanunterricht praktiziert wird, findet im Churermodell eine Individualisierung „von unten“ statt, bei der die Schüler*innen stark eingebunden sind. Zudem öffnet sich der Unterricht zur Stufe 2, in der die Lernenden eigene Themen einbringen und bearbeiten können. Auch eine Öffnung auf Stufe 3 ist denkbar, jedoch beschränkt auf einzelne Phasen und nicht als Unterrichtsprinzip. So suchen die Schüler*innen selbst nach Lösungen, sollte es bei der freien Platzwahl oder der Wahl des Lernpartners Probleme geben.

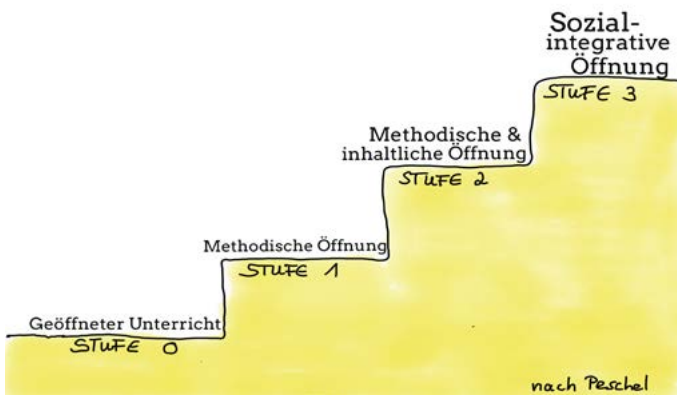


Abb. 6: Stufen der Öffnung nach Peschel (2005)

Wallrabenstein (1991) bezeichnet offenen Unterricht als pädagogisches Verständnis und pädagogische Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen mit dem Ziel, eines „veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs“ (Wallrabenstein, 1991, S.54). Offener Unterricht ist also ein Unterrichtskonzept, bei dem – im Unterschied zu traditionellem Unterricht - die Lehrperson nicht mehr länger Dreh- und Angelpunkt ist. Der Unterricht setzt sich abwechselnd aus von der Lehrperson konzipierten sowie von den Lernenden teilweise, bzw. vollständig frei gestalteten Phasen zusammen. Um dies zu ermöglichen bedarf es einer geteilten Verantwortung für das Lernen und Vertrauen auf allen Seiten.

Das Churermodell & agile Didaktik

Unterricht wird nach wie vor von der Lehrperson vorbereitet. Der Unterricht wird jedoch nicht mehr – im Unterschied zu traditionellem Unterricht – quasi auf die Minute genau geplant, sondern fokussiert auf die Ermöglichung von Lernprozessen. Die Lehrperson bereitet sich

darauf vor, in einer bestimmten Situation so zu handeln, dass Lernprozesse entstehen können (Wampfler, 2019). Dies ist sowohl im Churermodell als auch in der agilen Didaktik wichtiger, als sich an einer strikten Planung zu orientieren. Eine agile Didaktik fordert, die jeweilige Situation im Unterricht aus dem Moment heraus zu berücksichtigen (Arn, 2020) und den weiterführenden Unterricht anzupassen. Dafür bedarf es seitens der Lehrpersonen fortlaufende genaue Wahrnehmung, was bei den Lernenden passiert.

*Die Anlage des Unterrichts im Churermodell schafft den dafür erforderlichen Raum für Beobachtung und adäquater Lernbegleitung. Dazu kommt die Beteiligung am Lernprozess der Schüler*innen.*

Die Anlage des Unterrichts im Churermodell schafft den dafür erforderlichen Raum für Beobachtung und adäquater Lernbegleitung. Dazu kommt die Beteiligung am Lernprozess der Schüler*innen. Diese beginnt schon während des Inputs. Die Schüler*innen wissen, dass sie aufgrund der Lernangebote Entscheidungen treffen müssen. Dies schafft eine andere Notwendigkeit für Präsenz und Aufmerksamkeit. Danach wählen die Schüler*innen Lernaufgaben, die ihrem aktuellen Lernstand entsprechen – entspricht einer Individualisierung von unten - und entscheiden sich zusätzlich für einen Lernort und allenfalls passende Lernpartner*innen.

Dies erfordert doppelte Agilität, einerseits von den Schüler*innen selbst, andererseits von der Lehrperson, die diesen Prozess begleitet. Die Schüler*innen kennen die Grundanforderungen, die es zu erreichen gilt und wissen, mit welchen Lernaufgaben sie erweiterte Ziele erreichen können. Sie lernen, ihren Lernprozess zu steuern und übernehmen zunehmend Verantwortung für ihr eigenes Lernen. Die Lehrperson bleibt präsent, auch wenn sie einen Schritt zurücktritt, denn sie trägt letztlich die Prozessverantwortung. Dies spiegelt sich auch in der Beziehung zu den Schüler*innen, die von Vertrauen geprägt ist

und sich bis hin zu „wachsamer Sorge“ (Homer, 2020) spiegelt. Die hohe Prozessqualität muss nun noch ihre Entsprechung finden in der Auseinandersetzung mit bedeutsamen Lerninhalten. Dies gelingt, wenn die Lehrperson echt mit den Schüler*innen interagiert und alle gemeinsam den Verlauf prägen (Arn, 2020).

Fazit

Lehrpersonen verschaffen sich im Churermodell Zeit und Raum für die individuelle Lernbegleitung und erhalten so jederzeit einen guten Überblick über Lernstand und Förderbedarf der Schüler*innen. Die Partizipation wirkt sich positiv auf die Motivation der Lernenden aus.

Das Churermodell ist ein Modell, das sowohl lehrer*innen-zentriertes wie auch schüler*innen-gesteuertes Arbeiten ermöglicht und zudem die Verbindung von instruktionalem und explorativem Lehren verbinden lässt. Es erfordert jedoch, dass Lehrpersonen ihr Vertrauen in die Lernfähigkeit der Schüler und Schülerinnen stärken (Pool Maag 2020). All diese Faktoren zeigen klar auf: Agiles Handeln - und dadurch eigene Sicherheit in agiler Didaktik - durch die Lehrperson ist für einen gelingenden Unterricht im Churermodell unabdingbar.

*Es erfordert jedoch, dass
Lehrpersonen ihr Vertrauen in
die Lernfähigkeit der Schüler
und Schülerinnen stärken*

Literatur

- Arn, Chr. (2020). Agile Hochschuldidaktik. Weinheim: Juventa Verlag.
- Brophy, J. (2000). Teaching. Verfügbar unter http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac01e.pdf.
- Feindt, A., & Meyer, H. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht. Die Grundschulzeitschrift 237, 29-33. Verfügbar unter https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/kompetenzorientierter_unterricht/feindt_a-meyer_h2010.pdf.
- Helmke, A. (2014). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hüther, G. (2016). Mit Freude lernen ein Leben lang. Göttingen: Vandenhoeck @ Ruprecht .
- Kurz, G., & Weiss, S. (2016). Erfolgreiche Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses: Modelle – Begleitung – Akteure. In E. Kiel, & S. Weiss (Hrsg.), Schulentwicklung gestalten. Theorie und Praxis von Schulinnovation (S.30-55). Stuttgart: Kohlhammer.
- Omer, H. in Lemme, M., Körner, B., (2020). „Neue Autorität“ in der Schule. Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Lutz-Bommer, K. (2018). Die Einführung des Lehrplans 21 im Churermodell. Masterthesis Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Lienhard, P. (2012). Geht die Begabtenförderung in der integrativen Schule auf oder unter? In Begabungsförderung integriert. Band II. Zürich: Stiftung für hochbegabte Kinder.
- Peschel, F. (2005). Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Teil I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meyer, H. (2010). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Pool Maag, S. (2017). Das Churermodell. Einblicke in eine Didaktik für inklusive Lerngruppen. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 23(5-6), S. 32-39. Verfügbar unter http://www.churermodell.ch/images/sample-data/downloads/Pool_Maag_1705-0632.pdf.
- Pool Maag, S. (2020). Ergebnisfeedback zu Projekt «Link – Lernen in inklusiven Lerngruppen» Das Churermodell der Binnendifferenzierung –eine Basis für das Lehren und Lernen in inklusiven Lerngruppen? Zürich: Pädagogische Hochschule.
- Thöny, R. (2016). Churer Modell – eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Unterricht. Verfügbar unter www.churermodell.ch/attachments/article/1/Broschüre%20Churermodell.pdf.
- Zierer, K. (2014). Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible Learning“ und „Visible Learning fo Teachers“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Wallrabenstein, W. (1991). Offene Schule – offener Unterricht. Reinbek bei Hamburg: Rowohl.
- Wampfler, Ph. (2019). Agil lehren – im Netz, an der Schule, an der Uni. Ein Gedankenanstoss. Verfügbar unter <https://schulesocialmedia.com/2019/06/03/agil-lehren-im-netz-an-der-schule-an-der-uni-ein-gedankenanstoss/#like-8966>

Praxisorientierte Erkenntnisse zu Online-Lehren & -Lernen

Douglas MacKevett

Obwohl die Digitalisierung und die Online-Lehre seit der Entstehung des Internets angedacht wird, ist der Aufschub Richtung Agilität in der Lehre (ein Hauptthema dieses Buches) erst dank Corona gekommen. Auch wenn die Umstellung der Lehre selbst durchaus zufriedenstellend ist, stehen wir mit der Online-Kompetenzprüfung vor einigen neuen Herausforderungen. Da vor der Corona-Krise sehr wenig online unterrichtet und evaluiert wurde, konzentrieren sich die folgenden Abschnitte vor allem auf die „Corona-Semester“ im Jahr 2020.

Institutionelle Reaktion auf den Lockdown

Sowohl in Diskussionen mit Kolleginnen und Kollegen in Luzern als auch in anderen Institutionen können wir zusammenfassend feststellen, dass der Online-Unterricht von den Studierenden positiv aufgenommen wurde. Die wirkliche Härteprobe kam während der Prüfungszeit; es wurde schnell klar, dass schriftliche Klausuren unter Aufsicht nur schwer in ein Online-Format übertragen werden können. Die wichtigsten institutionellen Herausforderungen, die im Folgenden skizziert

werden, wurden durch das Feedback der Fakultät vom September 2020 eingesammelt (26 Mitwirkende).

- Die Breakout-Sessions funktionierten besser als erwartet (10 Stimmen)
- Kollaborationswerkzeuge sind wichtig, aber sie sind zu viele. Wenn alle Dozierende ihre Daten über andere Anbieter austauschen, wird dies als problematisch empfunden (11 Stimmen)
- Wir sind endlich digital - ein enormer Auftrieb. (6 Stimmen)
- Das allgemeine Gefühl war, dass die Lehre weniger Spaß macht (5 Stimmen), vor allem weil es schwierig ist, eine „Stimmung“ zu erzeugen, wenn die Mikrofone der Teilnehmer ausgeschaltet sind (6 Stimmen).

Diese letzte Bemerkung hebt die Bedeutung des Mediums hervor; während wir uns mit einer kleinen Anzahl von Teilnehmern an einer Videokonferenz anfreunden können, sind größere Teilnehmerzahlen dabei in der Regel noch anstrengender als in der Präsenzlehre. Dies unterstreicht natürlich die Rolle, die häufige Interaktion spielt. Die grundlegende Botschaft ist jedoch, dass die Übertragung von Vorort-Praktiken in ein Online-Format mit Schwierigkeiten verbunden ist.

Erkenntnisse aus dem Frühlingssemester 2020: Gewinner und Verlierer

Die nachfolgende Tabelle (folgende Seite) zeigt, was gemäss Aussagen von Dozierenden an der Hochschule Luzern - Wirtschaft im Frühlingssemester 2020 funktionierte. Die Aussagen stammen aus mehreren Weiterbildungskursen zur Fakultätsentwicklung für digitale Lehrkompetenzen an der Hochschule Luzern - Wirtschaft. Die Erkenntnisse basieren auf Diskussionen, Feedback und Trainingsevaluationen mit über 200 Fakultätsmitgliedern von 2019 bis heute:

Was funktioniert:	Was nicht funktioniert:
• Zoom, insbesondere Breakout-Sitzungen • Forum für geleitete Diskussionen wie z.B. Inhaltszusammenfassungen und Prüfungsvorbereitung • Digitale Arbeitsräume, z.B. Mural • Formatives Feedback, z.B. Loom	• Forum für freie Diskussionen, z.B. • asynchrone Leseaufträge • Synchrone Vorträge, z.B. Lesen von den Folien • Autonomes Selbststudium

Tabelle 1: Erkenntnisse aus dem Frühlingssemester 2020. Eigene Quelle.

Im Allgemeinen können wir wie folgt zusammenfassen: Formen der Inhaltsübermittlung mit seltenem Feedback und/oder geringer Kooperation schneiden schlecht ab, solche mit häufigem Feedback und/oder hoher Kooperation gut. Das bedeutet zum Beispiel, dass die einfache Übertragung „der Vorlesung“ in ein Videoformat zwar «Digitalisierung» darstellt, aber nicht unbedingt eine gute Online-Lehrpraxis ist. Mit anderen Worten: Wenn sechsstündige Präsenzvorlesungen mit Folien schon anspruchsvoll genug sind, wird die Online-Übertragung sie nicht besser machen. Unsere Erfahrungen mit Lernvideos zur Inhaltsvermittlung in den letzten

Um das Engagement der Studierenden zu erhöhen, sollte der Online-Unterricht wirksame Interventionen zur Förderung der Zusammenarbeit mit häufigem und regelmäßigem Feedback beinhalten.

zwei Jahren zeigen deutlich hohe Abbruchraten und wenige Aufrufe, auch wenn die Videosequenzen kurz gehalten werden. Darüber hinaus beklagten sich die Studierenden über das Fehlen von Suchfunktionen und Interaktivität bei Lernvideos.

Auf der Grundlage der obigen Ausführungen können wir die folgenden vorläufigen Schlussfolgerungen für eine effektive Online-Lehr- und Lernpraxis ziehen: Um das Engagement der Studierenden zu erhöhen, sollte der Online-Unterricht wirksame Interventionen zur Förderung der Zusammenarbeit mit häufigem und regelmäßigem Feedback beinhalten.

Corona-Korrekturen

In diesem Abschnitt werden die oben erwähnten „wirksamen Interventionen“ näher beleuchtet und in die institutionelle Bewertungspraxis eingebettet. Es wird gezeigt, was gemäss Aussagen von Studierenden und Dozierenden funktioniert und was nicht.

Allgemeine Richtlinien / Bessere Praktiken

1. Regelmäßig stattfindende Videokonferenzen. Die Nutzung dieser Zeit für «Vorlesungen» erhielt jedoch eindeutig negative Rückmeldungen. Das Gleiche gilt für asynchrone Aufgaben (Leseaufträge, usw) außerhalb der regulären Unterrichtszeit. Im letzteren Fall beklagten sich die Dozierenden über mangelndes Engagement der Studierenden, während sich die Studierenden darüber beschwerten, dass sie von der hohen Zahl der Hausaufgaben überfordert waren.

Eine weitaus effektivere Technik - nicht überraschend als „Sandwich-Prinzip“ bezeichnet - besteht darin, Unterrichtseinheiten wie folgt abzuhalten (Beispiel mit drei Lektionen): 45 Minuten Input, gefolgt von einer Aufgabe. Die Studierenden arbeiten allein oder gemeinsam 30- 60 Minuten lang. Nach dieser Zeit treffen sich alle zu einem 30-minütigen Plenum mit Input der Studierenden und Feedback von Kollegen und Dozenten.

2. Digitale Arbeitsbereiche wie Mural, Miro und Google Jam erfreuen sich einer großen Beliebtheit. Diese können in kleinen Gruppen zur Visualisierung von Arbeitsabläufen oder als Advance Organizer / Concept Maps mit großen Klassen genutzt werden. Sie ermöglichen auf intuitive Weise die Interaktion und zeigen gleichzeitig Zusammenfassungen früherer Arbeiten.

3. Digitale Klassenzimmer bieten verschiedene Technologien, um Bewertungen durchzuführen. Dazu gehören: Einsatz von visualisierten Umfragen, Chat, nonverbalem Feedback und Live-Abstimmungen. Die Vorteile dieser Technologien wurden in zahlreichen pädagogischen Studien bestätigt, sind jedoch in analogen Klassenzimmern noch nicht weit verbreitet. Online sind sie einfach zu erstellen und zu implementieren. Zudem liefern sie nützliches „Meta“-Feedback über das Wohlergehen der Studierenden und sind eine der effektivsten Interventionen, die Dozierende durchführen können (Williams, 2011).

Breakout-Räume, als gesonderte Arbeitsräume, die nicht einfach mit Gruppenarbeit verwechselt werden dürfen

4. Breakout-Räume, als gesonderte Arbeitsräume, die nicht einfach mit Gruppenarbeit verwechselt werden dürfen, können nach dem Zufallsprinzip eingerichtet oder vorab zugewiesen werden. Darüber hinaus erlauben einige die „freie Wahl“ der Teilnehmer, sich in den von ihnen bevorzugten Raum zu begeben; dies könnte für themenbezogene Diskussionen im Stil einer Fish-Bowl-Diskussion, Jam-Sessions oder Mini-Workshops nützlich sein. Die Leichtigkeit, mit der dies im Vergleich zu Vorort-Einsätzen erreicht werden kann, macht sie zu einem wesentlichen Bestandteil des Online-Toolkits.

Das neue Leitmedium Internet & dessen Wirkung auf Kompetenzprüfung

Modalität

Versuchen wir nun einen Überblick über die Konzepte, die für das Nachdenken über Online- Lehren und -Lernen relevant sind, gefolgt von den Schlussfolgerungen für die Bewertung. Zunächst einmal konzentrieren sich die derzeit verwendeten Unterscheidungen - „Fernunterricht“ oder „Remote Lernen“ - kurioserweise auf die Modalität des Lehrens und Lernens, ähnlich wie ein „Handy“ oder „Mobiles Telefon“ zwar beschreibt, wie es funktioniert, aber nicht, wofür es gedacht ist. In vergleichbarer Weise hebt die Unterscheidung „synchron / asynchron“ die Dimension der Zeit hervor, während „hybrid / dual“ sich auf die Art der Vermittlung im Raum konzentriert. Keiner dieser Begriffe befasst sich jedoch mit der qualitativen Unterscheidung zwischen „Buch“ und „verlinkten Inhalt“ als Lehr-Lern-Medien.

Diese Unterscheidung ist bei weitem die grundlegende Erfahrung der Online-Bildung: Das Internet ist nicht einfach ein neutraler Anbieter von Bildungsinhalten, die „digitalisiert“ werden müssen. Das klare Ergebnis aus den Corona-Semestern 2020 ist, dass die Lehre durch das Medium grundlegend verändert wird. Von der primären Modalität Buch > Vorlesung > Notizen aus einer einzigen Quelle, die die Hochschulbildung seit 800 Jahren dominiert, haben wir nun umgestellt und Inhalt > Interaktion > Anwendung miteinander verknüpft.

Wir stehen nun vor der beispiellosen Gelegenheit, das Paradigma des Buches neu zu überdenken (Philippe Wampfler, Was wir von Google Books über die Zukunft der Hochschulen lernen können, in Demantowsky, et al. (2020): Was macht die Digitalisierung mit den Hochschu-

Stattdessen müssen wir bewusst soziales Lernen, Podcasting, selbstgesteuertes Lernen und Teilzertifizierungen in unsere institutionellen Bewertungspraktiken einbeziehen.

len, S153-164) und es durch verlinkte Internetinhalte zu ersetzen. Wie Wampfler argumentiert, starb das Google-Book-Projekt einen leisen Tod, nicht weil es unwürdig war, sondern weil gescannte Bücher für den Online-Lernraum nicht geeignet sind. Forschungsarbeiten, Vorträge und Lehrbücher waren nie die einzige Möglichkeit, «den Stoff» zu erlernen. Diese einfach unreflektiert in ein Online-Medium zu übertragen (z.B. durch die Aufzeichnung von Vorträgen), ist deshalb zum Scheitern verurteilt. Stattdessen müssen wir bewusst soziales Lernen, Podcasting, selbstgesteuertes Lernen und Teilzertifizierungen in unsere institutionellen Bewertungspraktiken einbeziehen.

Kompetenzprüfung

Nun die Frage: Welche Kompetenzziele möchten wir bewerten? Wie machen wir dies in einer „open-book, open-wire“ Umgebung – eine Prüfung, die bewusst das Internet als Hilfsmittel erlaubt? Um dieses Problem anzugehen, wurde Cubic Learning vom ehemaligen Chief Learning Officer von Apple, William Rankin, konzipiert. Diese Gerüst ist für die Perspektive bei der beruflichen Kompetenzprüfung sehr nützlich. Es stellt zusätzlich zu deklarativem Wissen (d.h. Inhalt) einen Rahmen für die Nutzung dieses Inhalts (Kontext) und eine Gemeinschaft, in der er genutzt wird (Umgebung) dar. (Mehr Information dazu hier: <https://unfoldlearning.net/>).

In einem Web Literacy-Kurs, den wir zum Beispiel für MScBA-Studierende durchführen, geben wir ihnen den Rahmen, den sie brauchen, um die Stufen 1-2 in allen Dimensionen zu erreichen. Die Aufgabe, die sie erfüllen müssen, besteht darin, eine Inhaltskampagne über 14 Wochen unter Verwendung einer WordPress-Website durchzuführen. Sie müssen 10 Inhaltsteile erstellen, von denen drei Kurzvideos sein müssen. Im Hintergrund führen sie Google Analytics aus. Während des Kurses helfen wir ihnen bei der Einrichtung der Tools und der Verwaltung ihrer Kampagnen. Parallel dazu erhalten sie eine dreiminütige Halbzeitpräsentation, die Einblicke in ihre bisherige Kampagne zeigt. Zudem müssen sie auf der Grundlage von Analytics und Micro-Conversions die Kampagne anpassen. Dabei wählen sie das Thema, die Inhalte und die Kanäle, die sie nutzen möchten.

Dadurch wird sichergestellt, dass die Studierenden über die Grundfertigkeiten verfügen, die von digital marketers verlangt werden.

Dazu können sie jedoch miteinander kollaborieren und / oder selber Themen angehen und aufarbeiten (Stufe 3). Zudem sollen sie auf Reaktionen der Leserschaft reagieren. Das Projekt soll dazu beitragen, ihre Ideen für ein mögliches künftiges Master's Thesis-Projekt zu formulieren. In mehreren Fällen haben sich Unternehmen mit Studierenden in Verbindung gesetzt, die ihnen Arbeiten auf der Grundlage dieser Projekte angeboten haben.

Der größte Nachteil dieser Form der Prüfung ist natürlich der Aufwand, der zur Konzeption und Beurteilung der Leistungen erforderlich ist. Darum soll diese Form der (Portfolio-) Bewertung nicht unterschätzt werden und kann begeisterte Dozierende schnell demotivieren.

Nächste Schritte: Mögliche Online-Prüfungsformen

Wie sieht die Kompetenzprüfung in einer Online-Umgebung aus? Im Wesentlichen können Prüfungen zwei Ausrichtungen aufweisen:

1. Geplante Ergebnisse in künstlichen, institutionell gelenkten und verbundenen Umgebungen (d.h. Projekte, Case Studies usw.);
2. Agile Ergebnisse in echten, kollaborative und konsolidierten Umgebungen (Master- Thesis, angewandte Forschungsprojekte)

Bevor wir uns den Prüfungsformaten zuwenden, müssen wir uns zunächst mit dem Thema «Mogeln und Betrug» befassen.

Eine Hypothese zum Mogeln

Die größte und unmittelbarste Kritik, die an den Online-Prüfungen geübt wird, ist, dass die Studierenden «unerlaubte Hilfsmittel» benutzen. Dazu möchten wir folgende These postulieren:

- Studierende optimieren ihren Aufwand (d.h. „mogeln“), wenn sie Antworten online, in Chats mit ihren Freunden oder mit Hilfe von Übersetzungstools finden können.

Mit anderen Worten: **Die Studierenden wenden Praktiken an, die vollständig im Einklang mit tatsächlichen Praktiken in professionellen Gemeinschaften stehen.** Als Schlussfolgerung haben wir demzufolge eine Nebenthese über das Nichtmogeln:

- *Studierende machen die Arbeit selber, wenn der erforderliche Aufwand, um online oder in Chats Antworten zu finden, den Aufwand übersteigt, den sie für die Arbeit selbst aufbringen müssen.*

Gerade in online-Lernumgebungen sollten also Open-Book-Prüfungen auf die genutzten Online-Lehr-Lern-Medien, Methoden und On-

Die Kluft zwischen der Überzahl an Gruppenarbeiten während des Semesterbetriebs und der erwarteten «Eigenleistung» bei der Prüfung ist sehr problematisch.

line-Inhalte abgestimmt werden. Eine teure Überwachung aufzubauen führt nicht zu besseren Kompetenzprüfungen, sondern bindet Ressourcen (Aufsicht, e-Proctoring, usw.), die anderswo besser genutzt werden könnten.

Schließlich haben wir die zentralen Hindernisse für die Erstellung validierter und abgestimmter Online-Prüfungen zur Kompetenzprüfung aufgelistet.

1. Systembelastung: Sind Prüfungen, wie sie in ihrem derzeitigen Format mit künstlichen Zeit- und Ressourcenbeschränkungen mit Überwachung und Aufsicht praktiziert werden, das beste Format der Kompetenzbeurteilung?
2. Können die Testmodalitäten flexibler werden, um die Belastung der Infrastruktur zu reduzieren? Zum Beispiel: Eine Prüfung, die jederzeit innerhalb von zwei Wochen abgelegt werden kann, aber nur drei Stunden ab dem Zeitpunkt des Prüfungsbeginns dauert?
3. Sollten Bewertungspraktiken soziales Lernen rund um das Internet einschließen? Die Kluft zwischen der Überzahl an Gruppenarbeiten während des Semesterbetriebs und der erwarteten «Eigenleistung» bei der Prüfung ist sehr problematisch.

Dennoch müssen wir sicherstellen, dass die Testbedingungen für alle fair sind, also vergleichbar. Dazu gehören sicherlich Kompetenzrubriken (Grabe et al, 2006, S. 14; vgl. Europäisches Sprachenportfolio u.a.), die es erlauben, Kompetenzen auf verschiedenen Stufen zu messen. Viele Hochschule benutzten diese bereits und können sie anpassen, indem sie das Online-Format berücksichtigen.

Geeignete Online-Prüfungsformate

Die nachstehenden Formate wurden alle für die Kompetenzprüfung an der Hochschule verwendet. Der Hauptzweck besteht hier darin, a) Internet-Ressourcen optimal zu nutzen und b) die Konzeption einer „schriftlichen Prüfung“ so zu erweitern, dass diese nicht unbedingt mit Stift und Papier durchgeführt werden muss.

1. Evaluieren Sie drei Online-Quellen (z.B. Wikipedia, Medium, YouTube) mit der in diesem Modul gelehrt Theorie X. Erklären Sie die wichtigsten Gemeinsamkeiten und Unterschiede und verwenden Sie sie auf Modell Y.

2. 3' Poster: Individuelle formative Bewertung der bisherigen Projektergebnisse mit Korrekturmaßnahmen;
3. Stichprobenartige Prüfung: Der Kandidat erhält drei Begriffe aus einem Concept Map und hat 3 Minuten Zeit, um die Zusammenhänge aufzuzeichnen.
4. 5x5 Videopräsentation, 5', basierend auf 5 Quellen/Projekten/ Erkenntnissen aus einem Modul. Das Video wird vor der Prüfung eingereicht; die Prüfungssitzung selbst besteht aus einer 10-minütigen Fragerunde basierend auf dem Video
5. Eruiieren Sie zu zweit Best Practices aus zwei Firmen. Evaluieren Sie diese aufgrund der Theorie Z.

Im Idealfall könnten diese Prüfungen im Rahmen einer Zeitfreigabe (z.B. 2 Tage nach Betätigung der Freigabe) festgelegt werden, um die Gleichberechtigung aller zu gewährleisten. Dieses Format ist in Sportwettkämpfen zu finden und ermöglicht es den Athleten, eine Aufgabe innerhalb von 48 Stunden nach dem Start während eines zwei-Wochen-Fensters zu erledigen.

Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse in diesem Paper

- Eine einfache Online-Verlagerung von Methoden des Präsenzunterrichts ist kein guter Ansatz, da er nicht alle Merkmale des Online-Lernens berücksichtigt.
- Bereitstellung von Inhalten mit wenig Feedback und/oder geringer Interaktion schneiden schlecht ab, während Formen mit häufigem Feedback und/oder hoher Interaktion gut abschneiden
- Um das Engagement der Studierenden zu erhöhen, sollte der Online-Unterricht wirksame Interventionen zur Förderung der Zusammenarbeit mit häufigem Feedback in regelmäßigen Abständen beinhalten.
- Das „Sandwich-Prinzip“ gilt für den Online-Unterricht: 45 Minuten Input, gefolgt von 30-60 Minuten studentischer Arbeit; im Plenum treffen sich alle zu Austausch und Feedback.
- Verlinkte Inhalte haben das Buch als primäres Leitmedium abgelöst; bewährte Praktiken müssen dem Rechnung tragen.
- „Open-book, open-wire“ verändert die Art der Beurteilungspraktiken

tiken grundlegend. Leistungsnachweise sollen die Nutzung von (online) verfügbaren Hilfestellungen eher einbeziehen als ausschließen.

- Cubic Learning schlägt einen validierten Rahmen für die Anpassung nicht nur des Inhalts, sondern auch des Kontexts und der Gemeinschaft vor. Dies sind zentrale Überlegungen für die Beurteilung der beruflichen und fachlichen Kompetenz.
- Hochschulen stehen bei der Beurteilung der Lernkompetenzen vor zwei Möglichkeiten; entweder a) geplante Ergebnisse in künstlichen, institutionell gelenkten und verbundenen Umgebungen oder b) agile Ergebnisse in echten, aufstrebenden und konsolidierten Umgebungen.
- Eine Hypothese zum Mogeln als Zeitoptimierung: a) Studierende optimieren ihren Aufwand (d.h. „mogeln“), wenn sie Antworten online, in Chats mit ihren Freunden oder mit Hilfe von Übersetzungstools finden können.; b) Studierende machen die Arbeit selber, wenn der Aufwand, der erforderlich ist, um online oder in Chats Antworten zu finden, den Aufwand übersteigt, den sie für die Arbeit selbst aufbringen müssen.



Einverstanden? Nicht einverstanden?
Bitte senden Sie Ihre Kommentare hier:
<https://is.gd/Ec2Sui>

Quellen

Grabe et al, Handreichung Kompetenzraster, http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/bb-nr/daten-1/Handreichung_Kompetenzraster.pdf, 2006, S. 14

Rankin, William: Cubic Learning, <https://unfoldlearning.net/>

Wiliam, Dylan (2011): Embedded Formative Assessment, Dylan Wiliam. Solution Tree Press, 2011

Ressourcen

Uni Bern: <https://assessment.unibe.ch/>

White Paper Teaching – gemeinsam leben & lernen

Achim Arn

White Paper Teaching beschreibt den natürlichen, (er-)lebensnahen Weg des Lernens. Er bedeutet, dass Menschen in der Schule oder an anderen Orten zusammenkommen, um miteinander das Leben zu teilen, zu erforschen und zu verstehen. Um diese aktiven Lernprozesse zu unterstützen, dokumentieren alle Beteiligten ihre Wege in leeren Heften, «whitepaper». White Paper Teaching ist gelebte Inklusion in einem kooperativen, individualisierenden Lerngeschehen.

White Paper Teaching ist gelebte Inklusion in einem kooperativen, individualisierenden Lerngeschehen.

Im Folgenden werden zwanzig Jahre Erfahrung mit lehrmittel- und arbeitsblätterfreiem Volksschulunterricht, den ich gemeinsam mit meiner Kollegin im Co-Teaching gestalten durfte, aus persönlicher Perspektive reflektiert und in zehn Punkten resümiert.

Die abschliessende Reportage von Claudia Landolt aus der Elternzeitschrift «Fritz+Fränzi» erzählt von einem Schulbesuch in unserer inklusiven, altersgemischten White-Paper-Teaching-Klasse.

White Paper Teaching heisst...

1 ... kollektive Verantwortung

White Paper Teaching eröffnet eine neue Perspektive auf das Lernen von Kindern und Lehrpersonen. Sind erst mal alle klassischen Lehrmittel, Arbeitsblätter, Wochenpläne, Werkstattposten und ähnliches aus dem Unterricht verschwunden, entstehen unglaublich viel Raum und Zeit für Leben und Lernen. Diese als Lerngemeinschaft zu füllen, ist die gemeinsame Verantwortung der Lehrpersonen und Kinder. Das heisst: **Die Lehrpersonen wählen gemeinsam mit den Kindern Lernthemen aus und vertiefen diese.** Kriterien für die Auswahl der Themen sind die gesellschaftliche Relevanz und die Lebenssituationen und Bedürfnisse der Kinder. Der Lehrperson fällt in diesem Prozess eine gewichtige Verantwortung zu, da sie einen grösseren Erfahrungs- und Wissenshorizont hat. Diesen darf und soll sie einbringen, doch immer im Dialog mit den Kindern. Die Kinder sollen keineswegs einfach machen, wozu sie Lust haben, sondern das, was für sie und die Klassengemeinschaft – immer im Hinblick auf das Lernen – gut ist. Dabei entstehen sehr wohl Reibungspunkte. Doch die Energie, welche aus dieser Reibung entsteht, gilt es konstruktiv zu nutzen, um hilfreiche Lösungen zu finden.

Durch die Partizipation der Kinder an der Entwicklung des eigenen Lerngeschehens wird der Unterricht zur gemeinsam verantworteten Lern- und Lebensveranstaltung: Das ist mein und unser Unterricht! Daraus folgt gleichermassen: **Guter Unterricht ist einfach! – und darum anspruchsvoll zu entwickeln und zu gestalten.** Das Wort „einfach“ sieht sich hier als Gegensatz zu komplizierten Unterrichtskonstruktionen, zu einer Überflutung mit Lehrmaterialien, einem Zappen zwischen Themen und Fachgebieten. Nur „einfacher“ Unterricht kann von den Kindern überblickt und verstanden werden. Er hilft den Schülerinnen und Schülern, Verantwortung für das eigene Lernen und das Lernen der ganzen Klasse zu übernehmen.

Um einen überschaubaren Unterricht mit den Kindern zu gestalten ist es hilfreich, mit Ritualen und sinnvollen Rhythmisierungen zu arbeiten. Diese geben den Kindern und Lehrpersonen Halt und Orientierung. Sie dürfen das Lernen nicht einschränken, sondern müssen dem Lernen dienen. Rituale sind also kein Selbstzweck! Sie müssen immer wieder in der Klassengemeinschaft hinterfragt und allenfalls neu verhandelt werden.

Dieser partizipative Aspekt reicht deutlich über die bereits verbreiteten und inhaltlich wichtigen Elemente des Morgenkreises und des Klassenrats (vgl. Achermann & Gehrig, 2013) hinaus. Es geht um die Gesamtheit des Unterrichts, der mit den Kindern partizipativ verhandelt und gestaltet wird.

2 ... einschließende Kooperation

Die gemeinsame Verantwortung für den Unterricht ist die Basis für ein kooperatives Lehr- und Lernverständnis aller Beteiligten: „Wir schaffen das gemeinsam!“ Eine Aussage einer unserer Schülerinnen gegenüber einem Journalisten war folgende: „Ich finde meine Klas-

se toll, denn hier bin ich nicht alleine, hier kann ich anderen helfen, hier helfen mir die anderen.“ Die von ihr genannten drei Punkte schildern die Eckpunkte einer einschließenden respektive inklusiven Pädagogik (vgl. Feuser, 2019).

Erstens: „Hier bin ich nicht allein“ umschreibt das Grundgefühl des Angenommenseins. Ich bin hier angenommen – so wie ich bin. Alle gehören gleichberechtigt dazu. Diese Grundhaltung schließt mit ein, dass sich

niemand integrieren muss – oder wenn doch, dann alle gleichermaßen –, sondern dass alle gleichwertig, also „inklusiv“ dazugehören. Normen verlieren dabei die Wertungskraft. Das Kind kann, was es kann, und das ist gut so. Es muss nicht irgendjemandem oder irgendetwas genügen, sondern ist einzig und allein aufgefordert, sein Bestes aus sich rauszuholen. Dabei stellen sich andere Kinder und die Lehrperson neben das Kind und stärken es. Das Kind genügt sich selbst.

Zweitens: „Hier kann ich anderen helfen“ beschreibt das Erleben von Selbstkompetenz und Selbstwertigkeit. Das Kind weiss, dass es wichtig ist und gebraucht wird. Egal welches Kind einmal in der Klasse krank ist und fehlt, es wird vermisst! Das „Anderen-Helfen“ zeigt zudem dem helfenden Kind, dass es selbst bereits Fähigkeiten erworben hat, welches es nun stolz weitervermitteln kann. **Andern behilflich zu sein, ist ein besonders starkes Gefühl der Selbstwirksamkeit.**

Drittens: „Hier helfen mir die anderen“ beschreibt die Erfahrung, dass das Kind bei seinen Lernschritten unterstützt wird. Das Kind wird in seinem Leistungswillen ernst genommen und bekommt die Hilfe, welche es braucht. Mit „die Anderen“, welche helfen, sind hier explizit sowohl die anderen Kinder der Klasse als auch die Lehrperson gemeint. In diesem Netz des Angenommenseins und der gegenseitigen Hilfe

Diese Grundhaltung schließt mit ein, dass sich niemand integrieren muss – oder wenn doch, dann alle gleichermaßen –, sondern dass alle gleichwertig, also „inklusiv“ dazugehören.

wird die Lehrperson sehr entlastet. Sie muss nicht jedes Kind „abholen, wo es ist“, was ein Anspruch ist, den viele Lehrpersonen für sich definieren. Einerseits können sich die Kinder selbst „bewegen“ und brauchen keinen „Abholservice“ und andererseits sind da auch noch die anderen Kinder, welche ebenfalls gerne bereit sind, ihre Klassenfreunde „in Schwung zu bringen“ und wo nötig zu unterstützen.

3 ... gemeinsame Fokussierung

Damit Verschiedenheit als Ressource sichtbar und nutzbar wird, ist es von großem Vorteil, wenn das „Lernen am gemeinsamen Gegenstand“ (vgl. Feuser, 2007) einen Großteil des Unterrichts durchdringt. Nur so können wir von und miteinander lernend das Leben erforschen und entdecken. **Die ganze Klassengemeinschaft arbeitet dabei im selben Themengebiet oder an derselben Fragestellung.** Davon ausgehend wird eine natürliche Differenzierung ausgelöst, welche den Lernressourcen und Interessen aller Kinder Rechnung trägt. „Differenzierung“ bedeutet hier, dass sich die Kinder auf unterschiedliche Weise mit einem Thema auseinandersetzen, und „natürlich“ impliziert, dass dies nicht von außen verordnet wird, sondern von selbst passiert (vgl. Krauthausen & Scherer 2010, S. 5f).

So findet das „Einander-Helfen“ automatisch statt und es entsteht ein dreifacher Effekt. Erstens erleben sich die helfenden Kinder als kompetent und wichtig, und zweitens wird die Lehrperson von ihren Helferaufgaben entlastet und hat die Möglichkeit, Prozesse zu beobachten oder Vertiefungsschritte zu initiieren. Drittens entsteht in der Klassengemeinschaft ein Lernflow, eine gemeinsame Energie: Wir sind ein großes Team und entdecken und erforschen zusammen die Welt! Meine Erfahrung ist, dass dieser Lernflow sehr leistungsfördernd und in seiner Wirkung nicht zu unterschätzen ist.

Damit dieser Flow sich entfaltet, müssen sich alle im „gemeinsamen Gegenstand“, respektive dem Klassenprojekt, dem Klassenthema, der Klassen-Fragestellung bewegen. Dabei gilt es, gleichzeitig zu beachten, dass sich jedes Kind mit seinen individuellen Interessen und Ressourcen darin wiederfinden kann. Dazu kann es auch einmal sinnvoll sein, zu einem übergeordneten Thema Unterthemen zu definieren, zu welchen die Kinder in Gruppen arbeiten. Sie werden dort zu Spezialisten und können anschliessend ihr Wissen und ihre Erfahrungen mit den anderen teilen.

Der Ansatz von gemeinsamen Projekten ist ebenfalls ein Herzstück der Reggio-Pädagogik (vgl. Küppers & Römling-Irek 2011, S. 28). Auch dort hat das Schlüsselwort „insieme“, was mit „zusammen“ oder „gemeinsam“ übersetzt werden kann, eine grosse Bedeutung und findet sich im kollektiven Entdecken und Erforschen der Welt wieder.

4 ... individuelle Dokumentation

Nur mit leeren Heften ist es möglich, den unterschiedlichen Lernwegen beim Entdecken des gemeinsamen Gegenstands gerecht zu werden. Vordruckte Inhalte in Lehrmitteln oder Arbeitsblättern können der Verschiedenheit der Lernenden und der Unvorhersehbarkeit der Lernprozesse nie angemessen Rechnung tragen. Allzu schnell wer-

den von allen Beteiligten Aufträge abgearbeitet. Ganz im Gegensatz dazu hat die individuelle Dokumentation in leeren Heften folgende drei entscheidende Vorteile:

Vordruckte Inhalte in Lehrmitteln oder Arbeitsblättern können der Verschiedenheit der Lernenden und der Unvorhersehbarkeit der Lernprozesse nie angemessen Rechnung tragen.

Erstens wird Lernen individuell sichtbar gemacht. Die Kinder erkennen ihre Lernschritte und können Revue passieren lassen, was sie erlebt haben. Je nach Lerngegenstand sind dies beispielsweise dutzende von Rechnungen, welche unter einander stehen, ein Aus-

flugsfoto mit einem dazugehörigen Erlebnistext oder ein Experiment, dessen Funktion mithilfe einer Zeichnung dargestellt wird, sowie die dazugehörigen Erkenntnisse der Kinder. Es geht nicht nur darum, Ergebnisse oder Produkte zu sichern, sondern den ganzen Lernprozess als eine Art Geschichte zu erzählen – einschließlich aller Umwege und Irrtümer. Die Kinder werden beim Betrachten ihrer Hefte zu staunenden Beobachtern ihres eigenen Lernens, was sie mit grossem Stolz und mit viel Lernfreude erfüllt.

Zweitens liegt im Dokumentieren selbst eine grosse, verinnerlichende Kraft. Die Kinder sind beim Gestalten der Hefte immer auf verschiedenen Ebenen gefordert, welche alle dazu beitragen, das Lernen zu unterstützen. Sie überlegen sich, wie sie Erlebtes oder Erkenntnisse in Worte fassen können. Sie sind gefordert, eine bildliche Darstellung eines Vorgangs zu entwickeln. Sie schreiben die ganze Rechnung auf, und nicht nur – wie sonst oft – das Resultat. Das hilft, alle Elemente einer Gleichung beim Schreiben nachzuvollziehen. Sie gestalten ihre Lerngeschichte auf ihre individuelle Art und Weise. Keine zwei Hefte sind identisch. Einige Elemente können jedoch gut in anderen Heften wiedererkannt werden, da die Kinder gemeinsam an Projekten arbeiten oder sich über ihre Lernfortschritte miteinander austauschen.

*„Das beste Arbeitsblatt
ist ein unbedrucktes
Papier!“*

Drittens ist man immer unterwegs und deshalb nie fertig. Bei Arbeitsblättern und Lehrmitteln ist es oft so, dass die Kinder angehalten sind, etwas „fertig zu machen“, unabhängig davon, ob Zeit und Motivation dazu vorhanden sind. Im Gegensatz dazu sind die Kinder bei der Dokumentation in leeren Heften immer im Fluss des Lernens und so gesehen nie fertig. Ein Schritt folgt auf den andern.

Was das Kind als Einheit für sich abgeschlossen hat, ist nur ein Zwischenhalt für den nächsten Schritt. Die Kinder und Lehrpersonen werden dadurch entlastet, da sie nicht normativ unter Druck geraten, etwas zu leisten, was gerade nicht zu ihrem Lernprozess passt. Und gleichzeitig werden sie angespornt, das Maximum zu geben und sich nicht mit dem „Fertig-Machen“ zu begnügen. Ein leeres Blatt spornt zu Höchstleistungen an. Oder wie Arthur Brühlmeier schreibt: „Das beste Arbeitsblatt ist ein unbedrucktes Papier!“ (Brühlmeier, S. 111)

Die individuelle Dokumentation hat neben den drei genannten lernfördernden Punkten noch einen weiteren, gerade im öffentlichen Schulsystem sehr nützlichen Aspekt: Die von den Kindern mit Lernerfahrungen und neu erworbenem Wissen gefüllten Hefte können, wenn nötig und/oder sinnvoll, zur Beurteilung verwendet werden.

Dies machte die Durchführung von Prüfungen in meiner Arbeit mit den Kindern unnötig. Stets konnte ich sowohl den Lernfortschritt als auch den Lernstand in allen Fachbereichen mit den Heften und weiteren notierten Beobachtungen des einzelnen Kindes belegen. Dadurch war es mir auch möglich, eine umfassende Leistungsbetrachtung vorzunehmen, welche der individuellen Situation des lernenden Kindes gerecht wurde. Alle bekannten negativen Effekte, welche Schultests mitbringen, wurden so vermieden (vgl. Brühlmeier, 1980).

Das in den Heften sichtbar gemachte Lernen kann im pädagogischen Diskurs unter dem Begriff „Portfolio“ (vgl. Bräuer & Keller & Winter F. (2012) betrachtet werden. Dabei werden Portfolios der Kinder als eine von vielen Varianten der Lerndokumentation gesehen. Beim White Paper Teaching hingegen ist das individuelle Dokumentieren ein absolut zentraler Teil des ganzen Unterrichtsgeschehens.

5 ... originales Lernen

Viele Lehrmittel und Lernarrangements versuchen, das echte Leben ins Schulzimmer zu holen. Mit unzähligen ansprechenden Ab-

bildungen versuchen sie, Lebensnähe künstlich zu inszenieren. Das Bestreben ist ehrbar, doch stellt sich die Frage, weshalb man sich mit Abbildungen oder Kopien begnügen soll, wenn das Original in Griffweite liegt. Ein echter Picasso macht mehr Freude als eine Kopie!

White Paper Teaching versucht, immer möglichst nah am echten Leben zu sein und in dieses einzutauchen.

White Paper Teaching versucht, immer möglichst nah am echten Leben zu sein und in dieses einzutauchen. Dabei ist es hilfreich, dass der Unterricht gemeinsam von Kindern und Lehrpersonen entwickelt wird. Die Lebenswelt der Kinder wird für die Lehrperson

und die Klassengemeinschaft zur Ressource und zum Ausgangspunkt, das Lernen zu gestalten.

Zur Lebenswelt der Kinder gehören beispielsweise das Dorf respektive die Stadt mit allen Institutionen und Menschen wie Ärzten, Museen, Konzerthäusern, Läden, Parks, Werkstätten, mit dem Wald als Lebens- und Erholungsraum, den Familien und sozialen Netzen der Kinder, der Freizeitgestaltung mit allen Vereinen und Hobbys, etc. All diese Lernorte können und sollen von der Klasse entdeckt zu werden. Was hier vornehmlich nach dem Bereich Natur-Mensch-Gesellschaft (NMG), Sport und Gestalten klingt ist aber immer auch stark mit Sprache verbunden. Selbstverständlich gehören auch Bücher, Zeitungen und digitale Medien zur Lebenswelt der Kinder, in der Sprache allgegenwärtig ist. Um die mathematischen Bezüge in der Welt zu finden, braucht es hingegen oft einen zweiten Blick; doch wer mit den Kindern in das echte Leben eintaucht, wird staunen, wo in unserem Alltag überall Mathematik steckt.

Beim Thema „Umgang mit Geld“ zeigt sich exemplarisch, wie vernetzt originales Lernen ist. Vom Kindergarten bis zur Oberstufe treffen beim Thema „Handel“ schnell die Bereiche Sprache, Natur-Mensch-Gesellschaft und Mathematik aufeinander. Gerade im originalen Lernen wird offensichtlich, dass das Leben ein vernetztes Gebilde ist, bei dessen Erforschung sich die Fachbereiche überschneiden und sich gegenseitig bereichern.

Celéstin Freinet (vgl. Kock, 2019) war ein Wegbereiter des Lernens am Original, da er mit seinen Schülerinnen und Schülern bereits vor achtzig Jahren hinaus ins Dorf und in die Natur ging, um sich mit der Welt auseinanderzusetzen. Die Kinder hielten anschließend ihre Erkenntnisse und Erfahrungen fest und verbreiteten diese dann mit Hilfe ihrer eigenen Schuldruckerei im Dorf. Ihre Schülerzeitung – angereichert mit eigenen Geschichten – waren alles Originaldrucke!

6 ... agile Lerngestaltung

Wer in das echte Leben eintaucht, und das erst noch mit einer ganzen Gruppe, wird sofort merken, dass die angestoßenen Prozesse nicht linear planbar sind. Ein Stein wird ins Rollen gebracht. Nun kann und muss dieser gelenkt werden. Diese rollende Planung und das einhergehende prozesshafte Verständnis von Lernen sind besonders spannend und anregend. Die Kinder und Lehrpersonen bleiben immer in Bewegung. Sie müssen wach sein für das, was sich ereignet. Die Lehrperson ist auf verschiedenen Ebenen gefordert: Sie muss auf die Kinder hören, sie beobachten, um danach adäquat reagieren zu können. Lernen ist ein situativer und persönlicher Prozess. Ich bin immer gemeint und ich mache immer einen Unterschied. Eine 8-jährige Schülerin sagte einmal zu mir: „Nichts und niemand ist gleich!“ Leider

Lernen ist ein situativer und persönlicher Prozess.

können Lehrmittel, Arbeitsblätter und Lernpläne diesem Aspekt nicht genügend Rechnung tragen. Sie inszenieren Lernen als repetitive, voraussehbare Veranstaltung. Sie berücksichtigen viel zu wenig das Individuum und orientieren sich stattdessen

immer an einer fiktiven Norm. Dabei besteht die Gefahr, dass nicht nur die Kinder in eine Abarbeitungshaltung geraten, sondern dass auch die Lehrperson den Blick nicht mehr beim Leben und Lernen der Kinder hat, sondern beim Bestreben, die vorbestimmten Aufträge mit den Kindern zu erfüllen. Doch nachhaltiges Lernen kann gerade nicht vorausbestimmt und verwaltet, sondern nur agil mit allen Beteiligten gestaltet werden (vgl. Arn, 2017).

Hans Brügelmann schreibt provokativ dazu: „Lehrgänge sind Krücken. Allein dadurch, dass man Krücken wegwirft, verschwindet keine Behinderung. Wer sich andererseits nur noch auf seine Krücken verlässt, verliert allmählich auch die verbliebenen Reste der eigenen Fähigkeit. Es gibt nur einen Ausweg: jeden Tag einige Zeit und von Tag zu Tag ein bisschen mehr auf die Hilfe der Krücken zu verzichten.“ (Brügelmann, 1984, S.9)

7 ... aktives Forschen

Passives Forschen geht nicht. Wer forscht, ist in Bewegung, möchte entdecken, möchte verstehen. Solche Aktivität wird von einem agilen Lernumfeld unterstützt oder überhaupt erst ermöglicht. Die Kinder und Lehrpersonen versuchen gemeinsam, die Welt zu verstehen. Sie sind miteinander und mit der Welt im Dialog. Dabei geht es um eine

lebendige Auseinandersetzung, in der sich das „Ich – mit meinen Gedanken, Sichtweisen, Erlebnissen“, das „Du – mit den Gedanken, Sichtweisen und Erlebnissen des Gegenübers“ und das „Wir - mit einer verallgemeinernden, konventionsverbundenen Idee“ begegnen (vgl. Ruf & Gallin, 1990). **Im dialogischen Hin und Her von Ich-Du-Wir lernen Kinder und Lehrpersonen sich selbst, die anderen und die Welt besser kennen.** Der aktive Forschergeist führt zu einer offenen, wissbegierigen, lernenden Haltung gegenüber dem Unbekannten und dem Fremden. Mutig gemeinsame Wege zu beschreiten, wird zum alltäglichen Leben und Lernen. Wege entstehen bekanntlich dadurch, dass man sie geht.

8 ... nachhaltige Leistungsfreude

White Paper Teaching fördert die Leistungsbereitschaft von Kindern und Lehrpersonen. Das ist gut so, denn Leistung ist großartig und macht Freude! Diese Haltung zeigt ein urpositives Verhältnis zu Leistung und befreit sie von der Orientierung am Leistungsvergleich. Leistung ist fern von Gängelei und normativem Druck zu verstehen. Sie stellt vielmehr die individuelle Leistung ins Zentrum. Die Kinder freuen sich über das, was sie mit Motivation und Einsatz erreicht haben, unabhängig davon, wo die anderen Kinder stehen. **Sie erleben sich als selbstwirksame und erfolgreiche Lernende.**

Die Kinder freuen sich über das, was sie mit Motivation und Einsatz erreicht haben, unabhängig davon, wo die anderen Kinder stehen.

Diese Leistungsmotivation und Leistungsbereitschaft führen auch normativ betrachtet zu sehr guten Leistungen, was sich unter anderem in ihren Heften gut zeigen und belegen lässt. Die Kinder lernen erfolgreich nicht obwohl, sondern weil sie Freude haben. Diese Leistungsfreude der Kinder ist nachhaltig und es gelingt ein Transfer in nicht-schulische Kontexte. Immer wieder erzählen mir Eltern, dass sich ihre Kinder, seit sie bei mir in der Schule sind, in der Familie und Freizeit interessierter und präsenter auf die Welt zugehen. Und Lehrpersonen, welche Schülerinnen und Schüler von mir übernehmen, loben das grosse Engagement und die intrinsische Motivation der Kinder.

Anzufügen gilt hier, dass die guten Leistungen nicht einzig auf die Lernfreude und den Einsatz des einzelnen Kindes zurückzuführen sind, sondern auch auf alle anderen oben beschriebenen Punkte, wie soziale Dynamik, die gezielte Differenzierung, individuelle Dokumentation und anderes mehr. Es ist das Zusammenspiel all dieser Faktoren, welche das Lernen begünstigt.

Was hier als Leistung beschrieben wird, bezieht sich sowohl auf die Fachkompetenz als auch auf die personale, soziale und methodi-

sche Kompetenz (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016). Lernen beinhaltet nicht nur, was auf einem weissen Blatt Papier gezeigt werden kann – aber auch.

9 ... geteilte Ressourcen

„Teilen“ ist nicht das Gleiche wie „aufteilen“. Etwas aufzuteilen hebt das Ganze auf. Etwas zu teilen macht das Ganze für beide zugänglich. Unterricht soll nicht zwischen Kindern und Lehrpersonen aufgeteilt, sondern von allen Menschen im Unterricht und in dessen Umfeld geteilt werden. Teilen macht glücklich. Geteilte Freude ist doppelte Freude. Geteiltes Leid ist halbes Leid. Erfolge – auch von Einzelnen – sollen in der Klasse geteilt werden. Die Freude wird also immer größer. Aber auch Probleme, Fehler, Unsicherheiten sollen gemeinsam getragen werden. Sie werden so fassbar, lösbar, enttabuisiert und zum Lernfeld sowohl für den Einzelnen wie auch für die ganze Gruppe. Jeder darf Fehler machen, wir alle können davon lernen und möglicherweise können wir auch bei der Lösung der individuellen Problemstellung behilflich sein (vgl. Arn, 2008).

Unterricht soll nicht zwischen Kindern und Lehrpersonen aufgeteilt, sondern von allen Menschen im Unterricht und in dessen Umfeld geteilt werden.

Dieser positive Zugang zum Leben und den darin enthaltenen Ressourcen ist zentral für einen guten Unterricht. Damit ist nicht gemeint, dass im Leben aktuell alles schön und gut ist, sondern, dass das Leben den Ausgangspunkt für jegliche Veränderung darstellt. Schön formuliert wird das in einem Liedertext der deutschen Band Pur: „Ich seh’ jetzt nicht mehr nur, was ist. Ich seh’ auch, was draus werden kann. Jeder Tag fängt damit schöner an.“ Hier richtet sich der Blick auf die Ressourcen jedes einzelnen Menschen: der Lehrperson, des Kindes, des Vaters, der Mutter, der Geschwister etc. Diese Ressourcen gilt es zu entdecken, wertzuschätzen und zu nutzen. Schule wird nicht von der Welt durch Aufteilung abgetrennt, sie ist Teil derselben, Teil eines Netzwerks, Teil eines grossen Ganzen.

10 ... heisst lebenslanges Lernen

Die hier aufgeführten zehn Aspekte des White Paper Teachings erzählen von meinem persönlichen Weg, welchen ich mit anderen gegangen bin. Er zeugt von zwanzig Jahren Leben und Lernen in einer altersgemischten, inklusiven Regelklasse in einer Kleinstadt mit hohem

Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund. In dieser Klasse konnten so genannt „normale“, „mehrfachbehinderte“ und „hochbegabte“ Kinder gemeinsam leben und lernen.

In meiner Ausbildung zum Heilpädagogen wurde mir von einem Dozenten folgender Satz mit auf den Weg gegeben, den ich mittlerweile auch selbst unterschreiben würde: „Was ich euch jetzt erzähle, ist der aktuelle Stand meines persönlichen Irrtums.“ **Ich sehe mich selbst als Lernenden, im Wissen um meine eigenen Grenzen, Fragen und Unsicherheiten.** Aus diesem Grund versuche ich hier nicht neue Normen zu vermitteln, sondern Beobachtungen und Erkenntnisse zu beschreiben, die mir wichtig sind und gut erscheinen.

Dass der persönliche Aspekt des Lernens gerade für Lehrpersonen zentral ist, zeigt sich auch darin, dass die Schule mit ihren Normen und den dazugehörigen Erwartungen den Kindern und Lehrpersonen noch immer viel Stress bereitet. Allzu oft geht es darum, etwas Normatives zu erfüllen, und nicht darum, das Maximum zu lernen. Als Gegenteil von „normativ“ habe ich bei meiner Recherche das Wort

„beschreibend“ entdeckt. Das trifft es aus meiner Sicht: Ich versuche als Mensch, welcher sich für die Menschen und das Leben interessiert, immer beschreibender zu werden, denn mir wird immer stärker bewusst, dass der normative Blick meinem Gegen-

über oft nicht gerecht wird. Dadurch werde ich selbst zum Lernenden mit wachem Blick und offenem Geist.

Der Moment, als mir vor zwanzig Jahren klar wurde, dass ich von nun an auf vorgedruckte Materialien, Arbeitsblätter, Lehrmittel, Prüfungen und normierte Fragebögen verzichten werde, war dabei entscheidend. Von da an war ich näher bei den Kindern und ihrem Lerngeschehen und näher an dem, was mir und den Kindern in dieser Welt begegnet. Ich wurde kreativer und begann, das Lernen mit den Kindern gemeinsam zu gestalten. Für mich bis heute ein großes und spannendes Abenteuer!

Allzu oft geht es darum, etwas Normatives zu erfüllen, und nicht darum, das Maximum zu lernen.

White Paper Teaching ist (k)eine Pädagogik!

Viele pädagogische Ansätze – auch reformpädagogische – beschreiben Modelle, bei welchen die Erwachsenen, respektive die Lehrpersonen für die Kinder tätig sind. Sie stellen Lernmaterialien, Lernpläne, Lernarrangements etc. für die Kinder her, welche diese anschließend durcharbeiten sollten. **White Paper Teaching bedeutet hingegen, dass**

White Paper Teaching ist kein klassisches pädagogisches Modell, sondern eine gelebte Form des natürlichen gemeinsamen Lebens und Lernens.

Unterricht nicht von Erwachsenen für Kinder organisiert, sondern **gemeinsam mit Kindern gestaltet, gelebt und verantwortet wird**. White Paper Teaching ist kein klassisches pädagogisches Modell, sondern eine gelebte Form des natürlichen gemeinsamen Lebens und Lernens. Nicht mehr und nicht weniger.

White Paper Teaching – ein Schulbesuch

Die leicht gekürzte Reportage der Journalistin Claudia Landolt aus dem Elternmagazin Fritz+Fränzi gibt Einblick in den konkreten Lebens- und Lernalltag mit White Paper Teaching.

Wo Schule Freude macht!

Eine ganz «normale» staatliche Schulklasse in Wil (SG), die so ganz anders ist: Hausaufgaben sind freiwillig, auf Lehrmittel und Arbeitsblätter wird verzichtet und Prüfungsstress gibt es auch nicht. Dies dazu noch in einer altersgemischten, integrativen Kindergruppe. Wie geht das? Ein Unterrichtsbesuch.

Jedes Kind ist verschieden, lernt verschieden und stammt aus ganz unterschiedlichen Verhältnissen. Dem wollen einige Schweizer Schulen entgegenkommen und haben das altersdurchmischte Lernen eingeführt. Fritz+Fränzi wollte wissen, wie der Schulalltag in einer solchen Klasse, die zudem integrativ geführt wird, aussieht. So besuchte Fritz+Fränzi eine von acht Klassen des Alleeschulhauses in Wil. Dort unterrichten Darinka Egli und Achim Arn als Vollzeit-Zweier-team gemeinsam mit 21 Kindern zwischen sechs und zehn Jahren. Zu ihnen gehören auch Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Zum Beispiel Céline. Sie ist schwer sehbehindert und damit das Kind mit dem

sichtbarsten Handicap. Oder der heute so aufgeweckte Tenzin, der im Kindergarten sehr wenig sprach, sich kaum verständigen konnte sowie weitere sechs Kinder, die anderswo separiert unterrichtet würden. Hier jedoch gehören sie alle dazu. Möglich ist dies, weil Achim Arn Klassenlehrer und Heilpädagoge zugleich sein und mit Darinka Egli stets zusammen vor Ort sein kann.

Vom echten Leben lernen

Es ist Dienstagmorgen um 7.30 Uhr. Die grosse Eingangstüre des Alleeschulhauses mitten in Wil ist weit geöffnet. Nach und nach trudeln die Kinder der Klasse Egli/Arn im Klassenzimmer ein. Obwohl der Unterricht erst um 8 Uhr anfängt, sind die Lehrpersonen schon eine halbe Stunde früher vor Ort, um den Kindern einen individuellen und ruhigen Schulstart zu ermöglichen und den Eltern etwas Morgenstress zu nehmen. So kommt es nicht selten vor, dass manche sich im Schulzimmer die Zähne putzen, sich ein Buch schnappen oder an ihren Aufgaben arbeiten. Um 8 Uhr ertönt das Morgenlied auf dem Klavier. Die Schule beginnt. Heute steht ein Ausflug in den Wald an, so wie alle 14 Tage. «Vom Baum zum Stuhl» heisst das Thema, an dem die Kinder arbeiten. Ihre Entdeckungen bebildern und beschreiben sie in ihrem Arbeitsheft, dem so genannten Forschungsheft.

Vorerst gilt es, den 20-minütigen Fussmarsch in den Wald zu bewältigen. Das gelingt mit wenig Gedränge und Geschubse – zu gross ist die Vorfreude. «Ich finde es toll, dass wir so viel draussen sind», bringt es Mehrin auf den Punkt. Viele Wochen zuvor hat sich die Klasse draussen mit den Bäumen beschäftigt, verschiedene Keimlinge gesammelt und eingepflanzt. Diese stehen auf den Pulten im Schulzimmer. «Wir pflegen sie gut», erklärt der zehnjährige Vleran stolz. Er ist es auch, der uns schildert, wie das mit den Bäumchen funktioniert. «In unserer Baumschule haben wir viele Bäumchen. Wir pflegen sie, bis sie genug gross sind, um in den Wald ausgepflanzt zu werden. Dies haben schon viele Schulklassen vor uns so gemacht. Darum hat es im Wald ganz viele grosse Bäume aus unserer Schule.» Im Wald wartet der Wiler Förster Renaldo Vanzo bereits auf die Kinder. Heute sucht er mit ihnen die Bäumchen aus ihrer Baumschule aus, die sie an einer entfernt liegenden Lichtung zusammen einpflanzen werden.

Keine Schulglocke, die erklingt, kein Sehnen nach der Pause und kein Pressieren auf den Zug. Was andernorts ein Schulausflug wäre, ist hier Normalität. «Das Leben findet draussen statt, das sollen die Kinder miterleben», erklärt Darinka Egli. So geht die Klasse nicht nur regelmässig in den Wald, sondern nutzt auch die Stadt als Lernort. Zum aktuellen Thema «Vom Baum zum Stuhl» besuchten sie bereits eine Sägerei und eine Schreinerei. «Kinder sollen Lebensstärke entwi-

ckeln, das heisst, mit beiden Beinen im Leben stehen. Das bedeutet, dass sich Kindergarten und Schule den echten Inhalten und Situationen des Lebens stellen müssen», sagt Darinka Egli.

Einander helfen ist Programm

Wir spazieren zur Waldlichtung. Ein Mädchen in gelber Regenjacke greift nach meiner Hand. Es ist Céline. «Gehst du gerne in den Wald?», fragt sie mich. Und sagt dann, in einer Grosszügigkeit, wie sie nur Kindern eigen ist: «Ich habe eine Sehbehinderung - und dann habe ich noch zwei Geschwister und bin zehn Jahre alt, und du?» Ihre jüngere Klassenkollegin Tijana hüpfte neben uns, munter wie Pippi Langstrumpf. Zwischen zwei Hüpfen und zahlreichen Entdeckungen («Eine Schnecke!») berichtet sie mir aus ihrer Welt: von ihrem Morgen, ihrer Familie und von ihrem baldigen Geburtstag. Zwischendurch erklärt sie Céline den Weg: «Jetzt musst du nach rechts abbiegen.» Dass man sich gegenseitig hilft, ist in dieser Klasse Programm.

Auf der Lichtung zeigt der Förster den Kindern, wie man korrekt einen jungen Baum einpflanzt. Wenig später graben sie zu zweit mit einem Spaten ein Loch in den Boden und schleppen schwere Holzpfähle. Manche schwitzen, ziehen ihre Jacken aus. Andere wiederum diskutieren, wer nun welche Aufgabe hat. Auch Céline läuft über den unebenen Waldboden, an der Hand ihrer Kollegin Joy. Ab und zu schaut Céline in den Himmel, als ob sie das gefällige Blau, die schöne Stimmung mit ihren Sinnen einfangen möchte.

Rechnen «spielen» ohne Lehrmittel

Rechnen sei ihr Lieblingsfach, erklären mir mehrere Kinder voll Freude. Warum? «Weil wir hier Rechnen spielen. Das ist, wie ein Rätsel zu lösen», erzählt Leon. Zum Beispiel Subtraktion. An diesem Morgen geschieht dies zuerst mit einer selbst gebastelten Kegelbahn mit 7 oder 14 Kegeln, die es mit dem Finger und mit Hilfe einer Murmel wegzukicken gilt. Die Anzahl gefallener Kegel wird von der Startzahl 20 oder 40 anschliessend subtrahiert. Wer zuerst bei 0 ist, hat gewonnen! Die Kinder entscheiden dabei selbst, mit welcher Anzahl Kegel und mit welcher Startzahl sie spielen wollen. Arn erfragt das so: «Welche Anzahl Kegel ist gut für dich? Mit welcher Startzahl möchtest du üben?» Und dann setzten sich zwei Kinder zusammen, welche die gleiche Herausforderung suchen, dabei spannt zum Beispiel ein Zweitklässler mit einem Erstklässler zusammen.

Die Rechenaufgabe wird ins Heft geschrieben, der Kegelpartner rechnet beim Resultat mit und korrigiert, wo nötig. Nach einigen Runden treffen sich die Kinder im Kreis und geben sich gegenseitig Tipps, wie man fingerfertig die Kegel trifft und vor allem, wie man die daraus entstehende Rechnung schlaue lösen kann. Später rechnen die Kinder von der Tafel, an der unzählige Rechnungen verschiedenen Schwierigkeitsgrades stehen. Auch hier wählen die Kinder selbst, welche Aufgaben zu ihnen passt und sie fordert. Sie entscheiden auch eigenständig, mit welchen Hilfsmitteln (Finger, Klötze oder dem iPad) sie die Rechnung lösen. Mehr als eine Stunde sind alle Kinder hochkonzentriert.

Dabei ist die Bandbreite sehr gross: Ein siebenjähriger Junge rechnet im Tausenderraum, während das neunjährige Mädchen daneben bis 20 arbeitet. Beide sind mit grossem Eifer dabei und kontrollieren sich gegenseitig. Natürlich möchten beide gewinnen! Bei Fragen wenden sie sich zuerst an ihren Nachbar, dann an eine der beiden Lehrpersonen. Auch Céline übt an ihrem iPad, an einem Programm, das eigens für sie entwickelt wurde und ihr das selbständige Arbeiten an den Klasseninhalten ermöglicht. Am Schluss der Stunde gibt es eine Feedbackrunde, welche von einem Kind geleitet wird. «Wie ging es dir beim Arbeiten? Was hat dir geholfen? Wo möchtest du weiterarbeiten?» Mehrere Kinder melden sich und geben so Auskunft über ihr Lernen. Kinder mit ganz verschiedener Rechenkompetenz melden sich. Sie alle wollen über ihr Lernen Auskunft geben. «Wir wollen nicht nur die Kinder dort abholen, wo sie stehen, sondern wollen, dass sie es selbst wissen. Von dort aus können wir gemeinsam überlegen, welche Lernschritte für sie folgen könnten.», erklärt Darinka Egli.

Die selbst gebastelte Kegelbahn ist keine Ausnahme. In dieser Klasse gibt es keine Lehrbücher, Arbeitsblätter, Werkstätten oder Wochenpläne. Gelernt wird vom Thema selbst, dokumentiert wird in leeren Heften, und geübt wird oft mit Spielen. Immer gibt es Raum zur Differenzierung. Und tatsächlich: Keines dieser Kinder kommt zu kurz. Jedem wird die Zeit geschenkt, die es für seine Schritte braucht. Während Darinka Egli einer Gruppe eine Aufgabe erklärt, kann sich Achim Arn auch mal einem einzelnen Kind länger widmen. Es muss ihm dringend etwas mitteilen. «Es ist nett, dass du mir beim Rechnen geholfen hast», sagt das Mädchen später zu Achim Arn.

Lernen im Rhythmus der Kinder

Um so konzentriert arbeiten zu können, wie es die Kinder in der Mathematik tun, braucht es einen Tagesrhythmus, der den Kindern entspricht. So treffen sich die Kinder täglich im Morgenkreis. Auf dem kleinen Holztischchen in der Mitte liegt ein mehrteiliges Holzpuzzle,

aus dem sechs Kinder ein Stück herausnehmen und etwas berichten dürfen. Sei es von einem neuen Rucksack oder einem Ausflug. Was immer ein Kind beschäftigt, kann so mit der Klasse geteilt werden. So erzählt ein Junge zum Beispiel, dass er mit seinem Vater an der Eröffnung einer Moschee gewesen ist. Seine Klassenkollegen fragen: Was ist eine Moschee? Hast du da gebetet? Und sieht sie schön aus?

Nach der darauf folgenden intensiven, circa einstündigen Arbeitsphase gibt es den wohlverdienten Znüni. Dieser wird gemeinsam im Klassenzimmer eingenommen, angestimmt durch das Znünilied. Die Kinder holen ihre Snacks aus dem Schulthek. Es kommen Früchte zum Vorschein, ab und an ein Darvida, manchmal ein Sandwich. «Wenn wir wollen, dass die Kinder gesund essen, weil es zu ihrem Wohlbefinden beiträgt, muss das gesunde Essen Bestandteil des Alltags sein», sagt Darinka Egli. Enge Ernährungsvorgaben gebe es nicht, das Znüni müsse einfach gesund sein. Dies führe dazu dass die Schülerinnen und Schüler immer wieder über ihr Znüni diskutieren, ob etwas gesund sei oder nicht. So lernen sie ein Stück weit, sich gesund zu ernähren.

Wenn die Zwischenverpflegung gegessen ist, saugt Tijana mit dem Staubsauger den Boden und wischt die Brösmeli vom Tisch. Danach geht es nach draussen zum Austoben und Spielen – nicht ohne vorher besprochen zu haben, was man vorhat, damit niemand sich langweilt oder alleine bleibt. «Das gemeinsame Znüni und das Pausenkonzept wurde erfunden, damit Ernährung und Bewegung genug Raum im Alltag haben», erklären die beiden Pädagogen. Nach der Pause folgen dann oft Phasen des freien Spielens und Lernens, des Sports oder des Gestaltens.

Das Wohl des Kindes im Vordergrund

Dass in dieser Klasse das Kind in seiner gesamten Entwicklung im Zentrum steht, wird schnell sichtbar. Auch darin, dass von allen Kindern der Klasse ein grosses Familienfoto an der Wand hängt. Hier gehören nicht nur alle Kinder dazu, sondern die ihre Familien. Die Eltern sind auch ohne Vorankündigung in der Klasse als Besucher immer gern gesehen. Das sorgt für ein gutes gegenseitiges Verständnis, was gerade bei den vielen nicht alltäglichen Dingen in dieser Klasse wichtig ist. Ein Kind sagt von sich dem Besuch treffend: «Ich wohne im zweiten Stock.» Eine Mutter erzählt, dass hier Konflikte in der Klasse oder in der Schule nicht an den Mittagstisch gelangen, sondern in der Schule gelöst werden.

Die Sprachkultur schwappe auch auf das Elternhaus über, erzählt sie. «Häufiger als «Ich will.» hören wir nun «Ich hätte einen Vorschlag.» Manche Kinder empfinden diesen Unterrichtsstil allerdings als «anstrengend, weil ich da so viel selber denken muss», sagt etwa eine Schülerin. «Das empfinde ich aber als Kompliment», antwortet Achim Arn. «Selber zu denken ist nicht der einfachste Weg. Doch nur wer alles selber ausprobieren, prüfen und erforschen will, wird echte Lebensstärke entwickeln.»

Dieser Text erschien im Schweizer ElternMagazin Fritz+Fränzi, Ausgabe 9/17 als Reportage unter dem Titel „Wo Schule Freude macht“. Publikation mit freundlicher Genehmigung der Stiftung Elternsein, Zürich www.fritzundfraenzi.ch

«Selber zu denken ist nicht der einfachste Weg. Doch nur wer alles selber ausprobieren, prüfen und erforschen will, wird echte Lebensstärke entwickeln.»

Literatur

- Achermann E., & Gehrig H. (2013). Altersdurchmisches Lernen. Bern: Schulverlag Plus
- Arn A. (2008). Fehler als Lernmotor. In: Schritte ins Offene, 38. Jahrgang, Nr.4. Spiez: EFS&FKS.
- Arn C. (2017). Agile Hochschuldidaktik. Weinheim:Juventa Verlag ein Imprint der Julius Beltz GmbH & Co. KG
- Bräuer G. & Keller M. & Winter F. (2012). Portfolio macht Schule. Hannover, Klett Kallmeyer Verlag.
- Brühlmeier, A. (1980, Oktober). Die Noten als pädagogisches Problem. Abgerufen am 25. Oktober 2020, von <http://www.bruehlmeier.info/noten1.htm>
- Brühlmeier, A. (2007). Menschen bilden. Baden: Baden-Verlag.
- Brügelmann H. (1984). Die Schrift entdecken. Konstanz: Faude.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2016, Februar 29). Lehrplan 21, Überfachliche Kompetenzen. Abgerufen am 25. Oktober 2020, von <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|3>
- Feuser, G. (2007, Dezember 12). Lernen am „Gemeinsamen Gegenstand“. Abgerufen am 25. Oktober 2020, von <https://www.georg-feuser.com/lernen-am-gemeinsamen-gegenstand/>
- Feuser, G. (2019, Mai 24). Schulisch-unterrichtliche Inklusion – ein Frage der Didaktik. Abgerufen am 25. Oktober 2020, von <https://www.georg-feuser.com/schulisch-unterrichtliche-inklusion-eine-frage-der-didaktik/>
- Krauthausen, Günter & Scherer, Petra (2010). Umgang mit Heterogenität. Natürliche Differenzierung in der Grundschule. Handreichung des Programms SINUS an Grundschulen. Kiel: IPN.
- Küppers, K. & Römling-Irek, P. (2011). Die Auseinandersetzung mit der Welt. Braunschweig: Georg Westermann Verlag
- Renate K. (2019). Freinets pädagogische Theorie des Lernens und des Lehrens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Ruf U., & Gallin P. (1990). Sprache und Mathematik in der Schule: Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Stuttgart: Klett-Cotta.

Lehrkunsstdidaktik

Adriano Montefusco

Arn & MacKevett formulieren zum Schluss ihres Artikels das Desiderat, weitere Konzepte, Theorien und Herangehensweisen im Kontinuum zwischen Plandidaktik, agiler Didaktik und agilem Lernen zu verorten (Arn & MacKevett 2020). Dieser Beitrag nimmt den Wunsch auf und soll zeigen, dass mit der Lehrkunsstdidaktik seit rund vierzig Jahren ein Ansatz vorliegt, der wesentliche Aspekte agiler Didaktik beinhaltet, gleichzeitig das Potential in sich trägt, Paradigmen agilen Lernens zu befördern und sich selber noch stärker in diese Richtung zu entwickeln.

Lehrstücke aus Sternstunden der Geistesgeschichte

Die Lehrkunsstdidaktik ist ein verhältnismäßig junger Ansatz, der auf pädagogischen Lehrstücken Martin Wagenscheins aufbaut. Im Nachinszenieren dieser dramaturgisch modellierten Unterrichtseinheiten wurden didaktische Überzeugungen deutlich, die allen voran Hans Christoph Berg (in engem Bezug auf Klafkis Kategorialbildungstheorie) zur Ausformulierung eines kohärenten didaktischen Reflexionsrahmens angeregt haben (Berg 2009). Die Lehrkunsstdidaktik antwortet auf einen „Grundrissfehler von Schulunterricht und Didaktik“ (ebd., S. 18), den sie u. a. im „Pensendruck“ und der „Zensurmacht“

Lernen soll wieder das werden, was es in der Menschheitsgeschichte war: Persönliches Ergriffenwerden von echten Problemstellungen und staunendes, forschendes Durchzweifeln zahlreicher eigener Lösungsansätze bis zum Durchbruch einer Erkenntnis (und darüber hinaus).

(ebd., S. 19) eines verstaatlichten Lehrapparates sieht, der Lernen- de eher abfertigt als bildet. Lernen soll wieder das werden, was es in der Menschheitsgeschichte war: Persönliches Ergriffenwerden von echten Problemstellungen und staunendes, forschendes Durchzweifeln zahlreicher eigener Lösungsansätze bis zum Durchbruch einer Erkenntnis (und darüber hinaus).

Ausgangspunkt für die Lehrkunstdidaktik waren bislang v. a. erkenntnisgeschichtliche Meilensteine der Menschheit und ihre grossen Fragen. Bahnbrechende Entdeckungen in der Physik, in der Biologie, in der Mathematik – aber auch Neuerungen in der Kulturgeschichte (bildende Künste, Literatur, Musik) werden in thematisch orientierten Lehrstücken meist kollaborativ von Pädagog•innen aufgearbeitet und anschließend mit Lernenden in projektbasierten Lernumgebungen nachvollzogen. Dabei ‘spielen’ die Schülerinnen und Schüler den Erkenntnisprozess auf individuellen Wegen nach. Sie ringen gemeinsam auf vielfältigen Pfaden des Versuchs und Scheiterns darum, das Phänomen zu ergründen, es verstandesmäßig zu durchdringen und mobilisieren und trainieren dabei Kompetenzen, die in vielen anderen Lern- und Lebensbereichen zentral werden können.

Da die Lehrstücke den Lerngegenstand stark aufbereiten, erscheint die Lehrkunstdidaktik zunächst als plandidaktischer Ansatz und als Inhaltsdidaktik (vgl. Schulze & Berg 2009) par excellence. Bei näherer Auseinandersetzung mit ihrer Grundhaltung und ihren Werten fällt auf, dass sie im Vollzug zu agilen Lernprozessen führt.

Grundhaltung und didaktische Prämissen der Lehrkunstdidaktik

- Lerngegenstände werden – trotz aller Didaktisierung – nicht im eigentlichen Sinne vermittelt, sondern den Lernenden in komplexen, multimodalen Denkräumen vorgelegt, damit sie daran die grossen

Errungenschaften der menschlichen Geistesgeschichte selber neu und auf eigenen Wegen eher ‚erfinden‘ und ‚entwickeln‘ als sie im Sinne aufbereiteter Wissensbestände zu ‚entdecken‘.

- Lernen erfolgt exemplarisch, genetisch und dramatisch/sokratisch:

a) exemplarisch: Lernende setzen sich mit interdisziplinären Themenfeldern und Phänomenen auseinander, an denen Kompetenzen und Kenntnisse besonders gründlich und damit grundlegend aufgebaut werden können (Klafkis Prinzip der kategorialen Bildung).

b) genetisch: Kompetenzen (zu denen auch domänenspezifische Wissensbestände gehören) werden nicht an toten Sachverhalten aufgebaut. Erkenntnisse werden in den Lehrstücken in genau diejenigen lebendigen Handlungen zurück übersetzt, aus denen sie entstanden sind.

c) dramatisch/sokratisch: was den Unterricht auf allen Ebenen in Bewegung setzt, sind die echten Fragen und Probleme der Lernenden. Diese bilden den Motor, der den Erkenntnisprozess und Kompetenzaufbau vorantreibt. Bildung wird als dramatischer Prozess verstanden. Lernende müssen ergriffen sein, in Flow geraten, selbstgesteuert mit allen Kräften um eine Problemlösung ringen, sie sollen sowohl Emotionen beim Scheitern aushalten wie auch die Freude bei Durchbrüchen teilen dürfen. Die Lehrperson behält die Entstehung und Aufrechterhaltung dieses Zustandes im Blick und sorgt dafür, dass die Bedingungen dazu jederzeit gegeben sind.

- Lehrpersonen halten sich stark zurück, geben den Lernenden viel Raum zur Exploration und zum Entwickeln eigener Fragen und Lösungen. An neuralgischen Punkten im Lernprozess können sie sich moderierend einschalten oder mit gezielten Rückfragen oder Impulsen den stockenden Gruppenprozess wieder in Fluss bringen. Dabei verstehen sie sich als Teil der Wissens- und Kompetenzbildungsgemeinschaft und dürfen sich mit ihren eigenen Fragen einbringen. Durch eigenes Scheitern und Lernen können Lehrpersonen emphatisch mit den Fehlversuchen der Lernenden umgehen und Nichtverstehen als notwendigen Schritt im Verstehensprozesses bejahen.

Während die Lehrperson bei der ersten Ausarbeitung eines neuen oder bei der Aufarbeitung eines bereits zur Verfügung stehenden Lehrstückes den Lernprozess der Gruppe in gewisser Weise vorstrukturiert, ist sie sich der „Nicht-Machbarkeit komplexer Lernprozesse“

bewusst (Schulze & Berg 2009, S. 71). Diese spielen schon in den kollegialen Lehrkunstwerkstätten, die zur Entstehung neuer Lehrstücke führen, eine zentrale Rolle. Am Anfang des Lehrkunstunterrichts und auch der Entwicklung neuer Lehrstücke liegen weniger Themen und gegenständliche Inhalte, als zentrale Fragen der Menschheit, die in Denkbildern, paradoxen Phänomenen und scheinbar undurchdringbar komplexen Problemen an uns herantreten. So wird z. B. im mathematischen Lehrstück zu Euklids Sechsstern nicht primär die Kenntnis geometrischer Figuren vermittelt, sondern die Lerngruppe muss sich die Kompetenz erarbeiten, mathematisch-logische Beweisführung zu verstehen und selber zu vollziehen (vgl. Gerwig 2014). Dass dabei auf allen Ebenen Problemlösestrategien mobilisiert und reflektiert werden müssen, liegt auf der Hand.

Lehrkustdidaktik im Kontinuum agiler Lehr- und Lernformen

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass Lehrkustdidaktik in der Mitte zwischen Agiler Didaktik und Plandidaktik steht: Sie nimmt den Umstand ernst, dass Lehrpersonen die Lernprozesse agiler gestalten können, wenn sie selbst über domänenspezifisches Wissen und Kompetenzen verfügen und diese in den Dienst einer ‚performativen Didaktik‘ (vgl. Arn 2017, S. 17) stellen. Die Lehrperson vermittelt im unterrichtlichen Geschehen weniger fixierte Lerngegenstände, als dass sie einen unvorhersehbaren Lernprozess begleitet.

Diesen hat sie im Idealfall selber schon oft in einem interdisziplinären Team anhand unterschiedlicher – für sie neuer und fachfremder – Fragestellungen durchlebt (vgl. Schulze & Berg 1995). Wenig beachtet wurde bislang, dass in einer Lehrkunstwerkstatt nebst des gemeinschaftlichen ‚Erfindens‘ einer Lernumgebung, vor allem auch Kompetenzen in der spontanen, kollaborativen Entscheidungsfindung eingefordert und damit trainiert werden. Diese sind grundlegend für die Entwicklung einer agilen Grundhaltung im Lehrgeschehen.

Die Lehrhandlungen der Lehrkustdidaktik kondensieren sich im Fragen, im schweigenden Beobachten, im dramaturgischen (manchmal auch tatsächlich szenisch-theatralischen) Anstoßen neuer Denkbewegungen, im Bündeln entstehender Erfahrungen, im Zulassen frustrie-

renden Scheiterns, im Hinterfragen voreiliger Schlüsse, im Mitstaunen über Erkenntnisse und im Treffen adaptiver Entscheidungen. **Alle diese performativen Akte lassen sich als agiles Antworten auf die Prozesse der Gruppe lesen und sie bleiben es auch, selbst wenn die Lehrperson Denkbilder, inszenierte Monologe und vorbereitete Materialien aus ihrer eigenen Auseinandersetzung mit dem Lehrstück in die Gruppe trägt.** Lehrkunst ist eine Form dialogischen Lehrens und Lernens, die sich deutlich vom klassischen fragend-entwickelnden Unterricht abgrenzen lässt. In letzterem geht es darum, die Lerngruppe so lange mit Fragen 'abzuklopfen' bis die korrekte Antwort fällt. Lehrkunsstdidaktisches Fragen orientiert sich an den Lernenden und stellt sich auf Problemlösestrategien der Lerngruppe ein, selbst dann, wenn diese in der Unterrichtsplanung von der Lehrperson nicht vollumfänglich antizipiert werden konnten.

Lehrkunsstdidaktik als Haltung weiter entwickeln

Lehrkunsstdidaktik hat sich entwickelt und entwickelt sich weiter. Zahlreiche engagierte Lehrpersonen und Hochschuldozierende haben den Ansatz weit über die Grundzüge der Wagenscheinschen Lehrstücke hinaus entwickelt und reaktualisieren und adaptieren ihn im 'Ver-ein Lehrkunst' (lehrkunst.org) laufend weiter. Dabei scheint sich abzuzeichnen, dass Lehrkunsstdidaktik nicht nur als Methode, sondern auch als Haltung begriffen wird, welche das unterrichtliche Geschehen selbst dann prägt, wenn nicht eigentlicher Lehrstückunterricht stattfindet.

Lernen findet somit nicht nur im Reagenzglas einer künstlich und künstlerisch inszenierten Lernumgebung statt, sondern greift ein in die reale Lebenswelt der Lerngruppe.

Schon vor etwas mehr als zehn Jahren hat Wolfgang Klafki eine Schulstunde dokumentiert, in der Lernende in einem Unterricht

nach den Ansätzen der Lehrkunsstdidaktik konkrete Beiträge zur Einreichung in die Fachlehrerkonferenz entwickelt haben (vgl. Klafki 2009) und damit nicht nur 'Leben spielten', sondern sich einmischten in die Gestaltung der Gegenwart. Lernen findet somit nicht nur im Reagenzglas einer künstlich und künstlerisch inszenierten Lernumgebung statt, sondern greift ein in die reale Lebenswelt der Lerngruppe. Hier liegt großes Potential für die Lehrkunsstdidaktik:

Es bleibt offen, ob es der Lehrkunsstdidaktik noch stärker gelingt, die bereits über das Wort 'Kunst' in ihrem Namen eingeschriebene

Artificialität in einem seiner Aspekte zu überwinden und dadurch ihr Potential für agiles Lernen weiter zu entfalten. Agiles Lernen partizipiert an Innovation. Ziel agiler Prozesse ist das Entwickeln von Produkten und Lösungen, die so noch nicht bestehen. Möglich wird dies über die Aktivierung kreativer Gruppenprozesse und einem kontinuierlichen Infragestellen bestehender Prototypen oder Sinnbildungshorizonte.

In Bezug auf die Lehrkustdidaktik würde dies heissen, sich nicht nur Sternstunden der Geistesgeschichte zuzuwenden und Lernende in offenen Lernumgebungen und dynamischen Lernprozessen die Dramaturgie großer Errungenschaften auf eigenen Wegen ‚künstlich nachspielen‘ zu lassen, sondern die Innovationskraft agiler Lernprozesse zu nutzen und sich mit Lernenden auch auf noch nicht gelöste Fragen und Menschheitsthemen der Gegenwart einzulassen. Lehrkunst als Haltung oder didaktischer Denkraum würde es zulassen, Lehrstücke nicht nur von Erwachsenen vor-entwickeln zu lassen und zu konservieren, sondern sie im Klassenverband an noch wenig behandelten Fragestellungen entstehen zu lassen, in Form erkenntnisleitender Denkbilder/Lernprodukte teilbar zu machen und dialogisch an andere Lerngruppen zu übermitteln, um den abschließbaren Prozess von weiteren Lernenden fortführen zu lassen.

Dieser Kulturalisationsprozess, verstanden als Entwicklung von (vorläufigen) Epistemen und Kompetenzgrundlagen und deren Transfer von einer Wissensbildungsgemeinschaft zur nächsten, wäre seit Anbeginn Kernanliegen auch der Lehrkustdidaktik: Bildung als Persönlichkeitsentwicklung (und Form der Welterzeugung) im Kulturstrom (vgl. Berg 2009). **Es geht also darum, dass sich Lernende im Kollektiv in der Auseinandersetzung mit der Welt selber bilden und sich dadurch einschreiben in einen fortwährenden Prozess der Kulturerzeugung.**

Wenn Berg so treffend formuliert, dass Lehrkunst auch ein „neues schulpädagogisches Konzept“ verlange (Berg 2009b, S. 66), dann bieten sich heute neue Möglichkeiten zur gegenseitigen Beförderung von agiler Didaktik und Lehrkunst. Neue Schulentwicklungsideen und Bildungsszenarien weisen darauf hin, dass interdisziplinäres Lernen, altersdurchmischte Lerngruppen, schülerzentrierte und selbstorganisierte Lernformen sowie modulare Projektlernumgebungen die klassischen Schulformen noch stärker in Richtung von Lernwerkstätten,

Bildungsnetzwerken und Entwicklungszentren gestalten werden. Im Kontext der bereits etablierten Kompetenzorientierung und der neu in der Schule ankommenden agilen Lernkultur bietet die Lehrkunstdidaktik hier einen gut erprobten und vielfältig funktionalisierbaren Reflexionsrahmen, um fachübergreifendes agiles Lernen als Grundhaltung im Bildungsprozess zu verankern.

Im Kontext der bereits etablierten Kompetenzorientierung und der neu in der Schule ankommenden agilen Lernkultur bietet die Lehrkunstdidaktik hier einen gut erprobten und vielfältig funktionalisierbaren Reflexionsrahmen, um fachübergreifendes agiles Lernen als Grundhaltung im Bildungsprozess zu verankern.

Literaturverzeichnis:

Arn, Christof (2017). Agile Hochschuldidaktik. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Berg, Hans Christoph & Schulze, Theodor (1995). Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik (Lehrkunst und Schulvielfalt 2). Neuwied u. a.: Luchterhand.

Berg, Hans Christoph et al. (2009a). Die Werkdimension im Bildungsprozess. Das Konzept der Lehrkunsstdidaktik (Lehrkunsstdidaktik 1). Bern: hep.

Berg, Hans Christoph et al. (2009b). Mit Wagenschein zur Lehrkunst. Der Neuansatz der Lehrkunsstdidaktik in Bildern, Szenen und Konzepten. In ders. et al. (Hg.) Die Werkdimension im Bildungsprozess. Das Konzept der Lehrkunsstdidaktik (Lehrkunsstdidaktik 1). Bern: hep. S. 48-67.

Gerwig, Mario (2014). Beweisen verstehen. Bildung durch Lehrkunst im Mathematikunterricht.

Komposition, Inszenierung und Interpretation dreier Lehrstücke frei nach Wagenscheins Euklid-Exempeln: Entdeckung der Axiomatik am Sechsstern, Satz des Pythagoras, Nicht-abbrechen der Primzahlfolge; Ein Beitrag zur Allgemeinen Didaktik aus fachdidaktischer Perspektive. (Dissertation) Marburg: Philipps-Universität. URN: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2014/0383>

Klafki, Wolfgang (2009). Phantasie in der Schule. Porträtskizze einer Unterrichtsstunde. In Hans Christoph Berg et al. (Hg.) Die Werkdimension im Bildungsprozess. Das Konzept der Lehrkunsstdidaktik (Lehrkunsstdidaktik 1). Bern: hep. S. 67-69.

Schulze, Theodor & Berg, Hans Christoph (2009). Lehrkunst. Plädoyer für eine konkrete Inhaltsdidaktik. In Hans Christoph Berg et al. (Hg.) Die Werkdimension im Bildungsprozess. Das Konzept der Lehrkunsstdidaktik (Lehrkunsstdidaktik 1). Bern: hep. S. 69-84.

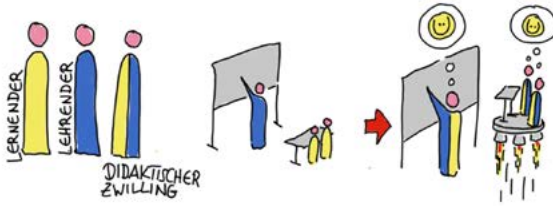
3.7

Die Wurmloch-Strategie

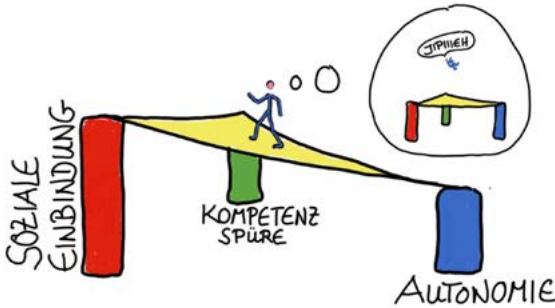
Heinz Bayer

frei nach Christof Arn: „Eine gute agile Didaktik ist also eine Agilität zweiter Ordnung: Nicht eine Dominanz von Agilität, sondern eine Agilität in der Dosierung von Agilität..“ (In diesem Buch Kapitel 1.6) Eine phantasievolle Bilderreise durch eine kollaborative Improvisationslandschaft mit viel freiem Denk-Raum für eigene Interpretationen und Experimentierfelder.

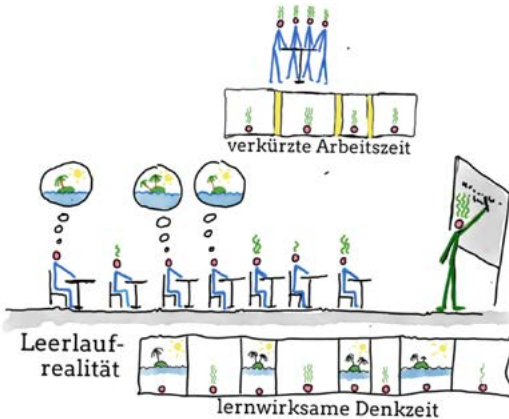
Nur mal so angenommen ...



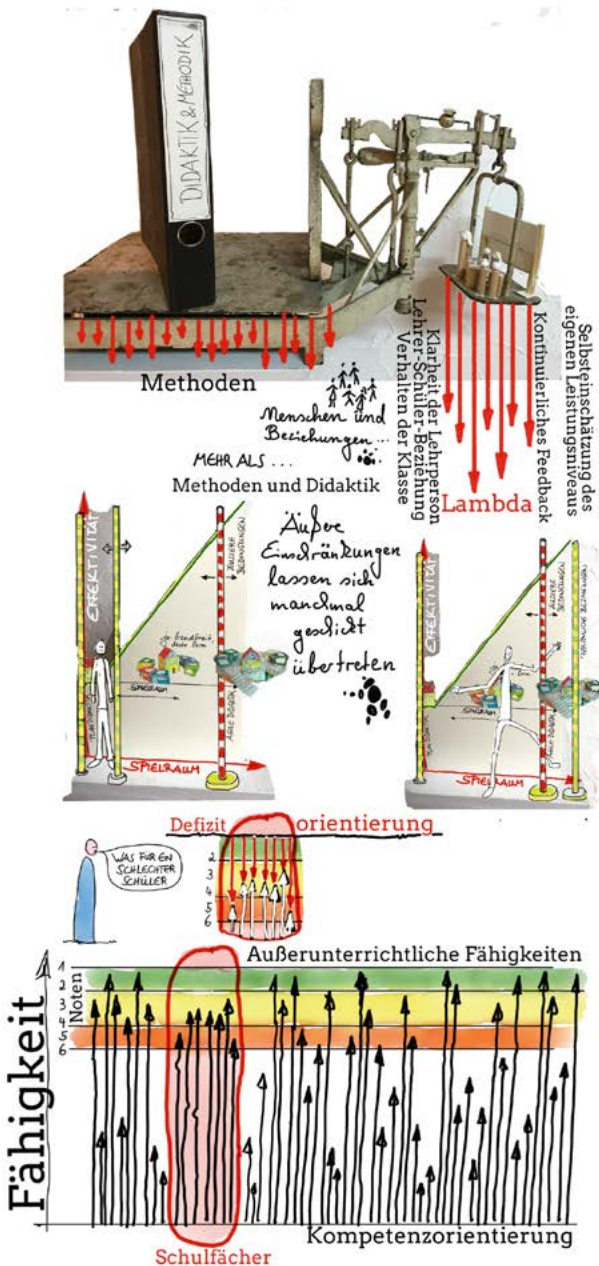
... jeder Mensch wäre lebenslang ein didaktischer Zwilling und Hattie hätte also recht mit seiner Behauptung, dass die Bereitschaft, selbst zu lernen, Lehrende lernwirksam macht



... und auch Deci und Ryan hätten mit ihrer Selbstbestimmungstheorie recht, dass man auf dem dreibeinigen Trampolin der Motivation nur dann gut springen kann, wenn die Beine von Autonomie, Kompetenz spüren und Sozialer Einbindung solide entwickelt sind



... und Willy Wijnands hätte recht damit, dass man, wenn man es beherrscht, mit agil aufgestellten eduScrum-Klassen einige Wochen früher mit dem Lehrplan fertig wird ... bei gleichen Ergebnissen wie bei den Parallelklassen ... nur dass sie nebenbei auch noch enorm viel Eigenständigkeit gelernt hätten



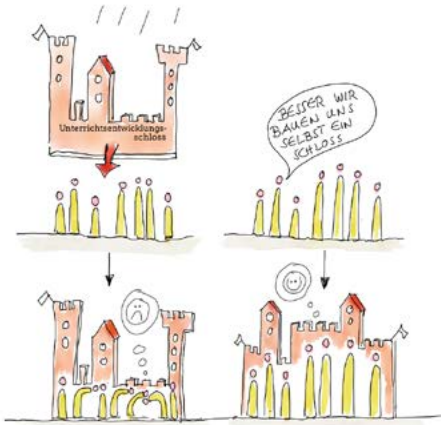
...und man würde die Effektstärken für Lernwirksamkeit in der Hattie-Studie ernst nehmen, denn sie sind tatsächlich dort sehr hoch, wo es um die gute Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden geht ... wobei man diese Annahme auch mit dem Agilen Manifest bekräftigen könnte

... und Christof Arn hätte recht mit der Behauptung, dass „gute agile Didaktik nicht eine Dominanz von Agilität, sondern eine Agilität in der Dosierung von Agilität ist“ (Agilität zweiter Ordnung), dass es also um einen möglichst großen Spielraum geht

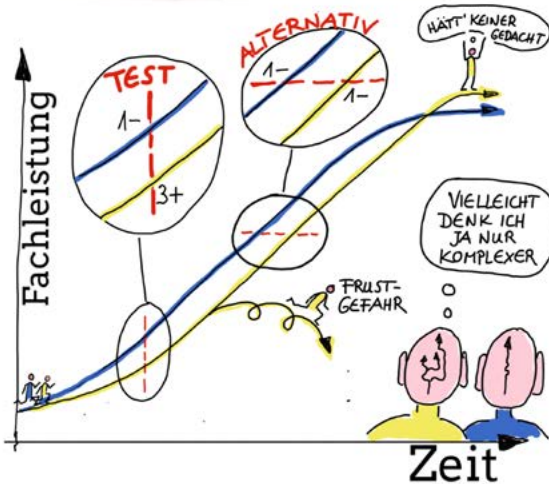
... und der Blick in den eigenen Freundeskreis hätte recht mit der Behauptung, dass die Schulnoten zusammen mit der allgemeinen Defizitorientierung nicht mit der späteren Lebens- und Berufswirklichkeit zu tun haben



... und die Pisa-Studien hätten recht mit der Behauptung, dass Schüler/innen viel zu wenig gefordert würden und sie ihre Fähigkeiten abseits der Schulfächer in der Schule nie wirklich ausspielen könnten



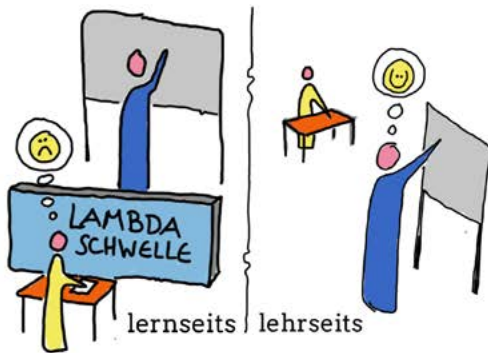
... und die eigene Lebenserfahrung hätte recht, dass man gute Methoden unentwegt an die Wirklichkeit anpassen sollte, weil man die Wirklichkeit nicht so einfach ändern kann



... und die Gehirnforscher und Entwicklungspsychologen und -innen hätten recht damit, dass wir Menschen uns in den verschiedenen Hirn-Bereichen unterschiedlich schnell entwickeln



... und Otto Kraz hätte damit recht, dass man effektives Lernen nur erreichen kann, wenn man die Lambda-Ebene beidseitig bespielt und auch einseitige Lambda-Schwellen durch dauerndes Feedback verhindert



Nur mal angenommen, das würde alles stimmen ...
.... dann empfehle ich als Luuise-Coach* den Einsatz eines simplen Feedback-Instruments (nennen wir es einmal Klein-Luuise) am Ende jeder Schulstunde und ein agiles und damit professionelles Ausprobieren von Agilität zweiter Ordnung

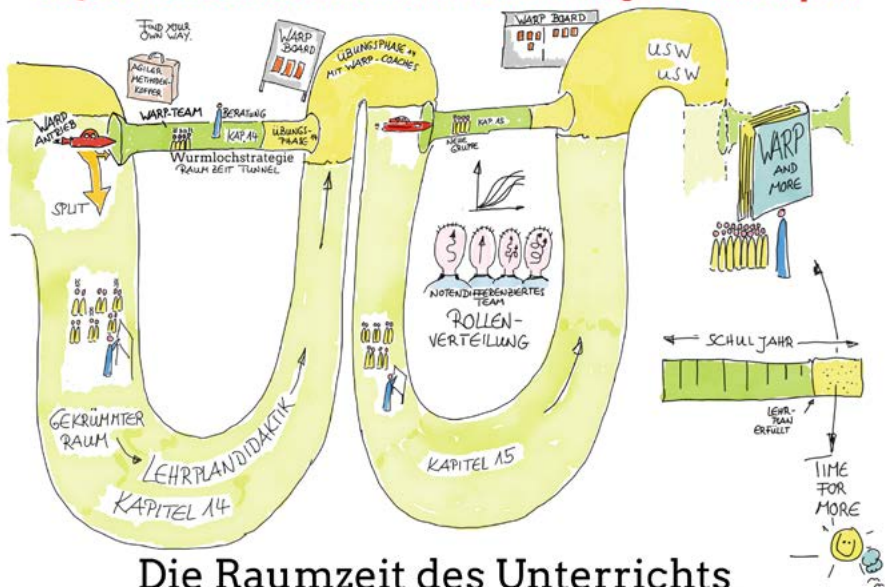
z.B. DOPPELSTEGPLATTE & HOLZDÜBEL



... und Gründung eines Klassen&Fach -StartUps zusammen mit den Schüler/innen mit viel Lambda-Ebene

... bevor man nach vielen Luises-Loops den agilen Warp-Antrieb von einem Team von Schüler/innen ausprobieren und entwickeln lässt ... jede/r sollte einmal im Jahr ein Wurmlochabenteuer** bestehen ... und jedes Jahr und in jeder Klasse gäbe es tausend unterschiedliche agile Wurmlochabenteuer und -methoden

Es gibt einen effektiveren und schnelleren Weg durch ein Kapitel



Die Raumzeit des Unterrichts und die Abenteuer im Wurmloch

Man sollte beginnen, die Lernenden ihren eigenen Warp-Antrieb entwickeln zu lassen

... und so könnte die Wurmlochstrategie tatsächlich in manchen Klassen bei manchen Lehrpersonen zu manchen Zeiten wunderbar funktionieren ... und Lehrende wie Lernende hätten viel Spaß und Freude dabei. Ausprobieren könnte sich aber richtig lohnen ... kollaborative Improvisation ist professionell, agil passt in die VUCA-Zeit und das pädagogische Experiment wird zum kreativen Zukunftsmotor ... allerdings: Lambda regeln, erst dann Warpantrieb starten!!!

Mittels Warpantrieb und Lambda-Sonden-Loop.

Heinz Bayer alias Otto Kraz ...***

* Luuise - Lehrpersonen unterrichten und untersuchen integriert, spezifisch, effektiv <https://www.fhnw.ch/de/forschung-und-dienstleistungen/paedagogik/institut-weiterbildung-und-beratung/integrierte-schul-und-unterrichtsentwicklung-luuise>

** In der Star-Trek-Serie Deep Space Nine nutzt man die aus der Relativitätstheorie abgeleitete Idee, dass es in der gekrümmten Raumzeit eine Möglichkeit gibt, weit entfernte Gegenden des Universums durch ein sogenanntes Wurmloch zu erreichen. In Deep Space Nine geht es um eine abgelegene Raumstation, die mit Hilfe eines in der Nähe entdeckten Wurmloch große strategische und wirtschaftliche Bedeutung erlangt. Das Wurmloch ist dort allerdings eine künstlich erzeugte Passage für Raumschiffe. Der Warp-Antrieb nutzt die theoretische Idee, den Raum vor einem Raumschiff zu stauchen, um problemlos mit zigfacher Lichtgeschwindigkeit riesige Entfernungen zurückzulegen. Soweit Science-Fiction. Die Wurmloch-Strategie von Otto Kraz ist allerdings direkt umsetzbar.

*** Ehemaliger Physik- und Mathelehrer, Schulentwickler, Luuise-Coach und Herausgeber des agilen Magazins Helix auf www.aufeigenefaust.com

Reihenplanung? Agile Planung!

Konstruktivistische Didaktik als Didaktik des Unvorhersagbaren

Holger Müller-Hillebrand

Didaktik. Da denken viele sofort an Curricula, Unterrichtsziele und Verlaufspläne, in denen mitunter minutiös dargelegt wird, wozu und wie sich Lehrer:innen und Lernende verhalten (sollen) werden. Dabei beschäftigt sich die Didaktik im engeren Sinn als theoretische Wissenschaft „nur“ mit der Theorie des Unterrichts und erst, wenn sie im weiteren Sinne verstanden wird, mit der Theorie und auch Praxis des Lehrens und Lernens.

In diesem weiteren Sinne soll der Begriff der Didaktik auch hier verstanden werden. Schon der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki, seines Zeichens ein Vertreter der bildungstheoretischen Didaktik (siehe unten), grenzte Didaktik als Wissenschaft dabei von der Methodik ab, welche sich mit den praktischen Verfahrensweisen des Lehrens und Lernens befasst.

Dem folgend, wird es auch in diesem Beitrag nicht um die Methodik des Lehrens und Lernen gehen – obwohl, das sei kritisch angemerkt, natürlich ebenso gilt, was der Erziehungswissenschaftler Rainer Winkel bereits 1995 in der „Deutschen Lehrerzeitung“ ausführte: „Beide [die Wissenschaft vom Lehren und die vom Lernen] sind aber untrennbar miteinander verbunden, weil man nach heutigem Verständnis nichts erfolgreich lehren kann, ohne sich gleichzeitig zu fragen: Wie lernen Schüler?“

 Das 4K-Modell des Lernens (im englischen Sprachraum „4C“) geht auf die Partnership for 21st Century Learning zurück, einer US-amerikanischen Non-Profit-Organisation. Es formuliert im Kern vier Kompetenzen, die für Lernende im 21. Jahrhundert als besonders bedeutsam angesehen werden: Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken.

Didaktik: Inhaltliche Zielplanungen first, ...

Interessanterweise aber hat sich der Einwurf von Rainer Winkel in der allgemeinen Didaktik-Diskussion in Deutschland kaum durchgesetzt. Damals wie heute ist hier vielmehr eine didaktische Richtung vorherrschend, dicht gefolgt von einer zweiten: So gelten die Prinzipien der bildungstheoretischen Didaktik bis jetzt vielfach als Status quo in der Lehrer:innenausbildung, während Aspekte der lerntheoretischen Didaktik gerne bei der konkreten Planung von Unterricht eingebunden werden.

Damit gilt: Geht es um Fragen der Didaktik, stehen die Auswahl, Anordnung und Erklärungen der Inhalte im Zentrum der Betrachtung (Kern des bildungstheoretischen Ansatzes), wobei davon ausgegangen wird, dass Unterricht immer formal strukturiert, inhaltlich jedoch variabel und situationsabhängig ist (Kern des lerntheoretischen Ansatzes). Und wenngleich damit zumindest der lerntheoretische Ansatz immerhin von einer gewissen Flexibilität von Unterricht spricht, wird in der didaktischen Lehre und Diskussion bis heute immer noch behauptet, dass Unterricht gut wie sicher planbar sei. Ja, mitunter noch mehr: Es bedürfe einer detaillierten inhaltlichen (Ziel-)Planung, um Unterricht überhaupt sinnvoll halten zu können. Und: Es gebe eine Art „Rezeptlehre“ für den Unterricht.

... Beziehungsfragen second?

Mehr denn je scheint es an der Zeit, um die Dominanz dieser vor allem akademisch geprägten sowie theorieorientierten Didaktik-Avantgarde in Frage zu stellen. Seit Jahren sprechen wir von Individualisierung des Lernens, haben die individuelle Förderung in Schulgesetzen verankert und möchten, mindestens wenn wir den Ideen des „4K-Modells des Lernens“^{} folgen, Lernende auch in der Kommunikation und im gemeinschaftlichen Arbeiten fördern sowie ihnen (mehr) partizipatorische Möglichkeiten einräumen.

Wer diese zeitgemäßen Bestrebungen ernst nimmt, kann nicht länger widerspruchsfrei an einer tradierten Didaktik festhalten, die all diese Ansätze gar nicht oder nur marginal berücksichtigt – und die zudem einen weiteren wesentlichen Aspekt praktisch ausblendet: die

⁰² Neben der allseits bekannten Metastudie „Visible Learning“ (2009) von John Hattie zeigen beispielsweise auch die „Co-activ“-Studie aus 2003/04 sowie ganz aktuell die Aldrup-Studie den erheblichen Einfluss der Lehrer:in- Schüler:in-Beziehung auf das Lernen auf.

⁰³ Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. 5., erweiterte Auflage. Weinheim und Basel 2012. S. 83. (Im Folgenden zitiert: Reich: Konstruktivistische Didaktik.)

⁰⁴ Ebd. S. 7.

Beziehungsebene im Unterricht, also die (pädagogischen) Beziehungen zwischen Lehrer:innen und Lernenden.

Eine (erste) Didaktik des agilen Lehrens und Lernens

Jene Beziehungsebene bildet seit jeher den Mittelpunkt der konstruktivistischen Didaktik, die keineswegs eine neue Richtung darstellt, sondern bereits seit den achtziger Jahren verbreitet wird. Ihre Ansätze sind jedoch überraschend modern – mehr noch: Sie passen vielfach gut zu jenen agilen Bildungsprozessen, von denen heute immer mehr gesprochen wird. Man könnte sogar so weit gehen und behaupten, dass die konstruktivistische Didaktik, ohne es dereinst gewusst zu haben, die erste Didaktik des agilen Lehrens und Lernen ist.

Ausgehend vom Beziehungsaspekt, der – dies haben inzwischen schon mehrere Untersuchungen erkennen lassen⁰² – Grundlage und Kontext aller Inhaltsvermittlungen bildet, entwickelt die konstruktivistische Didaktik sehr praxisorientiert und pragmatisch Aspekte für den Unterricht, ohne dabei aber vorzugaukeln, es gäbe die Anleitung für die Planung unterrichtlicher Prozesse. Der Sozial- und Erziehungswissenschaftler Kersten Reich, Vertreter einer der relevantesten Strömungen dieses Ansatzes, beschreibt die Ausgangslage der konstruktivistischen Didaktik so: „Eine solche pragmatische Einstellung bedeutet allerdings nicht, einen naiven Praktizismus, eine Rezeptlehre für Unterricht, entwickeln zu wollen, sondern verlangt nach einer Praxissicht, die die Lernenden und Lehrenden in ihren kulturellen Kontexten reflektiert, kritisch zu Entwicklungen in dieser Kultur Stellung bezieht, sich aber auch intensiv mit den Praktiken in dieser Kultur auseinander setzt.“⁰³

Didaktik als Selbstorganisation des Lernens und Wissens

Grundsätzlich versteht die konstruktivistische Didaktik das Lernen dabei als Prozess der Selbstorganisation des Wissens, das sich auf der Basis der Wirklichkeits- und Sinnkonstruktion jedes einzelnen lernenden Individuums vollzieht und damit relativ, individuell sowie prinzipiell unvorhersagbar ist. Auch Kersten Reich begründet seine Theorie mit einer – auch hier eingangs skizzierten – „Krise der Didaktik in der Gegenwart“, da sich „die Bedingungen des Lehrens und Lernens verkompliziert haben“⁰⁴. Seiner Überzeugung nach sollten Lehrende

⁵ Vgl. ebd. S. 182ff.

– grob zusammengefasst – möglichst reichhaltige, multimodale und kommunikationsorientierte Umgebungen schaffen, die die subjektiven Erfahrungsbereiche ansprechen sowie gleichzeitig neue „Rätsel“ enthalten, die pragmatisch, interaktiv und kreativ zur Selbstorientierung einladen. Reich spricht in diesem Zusammenhang von neun Reflexionsperspektiven zur didaktischen Handlungsorientierung⁵, die sich auf die Kategorien Konstruieren, Rekonstruieren und Dekonstruieren verteilen:

	Handlung	Methode	Ergebnis
Konstruieren	Erfinden	Begründen	Gestalten
Rekonstruieren	Entdecken	Verallgemeinern	Erfahren
Dekonstruieren	Enttarnen	Zweifeln	Kritisieren

Tabelle leicht verändert nach: Reich: Konstruktivistische Didaktik. S. 188.

gelb hinterlegt: Rekonstruktions-Ebene als häufigste Ebene in Schule

Weniger Rekonstruktion, mehr Konstruktion und Dekonstruktion!

Im Folgenden legt Kersten Reich das Dilemma der Lernprozesse dar, wie sie auch heute noch häufig in Schule gestaltet werden: „Meist wird das Thema so abgehandelt, dass es vorwiegend aus der Perspektive der Rekonstruktion bestimmt wird. Damit erreichen wir ein Verständnis darüber, was uns andere z. B. in Schulbüchern oder Wissensanalysen vorbereitet haben. Unsere Konstruktivität ist das Entdecken eher Übernahme, Anwendung in begrenztem Umfang (z. B. Wissensfragen beantworten), im glücklichsten Fall auch Transfer, indem wir es mit vorher gelerntem Stoff konstruktiv vergleichen.

Auf der methodologischen Ebene übernehmen wir die Geltungsansprüche von Experten, denen wir ebenso wie der Lehrende vertrauen müssen, und wir akzeptieren diese Verallgemeinerung als wissenschaftlich. Dabei wird in der Regel eher eine Deutung aus dem Angebot der Wissenschaften übernommen [...] Für die konstruktivistische Didaktik wird dieser Wissenserwerb nicht entwertet. [...] Aber wir

06 Reich: Konstruktivistische Didaktik, S. 185f.

müssen uns zugleich fragen, ob dies bei dem jeweiligen Thema hinreichend. [...] Wir scheinen allein auf dem rekonstruktiven Weg festgelegt zu sein. Aber so lernen wir nicht tief, nicht weit reichend genug.“⁰⁶

Wer genau hinschaut, entdeckt auf den Ebenen der Konstruktion und Rekonstruktion bereits viele Elemente eines agilen und handlungsorientierten Arbeitens sowie des bereits erwähnten „4K-Modells“: erfinden und gestalten (= Kreativität), enttarnen, zweifeln und kritisieren (= kritisches Denken), begründen (= Kommunikation).

Unvorhersagbares planen – elementar, ganzheitlich und situativ

Schon allein wer die Handlungen des Erfindens und Gestaltens ernst nimmt, wird von der Idee, Unterrichtsgeschehen bis ins Detail (vor) planen und strukturieren zu können, Abstand nehmen müssen. Und so gehen viele Vertreter:innen der konstruktivistischen Didaktik auch von einer grundsätzlichen Unvorhersagbarkeit des Unterrichts aus. Für sie ist es elementar wichtig, Unterrichtsprozesse flexibel zu gestalten und situativ zu steuern. Allerdings: Unvorhersagbarkeit meint für die konstruktivistische Didaktik keineswegs Unplanbarkeit, auch wenn Planung hier stets Handlungsplanung bedeutet. Kersten Reich unterscheidet zwischen drei Planungsperspektiven, die hier – wie auch alles andere – nur sehr knapp angerissen werden können:

- Perspektive der elementaren Planung: Darunter fallen z. B. mehrere Aspekte, die sonst in einer sogenannten Sachanalyse zu verorten sind, wie etwa
 - ▶ didaktische Reduktion,
 - ▶ (zeitliche wie inhaltliche) Gliederung der Lehr- und Lernschritte,
 - ▶ Anschlussfähigkeit.

Aus dieser Perspektive lassen sich somit auch bereits wesentliche Handlungsstufen einer Unterrichtsstunde entwickeln und ein grobes Planungskonzept (eine hier sogenannte logische Planungsreihe) kreieren – auch wenn diese aus Sicht der konstruktivistischen Didaktik keinesfalls vollständig ist (Vollständigkeit wird hier realistisch als kaum möglich angesehen):

- ▶ Vorbereitung (z. B. Planerstellung, Materialsammlung, Vorschläge)
- ▶ Information (der Lerngruppe)

07 Reich: Konstruktivistische Didaktik. S. 251

- ▶ Durchführung (Handlung der Lerngruppe)
- ▶ Präsentation (Betrachtung von Resultaten; Abschluss der didaktischen Einheit)
- ▶ Evaluation (Rückmeldung)
- Perspektive der ganzheitlichen Planung: Diese Perspektive halten konstruktivistische Vertreter:innen insbesondere dann für erforderlich, wenn man handlungsorientierte Methoden einsetzen möchte, was in der konstruktivistischen Didaktik sehr häufig der Fall ist. Zu den Planungsaspekten hier gehören unter anderem
 - ▶ Rollendifferenzierung und -reflexion: Beobachter:in, Teilnehmer:in, Akteur:in
 - ▶ Handlungskreisläufe reflektieren: logische Planungsreihe (siehe oben), antreibende sowie hemmende (imaginäre) Wechselwirkungen
 - ▶ Überlegungen, wann und wie sich in einer Unterrichtseinheit imaginäre Perspektiven, Wünsche und Visionen integrieren lassen.

Das imaginäre Vorstellen von Lernenden stellt in der konstruktivistischen Didaktik einen bedeutsamen (Planungs-)Aspekt dar: So sollen im didaktischen Prozess Imaginationen und Visionen geweckt, gefördert, anderen gespiegelt sowie ggf. auch erfüllt werden.

- Perspektive der situativen Planungsreflexion: Kersten Reich schlägt hier fünf Reflexionsperspektiven vor, „die bei der Planung stets eingenommen werden sollten, um der planerischen Arbeit kritische Impulse zu geben, die sich aus dem Kontext des Verständnisses der konstruktivistischen Didaktik ergeben“⁰⁷. Im konstruktivistischen Verständnis geht es dabei um
 - ▶ partizipatives Lehren und Lernen,
 - ▶ multimodales Lehren und Lernen,
 - ▶ Planung von Inhalten im Blick auf pädagogische Beziehungen,
 - ▶ Planung von pädagogischen Beziehungen im Blick auf Inhalte sowie
 - ▶ (selbstbestimmte) Wahl von Methoden und Medien.

08 Reich: Konstruktivistische Didaktik, S. 260f.

Von der „großen Unterrichtsplanung“ zum „Lernforschungs-Puzzle“

Wer all diese Perspektiven durchdenkt, stellt schnell fest: Die konstruktivistische Didaktik ist mitnichten eine „Larifari“-Didaktik, die sich auf die Unvorhersagbarkeit partizipativer, kollaborativer und kommunikativer Lernprozesse zurückzieht und Lehrer:innen dazu auffordert, „einfach mal zu machen“. Das Gegenteil ist der Fall: Der konstruktivistische Ansatz ist höchst anspruchsvoll, da er noch mehr Perspektiven in den Blick nimmt als die tradierte Didaktik. Gewiss: Konstruktivist:innen halten wenig von den so genannten „kleinen“ oder „großen Unterrichtsplanungen“, die auf fünf, zehn oder auch 20 DIN A4-Seiten mehr oder weniger oberflächlich und vordergründig Lerngegenstände wie -abläufe beschreiben.

Für die konstruktivistische Didaktik ist nachhaltige Planung eher Lernforschung, die sich je Lerngruppe ohnehin erst über einen längeren Zeitraum hinweg entwickelt und sich, einem Puzzle ähnlich, aus mehreren Einzelteilen zusammensetzt und erst dann ein ganzes Bild ergibt. All das ist weder ein Job für „Schmalspur-Denker“, „Schablonen-Pädagogen“ noch für „nach Rezepturen Unterrichtsplanende“, sondern ein fluktuierender, höchst reflektiver und mitunter anstrengender Prozess. Und nicht nur aus diesem Grund betont Kersten Reich gegen Ende seines Lehr- und Studienbuchs zur konstruktivistischen Didaktik wohl auch, wie komplex und spannend, aber auch mühsam die Profession der Lehrerin und des Lehrers ist: „Es muss deutlicher kommuniziert werden, dass der Lehrberuf eher zu den schwierigen und anstrengenden, aber auch zu den kreativen und kommunikativen Beruf gehört. Lehrende sollten und müssen früh die Gelegenheit haben, sich auch praktisch umfassender in diesem Beruf vor Ort zu erleben [...], um überprüfen zu können, ob sie sich nicht nur den Anforderungen gewachsen sehen (dies ist zu wenig!), sondern sie auch mit Freude und kreativer Neugierde gestalten können.“⁰⁸

Autor*innen des Kapitels

ANJA LEHMANN ist Koordinatorin für das Montessori-Profil am städtischen Leibniz-Montessori-Gymnasium in Düsseldorf und unterrichtet dort mit Leidenschaft ihre Schüler*innen in Mathematik und Italienisch. Sie engagiert sich in verschiedenen Schulentwicklungsgruppen sowohl an der eigenen Schule als auch in unterschiedlichen Netzwerken (Innovationslabor G-flex der deutschen Schulakademie, Zukunftsschulen, neuester Plan: Vernetzung der Düsseldorfer Schulen bzgl. der Digitalisierung). → [@fraulehmann5](https://twitter.com/fraulehmann5) (twitter)

NOÉMIE HERMEKING: PhD an der Indiana University (Bloomington, USA), Studiengang Anthropologie, Nebenfach Erziehungswissenschaften, MA (DEA) an der EHESS (École des Hautes Études en Sciences Sociales) Paris (Studiengang Anthropologie und Ethnologie), Forschungsaufenthalte in Kanada und USA, Projektleiterin für die Stiftung Kick ins Leben, München, Dozentin an der Universität Tübingen, Beraterin für interkulturelle Kompetenzentwicklung und Inhaberin von nhhttrainings. AFS: Interkulturelle Bildung, Migrationpädagogik, Indigenes Nordamerika.

Noémie Hermeking setzt sich seit vielen Jahren für mehr Bildungsgerechtigkeit und der Integration interkultureller Kompetenz in der Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbildung ein. Besonders Lernende mit diversen kulturellen Backgrounds in ihrer Bildungsbiografie bestmöglich zu unterstützen, ist Noémie Hermeking ein besonders wichtiges Anliegen. → www.linkedin.com/in/dr-noémie-hermeking

RETO THÖNY, Fachperson für Unterrichtsentwicklung, Begründer des Churermodells, Grundschullehrer und Methodiklehrer des Bündner Lehrer*innenseminars (1980 -1999), Vizedirektor der Stadtschule Chur bis zur Pensionierung 2018, Kursleiter für Fortbildungen für Lehrkräfte zum Churermodell.

KARIN LUTZ-BOMMER, M.A. Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Weingarten (D), Vorarlberg (A), GR ,SH, SG, TG (alle CH) und CAS Schulleitung PHGR und PHSG; aktuell Wissenschaftliche Mitarbeiterin III, Ressortleiterin Weiterbildung und Mitglied der erweiterten Hochschulleitung an der PHGR; ausgebildete Primarlehrerin und Schulleiterin mit Unterrichtserfahrung und Schulleitungserfahrung in allen Stufen (4.-6.Primarklasse SG, 1.-6. Primarklasse Gesamtschule Tenna im Safiental, GR), Schulleitung Sek1 und Time-Out-Klasse der Stadtschule Chur, GR.

DOUGLAS MACKEVETT ist Co-Leiter des MScBA-Programms in Online Business & Marketing an der Hochschule Luzern Wirtschaft. Er leitet derzeit auch den Digital Learning Services, der Lehrkräfte in der Aus- und Weiterbildung mit digitalen Fertigkeiten für die Online-Lehre ausbildet. → <https://www.linkedin.com/in/douglas-mackevett-92a450111/>

→ <https://www.hslu.ch/de-ch/wirtschaft/studium/digital-learning-services/>

ACHIM ARN ist Spezialist für inklusive Didaktik, mathematisches Lernen und ressourcenorientiertes Klassenmanagement. Er arbeitet als Kindergärtner und ist Gastdozent und Workshopleiter in Hochschulen und Lehrerteams. Achim Arn war langjähriger Co-Klassenlehrer und Heilpädagoge in einer inklusiven, altersdurchmischten Unterstufenklasse.

Achim Arn lebt seit über zwanzig Jahren erfolgreich den Ansatz des «white paper teaching». So ist er Experte für das Lehren und Lernen ohne Lehrmittel und vorgefertigtem Ausfüllmaterial. Gleichzeitig hat er aus seinen Erfahrungen Lerntools, Apps und Spiele für Kinder entwickelt. Die bekanntesten sind die Lernapps Appolino und die Spiele TRADO und ALARM.

MONTEFUSCO ADRIANO ist Fachdidaktiker für die Schulsprache Deutsch an der Pädagogischen Hochschule Fribourg in der Schweiz. Er bildet angehende Lehrpersonen für Kindergarten- und Grundschule aus, investiert sich im In- und Ausland in die Lehrpersonenfortbildung (v. a. im Bereich Lernen unter den Bedingungen der Digitalität), wirkt im Verein der Lehrkustdidaktik mit und unterstützt eine regionalen Fachgruppe in der Weiterentwicklung des kantonalen Deutschunterrichts in Fribourg.

HEINZ BAYER war vor seiner Pensionierung Gymnasiallehrer und Abteilungsleiter für Schulentwicklung und neue Medien. Jetzt ist er für die FHNW als Luise-Coach und für das Forum agile Verwaltung und das Forum agil lernen und lehren als Otto Kraz und Pensionär für besondere Visualisierungsaufgaben und neue Ideenfindungen unterwegs. Mit bedingungslosem Grundgehalt. → [@ottokraz](#) (Insta)

HOLGER MÜLLER-HILLEBRAND Nach mehreren Jahren im Haifischbecken des Journalismus ist Holger Müller-Hillebrand, von allen Mü-Hi genannt, irgendwann auf die Idee gekommen, sein Lehramtsstudium doch abzuschließen und Lehrer zu werden. Und so unterrichtet er jetzt Schüler:innen in Deutsch und Sozialwissenschaften an einem großen Ganztagsgymnasium im Rheinland. Seit einigen Jahren versucht er in idealistischer Absicht auch, das träge Bildungswesen anzukurbeln, indem er als Fachleiter für Deutsch Referendar:innen Ideen erfahren und entwickeln lässt, wie sich in einem stagnierenden, ungerechten und paradoxen System vielleicht doch ein:e passable:r Lehrer:in sein lässt.

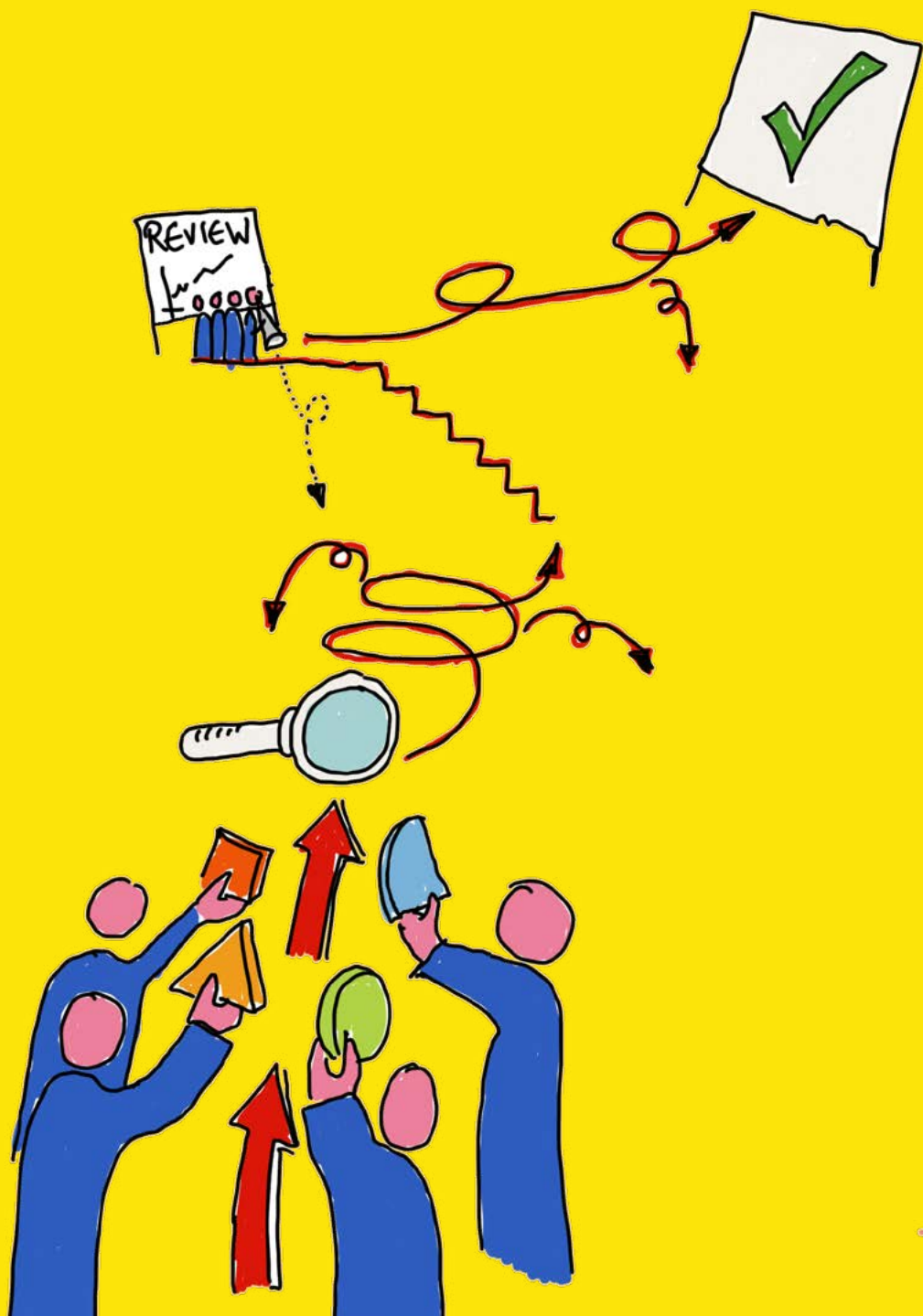
Als Lerncoach, Studien- und Berufsorientierungscoach sowie Beratungslehrer sucht er mit Schüler:innen zudem nach Zielen und Wegen dorthin, ohne ihnen vorzugaukeln, selbst den richtigen Weg zu kennen.

Neuerdings arbeitet er an seiner Schule als Mitglied der erweiterten Schulleitung in der Unterrichtsentwicklung mit, erstellt Manuskripte für Schulbuchverlage und kümmert sich um die Öffentlichkeitsarbeit an seiner Schule - da ist er wieder ein bisschen, der Journalismus.

→ Blog (in Entstehung): www.fehlbildung.blog

→ Twitter: [@hi_mue](https://twitter.com/hi_mue)

→ <https://www.linkedin.com/in/holger-müller-hillebrand-03766b1a4/>



4 | Agilität und Bildungs- organisationen: Entwicklungs- ansätze

Agil und auf Augenhöhe

Organisationsentwicklung nach dem Vier-Gewinnt-Modell

*Myrle Dziak-Mahler
und Maria Boos*

Am Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln arbeiten ca. 100 Kolleg:innen⁰¹ agil und partizipativ, um die rund 14.000 Lehramtsstudierenden optimal während ihres Studiums zu begleiten. Das ZfL versteht sich als eine Einrichtung, deren Zusammenarbeitsstruktur und -kultur (auch mit Partner:innen innerhalb der Universität) eng am Diskurs um „New Work“⁰² orientiert ist. Zentrales Anliegen ist die bestmögliche Vorbereitung aller Lehramtsstudierenden der Universität zu Köln für die Schule morgen und übermorgen. Dies ist unserer Auffassung nach nur möglich, indem wir uns aktiv mit den Veränderungen in der Gesellschaft und der Arbeitswelt beschäftigen.

Dabei leiten uns die folgenden Thesen:

- Digitalisierung ist nicht in erster Linie ein Technik-Thema, sondern vor allem eine Herausforderung für das Mindset und die Haltung.
- Entscheidungen müssen dort getroffen werden, wo die Kompetenz liegt – nicht mehr (allein) von den Führungskräften.
- Innovationsfähigkeit ist der Skill der Zukunft: Um innovativ zu sein, braucht es vielfältige Perspektiven.
- Der Wandel wird Normalfall und Veränderung(sbereitschaft) ist eine Chance.
- Organisations- und Personalentwicklung können nur gemeinsam gedacht werden.

01 Sprache schafft Wirklichkeit, deshalb sprechen wir in unserem ZfL-Alltag beispielsweise nicht von Mitarbeiter:innen, sondern von Kolleg:innen.

02 Ein kurzer und prägnanter Überblick über den Begriff „New Work“ findet sich unter <https://haufe.de/thema/new-work/> (letzter Zugriff: 22.10.2020)

03 Das Vier-Gewinnt-Modell wurde von Myrle Dziak-Mahler entwickelt und wird am Zentrum für LehrerInnenbildung an der Universität zu Köln umgesetzt und weiterentwickelt. Weitere Informationen zur Umsetzung unter <https://zfl.uni-koeln.de/das-zfl/profil/personalentwicklung> (letzter Zugriff: 21.10.20) Eine ausführliche Beschreibung, wie dieses Modell in der Schulentwicklung genutzt werden kann, findet sich in Dziak-Mahler, M. (2020): Führen nach der Krise. In: Himmelrath, A. & Egbers, J. (Hrsg.): Das Schuljahr nach Corona – Was sich nun verändern muss. Bern: hep Verlag, S. 153-167

04 Über die Bedeutung von „Vertrauen“ in Führung: Sprenger, R. (2007): Vertrauen führt – Worauf es im Unternehmen wirklich ankommt. Frankfurt a. M.: Campus Verlag

Organisationsentwicklung wird im ZfL im Sinne von Schiersmann & Thiel (2018) als ein kontinuierlicher Veränderungsprozess unter Beteiligung aller Kolleg:innen verstanden. Organisations- und Personalentwicklung gehören eng zusammen, bedingen einander und werden daher im ZfL konsequent gemeinsam gedacht.

Unser Leitmotiv lautet dabei **„Wir wollen, dass Menschen bei uns größer werden“**. Um diese Art der Zusammenarbeit und die daraus resultierenden speziellen Anforderungen abzubilden, haben wir ein Empowermentmodell entwickelt – das Vier-Gewinnt-Organisationsmodell⁰³. Dieses Modell wird im Folgenden beschrieben: Fünf Leitbegriffe bestimmen die Art und Weise, wie im ZfL miteinander gearbeitet wird: Eigenverantwortung, Augenhöhe, Partizipation, Transparenz und Vertrauen.

Die Basis von allem ist Vertrauen. Wie Reinhard Sprenger gehen auch wir davon aus, dass „Vertrauen führt“⁰⁴. Die Grundvoraussetzung dafür ist, dass die Führungskräfte ihren Mitarbeiter:innen vertrauen. Damit geht die Leitung in Vorleistung und in Führung. Auf diese Weise lernen die Mitarbeiter:innen ihren Vorgesetzten und ihren Kolleg:innen zu vertrauen. Es handelt sich dabei also um eine voraussetzungslose Vorschussleistung. Diese kann wachsen, wenn die folgenden Komponenten berücksichtigt werden:

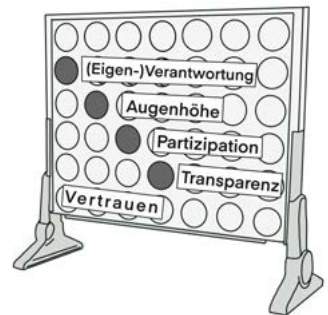


Abb. 1: Vier-Gewinnt-Modell
(© Dziak-Mahler/Hemker 2015)

Stufe 1: Transparenz

Die erste Stufe – und damit die Grundvoraussetzung für alle weiteren – ist Transparenz.

Transparenz ermöglicht gleichberechtigte Kommunikation, fördert Verständnis und sorgt dafür, dass alle mitsprechen und mitentscheiden können. Funktionierende Transparenz bedeutet, dass a) Wissen

geteilt wird und b) sichtbar ist, woran gerade gearbeitet wird.

Denn gelebte Transparenz bedeutet eine Fehlerkultur zu schaffen, deren Ziel es ist, Innovationen durch Fehler überhaupt erst möglich zu machen.

Bei der Einführung und Durchsetzung transparenten Handelns sind die Führungskräfte besonders gefordert. Zum einen gilt es durch transparentes Handeln Vorbild zu sein und zum anderen setzt Transparenz voraus, dass es keine Kultur der Bestrafung bei Fehlern gibt. Denn gelebte Transparenz bedeutet eine Fehlerkultur zu schaffen, deren Ziel es ist, Innovationen durch Fehler überhaupt erst möglich zu machen. Die Suche nach Schuldigen, Vorwürfe und kontrollierendes Mikromanagement darf es dabei nicht geben. Eine positive Fehlerkultur kann hingegen durch das Zulassen von Fehlern sowie das Fördern und Vorleben von Fehleranalyse (mit dem Ziel besser zu werden) geschaffen werden.

Konkretes Beispiel: Ergebnisse von Meetings

Direkt nach dem Meeting des sogenannten ZfL-Leitungsteams (dort treffen sich die Geschäftsführung und die Teamleiter:innen alle zwei Wochen für drei Stunden) werden die Ergebnisse über den internen Newsletter an alle Kolleg:innen geschickt.

Stufe 2: Partizipation

Partizipation ist nur dann möglich, wenn hinreichend aufbereitete Informationen zur Verfügung gestellt werden. Von gelingender Partizipation kann gesprochen werden, wenn a) Entscheidungen gemeinsam getroffen werden und b) die Entscheidungen Wirkungen zeigen. Dazu ist es hilfreich Arbeitsformen zu etablieren, mittels derer die Kolleg:innen in der Lage sind, Ideen zu generieren und zu bewerten, Vorschläge auszuarbeiten, über diese zu entscheiden und sie auch umzusetzen. Durch solche Arbeitsformen legen die Kolleg:innen selbstständig ihre Aufgaben sowie die Vorgehensweisen fest und können autonom die erforderlichen Entscheidungen treffen.

⁰⁵ Eine ausführliche Darlegung der Kreismethodik: Baldwin & Linnea (2014): Circle – Die Kraft des Kreises. Weinheim: Beltz

Konkretes Beispiel: Der Business Circle

Das Meeting-Format Business Circle⁰⁵ ermöglicht eine neue Gesprächskultur und tatsächliche Partizipation. Der Kreis lässt Hierarchien und Machtgefüge verschwinden. Jeder hat eine Stimme und jede Stimme ist es wert, gehört zu werden. „A Leader in every chair“, so beschreiben die amerikanischen Wiederentdeckerinnen der Kreisarbeit, C. Baldwin und A. Linnea, das Andere der Arbeit im Kreis gegenüber klassischer Besprechungsformate wie z.B. die U-Form.

Abb. 2: Setting im
Business Circle
(© Dziak-Mahler/
Hemker 2020)



Merkmale des Business Circle:

- Geteilte Verantwortung für den (Gesprächs-)Prozess
- Rotierende Rollen
- Transparenz Instant Dokumentation (keine klassischen Protokolle mehr)
- Intentionales Sprechen
- Aufmerksames Zuhören
- Beitragen zum Wohl der Gruppe

Um einen Business Circle durchzuführen, sind die folgenden neun Schritte hilfreich:

1. Vorbereitung des Raumes durch Gastgeber:in (Sitzkreis stellen, Mitte gestalten, Themenwand vorbereiten)
2. Ankommen (mit Musik)
3. Check-In (etwa eine Frage vorbereiten, die alle beantworten)
4. Verteilen der Rollen: Hüter:in des Prozesses (achtet auf wertschätzende Kommunikation und darauf, dass alle zu Wort kommen) und Zeitwächter:in (achtet darauf, dass die Zeit eingehalten wird)

06 Über die Bedeutung der informellen Hierarchien: Grochowiak, K. (2002): Ordnungen der Macht

5. **Agendasetting:** Themensammlung reihum (mit realistischer Zeiteinschätzung) auf einer Metaplanwand und Brown Paper. Gastgeber:in schreibt auf dem Brownpaper mit. Jedes Thema hat eine:n Themeneigner:in und eine:n Schreiber:in. Wenn alle Themen aufgeschrieben sind, wird gemeinsam die Reihenfolge der Themen bestimmt und überprüft, ob alle Themen zeitlich in die heutige Agenda passen. Bei jedem besprochenen Thema wird darauf geachtet, dass die gefassten Beschlüsse klar und verständlich mitgeschrieben werden. Wichtig ist zudem konkret festzuhalten, wer für die Durchführung des Beschlusses verantwortlich ist und bis wann die Umsetzung erfolgen soll.
6. Durchführung des Business Circles
7. Gastgeber:in der nächsten Sitzung festlegen
8. Check-Out (etwa eine Frage vorbereiten, die alle beantworten)
9. Versenden der Dokumentation durch Gastgeber:in

Wichtig ist bei dieser und allen anderen Methoden, die wir im ZfL nutzen, dass die Kolleg:innen eine Einführung in die Methode erhalten und diese ein paar Wochen ausprobieren. Danach können sie die Methoden weiter nutzen oder so modifizieren, dass diese optimal zu den jeweiligen Anforderungen in den Teams passen.

Stufe 3: Augenhöhe

Die Begegnung in partizipativen Settings allein ist noch kein Garant für Augenhöhe. Erst wenn darüber nachgedacht und reflektiert wird, welche Rolle jede Person im ZfL einnimmt, kann Augenhöhe gelingen. Zu dieser Rollenklarheit gehört es, neben der formalen (Macht-)

Position auch die informellen Faktoren zu beachten. Dazu gehören u.a. Alter, Geschlecht, Dienstzugehörigkeit und Herkunft.⁰⁶

Erst wenn darüber nachgedacht und reflektiert wird, welche Rolle jede Person im ZfL einnimmt, kann Augenhöhe gelingen.

Das Prinzip Augenhöhe ist bei der Einführung der Arbeitsstruktur nach dem Vier-Gewinnt-Modell eine erste Hürde, die es zu nehmen gilt. Das Wahrnehmen des Begriffs als „Worthülse“ oder „Buzzword“ verstellt den Blick auf die Wirkungsmacht, die das Prinzip freisetzen kann. Denn in dem Moment, in dem es gelingt, sich in der Kommunikation fachlich gleichberechtigt zu begegnen, wird jeder Perspektive derselbe Wert und die gleiche Bedeutung beigemessen.

Augenhöhe ist also ein über Hierarchiegrenzen nicht leicht herzustellendes Verfahren, das eine sehr hohe Rollenklarheit von allen Beteiligten erfordert.

Augenhöhe ist also ein über Hierarchiegrenzen nicht leicht herzustellendes Verfahren, das eine sehr hohe Rollenklarheit von allen Beteiligten erfordert. Sie kann immer nur von den in der Organisationshierarchie höher angesiedelten Kolleg:innen hergestellt werden.

Augenhöhe gelingt, wenn eingedenk der (hierarchischen) Unterschiede bewusst und gesteuert gleichberechtigte fachliche Kommunikation herbeigeführt wird.

Konkretes Beispiel: Ideen einbringen und umsetzen

Am ZfL arbeiten wissenschaftliche und studentische Mitarbeiter:innen, Abgeordnete Lehrkräfte und Verwaltungsangestellte und -beamte. Wir versuchen in allen Arbeits- und Projektgruppen Mitglieder aus allen Gruppen zu haben, da wir davon ausgehen, dass in divers zusammengesetzten Gruppen bessere und vielfältigere Ideen generiert werden. Wichtig ist dabei, dass beispielsweise in Diskussionen die Ideen von studentischen Kolleg:innen genauso viel Gewicht haben wie die Ideen der Geschäftsführung und dass die Gruppe gemeinsam und auf Augenhöhe entscheidet, welche Idee umgesetzt wird, und alle an der Umsetzung beteiligt sind.

Stufe 4: Eigenverantwortung

Wer eigenverantwortlich agiert, übernimmt für sein eigenes Handeln und die selbst getroffenen Entscheidungen vollumfänglich Verantwortung. Die Konsequenzen werden akzeptiert, ohne dass ein anderer „Schuldiger“ gesucht wird. Das Prinzip Eigenverantwortung ist bei der Einführung der Arbeitsstruktur nach dem Vier-Gewinnt-Modell die mit Abstand größte Hürde. In vielen beruflichen Kontexten - nicht nur im System Schule - wird auf die Entscheidungen der nächsthöheren Instanz im Top-Down-System gewartet ohne selbst Entscheidungen zu treffen. Eine Identifikation mit Entscheidungen, die so vorgegeben werden, ist meistens nicht möglich und damit auch kein eigenverantwortliches Handeln. Verantwortung für Entscheidungen zu übernehmen, ist nur dann möglich, wenn die Entscheidungen von einem selbst bzw. unter angemessener Beteiligung der eigenen Person getroffen werden. Folglich ist die Voraussetzung für Eigenverantwortung, dass

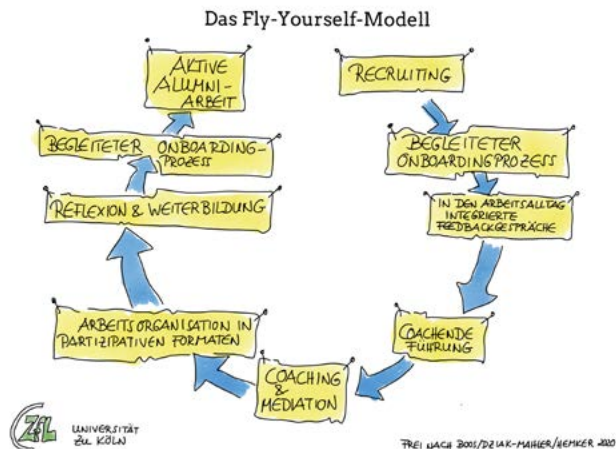
partizipative Formate geschaffen werden, in denen ein gemeinschaftlicher Entscheid möglich ist. Zweite Voraussetzung ist, dass die Führungskraft die Rahmenbedingungen dafür schafft, dass die Kolleg:innen Entscheidungen alleine treffen und umsetzen zu können.

Das Fly Yourself-Modell als Grundlage für Personalentwicklung am ZfL der Uni Köln

Die grundlegende Frage im Hinblick auf das Vier-Gewinnt-Modell lautet: Was benötigen die Mitarbeiter:innen, um erfolgreich und eigenverantwortlich agieren zu können? Diese Frage geht davon aus, dass jeder Mensch sein Bestes gibt, sofern die Voraussetzungen geschaffen sind, dass ein jeder und eine jede sich entfalten kann.

Damit alle Kolleg:innen im ZfL die notwendigen Rahmenbedingungen vorfinden, um eigenverantwortlich arbeiten zu können, haben wir ein weiteres Modell entwickelt – das Fly-Yourself-Modell:

Abb. 3:
Fly-Yourself-Modell
(© Boos/Dziak-Mahler/Hemker 2020)



Personalentwicklung findet bei uns stärkenorientiert statt, das bedeutet: Wir setzen bei den Stärken der einzelnen Personen an und wollen Bedingungen schaffen, durch die Kolleg:innen ihre Stärken immer weiter ausbauen können. Damit Kolleg:innen dies können, müssen sie eigenverantwortlich handeln können. Deshalb haben wir das Modell „Fly yourself“ genannt.

Durch die verschiedenen Bausteine in unserer Personalentwicklung sollen die Kolleg:innen lernen selbst zu fliegen.

Der Prozess beginnt mit der Rekrutierung neuer Kolleg:innen und durchläuft den kompletten Arbeitslebenszyklus. Bereits beim Recruiting geht es darum, dass sich beide Seiten aktiv füreinander

entscheiden. Es wird ein mehrstufiges Assessment-orientiertes Auswahlverfahren durchgeführt, an dem Kolleg:innen aus unterschiedlichen Teams beteiligt sind. Wichtig ist uns, dass die Bewerber:innen einen transparenten Einblick in die Unternehmensphilosophie und damit verbundene Erwartungen erhalten.

Wer dann neu startet, durchläuft einen begleiteten Onboardingprozess. Er oder sie bekommt eine Patin bzw. einen Paten an die Hand. Das ist eine erfahrene Kollegin oder einen Kollegen, die bzw. der für Fragen aller Art zur Verfügung steht, über Prozesse, Informations- und Austauschmöglichkeiten informiert und auch mal für ein gemeinsames Mittagessen Zeit hat. Außerdem hat das ZfL eine Knowledge-Base aufgebaut, in der neue Kolleg:innen alle relevanten Informationen finden können.

Von Beginn an spielen entwicklungsbezogene Feedbackgespräche eine große Rolle im ZfL – nach zwei Wochen, sechs Wochen, drei Monaten und sechs Monaten finden die ersten strukturierten und wechselseitigen Feedbackgespräche statt.

Von Beginn an spielen entwicklungsbezogene Feedbackgespräche eine große Rolle im ZfL – nach zwei Wochen, sechs Wochen, drei Monaten und sechs Monaten finden die ersten strukturierten und wechselseitigen Feedbackgespräche statt. Auch danach gibt es regelmäßige Feedbackgespräche mit der Teamleitung und auch mit den Peers, weil wir Feedback für ein entscheidendes Reflexionsinstrument halten. Wichtig ist, dass Feed-

backgespräche immer konstruktiv sind. Sie sollen dabei helfen, dass sich eine Person weiterentwickeln kann und dass sie einen anderen Blick auf Dinge angeboten bekommt. So angewendet können Feedbackgespräche Menschen und Unternehmen sehr voranbringen (vgl. Hofert & Thonet 2019, S. 208).

Neben Feedback ist Coaching ein weiteres zentrales Instrument in unserer Personalentwicklung. Das ZfL verfolgt generell eine coachende (= reflexiv-unterstützende) Grundhaltung. Führungskräfte sollen in erster Linie ermöglichen; sie sollen den Boden dafür bereiten, dass Mitarbeiter:innen auf Augenhöhe einbezogen sind, eigenverantwortlich handeln, Verantwortung tragen, Innovationen einbringen und sich weiterentwickeln können. Dabei hat das ZfL auch für Führungskräfte Formate zur Weiterbildung, zum Austausch und zur Selbstreflexion

ins Leben gerufen. Neben der Möglichkeit zu (externen) Coachings haben die Teamleiter:innen z.B. Gelegenheit zum direkten Austausch in einem begleiteten Leitungsteam-Peer-Mentoring und in einem regelmäßigen Leadership Coffee.

Führungskräfte und ein Großteil der Mitarbeiter:innen am ZfL werden außerdem zu „Fachcoaches LehrerInnenbildung“ ausgebildet, damit sichergestellt ist, dass die coachende Grundhaltung innerhalb der Organisation wie in unseren Services (wie z.B. Beratung und Lehre) flächendeckend gelebt werden kann. Für Führungskräfte wie Mitarbeiter:innen hält das ZfL zudem Beratungsmöglichkeiten, Coachings, Mediationen für einzelne, aber auch Teambegleitungsprozesse vor. Hierzu haben wir einen internen professionell ausgebildeten Coach, zwei zertifizierte Mediator:innen und arbeiten zudem mit externen Berater:innen, Trainer:innen und Coaches zusammen.

Und weil auch der informelle Austausch neben der eigentlichen Arbeit wichtig ist, haben wir mit dem „Brownbag-Lunch“ eine innovative Mittagspause ins Lebens gerufen, in der man von Kolleg:innen etwas über interessante Themen erfahren kann, die sie neben der Arbeit beschäftigen – vom Umweltschutz über Helene Fischer bis zum Yoga.

Der ständige Austausch untereinander begleitet auch die tagtägliche aufgabenorientierte Arbeit am ZfL. Deshalb wird viel Wert auf die – bereits mehrfach erwähnten – partizipativen Formate gelegt: Teamsitzungen finden im Business Circle-Format statt, Austausch im täglichen Arbeiten wird über Teamboards geschaffen und einmal im Jahr gibt es für jedes Team und für das gesamte ZfL einen Teamtag im Open-Space-Format. Auch das Open-Space-Format, ein Format zur Moderation großer Gruppen ist darauf ausgelegt, den Austausch aller über Hierarchiegrenzen hinweg zu fördern und stellt sicher, dass die Themen besprochen werden, die in der Gesamtorganisation (und nicht nur unter den Führungskräften) relevant sind. Und weil auch der informelle Austausch neben der eigentlichen Arbeit wichtig ist, haben wir mit dem „Brownbag-Lunch“ eine in-

novative Mittagspause ins Lebens gerufen, in der man von Kolleg:innen etwas über interessante Themen erfahren kann, die sie neben der Arbeit beschäftigen – vom Umweltschutz über Helene Fischer bis zum Yoga.

Wenn Menschen irgendwann das ZfL verlassen, findet ein umfangreicher Offboardingprozess statt und auch danach ist uns aktive Alumniarbeit wichtig, in dem wir beispielsweise auch ehemalige Kolleg:innen zu verschiedenen ZfL-Veranstaltungen einladen und manchmal auch weiterhin in Projekten kooperieren.

Wir haben in den letzten Jahren viel dazu gelernt, deshalb möchten wir unseren Artikel mit zehn ganz praktischen Hacks beenden.

Zehn Hacks: Was hätten wir gerne schon vor zehn Jahren bei Gründung des ZfL Köln über agiles Arbeiten gewusst?

Als die Universität zu Köln vor gut zehn Jahren das Zentrum für LehrerInnenbildung ins Leben rief, hatten wir eine Vision. Wir wollten den bestmöglichen Service bieten für unsere Zielgruppen: Studierende, Lehrende und die Schulen in der Region. Das ist gewissermaßen zu unserer Corporate Identity geworden. Jede und jeder von uns hat

Dabei bewegt sich das Zentrum für LehrerInnenbildung nicht in einem freien Raum, sondern ist in etablierte Strukturen der Universität eingebunden.

dieses Ziel verinnerlicht. Es geht nicht so sehr darum, wie wir dieses Ziel erreichen, sondern dass wir es erreichen. Als Team. Wir haben uns deshalb viel mit der New Work-Bewegung auseinandergesetzt. Und damit wie man „Wandel als Normalfall“ als Kultur in einer Einrichtung festigen kann. Dabei bewegt sich das Zentrum für LehrerInnenbildung nicht in einem freien Raum, sondern ist

in etablierte Strukturen der Universität eingebunden. Vieles probieren wir gemeinsam aus. Dabei haben wir die folgenden Dinge gelernt:

Hack 1 #immerwieder

Bei den meisten Themen reicht es nicht aus sie ein- oder zweimal zu besprechen. Wenn Themen wirklich wichtig sind, müssen sie regelmäßig besprochen werden, damit sie bei allen Mitarbeiter:innen ankommen. Deshalb sollten sich alle Führungskräfte merken: Ein Hoch auf die Redundanz!

Hack 2 #konstruktivismus

Alle Menschen konstruieren ihre eigene Wirklichkeit. Um wirklich herauszufinden, wie das Gegenüber eine Information verstanden hat, muss diese Person schildern, wie sie die Information verstanden hat. Diese Form der Kommunikation ist sehr hilfreich, um ein gemeinsames Verständnis von Aufgaben zu entwickeln, aber sie kostet viel Zeit. Wir können zudem nicht davon ausgehen, dass alle Mitarbeiter:innen genauso arbeiten möchten wie wir. Für uns waren es daher „Shocking news“ als wir verstanden haben, dass nicht alle Kolleg:innen selbstständig und eigenverantwortlich arbeiten wollen und nicht alle regelmäßig reflektieren möchten.

Nur weil Führungskräfte denken, dass eine Veränderung für die Organisation hilfreich wäre, bedeutet es nicht, dass die Organisation bereits den Reifegrad für diese Veränderung hat.

Hack 3 #proaktivsein

Eigenverantwortlichen Handeln ist im ZfL sehr wichtig, deshalb stellen wir proaktive Menschen ein, die kritisch mitdenken, Lösungen vorschlagen, Veränderungen vorantreiben und bereit sind Neues zu lernen.

Hack 4 #camembert

Nur weil Führungskräfte denken, dass eine Veränderung für die Organisation hilfreich wäre, bedeutet es nicht, dass die Organisation bereits den Reifegrad für diese Veränderung hat. Damit die Veränderung von vielen Kolleg:innen in der Organisation mitgetragen wird, ist es deshalb bei manchen Ideen richtig diese als Führungskraft einzubringen und dann Geduld zu haben, bis die Organisation in der Lage ist, sich mit dem Thema zu beschäftigen.

Hack 5 #augenhöhe

Uns war von Anfang an klar, dass wir im ZfL gerne auf Augenhöhe miteinander arbeiten möchten. Deshalb haben wir mit allen Kolleg:innen u.a. Filme mit Beispielen⁰⁷ zu dem Thema geschaut und Texte dazu gelesen. Doch wir stellten fest, dass jede Organisation für sich selbst definieren muss, was „Arbeiten auf Augenhöhe“ konkret für sie bedeutet. In einem ersten Schritt haben alle Teams über ihr Verständnis gesprochen und in einem zweiten Schritt haben wir im Leitungsteam die Ergebnisse diskutiert. In Rahmen der Maßnahmen zu einer Mitarbeiter:innenbefragung wurde dann einige Jahre später deutlich, dass wir ein gemeinsames Verständnis entwickelt hatten.

⁰⁷ Die Filme zum Thema „Augenhöhe“ kann man hier abrufen: <https://augenhoehe-film.de/> (letzter Zugriff: 21.10.20) Wir haben im ZfL die Filme „AUGENHÖHE“ und „AUGENHÖHEwege“ gesehen und diskutiert. Der Film „AUGENHÖHEmachtSchule“ ist mit unserer Unterstützung entstanden.

Hack 6 #zahlensindsexy

Mitarbeiter:innenbefragungen gehören zu den Standardtools eines modernen und erfolgreichen Personalmanagements in der freien Wirtschaft und erhalten zunehmend auch Einzug in den Bereich der Öffentlichen Verwaltung (auch Hochschulen). Eine zeitgemäße Führungs- und Zusammenarbeit ist ohne diese wertvollen Impulse nicht mehr denkbar (vgl. Domch & Ladwig 2013, S. 11). Durch die Nutzung von Mitarbeiter:innenbefragungen als Interventions- und Feedbackinstrument wird es möglich, relevante Kennzahlen und Stimmungs-

08 Die Ergebnisse der Befragung sind auf unserer Homepage verfügbar: <https://zfl.uni-koeln.de/das-zfl/profil/personalentwicklung> (letzter Zugriff: 21.10.20)

bilder in einer Institution systematisch zu ermitteln (vgl. Linke 2018, S. 3). Deshalb führen wir regelmäßig Mitarbeiter:innenbefragungen durch⁰⁸. Da sich an den Befragungen bisher immer über 80 Prozent aller Kolleg:innen beteiligt haben, haben wir nachher ein klares Bild über die Themen, die für die Organisation gerade relevant sind. Das führt dazu, dass viele Diskussionen, die emotional beispielsweise in der Kaffeeküche von einzelnen Personen geführt werden, ganz schnell versachlicht werden, weil die Meinung zu diesen Themen von der Mehrheit der Kolleg:innen im ZfL bekannt ist.

Hack 7 # feedbackundkonfliktkompetenz

Obwohl fast alle Mitarbeiter:innen irgendwann einmal Workshops zu diesen Themen besucht haben, brauchen sie regelmäßig Trainings zur Stärkung ihrer Feedback- und Konfliktkompetenz, damit sie konstant Feedback geben und annehmen können und zudem Konflikte so konstruktiv lösen können, dass sie gestärkt aus ihnen hervorgehen (vgl. auch Klein & Hughes 2019, S. 80).

Auch in Organisationen mit flachen Hierarchien, in denen agile Methoden genutzt werden, ist und bleibt Führung wichtig.

Hack 8 # führungbleibt wichtig

Auch in Organisationen mit flachen Hierarchien, in denen agile Methoden genutzt werden, ist und bleibt Führung wichtig. Personen, die Teams oder Projekte führen, müssen a) regelmäßig ihr Führungsverständnis reflektieren, b) sich Feedback einholen, c) aktuelle Literatur für Führungskräfte lesen und d) regelmäßig an Fortbildungsformaten zu Leadership-Themen teilnehmen.

Hack 9 #open-oe

Durch den Austausch mit Führungskräften und Organisations- und Personalentwickler:innen aus anderen Unternehmen und Organisationen bei u.a. New Work Meet Ups, bei Konferenzen oder bei Twitter erhalten wir fast täglich neue Impulse, die uns bei der Weiterentwicklung unserer eigenen Organisationsentwicklung helfen.

Hack 10 #agilgetimmer

Wir führen viele Diskussionen darüber, wie wir zusammenarbeiten, weil wir in einem System angesiedelt sind, das erstmal per se nicht agil und auf Augenhöhe arbeitet. Manchmal fühlt es sich an, als würden wir ein Mammut schieben, aber zehn Jahre später können wir

sagen: Agiles Arbeiten in der (Lehrer:innen-)Bildung und im öffentlichen Dienst ist möglich! Dafür sind unserer Meinung nach vier Dinge entscheidend: Haltung und Mut, aber auch Theorie und Methode.

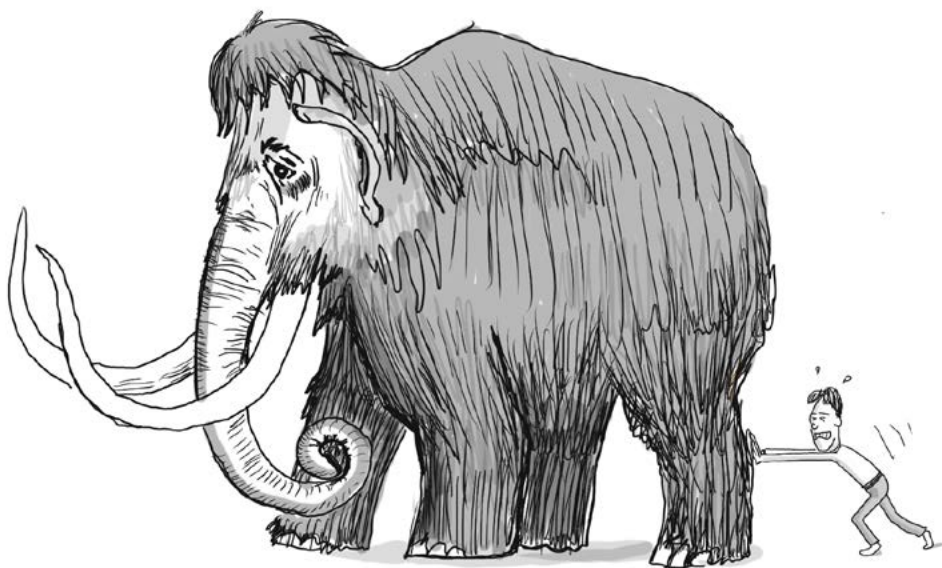


Abb. 4: Mammut schieben (© Hemker 2020)

Literatur

Baldwin, C. & Linnea, A. (2014): Circle – Die Kraft des Kreises. Weinheim: Beltz

Domsch, M. E. & Ladwig, D. (2013): Handbuch Mitarbeiterbefragung. 3. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag

Dziak-Mahler, M. (2020): Führen nach der Krise. In: Himmelrath, A. & Egbers, J. (Hrsg.): Das Schuljahr nach Corona – Was sich nun verändern muss. Bern: hep Verlag, S. 153-167

Grochowiak, K. (2002): Ordnungen der Macht. Online: <https://docplayer.org/33400099-Ordnungen-der-macht-klaus-grochowiak.html> (letzter Zugriff: 21.10.20)

Hofert, S. & Thonet, C. (2019): Der Agile Kulturwandel – 33 Lösungen für Veränderungen in Organisationen. Wiesbaden: Springer Gabler

Klein, S. & Hughes, B. (2019): Der Loop Approach. Frankfurt am Main: Campus

Linke, R. (2018): Mitarbeiterbefragungen optimieren - Von der Befragung zum wirksamen Management-Instrument. Wiesbaden: Springer Fachmedien

Schiersmann, C. & Thiel, H.-J. (2018): Organisationsentwicklung. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer Verlag

Sprenger, R. (2007): Vertrauen führt – Worauf es im Unternehmen wirklich ankommt. Frankfurt a. M.: Campus Verlag

Innovation als Handlungsfeld der Schulleitung

– Schul- & Unterrichtsentwicklung in der von COVID geprägten Digitalität

Thomas Vatheuer

Einleitung

01 Im Folgenden wird der Begriff Innovation benutzt wie beschrieben in der Veröffentlichung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW „Handlungsfelder und Schlüsselkompetenzen für das Leitungshandeln in eigenverantwortlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen“, Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW, 17.07.2009.

02 Zur spannenden Frage des Paradigmenwechsels in der Bildung: Krommer, Axel, Paradigmen und palliative Didaktik. Oder: Wie Medien Wissen und Lernen prägen. URL: <https://axelkrommer.com/2019/04/12/paradigmen-und-palliative-didaktik-oder-wie-medien-wissen-und-lernen-praegen/#more-1509>, Zugriff am 11.11.2020

Das Handeln von Schulleitung steht ständig im Spannungsfeld verschiedener Einflussgruppen: Schüler*innen, Eltern, Kolleg*innen, vorgesetzte Dienstbehörde(n) und Schulträger haben alle berechnigte Interessen, über die Entwicklung einer Schule mitzureden. Auch andere Gruppen, Firmen und Vereinigungen haben oft Interesse daran, Inhalte, Methoden und Arbeitsmittel in der Schule zu beeinflussen.

Mit den neuen Medien bekommt ein Spannungsfeld zusätzliche Brisanz, nämlich das zwischen Innovation⁰¹ und einem Schulsystem, das sich rund um das Buch als Medium entwickelt hat⁰².

Wie an vielen anderen Stellen in der Gesellschaft hat COVID-19 auch im Bildungsbereich schonungslos Defizite offengelegt und den Innovationsdruck weiter erhöht. Das Bildungssystem ist an vielen Stellen veraltet und überlastet: Die Personalausstattung, Ausstattung der Gebäude und die digitale Ausstattung entsprechen größtenteils nicht den erwünschten Standards. Die Pandemie bewirkt nun einen erzwungenen Innovationsschub in den Schulen. In der Politik werden (zu)

⁰³ Schulmail des Landes NRW vom 08.10.2020, Zugriff über <https://www.schulministerium.nrw.de/ministerium/schulverwaltung/schulmail-archiv/archiv-2020/08102020-informationen-zum-schulbetrieb> am 18.10.2020

schnell Entscheidungen getroffen, die in den Jahren vorher bereits fällig gewesen wären - daraus ergeben sich für den Alltag an Schulen durchaus Probleme.

Trotz dieser Konflikte muss SL handlungsfähig bleiben: Dass das Lernen der Kinder aufrecht erhalten werden muss, steht außer Frage. In der Öffentlichkeit verengt sich diese Diskussion jedoch allzu häufig darauf, dass der Schulbetrieb gewährleistet sein muss.

Wenn man „Schule“ als das Gebäude begreift, in dem die Lernenden ihrer Tätigkeit (dem „Lernen“) nachgehen, ergibt die folgende Anweisung des MSB des Landes NRW Sinn:

Distanzunterricht kommt nur bei einem durch SARS-CoV-2 verursachten Infektionsgeschehen in Betracht. Ist die Unterrichtsversorgung aus anderen Gründen angespannt, ist nicht auf Distanzunterricht, sondern die üblichen Instrumente zur Sicherstellung der Unterrichtsversorgung zurückzugreifen.

Der Schul- und Unterrichtsbetrieb in Präsenz hat absoluten Vorrang. Erst wenn nach Ausschöpfen aller Möglichkeiten, Präsenzunterricht nicht oder nicht vollständig erteilt werden kann, findet Distanzunterricht statt. An diese Voraussetzung sind strenge Maßstäbe zu legen. Es sind alle Optionen zur Realisierung des Vorrangs von Präsenzunterricht zu nutzen.⁰³

Dieses Zitat zeigt, dass es in der Schule offenkundig mehr um die Anwesenheit der Schüler*innen geht als um das Lernen dieser Personen - Konzepte zum Distanzlernen wurden schließlich in den letzten Wochen von den Schulen bereits erarbeitet.

Trotzdem müssen zeitgemäße Lernarrangements ermöglicht werden, um die Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*in auch in Distanzarrangements als wichtige Komponente des Schulalltags zu verankern.

Ich möchte Schule gerne als eine Idee, eine Gemeinschaft auffassen, mehr als nur als das Gebäude.

Wenn man sagt „ich gehe zur Schule“, meint man damit ja zweierlei:

1. Ich beuge mich physisch jeden Wochentag dorthin.
2. Ich bin in dem Alter, in dem es für meine Altersgruppe vorgesehen ist, an der Schule teilzunehmen.

04 Ralf Appelt (für die Grafik) und Karoline Oakes und Jöran Muuß-Merholz (für den Text) für OERinfo. Das Werk basiert auf der Grafik „The pencil metaphor“ von Lindy Orwin unter der Lizenz CC BY 4.0., veröffentlicht 2015 in The William and Flora Hewlett Foundation: „Open Educational Resources. Advancing Widespread Adoption to Improve Instruction and Learning“. Zugriff unter <https://open-educational-resources.de/die-bleistift-metapher-the-pencil-metaphor-in-deutsche-uebersetzt/> am 18.10.2020

Mein wichtigstes Anliegen für diese Zeit ist, dass wir uns bei den Diskussionen vor allem auf die zweite Aussage stützen. Die körperliche Anwesenheit zur mentalen Teilnahme an der Schule, zum Lernen, ist möglicherweise nicht immer nötig. Wie man als Schule den Weg dorthin für Schüler*innen und Lehrer*innen vorbereiten kann, möchte ich im Folgenden zeigen.

1. Spannungsfeld Schulleitung in der Digitalisierung

a. Die Bleistift-Metapher: Warum Radierer und Muffen aber auch die Spitze hinderlich sein können.

Eine der ersten Bildimpulse die mir bei meiner Anmeldung bei Twitter im Kontext Bildung und Schule begegneten, war die so genannte Bleistift-Metapher, hier in einer relativ aktuellen und ins Deutsche übersetzten Variante:

Die Bleistift-Metapher ⁰⁴

Sie wurde und wird benutzt, um zu zeigen, wie sich bei der Implementation neuer Technologien Personen verhalten. Während sich ein Teil begeistert auf neue Medien stürzt und ausprobiert, muss die große Masse der Menschen erst aktiviert werden und auch Verhinderer kennt das System.

Dass man sich für den Umgang mit „Verweigerern“ oder „Radierern“ eine Strategie einfallen lassen muss, ist klar ersichtlich. Im Alltag hat sich aber auch gezeigt, dass sich die „Spitze“ oft ebenso schlecht für die breite Implementation von neuen Technologien in der Schule eignet. Es ist also bei der Entwicklung neuer Konzepte und Ideen an einer Schule stets mitzudenken, dass eine allzu innovative

Speerspitze oft auch etliche Kolleg*innen auf der Strecke läßt.

Schule ist als System stark im Paradigma des Buchdruck-Zeitalters verhaftet: nahezu alle Bereiche des Schullebens haben sich diesem untergeordnet oder angeglichen. Beispielsweise ist die Ermittlung von Fehlstunden an einer Schule aufgrund der Tatsache, dass Kurs- und Klassenbücher nur einmal existieren, stark von Hin- und Herschie-

ben von Datensätzen (hier: Fehlstunden) geprägt. Die Verwendung einer synchronisierten Datenbank mit entsprechendem Zugriff für die Lehrer*innen ändert dies und damit auch die Arbeitsweise, die sich

Schule ist als System stark im Paradigma des Buchdruck-Zeitalters verhaftet: nahezu alle Bereiche des Schullebens haben sich diesem untergeordnet oder angeglichen.



FREI NACH RALF APPELT / JÖRAN MUUS-MERHOLZ / LINDY ORWIN

05 Förtsch, Matthias, and Friedemann Stöfler. Die agile Schule - 10 Leitprinzipien für Schulentwicklung im Zeitalter der Digitalisierung. 1. Auflage ed., Hamburg, AOL Verlag, 2020. 1 vols

daraus ergibt. Diese Änderung macht vielen Beteiligten Unbehagen, weil sie gewohnte Prozesse hinterfragt und die Person herausfordert, Techniken und Geräte zu bedienen, mit denen man sich vielleicht nicht auskennt. Im Endeffekt würde die Änderung mit einer Arbeits-erleichterung einhergehen, aber man wird gezwungen, die eigene Komfortzone zu verlassen.

Die Bleistift-Metapher bildet auch ab, was in Unterrichtsentwürfen und schriftlichen Arbeiten zu Examina eine „heterogene Lerngruppe“ genannt wird. Im Unterricht ist der Umgang mit dieser Heterogenität bereits angekommen: Referendare und Kolleg*innen sind bereits geschult darin, diese Heterogenität bei Schülergruppen zu erkennen und im Unterricht zu fördern. In Kollegien muss diese jedoch gleichermaßen Berücksichtigung finden.

b. (Berechtigte) Interessen und sich daraus ergebende Konflikte

Schulträger, Eltern, Lehrer*innen und Ministerium haben alle ein begründetes Interesse daran, ob und wie das Fortschreiten der Digitalität an einer Schule empfunden wird und müssen in die entsprechenden Prozesse eingebunden werden. Förtsch und Stöfler beschreiben in ihrem Buch „Die agile Schule“⁰⁵, wie dies idealerweise aussieht.

Digitalisierung ist aber für viele Beteiligte eine „dicke Kröte“, die man schlucken muss, denn sie kostet vergleichsweise viel Geld: Ausstattung von Schulen mit einer Glasfaser-Anbindung, WLAN im gesam-

*Die Lehrer*innen sollen also - wie der berühmte McGyver aus einem Draht, einer leeren Getränkedose und ein paar Büroklammern ein funktionierendes Konzept zur Digitalisierung samt Technik auf die Beine stellen.*

ten Schulbereich, Endgeräte für Lehrer*innen und Schüler*innen und der Support muss geleistet werden.

Lehrer*innen müssen zusätzlich zu ihren didaktischen, fachlichen und administrativen Aufgaben auch die Fortbildung im Bereich „neue Medien“, die Anleitung der Schüler*innen in diesem Bereich und vieles mehr leisten, so dass die Digitalisierung von Schulen letztlich auch einen Einfluß auf die Personalausstattung hat.

Lehrer*innen müssen also zur pädagogischen Implementation der neuen Medien, die wohl ihrer Kernkompetenz entspricht, aber gegen die sich etliche Kolleg*innen oft aus verschiedenen Gründen sträuben (siehe „Bleistift-Metapher“) auch noch die Organisation von Käufen beim Schulträger mitorganisieren, den first oder second Level Support leisten, sich an Arbeitskreisen zur Implementierung beteiligen, regelmäßig zu diesem Thema fortbilden und allerhand weitere Dinge übernehmen, die eigentlich in den Fachbereich von Informatikern, Systemadministratoren oder kaufmännischen Angestellten fallen.

Die Lehrer*innen sollen also - wie der berühmte McGyver aus einem Draht, einer leeren Getränkedose und ein paar Büroklammern ein funktionierendes Konzept zur Digitalisierung samt Technik auf die Beine stellen.

2. Innovation – in der Digitalität wichtigstes Handlungsfeld der Schulleitung

Aus diesen Gründen ist Innovation meiner Meinung nach das wichtigste Handlungsfeld der Schulleitung. Wie wir am Bild der Bleistift-Metapher gesehen haben, gibt es an einer Schule ein typisches Bild der „Technik-Nutzer“: von der neugierig ausprobierenden bis zur abwertend und abwartenden Kolleg*in ist alles dabei- selbstverständlich in der Schülerschaft ebenso. Was sind also die wichtigsten Aspekte bei der Schulentwicklung in der Digitalität?

06 Muuß-Merholz, Jöran, Wir wechseln „Lehren“ mit „Lernen“. Die digitale Bildungswelt tut nur so, als denke sie lernseits. In: Routenplaner #Digitale Bildung, Verlag ZLL21 e.V., 2019

07 Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I – APO-S I) vom 02.11.2012, §6, Abs.8. Zugriff über https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_detail?sg=0&menu=1&bes_id=21864&anw_nr=2&aufgehoben=N&det_id=460888 am 11.11.2020.

a. Innovation (neu?) gedacht: Lehrer*innen nicht mehr Wissensvermittler, Schule als Lern-Betrieb

Zugegeben: die Idee, dass Lehrer*innen an der Schule nicht nur Wissensvermittler sind, ist nicht neu. Aber das aus der Buchkultur entwickelte und in ihr verankerte Schulsystem macht es seinen Teilnehmer*innen (Schüler*innen und Lehrer*innen) leicht, in der Weiterentwicklung zu stagnieren. Im Grunde lassen sich viele Konflikte im Schulalltag auf die Frage zurückführen, ob man als Lehrer*in auf Weisungen „von oben“ wartet (oder warten möchte) oder ob man gerne ausprobieren möchte und seinen Unterricht und sein Umfeld in der Schule aktiv gestalten möchte. Wer allerdings aktiv gestaltet, muss im Beamtenwesen auch damit rechnen, zurückgepiffen zu werden.

Dazu gehört auch, seine Rolle anders definieren zu lernen. Als Schulleitung müssen die Kolleg*innen angeleitet werden, sich nicht nur auf die inhaltlichen Aspekte ihrer Arbeit zurückzuziehen, sondern die soziale Komponente und die Begleitung des Lernprozesses bei den Lernenden in den Fokus zu rücken. Die Idee, dass an einer Schule mehr gelernt und weniger gelehrt werden sollte, griff Jöran Muuß-Merholz bereits auf⁰⁶ und der Wandel vom Lehr-Betrieb zum Lern-Betrieb ist in Schulen sowieso schon ein schwieriges Geschäft, wird unter Pandemie-Bedingungen aber noch schwieriger.

b. Freiheiten nutzen, um den Rollenwechsel möglich zu machen

Schulen müssen ihre Freiräume nutzen, um flexibel („agil“) auf Änderungen im täglichen Ablauf zu reagieren, aber auch, um neue, an die neuen Medien angepasste Workflows zu etablieren und das Lernen in der Digitalität im Schulalltag zu verankern. Beispielsweise läßt in NRW die Ausbildungs- und Prüfungsordnung der Sekundarstufe I das Ersetzen einer Klassenarbeit durch eine geeignete andere Form der Leistungsüberprüfung zu. Diese kann durch die Gremien der Schule beschlossen werden⁰⁷. Ähnliche Freiräume werden sich auch in anderen Bundesländern finden lassen.

Leider sind Schulen noch im preußischen Staatsapparat verankert: Bis Erlasse umsetzbar an Schulen ankommen, vergehen häufig Monate oder sogar Jahre und Schulen sind im föderalen System auch gerne Spielball der Parteien: Einführung und Abschaffung von Naturwissenschaften, wirtschaftliche und informatische Grundbildung sowie Ganzttag und Inklusion sind gesellschaftlich sicher wichtige Themen, werden in Schulen aber oft ohne ausreichenden Vorlauf eingeführt und die Schulen müssen selbständig Konzepte erarbeiten. So

findet sich dann auch logischerweise im Kollegium eine Gruppe von Kolleg*innen, die lieber erstmal „abwarten“, bis sich die Beschlusslage geklärt hat, Dienstgeräte angeschafft sind oder räumliche Begebenheiten geschaffen wurden.

Diese Haltung funktioniert aber in der Digitalität leider nicht mehr: das System Schule bewegt sich schwerfällig und Änderungen im Kleinen sind damit überhaupt nicht möglich.

Das Digitale ist im Schulalltag sperrig, weil häufig technisch nicht ausgereift, aber auch unangenehm schnell. Es hinterfragt kontinuierlich die eigenen Arbeitsprozesse und zwingt zu einer ständigen Neuorientierung, die einer aktiven verständnisvollen Begleitung durch die Schulleitung bedarf.

Die Schulleitung muss das Kollegium auf dem Weg in die Digitalität begleiten. Dies heißt vor allem, durch Implementation von Konzepten, die in der Digitalität verankert sind und Bereitstellung und Wartung funktionierender Technik ein selbständiges Lernen bei Schüler*innen und Lehrer*innen möglich zu machen. Der Rollenwechsel vom bewertenden Lehrer zum begleitenden (Mit-) Lerner wird gefördert.

3. Konkrete Handlungsempfehlungen:

a. Digitalisierung ist Schulleitungssache

Der vorige Abschnitt hat gezeigt, dass speziell im Zusammenhang mit der Pandemie, aber auch der Digitalisierung die Schulleitung mit vielen Problemen - allesamt gerechtfertigt - zu tun hat. Daher ist für mich die wichtigste Schlussfolgerung: **Digitalisierung MUSS Schulleitungssache sein.**

Die Schulleitung muss einer „Digital-Entwicklungs-Gruppe“ vorstehen und mit ihr zusammen auf das Kollegium zugeschnittene Konzepte erarbeiten. Bei vielen Arbeiten, die in der Schule anfallen, ist es wünschenswert, wenn die Schulleitung sich nicht um alles kümmern muss, es „läuft“. Dafür muss das Kollegium ermächtigt werden. Digitalisierung ist zu wichtig, um nicht zu jeder Zeit über die Prozesse in der Schule Bescheid zu wissen und diese sinnvoll und kooperativ mit Kolleg*innen, Schüler*innen, Eltern und anderen Beteiligten (Schulträger) voranzubringen.

b. Empathie über Techniksachverstand, Kompetenzen von Kolleg*innen nutzen.

Beim Blick auf die Bleistiftmetapher fällt auf; die „Spitze“ der Digitalisierung ist bestimmt an jeder Schule vertreten, es sind aber vermutlich wenige Personen. Häufig ist meiner Erfahrung nach diese Gruppe nur bedingt geeignet, die Digitalisierung an Schulen voranzu-

⁰⁸ z.B.: Plan B: Kurskiosk - Kurzfortbildung auf Bestellung, auf Sonja Senftleben's Blog <http://frausonnigsblog.de>, Zugriff am 11.11.2020

treiben. Der Techniksachverstand ist natürlich wichtig, noch wichtiger ist es jedoch, die Kolleg*innen, die sich noch nicht so weit in die Digitalität getraut haben, nicht zu verlieren.

Daher sollten die Mitglieder der Gruppe eher nach Empathie für diese spezielle Situation als nach Sachverstand (der Sachverstand aber natürlich nicht entfallen...) ausgesucht werden. Später sind solche Kolleg*innen für „Fortgeschrittenen-Bereiche“ auf jeden Fall hilfreich. Wichtiger noch ist es, die „Radierer“ und „Bremsen“ mit einzubinden, um der Argumentation, dass man als Kolleg*in nicht befähigt sei und keine Ausstattung erhalten habe, keinen Raum zu geben.

c. Digitalisierungshäppchen: einfacher Einstieg und Snacks „to go“

Kurs-Kiosk, Digitalisierungshäppchen oder digitale Mittagspause⁰⁸. Die Konzepte sind ähnlich, das Ansinnen das gleiche: Es geht darum, dem Kollegium einen niedrigschwelligen Einstieg zu ermöglichen und in möglichst unbefangener Runde auch die „blödesten Fragen“ (Zitat Kollege X) stellen zu können. Die Schmach, im Lernkontext mit Schüler*innen zugeben zu müssen, etwas nicht zu können, ist für einige vielleicht schon Grund genug, sich den neuen Medien zu verweigern. Gleichzeitig geht es bei diesen Konzepten auch darum, das Kollegium auf einen einheitlichen Stand in Sachen Digitalität zu bringen und gemeinsame Konzepte vorzuentlasten.

Hilfreich ist in diesem Zusammenhang die Schaffung einer Art „kollegialer Fallberatung“: Lehrer*innen mit Expertise in einem Bereich (eine bestimmte App, Troubleshooting mit Endgeräten, etc) steht zu bestimmten Zeiten (Sprechstunden) oder auf einem dafür vorgesehenen Kanal für Fragen der Kolleg*innen zur Verfügung.

d. Digitalität ist nicht gleich technische Ausstattung

Meiner Meinung nach eine wichtige und oft vernachlässigte Erkenntnis. Digitales Denken braucht keine (große) technische Ausstattung. Szenarien wie die gemeinsame Nutzung eines Etherpads oder das Einbinden von Schüler*innen-Geräten lassen sich mit wenig technischem Aufwand ermöglichen und beeinflussen das pädagogische Denken und Handeln.

Die Pandemie hat gezeigt, dass die Ausstattung an vielen Schulen noch mangelhaft ist. Dementsprechend haben sich Kollegien auch oft noch nicht mit digitalen Settings beschäftigt, was aber an dieser Stelle nötig ist. Zentrales Anliegen muss für die Schule sein, den Schüler*innen ein selbstbestimmtes Lernen auch zuhause möglich

*Zentrales Anliegen muss für die Schule sein, den Schüler*innen ein selbstbestimmtes Lernen auch zuhause möglich zu machen.*

zu machen. Dies ist wiederum ein Punkt, der an viele Voraussetzungen geknüpft ist. Schlussfolgerung im Alltag: Es muss zur Zeit mit den Konzepten und der technischen Ausstattung gearbeitet werden, die an den Schulen vorhanden sind. Gleichzeitig muss beides weiterentwickelt werden.

Arbeit in der Digitalität hat mit dem Mindset der Beteiligten zu tun. **Die vorhandenen Ressourcen effektiv zu nutzen und gleichzeitig an der Weiterentwicklung zu arbeiten ist die Kür der Digitalstrategie.**

Die Verwendung eines Etherpads symbolisiert für mich die optimale Nutzung digitaler Strategien und ist gleichzeitig mit wenig technischem Aufwand umsetzbar: Die Schüler*innen können sich mit einem niedrighschwelligen technischen Aufwand vernetzen und gemeinsam asynchron an Dokumenten arbeiten. Diese Geisteshaltung zu etablieren ist wichtiger, als dem neuen Gerät hinterherzulaufen oder auf Ausstattungsmerkmal XY zu warten.

Ist Ihnen schon mal aufgefallen, dass ein Großteil der Menschen diese Aspekte der Digitalität im persönlichen Bereich bereits verinnerlicht hat bzw diese praktiziert, dies aber ein Großteil der Schüler*innen im Schulalltag nicht tut? Eine nicht-repräsentative Umfrage in meinem Kurs hat dieses Schuljahr ergeben, dass 95% aller Schüler*innen VOR dem Aufstehen auf das Handy schaut. Trotzdem haben Einzelne immer noch Bekanntmachungen oder Hausaufgaben nicht gelesen? Get real!

e. Input von außen – Öffnen der Schule

Die Digitalisierung ist ein großer Disruptor und verändert und beschleunigt Prozesse ungemein. Dementsprechend ist derjenige, der diese Prozesse anstößt, schnell derjenige, gegen den sich Unmut richtet. Häufig sind diese Prozesse ja mit einem Mehraufwand für alle Beteiligten verbunden, den man möglicherweise verhindern oder vermeiden möchte. Dies gilt natürlich insbesondere dann, wenn die Schulleitung beteiligt ist (siehe Abschnitt 3a).

Daher ist es ratsam, Impulse für pädagogische Tage, schulinterne Fortbildungen etc. von außen zu gewinnen. Meine Erfahrung mit persönlichen Bekanntschaften, die ich über Barcamps und Twitter gemacht habe, ist bisher erfolgversprechend. Auch die Kooperation mit dem Medienzentrum erweist sich immer wieder als fruchtbar und auch diese haben bereits einige pädagogische Tage und kollegiumsinterne Fortbildungen begleitet.

Die Schaffung einer angstfreien Atmosphäre für die Entwicklung eigener Fähigkeiten der Lehrer*innen sollte das zentrale Ziel sein, das es zu erreichen gilt. Helfen können hierbei (anonyme) Umfragen und Aus-

⁰⁹ siehe Muuß-Merholz, Wir wechseln „Lehren“ mit „Lernen“. und Krommer, Paradigmenwechsel und palliative Didaktik

wertungen, die als Reflektionsbasis und zur Weiterentwicklung der schulischen Konzepte herangezogen werden sollten.

f. lieber viele kleine Schritte, statt eines (zu) Großen

Snacks to go, niedrigschwellige Technik und Digitalisierung in der Heterogenität des Kollegiums: All dies deutet auf kleine Schritte in der Digitalität hin. Wenn ein (zu) großer Schritt im Treibsand endet, ist der Frust umso größer. Häufig sind die Faktoren, die zu „großen Schritten“ führen, von außen vorgegeben: der Schulträger möchte möglichst einfach das Geld des Digitalpaktes an die Schulen bringen, Eltern beschwerten sich über unprofessionelle Lösungen bei Lernplattformen usw. Der Impuls, mit einer Hauruck-Aktion die Digitalisierung an einer Schule vollziehen zu wollen und zu glauben, dass mit der entsprechenden Ausstattung auch der Wille des Kollegiums und der Schülerschaft einhergeht, sich damit auseinanderzusetzen, ist groß. Diesem sollte unbedingt widerstanden werden. Die begleitenden Konzepte, ein transparentes Handeln und ein ständiges Rückversichern sind essentiell.

Daher: **lieber viele kleine Schritte als ein zu Großer.**

4. Risiken (und wie sie zu vermeiden sind)

a. Digitalisierung des Analogen

Hier droht meiner Meinung nach zur Zeit die größte Gefahr: wegen der Pandemie Situation werden viele Konzepte zur Zeit mit der heißen Nadel gestrickt und Technik an unvorbereitete Schulen ausgeschüttet. Vor allem aber trifft die „Zwangsdigitalisierung“ viele unvorbereitete Lehrerinnen und Lehrer. Das Mantra der Situation ist also häufig: es muss einfach und schnell gehen, das ist immer noch besser, als dass es gar nicht geht.

Aus diesem Grund wird an vielen Schulen mit Sicherheit der vorhandene analoge Unterricht digitalisiert, ohne die Besonderheiten des neuen Mediums Internet in diese Umrüstung einzubeziehen⁰⁹. Aus dem Arbeitsblatt wird ein digitales Arbeitsblatt, aus der Unterrichtsstunde eine digitale Unterrichtsstunde (mit Aufzeigen!), aus der Gruppenarbeit ein Breakout-Event. All diese Beispiele stehen für Digitalisierung des Analogen, stellen aber keine Konzepte für die Digitali-

tät dar.

Wir zwingen in der Corona-Zeit eine große Anzahl von Kolleg*innen, im Schnellverfahren eine Bewusstmachung zu vollziehen, die bei vielen digital affinen Menschen, die sich schon länger mit der Digitalisierung beschäftigen, lange angedauert hat. Dabei fallen wichtige Aspekte, die die Besonderheit des neuen Mediums abbilden, hintenüber, z.B. die Tatsache, dass Lernprozesse im digitalen Rahmen asynchron ablaufen können und nicht an ein starres Stundenraster gebunden sind.. Unser Ziel sollte weiterhin sein, die Befähigung der Schüler*innen zu eigenständigen Lerner*innen voranzubringen und dies erfordert bei der Digitalisierung (ich finde, es sollte eigentlich Individualisierung mit neuen Medien heißen) mehr Zeit, als wir eigentlich haben.

b. Ausstattung fehlt

Insgesamt bin ich ein Freund guter Ausstattung. Man verliert bei der Digitalisierung viele Beteiligte, wenn die Komponenten nicht zusammen passen, eine Anwendung keine gute „user experience“ bietet oder die physikalische Aufmachung minderwertig ist. Trotzdem: besser eine schlechte Ausstattung als keine Ausstattung. Kompromisse zu machen gehört auch dazu.

c. Bremser - wie man mit „Radiergummis“ umgeht

Viele Einwände von Ablehnern der Digitalisierung kann ich gut nachvollziehen:“ der Dienstherr soll uns Geräte zur Verfügung stellen“, „der Schulträger soll uns WLAN liefern“ und „ohne Fortbildung kann ich mit dem neuen Programm sowieso nicht arbeiten“.

Daher gilt es, diese Argumente weitestgehend zu entkräften und in Diskussionen auf diese Argumentationslinie eingestellt zu sein. Wir stellen unseren Kolleg*innen z.B. auf Wunsch ein schuleigenes Gerät zur Verfügung, wenn sie auf die „Lehrergeräte“ des Landes verweisen.

... viele kleine Schritte machen und machen lassen, aber das Gesamtziel mit Feinjustierung im Prozess vor Augen haben.

Es geht also darum, handlungsfähig zu bleiben: viele kleine Schritte machen und machen lassen, aber das Gesamtziel mit Feinjustierung im Prozess vor Augen haben.

4.3

Wie können Schulen eine agile Haltung entwickeln?

*Friedemann Stöffler
und Matthias Förtsch*

Schule als System kann nur agil sein, wenn die Akteure in diesem System eine agile Grundhaltung haben und diese auch leben. Was genau unter Agilität zu verstehen ist, ist in der wissenschaftlichen Diskussion durchaus umstritten. Es scheint jedoch eine Tendenz zu geben, der Praxis bei der Definition des Begriffs den Vorrang zu geben, denn es geht um ein konkretes Handeln, in dem sich diese Grundhaltung zeigt, zum Beispiel in der Frage, wie eine Schule ihre eigene Entwicklung vorantreibt, wie die Schule als Institution ihr eigenes Lernen gestaltet oder wie der Unterricht konkret organisiert wird.

Agile Grundhaltungen in der Schulentwicklung

Viele Schulen sind alles andere als agile Systeme. Oft sind sie streng hierarchisch organisiert mit einem klaren Delegationsprinzip und Gremien, die über die wesentlichen Fragen der Schule und der Schulent-

wicklung zu entscheiden haben. Diese Prinzipien widersprechen grundsätzlich einer agilen Haltung. Zwar ermöglichen Gremien formal die Beteiligung aller am Schulleben beteiligter Gruppen, aber eben nicht aller Personen, die hier ihre Kompetenzen und Energie mitbringen.

Ein vielleicht etwas plakativer Vergleich: Wer meint, dass Elternvertreter Eltern vertreten können, der glaubt auch, dass Zitronenfalter Zitronen falten. Es gibt eben keine Vertretung für Menschen, die ihre Energie mitbringen für eine bestimmte Sache. Nehmen wir ein fiktives Beispiel:

Anne Kantereit, die Mutter von Schülerin May, hat für den Prozess der Digitalisierung von Schule *Kompetenzen* (weil sie sich in der Materie sehr gut auskennt auch geschäftlich mit digitalen Konzepten zu tun hat) und außerdem eine bestimmte *Position*, die sie gerne in den Prozess einbringen würden, sie ist aber nicht Elternvertreterin. Die Mutter müsste es im Klassenpflegschaftsabend einbringen, der Elternvertreter leitet es weiter in die Elternbeiratssitzung und so kommt das Ganze dann vielleicht (!) irgendwie in die Schulkonferenz. Am Thema arbeitet aber eigentlich die Steuerungsgruppe, die ausschließlich aus Lehrer*innen besteht. Die Schulleitung bringt dann die Position, wenn es gut geht, irgendwann in die Steuerungsgruppe ein. Auf diesem Wege geht leider sehr viel verloren:

1. Zeit: Bis die Idee alle Stufen durchlaufen hat, dauert es mehrere Monate.
2. Kompetenz: Die Kompetenz, die Frau Kantereit hat, kommt überhaupt nicht zum Tragen.
3. Energie, die sie einzubringen hat mit ihrer Position ist komplett verloren gegangen, es ist im Gegenteil daraus eher Frustration auf allen Seiten erwachsen: Bei Frau Kantereit, weil sie keine Chance sieht, ihre Position ins Spiel zu bringen, vielleicht auch bei der Schulleitung, weil diese Frau durch ihr Bedürfnis, hier mitreden zu wollen, das System stört und auch bei der Steuerungsgruppe, weil da von außen jemand es doch immer besser weiß und sie nicht in Ruhe arbeiten können.

Auf diese Art und Weise kann sich keine agile Haltung entwickeln. Diese ist nämlich gekennzeichnet durch die Priorisierungen, wie sie im agilen Manifest beschrieben sind. Dies wird an anderer Stelle in diesem Buch beschrieben. Auf Schulentwicklungsprozesse übertragen bedeutet dies für uns:

01 vgl. Förtsch, M. / Stöffler, F.: Die agile Schule - 10 Leitprinzipien für Schulentwicklung im Zeitalter der Digitalisierung AOL-Verlag 2020

1. **Individuen und Interaktionen sind wichtiger als Gremien und hierarchische Struktur.** Das zeigt sich z.B. darin, dass Schulentwicklungsprozesse nicht von Gremien getragen werden können (s.u.)
2. **Das Funktionieren des Schullebens ist wichtiger als umfassende Dokumentation.** Protokolle und umfassende Dokumentationen sind also weniger bedeutend als gelungene Projekte, bei denen sich möglichst alle einbringen.
3. **Zusammenarbeit mit allen am Schulleben Beteiligten ist wichtiger als Regelungen und Zuständigkeiten.** Möglichst alle sollen sich in Schulentwicklungsprozesse einbringen können. Das ist uns wichtiger als klare Strukturen, wer wo für was verantwortlich ist und welche Entscheidungsbefugnis hat.
4. **Reagieren auf Veränderung ist wichtiger als das Befolgen eines Plans.** Eine Vision von Schule ist wichtig, vor allem sind Visionäre wichtig, die immer wieder ihre Vorstellung von Schule ins Spiel bringen. Wer aber zu langfristig und zu starr an Zielen und festen Plänen festhält, kann nicht flexibel genug auf Veränderungen in Gesellschaft und Schule reagieren, sowohl bei den handelnden Menschen als auch bei den technischen Möglichkeiten. 01

Fokussieren wir den Aspekt der Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern und auch den Eltern. Eine agile Sichtweise zeigt sich in der Wahrnehmung, dass alle, die in Schule tätig und mit der Schule verbunden sind, eine eigene Perspektive auf die Schule haben, die durch nichts und niemand ersetzt werden kann. Deshalb sollen alle, die sich in einen Schulentwicklungsprozess einbringen wollen, sich dabei auch einbringen können. Alle, das heißt: Jeder Schüler, jede Lehrerin, alle Eltern, aber auch sonstige Mitarbeiterinnen an der Schule aus Verwaltung, Haustechnik und Schulträger.

Es kann für Schulentwicklungsprozesse nur befruchtend sein, wenn diese Perspektiven – und mögen sie auch ganz gegensätzlich sein, miteinander ins Gespräch kommen.

Oft erlebt man, dass man versucht, Positionen, die den Entwicklungsprozess scheinbar behindern, möglichst nicht zur Wirkung kommen zu lassen. Das aber ist ein fataler Ansatz, auch wenn man gut versteht, dass man die Kritikerin und den Nörgler nicht gerne im Boot hat. Wir brauchen aber eine Haltung, die im Blick hat, dass wir unter Einbeziehung aller Positionen letztlich im Gespräch zur bestmöglichen Lösung kommen.

Wir haben für uns im Laufe der Zeit am Evang. Firstwald-Gymna-

Wir brauchen aber eine Haltung, die im Blick hat, dass wir unter Einbeziehung aller Positionen letztlich im Gespräch zur bestmöglichen Lösung kommen.

02 Förtsch, M. / Stöffler, F.: Die agile Schule - 10 Leitprinzipien für Schulentwicklung im Zeitalter der Digitalisierung AOL-Verlag 2020

sium in Mössingen, das für seine Schulentwicklung 2010 Preisträgerschule des Deutschen Schulpreises geworden ist, einige Grundprinzipien entdeckt und entwickelt, die helfen sollen, eine agile Haltung zu entwickeln.

Leitprinzipien für Schulentwicklungsprozesse

Diese zehn Leitprinzipien füllen ein eigenes Buch⁰². Hier können wir nur zwei grundlegende Prinzipien entfalten:

1. **Nicht Gremien können Träger agiler Schulentwicklung sein, sondern offene Foren.** Gremien wie die Lehrerkonferenz oder Elternbeirat oder Schulkonferenz sind wichtig, um Entscheidungen zu treffen. Sie können aber den Prozess der Schulentwicklung – und schon gar nicht die Beteiligung aller Interessierter – gewährleisten. Aber was ist die Alternative?
Das sind offen tagende Foren, in denen sich alle Interessierten, Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern, einbringen können. In dieser Form tagt auch eine meist jährlich stattfindende 24-stündige Schulentwicklungsklausur. Alle wesentlichen Entwicklungen an der Schule werden in dieser Schulentwicklungsklausur im besten Fall sehr kontrovers diskutiert und dadurch zur Entscheidungsreife gebracht. Auch das Schulentwicklungsteam tagt immer offen für alle Interessierten.
2. **Nur aus Chaos kann neuer Kosmos entstehen.** Wir müssen Raum für Chaos schaffen. Eigentlich haben wir alle es gerne ganz schön geordnet, mit klaren Zuständigkeiten und mit Einhaltung des Dienstweges. So funktionieren aber agile Systeme nicht. Nur wenn wir Raum für Chaos lassen, kann Neues entstehen und kommen gute Ideen zusammen. Barcamps bzw. „Unkonferenzen“ sind Formate, die genau nach diesem Prinzip arbeiten. In den Pausen geschieht das Wesentliche, da unterhält sich z. B. die Schülerin Emily mit Herrn Mayer, einem Vater, kontrovers über die Frage von Smartphonennutzung in der Schule. So schaffen wir Raum für chaotische Begegnungsstrukturen in allen Foren. Wir schaffen Orte, wo alle mit ihren Ideen, aber auch ihrem Ärger und Frust willkommen sind. Was sind die notwendigen Instrumente dafür?

Startups sind in der Wirtschaft in der Zwischenzeit meist die Treiber von Innovation. Machen wir uns im schulischen Kontext Gedanken, was in unseren Strukturen solche Startups sein könnten:

- ▶ Eine „Chaotentruppe“ von 3-5 Schülern, die alternative Lernformen oder alternative Formen zur Leistungsmessung für ihre Klassenstufe entwickeln und das dann im Forum Schulentwicklung vorstellen.
- ▶ Eine Gruppe von Eltern, die sich bei einem Glas Wein zusammensetzen, und ein neues Grundkonzept der Ganztagesstruktur dabei als Ergebnis herauskommt.
- ▶ Im Lehrerzimmer gibt es eine Sofaecke, in der man sich gemütlich bei einer Tasse Kaffee unterhalten kann.

Das sind nur drei ganz einfache Beispiele, die tagtäglich stattfinden. Aber häufig bleiben solche Begegnungen ohne Auswirkung, weil die Instrumente zur Unterstützung der Agilität an den Schulen fehlen, dass daraus mehr werden kann. Wo ist der fruchtbare Boden, auf den diese kostbaren Samen fallen können? Das muss unsere entscheidende Frage sein.

Also sollten Schulen sich mit den beiden Fragen beschäftigen:

a) Wo sind die Orte, die „Ursuppe“ in der neue Ideen entstehen können?

b) Wo ist der Boden? Wo sind die agilen Strukturen, in denen es leicht fällt, solche Ideen einzubringen?

Schulentwicklung kann nicht auf der strukturellen Ebene stehenbleiben. Eine agile Haltung muss sich auch auf der Ebene des Unterrichts, in der Unterrichtsentwicklung, niederschlagen.

Agilität im Unterricht

Schulentwicklung kann nicht auf der strukturellen Ebene stehenbleiben. Eine agile Haltung muss sich auch auf der Ebene des Unterrichts, in der Unterrichtsentwicklung, niederschlagen. Auf dieser Ebene fällt es Schulen oft noch schwerer, Agilität zu leben. Unterrichtseinheiten werden gerne über Wochen im Voraus geplant, die Abschlussprüfungen geben den Takt, die zu lernenden Inhalte und Methoden sowie z. T. auch die Materialien vor. So scheint es zumindest.

Schulen im Voraus geplant, die Abschlussprüfungen geben den Takt, die zu lernenden Inhalte und Methoden sowie z. T. auch die Materialien vor. So scheint es zumindest.

Denn eigentlich weiß ich ja nicht, was die Schülerinnen und Schüler nächste Woche gelernt haben werden, ich müsste also flexibel reagieren. Ich weiß auch nicht, ob sie das Thema oder der von mir ge-

03 Arn, Christof: Agile Hochschuldidaktik. Beltz Juventa, 3. Auflage, 2020, S. 52f.

04 Philippe Wampfler hat sich dazu ausführlicher Gedanken gemacht: <https://schulesocialmedia.com/2019/06/03/agil-lehren-im-netz-an-der-schule-an-der-uni-ein-gedankenanstoss/>, abgerufen am 18.11.2020

05 Eine Empfehlung zur Umsetzung von agilen Methoden im Unterricht ist eduSCRUM, das sehr anschaulich hier beschrieben wird: <https://visual-books.com/scrum-in-die-schule/>, vor allem im Beitrag ab S. 60.

wählte Zugang so packt, dass sie mit Freude lernen. Wir unterliegen zu häufig dem Input-Output-Trugschluss: **Wir meinen, die Schülerinnen und Schüler hätten etwas gelernt, weil wir es unterrichtet haben.**

Unterrichtsplanung sollte sich also in Richtung einer agilen Didaktik entwickeln. Ein Beispiel dazu von Christof Arn. Das Setting soll so sein, dass man sich vorstelle, ein Nachbar sei daran interessiert, was man unterrichtet. Nach dem Abendessen kommt er vorbei, um mehr zu erfahren.

“Während Sie nun erklären, um was es geht, werden Sie immer Kontakt halten. Auf keinen Fall werden Sie weiterreden, wenn Sie wahrnehmen, dass er sich nicht mehr interessieren würde! [...] Sie würden stets offen sein für Fragen. Sobald sie denken, er könnte etwas fragen, erwidern, ergänzen wollen, würden Sie innehalten und dafür Raum geben. Je mehr sich das Ganze zu einem Gespräch entwickelt, je dialogischer es wird, vor allem dann, wenn dabei viel von der Thematik besprochen und geklärt werden kann, umso glücklicher werden Sie mit dem Abend sein.“⁰³

Überträgt man diesen Gedanken nun auf die „Planung“ des Unterrichts, so wird deutlich, dass der Plan vermutlich hauptsächlich darin bestehen kann, verschiedene mögliche Wege vorzudenken bzw. vorzubereiten, und ggf. im Moment zu entscheiden, welchen dieser Wege man wählen möchte, oder ob auch unterschiedliche Wege denkbar sind.⁰⁴

Auch hier kommen agile Prinzipien zum Tragen. Hier einige Beispiele:

1. Es wird Phasen geben, in denen (kreatives) Chaos herrscht, und gleichzeitig ist dieses Chaos eben ein sehr wichtiger Teil des Lernprozesses. Unsicherheit ist okay, Unschärfe zu Beginn ist okay, ein Anpassen des Plans ist okay.
2. Teams dürfen sich z. T. selbst organisieren. Sie koordinieren sich z. B. mithilfe eines Kanban-Boards.
3. Es herrscht eine Fehlerkultur, die ihren Namen verdient, und zwar auf Seiten der Lernenden wie auch bei den Lehrenden.

Wenn agile Prinzipien das Lernen bestimmen, dann können wir vermutlich auch nicht mehr von Unterricht als „Unterrichtung“ reden, sondern eher vom Vorleben einer Haltung zum Lernen.⁰⁵

Kontextsteuerung als Ansatz pädagogischer Führung

Bernhard Leicht

Die vier nordwestschweizer Kantone Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn haben ihre bildungsbezogene Zusammenarbeit innerhalb des „Bildungsraums Nordwestschweiz“ organisiert. Darin nehmen sie unter anderem die gemeinsame Trägerschaft der PH der Fachhochschule Nordwestschweiz wahr. Auf Volksschulebene existieren verschiedene Arbeitsgruppen. Eine davon beschäftigte sich mit Schulführung und Schulstruktur.

In allen vier Kantonen sind geleitete Schulen inzwischen etabliert. Die Schulleitungen tragen die Verantwortung im pädagogischen, personellen, administrativen und organisatorischen Bereich. In den vier Kantonen hat sich mehr und mehr gezeigt, dass der Bereich der pädagogischen Führung näherer Präzisierung bedarf. Was ist damit genau gemeint? Was macht pädagogisches Führungshandeln aus? Worin unterscheidet es sich von Führungshandeln allgemein?

Diesen Fragen sollte sich die Arbeitsgruppe widmen. Auf der Suche nach Antworten haben wir uns an Norbert Landwehr gewandt. Er hat zusammen mit Peter Steiner das Qualitätssystem Q2E (Qualität durch Entwicklung und Evaluation)[01] entwickelt. In Zusammenarbeit mit den vier Kantonen entstanden im weiteren Verlauf Qualitätsraster[02] zu unterschiedlichen Themen. Norbert Landwehr beschäftigte sich gerade intensiv mit der Frage der Schulkultur, wobei sein Hauptaugenmerk dabei auf gelingendem Unterricht lag. Er brachte uns Willkes Theorie der Kontextsteuerung als möglichen Ansatzpunkt für die Lösung unserer Fragen nahe.

Der Ausgangspunkt für Kontextsteuerung ist die Überlegung, dass die Steuerung komplexer Systeme am besten gelingen kann, wenn die Autonomie und „Eigen-Sinnigkeit“ der verschiedenen Organisationseinheiten respektiert wird und Bedingungen geschaffen werden, unter denen sich die Selbststeuerung der Systeme entfalten kann.

Aus der dann folgenden Zusammenarbeit entstand das Papier „Pädagogische Schulführung - Impulse für die Reflexion der Führungspraxis“[03]. Es sollte bewusst eine Reflexionshilfe und kein Konzept sein. Im Lauf der Erarbeitung haben wir mit Gruppen von Schulleitungen zusammen die zugrundeliegenden Gedanken mehrmals validiert und angereichert. Die Rückmeldungen aus diesen Arbeitsphasen bestätigten, dass wir mit dem Thema goldrichtig lagen. Das eigentlich Wertvolle lag für die Schulleitungen in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem Thema in den Arbeitssequenzen. Kurz gesagt: Die AhA-Effekte entstanden nicht beim Lesen, sondern bei der ernsthaften und intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema.

Für die Metaebene: Wie lernen eigentlich wir Verantwortlichen für die Organisation von Bildung am effektivsten? Welche Interventionen sind hier die wirkungsvollsten?

Im Kern bedeutet Kontextsteuerung Einflussnahme durch bewusste Gestaltung der Kontextbedingungen bei weitestgehendem Verzicht auf Direkteingriffe.

Der Ausgangspunkt für Kontextsteuerung ist die Überlegung, dass die Steuerung komplexer Systeme am besten gelingen kann, wenn die Autonomie und „Eigen-Sinnigkeit“ der verschiedenen Organisationseinheiten respektiert wird und Bedingungen geschaffen werden, unter denen sich die Selbststeuerung der Systeme entfalten kann[04]. Genauso nötig wie ein hohes Mass an Autonomie und Entscheidungskompetenz für die einzelnen Teilsysteme ist die Verpflichtung der Teilsysteme ihrerseits auf das Gesamtsystem hin.

Übertragen auf das Feld der pädagogischen Schulführung haben sich für uns die folgenden Handlungsperspektiven herauskristallisiert:

- Sicherung des individuellen Gestaltungsraums
- Zurückhaltung bei direkten Eingriffen
- Anwalt des Gesamtsystems
- Aushandeln des gemeinsamen Rahmens

- Anstossen/Einfordern differenzierter Praxisreflexion
- Führung über persönliche Kontakte
- Befristete Suspendierung der Selbststeuerung als Ausnahmeregelung

Gerade der letzte Punkt bedarf einer sorgfältigen Klärung von „No Goes“. Ziel von Kontextsteuerung sind wenige aber verbindlich geltende Regelungen. Die Klärung roter Linien mit Hilfe von No Goes hilft, einen Mindeststandard zu sichern, ohne den Gestaltungsraum jenseits der roten Linien unnötig zu beschneiden.

Die wichtigste Intervention ist differenzierte Praxisreflexion. Sie sorgt für den Austausch und das Wissen über verschiedene Ansätze, deren Wirksamkeit und das Lernen voneinander. Spätestens hier sind wir bei Hattie angelangt. Dieses Vorgehen entspricht der seinen Studien entsprechend wirksamsten Intervention auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler überhaupt: der Zusammenarbeit im Kollegium mit dem Fokus auf die Lernwirksamkeit des individuellen und gemeinsamen Handelns.

Daher ist natürlich auch das Aushandeln des gemeinsamen Rahmens ein entscheidender Gelingensfaktor. Dabei zu beachten sind die Grenzen der eigenen Organisation. Ausgehandelt kann nur werden, was in der Kompetenz der Organisation, hier einzelnen Schule, liegt. Rahmenvorgaben außerhalb dieser bedürfen anderer Vorgehensweisen.

Nachdem wir das Produkt erarbeitet hatten und erste ermutigende Rückmeldungen dazu bekommen hatten, stellte sich für jeden Kanton die Frage, wie die nächsten Schritte aussehen sollten. Im Kanton Basel-Landschaft führen wir mehrmals im Jahr Schulleitungsforen durch. Sie dienen der Weiterbildung, der Vernetzung und dem Austausch mit der Bildungsverwaltung. Sie werden gemeinsam von den Vorständen der Schulleitungskonferenzen und dem Amt für Volksschulen organisiert. Die Teilnahme ist freiwillig. Es sind jedoch regelmäßig die meisten Schulen durch mindestens ein Schulleitungsmitglied vertreten. Das Schulleitungsforum im Mai 2018 widmeten wir dem Thema Kontextsteuerung und luden Norbert Landwehr als Referent dazu. Neben seiner Einführung wollten wir unseren Erfahrungen entsprechend direkt für die Auseinandersetzung mit dem Thema sorgen und ließen dafür entsprechend Raum im Programm.

Die Resonanz war bemerkenswert. Ich kann mich an kein Schulleitungsforum erinnern, das mehr spontane unaufgeforderte positive Rückmeldungen nach sich gezogen hätte. Häufiger lauteten sie in der Richtung, dass hier etwas formuliert wurde, was ziemlich genau den

eigenen Vorstellungen entspricht, wie Schule geführt werden sollte. Andere fühlten sich in ihrem Führungsverständnis bestätigt. Überwiegende Einigkeit bestand darin, dass die Leistung der vorgestellten Systematik vor allem darin liegt, die Vorstellungen von Führung besprechbar und reflektierbar zu machen. Das systematisch erhobene Feedback zum Schulleitungsforum bestätigte diese zunächst eher informellen Rückmeldungen voll und ganz. Natürlich wurde in der Auseinandersetzung im Schulleitungsforum wie auch im Feedback auf die Herausforderungen und Ansprüche hingewiesen, die ein solches Führungsverständnis für die Schulleitungen aber auch für die Kollegien mit sich bringt. Praxisreflexion in der beschriebenen Weise ist keineswegs eine Selbstverständlichkeit an den Schulen in Baselland. Auch die Suspendierung der Selbststeuerung wurde als große Herausforderung für die Praxis taxiert.

Deutlich wurde aber, was sich auch schon während der Erarbeitung der Reflexionshilfe abzeichnete: es gibt keine Schulführung und daneben noch eine pädagogische Schulführung. Wenn pädagogisch geführt wird, betrifft dies die gesamte Führung. Pädagogische Führung findet ihren Ausdruck in einer entsprechenden Haltung. Kontextsteuerung kann nicht teilweise praktiziert werden.

Ich bin überzeugt, dass eine Klassenführung, die sich an den Prinzipien der Kontextsteuerung ausrichtet, eine Pädagogik und Unterricht auf Höhe der Zeit ermöglicht.

Was hat jetzt Kontextsteuerung mit Agilität zu tun? Erst einmal nichts. Bei genauerer Betrachtung aber eine ganze Menge. Kontextsteuerung ist ein Ansatz, der den operativ Verantwortlichen ermöglicht, Hattie umzu-

setzen und agil zu handeln. Das Moment der Reflexion verbunden mit selbst verantwortetem Gestaltungsraum stellt einen idealen Rahmen dar, um Interventionen, wie sie von Hattie beschrieben werden in die Tat umzusetzen. Ein weiteres Zeichen dafür ist der Umstand, dass dieser Ansatz durchgängig funktioniert von der Bildungsgesetzgebung über die Schulaufsicht bis in den Unterricht hinein. Ich bin überzeugt, dass eine Klassenführung, die sich an den Prinzipien der Kontextsteuerung ausrichtet, eine Pädagogik und Unterricht auf Höhe der Zeit ermöglicht.

Mir ist sehr wohl bewusst, dass sich ein solcher Ansatz nicht verordnen lässt. Unsere Bemühungen auf Ebene der Bildungsverwaltung zielen daher darauf, die Schulleitungen zu ermutigen, sich mit diesem

Ansatz auseinanderzusetzen. Das Prinzip des Führens über persönliche Kontakte scheint mir auch hier ein vielversprechender Ansatz zu sein. Gleichzeitig bieten wir Weiterbildungsformate, die speziell dazu geeignet sind, Schulen auf dem Weg zu ihrem pädagogischen Profil zu unterstützen: Luuise[05] als Verfahren, das direkt im Unterricht zur Anwendung kommt. Ein weiteres Format besteht in begleiteten Selbstevaluationen[06]. Wir finanzieren eine kompakte Form der internen Evaluation begleitet durch Evaluationsexperten der PH FHNW. Das besondere dabei ist, dass die Schule den Gegenstand und die Fragestellung der Evaluation selbst wählt. Die Evaluationsexperten begleiten eine Arbeitsgruppe der Schule, die den Prozess an der Schule durchführt. Es kommen so professionelle Instrumente und Verfahren zum Einsatz. Die Rückmeldungen zu beiden Formaten sind sehr gut. Beide unterstützen die Stossrichtung von Kontextsteuerung, da sie den Ansatz des Empowerments der direkt Betroffenen unterstützen. Selbstwirksamkeitserleben auf allen Ebenen verbunden mit einer Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung für künftige Vorhaben sind die Ergebnisse.

Für die Bildungsverwaltung besteht die Herausforderung, Gesetzesvorlagen und weitere Vorgaben, den Prinzipien der Kontextsteuerung entsprechend zu formulieren und bei den Entscheidungsträgern dafür zu werben, diese Prinzipien zu berücksichtigen. Hier gibt es Fortschritte. Allerdings gibt es immer auch wieder Rückschritte, da politische Prozesse häufig anderen Gesetzmässigkeiten unterliegen.

Insgesamt scheint uns der Ansatz der Kontextsteuerung erfolgversprechend. Er unterstützt die Idee teilautonom geleiteter Schulen. Mit dem Instrument des Schulprogramms verfügen die Schulen bereits über die Möglichkeit ihre Gestaltungsräume zu nutzen und zu legitimieren.

Literaturverzeichnis

[01] <https://www.qze.ch/>

[02] <http://webo3.fhnw-ph.ch/orientierungsraster.cfm>

[03] https://www.bildungsraum-nw.ch/schwerpunkte/volksschule/copy7_of_downloads/brnw-leitsatze-zur-padagogischen-schulfuhrung.pdf/download

[04] Vgl. Willke 2015

[05] Lehrpersonen unterrichten und untersuchen integriert, sichtbar und effektiv: <https://www.fhnw.ch/de/forschung-und-dienstleistungen/paedagogik/institut-weiterbildung-und-beratung/integrierte-schul-und-unterrichtsentwicklung-luise>

[06] http://webo3.fhnw-ph.ch/begleitete_selbstevaluation.cfm

Wie können wir jetzt schon agil arbeiten, wenn die Prüfformate sich nicht verändern?

Holger Müller-Hillebrand

Wie können wir jetzt schon agil arbeiten, wenn die Prüfformate sich nicht verändern?

Oder: Warum (und wie) wir schon jetzt agil arbeiten sollten, obwohl sich die Prüfformate (noch) nicht verändern!

Stopp! Bevor dieser Beitrag richtig losgeht, scheint auch schon der erste Einwand angebracht. So ist der Titel dieses Beitrags eigentlich nicht ganz stimmig. Er müsste vielmehr so lauten: Warum (und wie) wir schon jetzt agil arbeiten sollten, obwohl sich die Prüfformate (noch) nicht verändern. Denn: Es ist längst an der Zeit, einen Unterrichtswandel an den Schulen einzuläuten. Die angestaubten, starren Prüfformate sind dabei zwar gewiss ein Hindernis, dürfen aber nicht als Ausrede herhalten, bis zu ihrer Änderung gar nichts zu wandeln.

Die folgenden vier Abschnitte begründen die aufgestellte Forderung nach einer agilen Arbeit theoretisch. Wer (nur) an den Schlussfolgerungen und Vorschlägen für die Praxis interessiert ist, kann direkt zum Abschnitt „Agilität trotz starrer Prüfformate?“ springen.

Neue Technik – fast überall

Es ist fast irrwitzig: In den vergangenen Jahren und Jahrzehnten ist in nahezu jedem Alltagsbereich (neue) Technik eingekehrt. Ob im (E-)Auto, der Heizungssteuerung, der Hausbeleuchtung oder im Rasenmäher – die Deutschen lieben Technik. Zumindest, solange es nicht um Schule geht: Hier ist urplötzlich eine generelle Skepsis gegenüber moderner Technik zu spüren. Und so liegt es nicht zuletzt auch an einer bewahrpädagogischen föderalen Schulpolitik, dass der Bildungsbereich im Gegensatz zu der Dynamik in vielen anderen Lebensbereichen nach wie vor weit entfernt vom digitalen Zeitalter ist. Wobei natürlich auch gilt: Allein eine digitale Infrastruktur und der Kauf von Endgeräten schaffen noch keinen Unterrichtswandel, der einer Kultur der Digitalität gerecht würde. Dazu bedarf es vor allem eines Wandels in den Köpfen.

Kultur der Digitalität – wir sind längst drin

Kultur der Digitalität? Dieser Begriff geht zurück auf ein 2016 erstveröffentlichtes Werk des Medienwissenschaftlers Felix Stalder, der darin ausführt, dass im Zuge des Wandels hin zu solch einer Kultur der Digitalität „eine neue Infrastruktur der Wahrnehmung, der Kommunikation und der Koordination“ entstanden sei. Und was der Kulturphilosoph auf den rund 200 Seiten ausführt, beschreibt ziemlich genau, in welchem gesellschaftlichem Wandel wir uns gerade befinden. Stalder stellt dabei allerdings auch nicht die Technik in den Vordergrund, sondern vielmehr die gesellschaftlichen Prozesse, die durch neue Technologien nicht nur angeregt werden, sondern diese vielmehr auch selbst hervorbringen: „Angetrieben wird diese Entwicklung jedoch nicht von der Technologie als solches, sondern durch vielfältige soziale, ökonomische und politische Entwicklungen, die aus jeweils unterschiedlichen Gründen die Komplexität der Gesellschaft erhöhen und neue Verfahren des Umgangs mit dieser Komplexität erfordern.“

In fast allen diesen Verfahren spielt Technologie eine wichtige Rolle, denn sie erlaubt es, die stark steigende Volumina an Daten und Kommunikation bewältigen zu können und neue Formen des Handelns in der Welt zu entwickeln.“ Es steht außer Frage: Wir befinden uns

längst in einer neuen Zeit – ob wir das gut finden oder nicht. In dieser neuen Zeit spielen Referentialität und auch Selbstreferentialität, Gemeinschaftlichkeit sowie Algorithmizität bedeutende Rollen.

(Selbst-)Referentialität, also die Fokussierung und Schaffung eines persönlichen, auch subjektiven Bezugssystems, ist angesichts einer stetig über uns schwappenden Flut von Informationen genauso unerlässlich geworden wie Gemeinschaftlichkeit – der/dem Einzelnen ist die Orientierung in einer so komplex gewordenen Umwelt kaum mehr möglich. Algorithmizität bezeichnet schließlich jene Aspekte der kulturellen Prozesse, die inzwischen von Maschinen (vor-)geordnet und von uns häufig weder durchschaut noch hinterfragt werden.

Wir brauchen „4K“ – und noch mehr

All dies bedingt auch, dass wir Lernende heute anders ausbilden und zu anderen Dingen befähigen müssen als einst – denn die Welt, in der wir sie nach ihrer Schulzeit entlassen, hat mit der unserer Schulzeit kaum mehr etwas gemeinsam. Doch Bildungsgänge, Lehrpläne, schulische Strukturen, Lehrgänge sowie Prüfformate sind beharrlich (um nicht zu schreiben: rückständig) und verweigern sich hartnäckig einer sich in nahezu allen Belangen verändernden Welt. Worauf sie viel zu wenig Wert legen, sind elementare Kompetenzen und Fähigkeiten, die in einer Kultur der Digitalität dringend benötigt werden.

Das „4K-Modell des Lernens“ – kurz nach der Jahrtausendwende von einer US-amerikanischen Non-Profit-Organisation entwickelt – beschreibt mit den Aspekten Kommunikation und Kollaboration (andockend an Gemeinschaftlichkeit), kritisches Denken (Algorithmizität) und Kreativität (Referentialität) schon ganz gut, worauf es jetzt ankommt. Doch damit nicht genug: In Zeiten nicht zuletzt durch digitale Prozesse immer brüchiger werdenden Hierarchien geht es heute ebenso um Partizipation, angesichts wachsender Möglichkeiten um Freiraum, angesichts neuer Herausforderungen bei schnell verfügbarem Wissen um Problemlösen und angesichts des mit all dem einhergehenden Kontrollverlusts um Vertrauen.

Von der traditionellen zur „smarten“ Planung

All diese Aspekte spielen in den traditionell angeleiteten Unterrichtsplanungen nur eine marginale oder überhaupt keine Rolle. Dort geht es vorrangig um lehrplankonforme Kompetenzen und Ziele, um Leh-

rer:innen- und (erwartetes) Schüler:innenhandeln, um Methoden und Medien sowie vielleicht noch um „erwartbare Schwierigkeiten“ – und wie man darauf reagieren will. Das Unterrichtsgeschehen selbst wird dann in starrer Tabellenform in einem mehr oder weniger straff phasierten „Verlaufsplan“ dargelegt und – so auch heute noch häufig zu sehen – plangemäß „durchgezogen“. Von Agilität im Sinne von Flexibilität, Beweglichkeit, Leichtigkeit und Regsamkeit kaum eine Spur.

Nicht nur aus diesen Erwägungen scheint es längst an der Zeit für ein Planungskonzept, das (auch) andere Schwerpunkte setzt. Einen selbst entwickelten Vorschlag stellt das „Prinzip der smarten Planung“ dar, wobei „smarte Planung“ als Akrostichon fungiert: Jeder Buchstabe steht für einen wichtigen Aspekt, der im Rahmen einer modernen Unterrichtsplanung berücksichtigt und im Rahmen der Möglichkeiten umgesetzt werden sollte.

Das Prinzip der...

Sachanalyse (klug; durchdacht; durchdrungen – Tiefe statt Oberfläche)

Miteinander (Kollaboration)

Aktiv (eigenständig; selbstständig; handelnd und handlungsorientiert)

Recherchierend (problemorientiert; problemlösend)

Teilhabe (Partizipation)

Einfallsreich (Kreativität)

Neu(gierig) (Neues entdecken; Fortschritte erzielen)

Präsentieren (Kommunikation)

Liebevoll (wertschätzend und empathisch agieren)

Agil (Flexibilität; Beweglichkeit; Leichtigkeit; Regsamkeit)

Nähe (Beziehung)

Umstritten (kritisches Denken: Streit(fälle) und Zweifel als Gegenstände)

Non-direktiv (... & wenig instruktiv als Grundlage des Unterrichtshandelns)

Gelenkstellen (Achtsamkeit für Übergänge)

Dieses Prinzip ist deutlich offener zu verstehen als der traditionelle Planungsansatz – eine Verlaufsplanung des Unterrichts ließe sich hier beispielsweise auch gut in Form einzelner, ggf. verknüpfter Blöcke abbilden, etwa auf einem Padlet.

Agilität trotz starrer Prüfformate?

Die vorangehenden Abschnitte haben versucht darzulegen, aus welchen Gründen ein Wandel der Unterrichtskultur hin zu einem (auch) agilen Arbeiten längst überfällig ist – und zwar völlig unabhängig von einem Wandel bei Prüfformaten oder anderen Bedingungen, auf die mit Sicherheit noch länger zu warten ist. Die Frage ist nun: Wie kann ein solch agiler Wandel angegangen werden, wenn alles andere noch schwerfällig bleibt?

Gewiss stellen die momentan unbeweglich und starr erscheinenden Rahmenbedingungen ein Hindernis für Wandlungsprozesse dar – allen voran die tradierten Prüfformate. Denn wenn sich die Leistungsmessung nicht ändert, die für die Lernenden schließlich den – mehr oder weniger – messbaren Ertrag darstellt, wird die Bereitschaft, sich vorab auf andere Abläufe und Prozesse einzulassen, geringer sein. Dem entgegengesetzt zeigen allerdings unterrichtliche Beobachtungen, dass Kinder und Jugendliche durchaus bereit sind, andere Arbeitsweisen auszuprobieren, umso mehr, wenn man sie an deren Entwicklung beteiligt (womit wir direkt den Aspekt der Partizipation streifen). Sich nicht verändernde Prüfformate sind somit zwar ein Hindernis, keineswegs aber ein Hinderungsgrund für agile Prozesse – und letztlich bereiten auch agile Arbeitsweisen, ganz im Sinne der Kompetenzorientierung, auf starre Prüfformate vor. Außerdem: Mit Ausnahme zentraler Zwischen- oder Abschlussprüfungen lassen sich auch „zwischen durch“ Prüfformate problemlos verändern – man muss nur wollen und gegebenenfalls ein wenig Mut haben. So geben die meisten Prüfungsordnungen kaum konkrete Vorgaben für die Durchführung von Prüfungen – dass sie so durchgeführt werden, wie sie es werden, scheint eher mit unseren tradierten Vorstellungen davon zu tun zu haben.

Mit Kreativität zu agilen Prüfformaten!

Bleiben wir noch kurz bei den Leistungsüberprüfungen. Wie oben angedeutet, lassen sich die mit etwas Willen und Kreativität auch heute schon anders gestalten – auch jenseits des inzwischen bekannten (und guten) Formats der prozessorientierten Portfolio-Arbeit. Drei Beispiele:

- Open Book-Klassenarbeiten/Klausuren: Lernende können bei diesen Überprüfungen alle verfügbaren Hilfsmittel frei nutzen. Das geht so weit, dass auch die Recherche im Internet sowie die kollaborative Arbeit (bei Erstellung und Abgabe eines individuellen Einzelprodukts) zugelassen werden.

- **Flipped Klausur/Klassenarbeit:** Lernende ermitteln keine Lösungen, sondern überprüfen und beurteilen Lösungen sowie Arbeitswege – und geben Hilfen bei Problemen. Eine Variante hiervon ist der Auftrag, dass Lernende zum Abschluss einer Einheit eine eigene Überprüfung samt Erwartungshorizont entwickeln sollen.
- **Thesen-Test Klausur/Klassenarbeit:** Lernende stellen zu einem Themenaspekt eine (neue) These auf, die so noch nicht im Internet diskutiert wird. Diese These wird dann über einen festgelegten Zeitraum analysiert, hinterfragt, diskutiert. Die Darbietung erfolgt z. B. in Form eines Essays, eines erörternden Texts oder auch eines Podcasts.

Agile Lernsettings beginnen schon im Kleinen

Agile Lernsettings beginnen aber natürlich nicht erst bei den Prüfformaten. Wer diese (noch) nicht ändern mag oder kann, hat zahlreiche andere Optionen, seinen Unterricht agiler zu gestalten, um den zuvor skizzierten geänderten Rahmenbedingungen besser Rechnung zu tragen. Dazu muss man auch nicht unbedingt den Königsweg des agilen Unterrichts gehen und Scrum umsetzen. (Hier nur der Vollständigkeit halber: Scrum, eine Vorgehensweise aus dem Projektmanagement, bedeutet übertragen auf das Lernen im Kern, dass die Ideenfindung für das zu behandelnde Thema oder den zu behandelnden Themenaspekt auf Grundlage der Interessen der Lernenden vollzogen wird, die im Folgenden ihre Vorgehensweise und Methoden selbst bestimmen und schließlich ein Produkt vorstellen.) Es gibt auch niedrigschwelligere und kleinteiligere Möglichkeiten – beispielsweise:

- **Unterrichtsaspekte entdecken und festlegen lassen;** Lernenden Eigenverantwortung für den eigenen Lernprozess übertragen – statt in einer Reihenplanung schon vorab detailliert festzulegen, womit sich die Schüler:innen wie lange und auf welche Weise beschäftigen sollen, legen die Lernenden zu Beginn einer neuen Einheit ihre Ideen und Interessen an dem Thema selbst dar, fokussieren, ordnen sie in ein Zeitraster ein sowie überprüfen und korrigieren die Aspekte gegebenenfalls immer mal wieder zwischendurch.

Die Lehrerin oder der Lehrer begleitet diesen Prozess vorrangig als Coach und achtet darauf, dass allerwichtigste Aspekte auch in den Fokus kommen – allerdings passiert dies in den allermeisten Fällen ohnehin.

- den Unterricht an Problemen ausrichten – statt fertiger und wenig ansprechender Themenüberschriften wird ein Problem, ein Streitfall, eine Frage, Widersprüchliches oder Zweifelhafes in den Mittelpunkt der Unterrichtsstunde gestellt. Bestenfalls erkennen und formulieren die Lernenden, ausgehend von einem anregenden Einstieg, die Problemlage selbst.
- anregende Herausforderungen statt reizloser Aufgaben stellen – statt Kolonnen von eng geführten Aufgaben, die Schüler:innen zum Abarbeiten vorgesetzt werden, erhalten Lernende möglichst offen angelegte Problemstellungen, aus denen sie im besten Fall auch noch auswählen können. Solch Herausforderungen können auch in der Gruppe erstellt werden – und schwächeren Schüler:innen kann im Folgenden Unterstützung etwa in Form des Scaffolding gegeben werden.
- Lernwege selbst wählen lassen – statt allen die gleichen Lernwege vorzugeben, können Lernende ihren Weg selbst wählen, entweder völlig frei oder – für schwächere Schüler:innen – aus einer vorgegebenen Auswahl. Denn: Entscheidend für eine spätere (Produkt-) Präsentation ist der gemeinsame Problemlösungsansatz, nicht aber der Lernweg. Dieser kann abschließend auch noch gewinnbringend reflektiert und/oder verglichen werden.
- kommunikative und kollaborative Prozesse anregen – statt Ergebnispräsentationen von vornherein so eng anzulegen, dass nichts aus dem Rahmen fallen kann, bekommen Lernende nicht nur die Möglichkeit, sondern den expliziten Auftrag, im Team zu arbeiten und sich zu überlegen, wie sie ihre Ergebnisse abseits eines gewöhnlichen Power Point-Vortrags kommunizieren (präsentieren) können.

Die Mär von der Notwendigkeit enger Unterrichtsplanung

Solch (für viele gar nicht so) kleine Schritte auf dem Weg zu einem agileren Unterricht steht häufig die Überzeugung zahlreicher Lehrer:innen gegenüber, dass Unterrichtsabläufe und Inhalte genau vorab geplant werden müssten – mitunter sogar minutengenau. Auch heute

noch wird solch Planbarkeit unterrichtlicher Prozesse in der Lehrer:innen- und Lehrausbildung fächerübergreifend vertreten und antrainiert; auch heute noch fühlen sich junge Lehrer:innen als „Planerfüller:innen“, die daran gemessen werden, ob und inwieweit der Unterrichtsentwurf mit dem tatsächlichen Ablauf übereinstimmt – und die eine Stunde dann gut finden, wenn sie plangemäß verlaufen ist.

Gewiss: Eine Unterrichtsplanung ist vonnöten, insbesondere sollten die Thematik fachlich hinreichend durchdrungen sein (bei der „smarten Planung“ unter dem Punkt „Sachanalyse“ subsumiert) und sich Gedanken über mögliche Übergänge („Gelenkstellen“) gemacht werden. Nimmt man aber das inzwischen auch im Mainstream der Bildungswissenschaft angekommenen Gerede von der Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Beteiligung der Lernenden wirklich ernst, kann die optimale Unterrichtsvorbereitung nicht mehr in einer engen Stundenplanung liegen. Denn wie sollte es möglich sein, die Bedürfnisse, Ideen und gedanklichen Wege von 25 oder mehr Lernenden zu antizipieren und vorab mögliche Reaktionen darauf durchzuspielen – und vor allem: Warum sollte solch eine Planung sinnvoll oder gar notwendig sein?

Agiler Unterricht ist höchst anspruchsvoll

Die Lösung liegt in einem Wandel der eigenen Haltung und damit verbunden der Unterrichtsgestaltung: Weg von einem Lehrenden, der Kindern und Jugendlichen nach einem vorgeplanten Weg Wissen vermittelt und die Lernenden dann in engen Bahnen üben lässt – hin zu Lehrer:innen, die Themengebiete gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen erschließen, sich auf Einfälle und (ungewohnte) Methoden der Lernenden einlassen und den Unterricht mit Energie, Freude, einer gewissen Leichtigkeit sowie (gedanklichen) Beweglichkeit und Flexibilität gestalten – eben: die ihren Unterricht agil bestreiten.

Ein solch gewiss keineswegs anspruchsloses Ziel, sondern ganz im Gegenteil: Eine solch höchst anspruchsvolle Kompetenz des Lehrer:innenhandelns sollte Ziel nicht nur der modernen Lehrer:innenausbildung, sondern ebenso einer jeden Lehrerin und eines jeden Lehrers sein, die/der Unterricht mit und nicht nur für Schüler:innen gestalten möchte.

4.6

Wie müsste die KMK und die Kultusverwaltungen arbeiten, damit agile Formen der Bildung unterstützt werden?

*Friedemann Stöffler und
Matthias Förtsch*

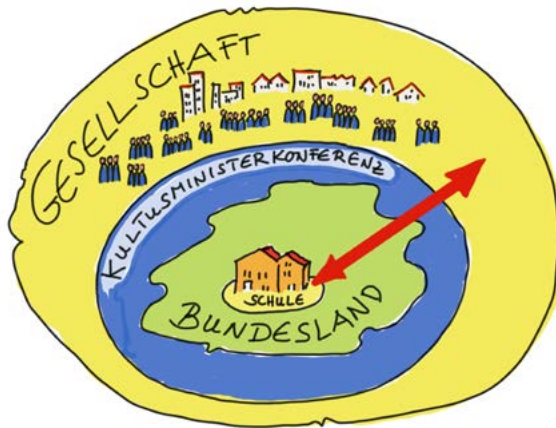


Abb. 1

Agilität in Schule und Bildung – das ist immer auch die Frage nach einem neuen Denken, in den Rahmenbedingungen unter denen Bildung und Schule stattfinden. Und natürlich brauchen wir stärker agil geprägte Grundhaltungen in den Schulen, um in angemessener Zeit auf aktuelle und zukünftige Herausforderungen reagieren zu können. Tatsächlich machen sich ja viele Schulen in verschiedenen Netzwerken auf den Weg, und spüren, dass Verwaltungsstrukturen oft mehr Hindernis auf diesem Weg sind als Unterstützungssystem.

 Himmelrath, Armin: NRW verbietet Schichtunterricht in Solingen. <https://www.spiegel.de/panorama/bildung/corona-und-schule-nrw-untersagt-schichtunterricht-in-solingen-a-33b297a7-a17c-4b24-8bf8-eeobaf158d18>, 3.11.2020

Sie spüren, dass sie selbst zwar auf dem Weg sind, den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gerecht zu werden, aber sowohl im Bundesland als auch auf Ebene der Kultusministerkonferenz (KMK) davon unabhängige Strukturen wirkmächtig sind.

Wenn nun aber alle Schulen in Zukunft versuchten, nach agilen Prinzipien zu arbeiten und gleichzeitig die Kultusverwaltung gleich blieben, dann wäre das im besten Falle ein auf halbem Weg stehen gebliebener Prozess, im schlimmsten Falle würden viele Entwicklungsprozesse torpediert und die in die Entwicklung von Unterricht und neuen Beteiligungsstrukturen geflossene Energie würde nutzlos verpuffen, ja würde viele engagierte Personen aus Lehrer- Eltern- und Schülerschaft ratlos, enttäuscht und frustriert zurücklassen. Aber auch die Kultusverwaltungen würden ihre ganze Energie aufbringen müssen, die Schulen zu disziplinieren.

I. Zwei Beispiele zur Verdeutlichung der Situation

A) Der Umgang mit der Corona-Krise und der Prozess hin zur Kultur der Digitalität in Schulen

Nicht an allen, aber an vielen Schulen und bei vielen Lehrerinnen und Lehrern hat die Corona-Krise neben großen Belastungen auch einen Energieschub ausgelöst und den Prozess der Einbeziehung von digitalen Arbeitsformen enorm beschleunigt. Die Kultusverwaltungen haben zwar einerseits Programme zur Ausstattung mit Hardware aufgelegt, sind in dieser Zeit aber auch häufig dadurch aufgefallen, den Schulen zu sagen, was – z. B. aus datenschutzrechtlichen Gründen - eigentlich alles nicht geht, was man nicht verwenden darf, dass die Leistungen, die in dieser Zeit erbracht wurden, nicht in die Notengebung einfließen dürfen und vieles mehr. Gleichzeitig wurde davon ausgegangen, dass man nun endlich, nach den Sommerferien, wieder im Wesentlichen „normal“, d.h. wie vorher in Vollpräsenz, unterrichten kann. Sehr deutlich wurde dieses Dilemma am Beispiel des „Solinger Wegs“, bei dem eine ganze Stadt mit ihren Schulen einen Weg zu hybriden Unterrichtssettings gefunden hatte um mit den hohen Corona-Infektionszahlen umzugehen, die Kultusministerin in NRW jedoch mit dem Argument der fehlenden Bildungsgerechtigkeit diesen Weg verboten hat.⁰¹

⁰² vgl. z. B. Kantereit, Tim (Hrsg.): Hybridunterricht 101 - ein Leitfaden zum Blended Learning für angehende Lehrer:innen. Visual Ink Publishing, 2020.

⁰³ Dass es anders hätte laufen können, zeigt auch die Broschüre des Schulministeriums NRW, die von Wanda Klee, Axel Krommer und Philipp Wampfler erstellt wurde. Die Vorschläge daraus wurden bisher jedoch in der Bildungspolitik weitgehend ignoriert: https://broschueren.nrw/fileadmin/Handreichung_zur_lernfoerderlichen_Verknuepfung/pdf/Handreichung-Distanzunterricht.pdf, 10.07.2020

⁰⁴ Die KMK sieht ihre Aufgabe darin, „die Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit von Zeugnissen und Abschlüssen als Voraussetzung für die gegenseitige Anerkennung zu vereinbaren“ (so zu finden auf der Homepage der KMK <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben.html#:~:text=die%20Einheitlichkeit%20und%20Vergleichbarkeit%20von,Wissenschaft%20und%20Kultur%20zu%20f%C3%B6rdern.> (Link vom 9.11.2020)

⁰⁵ Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i. d. F. vom 15.02.2018) https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07-VB-gymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf (Link vom 9.11.2020)

⁰⁶ siehe hierzu: <https://bildungslick.de/schule/detail/hubig-ein-historischer-tag-fuer-die-bildung-in-deutschland> (Link vom 9.10.2020)

Was wäre die Alternative gewesen?

Die Kultusministerien rufen in einem ersten Schritt die Schulen dazu auf, möglichst kreative und gute Ideen in einem zunächst wenig reglementierten Raum zu erproben, ihre Ideen ans Ministerium zu schicken und alle Ideen werden quasi als Ideenpool aus den Schulen veröffentlicht und zur Nachahmung empfohlen. Die besten Ideen werden prämiert. Im zweiten Schritt wählen die Kultusministerien, gemeinsam mit Interessierten aus den Schulen, die besten Ideen der Schulen aus, entwickeln diese gemeinsam mit Lehrer*innen weiter, und zwar unter der Fragestellung: Welche Formen zeitgemäßen Lernens haben sich so bewährt, dass sie auch im Schuljahr 2020/21 weiterentwickelt und im Rahmen des „normalen“ Schulbetriebs umgesetzt werden können?⁰²

Im Schuljahr 2020/2021 hätte man viele Regeln zum Unterricht auf den Prüfstand stellen können. Stattdessen wurde in vielen Bundesländern der „Digitalpakt“ so kompliziert umgesetzt, dass selbst die schon vor Corona bewilligten Gelder nur in kleinen Teilen und sehr langsam abgerufen werden konnten. Die Fokussierung auf die Hard-wareausstattung der Schulen blieb bestehen.⁰³

B) Die Regelungen zur Gestaltung der Oberstufe und des Abiturs

Die Kultusministerkonferenz (KMK) sieht ihre Aufgabe zurecht darin, auch vergleichbare Schulabschlüsse in den verschiedenen Bundesländern zu erreichen.⁰⁴ Und deshalb gibt es auch eine KMK-Vereinbarung zur Gestaltung der Oberstufe und der Abiturprüfung⁰⁵. Am 15.10.2020 hat die KMK einen historischen Beschluss gefasst, den die derzeit amtierende Präsidentin der KMK Stefanie Hubig so kommentiert:

„Heute ist ein historischer Tag für die Bildung in Deutschland. Die KMK hat mit der Ländervereinbarung und mit der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission wegweisende Entscheidungen getroffen, die weit über den heutigen Tag hinauswirken und den Bildungsstandort Deutschland nachhaltig stärken werden. Die Menschen haben den Wunsch nach mehr Einheitlichkeit bei der Bildung und diesem Wunsch kommen wir nach.“⁰⁶

Darin wurde unter anderem vereinbart:

„Die Länder gleichen ihre Rahmenvorgaben für die Gestaltung der Gymnasialen Oberstufe weiter an. Sie legen bis zum Jahr 2023 eine genaue Anzahl verpflichtend zu belegenden und in die Gesamtqualifikation einzubringender Fächer einschließlich ihrer Gewichtung fest. Sie verständigen sich darüber hinaus auf eine

⁰⁷ <https://bildungsklick.de/schule/detail/hubig-ein-historischer-tag-fuer-die-bildung-in-deutschland>

⁰⁸ vgl. hierzu Baumann, J.: „Die KMK sollte das Abitur neu denken - nicht nur wegen des Abiturs“, in: Förtsch, M./Stöffler, F. (Hrsg.): Abitur im eigenen Takt, Beltz, 2014.

⁰⁹ vgl. z. B. Fadel, Ch./Bialik, M./Trilling, B.: Die vier Dimensionen der Bildung: Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen. Hamburg 2017. Online verfügbar: <https://www.joeran.de/wp-content/dox/sites/10/4K-Skills-Vier-Dimensionen-der-Bildung-Kap-4.pdf> (03.11.2020)

einheitliche Anzahl zu wählender Fächer auf erhöhtem Anforderungsniveau. Des Weiteren verständigen sich die Länder auf einheitliche Regelungen zur Leistungsermittlung in den vier Schulhalbjahren der Qualifikationsphase. (Art. 30)“⁰⁷

Nun ist das grundsätzliche Ziel, die Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse, und insbesondere des Abiturs, zu erreichen, nur schwer zu kritisieren. Es gäbe jedoch Vieles, das diskussionswürdig wäre, z.B:

1. Warum ist ein „Abitur im eigenen Takt“ nicht möglich, gerade bei Outputsteuerung des Bildungssystems?⁰⁸
2. Wie sollten die Abiturprüfungsaufgaben strukturiert sein, um wirklich die notwendigen Kompetenzen abzuprüfen?⁰⁹ Sind einheitlich zu schreibende Klausuren wirklich eine zukunftsweisende Form, um die Lernleistung zu überprüfen, wären nicht ganz andere Prüfungsformate wichtig, die stärker auch und gerade die Fähigkeit überprüfen, Kompetenzen für die Kultur der Digitalität und Teamarbeit stärker zu berücksichtigen?

All dies sind wichtige Fragen, auf die aber in diesem Zusammenhang nicht eingegangen werden kann und soll. Letztlich wäre bei einer stärker „agil“ agierenden KMK mit Möglichkeit der Einbringung solcher Ideen selbstverständlich.

Das waren nun zwei Beispiele auf der Ebene der KMK und der Kultusverwaltung, die zeigen, dass hier von Agilität nichts zu spüren ist.

II. Aufgabe und Struktur und Selbstverständnis der KMK

Die KMK ist ein Gremium der Exekutive (nicht der Legislative). Hier treffen sich die Kultusminister*innen und Vertreter*innen von Unterabteilungen. Alle Sitzungen finden hinter verschlossenen Türen statt. Deshalb gibt es auch keine öffentliche Diskussion über den Weg hin zur besseren Vergleichbarkeit der Abiturprüfung: Auf Länderebene wäre dies möglich, ist dort aber wenig sinnvoll, da es ja dann in allen Bundesländern einzeln diskutiert werden müsste, aber letztlich auf der Ebene der KMK entschieden wird. Im Bundestag wird es deshalb

¹⁰ vgl. dazu auch: Füller, C.: Die Kultusministerkonferenz - Black Box der Unzuständigkeit. <https://taz.de/Die-Kultusministerkonferenz/!5110726/>, 30.09.2011

nicht zum Thema, weil Bildung ja Ländersache ist. Also diskutieren hier die Minister*innen und Personen aus den Kultusverwaltungen ausschließlich mit sich selbst, vor Ort dann praktisch ohne Beteiligung von Lehrer*innen, Eltern, Schüler*innen, und faktisch ohne jede Form demokratischer Mitwirkungsmöglichkeit und ohne öffentliche Protokolle.

Wenn man auf die Homepage der KMK schaut, gibt es unter Service nur Informationen über die Ferien und sonstige Fragen, wie Anerkennung von Abschlüssen im Ausland, aber eigentlich keine Möglichkeit, seine Meinung kundzutun oder gar Schulversuchsanträge zu stellen, bei Sitzungen wenigstens zuzuhören oder Sitzungsprotokolle zu lesen. Die KMK selbst versteht sich ja sowieso nur als „Sekretariat“, weil alle Entscheidungen ausschließlich von den Kultusministern getroffen werden¹⁰. Gleichzeitig wechselt die Präsidentschaft der KMK jährlich und ist nur das Nebenamt eines Kultusministers der Länder.

Eine kleine Anekdote am Rande: Als wir unser Konzept „Abitur im eigenen Takt“ entwickelt hatten (zusammen mit Vertreter*innen von fünf beteiligten Schulen), wollten wir einen Schulversuch beantragen. Das Problem ist dabei zunächst, dass keine Schule einen Schulversuch bei der KMK beantragen kann, sondern nur ein Kultusministerium kann dies beantragen. Wir also beantragten diesen Schulversuch bei unserem Kultusministerium. Wir bekamen dann - nach einem freundlichen Gespräch - einen ebenso freundlichen Brief, dass man den Antrag auf Schulversuch nicht an die KMK weiterleiten würde unter anderem mit folgenden Gründen:

1. Wenn ein Schulversuch nur von fünf Schulen durchgeführt würde, wäre das nicht vergleichbar. (Nun wäre natürlich unser Interesse gewesen, dass wenn der Schulversuch genehmigt würde, viel mehr Schulen mitmachen, aber genau davor hatte man Angst, dass zu viele mitmachen.) Letztlich ist das natürlich ein K.o.-Argument für alle Schulversuche: Das Kennzeichen eines Schulversuches ist, dass es von wenigen Schulen zunächst erprobt wird, bevor man es dann für alle Schulen erlauben könnte.
2. Ein zweites Argument war, dass unser Konzept der KMK-Vereinbarung widerspreche. (Wenn es der KMK-Vereinbarung nicht widersprochen hätte, hätten wir gar keinen Schulversuch beantragen müssen!)
3. Das dritte Argument war, dass $\frac{3}{4}$ der Länder einem solchen Schulversuch zustimmen müssten. Solche Regelungen hat sich die KMK selbst geschaffen, um hier Einigkeit herzustellen. Aber natürlich

¹¹ vgl. Förtsch, M./Stöffler, F.: „Die agile Schule. 10 Leitprinzipien für Schulentwicklung im Zeitalter der Digitalisierung“ AOL-Verlag 2020, u.a. mit weiteren Prinzipien zur Agilität von Schulen

ist dieses Instrument geeignet, Innovation von unten und agile Strukturen nicht zu fördern, sondern zu torpedieren.

Damit keine Missverständnisse entstehen: Selbstverständlich braucht es ein solches Instrument wie die KMK, so lange – sicher auch mit guten Gründen – Bildung Länderhoheit ist. Aber die Grundfrage ist: Was ist das Selbstverständnis dieser KMK?

Will sie möglichst viel formal vereinheitlichen von oben nach unten, oder mindestens auch als Aufgabe sehen, innovative Bildungsansätze und Konzepte zu fördern und zu multiplizieren? So könnte der immer wieder beschworene Bildungsföderalismus durchaus deshalb Sinn machen, wenn gute Konzepte von unten so in die Fläche multipliziert werden.

III. Der Blick nach vorn: Agile Strukturen in der Kultusverwaltung

Welche Ansätze könnten aber nun helfen, um agile Strukturen auf dieser Ebene zu etablieren?

A) Es bräuchte ein geändertes Denken und Strukturen in der gesamten Kultusverwaltung und der KMK

Das wichtigste wäre ein geändertes Denken: „Alles Gute kommt von unten“.

Die Verwaltung müsste von folgender Prämisse ausgehen: Die Schulen und alle Beteiligten dort haben gute Ideen und unsere Aufgabe als übergeordnete Struktur ist es, die besten Ideen zu ermöglichen, zu erfahren, zu diskutieren, zu honorieren und dann zu multiplizieren. „Kontrolle ist gut, Vertrauen ist besser,“ das wäre der Grundsatz, wie die Behörden mit ihren Schulen und Bildungseinrichtungen umzugehen hätten. Andere Aspekte wie z. B. die „Begegnung auf Augenhöhe“¹¹ mit flachen Hierarchien sind für die Kultusbürokratie weitgehend Fremdworte in ihren Strukturen. Wenn aber dieses Denken in den Kultusverwaltungen beginnen könnte, dann erst wäre die Gelegenheit da, um Strukturen zu verändern.

Auch hier ein kleines Beispiel: Monika Ripperger, Leiterin der Stabsstelle Pädagogische Grundsatzplanung im Stadtschulamt Frankfurt am

Main hat für sich folgende Grundsätze entwickelt: Wir planen heute Schulen, die auch noch in 20 Jahren fürs Lernen geeignet sein sollen, obwohl wir nicht wissen, wie wir in 20 Jahren lernen werden. Wir planen Schulen, obwohl wir nicht die Experten dafür sind, wie ein Schulbau aussehen muss. Deshalb werden Foren geschaffen zur Beteiligung von allen am Schulleben Beteiligten, die ihre Vision, ihre Vorstellung und ihre Überlegungen zu einem Lernen in der Zukunft einbringen können. Wenn die Entscheidungsträger in der Kultusverwaltung mit einem solchen Denken arbeiten würden, müssten sich Entscheidungs- und Beratungsprozesse grundlegend verändern.

Leider herrscht nach unserem Eindruck bisher eher das monarchisch geprägte Denken: „Wir oben wissen es eigentlich besser, die da unten wollen bei allem mitreden. Das müssen wir, so weit möglich, verhindern.“ Die „Neugier“, was an Innovation an den Schulen und Bildungseinrichtungen bereits geschieht und das Interesse, das zu erfahren und wo möglich zu unterstützen, das fehlt in den Kultusverwaltungen.

Das klingt nun sehr pauschal, deshalb eine Erläuterung dazu: Wir haben in verschiedenen Kultusverwaltungen handelnde Personen erlebt, die hier ein anderes Denken als Personen vertreten haben - und es gibt auch einige wenige Kultusministerien, die mit Innovation anders umgehen.

Aber das Problem scheint zu sein, dass das strukturelle Organisationswissen und die Struktur der Organisation selbst, dieses strukturelle Lernen - und darum ginge es bei der Frage nach der Agilität - nicht in sich hat und so auch wenig Potential zur Veränderung besitzt.

Selbst agil denkende Personen, die Verantwortung in den Kultusministerien oder der KMK tragen, schaffen es nicht, in diese Strukturen dieses Veränderungspotential hineinzutragen. Deshalb ist es ganz sicher nicht mit dem Austausch von Personen getan, auch wenn einzelne Personen durchaus Spielräume entdecken und nutzen können. Letztlich geht es darum, strukturelle Veränderungen, die Raum für Agilität eröffnen, die auch politisch entschieden werden müssen, umzusetzen.

Dazu ein konkreter Vorschlag:

Die jährlich wechselnde Präsidenschaft in der KMK, und die Situation, dass dieses Amt nur ein Nebenamt einer Kultusministerin ist, führt dazu, dass längerfristige Prozesse und Debatten nicht sinnvoll geführt werden können. Eine Möglichkeit könnte gegeben sein, wenn durch einen demokratischen Prozess ein Präsident der KMK mit einer Amtszeit von ca. 4 Jahren vom Bundestag(?) gewählt würde, dessen Hauptaufgabe es sein könnte, demokratische Beteiligungsprozesse

¹² Zitiert aus der Zeit: <https://www.zeit.de/wissen/2020-01/nasa-praktikant-wolf-cukier-entdeckt-planeten-toi-1338-b>

¹³ Die derzeit meistzitierte Lehrperson in überregionalen Medien ist Peter Meidinger, Präsident des sogenannten „Deutschen Lehrerverbands“, einer Dachorganisation ohne jedes politische Mandat.

und öffentliche Debatten und Mitwirkungsmöglichkeiten zur Zukunft der schulischen Bildung zu führen.

B) Beteiligungsstrukturen für Viele schaffen

„Ein 17-Jähriger hat während seiner Zeit bei der US-Raumfahrt-agentur Nasa nach deren Angaben einen zuvor unbekannten Planeten entdeckt. Wolf Cukier hatte dort im Sommer ein Praktikum absolviert. „Nach drei Tagen bemerkte ich ein Signal aus einem System namens TOI 1338“, sagte Cukier. „Es erwies sich als ein Planet.““ ¹²

Wir spüren, in der NASA herrscht wohl eine Struktur, dass selbst die Ideen und die Entdeckungen eines Praktikanten von Relevanz sind, gehört und gesehen werden. Welche Strukturen gibt sich die KMK und die Kultusverwaltung, um nicht nur auf die Wissenschaft, - da gibt es in der Zwischenzeit wissenschaftliche Beiräte - sondern auf alle Menschen mit Ideen – und das sind viele – überhaupt mal hören zu können? Wie könnten solche Beteiligungsstrukturen aussehen? Manche mögen sagen: es gibt ja ausreichend Gremien, z. B. den Landeselternbeirat, Landeschülerräte usw.

Tatsächlich aber gibt es auf Bundesebene nichts Vergleichbares (auch wenn es einen Bundeselternrat gibt). Dies fällt besonders auf, wenn man auch jetzt in Corona-Zeiten Ansprechpartner von Lehrer*innen und Eltern auf Bundesebene zum Thema Schule sucht und befragt, letztlich sind diese nicht vorhanden.¹³ Zweitens haben all diese Gruppierungen kein Antragsrecht, nicht einmal ein Anhörungsrecht bei der KMK und drittens sind diese Organisationen selbst alles andere als „agile“ Strukturen: Gremien sind wichtig, um Entscheidungen zu treffen. Um agil zu arbeiten, bräuchte es die nicht an Gremien gebundene (vgl. Praktikant) zwanglose, ja chaotische Mitwirkungsmöglichkeit von allen interessierten und mit bestimmten Kompetenzen zum Thema ausgestattete Personen. Es gibt in der Zwischenzeit sehr viele Instrumente, um in offenen Foren, bei digitalen Anhörungen, Barcamps, Unkonferenz usw. alle Interessierten mitzunehmen – und zwar mit dem Ziel, nicht nur eine Website freizuschalten, wo man sich zu einem neuen Bildungsplan äußern kann, diese Äußerungen aber nachher wieder nur gelesen werden. Es braucht Strukturen, interessierte und kompetente Personen an solchen Prozessen, die über einen längeren Zeitraum gehen, zu beteiligen, um so das Ergebnis zu verbessern.

C) Kommunikationswege in den Organisationen verändern

Es braucht nicht hierarchische und durch Dienstwege begrenzte Kommunikationswege. Streng festgelegte Dienstwege müssten aufgesprengt werden, mindestens aber unterbrochen und ergänzt werden. Agil ist eine Organisation dann, wenn schnell und flexibel auf Situationen reagiert wird, wenn Menschen auch innerhalb der Organisationen nicht nur in Zuständigkeiten, sondern auch für das Ganze mitdenken und mit ihrem Denken für das Ganze auch gefragt sind.

Die Verwaltungen der Kultusministerien und die KMK sind bewusst so strukturiert, Beteiligung von unten zu verhindern. Damit aber verlangsamt oder verhindert man genau die gesellschaftlich notwendigen Veränderungen, um unsere Bildung zukunftsfähig zu machen.

Wie wäre es, wenn vor jeder grundlegenden Weichenstellung, z.B. der KMK, ein Prozess in Gang käme, in dem die zuständige Präsidentin der KMK sich bewusst auf Prozesse einlässt, in denen sich Schulen, Lehrer*innen und Schüler*innen einbringen können, Vorschläge - auch die aus der Kultusverwaltung - diskutiert werden mit dem Ziel, mit einer zusätzlichen Perspektiven die geplante Lösung zu verbessern?

Wie müsste die KMK und die Kultusverwaltungen arbeiten,
damit agile Formen der Bildung unterstützt werden?

Friedemann Stöffler und Matthias Förtsch

Autor*innen des Kapitels

MYRLE DZIAK-MAHLER Myrle ist Geschäftsführerin des Zentrums für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Über zehn Jahre war sie Lehrerin in unterschiedlichen Kontexten bevor sie vor 15 Jahren in die LehrerInnenbildung wechselte.

Sie ist u.a. Coach for System Dynamics und SCRUM MASTER, hat in St. Gallen Managementtheorie gelernt und ist ausgebildete (Großgruppen-)Moderatorin. Neben ihrer Tätigkeit an der Uni ist sie als Rednerin, Coach, Beraterin und Moderatorin tätig. → [Twitter: @mydz](#)

DR. MARIA BOOS leitet das Team Beratung am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Sie ist Systemischer Coach, zertifizierte Mediatorin und Trainerin. Am Zentrum für LehrerInnenbildung begleitet sie Kolleg*innen als interner Coach und Mediatorin und ist gemeinsam mit Myrle Dziak-Mahler für die Stärkenorientierte Personalentwicklung im ZfL zuständig.

Neben ihrer Tätigkeit an der Uni ist sie als Coach und Trainerin tätig (Themen: Teamentwicklung, Führungskräfteentwicklung, New Work, Remote Work, Feedback, Coachende Führung). → [Twitter: @maria_boos](#)

THOMAS VATHEUER arbeitet seit 2002 als Lehrer und seit 2012 als stellvertretender Schulleiter an einem Gymnasium zwischen Köln und Düsseldorf. Digitalisierung und neue Medien waren von Beginn seiner Schulleitungstätigkeit die Schwerpunkte seiner Arbeit.

FRIEDEMANN STÖFFLER war Schulentwickler am Evangelischen Firstwald-Gymnasium in Mössingen, das für die Schulentwicklung den Deutschen Schulpreis bekommen hat. Er entwickelte zusammen mit anderen das Konzept "Abitur im eigenen Takt" und hat dazu zusammen mit Matthias Förtsch ein Buch herausgegeben.

Die jüngste Veröffentlichung zusammen mit Matthias Förtsch ist das Buch "Die agile Schule - 10 Leitprinzipien für Schulentwicklung im Zeitalter der Digitalisierung" Zur Zeit leitet er ein Innovationslabor der Deutschen Schulakademie unter dem Thema: "G-Flex" auf dem Weg zum Abitur – eigene Bildungswege gehen – Potenziale entfalten – individuelle Leistung steigern in der Mittel- und Oberstufe" 14 Schulen aus ganz Deutschland: Gymnasien, Gemeinschaftsschulen u.a. entwickeln gemeinsam Modelle zur Flexibilisierung der Oberstufe.

Friedemann Stöffler ist nun im Ruhestand als freischaffender Schulentwickler tätig. → www.schulentwicklung-beratung.de

MATTHIAS FÖRTSCH war Abteilungsleiter für Schulentwicklung am Evangelischen Firstwald-Gymnasium in Mössingen (Deutscher Schulpreis 2010). Zusammen mit Friedemann Stöffler veröffentlichte er die Bücher "Abitur im eigenen Takt" und "Die agile Schule". Er ist freier Autor für verschiedene Verlage und Kolumnist beim Deutschen Schulportal. Seit Sommer 2020 ist er Schulleiter am Gymnasium des Bischof-Sproll-Bildungszentrums in Biberach an der Riß. → [@herr_foertsch \(Twitter\)](#)

BERNHARD LEICHT ist Leiter der Abteilung Aufsicht und Qualität beim Amt für Volksschulen im Kanton Basel Landschaft.

HOLGER MÜLLER-HILLEBRAND Nach mehreren Jahren im Haifischbecken des Journalismus ist Holger Müller-Hillebrand, von allen Mü-Hi genannt, irgendwann auf die Idee gekommen, sein Lehramtsstudium doch abzuschließen und Lehrer zu werden. Und so unterrichtet er jetzt Schüler:innen in Deutsch und Sozialwissenschaften an einem großen Ganztagsgymnasium im Rheinland. Seit einigen Jahren versucht er in idealistischer Absicht auch, das träge Bildungswesen anzukurbeln, indem er als Fachleiter für Deutsch Referendar:innen Ideen erfahren und entwickeln lässt, wie sich in einem stagnierenden, ungerechten und paradoxen System vielleicht doch ein:e passable:r Lehrer:in sein lässt.

Als Lerncoach, Studien- und Berufsorientierungscoach sowie Beratungslehrer sucht er mit Schüler:innen zudem nach Zielen und Wegen dorthin, ohne ihnen vorzugaukeln, selbst den richtigen Weg zu kennen.

Neuerdings arbeitet er an seiner Schule als Mitglied der erweiterten Schulleitung in der Unterrichtsentwicklung mit, erstellt Manuskripte für Schulbuchverlage und kümmert sich um die Öffentlichkeitsarbeit an seiner Schule - da ist er wieder ein bisschen, der Journalismus.

→ Blog (in Entstehung): www.fehlbildung.blog

→ Twitter: [@hi_mue](https://twitter.com/hi_mue)

→ <https://www.linkedin.com/in/holger-müller-hillebrand-03766b1a4/>

5 | Abschluss

Das Schlusswort im Dialog.

*Tim Kantereit, Christof Arn, Veronika Lévesque, Steffen Siegert,
Douglas MacKevett, Heinz Bayer, Leonie Mollet, Ursina Kellerhals*



HERR_KA_PUNKT: Soeben habe ich das Buch „Agilität und Bildung“ zu Ende gelesen. Was für ein Ritt, was für eine Erfahrung - Mind Blowing. Agilität ist nicht nur ein neumodisches Buzzword, ein Marketing-Verkaufsargument. Es steckt so viel dahinter, auch und vor allem im Bildungsbereich.

Ich weiß nicht wie es euch geht, aber nach dem Lesen eines Buchs halte ich einen Moment inne, denke über die Inhalte und was sie in mir auslösen nach. Erste Ideen zu Umsetzung kommen. Die Textfragmente oder auch Kapitel, die mich am meisten bewegt haben setzen sich wie Kaffeesatz ab. Bleiben kleben. Darum wäre es doch toll wenn wir diesen „Kaffeesatz lesen“ und hier mitteilen. Oder nennen wir es Goldstücke. Welche Goldstücke habt ihr im Buch gefunden?



CHRISTOFARN: Bei mir gibt es viele einzelne Goldstücke, z.B. das Stufenmodell nach Peschl, auf das Reto Thöny und Karin Lutz-Bommer im Zusammenhang mit dem "Churer Modell" hinweisen. Darauf hatte mich etwa zeitgleich noch jemand hingewiesen. Dieses Stufenmodell erweitert mein Denken über Agilität eindrücklich! Solche einzelnen Goldstücke gibt es für mich sogar richtig viele in diesem Buch.

Und dann gibt es noch sowas wie ein "Gesamtgoldstück": In diesem Buch lernen Lehrende gewissermassen gemeinsam das Lehren weiter. Hier entsteht Community, informell, und doch verbunden. Da ist eine forschende Grundhaltung, wissenschafts- und praxisorientiert gleichzeitig. Passend zur Idee der "scientific community" gehört diese typische Offenheit für Austausch, dieses voneinander und miteinander lernen, dazu. Sportliche Kooperation - ja, warum nicht; hat auch Kraft. Und doch im Gesamten Kooperaton: Wir teilen miteinander Ideen, kombinieren, interessieren uns für einander. Dies "Lern- und Forschungskollaboration" auch als Teil der Idee eines agilen Mindsets zu sehen, ist nochmals eine Erweiterung meiner bisherigen Art und Weise, Agilität zu denken: Agiles Mindset nicht als etwas denken, das ich habe, sondern als etwas, das wir gemeinsam haben. Oder von mir aus beides, aber die "kollaborative Agilität", die mehr bzw. nochmals etwas anderes ist als die "persönliche Agilität", diese in diesem Buch zu erleben, das ist auch ein Goldstück hier drin für mich, ein besonders Gewichtiges.



VEROLEV: Ein grosses Goldstück ist, dass wir vielen Autorinnen und -en aus so vielen Richtungen auf den Elefanten „Agilität und Bildung“ zugelaufen sind. Wir haben uns nicht gekannt und sind dennoch vertrauensvoll daraufzugegangen. Wir hatten alle schoneinmal einen Teil des Elefanten durch die Bäume durchblitzen gesehen, aber so eine echte Vorstellung von der schieren Grösse des ganzen Tieres hatten wir alle nicht. Und dann sind wir zusammen mehrmals um den Elefanten herumgelaufen - und jetzt kennen wir ihn alle schon etwas besser. Ich mag den Elefanten sehr ...



SAEGI: gerade auch das Jahr 2020 - mit den neuartigen Herausforderungen hat uns als Menschen, als Unternehmen eindrücklich vor Augen geführt, wie nicht planbar unser Leben, unser Lernen und unser Arbeiten ist. In diesem Jahr wurde es für uns alle offensichtlich, dass die Idee der Planbarkeit - des vorausschauenden Handelns wahrscheinlich eine Illusion ist. Wenn ich so meine Erfahrungen reflektiere, dann haben diese Illusionen in verschiedenen Situationen sehr viel Stress ausgelöst. Die Prüfungstermine an Schulen, die Meilensteine in Projekten, die fortlaufenden Versionen 0.1; 1.0; 2.0 etc. in Softwareentwicklungsprozessen, die Zielvereinbarungen für Mitarbeitende da haben wir dann immer sehr viel Zeit und auch Hirnschmalz investiert, um herauszufinden, warum wir dies oder jenes wieder nicht erreichen konnten. Wir haben dann wahrscheinlich auch schon gespürt, dass wir keine trivialen Systeme - sprich Maschinen sind ... und doch haben wir von uns und auch von anderen erwartet so zu funktionieren. Das hat sich in unserer Kultur "verfestigt" und uns immer wieder verführt den Mythos der Planbarkeit aufrecht zu erhalten. Ich, wir auch als Unternehmen TBF + Partner AG - wir wünschen uns, dass wir als Menschen lebendig sein und uns auch so begegnen können. Das lebendige das unterscheidet uns von der Maschine und eben dieses lebendige auch bezüglich Lernen, Leben und Arbeiten wieder in den Vordergrund.

mich interessiert auch sehr, wie es gelingen könnte das Agile in der Bildung und in realen Projekten wieder ganz natürlich zu verbinden. Auch als Unternehmen wollen wir die Projekte in den Bereichen Umwelt, Infrastruktur, Energie und Mobilität mit den Menschen verbinden. In dieser Vernetzung bedingen sich kontinuierlich Herausforderungen und lösungsorientierte Lernprozess - zirkulär und agil.



VEROLEV: Der Zitatteil „Ich habe aufgehört zu trennen zwischen Arbeit und Freizeit“, ist spannend und symptomatisch für das Einsteigen in Agiles Arbeiten. Plötzlich lässt eine Arbeitsumgebung kreative und entdeckende Ausdrucksformen zu, die Lust machen, weiterzugehen. Das Forum Agile Verwaltung ist so entstanden. Ein Verein, lauter Spinner, die sich in ihrer Freizeit mit Agilität und Verwaltung befassen. Toll - und ein bisschen pervers?! Sehr spannendes Feld, das mit der Begeisterung in Leben und Arbeit. Gerade Lehrerinnen und Lehrer kennen die Freuden und Leiden einer engen Verknüpfung von Person im Leben und Funktion in der Arbeit. Kein einfaches Thema.



DOUGLAS: Mein Schlusswort, monologisch geschrieben:

Bei einer Publikation wie dieser könnte es nichts Schlimmeres geben als ein 80-seitiges PDF mit dem Titel "Richtlinien für Agilität in der Bildung". Unsere Absicht ist es nicht, zu kodifizieren, sondern neu zu denken. Netflix zum Beispiel hat die Filmindustrie neu gedacht. Es ist nicht nur ein kulturelles Phänomen, sondern auch ein unternehmerisches, mit seinen Richtlinien für Ausgaben: "Im Zweifelsfall handle im besten Interesse von Netflix". Man stelle sich vor: Eine Spesenabrechnung, bei der jede Mitarbeitende selbst überlegen muss, ob sie eine Ausgabe buchen soll.

In unserer Zusammenarbeit für dieses Buch, von der Inspiration einer einzelnen Idee über ihre Verbreitung über soziale Netzwerke bis hin zum Endprodukt, das Sie hier sehen, war agil unser Leitfaden. In nur vier Monaten haben wir uns von der Idee über den Inhalt und das Layout bis hin zum Endergebnis bewegt, als eine vernetzte Gemeinschaft, die von einem einfachen Gedanken geleitet wurde: Wir brauchen weniger Planung, mehr Agilität: In der Bildung, in der Verwaltung, vielleicht sogar in unserem Leben.

In der Lehre, so zeigt sich, funktioniert das gut. Wir alle kennen jedoch den Kommentar, der in so manchem Lehrerzimmer zu hören ist: "Die Unterrichtsstunde hätte gut funktioniert, wenn sich die Studierenden nicht eingemischt hätten." Das Agile ist also nicht etwas, das man einwirft, nachdem man seinen Lehrplan über ein Semester hinweg sorgfältig ausgearbeitet hat. Nein: Es ist eine tägliche Praxis, eine tägliche Reaktion auf den Gedanken: "Handle im besten Interesse der Studierenden." In diesem Sinne wünschen wir Ihnen, lieber Leser, eine spannende Reise durch Agilität und Bildung.



CHRISTOFARN: Im Grunde genommen ist jeder Monolog stets auch ein Votum in einem Dialog. Nur entziehen sich manche Redenden diesem - dann findet er eben ohne sie statt. Bei Douglas allerdings weiss ich, dass er bleibt. :smile:

"Richtlinien für Agilität in der Bildung" ist wie Ganzkörpergips für Tänzer. Eigentlich wieder originell. Das Buch ist allerdings doch eher eine Langzeitverpflegung für die Reise durch Agilität und Bildung.

"Handle im besten Interesse der Studierenden/Lernenden" ist noch eine neue Definition von agiler Didaktik mehr! Überzeugend!



VEROLEV: Schönes Schlusswort. Punkt... und dann noch einer... und vielleicht noch einen dritten... damit die Geschichte nicht aufhört.



OTTOKRAZ: Ich male noch meinen Teil dazu. Otto eben.





LEONIE_MOLLET: Vielleicht ist dieser Dialog zur Geschichte des Buches eben gerade darum besonders agil, weil wir uns nicht der Illusion hingeben wollen, dass wir jemals einen wahren Schlusspunkt setzen könnten. Insofern muss auch dieser nur ein Prototyp bleiben. Eine Momentaufnahme, die uns wiederum beim Formulieren unserer Bedürfnisse in Bezug auf einen übergeordneten Sinn hilft.



CHRISTOFARN: Sägi schreibt noch auf WhatsApp:

[11:02, 23.12.2020] Andreas Sägesser: manchmal ist vielleicht auch im eindrücklichen büchern das wichtigste das, was nicht gesagt ist ..

[11:03, 23.12.2020] Andreas Sägesser: wir haben doch auch schon darüber gesprochen, dass durch die beschreibung der kunst diese verschwindet ...

[11:03, 23.12.2020] Andreas Sägesser: vielleicht wäre das noch ein lustiger gedanke zum schluss ...

[11:05, 23.12.2020] Andreas Sägesser: der versuch mit einem statischen medium „buch“ die dynamische idee der „agilität“ zu beschreiben ... scheinbar ein unmögliches unterfangen ..



URSINAKELLERHALS: Genauso wie wir uns mit Schulz von Thun ständig daran erinnern müssen, dass die Hoheit über den Inhalt einer Nachricht im Gespräch beim Empfangenden liegt, so führt uns die Tatsache, dass Lehre erst im Lernen in der Wirklichkeit wird, in didaktische Formate, die agil sein müssen: zuhören, anpassen, überprüfen, ausprobieren und nochmals zuhören. Jede Lehr-Lern-Situation ist anders und letztendlich ein Dialog, bei dem der Empfangende die Hauptrolle spielt. Ich wünsche mir, dass diese Reise ebenfalls zum Dialog und Austausch anregt; mit dir - liebe Leserin, lieber Leser.



HERR_KA_PUNKT: Und Ende. Das Ding ist in Kasten! Vorerst, denn das Thema „Agilität und Bildung“ lässt sich nicht einfach in ein paar Buchseiten einsperren. Ich habe gelernt, dass Agilität in Bildung ein schon bekanntes aber stetig wachsendes Feld ist. Agilität ist KEIN Buzzword. Es darf aber nicht einseitig gesehen oder genutzt werden. Vielmehr beschreibt es eine schon in Teilen bekannte Landschaft in der man immer wieder neue Dinge entdecken kann und altes wiederentdeckt. Dieses Buch ist der Versuch viele Elemente dieser Landschaft sichtbar zu machen. Ein Reiseführer sozusagen. Ich möchte die Leser:innen einladen, diese Reise anzutreten und selbst weitere spannende Orte dieser Landschaft zu finden. Dieses Buch — das habe ich festgestellt — ist ein guter Kompass.

Impressum

1. Auflage

Herausgeber*innen

*Tim Kantereit, Christof Arn, Heinz Bayer,
Veronika Lévesque, Douglas MacKevett*

Verlag

Visual Ink Publishing

Inhaber Benjamin Wolba

Januar 2021, ISBN-978-3-96784-008-7

www.visual-books.com

Lizenz

Das gesamte Buch ist unter der freien Lizenz CC-BY-SA 4.0 veröffentlicht.

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Konzept, Gestaltung, Satz

Miriam Gückel – miriam-gueckel.de

Otto Kraz aka Heinz Bayer

Illustration

Otto Kraz aka Heinz Bayer

Verwendete Schriften

Meta Pro

Das Thema „Agilität und Bildung“ lässt sich nicht einfach zwischen zwei Buchdeckel packen. Vielmehr zeigt sich, dass Agilität in Bildung ein schon bekanntes, und zugleich stetig wachsendes Feld ist. Agilität ist KEIN Buzzword, sondern steht für eine wohlüberlegte Herangehensweise. Dieser Begriff darf nicht einseitig gesehen oder genutzt werden. Es tut sich eine schon in Teilen bekannte Landschaft auf, in der man immer wieder neue Dinge erkunden kann und altes wiederfindet.

Dieses Buch – geschrieben von 34 Autor:innen aus allen Bereichen der deutschen und schweizerischen Bildungsbranche – ist der Versuch, viele Elemente dieser Landschaft sichtbar zu machen: Grundgedanken über Agilität genauso wie Praxisbeispiele aus dem Bildungsalltag. Ein kundiger Reiseführer sozusagen. Wir möchten die Leser:innen einladen, diese Reise ins Land der Agilität anzutreten, um selbst weitere spannende Orte zu entdecken. Dieses Buch ist ein guter Kompass und guide on the side.

