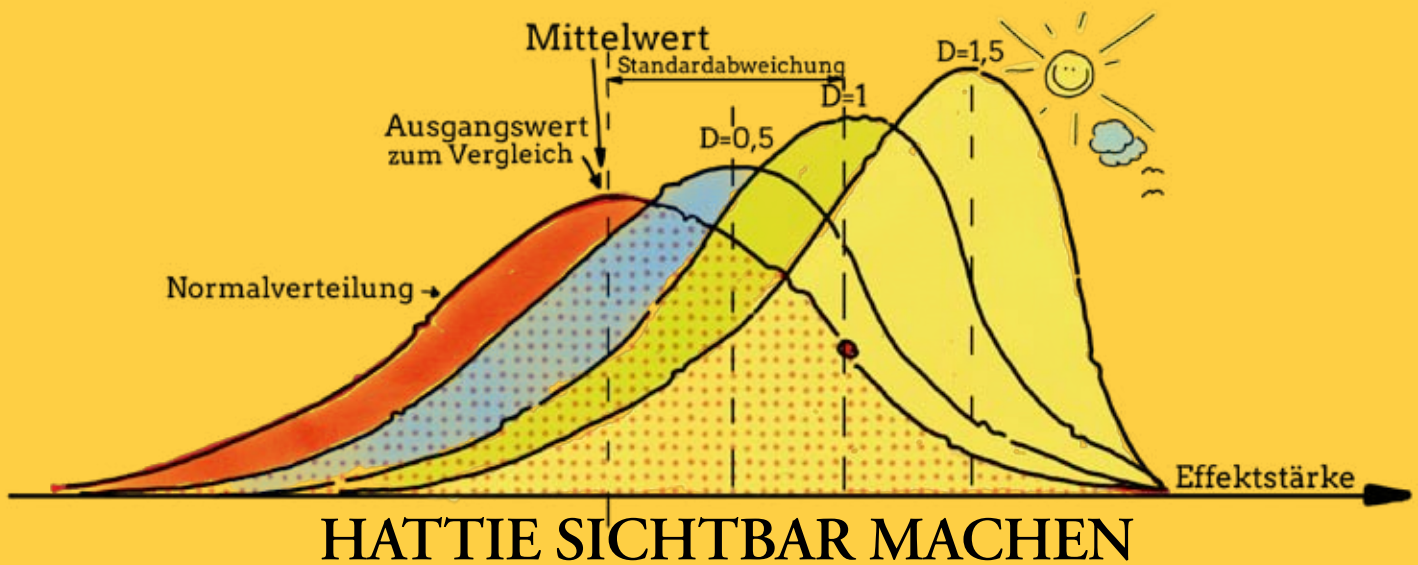




AUSZUG

Hatties hohe Effektstärken beschreiben ein agiles Mindset

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

Auf die Schule
kommt es an:
Was sie zulässt.

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

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



Christof Arn

LERNWIRKSAMKEIT IN EINEM SATZ

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



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

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

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



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

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

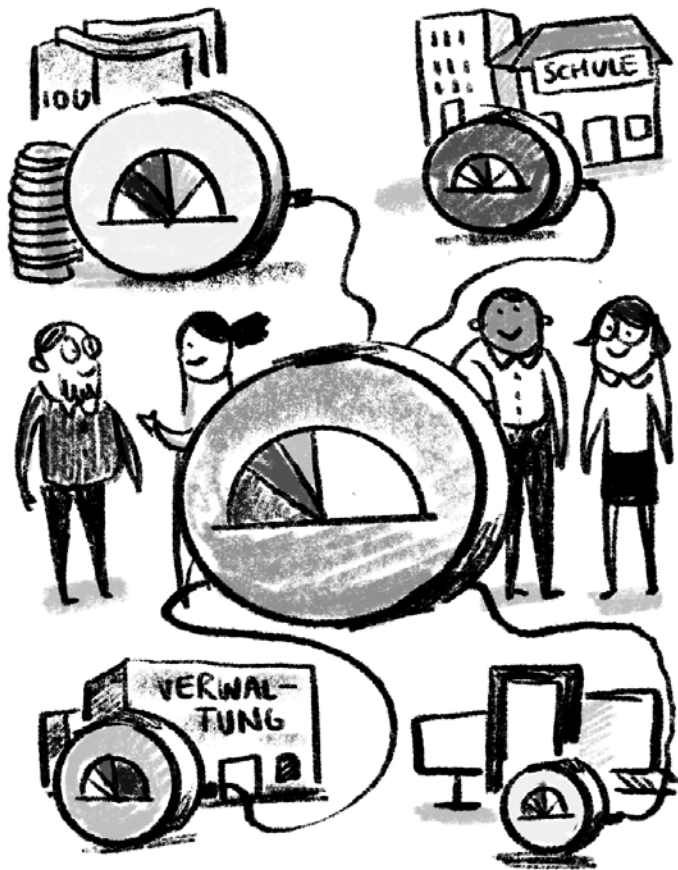
Lernwirksamkeit hängt somit nicht wirklich von der Lehrperson ab (im Sinne von: Hauptsache, eine Lehrperson ist da), sondern, davon, was diese tut, wie Hattie wörtlich schreibt.

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

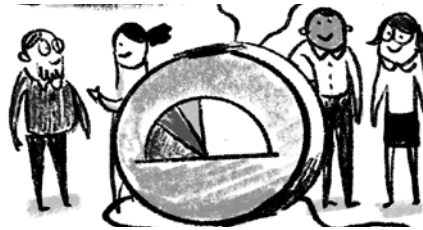
1. Es gibt viele Faktoren für Lernwirksamkeit.
2. Die wichtigsten liegen in der Hand der Lehrpersonen.
3. Was Lehrpersonen tun, welche dies positiv nutzen, lässt sich in einem Satz sagen.

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

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



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



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

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

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



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

»When these professionals see learning occurring or not occurring«

A) Was ist das?

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

Lernenden typisch sind für ihre Gruppe oder im Einzelfall eher nicht. Denn diese Lehrpersonen arbeiten mit den Anwesenden, nicht mit einer »Zielgruppe«.

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



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

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

B) Wie funktioniert das?

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

Drei Techniken seien hier vorgestellt:

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

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

ist. Das ist zumindest besser, als den Blindflug fortzusetzen. In vielen Fällen erweist sich der neu gefundene Ausgangspunkt als sehr ertragreich.

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

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

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

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

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

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

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

A) Was ist das?

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

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

B) Wie funktioniert das?

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

Was hilft, sich in diese Richtung zu entwickeln?

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

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

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

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

A) Was ist das?

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

B) Wie macht man das?

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

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

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

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

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

Zum Schluss: Der grössere Kontext

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

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

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

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

Literatur

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



