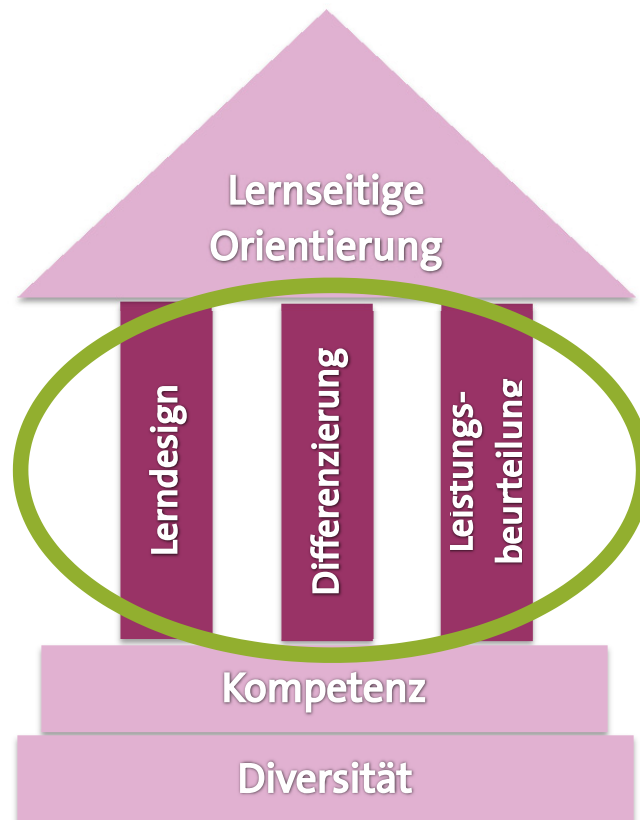


Werkstätten Lerndesignarbeit

Werkzeuge für Praxisentwicklung



Zentrum für lernende Schulen

Impressum



Herausgeber

Bundeszentrum für lernende Schulen (ZLS)

Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67 | 2500 Baden | Österreich

School of Education, Universität Innsbruck
Innrain 52 | 6020 Innsbruck | Österreich

office@zls-nmseb.at | www.nmsvernetzung.at

Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBWF), Abt. I/1

Minoritenplatz 5 | 1014 Wien | Österreich

ISBN 978-3-903116-06-1

Werkstätten Lerndesignarbeit: Werkzeuge für Praxisentwicklung

© Tanja Westfall-Greiter, Birgit Schlichtherle 2016.

1. Auflage

Digitale Version auf www.nmsvernetzung.at

Bezugsadresse:

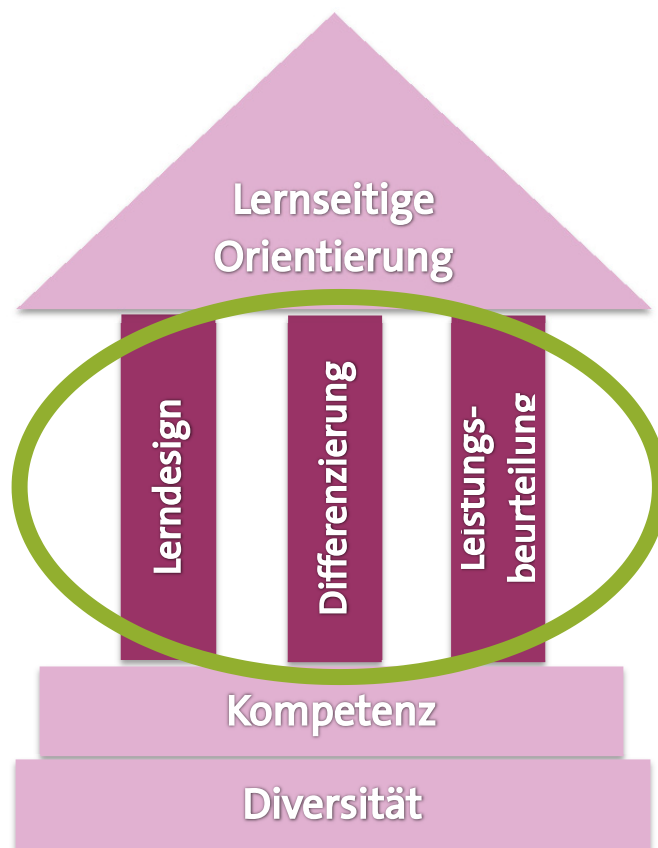
AMEDIA GmbH

Sturzgasse 1a | 1141 Wien | Österreich

0043 1 982 13 22 | office@amedia.co.at

Die Broschüre selbst ist kostenfrei. Es fallen nur Manipulationsgebühr und Portokosten an.

Werkstätten Lerndesignarbeit



Werkzeuge für Praxisentwicklung

Tanja Westfall-Greiter & Birgit Schlichtherle



Zentrum für lernende Schulen

Inhalt

Einführung in das Rückwärtige Lerndesign	1
Hintergrund zum Lerndesign aus der NMS-Entwicklungsbegleitung	3
Kernideen und Kernfragen	3
Lerndesign Schritt für Schritt	7
Tools zum Lerndesign für Kollegiales Lernen	9
Check-Test Lerndesign	9
Werkzeug „3 Grundlegende Fragen zum Lerndesign“	10
Werkzeug: „Verstehenswabe zum Lerndesign“	11
Prozess 1: Vergangenes neu denken	12
Prozess 2: Vom Thema zum Lerndesign	12
Prozess 3: Von den Lernzielen zum Lerndesign	14
Prozess 4: Von der Aufgabe zum Lerndesign	14
Werkzeug „Lerninhalte Priorisieren“	15
Werkzeug „Von Arbeitskraft zum Künstler“	16
Arbeitsblatt „Verstehen, Wissen oder Können?“	17
Arbeitsblatt „Lerninhalte multidimensional festlegen“	18
Beurteilungsraster zur Lernzielformulierung	19
Beispiele Lernzielformulierung	20
Beurteilungsraster zur Lerndesignqualität	22
Die Geschichte des Sinnvollen Stoffes	23
Vorlage: Lerndesignformular 1	25
Vorlage: Lerndesignformular 2	28
Einführung in die Flexible Differenzierung	30
Die Zahnräder der Differenzierung	32
Zum Begriff „Differenzierung“	33
Merkmale wirksamer Differenzierung	34
Lernen ist Denken: Willingham's „9 Kognitive Prinzipien für die Praxis“	35
Die Wichtigkeit der Lehrperson	37
Eine neue Lernkultur: Sowohl Lernen als auch Leisten	38
Tools zur Flexiblen Differenzierung für Kollegiales Lernen	41
Selbsteinschätzung zur Differenzierung 1	41
Selbsteinschätzung zur Differenzierung 2	43
Was ist Differenzierung? Mythen und Fakten	44
Prozesse erklären	45
Verstehenswabe zur Differenzierung	45
Denkpunkte zum Differenzierungsmodell	46
Die Differenzierungsmatrix	47
Workshop zur Differenzierung	49
Reflexionsfragen	50
Checkliste Gruppenarbeit	51
Gleichheit oder Chancengleichheit? Die Geschichte der Linken Schuhe	52

Einführung in Kriteriale Leistungsbeurteilung	53
Der Leistungsbeurteilungsmix: Formative, Summative und Partizipative Beurteilung	56
Formative Leistungsbeurteilung: Systematische und regelmäßige Erhebung von Lernstand	58
Beurteilungskompetenz: Ein allgemeines Bildungsziel.....	62
Leistungsbeurteilung als prinzipiengeleitete Praxis	65
Vertiefte und grundlegende Allgemeinbildung in den 7. und 8. Schulstufen	68
Bestimmung von Komplexitätsgrad.....	69
Tools zur Kriterialen Leistungsbeurteilung für Kollegiales Lernen.....	71
Selbsteinschätzung zur Leistungsbeurteilung 1	71
Selbsteinschätzung zur Leistungsbeurteilung 2	73
3 Grundlegende Fragen zur Leistungsbeurteilung	74
Prozesse erklären	74
Verstehenswabe zur Kriteriengeleiteten Beurteilung.....	75
Denkpunkte zur Leistungsbeurteilung.....	76
Servus!-Thema: Leistungsbeurteilung in meiner Praxis	77
Workshop zur Einschätzung nach School Walkthrough.....	78
Workshop zu Kriterien	78
Workshop Rasterentwicklung	79
Methoden für den Unterricht.....	85
Informationen einholen	85
Selbsteinschätzung in Lernzonen: Sind wir im grünen Bereich?.....	90
Vorlage: 3-2-1 Kärtchen.....	91
Vorlage: Glühende Glühbirne	92
Vorlage: Vorerhebungsquadrat	93
Vorlage: Das Schachtelbild	94
Vorlage: Lernbarometer	95
Vorlage: Interessensbingo	96
Vorlage: Was ich gut kann	97
Vorlage: Denkrad	98
Vorlage: Clock Buddies	99
Vorlage: Die 6 W's	100
Vorlage: KWL-Diagramm	101
Vorlage: Ich möchte dich überzeugen!.....	102
Weitere Ressourcen.....	103
Literatur	104

Werkstatt Lerndesign

Einführung in das Rückwärtige Lerndesign

„Die Schule von heute haben wir gestern gedacht. Die Schule von morgen hängt von unseren Gedanken heute ab“, so die ehemalige Bildungsministerin Dr. Claudia Schmied bei einer Dialogveranstaltung im Januar 2013. Aus einem ähnlichen Gedanken ist der Begriff „Lerndesign“ in der österreichischen Bildungslandschaft entstanden. Statt Unterricht auf Basis der Vergangenheit zu gestalten, gilt es, Inhalte und Ziele von der Zukunft her zu denken und das Ende (den Prüfstand) zuerst zu definieren.

Lerndesign steht zunächst für diese *curriculare Entwicklungskompetenz*, die Uraufgabe der Lehrperson und das Herzstück der Lehrfreiheit: die Übersetzung und Konkretisierung der (fachlichen) Inhalte eines Lernthemas, die als „Reibebaum“ für Lehren und Lernen dienen.

Ein Lerndesign ist aber auch ein *Produkt*, ein ein- bis zweiseitiges Dokument, das die inhaltliche Entwicklung (das, was am Ende beurteilt wird) im Vorfeld der methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung kompakt erfasst, und es ist der *Prozess*, der zum Produkt führt. Im Hinblick auf den Lehrplan und die Ziele in den Bildungsstandards übersetzt und präzisiert die Lehrperson die fachlichen Inhalte, um das Fundament für ein robustes Curriculum als Laufweg des Lernens zu schaffen. Der Prozess des Lerndesigns (s. Abbildung 1) ist das Werkzeug dazu.

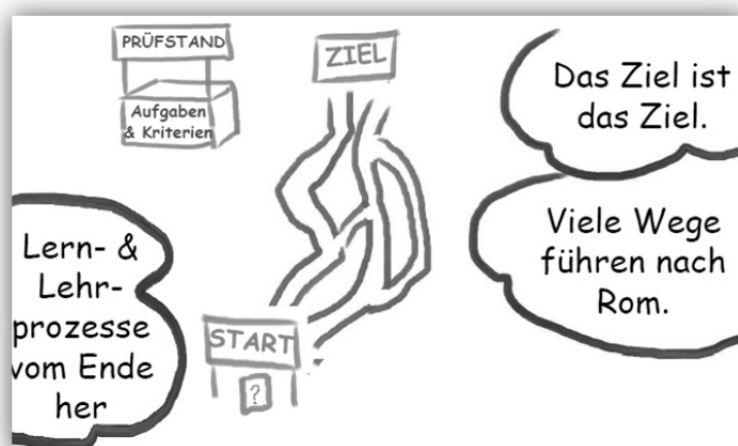


Abbildung 1: Tafelbild Lerndesignarbeit

Warum diese Mühe um klare Ziele und Erfolgskriterien im Vorfeld der Unterrichtsplanung? Die Schulwirksamkeitsforschung zeigt, dass diese Klarheit zu besseren Lernergebnissen führt. Lern-design als Prozess für die inhaltliche Entwicklung des Unterrichts nach dem Prinzip „vom Ende her“ ist laut Hattie (2012, S. 93; deutsche Übersetzung 2014) ein zentrales Merkmal wirksamen Unterrichts. Lernen (und somit Lehren) beginnt mit „*backward design*“:

„Learning starts with ‚backward design‘ – rather than starting from the textbooks or favoured lessons and time-honoured activities. Learning starts with the teacher (and preferably also the student) knowing the desired results (expressed as success criteria related to learning intentions) and then working backwards to where the student starts the lesson(s) – both in terms of his or her prior knowledge and where he or she is in the learning process. The purpose is to reduce the gap between where the student starts and the success criteria.“

Dass Erfolgskriterien im Bezug zu klaren Zielen zu besseren Lernergebnissen führen, ist nicht überraschend. Die Schulwirksamkeitsforschung schafft aber Belege für diese These und macht deutlich, dass wirksame Lehrpersonen nicht nur *vermitteln*, sondern stets Informationen über die Lücke zwischen dem Ziel und dem aktuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler *ermitteln*, um wirksames Feedback zu geben und Entscheidungen über die nächsten Schritte im Unterricht zu treffen. Dies ist auch Voraussetzung dafür, Differenzierung strategisch, zielgerecht und effizient anzugehen. Eine solche systematische Vorgehensweise schont auch die Lehrperson, die sonst dem Anspruch ausgeliefert ist, nach dem Gießkannenprinzip möglichst viel zu machen, ohne zu wissen, was im Hier und Jetzt wirklich gebraucht wird und wie sie ihre (begrenzte) Energie und Zeit am besten einsetzt.

Diese Erkenntnisse zur Wirksamkeit von „*backwards design*“ sind nicht erst mit der Hattie-Studie ans Tageslicht gekommen. Auf Basis Forschungserkenntnisse entwarfen Grant Wiggins und Jay McTighe bereits Jahre vor der Hattie Studie einen solchen rückwärtigen Prozess für die Praxis unter dem Namen „*Understanding by Design*“. Ihr Modell diente als Ausgangspunkt für „rückwärtiges Lerndesign“ in der NMS-Entwicklung (vgl. Wiggins & McTighe, 2005). Aus ihrem linearen Vorgang wurde ein offener, dynamischer Prozess mit unterschiedlichen Einstiegsmöglichkeiten. So können Lehrerinnen und Lehrer von vorhandenen Ressourcen ausgehen, ob Aufgaben, Kriterien, Beurteilungsraster, Bildungsstandards, Lernzielen oder Kernideen, um das Produkt Lerndesign zu entwerfen.

Das ein- bis zweiseitige Produkt Lerndesign besteht aus:

- *Kernideen* und *Kernfragen*, die die Lernwege von Einzelnen begleiten und gleichzeitig den gemeinsamen Nenner der Klassengemeinschaft nach dem Prinzip „das Ziel ist das Ziel“ bilden.
- *Lernzielen* in den Dimensionen *Verstehen*, *Wissen* und *Tun Können*, die die Kompetenz, die am Ende beurteilt wird, konkretisieren,
- *Aufgaben* und *dazugehörigen Kriterien* bzw. *Beurteilungsraster für die Leistungsbeurteilung*, die im Einklang mit den Lernzielen stehen.

Diese Elemente bilden das Wesentliche ab. Somit dient das Lerndesign als Leitfaden für Lehr- und Lernprozesse und zwar für alle Beteiligten. Es steuert was und wie beurteilt wird, wie Materialien und Lehrwerke eingesetzt werden, welches Wissen, Verstehen und Tun-Können im Voraus erhoben wird, sowie methodisch-didaktische Entscheidungen über Lehr- und Lernprozesse. So sind Lehr- und Lernprozesse nach dem zweiten Prinzip „vom Ende her“ möglich, mit dem unverhandelbaren Ziel stets vor Augen. Für Lehrende und Lernende wird Handlungsspielraum auf dem Lernweg geschaffen, um Diversität *proaktiv* Raum zu schaffen und dem dritten Prinzip „viele Wege führen nach Rom“ gerecht zu werden.

Hintergrund zum Lerndesign aus der NMS-Entwicklungsbegleitung

Das große Ziel der Bildung ist nicht Wissen, sondern Handeln.
– Herbert Spencer

Das Lerndesign-Modell der NMS-Entwicklungsbegleitung basiert auf *Understanding by Design* von Wiggins & McTighe (2005). Lerndesign ist im Zeitalter der Kompetenzorientierung entstanden und wissenschaftlich fundiert. Es ist gleichzeitig eine pädagogische Kompetenz und ein Prozess für die curriculare Entwicklung. Das Modell ist darüber hinaus anschlussfähig zu den meisten didaktischen Konzepten und Modellen in der Neuen Mittelschule, etwa wie Offenes Lernen, Freiarbeit, Kompetenzlernen, Eigenverantwortliches Lernen oder Portfolioarbeit. Lerndesign führt zu nachweislich besseren Lernergebnisse, fördert und fordert Kompetenzorientierung, stärkt lernseitige Orientierung und ermöglicht lernwirksame Leistungsbeurteilung. Es kann auch ein neues Rollenverständnis für Lehrpersonen hervorrufen, und zwar als Gestalterin von Lernprozessen statt Planerin vom Unterricht.

Eine Kernidee des Modells ist „Form folgt Funktion“, d.h. die Form von Lerninhalten, Lernprozessen, Lernprodukte und Lernumfelder soll mit den „*big ideas*“ und Lernzielen des Lehrplans bzw. den Bildungsstandards übereinstimmen. „*Big ideas*“ sind die Kernideen und Konzepte, die für lebenslanges Lernen und eigenständiges Handeln in der Gesellschaft nachhaltig und förderlich sind. McTighe und Wiggins betonen daher „*enduring understandings*“ oder „nachhaltige Verständnisse“ und „*essential questions*“ oder Kernfragen (vgl. McTighe & Wiggins 2013), die dem Lernen Sinn verleihen.

So gesehen könnte das Konzept des Lerndesigns als sinnorientiertes Lernen auf den Punkt gebracht werden. Sinn ist nicht nur für das Leben wichtig; entwicklungspsychologisch gesehen ist Sinn insbesondere für 10-14-Jährigen wesentlich (vgl. Juul 2013).

Kernideen und Kernfragen

Was sind Kernideen?

Das Wesentliche besteht aus nachhaltigen und unverzichtbaren Ideen, Konzepten, Themen, Problemen und Prozessen, die zur Bildung gehören. Manche Kernideen sind fächerübergreifend, andere sind fachspezifisch, zum Beispiel:

Fächerübergreifende Kernideen	Fachspezifische Kernideen
Kulturen sind unterschiedlich.	Gestik und Mimik haben unterschiedliche Bedeutungen in unterschiedlichen Kulturen.
Menschen schaffen Modelle, um Unsichtbares sichtbar zu machen.	Wir begegnen mathematischen Modellen überall im Alltagsleben.
Menschen leben mit und von der Natur.	Die Umwelt beeinflusst das menschliche Leben.
Logik ist eine Denkweise, bei der die einzelnen Schritte richtig aufeinanderfolgen.	Jede Programmiersprache in der Informatik baut auf einer Logik für Problemlösung.
Menschen schaffen Wissen.	Geschichte konzentriert sich auf Erzählungen über die Vergangenheit, die immer wieder neue Perspektiven und Interpretationen hervor bringen.

Um Kernideen und Kernfragen zu entwickeln, muss man sich mit dem Begriff „Theorie“ anfreunden. Auch wenn das Wort „Theorie“ oft verteufelt wird, macht Bruck (1997) bewusst, dass Theorien zum Leben gehören:

„Theorien bestimmen unseren Alltag vom Aufstehen bis zum Einschlafen, von den allgemeinsten Einsichten und Entscheidungen (Lebenssinn, Glaube, Karriere ...) bis hin zu konkretesten Taten (Zähneputzen vor oder nach dem Essen, Spaghetti ohne Deckel kochen oder mit, Fernseher aus- oder auf Standby schalten ...). Wir brauchen und verwenden Theorien quasi ununterbrochen und selbst dann noch, wenn wir dies gar nicht vermuten, beispielsweise in ganz banalen Zuordnungen („Dies ist eine Banane!“), Meinungsäußerungen („Hautpflege ist wichtig!“) oder Erklärungen („Ich bin so aufgeregt, weil ich doch morgen die Prüfung habe!“). Deshalb ist es nicht nur spannend, sondern sogar unumgänglich, sich mit Theorien zu beschäftigen. Wer lebt, hat mit Theorien zu tun und sollte deshalb mit ihnen bewußt umgehen und geschickt arbeiten können.“ (ebenda, S. 77)

Kernideen artikulieren die einem Thema bzw. einem Fach zugrunde liegenden Theorien. Sie sind übergeordnete Ideen, die begriffen werden müssen, um handeln zu können, und werden immer wieder im Leben begegnet. In der Schulbildung geht es vor allem um fachspezifische und fächerübergreifende Kernideen, die von Expertinnen und Experten als selbstverständlich genommen werden und ihnen ermöglicht, entsprechend informiert und gebildet zu handeln, z.B.:

Konzepte und Begriffe	Literarische Themen
Freund Funktion Demokratie	Genre Knappheit Wahrnehmung
Gesellschaftliche Themen	Probleme
Nichtwähler in einer Demokratie Natur vs. Mensch Gentechnik	Wie Gleichberechtigung für alle gesichert werden kann Wie Angebot Nachfrage befriedigen kann
Prozesse	Theorien
Problemlösung Wissenschaftliches Experimentieren Entscheidungsfindung	Natürliche Selektion Relativität
Paradoxe	Annahmen/Perspektive
Um Frieden kämpfen Weniger ist mehr	Kunst vermittelt Bedeutung Kapitalismus ist fehlerhaft

Diese Ideen werden zu Verstehenszielen in einem Lerndesign. Dabei werden sie als Sätze vollständig zum Ausdruck gebracht, zum Beispiel:

Konzepte und Begriffe	Literarische Themen
Genre ist eine Klassifikation entlang bestimmter Merkmale eines künstlerischen oder journalistischen Werkes.	Zur Menschlichkeit gehört alles, was Menschen eigen ist, auch das „Unmenschliche“.
Gesellschaftliche Themen	Probleme
Der Mensch arbeitet täglich gegen die Natur, die äußere wie seine eigene.	Je größer die Nachfrage und je knapper das Angebot, desto höher die Preise.
Prozesse	Theorien
Problemlösen ist ein systematischer Denkprozess. „Problemlösen ist das, was man tut, wenn man nicht weiß, was man tun soll“ (Wheatley 1984)	Tiere und Pflanzen, die sich besser gegen natürliche Selektionsfaktoren in der Umwelt wehren, vermehren sich stärker.
Paradoxe	Annahmen/Perspektive
Werke, die auf das Wesentliche reduziert sind,	Kunstwerke vermitteln eine Botschaft.

haben oft eine stärkere Wirkung.	Die Bedeutung von Kunst hängt von den Deutungen des Betrachters ab.
----------------------------------	---

Häufig vorkommende Kernideen:

Ein Ganzes besteht aus Teilen.	Teile eines Systems sind im Zusammenspiel.
Form folgt Funktion/Inhalt.	[Thema] schafft Beziehung.
[Thema] ist Kommunikationsmittel.	[Thema] vermittelt.
[Thema] wirkt.	[Thema] hat eine eigene Logik.
[Thema] hat eigene Spielregeln.	A setzt B voraus.
A folgt B.	A steht in Beziehung zu B.
Ohne A, kein B.	A und B bedingen einander.

Was sind Kernfragen?

Kernfragen sind offene, wiederkehrende, anstiftende und leitende Fragen, die am effektivsten sind, wenn sie in einer altersgerechten Sprache formuliert werden. Nach Wiggins (2008) sind es die Kernfragen – nicht der Stoff – die den Kernbereich im Sinne der Kompetenzorientierung gestalten. Kernfragen:

- setzen Prioritäten;
- richten Aufmerksamkeit auf das Wesentliche (den Kern der Sache);
- signalisieren, dass Lernen Denkarbeit ist;
- provozieren Interesse;
- verleihen Sinn.

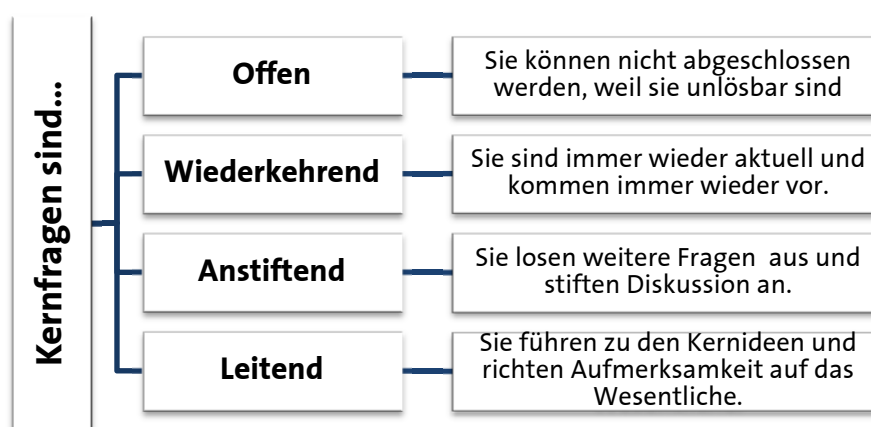


Abbildung 2: Merkmale von Kernfragen

Beispiele von Kernfragen:

Konzepte und Begriffe	Literarische Themen
Wie erkennt man ein Gedicht?	Was macht der Mensch aus?
Gesellschaftliche Themen	Probleme
Wie können Menschen mit der Natur leben?	Wie kann man Angebot und Nachfrage in Einklang bringen?
Prozesse	Theorien
Was ist die Sachlage?	Welche Umweltfaktoren gefährden das Überle-

Welche Lösungen gibt es?	ben?
Paradoxe	Annahmen/Perspektive
Was ist das Wesentliche?	Was nehmen Sie wahr?

Weitere Beispiele:

- *Bewegung und Sport* - Was brauche ich für mein Wohlbefinden? Was sind die Spielregeln? Was ist fair?
- *Bildnerische Erziehung* - Was hat Kunst mit mir zu tun? Wie kann ich mich ausdrücken? Wie fühlt sich das an?
- *Deutsch* - Wie kann ich das sagen? Was heißt das? Wie mache ich das klar? Wie bekomme ich Zugang? Wie soll ich das verstehen? Was meinst du? Wie kann ich mich ausdrücken? Wie gehe ich mit einem Konflikt um? Wie wirke ich auf andere? Wie kann ich das beweisen? Wie kann ich überzeugen?
- *Fremdsprachen* - Wie sagt man das? Was heißt das? Was hat (Sprache) mit mir zu tun? Wie bekomme ich Zugang? Wie klingt das? Wie kann ich mich ausdrücken?
- *Geographie und Wirtschaftskunde* - Was ist da draußen? Wie komme ich dorthin? Wie kriege ich das? Wie kommen wir ins Geschäft? Was ist der Bedarf? Wie gestalten wir unseren Lebensraum?
- *Geschichte* - Was hat Geschichte mit mir zu tun? Was ist wahr? Warum machen Menschen das? Wie wirkt das Zeitalter auf Menschen? Wie wirkt der Kontext auf Menschen?
- *Informationstechnologie* - Was heißt das? Ist das wahr? Wie beschaffe ich die Informationen, die ich brauche? Wie kann ich Informationen interpretieren und darstellen?
- *Mathematik* - Welche Lösungswege gibt es? Welche Möglichkeiten habe ich? Wie kann ich mir das vorstellen? Wie kann ich das nachvollziehbar machen? Welche Informationen brauche ich? Wie kann ich meine Lösung begründen?
- *Textiles und Technisches Werken* - Wie kann ich etwas (besser oder leichter) machen? Welche Werkzeuge brauche ich? Wie arbeite ich mit ihnen?

Häufig vorkommende Kernfragen:

Wie wirkt sich das aus?	Welches Muster erkenne ich?
Wie kann ich das wirksam vermitteln?	Wie funktioniert das?
Was sind die Spielregeln?	Was sind die Gefahren?
Wie kann ich mich ausdrücken?	Wie zeigt sich das?
Wie fühlt sich das an?	Was fehlt?
Wieso so (und nicht so)?	Was ist fair?
Was ist wahr?	Was gehört dazu?

Lerndesign Schritt für Schritt

Wiggins und McTighe (2005) stellen den Lerndesignprozess in vier Phasen dar.

Phase 1: Das Wesentliche bestimmen

Das Wesentliche: Was sind die wesentlichen Kernideen, Konzepte und Prinzipien, die nachhaltig und unverzichtbar sind?

Langfristiges Ziel: Was sollen die Lernenden auf lange Sicht selbständig tun können?

Verstehen: Was sollen die Lernenden erkennen, begreifen und verstehen? Welche Konzepte, Prinzipien und Ideen sind unverzichtbar?

Kernfragen: Was ist der Lebensbezug? Welche wiederkehrenden Fragen sind in diesem Zusammenhang relevant und verlangen Auseinandersetzung?

Irrtümer: Welche Missverständnisse oder falschen Konstrukte kommen häufig vor?

Beispiel Mathematik:

Kernideen: Mathematik hilft uns, Daten und Zahlen zu interpretieren. Es gibt in der Mathematik mehrere Lösungswege, um die Bedeutung von Daten und Zahlen zu interpretieren.

Langfristiges Ziel: Die Lernenden werden auf lange Sicht in der Lage sein, eigenständig Probleme im Alltag, die mit Interpretation von Zahlen und quantifizierten Informationen zu tun haben, zu bewältigen.

Verstehen: Die Lernenden sollen verstehen, dass: Daten interpretiert werden müssen; Lösungswege eine Wirkung auf die Informationen, die aus Daten gewonnen werden, haben; Daten missbraucht bzw. falsch interpretiert werden können.

Kernfragen: Was bedeutet das? Was ist fair?

Irrtümer: Dateninterpretation ist immer korrekt und fair. Daten können nur auf eine Art und Weise interpretiert werden. Es gibt nur eine Möglichkeit, Daten zu interpretieren. Etwas, das gedruckt ist, ist wahr.

Phase 2: Lerninhalte multidimensional festlegen

Wissen: Was sollen die Lernenden wissen? Welche Fakten, Begriffe und Definitionen sind unverzichtbar?

Können: Was sollen die Lernenden tun können? Welche Fertigkeiten und Kompetenzen sind unverzichtbar?

Person: Wie können die Lernenden Anschluss zum Lernthema finden? Welche Aha-Erlebnisse oder Entdeckungen sollen sie machen? Welche Interessen und Begabungen können aktiviert und (weiter)entwickelt werden?

Gruppe: Welche Verbindung hat der Lerninhalt zum Gesellschaftsleben? Welche soziale Bedeutung hat er? Wie profitieren die Lernenden miteinander und voneinander?

Beispiel Mathematik:

Am Ende kennen die Schüler/innen: <ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeiten für statistische Darstellungen • statistische Kenngrößen 	Am Ende können die Schüler/innen: <ul style="list-style-type: none"> • Daten interpretieren, • Faire Interpretation wählen und ihre Wahl begründen
Durch diese Lernerfahrungen werden die Einzelnen: <ul style="list-style-type: none"> • ihren eigenen Umgang mit Interpretationen reflektieren, • sich mit der Frage von Wahrheit und Fairness in Interpretationen auseinandersetzen. 	Die Gemeinschaft und soziale Kompetenzen werden gestärkt, indem die Schüler/innen: <ul style="list-style-type: none"> • gemeinsam Daten interpretieren, • sich mit der Frage von Wahrheit auseinandersetzen, • Lösungsansätze austauschen und analysieren.

Phase 3: Lernprodukte als Beweis für den Lernerfolg gestalten

Ziel: Welche Informationen oder Demonstrationen brauche ich, um Lernerfolg festzustellen und zu beurteilen?

Form: Welche Aufgaben und Aufgabenformen sind geeignet, um den Lernerfolg festzustellen? Können authentische Aufgaben aus dem realen Leben verwendet oder adaptiert werden?

Kriterien: Welche Beurteilungskriterien werde ich verwenden und wie werde ich sie den Lernenden transparent machen?

Beispiel Mathematik:

Ziel: Eigenständigkeit bei der Interpretation von Daten in einer komplexen Aufgabe mit Lebensbezug feststellen.

Form: Die Schüler/innen bekommen Datentabellen über die einzelnen Ergebnisse von drei Schulen in zwei Altersgruppen bei dem „Martinilaufr“ und machen ein faires Ranking für die lokale Zeitung. Sie begründen ihre Lösung für den/die Journalisten/in der Zeitung, der/die den Artikel schreiben soll.

Kriterien: Ergebnisse der Interpretation der Daten, Arbeitsschritte, Begründung des Lösungsweges

Phase 4: Lernprozess vordenken (WEG FREI)

Wo(hin): Was haben die Lernenden bisher erreicht? Wo stehen sie jetzt? Wie verdeutliche ich die Ziele?

Einstieg: Wie wecke ich Neugier und Interesse am Beginn? Was ist der Anlass oder das Anliegen?

Geschehnisse: Was geschieht, damit die Lernenden das Wesentliche entdecken und erleben? Wie rüste ich sie mit den notwendigen Kompetenzen und dem Wissen aus? Welche Lernerlebnisse und Handlungen sind wichtig?

Fördern & Fordern: Wie rege ich Auseinandersetzung mit dem Thema an? Wie fördere und fordere ich sie beim Lernen, Üben, Bearbeiten?

Reflexion: Wie helfe ich ihnen, ihre Lernfortschritte und Lernergebnisse kontinuierlich, sich selbst und anderen, zu demonstrieren, beweisen und evaluieren?

Engagement: Wie kann ich den Lernenden helfen, einen persönlichen Zugang zum Lernthema zu finden, damit alle optimal engagiert und leistungsfähig sind?

Implementierung: Welche Differenzen soll ich berücksichtigen? Was und wie kann ich wirkungsvoll differenzieren? Wie organisiere und ordne ich die Lernaufgaben, damit alle optimal lernen?

Beispiel Mathematik:

Wo(hin): Im 4. Lernjahr, Erfahrung mit statistischen Kenngrößen, Verständnis für Mathematik als Interpretationsmittel, Langfristiges Ziel wird mittels Plakat im Klassenzimmer aufgehängt.

Einstieg: Frage „Was ist fair?“ Beispiel ungerechter Interpretation von Daten aus Zeitung.

Geschehnisse: Lernstationen, gemeinsame Analyse des Beispiels aus der Zeitung, Lerngruppen versuchen Daten zu missbrauchen und den Missbrauch von anderen Gruppen zu entdecken, Schulbuch S. XX-XX, Standardbeispiel XX.

Fördern & Fordern: Fairness-Frage ist für alle relevant und interessant. Eventuell Beispiele an Interessensgruppen anpassen, z.B. Autorennen, Judo-Wettkampf.

Reflexion: Pensbuch bzw. Selbsteinschätzungsraster, Lernzielkontrolle.

Engagement: Reflexionen über Erlebnisse von (fehlender) Gerechtigkeit.

Implementierung: Manche tun sich schwer, sich schriftlich auszudrücken–Begründung kann daher auch aufgenommen werden. Manche brauchen Schritt-für-Schritt-Anleitung, auch Bildung von Interessensgruppen, damit sie voneinander lernen können, Lernstationen.

Tools zum Lerndesign für Kollegiales Lernen

Check-Test Lerndesign

1. Wählen Sie jeweils eine Antwort:		2. Wie sicher sind Sie?		
		<i>nicht sehr</i>	<i>ziemlich</i>	<i>sehr</i>
1.	Das Ziel des rückwärtigen Lerndesigns ist, ... <input type="checkbox"/> die Lerninhalte zu klären. <input type="checkbox"/> Unterrichtsplanung zu klären. <input type="checkbox"/> die Lehraktivitäten zu klären.			
2.	Das rückwärtige Lerndesign folgt dem Prinzip... <input type="checkbox"/> "vom Ende her". <input type="checkbox"/> "arbeiten Sie nie härter als Ihre Schüler/innen". <input type="checkbox"/> "so viel wie nötig, so wenig wie möglich".			
3.	Ein Lerndesign besteht aus... <input type="checkbox"/> Lernzielen, Leistungsaufgaben und Beurteilungsraster. <input type="checkbox"/> Schularbeiten. <input type="checkbox"/> Aktivitäten im Unterricht.			
4.	Lerndesign ist nicht... <input type="checkbox"/> ein methodischer Ansatz. <input type="checkbox"/> ein verstehensorientierter Ansatz. <input type="checkbox"/> ein kompetenzorientierter Ansatz.			
5.	Das rückwärtige Lerndesign wurde ... <input type="checkbox"/> für die NMS erfunden. <input type="checkbox"/> auf Basis Schulwirksamkeitsforschung entwickelt. <input type="checkbox"/> noch nicht untersucht.			

Lösung
1. Das Ziel des rückwärtigen Lerndesigns ist, die Lerninhalte zu klären (das Was).
2. Das rückwärtige Lerndesign folgt dem Prinzip "vom Ende her".
3. Ein Lerndesign besteht aus Lernzielen, Leistungsaufgaben und Beurteilungsraster.
4. Lerndesign ist nicht ein methodischer Ansatz.
5. Das rückwärtige Lerndesign wurde auf Basis Schulwirksamkeitsforschung entwickelt.

Werkzeug „3 Grundlegende Fragen zum Lerndesign“

Wählen Sie den für Sie am sinnvollsten Fragen-Set aus und beantworten Sie die Fragen. Danach tauschen Sie sich mit Kolleg/inn/en aus.

Fragen-Set 1: Verknüpfung mit Wissen

1. Was ist Lerndesign?
2. Weshalb ist Lerndesign für eine starke Lernumgebung förderlich?
3. Wie könnte Lerndesign mir helfen, die Lernumgebung meiner Schülerinnen und Schüler noch mehr zu stärken?

Fragen-Set 2: Auseinandersetzung

1. Inwieweit integriere ich bereits Lerndesign in meine derzeitige Praxis?
2. Welche Inhalte zum Lerndesign sind mir vertraut und welche sind neu?
3. Welche Aspekte des Lerndesigns berücksichtige ich bereits und welche scheinen mir für meine eigene Weiterentwicklung wichtig?

Fragen-Set 3: Transformation

1. Was hat Lerndesign mit der NMS-Lernkultur an unserem Standort zu tun?
2. Was sind die Werte, die dahinter liegen? Die Philosophie?
3. Welche Wirkung hätte Lerndesign auf mich, auf meine Schülerinnen und Schüler?

Hintergrund zu Fragen-Sets

Diese Fragen wurden bewusst nach einer Strategie des verstehenden Lernens formuliert.

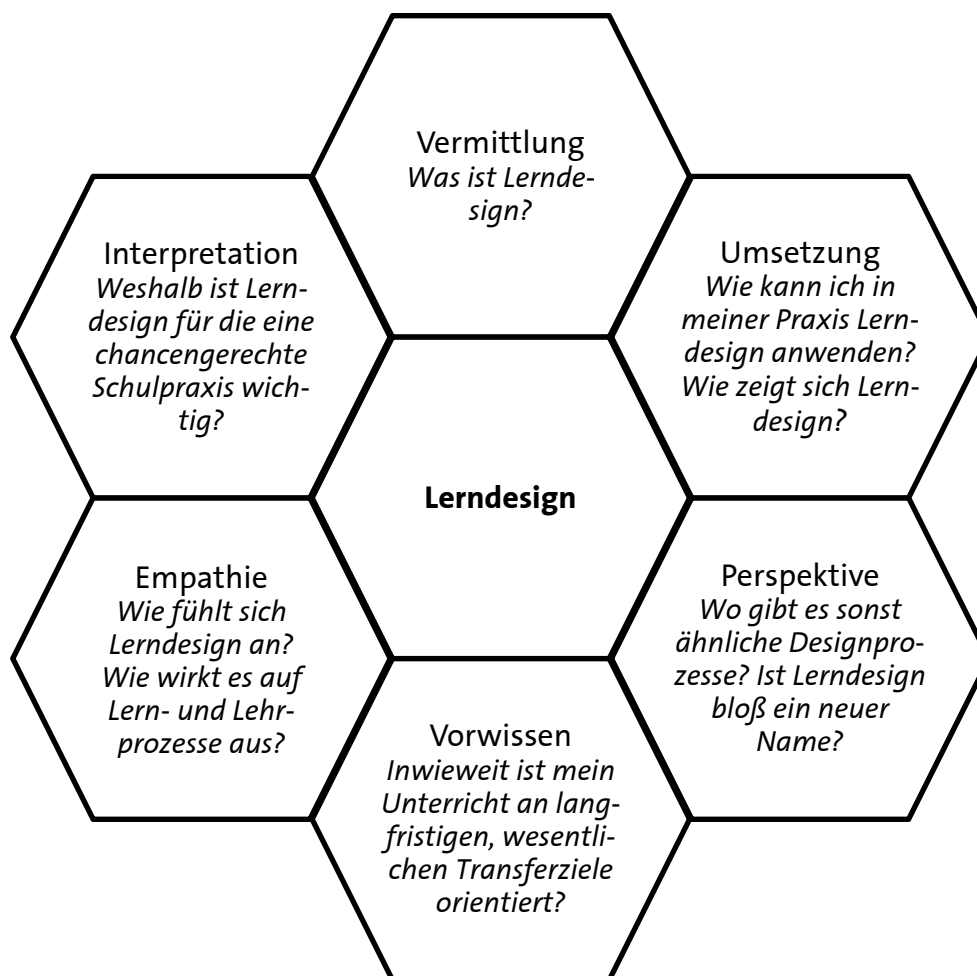
Verknüpfung: Verknüpft neue Inhalte mit vorhandenem Wissen bzw. dem Lernthema.

Auseinandersetzung: Aktiviert Denkprozesse zu neuen Lerninhalten und ist handlungsorientiert.

Transformation: Fordert heraus zu überlegen, wie neue Lerninhalte angewendet werden können.

Die drei Fragen-Sets sind ein Beispiel von Differenzierung nach Vorwissen und Vorerfahrung im Tomlinsons Differenzierungsmodell. Im Unterricht können die Fragen-Sets für ein aktuelles Lernthema verwendet werden, entweder als lehrergesteuerte Differenzierungsstrategie oder durch Selbstwahl der Schüler/innen. Die Prinzipien „respektvolle Aufgaben“ und „flexible Gruppierungen“ werden in dieser Aufgabe gelebt, weil alle Fragen auf die wesentlichen Inhalte fokussieren und die Alternativen unterschiedliche Lernbedarfe berücksichtigen. In weiterer Folge nach dem Prinzip „flexible Gruppierung“ könnten heterogene Gruppen (Lernende, die unterschiedliche Fragen-Sets beantwortet haben) ihre Ideen austauschen.

Werkzeug: „Verstehenswabe zum Lerndesign“



Hintergrund zur Verstehenswabe

Die Verstehenswabe (McTighe & Wiggins 2004) dient dazu, das ganzheitliche Verstehen in sechs Qualitäten zu fördern. Diese Qualitäten fungieren als Lerndesign-Facetten bei der Unterrichtsgestaltung. Die Qualitätsfragen helfen, systematisch das Wesentliche, das unbedingt begriffen werden muss, zu analysieren. Weiters helfen sie, das Verstehen flexibel und vielseitig zu fördern, den Fortschritt der Lernenden auf dem Weg zur Erkenntnis zu unterstützen sowie Entscheidungen über nächste Schritte zu treffen. Bei der Planung von Leistungsfeststellungsaufgaben ermöglichen die sechs Qualitäten eine umfassende Beurteilung.

Vermittlungsfrage: eine Frage, die das Erklären von Theorien und Wissen verlangt. Die Dimension Verstehen wird aktiviert.

Umsetzungsfrage: eine Frage, die die Anwendung von Wissen in neuen Situationen oder diversen Zusammenhängen verlangt. Die Dimension Können wird aktiviert.

Perspektivenfrage: eine Frage, die abwechselnde kritische Sichtweisen verlangt. Kritisches Denken zur Unterstützung des Verstehens wird aktiviert.

Vorwissensfrage: eine Frage, die das Wissen über das eigene Nicht-Wissen oder Denkmuster verlangt, aktiviert das Personale.

Empathie-Frage: eine Frage, die Identifikation mit den Gefühlen und der Weltanschauung von anderen verlangt. Sozialität wird aktiviert.

Interpretationsfrage: eine Frage, die das Deuten von Konzepten und Ideen verlangt. Kritisches Denken wird angeregt.

Prozess 1: Vergangenes neu denken

A. Last Practice

Überlegen Sie sich ein Lernthema, das Sie in Ihrer Praxis vor kurzem abgeschlossen haben. Schreiben Sie die Antworten zu folgenden Fragen auf.

1. Was war das Lernthema? Welche Kompetenzen bzw. Bildungsstandards spielten eine Rolle?
2. Was sollten die Schüler und Schülerinnen unbedingt am Ende tun können?
3. Was sollten die Schülerinnen und Schüler unbedingt wissen, d.h. welche Informationen, Fakten, Formeln, Wörter sollten sie parat haben?
4. Was sollten die Schülerinnen und Schüler unbedingt begreifen, um eigenständig zu handeln?
5. Welche Aufgabe(n) haben Sie als Überprüfung verwendet? Was mussten die Schülerinnen und Schüler tun? Was wurde im Ergebnis sichtbar?
6. Nach welchen Kriterien haben Sie das Lernergebnis beurteilt?

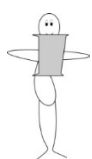
B. Überprüfen Sie Ihre Antworten nach dem Lerndesign

1. Welche Kompetenz wirkte sinnstiftend auf das Thema? Wie hat das Thema sinnstiftend auf die Kompetenz gewirkt? Was war der Bezug zu Bildungsstandards?
2. Ist „Tun-Können“ mit einem Verb formuliert, z.B. „eigene Erfahrungen in Form einer Erzählung schriftlich erfassen“? War diese Aktivität beobachtbar?
3. Sind die Wissensziele leicht überprüfbar und relevant für die Kompetenz?
4. Sind die Verstehensziele klar? Artikulierten Sie vollständige Kernideen, die die Schüler und Schülerinnen unbedingt begreifen müssen, um eigenständig zu handeln?
5. Haben die Beurteilungsaufgaben das überprüft, was Sie überprüfen wollten? Waren sie authentische, handlungsorientierte Aufgaben?
6. Wie und wann haben Sie ihre Kriterien und unterschiedlichen Qualitätsstufen entsprechend der Schulstufe vermittelt? Verwendeten Sie ein Beurteilungsraster?

Prozess 2: Vom Thema zum Lerndesign

Wählen Sie ein Thema aus, das bald in Ihrem Unterricht ansteht.

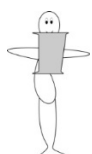
1. Machen Sie ein Brainstorming und halten Sie folgende Informationen fest:
 - a. Worum geht es? Welche „großen Ideen“ gehören dazu?
 - b. Welche offenen Fragen führen zur Erkenntnis? Zu den großen Ideen?
 - c. Wozu das Thema? Was ist der Sinn der Sache? In welchem Lebenszusammenhang steht das Thema? Welche Forschungshaltung wird beansprucht, um Erkenntnis zu erlangen?
 - d. Was ist der Bezug zu Bildungsstandards?
 - e. Welche Kompetenz wird mit diesem Thema verknüpft? Was sollen die Schüler und Schülerinnen am Ende in der Lage sein, zu tun? In welchem Lebenszusammenhang könnten sie diese Kompetenz brauchen?
 - f. Welchen Bildungswert hat das Thema?
2. Arbeiten Sie mit dem Lerndesignformular. Formulieren Sie bis zu drei Kernideen in vollständigen Sätzen, die dem Thema zugrunde liegen.



Tipp

Oft sind die wesentlichen Ideen versteckt, weil Sie selbst Expertise haben und die Kernideen als selbstverständlich wahrnehmen! Im Zeitalter der Stofforientierung war oft Erkenntnis statt Kompetenz am Prüfstand und die Kernideen wurden bewusst nicht preisgegeben. Im Zeitalter der Kompetenzorientierung hat sich diese Spielregel radikal geändert.

3. Formulieren Sie bis zu drei Kernfragen, die zu den Kernideen führen.



Tipp

Gute Kernfragen sind offen; sie fragen nicht leicht überprüfbares Wissen ab!

4. Verwenden Sie die Kernidee(n), um Verstehensziele zu formulieren. „Die Schülerinnen und Schüler werden verstehen, dass ...“ Achten Sie darauf, dass die Ideen vollständig formuliert sind.
5. Welches Wissen brauchen die Schülerinnen und Schüler, um zu handeln? Welche Begriffe, Formeln und Informationen sind essentiell? Welches Vorwissen nehmen Sie an bzw. setzen Sie voraus?
6. Welche Fertigkeiten brauchen die Schüler und Schülerinnen, um zu handeln? Formulieren Sie Tun-Können-Ziele. Achten Sie darauf, dass Sie Aktivitäten mit einem Verb präzise beschreiben.
7. Überprüfen Sie das Zielbild, das durch die Lernziele entsteht. Verwenden Sie dazu den Raster zur Lernzielformulierung. Wird das beschrieben, was Sie am Ende beurteilen wollen? Ist das Zielbild vollständig? Sind die Teilziele gleichermaßen relevant und wichtig? Ist es sprachlich anschlussfähig? *Tipp:* Oft kommen geplante Unterrichtsaktivitäten in den Lernzielformulierungen vor. Diese sollen durch das zu erzielende Ergebnis ersetzt werden.
8. Wie kann ich das Zielbild überprüfen? Welche Aufgaben machen das Zielbild sichtbar?
9. Nach welchen Kriterien wird die Qualität beurteilt? Gibt es dazu einen Beurteilungsraster? Wenn nein, wie kann ich die Qualitätsstufen entsprechend der Schulstufe beschreiben? Wie zeigen sich die unterschiedlichen Performanzen, die eigenständig in dieser Schulstufe geleistet werden (Zielbild getroffen, teils getroffen, übertroffen)?

Prozess 3: Von den Lernzielen zum Lerndesign

Verwenden Sie die für ein Lernthema bereits vorhandenen Lernziele.

1. Überprüfen Sie die Lernziele. Beschreiben sie das, was Sie am Ende überprüfen und beurteilen werden? Geben sie den Lernenden ein klares Bild von dem, was sie anstreben sollen? Sind sie für die Lernenden sprachlich anschlussfähig?
2. Arbeiten Sie mit dem Lerndesignformular und ordnen Sie die Lernziele den Dimensionen Verstehen, Wissen und Tun-Können zu. (s. Beurteilungsraster zur Lernzielformulierung)
3. Falls das Zielbild nicht vollständig ist, ergänzen sie es. Oft fehlen Verstehensziele (=Kernideen)!
4. Überprüfen Sie die Qualität mit dem Raster zur Lernzielformulierung.
5. Arbeiten Sie weiter wie in Prozess 2, Schritte 8-9.

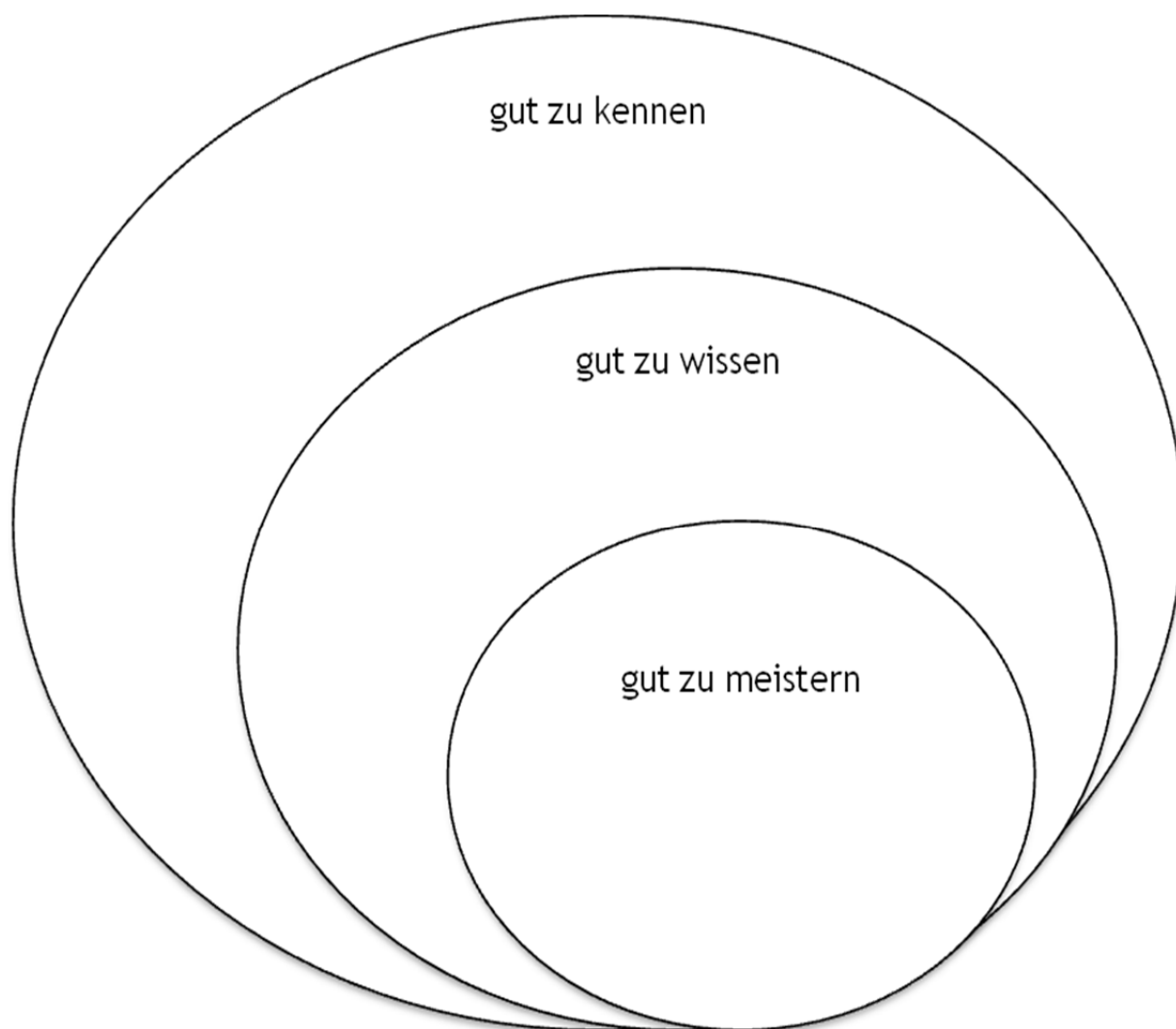
Prozess 4: Von der Aufgabe zum Lerndesign

Wählen Sie eine Aufgabe aus, die von Schülerinnen und Schüler in dieser Schulstufe bewältigt werden soll. Überprüfen Sie dabei, ob diese Aufgaben im Einklang mit dem Fachlehrplan bzw. Bildungsstandards sind. *Tipp:* Um Kompetenz sichtbar zu machen, sind komplexe Aufgaben mit einem Lebensbezug förderlich.

1. Welche Kompetenz liegt der Aufgabe zugrunde? Wie steht sie im Bezug zu Bildungsstandards?
2. In welchem Kontext könnten die Schüler und Schülerinnen im Alltag mit dieser Aufgabe konfrontiert sein? Mit welchen Themen steht diese Kompetenz im Zusammenhang? Wie können Sie es sinnvoll und sinnstiftend thematisieren? Legen Sie eine Handlungswelt bzw. ein Thema fest.
3. Was müssen die Schüler und Schülerinnen unbedingt begreifen, um diese Aufgabe erfolgreich zu bewältigen? Formulieren Sie bis zu drei Kernideen in vollständigen Sätzen.
4. Arbeiten Sie weiter wie in Prozess 2, Schritte 2-7.

Werkzeug „Lerninhalte Priorisieren“

Dieses Werkzeug adaptiert von McTighe & Wiggins (2004) hilft, das Wesentliche für ein Lernthema zu selektieren. Beim Brainstorming zu einem Thema notieren Sie – am besten in Bezug zu Handlungssituationen – die absolut unverzichtbaren Lerninhalte im Kreis „gut zu meistern“. Lerninhalte, die wichtig sind, gehören zum Kreis „gut zu wissen“ und Lerninhalte, die gute Ergänzung bzw. Erweiterung sein können, gehören zum Kreis „gut zu kennen“. Inhalte, die sie für absolut unverzichtbar einschätzen, geben Hinweis auf Kernideen und Kernfragen. Wenn Lerninhalte in keine Kategorie fallen ist es Hinweis dafür, dass auf diese Inhalte verzichtet werden kann.



Werkzeug „Von Arbeitskraft zum Künstler“

Dieses Werkzeug lehnt sich an ein Konzept von Bildungsexpertin Linda Darling-Hammond (2012) von der Stanford Universität an (vgl. Darling-Hammond, Wise & Pease, 1983). Sie verwendet das Kontinuum Novize - Experte/Expertin, um die Arbeit im Lehrberuf zu beleuchten und analysieren. Auf ähnlicher Weise wird das Kontinuum Arbeitskraft – Künstler/in als Werkzeug verwendet, um eine Kompetenz und Grad des Transfers zu analysieren.

Thema:
Was braucht eine Arbeitskraft? Welche Routinen sind relevant? Welche Basisinformationen sind notwendig? Was ist das Minimum, das verstanden werden muss?
Was braucht eine Fachkraft? Welches Repertoire an spezifischen Fertigkeiten ist notwendig? Welche Werkzeuge, Regeln und Wissen braucht der Anwender, um selbständig eine Situation zu analysieren und Handlungsentscheidungen zu treffen?
Was braucht ein Meister? Welches theoretische Wissen im Zusammenhang mit Werkzeugen, Kompetenzen und dem Thema ist wichtig? Welches Wissen und welche Kompetenzen brauchen sie, um qualifizierte, situationsspezifische Beurteilungen durchführen zu können?
Was braucht ein Künstler? Was brauchen sie, um intuitiv, kreativ und innovativ zu sein? Welche Haltungen und welche Freiräume sind zusätzlich zu Expert/innenwissen und –kompetenzen notwendig, um zu improvisieren bzw. Neues zu entwickeln?

Arbeitsblatt „Verstehen, Wissen oder Können?“

Entscheiden Sie zu welcher Dimension die Lerninhalte gehören:

V= Verstehen, W = Wissen, K = Können

	V	W	K
1. Bis einhundert nach Einheiten von zehn zählen.			
2. Die Ursachen des ersten Weltkrieges analysieren.			
3. Schriftsteller/innen verwenden verschiedene rhetorische Elemente um bildhaft zu beschreiben und unterhalten.			
4. Eine Person schriftlich beschreiben.			
5. Wissenschaftler/innen dokumentieren ihre Experimente sorgfältig und detailliert.			
6. Ernährung und Bewegung haben Einfluss auf Gesundheit.			
7. Einen Kilometer laufen.			
8. Elemente in Kategorien sortieren.			
9. Häufig verwendete Phrasen bei Diskussionen auf Französisch.			
10. Einen Steckbrief ausfüllen.			
11. Kardinalzahlen beschreiben eine Quantität; Ordinalzahlen beschreiben eine Ordnung.			
12. Wert einer Summe: 1. Summand + 2. Summand bzw. Addenden			
13. Grafiken können Inhalte ergänzen oder stören.			
14. Der Zweite Weltkrieg dauerte von 1938 bis 1945.			
15. Blumen: Wurzeln, Blätter, Blüte, Stängel, Blütenblätter.			
16. Verschiedene Begrüßungen werden je nach Situation und Region verwendet.			
17. Kulturen werden von ihrer Umwelt beeinflusst.			
18. Mozart wurde in Salzburg geboren.			
19. Nahrung besteht aus Fette, Aminosäuren, Vitamine, Kohlenhydrate, Elektrolyte, Spurelemente, Wasser, Ballaststoffe.			
20. Argumentation in einem Text logisch aufbauen.			

Lösung: 1. K, 2. K, 3. V, 4. K, 5. V, 6. V, 7. K, 8. K, 9. W, 10. K, 11. V, 12. W, 13. V, 14. W, 15. W, 16. V, 17. V, 18. W, 19. W, 20. K

Arbeitsblatt „Lerninhalte multidimensional festlegen“

Lernthema/Titel:	Baumrinde / „Baumgeheimnisse“
Gegenstand:	Biologie und Umweltkunde
Schulstufe:	6
Lehrplanbereiche:	selbstständiges Arbeiten, Problemlösefähigkeit, Arbeitstechniken, projektorientiertes Arbeiten, Naturbegegnung, Fauna, Ökosystem Wald
Einheiten:	3
Autorin:	Karin Grinner (www.gemeinsamlernen.at)

❶ Ordnen Sie die Lerninhalte zum Thema „Baumgeheimnisse“ den Dimensionen zu.

1. verschiedene heimische Bäume anhand ihrer Rinde identifizieren
2. verschiedene Bäume haben verschiedene Rinde
3. Rindennuster beschreiben und zu den Baumarten zuordnen
4. ein Baum und seine „Mitbewohner“ leben im Zwischenspiel miteinander
5. pflanzliche „Mitbewohner“ von heimischen Baumarten
6. Rindennuster von heimischen Baumarten
7. Namen von heimischen Baumarten
8. Rinde ist nicht gleich Rinde
9. Merkmale von Rinde der heimischen Baumarten
10. Informationen über heimische Baumarten beschaffen, organisieren und darstellen

Lösung: V = 2, 4, 8 W = 5, 6, 7, 9 K = 1, 3, 10

Dimensionen		
Verstehen	Wissen	Können

❷ Abgeleitet von den obigen Lerninhalten, analysieren Sie das Wesentliche:

- Was sind die Kernideen und Konzepte, die nachhaltig und unverzichtbar sind?
- Welche Kernfragen sind in diesem Zusammenhang relevant?
- Welche Missverständnisse kommen häufig vor?

❸ Die Dimensionen Person und Gruppe fehlen. Formulieren Sie diese Ziele.

- Wie werden die Lernenden sich persönlich entwickeln? Wie wird ihr Leben nachhaltig bereichert? (Dimension Person)
- Wie wird die Lerngemeinschaft durch diese Lernerfahrung(en) bestärkt? Welche Aspekte gehören zum gemeinsamen Leben in der Gesellschaft? (Dimension Gruppe)?

Beurteilungsraster zur Lernzielformulierung

Folgende Skala ist ein Hilfsmittel für kollegiale Rückmeldung, Selbsteinschätzung und Weiterentwicklung von Lernzielen.

Beurteilungsraster zur Lernzielformulierung	
Vorbildlich 4.0	Lernziele sind kohärent und stimmig untereinander bzw. mit dem Lernthema und stärken sich gegenseitig. Zusammen bilden sie ein klares Zielbild ab und stellen das, was beurteilt wird, dar. Relevante Standards sind eingebettet. Lernziele zu Wissen und Können sind mit einer Kernidee in den Verstehenszielen verknüpft. Verstehensziele sind Kernideen und organisiert nach übergreifenden und themenorientierten Kernideen. Die Kernideen geben Sinn und Zweck preis. Wissensziele sind entsprechend zugeordnet und wesentlich. Sie werden nach unbedingt/bedingt/Voraussetzung organisiert. Ziele zum Tun-Können unterscheiden zwischen Basisfertigkeiten und fachspezifischen Fertigkeiten.
Solid 3.0	Lernziele sind den Dimensionen korrekt zugeordnet. Standards sind in mindestens einem Element präsent. Zusammen bilden sie ein klares Zielbild ab und stellen das, was beurteilt wird, dar. Verstehensziele sind Kernideen zum Lernthema bzw. Fach und helfen den Lernenden, Wissen und Können zu organisieren. Sie ergänzen vollständig den Satz, „Die Lernenden werden verstehen, dass...“. Wissensziele beinhalten wesentliches Wissen für das Thema, das unbedingt zur Verfügung sein muss, um kompetent zu handeln. Ziele zum Tun-Können enden mit einem konkreten Verb.
Entwickelnd 2.0	Die Zuordnung zu den Dimensionen ist fehlerhaft. Es gibt so viele Kernideen unter Verstehen, dass die Lernenden Schwierigkeiten haben, sie zu den Wissen- und Können-Lernzielen zuzuordnen. Das Zielbild ist unklar. Der Bezug zu Standards ist nicht klar. Verstehensziele bilden keine Kernideen ab sondern sind eher Ziele für Wissen oder Tun-Können. Manche werden formuliert als „verstehen, wie...“ oder „verstehen, warum...“ Wissensziele sind falsch platziert und/oder nicht essentiell. Manche Ziele zum Tun-Können sind eigentlich geplante Aktivitäten für den Unterricht statt Ergebnisse, die beurteilt werden.
Am Anfang 1.0	Mit Hilfe teils 2.0 und 3.0

Beispiele Lernzielformulierung

Folgende Beispiele von Lernzielformulierungen stellen keine einzige „richtige“ Antwort dar, sondern sind Ausdruck der Lehrperson. Die Kommentare orientieren sich an dem Raster für Lernzielformulierungen. Die Rückmeldung enthält eine Formulierung des langfristigen Zieles.

Sport & Bewegung: „Weitsprung“

VERSTEHEN: Die Lernenden werden verstehen, dass:

- Bewegungen komplexe Abläufe sind, die aus bestimmten Teilbewegungen bestehen.
- die Teile das Ganze ausmachen.

WISSEN: Die Lernenden werden wissen:

- Weitsprung besteht aus Start, Anlauf, Sprung, Landen
- Erfolgsfaktoren beim Weitsprung und dessen Teilbewegungen

TUN KÖNNEN: Die Lernenden werden:

- Teilbewegungen des Weitsprungs durchführen, zusammenfügen und in eine fließende Bewegung bringen
- Teilbewegungen eines Weitsprungs analysieren und selbst erkennen, welche Teilbewegungen zum (Miss)Erfolg eines Weitsprungs beigetragen haben.

Kommentar:

Die Lernziele sind untereinander kohärent und gegenseitig stärkend. Sie bilden ein klares Ziel ab (Weitsprung) und umfassen eine Kompetenz über die Teilfertigkeiten hinaus. Die Lernenden werden auf lange Sicht in der Lage sein, Weitsprung und andere Bewegungsabläufe eigenständig zu optimieren.

Deutsch: “Sich und andere Informieren“

VERSTEHEN: Die Lernenden werden verstehen, dass:

- ein Sachtext Informationen liefert.
- ein Thema viele Seiten hat.
- es viele Perspektiven gibt.
- Struktur Klarheit schafft.

WISSEN: Die Lernenden werden wissen:

- Fachbegriffe: Sachtext, Information, Struktur, Gliederung
- Quellen & Recherchetechniken
- Grammatik/Stil: Nominativstil
- Darstellungsformen für Informationen (bildlich, tabellarisch)
- Strukturen für Sachtexte
- Bedingt: Unterschiedliche Sachtextformen

TUN KÖNNEN: Die Lernenden werden:

- Lesen: zentrale Informationen in einem Text erkennen.
- Informationsbeschaffung: ein komplexes Thema nach eigenen Interessen wählen und recherchieren
- Informationen entsprechend bildlich bzw. tabellarisch darstellen

- Schreiben: In einem klar strukturierten Sachtext anderen über ein Thema ausführlich informieren und dabei unterschiedlichen Perspektiven berücksichtigen

Kommentar:

Die Lernziele sind untereinander kohärent und gegenseitig stärkend. Sie bilden ein klares Ziel ab (Sachtext) und umfassen eine Kompetenz über die Teilfertigkeiten hinaus. Bedingte Wissensselemente weisen auf Differenzierungsmöglichkeit hin. Die Lernenden werden auf lange Sicht in der Lage sein, eigenständig Informationen zu beschaffen und diese mit Unterstützung von Darstellungsformen zu vermitteln.

Englisch: “At a Restaurant”

VERSTEHEN: Die Lernenden werden verstehen, dass:

- die beste Wortwahl von der Situation abhängt.
- gelungene Kommunikation bedeutet, wir erreichen unser Ziel.
- Menschen unterschiedliche Essenskulturen haben. („Wir essen anders anders!“)

WISSEN: Die Lernenden werden wissen:

- Wortschatz: Vokabular für Speisen; Phrasen für die Bestellung in unterschiedlichen Lokalen; altersgerechte, situative Höflichkeitsformen
- Fragestellung
- Bedingt: Vokabular und Phrasen für Allergien und Lebensmittelunverträglichkeiten

TUN KÖNNEN: Die Lernenden werden folgende Fertigkeiten entwickeln:

- Lesen: altersadäquate Speisekarten lesen
- Interaktives Sprechen: Fragen zum Speiseangebot stellen, Essen entsprechend eigener Bedürfnissen bestellen, Essen bezahlen
- Schreiben: eine Speisekarte mit Lieblings Speisen gestalten

Kommentar:

Die Lernziele sind untereinander kohärent und gegenseitig stärkend. Sie bilden ein klares Ziel ab (Restaurant) und umfassen eine Kompetenz über die Teilfertigkeiten hinaus. Bedingte Wissensselemente weisen auf Differenzierungsmöglichkeit bzw. Personalisierung hin. Die Lernenden werden auf lange Sicht in der Lage sein, eigenständig auf Reisen Essen situationsadäquat und entsprechend eigener Bedürfnissen zu bestellen.

Mathematik: „Teile vom Ganzen“ (Prozentrechnung)

VERSTEHEN: Die Lernenden werden verstehen, dass:

- das Ganze 100 % ist.
- Prozent „von Hundert“ bedeutet.
- Prozente helfen uns, Größen ins Verhältnis zu einem Grundwert (100) zu setzen, damit wir Größen veranschaulichen und vergleichen können.
- Informationen unterschiedlich ausgedrückt und dargestellt werden.

WISSEN: Die Lernenden werden wissen:

- Fachbegriffe: Größe, Prozent, Prozentsatz, Prozentwert, Bezugsgröße, Anteil, Hunderstel
- Berechnungsformeln für Prozentrechnung
- grafische Darstellungsmöglichkeiten von Prozentanteile

- verbale und mathematische Ausdrucksformen für Prozentanteile

TUN KÖNNEN: Die Lernenden werden folgende Fertigkeiten entwickeln:

- Prozente berechnen.
- häufig vorkommende Prozentanteile (50%, 25%) in anderen Worten ausdrücken (die Hälfte/halbieren).
- häufig vorkommende Prozentanteile einschätzen.
- Prozentanteile unterschiedlich grafisch darstellen.

Kommentar:

Die Lernziele sind untereinander kohärent und gegenseitig stärkend. Sie bilden ein klares Ziel ab (Prozent als Hilfsmittel für Informationsbeschaffung) und umfassen eine Kompetenz über die Teilfertigkeiten hinaus. Die Lernenden werden auf lange Sicht in der Lage sein, sich über Größen in Bezug zum Grundwert 100 zu verständigen.

Beurteilungsraster zur Lerndesignqualität

Folgende Skala ist ein Hilfsmittel für kollegiale Rückmeldung, Selbsteinschätzung und Weiterentwicklung von Lerndesigns.

Beurteilungsraster zur Lerndesignqualität	
Vorbildlich 4.0	Lernziele sind kohärent und stimmig untereinander bzw. mit dem Lernthema; sie sind für alle Beteiligten verständlich und nachvollziehbar und bilden das Zielbild vollständig ab. Kernideen und Kernfragen sind prägnant und stimmig miteinander. Kernfragen sind offen, wiederkehrend und leitend; sie stoßen Denkprozesse an. Der Bezug zu Bildungsstandards und Fachlehrplan ist nachvollziehbar. Die Aufgaben machen das Zielbild sichtbar und ermöglichen Modellernen. Die Kriterien sind relevant und glaubwürdig. Die Qualitätsstufen im Beurteilungsraster sind konkret beschrieben und für alle Beteiligten verständlich und nachvollziehbar.
Solid 3.0	Lernziele sind in den Dimensionen korrekt zugeordnet. Kernideen sind lebendig. Kernfragen sind teils offen und orientieren sich am Zielbild. Der Bezug zu Bildungsstandards und Fachlehrplan ist gegeben. Die Aufgaben machen das Zielbild zum Teil sichtbar. Die Kriterien sind relevant. Die Qualitätsstufen im Beurteilungsraster berücksichtigen zum Teil die Kriterien, beinhalten stellenweise negative Formulierungen bzw. orientieren sich an Defiziten.
Entwickelnd 2.0	Lehr- und Lernziele werden vermischt. Kernideen wirken belehrend. Kernfragen sind zum Teil geschlossene Fragen (richtig-falsch). Die Aufgaben machen Teilfertigkeiten und Wissen sichtbar. Kriterien sind von der Leistung abgekoppelt bzw. fehlen. Beschreibungen von Qualitätsstufen sind abstrakt, unvollständig bzw. wenig anschlussfähig für die Beteiligten.
Am Anfang 1.0	Mit kollegialer Hilfe Merkmale von „entwickelnd“ bzw. „solid“

Die Geschichte des Sinnvollen Stoffes

Eine märchenhaft wahre Geschichte einer kleinen aber feinen Schule

Geschrieben von Tanja Westfall-Greiter unter Mitarbeit von Maria Ramsauer, Augenzeugin und Lehrerin der damaligen dritten Klasse an der kleinen aber feinen Schule

Eines Tages an einer kleinen aber feinen Schule, versteckt in der traumhaften Landschaft des Reiches der Lehrkräfte, ein liebenswürdiges sympathisches Volk der Vielfalt, gab es ein Geburtstagsfest für eine beliebte Kollegin. Dieses Fest – oder Feschtln, wie sie es dort pflegen zu sagen – war etwas besonders, nicht nur weil die Kollegin beliebt war sondern weil Geburtstage immer ein wichtiger Anlass für das Beisammensein an der Schule waren. Der Schultag war auch an der kleinen und feinen Schule sehr anspruchsvoll und die Lehrer und Lehrerinnen hatten sonst wenig Gelegenheit zusammen zu kommen und gemeinsam zu genießen. Aus dem Grund gönnten sie sich immer an Geburtstagen Gemütlichkeit und es ist sogar auf mysteriöse Weise immer wieder passiert, dass ihnen die besten Ideen bei diesen Feschtln eingefallen sind.

Und an diesem Geburtstag war es wieder so. „Habt ihr von dem Angebot an Stoff in Kleinstadt gehört?“ fragte eine Kollegin nach dem zweiten Anstoßen – oder Prost, wie sie es in diesem Reich pflegen zu sagen – auf Gesundheit und Wohlbefinden. „Es sind alles Restposten und billiger geht’s nicht! Lei 50 Cent der Kilo wollen sie!“

„Wahnsinn!“ sagte ein Kollege. „Das ist praktisch geschenkt! Aber was machst du mit so viel Stoff?“

„Wurscht, etwas fällt uns schon ein,“ sagte sie.

„Liegt auf der Hand“, sagte eine Kollegin. „Wir machen ein Projekt.“

„Eine tolle Idee!“ sagte eine andere Kollegin. „Genau sowas brauchen wir für die dritte Klasse. Ein bisschen Teamarbeit, Selbstverantwortung und Abwechslung schadet ja nie.“

„Probleme lösen auch“, sagte das Geburtstagskind. „Fahr ma hin, oder?“

Und so ist es geschehen. Am nächsten Tag um fünf Uhr früh trafen sich drei Lehrerinnen der dritten Klasse bei der kleinen aber feinen Schule und stiegen in der Dunkelheit ins kleine Auto vom Geburtstagskind ein. Der Weg nach Kleinstadt, die auf der anderen Seite des Lehrbergs lag, war ein langer. Sie fuhren durch die wunderschöne Hügelandschaft, vorbei an idylli-

schen Seen und um den großen Lehrberg, der im Winter seinen Schatten auf Kleinstadt warf. Bis sie in Kleinstadt anlangten war die Sonne schon längst aufgegangen. Es war ein wunderschöner Tag mit klarem Himmel, nicht zu heiß und nicht zu kalt.

Obwohl keine der drei Lehrerinnen wusste, wo genau der Laden mit dem tollen Angebot an Stoffrestposten war, fanden sie ihn sofort. Es war ja nicht zu übersehen. Ein regelrechter Berg von Stoff lag vor dem Laden in einem riesigen Haufen.

„Schau! Da ist es“, zeigte eine Kollegin, die es zuerst sah.

„Unglaublich! Ist das alles Stoff?“, fragte die Nächste.

„Das gibt’s ja nit!“, sagte das Geburtstagskind, wie dort das Volk zu sagen pflegt. „Ich traue meinen eigenen Augen nicht!“

Sie hatten Glück und fanden einen Parkplatz direkt vor dem Laden – und das war, wie die Bewohner und Bewohnerinnen im Reich der Lehrkräfte allzu gut wissen, ein kleines Wunder. Die kleine Tür stand offen und sie gingen hinein. Vor lauter Stoff war nur ein enger Weg durch den Laden frei. Links und rechts, oben und unten, hinten und vorne war nur Stoff, Stoff, und mehr Stoff! Hochgestapelt und aufgerollt, angelehnt und aufgehängt, Stoff in einer Vielfalt, die sonst nie im Reich der Lehrkräfte zu sehen war. Leichter, schwerer, weicher, kratziger, farbenfroher, durchsichtiger, durchlässiger, wasserdichter, natürlicher und künstlicher Stoff war überall. Stoff bedruckt mit lustigen Slogans und Stoff mit ernsthaften Botschaften, gestrickter Stoff und gewebter Stoff, nachgiebiger und fester – es war ja alles da, und das für nur 50 Cent pro Kilo.

Es wurde schnell eng im Laden, und nicht nur wegen der drei Lehrerinnen und des vielen Stoffes. Der Andrang bei einer solchen Sonderaktion war natürlich groß, aber unsere drei Lehrerinnen wussten, wie wichtig diese Stoffsonderposten für ihre Schule waren. Zugegeben, sie wussten noch nicht warum, aber sie spürten sofort die Genialität der Idee am Vortag und gingen ihr nach.

Am Ende bei der Kassa waren es satte 700 Kilo Stoff, die sie bezahlten. Mit großer Mühe bündelten sie den ganzen Stoff zusammen und packten ihn aufs Auto.

Auf dem Rückweg fragte das Geburtstagskind, „Na, und? Was machen wir mit 700 Kilo Stoff?“

„Gute Frage“, sagte die Kollegin.

„Ist ja klar“, sagte die Dritte. „Wir machen ja ein Projekt!“

„Ja, genau. Ein Projekt! Wir könnten eine tolle Show daraus machen“, sagte das Geburtstagskind. „Sogar eine Abendveranstaltung mit den Eltern! Das wäre was!“

„Ja, genau“, sagte die Zweite. „Mit Fließbandarbeit und allen drum und dran.“

„Und natürlich mit Qualitätskontrolle“, sagte die Dritte. „Das dürfen wir nicht vergessen.“

„Aber wie werden wir die Schüler und Schülerinnen dafür begeistern?“, fragte die Zweite. „Und ob die Buben mitmachen wollen? Ich bin mir nicht so sicher.“

„Das geht schon“, antwortete die Dritte zversichtlich. „Wir machen einfach den Vorschlag und schauen, wie sie reagieren.“

„Nein, wir machen es anders“, sagte das Geburtstagskind. „Wir stellen ein Haufen Stoff vor sie hin und fragen sie, was sie daraus machen könnten.“

Und so ist es geschehen. Zurück an der Schule organisierten sie drei Buben aus der dritten Klasse um beim Hineintragen des Stoffes – oder der Schleppelei, wie das Volk der Vielfalt es pflegt zu sagen – zu helfen. „Aber Frau Lehrerin, was machen wir mit so viel Stoff?“, fragt ein Bub unter dem großen Berg Stoff. „Das ist ja nicht für uns, oder?“, fragte der Nächste.

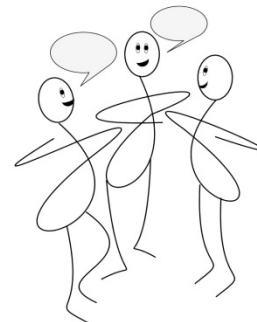
„Schau ma mal“, sagte das Geburtstagskind (Das heißt im Reich der Lehrkräfte so viel wie „wir werden sehen“). Aber sie sagte es humorvoll und sogar ein bisschen geheimnisvoll, so dass die Buben sich anschauten und trotz ihres grundsätzlichen, altersbedingten Misstrauens gegenüber allen Erwachsenen, und besonders gegenüber Lehrer und Lehrerinnen, doch neugierig waren. Als sie den Stoff in die Klasse brachten, haben alle mit großen Augen geschaut. Es hat nicht lang gedauert und die Idee ist entstanden: die Schüler und Schülerinnen entschlossen sich, eine Modeschau zu machen. Sie planteten selber die Designer und Hersteller der Mode zu sein und statt Rollen zu verteilen, teilten sie sie. Sehr zum Staunen der Lehrerinnen arbeiteten alle mit, um den Stoff in schöne, praktische, lustige, einzigartige, poppige, konservati-

ve, warme und kühle Kleiderstücke umzuwandeln. Es war sogar in der kleinen aber feinen Schule selten solche außerordentlich hohe Konzentration zu spüren und die Schüler und Schülerinnen zeigten mehr Ausdauer und Kreativität als je zuvor.

Nach wochenlanger Arbeit war es so weit, und sie veranstalteten in der kleinen aber feinen Schule die beste Modeschau aller Zeiten. Jahre später redet das Volk der Vielfalt im Reich der Lehrkräfte immer noch davon und alle Schüler und Schülerinnen der dritten Klasse – die natürlich schon längst erwachsen und auf ihrem eigenen Lebenswege sind – haben mindestens ein Erinnerungsstück von damals noch irgendwo in irgendeinem Kasten.

Lesereflexion

- Was bleibt am Ende dieser Geschichte hängen? Was sind Ihre Gedanken dazu?
- Hätten Sie auch eine ähnliche Geschichte zu erzählen? Gönnen Sie sich die Geschichte, tauchen Sie in Ihre Erinnerung hinein und machen Sie ein Freewrite darüber.
- Welche Ähnlichkeiten hat Ihre Geschichte mit dieser?



Zum Nach- und Weiterdenken:

Die Weisheit des Lebens besteht im Ausschalten der unwesentlichen Dinge. - aus China

Lebe gut, lache gut, mache deine Sache gut. - aus Japan

Der Sinn des Lebens liegt nicht darin, daß wir ihn einmal finden, sondern darin, daß wir ihn immer wieder suchen. - Ernst Ferstl (1995), *Kurz und Fündig*.

Vorlage: Lerndesignformular 1

abgeleitet von McTighe & Wiggins (2004)

Fach/Lernthema:**Phase 1: Das Wesentliche bestimmen**

Was sind die Kernideen, die nachhaltig und unverzichtbar sind?

Die Lernenden werden verstehen oder erkennen, dass:..

Welche Kernfragen sind in diesem Zusammenhang relevant?

Welche Missverständnisse, Irrtümer bzw. falschen Konstrukte kommen häufig vor?

*Das Verstehen könnte blockiert werden, wenn die Lernenden meinen oder glauben, dass:..***Phase 2: Lerninhalte multidimensional festlegen**

Wissen	Können
<i>Die Lernenden werden wissen:..</i>	<i>Die Lernenden werden tun können:..</i>

Person (optional)	Gruppe (optional)
<i>Die Lernenden werden persönlich Zugang finden und erleben:..</i>	<i>Die Lernenden werden gemeinsam:..</i>

Phase 3: Lernprodukte als Beweis für den Lernerfolg gestalten

Ziel	
Produkt/Leistung	
für wen?	
in welcher Rolle?	
in welcher Situation?	
Beurteilungskriterien:	

Ziel	
Produkt/Leistung	
für wen?	
in welcher Rolle?	
in welcher Situation?	
Beurteilungskriterien:	

Andere Kompetenzbeweise zu berücksichtigen:

Phase 4: Lernprozess gestalten (WEG FREI)

<p>Wo(hin): Was haben die Lernenden bisher erreicht? Wo stehen sie jetzt? Wie mache ich die Ziele klar?</p>	
<p>Einstieg: Wie wecke ich Neugier und Interesse am Beginn? Was ist der Anlass?</p>	
<p>Geschehnisse: Was geschieht, damit die Lernenden das Wesentliche entdecken und erleben? Wie rüste ich sie mit den notwendigen Kompetenzen und mit Wissen aus?</p>	
<p>Fördern & Fordern: Wie rege ich Auseinandersetzung mit dem Thema an? Wie fördere und fordere ich sie beim Lernen, Üben, Bearbeiten?</p>	
<p>Reflexion: Wie helfe ich ihnen, ihre Lernfortschritte und Lernergebnisse kontinuierlich, sich selbst und anderen, zu demonstrieren, beweisen und evaluieren?</p>	
<p>Engagement: Wie kann ich den Lernenden helfen, einen persönlichen Zugang zum Lernthema zu finden, damit alle optimal engagiert und leistungsfähig sind?</p>	
<p>Implementierung: Welche Differenzen soll ich berücksichtigen? Was und wie kann ich wirkungsvoll differenzieren? Wie organisiere und ordne ich die Lernaufgaben, damit alle optimal lernen?</p>	

Vorlage: Lerndesignformular 2

von Susanne Buchmann, Lerndesignerin NMS Pettenbach

Fach/Fächer:.....	Schulstufe:	Lernthema:
<p>Kernideen Sie definieren was die Schüler/innen unbedingt begreifen müssen, um eigenständig zu handeln. Sie werden in ganzen Sätzen formuliert, z.B. „Ein System besteht aus Teilen, die einander beeinflussen“.</p>		
<p>Kernfragen Sie sind offen, wiederkehrend, sinnstiftend und leitend, z.B.: Wie wirkt sich das aus? Welches Muster erkenne ich? Wie funktioniert das? Wo führt das hin? Was sind die gemeinsamen Nenner? Wieso da (und nicht dort)?</p>		
Lernziele		
<p>Verstehensziele Sie sind unverzichtbar für sinnvolles Üben und kompetentes Handeln. Sie erfassen die Kernideen, z.B. „dass Pflanzen nach Merkmalen identifiziert und kategorisiert werden“ / „dass die Körperorgane einander beeinflussen“.</p>	Am Ende verstehen die Schülerinnen und Schüler, dass...	
<p>Wissensziele Sie nennen Formeln, Fakten, Merkmale, Fachvokabular, die Schüler/innen parat haben sollen, um zu handeln. Sie können in „unbedingt“ (Kern/must-have) und „bedingt“ (nice-to-have) unterteilt werden, um Differenzierung zu erleichtern.</p>	Am Ende wissen/kennen die Schülerinnen und Schüler:	
<p>Tun-Können Sie sind die Fertigkeiten, die notwendig sind, um kompetent zu handeln. Sie sind als Aktivitäten formuliert, z.B. „Informationen aus eine Sachtext entnehmen“.</p>	Am Ende können die Schülerinnen und Schüler:	

Fach/Fächer:	Schulstufe:	Lernthema:
Transfer		
Wie zeigt sich diese Kompetenz? In welchen Situationen kommt entsprechender Handlungsbedarf vor? Nach welchen Kriterien wird die Qualität der Handlung beurteilt?	Authentische Aufgabe(n) für die Beurteilung:	
Beurteilungsraster (4.0-Skala)		
4.0 Ziel übertroffen		
3.0 Ziel getroffen		
2.0 Ziel teils getroffen		
1.0 Kein Transfer	Mit Hilfe teils 2.0 und 3.0	

Werkstatt Flexible Differenzierung

Einführung in die Flexible Differenzierung

Das Modell der flexiblen Differenzierung ruht auf der Arbeit von Differenzierungsexpertin Carol Ann Tomlinson, Universität Virginia. Es stellt als Denkmodell die Schülerfaktoren und Unterrichtsfaktoren dar:

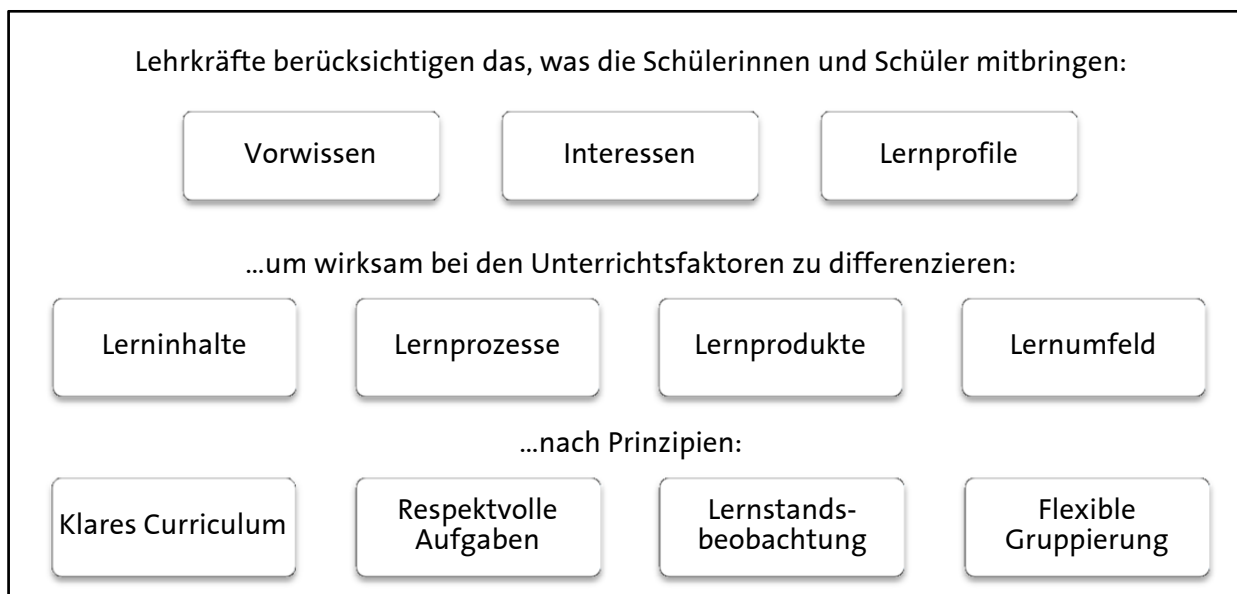


Abbildung 3: Tomlinsons Differenzierungsmodell

Vorwissen bezieht sich auf das (Vor)Wissen und die (Vor)Erfahrung, die Fähigkeiten & Fertigkeiten, Erkenntnisse, Konzepte und Strategien, die die Lernenden in ihrem Rucksack mitbringen. Je nach Inhalten und Lernziele, brauchen die Lernenden mehr oder weniger Unterstützung bzw. Herausforderung, um Anschluss zu Lerninhalten zu finden.

Interessen sind Themen, Aufgaben und Arbeitsformen, die die Lernenden interessant, relevant und spannend finden. Die Lernenden bringen ihre Interessen im Rucksack mit, sie können aber durch den Unterricht erweckt werden. So werden Bildungsprozesse in Gang gesetzt.

Lernprofile geben Informationen darüber, wie die Lernenden persönlich am besten lernen. Zum Lernprofil gehört Kultur, Sprache, Gender, Lernpräferenzen und vieles mehr. Lernprofile ändern sich bzw. variieren, je nach Alter und Fach.

Lerninhalte sind das, was die Lernenden lernen sollen: Informationen, Konzepte, Fertigkeiten, die von dem Lehrplan grob vorgegeben und durch Lerndesignprozesse in den Lernzielbereiche Wissen, Verstehen und Tun Können konkretisiert werden (s. Lerndesign).

Lernprodukte sind die Aufgaben, die den Lernenden ermöglichen, ihr Wissen, Verstehen und Können (= erworbene Kompetenz) zu demonstrieren. Sie sind authentische Aufgaben, die Kompetenzen sichtbar für die Beurteilung machen. Gute Aufgaben für Lernprodukte sind im Einklang mit den Lernzielen und dem Wesentlichen (s. Aufgabekultur).

Lernprozesse sind die Abläufe, die durch Aufgaben und Übungen gestaltet werden, um sich die Lerninhalte anzueignen und Kompetenzen aufzubauen. Lernprozesse müssen erst in Gang gesetzt werden; die Didaktisierung dient dazu, das Aneignen zu ermöglichen und wird kontinuierlich adaptiert, um Lernen bestmöglich zu unterstützen.

Lernumfeld umfasst die räumliche Nutzung des Zimmers, Atmosphäre, Gruppendynamik und Beziehungen zwischen den Lernenden und der Lehrperson und unter den Lernenden in der Lerngemeinschaft.

Flexible Gruppierung bedeutet, dass die Lehrperson einen guten Mix aus Einzel-, Partner- und Gruppenaufgaben sowie Frontalunterricht sinnvoll einsetzt, um Lernprozesse zu begünstigen. Gruppierungen werden flexibel nach Interessen, Lernpräferenzen oder Vorwissen gestaltet, damit Typisierungen (gut/schlecht, langsam/schnell) nicht zustande kommen.

Kontinuierliche Lernstandsbeobachtung ist formative Leistungsbeurteilung – die regelmäßige, systematische Erhebung des Lernstands, um Informationen über die Wirksamkeit des Unterrichts zu gewinnen. Die Lehrperson und die Lernenden selber verwenden die Ergebnisse, um das Lernen zu steuern und Lern- und Lehrprozesse anzupassen, damit alle das Ziel erreichen.

Respektvolle Aufgaben sind interessant, relevant und spannend für die Lernenden, damit sie an Lernprozesse sich beteiligen. Sie ermöglichen den Lernenden, Lerninhalte und Aufgaben mit eigenen Interessen zu verknüpfen und nächste Lernschritte zu machen. Sie sind herausfordernd und sinnvoll.

Starkes, klares Curriculum bedeutet, dass die Lerninhalte und Lernziele sinnvoll, relevant und klar sind. Der Fokus ist auf das Wesentliche und das Curriculum wird verstehensorientiert ausgelegt. Fächerübergreifende Kompetenzen wie Lesen und Schreiben werden konsequent mit fachspezifischen Kompetenzen verknüpft.



Denkpause

Was ist Differenzierung?

Für wen ist es?

Wann wird es gemacht?

Wie fühlt es sich für die Lernenden an, wenn es gelingt? Für die Lehrenden?

Eine brennende Fragen, die ich zur Differenzierung habe...

Die Zahnräder der Differenzierung

Teaching is about building sound lives through the medium of the most worthwhile knowledge, understanding and skill.

- Carol Ann Tomlinson (2003)

Differenzierungsexpertin Carol Ann Tomlinson definiert Differenzierung als „proactive responsive teaching“ und stellt das Geschehen im Klassenzimmer als ein Zusammenspiel von drei Zahnrädern dar: die Lernenden, die Lehrenden und der Lehrplan bzw. Unterricht (vgl. Tomlinson 2003). Diese drei Zahnräder tragen dazu bei, die Praxislogik im differenzierten Unterricht sichtbar zu machen. Durch ihre Betonung auf das Geschehen im Unterricht deutet Tomlinson auf die Wichtigkeit der Unterrichtsqualität als tragender Faktor vom Lernertrag und wird dabei von den Forschungsergebnissen der letzten Jahrzehnte unterstützt. „Gute Schulen“ sind dann gut, wenn die Unterrichtsqualität hoch ist.

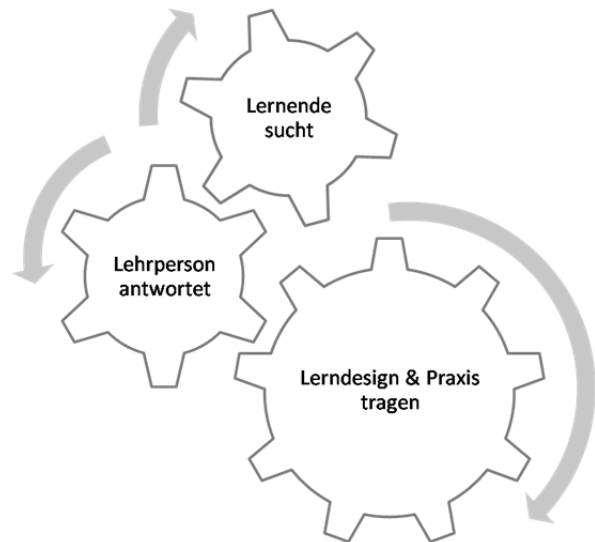


Abbildung 4: Die Zahnräder der Differenzierung

Das erste Zahnrad in Tomlinsons Darstellung bilden die Lernenden, die am Ort Schule einen Platz für sich suchen. Wenn Sie keinen (guten) Platz finden, bleibt der Ort für sie fremd und wirkt entfremdend. Dort wo allerdings Menschen mit sinnvollen Herausforderungen konfrontiert werden, ihren Beitrag zu machen ermächtigt werden und Bestätigung bekommen, ist es ein Ort, wo sie gerne hingehen und sich gerne aufhalten (vgl. McLean 2009; Sullo 2009).

Bei dem zweiten Zahnrad konkretisiert Tomlinson „proactive responsive teaching“ durch eine Beschreibung des Handelns der Lehrperson. Auf ihre Lernenden antworten und gehen mit einer Einladung an jeden einzelnen Schüler, jede einzelne Schülerin ein (*respond*). Diese Einladung muss nicht unbedingt sichtbar bzw. hörbar an jede/n ausgesprochen werden, sondern durch die Haltung der Lehrperson spürbar sein. Die Lehrperson nimmt die Einzigartigkeit jedes Schülers wahr, akzeptiert und respektiert sie. Sie geht auf die Lernenden ein, investiert ihre Zeit und Energie in sie, erweitern ihre Handlungsmöglichkeiten und geben ihnen Halt, indem sie mit ihrer Ausdauer bzw. Persistenz ihnen zur Seite steht. Während die Lehrperson den Weg in das Fach weist, sind die Lernenden für die Lehrperson die Wegweiser des Lernens. Beide erforschen und erkunden.

Zusammen bilden der Lehrplan und der Unterricht das Medium der Lehrenden, das dritte Zahnrad. Es ist der Kernauftrag von Pädagoginnen und Pädagogen den Unterricht zu gestalten, indem sie den Unterricht kohärent mit dem Lehrplan und kongruent mit Bildungsstandards planen, entsprechende Methodik auswählen und den Unterricht so aufbereiten, dass alle Lernenden Zugang zu dem Inhalt des Lehrplanes haben. Tomlinson beschreibt die Merkmale des umgesetzten Curriculums als *wichtig, anspruchsvoll, interessant, fokussiert bzw. sinnvoll*.

Zum Begriff „Differenzierung“

In der Österreichischen Bildungslandschaft, wo äußere Differenzierung und Homogenisierung von Lerngruppen bisher die Norm war, ist es notwendig Differenzierung als Begriff zu differenzieren. In der Neuen Mittelschule meinen wir innere Differenzierung, d.h. die Anpassung der Lerninhalte, Lernprozesse, Lernprodukte und des Lernumfelds an die Bedürfnisse der Lernenden, damit alle das gemeinsame Ziel erreichen.

Der Begriff „Differenzierung“ ist manchmal negativ beladen und wird oft mit „lernschwachen Kindern“ oder „Förderunterricht“ assoziiert – ein falsches Bild, insofern dass gute Differenzierung allen Kindern eine bestmögliche Bildung ermöglicht. Tomlinson, die ihr Berufsleben im Bereich der Begabtenförderung anfang, macht auch ein Plädoyer für fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler, die sich durch Unterforderung in der Schule nicht weiter entwickeln können. Es gilt also sowohl Unterforderung als auch Überforderung zu vermeiden, damit alle Kinder ihren Platz im Lebensraum Schule finden und es sich für die Einzelnen lohnt, in die Schule zu gehen.

Die Neue Mittelschule wurde in der Pilotphase als „Leistungsschule“ deklariert und damit wurde Lernertrag in den Mittelpunkt gezogen. Dies ist auch ganz im Sinne von Tomlinson, Wormeli und anderen Differenzierungsexperte, denn der Sinn von Differenzierung ist, das bestmögliche Lernergebnis für jedes Kind zu ermöglichen. Zugleich und genauso wichtig ist Chancengleichheit, d.h. das Recht auf gleiche (Bildungs-)Chancen und das Verbot der Diskriminierung. In der Schule geht es darum, Benachteiligungen durch Herkunft – insbesondere sozio-ökonomische – oder Unterschiede möglichst außer Kraft zu setzen, indem Zugang und Handlungsmöglichkeiten für alle geschaffen und bewusst Diskriminierungsmechanismen außer Gefecht gesetzt werden.

Differenzierung heißt in diesem Sinne nicht den Unterricht einfach zu machen, die Inhalte zu „verblöden“ oder die zur Verfügung stehenden Ressourcen und Energien hauptsächlich auf „lernschwache“ bzw. „leistungsschwache“ Schülerinnen und Schüler zu konzentrieren. Differenzierung heißt auch nicht, maßgeschneiderte Lehrpläne für jeden einzelnen Schüler/jede einzelne Schülerin aufzubereiten und die Lernenden individuell zu unterrichten. Dieses Konzept – assoziiert mit dem Begriff „Individualisierung“ – ist unter den Rahmenbedingungen der Regelschule (Stundenplan, Schüler/innenzahl) nicht praxistauglich. Strategische Differenzierung ist daher die Regel, individueller Unterricht eine Maßnahme nach Bedarf.

Differenzierung ist nicht nur machbar sondern unbedingt notwendig, wenn wir sowohl die schulerfolgreiche als auch die weniger schulerfolgreiche Schülerinnen und Schüler – „*struggling learners*“ wie Tomlinson sie nennt – nicht verlieren wollen. Auch diese groben Kategorien sollen je nach Lernsituation differenziert verwendet werden, weil der gleiche Schüler/die gleiche Schülerin bei manchen Lernthemen fortgeschritten ist, während er/sie bei anderen Inhalten im gleichen Gegenstand mit den Anforderungen kämpft. Weil der „ideale“ oder „durchschnittliche“ Schüler nicht existiert, sind Begriffe wie „leistungsstark“ bzw. „leistungsschwach“ nicht stimmig mit der Denkweise der Differenzierung. Das Schubladieren der Lernenden nach solchen Etiketten ist letztendlich ein Hindernis zum Lernen und Lehren, denn diese Etiketten schränken die Wahrnehmung der Lehrperson ein. Es hat diesen Grund, dass Lehrpersonen, die proaktiv den Unterricht differenziert gestalten, auch in ihrer Denkweise und ihren Äußerungen differenzieren.

Die Denkweise dieser Auffassung von Differenzierung kann durch Gegensätze erläutert werden:

- gestalten statt durchführen
- flexibel bleiben statt fixieren
- beobachten statt überwachen
- differenzieren statt idealisieren, typisieren oder generalisieren
- agieren statt reagieren
- wahrnehmen statt annehmen
- zutrauen statt vorwegnehmen
- informiert und zielorientiert handeln statt abarbeiten



Lesereflexion

Was war bisher Ihr Begriff von Differenzierung? Wie zeigte sich das in Ihrer Praxis?

Wie gelingt es, mit neuen Augen die Schüler/innen zu sehen? Wie setzen sie eigene Vorannahmen, Stereotypen und Etiketten außer Gefecht?

Merkmale wirksamer Differenzierung

Tomlinson (2001) weist auf folgende Merkmale wirksamer Differenzierung hin:

<i>proaktiv und robust</i>	Differenzierter Unterricht ist proaktiv. Lehrpersonen planen einen „robusten“ Unterricht, der ein breites Spektrum von Schüler-Bedürfnissen berücksichtigt, um jeden Schüler, jede Schülerin zu erreichen.
<i>qualitative Aufgaben</i>	Differenzierter Unterricht ist mehr qualitativ als quantitativ. Es geht nicht um die Quantität der Lernaufgaben (mehr für Fortgeschrittene, weniger für andere) anzupassen sondern die Art der Lernaufgabe.
<i>formative Leistungsbeurteilung</i>	Differenzierter Unterricht ist untrennbar von Leistungsbeurteilung. Lehrpersonen verwenden nicht nur summative Leistungsbeurteilung nach einer Lernphase sondern formative Leistungsbeurteilung von Anfang an, damit sie die Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler besser einschätzen und Entscheidungen über die nächsten Schritte im Unterricht informiert treffen.
<i>Vielfalt an Zugangsmöglichkeiten</i>	Differenzierter Unterricht stellt eine Vielfalt an Zugangsmöglichkeiten zu Lerninhalten zur Verfügung. Lehrpersonen differenzieren die curricularen Elemente Lerninhalt, Lernprozess und Lernprodukt, damit alle jeden Schüler, jede Schülerin Lernen ermöglicht wird und sie dazu ermutigt werden.
<i>anschlussfähig</i>	Lehrkräfte achten darauf, dass jeden Schüler, jede Schülerin Anschluss/Zugang zu den Inhalten findet.
<i>interessant, relevant, fesselnd</i>	Differenzierter Unterricht ist lernerzentriert, indem Lehrpersonen das Vorwissen sowie die Vorerfahrungen, Interessen und Lernprofile der Schülerinnen und Schüler systematisch erheben und berücksichtigen, damit Lernerlebnisse interessant, relevant und sogar fesselnd sind.
<i>vielfältige Settings</i>	Differenzierter Unterricht findet in vielfältigen Settings statt. Lehrpersonen setzen sowohl Frontalunterricht also auch flexible Gruppierungen nach Bedarf ein; der Unterricht fließt ein und aus diesen verschiedenen Settings.
<i>organisch und evolutionär</i>	Differenzierter Unterricht ist „organisch“. Damit meint sie, dass Unterricht ein evolutionärer Prozess ist, in dem Lern- und Lehraktivitäten gemäß den Zielen und Kriterien und aus aktuellen Informationen zum Lernstand heraus bestimmt werden. Dabei sind die Lehrpersonen auch Lernende: sie lernen dauernd Neues über die Lernbedürfnisse der Schüler/innen und nützen diese Informationen, um den Unterricht kontinuierlich zu verfeinern und verbessern.

Lernen ist Denken: Willingham's „9 Kognitive Prinzipien für die Praxis“

In seinem Buch über Kognition und wissenschaftliche Erkenntnisse für die Unterrichtspraxis, unterscheidet Daniel Willingham (2009) zwischen oberflächlichem und tiefem Wissen. Oberflächliches Wissen meint, dass man faktisches Wissen über eine Sache hat, aber das Verständnis ist eingeschränkt. Im Vergleich ist tiefes Wissen nicht nur breiter sondern auch reichlich mit anderem Wissen verbunden; man hat nicht nur Wissen über die Teile sondern über das Ganze und die Zusammenhänge. Willingham betont, dass das Erlangen an vertieftem Verständnis Anstrengung und Ausdauer voraus setzt:

“Although deep knowledge is your goal [as a teacher], you should be clear-eyed about what students can achieve, and about how quickly they can achieve it. Deep knowledge is hard-won, and is the product of much practice. Don't despair if your students don't yet have a deep understanding of a complex topic. Shallow knowledge is much better than no knowledge at all, and shallow knowledge is a natural step on the way to deeper knowledge.” (Willingham 2009, S. 73)

Auf ähnlicher Weise macht Nobelpreisträger Daniel Kahneman (2012) in seinem Buch „Schnelles Denken, Langsames Denken“ bewusst, dass der Mensch evolutionär-biologisch für schnelles, oberflächliches Denken vorprogrammiert ist. Seine zentrale These auf Basis der Forschungserkenntnisse: Es gibt zwei „Systeme“, die zwei Arten des Denkens unterscheiden – das schnelle, instinktive und emotionale „System 1“ und das langsamere, durchdenkende und logischere System 2. Letzteres ist mühsam und liegt nicht in der Natur des Menschen, sondern muss bewusst gefördert und gefordert werden. Der Mensch muss sich anstrengen, dran bleiben und sich nicht vom Scheitern ablenken lassen (vgl. Dweck 2009).

Auf Basis der Erkenntnisse aus der kognitiven Psychologie stellt Willingham neun kognitive Prinzipien für den Unterricht auf:

Kognitives Prinzip	Informationen	Bedeutung für den Unterricht
1. Menschen sind natürlich neugierig, aber sie sind nicht natürlich gute Denker/innen.	Welcher Anspruch ist gerade noch über den aktuellen Lernstand meiner Schüler/innen, damit sie heraus- und nicht unter- bzw. untergefordert sind?	Das Lernziel als „Zum-Lernen“ begreifen und die Zeit dafür nehmen, den Schüler/innen die Fragen dazu zu erklären.
2. Faktisches Wissen geht Fertigkeit/Fähigkeit voraus.	Was wissen meine Schüler/innen?	Man kann kein Thema weiterdenken, wenn man kein faktisches Wissen hat.
3. Die Erinnerung ist das Überbleibsel von dem Gedanken.	Was werden die Schüler/innen in dieser Stunde denken?	Barometer: „Wovon werden die Schüler/innen angeregt vom Thema denken?“
4. Wir verstehen neue Dinge im Kontext von Dingen, die wir bereits wissen.	Welches Vorwissen haben die Schüler/innen, das als Ansatzpunkt für das Verstehen dieses Themas dienen wird?	Setzen Sie immer vertieftes Wissen zum Ziel, ausgesprochen und unausgesprochen, aber im Bewusstsein, dass zuerst oberflächliches Wissen kommt.
5. Könnerschaft setzt Üben voraus.	Wie kann ich Anlässe zum Üben interessant gestalten?	Überlegen Sie sich das Wissen und die Erkenntnisse, die Schüler/innen parat haben müssen, und üben diese über einen längeren Zeitraum.

6. Auf dem Weg zur Könnerschaft ist Kognition grundsätzlich anders am Anfang als am Ende.	Was ist der Unterschied zwischen meinen Schüler/innen und Expert/inn/en?	Setzen Sie vertieftes Verständnis zum Ziel, nicht die Kreation von neuem abgekoppeltem Wissen.
7. Kinder sind ähnlicher als unterschiedlich wenn es um das Lernen geht.	Informationen über Lernstile sind irrelevant.	Denken Sie Inhalt statt Schülerunterschiede bei Entscheidungen über Lern- und Lehrprozesse.
8. Intelligenz kann durch anhaltende harte Arbeit verändert werden.	Was glauben meine Schüler/innen über Intelligenz?	Betonen Sie immer Anstrengung statt Leistungsvermögen wenn Sie über Erfolg und Scheitern reden.
9. Lehren, wie jede komplexe kognitive Fertigkeit, muss geübt werden, um es zu verbessern.	Welche Aspekte meiner Praxis sind wirksam für meine Schüler/innen und was braucht Verbesserung?	Verbesserung braucht mehr als Erfahrung; es braucht auch bewusste Anstrengung und Rückmeldung.

Abbildung 5: Kognitive Prinzipien für die Praxis (Willingham 2009, S. 210-211)

Lesereflexion



In welchen Situationen strengen Sie sich an, langsam und systematisch zu denken? Wie oft passiert das?

Wie oft und wie denken Ihre Schüler/innen im Unterricht? Wie wissen Sie, wenn Schüler/innen denken?

Betonen Sie konsequent Erfolg als Ergebnis von Anstrengung?

Haben Sie Schüler/innen, die sich nicht anstrengen? Wie erklären Sie sich das?

Die Wichtigkeit der Lehrperson

An effective school is a school full of effective classrooms.

- Dylan Wiliam

Indem Tomlinson das Geschehen im Klassenzimmer in den Mittelpunkt ihres Drei-Zahnrad-Modells stellt, unterstreicht sie implizit die Wichtigkeit der Unterrichtsqualität und daher der Lehrperson als wesentlichen Faktor für die Leistungsentwicklung (*academic achievement*) der Schülerinnen und Schüler. Sie befindet sich dabei in guter Gesellschaft. Forschungserkenntnisse der letzten Jahre unterstreichen diese Prämisse. In einer groß angelegten Studie, in der die Leistungsentwicklung von 60.000 Schülerinnen und Schüler unter die Lupe genommen wurde, haben S. Paul Wright, Sandra Horn und William Sanders von der Universität Tennessee 1997 quantitativ feststellen können, dass die Lehrkraft der wichtigste Faktor für den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler ist.

Differences in teacher effectiveness were found to be the dominant factor affecting student academic gain. The importance of the effects of certain classroom contextual variables (class size and classroom heterogeneity) appears to be minor... (Wright et al., 1997)

Die Ergebnisse dieser Studie waren zum Teil überraschend. Faktoren wie Heterogenität der Lerngruppe, Gruppengröße und Schulumfeld, die sowohl im Bildungssystem als auch in der Gesellschaft als selbstverständliche Gründe für schlechte bzw. gute Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler verstanden werden, wurden analysiert. Auf Basis der Daten haben Wright, Horn und Sanders feststellen müssen, dass ausschließlich die Unterrichtsqualität ausschlaggebend ist. Erfolgreiche Lehrkräfte haben eine signifikante Wirkung auf Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler trotz Heterogenität, Klassengröße und Qualität der Schule als Organisation. In „weniger erfolgreichen“ Schulen sind „gute“ Lehrkräfte sogar noch wichtiger, weil sie trotz des Schulumfeldes eine signifikante positive Wirkung auf Lernergebnisse bewirken können. Umgekehrt ist eine erfolgreiche Schule keine Garantie für gute Lernergebnisse, da Schülerinnen und Schüler in guten Schulen bei „weniger erfolgreichen“ Lehrerinnen und Lehrern unterdurchschnittliche Lernergebnisse erreichen.

Die Erkenntnisse aus dieser Studie wurden inzwischen mehrmals von der Schulwirksamkeitsforschung bestätigt. Sie machen die Wirkung der Lehrperson im Vergleich zu anderen Faktoren sichtbar: erfolgreiche Lehrerinnen und Lehrer haben eine dramatische Wirkung auf die Lernergebnisse ihrer Schülerinnen und Schüler. Noch gravierender zeigt die Studie, dass weniger wirksame Lehrpersonen eine negative Wirkung auf die Lernergebnisse haben – die Lernenden können sogar einen Rückschritt in ihrer Leistungsentwicklung machen.

Aber wie wird ein „erfolgreicher“ Lehrer definiert? Wright, Horn und Sanders (1997) sind zu dem Schluss gekommen, dass wirksame Lehrkräfte diejenigen sind, die erfolgreich mit allen Lernenden sind – egal mit welchem Niveau das einzelne Kind zu ihnen kommt, egal wie heterogen die Lerngruppe ist, egal wie groß die Lerngruppe ist und egal wie gut das Schulumfeld ist. Anders gesagt, erfolgreiche Lehrpersonen unterrichten differenziert:

“Effective teachers appear to be effective with students of all achievement levels, regardless of the level of heterogeneity in their classrooms. If the teacher is ineffective, students under that teacher's tutelage will achieve inadequate progress academically, regardless of how similar or different they are regarding their academic achievement.” (ebenda, S. 63)

Aus dieser Studie ergab eine weitere wichtige Erkenntnis – die Wirkung der Lehrkräfte ist über die Jahre kumulativ. Ein Kind, das das Unglück hat, in früheren Jahren bei „least effective teachers“ zu landen, wird meistens in seinen Lernergebnisse hinten stehen – auch wenn es in den

folgenden Jahren große Fortschritte unter „most effective teachers“ macht. Diese Erkenntnis stellt eine Selbstverständlichkeit im österreichischen Bildungssystem in Frage: Mehrere Jahre lang von der gleichen Lehrperson unterrichtet zu werden, ist nur dann im Interesse der Schülerinnen und Schüler, wenn die Lehrperson eine „effective teacher“ ist. Vielfalt gibt es allerdings unter Lehrkräften genauso wie unter Schülerinnen und Schülern. Wie bereits in Bayern praktiziert, werden die Schülerinnen und Schüler maximal zwei Jahre von der gleichen Lehrperson begleitet, damit sie in den Genuss der Stärken von mehreren Lehrkräften auf ihrem Bildungsweg kommen.

Fazit: Schülerinnen und Schüler mit gleichen Voraussetzungen, die in den Genuss eines „wirksamen Unterrichts“ kommen, lernen in 6 Monaten das, was andere im „durchschnittlichen“ Unterricht in einem Jahr lernen. Ca. die Hälfte der Lehrkräfte ist laut Hattie wirksam; besonders wirksame Kolleginnen und Kollegen sollen Anerkennung und Handlungsraum als Vorbilder und Teacher Leader im Kollegium bekommen. Aktuelle Erkenntnisse weisen darauf hin, dass „mindset“, d.h. mentale Modelle und Haltungen, ausschlaggebend ist: „*dynamisches Selbstbild*“ (s. Carol Dweck) / „*aktive-kalkulierend*“ (s. John Hattie) / „*proaktiv-responsiv*“ (s. Carol Ann Tomlinson).



Lesereflexion

Was bleibt am Ende dieses Textes hängen? Was sind Ihre Gedanken dazu?

Welche Gefühle löst der Text aus? Welche Bilder? Sind sie positiv oder negativ oder beides? Was bräuchten Sie, um nur positive Gefühle über diese Informationen zu haben?

Die Erkenntnisse beziehen sich auf Daten aus den USA. Was ist in Österreich anders? Was stellen Sie in Frage?

Eine neue Lernkultur: Sowohl Lernen als auch Leisten

*Wer Leistung will, muss Möglichkeiten schaffen,
persönliche Werte zu realisieren.*

- Günter Funke

Das Recht Fehler beim Lernen zu machen soll eine Selbstverständlichkeit sein, das ist aber oft in der Praxis nicht so. Wenn wir Aufgaben während der Lernphase beurteilen und benoten, und diese Noten in die Gesamtnote einfließen, bewegen wir uns auf dünnem Eis – besonders dann, wenn die Lernenden durch den Fehler gelernt haben und ihn jetzt nicht mehr machen. Ist es gerecht, solchen Lernfehlern Gewicht in der Gesamtbeurteilung zu geben? Wie wirkt diese Praxis auf das Lernumfeld? Was lehren wir über den Umgang mit Fehlern, wenn wir es tun? Können wir uns einen offenen konstruktiven Umgang mit Fehlern erwarten, wenn Lernfehler eine negative Wirkung auf das Notenergebnis haben?

Diese Fragen sind sehr wichtig und es gibt keine einfache Antwort. Rick Wormeli in seinem Buch *Fair Isn't Always Equal* (2006) schlägt eine mögliche Lösung vor: wenn Leistungen in der Lernphase beurteilt bzw. benotet werden müssen, sollen die Lernenden eine zweite Chance haben, die Aufgabe nochmals (besser) zu machen und beurteilen lassen. Wormeli schlägt auch vor, dass die Lernenden sogar Schularbeiten nach Wunsch wiederholen können sollen, aber das ist für die meisten Lehrkräfte zu radikal und in Österreich auch nicht gesetzeskonform.

Eine einfache Möglichkeit einen konstruktiven Umgang mit Fehlern zu sichern, ist bewusst zwischen Lernphasen und Leistungsphasen zu trennen. Je nach Phase, orientiert sich die Lernge-

meinschaft an bestimmten Schwerpunkten, die durch Gegensätze in der Praxis erläutert werden können:

In Lernphasen:	In Leistungsphasen:
lernorientiert	leistungsorientiert
prozessorientiert	produktorientiert
formative Leistungsbeurteilung	summative Leistungsbeurteilung

Es ergibt sich eine „sowohl als auch“ Denkweise statt „entweder-oder“. Das Ziel der NMS-Praxisentwicklung ist eine sowohl lernorientiert als auch leistungsorientierte Kultur, sowohl prozess- als auch produktorientiert. Lernen findet auch beim Leisten statt und Leistung wird beim Lernen erbracht.

Der Unterschied zwischen Lern- und Leistungsphase ist vielleicht am besten sichtbar in der Art und Weise, wie mit Fehlern umgegangen wird. Fehler haben unterschiedliche Stellenwerte und Rollen abhängig davon, ob man sich gerade in einer Lernphase oder Leistungssituation befindet. Unter dem Motto, „Fehler als Helfer“, liefern Fehler beim Lernen wichtige Informationen über den Lernstand und werden im Sinne der formativen Leistungsbeurteilung als Möglichkeit, den Lernenden nützliches Feedback zu geben und den Unterricht entsprechend zu adaptieren. Fehler weisen auch darauf hin, dass alle Schülerinnen und Schüler entsprechend gefördert werden, d.h. sie werden so gefordert, dass sie Fehler machen, aber auch so gefördert, dass sie aus ihren Fehlern lernen können.

Fehler sind dann nicht nur Helfer sondern auch Freunde, weil sie Orientierung und Hinweise für *next practice* geben. Während des Unterrichts treffen Lehrkräfte unzählige Entscheidungen Minute für Minute. Wenn es plötzlich während einer Lernphase durch bestimmte Fehler oder Fragen klar wird, dass manche Lernenden etwas doch nicht verstanden haben oder es eine „Wissenslücke“ gibt, ist es erst möglich, Handlungsbedarf wahrzunehmen. In dieser Situation geht es nicht darum, den Fehler oder die Lücke zu beurteilen, sondern sie als Hinweis, als wertvolle Information zu nützen. Aber was tun?

- Den Fehler einfach ignorieren, nach dem Motto, „Naja, ist nicht so schlimm“?
- Einfach weitermachen und „mit dem Stoff“ fortfahren?
- Wiederholen und die gleiche Zugangsstrategie nochmals probieren?

Diese Strategien gehen selten auf. Stattdessen lohnt es sich, auf die Lernenden im Hier und Jetzt einzugehen und eine entsprechende Methodik oder Strategie zu wählen, um den Unterricht sinnvoll in dieser momentanen Situation weiter zu gestalten. Wenn man ratlos ist, hilft es, mit den Lernenden darüber zu sprechen und sie zu fragen – vielleicht wissen sie selber was sie brauchen. Beispiele für den nächsten Schritt könnten – je nach Lerninhalte, Lernende und Klassengemeinschaft – sein: differenzierte Aufgaben nach aktuellem Lernbedarf zu verteilen, Kleingruppen zu bestimmten Lerninseln zu senden, Schülerexperten einzusetzen, Think-Pair-Share in heterogenen Paaren zu machen, einen neuen Zugang zum Inhalt in einer Mini-Lesson zu schaffen (z.B. eine Geschichte oder grafische Darstellung), usw.

In einer Leistungsphase spielen Fehler logischerweise eine andere Rolle, und zwar als Indikator des Lernertrags. Es geht um das Lernprodukt. Die Schülerinnen und Schüler demonstrieren was sie können und beweisen sich und der Lehrperson, was sie erreicht haben – und zwar an Hand der Leistungsaufgaben, die bereits am Anfang im Lerndesign festgelegt wurden.

Auch in der Leistungsphase nützt es wenig, Fehler durch defizitorientierte Brillen zu betrachten. Unter der Annahme, dass ein erfolgreicher Unterricht der ist, der allen Lernenden ermöglicht, die Lernziele zu erreichen, soll es sogar keine Defizite geben sondern nur Unterschiede in der Leis-

tungsqualität. Im Prinzip sollen alle Lernenden mindestens eine „befriedigende“ Leistung bei Leistungsaufgaben und Schularbeiten erbringen können.

Eine Kultur des Fehlermachens: Fehler pflegen und planen

Eine Kultur des Fehlermachens heißt Fehler pflegen und planen. „Wir brauchen eine Kultur des Fehlermachens, wir haben sie aber nicht. Deshalb ist uns auch die Kunst des Verzeihens abhandengekommen“, so Logotherapeut und Existenzanalytiker Günter Funke (2006). Wir haben eine Kultur des Bestrafens von Fehlern. Zudem ist Fehler machen in unserer Kultur mit Beschämung gekoppelt.

So wichtig es im technischen Bereich ist, keine Fehler zu machen, so notwendig ist es im persönlichen und moralischen Bereich, Fehler machen zu dürfen, denn „es gibt kein größeres Elend, als der Versuch, gut bzw. perfekt sein zu müssen oder zu wollen. Kein Mensch scheitert an seinem Schlechtsein, sondern wir scheitern an unserem Gutsein wollen“, sagt Günter Funke.

Weitere provokante Aussagen: „Die Kunst des Verzeihens ist notwendig, damit wir Fehler machen können. Fehler machen zu dürfen, ist lebensnotwendig. Wo wir keine Fehler mehr machen dürfen, treiben wir das Leben ab. Ein fehlerloses Leben ist funktionierendes Leben. Doch je mehr das Leben funktioniert, desto kühler und kälter wird es.“

Wenn wir uns schämen, können wir nicht mehr aus den Fehlern lernen. Beschämen führt zur Verletzung, Verletzung führt zur Trotzigkeit. Noten sind mit Fehlern verknüpft, mit „für diese Schule bist du zu dumm“.

Kinder brauchen einen „sozialen Vorschuss“, ein Urvertrauen, dass Fehler gut sind und dass wir aus den Fehlern lernen können. Statt sozialen Vorschuss zu geben, erwarten wir Perfektion. Wir haben Erwartungen, die immer von Perfektion ausgehen. Man hat einen Maßstab an sich selbst, dem man nicht mehr gerecht werden kann.

Fehler zu machen braucht eine Kultur. Wir können nicht alle gemachten Fehler immer wieder wiederholen, deswegen gibt es ein gemeinsames Schutzwissen (z.B. die 10 Gebote). Immer wieder müssen wir aber selber am eigenen Leib erfahren, was passiert, wenn man einen Fehler macht. Fehler führen zum Wissen über negative Konsequenzen und wie wir damit umgehen können. Das Umgehen-Können mit Fehlern ist wichtiger als Fehler aus dem Leben zu schaffen. Wir umgehen so viel, weil wir nicht damit umgehen können.

Es geht nicht um Andersartigkeit des Anderen, sondern um die Schwächen. Wenn ich die Schwächen des Anderen verstehe, ermögliche ich Veränderung. Das wofür ich kein Verständnis habe, können wir nicht verändern. Verzeihen heißt, ich verstehe und akzeptiere deine Schwäche. Wer nicht akzeptieren kann, muss strafen.

Lesereflexion

Wie gehen Sie selber mit eigenen Fehlern um? Mit Scheitern?

Welche Botschaften vermitteln Sie verbal im Unterricht über Fehler-Machen? Sind diese Botschaften im Einklang mit Ihrem Handeln?

Was sind für Sie Merkmale einer guten, lernförderlichen Fehlerkultur?

Es tut gut, Funkes Vortrag zur Fehlerkultur auf Radio Vorarlberg anzuhören:
<http://vbgv1.orf.at/magazin/klickpunkt/focus/stories/116240/> Seine Vorträge sind auch auf [YouTube](#) – einfach nach „Günter Funke“ suchen!



Tools zur Flexiblen Differenzierung für Kollegiales Lernen

Selbsteinschätzung zur Differenzierung 1

Schätzen Sie sich zu jeder Frage nach folgender Skala ein. Wenn Sie 4 oder 5 markieren, bitte beantworten Sie auch Teil b der Frage.

1 = Unsicher | **2** = Novize | **3** = Lehrling | **4** = Praktiker/in | **5** = Expertin/Experte

	1	2	3	4	5
1. Differenzierung definieren. b. Meine Definition von Differenzierung:					
2. Differenzierung anderen gegenüber begründen. b. Warum Differenzierung wichtig ist:					
3. Lernziele in den Dimensionen Verstehen, Wissen, Tun Können formulieren. b. Beispiel:					
4. Lernziele in den Dimensionen Person und Gruppe formulieren. b. Beispiel:					
5. Lernförderliches Umfeld gestalten und arbeitsfähige Klassengemeinschaft führen. b. Beispiel aus meiner Praxis:					
6. Lernenden von Betroffenen zu Beteiligten im Unterricht machen. b. Erklärung des Unterschieds oder Beispiel aus meiner Praxis:					
7. Zwischen respektvollen und weniger respektvollen Aufgaben unterscheiden. b. Definition oder Beispiele von einer respektvoller und nicht respektvoller Aufgabe:					
8. Interessen von individuellen Schüler & Schülerinnen identifizieren. b. Spezifische Beispiele aus meiner Praxis:					

9. Nach Interessen der Schüler & Schülerinnen differenzieren. Beispiel aus meiner Praxis:					
10. Lernprofile orientiert an Anforderungen der Schule berücksichtigen. b. Spezifische Beispiele aus meiner Praxis:					
11. Nach Lernpräferenzen der Schüler & Schülerinnen differenzieren. b. Beispiel aus meiner Praxis:					
12. „Durchschnittliche“ Schüler und Schülerinnen herausfordern. b. Beispiel einer Aufgabe, die für „Durchschnittliche“ in meiner Klasse herausfordernd wäre:					
13. Schüler und Schülerinnen, die mit den Anforderungen kämpfen, herausfordern. b. Beispiel einer Aufgabe, die für „Kämpfende“ in meiner Klasse herausfordernd wäre:					
14. „Fortgeschrittene“ Schüler und Schülerinnen herausfordern. b. Beispiel einer Aufgabe, die für „Fortgeschrittene“ in meiner Klasse herausfordernd wäre:					
15. Schüler & Schülerinnen flexibel gruppieren. b. Was es bedeutet ODER wie es gemacht werden kann:					
16. Klassenführung bzw. „Multi-tasking“ im (differenzierten) Unterricht leiten/managen. b. Eine Methode dafür:					
17. Differenzierte Aufgaben beurteilen. b. Wichtig für gerechte Beurteilung von differenzierten Aufgaben ist:					

Brennende Fragen, die ich zur Differenzierung noch habe:

Basierend auf Cindy Stricklands Selbsteinschätzung, ASCD Workshop „Differentiation for Leaders“, Rom, 18.4.2010

Selbsteinschätzung zur Differenzierung 2

Schätzen Sie sich selber ein und machen Sie ein X auf dem Spektrum Ihrer Potenziale, um Ihren derzeitigen Lernstand zu dokumentieren. Danach tauschen Sie sich mit einer Kollegin/einem Kollegen aus. Welche 3 Punkte sind für Sie im Moment am Wichtigsten?

1. Ich verwende ein breites Repertoire an Methoden und Strategien im Unterricht.	0% -----100%
2. Ich arbeite bereits systematisch mit einem Modell zur inneren Differenzierung.	0% -----100%
3. Ich kann innere Differenzierung definieren.	0% -----100%
4. Ich verwende ein breites Repertoire an Methoden und Strategien, um den Lernstand meiner Schülerinnen und Schüler kontinuierlich festzustellen.	0% -----100%
5. In meinem Unterricht gehen die Lernenden ihre eigenen Interessen nach.	0% -----100%
6. Ich passe Lernprozesse und Aufgaben an die Lernpräferenzen der Lernenden an.	0% -----100%
7. Ich verstehe den Unterschied zwischen formativer und summativer Leistungsbeurteilung und gehe damit bewusst in meiner Praxis um.	0% -----100%
8. Ich trenne Lern- von Leistungsphasen in meinem Unterricht.	0% -----100%
9. Lernstandsbeobachtung ist ein integrativer Bestandteil meiner Arbeit als Lehrperson.	0% -----100%
10. Ich bin mit dem NMS-Lehrplan vertraut.	0% -----100%
11. Ich gestalte meinen Unterricht nach klaren Zielformulierungen, die mit dem Fachlehrplan kohärent sind.	0% -----100%
12. Ich gestalte meinen Unterricht nach dem Wesentlichen im Lehrplan.	0% -----100%
13. Ich verwende ein transparentes Leistungsbeurteilungssystem.	0% -----100%
14. Mein Unterricht ist lern- und lernerzentriert.	0% -----100%
15. Mein Unterricht ist integrativ und inklusiv.	0% -----100%

Was ist Differenzierung? Mythen und Fakten

❶ Halten Sie Ihre Definition von Differenzierung fest und listen Sie Mythen und Fakten über Differenzierung auf, die Ihnen einfallen.

Meine Definition:

Mythen, die ich kenne

Fakten, die ich weiß

❷ Vergleichen Sie Ihre Antworten mit den Mythen und Fakten aus der NMS-Lernatelierarbeit.

Mythen und Fakten zur Differenzierung aus der NMS-Lernatelierarbeit

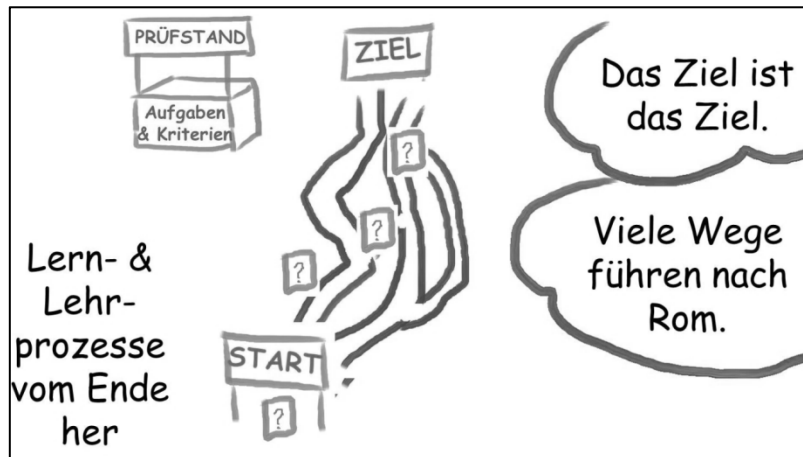
Mythen	Fakten
Differenzierung ist etwas, das jeden Tag den ganzen Tag in der Praxis passiert.	Differenzierung ist etwas, das nach Bedarf auf Basis von Lernstandserhebungen passiert.
Differenzierung basiert im Wesentlichen auf der Anpassung an Lernstilen.	Differenzierung ist die Anpassung von Inhalt, Prozess, Produkt und Umfeld an Vorwissen/Vorerfahrung, Interessen und Lernprofile der Schüler/innen. Achtung: Lernstile sind nicht belegbar!
Differenzierung ist die Bildung von Leistungsgruppen innerhalb einer Klassengemeinschaft.	Differenzierung ist das Sichern, dass jeder Schüler/jede Schülerin herausgefordert wird.
Differenzierung ist relevant für Schüler/innen, die Lernschwierigkeiten haben.	Differenzierung ist das Fördern und Fordern aller Schüler/innen.
Differenzierung und Standards passen nicht zusammen.	Standards gehören zum Was (Inhalt) des Unterrichts; Differenzierung ist das Wie, um zu sichern, dass alle die Ziele erreichen.
Differenzierung ist etwas, das man zusätzlich oder ergänzend macht.	Differenzierung ist guter Unterricht.
Differenzierung ist die Verwendung von bestimmten Methoden.	Differenzierung ist der flexible Einsatz von Raum, Zeit, Ressourcen.
Die Qualität von Differenzierung hängt von den Methoden ab.	Die Qualität von Differenzierung hängt von der Klarheit über Lernziele und Kriterien ab.
Differenzierung macht man, wenn Schüler/innen Lernprobleme haben.	Differenzierung ist proaktive Vorbereitung auf Differenzen in der Klassengemeinschaft, um Lernprobleme nicht entstehen zu lassen.

Prozesse erklären

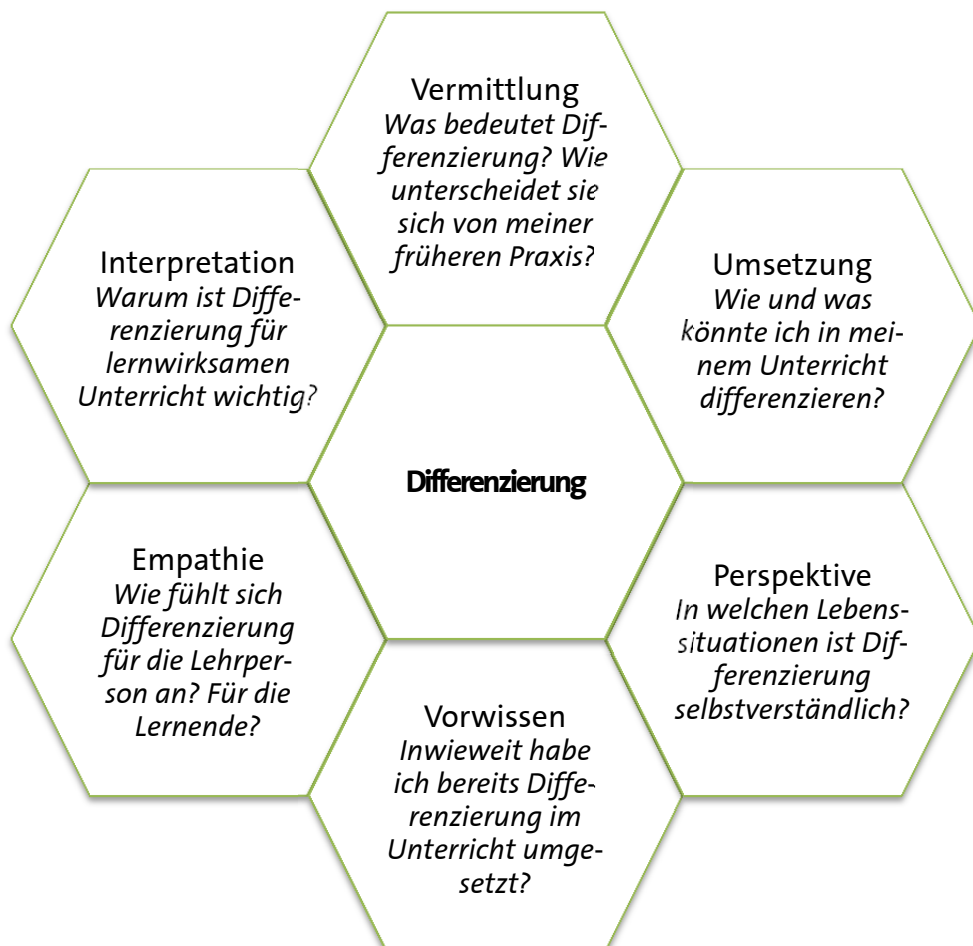
- ❶ Was passiert in den 3 Schritten zum Unterricht?



- ❷ Erklären Sie das Tafelbild zur Lerndesignarbeit. Wo und wann setzt die Differenzierung an? Wie und wozu?

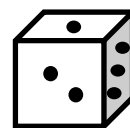


Verstehenswabe zur Differenzierung



Denkpunkte zum Differenzierungsmodell

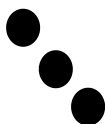
Denkpunkte (s. Vorlage auf www.nmsvernetzung.at/lerndesignarbeit) sind Kärtchen mit Diskussionsfragen, die zu einem Würfelergebnis zugeordnet werden. Man wirft den Würfel und arbeitet mit der entsprechenden Karte.



Welchen Schülerfaktor berücksichtigen Sie am häufigsten in Ihrer Praxis? Wie machen Sie das? Inwieweit berücksichtigen Sie die andere Schülerfaktoren?



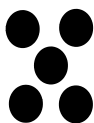
Welchen Unterrichtsfaktor differenzieren Sie am häufigsten in Ihrer Praxis? Wie machen Sie das? Inwieweit berücksichtigen Sie die andere Unterrichtsfaktoren? Wie?



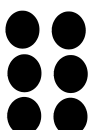
Welches Prinzip kommt Ihnen besonders wichtig vor und warum? Geben Sie ein Beispiel dafür.



Was bedeutet „klares, starkes Curriculum“ für Sie? Beschreiben Sie, wie es aussieht. Sagen Sie, warum es für Differenzierung wichtig ist.



Wann ist es für Sie am einfachsten flexibel im Unterricht zu sein? am schwierigsten? Geben Sie konkrete Beispiele. Was könnte Ihnen helfen, noch flexibler zu sein?



Wie schaut das Verantwortungsverhältnis in Ihrem Unterricht aus? Wie viel Verantwortung tragen Sie für das Lernen? Wie viel Verantwortung tragen die Lernenden? Wie viel tragen Sie für das Geschehen im Unterricht? Wie viel tragen die SchülerInnen? Sind Sie mit den Verhältnissen zufrieden?

Die Differenzierungsmatrix

Differenzierung ist vor allem strategisch, d.h. man differenziert bloß um zu differenzieren sondern setzt Differenzierungsmaßnahmen nach Bedarf ein. Solches strategisches (und somit effizientes) Vorgehen setzt Informationen über das, was die Schülerinnen und Schüler in ihrem Rucksack mitbringen voraus: Vorwissen/Vorerfahrungen, Interessen und Lernpräferenzen. Nur so können die Unterrichtsfaktoren – das, was in der Lehrertasche steckt – lernwirksam optimiert, damit jede/r erfolgreich ist.

Das Differenzierungsmodell kann als Matrix verstanden werden:

	Vorwissen	Interessen	Lernpräferenzen
Lerninhalte			
Lernprozesse			
Lernprodukt			
Lernumfeld			

Beispiel Deutsch

Folgendes Beispiel ist von einer Kollegin, die die Matrix auf Basis von Informationen über ihre Klasse im Vorfeld des Unterrichts verwendet hat. Die Strategie ist in der Matrix verschriftlicht; ihre Begründungen sind anschließend. Diese Strategie hat die Kollegin auf Basis ihres Lerndesigns gemacht und zwar im Vorfeld der Einführung ins Thema im Unterricht.

	Vorwissen	Interessen	Lernpräferenzen
Inhalte	Kein Bedarf	SuS wählen die Zeitschrift aus, die sie interessiert. Das Lernziel ist unabhängig von diesen Interessen, da es ein kommunikatives Ziele ist. Daher haben sie freie Wahl.	Kein Bedarf
Prozesse	Einzelcoaching: in den Ablauf der Lernaufgabe wird ein Gespräch mit der Lehrperson eingebaut, um noch Unklarheiten zu klären, Ideen, Fortschritte oder die Kriterien zu besprechen. SuS wählen den Zeitpunkt.	Kein Bedarf	Kein Bedarf
Produkte	Kein Bedarf	SuS machen ihre Anfrage in Form einer E-Mail oder eines Dialogs am Telefon oder in der Redaktion eines Magazins, d.h., sie beweisen ihre kommunikative Kompetenz in ihrer bevorzugten Form.	SuS können das Lernprodukt in mündlicher oder schriftlicher Form abliefern.
Umfeld	Kein Bedarf	Kein Bedarf	Kein Bedarf

Überlegungen und Begründungen:

Differenzierung des Lerninhalts nach Interessen soll vor allem Motivation schaffen.

Folgende Überlegungen dazu für diese Klasse: Die Interessen in dieser Klasse sind sehr unterschiedlich, und Eigenmotivation kommt erst dann auf, wenn man wirklich etwas über das lesen kann, wo man schon Vorwissen hat, wo man sich auskennt und auf das man durch Lesen einer Zeitschrift ausbauen kann. Falls die Klasse wirklich eine Ausgabe über ein sehr spezielles Thema bringt, kann diese/r SchülerIn durch das Magazin führen, mit seinem/ihrem „Expertenwissen“ darüber. Das erlaubt ihm/ihr das eigene kulturelle Kapital für den Erwerb von Bildungskapital einzusetzen (Begriffe aus Robyn R. Jackson's *Arbeiten Sie nie härter als Ihre Schüler*), und gibt ihm/ihr die Möglichkeit, weitere Talente zu zeigen. In dieser Klasse ist das notwendig, da ich einmal merkte, dass sie in einer kurzen Runde zu eigenen Stärken oder Schwächen (ganz generell zur Einführung ins Thema Präsentationen), fast keine Stärken aufzählen konnten. Ihre Mitschüler mussten einspringen und tolle Seiten an ihnen aufzählen. Für mich war das ein Zeichen, dass sie in der Schule nur ihre Schwächen betont werden, was ich schade finde. Die Wahl des Magazins bringt sie zum Nachdenken über eigenen Vorlieben und sie wählen sicher ein Thema aus, in dem sie sich auskennen. Das Kriterium, in dem Gespräch oder in dem Brief Argumente dafür einzubringen, warum dieses Magazin so wichtig wäre und für sie so toll wäre, ist eine Übung, ihre Interessen und Stärken außerhalb der Schule überhaupt einmal mit in den Unterricht einzubringen.

Differenzierung des Lernprozesses nach Vorwissen soll Lernzuwachs fördern.

Folgende Überlegungen dazu für diese Klasse: Das Gefühl von Kompetenz ist unheimlich wichtig für das Lösen von Aufgaben und das Vermeiden von dem Gefühl der Überforderung. Jene SchülerInnen, die Bereitschaft noch nicht ganz haben, werden das Timeout relativ früh einlösen, um dann positiver an die Aufgabe heranzugehen. Jene SchülerInnen, die die Bereitschaft schon haben, lernen durch dieses Timeout, ihren Lernprozess zu beobachten und mit Kriterien zu vergleichen, um und abzuwägen, wo sie sich noch verbessern könnten. Falls sie denken, dass es ja die einfachste Aufgabe der Welt ist, kann hier die Lehrperson eingreifen und durch kritische Bemerkungen noch etwas an ihnen rütteln. Alle SchülerInnen sollen durch dieses Timeout einschätzen lernen, ob ihr Lernprozess gut verläuft, ob sie die Aufgabe verstanden haben, oder ob sie noch etwas klären müssen. Sie sollen auch entscheiden, wann sie dieses eine Timeout verwenden, um sich zu versichern, dass sie auf dem richtigen Weg sind.

Die SchülerInnen in der Klasse gehen auf kommunikative Übungen mit Enthusiasmus heran. Sie sind jedoch etwas minimalistisch und lesen die Kriterien nicht wirklich durch. Dadurch sind sie zwar positiv auf die Aufgabe eingestellt, da sie sich meist nicht so schnell überfordert fühlen, verschätzen sich aber und sind enttäuscht über die Note, weil sie die Kriterien nicht wirklich beachtet haben, und einfach nur an die Aufgabe herangehen, fast ohne Plan.

Differenzierung des Lernprodukts nach Interesse und Lernprofil soll dazu führen, dass sie einerseits durch die freie Wahl und Autonomie, die sie bekommen, motivierter sind, und andererseits, dass sie effizienter arbeiten, wenn sie das Lernprodukt in der Form „abgeben“, die ihnen am besten liegt.

Folgende Überlegungen dazu für diese Klasse: Es gibt einige Eigenbrötler in dieser Klasse, die einfach besser und schneller alleine arbeiten. Andere sind sehr kommunikativ und behalten Inhalte auch besser indem sie sie mündlich üben bzw. sich mündlich ausdrücken. Bei einigen kommt dazu, dass sie durch schauspielerische Erfahrung hier effizienter sein können, und dieses Talent nutzen können.

Workshop zur Differenzierung

Für diesen Workshop brauchen Sie 45 – 60 Minuten.

1. Wählen Sie ein Thema, das in Ihrem Unterricht unmittelbar ansteht.
2. Erarbeiten Sie die inhaltlichen Lernziele. Sie können dafür eine Lerndesignvorlage verwenden.
 - **VERSTEHEN** (Kernideen)
 - **WISSEN** (Informationen, Fakten)
 - **TUN KÖNNEN** (Fertigkeiten)
3. Falls Zeit, erarbeiten Sie die Ziele für Person & Gruppe ODER das langfristige Ziel („damit die Schülerinnen und Schüler auf lange Sicht in der Lage sind, ...“).
4. Überlegen Sie sich, was Ihre Schüler/innen im Rucksack mitbringen und halten Sie es schriftlich fest:
 - Vorwissen / Vorerfahrung
 - Interessen
 - Lernpräferenzen
5. Verwenden Sie die Differenzierungsmatrix, um eine Strategie im Vorfeld des Unterrichts festzulegen. Falls Ihnen Informationen über die Schülerinnen und Schüler fehlen, überlegen Sie sich, wie sie diese am Effizientesten erheben können. Im Blick: Wie kann ich maximal auf das Lernen der Schüler/innen im Rahmen meiner Ressourcen (Zeit, Energie, Materialien, Raum, Zeit) einwirken?

	Vorwissen	Interessen	Lernpräferenzen
Lerninhalte			
Lernprozesse			
Lernprodukt			
Lernumfeld			

6. Präsentieren Sie Ihre Matrix einer Kollegin/einem Kollegen und begründen Sie Ihre Strategie.
7. Falls Zeit, probieren Sie die „WEG-FREI“ Vorlage, um wichtige Aspekte im Vorfeld der Planung in den Blick zu bekommen.

Reflexionsfragen

Meine Schülerinnen und Schüler

- Welche Informationen brauche ich über meine Schüler/innen als Individuen, um wirksam zu differenzieren? Über die Klassengemeinschaft?
- Was weiß ich schon?
- Wie gut lesen sie? Schreiben? Zuhören?
- Was ist am Schwierigsten für sie in der Schule?
- Wie sehen sie einander?
- Wie werden sie von anderen gesehen?
- Welche Wirkung hat die Gemeinschaftskultur auf ihr Lernen? Ihre persönliche Entwicklung? Ihre soziale Entwicklung?
- Was wissen sie schon über das geplante Thema?
- Was sind ihre Träume? Interessen?
- Wie arbeiten sie am besten zusammen? Was sind ihre individuelle Lernpräferenzen?
- Welche Unterstützung haben sie außerhalb der Schule?
- Welche Erfahrungen und Vorwissen haben sie, das ihnen beim Lernen helfen wird?
- Welche Einstellung haben sie gegenüber Schule? Einem bestimmten Fach? Lernen?

Die Lerninhalte

- Worum geht es wirklich bei diesem Thema?
- Warum ist es wichtig?
- Was verbindet das Thema mit dem Leben der SCHÜLER/INNEN ?
- Was würden ExpertInnen über die Essenz des Themas sagen?
- Wie hilft dieses Thema den SCHÜLER/INNEN dieses Fach besser zu verstehen?
- Welche Kernfragen sind relevant?
- Was machen ExpertInnen mit diesen Kernideen? Welche Probleme lösen sie?
- Welches Potenzial hat dieses Thema, den SCHÜLER/INNEN sich selber und ihre Welt zu verstehen?
- Was wird ihnen ansprechen?

Flexibilität & Klassenführung

- Wie kann ich mit Zeit flexibler umgehen? Mit Raum?
- Wie kann ich mit Materialien flexibler umgehen?
- Wie kann ich Respekt vor Unterschieden in der Gruppe pflegen?
- Wie kann ich Zeit finden, mit Kleingruppen zu arbeiten?
- Wie kann ich Aufgaben gestalten, damit sie angemessene Herausforderung und Struktur für einzelnen und Gruppen geben?
- Wie kann ich unterschiedliche Anweisungen geben?
- Welche Routinen fördern die Selbständigkeit?
- Wie kann ich Schüler/innen an Management beteiligen?
- Wie und wann soll ich mit Individuen arbeiten?
- Wie kann ich die Arbeit entsprechend dokumentieren?
- Wie kann ich angemessene Lärmpegel und Bewegung sichern?

Methoden

- Wie kann ich die Interessen der Schüler/innen berücksichtigen?
- Welche Optionen habe ich, wenn ich Aufgaben gestalte?
- Wie kann ich die Lernpräferenzen der Schüler/innen berücksichtigen?
- Wie kann ich tiefes Denken fördern und fordern?
- Welche Ausdrucksmodalitäten kann ich Schüler/innen anbieten?
- Welche Ausdrucksmodalitäten kann ich Schüler/innen beibringen?
- Wie kann ich Schreib- und Lesekompetenz unterstützen?
- Wie kann ich Qualität fördern und fordern?
- Welche Wahlmöglichkeiten kann ich einbauen?

Checkliste Gruppenarbeit

- Sind die Anweisungen verständlich? Ist die Zielsetzung (Sinn und Zweck) klar?
- Trifft die Aufgabenstellung die Lernziele? Kernideen & Kernfragen? Sehen die Schüler/innen den Zusammenhang zwischen ihrem Tun und dem was sie lernen sollen?
- Finden die meisten die Aufgabenstellung interessant? Machbar?
- Ist die Aufgabenstellung herausfordernd? Kann jedes Gruppenmitglied gleichwertige Beiträge leisten?
- Ermöglicht die Aufgabenstellung erfolgreiche, lernwirksame Zusammenarbeit? Wird das Verstehen gefördert und gefordert?
- Müssen wichtige Beiträge von jedem einzelnen Gruppenmitglied erbracht werden? Wird das Wissen Einzelner genützt und vergemeinschaftet?
- Verstehen die Schüler/innen ihre Rolle genug, um die Gruppenarbeit erfolgreich abzuschließen?
- Ist das Zeitausmaß anregend genug, dass die Schüler/innen sofort mit ihrer Gruppenarbeit beginnen wollen?
- Ist jeder Einzelne und sind die Gruppen verantwortlich für ihr lernen?
- Gibt es einen „Ausweg“ für jene Schüler/innen, die nicht erfolgreich sind? Wissen sie wie und wann sie sich Hilfe suchen können?
- Sind Möglichkeiten für Coaching (seitens Lehrer/innen oder Peers) eingeplant?
- Gibt es Qualitätskriterien und Fortschrittskontrollmöglichkeiten?
- Wissen die Schüler/innen was sie tun sollen/können, wenn sie fertig sind bzw. falls sie früher fertig sind?
- Wie werden die Einzelnen das Gelernte aus der Gruppenarbeit für sich festhalten?

Gleichheit oder Chancengleichheit? Die Geschichte der Linken Schuhe

Geschrieben von Tanja Westfall-Greiter, inspiriert von Lara Davids Blogeintrag von 31.7.08, <http://laradavid.blogspot.com/2008/07/difference-between-equity-and-equality.html>

Die Klassengemeinschaft sitzt in einem Kreis. Frau Gerech bittet sie, ihre linken Schuhe auszuziehen und in die Mitte zu stellen. Die Schüler und Schülerinnen machen mit. So bald alle Schuhe auf einem Haufen in der Mitte des Kreises sind, fängt Frau Gerech an, die Schuhe willkürlich auszuteilen. Dann bittet sie die Schüler und Schülerinnen, die linken Schuhe anzuziehen. „Aber dieser Schuh gehört mir nicht!“ „Aber Frau Gerech, dieser Schuh ist für mich zu groß!“ Die Kinder, die mit dieser Aktion einverstanden sind, sind in der Minderheit.



„Was ist das Problem?“ fragt Frau Gerech erstaunt. „Ich habe euch gleich behandelt – jede Person hat zwei Schuhe, einen für den rechten Fuß und einen für den linken Fuß.“

„Aber Frau Gerech“, sagen sie, „diese Schuhe sind nicht die *richtigen* Schuhe!“

„Achso“, sagt Frau Gerech. „Ihr wolltet Schuhe, die euch am besten passen? Nicht einfach irgendwelche Schuhe?“

„Ja!“ sagen die Schüler und Schülerinnen.

„Aber“, sagt Frau Gerech in einem nachdenklichen Ton, „das scheint mir nicht gerecht. Ich möchte euch alle *gleich* behandeln!“ Sie zeigt auf einen Buben mit relativ großen Füßen, dann auf ein Mädchen mit relativ kleinen Füßen. „Er wird mehr Schuh als du bekommen“, sagt sie.

Dann sagt ein Kind ein bisschen außer sich, „Es ist ja egal, wer mehr Schuh hat! Wichtig ist, dass wir die *richtigen* Schuhe haben!“



Denkpause

Die Geschichte der Linken Schuhe veranschaulicht den Unterschied zwischen „gleicher Behandlung“ und „gleichwertiger Behandlung, zwischen „Gleichheit“ und „Chancengleichheit“.

Wie wirkt sich die Geschichte auf Sie? Können Sie den Unterschied erklären?

Werkstatt Kriteriale Leistungsbeurteilung

Einführung in Kriteriale Leistungsbeurteilung

Die Wichtigkeit der Beurteilungspraxis kann kaum übertrieben werden. Alle Beteiligten – Schüler und Schülerinnen, Eltern und Erziehungsberechtigte sowie Nachhilfeanbieter/innen – orientieren sich an der Art und Weise, wie die Lehrperson beurteilt und prüft. Die Beurteilungspraxis signalisiert dem Schüler, der Schülerin „wie der Lehrer sein Fach auffasst, was er für wichtig hält und was unter qualitativem Lernen zu verstehen ist“ (Neuweg 2009, S. 16).

Mit der Gesetzgebung zur Neuen Mittelschule gibt es wesentliche Veränderungen in der Leistungsbeurteilungspraxis. Relevante Textauschnitte aus der NMS-Lehrplanverordnung („NMS-LPVO“) seien hier erwähnt.

„In den differenzierten Pflichtgegenständen Deutsch, Mathematik und lebende Fremdsprache erfolgt ab der 7. Schulstufe im Kernbereich eine Unterscheidung nach grundlegender und vertiefter Allgemeinbildung, wobei die Inhalte der vertieften Allgemeinbildung eine Auseinandersetzung mit den grundlegenden Bildungsinhalten in einer über die Grundanforderungen hinausgehenden Art auf einem höheren Komplexitätsgrad vorzusehen haben.“ (1. Teil, S. 10)

„Die Anforderungen sind den Schülerinnen und Schülern einsichtig zu machen, vor allem über transparente Beurteilungskriterien mit Bezug zu den jeweiligen Kompetenzen.“ (1. Teil, S. 10)

„Ein differenziertes Angebot an grundlegenden und vertiefenden Aufgaben ist grundsätzlich vorzusehen und dient einerseits dem Zugang und der Herausforderung für alle sowie andererseits der Sicherstellung der Durchlässigkeit im Schulwesen. Pädagogische Bemühungen sollen möglichst viele Schülerinnen und Schüler zum Bildungsziel der vertieften Allgemeinbildung führen.“ (1. Teil, S. 10)

„Für die Bestimmung des Wesentlichen für die Leistungsbeurteilung sind bei den Lehrstoffangaben jedes Faches auch die jeweiligen Beiträge zu den Bildungsbereichen, zu den Aufgabenbereichen der Schule und zu den Leitvorstellungen zu beachten.“ (1. Teil, S. 11)

„Im Rahmen der Bestimmungen über die Leistungsbeurteilung (Leistungsbeurteilungsverordnung) sind auch Methodenkompetenz und Teamkompetenz in die Leistungsbeurteilung so weit einzubeziehen, wie sie für den Unterrichtserfolg im jeweiligen Unterrichtsgegenstand relevant sind.“ (1. Teil, S. 11)

Die NMS-LPVO verlangt für die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts eine Orientierung am Zielbild. Lehr- und Lernprozesse werden „vom Ende her“ geplant, d.h. ausgehend von klar formulierten und am Wesentlichen orientierten Lernzielen und Beurteilungsaufgaben, die anhand von Beurteilungskriterien definieren, welche Anforderungen die Schüler und Schülerinnen am Ende einer Lernphase bewältigen können sollen. „Wesentlich“ meint hier im Einklang mit den Inhalten, die für alle verpflichtend sind, d.h. dem Kernbereich, der mit der schulautonomen Schwerpunktsetzung (Erweiterungsbereich¹) verschränkt ist, sowie gegebenenfalls mit den Bildungsstandards.

Die Investition in eine Unterrichtsplanung „rückwärts“ vom Ziel zahlt sich aus, weil sie dazu führt, dass Lehrende und Lernende im Verlauf von Lehr- und Lernprozessen zielgerecht auf transparente Anforderungen hin lehren und lernen. Dass Klarheit über Erfolgskriterien das Lernen unterstützt, wird nicht nur von der Lebenserfahrung bestätigt sondern auch von der Schulwirksamkeitsforschung:

„Learning starts with ‚backward design‘ ... with the teacher (and preferably also the student) knowing the desired results (expressed as success criteria related to learning intentions) and then working backwards to where the student starts the lesson...“ (Hattie 2012, S. 93)

Klarheit über Lernziele in Bezug zu den Erfolgskriterien ist Hatties Verdichtung von zahlreichen Erkenntnissen aus der Wirksamkeitsforschung (*school and teacher effectiveness*). Um Lern- und Lehrprozesse rückwärts nach dem Prinzip „vom Ende her“ zu gestalten, steht zunächst die Frage nach dem „Was?“ im Vordergrund, um in Folge wirksam und sinnvoll die Frage nach dem „Wie?“ zu beantworten. Diese Herangehensweise an die Unterrichtsplanung mag manchen Lehrpersonen zunächst fremd vorkommen. Neuweg macht diesbezüglich auf Irrtümer und Vorgehensweisen in der Praxis aufmerksam, die oft vom „Wie?“ der Unterrichtsgestaltung ausgehen, ohne sich vorher Klarheit über das „Was“, d.h. was gelehrt, gelernt und überprüft werden soll, verschafft zu haben:

„Leider konzentrieren sich Anstrengungen zur Qualitätssicherung der schulischen Leistungsbeurteilung häufig nur auf die Frage, wie geprüft und beurteilt werden soll. Eine technisch wie sorgfältig auch immer durchgeführte Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung ist jedoch vergleichsweise wertlos, wenn die geprüften Lernziele nicht wesentlich sind. Dabei ist zu beachten, dass ein Inhalt nicht schon deshalb prüfungsbedeutsam ist, weil er im Lehrbuch vorkommt. Der Lehrer sollte Prüfungsfragen insbesondere niemals unter dem Gesichtspunkt der leichten ‚Abfragbarkeit‘ auswählen, sondern Überlegungen darüber anstellen, welche Lernziele tatsächlich prüfungswert sind.“ (Neuweg 2009, S. 16-17)

Die Entwicklungsarbeit der Neuen Mittelschulen zielt auf eine faire und ehrliche Beurteilungspraxis, die im Einklang mit den rechtlichen Rahmenbedingungen ist. Dazu gehören die Bestimmung von sinnvollen, wesentlichen Lernzielen und die Entwicklung von Aufgaben und Kriterien, die Prüfungswertes tatsächlich überprüfen.

Die lehramtliche Tätigkeit besteht aus Pflichten und Rechten, die einzelne Lehrperson trägt die Verantwortung für die Inhalte und Beurteilungspraxis, die sie im Unterricht verwirklicht. Zugleich sind diese Entscheidungen einzelner Lehrkräfte keinesfalls in einem Raum der Beliebig-

¹ Der Erweiterungsbereich umfasst 1/3 des Unterrichts und bietet den Freiraum, eigene Schwerpunktsetzungen in den Pflichtgegenständen zu gestalten. Der Erweiterungsbereich ist gleichermaßen an den Anforderungen der entsprechenden Schulstufe im jeweiligen Gegenstand orientiert und soll daher nicht als „vertieft“ oder „fortgeschritten“ interpretiert werden. Vielmehr geht es um eine andere Thematisierung im Rahmen der Kompetenzziele, die für alle gelten (siehe NMS-Lehrplanverordnung, S. 14).

keit oder persönlichen Geschmacks. Jede/r muss die eigene Praxis sachlich, fachlich und rechtlich begründen.

Ziel der Praxisentwicklung ist daher nichts Neues: eine gute, begründbare Praxis. Neu dazu kommt allerdings sogenannte „Evidenz“, Ergebnisse aus der Forschung.

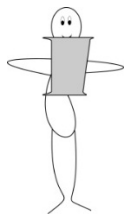
Zu den Begrifflichkeiten: Leistungsfeststellungen und –beurteilungen

Leistungsfeststellung erfolgt *punktuell* (Einzelprüfung) sowie *unterrichtsbegleitend* (Mitarbeit), wobei die gesetzlichen Regelungen die Mitarbeitsfeststellung gegenüber punktuellen Leistungsfeststellung deutlich vorziehen (s. LBVO § 3 Abs. 1 und 4). Der praktische Unterschied zwischen punktueller und unterrichtsbegleitender (Mitarbeit) Leistungsfeststellung liegt darin, dass bei punktueller Leistungsfeststellung Lern- und Lehrprozesse zwecks Leistungsfeststellung unterbrochen werden. Der Schüler, die Schülerin fühlt sich auf dem Prüfstand, weil dies so ist.

Es sei darauf hingewiesen, dass hier die Rechtslage und übliche Praxis auseinander klaffen (vgl. Eder et al, 2009). Mitarbeit umfasst oft Verhalten (Disziplinierungsfunktion) oder nur Reproduzieren von Inhalten (z.B. Bankfragen/Handhebung) und enthält somit falsche oder mangelhafte Informationen für die Beurteilung und Ermittlung einer Gesamtnote.

Schularbeiten sind eine „besondere Prüfungsform“ im Rahmen der punktuellen Leistungsfeststellung und –beurteilung und müssen als solche auch benotet werden. Sie sind allerdings als eine Überprüfung unter vielen zu betrachten.

Tipp



Mehr zu dem rechtlichen Rahmen der Lehramtstätigkeit und Beurteilung finden Sie in:

„Pädagogisches Argumentarium zu NMS-relevanten Themen“ (2016),
http://www.nmsvernetzung.at/pluginfile.php/9615/mod_glossary/attachment/4359/P%C3%A4dagogisches%20Argumentarium%20NMS%2020160125%20final.pdf

Orientierungshilfe Leistungsbeurteilung, Teil 1, Grundlagen und Begriffe (2012)
<http://www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=2473&mode=entry&hook=1731>

Der Leistungsbeurteilungsmix: Formative, Summative und Partizipative Beurteilung

Leistungsbeurteilung besteht aus einem Mix: Beurteilung *von* Lernen (summativ), Beurteilung *für* Lernen (formativ) und Beurteilung *als* Lernen (partizipativ).

Summative Beurteilung ist die Feststellung von Leistungsqualität zwecks Belege für die Benotung. Die Ergebnisse summativer Leistungsfeststellungen werden dafür aufgezeichnet.

Formative Beurteilung hingegen dient der Informationsfeststellung, die als Auskunft über den Lernstand eines Schülers, einer Schülerin im Hinblick auf die zu erreichenden Ziele genützt wird, um Rückmeldung zu geben (Feedback-Funktion). Formative Leistungsfeststellungen haben eines gemeinsam mit summativen Leistungsfeststellungen: beide sind im Bezug zum Zielbild, für beide können die gleichen Aufgabenstellungen verwendet werden. Sie unterscheiden sich primär in der *Handhabung*: Eine Leistungsfeststellung ist dann formativ, wenn die Ergebnisse der förderlichen Rückmeldung bzw. der Anpassung nächster Schritte im Unterricht in Hinblick auf den Lernstand der Lernenden dienen.

Rückmeldung aus Informationsfeststellungen ist nicht nur für den Lernenden sondern auch für die Lehrperson, weil sie als Grundlage für Entscheidungen über die nächsten Schritten im Unterricht dient. Das ist was der Begriff „evidenz-informierte Praxis“ bzw. „Selbstevaluation der Lehrperson“ meint: die kontinuierliche Erhebung von Lernstand, um die Lücke zwischen Gelerntem und Gelernten festzustellen. So gesehen, kann man eine solche Praxis grundsätzlich als formativ begreifen, weil dadurch im Prozess sowohl das Lernen als auch das Lehren gelenkt und geleitet wird.

Obwohl die positive Wirkung von formativer Beurteilung auf den schulischen Erfolg den meist untersuchten und für wirksam bestätigte Praxis ist, wird leider der regelmäßige Einsatz von Informationsfeststellungen in der Praxis verhältnismäßig selten genutzt (Neuweg 2009, S. 19). Scriven hat diese formative Wirkung erstmals 1967 festgestellt. Black und Wiliam (1998a) entdeckten in ihrer Forschung 30 Jahre später, dass formative Leistungsbeurteilung eine signifikante Wirkung auf den Lernertrag hat – mehr als andere Interventionen und wesentlich wirkungsvoller als summative Leistungsbeurteilung, die sogar eine negative Wirkung auf das Lernergebnis haben kann. Inzwischen wurden diese Erkenntnisse von Hatties (2009) Mega-Studie bestätigt und konkretere Hinweise über die darunterliegende Praxis identifiziert: Zentrales Merkmal wirksamer Lehrpersonen ist die stetige Untersuchung oder (Selbst-)Evaluation, indem sie *regelmäßig* und *systematisch* den Lernstand der Schülerinnen und Schüler im Bezug zu dem Zielbild und Erfolgskriterien feststellen. Auf Basis dieser Informationen oder „Evidenz“ ist die Lehrperson in der Lage, die Lücke zwischen Lehren und Lernen, zwischen Lernstand und Ziel zu erschließen, um dann nächste Schritte zu bestimmen und diese Lücke zu schließen.

Im englischen Sprachraum wird zwischen Leistungsbeurteilung *von* Lernen und Leistungsbeurteilung *für* bzw. in letzter Zeit *als* Lernen unterscheidet (vgl. Earl 2013). Leistungsbeurteilung *für* Lernen bezieht sich auf den Fokus auf formative Rückmeldung und Methoden, die zur Lernautonomie und eigenständige Lernkontrolle führen, wie kriteriengestützte Selbsteinschätzung und Peer-Feedback. Leistungsbeurteilung *als* Lernen meint die Mitbestimmung und Beteiligung der Lernenden bei der Festlegung von Kriterien und Beurteilungsmethoden. Aus diesem Grund nennen wir diese Art von Leistungsbeurteilung „konstitutiv“ oder „partizipativ“. Ähnlich wie Neuweg im österreichischen Kontext, behauptet Earl, dass trotz der oben genannten Erkenntnisse aus der Forschung summative Leistungsbeurteilung die Praxis dominiert. Sie stellt die tradierte Praxis als Pyramide dar:



Abbildung 6: Die Pyramide der Leistungsbeurteilung (vgl. Earl 2013)

Seit Beginn der NMS-Entwicklungsbegleitung haben Lerndesigner und Lerndesignerinnen den Praxismix unter die Lupe genommen. Reale Praxis wird festgehalten, dann ein Bild für das NMS-Praxisziel entworfen. Typische Bilder, die vorkommen, sind hier abgebildet:

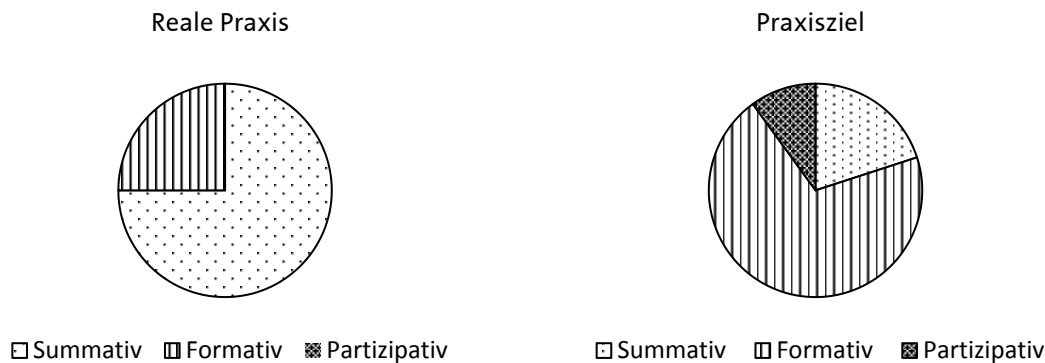


Abbildung 7: Praxismix – Ergebnisse aus der Lernatelierarbeit

Die Erkenntnis aus der Lernatelierarbeit: Auch wenn die Wichtigkeit von Informationsfeststellungen bzw. formativer Leistungsbeurteilung bekannt ist, dominieren die Praxis oft alte Muster, in denen Noten und die summativen Aufzeichnungen im Vordergrund stehen. Diese Kultur fördert die oft beklagte Notensorientierung seitens Lernenden und Eltern. Dort, wo Erhebungen zum Leistungsstand der Schüler und Schülerinnen der Informationsfeststellung dienen, die daraus gewonnenen Erkenntnisse in Lern- und Lehrprozessen einfließen und wirksam werden, wird nicht nur Transparenz gefördert, sondern es werden auch die Handlungsmöglichkeiten für Lehrende und Lernende (und deren Eltern) gesteigert.



Denkpause

Was ist mein/unserer Mix?

Welcher Mix wäre für mich/uns erstrebenswert und machbar? Welche Veränderungen braucht es in der Praxis, um dieses Ziel zu erreichen?

Formative Leistungsbeurteilung: Systematische und regelmäßige Erhebung von Lernstand

Formative Leistungsbeurteilung verlangt sogenannte „diagnostische Kompetenz“, ein klinischer Begriff, der manchmal verwirrt. Die meisten Lehrpersonen sind nicht ausgebildete Psycholog/innen. Eine klinische Diagnostik, etwa wie zu Lernstörungen oder IQ-Messung, soll am besten von Schulpsycholog/innen vollzogen werden. Und trotzdem haben Lehrkräfte auch pädagogische Diagnostikkompetenz, die sie alltäglich zur Problemlösung einsetzen.

Wie Mediziner/innen oder Automechaniker/innen, die zur Problembehandlung Informationen über den Ist-Stand sich einholen und ihr Wissen und ihre Erfahrung verwenden, um das Problem zu lösen, so „diagnostizieren“ Lehrkräfte den Lernstand im Bezug zum Kompetenzbild. Zum Beispiel, wenn festgestellt wird, dass manche Kinder das Wesentliche nur kopieren statt kopieren, werden andere Wege um den Lernerfolg für diese Lernenden bestmöglich zu unterstützen. Oder eine Lehrperson macht ein Lernaudit, um die Lernpräferenzen der Lernenden heraus zu finden, um in Folge das Lernumfeld bestmöglich zu gestalten und die Lernprozesse anzupassen. Oder es werden Methoden wie 3-2-1 Ausstiegskarten oder A-B-C-D Karten verwendet, um Hinweise über den Lernstand kurz und einfach zu erheben. Immer ist auf Basis dieser Informationen die Entscheidung: Gibt es Handlungsbedarf? Wenn ja, was sind mögliche nächste Schritte? So ist heutzutage von „*next practice*“ mehr als „*best practice*“ die Rede.

Weil die formative Leistungsbeurteilung während des Lernprozesses stattfindet, und zwar um den Lernprozess zu optimieren oder nächste Schritte auf den aktuellen Lernbedarf anzupassen, wird es nicht aufgezeichnet als Beleg für spätere Gesamtbenotung. Fehler, die im Rahmen der formativen Leistungsbeurteilung festgestellt werden, sind Hinweise für den weiteren Lernweg, damit die Lernenden die Lernziele erreichen. Die formative Funktion mit einer summativen Aufzeichnung zu vermischen führt zu einem negativen Lernumfeld, weil Fehler beim Lernen praktisch-faktisch bestraft werden.

Andreas Schubert, Lehrer, Lerndesigner, Clusterbetreuer und ZLS-Mitarbeiter in Niederösterreich, stellt die Praxis wie folgt dar:

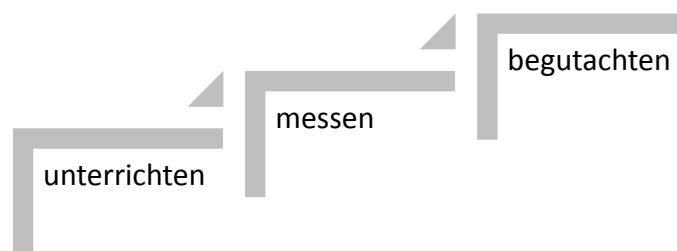


Abbildung 8: Drei Prozesse nach Schubert

Unsere tägliche Praxis während eines Schuljahres ist immer jeweils einem der drei Prozesse zuzuordnen. Und jeder Abschnitt benötigt die für ihn eigenen Werkzeuge.

Während des Unterrichtens benötigen wir regelmäßige und systematische Erhebung von Lernständen (formative Leistungsbeurteilung), um die Lernprozesse zu optimieren oder nächste Schritte auf den aktuellen Lernbedarf anzupassen. Sie dienen somit nicht als Grundlage für spätere Benotung und werden daher nicht aufgezeichnet. In diesem Abschnitt geht es vor allem um Lernförderung.

Beim Messprozess geht es um eine qualitative Erhebung von Kompetenzen (formative & summative Leistungsbeurteilung). Auch hier benötigen wir Werkzeuge. Diese sollten einheitlich und vergleichbar sein, um später für den Begutachtungsprozess herangezogen

werden zu können. Warum auch hier zum Teil von formativer Leistungsbeurteilung gesprochen werden darf, ist weil wie auf S. 13 dargestellt Kompetenzdiagramme als Basis lernwirksame Rückmeldung gelten (z.B. im Zuge des KEL).

Der Begutachtungsprozess (summative Leistungsbeurteilung) wird von uns Lehrpersonen nur in drei Bereichen eingefordert (punktuelle Leistungsfeststellung, Schulnachricht und Zeugnis). Dieser Begutachtungsprozess, welcher auf der Einschätzung der Leistungsqualität bezugnehmend auf die Messwerte aus dem Messprozess beruht, endet in einer Note, die eine qualitative Beschreibung darstellt und durch eine Ziffer verkürzt wird.

Beispiele von Methoden zur schnellen, punktuellen Lernstandserhebung:

- 3-2-1 Ausstiegskarten
- A-B-C-D Karten
- Selbsteinschätzung / Ich-kann-Sätze
- kurze, fokussierte Pre-/Post-Tests
- Lernstandsbarometer
- Think-Pair-Share
- kurze, schriftliche Antworten, z.B. zu Begriffe oder Konzepte vor und nach Lernaufgaben oder Lernphasen, Antworten im Plenum (anonym) vorlesen und diskutieren
- Problemlöseaufgaben, die sofort kontrolliert werden, um nächste (Lern-)Schritte zu bestimmen
- Gespräche mit Lernenden über ihre Problemlöseansätze
- Kurze schriftliche Aufgaben im Unterricht, z.B. "Warum ist ... wichtig für... ?" oder ein 1-minütiger Aufsatz, zur Erfassung von Verständnis

Aufwändigere Lernstandserhebungen können auch mittels folgenden Methoden erzielt werden, um ergänzende Informationen zum Lernstand zu bekommen. Dabei ist zu beachten, dass subjektive Feststellungen seitens der Schülerinnen und Schüler kritisch zu betrachten sind, insbesondere wenn sie nicht im Bezug zu Kriterien sind.

- Lerntagebücher
- Lernportfolios
- Selbstreflexionen
- (unmittelbares) Feedback von Peers, Lehrperson oder eLearning-Aufgaben, z.B. auf Basis von Beurteilungsraster

Denkpause



Wie erlebe ich die Phasen Unterrichten-Messen-Begutachen in meiner eigenen Praxis?

Wann, wie und wozu setze ich bewusst die unterschiedlichen Funktionen der Leistungsbeurteilung ein?

Wie fühlt es sich für die Schülerinnen und Schüler an, wenn formative oder gar partizipative Leistungsbeurteilung wesentliche Bestandteile ihrer Lernerfahrung in der Schule sind?

Lernwirksame Rückmeldung und Peer Feedback

Eine förderliche Rückmeldekultur hängt von Klarheit und Transparenz der Kriterien ab. Lernwirksame Rückmeldung richtet die Aufmerksamkeit auf Qualität im Bezug zu einem allgemeinen Ziel, nämlich Verbesserungspotenzial aufzuzeigen. Rückmeldung wirkt, wenn es an transparenten Zielen und Kriterien orientiert ist. Diese sind Bestandteil eines kompetenzorientierten Curriculums.

Wiggins (2012) weist auf sieben Merkmale wirksamer Rückmeldung:

- *Erfolgsorientiert*: Der Sinn und Zweck von Rückmeldung ist, noch besser zu werden; der Fokus liegt auf diesem Ziel;
- *Konkret und transparent*: Rückmeldung beschreibt konkret was die Leistung im Bezug zu den Erfolgskriterien darstellt; die Kriterien sind transparent;
- *Machbar*: Rückmeldung zeigt realistische Handlungsmöglichkeiten für den Lernenden auf, damit sie noch besser werden;
- *Benutzerfreundlich*: Rückmeldung ist verständlich und relevant zu den Zielen;
- *Zeitgerecht*: Die Leistung im Lernprozess, die rückgemeldet wird, versteht sich als *work-in-progress*, nicht ein vollendetes Werk auf dem Prüfstand;
- *Kontinuierlich*: Rückmeldung wird nur auf die Leistungsentwicklung wirksam, wenn es über einen längeren Zeitraum gegeben wird;
- *Konsequent*: Feedback orientiert sich an stabilen, sinnvollen Kriterien und entsprechenden Zielbildern.

Ob formativ oder summativ, in der Handhabung hat jede Leistungsfeststellung eine Feedbackfunktion, vorausgesetzt das Ziel und der Maßstab sind klar und die Schüler und Schülerinnen haben mehrere Möglichkeiten, ihre Kompetenz auf den Prüfstand zu stellen und dabei festzustellen, ob und inwieweit sie Entwicklungsschritte gemacht haben. Es lohnt sich, auch Reflexion über Erfolge zu verlangen, denn aus Schwächen werden selten Stärken (Funke 2012).

- Was hat dazu geführt, dass dieses Ergebnis besser ist?
- Was habe ich anders oder besser gemacht?
- Was war anders oder besser in der Aufgabenstellung, damit ich eine bessere Leistung erbringen konnte?

Wenn die Maßstäbe nicht durch Beurteilungsraster transparent gemacht werden, bleiben die Schüler und Schülerinnen an ihre Herkunft gebunden und der sogenannte Hausverstand gewinnt die Oberhand über den Fachverstand.

Eine untersuchte Praxis, die eine lernwirksame Kultur fördert und signifikante Wirkungen auf Lernergebnisse der Schülern und Schülerinnen ist, ist das Kompetenzdiagramm, das die Ergebnisse (hier 0-4 nach der 4.0-Skala) und die Aufgaben (A-E) über einen Zeitraum als Liniendiagramm darstellt:

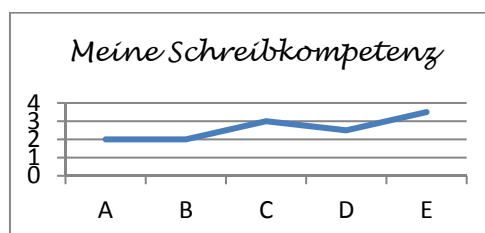


Abbildung 9: Kompetenzdiagramm

Diese Methode der Dokumentation von Leistungsentwicklung bzw. Lernfortschritt wurde in 14 Studien untersucht. Die Ergebnisse waren überraschend: Das Kompetenzdiagramm hatte eine statistisch signifikante positive Wirkung auf die Leistungsentwicklung der Schüler und Schülerinnen (Marzano 2009) dann und dort, wo Kriterien transparent waren und die Lernenden ihr Lernen daran orientierten.

Auch Peer Feedback setzt daher voraus, dass alle ein klares, gemeinsames Verständnis von den Lernzielen und den Erfolgskriterien haben. Peer Feedback muss gelernt und unterstützt werden, z.B. mit Informationen über Lernziele, Beispiele von erfolgreichen Leistungen im Zielbild und Beurteilungsraster für die (Selbst-)Einschätzung der Leistungsqualität. So kann Peer Feedback das eigenständige, kritische und fachliche Denken fördern und zugleich Kollegialität und Sozialität in der Lerngemeinschaft bestärken. Beim Rückmelden lernen auch die Schülerinnen und Schüler ihre Meinungen sachlich zu begründen. Dazu benötigen sie allerdings eine Einführung und Werkzeuge wie:

- Phrasen und Redefloskeln zur Unterstützung der Kommunikation
- Beurteilungsraster zur Einschätzung der Leistungsqualität
- Beispiele von Leistungen auf unterschiedlichen Qualitätsstufen
- Peer-Feedbackbögen zur Strukturierung schriftlicher oder mündlicher Rückmeldung

Keller & Westfall-Greiter (2014) vertreten die Ansicht, dass „Feedback Kompetenz“ eine wesentliche Dimension des Unterrichts bzw. der Allgemeinbildung sein soll:

„Dabei kann der Unterricht auch bei jungen Kindern auf einen reichen Erfahrungsschatz zurückgreifen, da sie Feedback aus ihrem Alltag kennen: Ein Gesichtsausdruck, ein Geräusch, aber auch Sprachlosigkeit können alle eine Rückmeldung darstellen. So gesehen kommen Kinder bereits mit Feedbackerfahrung in den Kindergarten bzw. die Schule. Sie bringen auch eigene Maßstäbe für gut/schlecht, schön/hässlich, nett/böse usw. mit, worauf sie ihre Präferenzen und Urteile aufbauen.

Solche persönlichen Werte und Alltagserlebnisse bieten sich als Ausgangspunkte für die altersgerechte Thematisierung von Feedback sowie Kriterien an. Die Kinder können aufgefordert werden, aus ihrer eigenen Sicht eine Geschichte, ein Bild o.ä. zu beurteilen: Eine gute Geschichte ist eine spannende, fesselnde, berührende Geschichte. Ein schönes Bild ist ein farbenfrohes, bewegendes, stimmungsvolles Bild. Schon im jungen Alter können die Grundsteine für Feedback gelegt werden, indem Schauen, Zuhören, Staunen, (Sich-)Fragen und (andere) Inspirieren bewusst eingeleitet und diese Verständigungsprozesse mit den Kindern im Gang gehalten werden. Fragen wie „Was macht etwas schön?“ oder „Warum ist etwas gut?“ wirken erweiternd und vertiefend auf die Alltagsmaßstäbe der Kinder. Im Hinblick auf Fremdsprachenunterricht können diese Gespräche anfänglich in der Muttersprache stattfinden; mit der Zeit kann entsprechendes Vokabular in der Zielsprache aufgebaut werden.

Ansetzen kann man dabei auch bei den eigenen Erlebnissen und Tätigkeiten der Kinder, also „von der Sache her statt über die Sache“. Gerade beim Schreiben, Diskutieren und Präsentieren kann die eigene Lebenserfahrung im Unterricht eine fruchtbare Basis für die Thematisierung von Zielbildern, Kriterien und Handlungsoptionen sein. Die Rückmeldung anderer kann Kinder anregen, über ihre eigene Wirksamkeit zu reflektieren. Im *Peer Feedback* liegt also das Potential, Reflexion zu fördern und fordern, Selbstwirksamkeit zu stärken und Lernen in Gang zu setzen bzw. im Gang zu halten.“ (Keller & Westfall-Greiter 2014, S. 5)

Beurteilungskompetenz: Ein allgemeines Bildungsziel

Beurteilungskompetenz („*assessment literacy*“, siehe <http://assessmentliteracy.org/>) ist eine zentrale pädagogische Kompetenz. Fischer (2015) betont die Bedeutung von Urteilsvermögen in der heutigen Entscheidungsgesellschaft. Er plädiert für Bildungsprozesse, die junge Menschen in der Lage versetzt, eine Sachlage systematisch und kritisch auszuwerten, um informierte Meinungen zu bilden und Entscheidungen zu treffen.

Qualitative vs. Quantitative Beurteilungsprozesse

„Der Prozess ist klüger als der Mensch“, so Wilfried Schley, wissenschaftliche Leitung der NMS-Entwicklungsbegleitung während der Pilotierungsphase. Umso wichtiger ist es, dass der Mensch einen guten, sinnvollen Prozess wählt. Beurteilungsprozesse sind wesentliche Teilprozesse von Bildung. Sie bilden und verbilden, je nachdem, wie der Prozess die Aufmerksamkeit der Lernenden richtet: Ist das Ziel, möglichst viele Punkte zu sammeln und Lerninhalte als (Merk-)Stoff zu behandeln? Oder die Qualität von Handlungen und Ergebnisse festzustellen?

Das Spannungsfeld Qualität und Quantität hat hohe Relevanz für die Gestaltung von Bildungsprozessen. Dazu unterscheidet Horst Rumpf (2010) zwischen Bildungsprozesse, die darauf ausgerichtet sind, dass Schülerinnen und Schüler „bescheid wissen“, und Bildungsprozesse, die die Bildung der Weltbeziehung der Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund stellt. Wird Lehren als Vermittlung und damit Lernen als Aufnahme verstanden, besteht die Handlung der Lehrperson darin, bescheid zu geben. Rumpf bezeichnet dieses Verständnis von Lernen als „Lernen 1“ – ein reduziertes Alltagsverständnis, dass „Wissen“ und „wissend werden“ auf einem vordefinierten Pensum eingeschränkt ist. Das Ziel beim Lernen ist dieses Pensum zu beherrschen und damit Lernen abzuschließen. „Lernen 2“ hingegen hält nach Rumpf die Ambivalenz der Welt aus und sieht Wissen als ein unendlich breites und tiefes Potential, welches ein Mensch verwirklicht. Lernen ist die Verwirklichung des Möglichen, des Potentials von Selbst.

Das tradierte Punkte- bzw. Prozentsystem, ein quantitativer Zugang zur Beurteilung, kommt häufig vor, wenn Lehrpläne bzw. Kursinhalte stofforientiert sind. Die Menge an Stoff, den der Lernende beherrscht, wird bei der Beurteilung als Maßstab verwendet und mittels Punkte- und Prozentsysteme berechnet, um eine Note zu ermitteln. Spätestens seit der Einführung der Kompetenzorientierung in der Allgemeinbildung in Österreich, ist das tradierte Punkte- bzw. Prozentsystem in der geltenden Rechtslage nicht mehr begründbar. Kompetenz setzt einen qualitativen Zugang zur Beurteilung von Kompetenzleistungen voraus, um festzustellen, inwieweit das Kompetenzziel erreicht wurde bzw. welcher Qualitätsstufe eine Leistung entspricht.

Das Praxisziel ist Orientierung an Kompetenzen, Komplexitätsgrad und Kriterien, die sogenannte „3-K Orientierung“.

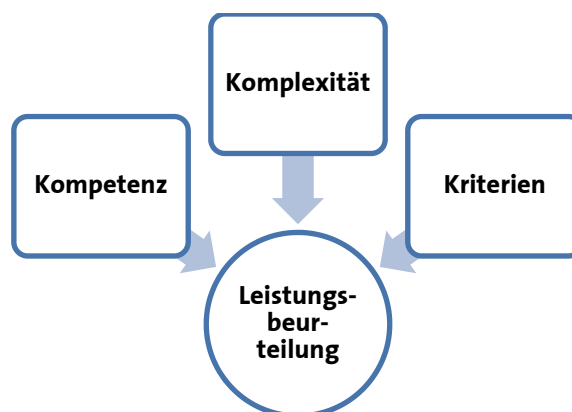


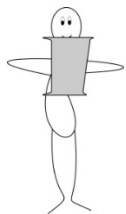
Abbildung 10: 3-K Orientierung

Einer guten, begründbaren Praxis liegen folgende Merkmale zugrunde:

- Kompetenzen, Kriterien und Komplexitätsgrade sind *im Einklang mit dem Fachlehrplan und den Bildungsstandards* im Vorfeld des Unterrichts festzulegen („vom Ende her“).
- Die *Lernzielformulierungen* stellen dar, welche Kompetenz(en) als Zielbild fungiert (fungieren) und am Ende beurteilt wird (werden).
- Die *Kriterien* konkretisieren das Zielbild und entlang dieser Kriterien werden die *Komplexitätsgrade* in einem Beurteilungsraster festgelegt (kriterien-orientierte Beurteilung).
- Lernziele, Kriterien und Beurteilungsraster werden den Lernenden *im Vorfeld kommuniziert*, damit alle Beteiligten Lern- und Lehrprozesse zielgerecht steuern können.
- *Kompetenzziele* orientieren sich an den Kompetenzbeschreibungen der Bildungsstandards.
- *Kriterien* sind im Einklang mit den Kriterien für die BiSta-Kompetenzen.
- *Beschreibungen von Komplexitätsgraden* sind im Einklang mit den Kriterienkatalogen der Bildungsstandards bzw. der Informellen Kompetenz Messung (IKM).

Vor diesem Hintergrund wird klarer, warum quantitative Methoden für die Beurteilung von Kompetenz weniger geeignet sind. Punkte- und Prozentsysteme unterscheiden weder zwischen reproduktiven und eigenständigen Leistungen, noch zwischen wesentlichen Bereichen und Bereichen, die über das Wesentlich hinausgehen.

„Das ermittelte Punkte- oder Fehlerkonglomerat kann nicht begründet auf die inhaltlich bestimmten Notenkategorien der LBVO bezogen werden. Vor diesem Hintergrund erscheint die verbreitete Usance, eine positive Note ab Erreichen der 50%-Punktemarke zu vergeben, besonders problematisch. Für diese Marke existiert in der LBVO kein Anhaltspunkt. Auch ist immer inhaltlich zu fragen, in welchen Leistungsbereichen ein/e Schüler/in diese Punkte erzielt hat und ob dieses Leistungsbild der qualitativen und eben nicht quantitativen Beschreibung einer Notenstufe entspricht“ (Neuweg 2009, S. 103).



Tipp

Für die Entwicklung einer wirksamen Beurteilungspraxis im Einklang mit der Rechtslage gibt es zahlreiche Unterlagen und Ressourcen auf der NMS-Plattform. Zusätzlich zum vorigen Tipp ist die Darstellung der Kluft zwischen Praxis und Rechtslage im Beitrag von Eder, Neuweg und Thonhauser „B6: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung“, [Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2](https://www.bifie.at/buch/1024), online abrufbar: <https://www.bifie.at/buch/1024>.

Qualitätsprozesse in der Leistungsbeurteilung

Stiggins et al. (2006) legen den Fokus auf Qualitätsprozesse in der Leistungsbeurteilung und heben wesentliche Fragen und Entscheidungen hervor. Das Ziel ist es, *akkurate Beurteilung lernwirksam zu verwenden*.

AKKURATE BEURTEILUNG

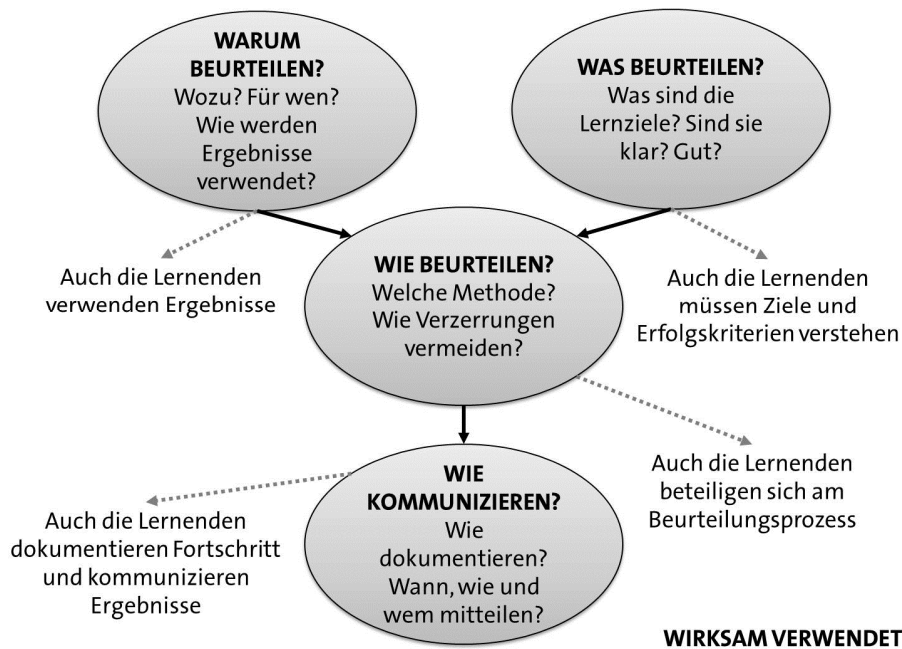


Abbildung 11: Fragen zur Gestaltung lernwirksamer Beurteilung (Stiggins et al. 2006, S. 13)

Die zugrunde liegenden Kernideen lauten:

- Beurteilungsergebnisse können Lernergebnisse mehr oder weniger akkurat berichten²: das Ziel ist *korrekte Information*.
- Die wichtigsten Lernentscheidungen treffen die Schüler und Schülerinnen: Beurteilung soll die Schüler und Schülerinnen dabei *unterstützen*.
- Beurteilung dient immer einem *Informationsbedarf*: Wer braucht Informationen? Wann? Welche? Wie unterscheiden sich der jeweilige Informationsbedarf von Lehrern und Lehrerinnen, Schülern und Schülerinnen, Eltern und Erziehungsberechtigten, andere Institutionen?
- Die Funktion und die Sache bestimmen die Methode, z.B. eine Leistungsfeststellung setzt eine Kompetenzaufgabe voraus, eine schnelle Erhebung zum erlebten Anspruch der gemachten Aufgabe in einer Stunde kann mittels Lernzonenplakat gemacht werden.
- Es gilt das Prinzip, „*So wenig wie möglich, so viel wie nötig*“, um akkurate Informationen für die Benotung (summativ Leistungsfeststellungen) zu bekommen – insbesondere bei punktuellen Leistungsfeststellungen, wo die Lernenden auf dem Prüfstand sind.

² Expertinnen und Experten reden von „Berichten“ hinsichtlich der Systemfunktionen der Note. Das Zeugnis ist ein Bericht über Interpretation der Ergebnisse entlang der Beurteilungsstufen der LBVO – sozusagen ein Gutachten eines Sachverständiger auf Basis von Belege. Ein Ergebnis meint hier „score“, d.h. das Ergebnis einer punktuellen oder unterrichtsbegleitenden Leistungsfeststellung entlang eines Beurteilungsrasters.

Im Prüfungswesen gibt es drei Gütekriterien für Beurteilungsverfahren:

- *Objektivität*: unabhängig vom Prüfer/der Prüferin weist die Beurteilung auf die gleiche Leistungsqualität, unterschiedliche Prüfer/innen kommen unabhängig voneinander zu ähnlichen Ergebnissen.
- *Verlässlichkeit*: die Aufgabe führt zu geringen Messfehlern, ähnliche Ergebnisse von Schülern und Schülerinnen mit ähnlichen Kompetenzniveaus kommen hervor.
- *Validität*: das, was beurteilt werden soll, wird tatsächlich beurteilt, nicht mehr und nicht weniger.

(Vor-)Urteilsfreie Beurteilung

Ein Problem in der Wahrnehmung bei der Einführung der NMS-Gesetzgebung entsteht durch die Notwendigkeit, den möglichen Übertritt von NMS zur AHS weiterhin zu regeln. Im Fall des Übertritts in den 5. und 6. Schulstufen ist ein Schüler, eine Schülerin von einer Aufnahmeprüfung befreit, wenn er/sie die Noten 1 oder 2 in den differenzierten Pflichtgegenständen Deutsch, Englisch und Mathematik im Jahreszeugnis hat. Diese Regelung schaut im ersten Moment wie eine Fortsetzung der Benotungspraxis in der VS aus. Obwohl ein Übertritt relativ selten vorkommt, hat die Regelung eine wesentliche Wirkung – insbesondere auf die Wahrnehmung hinsichtlich Sozialnorm und „AHS-Niveau“ – eine Vorstellung, die seit den 1980er als unbelegbar von der empirischen Forschung widerlegt wird.

Die herrschende Logik lautet ungefähr wie folgende Gedankenkette: Ein/e „1er oder 2er Schüler/in“ in der 5./6. Schulstufe ist auch in der 7./8. Schulstufe „vertieft“, ergo 1 und 2 im 1. Abschnitt = „vertieft“ im 2. Abschnitt, ergo 1-4 vertieft ist eine Ausdifferenzierung von 1 und 2 im 1. Abschnitt. *Diese Logik ist allerdings falsch.* Ihr liegt die Annahme zugrunde, dass es das Phänomen eines/einer „1er bzw. 2er Schülers/Schülerin“ gibt, was bedeuten würde, dass die Leistung eines Schülers/einer Schülerin durch die gesamte Sekundarstufe I hindurch konsequent gleich bleibt. (quasi nach dem Motto: „Einmal ein 1er, immer ein 1er“.) Grundsätzlich ist dies eine personenbezogene, auf Basis einer Sozialnorm erfolgende Zuschreibung, keine leistungsbezogene Feststellung auf Basis einer Sachnorm. Wann findet diese Feststellung bzw. Zuschreibung statt? Beim Eintritt in die NMS, d.h. schon in der Volksschule? Oder vielleicht auch am Ende des ersten Semesters oder des ersten Schuljahres an der NMS? Dieses Etikett gibt eine subjektive Einschätzung und Typisierung von Schülern und Schülerinnen preis, der einem Selektionsgedanke zugrunde liegt. Faktisch und praktisch gibt es keine „1er-Schüler/innen“ sondern Leistungen, die insgesamt mit der Note 1 bewertet werden.

Wenn diese subjektive Typisierung oder gar Sozialordnung in der Praxis aufrecht bleibt, wird es unmöglich sein, Gerechtigkeit und Ehrlichkeit in der Beurteilungspraxis zu sichern. Die wissenschaftlich belegte Wirksamkeit der einzelnen Lehrperson und der Schule, sowie der Interventionscharakter der Schule und ihre Verantwortung hinsichtlich Chancengerechtigkeit werden völlig ausgeblendet. Derart sichert die Schule Gesellschaftsverhältnisse, anstatt die Bildung einzelner Menschen.

Leistungsbeurteilung als prinzipiengeleitete Praxis

Gute Praxis in jeder Profession wird von Prinzipien geleitet. In diesem Teil werden gängige, evidenz-basierte Prinzipien für Beurteilungspraxis präsentiert. Das National Council of Teachers of Mathematics legt folgende Prinzipien für die Beurteilungspraxis fest (zitiert in Stern 2008, S. 94 f.)

1. *Leistungstransparenz*: durch klare Lernziele kohärent mit Beurteilungsaufgaben und –kriterien deutlich machen, was die SuS fachlich verstehen, wissen und tun können sollen

2. *Lernförderung*: das fachliche Lernen durch professionelle Rückmeldung sowie transparente Beurteilungskriterien fördern
3. *Chancengerechtigkeit*: durch hohe Anforderungen an alle und entsprechende Individualisierungs- bzw. Differenzierungsmaßnahmen zur Chancengerechtigkeit beitragen
4. *Offenheit*: durch Partizipation aller Beteiligten einen offenen Prozess sichern
5. *Schlüssigkeit*: durch selbstkritischen Umgang mit Verzerrungen und Verwendung vielfältiger Belege gültige und nachvollziehbare Schlüsse über den Lernerfolg liefern
6. *Kohärenz*: auf langfristige Bildungsziele abstimmen

Das Prinzip „Transparenz und Klarheit“

Um eine gerechte und transparente Beurteilungspraxis zu gestalten ist es sinnvoll und wünschenswert, schon am Beginn des Schuljahres die Schüler und Schülerinnen und ihre Eltern bzw. Erziehungsberechtigten über die Notengebung zu informieren. Transparente, klare Lernziele und Kriterien, die im Rahmen unterrichtlicher Prozessen vergemeinschaftet und dadurch objektiv werden (genauer: intersubjektiv als gemeinsames Verständnis etabliert werden), steuern Lern- und Leistungsverhalten und fungieren als sachliche Grundlagen für eine nachvollziehbare Notenfindung.

Während das Zielbild im Lehrplan oder in einem Standard definiert wird, fehlen die Kriterien, die die Beurteilung nach Stufen eines Notensystems ermöglichen. Wiggins (1998) sieht den bildenden Sinn in Standards darin, dass ein

„Standard eine spezifische Performanz auf einer Kompetenzstufe [beschreibt], die erstrebenswert ist. [...] Standards werden von Kriterien konkretisiert. Ein Standard besagt, dass Schülerinnen und Schüler am Ende der Schule ‚gut schreiben‘ können sollen; Kriterien stellen fest, was ‚gut‘ bedeutet.“ (Wiggins 1998, S. 104-105)

Das Prinzip „Zeitgerechte, vielseitige Rückmeldung“

Black und Wiliam (1998b) weisen darauf hin, dass häufige kurze Tests besser als wenige lange Tests sind und das Neues innerhalb einer Woche nach der ersten Begegnung kontrolliert werden soll.

Das Prinzip „Geprüft wird, was geprüft werden soll“

Weiters weisen Black und Wiliam (1998b) darauf hin, dass Aufgaben zur Feststellung des Lernstands bzw. der Leistung hochqualitativ sein sollen. Sie empfehlen gemeinsame Entwicklung und Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, um eine Sammlung an gute Aufgaben aufzubauen. Dazu siehe „Fokus auf Aufgabenkultur“ im School Walkthrough (Hofbauer & Westfall-Greiter 2015, online unter www.nmsvernetzung.at/swt).

Wichtig ist, dass Aufgaben für die Leistungsfeststellung im Einklang mit den Anforderungen sind, damit das, was ein Schüler, eine Schülerin wirklich leisten kann, nicht falsch eingeschätzt wird (Webb 1997). Validität und Verlässlichkeit soll bei Aufgabenstellungen gesichert werden.

Das Prinzip „Fair, aber doch ehrlich“

Wiggins (1998) betont das pädagogische Prinzip „Fair, aber doch ehrlich“. Dabei geht er von einem hohen Anspruch an allen Schüler und Schülerinnen (s. Chancengerechtigkeit oben) und eine konsequente Orientierung an Exzellenz aus. *Fairness* in der Leistungsbeurteilung bedarf der Transparenz (s. Transparenz und Klarheit oben) von Erwartungen bzw. Anforderungen und Kriterien. Für ihn ist dieses Prinzip eine Frage des Respekts, denn es ist nicht respektvoll gegenüber

dem Schüler, der Schülerin, wenn schlechte Ergebnisse schön geredet werden. Entschlossenheit ist in der pädagogischen Arbeit wichtig: „Exzellenz-orientierte Leistungsbeurteilung setzt voraus, dass wir ehrlich sind, indem wir den Schülerinnen und Schülern akkurat und entschlossen Rückmeldung über ihre Leistungsergebnisse in Bezug auf Exzellenz geben“ (ebenda, S. 116). Fairness bedeutet aber auch, „dass wir den gleichen Grad an Exzellenz nicht von allen zum gleichen Zeitpunkt erwarten“ (ebenda). Vielmehr geht es darum, dass Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler, deren Leistungsergebnisse weit unter den Erwartungen sind, nicht aus falsch verstandener Güte mit besseren Noten „versorgen“, als dies ihre (nicht-) erworbenen Kompetenzen zulassen würden.

Das Prinzip „Chancengerechtigkeit und Kultur der zweiten Chance“

Wormeli (2006) argumentiert, dass Leistungen erst dann zwecks Aufzeichnung festgestellt werden sollen, wenn der Schüler, die Schülerin in der Lage ist, eine positive Leistung zu erbringen. Im Sinne der Gerechtigkeit argumentiert er auch, dass die Benotung – als Zusammenfassung des Leistungsstandes bzw. der Kompetenz – den wirklichen Lernertrag widerspiegeln soll; daher soll ein schlechtes Ergebnis bei späterem Leistungserfolg ersetzt werden (Prinzip „Zweite Chance“).

Die „Kultur der zweiten Chance“ ist im Rahmen der Lernatelierarbeit mit Lerndesignerinnen und Lerndesigner entstanden. Schülerinnen und Schüler haben das Recht, sich selber auf den Prüfstand zu stellen, um ihre Kompetenz zu beweisen. Grundsätzlich sieht auch die Leistungsbeurteilungsverordnung auch dieses Recht vor: Schülerinnen und Schüler dürfen eine Prüfung einfordern, um ihre Note zu verbessern.

Webb (1997) stellt auf Basis seiner Beforschung standardisierten Testungen Folgendes fest:

- Wenn die Anforderungen vorsehen, dass alle Schülerinnen und Schüler hohen Ansprüchen entsprechen können, müssen Leistungsfeststellungen im Einklang mit den Anforderungen jedem Schüler, jeder Schülerin eine vernünftige Chance geben, das erreichte Leistungspotenzial zu beweisen.
- Ein Beurteilungssystem orientiert an Bildungsstandards sichert Möglichkeiten für die Lernenden, die bei einer Form der Leistungsfeststellung nicht erfolgreich sind, ihr Wissen und Verstehen bei einer alternativen Form oder bei der gleichen Form unter anderen Bedingungen sichtbar zu machen.
- Aufgaben zur Feststellung von Kompetenz werden diverse Leistungen ergeben, insbesondere dann, wenn die Aufgabenstellung von bestimmten lebensweltlichen Erfahrungen ausgeht. Weil ihre Lebenserfahrungen sehr unterschiedlich sind, kann die Anwendung von Wissen und Können beim Lösen solcher Aufgaben sehr unterschiedlich erfolgen. Webbs Empfehlung: Antworten sollen nach Adäquatheit der Anwendung und nicht nach der dargestellten Erfahrung – die für die Lehrperson fremd sein mag – beurteilt werden.

Prinzip „Vielfältige und diversitätssensible Aufgaben zur Leistungsfeststellung“

Anforderungen hinsichtlich der Anwendung des Gelernten können in sehr unterschiedlichen Formen erfüllt werden. Es muss nicht eine Aufgabe für alle geben, solange Validität und Verlässlichkeit gegeben sind (Webb 1997). Insbesondere soll beachtet werden, dass das Wissen, das ein Schüler, eine Schülerin bei einer Leistungsfeststellung demonstriert, durch die Form der Leistungsfeststellung variieren kann. Selten wird eine einzige Form von Leistungsfeststellung in der Lage sein, valide Belege für alle Schüler/innen zu gewinnen. Webbs Forschung zeigt auf, dass Prüflinge mit positiven Leistungen, die z.B. auf Basis einer Multiple-Choice-Frage positiv bewertet wurden, klare Missverständnisse in schriftlichen Antworten zeigten.

Das Thema Chancengerechtigkeit ist in Webbs Expertise zentral. Die Fähigkeit eines Schülers, einer Schülerin, bei einer bestimmten Leistungsfeststellung erfolgreich zu sein, hängt von mehre-

ren über das Wissen hinausgehenden Faktoren, wie Kultur, sozialer Hintergrund und Erfahrungen, ab. Leistungsfeststellungen werden daher akkurater und gerechter, wenn alternative Formen von Leistungsfeststellungen für das Messen des Lernerfolgs zur Verfügung stehen, um akkurate und gerechte Beurteilung zu sichern.

Vertiefte und grundlegende Allgemeinbildung in den 7. und 8. Schulstufen

Mit der Gesetzgebung der Neuen Mittelschule wurden zwei neue Begriffe für eine differenzierte Leistungsbeurteilung in den 7. und 8. Schulstufen eingeführt: „vertiefte“ und „grundlegende“ Allgemeinbildung. Diese Unterschiede sind ausschließlich für die Leistungsbeurteilung (d.h. die Benotung) relevant. Das klingt einfach, ist es aber nicht. International gesehen gibt es keinen Vergleich für derartige Differenzierungen in der Leistungsbeurteilung, die Hinweise liefern, wie diese Differenzierungen operationalisiert und in die Praxis umgesetzt werden können. Die Neue Mittelschulen betreten Neuland.

Es ergibt sich eine Skala von sieben Noten, die im Rahmen der Rechtslage für die Leistungsbeurteilung verwendet werden:

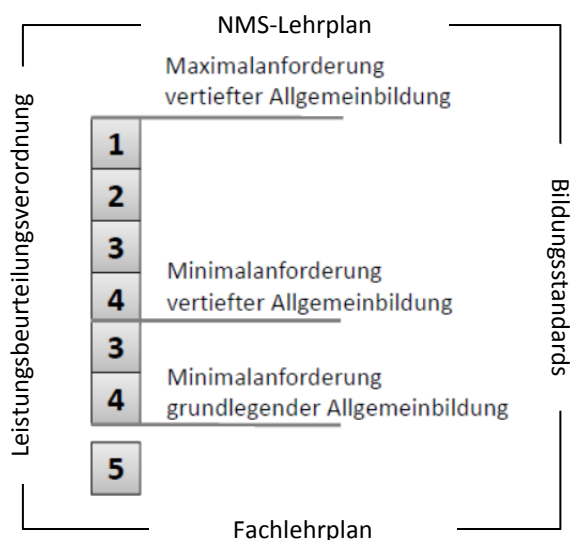


Abbildung 12: Benotung in den 7.-8. Schulstufen der NMS

Die Unterscheidung zwischen vertiefter und grundlegender Allgemeinbildung, die bei der Ermittlung einer Note vollzogen wird, ist mit Ein- bzw. Ausschlussmechanismen für den weiteren Bildungsweg gekoppelt, die in den Regelungen hinsichtlich Berechtigungen für den weiteren Bildungsweg definiert werden. *Im ersten Moment wird der Eindruck erweckt, dass die Beurteilung eine Selektionsfunktion hat. Dies ist aber nicht der Fall: rechtlich gesehen werden Berechtigungsregelungen erst nach der Beurteilung der Lehrperson in Gang gesetzt.*

Leistungsfeststellungen und -beurteilungen sind auf Basis objektiver Kriterien vorzunehmen, die während der gesamten Sekundarstufe I zur Anwendung kommen, und nicht auf Basis subjektiver Einschätzung von Eignung seitens der Lehrperson. „Die Anforderungen sind den Schülerinnen und Schülern einsichtig zu machen, vor allem über transparente Beurteilungskriterien mit Bezug zu den jeweiligen Kompetenzen“ (NMS-LPVO, 1. Teil, S. 10).

Es gelten die allgemeinen Bildungsziele, denen demokratische Prinzipien zugrunde liegen sowie die Unterscheidung in der Benotung auf Basis realer Leistungsergebnisse zu machen und nicht basierend auf Zuschreibungen, persönlichen Meinungen oder Einschätzungen der Lehrperson

bzgl. der Zukunftsziele des Schülers/der Schülerin oder auch basierend auf Wünschen der Erziehungsberechtigten.

Bestimmung von Komplexitätsgrad

Die unterschiedlichen Komplexitätsgrade einer erzielten Kompetenzleistung müssen anhand von Sachkriterien, die Qualität definieren, fach- und kompetenzspezifisch festgelegt werden. Als Werkzeuge dienen Beurteilungsraster jeglicher Form (4.0-Skalen, Beurteilungskriterienkataloge, usw.), die zusammen mit den Lernzielen die Anforderungen konkretisieren. Die Beurteilungsstufen der LBVO geben Orientierung für zwei wesentliche Faktoren zur Beurteilung von Komplexität erbrachter Leistungen: 1) Eigenständigkeit und die Fähigkeit, Wissen und Können bei neuartigen Aufgaben anzuwenden (eigenständige Anwendung/Transfer), 2) Erfassung des Lehrstoffes (überwiegend reproduktiv, Wesentlichkeit). Ein Instrument für die sachliche Bestimmung von Komplexität fehlt allerdings.

Im Testing- und Schulwesen wird zunehmend das *Depths of Knowledge* („Tiefe des Wissens“) Modell von Norman Webb (1997) als Werkzeug verwendet. Webb entwickelte das Modell, um den kognitiven Anspruch von standardisierten Testaufgaben systematisch festzustellen und diese mit den Anforderungen von Bildungsstandards abzugleichen. Er analysierte die Komplexität von Aufgaben in externen Standardtestungen und entwickelte daraus vier Bereiche von Aufgaben, die unterschiedliche kognitive Ansprüche stellen, welche mit mehr oder weniger vertieftem Wissen über einen Sachverhalt korrelieren.

Für die Praxis ist Webbs Modell ein gutes, evidenz-basiertes Werkzeug, um den Komplexitätsgrad von den Anforderungen einer Schulstufe zu analysieren und in Folge Aufgabenstellungen in Übereinstimmung zu bringen. So können Lehr- und Lernprozesse bestmöglich entsprechend der von den Bildungsstandards und den Fachlehrplänen vorgezeichneten Zielbilder gestaltet werden. In Folge ermöglicht das Modell eine akkurate Beurteilung nach Grad der Komplexität. Aus diesem Grund ist das *Depths of Knowledge* Modell besonders gut geeignet, um eine Beurteilung nach vertiefter und grundlegender Allgemeinbildung vorzunehmen.

Webbs „Tiefe des Wissens“ Bereiche	
Bereich 1: Erinnern	Fakten, Informationen, Begriffe, einfache Verfahren wiedergeben; vertraute Prozesse oder Formeln verwenden
Bereich 2: Fertigkeiten/ Schlüsselkonzepte	Informationen bzw. Schlüsselkonzepte anwenden; zwei oder mehrere Schritte; Überlegungen über Lösungswege anstellen
Bereich 3: Strategisches Denken	Logisch denken, einen Plan entwickeln, Belege/Daten verwenden, mehrere Lösungswege zur Verfügung, begründen, Schritte in Reihenfolge setzen, Abstraktion
Bereich 4: Erweitertes Denken	Untersuchen, erkunden, nachdenken, mehrere Bedingungen bei der Problemanalyse und Lösungsfindung berücksichtigen, vernetzen, in Beziehung setzen, eine Lösungsstrategie aus vielen möglichen entwickeln und anwenden

Abbildung 13: Wissensbereiche „Depths of Knowledge“ (Webb 1997)

Webbs Konkretisierung von Anforderungen und deren Ansprüchen veranschaulicht einen wichtigen Aspekt für die Praxis: *die Aufgabe kann eine Vorwegnahme der tatsächlichen Kompetenz sein*. Wenn der Prüfling von der Aufgabe her aufgefordert wird, sich zu erinnern, dann wird er nur das Erinnern (Bereich 1) zeigen. Das gleiche gilt für Aufgabenstellungen im Rahmen von

Lern- und Lehrprozessen. Dort, wo nur Bereich 1 beansprucht wird, wird auch nur Bereich 1 gefördert und gefordert. Anders gesagt, *die Anforderungen von Aufgaben bestimmen die (Lern-)Ergebnisse.*

Die Herausforderung in der Praxis ist entsprechend den Anforderungen der Schulstufe anspruchsvolle, d.h. komplexe, Aufgaben zu stellen (etwa „argumentieren“ in Deutsch oder Mathematik), und nötige Hilfsmittel bzw. Unterstützung jene Schüler und Schülerinnen bereit zu stellen, die bei der Leistungsfeststellung und -beurteilung (noch) nicht eigenständig handeln können.

Eine Einteilung der Schüler und Schülerinnen durch die Zuteilung von Aufgaben unterschiedlicher Komplexitätsgrade ist höchst problematisch, weil die Aufgaben den Anspruch an Komplexität in sich tragen. Aus diesem Grund sehen der NMS-Lehrplan und die Richtlinien vor, dass alle Schüler und Schülerinnen sich mit allen Aufgaben entsprechend den Anforderungen der Schulstufe auseinandersetzen.

Schwierigkeit vs. Komplexität

Das Webb Modell orientiert sich an Komplexität, *nicht an Schwierigkeit*. Schwierigkeit bezieht sich auf die Häufigkeit von korrekten Antworten zu einer Frage. Beispiel: „Was bedeutet ‚unklar‘?“ Wenn viele diese Frage beantworten können, ist es leicht. „Was bedeutet ‚Ambiguitätstoleranz‘?“ Wenn wenige diese Frage beantworten können, ist sie schwierig. In beiden Fällen ist allerdings die angestrebte Leistung die Gleiche – Begriffe wiedergeben, d.h. Bereich 1.

Sind komplexe Aufgaben für alle?

Die kurze Antwort lautet: Ja!

Wenn nicht alle Schüler und Schülerinnen im Rahmen von Lern- und Lehrprozessen mit komplexen Aufgaben konfrontiert werden, a) haben sie keine Chance, ihre kognitive Fähigkeiten bei komplexen bzw. herausfordernden Aufgabenstellen weiter zu entwickeln, und b) gibt es in den Aufzeichnungen keine Grundlage für eine Beurteilung nach allen Beurteilungsstufen der LBVO. Bereits die Beurteilungsstufen selbst stellen einen hohen Anspruch hinsichtlich Vertiefung in einem Fach, und zwar bei den Faktoren *eigenständige Anwendung* und *Wesentlichkeit*. Reproduktive Aufgaben, die einen niedrigen kognitiven Anspruch stellen (Bereich 1), schränken die Leistungsentwicklung sowie die Leistungsfeststellungen als Basis für die Ermittlung der Note auf „genügend“ ein.

Eine komplexe Leistung kann nur dann erbracht werden kann, *wenn eine Aufgabe sie erfordert.*

Tools zur Kriterialen Leistungsbeurteilung für Kollegiales Lernen

Selbsteinschätzung zur Leistungsbeurteilung 1

Wählen Sie jeweils eine Antwort:		Wie sicher sind Sie?		
		nicht sehr	ziemlich	sehr
1.	Summative Leistungsbeurteilung unterscheidet sich von der formativen Leistungsbeurteilung, indem <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> die Ergebnisse aufgezeichnet werden, um sie in die Note einfließen zu lassen. <input type="checkbox"/> sie den Schüler/innen eine Rückmeldung gibt. <input type="checkbox"/> sie an den Bildungsstandards orientiert ist. 			
2.	Die Leistungsbeurteilungsverordnung sieht eine Beurteilung nach <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sozialnorm vor. <input type="checkbox"/> Sachnorm vor. <input type="checkbox"/> Individualnorm vor. 			
3.	Beurteilungsraster unterscheiden sich von Kompetenzrastern, indem sie <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> das Zielbild beschreiben. <input type="checkbox"/> kürzer sind. <input type="checkbox"/> Qualitätsstufen nach Kriterien definieren. 			
4.	Mitarbeitsfeststellungen erfassen <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Verhalten. <input type="checkbox"/> individuellen Lernzuwachs. <input type="checkbox"/> Kompetenzentwicklung. 			
5.	Leistungsfeststellung ist ein Vorgang des <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Bewertens. <input type="checkbox"/> Messens. <input type="checkbox"/> Rückmeldens. 			
6.	Die Note setzt sich jeweils aus einem Drittel Mitarbeit, Lernzielkontrollen und Schularbeiten zusammen. <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ja. <input type="checkbox"/> Nein. <input type="checkbox"/> Kommt darauf an. 			
7.	Aufzeichnungen bestehen ausschließlich aus Noten. <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ja. <input type="checkbox"/> Nein. <input type="checkbox"/> Kommt darauf an. 			
8.	Die Praxis der Mittelwertbildung bei der Note <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> verzerrt das Ergebnis. <input type="checkbox"/> ist objektiv. <input type="checkbox"/> ist fair. 			
9.	Aufgaben, die Kompetenzen sichtbar machen, erfordern			

	<input type="checkbox"/> Erklärung des Erlernten. <input type="checkbox"/> Wiedergabe des Erlernten. <input type="checkbox"/> Anwendung des Erlernten.			
10.	Das Messen unterscheidet sich vom Bewerten, indem <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ergebnisse interpretiert werden. <input type="checkbox"/> Kompetenz festgestellt wird. <input type="checkbox"/> eine Note festgelegt wird. 			
11.	Die Aufgaben für die summative Leistungsbeurteilung werden <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> vor dem Lernprozess bestimmt. <input type="checkbox"/> im Verlaufe des Lernprozesses bestimmt. <input type="checkbox"/> knapp vor der Überprüfung bestimmt. 			
12.	Leistungsfeststellungen erfolgen <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> laufend. <input type="checkbox"/> in gewissen regelmäßigen Abständen. <input type="checkbox"/> ausschließlich am Ende einer Lernphase. 			

Lösung
1. Summative Leistungsbeurteilung unterscheidet sich von der formativen Leistungsbeurteilung, indem die Ergebnisse aufgezeichnet werden, um sie in die Note einfließen zu lassen.
2. Die Leistungsbeurteilungsverordnung sieht eine Beurteilung nach Sachnorm vor, wobei in manchen Fachlehrplänen (z.B. Bildnerische Erziehung, Sport und Bewegung) auch Individualnorm verwendet werden darf.
3. Beurteilungsraster unterscheiden sich von Kompetenzrastern, indem sie Qualitätsstufen von Leistungen nach Kriterien definieren. Kompetenzraster sind ein Inventar an Fertigkeiten und Fähigkeiten.
4. Mitarbeitsfeststellungen erfassen Kompetenzentwicklung, auch „unterrichtsbegleitende“ Feststellungen.
5. Leistungsfeststellung ist ein Vorgang des Messens entlang von Kriterien (Maßstäbe).
6. Die Note setzt sich aus jeweils aus einem Drittel Mitarbeit, Lernzielkontrollen und Schularbeiten zusammen: Nein; die Note soll Information über den aktuellen Stand vermitteln.
7. Aufzeichnungen bestehen ausschließlich aus Noten. Nein; Aufzeichnungen besteht auf vergleichbaren Leistungsfeststellungsergebnissen, die die Kompetenzentwicklung dokumentieren.
8. Die Praxis der Mittelwertbildung bei der Note verzerrt das Ergebnis.
9. Aufgaben, die Kompetenzen sichtbar machen, erfordern Anwendung des Erlernten.
10. Das Messen unterscheidet sich vom Bewerten, indem Kompetenz festgestellt wird (nach Kriterien, z.B. mit einem Beurteilungsraster).
11. Die Aufgaben für die summative Leistungsbeurteilung werden vor dem Lernprozess bestimmt, nach dem Lerndesign-Prinzip „Das Ziel ist das Ziel“.
12. Leistungsfeststellungen erfolgen laufend, sowohl als punktuelle Leistungsfeststellung („ich bin am Prüfstand“) als auch als unterrichtsbegleitende Leistungsfeststellungen („ich nehme am Unterricht teil“).

Selbsteinschätzung zur Leistungsbeurteilung 2

Machen Sie ein X auf dem Spektrum Ihrer Potenziale, um Ihre derzeitige Praxis zu dokumentieren. Tauschen Sie sich mit Kolleg/inn/en aus. Welche drei sind derzeit für Sie am Wichtigsten?

1. Ich verwende ein breites Repertoire an Methoden und Strategien, um den Lernstand meiner Schülerinnen und Schüler kontinuierlich festzustellen.	0% -----100%
2. Ich arbeite bereits systematisch mit Informationen aus Lernstandserhebungen, um Rückmeldung zu geben und über meine nächsten Schritte zu entscheiden.	0% -----100%
3. Ich bin mit dem rechtlichen Rahmen für Beurteilungspraxis (Leistungsbeurteilungsverordnung, Lehrplanverordnung) vertraut.	0% -----100%
4. Ich bin in der Lage, authentische Aufgaben für die Feststellung von Kompetenzen zu erstellen.	0% -----100%
5. Ich bin in der Lage, Kriterien und Qualitätsstufen von den angeforderten Kompetenzen in einem Beurteilungsraster darzustellen.	0% -----100%
6. Meine Aufzeichnungen sind hochqualitativ.	0% -----100%
7. Ich verwende ein breites Repertoire an Methoden, um eine lernwirksame Rückmeldekultur durch Selbst- und Fremdeinschätzung von Leistungsqualität sowie Peer-Feedback zu fördern.	0% -----100%
8. Ich trenne zwischen summativer und formativer Beurteilung.	0% -----100%
9. Ich schätze den Komplexitätsgrad einer Aufgabe bzw. Leistung systematisch ein.	0% -----100%
10. Lern- und Lehrprozesse sind in meinem Unterricht an Kompetenzen, Kriterien und Komplexität orientiert.	0% -----100%
11. Ich halte mich von Zuschreibungen und Etikettieren von Schülerinnen und Schüler zurück.	0% -----100%
12. Ich kann hochqualitative Schularbeiten erstellen.	0% -----100%
13. Ich verwende ein transparentes Leistungsbeurteilungssystem und sichere, dass alle Beteiligten die Anforderungen verstehen.	0% -----100%
14. Meine Mitarbeitsfeststellungen dienen als Belege zur Benotung von Kompetenz.	0% -----100%
15. Meine Aufgabenstellungen sichern, dass alle Schülerinnen und Schüler bestmögliche Chancen haben, ihre beste Leistung zu erbringen.	0% -----100%

3 Grundlegende Fragen zur Leistungsbeurteilung

Wählen Sie den für Sie am sinnvollsten Fragen-Set aus und beantworten Sie die Fragen. Danach tauschen Sie sich mit Kolleg/inn/en aus.

Fragen-Set 1: Verknüpfung mit Wissen

1. Was ist der Unterschied zwischen formativer und summativer Leistungsbeurteilung?
2. Weshalb ist formative Leistungsbeurteilung für eine starke Lernumgebung notwendig?
3. Wie könnten Strategien für formative Leistungsbeurteilung mir helfen, die Schülerinnen und Schüler beim Lernen besser zu unterstützen?

Fragen-Set 2: Auseinandersetzung

1. Inwieweit integriere ich bereits Strategien für formative Leistungsbeurteilung in meine derzeitige Praxis?
2. Welche Inhalte zur Leistungsbeurteilung sind mir vertraut und welche sind neu?
3. Welche Bereiche der Leistungsbeurteilung berücksichtige ich bereits und welche scheinen mir für meine eigene Praxisentwicklung wichtig?

Fragen-Set 3: Transformation

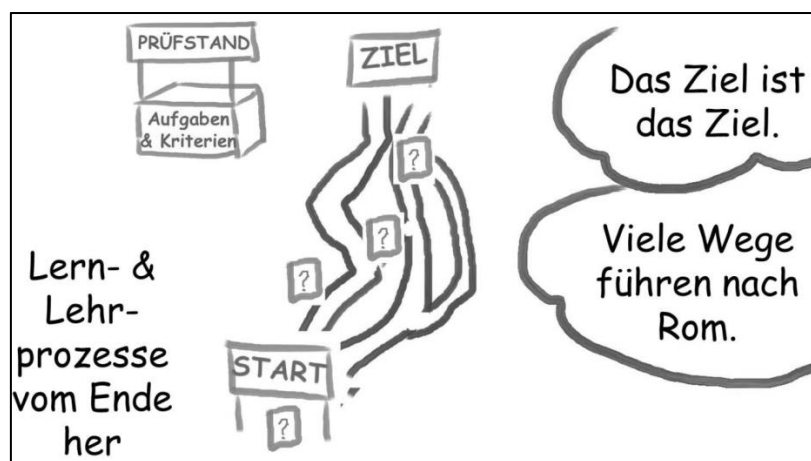
1. Was hat formative Leistungsbeurteilung mit der Lernkultur an unserem Standort zu tun?
2. Was sind die Prinzipien und Erkenntnisse, die formativer Praxis zugrunde liegen? Was ist die Grundhaltung?
3. Welche Wirkung hätte eine konsequent formative Praxis auf mich? auf meine Schülerinnen und Schüler?

Prozesse erklären

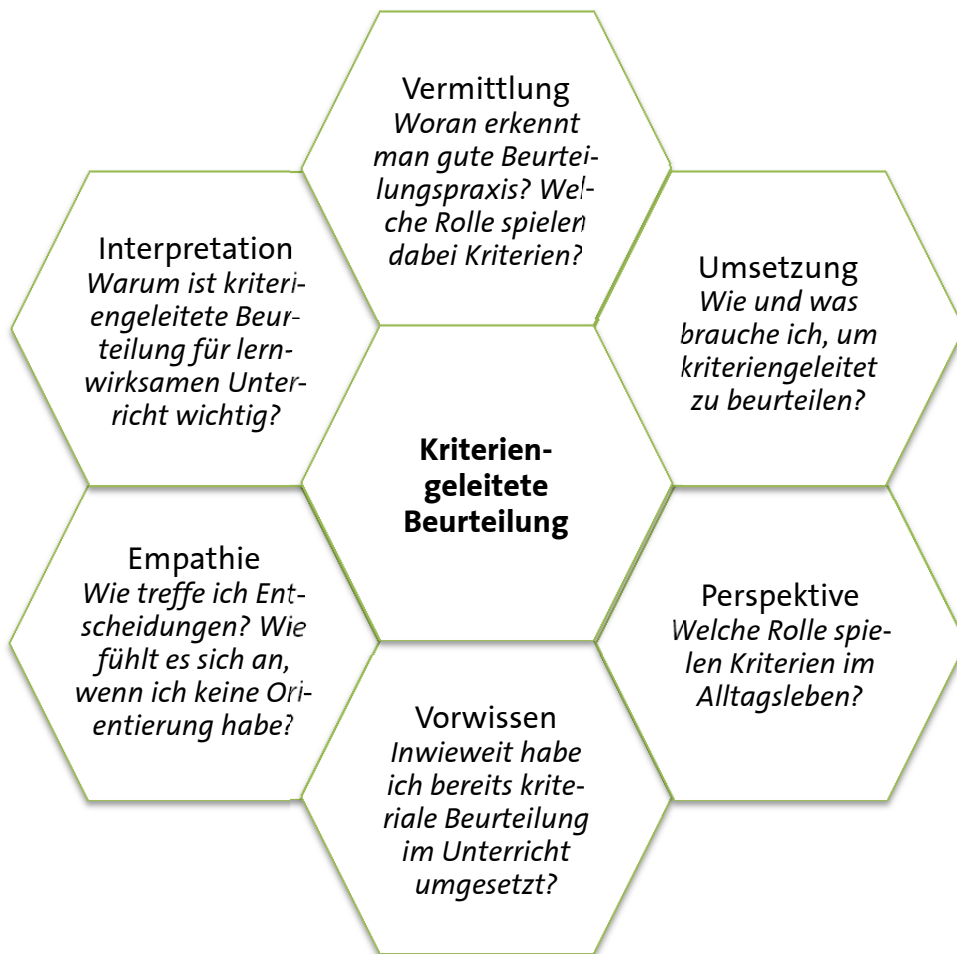
Was passiert in den 3 Schritten zum Unterricht?



Erklären Sie das Tafelbild zur Lerndesignarbeit. Wo und wann spielen Kriterien eine wichtige Rolle? Wie und weshalb?

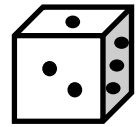


Verstehenswabe zur Kriteriengeleiteten Beurteilung



Denkpunkte zur Leistungsbeurteilung

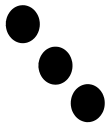
Denkpunkte (Vorlage auf www.nmsvernetzung.at/lerndesignarbeit) sind Kärtchen mit Diskussionsfragen, die zu einem Würfelergebnis zugeordnet werden. Man wirft den Würfel und arbeitet mit der entsprechenden Karte.



Wie schaut Ihr Beurteilungsmix aus? In welchem Ausmaß erleben Ihre Schülerinnen und Schüler summative, formative und partizipative Beurteilungsprozesse? Sind Sie mit diesem Mix zufrieden? Warum (nicht)?



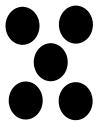
Auf Basis welcher Informationen entscheiden Sie über Ihre nächsten Schritte im Unterricht? Wie kommen Sie zu diesen Informationen?



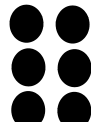
Welches Prinzip in der Leistungsbeurteilung kommt Ihnen besonders wichtig vor? Warum?



Was bedeutet „lernwirksame Rückmeldung“ für Sie? Beschreiben Sie, wie es aussieht.



Warum ist Klarheit und Transparenz bezüglich Beurteilung wichtig? Wie sichern Sie, dass alle Beteiligten die Anforderungen verstehen?



Orientieren sich Ihre Schülerinnen und Schüler mehr an Lernen oder an Noten? Sind sie damit zufrieden? Erzählen Sie warum (nicht).

Servus!-Thema: Leistungsbeurteilung in meiner Praxis

(Siehe Methodenteil „Servus!“.) Diese Version ist für den lockeren Austausch im Kollegium, schafft einen gemeinsamen Blick über Beurteilungspraxis und dient der Bedarfsanalyse.

Sammeln Sie 2 Unterschriften in jedem Kästchen bevor die Zeit aus ist (10 Minuten). Maximum 2 Unterschriften pro Person erlaubt!

gebe Plus-Punkte für Arbeitsverhalten	beobachte Lernstand kontinuierlich	Wir haben ein gemeinsames Beurteilungssystem im Fachteam	Erlebe oft Fragen von SuS über Benotung
Erlebe oft Fragen von Eltern über Benotung	bin zufrieden mit meiner LB	meine Beurteilung ist transparent	Arbeite mit Pensensbuch oder Lernzielkatalog
Verwende Selbsteinschätzung der SuS	Habe kompetenzorientierte Kriterien	Meine Lernziele sind im Einklang mit Bildungsstandards	SuS haben die Möglichkeit, Noten zu verbessern
Stelle gleich hohe Ansprüche an alle	Verwende Problemlöseaufgaben zur Beurteilung	Noten über Kompetenz sind aussagekräftig	SuS bestimmen Kriterien und Beurteilung mit
Berechne Noten (Prozentsystem)	Bei mir ist unter 50% ein 5er	Erhebe regelmäßig und systematisch Infos über Lernstand	Verwende differenzierte Beurteilung

Workshop zur Einschätzung nach School Walkthrough

Für diesen Workshop brauchen Sie 45 – 60 Minuten. Arbeiten Sie mit dem Fokus auf „Kriteriale Leistungsbeurteilung“ im School Walkthrough, um den Stand Ihrer Praxis einzuschätzen.

1. Schätzen Sie Ihre aktuelle Praxis anhand des Rasters „Kriteriale Leistungsbeurteilung“ ein.
2. Sammeln Sie einzelne Ergebnisse ein, z.B. mit Punkten auf einem Flipchart:

Kriteriale Leistungsbeurteilung				
Noch nicht	Beginnend	Am Weg	Ziel	Weiterführend
••	••••• •••••	••••• ••••• ••••• ••		

3. Diskutieren Sie die Gesamtergebnisse: „Was fällt auf?“ Halten Sie die Aussagen fest und markieren Sie eine Aussage, wenn sie mehrmals erwähnt wird.
4. Fassen Sie gemeinsam die Erkenntnisse zusammen.
5. Wie geht es weiter? Woran wollen die Kolleg/inn/en arbeiten? Mit wem? Halten Sie nächste Schritte fest und vereinbaren Sie ggf. einen nächsten Termin.

Workshop zu Kriterien

Für diesen Workshop brauchen Sie 60 – 90 Minuten.

1. Listen Sie 5 Dinge auf, die Sie in nächster Zeit (z.B. vor dem nächsten Feiertag, den Ferien) machen wollen. (1 Minute!)
2. Wählen Sie eine Sache aus, die aus Ihrer Sicht komplexer ist.
3. Machen Sie ein Freewrite: Wenn es gelingt, wie schaut das Ergebnis aus? Woran stellen Sie „gelingen“ fest? (3 Minuten!)
4. Austausch: Welche Kriterien haben Sie, um „gelingen“ festzustellen? Listen Sie sie auf.

Häufig vorkommende Kriterien im Alltag:

- | | |
|---|---|
| • Makellosigkeit / Glanz / Sauberkeit / Fehlerlosigkeit | • Klarheit / Fokus |
| • Farbe | • Konkretheit |
| • Geschmack | • Grad des Risikos, der Bekanntheit, der Vertrautheit, der Sicherheit, des Schutzes |
| • Haltbarkeit | • Wiederholbarkeit / Berechenbarkeit |
| • Preis / Kosten | • Kreativität / Originalität / Besonderheit |
| • Herkunft / Produktionsverfahren | • Vollständigkeit |
| • Material | • Einfachheit / Schwierigkeit / Komplexität |
| • Ernährungswert / Gesundheit | • Effizienz / Schnelligkeit |
| • Präzision / Exaktheit / Genauigkeit / Korrektheit | • Gerechtigkeit / Transparenz |
| • Größe / Gewicht / Länge / Fläche / Maße | • Verständlichkeit / Nachvollziehbarkeit |
| • Fehlerlosigkeit | • Unterhaltungswert |

5. Wählen Sie eine Kompetenz, die in einem Fach Ihrer Wahl wesentlich ist.

6. In welchen Situationen braucht man diese Kompetenz? Listen Sie 10 Ideen im Alltags- oder Berufsleben auf.
7. Wählen Sie eine Situation aus, und stellen Sie sich eine kompetente Handlung vor. Beschreiben Sie die Handlung. Wie zeigt sich Kompetenz?
8. Wonach beurteilen Sie, ob die Handlung kompetent ist? Welche Kriterien ziehen Sie heran? Sie können Ideen aus der Liste auch verwenden.

Workshop Rasterentwicklung

Für diesen Workshop brauchen Sie 60 – 90 Minuten. Siehe ppt-Datei eLecture „Skalenarbeit“: <http://www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=2473&mode=entry&hook=4297>.

Ein Beurteilungsraster ist das Werkzeug für kriteriengeleitete Leistungsfeststellung. Ein **analytischer Raster** zeigt die wichtigen Kategorien zur Beurteilung einer Leistungsaufgabe und die spezifischen Kriterien für die jeweiligen Kategorien. Ein **holistischer Raster** ist weniger spezifisch; er beschreibt die Leistung ganzheitlich für die Bewertung, wobei gute holistische Raster berücksichtigen die gleichen Kriterien konsequent in jeder ganzheitlichen Beschreibung.

Beispiel eines analytischen Rasters zur Bewertung eines Plakats:

Kategorien	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt
Inhalt	Das Plakat beinhaltet alle angeforderten Elemente und auch zusätzliche Informationen, die zur Qualität beitragen.	Das Plakat beinhaltet alle angeforderten Elemente.	Ein Element fehlt, sonst beinhaltet das Plakat alle angeforderten Elemente.	Einige Elemente fehlen.
Bezeichnungen	Alle wichtigen Elemente sind klar bezeichnet und die Bezeichnungen sind von einem Meter weg lesbar.	Fast alle wichtigen Elemente sind klar bezeichnet und die Bezeichnungen sind von einem Meter weg lesbar.	Viele wichtige Elemente sind klar bezeichnet und die Bezeichnungen sind von einem Meter weg lesbar.	Bezeichnungen sind zu klein ODER sind nicht vorhanden.
Grafiken (Relevanz)	Alle grafischen Elemente sind relevant zum Thema und stärken die Botschaft oder Informationen. Quellen für Grafiken sind angegeben.	Alle grafischen Elemente sind relevant zum Thema und die Meisten stärken die Botschaft oder Informationen. Quellen für Grafiken sind angegeben.	Alle grafischen Elemente sind relevant zum Thema. Nicht alle Quellenangaben sind vorhanden.	Grafiken sind nicht relevant ODER einige Quellenangaben sind nicht vorhanden.
Design	Das Design ist außerordentlich attraktiv.	Das Layout ist attraktiv.	Das Layout ist attraktiv, obwohl manche Teile nicht schön gestaltet sind.	Das Design ist nicht ansprechend oder das Layout nicht gelungen.
Rechtschreibung	Es gibt keine Rechtschreibfehler.	Es gibt 1-2 Rechtschreibfehler.	Es gibt 3-4 Rechtschreibfehler.	Es gibt mehr als 4 Rechtschreibfehler.

Beispiel eines holistischen Rasters zur Bewertung eines Plakats:

sehr gut 40 Punkte	Das Plakat beinhaltet alle angeforderten Elemente und auch zusätzliche Informationen, die zur Qualität beitragen. Alle wichtigen Elemente sind klar bezeichnet und die Bezeichnungen sind von einem Meter weg lesbar. Alle grafischen Elemente sind relevant zum Thema und stärken die Botschaft oder Informationen. Quellen für Grafiken sind angegeben. Das Design ist außerordentlich attraktiv. Es gibt keine Fehler.
gut 30 Punkte	Das Plakat beinhaltet alle angeforderten Elemente. Fast alle wichtigen Elemente sind klar bezeichnet und die Bezeichnungen sind von einem Meter weg lesbar. Alle grafischen Elemente sind relevant zum Thema und die Meisten stärken die Botschaft oder Informationen. Quellen für Grafiken sind angegeben. Das Layout ist attraktiv. Es gibt 1-2 Rechtschreibfehler.
befriedigend 20 Punkte	Ein Element fehlt, sonst beinhaltet das Plakat alle angeforderten Elemente. Viele wichtige Elemente sind klar bezeichnet und die Bezeichnungen sind von einem Meter weg lesbar. Alle grafischen Elemente sind relevant zum Thema. Nicht alle Quellenangaben sind vorhanden. Das Layout ist attraktiv, obwohl manche Teile nicht schön gestaltet sind. Es gibt 3-4 Rechtschreibfehler.
genügend 10 Punkte	Einige Elemente fehlen. Die Bezeichnungen sind zu klein ODER sind nicht vorhanden. Grafiken sind nicht relevant ODER einige Quellenangaben sind nicht vorhanden. Das Design ist nicht ansprechend oder das Layout nicht gelungen. Es gibt mehr als 4 Rechtschreibfehler.

Raster sind dann sinnvoll, wenn die Leistungsaufgabe authentisch ist und die Bewertung sonst beliebig wäre, z.B. bei Kompetenzaufgaben, Projekte oder Portfolios (s. Webb-Bereich 3 und 4). Raster sind weniger sinnvoll, wo es um eine einzige richtige Antwort geht bzw. Wissen und Anwendung binär mit ja/nein beurteilt werden können (s. Webb-Bereiche 1 und 2). Beispiele von schulischen bzw. authentischen Leistungsaufgaben:

schulische Aufgaben	authentische Aufgaben
Lückentext	etwas recherchieren
Abfrage von Fakten, Formeln, etc.	ein Experiment durchführen
Grammatikübungen	eine Geschichte interpretieren
Wiedergabe	authentische Texte schreiben
Kopieren, nachahmen	komplexe Probleme lösen

Der größte Vorteil von Rastern ist Transparenz. Sie machen die Erwartungen und Anforderungen klar und geben Orientierung. Sie sind auch für die Entwicklung von Lernautonomie (Beurteilung für / von Lernen) förderlich, weil die Lernenden selbst die Qualität ihrer Leistung anhand des Rasters beurteilen können. Klare, transparente Kriterien sind auch für die Lehrperson entlastend: sie reduzieren Wiederholung in der Leistungsrückmeldung, erleichtern die Bewertung, ermöglichen lernwirksame Rückmeldung und eliminieren Fragen wie „Wieso haben Sie 3 Punkte abgezogen?“

Die Entwicklung von Raster macht auch einen Beitrag zur Unterrichtsqualität. Für die einzelne Lehrperson helfen Raster den Unterricht auf das Wesentliche und Kompetenzen zu orientieren. Wenn Raster im Lehrerteam entwickelt werden, findet eine tiefgehende Fachdiskussion statt und die Qualität von Leistungsbeurteilung (Verlässlichkeit, Objektivität und Validität) steigt.

Raster-Entwicklung Schritt für Schritt

1. Kompetenz festlegen.
2. Kriterien für Bewertung der Kompetenz identifizieren.
3. Qualitätsstufen festlegen.
4. Leistungen entlang den Kriterien in jeder Qualitätsstufe beschreiben

Schritt 1: Kompetenz festlegen.

Eine Lerndesignvorlage ist für die Klärung der Lernziele und die Festlegung der Leistungsaufgabe nützlich. Die Bewertung von Wissen, Verstehen und Können im Zusammenspiel (= Kompetenz in einer Handlungssituation) braucht eine handlungsorientierte Aufgabe, die möglichst authentisch (d.h. glaubwürdig) ist. Zum Beispiel, wenn wir Häkeln lernen, wäre eine schriftliche Prüfung weniger sinnvoll, um die erworbenen Kompetenzen zu beurteilen. Stattdessen braucht es eine authentische Handlungsaufgabe, in diesem Fall ein Häkelprodukt:

Ziel	<i>Häkeln-Kompetenzen bewerten</i>
Produkt/Leistung	<i>eine runde Decke nach Anleitung häkeln</i>
für wen?	<i>als Geschenk an Mutter oder Großmutter</i>
in welcher Rolle?	<i>sich selber</i>
in welcher Situation?	<i>Muttertag</i>
Beurteilungskriterien:	<i>richtige Ausführung der Anleitung (Vergleich mit Foto des Endprodukts) Qualität der Maschen (Spannung, Form)</i>

Beispiel zum Thema Ernährung:

Ziel	<i>Wissen über Ernährung anwenden</i>
Produkt/Leistung	<i>Speiseplan für eine Woche in einen Sommerlager erstellen</i>
für wen?	<i>Leiter des Sommerlagers, Küchenteam</i>
in welcher Rolle?	<i>DiätassistentIn</i>
in welcher Situation?	<i>Planung für eine Woche im Sommerlager, Zielgruppe: Kinder</i>
Beurteilungskriterien:	<i>ausgewogene Ernährung nach den Lerninhalten zum Thema Ernährung, attraktiver Speiseplan für die Zielgruppe</i>

Beispiel zu Schreibkompetenzen:

Ziel	<i>Schreibkompetenzen, Ausdruck von persönlicher Meinung mit Begründung bewerten</i>
Produkt/Leistung	<i>Leserbrief</i>
für wen?	<i>ZeitungsleserInnen, Öffentlichkeit</i>
in welcher Rolle?	<i>sich selber, Umweltaktivist, Politiker oder Bauer</i>
in welcher Situation?	<i>Thema Umweltschutz, ausgelöst durch einen Zeitungsbericht über Verunreinigung des Trinkwassers in der Gemeinde Enns durch Pflanzenschutzmittel für Sojaanbau</i>
Beurteilungskriterien:	<i>Kohärenz, Begründung der Meinung, Berücksichtigung von anderen Meinungen bzw. Interessensgruppen, Argumentation, Rechtschreibung, Struktur, Textform</i>

Schritt 2: Kriterien festlegen.

Kriterien sind Maßstäbe, die zur Beurteilung der Leistungsqualität angelegt werden. Sie sind je nach Art der Leistungsaufgabe unterschiedlich. Die folgende Tabelle stellt übliche Kriterien für häufig vorkommende Aufgaben beispielhaft dar.

Schreibaufgaben	Struktur/Aufbau, Kohärenz, Textform/Erfüllung der Aufgabe, Ideen und Argumentation, Rechtschreibung
Portfolios	Erfüllung der Anforderungen, Design, Qualität des Inhalts
Gruppenprojekt	Erfüllung der Anforderungen, Kooperation im Team, Zeitplanung, Organisation und Durchführung, Inhalt
Lernen lernen	Vielfalt an Lernmethoden, Eigenständigkeit, Erprobung und Experimentieren mit neuen Methoden, Selbstreflexion
Präsentationen	Inhalt, Einsatz von Medien, Augenkontakt, Stimme, Redekunst

Schritt 3: Qualitätsstufen festlegen.

Ein Raster stellt verschiedene Qualitätsstufen dar. Diese Beschreibungen sind entlang der Kriterien und machen die Bewertung konkret. Sie sind kurz und prägnant, sogenannte „Deskriptoren“. Bei kompetenzorientiertem Lernen und Lehren sind meist drei Qualitätsstufe beschreiben: Zielbild getroffen, Zielbild teils getroffen, Zielbild übertroffen.

Punkte für jede Qualitätsstufe und die Gesamtpunktezahl werden festgelegt. Manche Raster wie die 4.0-Skala verwenden einfach 1 – 4 Punkte, andere basieren auf einer Gesamtzahl von 100 Punkten.

Schritt 4: Leistungen beschreiben.

Folgende Darstellungen zeigen einen beispielhaften Prozess zur Erstellung eines Rasters für Präsentieren. Dabei fängt man mit der Beschreibung des Zielbildes an:

- Wie zeigt sich eine Leistung im Zielbild?
- Welche Aspekte zeigen sich hier?
- Sind die Kriterien gleichgewichtig?
- Fehlt etwas?

Erster Versuch:

Zielbild übertroffen	
Zielbild getroffen	<p>Sprechhaltung: wendet sich dem Publikum zu, Blickkontakt</p> <p>Sprechweise:, gut verständlich und flüssig, angenehm für Zuhörer/innen, wird in ganzen Sätzen in der Standardsprache vorgetragen</p> <p>Aufbau: Einleitung, Hauptteil und Schluss sind „hörbar“ erkennbar</p> <p>Inhalt: Zuhörer/innen schaffen ein klares Bild, kennen sich aus</p> <p>Stimmführung: spricht in einer angenehmen Lautstärke, nützt Tonlage und Pausen</p>
Zielbild teils getroffen	
Noch nicht	Mit Hilfe in der Lage, das Zielbild teils zu treffen.

Zielbild überarbeiten und vervollständigen:

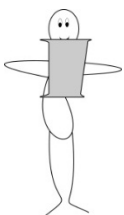
Zielbild getroffen	<p>Inhalt: Die Inhalte entsprechen dem Auftrag und werden vollständig dargestellt, damit die Zuhörer/innen ein klares Bild von dem Thema schaffen können.</p> <p>Aufbau: Der Vortrag ist so aufgebaut, dass das Publikum gut folgen kann.</p> <p>Sprechweise: Der Vortragende spricht flüssig und deutlich, sodass es angenehm ist, zuzuhören. Die Standardsprache wird durchgehend verwendet, außer wenn eine bestimmte Botschaft in der Mundart unterstrichen wird. Auch das Redetempo ist angenehm und wird variiert, um etwas zu betonen. Tonhöhe und Lautstärke werden verwendet, um den Vortrag für die Zuhörer interessant zu machen und Aufmerksamkeit zu wecken.</p> <p>Sprechhaltung: Aufrechte Körperhaltung und Blickkontakt vermitteln Selbstbewusstsein. Blickkontakt schafft Beziehung zu den Zuhörer/innen.</p>
--------------------	---

Zielbild übertroffen beschreiben:

Zielbild übertroffen	<p>Wie 3.0 + Der Vortragende fesselt das Publikum durch besondere Kreativität, Humor oder visuelle Mittel.</p> <p>Inhalt: Über den Auftrag hinaus werden Inhalte präsentiert, die zur Botschaft beitragen bzw. das Publikum positiv überraschen.</p> <p>Aufbau: Eine klare Struktur ist vorhanden. Einleitung, Hauptteil und Schluss sind klar erkennbar. Inhalte werden immer wieder im Zusammenhang gesetzt.</p> <p>Sprechweise: An wichtigen Punkten werden Momente der Stille durch bewusst gesetzte Pausen genützt, um die Zuhörer/innen von der Wichtigkeit der Botschaft zu überzeugen.</p> <p>Sprechhaltung: Gestik und Mimik wirken natürlich und helfen den Zuhörer/innen, den Vortrag nachzuvollziehen.</p>
Zielbild getroffen	<p>Inhalt: Die Inhalte entsprechen dem Auftrag und werden vollständig dargestellt, damit die Zuhörer/innen ein klares Bild von dem Thema schaffen können.</p> <p>Aufbau: Der Vortrag ist so aufgebaut, dass das Publikum gut folgen kann.</p> <p>Sprechweise: Der Vortragende spricht flüssig und deutlich, sodass es angenehm ist, zuzuhören. Die Standardsprache wird durchgehend verwendet, außer wenn eine bestimmte Botschaft in der Mundart unterstrichen wird. Auch das Redetempo ist angenehm und wird variiert, um etwas zu betonen. Tonhöhe und Lautstärke werden verwendet, um den Vortrag für die Zuhörer interessant zu machen und Aufmerksamkeit zu wecken.</p> <p>Sprechhaltung: Aufrechte Körperhaltung und Blickkontakt vermitteln Selbstbewusstsein. Blickkontakt schafft Beziehung zu den Zuhörer/innen.</p>

Zielbild teils getroffen beschreiben (und fertig!):

<p>Zielbild übertrroffen</p>	<p>Wie 3.0 +</p> <p>Der Vortragende fesselt das Publikum durch besondere Kreativität, Humor oder visuelle Mittel.</p> <p>Inhalt: Über den Auftrag hinaus werden Inhalte präsentiert, die zur Botschaft beitragen bzw. das Publikum positiv überraschen.</p> <p>Aufbau: Eine klare Struktur ist vorhanden. Einleitung, Hauptteil und Schluss sind klar erkennbar. Inhalte werden immer wieder im Zusammenhang gesetzt.</p> <p>Sprechweise: An wichtigen Punkten werden Momente der Stille durch bewusst gesetzte Pausen genützt, um die Zuhörer/innen von der Wichtigkeit der Botschaft zu überzeugen.</p> <p>Sprechhaltung: Gestik und Mimik wirken natürlich und helfen den Zuhörer/innen, den Vortrag nachzuvollziehen.</p>
<p>Zielbild getroffen</p>	<p>Inhalt: Die Inhalte entsprechen dem Auftrag und werden vollständig dargestellt, damit die Zuhörer/innen ein klares Bild von dem Thema schaffen können.</p> <p>Aufbau: Der Vortrag ist so aufgebaut, dass das Publikum gut folgen kann.</p> <p>Sprechweise: Der Vortragende spricht flüssig und deutlich, sodass es angenehm ist, zuzuhören. Die Standardsprache wird durchgehend verwendet, außer wenn eine bestimmte Botschaft in der Mundart unterstrichen wird. Das Redetempo ist angenehm und wird variiert, um etwas zu betonen. Tonhöhe und Lautstärke werden verwendet, um den Vortrag für die Zuhörer interessant zu machen und Aufmerksamkeit zu wecken.</p> <p>Sprechhaltung: Aufrechte Körperhaltung und Blickkontakt vermitteln Selbstbewusstsein. Blickkontakt schafft Beziehung zu den Zuhörer/innen.</p>
<p>Zielbild teils getroffen</p>	<p>Inhalt: Die Inhalte entsprechen dem Auftrag und werden auf ein Mindestmaß dargestellt.</p> <p>Aufbau: Das Publikum kann dem Vortragenden meist folgen.</p> <p>Sprechweise: Der Vortragende spricht meist flüssig und deutlich. Umgangssprache wird öfter verwendet. Das Redetempo bzw. die Lautstärke macht es schwierig, zuzuhören.</p> <p>Sprechhaltung: Der Vortragende steht zum Publikum, Blickkontakt ist beschränkt.</p>
<p>Noch nicht</p>	<p>Mit Hilfe in der Lage, das Zielbild teils zu treffen.</p>



Tipp

Auf www.nmsvernetzung.at/lerndesignarbeit finden Sie eine Vorlage für Elterninformationen zu ihrem Benotungsmodell.

Methoden für den Unterricht

Weitere Ideen finden Sie auf www.nmsvernetzung.at/lerndesignerarbeit/!

Informationen einholen

ABCD Kärtchen

Bereiten Sie Multiple-Choice Fragen zum Thema vor, die das Verstehen und Wissen der Schüler/innen enthüllen können. Die Schüler/innen erhalten jeweils 4 Kärtchen mit A, B, C und D darauf (oder machen die Kärtchen selber). Sie stellen die multiple-choice Fragen und die Schüler/innen beantworten, indem sie die Kärtchen mit der entsprechenden multiple-choice Antwort heben. Diese Methode ist ähnlich wie Ampel-Kärtchen und ermöglicht Sie, eine schnelle Erhebung zu machen, um Verstehen und Wissen zu sichern. Wenn nicht alle die richtige Antwort zeigen, kann es im Plenum oder Kleingruppen besprochen werden, damit die richtige Antwort verstanden wird.

Ja/Nein Kärtchen

Die Lernziele (Verstehen/Wissen/Können) zum aktuellen Thema werden präsentiert. Jeder Schüler/Jede Schülerin erhält ein Kärtchen, beschriftet dieses mit „Ja! Das weiß ich/kann ich“ auf einer Seite und mit „Nein!- Keine Ahnung!“ auf der anderen Seite. Nach jeder Aussage zu V/W/T wird die zutreffende Antwort hochgehalten.

3-2-1 Kärtchen

3-2-1 Kärtchen sind eine Struktur, um Reflexion zu fördern und Informationen einzuholen. Schüler/innen werden aufgefordert 3, 2 und 1 Sachen/Fragen zu nennen, z.B.:

3	Fakten, die mir zu diesem Thema einfallen: 1 2 3
2	Aspekte, die mit meinem Leben zu tun haben 1 2
1	Frage, die ich habe 1

Für den Einstieg in ein Thema bzw. als Vorerhebung

Sachen, die mir dazu einfallen...
Sachen, die ich mitbringe...
Sachen, die ich vermute...
Fragen, die ich habe...
Aspekt, der für mich interessant wäre...

Fakten, die ich darüber weiß...
Aspekte, worüber ich nicht sicher bin...
Aspekte, die ich dazu lernen könnte...
Sache, worüber ich mehr erfahren will...

Am Ende einer Stunde oder Lernaktivität bzw. als Lernstandserhebung

Sachen, die ich heute gelernt habe ...
Sachen, die ich unbedingt festhalten will...
Dinge, die ich jetzt besser kann...
Sachen, die für mich interessant waren...
Aspekte, die ich vertiefen will...
Idee, die ich habe...
Sache, die mir unklar ist...
Verbindung, die ich mit einem anderen Thema sehe...
Sache, die es sich lohnt, nachzugehen...
Aspekt, die mir schwer vorkommt...

Aspekte, die für mich heute wichtig waren...
Fragen, die mich beschäftigen...
Sachen, die für mich neu waren...
Informationen, die ich merken will...
Aspekte, die mich überrascht haben...
Frage, die ich habe...
Aspekt, den ich noch nachgehen will...
Themen, mit denen ich mich weiter auseinander setzen will...
Sache, die mir gelungen ist...
Aspekt, worüber ich noch rätsle...

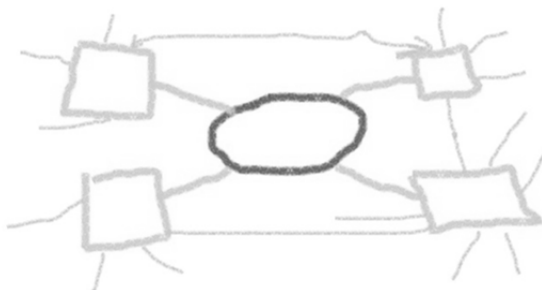
Fachwortschatz Ping-Pong

Lernforschungsergebnisse zeigen darauf hin, dass der bewusste Umgang mit Fachwortschatz eine positive Wirkung auf Lernergebnisse aller hat. Fachwortschatz Ping-Pong kann als ganze Klasse oder in Kleingruppen bzw. Partnerarbeit gespielt, als Einstieg oder Wiederholung.

Schüler/innen listen rasch und abwechselnd (wie Ping-Pong) Wörter bzw. Phrasen, die ihnen zum Lernthema einfallen, auf. Diese werden gesammelt, eventuell in Cluster oder einem Mindmap. Die Lehrperson ergänzt mit 3 – 7 Begriffe, die scheinbar neu und zentral für das Verstehen beim aktuellen Thema sind. Wesentliche Begriffe werden identifiziert und besprochen, um ein gemeinsames (fachspezifisches) Verständnis zu sichern.

Mindmapping

Mindmaps sind ausgezeichnete Lern- und Lehrbegleiter, weil sie einen Überblick zu einem Thema schaffen und die Verzweigung ermöglicht, Wissen mit anderem Wissen bzw. ein Thema mit anderen Themen oder Lebensbereichen (quer) zu verbinden. Heutzutage gibt es auch zahlreiche mindmapping-Software und Apps, die die Erstellung und Weiterentwicklung von kooperativen Mindmaps unterstützen, z.B. www.mindmeister.com, kostenlos für bis zu drei Mappings.



Als Vorerhebung und Lerndokumentation, wird ein Gemeinschaftsmindmap zum Thema am Beginn gemacht und laufend ergänzt. Mindmaps der Schüler/innen können auch als „Lernmarktplatz“ ausgestellt werden: Die Schüler/innen schauen die Mindmaps anderer an und fragen nach, wenn sie etwas Neues dort entdecken, um mehr herauszufinden.

4-Ecken Austausch

Diese Methode ist eine Aufstellung. Jede Ecke des Klassenzimmers wird unterschiedlich betitelt: Lehmweg, gepflasterter Straße, Autobahn, Formel I Ring. Schüler/innen begeben sich in jene Ecke, die ihr Vorwissen und ihre Erfahrungen zum „neuen“ Thema am besten treffen. Anschließend tauschen sie sich in der Gruppe zum Thema aus (sie erzählen/sammeln/diskutieren/etc.). Alternative: Die Methode eignet sich für einen schnellen Check über Lernzonen (s. Lernzonenplakat) am Ende einer Arbeitsphase.

Ampel-Kärtchen

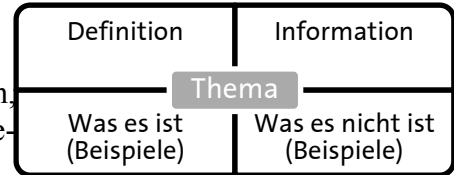
Auf ähnlicher Weise wie 4-Ecken Austausch kann man mit Ampel-Kärtchen den Start bezüglich Vorwissen und Vorerfahrung der Einzelnen schnell erheben: Grün = ich kenne mich aus, Gelb = ich kenne mich zum Teil aus, Rot = ich kann mit dem Thema nichts anfangen. Anschließend wird das Vorwissen der gelben Gruppe als Ausgangspunkt für eine erste Darstellung der Materie. Diese wird durch zusätzliches Wissen der grünen Gruppe ergänzt, aber auch die rote Gruppe kann dazu beitragen, wenn durch die Diskussion ihnen Wissen/Erfahrung einfällt. Alternative: heterogene Gruppen (grün, gelb, rot) werden gebildet, um einen Überblick über ihr Wissen zum Thema zu schaffen.

Graffiti Wand

Die Schüler/innen halten mit Buntstiften auf Packpapier fest, was sie über das spezielle Thema bereits wissen und designen dies in Form eines Graffiti. Die Schüler/innen ergänzen dann regelmäßig ihre Graffiti Wand mit neuem Wissen bzw. neuen Erkenntnissen.

Begriffsmatrix/Vorerhebungsquadrat

Schüler/innen vervollständigen die Matrix um herauszufinden, was sie über das Thema bereits wissen (s. Vorlage Vorerhebungsquadrat).



Z²FK²

Die Z²FK² Methode steht für Zurückrufen, Zusammenfassen, Fragen, Kommentar und Kollege/Kollegin und ist einen Struktur für Reflexion nach einer Lernphase. Schüler/innen notieren:

- etwas Spezifisches aus der Lernphase, das sie in der Lage sein wollen, jederzeit zurückzurufen;
- eine Zusammenfassung des Wesentlichen von der Lernphase;
- Frage(n), die sie dazu haben;
- ein persönliches Kommentar zu der Lernphase;
- den Namen eines Mitschülers/einer Mitschülerin, mit dem/der sie sich austauschen wollen.

Z²FK² Name _____

Zurückrufen – etwas Spezifisches von heute

Zusammenfassen – die Hauptideen von heute

Fragen – die du hast

Kommentar – die du machen willst

Kollege/Kollegin – mit wem ich austauschen will

Servus!

Servus! Ist eine gute Methode, Interessen, Lernpräferenzen und Begabungen zu erheben. Es lockert die Klasse auf und dient dem Kennenlernen sowie Gemeinschaftsgefühl. Die Schülerinnen und Schüler bekommen eine Tabelle mit Aussagen. Ihr Ziel ist es, in jedem Kästchen zwei Unterschriften innerhalb der Zeitangabe (10-15 Minute, je nach Zahl der Kästchen) zu sammeln. Dabei sind maximal zwei Unterschriften von der gleichen Person erlaubt. Ergebnisse können anschließend schnell im Plenum festgehalten werden: Für welches Kästchen war es schwierig, Unterschriften zu sammeln? Welches ist schnell gegangen? usw.

(S. Vorlage auf www.nmsvernetzung.at/lerndesignarbeit).

Servus!					
Aufgabe: ◊ Sammle 2 Unterschriften in jedem Kästchen. Maximal 2 Unterschriften pro Person erlaubt!					
habe ein Tagebuch	halbe viel in meiner Familie	habe ein ungewöhnliches Haustier (welches?)	lerne am besten, wenn ich probieren kann	bin gut im Sport (in welchem?)	lese gerne in meiner Freizeit
sage gerne an, was Sache ist	schau gerne fern und sehe gerne Filme	kann gut mit Geld umgehen und sparen	erkläre gerne meine eigenen Ideen	mag nicht allein sein	mache Sachen in letzter Minute fertig
perse auf Kinder in meiner Familie auf	kann Geschichten gut erzählen	spiele gerne Teamsports	bin besonders in Musik oder Kunst begabt (welcher?)	spiele gerne Computerspiele	schreibe gerne SMS oder E-Mails an Freunde
brauche Hilfe, wenn ich lese oder lerne	lerne am besten durch Lesen	mache meine Hausaufgaben lieber allein	tanze gerne oder schau Tanzvorführungen gerne an	habe einige sehr gute Freunde	habe ein ungewöhnliches Hobby (welches?)
zeichne bzw. kritze gerne	erledige meine Hausaufgaben so früh wie möglich	habe ganz viele gute Freunde	bastle oder baue Sachen gerne in meiner Freizeit	höre Musik wenn ich lerne	höre lieber zu als rede während Gruppengespräche

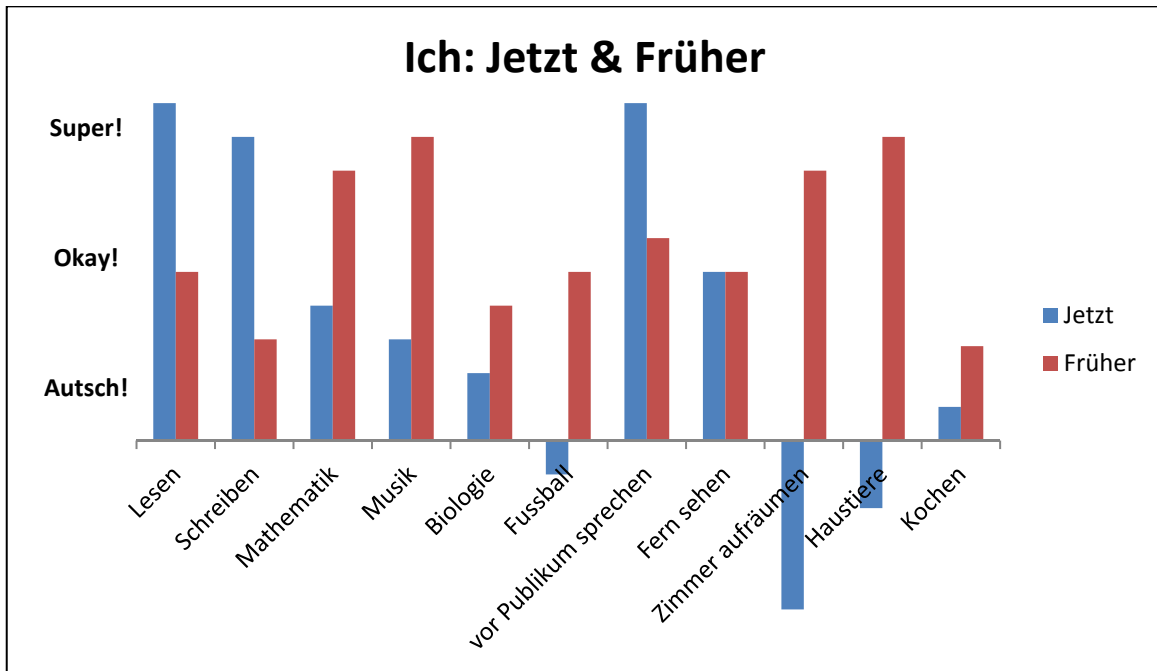
Optionen für die Servus!-Kästchen:

möchte immer gewinnen	spiele gerne Theater	habe eigenes Zimmer
esse regelmäßig Frühstück	kann Stimmen und Mimik nachmachen	bin oft im Internet
kann gut kochen	gehe gerne Camping	bin in einem Sportverein
spiele Musik in einer Gruppe	bin oft Ratgeber für meine Freunde	mag Wettbewerbe
helfe viel in meiner Familie	liebe Wochenenden	hatte einen Aufenthalt im Krankenhaus
lese gerne Zeitschriften	liebe Sommer	schreibe viele SMS
kann gut tippen	mache gerne Grafiken am Computer	merke Informationen schnell
kann gut auswendig lernen	bin geduldig	kann gute Fotos machen
mache Filme	verbringe viel Zeit mit Großeltern	bin der Älteste in meiner Familie
ist mir oft langweilig	mag Ordnung und Sauberkeit	mir sind Kleider wichtig
rede gerne vor Gruppen	kann Konflikte lösen	bin oft müde
gehe vor 23 Uhr ins Bett	bin Langschläfer/in	stehe ohne Wecker in der Früh auf
finde Schule ganz ok	weiß, was ich beruflich machen will	kann mindestens zwei Sprachen sprechen
weiß, wo meine Stärken sind	hasse es, wenn ich etwas nicht schaffe	möchte andere Menschen nicht enttäuschen
bin gerne im Freien	schaue gerne Horrorfilme	war schon auf einer Bergspitze
habe einen Knochenbruch gehabt	habe Allergien	bin heikel
lerne neue Menschen gerne kennen	kann gut klettern	spiele gerne Karten oder Brettspiele
bin in einem Fanklub	habe eine Lieblingsmarke	ein besonderer Mensch ist Vorbild für mich
bin kreativ	bin meistens zu Hause	habe einen Lieblingsplatz
erzähle gerne Witze	kenne mich im Internet aus	kenne mich bei technischen Sachen aus
kann Probleme gut lösen	neue Trends sind mir wichtig	habe viel Stress
bin ein lockerer Typ	kann Geheimnisse gut bewahren	liebe Fantasie (Filme/Bücher)
merke Lieder schnell	habe oft ein Lied im Kopf	war schon im Ausland
denke oft an die Zukunft	denke oft an die Vergangenheit	bin zielstrebig
pass auf meine Geschwister auf	helfe viel zuhause	interessiere mich für Elektrotechnik
arbeite hart, wenn ich ein Ziel erreichen will	mag es nicht, wenn etwas nicht klappt	habe Bekannten oder Verwandten im Ausland

Ich Jetzt und Früher

„Ich im Schaubild“ ist eine grafische Darstellung von Wissen, Könnerschaft bzw. Einstellungen in einem Fachbereich bzw. zu einem Thema, die Entwicklung und Veränderung (jetzt und früher) sichtbar und dadurch bewusst macht. Es ist empfehlenswert, wenn die Lehrperson mit ihrer eigenen Grafik bei der Anleitung arbeitet. Dabei erzählt sie, was in der Grafik dargestellt wird, Details zu gegenwärtigen Lern- und Schulerfahrungen und wie sich diese mit früher Erlebtem vergleichen. Anschließend fertigen die Schüler/innen ihre eigenen Grafiken und hängen diese im Klassenzimmer auf.

Die Klassenmitglieder schauen die Ausstellung an und suchen Gemeinsamkeiten und Unterschiede aus. Die Lehrperson weist auf Gemeinsamkeiten und Besonderheit hin: Wer kann uns im Fach Biologie helfen? Wer kann uns Buchtipps geben? usw.



Ich im Film

Die Schüler/innen schreiben über Erlebtes in diesen 3 angeführten Lebensabschnitten und präsentieren dies ihren Mitschüler/innen. Der kreativen Gestaltung sind keine Grenzen gesetzt.

Szene 1: Ich als Kind
Szene 2: Ich im Jetzt
Szene 3: Ich in 3 bis 4 Jahren

Ich und dieses Fach

Diese Erhebung ist ein sogenanntes „attitude survey“, um Erfahrungen und Einstellungen gegenüber einem Fach zu erheben und dadurch Hinweise auf mögliche Stärken und Hindernisse beim Lernen zu identifizieren. (S. Vorlage auf www.nmsvernetzung.at/lerndesignarbeit.) Hier am Beispiel Mathematik:


Bestandsaufnahme: Mathematik	
Name: _____	Datum: _____
<ol style="list-style-type: none"> 1. Wie fühlt sich Mathematik für dich an? 2. Glaubst du, dass du gut in Mathematik bist? Warum? 3. Was kannst du besonders gut in Mathematik? 4. Was kannst du weniger bis kaum in Mathematik? 5. Denkst du, es ist wichtig, gut in Mathematik zu sein? Warum? 6. Was macht einen guten Mathematikschüler aus? Warum? 	

7. Was machst du, wenn du eine Mathematikaufgabe nicht lösen kannst?
8. Verwendest du Mathematik auch außerhalb der Schule? Wie?
9. Was machst du normalerweise nach der Schule?
10. Magst du am liebsten freie Zeit für dich? Warum?
11. Was sonst sollte ich noch über dich wissen, um den Mathematikunterricht sinnvoll für dich gestalten zu können?

Selbsteinschätzung in Lernzonen: Sind wir im grünen Bereich?

Das Lernzonenplakat eignet sich als effiziente Methode, Information über den Lernstand der Schüler/innen routinemäßig einzuholen. Die Lernzonen sind mit Goldlöckchen vergleichbar – ist die Suppe zu heiß, zu kalt oder gerade richtig? Verbale Prompts im Bezug zum Plakat helfen, eine schnelle Einschätzung zu machen. Die Lernenden tragen sich nach einer Arbeitsphase in die entsprechende Lernzone ein, z.B. mittels Wäscheklammer oder Namen. Alternative: Die verbalen Prompts können auch mündlich verwendet und mittels Handhebung oder Ampelkärtchen für eine schnelle Erhebung genützt werden. (S. auch Vorlage „Lernzonen-Log“ auf www.nmsvernetzung.at/lerndesignarbeit.)



Komfortzone: Zu leicht	Lernzone: Das Ziel erfasst	Panikzone: Zu schwierig
Ich habe sofort verstanden. Ich weiß bereits wie... Das ist ein klarer Fall. Ich werde sicher ein „sehr gut“ bekommen. Ich muss mich nicht anstrengen. Ich bin gelangweilt. Mir ist das vertraut. Ich kann das selber erklären und jemanden es beibringen.	Ich kenne ein paar Dinge. Ich muss nachdenken. Ich muss mich anstrengen. Ich muss dran bleiben. Ich habe einige Nüsse geknackt. Ich bin auf Draht. Ich bin herausgefordert. <div style="text-align: center;">  <i>Es ist die Anstrengung, die zum Lernen führt! Dahin wollen wir!</i> </div>	Ich weiß nicht wo ich anfangen soll. Ich kapier es nicht. Ich dreh mich im Kreis. Ich bin frustriert. Ich bin verärgert. Das macht keinen Sinn. Meine Anstrengung macht sich nicht bezahlt.

Vorlage: 3-2-1 Kärtchen

3	
2	
1	

3	
2	
1	

3	
2	
1	

Vorlage: Glühende Glühbirne

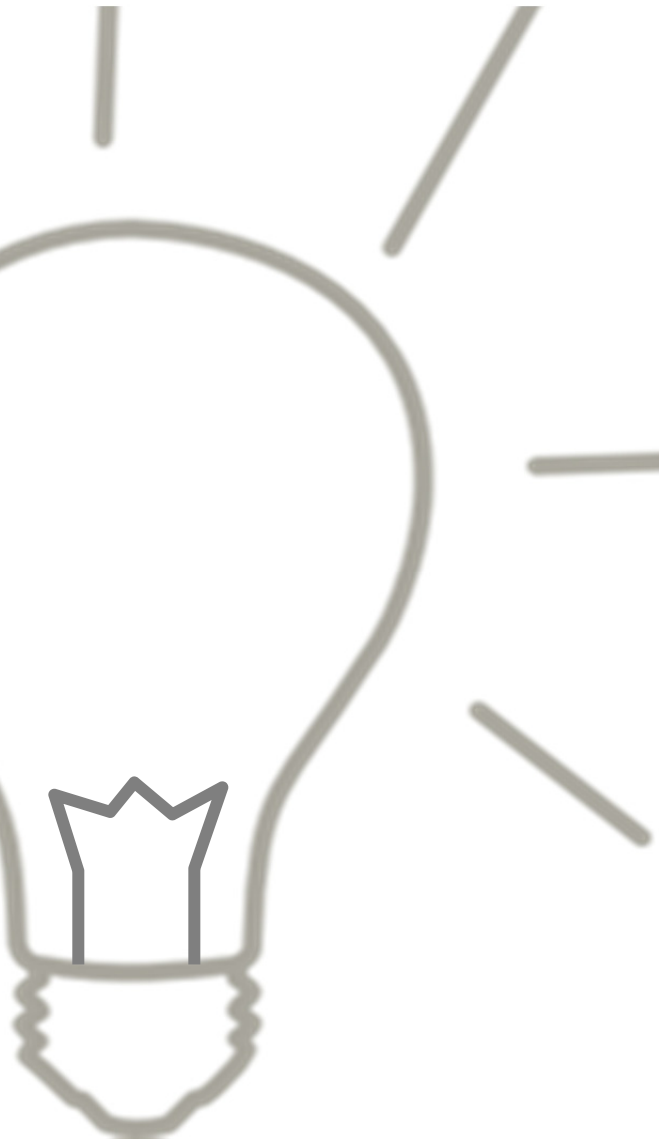
Name _____

Thema _____

3 Sachen, die für
mich neu waren →

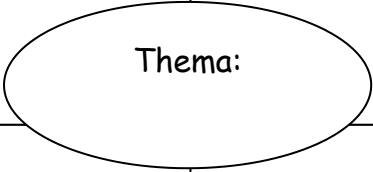
1 Sache, die meine
Aufmerksamkeit
erweckt hat →

2 Begriffe, die mir neu sind
oder worüber ich nicht si-
cher bin →

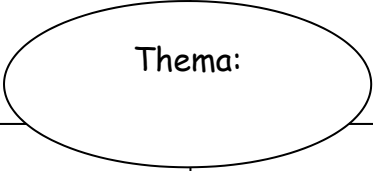


Vorlage: Vorerhebungsquadrat

Vervollständige die Informationen um zu zeigen, was du über das Thema bereits weiß.

Meine Definition:	Informationen, die mir dazu einfallen:
 Thema:	

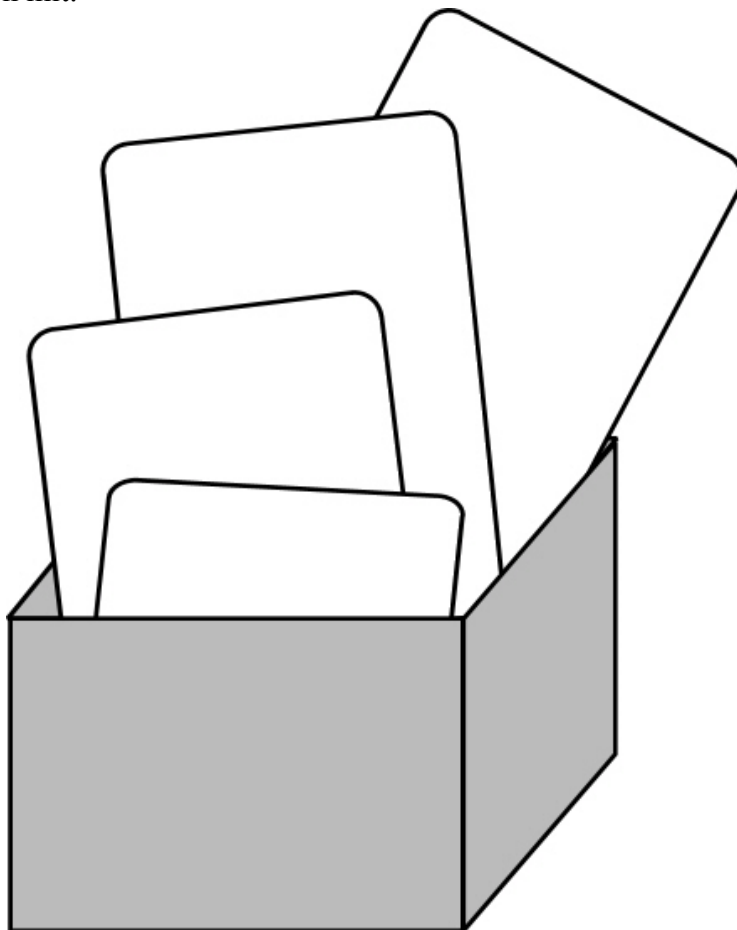
Vervollständige die Informationen um zu zeigen, was du über das Thema bereits weiß.

 Thema:	

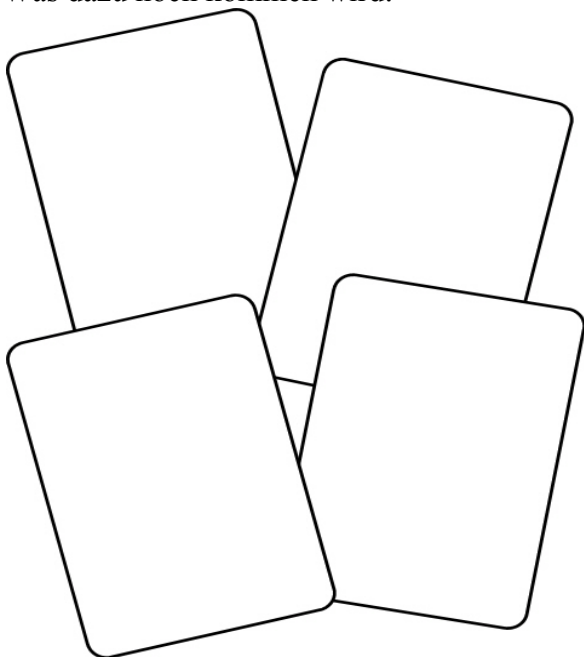
Vorlage: Das Schachtelbild

Thema _____

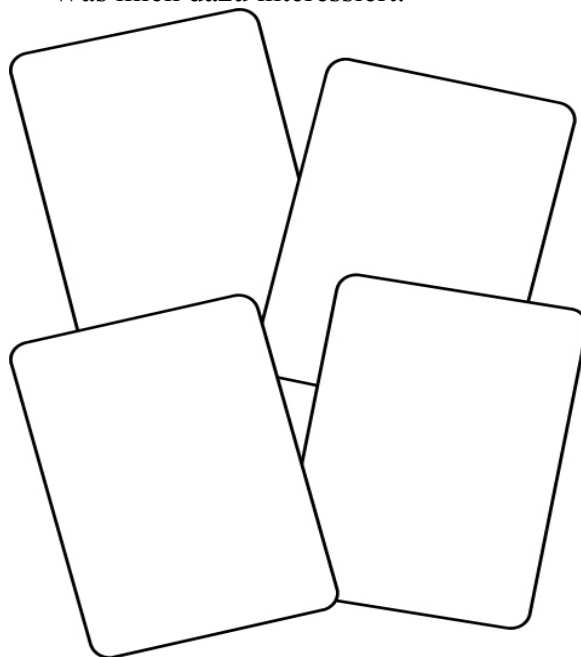
Das bringe ich schon mit:



Was dazu noch kommen wird:



Was mich dazu interessiert:



Vorlage: Lernbarometer

Vorlage: Interessensbingo

Die Schüler/innen ergänzen die BINGO-Karte mit ihren eigenen Interessen und Begabungen (was sie außerhalb der Schule gut und gerne machen).

Dann spielen sie BINGO: Namen werden willkürlich aufgerufen, der/die Schüler/in nennt ein Interesse, das auf ihrer BINGO-Karte steht. Habe ich es auf meinem Blatt stehen, kreuze ich es an. Wenn eine Reihe/Spalte/Diagonal komplett abgedeckt ist, rufe ich BINGO!.

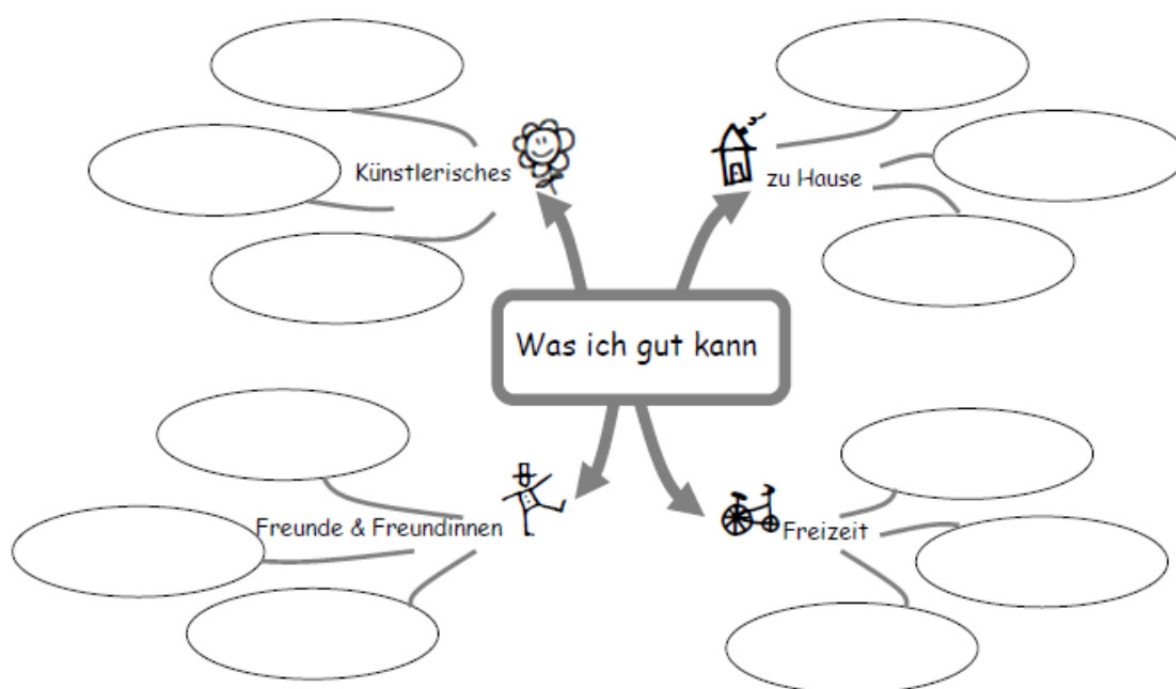
Alternative: Ebenfalls kann das Wissen zu einem Lernthema auf dieser Weise erhoben bzw. wiederholt.



		☺		

Vorlage: Was ich gut kann

Mein Name:



Hinweis: Weitere Vorlagen zum Thema „Was ich gut kann“ und „Wie ich lerne“ finden Sie auf www.nmsvernetzung.at/lerndesignarbeit.

Vorlage: Denkrad

Was für Denkarbeit hast du heute gemacht?

Wie war es?

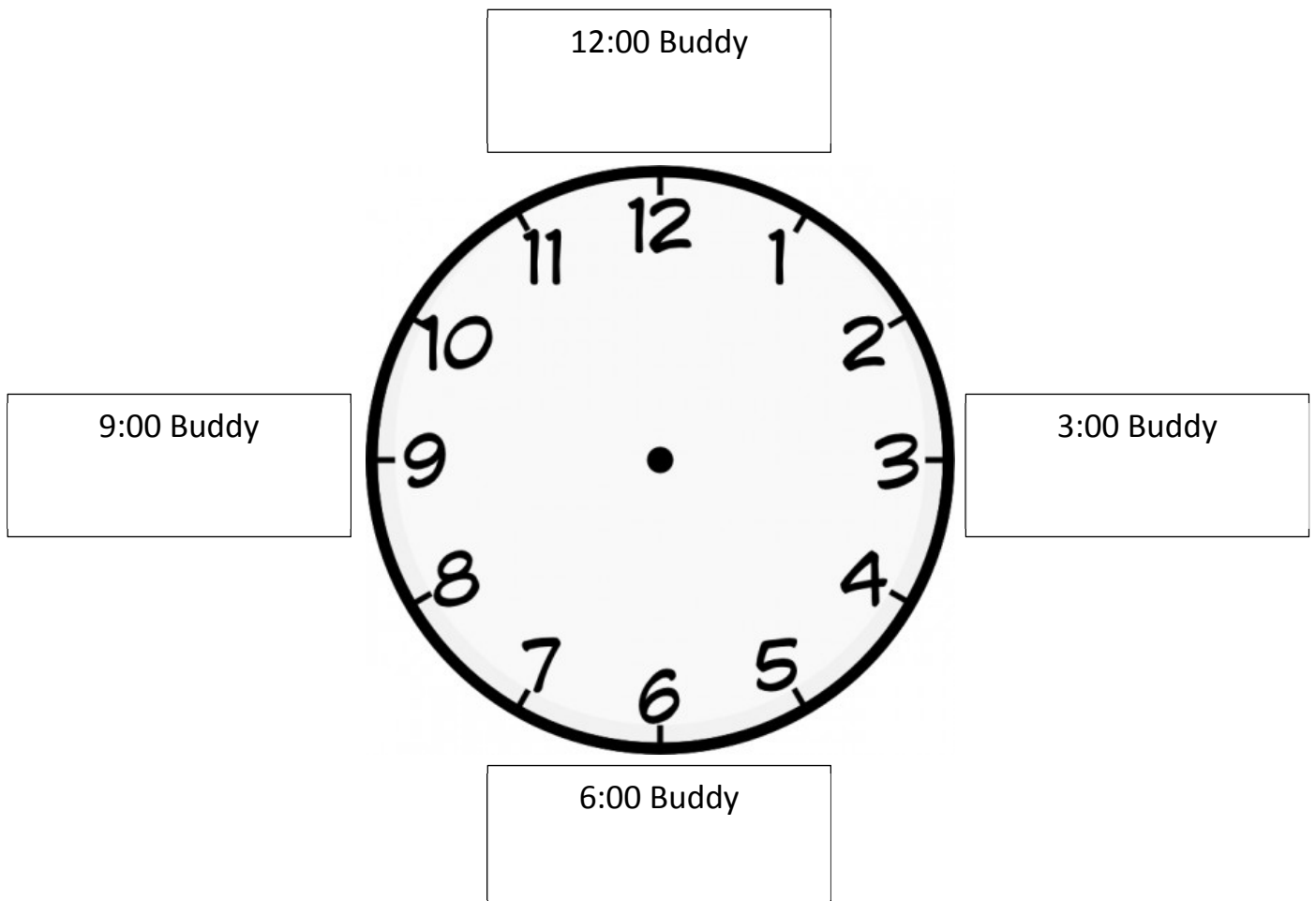


Hinweis: Diese Selbsteinschätzung basiert auf Webbs „Depth of Knowledge“ Modell. Mehr darüber finden Sie mehr auf www.nmsvernetzung.at.

Vorlage: Clock Buddies

Hinweis: Diese Methode ist für Gruppierung Partnerarbeit. Schüler/innen „vergeben Gesprächstermine“ an Mitlernende, damit sie 12-, 3-, 6- und 9-Uhr-Partner/innen („Buddies“) haben. Die Schüler/innen bewahren ihre Uhren im Heft auf. So kann man effizient Partnerarbeit organisieren: „Arbeitet mit eurem 3-Uhr-Buddies.“ Einmal gemacht, können alle Kolleg/inn/en mit dieser Gruppierungsmethode arbeiten. Clock Buddies sollen alle 6-8 Wochen neu ausgemacht werden. Option: Um 12, 3, 6 und 9 Uhr wird ein Interesse oder Lernpräferenz von den Lernenden selber hinzugefügt und Termine auf Basis von diesen ausgemacht.

Für jede Uhrzeit finde ein „Buddy“ und trage den Termin ein – gegenseitig, natürlich!



Vorlage: Die 6 W's

Mein Name: _____ Datum: _____

Partner/in: _____

Was?	Thema	Wann?
Wer?		Wo?
Warum?		Wie?

Vorlage: KWL-Diagramm**Kennen – Wollen – Lernen**

Name: _____

Datum: _____

Thema:		
das Kenne ich schon	das Will ich wis- sen	das habe ich ge- Lernt

Hinweis: Weitere Varianten dieses Diagramms sind unter www.nmsvernetzung.at/lerndesignarbeit zur Verfügung.

Vorlage: Ich möchte dich überzeugen!

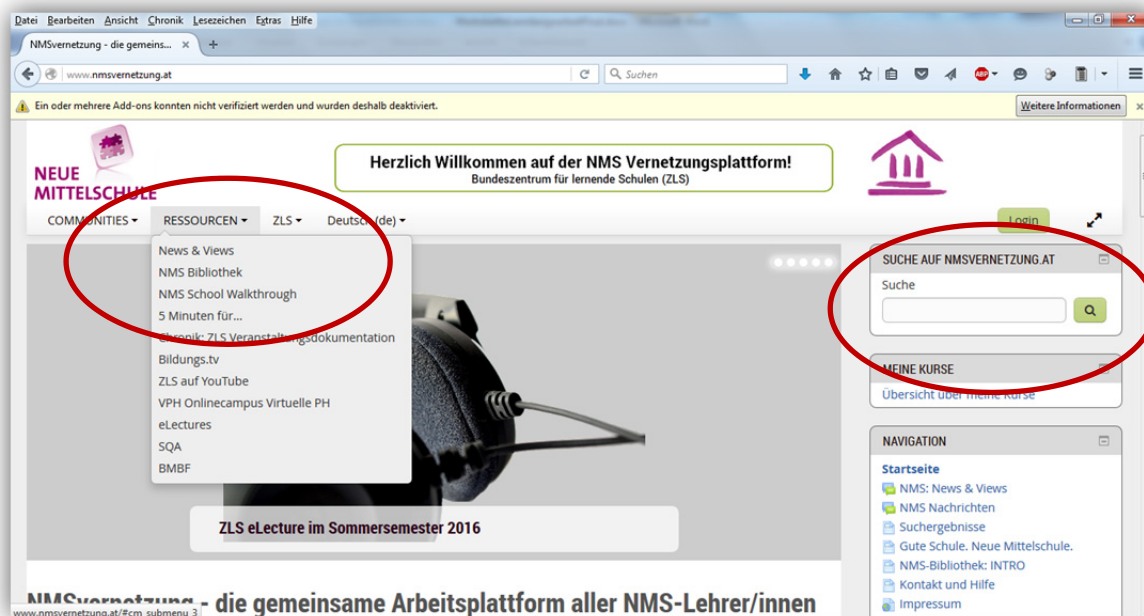
Mein Name: _____ Datum: _____

Partner/in: _____

Thema / Meinung / Perspektive:
Grund 1:
Beweis für Grund 1:
Grund 2:
Beweis für Grund 2:
Grund 3:
Beweis für Grund 3:
Schluss / Aussage:

Weitere Ressourcen

Zahlreiche Ressourcen sind auf der NMS-Plattform www.nmsvernetzung.at zur Verfügung. Sie können einfach zu den Ressourcen in der NMS-Bibliothek gehen (s. Menu unter „Ressourcen“) oder eine „Suche auf nmsvernetzung.at“ verwenden (rechte Spalte).



Folgende Quicklinks bringen Sie direkt zu den relevanten Bereichen in der Bibliothek:

- www.nmsvernetzung.at/lerndesignarbeit - Begleitseite zu dieser Handreichung mit Vorlagen für den Unterricht und weiterführenden Links
- www.nmsvernetzung.at/hausdernms - Direktverbindung zu sämtlichen Ressourcen zum Haus der NMS
- www.nmsvernetzung.at/swt - Direktverbindung zum School Walkthrough

Das ZLS unterstützt Sie auch virtuell:

- **Online-PLG-Arbeit:** www.nmsvernetzung.at/plg - Direktverbindung zum Kursbereich für selbstorganisierte virtuelle Arbeit in Professionellen Lerngemeinschaften (PLG)
- **eKurse und eLectures** des ZLS auf der Online Campus VPH sind Möglichkeiten, für Individuen und Teams ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln – www.virtuelle-ph.at
- **eKonferenzen** sind eLectures eingebettet in Pädagogischen Konferenzen am Standort. Sie können auch eLectures für Ihre Konferenz bestellen – Mehr über eKonferenzen unter <http://www.nmsvernetzung.at/mod/forum/discuss.php?d=6814>

Literatur

- Black, P. and Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2): 139-148. <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm>.
- Black, P., and Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1): 7-74.
- Bruck, A. (1997). *Lebensfragen: Eine praktische Anthropologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Chappuis, J., Stiggins, R., Chappuis, S. & Arter, J. (2012). *Classroom Assessment for Student Learning: Doing it right – using it well*. 2. Auflage. Boston: Pearson Education.
- Childers, P., and Lowery, M. (1997). Engaging students through formative assessment in science. *Clearing House*, 71 (2): 97-102.
- Crawford, M. R. (2009). *Shop Class as Soulcraft: An Inquiry into the Value of Work*. New York: Penguin Press.
- Damon, W. (1984). Peer education: the untapped potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, S. 331-343.
- Darling-Hammond, L. (2014). Creating a Comprehensive System for Evaluating and Supporting Effective Teaching. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E., & Pease, S. R. (1983). Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 53, 285-328.
- Duschl, R.D. & Gitomer, D.H. (1997). Strategies and challenges to change the focus of assessment and instruction in science classrooms. *Educational Assessment*, 4 (1), S. 37-73.
- Dweck, C. (2009). *Selbstbild: Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt*. Piper.
- Earl, L.M. (2013). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. 2. Auflage. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Funke, G. (2006). Von der Kultur des Fehlermachens und der Kunst des Verzeihens. Vortrag vom 17.6.2006, Radio Vorarlberg. <http://vbgv1.orf.at/magazin/klickpunkt/focus/stories/116240/>
- Funke, G. (2012). Wer Bildung will, muss Beziehung schaffen. Keynote NMS-Vernetzungstreffen „Zukunft gestalten – Neues Lernen“, Wien, 7.-8. Mai 2012. <http://www.nmsvernetzung.at/course/view.php?id=167>
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1 (2004), S. 3–31
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction* 20 (4), S. 304–315.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning*. London / New York: Routledge.
- Hattie, J. (2011). *Visible Learning. Edited highlights. Part 2: effective methods*. Online-Vortrag. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=3pD1DFTNQf4>.
- Hattie, J. (2012a). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London / New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012b). Know thy impact. *Educational Leadership* 70(1), S. 18-23. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept12/vol70/num01/Know-Thy-Impact.aspx>.
- Hattie, J., Beywl, W., & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hattie, J., Beywl, W., & Zierer, K. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning for Teachers*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Isecke, H. (2013). *Lernziele setzen - Wege definieren*. Verlag an der Ruhr.
- Jackson, R. L. (2010). *Arbeiten Sie nie härter als Ihre Schüler*. Beltz.
- Juul, J. & Jensen, H. (2005). *Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur*. Weinheim: Beltz.
- Juul, J. (2013). *Schulinfarkt: Was wir tun können, damit es Kindern, Eltern und Lehrern besser geht*. München: Kösel-Verlag.
- Keller, S. & Westfall-Greiter, T. (2014). Wirksames Feedback für wirksamen Unterricht: Peer Feedback heißt Respekt und Anerkennung zu zeigen. *Friedrichsjahresheft Peer Feedback* 48 (130), S. 2-6.

- Marzano, R. (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action*. Alexandria, VA USA: ASCD.
- Marzano, R. (2006). *Classroom Assessment and Grading that Work*. Virginia: ASCD.
- Marzano, R. (2009). „When Students Track Their Progress“. *Educational Leadership*, 67/4, S. 86-87. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec09/vol67/num04/When-Students-Track-Their-Progress.aspx>
- McIntosh, M.E. (1997). Formative assessment in mathematics. *Clearing House*, 71 (2): 92-97.
- McLean, A. (2009). *Motivating Every Learner*. London: Sage Publications.
- McTighe, J & Wiggins, G. (2007). *Schooling by Design: Mission, Action and Achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- McTighe, J. & Wiggins, G. (2004). *Understanding by Design Professional Development Workbook*. Alexandria, VA: ASCD.
- McTighe, J. & Wiggins, G. (2013). *Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach*. London: Routledge.
- Mullin, J., and Hill, W. (1997). The evaluator as evaluated: The role of formative assessment in history class. *Clearing House*, 71 (2), S. 88-92.
- Paradies, L. & Linser, H. J. (2001). *Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Beltz.
- Scriven, M. (1967) The methodology of evaluation. In Stake, R. E. (Ed.): *Curriculum evaluation. American Educational Research Association monograph series on evaluation*, no. 1, Chicago: Rand McNally.
- Strickland, C. A. (2009). *Professional Development for Differentiated Instruction: An ASCD Action Tool*. Alexandria, VA: ASCD.
- Sullo, R. A. (2009). *The Motivated Student: Unlocking the Enthusiasm for Learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Thompson, M. & Wiliam, D. (2007). Tight but Loose: A Conceptual Framework for Scaling Up School Reforms. Präsentation AERA Conference. 2007. http://dylanwiliam.org/Dylan_Wiliams_website/Papers_files/Tight%20but%20Loose%20AERA%2007.doc.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA USA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. 2. Auflage. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2005). *The Differentiated Classroom: Responding to the needs of all learners*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design*. Alexandria, VA USA: ASCD.
- Tomlinson, C.A. (2003). *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom: Strategies and Tools for Responsive Teaching*. Virginia: ASCD.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design. Expanded 2nd Edition*. Alexandria, VA: ASCD.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wiggins, G. (2012). Seven Keys to Effective Feedback. *Educational Leadership* 70(1), S. 10-16.
- Willingham, D. T. (2009). *Why Don't Students Like School: A Cognitive Scientist Answers Questions About How the Mind Works and What It Means for the Classroom*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Wormeli, R. (2006) *Fair isn't always equal: Assessing and grading in the differentiated classroom*. Westerville, OH: National Middle School Association.
- Wright, S. P., Horn S. & Sanders, W. L. “Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation”. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 11 (1997), S. 57-67.

Eine lernende Schule ist eine lernseitige Schule

Lernende Schulen sind lebendige Orte, wo eine starke Lerndynamik von allen gefördert und gefordert wird. In eigener Rolle und eigener Verantwortung versteht sich jede/r als Lernende und nützt kollegiales Lernen im professionellen Kreis, um neue Erkenntnisse entsprechend dem Bedarf in der eigenen Praxis zu gewinnen.

Eine solche Lerndynamik kann nicht importiert oder gelernt werden; vielmehr entsteht sie lernseits des Geschehen. Denn:

„Eine lernseitige Orientierung blendet Lernschwierigkeiten und brüchige Lernerfahrungen nicht zugunsten optimierender Interventionen aus oder sucht sie zu vermeiden, sondern baut auf einen proaktiven und reflexiven Umgang mit diesen auf und zielt darauf ab, neue Möglichkeiten pädagogischer Praxis zu eröffnen.“

(Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, *Lernen als bildende Erfahrung*. StudienVerlag)

