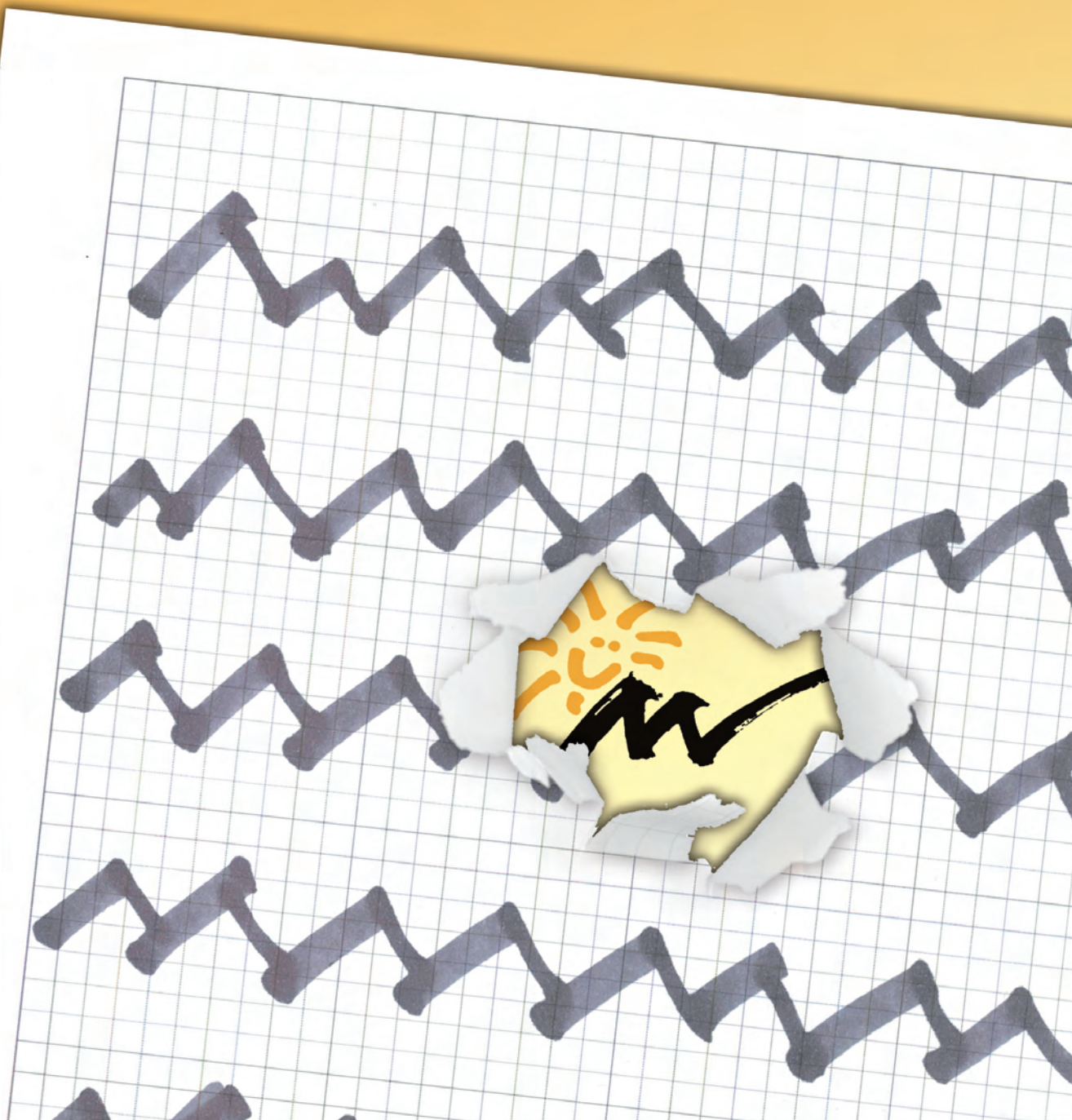


Andreas Müller

Schule kann auch anders sein

Personalisiertes Lernen: Das Modell Beatenberg
Eine hintergründige Praxisbeschreibung
mit vielen Beispielen und Materialien

h
e
p



Inhalt

Vorwort	7
1 Argumente	11
1.1 Erfolgsgeschichten	16
1.2 Beziehungskisten	21
1.3 Tunwörter	26
1.4 Dauerbaustellen	31
2 Elemente	39
2.1 Lernrelevante Faktoren	43
2.2 Kreisverkehr – Umgang mit Vielfalt	48
2.3 Das Drei-Kreise-Modell – jedem seine eigene Schule	52
2.3.1 Lernteam	54
2.3.2 Fachateliers	62
2.3.3 Aktivs	65
2.3.4 Specials	68
2.3.5 Renaturierung – Spannungsfeld von Routine und Abwechslung	74
2.4 Die Umgebung bestimmt das Verhalten	76
2.4.1 Räume – die vier M	76
2.4.2 Bewegen bewegt	79
2.5 Von Menschen und Rollen	82
2.5.1 Anstiftung zum Lernerfolg	82
2.5.2 Drei Phasen	90
2.5.3 Lernende von Beruf	95
2.6 Internat – und der Faktor Zeit	97
3 Instrumente	103
3.1 Kreislauf der Instrumente	106
3.1.1 Kompetenzraster	108
3.1.2 Lernaufgaben	118
3.1.3 Layout/Lernagenda	130
3.1.4 Portfolio	133
Nachwort	141
Materialien	145



Vorwort

*Such nicht nach dem Sinn des
Lebens – gib ihm einen.*

Das Institut Beatenberg liegt im gleichnamigen Ort auf einer Sonnenterrasse des Berner Oberlandes (oberhalb Interlaken/Schweiz) mit unvergleichlichem Blick auf Eiger, Mönch und Jungfrau. Wahrlich: Gute Aussichten!



Das Institut Beatenberg kann auf eine lange Tradition zurückblicken.

Die Voraussetzungen für das Lernen ebenso wie für das Zusammenleben könnten kaum besser sein: Innovative Lernarrangements, eine moderne Infrastruktur, abseits der Hektik, eingebettet in eine imposante und intakte Landschaft.

Gegründet worden ist die Institution 1945 als «Kinderheim Des Alpes». Zahlreiche Kinder aus ganz Europa erholten sich nach den Kriegsjahren auf Vermittlung des Rotes Kreuzes von den schrecklichen Erlebnissen. In der gesunden Luft des Berner Oberlandes bot sich ihnen die Möglichkeit, wenigstens einen Teil ihres verpassten Kindseins nachzuholen.

1975 entwickelte sich aus dem Kinderheim heraus das «Alpen Internat», das dann im Verlaufe der Neunzigerjahre ins heutige Institut Beatenberg umbenannt und umgewandelt wurde.

Schon vor über einem Vierteljahrhundert haben wir in Beatenberg begonnen, innovative Lernkonzepte zu entwickeln und in die Alltagspraxis umzusetzen. Viele Begriffe, die heute zur schulischen Umgangssprache gehören, wurden in Beatenberg aus der Taufe gehoben – Kompetenzraster, LernJobs, LernCoaching, um nur einige wenige zu nennen.

Zu jeder Zeit und bei allen Entwicklungsschritten haben wir uns intensiv darum bemüht, dem, was wir tun, ein solides wissenschaftliches Argumentarium zugrunde zu legen. Und daraus hat sich dann bald einmal das Bedürfnis nach einem Handbuch ergeben. Es ging einerseits darum, die argumentative Basis knapp und mög-

lichst präzise zu formulieren und anschaulich darzustellen, worauf sich die einzelnen Überlegungen abstützen.

Zum anderen ging es darum, eine gemeinsame Klarheit zu erzeugen über Ziele und Inhalte der verschiedenen organisatorischen Elemente. Was bezwecken wir mit einem offenen Setting wie dem Lernteam? Wie wollen wir das erreichen? Was braucht es dazu? Welche Inhalte gehören in die Fachateliers? Mit welchen Arbeits- und Sozialformen können wir die Erfolgswahrscheinlichkeit erhöhen? Welche Instrumente können uns und die Lernenden dabei wirkungsvoll unterstützen? Mit solchen und ähnlichen Fragen beschäftigen wir uns seit Jahren in den wöchentlichen Workshops und in den Klausurwochen während der Ferien.

Die Antworten wurden dann vor einigen Jahren in einem Handbuch zusammengetragen. Laufend wurde diese Arbeitsgrundlage ergänzt und erweitert, aus dem Bedürfnis heraus und mit dem Ziel: Alle wissen, was gemeint ist, was wir wollen und weshalb wir das so machen, wie wir es machen. Und alle Mitarbeitenden erkennen sich in ihrer eigenen Rolle und sie anerkennen die Erwartungen, die sich mit dieser Rolle verbinden.

Das Wissen um die Dinge reicht uns aber nicht. Wir müssen es auch tun. Deshalb verband und verbindet sich ein weiteres Ziel mit der Verschriftlichung der Entwicklungsarbeit: Verbindlichkeit.



Nicht «Ich und meine Klasse», sondern «Wir und unsere Schule» – die Zusammenarbeit spielt eine zentrale Rolle.

Viele Prozesse in vielen Schulen landauf landab verlaufen nach dem ewiggelichen Muster: Man ist sich im Kollegium einig: «jawohl, das machen wir». Am Ende des pädagogischen Tages schauen sich alle tief in die Augen und geloben hoch, teuer und heilig, sich fortan dem getroffenen Beschluss verpflichtet zu fühlen. Doch schon beim Rausgehen kann man in den Gesichtsausdrücken erkennen, dass sie das eben Abgenickte innerlich bereits wieder zurückgenommen haben.

Einer solchen organisierten Unverantwortlichkeit wollten und wollen wir eine Kultur der Verbindlichkeit entgegenstellen. Dazu gehört: Alle meinen das Gleiche, wenn sie vom Gleichen sprechen. Unter anderem diesem Zweck diente all die Jahre das Handbuch als interne Arbeitsgrundlage, auf die man sich immer wieder berufen konnte.

Gleichzeitig entwickelte sich auch ein externes Interesse an den Beschreibungen, Beispielen und Materialien. So drängte es sich auf, das Handbuch zu überarbeiten und in eine zeitgemässe Form zu bringen. Voilà!



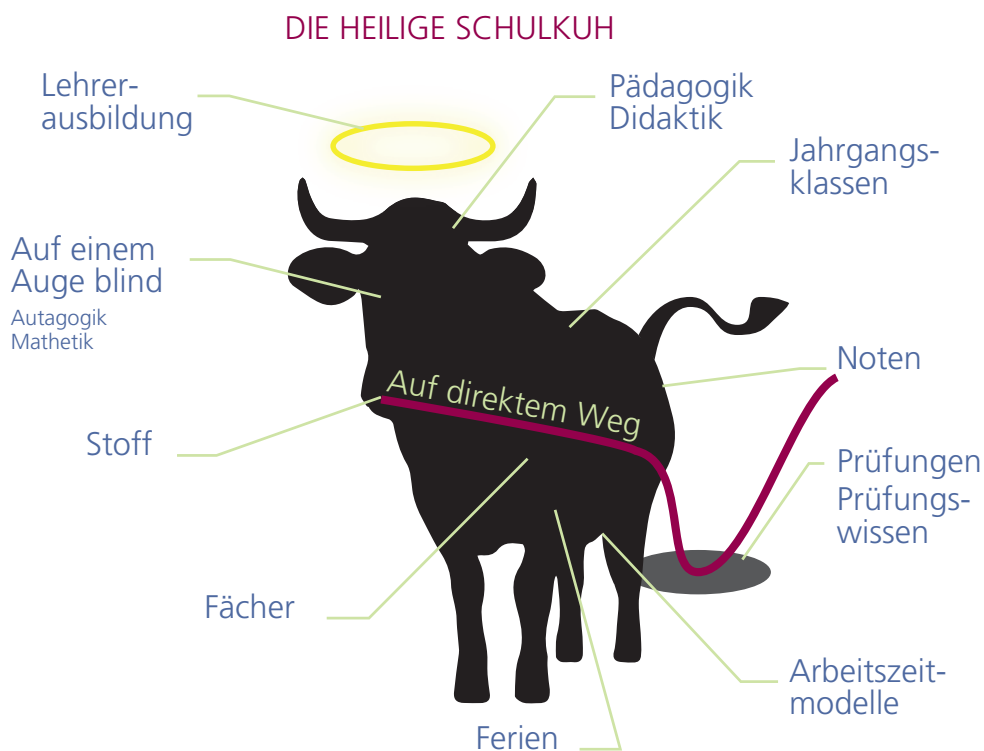
I *Argumente*

*Der Geist ist wie ein Fallschirm –
er funktioniert nur,
wenn er offen ist.*

(Thomas R. Dewar)

Irgendeinmal ums Jahr 2030 herum werden jene Kinder, die heuer in die Schule eintreten, ihre ersten Schritte ins Berufsleben unternehmen. Wir haben keine Ahnung, was zu diesem Zeitpunkt los sein wird. Keine Ahnung! Und trotzdem ist es unsere Aufgabe, die Kinder und Jugendlichen irgendwie darauf vorzubereiten – nicht auf die Welt von morgen, sondern auf die Welt von übermorgen.

Der Blick zurück, als die Welt noch in Ordnung war, also als Lady Di noch lebte, die Funktelefone zwölf Kilo wogen und Muammar al-Gaddafi noch aller Politiker Freund war, dieser Blick zurück lässt aber vermuten, dass viele Dinge anders sein werden. Um es mit Søren Kirkegaard zu formulieren: «Man kann das Leben nur rückwärts verstehen, leben muss man es vorwärts.»



In diesem Spannungsfeld zwischen Herkunft und Zukunft stehen wir als Schule – in einem Spannungsfeld notabene, das geprägt ist von tiefgreifenden gesellschaftlichen Umwälzungen. Das formt auch die Menschen – sie leben anders, denken anders, sind anders. Die Schule hat es folglich mit «anderen» Kindern und Jugendlichen zu tun. Und mit «anderen» Eltern. Hinzu kommt: wir wissen heutzutage mehr darüber, wie das Lernen funktioniert. Wir verfügen über Erkenntnisse, die uns nahelegen, die heilige Schulkuh zur Schlachtbank zu führen.

Der Schule stehen Veränderungen ins Haus, die wohl auch ans Eingemachte gehen müssen. Das Bildungssystem hat sich aber bislang als innovationsresistent erwiesen. Klar, hier und dort sind Retouchen angebracht und Tische umgestellt worden. Aber mit den gesellschaftlichen Veränderungen haben die Anpassungsprozesse der Schule in keiner Weise Schritt halten können. Das Denken von vorgestern ist halt nur bedingt hilfreich, wenn es darum geht, die Wegweiser ins Übermorgen aufzustellen.

Klassenzimmer 1950



Klassenzimmer 2014



Vorne spielt die Musik – «Schule» hat sich vielerorts kaum verändert

Warum diese zögerliche (um es gelinde ausdrücken) Anpassung der Schule an die moderne Welt? Zwei Gründe sind vorrangig dafür verantwortlich:

1. Jede Veränderung ist Selbstveränderung.

Das heisst: Zuerst und vor allem muss in den Köpfen etwas passieren. Den eigenen. Denn erstens wird es anders, und zweitens als man denkt. Wer aber seine mentalen Modelle über Bord werfen soll, muss einleuchtende und plausible Argumente dafür finden. Und finden, dies tut gemeinhin, wer sucht. Das allerdings ist gebunden an unsere Fähigkeit und vor allem an unsere Bereitschaft, unsere Leistungen immer wieder bewusst und gezielt an die sich verändernden Ansprüche anzupassen.

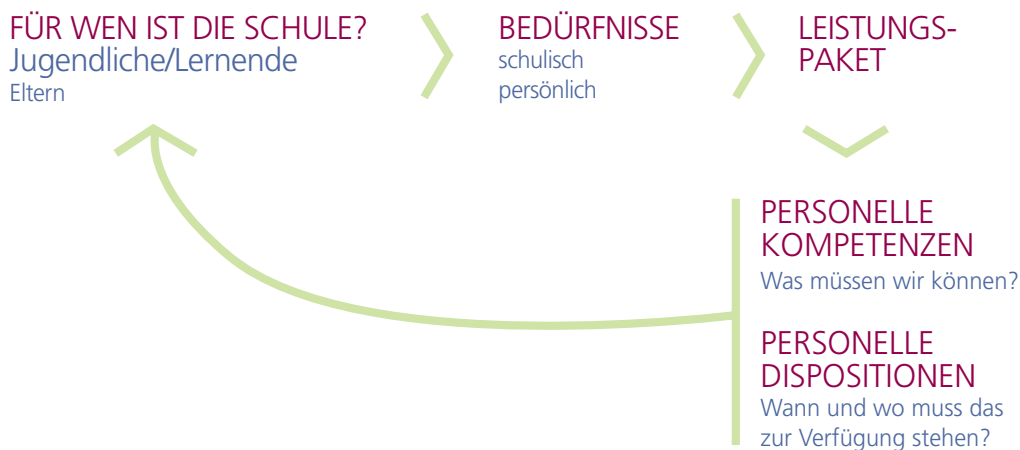
2. Es wird relativ schnell grundsätzlich.

Und damit kommt gleich der zweite Grund ins Spiel: Die nötigen Veränderungen sind nicht mehr einfach nur *im* System zu bewerkstelligen. Es braucht Veränderungen *am* System. Es sind grundsätzliche Fragen, die sich stellen – Fragen nach der Zweckmässigkeit der Lehrerausbildung, dem Sinn des Fächer- und Klassen- und Schularthens, den Rollen-, Funktions- und Arbeitszeitmodellen, dem Umgang mit Vielfalt und damit zusammenhängend die ganzen Evaluations- und Bewertungsverfahren. Klar, das ist ein bildungs- und gewerkschaftspolitisches Minenfeld, in das hinein sich nur getraut, wer über der Sache (den Minen) steht.

Es verlangt zuerst einmal ein klares Bekenntnis, dass die Schule für die Lernenden da ist. Das klingt trivial. Aber es klingt nur so. Denn die schulorganisatorischen Realitäten haben üblicherweise nicht die Lernenden im Fokus, sondern die Lehrpersonen. Stundepläne beispielsweise werden selten nach den Bedürfnissen der Lernenden geschustert, sondern nach den Einsatzmöglichkeiten und Bereitschaften der Lehrpersonen und der Hausmeister.

Deshalb noch einmal: Das, was wir tun, muss dem Erfolg des einzelnen Lernenden dienen. Unser Leistungspaket muss den individuellen schulischen und persönlichen Entwicklungsverläufen Rechnung tragen. Diesem Ziel folgend müssen wir unsere Kompetenzen entwickeln. Und diesem Ziel folgend müssen wir unsere Dispositionen treffen.

Und eben: Das verlangt mitunter auch einen Aufbruch zu neuen Ufern. Das verlangt, vertrautes Gelände zu verlassen und uns in neue Gebiete vorzuwagen. Für Sir Ken Robinson ist klar: Es geht im Schulwesen nicht mehr nur um evolutionäre Anpassungsprozesse. Es geht um nicht weniger als eine Revolution.¹



Schule, ein Dienstleistungsbetrieb – Im Dienst des Erfolgs des einzelnen Lernenden

Zum Vergleich: Bis vor einigen Jahren war die schriftliche Kommunikation gebunden an die mehr oder weniger schnelle und mehr oder weniger zuverlässige Briefpost. Dann wurde das Faxgerät erfunden. Da aber kaum jemand über ein Faxgerät verfügte, blieb der Erfolg lange aus. Dann wurden die Geräte günstiger und einfacher. Die überbreiten Papierrollen wurden ersetzt durch normales Papier. Und der Fax trat seinen Siegeszug um die Welt an. Und trotzdem: Heute fristet der Fax wieder ein kommunikatives Schattendasein. Denn mit den E-Mails hat eine komplett neue Technologie das Fernkopieren abgelöst. Es hätte nichts genützt, die Faxtechnologie quasi evolutionär aufzumotzen. Eine Revolution hat stattgefunden und das alte System durch ein neues ersetzt.

So ähnlich präsentiert sich die Situation des Bildungswesens. Es braucht zumindest partiell ganz grundsätzlich andere Systemansätze. Das ist nicht nur nicht einfach, es hat auch das Potenzial zu verunsichern und Angst zu machen. Und in dieser Situation ist ein solides Argumentarium hilfreich. Denn man will und muss ja wissen, weshalb etwas anders sein soll, weshalb man sich von lieb gewordenen Mustern verabschieden soll.

Eine Art von evidenzbasiertem Bauchgefühl ist wichtig für die eigene Befindlichkeit. Denn es gibt Sicherheit, Souveränität und Überzeugungskraft. Nach innen wie nach aussen.

¹ Ken Robinson: Vortrag TED 2006.



Damit schulisches Lernen gelingt: vier Asse

Mit Gründen und Argumenten für eine «neue» Lernkultur sind Bücher und Bibliotheken gefüllt worden. Wir wollen uns auf vier Felder beschränken: Erfolgsgeschichten, Beziehungskisten, Tunwörter und Dauerbaustellen. Vier Asse quasi:

1.1 Erfolgsgeschichten

Schule ist ein Ort, wo viele hineingehen und wenig herauskommt. Das darf nicht sein. Denn schulisches Lernen nimmt Zeit in Anspruch. Viel Zeit. Und wer Zeit investiert, der erwartet nicht ganz zu Unrecht, dass es sich lohnt. Lohnen tut es sich dann, wenn wir subjektiv gesehen etwas davon haben. Wenn es uns in irgendeiner Weise gut tut. Wenn das, was wir tun und das, was dabei herauskommt, uns ein gutes Gefühl mit uns selbst vermittelt.

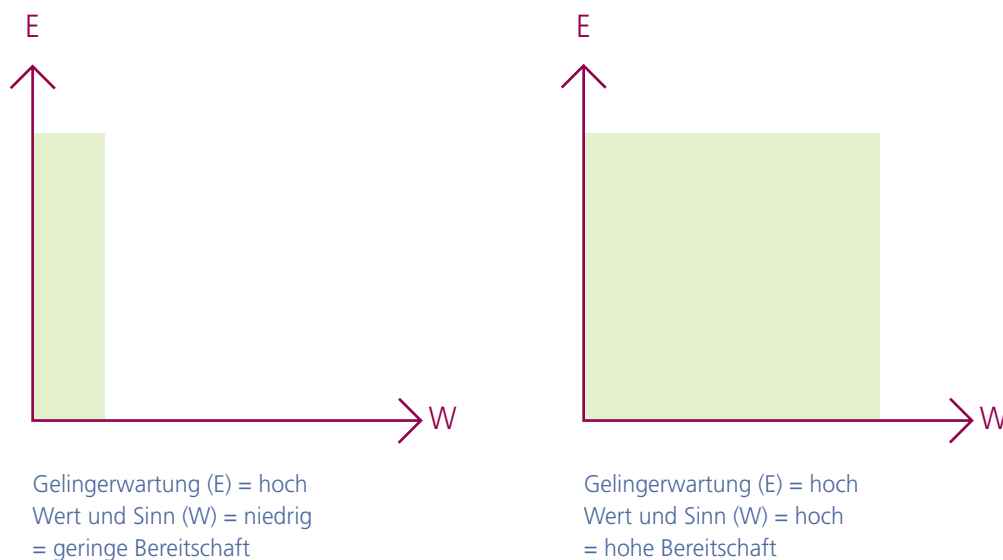
Grundlage aller Erkenntnis ist die Erfahrung. Ergo: Lernen resultiert aus Erfahrungen. Das setzt Handlungen (Nichtstun ist auch eine) voraus.

Schulisches Lernen soll – zumindest in der Tendenz – zielführend und «gerichtet» sein. Das heisst: Es braucht ein Ziel, ein Vorhaben, eine Intention, eine Richtung. Und dann eben: die Handlungen dazu.

Eine der Hauptschwierigkeiten dabei: der Schritt von der Absicht zum Tun, vom Ziel zur Handlung. Fachbegriff: Volition. Es geht darum, das Wollen ins Tun überzuführen.

Lernen ist verbunden mit Leistung. Und die Bereitschaft, Leistungen zu erbringen, ist das Produkt von «Erwartung mal Wert». Mit «Erwartung» ist gemeint: die Erwartung an die Machbarkeit, die Erwartung, es schaffen zu können. Und mit «Wert» ist gemeint: der mögliche Nutzen, der Sinn, der potenzielle (emotionale) Gewinn. Auf den Punkt gebracht: «Die Leistungsmotivation von Schülern, ihr Durchhaltevermögen und die Wahl, welche Aufgaben sie angehen, sind direkt mit

ihren Erfolgserwartungen und dem subjektiven Wert verbunden, den sie den Aufgaben zumessen.» (Wigfield/Eccles)²



Einerseits geht es also um den Glauben an die eigenen Fähigkeiten (Selbstwirksamkeit), der sich nährt aus den entsprechenden Erfahrungen. Und andererseits geht es um Bewertung der möglichen Ergebnisse. Erfolgserlebnisse und Erfahrungen – die sind immer auch abhängig von Kontextvariablen, also von der «Kultur», in der man sich befindet. Denn: Es gibt keinen Wert an sich. Werte sind immer bezogen auf etwas oder jemanden.

Selbstgestaltetes, selbstkompetentes Lernen (und Leben) setzt zwei Dinge voraus: erstens, dass Menschen aktiv sind und zweitens, dass sie konstruktiv mit Widerständen umgehen. Nicht, sie umgehen.

Und wir können dazu die Kultur schaffen. Eine Kultur, in der man die Erfahrung macht, «es» zu schaffen. Eine Kultur, in der es sich lohnt, Leistungen zu erbringen. Eine Kultur, in der lernend tätig zu sein «normal» ist. Eine Kultur des Tuns. Denn eben: Menschen lernen, was sie tun.

Das wiederum setzt voraus, dass alle Erwachsenen sich als Baumeister einer solchen Kultur verstehen. Aber: Eine Kultur lässt sich nicht beibringen. Sie entsteht und entwickelt sich durch die Art und Weise, wie sich die Werte setzenden Personen in den Alltagssituationen verhalten.

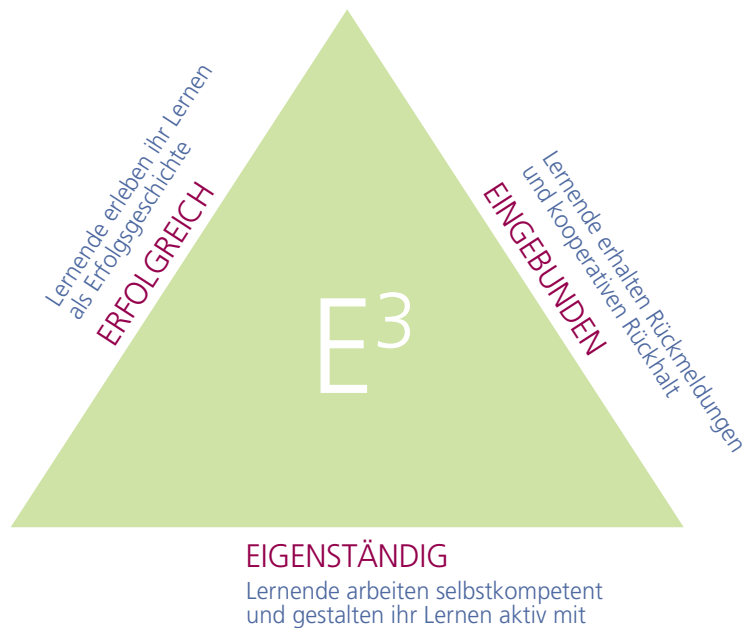
«Wer sich selber nicht mag», hat Friedrich Nietzsche rasoniert, «ist fortwährend bereit, sich dafür zu rächen». Daraus ergibt sich eine Aufgabe für uns: Wir tragen dazu bei, dass die Jugendlichen sich mögen. Und wann mögen sie sich? Wenn sie stolz sind auf sich.

Lernen ist etymologisch nah verwandt mit Leistung. Unser Ziel ist damit klar:

² Erwartung-mal-Wert-Modelle sind psychologische Modelle, die die Motivation, ein bestimmtes Verhalten auszuführen, durch die subjektive Erwartung, mit dem Verhalten eine bestimmte Konsequenz herbeizuführen und den subjektiven oder objektiven Wert der Verhaltenskonsequenz erklären. In den 1980er Jahren haben Jacquelyne Eccles und Allan Wigfield diesen Ansatz in den pädagogischen Bereich übertragen und modifiziert.

Es geht für alle Beteiligten darum, Leistungen zu erbringen. Und: Es geht darum, sie gerne zu erbringen.

Leistungen, das Gefühl, etwas vollbracht zu haben, sind das, was gute Gefühle mit uns selbst beschert. Und diese Gefühle des Stolzes, der Zufriedenheit, des inneren Vorbeimarsches, liefern den Lernenden die Motivation, sich mit sich, mit anderen und mit den Dingen auseinanderzusetzen.



Im Grunde genommen sind es also die drei Grundbedürfnisse, zu deren Befriedigung schulisches Lernen beitragen muss:

- Kompetenzerleben
- Soziale Eingebundenheit
- Autonomie

Selbstbestimmungstheorie der Motivation (self-determination theory of motivation) heisst das Konzept, das dahinter steckt. Verantwortlich dafür sind Edward L. Deci und Richard M. Ryan.³

Hinter **Kompetenzerleben** verbirgt sich die möglichst häufige Erfahrung, sich in herausfordernden Situationen bewährt zu haben. Ein Schlüsselbegriff heisst Selbstwirksamkeit. Er stammt von Albert Bandura und versteht sich als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dieser Glaube an die eigenen Fähigkeiten beeinflusst, in welche Situation wir uns begeben, reguliert die Anstrengungsbereitschaft in Lernsituationen und ist Ausschlag gebend für die Art des Umgangs mit Widerständen und Hindernissen.

³ Deci, Edward L./Ryan, Richard M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik. 39. Jg. Nr. 2. 1993