



Wege in der Begabungsförderung

Eine Methodensammlung für die Praxis



Wege in der Begabungsförderung

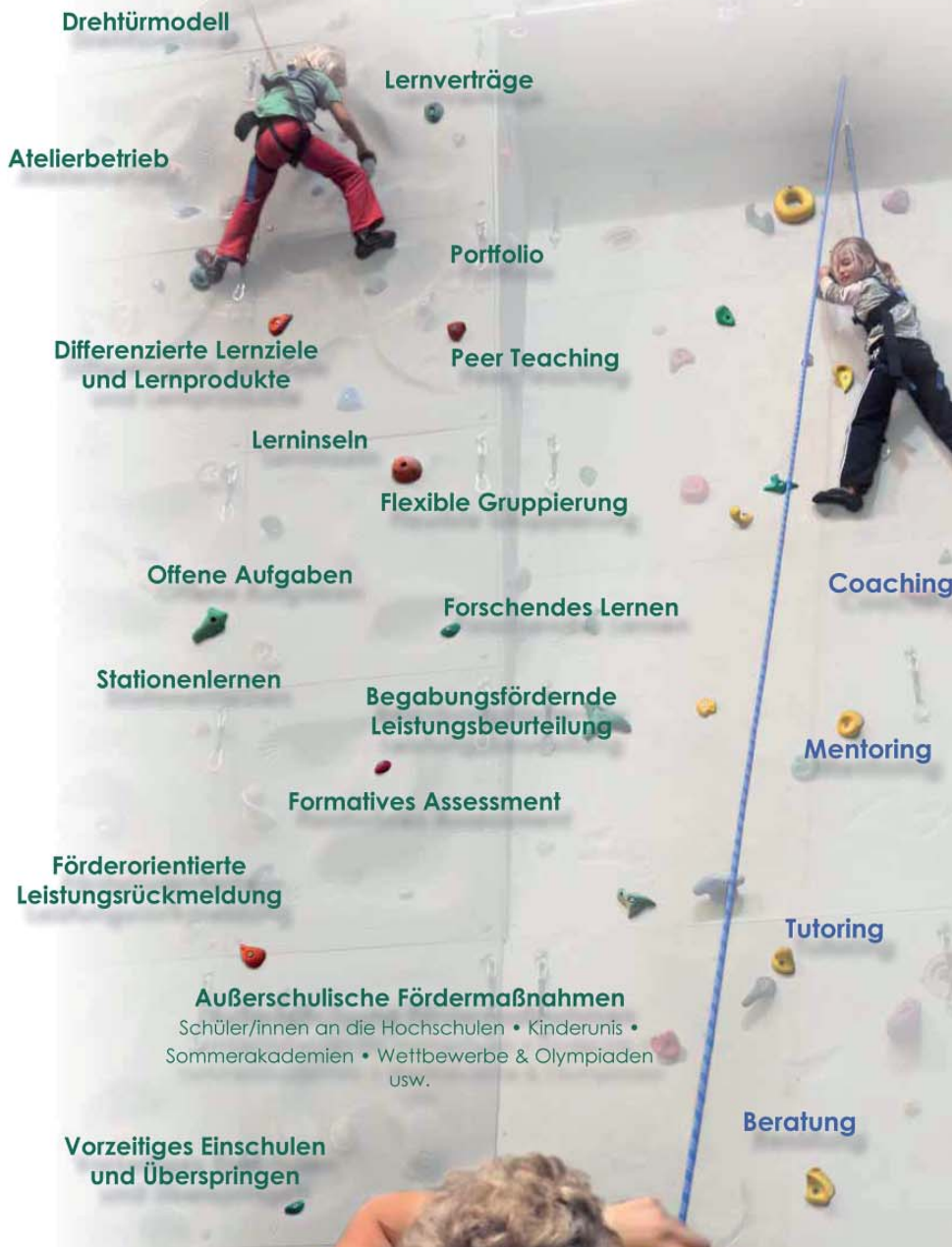
Eine Methodensammlung für die Praxis

Herausgeber
Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung – ÖZBF
© 2016
Salzburg: Eigenverlag ÖZBF

ISBN: 978-3-9503401-9-8

Wege in der Begabungsförderung

Förderung durch Beschleunigung und Vertiefung



Begabungen fördern heißt Wissen und Fähigkeiten aufbauen und Persönlichkeit entwickeln

Begabungsbereiche
kreativ psychomotorisch intellektuell sozial-emotional musisch-künstlerisch praktisch

Weißbuch
Strategien für die Begabtenförderung

FAQs
Antworten auf häufig gestellte Fragen

Meilensteine und Ziele
Schulentwicklung durch Begabungs- und Exzellenzförderung

Begabung entwickelt Schule und Unterricht
Handbuch Schulentwicklung

Bundeslandkoordinationsstellen
Ansprechpersonen in den Bundesländern

news&science
Begabtenförderung und Begabungsforschung



www.oezbf.at/plakat

WEGE

Vorwort	6
Begabungsförderung	7
Warum Begabungen individuell, ganzheitlich und systemisch fördern?	9
Beschleunigung und Vertiefung	9
Einflussfaktoren und Begabungsbereiche	10
Drehtürmodell	11
Lernverträge	12
Atelierbetrieb	13
Portfolio	14
Peer-Teaching	15
Differenzierte Lernziele und Lernprodukte: Begabungsförderung im Klassenunterricht	16
Der Zwei-Phasen-Unterricht	17
Assignments	18
Blooms Lernzieltaxonomie	19
Hausaufgaben und Übungsaufgaben	20
Flipping the classroom	21
Lerninseln	22
Flexible Gruppierung	23
Offene Aufgaben	24
Forschendes Lernen	25
Stationenlernen	27
Begabungsfördernde Leistungsbeurteilung	27
Formatives Assessment	29
Förderorientierte Leistungsrückmeldung	30
Außerschulische Fördermaßnahmen	31
Vorzeitiges Einschulen und Überspringen	32
Coaching	34
Mentoring & Tutoring	35
Beratung	36

ANHANG

Empfehlenswerte Buchtitel zur vertiefenden Förderung	A38
Vereinbarung Drehtür	A42
Lernvertrag Drehtür	A43
Lernvertrag	A44
Bausteine eines Contracts	A46
Evaluation des Contractings	A47
Elemente des Talent Portfolios	A48
Mögliche Inhaltsverzeichnisse	A49
Leitfragen zur Reflexion von Lernprodukten	A50
Mögliche Lernprodukte	A51
Vorlagen für Assignments	A52
Erarbeitung des Märchens „Rotkäppchen“	A54
Immanuel Kants „Kategorischer Imperativ“	A55
Bremer Stadtmusikanten	A56
Meine Abendgesellschaft	A57
Forschendes Lernen	A58
Der Forschungszyklus	A58
Wissenschaftliches Arbeiten	A59
Begleitung im Arbeitsprozess	A60
Thema finden	A61
Forschungsfrage entwickeln	A62
Der Forschungsplan	A63
Durchführung	A64
Auswertung & Interpretation	A65
Präsentationsformen	A66
Reflexion	A67
Techniken formativen Assessments	A68
Arten förderorientierter Leistungsrückmeldung	A72
FeedbackRaster für Präsentationen	A73
Peer-Feedback zu englischen Texten	A74



VORWORT

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Dem ÖZBF ist es ein großes Anliegen, Lehrpersonen mit innovativen Unterrichtskonzepten in ihrer täglichen Praxis zu unterstützen. In den letzten Jahren wurde zunehmend klar, dass Begabtenförderung als extracurriculares Zusatzangebot für einen kleinen Teil besonders begabter Schüler/innen durch Begabungsförderung im Regelunterricht ergänzt werden muss: Lehr- und Lernangebote sollten auf möglichst breit angelegte Förderung möglichst vieler Fähigkeiten aller Schülerinnen und Schüler abzielen. Das heißt v.a. auch, Lernende in deren Ganzheitlichkeit zu sehen und sich nicht ausschließlich auf eine kognitive Förderung zu konzentrieren.

Lehrpersonen stehen dabei vor der Herausforderung, Lernarrangements im Unterricht zu schaffen, die auf die Bedürfnisse heterogener Lerngruppen abgestimmt sind. Dies bedeutet nicht, dass für 25 Lernende 25 verschiedene Unterrichtsangebote erstellt werden sollen. Vielmehr sind anregende Umwelten zu kreieren, in denen Schüler/innen Eigenverantwortung für ihre Lernprozesse übernehmen können.

Wir freuen uns, dafür eine Neuauflage unserer Methodensammlung „Wege in der Begabungsförderung“ mit zusätzlichen Themen und noch mehr Praxismaterial zur Verfügung zu stellen. Wie in der Erstauflage finden sich darin kurze Beschreibungen verschiedener Lernarrangements mit zahlreichen Unterlagen, die einerseits für die Unterrichtsvorbereitung und andererseits als Handouts für Schüler/innen verwendet werden können.

Die Methodensammlung ist in zwei Teile gegliedert: „Wege“ (Kapitel) und „Anhang“. Farbige Halbkreise an der oberen Blattkante markieren die Zugehörigkeit der einzelnen Anhänge zum jeweiligen Kapitel; Verweise zu anderen Kapiteln sind rot gedruckt, Verweise zum Anhang blau.

Online werden wir immer wieder neue Arbeitsunterlagen veröffentlichen – ein gelegentlicher Blick auf das interaktive Methodenplakat unter www.oezbf.at/plakat lohnt sich also.

In Zukunft wollen wir verstärkt auch die Fachdidaktik einbinden und Anregungen zur Umsetzung der hier vorgestellten Lernarrangements für einzelne Unterrichtsgegenstände geben.

Wir wünschen Ihnen viel Erfolg und Freude bei der Arbeit mit begabungsförderlichen Lernarrangements!

Die Herausgeber/innen



BEGABUNGSFÖRDERUNG

BEGABUNG – EINE BEGRIFFSKLÄRUNG

Der Begabungsbegriff und damit die Sicht auf Begabte haben sich in den letzten Jahren stark gewandelt. Ging es früher in erster Linie darum, vor allem kognitiv „Hochbegabte“ zu identifizieren und ihnen entsprechende Fördermaßnahmen zuzuführen, so geht man inzwischen von einem wesentlich offeneren, ganzheitlichen Ansatz aus, der die Vielfalt von Begabungen und Persönlichkeiten sowie deren unterschiedliche Bedürfnisse berücksichtigt. Unter **Begabung** wird nun weitreichender das **Potenzial für außergewöhnliche Leistungen** verstanden.

Es gibt Begabungen im intellektuellen Bereich (mathematisch, sprachlich usw.) aber auch im musisch-künstlerischen, kreativen, praktischen, psychomotorischen und sozio-emotionalen Bereich. Begabungen sind nicht stabil, sondern verändern sich: sie entwickeln sich lebenslang in Abhängigkeit von der Umwelt, in der sich ein Mensch befindet, und seinen Persönlichkeitsmerkmalen wie z.B. Leistungsmotivation, Durchhaltevermögen und Stressbewältigung. Mittlerweile ist der Begriff „Hochbegabtenförderung“ demjenigen der „Begabungs- und Exzellenzförderung“ weitgehend gewichen.

BEGABUNGSFÖRDERUNG – BEGABTENFÖRDERUNG – EXZELLENZFÖRDERUNG

Begabungsförderung ist Breitenförderung und hat das Ziel, die Entwicklung der Potenziale von Kindern und Jugendlichen bestmöglich zu unterstützen.

Begabtenförderung ist Teil der Begabungsförderung und richtet sich auf eine als überdurchschnittlich begabt und motiviert identifizierte Gruppe von Kindern und Jugendlichen. In der Schule wird Begabtenförderung oft mit Talentförderung gleichgesetzt, besonders wenn damit die Förderung von Begabungen in einer speziellen Domäne gemeint ist.

Exzellenzförderung richtet ihre Aufmerksamkeit auf die Vervollkommnung und Erweiterung von bereits gezeigten überdurchschnittlichen Leistungen auf einem Gebiet. Exzellenzförderung – als Spitzenförderung – baut somit auf den Erfolgen der Breitenförderung auf.

Begabungsförderung und Exzellenzförderung bedingen und ergänzen einander in ihrem Bestreben, einerseits die Begabungen aller zu fördern und andererseits auf Spitzenbegabungen adäquat einzugehen. Begabungsförderung stellt sicher, dass Potenziale bereits in ihrem Keim sichtbar werden und kontinuierliche Unterstützung und Förderung erfahren. Exzellenzförderung kann dank einer umfassenden Begabungsförderung aus einem großen Pool an Potenzialen schöpfen, um jene Menschen, die maßgeblich zur Weiterentwicklung der Gesellschaft beitragen können und wollen, zur Leistungsexzellenz zu führen.

BEGABUNGSFÖRDERUNG IM UNTERRICHT

Begabungsförderung im Unterricht umzusetzen bedeutet, fordernde und fördernde Lernarrangements zu schaffen und es mit offenem Blick allen Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, ihre Begabungen zu entfalten. Was kennzeichnet einen solchen Unterricht?

„Schüler/innen entdecken ihre Begabungen.“

Begabungsfördernder Unterricht ermöglicht Schülerinnen und Schülern, ihre eigenen Interessen und Stärken zu entdecken, zu erleben und zu zeigen. Er lässt Schüler/innen in ihre Interessensgebiete eintauchen und neue Wissensgebiete erschließen.

„Schüler/innen kennen ihre Stärken und Schwächen.“

Begabungsfördernder Unterricht hilft Schülerinnen und Schülern, mit ihren persönlichen Potenzialen wertschätzend umzugehen – Stärken bewusst zu entfalten, Schwächen anzuerkennen bzw. durch Stärken zu kompensieren, aber auch einzuschätzen, wie viel Zeit und Energie in den einzelnen Bereichen eingesetzt werden sollen.

„Schüler/innen entwickeln ihre Begabungen.“

Damit sich Potenzial zu herausragender Leistung entwickelt, sind tiefgehende Lernprozesse nötig. Die Voraussetzungen sind eine fördernde Lernumgebung, aber auch Eigeninitiative und Selbstverantwortung der Lernenden. Eine begabungsfördernde Lernkultur fördert die Lernenden auch im Hinblick auf diese Kompetenzen.

„Schüler/innen wachsen über sich selbst hinaus.“

Begabungsfördernder Unterricht unterstützt das Vertrauen der Schüler/innen in sich selbst und in ihre Fähigkeiten, sodass sie es wagen, ihr Potenzial Schritt für Schritt weiterzuentwickeln, ohne sich selbst zu überfordern.

„Schüler/innen stehen zu ihren Leistungen.“

Begabungsfördernder Unterricht vermittelt eine positive Einstellung zu Leistung, die als ein Weg zu persönlicher Erfüllung gesehen wird. Einem Leistungsdruck im negativen Sinne wird entgegengearbeitet.

Ein begabungsfördernder Unterricht ist ein differenzierender und individualisierender Unterricht, ein Unterricht mit Lernarrangements und Methoden, der den Schülerinnen und Schülern in ihrer Unterschiedlichkeit entgegenkommt.

Begabungen zu fördern heißt, Wissen und Fähigkeiten aufzubauen und Persönlichkeit zu entwickeln.

In der Studie „Respektvolle Differenzierung“ (*Deferential Differentiation*) beschäftigt sich Kanevsky (2011) mit der Frage, welche Differenzierungsformen als begabt identifizierte Schüler/innen und nicht als begabt identifizierte Schüler/innen in ihrem Lieblingsstoff am liebsten bzw. am wenigsten mögen sowie welche Lernpräferenzen existieren. Zusammengefasst brachte die Studie folgende Ergebnisse:



- Beim Lernen in ihrem Lieblingsfach wünscht sich die Mehrheit der Schüler/innen beider Gruppen, ihr Lerntempo, die Themen, die Methoden und die Wahl ihrer Lernpartner/innen selbst zu bestimmen.
- Als begabt identifizierte Schüler/innen bevorzugen es, über komplexe, extracurriculare Themen zu lernen, authentisches und anspruchsvolles Wissen zu erwerben und die Zusammenhänge zwischen Ideen zu erkennen. Manchmal mit anderen zusammen zu arbeiten und die Art ihrer Lernprodukte selbst zu wählen war ebenfalls wichtiger für sie als für die Vergleichsgruppe. Negativ empfand die Mehrheit der als begabt identifizierten Schüler/innen zu „warten, bis jede/r in der Klasse oder Gruppe etwas versteht, bevor wir zu etwas Neuem gehen“ und „die Lehrperson um Hilfe [zu] bitten“.
- Kanevsky kommt zu dem Schluss, dass nicht nur intellektuelle Fähigkeiten einen Einfluss auf die Lernpräferenzen von Schülerinnen und Schülern haben; Alter, Geschlecht, kultureller Hintergrund sowie die Vertrautheit mit Differenzierungsformen spie-

len ebenso eine gewichtige Rolle. Obwohl die Schüler/innen bei 75 % der beliebtesten Items übereinstimmen, erzielten die beiden Gruppen nicht dieselben Lernerfolge, auch wenn mit ihren bevorzugten Methoden gearbeitet wird.

Literatur

- Bloom, B. S. & Krathwohl, D. R. (1984). Taxonomy of Educational Objectives. Book 1. Cognitive Domain. Harlow: Longman.*
- Kanevsky, L. (2011). Deferential Differentiation: What Types of Differentiation Do Students Want? Gifted Child Quarterly, 55, 279-299.*
- Passow, A. H. & Frasier, M. M. (1996). Toward improving identification of talent potential among minority and disadvantaged students. Roeper Review, 18, 198-202.*
- Van Tassel-Baska, J. & Little, C. (Hrsg.). (2011). Content-based curriculum for gifted learners. Waco: Prufrock Press.*

Begabte Schüler/innen profitieren von innerer Differenzierung und Individualisierung im Klassenunterricht, da sie sich selbstständig in Themen vertiefen können, ohne sich vom Klassenverband lösen zu müssen. Von begabten Lernenden häufig bevorzugte Qualitäten des Lernens und Lehrens beinhalten u.a. einen hohen Grad an Abstraktion, hohe Komplexität, problemlösungsorientierte und offene Fragen (vgl. *Offene Aufgaben, S. 24*), eigenes Forschen (vgl. *Forschendes Lernen, S. 25*), Transformation und Transfer von Wissen, systemische Ansätze, unabhängiges Arbeiten, Übung durch Anwendung (statt Drill) und höhere Ebenen des Denkens (vgl. *Blooms Lehrzieltaxonomie, S. 19*). Van Tassel-Baska und Little (2011) zufolge lernen begabte Schüler/innen schneller und sind neugieriger als ihre Gleichaltrigen. Motivation, fortgeschrittene Interessen und besondere Kommunikationsfähigkeit sind weitere charakteristische Merkmale begabter Schüler/innen (Passow & Frasier, 1996).

WARUM BEGABUNGEN INDIVIDUELL, GANZHEITLICH UND SYSTEMISCH FÖRDERN?

In den letzten Jahren hat sich der Begabungsbegriff und damit die Sicht auf Begabte stark gewandelt (vgl. *Begabungsförderung: Begabung – eine Begriffsklärung, S. 7*). Begabungen werden inzwischen mehrdimensional, dynamisch und systemisch verstanden. Mehrdimensional bedeutet, dass es Begabungen in unterschiedlichen Bereichen gibt, z.B. sprachlich, logisch-mathematisch, kreativ, musisch-künstlerisch, sozio-emotional, praktisch, psychomotorisch. Dynamisch deutet darauf hin, dass Begabungen nicht ein Leben lang konstant sind, sondern sich abhängig von der Persönlichkeit der/des Einzelnen und ihrer/seiner Umwelt, dem gesamten System, entwickeln.

Für das Erkennen und Fördern von Begabungen in Schule und Unterricht bedeutet das, nicht einzelne Begabte zu identifizieren, sondern begabungs- und leistungsförderliche Umwelten zur Verfügung zu stellen und aufzubauen. Diesen Weg bietet der ganzheitlich-systemische Ansatz. Darin wird die Person mit ihrem gesamten Umfeld betrachtet. Begabungen oder Begabte werden nicht isoliert gesehen, sondern das Lernsystem einer Person besteht aus ihrem Handeln, ihrer Umwelt, Motivation, Leistungsdomäne, ihren Zielen, Kontakten, Eltern, Schulkameraden, ihrem Unterricht etc. All diese Bestandteile müssen detailliert und in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit betrachtet wer-

den. Erst dann können geeignete Interventionen gesetzt werden, damit aus dem persönlichen Lernsystem ein begabungs- und leistungsförderliches Umfeld wird. Solche Interventionen können auf diversen Ebenen stattfinden, z.B. als Feedback im Unterricht, als Training einer Technik, als Hinweis auf weiterführende Informationen, als Kontakt zu einer Expertin/einem Experten, etc.

In der individuellen Förderung ist die systemische Sichtweise ebenfalls zielführend. Begabungen individuell, ganzheitlich und systemisch zu fördern heißt, sich als Begabungsförderin/Begabungsförderer selbst als Teil des Lernsystems wahrzunehmen. Die grundlegende Haltung in der individuellen Förderung ist, den Blick weg von den Defiziten einer Person und hin zu ihren Interessen, Stärken und Begabungen zu lenken.

Literatur

Rogl, S. (2014). *Der systemische Blick. Von der Person und der Einzelmaßnahme zum Lernsystem. news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung, 38, 4-6.*

BESCHLEUNIGUNG UND VERTIEFUNG

In der Begabungs- und Exzellenzförderung werden zwei Ansätze von Fördermaßnahmen unterschieden: Beschleunigung (Akzeleration) und Vertiefung (Enrichment).

AKZELERATION

gibt Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ein vorgegebenes Curriculum beschleunigt zu durchlaufen. Dies kann sowohl auf individueller Ebene mit einer vorzeitigen Einschulung, dem Überspringen einer Schulstufe (vgl. *Vorzeitiges Einschulen und Überspringen, S. 32*) oder mit dem Programm Schüler/innen an die Hochschulen (vgl. *Außerschulische Fördermaßnahmen, S. 31*) erfolgen als auch auf Klassenebene z.B. in einer Schnellzugklasse.

ENRICHMENT

ist der Überbegriff für Vertiefungsangebote an motivierte, interessierte und begabte Schüler/innen, damit sie sich in ihrem Begabungsgebiet spezifisch weiter entwickeln können. Dabei werden Schüler/innen angeregt, sich Expertenwissen anzueignen und auf Leistungsexzellenz hinzuarbeiten. Zum einen können frei gewählte Inhalte vertieft werden (vertikales Enrichment), zum anderen kann versucht werden, den Horizont der Schüler/innen zu erweitern und einen breiten Überblick über außerschulische Themenfelder und Domänen zu ermöglichen (horizontales Enrichment).

Anhang

Empfehlenswerte Buchtitel zur vertiefenden Förderung



EINFLUSSFAKTOREN UND BEGABUNGSBEREICHE

Die am Plakat genannten Einflussfaktoren und Begabungsbereiche sind an das Münchner Hochbegabungsmodell (MHBM) nach Kurt Heller, Christoph Perleth und Ernst Hany (1994) angelehnt.

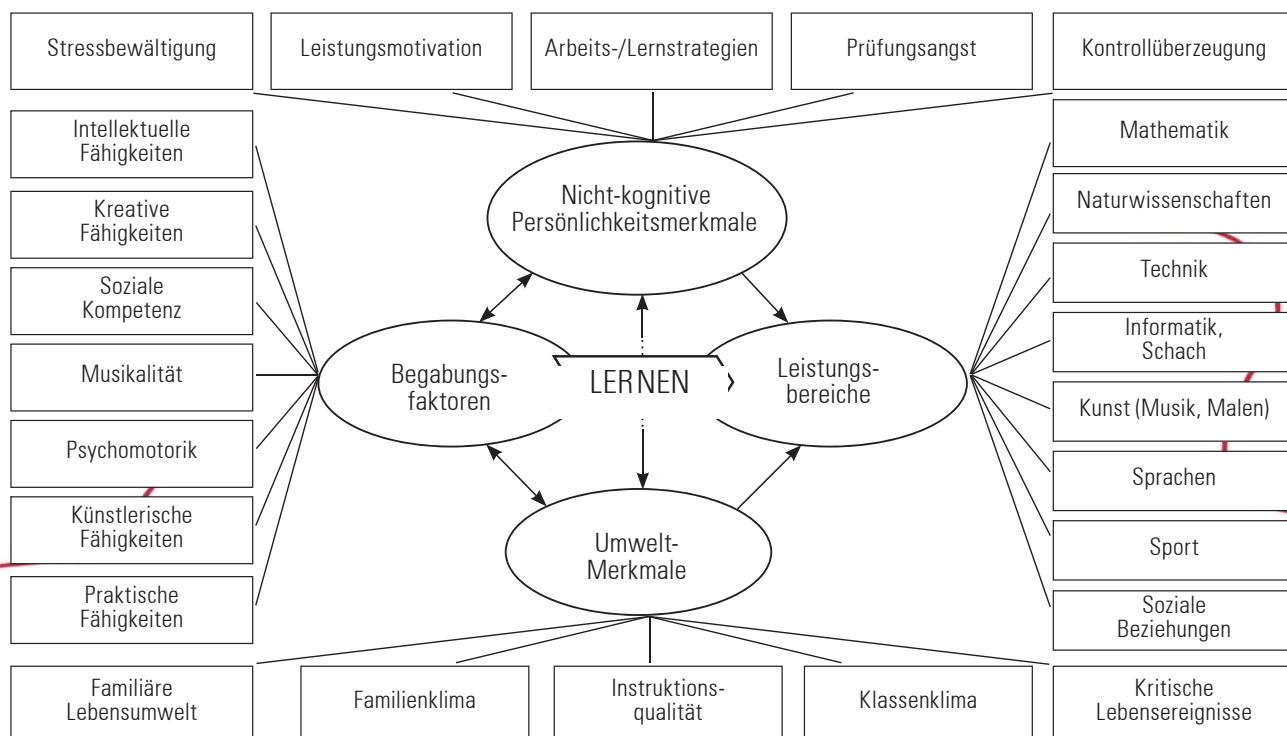
Im Münchner Hochbegabungsmodell wird auf die Unterscheidung von Prädiktoren und Moderatoren Wert gelegt. Beide sind für die Erklärung außergewöhnlicher Leistungen von Bedeutung:

- Unter Prädiktoren werden Begabungsfaktoren verstanden, die – in unterschiedlicher Gewichtung – wichtige Voraussetzungen für außergewöhnliche Leistungen darstellen: intellektuelle Fähigkeiten, kreative Fähigkeiten, soziale Kompetenz, Musikalität, künstlerische Fähigkeiten, Psychomotorik und praktische Intelligenz.
- Unter Moderatoren werden von Heller & Perleth (2007) nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale und Umweltmerkmale verstanden. Nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale sind z.B. Interessen, Leistungsmotivation, Arbeitsverhalten, Prüfungssorgen/Ängstlichkeit und Kausalattributionen. Umweltmerkmale im Münchner Hochbegabungsmodell sind u.a. familiäre Lernumwelt, Familienklima, Instruktionsqualität, Schulklima und kritische Lebensereignisse.
- Als Leistungsbereiche gelten Domänen, in denen Begabung durch Leistung sichtbar wird, z.B. Mathematik, Naturwissenschaften, Technik, Computer/Schach, Kunst (Musik, Malerei), Sprachen, Leichtathletik/Sport oder soziale Beziehungen.

Die Autoren vertreten die Auffassung, dass sich eine umfassende Begabungsdiagnose nicht auf eine reine Messung des Intelligenzquotienten (IQ) beschränken dürfe, sondern je nach Problem- und Fragestellung weitere relevante Begabungs- und unterschiedliche Moderatorausprägungen berücksichtigen müsse, um eine differenzielle Beratung und Intervention anbieten zu können. Leistungen sind nicht nur das Produkt eines entsprechenden Begabungspotenzials, sondern das Ergebnis von zielgerichteten Lernprozessen, die von nicht-kognitiven Persönlichkeits- und Umweltmerkmalen geprägt werden.

Literatur

- Brunner, E. Gyseler, D. & Lienhard, P. (2005). *Hochbegabung – (k)ein Problem? Handbuch zur interdisziplinären Begabungs- und Begabtenförderung*. Zug: Klett und Balmer.
- Heller, K. (2008). *Hochbegabtenberatung*. In C. Fischer, F. Mönks & U. Westphal (Hrsg.), *Individuelle Förderung. Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln* (S. 447-468). Berlin: LIT Verlag.
- Joswig, H. (2000). *Begabungen erkennen – Begabte fördern*. Rostock: Universität Rostock, Philosophische Fakultät.
- Kipman, U., Kohlböck, G. & Weiglun, W. (2012). *Psychologische Testverfahren zur Messung intellektueller Begabung*. Salzburg: ÖZBF.



Münchner Hochbegabungsmodell (entnommen aus Joswig, 2000, S. 23; Bearbeitung: Margarethe Kainig-Huber)

DREHTÜRMODELL

Unter dem Begriff „Drehtürmodell“ werden pädagogische Maßnahmen verstanden, die Lernenden eine „imaginäre Tür“ an einen anderen Lernort öffnen, um sie später wieder an den ursprünglichen Lernort zurückzuführen. Im Kleinsten kann das bedeuten, dass sich Schüler/innen in ein bestimmtes Thema vertiefen möchten und dafür einen abgegrenzten Ort im Klassenzimmer aufsuchen. Im Größeren kann damit gemeint sein, dass Schüler/innen den Klassenunterricht vorübergehend verlassen, um eine andere Bildungsinstitution zu besuchen.

Die Rahmenbedingungen können in einer Vereinbarung (vgl. *Lernverträge, S. 12* sowie Anhänge *Vereinbarung Drehtür, S. A42* und *Lernvertrag Drehtür, S. A43*) festgehalten werden. Diese legt z.B. zwischen einer Lehrperson und einer Schülerin/einem Schüler fest, zu welchen Zeiten sie/er den Klassenunterricht verlassen darf. Das kann ein klar definiertes Zeitfenster (z.B. jede dritte Stunde oder jeden Montag in der vierten Stunde) oder ein eher offenes Arrangement sein, nach dem man der Schülerin/dem Schüler Phasen für die eigenverantwortliche Arbeit nach gewissen Kriterien ermöglicht. Im Lernvertrag können auch das Thema, die Lernziele, die zu erarbeitenden Produkte und das Einbringen des Erlernten in den Unterricht geregelt sein.

UMSETZUNGSMÖGLICHKEITEN

DREHTÜRMODELL IM KLASSENZIMMER ODER IN DER LERNINSEL

Ein/e Schüler/in arbeitet über einen längeren Zeitraum an einem bestimmten Projekt, dessen Rahmenbedingungen im Vorfeld mit der Lehrperson (z.B. anhand eines Lernvertrags) vereinbart worden sind. Je nach Absprache kann die Schülerin/der Schüler den Unterricht verlassen und in einer Lernecke, in der Bibliothek oder einem anderem Raum an ihrem/seinem Projekt arbeiten.

DREHTÜRMODELL ALS PROGRAMM EINER SCHULE

Schüler/innen aus einzelnen Klassen arbeiten an einem gemeinsamen Projekt oder an unterschiedlichen Projekten und können dafür den Re-

gelunterricht für bestimmte Zeit verlassen. Betreut, unterstützt und begleitet werden sie von einer Lehrperson an der Schule. Sie hilft den Schülerinnen/Schülern, ihre Interessen zu entdecken, Ziele zu formulieren, ihre Idee in einem Projektplan auszuarbeiten und während der individuellen Arbeitszeiten das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren.

DREHTÜRMODELL AN EINER AUßERSCHULISCHEN INSTITUTION

Schüler/innen besuchen Lehrveranstaltungen oder Vorträge an außerschulischen Bildungsinstitutionen wie z.B. Fachhochschulen oder Universitäten. Dabei können sie Interessensgebiete vertiefen und erweitern, welche die Schule nicht anbietet. Sie bekommen auch wertvollen Zugang zu Expertinnen/Experten. Die Mitschüler/innen profitieren ebenfalls von solchen Modellen und Kontakten, wenn neues Wissen und Erkenntnisse in Form von Referaten, Plakaten oder spontanen Blitzlichtberichten in die Schule zurückkommen.

Eine institutionalisierte Variante bietet das Programm „Schüler/innen an die Hochschulen“. Es ermöglicht Schülerinnen und Schülern, Lehrveranstaltungen an österreichischen Hochschulen zu absolvieren (vgl. *Außerschulische Fördermaßnahmen, S. 31*).

Literatur

Wasmann, A. (2016). *Das Drehtürmodell im Schulalltag. Ein zentrales Element der Begabungsförderung am konkreten Beispiel des Elsensee-Gymnasiums in Schleswig-Holstein.* *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 41, 62-66.

Anhang

Vereinbarung Drehtür, S. A42
Lernvertrag Drehtür, S. A43

Das Drehtürmodell öffnet begabten Lernenden Türen zu neuen Bildungsräumen und ermöglicht ihnen die individuelle Auseinandersetzung mit bestimmten Themenfeldern parallel zum regulären Unterricht.



LERNVERTRÄGE

Lernverträge werden zwischen einer Lehrperson und einer Klasse oder Lehrpersonen und einzelnen Schülerinnen/Schülern geschlossen, um den Lernenden mehr Eigenverantwortung und Mitsprache bei der Planung und Durchführung der Lernprozesse zu geben. Schüler/innen bekommen so die Möglichkeit, Lernziele, Lernarrangements und Unterrichtsmethoden, Kern- und Erweiterungsbereiche sowie Kriterien für die Leistungsbeurteilung mitzubestimmen. Lernverträge werden diskutiert und von der Lehrperson sowie den Schülerinnen und Schülern unterschrieben, wodurch auf beiden Seiten eine hohe Verbindlichkeit für den Lernprozess entsteht. Die Möglichkeit zur Mitbestimmung zeigt den Schülerinnen und Schülern nicht nur Wertschätzung, sie erhöht auch ihr Bewusstsein für eigenverantwortliches Lernen und damit die intrinsische Motivation.

INDIVIDUELLE LERNVERTRÄGE

In freien Arbeitsphasen (z.B. bei Einzelprojekten und beim Drehtürmodell > vgl. *Drehtürmodell, S. 11*) empfiehlt es sich, einen Lernvertrag zwischen der Lehrperson und einzelnen Schülerinnen und Schülern zu schließen. Darin werden die Arbeitszeiten, die Inhalte, die Lernziele, die zu erarbeitenden Produkte und die Rückführung des Erlernten in den Unterricht geregelt. Auch die Art der Betreuung durch die Lehrperson kann darin vereinbart werden (vgl. *Lernvertrag mit Projektüberlegungen zur Arbeit an einem individuellen Projekt (Sekundarstufe), S. A44* und *Lernvertrag Drehtür, S. A42*).

LERNVERTRÄGE MIT DER GESAMTEN KLASSE (CONTRACTING)

Contracts werden meist am Anfang eines Schuljahres zwischen der Lehrerin/dem Lehrer und der gesamten Klasse für einen bestimmten Unterrichtsgegenstand geschlossen. In diesen Verträgen können sämtliche Aspekte, die den Unterricht betreffen, vereinbart werden. Die Lehrperson und die Schüler/innen entwickeln so gemeinschaftlich einen gültigen Handlungsrahmen für das gesamte Schuljahr.

EMPFEHLUNGEN FÜR DIE ERARBEITUNG EINES CONTRACTINGS:

Zu Beginn formulieren die Schüler/innen und die Lehrperson Ziele für das Schuljahr. Dies betont die gemeinsame Ausrichtung und der Lernprozess wird zum Gemeinschaftsprojekt. Die Lehrperson stellt ihre Vorschläge für die gemeinsame Arbeit vor, z.B. Themengebiete und Kompetenzen, Organisationsformen, Arbeitsmittel und Arbeitstechniken, Leistungsbeurteilung, Umgang und Atmosphäre usw. (vgl. *Bau-*

steine eines Contracts, S. A48). Je nach Reife der Schüler/innen kann der Diskussionsrahmen bewusst offen gelassen oder, z.B. in der Leistungsbeurteilung, durch vorgegebene Wahlmöglichkeiten begrenzt werden.

Nach einer Reflexionszeit für die Schüler/innen außerhalb des Unterrichts werden die einzelnen Vorschläge mit der Lehrperson gemeinsam diskutiert und ausgehandelt, bis alle Beteiligten mit den Inhalten zufrieden sind.

Mit den Ergebnissen wird dann ein Vertrag formuliert, den alle Beteiligten unterschreiben. Die Erfahrung zeigt, dass Schüler/innen dies sehr ernst nehmen und sich genau überlegen, worunter sie ihre Unterschrift setzen.

Das Contracting kann je nach Klassenbedingungen einige Zeit in Anspruch nehmen (mindestens zwei Einheiten), ermöglicht aber effizienteres und motiviertes Arbeiten während des gesamten Schuljahres. Diskussionen über Unterrichtsinhalte, Methoden und Leistungsbeurteilung erübrigen sich weitgehend. Sollten sich Teile des Vertrages im Laufe des Schuljahres als nicht praktikabel bzw. als zu ungenau erweisen, kann der Vertrag in Übereinkunft aller neu überarbeitet werden.

Um das Contracting laufend verbessern und im nächsten Schuljahr wieder aufgreifen zu können, sollten in einem Feedbackbogen am Jahresende Fragen zum Entwicklungsprozess und zur Wirksamkeit des Vertrages während des Schuljahres gestellt werden (vgl. *Evaluation des Contractings, S. A47*).

Anhang

Lernvertrag Drehtür, S. A43

Lernvertrag mit Projektüberlegungen zur Arbeit an einem individuellen Projekt (Sekundarstufe), S. A44

Bausteine eines Contracts, S. A48

Evaluation des Contractings, S. A47

Literatur

Huser, J. (2004). *Lichtblick für helle Köpfe. Ein Wegweiser zur Erkennung und Förderung von hohen Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen auf allen Schulstufen, 4. überarbeitete und erweiterte Ausgabe*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Renzulli, J., Reis, S. & Stednitz, U. (2001). *Das Schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung*. Aarau: Sauerländer.

Die Arbeit mit Lernverträgen ist für Schüler/innen sehr motivierend. Sie bekommen dadurch Mitbestimmung und Eigenverantwortung im Lernprozess. V.a. begabten Lernenden kommt eine Eröffnung individueller Freiräume zur Vertiefung ihrer Interessen zugute.

ATELIERBETRIEB

Atelierbetrieb steht für eine Form der Unterrichtsorganisation, durch die Stundenpläne und Klasseneinteilungen (im günstigen Fall auch Schulstufenzuteilungen) für einen Zeitraum von einem Tag bis zu zwei Wochen aufgehoben werden. Die Schüler/innen können je nach Interesse aus einem Angebot unterschiedlicher Kurse wählen. Die Kursdauer kann zwischen zwei Stunden und mehreren Tagen variieren.

Jede teilnehmende Lehrperson bietet ein Atelier an, das ihren eigenen Interessen entspricht. Die thematische Bandbreite der angebotenen Lerneinheiten kann von „Fliegenfischen“ über „Geocaching“ bis hin zu „CSI Attersee“ reichen. Atelierbetriebe können auch so gestaltet werden, dass sie unter einem bestimmten Motto stehen. Die Lernan-

gebote werden in einem Verzeichnis bekannt gegeben und die Schüler/innen tragen sich für die einzelnen Kurse ein. Die Teilnahme am gewählten Kurs wird als verpflichtend erklärt.

Literatur

Oswald, F. & Weilguny, W. (2005). Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung. Impulse zu einer begabungsfreundlichen Lernkultur. Salzburg: ÖZBF.

Palmstorfer, B. (2006). Differenzierung KONKRET – Aus der Praxis für die Praxis. Ein Handbuch für die Grundschule. Wien: Jugend & Volk.

Ateliertage sind eine gute Gelegenheit für Schüler/innen, mögliche Interessen und Begabungen zu entdecken und mitunter bereits bestehende zu vertiefen. Ebenso können Lehrer/innen ihre (auch außerschulischen) Begabungen einbringen. Deshalb stellt dieses Angebot einen guten Einstieg in die Begabungs- und Begabtenförderung dar.



PORTFOLIO

Ein Portfolio ist eine repräsentative Sammlung ausgewählter Dokumente und Belege. Es eignet sich, um den Entwicklungsstand und den Lernfortschritt aufzuzeigen, Begabungen und Stärken sichtbar zu machen sowie – je nach Zweck des Portfolios – zur Leistungsfeststellung und -beurteilung. Darüber hinaus bietet die Arbeit mit Portfolios Lernenden die Möglichkeit zu intensiver Reflexion des eigenen Lernens und der eigenen Lerner/innenbiografie. Die Entwicklung von Eigenverantwortung und Selbststeuerung wird unterstützt und die Schüler/innen lernen, die Qualität der eigenen Leistungen selbst zu beurteilen.

Welche Inhalte und Belege ins Portfolio Eingang finden, entscheiden die Lernenden stets selbst. Zusätzlich werden sie dazu angehalten, diese Entscheidungen zu reflektieren und ggf. schriftlich zu argumentieren, z.B. mithilfe von Leitfragen (*Leitfragen zur Reflexion von Lernprodukten, S. A50*). Eigene Arbeiten selbst zu beurteilen und auch Feedback einzuholen spornt die Lernenden zu kontinuierlicher Weiterentwicklung an.

Koch (2005) unterscheidet zwischen Arbeitsportfolios, Vorzeige- oder Showportfolios, Entwicklungs- oder Prozessportfolios und Beurteilungsportfolios. Der Zweck eines Portfolios bestimmt seinen Aufbau. So beinhaltet z.B. ein Vorzeigeportfolio die besten Arbeiten, während in einem Prozessportfolio Entwicklung erkennbar werden soll.

Aus der Sicht der Begabungsförderung ist das Talentportfolio besonders interessant. Es erlaubt Lernenden einen ganzheitlichen Blick auf ihre Stärken, Talente und bevorzugte Unterrichts-, Denk-, Lern- und Ausdrucksstile. Als Mappe, Kiste oder auch digital wird es von den Schülerinnen/Schülern selbst gestaltet und kann je nach Alter der Lernenden mehr oder weniger komplex sein. In verschiedenen Kategorien werden Stärken, Interessen, Neigungen und repräsentative Produkte vorgestellt. Ursprünglich als Total Talent Portfolio von Joseph Renzulli entworfen (siehe *Elemente des Talent Portfolios von J. Renzulli, S. A48*), wurde das Talentportfolio inzwischen um zahlreiche Ideen erweitert; sehr empfehlenswerte Umsetzungsbeispiele finden sich z.B. bei Eisenbarth et al. (2010). Die Autoren schlagen u.a. *Mögliche Inhaltsverzeichnisse für Talentportfolios, S. A49* für verschiedene Altersgruppen vor.

Die Suche und Sammlung von Stärken und Belegen für das Talentportfolio wird von der Lehrperson unterstützt und gelenkt. Sie stellt regelmäßig Zeit und Impulse für die Be- und Überarbeitung zur Verfügung, fordert speziell bei jüngeren Lernenden gezielt Kompetenznachweise ein, leitet die Selbstreflexion an und lebt eine stärkenorientierte Rückmeldekultur im Unterricht vor.

Das Reflektieren über sich selbst und das eigene Lernen ist ein maßgeblicher Bestandteil des Talentportfolios. Neben freien Teilen kann es durch Frage- und Beobachtungsbögen oder Checklisten erweitert

werden, die systematisch Fähigkeiten, Interessensbereiche aus schulischen und außerschulischen Aktivitäten oder Stilvorlieben in Bezug auf Unterricht, Lernumfeld, Denken und Ausdruck aufzeigen. Ein Talentportfolio ist niemals abgeschlossen; es wird regelmäßig ergänzt, neu geordnet, aussortiert und so an den momentanen Stand der Lernenden angepasst.

Ein leidenschaftlich geführtes Talentportfolio kann nicht nur als Entscheidungshilfe für zusätzliche Fördermaßnahmen dienen, es ergibt auch einen persönlichen Schatz, der Anstrengungen und Errungenschaften hervorhebt und die eigene wie auch die fremde Wertschätzung fördert. Das Präsentieren des eigenen Portfolios wirkt sich positiv auf die Motivation, die Entwicklung eines dynamischen Selbstbildes sowie den Selbstwert der Lernenden aus.

Literatur

- Dumke, J., Häcker, T. & Schallies, M. (2003). *Portfolio als Entwicklungsinstrument für selbstgesteuertes Lernen und schulische Lernumgebungen*. In A. G. W. e. V. (Hrsg.), *Nachhaltige Lernmotivation und schulische Bildung, Bd. 6: Motivieren und Evaluieren in Bildung und Unterricht (S. 53-63)*. München: Arbeitskreis Gymnasium Wirtschaft e.V.
- Eisenbart, U., Schelbert, B. & Stokar-Bischofberger, E. (2012). *Stärken entdecken – erfassen – entwickeln. Das Talentportfolio in der Schule (2. Aufl.)*. Bern: Schulverlag plus AG.
- Hartel, B. (2006). *Portfolios als Instrumente der Frühförderung hochbegabter Kinder. Neugierkarten für hochbegabte Kids im Vorschulalter. Unveröffentlichte Diplomarbeit. European Council for High Abilities: Wien*.
- Koch, I. (2005). *Portfolio-Dokumentation an der Schumpeter-Handelsakademie*. In J. Aff & A. Hahn (Hrsg.), *Entrepreneurship-Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftlichen Vollzeitschulen (S. 251-266)*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Renzulli J. S., Reis, S. M. & Stednitz U. (2001). *Das schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung*. Aarau: Sauerländer Verlag.
- Renzulli J. S., Reis, S. M. & Stednitz U. (2001). *Begleitband zum schulischen Enrichment Modell SEM. Trainingsaktivitäten, Vorlagen, Unterrichtsmaterialien*. Aarau: Sauerländer Verlag.
- Schmidinger, E. (2007). *Das Portfoliokonzept im Unterricht. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. Erziehung und Unterricht, 5-6/2007, 366-371*.

Anhang

- Elemente des Talent Portfolios von J. Renzulli, S. A48*
Mögliche Inhaltsverzeichnisse für Talentportfolios, S. A49
Leitfragen zur Reflexion von Lernprodukten, S. A50

Durch die Orientierung am Individuum mit seinen Stärken und Ressourcen eignen sich Portfolios hervorragend für die Arbeit mit begabten Lernenden. Da Reflexion integraler Bestandteil jeglicher Portfolioarbeit ist, werden auch Metakompetenzen trainiert. Dies kommt dem Wunsch vieler begabter Schüler/innen nach Abstraktion und Metakognition entgegen.

PEER-TEACHING

Beim Peer-Teaching oder Lernen durch Lehren (LdL) übernehmen Schüler/innen im Unterricht die Lehrer/innenrolle. Lernende werden zu Lehrenden, werden von Empfangenden zu Produzierenden von Wissen. Lehrerinnen und Lehrern ist bewusst, welchen Unterschied es macht, Wissen nur zu empfangen oder es aktiv für andere produzieren zu müssen.

Diese handlungsorientierte Unterrichtsmethode ist in jedem Fach und bei jeder Altersgruppe (von Kinder- bis die Erwachsenenbildung) einsetzbar. Vorteile dieser Methode sind:

- Die Lernenden erwerben Fachwissen und Kompetenzen in den Bereichen Präsentation, Moderation und Teamarbeit.
- Der Sprechanteil auf Seiten der Schüler/innen wird deutlich erhöht.
- Themen werden aus Lerner/innenperspektive betrachtet.
- Die Behandlung des Stoffes erfolgt meist intensiver.
- Die Lehrperson beobachtet und kann Verständnisprobleme leichter identifizieren.
- Die Hemmschwelle, sich am Unterricht zu beteiligen oder um Rat zu fragen, ist zwischen Schüler/in und Schüler/in geringer.
- Es herrscht mehr Freude am Unterricht aufgrund der gebotenen Abwechslung.
- Die Lernenden sind motivierter.
- Soziales Lernen wird gefördert.

Bei dieser Methode ist erforderlich, dass die/der Lernende den Stoff selbst versteht, diesen so aufbereitet, dass er von der Klasse verstanden wird, überlegt, wie der Stoff präsentiert bzw. erarbeitet werden kann (z.B. leitet die/der Lernende die Peers zu Partner- oder Gruppenarbeit an oder präsentiert den Stoff selbst) und evaluiert, ob die Klasse den Stoff verstanden hat.

Peer-Teaching kann konsequent über das ganze Schuljahr hinweg oder phasenweise angewendet werden. Zu Beginn ist es empfehlenswert (abhängig von der Altersgruppe), mit einer einfachen Lehraufgabe zu beginnen, die den Schülerinnen und Schülern übertragen wird, z.B. das Vorlesen eines Diktats. In weiterer Folge können Lernende neue Texte oder ein Grammatikkapitel gemeinsam mit den Peers erarbeiten. So können die Aufgaben immer komplexer werden und die Vorbereitung und Leitung von Diskussionen oder die Durchführung von thematischen Einheiten umfassen. Beispielsweise erhalten Lernende die Möglichkeit, über ein Thema ihrer Wahl eine Unterrichtsstunde vorzubereiten. Zudem wählen sie den Zugang, die Materialien, Übungsblätter, Methoden usw. selbst aus. Dies ist ideal für begabte Schüler/innen, prinzipiell jedoch geeignet für alle Schü-

ler/innen. Wichtig ist, dass am Ende des Peer-Teachings Feedback gegeben wird.

- Peer-Teaching kann auch „im Kleinen“ stattfinden. Man spricht dann von reziprokem Lehren, wobei jede/r Lernende einmal die Rolle der Lehrperson übernimmt.
- Ebenfalls im Bereich des Peer-Teaching anzusiedeln ist „peer correction“, eine Methode, bei der es darum geht, dass Schüler/innen sich gegenseitig korrigieren und Feedback geben. Ein Beispiel aus dem Englischunterricht zeigt das Arbeitsblatt „How to give feedback on texts“ (vgl. *Förderorientierte Leistungsrückmeldung*, S. 30).
- Auch das Gestalten von Unterrichtsmaterialien (z.B. Kreuzworträtsel, Puzzles, Lesematerial, Bildmaterial, kreative Schreibinputs usw.) kann als Element des Peer-Teachings gesehen werden, wo aus Schülerinnen und Schülern „producers of knowledge“ werden. Die Lehrperson erhält wertvolle Hinweise auf Interessen und Bedürfnisse der Lernenden. Des Weiteren wirkt es motivierend auf die Schüler/innen, wenn andere mit von ihnen kreierten Materialien arbeiten. Viele brauchbare Vorschläge über das Gestalten von Unterrichtsmaterialien für den Englischunterricht diverser Altersgruppen beschreibt Moiseenko (2015), online abrufbar unter http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/etf_53_4_pg14-23_508.pdf [10.10.2016]

Literatur

- Cau, L. (2015). *Lernen durch Lehren – ganz konkret. Erprobung eines herausfordernden Konzepts im Fremdsprachenunterricht*. *Pädagogik*, 2/2015, 20-23.
- Grzega, J. (o.J.). *Lernen durch Lehren*. Abgerufen von www.lernen-durch-lehren.de [16.01.2016]
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kempler, U. (2011a). *Der Weg des selbstbestimmten Lernens*. [Seminar]. *Lehrgang Begabungs- und (Hoch-) Begabtenförderung*. Block 2. 30.03.2011, PH Salzburg.
- Martin, J.-P. (2000). *Lernen durch Lehren: ein modernes Unterrichtskonzept*. Abgerufen von www.lernen-durch-lehren.de/Material/Publikationen/aufsatz2000.pdf [10.11.2015]
- Moiseenko, V. (2015). *Encouraging Learners to Create Language-Learning Materials*. *English Teaching Forum*. 53 (4), 14-23.

Besonders begabte Schüler/innen profitieren von Peer-Teaching, da sie sich intensiv mit einem Thema auseinandersetzen und eigenverantwortlich Entscheidungen treffen dürfen (z.B. Thema, Aufbereitung des Stoffes, Materialien, Methoden usw.). „Wenn also Lernende für andere zu Lehrenden werden, so lernen Unterrichtende ebenso viel wie die Unterrichteten. Wenn sie über dieses Unterrichten Kontrolle oder Autonomie haben, sind die Effekte noch höher.“ (Hattie, 2013, S. 222).



DIFFERENZIERTE LERNZIELE UND LERNPRODUKTE: BEGABUNGSFÖRDERUNG IM KLASSENUNTERRICHT

Begabungsförderung im regulären Klassenunterricht bedeutet, differenziert zu lehren, damit die Schüler/innen individuell lernen können. Dabei sollen individuelle Unterschiede hinsichtlich Motivation, Zielsetzung, Interessen, Reife, Vorwissen, Begabung, sozialer Kompetenz, bevorzugter Lernstrategien usw. berücksichtigt werden.

Das zentrale Prinzip ist das der optimalen Passung zwischen Lernangeboten einerseits und Lernvoraussetzungen andererseits, damit sowohl der Unter- als auch der Überforderung weitgehend vorgebeugt wird. Sowohl Unter- als auch Überforderung wirken stressauslösend. Dauerhafte Überforderung kann „einen Teufelskreis auslösen, der von leistungsbeeinträchtigender Furcht vor Misserfolg, Verlust an sozialer Anerkennung, reduzierter Lernaktivität bis hin zu verstärktem Misserfolg“ (Helmke, 2013, S. 34) führt. Unterforderung resultiert auf Dauer in Langeweile, gefolgt von reduzierten eigenen Lernanstrengungen bis hin zur Einstellung der Lernaktivitäten.

Individualisierende Lernarrangements und Unterrichtsmethoden wirken dem 7G-Unterricht (Alle **g**leichaltrigen Schüler/innen haben zum **g**leichen Zeitpunkt bei der **g**leichen Lehrperson im **g**leichen Raum mit den **g**leichen Mitteln das **g**leiche Ziel **g**ut zu erreichen) entgegen. Individualisierung ist EIN Ansatz des Umgangs mit Heterogenität und muss Hand in Hand gehen mit dem Aufbau von Kompetenzen zum eigenständigen und kooperativen Lernen mit vielfältigen Gelegenheiten für lernbezogenes Feedback (Helmke, 2013, S. 36–37).

Die Differenzierung kann sich auf die Lerninhalte, auf Qualität oder Quantität der Lernaufgaben, auf die Unterrichtsmedien oder auf die Produkte beziehen:

- Differenzierung über die Quantität (WIEVIEL?) geschieht für begabte Schüler/innen z.B. durch Reduzierung der Übungsphasen, durch längere Texte mit umfangreicherem Wortschatz, durch das Setzen umfassenderer Lernziele oder höherer Lernschritte oder durch das Erstellen einer höheren Anzahl an Lernprodukten.
- Differenzierung über die Lerninhalte (WAS?) und Lernmedien (WODURCH?) kann z.B. durch die Wahl von unterschiedlichen Sachtexten, Geschichten, Rätseln, Spielen, Filmen, Vorträgen usw. gelingen. Das übergeordnete Lernziel kann dabei für alle Schüler/innen gleich sein. (vgl. *Mögliche Lernprodukte, S. A51*)
- Qualitativ (WIE?) lässt sich bezüglich des Schwierigkeitsgrads, der Tiefe der Verarbeitung (vgl. *Blooms Lernzieltaxonomie, S. 19*), der Aufnahmekanäle (z.B. nur Hören statt Hören und Mitlesen), der Lernwege (d.h. unterschiedliche Möglichkeiten, sich mit dem Stoff auseinanderzusetzen, z.B. Textproduktion durch Impulsbilder oder Erstellung einer Mindmap zu einem Thema), der Produktionsbedingungen (z.B. spontan statt mit Vorbereitungszeit) oder der Produkthanforderungen (z.B. Grad der Korrektheit, Perfektion) differenzieren.

Weitere Differenzierungsmöglichkeiten beziehen sich auf

- den Grad des Vorwissens (z.B. statt der Erarbeitung des Wortschatzes werden Zusatzinformationen zu einem Text gesammelt),

In meiner Klasse sind 30 Schüler/innen. Da funktioniert Individualisierung nicht.

Gegenfrage: Funktioniert der 7G-Unterricht?

Ich kann nicht 30 verschiedene Unterrichtsvorbereitungen für eine Stunde machen.

Gegenfrage: Wie wäre es mit einer Unterrichtsvorbereitung, die darauf angelegt ist, dass ein Thema auf unterschiedliche Weise erarbeitet werden kann?

Abb. 1: „Totschlagargumente“ gegen Individualisierung und kritische Gegenfragen (Von der Groeben, 2013, S. 10)

- die Sozialform (z.B. Einzel- oder Teamarbeit, Arbeit im Plenum),
- Hilfsangebote (keine Hilfestellungen, Hilfe von den Mitschülerinnen und Mitschülern oder Hilfe von der Lehrperson, z.B. mündliche Erläuterungen oder eine Vokabelliste zum besseren Verständnis eines Textes),
- den Grad der Autonomie (z.B. offenes Lernen mit oder ohne Vorgabe der Arbeitsschritte, mit oder ohne Vorgabe von Lernmaterialien) und den
- Anteil an Reflexion des eigenen Lernprozesses (z.B. Erklärung der eigenen Problemlösungsschritte als Lernziel statt implizitem, spielerischem Lernen).

Bei der Umsetzung von differenzierenden und individualisierenden Maßnahmen ist zu beachten:

- Haben die Schüler/innen echte Wahlmöglichkeiten?
- Wie können Erkenntnisse aus individuellen Recherchen und Projekten in den Klassenverband zurückgetragen werden?
- Erhalten die Schüler/innen immer wieder lernbezogenes Feedback? (vgl. *Förderorientierte Leistungsrückmeldung, S. 30*)
- Erhält die Lehrperson regelmäßig Feedback von den Schülerinnen und Schülern über die Gestaltung der Lernarrangements und die Umsetzung der Unterrichtsmethoden? (vgl. *Formatives Assessment, S. 29*)
- Spiegelt sich der durch Differenzierung und Individualisierung gewonnene Freiheitsgrad auch in der Leistungsfeststellung wider? (vgl. *Begabungsfördernde Leistungsbeurteilung, S. 27*) Es gibt z.B. verschiedene Möglichkeiten, ein Produkt zu präsentieren bzw. Forschungsergebnisse darzustellen (Kurzfilm, Hörspiel, Gedicht, Powerpoint, Bericht, Collage usw., vgl. *Mögliche Lernprodukte, S. A51*).

Bei all diesen Möglichkeiten geht es auch darum, den Schülerinnen und Schülern Verantwortung für den Lernprozess zu geben und sie in die Verantwortung zu nehmen. Schüler/innen sollten immer wieder dazu ermutigt werden, in freien Arbeitsphasen z.B. durch eigenständige Zielformulierungen selbstständig nach neuen Herausforderungen zu suchen.

Literatur

- BIFIE (Hrsg.). (2011). *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. Graz: Leykam.
- Brunner, E., Gyseler, D. & Lienhard, P. (2005). *Hochbegabung – (k)lein Problem: Handbuch zur interdisziplinären Begabungs- und Begabtenförderung*. Zürich: Klett.
- Haß, F. (2013). *Aus der Not eine Tugend Machen – zum Umgang mit Heterogenität im Englischunterricht*. Abgerufen von www.angewandte-didaktik.de/index.php/aufsaetze.html [20.10.2015]

- Helmke, A. (2013). *Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven*. *Pädagogik*, 2/13, 34-37.
- Palmstorfer, B. (2006). *Differenzierung KONKRET – Aus der Praxis für die Praxis. Ein Handbuch für die Grundschule*. Wien: Jugend & Volk.
- Salner-Gridling, I. (2009). *Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren*. Wien: ÖZEPS.
- Schenz, C. & Weigand, G. (2007). *Individualität und Heterogenität. Die Kernbegriffe eines differenzierenden Unterrichts*. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*. 17/2007, 4-7.
- Von der Groeben, A. (2013). *Mit den Augen der Lernenden sehen. Individualisierung als didaktische Herausforderung*. *Pädagogik*, 2/13, 6-10.

Anhang

[Mögliche Lernprodukte, S. A51](#)

10.1

DER ZWEI-PHASEN-UNTERRICHT

Ein erster Schritt zu selbstorganisiertem Lernen kann ein Zwei-Phasen-Unterricht sein. Der Zwei-Phasen-Unterricht bietet Schülerinnen und Schülern zwei Varianten der Lernstofffassung zur Wahl, entweder ein selbstständiges Erarbeiten oder einen lehrerzentrierten Vortrag.

Zuerst werden die Lernziele für die jeweilige Einheit festgelegt. Danach teilen sich die Lernenden eigenständig in zwei Gruppen auf. Eine Gruppe folgt einem Input von der Lehrperson, während die zweite Gruppe das Thema selbstständig erarbeitet. Nach dieser Phase wechselt die Lehrperson die Gruppe. Die Gruppe, die dem Vortrag gefolgt ist, vertieft das Gehörte durch Übungen und weiterführende Aufga-

benstellungen. Die zweite Gruppe diskutiert und analysiert nun mit der Lehrperson die selbstständig erarbeiteten Inhalte.

Nach diesen zwei Phasen treffen sich alle im Plenum, um sich auszutauschen oder das weitere Vorgehen zu planen.

Schüler/innen entwickeln schnell ein Gefühl dafür, ob sie generell lieber die freie Arbeit oder die lehrerzentrierte Weise bevorzugen oder ob sie das je nach Thema oder Tagesverfassung unterschiedlich handhaben. Die Reflexion der eigenen Arbeitsmodalitäten und auch Präferenzen derselben bedeutet neben dem fachlich-inhaltlichen Lernzuwachs ein wichtiges metakognitives Training.

Der Zwei-Phasen-Unterricht ist ein schnell im Unterricht realisierbarer Ansatz und kann auch kurzfristig geplant werden. Er kommt begabten Lernenden insofern zugute, als er Möglichkeiten zur eigenständigen Aneignung bzw. Vertiefung eines Themas bietet.



ASSIGNMENTS

In einem Assignment werden Arbeitsaufträge zu einem Themengebiet formuliert und innerhalb eines begrenzten Zeitraums (typischerweise zwei bis vier aufeinanderfolgende Wochen) bearbeitet. Die Aufgaben sind teils verpflichtend und teils freiwillig zu bearbeiten und weisen eine Bandbreite bezüglich Aufwand und Arbeitsverfahren auf, damit unterschiedliche Lernstile und Interessen angesprochen werden. Jede Einzelaufgabe hat eine Wertigkeit, die in Punkten angegeben wird. Auch der Beurteilungsschlüssel des gesamten Assignments wird dargelegt.

Ein Assignment beinhaltet demgemäß folgende Elemente:

- die Beschreibung des Lernzwecks und der Lernziele, die die Lernenden nach der Bearbeitung des Assignments erreicht haben sollen
- das genaue Arbeitsprogramm mit verpflichtenden und fakultativen Aufgabenstellungen
- alle Arbeitsunterlagen (Arbeitsblätter, Literaturhinweise)
- einen Lernplan mit Terminen für Treffen und mit dem Hinweis auf Anwesenheitspflichten
- die Kriterien der Beurteilung des Assignments

ZUR DURCHFÜHRUNG VON ASSIGNMENTS

Beim allerersten Assignment ist es ratsam, die Lernenden über die organisatorische Vorgehensweise und die Methodik zu informieren. Des Weiteren führt die Lehrperson in das Themengebiet ein. In den darauffolgenden Terminen können organisatorische Fragen geklärt und individuelle Arbeitsfortschritte besprochen werden. Sinnvoll ist, am Beginn jeder Arbeitswoche ein verpflichtendes Treffen im Plenum abzuhalten und dieses vorab im Lernplan zu fixieren.

Zudem gibt es die Möglichkeit, „instruktive Unterrichtsphasen“ einzubauen, d.h. einzelne Teilgebiete vortragsmäßig zu behandeln. Termine und Vortragstitel sind im Lernplan zu vermerken. Es empfiehlt sich, den Lernenden die Teilnahme an diesen Phasen freizustellen.

Wesentlich für die Bearbeitung ist, dass sich die Lernenden Arbeitszeit, Arbeitsort und Sozialform völlig frei sowie individuell einteilen. Die Rolle der Lehrperson ist eine beratende in fachlicher und lerntechnischer Hinsicht.

Infolge dieses hohen Grades an Autonomie hat es sich bewährt, die Lernenden dazu anzuhalten, Aufzeichnungen über ihren Lernfortschritt zu führen, die als Grundlage für die weitere Einteilung des Arbeitspensums sowie für die Leistungsfeststellung dienen können.

Die Leistungsfeststellung erfolgt im Dialog zwischen Lehrperson und Schüler/in. Hat die/der Lernende eine Aufgabe erledigt, gibt sie/er diese der Lehrperson ab und bespricht das Ergebnis. Bei der Bewertung sollte nicht nur beachtet werden, inwieweit das Lernziel erreicht wurde, sondern auch der individuelle Lernfortschritt gewürdigt werden. Zusätzlich kann am Ende eines Assignments eine schriftliche Leistungsfeststellung über die zentralen Inhalte durchgeführt werden.

Als weiterführende Literatur zur Vertiefung sowie für Assignment-Beispiele aus dem Chemie-Unterricht kann folgende Publikation empfohlen werden:

Scheiber, E. (2005). Begabungsfördernder Unterricht mit Assignments. Wien. Abgerufen von http://imst.uni-klu.ac.at/materialien/2004/235_endbericht_scheiber.pdf [12.07.2016].

Literatur

Popp, S. (1999). Der Daltonplan in Theorie und Praxis. Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbständigen Lernens in der Sekundarstufe. 2., völlig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Innsbruck – Wien: StudienVerlag.

Scheiber, E. (2005). Begabungsfördernder Unterricht mit Assignments. Wien. Abgerufen von http://imst.uni-klu.ac.at/materialien/2004/235_endbericht_scheiber.pdf [12.07.2016].

Scheiber, E. & Wottle, I. (2006). Begabungsfördernder naturwissenschaftlicher Unterricht mit Assignments. Kurzfassung. Wien. Abgerufen von http://imst.uni-klu.ac.at/imst-wiki/images/c/c2/328_Kurzfassung_Scheiber.pdf [12.07.2016].

Anhang

Vorlagen für Assignments, S. A52

Assignments eignen sich für die Arbeit mit begabten Lernenden sehr gut, da Selbstständigkeit, Zeitmanagement, Teamarbeit, Lernen durch Lehren, Eigenaktivität und Kreativität sowie Eigenmotivation besonders gefördert werden. Zugleich werden eine stärkere Individualisierung des Lernvorgangs sowie intensivere Lernerlebnisse erzielt.

BLOOMS LERNZIELTAXONOMIE

Die Lernzieltaxonomie nach Bloom et al. (1956) ermöglicht eine gute Orientierung zur Staffelung von Aufgabenstellungen nach dem Schwierigkeitsgrad und bietet vielfältige Möglichkeiten der Differenzierung. Über die Taxonomie lässt sich das kognitive Niveau des Unterrichts bewusst bestimmen.

Die Bloom'sche Lernzieltaxonomie nennt sechs Stufen, die sich im Grad der Komplexität unterscheiden.

1. **Wissen/Kenntnisse**
Erinnern von Wissen (Begriffe, Fakten, Abläufe, Kriterien, Symbole)
⇒ wiedergeben, reproduzieren, aufzählen, nennen, nachschlagen
2. **Verstehen**
Einen Sachverhalt in eigenen Worten erklären können
⇒ beschreiben, erläutern, erklären, verdeutlichen, interpretieren
3. **Anwendung**
Transfer, etwas in einem anderen Zusammenhang gebrauchen
⇒ anwenden, übertragen, lösen, gebrauchen
4. **Analyse**
Kriterien ermitteln, Fehler feststellen, Besonderes aufzeigen
⇒ analysieren, ableiten, ermitteln, aufdecken
5. **Synthese**
Umfassende Verallgemeinerungen ziehen, andere Lösungswege finden, Pläne oder Strukturen entwerfen
⇒ entwickeln, verfassen, kombinieren, konstruieren, vorschlagen
6. **Evaluation/Bewertung**
Alternativen abwägen und auswählen, einen Sachverhalt anhand von Kriterien beurteilen
⇒ bewerten, beurteilen, entscheiden

ANWENDUNGSBEISPIEL „KURZREDE“

Wissen	Schüler/innen können jene Bestandteile nennen, die eine Kurzrede enthalten soll.
Verstehen	Schüler/innen erklären, warum bestimmte Bestandteile in einer Kurzrede enthalten sein müssen.
Anwenden	Schüler/innen stellen Informationen zusammen, die für eine eigene Kurzrede zu einem bestimmten Thema wichtig sind.
Analyse	Schüler/innen filtern aus einer ihnen vorgelegten Kurzrede überflüssige Bestandteile heraus.
Synthese	Schüler/innen schreiben ihre eigene Kurzrede.
Evaluation	Schüler/innen überprüfen, ob eine gehaltene Rede inhaltlich und formal korrekt sowie stilistisch ansprechend abgefasst ist.

Blooms Taxonomie wurde u.a. von Krathwohl, einem seiner Co-Autoren, und Anderson, einem seiner Studierenden, überarbeitet. Wesentlich sind die Änderungen hin zu Verben (Tätigkeiten) sowie der Tausch der letzten beiden Stufen: In dieser Variante ist Stufe 5 „Evaluieren“ und Stufe 6 „Kreieren“ (Anderson & Krathwohl, 2001).

ANWENDUNG DER BLOOM'SCHEN TAXONOMIE IM TÄGLICHEN UNTERRICHT

STAFFELUNG DER VERARBEITUNGSTIEFE

Schüler/innen arbeiten an einem Themengebiet. Die Aufgabenstellungen sind so formuliert, dass jede/r Lernende selbst entscheiden kann, in welchem Grad sie/er die Aufgaben erledigen will. Die Lernenden können sich bei einer Aufgabe z.B. für das „Wissen“ entscheiden, weil sie die Information für andere Projekte benötigen oder weil sie sich nicht eingehender damit beschäftigen möchten. Bei einer anderen Aufgabe können sie z.B. bis zur „Synthese“ gehen, weil schon genug Vorwissen zur Verfügung steht etc.

SCREENING DER UNTERRICHTSVORBEREITUNG

Bereits formulierte Aufgabenstellungen können daraufhin überprüft werden, ob mehrere Stufen der Taxonomie angesprochen bzw. welche Kompetenzen trainiert werden.

STATIONENLERNEN

Bei der Entwicklung von Lernstationen empfiehlt es sich, verschiedene Stufen der Taxonomie zu berücksichtigen.

BEWERTUNG VON SCHUL- UND HAUSÜBUNGEN

Anhand der Bloom'schen Taxonomie kann man sich für ein bestimmtes Thema eine oder mehrere Aufgaben für jede Stufe überlegen. Nun können die Schüler/innen frei wählen, welche Aufgaben sie lösen möchten. Diese Aufgabenstellungen kann man sowohl als Schul- als auch als Hausübungen anbieten.

Es können z.B. 10 Hausübungen nach Bloom vorbereitet werden. Die Schüler/innen können frei wählen, welches taxonomische Niveau sie für welche Hausübung (HÜ) bearbeiten möchten. Im Vorfeld erhalten sie Informationen über die Bewertung:

Bewertung der Mitarbeit durch Hausübungen	
Sehr gut	mind. 6 HÜ von 10 auf der Stufe 5 und 6
Gut	mind. 5 HÜ von 10 auf der Stufe 5 und 6
Befriedigend	mind. 4 HÜ von 10 auf der Stufe 5 und 6
Genügend	mind. 3 HÜ von 10 auf der Stufe 4

Solche Informationen oder Regeln können auch im Zuge eines Assignments oder eines Contractings festgehalten werden.



Literatur

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Hrsg.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (Hrsg.). (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company, Inc.

Anhang

Beispiele für Aufgaben anhand der Bloom'schen Lernzieltaxonomie (Deutsch, Sekundarstufe 1 bzw. Philosophie, Sekundarstufe 2):

- Erarbeitung des Märchens „Rotkäppchen“*, S. A54
Immanuel Kants „Kategorischer Imperativ“, S. A55 ()

10.4

HAUSAUFGABEN UND ÜBUNGSAUFGABEN

Differenzierung ist sowohl bei Aufgabenstellungen im Unterricht als auch bei Hausübungen möglich: Sei es zum Training, zur Festigung, zum Transfer oder auch zur Überprüfung des Gelernten. Die Wahl der Aufgaben kann außerdem als Anlass zur Selbstreflexion von Lernenden genutzt werden.

Entweder-Oder-Aufgaben: z.B. „Wähle für die Übung zu Hause Aufgabe 1, 2 oder 3.“

- ⇒ Es gibt nicht eine Übungsaufgabe (z.B. Hausübung) für alle, sondern die Schüler/innen wählen zwischen verschiedenen Aufgaben (Übung, Wiederholung, Wissenstransfer oder kreative Arbeit).

Eigene Auswahl: z.B. „Wähle von den 10 Übungen drei aus.“

- ⇒ Es werden mehrere Übungen angeboten, von denen sich die Schüler/innen eine bestimmte Anzahl aussuchen müssen. So kann jede Schülerin/jeder Schüler den Schwierigkeitsgrad oder die Art der Aufgabe selbst wählen.

Freie Hausübung mit Zielvorgabe: z.B. „Denke dir bis morgen im Zahlenraum 1–50 viele verschiedene Rechnungen aus und führe sie durch. Verwende dafür mind. 15 Minuten.“

- ⇒ Die Hausübung bis zur nächsten Stunde wird offen gestellt. Wichtig ist die Angabe, wie viel Zeit die Schüler/innen dafür aufwenden sollen.

Vorgegebenes Thema mit freier Wahl von Lernform und Produkt: z.B. „Trainiere deutsche Wörter in russischer Schrift. Das Ziel ist, flüssig Kyrillisch zu schreiben. Du hast dafür zwei Wochen Zeit, also bis zum 17. Mai. Zeige mir am 17. Mai, wie du dieses Ziel erreicht hast.“

- ⇒ Das Thema, das es zu wiederholen oder zu erarbeiten gibt, wird genau vorgegeben. Die Schüler/innen können aber frei wählen, wie sie sich die Lerninhalte aneignen und wie sie der Lehrperson rückmelden, was sie gemacht und gelernt haben.

Hausübung-frei-Gutscheine für besonders anspruchsvolle Zusatzaufgaben: Herausforderung statt Langeweile und Routine bei Hausübungen.

- ⇒ Durch Zusatzleistungen kann eine Schülerin/ein Schüler einen oder mehrere Hausübung-frei-Gutschein/e erwerben, den sie/er bei Hausaufgaben, die alle Lernenden zu erledigen haben und für sie/ihn keine Herausforderung wären, in Absprache mit der Lehrerin/dem Lehrer einlösen kann.
- ⇒ Zusatzleistungen können z.B. sein, dass sich eine Schülerin/ein Schüler von sich aus mit einer Thematik intensiver und tiefer beschäftigt oder schwierigere und herausfordernde Aufgaben löst. Die erworbenen Erkenntnisse können in der Klasse mit einem Kurzreferat oder einem Plakat präsentiert werden.

FLIPPING THE CLASSROOM

Beim „umgedrehten Unterricht“ (*flipped classroom* oder *inverted classroom*) erfolgt die Inputphase zu Hause, die Übung in der Schule. „*Flipping the classroom*“ verfolgt das Ziel, die Schüler/innen aus einer passiven in eine aktive Rolle zu versetzen, in der sie selbst Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen.

Die Inputphasen werden mittels neuer Medien (vor allem Lernvideos) und Materialien zum Selbststudium nach Hause verlagert. Ein guter Vortrag von einer Lehrperson oder einer anderen Expertin/einem anderen Experten wird den Lernenden online zur Verfügung gestellt. So kann sich jede Schülerin/jeder Schüler den Lernstoff in seinem Tempo und zu selbst gewählten Zeitpunkten aneignen.

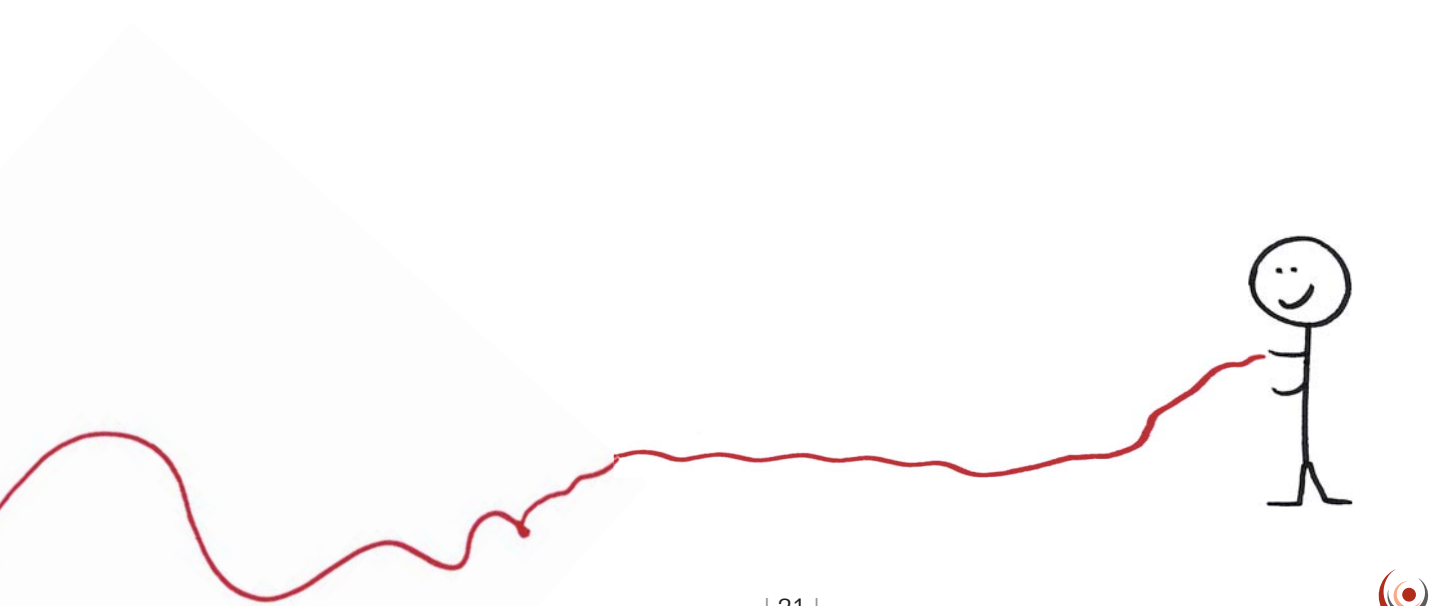
Die Verarbeitung des neuen Lernstoffes durch Übungsphasen und Diskussionen findet in der Schule statt. Im Klassenzimmer ermöglicht der umgedrehte Unterricht Zeit zum gemeinsamen Üben, Interagieren

und Rückmelden, denn gerade beim Erarbeiten von Übungsaufgaben ergeben sich für Lehrpersonen viele Interaktions- und Feedback-Möglichkeiten.

Die ständig wachsende Auswahl und bessere Zugänglichkeit von Audio- und Videoressourcen im Internet und die steigende Zahl an Lernportalen im Internet erleichtert die Durchführung dieser Methode. Empfehlenswert ist sie v.a. für den Einsatz in der Sekundarstufe.

Literatur

Fritz, A. (2014). *Flipping the Classroom. Online-Unterricht zu Hause schafft Zeit für gemeinsames Lernen in der Klasse*. In: *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung Nr. 36/37, Ausgabe 1/2, 2014, S. 78-80.*



LERNINSELN

(auch bekannt als autonomes Lernzentrum, Förderecke, Denckecke, Ressourcenecke, Forschungsstation, Kreativraum usw.)

Lerninseln sind Orte in der Schule, die selbstständiges Recherchieren, Forschen, Arbeiten und Lernen ermöglichen. Hier finden Lernende u.a. Bücher und Materialien, Selbst-Lernbücher, Multi-Media-Ausstattung, Anleitungen zum Forschen und Experimentieren, Werkzeuge und Utensilien, Unterlagen für die verschiedenen Unterrichtsfächer, Wissenschaftsbereiche und Materialien für themenspezifisches offenes Lernen.

Die kleinste Einheit bildet die Förderecke oder Lerninsel im Klassenzimmer, die einzelne Schüler/innen während des regulären Unterrichts oder mehrere Schüler/innen zu bestimmten Zeiten aufsuchen können, um dort selbstständig zu arbeiten.

Um allen Schülerinnen und Schülern am Standort Zugang zu ermöglichen, kann im Schulgebäude eine Ressourcenecke oder Forschungsstation eingerichtet werden, die allen Lernenden, sowohl Schülerin-

nen/Schülern als auch Lehrerinnen/Lehrern unkomplizierten Zugriff auf Bücher und Materialien ermöglicht.

Die Bibliothek ist in vielen Schulen ein geeigneter Ort, der in diesem Sinne erweitert werden könnte, um ein autonomes Lernzentrum einzurichten. Voraussetzung dafür ist, dass die Öffnungszeiten der Bibliothek einen unkomplizierten Zugang erlauben.

Eine umfassendere Maßnahme ist die Einführung von „Labs“: Alle bestehenden Lernräume der Schule (z.B. Physik- und Chemiesaal, Werkräume, Bibliothek) werden zu angegebenen Zeiten für Schüler/innen geöffnet. Lehrer/innen, Tutorinnen und Tutoren oder außerschulische Expertinnen und Experten sind zu diesen Zeiten anwesend und stehen Schülerinnen und Schülern für Hilfestellungen zur Verfügung. Schüler/innen, die an einem individuellen Projekt arbeiten oder sich für bestimmte Themenfelder speziell interessieren, können sich so eigenverantwortlich in das Thema vertiefen und bei Bedarf eine Expertin/einen Experten um Rat fragen.

Lerninseln eignen sich besonders gut für die Begabungsförderung, weil sie unkomplizierten Zugang zu Wissen und Möglichkeit zur individuellen Vertiefung bieten.

FLEXIBLE GRUPPIERUNG

Lässt eine Lehrperson ihre Schüler/innen eigenständig Gruppen für einen Arbeitsauftrag bilden, arbeiten meist jene Lernenden zusammen, die nebeneinander sitzen, befreundet sind und stets gemeinsam Aufträge bearbeiten. Für gewisse Unterrichtssituationen wie z.B. ein kurzes Peer-Feedback ist dies durchaus sinnvoll.

Eine bewusste Gruppeneinteilung kann jedoch zielführender und ertragreicher sein. Je nach Ziel und Aufgabe sind bewusste Vorüberlegungen bezüglich der Zusammensetzung der Gruppen empfehlenswert. Grundsätzlich ist zu entscheiden, ob die Gruppen homogen oder heterogen sein sollen. Differenzierungskriterien sind z.B. Leistungsfähigkeit, Geschlecht, Vorwissen, Interesse oder Arbeitsstil. Bei neuen Klassen oder der Intention, „Zufallsgruppen“ zu bilden, können gänzlich andere Kriterien wie die Körpergröße, der Geburtsmonat oder die Farbe eines Kleidungsstücks herangezogen werden.

Sowohl in heterogenen als auch in homogenen Lerngruppen können Schüler/innen profitieren. So ist es günstig, wenn sich leistungsstarke Schüler/innen ab und zu gemeinsam in eine komplexe Aufgabe ver-

tiefen können. Bei langfristigeren Projekten sind oftmals Gruppen, die sich hinsichtlich ihres Vorwissens oder ihrer Arbeitsstile ergänzen, gewinnbringend.

Literatur

- Fiedler, E., Lange, R. & Winebrenner, S. (1993). *The Concept of Grouping in Gifted Education. In Search of Reality: Unraveling the Myths about Tracking, Ability Grouping, and the Gifted. Roe-per Review*, 16, 4-7.
- Tomlinson, C. A. & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grade 9 - 12. Alexandria: ASCD.*
- Westfall-Greiter, T. & Schlichtherle, B. (2015). *ZLS Werkstatt: Flexible Differenzierung. Innsbruck: Bundeszentrum für lernende Schulen – NMS-Entwicklungsbegleitung. www.nmsvernetzung.at/pluginfile.php/9615/mod_glossary/attachment/4340/ZLSWerkstatt%20Flexible%20Differenzierung%20final.pdf [06.09.2016].*

Flexible Gruppierung bewusst einzusetzen und zwischen homogenen und heterogenen Gruppen zu wechseln, bietet für Schüler/innen optimale Voraussetzungen, ihre Begabungen zu entfalten. Auch kann durch das Prinzip der flexiblen Gruppierung festen Zuschreibungen („Streber/innen“, „Ausruhen auf den Leistungen anderer“ usw.) vorgebeugt werden. Schüler/innen können so an sich selbst und an anderen bisher unbekannte Seiten entdecken.



OFFENE AUFGABEN

Im Unterschied zu geschlossenen Aufgaben sind bei offenen Aufgaben Lösungsweg und Lösung nicht bereits durch die Aufgabenstellung vorgegeben. Vielmehr sind verschiedene Lösungen wie auch Lösungswege möglich.

So macht es bereits im Kleinen einen Unterschied, ob Lernenden die Frage „Wie viel ist $2+2$?“ oder „Welche Rechnungen haben das Ergebnis 4?“ gestellt wird. Geschlossen formuliert lautet eine Sachaufgabe z.B.: „Ein Parkplatz ist 5000m^2 groß. Jeder Stellplatz ist 3m breit und 5m lang, 40% der Fläche werden für Zusatzwege benötigt. Wie viele Autos können auf dem Platz parken?“ Offen formuliert kann dieselbe Sachaufgabe folgendermaßen aussehen: „Ein Parkplatz ist ungefähr so groß wie ein Fußballplatz. Wie viele Autos können in etwa darauf parken? Erkläre Deine Überlegungen.“ (aus: Winkler, 2010, o. S.)

Häufig wird bei offenen Aufgabenstellungen auf die Angabe von konkreten Werten und Informationen verzichtet. Diese müssen von den Lernenden selbst ermittelt, geschätzt oder auf Basis ihrer lebensweltlichen Erfahrungen eingebracht werden. Auf basalem Niveau eignen sich hierfür u.a.:

- Experimentieraufgaben (z.B.: „Lege mit diesen unterschiedlich geformten Plättchen ein Fünfeck. Wie viele Möglichkeiten findest du?“)
- Probieraufgaben (z.B.: „Ich sehe durch den unteren Türspalt eines Stalls 32 Beine. Wie viele Hühner, Kühe und Schweine könnten im Stall sein?“)
- Schätzaufgaben (z.B.: „Wie groß und schwer könnte ein Tyrannosaurus Rex gewesen sein?“)

Offene Aufgaben ermöglichen Lernenden das Nachdenken über Strukturen und Gesetzmäßigkeiten, die sie allein oder in Kleingruppen erarbeiten. Durch die Präsentation der Ergebnisse vor der gesamten Klasse wird der eigene Lernweg reflektiert und begründet. Schüler/innen können so kreative Ansätze erproben und von anderen alternative Wege und Lösungen kennenlernen. Dies trägt erheblich zur Vielfalt im Unterricht bei.

Vermehrt offene Fragen einzusetzen ist auch eine Form, kompetenzorientiert zu unterrichten und Schüler/innen dazu anzuhalten, „Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich [zu] nutzen“ (Kompetenzbegriff von Weinert, 2003, S. 27f.). Zentral sind dabei die Anwendung von Grundwissen im jeweiligen Fach sowie die Fähigkeit zum Transfer auf neue Gegebenheiten. Es soll aber nicht der Eindruck entstehen, dass offene Fragen per se besser wären als geschlossene. Geschlossene Fragen haben zweifellos ihre Berechtigung, da auch der Erwerb und das Abfragen von Faktenwissen für fundierten Kompetenzaufbau nötig sind. Eine ausgewogene Mischung von offenen und geschlossenen Fragen ist ein wichtiger Faktor für abwechslungsreichen und sinnstiftenden Unterricht.

Literatur

- BIFIE (Hrsg.). (2011). Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. Graz: Leykam.*
- Ruf, U. & Gallin, P. (2011). Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik (Band 1+2). Seelze: Kallmeyer.*
- Weinert, F. E. (2003). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.*
- Winkler, U. (2010). Differenzierung nach Unterrichtsinhalten am Beispiel von veränderten Aufgabenkulturen: Öffnung von Aufgaben. Kopernikus-Oberschule Berlin-Steglitz. www.kopernikus-be.schule.de/downloads/offene_aufgaben.pdf [07.09.2016].*

Anhang

Beispiele für offene Aufgabenstellungen in Deutsch bzw. Geschichte für Sekundarstufe 1 und 2:

- Bremer Stadtmusikanten, S. A56*
Meine Abendgesellschaft, S. A57

Für interessierte und begabte Kinder und Jugendliche eignen sich offene Fragestellungen besonders, da sie damit ihre Begabungen und Talente ausleben können. Die Tatsache, dass an einer offenen Frage sehr viel breiter und intensiver gearbeitet werden kann, steigert die Motivation, sich in eine Aufgabenstellung zu vertiefen.

FORSCHENDES LERNEN

Forschendes Lernen macht Lernen zum individuellen, dynamischen Erlebnis. Es bietet die Möglichkeit, alleine oder in Forscher/innen-Gruppen alle Phasen eines Forschungsprozesses zu durchlaufen, vom Ausgangsinteresse über die Hypothesenbildung, die Strukturierung des Vorgehens, Hochs und Tiefs in der Durchführung bis hin zur Beantwortung der Forschungsfrage und der Präsentation der Ergebnisse (siehe *Arbeitsblatt 1: Der Forschungszyklus*, S. A58).

Es kann auch hilfreich sein, vor dem oder während des Projekts näher auf wissenschaftliche Arbeitsweisen und zentrale Punkte des Forschungsprozesses einzugehen (siehe *Arbeitsblatt 2: Wissenschaftliches Arbeiten*, S. A59 und *Arbeitsblatt 3: Begleitung im Arbeitsprozess*, S. A60).

Aus eigenem Interesse heraus entwickeln die Schüler/innen eine Forschungsfrage, zu der sie persönlichen Bezug haben und die sie motiviert, eigenständig nach Antworten zu suchen. Die Forschungsfrage kann eine Vermutung oder Hypothese beinhalten und darf sehr offen formuliert sein (siehe *Arbeitsblatt 4: Thema finden – Bull's Eye Form*, S. A61 und *Arbeitsblatt 5: Forschungsfrage entwickeln*, S. A62).

Der Forschungsprozess selbst erlaubt Schülerinnen und Schülern große Eigenständigkeit: Er kann je nach Themenbereich, Forschungsfrage und persönlichen Neigungen diverse Methoden umfassen, wie Experimente, Beobachtungen, Recherchen, Befragungen von Expertinnen und Experten oder das Sammeln von Materialien (siehe *Arbeitsblatt 6: Der Forschungsplan*, S. A63, *Arbeitsblatt 7: Durchführung – Forschungsmethoden & Instrumente*, S. A64 und *Arbeitsblatt 8: Auswertung & Interpretation*, S. A65). Auf der Suche nach Lösungsstrategien eignen sich die Schüler/innen selbst neues Wissen an, sie lernen Lernen und erwerben fast nebenbei wichtige Schlüsselkompetenzen wie Teamfähigkeit oder Denk- und Handlungskompetenzen wie selbstverantwortliches Strukturieren des Vorgehens oder fächerübergreifendes Denken. Dabei gilt es, neben der kognitiven auch die emotionale und soziale Erfahrung des Forschens zu erleben. Etwaige Schwierigkeiten und Erfolge fördern die Selbstwirksamkeitserfahrung und die Entwicklung von Selbstvertrauen.

Lehrer/innen nehmen dabei die Position von Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern ein, die den Rahmen für forschendes Lernen bieten. So zeigen sie den Schülerinnen und Schülern auf, wann und wo sie forschen können und welche Unterstützung sie erwarten dürfen. Die Position als Lernbegleiter/in eröffnet Lehrerinnen und Lehrern weiters die wertvolle Möglichkeit, den Grad der Unterstützung an den Bedarf der einzelnen Schüler/innen anzupassen und so gewinnbringend zu individualisieren. Sie stehen den jungen Forscherinnen und Forschern durch gezieltes Nachfragen und notwendige Hilfestellungen zur Seite. Außerdem sollten sie die Schüler/innen auch dabei unterstützen, Zugang zu einschlägigen (außerschulischen) Informationen und Expertinnen/Experten bzw. Institutionen zu erhalten (vgl. *Mentoring & Tutoring*, S. 35).

Zum Abschluss ist eine Präsentation der Ergebnisse (möglicherweise in größerem Rahmen) unabdingbar (siehe *Arbeitsblatt 9: Präsentationsformen*, S. A66). Die Schüler/innen bereiten die Ergebnisse für ihre Zuhörer/innen in verständlicher Form auf, lernen sich dabei klar auszudrücken und erfahren v.a. Wertschätzung für ihre persönlichen Errungenschaften. Dies kommt ihrer Motivation zugute, ihren kritischen Forschergeist weiterzuentwickeln und auch außerhalb der Schule selbstständig Antworten auf ihre Fragen zu suchen.

Ein wichtiger Bestandteil der Forschungsarbeit ist die Reflexion. Während des Forschungsprozesses kann sie im Führen eines persönlichen Forschungstagebuchs bestehen oder in Form von Feedbackgesprächen mit der Lehrperson erfolgen. Auch der Austausch von Erfahrungen und Erkenntnissen mit anderen jungen Forscherinnen und Forschern eröffnet neue Perspektiven und fördert v.a. soziale und kommunikative Kompetenzen. Nach Beantwortung der Forschungsfrage bzw. Beendigung des Projekts sollte die Lehrperson die Schüler/innen zur Reflexion in Bezug auf ihre Ergebnisse, noch offene oder neu aufgekommene Fragen, verwendete Methoden und deren Erfolg etc. anregen (siehe *Arbeitsblatt 10: Reflexion*, S. A67).

Falls die Forschungsarbeit bewertet wird, sollte die Beurteilung von Beginn an transparent sein: die Schüler/innen brauchen klare Informa-



tionen darüber, ob und wie der individuelle Forschungsprozess zu dokumentieren ist (ev. in einem Lern- oder Forschertagebuch) und welche Elemente wie, von wem und wann beurteilt werden (vgl. *Förderorientierte Leistungsrückmeldung*, S. 30).

Literatur

- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (o. J.). *Forschendes Lernen*. Abgerufen von www.forschendes-lernen.net [12.07.2016].
- Habersack, S., Grosser, S., Novy, A. & Faschingeder, G. (o. J.). *Toolkit IV. Vom Thema zum Forschungsplan*. Abgerufen von http://ungleichevielfalt.at/documents/TK/toolkit_4_Forschungsplan.pdf [12.07.2016].
- Science Center Netzwerk (2010). *Forschend lernen – Partnerschaften zwischen Volksschulen und Science Center Einrichtungen*. Abgerufen von www.science-center-net.at/fileadmin/SCN_new/Projekte/ForschendLernen/Forschend_Lernen_EB_1_Allgemeiner_Teil_Final_20100505.pdf [12.07.2016].

Weiterführende Links zu forschendem Lernen in der Schule

<http://primas.ph-freiburg.de>
www.science-center-net.at
www.forschendes-lernen.net

Weiterführende Links zu forschendem Lernen an Hochschulen

www.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/forschendes-lernen-einleitung.html
http://mlecture.uni-bremen.de/ml/index.php?option=com_mlplayer&mlid=1990&template=ml2

Anhang

- Arbeitsblatt 1: Der Forschungszyklus*, S. A58
Arbeitsblatt 2: Wissenschaftliches Arbeiten, S. A59
Arbeitsblatt 3: Begleitung im Arbeitsprozess, S. A60
Arbeitsblatt 4: Thema finden – Bull's Eye Form, S. A61
Arbeitsblatt 5: Forschungsfrage entwickeln, S. A62
Arbeitsblatt 6: Der Forschungsplan, S. A63
Arbeitsblatt 7: Durchführung – Forschungsmethoden & Instrumente, S. A64
Arbeitsblatt 8: Auswertung & Interpretation, S. A65
Arbeitsblatt 9: Präsentationsformen, S. A66
Arbeitsblatt 10: Reflexion, S. A67

Nachhaltiges Lernen muss tiefes Lernen sein. Diese Tiefe entsteht insbesondere durch aktives und selbsttätiges Erarbeiten eines interessanten, selbst gewählten Themas. Forschendes Lernen bietet einen Rahmen, in dem dieses tiefe Lernen ermöglicht wird. Schüler/innen können ihre Interessen ausleben, indem sie ein für ihre Erfahrungswelt relevantes Thema selbsttätig erforschen. Diese Eigenständigkeit spornt begabte Schüler/innen an, ihr Potenzial für ein eigenes Forschungsprojekt voll auszuschöpfen.

STATIONENLERNEN

Beim Stationenlernen werden im Klassenraum zu einem Thema mehrere Lernstationen vorbereitet. Die Schüler/innen finden dort differenzierte Lernmaterialien, Anweisungen und Aufgaben. Die Vielfalt möglicher Zugänge zu einem Thema wird somit sichtbar. Zur Differenzierung sollten die einzelnen Stationen unterschiedliche Schwierigkeitsgrade aufweisen. Auch verschiedene Lernziele können verfolgt werden: von der Datensammlung über die Analyse einer Situation bis hin zur echten Problemlösung (vgl. *Blooms Lernzieltaxonomie, S. 19*).

Wichtig ist, dass die Schüler/innen „ihre“ Stationen für die betreffenden Unterrichtsstunden selbst auswählen können. Es empfiehlt sich, die Lernenden eigenverantwortlich agieren zu lassen, um individuelles Lernen zu ermöglichen. So sollte es idealerweise weder eine vorgegebene Reihenfolge der zu bearbeitenden Stationen noch eine Mindest-

anzahl an Aufgaben geben. Möglicherweise müssen die Schüler/innen auch erst an diese Haltung herangeführt und darin trainiert werden.

Außerdem kann auch eine „freie“ Station eingerichtet werden, an der Schüler/innen das Thema anhand eigener Aufgabenstellungen und mit selbst gewählten Methoden bearbeiten.

Literatur

- Bloom, B. S. & Krathwohl, D. R. (1984). Taxonomy of Educational Objectives. Book I. Cognitive Domain. Harlow: Longman.*
- Reich, K. (Hrsg.) (2008). Methodenpool. <http://methodenpool.uni-koeln.de> [12.07.2016].*

Stationenlernen eignet sich hervorragend zur inneren Differenzierung. Es bietet v.a. begabten Lernenden die Möglichkeit, durch die vielfältigen Aufgaben und Unterrichtsmaterialien interessens- und begabungsgeleitet ihr Lernen zu intensivieren und sich eigenständig zu fordern.

BEGABUNGSFÖRDERNDE LEISTUNGSBEURTEILUNG

Begabte und besonders leistungsbereite Schüler/innen werden im traditionellen österreichischen Notensystem zumeist mit Sehr gut beurteilt. Diese Bestnote genießt zwar Ansehen, ist jedoch wenig aussagekräftig: Welche Leistungen hat die/der Lernende erbracht? Auf welche Art und Weise? Wie hat sie/er über die im Unterricht verlangten Inhalte hinaus Lernbereitschaft gezeigt? Wie kann sie/er das hohe Niveau halten und sich weiterentwickeln? All diese Fragen bleiben mit der Notenskala unbeantwortet.

Ein begabungsförderndes Beurteilungssystem sollte außergewöhnliche Leistungen begabter Schüler/innen entsprechend honorieren, d.h. über das Sehr gut hinaus sichtbar machen. Idealerweise berücksichtigt es daher die individuelle Bezugsnorm (neben der sachlichen), informiert über inhaltliche Straffungen und Vertiefungen und bildet selbst gewählte Möglichkeiten zur Erreichung eines Lernziels ab. Darüber hinaus sollte es transparent sein, einen Rahmen für individuel-

les Feedback schaffen und so als Grundlage für Fördergespräche dienen können.

In den letzten Jahrzehnten sind zahlreiche Beurteilungssysteme entstanden, die viele dieser Kriterien erfüllen. Darunter finden sich diverse Arten verbaler Beurteilung anhand von Instrumenten wie

- Portfolios
- Pensenbücher
- Lernzielkataloge
- Beurteilungsrastern

In der Primarstufe werden vielerorts Entwicklungsgespräche auf Basis von Portfolios geführt. Im Bereich der Sekundarstufe ist die lernzielorientierte Beurteilung (LOB) besonders hervorzuheben, bei der in jedem Fach mit den Schülerinnen/Schülern Lernziele vereinbart werden,



die auch individuell erweiterbar sind. Beurteilt wird hier z.B. mit den Kategorien „in hohem Maße erreicht“, „im Wesentlichen erreicht“ oder „nicht erreicht“. Um in Österreich auf die übliche Notenskala zu verzichten, muss jedoch ein Schulversuch beantragt werden.

Auch ohne Schulversuch bestehen allerdings Wege, das Beurteilungssystem begabungsfördernd zu gestalten, z.B. durch Beurteilungsraster. Diese verleihen der Beurteilung von Lernprodukten Transparenz, indem sie klare Kriterien vorgeben. Die Raster können vorgegeben oder idealerweise mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam erarbeitet werden.

Auf dieser Basis wird folgendes differenzierendes Beurteilungssystem möglich: Die Lehrperson stellt je nach Fach passende Lernprodukte mit unterschiedlichen Wertigkeiten zur Wahl, z.B. 2 Punkte für eine prägnante Stundenzusammenfassung oder 6 Punkte für eine gute Buchrezension (vgl. *Mögliche Lernprodukte, S. A51*). Zu jedem Produkt steht ein Beurteilungsraster zur Verfügung. Die Lernenden dürfen selbst entscheiden, welches Lernprodukt/welche Lernprodukte ihrer Begabung entspricht/entsprechen und wie sie die Erreichung der vorgegebenen Lernziele darlegen möchten.

Wenn auch laut Vorgabe alle Schüler/innen die gleichen Kompetenzen erreichen müssen, wird durch die Wahlfreiheit des Lernprodukts differenziert. So verfasst z.B. eine engagierte Schülerin, die an Medien interessiert ist, im Geschichte-Unterricht einen umfassenden Zeitungsbericht und präsentiert eine eigene Fotostrecke. Schon zuvor kann sie anhand der Kriterien am Beurteilungsraster einschätzen, zu welcher Note ihre Leistungen führen. In Biologie bastelt sie zur Abwechslung lieber ein Modell eines Biotops und dreht mit ihrem Smartphone einen 5-minütigen kommentierten Film am Froschteich. Die besten dieser vielfältigen Ergebnisse können in einem Portfolio präsentiert werden (vgl. *Portfolio, S. 14*).

In einer dem Zeugnis beigelegten verbalen Beurteilung kann die Lehrperson zusätzlich besondere Leistungen hervorheben und entwicklungsorientiertes Feedback geben (vgl. *Förderorientierte Leistungsrückmeldung, S. 30*).

Besonders begabte Schüler/innen verdienen eine Würdigung ihrer Leistung, die über die Notenbeurteilung hinausgeht. Ein Beurteilungssystem, das individuelle Leistungen und Erfolge abbildet, bestätigt den Lernenden ihren persönlichen Fortschritt, erkennt ihre Bemühungen an und motiviert sie zur Weiterentwicklung – während des Unterrichts wie auch zum Schuljahresende.

Literatur

- Müller, A. (2014). *Schule kann auch anders sein. Personalisiertes Lernen: Das Modell Beatenberg*. Bern: hep.
- Winter, F. (2012). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen* (5. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Winter, F. (2015). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Weinheim: Beltz.

Weiterführende Literatur

- Amrhein-Kreml, R., Bartosch, I., Breyer, G., Dobler, K., Koenne, C., Mayr, J. & Schuster, A. (2008). *Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule*. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung. Abgerufen von www.imst.ac.at/app/webroot/files/programme/pruefungskultur/prk-booklet.pdf [10.10.2016]
- Salner-Gridling, I. (2009). *Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren*. Wien: ÖZEPS. Abgerufen von www.oezepts.at/a219.html [10.10.2016]
- Stern, T. (2010). *Förderliche Leistungsbewertung*. Wien: ÖZEPS. abgerufen von www.oezepts.at/wp-content/uploads/2011/07/Leistungsbewertung_Onlineversion_Neu.pdf [10.10.2016]

Links zu Beispielschulen, die begabungsfördernde Leistungsbeurteilungen praktizieren:

- VS Itter, Tirol: www.vs-itter.tsn.at
- Montessori-ORG Grödig, Salzburg: www.morg.at
- Modellschule Graz, Steiermark: www.modellschule.at
- Institut Beatenberg, Bern, Schweiz: www.institut-beatenberg.ch

FORMATIVES ASSESSMENT

Formatives Assessment bezeichnet die regelmäßige, unbenotete und ggf. sogar anonyme Form der Lernstandserhebung und Unterrichts-evaluierung, die sowohl Schülerinnen/Schülern als auch Lehrerinnen/Lehrern dient. Es erlaubt Einblick in das bisherige Verständnis eines behandelten Themas oder gibt Auskunft darüber, welche Bedingungen die Schüler/innen für ihr Lernen als nützlich empfinden.

- Den Schülerinnen und Schülern gewährt es eine unbenotete Einschätzung ihrer bisherigen Kenntnisse, weist auf noch bestehende Lücken hin und verbessert mit regelmäßiger Praxis ihre Selbsteinschätzung.
- Der Lehrperson bietet es Informationen darüber, wie sie inhaltlich sowie strukturell und organisatorisch noch besser auf die Schüler/innen eingehen kann, damit diese ihre Lernziele bestmöglich erreichen.

Mit formativem Assessment optimieren also Lehrer/innen und Schüler/innen gemeinsam den Lehr- und Lernprozess, damit maximaler Lernerfolg möglich wird. Hattie (2009) zeigt die hohe Wirksamkeit formativen Assessments auf den Lernerfolg auf.

Die übliche Leistungserhebung in Form von benoteten Schularbeiten, Tests und Prüfungen wird im Gegensatz dazu summatives Assessment genannt. Dieses stellt am Ende eines Abschnitts fest, ob und wie gut die Schüler/innen einen zuvor behandelten Inhalt gelernt haben und beherrschen. Es testet den Unterschied zwischen Ziel und erreichtem Ist-Stand und zielt damit auf Qualitätskontrolle. Formative Leistungserhebung stellt dagegen den Lernstand und -fortschritt bereits während des Lernprozesses fest und zielt so auf Qualitätssicherung, um die Chancen auf gute Ergebnisse in der summativen Leistungsbeurteilung zu erhöhen.

Grundlegend für formatives Assessment ist die respektvolle Haltung der Lehrperson gegenüber den Schülerinnen/Schülern. Sie sieht diese als selbstverantwortlich agierende Lernende, überträgt ihnen die Verantwortung für ihre Lernprozesse und -erfolge und unterstützt sie in der Erreichung der individuellen oder vom Lehrplan vorgegebenen Lernziele.

Formatives Assessment kann inhaltlich vorgehen, also Lernstoff abfragen, aber auch auf der Metaebene die Reflexion eigener Lernstrategien und Selbstregulation anregen: Wo stehe ich gerade in Bezug

auf dieses Lernziel? Welche Lernsettings erlebe ich als besonders hilfreich? Was ist mein nächster Schritt? Derartige Fragen machen den Lernenden ihre Strategien bewusst und zeigen auf, was sie für ihren individuellen Fortschritt benötigen. Mit den Erkenntnissen, welche Lernsettings und -bedingungen von den Lernenden als besonders nützlich erlebt werden, kann die Lehrperson die gesamte Klasse sowie einzelne Schüler/innen zielorientiert fördern.

In *Techniken formativen Assessments*, S. A68 finden Sie zahlreiche Ideen zur praktischen Umsetzung im Unterricht.

Für Lehrpersonen, die ihren Unterricht mit formativem Assessment beleuchten möchten, hat das ÖZBF ein flexibles Werkzeug für punktgenaue Rückmeldungen von Schüler/innen an Lehrer/innen entwickelt: *FAWU – Feedback für Arbeitsweisen im Unterricht*, S. A70.

Literatur

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment*. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139-148.
- Clarke, S. (2001). *Unlocking formative assessment. Practical strategies for enhancing pupils' learning in the primary classroom*. London: Hodder & Stoughton
- Clarke, S. (2005). *Formative assessment in the secondary classroom*. London: Hodder Murray.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- OECD (2005). *Formative assessment. Improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD.
- Shute, V. (2008). *Focus on formative feedback, Review of Educational Research*, 78 (1), 153-189.
- Westfall-Greiter, T. *Ressourcenpaket Leistungsbeurteilung*. Abgerufen von www.nmsvernetzung.at/mod/glossary/view.php?id=2473&mode=entry&hook=1663 [01.06.2016]

Anhang

- Techniken formativen Assessments*, S. A68
FAWU – Feedback für Arbeitsweisen im Unterricht, S. A70

Alle Schüler/innen schätzen eine offene, kooperative Haltung der Lehrkräfte. Besonders für begabte Lernende, die ihren eigenen Lernprozess bewusst steuern wollen, ist formatives Assessment eine große Unterstützung. Es bietet eine Basis, um die Schule tatsächlich als Ort zu erleben, an dem eigene Ziele gesteckt und durch aktive Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen erreicht werden können



FÖRDERORIENTIERTE LEISTUNGSRÜCKMELDUNG

Im Gegensatz zu punktueller Leistungsbeurteilung, die über die Benotung hinaus selten Informationen über Entwicklungspotenzial liefert, steht die förderorientierte und damit zukunftsorientierte Leistungsrückmeldung. Diese fokussiert den Lernprozess, betont sowohl Erfolge als auch effektive Lernstrategien zum persönlichen Fortschritt und ist damit motivations- und selbstwertstärkend.

Förderorientierte Leistungsrückmeldung kann in folgende Richtungen gehen:

- von der Lehrperson zu Schülerin/Schüler,
- von Schüler/in zu Schüler/in (Peer-Feedback) sowie
- durch die Schülerin/den Schüler für sich selbst.

Als Grundlage dienen hierzu Instrumente der Leistungsdokumentation und -reflexion, die selbstreguliertes Lernen unterstützen, z.B. Lerntagebücher, individuelle Portfolios, Kompetenzraster sowie Selbst- oder Fremdeinschätzungsbögen. Auch Entwicklungs-, Prozess- und Beurteilungsportfolios bieten viel Raum für intensive Reflexion und machen den Lernfortschritt für die Schüler/innen nicht nur sichtbar, sondern auch selbst beurteilbar (vgl. *Portfolio*, S. 14).

Um Feedback wirkungsvoll und förderorientiert zu gestalten, lohnt es sich auf einige Punkte zu achten:

- Zuerst sollte Feedback erfolgen, solange der Schülerin/dem Schüler die erbrachte Leistung noch präsent ist und sie/er noch einen Grund hat, sie zu verbessern. Für die Lehrperson bedeutet das, schriftliche Überprüfungen schnellstmöglich zurückzugeben und auf eine herausfordernde Hausübung eine weitere ähnliche folgen zu lassen. So können Schüler/innen das Feedback sofort umsetzen und werden in ihrer Selbstwirksamkeit gestärkt.
- Das Feedback sollte außerdem beschreibend formuliert sein, konkret auf Einzelheiten eingehen und Verbesserungen vorschlagen bzw. Hinweise geben, wie die Schülerin/der Schüler die Verbesserung selbst finden kann („Verbesserungsfeedback“). Bewertende Rückmeldung, d.h. die reine Beurteilung durch Noten oder Punkte („Leistungsfeedback“) ist dagegen nicht förderorientiert.
- Als Basis für Feedback ist die sachliche Bezugsnorm empfehlenswert, die sich am zu erreichenden Lernstand orientiert. Mit den Schüler/innen/Schülerinnen gemeinsam erstellte Kriterienkata-

logie oder -raster für die jeweiligen Lernprodukte erleichtern das Geben von Feedback (vgl. *Raster für Feedback zu Präsentationen*, S. A73). Um persönliche Entwicklungen und Erfolge im hohen Leistungsbereich zu würdigen, die über das Verlangte hinausgehen, ist zusätzlich die individuelle Bezugsnorm sinnvoll.

Im Gegensatz zu lernschwächeren Schülerinnen und Schülern, die sofortiges, begleitendes Feedback benötigen, ist bei leistungsstarken späteres, analysierendes Feedback sehr effektiv. Oft möchten sie im Arbeitsprozess nicht unterbrochen werden und sind erst offen für Feedback, wenn sie selbst eine Lösung gefunden haben und ein Endprodukt vorweisen können.

Literatur

- Brookhart, S. M. (2010). *Wie sag ich's meinem Schüler? So kommt Ihr Feedback wirklich an*. Weinheim: Beltz.
- Dumke, J., Häcker, T. & Schallies, M. (2003). *Portfolio als Entwicklungsinstrument für selbstgesteuertes Lernen und schulische Lernumgebungen*. In A. G. W. e. V. (Hrsg.), *Nachhaltige Lernmotivation und schulische Bildung, Band 6: Motivieren und Evaluieren in Bildung und Unterricht* (S. 53-63). München: Arbeitskreis Gymnasium Wirtschaft e.V.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), S. 81-112.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von Beywl, W. & Zierer, K. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schmidinger, E. (2007). *Das Portfoliokonzept im Unterricht. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt*. *Erziehung und Unterricht*, 5-6/2007, S. 366-371.
- Shute, V. J. (2008). *Focus on formative feedback*, *Review of Educational Research*, 78(1), S. 153-189.

Anhang

- Arten förderorientierter Leistungsrückmeldung*, S. A72
Feedbackraster für Präsentationen, S. A73
Peer-Feedback zu englischen Texten, S. A74

Zusätzlich zu Noten individuell und in verständlicher Form Rückmeldung zu Lernfort- und Rückschritten zu erhalten ist für alle Schüler/innen hilfreich. Für begabte Schüler/innen bzw. (schulische) Hochleister/innen ist es wichtig, über die sehr gute Note hinaus Feedback zu ihrer Leistung zu erhalten, um Motivation, Selbstregulierung und das Erreichen von Leistungsexzellenz zu fördern.

AUSSERSCHULISCHE FÖRDERMASSNAHMEN

Vertiefung in Spezialinteressen oder das Kennenlernen unbekannter Forschungsgebiete kann auch außerhalb der Schule stattfinden: etwa über das Programm „Schüler/innen an die Hochschulen“, in Wettbewerben und Olympiaden oder bei Kinderunis und Sommerakademien.

SCHÜLER/INNEN AN DIE HOCHSCHULEN

Bei diesem Programm haben interessierte Schüler/innen die Möglichkeit, als außerordentliche Hörer/innen an Lehrveranstaltungen teilzunehmen, ohne Studiengebühren zu bezahlen. Die absolvierten Lehrveranstaltungen werden nach der Reifeprüfung und nach Eintritt ins ordentliche Studium angerechnet. Schüler/innen, die am Programm teilnehmen, erhalten eine frühzeitige Orientierungsmöglichkeit innerhalb des Studienangebots der Hochschule und bekommen die Gelegenheit, ihr Wissen im ausgewählten Fachgebiet zu vertiefen. Sie lernen das Hochschulleben kennen und können ihre Studienzzeit verkürzen.

Nähere Informationen zu teilnehmenden Hochschulen und zur Anmeldung für „Schüler/innen an die Hochschulen“: www.oezbf.at/sandhos

WETTBEWERBE UND OLYMPIADEN

Bei Schüler/innenwettbewerben und Olympiaden finden besonders begabte Lernende ein Umfeld, in dem sie sich weit über dem schulischen Leistungsniveau bewegen können. Komplexe Aufgabenstellungen ermöglichen ihnen eine intensive und vertiefte Beschäftigung mit einem Fachgebiet.

Wettbewerbe und Olympiaden bieten besonders begabten und interessierten Schülerinnen und Schülern neben der inhaltlichen Attraktivität auch die Möglichkeit, mit Gleichgesinnten an einem Problem zu arbeiten und fördern somit Eigenschaften wie Selbständigkeit, Problemlösungskompetenz, Sachkompetenz, Sozialkompetenz und die Fähigkeit, mit Stresssituationen umzugehen. Durch die Teilnahme an

einem Wettbewerb bzw. einer Olympiade finden begabte Schüler/innen eine Lernumgebung vor, die ihren Fähigkeiten und Anforderungen entspricht und sie herausfordert.

Die wichtigsten Schüler/innenwettbewerbe und Olympiaden Österreichs können in vier Fachbereiche unterteilt werden (siehe Grafik):

KINDERUNIS

Kinderunis werden mittlerweile österreichweit angeboten und richten sich meist an Kinder zwischen 7 und 12 Jahren. Manche Hochschulen bieten auch Veranstaltungen für Jugendliche an. Kinderunis leisten einen breiten Beitrag zur Begabungsförderung in Österreich, indem sie junge Menschen für Wissenschaft und Forschung begeistern. Sie wollen Berührungspunkte gegenüber Hochschulen abbauen sowie die Lust am kritischen Denken und Hinterfragen fördern. Kinder erhalten so die Möglichkeit, ihre Neugierde mit Forscherinnen und Forschern zu teilen.

Eine Auflistung von Kinder- und Schüler/innenunis wie auch Jungen Unis für Kinder und Jugendliche verschiedener Altersgruppen in Österreich findet sich hier: www.oezbf.at/kinderunis

SOMMERAKADEMIEN

Während der Sommerferien finden in österreichischen Bundesländern zahlreiche Sommerakademien statt. Diese ergänzen das schulische Bildungsangebot mit Kursen zu den verschiedenen Fachbereichen und fördern vernetztes Denken. Vorrangiges Ziel ist es, Schülerinnen und Schülern eine intellektuelle und soziale Herausforderung zu bieten, sie miteinander in Kontakt zu bringen und sie auf anspruchsvollem Niveau unter der Leitung von qualifizierten Lehrkräften an Aufgaben ihres Interessensbereichs arbeiten zu lassen.

Für einen Überblick über Sommerakademien in Österreich: www.oezbf.at/sommerakademien

Einteilung in die verschiedenen Fachbereiche

Naturwissenschaften	Geisteswissenschaften	Wirtschaft & Technik	Musik & Sport
Physik Chemie Mathematik Informatik	Klassische & moderne Fremdsprachen – auch DAF (Deutsch als Fremdsprache)	Jugend innovativ	Prima la Musica Gradus ad Parnassum



VORZEITIGES EINSCHULEN UND ÜBERSPRINGEN

Vorzeitiges Einschulen und Überspringen sind Akzelerationsmaßnahmen, durch die ein Kind bzw. ein/e Jugendliche die Bildungslaufbahn beschleunigt durchlaufen kann. Sie sind keine Patentrezepte gegen Unterforderung oder Langeweile im Kindergarten bzw. in der Schule. Vielmehr sollte gut überlegt werden, ob sie für das betreffende Kind bzw. die Schülerin/den Schüler die beste Lösung sind. Die Entscheidung dafür oder dagegen ist stets individuell und gemeinsam mit dem Kind bzw. der/dem Jugendlichen zu treffen.

Ausführliche Informationen mit rechtlichen Hinweisen finden sich im „Leitfaden Akzeleration. Vorzeitige Einschulung – Überspringen von Schulstufen – Wechsel der Schulstufen“: www.oezbf.at/leitfaden_akzeleration

VORZEITIGES EINSCHULEN

Bei eindeutiger allgemeiner kognitiver Unterforderung können das Kind bzw. seine Eltern eine vorzeitige Einschulung überlegen.

Kinder mit großem Entwicklungsvorsprung dürfen laut Gesetz eingeschult werden, wenn sie bis zum 1. März des folgenden Kalenderjahres das 6. Lebensjahr vollenden (Schulpflichtgesetz §7).

Für die Entscheidung zu einer frühzeitigen Einschulung müssen die Meinungen der Kindergartenpädagogin/des Kindergartenpädagogen sowie der Eltern übereinstimmen. Sie kennen das Kind in unterschiedlichen Situationen und können gemeinsam am besten seine emotionale Stabilität und seine sozialen Kompetenzen einschätzen. Ein Gespräch zwischen Schulleiter/in und Kind sowie eine schulärztliche Untersuchung sind vorgeschrieben. Bei Bedarf kann ein psychologisches Gutachten beigezogen werden.

Es ist wichtig, die Eltern des Kindes über Vor- und Nachteile einer vorzeitigen Einschulung sowie über Alternativangebote zu informieren.

Während des Übergangs in die Schule ist empfehlenswert, das Kind und seine Eltern zu begleiten. Bei nicht vorhandener Schulfähigkeit ist es für das begabte Kind und seine Entwicklung besser, im Kindergarten bzw. durch Enrichmentangebote adäquat gefördert zu werden.

Literatur

Vock, H. (2004). *Schulbeginn – der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*. In C. Fischer, F. Mönks & E. Grundel (Hrsg.), *Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Begabungen fördern, Lernen individualisieren* (S. 213-226). Münster: LIT Verlag.

ÖZBF (Hrsg.). (2015). *Leitfaden Akzeleration. Vorzeitiges Einschulen – Überspringen von Schulstufen – Wechsel der Schulstufen*. Salzburg: ÖZBF.

ÜBERSPRINGEN

Das Überspringen einer Schulstufe ist sowohl innerhalb einer Schulart als auch von einer Schulart in die nächste möglich, z.B. an der Nahtstelle von der Volksschule in die Neue Mittelschule oder in die Allgemeinbildende Höhere Schule.

Bei genereller Unterforderung kann Überspringen eine wirkungsvolle Maßnahme sein. Das begabte Kind bzw. die/der begabte Jugendliche sollte jedoch auch nach dem Überspringen weiter individuell gefördert werden.

Wichtige Voraussetzungen für erfolgreiches Überspringen sind:

- überdurchschnittliche kognitive Leistungsfähigkeit
- überdurchschnittliche Leistungsfähigkeit in Bezug auf schulische Anforderungen
- hohe Lernmotivation und großes Durchhaltevermögen
- eine vorurteilsfreie, offene, unterstützende Haltung der aufnehmenden Lehrkräfte gegenüber dem Überspringen

- ein uneingeschränktes „Ja“ des Kindes bzw. der/des Jugendlichen zum Überspringen
- sozial-emotionale Reife
 - ⇒ Bei der Einschätzung des Sozialverhaltens sollte beachtet werden, dass lang anhaltende Frustration (z.B. durch Unterforderung) bei der Entstehung von unangemessenem sozialem Verhalten eine Rolle spielen kann. Wenn der Eindruck entsteht, das Kind sei sozial-emotional noch unreif, sollte darauf geachtet werden, ob es sich tatsächlich um ein Defizit handelt oder ob dies in Anbetracht der überdurchschnittlichen Leistungsfähigkeit nur so wahrgenommen wird. Ein siebenjähriges Kind kann in seinem kognitiven Leistungsstand auf dem Niveau eines zehnjährigen Kindes und in seiner sozial-emotionalen Reifung auf dem Stand eines achtjährigen Kindes sein. Das Urteil der emotional-sozialen Reife sollte immer die Beurteilung der Lehrpersonen, der Eltern und bei Bedarf einer erfahrenen Psychologin/eines erfahrenen Psychologen miteinbeziehen.

- Frustrationstoleranz
⇒ Die Schülerin/der Schüler muss, zumindest vorübergehend, auch schwächere oder nicht ganz perfekte Leistungen bzw. schlechtere Noten ertragen können.

Bei einer Begabung in einem einzelnen Bereich (z.B. musikalisch, sportlich, fremdsprachlich) ist eher an andere Formen der Förderung zu denken (z.B. Teilspringen in eine höhere Klassenstufe, extra-curriculare Förderung, Vertiefung/Enrichment usw.; (vgl. *Beschleunigung und Vertiefung*, S. 9).

Zur Entscheidungsfindung sind folgende Schritte hilfreich:

- Austausch von Beobachtungen im Lehrer/innen-Kollegium bzw. mit den Eltern hinsichtlich der intellektuellen Begabung und sozial-emotionalen Entwicklung der Schülerin/des Schülers
- Begabungsdiagnostik/Intelligenztestung
- Beratungsgespräche in zeitlichen Abständen von ein oder zwei Wochen
- Die Zeit dazwischen kann zum Überlegen und Abwägen genutzt werden,
- Schnupperspringen/Probezeit:
Die Schülerin/der Schüler besucht für einen begrenzten Zeit-

raum die neue Klasse. Wichtig ist, dass die Schüler/innen der Stammklasse und der neuen Klasse über die Probezeit informiert sind, damit eine Rückkehr in die Stammklasse ohne Gesichtsverlust möglich ist.

Literatur

- Heinbokel, A. (2000). *Gehupft wie gesprungen: Was nützt das Überspringen?* In H. Wagner (Hrsg.), *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis* (S. 152-170). Bad Honnef: K. H. Bock.
- ÖZBF (Hrsg.). (2015). *Leitfaden Akzeleration. Vorzeitiges Einschulen – Überspringen von Schulstufen – Wechsel der Schulstufen*. Salzburg: ÖZBF.
- Reichle, B. (2004). *Hochbegabte Kinder. Erkennen, fördern, problematische Entwicklungen verhindern*. Weinheim: Beltz.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (1992). *Handreichung für das individuelle Überspringen der Jahrgangsstufe 6*. München: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung.



COACHING

Coaching bietet die Möglichkeit, eine Schülerin oder einen Schüler individuell zu unterstützen. Mithilfe ziel- und lösungsorientierter Gesprächsführung leistet der Coach unter anderem Hilfestellung, um

- die eigenen Ziele zu reflektieren,
- Wege zu finden, das eigene Potenzial umzusetzen oder
- das persönliche Handlungsrepertoire zu erweitern.

Der Einsatz lösungsorientierter Gesprächsführung speziell in der Begabungs- und Expertiseförderung ist vielfältig. Relevante Ansatzpunkte für Coaching sind z.B.

- die Reflexion der eigenen Person, der eigenen Werte,
- die Reflexion des eigenen Lernens, der persönlichen Ziele und Prioritäten,
- Fragen im Anschluss an psychologische Diagnostik: Wie gehe ich mit dem Ergebnis um? Wem sage ich es? Was sage ich? Was bedeutet es für mich?,
- Underachievement (z.B. schwache Schulleistung und fehlende Motivation trotz hohem IQ und ausgeglichenem Begabungsprofil) oder auch
- das Begleiten von Fördermaßnahmen (z.B. Überspringen von Schulstufen, Schüler/innen an die Hochschulen).

Ein professionelles Coaching darf nur von einem ausgebildeten Coach durchgeführt werden.

Beispiele für Coaching an der Schule

Sir Karl Popper Schule: www.popperschule.at/besonderheiten/personale-kompetenz/coach-im-lehrer.html

mBET – multidimensionales BegabungsEntwicklungsTool: www.oezbf.at/mbet

Literatur

Fischer-Epe, M. (2009). Coaching: Miteinander Ziele erreichen (6. Aufl.). Hamburg: Rowohlt.

Radatz, S. (2000). Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen. Wien: Verlag systemisches Management.

Tomaschek, N. (2009). Systemisches Coaching. Ein zielorientierter Beratungsansatz. Wien: facultas.

MENTORING & TUTORING

Der Mentoringbegriff wird sehr breit gefasst und oftmals mit dem Begriff Tutoring synonym verwendet. Dies führt zu einer Vermischung von zwei unterschiedlichen Fördermöglichkeiten. Eine etablierte und zweckmäßige Definition von Mentoring wäre:

„Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem/einer erfahrenen Mentor/in und seinem/r/ihrer/r weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentees“. (Ziegler, 2009, S. 11)

Idealerweise kann die Schule externe Expertinnen/Experten als Mentorinnen/Mentoren für begabte Schüler/innen gewinnen. Diese unterstützen die Schüler/innen dabei, sich in ihrem Fachgebiet weiterzuentwickeln. Eine umfangreiche Förderung umfasst dabei sowohl die Weitergabe von Fachwissen und spezifischen Denk- und Vorgangsweisen der jeweiligen Domäne als auch die Vermittlung von social skills und die Anregung zur Selbstreflexion und Analyse.

Auch Lehrer/innen können als Mentorinnen/Mentoren agieren und individuell Begabungs- und Interessensförderung außerhalb des Unterrichts im Tandem forcieren. Es gilt jedoch zu bedenken, dass dabei zwei parallele – und von der Zielsetzung her sehr unterschiedliche – Beziehungen bestehen: zum einen die Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung, zum anderen die Mentor/in-Mentee-Beziehung. Die beiden Beziehungen beeinflussen sich zwangsläufig gegenseitig, was mitunter zu Problemen führen kann.

Die Grenze zum Tutoring ist fließend, aber dennoch klar definiert. Eine Tutoringbeziehung...

- ist weniger asymmetrisch (der Wissensvorsprung und/oder auch der Status einer Tutorin/eines Tutors ist nicht sehr viel höher als jener der Tutee/des Tutees),

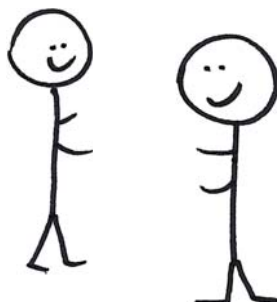
- wird für ein abgegrenztes Inhaltsgebiet definiert (etwa: Unterstützung im Bereich der naturwissenschaftlichen Fächer),
- ist kurzfristig angelegt,
- fokussiert weniger auf die Persönlichkeitsentwicklung.

Intention und Zielsetzung von Tutoring entsprechen aber denen einer Mentoringbeziehung. Ein Tutoringprogramm könnte im schulischen Kontext etwa das Matching von Schülerinnen oder Schülern höherer Schulstufen mit Schuleinsteigerinnen und -einsteigern sein.

Mentoring und Tutoring sind sehr effektive Methoden der Begabtenförderung, da sie besonders umfangreiche und tiefgehende Individualisierung ermöglichen.

Literatur

- DuBois, D. & Karcher, M. (Hrsg.). (2005). *Handbook of Youth Mentoring*. London: Sage.
- Eby, L., Rhodes, J. & Allen, T. (2007). *Definition and Evolution of Mentoring*. In T. Allen & L. Eby (Hrsg.) *The Blackwell Handbook of Mentoring*. Oxford: Blackwell.
- Irby, B. (2012). *Editor's Overview: Mentoring, Tutoring and Coaching*. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20:3, 297-301.
- McGreevy, A. (1990). *Darwin and teacher: An analysis of the mentorship between Charles Darwin and Professor John Henslow*. *Gifted Child Quarterly*, 34, 5-9.
- Ziegler, A., Stöger, H. & Schimke, D. (Hrsg.). (2009). *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich: Pabst.



BERATUNG

Im Gegensatz zum Coaching – in dem die/der Coachee dazu angeregt wird, eigene Lösungswege zu finden – geschieht Beratung aus der Rolle einer Expertin oder eines Experten. Sie/Er hat großes Wissen in bestimmten Bereichen und gibt konkrete Ratschläge.

Beratung im schulischen Kontext können allgemeine Empfehlungen z.B. zur Schaffung einer geeigneten Lernumwelt oder zu Lernstrategien sein, Lernberatung in Bezug auf einzelne Inhalte oder Fächer oder auch Informationsweitergabe zu Fördermaßnahmen im Bereich Begabungs- und Exzellenzförderung.

Auf der Homepage des ÖZBF finden sich zahlreiche Informationen:

- schulische und außerschulische Fördermaßnahmen (www.oezbf.at/foerderung)
- Fortbildungsangebote (www.oezbf.at/fortbildung)
- Publikationen (www.oezbf.at/publikationen)

Bundeslandkoordinationsstellen (www.oezbf.at/blk)

Literatur

Radatz, S. (2000). *Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen*. Wien: Verlag systemisches Management.

ANHANG



EMPFEHLENSWERTE BUCHTITEL ZUR VERTIEFENDEN FÖRDERUNG

Für die mit * gekennzeichneten Werke finden Sie Rezensionen in: aus.gelesen! www.oebf.at/ausgelesen

DEUTSCH/SPRACHE	Unverbindliche Preisempfehlung
* Donauer, A. (2013). Deutsch 1. Lesekrimis. Bildungsverlag Lemberger.	14,90
Ganser, B. & Mayr, T. (2007). Besonders begabte Kinder individuell fördern (1. Band). Augsburg: Auer Verlag.	23,90
Ganser, B. & Mayr, T. (2008). Besonders begabte Kinder individuell fördern (2. Band). Augsburg: Auer Verlag.	23,90
Höfer, C. & Groihofer-Steidl, E. (2013). Federleicht plus 2: Arbeitsheft für Kinder, die mehr wollen. Wien: E. Dorner.	5,71
Höfer, C. & Groihofer-Steidl, E. (2013). Federleicht plus 3: Arbeitsheft für Kinder, die mehr wollen. Wien: E. Dorner.	5,71
Höfer, C. & Groihofer-Steidl, E. (2013). Federleicht plus 4: Arbeitsheft für Kinder, die mehr wollen. Wien: E. Dorner.	5,71
Junga, M. (2005). Intelligente Leserätsel. Lichtenau: AOL Verlag.	11,95
Kohl Verlag (2010). Logikrätsel Deutsch: Pfiffige Logicals zum Training des logischen Denkens. Kerpen-Buir: Kohl.	13,80
Kohl Verlag (2010). Logikrätsel Englisch: Pfiffige Logicals zum Training des logischen Denkens. Kerpen-Buir: Kohl.	14,80
Lurz, D. & Scherrer, B. (2014). Differenzierte Lesekonferenzen: Klasse 1/2. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.	19,99
Lurz, D. & Scherrer, B. (2014). Differenzierte Lesekonferenzen: Klasse 3/4. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.	19,99
Mähler, B. & Meyer, M. (2004). Eins plus – Begabungen fördern im Deutschunterricht der Grundschule: Kreatives Schreiben für die 3. und 4. Klasse. Berlin: Cornelsen.	12,99
Mähler, B. & Meyer, M. (2004). Eins plus – Begabungen fördern im Deutschunterricht der Sekundarstufe I: Kreatives Schreiben für die 5. bis 8. Klasse. Berlin: Cornelsen	8,99
Redaktionsteam Verlag an der Ruhr. (2012). 80 Bild-Impulse als Erzähl- und Schreibenanlässe. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.	21,99
Schmidt, H. J. (2015). Stationenlernen Geheimschriften: Top secret – Verschlüsseln & klacken wie der Geheimdienst. Kerpen-Buir: Kohl.	17,80
Wehren, B. (2010). Rätselhafte Lese-Labyrinth: Spielerisch lesen und schreiben in drei Schwierigkeitsstufen. Berlin: Brigg Pädagogik.	19,99
Wehren, B. (2011). Rätselhafte Puzzle-Bilder: Spielerisch erzählen, schreiben und lesen in drei Schwierigkeitsstufen. Berlin: Brigg Pädagogik.	19,99
Wertenbroch, W. (2014). Kreuzworträtsel selber bauen. Arbeitsblätter selbst entwerfen. Kerpen-Buir: Kohl.	16,80
Zwingli, S. (2012). Sprachrätselien 1: Der Igel im Eigelb. Braunschweig: Westermann Lernspielverlag.	18,50
Zwingli, S. (2012). Sprachrätselien 2: Die Elf im Delfin. Braunschweig: Westermann Lernspielverlag.	18,50
Zwingli, S. (2013). Sprachrätselien 3: Blumen im Quadrat. Braunschweig: Westermann Lernspielverlag.	18,50
Zwingli, S. (2013). Sprachrätselien 4: Sätze im Kreis. Braunschweig: Westermann Lernspielverlag.	18,50

MATHEMATIK	Unverbindliche Preisempfehlung
* Birkenholz, R. (2015). Zusatzaufgaben für gute Matheschüler 4. Klasse: Anspruchsvolle Aufgaben für den Anfangsunterricht. Köln: Persen.	18,95
* Grassmann, M. (2005). Knobeln mit Einstein 3/4. Braunschweig: Schroedel.	19,53
Baker, A. & Baker, J. (2008). Knifflige Matheaufgaben für Knobelkönige 1/2. Augsburg: Auer Verlag.	6,86
Baker, A. & Baker, J. (2008). Knifflige Matheaufgaben für Knobelkönige 3/4. Augsburg: Auer Verlag.	
Baker, A. & Baker, J. (2008). Knifflige Matheaufgaben für Knobelkönige 5/6. Augsburg: Auer Verlag.	16,40
Behrens, J. (2010). Rechenspielkarten für Differenzierung und Freiarbeit. Offenburg: Mildnerberger.	26,90
Birkenholz, R. (2014). Zusatzaufgaben für gute Matheschüler 1. Klasse: Anspruchsvolle Aufgaben für den Anfangsunterricht. Köln: Persen.	18,95
Birkenholz, R. (2014). Zusatzaufgaben für gute Matheschüler 3. Klasse: Anspruchsvolle Aufgaben strategisch lösen. Köln: Persen.	18,95
Birkenholz, R. (2015). Zusatzaufgaben für gute Matheschüler 2. Klasse: Anspruchsvolle Aufgaben strategisch lösen. Köln: Persen.	18,95
Boesten, J. (2013). Die Mathe-Knobel-Kartei: Fermi-Aufgaben. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.	19,99
Böhmer, J. P. (2010). Mathe-Ass plus: Leistungsstarke Kinder nach Mathestandards fordern und fördern. Augsburg: Auer Verlag.	17,50
Ganser, B., Schlamp, K. & Tiefenthaler, H. (2014). Besonders begabte Kinder individuell fördern: Schwerpunkt Geometrie (1. Band). Augsburg: Auer Verlag.	24,40
Ganser, B., Schlamp, K. & Tiefenthaler, H. (2015). Besonders begabte Kinder individuell fördern: Schwerpunkt Arithmetik (2. Band). Augsburg: Auer Verlag.	24,40
Grassmann, M. (2005). Knobeln mit Einstein 1/2. Braunschweig: Schroedel.	19,53
Junga, M. (2010). Vernetztes Kopfrechnen für Leistungsstarke: Addition und Subtraktion bis 100 mit Selbstkontrolle. Berlin: Brigg Pädagogik.	9,99
Junga, M. (2012). Vernetztes Kopfrechnen für Leistungsstarke: Addition und Subtraktion bis 1000 mit Selbstkontrolle. Berlin: Brigg Pädagogik.	9,95
Junga, M. (2012). Vernetztes Kopfrechnen für Leistungsstarke: Gemischte Übungen zum Zehner-1 x 1 mit Selbstkontrolle. Berlin: Brigg Pädagogik.	9,99
Käpnick, F. & Fuchs, M. (2004). Mathematik plus: Mathe für kleine Asse – 1/2 Schuljahr. Berlin: Cornelsen.	30,00
Käpnick, F. & Fuchs, M. (2009). Mathematik plus: Mathe für kleine Asse – 3/4 Schuljahr 2. Band). Berlin: Cornelsen.	30,00
Käpnick, F. (2001). Mathematik plus: Mathe für kleine Asse – 3/4 Schuljahr (1. Band). Berlin: Cornelsen.	30,00
Kohl Verlag (2010). Logikrätsel Mathematik: Pfiffige Logicals zum Training des logischen Denkens. Kerpen-Buir: Kohl.	13,80
Kohl, L. S. (2006). Mathe zum Schmunzeln: Sachaufgaben 4. Schuljahr. Kerpen-Buir: Kohl.	9,90
Kohl, L. S. (2005). Mathe zum Schmunzeln: Übungsheft 1. Schuljahr. Kerpen-Buir: Kohl.	9,90
Kohl, L. S. (2005). Mathe zum Schmunzeln: Übungsheft 2. Schuljahr. Kerpen-Buir: Kohl.	
Kohl, L. S. (2005). Mathe zum Schmunzeln: Übungsheft 3. Schuljahr. Kerpen-Buir: Kohl.	
Kohl, L. S. (2005). Mathe zum Schmunzeln: Übungsheft 4. Schuljahr. Kerpen-Buir: Kohl.	

Kohl, L. S. (2006). Mathe zum Schmunzeln: Sachaufgaben 1. Schuljahr. Kerpen-Buir: Kohl.	9,90
Kohl, L. S. (2006). Mathe zum Schmunzeln: Sachaufgaben 3. Schuljahr. Kerpen-Buir: Kohl.	9,90
Kopf, Y. (2009). Mathematik für hochbegabte Kinder: Vertiefende Aufgaben für die 3. Klasse. Berlin: Brigg Pädagogik.	19,99
Kopf, Y. (2010). Mathematik für hochbegabte Kinder: Vertiefende Aufgaben für die 4. Klasse. Berlin: Brigg Pädagogik.	19,99
Mähler, B. & Meyer, M. (2006). Eins plus – Begabungen fördern im Mathematikunterricht der Grundschule: Denkaufgaben für die 1. und 2. Klasse. Berlin: Cornelsen.	13,40
Mähler, B. & Meyer, M. (2005). Eins plus – Begabungen fördern im Mathematikunterricht der Grundschule: Knobelaufgaben für die 3. und 4. Klasse. Berlin: Cornelsen.	13,40
Mähler, B. & Meyer, M. (2004). Eins plus – Begabungen fördern im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I: Knobelaufgaben für die 5. und 6. Klasse. Berlin: Cornelsen.	17,00
Mähler, B. & Meyer, M. (2005). Eins plus – Begabungen fördern im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I: Knobelaufgaben für die 7. und 8. Klasse. Berlin: Cornelsen.	17,00
Mähler, B. & Meyer, M. (2005). Eins plus – Begabungen fördern im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I: Knobelaufgaben für die 9. und 10. Klasse. Berlin: Cornelsen.	
Kiehl, Martin. (2006). Eins plus – Begabungen fördern im Mathematikunterricht der Sekundarstufe II. Berlin: Cornelsen.	5,99
Noack, M. & Geretschläger, R. (2006). Mathe mit dem Känguru 1: Die schönsten Aufgaben von 1995 bis 2005. München: Carl Hanser Verlag.	14,90
Noack, M. & Unger, A. (2011). Mathe mit dem Känguru 3: Die schönsten Aufgaben von 2009 bis 2011. München: Carl Hanser Verlag.	14,90
Noack, M. & Unger, A. (2014). Mathe mit dem Känguru 4: Die schönsten Aufgaben von 2012 bis 2014. München: Carl Hanser Verlag.	14,99
Noack, M. & Geretschläger, R. (2014). Mathe mit dem Känguru 2: Die schönsten Aufgaben von 2006 bis 2008. München: Carl Hanser Verlag.	14,90
Reinecke, J. (1999). Mathe zum Schmunzeln: Sachaufgaben 2. Schuljahr. Kerpen-Buir: Kohl.	9,90
Shapiro, S. (2009). Knifflige Mathematikaufgaben strategisch lösen: 3. und 4. Klasse. Köln: Persen.	18,95
Shapiro, S. (2015). Knifflige Mathematikaufgaben strategisch lösen: 5. bis 10. Klasse. Köln: Persen.	21,95
Stucki, B. (2007). Mathe-Logicals: Für ausgefuchste Mathefüchse. Braunschweig: Westermann Lernspielverlag.	19,95
Stucki, B. (2007). Mathe-Logicals: Für große Mathefüchse. Braunschweig: Westermann Lernspielverlag.	19,95
Stucki, B. (2007). Mathe-Logicals: Für kleine Mathefüchse. Braunschweig: Westermann Lernspielverlag.	19,95
Stucki, B. (2009). Mathe-Logicals: Für Giga-Mathefüchse. Braunschweig: Westermann Lernspielverlag.	19,95
Töniges, A. (2011). Mathe-Rätsel für helle Köpfe: 1. Schuljahr. Kerpen-Buir: Kohl.	16,80
Töniges, A. (2011). Mathe-Rätsel für helle Köpfe: 2. Schuljahr. Kerpen-Buir: Kohl.	16,80
Töniges, A. (2011). Mathe-Rätsel für helle Köpfe: 3. Schuljahr. Kerpen-Buir: Kohl.	16,80
Töniges, A. (2011). Mathe-Rätsel für helle Köpfe: 4. Schuljahr. Kerpen-Buir: Kohl.	16,80
Wiese, I. (2014). 28 kurze Mathespiele: Rechenspaß in 5 bis 10 Minuten: Große Zahlen, Größen, Geometrie. Lichtenau: AOL Verlag.	19,45
Wiese, I. (2014). 30 kurze Mathespiele: Rechenspaß in 5 bis 10 Minuten: Zahlenraum bis 100. Lichtenau: AOL Verlag.	19,45

LOGISCHES UND PROBLEMLÖSENDES DENKEN	Unverbindliche Preisempfehlung
* Zwingli, S. (2011). Knacknüsse: Denksportaufgaben für schlaue Köpfe. Kerpen-Buir: Kohl.	15,80
Feurer, D. (2005). Logikrätsel 1. Bildungsverlag Lemberger.	21,90
Feurer, D. (2005). Logikrätsel 2. Bildungsverlag Lemberger.	21,90
Finster-Setzler, C. & Riemke, B. (2015). Logicals für Kinder: Knifflige Denksportaufgaben (1. Band). Augsburg: Auer Verlag.	20,40
Finster-Setzler, C. & Riemke, B. (2014). Neue Logicals für Kinder: Knifflige Denksportaufgaben (2. Band). Augsburg: Auer Verlag.	20,40
Junga, M. (2013). Logisch denken lernen mit Hashis: Ein toller Rätselspaß! Kerpen-Buir: Kohl.	13,80
Kohl Verlag (2012). Logikrätsel Sachthemen: Pfiffige Logicals zum Training des logischen Denkens. Kerpen-Buir: Kohl.	14,80
Loeliger, W. (2008). Sudokus für die Schule. Berlin: Brigg Pädagogik.	18,99
Stolz, U. (2014). Logikrätsel Pflanzen & Tiere: Pfiffige Logicals zum Training des logischen Denkens. Kerpen-Buir: Kohl.	14,80
Zwingli, S. (2008). Denksportaufgaben für helle Köpfe. Berlin: Brigg Pädagogik.	18,99

VEREINBARUNG DREHTÜR

Vereinbarung mit der Schülerin Anna Musterfrau, 6.B Klasse, für das Drehtürmodell im Fach Englisch im 2. Semester des Schuljahres 2012/13



1. Auf Grund ihrer hervorragenden Leistungen im Fach Englisch und ihrer außergewöhnlichen hohen Leistungsbereitschaft wird die Schülerin Anna Musterfrau für eine Unterrichtseinheit pro Woche vom Englischunterricht freigestellt.
2. Die „Abrechnung“ dieser Freistellung erfolgt über ein „Zeitbudget“ von 16 Unterrichtsstunden.
3. Diese frei verfügbaren Arbeitsstunden verpflichtet sich die Schülerin, für ein dem Fach Englisch zugeordnetes Projekt zu verwenden, dessen Ergebnis in der vorletzten Woche des Schuljahres vor der Klasse präsentiert wird.
4. Gegenstand des Projektes ist die Erstellung eines Fashion Blogs mit Short Stories zum Thema: „Fashionable me – ideas, experiences, reflections“.¹
5. Die Schülerin verpflichtet sich, einen Projektplan zu erarbeiten (Zielsetzung, Arbeitsschritte, Zusammenarbeit mit Begleitlehrer/in usw.), eigenverantwortlich zu arbeiten und alle Arbeitsaufträge vollständig zu erfüllen.
6. Die Schülerin verpflichtet sich weiters, Versäumtes selbstständig soweit nachzuholen, um im laufenden Unterricht gut einsteigen und mitarbeiten zu können.
7. Die Erfüllung dieser Vereinbarung in zufriedenstellender Qualität ist Voraussetzung für eine Gesamtbeurteilung im Fach Englisch mit „Sehr gut“.
8. Ein Ausstieg aus dieser Vereinbarung ohne Konsequenzen ist bis 13.3.2016 möglich.

Salzburg, am 25. Jänner 2016

.....
Anna Musterfrau

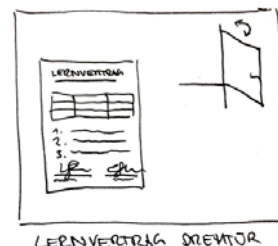
.....
Lehrperson

.....
Erziehungsberechtigte(r)

¹ Die Schülerin ist im Fach Englisch sowohl im Ausdruck als auch in der Grammatik weit fortgeschritten. Sie interessiert sich für Fotografie und Kurzgeschichten. „Fashion“ ist momentan ein interessantes Thema, das sie sowohl fotografisch als auch sprachlich beleuchten möchte.

LERNVERTRAG DREHTÜR

Diese Lehrer/innen bestätigen mit ihrer Unterschrift, dass ich
 zu folgenden Zeiten:
 (z.B. jeden Freitag in der dritten Stunde oder jeden Dienstag bis zur großen Pause)
 nach Rücksprache mit ihnen am Beginn der Stunde
 ihrem Unterricht fernbleiben darf:



Tag / Stunde	Name der Lehrerin/des Lehrers	Fach	Unterschrift

Es gelten folgende Vereinbarungen für die Drehtür:

1. Meine Lehrerin/mein Lehrer wird mich bei meiner Projektarbeit begleiten. Ich kann sie/ihn um Rat bitten, wenn ich Hilfe brauche. Einmal im Monat bespreche ich mit ihr/ihm den Fortgang meiner Arbeit.
2. Mit Hilfe eines Projektplans formuliere ich mein Projektthema, stecke mir Ziele und lege einen Zeitplan fest.
3. Wenn ich dem Unterricht fernbleiben will, muss das durch diesen Vertrag oder durch Absprache mit allen beteiligten Personen geregelt sein.
4. Ich bin dafür verantwortlich, mich selbstständig über den versäumten Stoff zu informieren, ihn nachzuholen und die entsprechenden Hausaufgaben termingerecht zu erledigen.
5. Wenn ich am Unterricht nicht teilnehme, arbeite ich selbstständig in der Bibliothek oder in einem anderen vereinbarten Raum an meinem Projekt.
6. Über meine Arbeit führe ich ein Tätigkeitsprotokoll.

.....
 Datum, meine Unterschrift

.....
 Unterschrift meiner/s Begleitlehrer/in

Kenntnisnahme durch:

.....
 Datum, Unterschrift eines Erziehungsberechtigten

5. Mit welchen Methoden werde ich arbeiten, welche Materialien brauche ich und welche Personen könnten mich bei meinem Projekt unterstützen?

Methoden	Materialien	Personen

6. Welche Lehrperson begleitet mich bei meinem Projekt? Wie oft werde ich mit ihr über meine Fortschritte sprechen?

7. Wann und wo werde ich an meinem Projekt arbeiten?

8. Falls ich während der Unterrichtszeit an meinem Projekt arbeiten möchte: Von welcher Lehrperson bzw. von welchen Lehrpersonen hole ich dafür das Einverständnis? (Diese lasse ich bei 10. unterschreiben.)

9. Wie werde ich meine Ergebnisse in den Unterricht einbringen?

10. Ich werde selbstständig und kontinuierlich an meinem Projekt arbeiten und es termingerecht abschließen.

.....
Datum, Unterschrift der Schülerin/des Schülers

.....
Einverständnis der begleitenden Lehrperson
Datum, Unterschrift der Lehrperson

.....
Ev. Einverständnis der Lehrperson
Datum, Unterschrift der Lehrperson

.....
Ev. Einverständnis der Lehrperson
Datum, Unterschrift der Lehrperson

.....
Ev. Einverständnis der/des Erziehungsberechtigten
Datum, Unterschrift der/des Erziehungsberechtigten

BAUSTEINE EINES CONTRACTS

Die „Verträge“ unterscheiden sich von Lehrperson zu Lehrperson und von Klasse zu Klasse. Es gibt keine normierte Vorgehensweise, weil ein Contract stets auf die jeweilige Lernsituation (Unterrichtsfach, Zusammensetzung der Klasse, Alter der Schüler/innen, Interessens- und Begabungsprofile der Schüler/innen, vorherrschende Arbeitsstile, Unterrichts- und Methodenpräferenzen, etc.) Rücksicht nehmen sollte. Folgende Anhaltspunkte soll die Lehrperson zuerst für sich selbst ausarbeiten und entscheiden, welche Elemente sie in welcher Ausführlichkeit im Contract festhalten will. Auch überlegt die Lehrperson, in welchen Bereichen sie ihren Schülerinnen und Schülern welches Mitspracherecht einräumen will.

1 Lehr- und Lernziele / Kompetenzen

- Lehr- und Lernziele sowie zu erreichende Kompetenzen im Gegenstand laut Lehrplan (Priorisierung erfolgt gemeinsam mit den Schülerinnen/Schülern)
- weitere klassen- und schulspezifische Ziele und Kompetenzen (z.B. Orientierung an einem Schuljahresmotto, Stärkung der sozialen Kompetenz)

2 Inhalte und Themen

- Übersicht des Jahresstoffes mit Themengebieten (gemeinsam mit Schülerinnen/Schülern)
- Vertiefungsgebiete
 - Für die ganze Klasse: Inhalte, die für die ganze Klasse gelten
 - Personalisiert: Inhalte, die für eine Schülerin/einen Schüler gelten (im Rahmen von Referaten, Portfolios, Drehreden, Jahresarbeiten,...) → hier soll auch auf den Gewinn für die ganze Klasse geachtet werden

3 Leistungsbeurteilung und Leistungsnachweise

- Leistungsbeurteilung: Beurteilungskriterien darlegen bzw. mit den Schülerinnen/Schülern verhandeln
- Leistungsnachweise für die ganze Klasse: Beurteilungskriterien, Produkte und Umfang vereinbaren. Was ist zu erbringen? z.B.:
 - Schularbeiten bzw. Tests
 - Mitarbeit: Klären, was zu „Mitarbeit“ gerechnet wird, z.B.:
 - » Beiträge während der Stunde (Antworten, Erfahrungen, Reflexionen, Fragen, etc.)
 - » Beiträge außerhalb der Stunde (Recherche, Bearbeitung von individuellen Projekten und Forschungsfragen, etc.)
 - Hausübungen und Überarbeitungen
 - Mündliche Prüfungen
 - etc.
- Ggf. Leistungsnachweise für einzelne Schüler/innen: Möglichkeiten für individuelle Lernprodukte (z.B. Portfolio, Referat); ebenfalls Beurteilungskriterien und Umfang vereinbaren sowie Relevanz innerhalb der Gesamtbeurteilung festlegen

4 Organisationsformen, Arbeitsmittel und Arbeitstechniken

- Klärung der Unterrichtsgestaltung
 - Sozialformen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit) und deren Gewichtung im Unterricht
 - Umgang mit Vorwissen
 - Inputphasen (Frontalunterricht, Vortrag durch Expertinnen/Experten, Selbsterarbeitung des neuen Stoffes, etc.)
 - Arbeitsphasen (Gruppen- und Einzelarbeit, innerhalb der Klasse/innerhalb des Schulgebäudes/außerhalb des Schulgebäudes, Assignments, Recherchen, Experimentieren, etc.)
 - Techniken (abwechslungsreiche Aktivitäten, Spiele, Arbeitsblätter, etc.)
- Unterrichtsmaterialien
 - Verwendung von Lehrbüchern, Laptops, etc.
 - Eigenorganisation zusätzlicher Unterrichtsmaterialien, z.B. in Heften, Mappen, etc.

5 Umgang miteinander und Atmosphäre

- Rahmenbedingungen, damit die Lehr- und Lernziele erreicht werden (z.B. Arbeitsatmosphäre, Kommunikationsregeln, etc.)
 - Erwartungen der Lehrperson an die Schüler/innen
 - Erwartungen der Schüler/innen an die Lehrperson
 - Erwartungen der Schüler/innen an ihre Mitschüler/innen

EVALUATION DES CONTRACTINGS

Zuerst werden die Ziele, die mit dem Contracting-Prozess verfolgt werden, aufgelistet:

- Ziel 1
- Ziel 2
- Ziel 3

Im Fokus der Evaluation steht, ob die Ziele erreicht wurden. Dies soll sowohl von der Lehrperson als auch von den Schülerinnen/Schülern eingeschätzt werden. Empfehlenswert ist eine Mischung aus offenen und geschlossenen Fragen. Mit geschlossenen Fragen können gezielt Einzelaspekte abgefragt werden. Durch die Beantwortung offener Fragen erhält die Lehrperson häufig weiterführende Informationen und Anregungen.

BEISPIELE FÜR FRAGEN AN DIE SCHÜLER/INNEN

GESCHLOSSENE FRAGEN:

		stimme gar nicht zu			stimme völlig zu	
		1	2	3	4	5
1.	Ich habe mich aktiv an der Erstellung des Contracts beteiligt.	1	2	3	4	5
2.	Durch den Contract wusste ich bereits am Anfang des Schuljahres, was mich im Fach erwartet.	1	2	3	4	5
3.	Der Contract hat die Leistungsbeurteilung für mich transparenter gemacht.	1	2	3	4	5
4.	Der Contract hat eine positive Lernatmosphäre in unserer Klasse gefördert.	1	2	3	4	5
5.	Der Contract hat mich dabei unterstützt, gut lernen zu können.	1	2	3	4	5
6.	Ich habe die im Contract vereinbarten Punkte während des Schuljahres stets beachtet.	1	2	3	4	5

OFFENE FRAGEN:

- Was hat bei der Entwicklung des Contracts am Anfang des Schuljahres gut funktioniert? Was nicht?
- Wie zufrieden warst du mit der Einhaltung der Vereinbarungen im Contract während des Schuljahres? Was hättest du dir mehr/anders gewünscht?
- Wobei hat dir unser Contract am meisten genutzt?
- Möchtest du auch im nächsten Schuljahr einen Contract abschließen? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?

ELEMENTE DES TALENT PORTFOLIOS

VON J. RENZULLI

Fähigkeiten		Interessen		Stilvorlieben		Lernumfeld		Denkstil		Ausdrucksstil	
Indikatoren für die maximale Leistung		Interessengebiete		Unterrichtsstil		Lernumfeld		Denkstil		Ausdrucksstil	
Tests <ul style="list-style-type: none"> • Standardisierte Tests • Klasseninterne Tests • Punktesysteme (Ranglisten, Einschätzungen, Noten) Bewertung <ul style="list-style-type: none"> • Schriftliche Projekte • Mündliche Projekte • Visuelle Produkte • Musikalische Produkte • Konstruktionen (Unterscheiden zwischen selbst gewählten und vorgegebenen Aufgaben)		<ul style="list-style-type: none"> • Darstellende Kunst • Handwerk • Literatur • Geschichte • Mathematik/Logik • Naturwissenschaften • Geisteswissenschaften • Soziologie • Politik/Justiz • Sport und Erholung • Marketing/Business • Theater/Tanz • Musik machen • Musik komponieren • Managen • Fotografieren • Film/Video • Computer • und weitere 		<ul style="list-style-type: none"> • Wiederholen/Drill • S/S als Hilfspersonen • Frontalunterricht • Frontalunterricht mit Diskussion • Diskussion • Begleitetes, aber eigenständiges Studium* • Lern-, Interessenstation • Simulation, Rollenspiel, Dramatisieren, geführte Fantasiereise • Lernspiele • Nachmachen, Kopieren* • Forschungsarbeiten* • Unbegleitetes, selbstständiges Studium* • Praktikum* • Hospitation* • *mit oder ohne Mentor		Inter-/Intrapersonal Orientierung: <ul style="list-style-type: none"> • auf sich selbst • auf Gleichaltrige • auf Erwachsene • Kombinationen Physisch <ul style="list-style-type: none"> • Geräuschpegel • Temperatur • Licht • Bewegungsbedürfnis • Tageszeit • Essbedürfnis • Sitzordnung 		Analytisch „schulthaftig“ Gute Lösungen finden Synthetisch/kreativ „kreativ, erfinderisch“ Gute Probleme finden Praktisch/kontextuell „straßentauglich“ Lösungen umsetzen Legislativ entwerfen, schaffen Exekutiv ermöglichen, helfen, unterstützen, ausführen Judikativ bewerten, überprüfen		<ul style="list-style-type: none"> • Schreiben • Reden • Hand anlegen, umsetzen • Diskutieren • Zeigen, ausstellen • Dramatisieren • Kunststück vollbringen • Aufzeichnen, gestalten • Geschäften/handeln • Verhandeln/organisieren • Dienstleistungen, dienen • Computer 	
Testliteratur/Literatur über Beurteilung		Renzulli, 1977		Renzulli & Smith, 1978		Amabile, 1983, Dunn, Dunn & Price, 1977, Gardner, 1983		Sternberg, 1984, 1988, 1990		Kettle, Renzulli & Rizza, 1998, Renzulli & Reis, 1985	

Aus
 Urs Eisenbart & Beat Schelbert (2003), www.begabung.ch

MÖGLICHE INHALTSVERZEICHNISSE

FÜR TALENTPORTFOLIOS

VORSCHLAG 1:

1. Meine Interessen: „Was ich gerne lernen möchte“, Interessensfragebogen
2. Meine Stärken: „Was ich gut kann“, Nachweise, Urkunden, Auszeichnungen
3. Meine Lernspuren: „Was ich gelernt habe“, Selbstbeurteilungen, Auswertungen, Reflexionen, Beweisstücke, Lernspuren mit Kommentar, Lernziele, Rückblicke
4. Meine Lieblingsstücke: „Was mir besonders gefällt“
5. Rückmeldungen von Lehrpersonen, Eltern, Kindern: „Was ich dir sagen möchte“



VORSCHLAG 2:

6. Inhaltsverzeichnis
7. Das bin ich!
8. Meine Ziele
9. Meine Interessen
10. Meine Fähigkeiten und Lernfortschritte
11. Meine Arbeits- und Unterrichtsstilvorlieben
12. Reflexionen, Evaluationen und Auswertungen
13. Diplome und Auszeichnungen
14. Meine Berufswahlvorbereitung
15. Kommentare und Rückmeldungen der Leser/innen

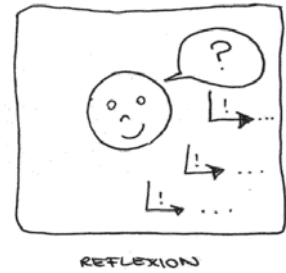
Adaptiert aus

Eisenbart, U., Schelbert, B. & Stokar-Bischofberger, E. (2012). Stärken entdecken – erfassen – entwickeln. Das Talentportfolio in der Schule (2. Aufl.). Bern: Schulverlag plus AG.

LEITFRAGEN ZUR REFLEXION VON LERNPRODUKTEN

ZUM VERVOLLSTÄNDIGEN:

1. Hier lernte ich, wie ...
oder
Da merkte ich, dass ...
2. Darauf bin ich stolz, weil ...
3. Das gefiel mir gut, weil ...
oder
Das machte mir Spaß, weil ...
4. Das war schwierig, weil ...
5. Nächstes Mal würde ich das anders machen, damit ...
oder
Das möchte ich noch üben, damit ...



ZUM BEANTWORTEN:

1. In welchen Bereichen habe ich etwas gelernt?
Was möchte ich in diesem Thema noch wissen?
2. Welcher Teil machte mir am meisten Spaß?
3. Worauf bin ich stolz? Womit bin ich zufrieden?
4. Welche Lerntechnik(en) habe ich verwendet?
5. Welche Schwierigkeiten sind aufgetreten?
Wie habe ich diese Schwierigkeiten gemeistert?
6. Was mache ich beim nächsten Mal anders?

Adaptiert aus

Eisenbart, U., Schelbert, B. & Stokar-Bischofberger, E. (2012). Stärken entdecken – erfassen – entwickeln. Das Talentportfolio in der Schule (2. Aufl.). Bern: Schulverlag plus AG.

MÖGLICHE LERNPRODUKTE

Differenzierung durch Methoden und Lernprodukte eröffnet Schüler/innen vielfältige Pfade zur Erreichung gemeinsamer Lernziele. Durch eine Auswahl aus unterschiedlichen Lernprodukten können sie ihre Stärken nutzen und Begabungen sichtbar machen. Warum nicht anstelle des Standard-Referats eine kreativ gestaltete Wandzeitung mit einer kommentierten Fotoreihe? Als Anregung hier eine Auflistung an Lernprodukten, die die Förderung verschiedenster Begabungen ermöglichen:

- Gestaltung einer Unterrichtsstunde
- Expertenvortrag vor Eltern
- Referat, Präsentation vor Klasse
- Simuliertes Experteninterview, Expertenkonferenz
- Spiel, Puzzle, Quizshow für Mitschüler/innen
- Modell, Demonstrationsobjekt
- Collage
- Bildliche Darstellung: kommentierte Zeichnung, Fotoreihe
- Video, Film (mit Smartphone gedreht)
- Gedicht
- Geschichten- oder Aufsatzreihe
- Artikel für Schulzeitschrift, für Homepage, für Jahresbericht
- Wandzeitung
- Umfrage mit Auswertung
- Prozess- oder Vorzeigepportfolio
- Prozessprotokoll eines Experiments, einer Forschungsarbeit
- Lerntagebuch, Logbuch
- Schriftliche Reflexion
- Internetauftritt: Homepage, Blog
- Theateraufführung: Monolog, Dialog
- Choreographie, Tanz
- Konzert

VORLAGEN FÜR ASSIGNMENTS

Klasse: **Fach:**

Thema: **Umfang/Dauer:**

Lernziele:

- Ziel 1
- Ziel 2
- etc.

Arbeitsprogramm:

- verpflichtende Aufgaben (+ Punkte)
- freiwillige Aufgaben (+ Punkte)

Beurteilungsschlüssel des Assignments:

- Sehr gut: ... Punkte
- Gut: ... Punkte
- Befriedigend: ... Punkte
- Genügend: ... Punkte
- Nicht genügend: ... Punkte

Materialien:

z.B. Arbeitsblätter, Literaturhinweise

Lernplan (für Schüler/innen):

Woche	Datum	Anwesenheit	Termine
1. Woche		Anwesenheitspflicht	Einführung in das Thema & Organisatorisches
		Freiwillig	Vortrag zum Thema ...
2. Woche		Anwesenheitspflicht	Besprechung im Plenum
3. Woche		Anwesenheitspflicht	Besprechung im Plenum
4. Woche		Anwesenheitspflicht	Besprechung im Plenum
		Anwesenheitspflicht	Abschlussbesprechung, Abgabe

Erledigte Aufgaben und erreichte Punkte (für Lehrperson):

Klasse:

Fach:

Thema:

Umfang/Dauer:

Name der Schülerin/ des Schülers	1. Woche			2. Woche			3. Woche			4. Woche		
	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10	E 11	E 12
Alexander		A1 5P		Af2 10P								

Kommentar:

Hier wird angenommen dass für die Bearbeitung des Assignments 4 Wochen mit jeweils 3 Einheiten zur Verfügung stehen (E1, E2, E3, etc.).

A1 5P bedeutet, dass Schüler Alexander für die verpflichtende Aufgabe 1 fünf Punkte bekommt. Die Aufgabe wurde in der 2. Einheit besprochen und deshalb werden die Punkte in der Spalte E 2 vermerkt.

Af2 bedeutet freiwillige Aufgabe 2.

Angelehnt an

Assignments von Edwin Scheiber (2005)

ERARBEITUNG DES MÄRCHENS „ROTKÄPPCHEN“¹



Wissen	<ul style="list-style-type: none"> • Wer ist die Hauptperson? • Wohin geht Rotkäppchen? • Welche Wörter sind dir neu in diesem Märchen?
Verstehen	<ul style="list-style-type: none"> • Warum ging Rotkäppchen zu Großmutter's Haus? • Zeichne (oder erzähle) zwei Szenen aus dem Märchen. • Schreibe einen Absatz, in welchem du fünf neue Wörter verwendest.
Anwenden	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibe ein Telefongespräch zwischen Rotkäppchen und seiner Großmutter. • Beschreibe einen Ort, den du kennst und der so ähnlich ist wie der Ort, an dem das Märchen spielt. • Stell dir vor, du bist Rotkäppchen und schreibst dem Wolf einen Brief.
Analyse	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Teile in dem Märchen könnten in Wirklichkeit nicht geschehen? • Nimm eine Figur aus dem Märchen und schreibe fünf Fragen von ihrem Standpunkt aus. • Vergleiche das Haus der Großmutter von Rotkäppchen mit dem Haus deiner Großmutter.
Synthese	<ul style="list-style-type: none"> • Was wäre, wenn der Wolf ein Reisebüro hätte? Stell einen Flyer mit all den Orten zusammen, die im Märchen vorkommen. • Was wäre, wenn du noch eine andere Figur in das Märchen einführen würdest? Wie würde dann die Geschichte ausgehen?
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Nimm an, du wärst der Wolf. Verteidige deine Handlungen und dein Verhalten. • Würdest du lieber dort wohnen, wo das Märchen spielt oder wo du jetzt wohnst? Warum?

¹ Beispiel zur Verfügung gestellt von Mag. Ulrike Kempter

IMMANUEL KANTS „KATEGORISCHER IMPERATIV“

Wissen	Wie lautet der Kategorische Imperativ nach Kant?
Verstehen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formuliere den Kategorischen Imperativ in eigenen Worten mit richtiger Übersetzung von „Maxime“ und erläutere dabei seinen Vorgehensvorschlag. 2. Erläutere die Begriffe „hypothetisch“, „kategorisch“, „Imperativ“ und „Maxime“. 3. Welches Menschenbild steht hinter dem Kategorischen Imperativ?
Anwenden	Verwende den Kategorischen Imperativ zur Beantwortung der Frage „Soll ich lügen, wenn es zu meinem eigenen Nutzen ist?“.
Analyse	Vergleiche die Goldene Regel („Behandle andere so, wie du von ihnen behandelt werden willst“) mit dem Kategorischen Imperativ: Worin besteht der Unterschied?
Synthese	Versuche eine neue moderne Form des Kategorischen Imperativs zu entwickeln, eine Mischform aus deontologischem und teleologischem Ansatz.
Evaluation	<ol style="list-style-type: none"> 1. Was wären Konsequenzen von Handlungen nach der Goldenen Regel im Vergleich zu Handlungen nach dem Kategorischen Imperativ? Was wäre, wenn der Großteil der Menschen nach dem einen oder anderen Ansatz handeln würde? (Wie würde sich das in der Gesetzgebung niederschlagen? Welches Gesetz würdest du eher akzeptieren? Warum?) 2. Was sind Schwachpunkte des Kategorischen Imperativs?



LÖSUNGSANSÄTZE:

Wissen	<i>„Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.“</i>
Verstehen	<i>Ad 1. Herausfinden, welcher Grundsatz hinter der Handlung stehen würde – Verallgemeinern des Grundsatzes – Überprüfen, ob sich durch Verallgemeinerung („alle halten sich daran“) ein Widerspruch ergibt.</i>
Anwenden	<i>Nein, da die Verallgemeinerung (alle dürfen lügen, wenn sich für sie daraus ein Vorteil ergibt) zum Widerspruch führen würde.</i>
Analyse	<i>Bezugspunkt der Goldenen Regel ist die Einzelperson (egoistische Sicht) und Bezugspunkt des Kategorischen Imperativs ist der Widerspruch aufgrund der Verallgemeinerung.</i>
Synthese	<i>Beispiel aus der Philosophie: Jonas' Prinzip der Verantwortung „Handle so, dass die Wirkungen deiner Handlung verträglich sind mit der Permanenz echten menschlichen Lebens auf Erden“; Jonas grenzt sich von Kant ab, denn sein kategorischer Imperativ zielt auf die Folgen der Handlung, ist also konsequentialistisch (teleologisch) gedacht. Dennoch dient auch er der Universalisierung (deontologisch).</i>
Evaluation	<p><i>Ad 1. Die Konsequenzen aus den Handlungen können sehr unterschiedlich sein, da auch die jeweiligen Handlungsanweisungen bei derselben Ausgangslage differieren. Grundsätzlich ist möglicherweise die Verallgemeinerung beim Kategorischen Imperativ ein Vorteil gegenüber der eher egozentrischen Beurteilung der Goldenen Regel. Eine Gesellschaft, welche vorrangig nach der Goldenen Regel handelt, agiert wahrscheinlich ich-bezogener (da nur die eigenen Konsequenzen beachtet werden) als eine „Imperativ-Gesellschaft“.</i></p> <p><i>Nachteil Goldene Regel: Jeder Mensch denkt und handelt aus seiner eigenen Lebenssituation heraus. Die eigene Lebenssituation ist aber nicht verallgemeinerbar.</i></p> <p><i>Kant dient als Vorlage für einen rationalen Gesellschaftsvertrag, der die augenblickliche Situation/das augenblickliche Erleben nicht in den Vordergrund stellt.</i></p>

BREMER STADTMUSIKANTEN

Zum Märchen der Bremer Stadtmusikanten können Lernende vielfältige Aufgaben bearbeiten:

- Die vier Tiere stellen sich vor und erzählen ihre Geschichte. „Ich bin der Esel. Ich hatte meinem Herrn treu gedient und seine Säcke zur Mühle geschleppt. Und dann...“
- Schreibt einen Brief an den Müller, der den Esel weggejagt hat. Berichtet, wie es dem Esel ergangen ist und macht dem Müller Vorschläge, wie er mit alt gewordenen Tieren umgehen kann.
- Der Hund hat seinen ehemaligen Herrn verklagt. Der verteidigt sich: „Was soll ich denn mit einem nutzlosen Hund?“ Schreibt auf, was die beiden dem Richter sagen und wie der die Sache beurteilt.
- Schreibt als Reporter einen Bericht für die Zeitung: „Hausbesetzung im Wald“.
- Veranstaltet eine Diskussion: Tierschützer streiten mit den Besitzern der vier Tiere. Die Besitzer erklären und verteidigen ihr Verhalten. Die Tierschützer sagen, was sie von ihnen erwarten.
- „Wenn die Tiere Menschen wären...“ Überlegt, wie die Geschichte der Bremer Stadtmusikanten in unserer Zeit unter Menschen aussehen könnte.

Aus

Von der Groeben, A. (2013). Mit den Augen der Lernenden sehen. Individualisierung als didaktische Herausforderung. Pädagogik, 2/13, 6-10.

MEINE ABENDGESELLSCHAFT

Diese Aufgabe kann von Lernenden einzeln oder in Kleingruppen bearbeitet werden. Ausgangspunkt ist eine fiktive Abendgesellschaft, die individuell zusammengestellt wird. Produkt kann z.B. die Kurzpräsentation einer grafischen Darstellung der Tischrunde oder eine szenische Darbietung eines Gesprächs(teils) sein.

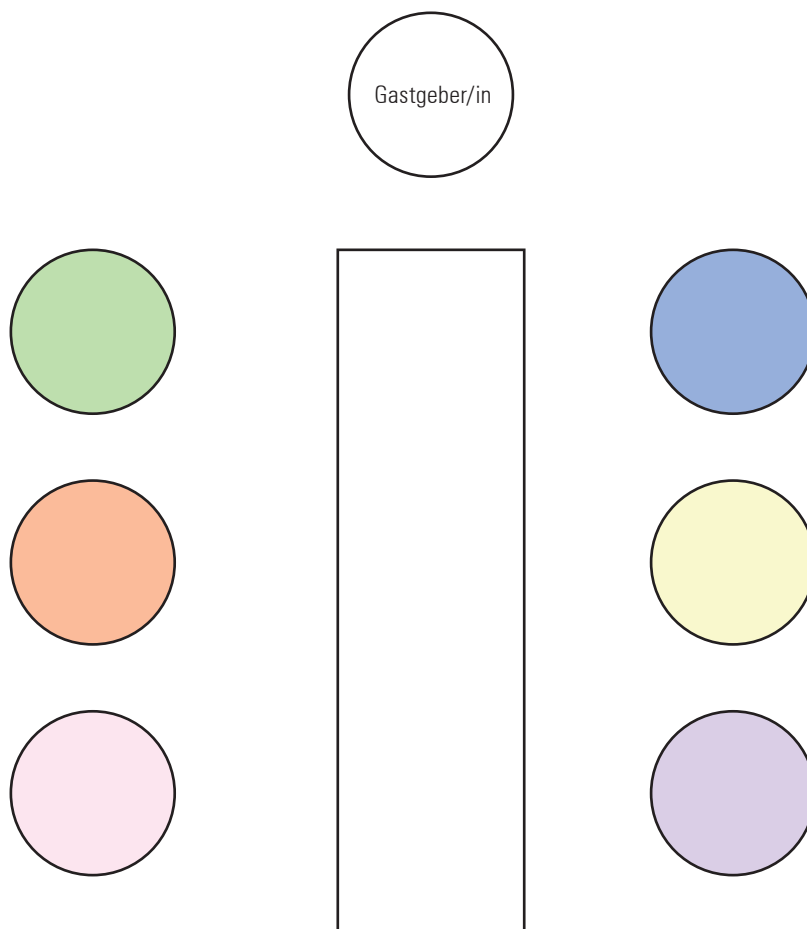
Die Abendgesellschaft eignet sich besonders am Anfang eines Schuljahres zum Wiedereinstieg oder für die Arbeit mit einer neuen Gruppe, da Interessensschwerpunkte gut sichtbar werden.

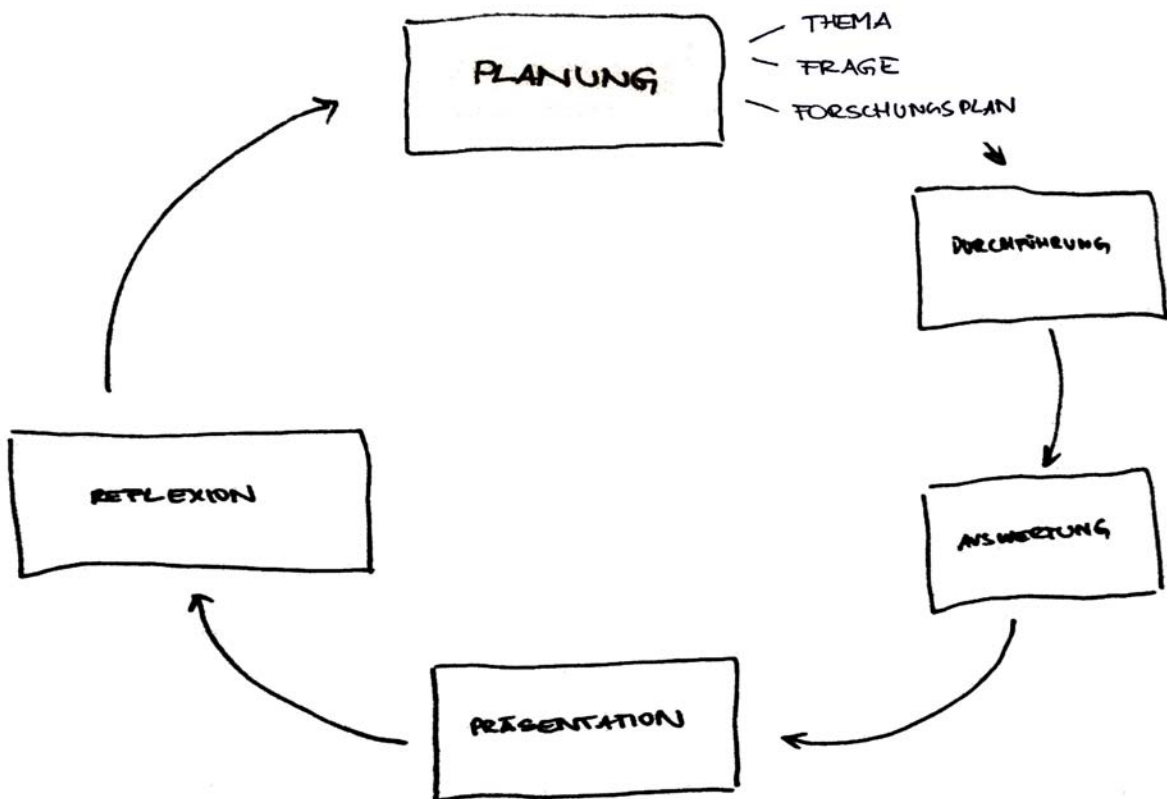


Motto des Abends:

Leitfragen:

- Wer ist eingeladen? (lebende oder verstorbene, reale oder fiktive Persönlichkeiten)
- Warum sind gerade diese Personen eingeladen?
- Wer sitzt wo? Weshalb?





1. **Planung**

Anregungen zum forschenden Arbeitsprozess (*Arbeitsblatt 2* und *Arbeitsblatt 3*)

Thema finden (*Arbeitsblatt 4*)

Forschungsfrage formulieren (*Arbeitsblatt 5*)

Forschungsplan erstellen (*Arbeitsblatt 6*)

2. **Durchführung:** Forschen, sammeln und erfahren (*Arbeitsblatt 7*)

3. **Auswertung:** Material aufbereiten (*Arbeitsblatt 8*)

4. **Präsentation der Ergebnisse** (*Arbeitsblatt 9*)

5. **Reflexion** (*Arbeitsblatt 10*)

6. Gegebenenfalls weitere Themenfindung: Ergeben sich in der Reflexion weitere drängende Fragen, so beginnt der Forschungszyklus wieder mit einer neuen/angelehnten Forschungsfrage.

Literatur

Habersack, S., Grosser, S., Novy, A. & Faschingeder, G. (o. J.). Tool-kit IV. Vom Thema zum Forschungsplan. Abgerufen von http://ungleichevielfalt.at/documents/TK/toolkit_4_Forschungsplan.pdf [12.07.2016].

Leuschner, Ch. (o. J.). Die fünf Phasen der ästhetischen Forschung. Abgerufen von www.kultur-forscher.de/fileadmin/system/dokumente/pdf/Phasenmodell_AEsthetische_Forschung_WEB.pdf [12.07.2016].

Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen. Lernen im „Format“ der Forschung [Online-Version]. *Journal Hochschuldidaktik*, 20/2. Abgerufen von www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/JournalHD/2009_2/2009_2_Wildt.pdf [12.07.2016].

ZITIEREN VERSUS PLAGIAT

Grundsätzlich gilt:

Jeder Gedanke, der nicht von einem selbst, sondern von jemand anderem stammt, muss kenntlich gemacht werden. Dabei ist es unwichtig, ob man diejenige/denjenigen direkt zitiert (wörtliches Zitat) oder indirekt (sinngemäßes Zitat). Kopieren ohne Nennung der Urheberin/ des Urhebers verletzt das Urheberrecht und wird als Plagiat (Gedankenklau) bezeichnet.



DIREKTES UND INDIREKTES ZITAT

Bei einem direkten Zitat muss der Text unter Anführungszeichen und buchstabengetreu wiedergegeben werden, d.h. auch Rechtschreibfehler werden unverändert wiedergegeben.

Indirekte Zitate kommen in wissenschaftlichen Arbeiten häufiger vor als direkte Zitate. Ein indirektes Zitat zeichnet sich dadurch aus, dass eine Aussage einer Autorin/eines Autors sinngemäß mit eigenen Worten wiedergegeben wird. Indirekte Zitate werden nicht durch Anführungszeichen gekennzeichnet, sondern mit dem Namen der Autorin/des Autors und dem Erscheinungsjahr des Textes.

RICHTIGES ZITIEREN NACH APA (= AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION)

- direktes Zitat:
(Nachname, Jahr, Seitenzahl)
... so stellt Csikszentmihalyi Folgendes fest: „Im Gegensatz zur gängigen Vorstellung vom kreativen Individuum ergeben die Interviews ein optimistisches und positives Bild von der Kreativität und von der kreativen Persönlichkeit.“ (Csikszentmihalyi, 2001, S. 31)
- indirektes Zitat:
Nachnahme (Jahr)
In Bezug auf Kreativität betont Csikszentmihalyi (2001) den positiven Charakter von Erkenntnissen aus Interviews im Gegensatz zu den sonst vorherrschenden Meinungen.

ANGABEN IM LITERATURVERZEICHNIS NACH APA

- Buch:
Name1, Initiale1, Name2, Initiale2 & Name3, Initiale3 (Jahr). Buchtitel. Ort: Verlag.
Csikszentmihalyi, M. (2001). Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Internetseite:
Internetadresse mit Datum des letzten Aufrufs
www.forschendes-lernen.net [07.06.2016].

EFFIZIENTES RECHERCHIEREN UND ANERKANNTE QUELLEN

Checkliste zur Bewertung von Webressourcen (www.ahs-vwa.at)

Dokumentation der Recherche: die Rechschritte, Quellen und ihre Ergebnisse sollten mitdokumentiert werden, z.B. über eine Mindmap.
Abspeichern: alle Informationen zur Fragestellung und deren Quellen sollten abgespeichert werden, z.B. in Form einer Linkliste.

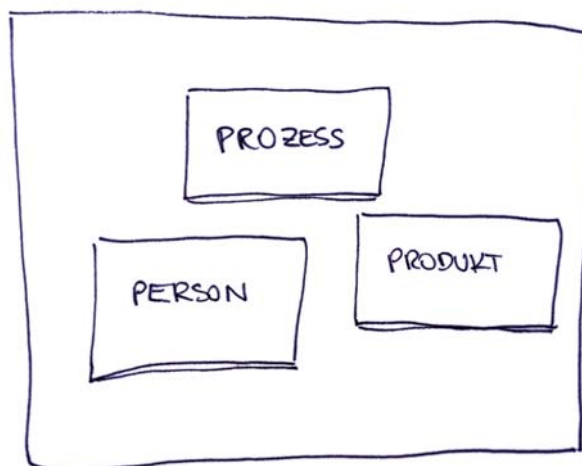
CRITICAL FRIEND

Während des gesamten Forschungszyklus können immer wieder Feedback und Reflexionsphasen stattfinden, in denen eine Vertrauensperson, z.B. die Lehrperson oder eine Mitschülerin/ein Mitschüler hinzugezogen wird, um die bisherigen Vorgehensweisen, Erkenntnisse und Ergebnisse zu besprechen. Der Critical Friend nimmt sich Zeit, die Forschungsfrage und das dahinter stehende Anliegen zu verstehen und stellt kritische Fragen bzw. wirft weitere Gesichtspunkte und Perspektiven auf, aus denen die Frage betrachtet und weiter bearbeitet werden könnte.



FEEDBACK GEBEN UND ERHALTEN

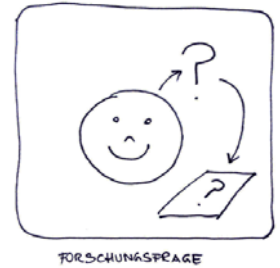
Beim Geben	Beim Erhalten
<ul style="list-style-type: none"> • Empfänger/in direkt ansprechen • Verhalten und nicht Person beschreiben • Konkrete Beispiele nennen • Im „Hier und Jetzt“ bleiben • Eigenen Eindruck zur Verfügung stellen („und das hat auf mich ... gewirkt“) • Die eigenen Kriterien offen legen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bei Bedarf Verständnisfragen stellen • Nicht diskutieren, ob Eindrücke der Feedbackgeberin/des Feedbackgebers wahr oder falsch sind • Ev. eigene Eindrücke darstellen • Keine rechtfertigenden Erwidernungen wie „ja aber“, sondern einfach mitnehmen



Literatur

Wustinger, R. & Braun, R. (2008). *KoSo. Lehr- und Arbeitsbuch für den Sozialkompetenzunterricht an der Oberstufe*. Wien: Eigenverlag.

1. Schreibe zunächst **dein Thema** auf:
2. Schreibe nun in Form eines **Brainstormings** (d.h. „alles ist erlaubt“) zu den folgenden Fragen in Stichwörtern **Ideen** auf, die Dir dazu einfallen, auch abwegige, absurde, witzige Ideen:
 - Was waren deine allerersten Gedanken zu dem Thema?
 - Was weckt deine Neugier an dem Thema? Worüber möchtest du mehr wissen?
 - Was verbindest du persönlich mit dem Thema? Gibt es einen Bezug zu deinem Alltag, zu deiner Lebensgeschichte, zu eigenen Erlebnissen, zu Interessen und Hobbies?
 - Was erscheint dir an dem Thema unklar, paradox, widersprüchlich, erstaunlich, interessant, wichtig, unerforscht?
3. **Unterstreiche** nun mit einem farbigen Stift, was du weiter verfolgen möchtest.
4. **Grenze** nun **das Thema weiter ein**. Dabei kannst du dich an folgenden Ansatzpunkten orientieren:
 - einen begrenzten Zeitraum (z.B.: Wien zwischen 1989 und 2011)
 - ein Ereignis (z.B.: Mondfinsternis 2014)
 - eine ausgewählte Region bzw. einen Ort (z.B.: Salzburg, Getreidegasse)
 - eine oder mehrere Institutionen/Organisationen/(politische) Systeme (z.B.: Schule)
 - eine oder mehrere Personen bzw. Personengruppen (z.B.: Parkbesucher/innen, etc.)
 - einen oder mehrere inhaltliche Aspekte deines Themas (z.B.: der Einfluss der Eltern auf die Zukunftspläne von Jugendlichen, die Entstehung von Lehrplänen im österreichischen Schulsystem, das Freizeitverhalten von 14-Jährigen in Salzburg)
5. Formuliere nun **in einem Satz** eine möglichst **konkrete Frage**, die du in deiner Forschungsarbeit beantworten möchtest. Z.B.: Wie entsteht...? Wie unterscheidet sich...? Welchen Einfluss hat...? Wie hat sich ... entwickelt?



Achtung: Formuliere keine Warum-Frage, sondern eine konkrete Welche- oder Wie-Frage! Warum-Fragen lösen den Fokus eher auf, Welche- oder Wie-Fragen erfordern Beschreibung und Erklärung und fokussieren das Thema auf einen bearbeitbaren Aspekt.

Literatur

Habersack, S., Grosser, S., Novy, A. & Faschingeder, G. (o. J.). Tool-kit IV. Vom Thema zum Forschungsplan. Abgerufen von http://ungleichevielfalt.at/documents/TK/toolkit_4_Forschungsplan.pdf [12.07.2016].

DER FORSCHUNGSPLAN

AB 6

Der Forschungsplan fügt alle bisherigen Überlegungen zu Forschungsfrage, Methoden oder Aufgaben zusammen und ordnet diese auch zeitlich.



Zentrale Fragen sind dabei:

- Was ist mein Ziel?
- Wann will ich dieses umsetzen?
- Wer ist wofür verantwortlich?

Die Forschungsfrage:

Die Thesen:

Die Methoden:

Das Forschungsfeld:

Die Ziele und der Zeitplan:

	„WAS?“ (Ziel / Frage)	„WIE?“ Methode / Hilfe / Personen / Materialien
Woche 1		
Woche 2		
Woche 3		

Literatur

Habersack, S., Grosser, S., Novy, A. & Faschingeder, G. (o. J.). Tool-kit IV. Vom Thema zum Forschungsplan. Abgerufen von http://ungleichevielfalt.at/documents/TK/toolkit_4_Forschungsplan.pdf [12.07.2016].

DURCHFÜHRUNG

AB 7

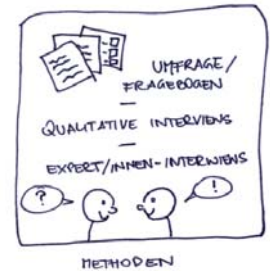
FORSCHUNGSMETHODEN & INSTRUMENTE

BEFRAGUNG MIT FRAGEBOGEN

Eine Befragung dient dazu, Informationen über Einstellungen, Meinungen, Wissen und Verhaltensweisen von Menschen zu gewinnen. Sie wird eingesetzt, um ein Meinungsbild einer größeren Menschenmenge (z.B. der Schüler/innen einer Schule oder der Bevölkerung einer Stadt) zu bestimmten Themen oder Fragen zu erhalten.

Für eine Befragung ist vorab ein Fragebogen zu erstellen.

- Empfehlenswert ist, mit einem Brainstorming zu beginnen, die Ideen zu clustern und daraus resultierende Fragen zu bilden. Je nach Erkenntnisinteresse ist es ratsam, 7-10 Fragen mit Multiple Choice-Antworten zu formulieren.
- Anschließend testest du die Fragen in einem ersten Durchlauf mit einer kleineren Gruppe. So kannst du feststellen, ob sie zu auswertbaren und für die Forschungsfrage relevanten Antworten führen, und den Fragebogen anschließend gegebenenfalls noch einmal zu überarbeiten.
- Darauf folgt die Befragung einer größeren Gruppe, die idealerweise „repräsentativ“ einen guten Schnitt durch die Gesellschaftsgruppe darstellt, über die du mehr erfahren willst. Eine gute Stichprobe besteht aus mindestens 100 Personen. Der Fragebogen sollte außerdem genaue Angaben über Alter und Geschlecht der Befragten beinhalten.



QUALITATIVE INTERVIEWS MIT LEITFRAGEN

Ein qualitatives Interview dient dazu, die subjektive Sichtweise von Personen auf Ereignisse, Zukunftspläne, Meinungen oder sonstige Erfahrungen mit ihrer Lebenswelt in Erfahrung zu bringen. Es arbeitet mit offenen Fragen und lässt so den Befragten viel Spielraum beim Antworten.

Ein Interview benötigt einiges an Vorarbeit:

- Kontakt: Mach dir Gedanken, wen du zu deiner Forschungsfrage interviewen möchtest. Kontaktiere die Personen und vereinbare einen Interview-Termin.
- Leitfragen: Überlege dir, was du wissen willst und formuliere daraus Fragen. Empfehlenswert sind offene Fragen, die nicht mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden können, wie z.B. „Wie wichtig ist XY für Dich/Sie und warum?“ oder „Was versteht man Ihrer Ansicht nach unter „XY“?“
- Reihenfolge der Fragen: Schau dir anschließend deine Fragen gut an, frage dich, worauf die betreffende Person wirklich antworten kann und streiche die „unmöglichen“ Fragen weg. Überlege dir eine Reihenfolge für deine Fragen. Sie sollten aufeinander aufbauen und thematisch geordnet sein.
- Zusatz-Fragen: Stelle dich darauf ein, dass du nicht immer die Antwort bekommen wirst, die du gerne hören willst. Überlege dir Zusatz- oder Ausweich-Fragen. Beachte: Gute Fragen sind solche, die interessante Antworten hervorrufen und zu einem lebhaften Gespräch führen.

EXPERT/INNEN-INTERVIEWS MIT LEITFADEN

Expert/innen-Interviews sind Interviews mit Personen, die aufgrund langjähriger Erfahrung über bereichsspezifisches Wissen und Können verfügen.

Bei der Vorbereitung gehst du ähnlich vor wie bei qualitativen Interviews (Auswahl der Befragten aufgrund ihres Wissens, Kontaktherstellung, Leitfragen...).

Wenn zu einer Fragestellung ausreichend Literatur zur Verfügung steht, empfiehlt es sich, diese Quellen erst einmal zu nutzen und darauf aufbauend interessante Fragen für die Expert/innen zu formulieren. Wichtig ist neben dem persönlichen Respekt, der allen Befragten gezollt werden sollte, auch deine Anerkennung für sie als Expert/innen. Mache dir Gedanken darüber, in welcher Rolle du ihnen gegenüber treten möchtest: als ebenbürtige/r Forscher/in, als interessierte/r Schüler/in....

Literatur

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg: Springer.

Gläser, J. & Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reinert, A. (2007). *Ein Interview vorbereiten und durchführen*. Abgerufen von www.eva-stuttgart.de/fileadmin/Redaktion/pdf/schatten_und_licht/M2_Ein_Interview_vorbereiten_und_fuehren.PDF [02.10.2016].

Weitere Methoden

Habersack, S., Grosser, S., Novy, A. & Faschingeder, G. (o. J.). *Tool-kit IV. Vom Thema zum Forschungsplan*. Abgerufen von http://ungleichvielfalt.at/documents/TK/toolkit_4_Forschungsplan.pdf [04.10.2016].

WAS IST EINE AUSWERTUNG?

In der Wissenschaft wird ein Interview, eine Gruppendiskussion oder ein ausgefüllter Fragebogen als Datenmaterial bezeichnet. Diese Daten sind zum Beispiel Antworten, Erzählungen oder Aussagen, die aus Wörtern in schriftlicher oder mündlicher Form bestehen.

Damit du verstehen kannst, welchen Wert diese Daten für eine Frage oder ein Thema haben, musst du sie auswerten. Grundsätzlich ist die Auswertung von quantitativen und qualitativen Methoden unterschiedlich:

- In der **quantitativen** Analyse werden zählbare Eigenschaften gemessen und dargestellt.
- **Qualitative** Analysen versuchen die erhobenen Inhalte in Zusammenhang mit ihrem sozialen Umfeld zu sehen. Es wird vor allem aus der subjektiven Perspektive der handelnden Personen betrachtet und beschrieben.



WAS IST EINE INTERPRETATION?

Interpretation bezeichnet den Weg von den Daten zur Auswertung. Das bedeutet, dass Interpretation dabei hilft von deinem Interview zu der Beantwortung deiner Forschungsfrage zu kommen und einen Bereich der Gesellschaft besser zu verstehen.

Interpretation heißt, die vielen Bedeutungen hinter einer Aussage zu erkennen und zu verstehen:

- Bei einem **Fragebogen** bedeutet das, Antworten zu zählen und einen Wert in Zahlen oder Prozenten auszudrücken.
Beispiel: 34% aller Mädchen in der 3. Klasse NMS möchten Krankenschwester werden.
- Bei einem **Interview** bedeutet Interpretation, die versteckten Bedeutungen von Aussagen heraus zu kitzeln.
Beispiel: „Mein Vater sagt mir immer, ich solle lernen, lernen, lernen. Immer nur das und dann sagt er das immer mit einer ganz lauten Stimme und schreit mich fast schon an.“ = Der Vater versucht einen starken Einfluss auf die Schullaufbahn der Tochter auszuüben. Dies wird nicht als positiv empfunden.

Literatur

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg: Springer.

Habersack, S., Grosser, S., Novy, A. & Faschingeder, G. (o. J.). *Tool-kit III. Interviewauswertung*. Abgerufen von http://ungleichevielfalt.at/documents/TK/toolkit_3_Auswertung.pdf [18.09.16]

ELEVATOR PITCH

Der Elevator Pitch (oder auch Elevator Speech „Aufzugspräsentation“) ist ein kurzer, informativer und prägnanter Überblick einer Idee für eine Dienstleistung oder ein Produkt. In den 1980er Jahren nutzten junge karriereorientierte Geschäftsleute die Dauer einer Aufzugsfahrt (30 Sekunden), um Vorgesetzte von ihren Anliegen zu überzeugen.

Kennzeichen: herausstechende 30-Sekunden-Präsentation durch gedankliche Bilder, Vergleiche und Beispiele gemäß der AIDA-Formel (Attention-Interest-Desire-Action).

Vorteile dieser Technik: emotionale Ansprache (neben Zahlen & Fakten) durch bildhafte Sprache, die positive Assoziationen weckt, Körpersprache und Stimme.



PECHA KUCHA

Pecha Kucha ([petscha-kutscha], jap. „wirres Geplauder, Stimmengewirr“) ist eine Vortragstechnik, bei der zu einem mündlichen Vortrag passende Bilder (Folien) an eine Wand projiziert werden. Pecha Kucha wurde in Tokio im Februar 2003 von den Architekten Astrid Klein und Mark Dytham erstmals im Rahmen einer Designveranstaltung verwendet und hat mittlerweile in der Wirtschaft und an Universitäten Verbreitung gefunden.

In Pecha Kucha Nights folgen mehrere dieser Vorträge (etwa 14) hintereinander. Die Themen liegen meist in den Bereichen Design, Kunst, Mode und Architektur.

Kennzeichen: Die Anzahl der Bilder ist 20 Stück, die Projektionszeit je Bild ist 20 Sekunden, die Gesamtdauer also 6 Minuten 40 Sekunden.

Vorteile dieser Technik: kurzweilige, prägnante Präsentation mit rigiden Zeitvorgaben, kein langatmiger Vortrag („death by powerpoint“-Syndrom), KISS-Prinzip (keep it small and simple).

POSTERPRÄSENTATION

Posterpräsentationen eignen sich gut zur bildlichen Darstellung von Forschungsinhalten. Durch die klare Struktur lassen sich komplexe Inhalte vereinfacht, schnell und angenehm lesbar abbilden. Du beschreibst darauf dein Forschungsinteresse, deine Forschungsfrage, die Thesen, die du entwickelt hast, deine verwendeten Methoden und die Ergebnisse, letztere am besten grafisch veranschaulicht.

Die Hauptaussage muss dabei klar ersichtlich sein. Wichtig: Der Haupttext besteht hauptsächlich aus Schlüsselwörtern und nicht aus Fließtext. Weniger ist mehr. Du kannst den Text in verschiedene Spalten gliedern. Jeder Inhalt sollte in einer abgegrenzten Einheit veranschaulicht sein und eine eigene Überschrift haben (z.B. Ziele, Methoden, Resultate, Schlussfolgerungen, etc.). Hebe die Schlussfolgerungen hervor (durch Farben, Grafiken, etc.). Quellenangaben kommen an den Rand des Posters.

Kennzeichen: A2 Poster, Raster, Schlüsselwörter, optische Gliederung, Überschriften, Grafiken.

Vorteile dieser Technik: klar und übersichtlich, dank systematischer, klar gegliederter Visualisierungen.

Literatur

Pecha Kucha (2016). Pecha Kucha. Abgerufen von www.pechakucha.org/faq [03.10.16].

Universität Heidelberg (2016). Hinweise zur Posterpräsentation. Abgerufen von www2.ibw.uni-heidelberg.de/~aeschule/Posterpraesentationen.pdf [03.10.16]

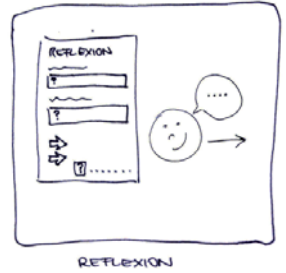
University of Denver (2016). Elevator Pitch. Abgerufen von www.du.edu/career/networkingandevents/networkingtips/elevator.html [03.10.16].

REFLEXION

AB 10

Dieses Blatt dient dir zur Reflexion und Bewertung des Verlaufs deines Projekts. Was nimmst du für weitere Projekte an Erfahrungen und Lektionen mit?

- Nimm dir deinen bereits bearbeiteten Forschungsplan zur Hand.
- Vergleiche das ursprünglich geplante Vorhaben mit dem tatsächlich durchgeführten Projekt und notiere deine Erkenntnisse.



Bist du vom eigentlichen Plan abgewichen? Wenn ja, wann, wie und warum?

War die Zeitplanung realistisch? Inwiefern (nicht)?

Welche Methoden waren zielführend? Welche weniger? Warum?

Was waren Stolpersteine? Wie hast du sie umschifft oder überwunden?

Was waren nennenswerte Erfolge und Teilziele? Wie hast du diese erreicht?

Was würdest du das nächste Mal beim nächsten Projekt wieder machen? Was würdest du anders machen?

Was möchtest du dir sonst noch für dein nächstes Projekt notieren?

TECHNIKEN FORMATIVEN ASSESSMENTS

TECHNIKEN ZUR ERHEBUNG VON VORWISSEN ODER VERSTÄNDNIS¹:

- Background Knowledge Probe: zu Beginn eines Jahres/Kurses erstellt L wenige Fragen (Multiple Choice, kurze offene Fragen, o.ä.) zu relevanten Themen, auf die aufgebaut werden soll, um den generellen Kenntnisstand der Gruppe zu erheben; S antworten anonym
- Misconception/Preconception Check: S schreiben ihre Vorstellungen zu einem Thema in Stichworten auf, L erkennt Vorwissen sowie falsche Annahmen
- One Minute Paper: S beantworten schriftlich zwei Fragen: Was ist das Wichtigste, das du heute gelernt hast? Welche Fragen bleiben für dich nach dieser Unterrichtseinheit offen oder unklar?
- The Muddiest Point: S beantworten schriftlich die Frage: Welcher Punkt ist heute für dich am unklarsten geblieben?

TECHNIKEN ZUR ERHEBUNG VON ANALYSE-FÄHIGKEITEN UND KRITISCHEM DENKEN:

- Categorizing Grid: S bekommen einen Raster mit wenigen übergeordneten Kategorien und einige vorgegebene Begriffe, Bilder, Formeln o.ä., die sie den Kategorien unterordnen, um Zugehörigkeit oder Hierarchien aufzuzeigen
- Pro and Con Grid: S schreiben zu einem Thema/Konzept jeweils drei Vor- und Nachteile auf

TECHNIKEN ZUR ERHEBUNG VON KREATIVEM DENKEN:

- World Journal: S fassen einen Text in einem Wort zusammen und argumentieren in wenigen Sätzen, warum sie dieses Wort gewählt haben
- Approximate Analogies: L erfragt Analogien im Format „A steht zu B wie C zu D“ und gibt dabei A, B und ev. C vor
- Invented Dialogues: S schreiben einen Dialog mit einer berühmten thematisierten Person, in dem sie echte Zitate in Kontext setzen oder die Ideen der Person gegenüber dem Dialog-partner frei argumentieren

TECHNIKEN DER ERHEBUNG VON PROBLEMLÖSEN:

- Problem Recognition Tasks: S bekommen eine kurze Liste von Fällen, deren zugrunde liegendes Problem sie herausfinden und benennen
- What's the Principle?: aufbauend auf Problem Recognition Tasks skizzieren S kurz Herangehensweisen und Prinzipien, um die Probleme zu lösen

TECHNIKEN ZUR ERHEBUNG VON ANWENDUNG UND DARSTELLUNG:

- Directed Paraphrasing: S erklären die Inhalte der Unterrichtseinheit in ihrer eigenen Sprache schriftlich in zwei bis drei Sätzen einem imaginären Zielpublikum (von S, Eltern, o.ä.)
- Applications Cards: S überlegen den Transfer des Inhalts der Unterrichtseinheit in die Praxis und schreiben passende Anwendungsgebiete dafür auf Kärtchen
- Student-Generated Test Questions: S entwerfen selbst einige Testfragen in Hinblick auf eine Überprüfung in den nächsten Wochen

TECHNIKEN ZUR ERHEBUNG VON EINSTELLUNGEN UND WERTEN:

- Classroom Opinion Pools: S zeigen durch das Heben der Hand Zustimmung oder Ablehnung einer Idee/eines Konzepts
- Double-Entry Journals: S lesen vorgegebene Texte und notieren ihre Überlegungen und Fragen zu selbst gewählten Passagen, in einer zweiten Runde erklären Sie, warum die gewählten Passagen für sie von Bedeutung sind
- Course-Related Self-Confidence Surveys: S beantworten anonym einen kurzen Fragebogen mit einer 5-teiligen Skala zu ihrer Selbstsicherheit in Bezug auf fachbezogene Fertigkeiten oder bei bestimmten Aufgaben

TECHNIKEN ZUR ERHEBUNG VON SELBSTBEWUSSTSEIN ALS LERNENDE:

- Focused Autobiographical Sketches: S schreiben max. zwei Seiten über ein Lernerlebnis, das ihr Lernen im gegebenen Fach beeinflusst hat und noch heute Auswirkungen hat
- Goal Ranking and Matching: S schreiben die Ziele oder Kompetenzen auf, die sie im Unterrichtsjahr erreichen möchten und nummerieren sie nach persönlicher Priorität

¹ Die Einteilung in Kompetenzgebiete sowie alle englisch betitelten Techniken wurden von Angelo und Cross (2009) übernommen. Aus Gründen der Platzersparnis wurde die Lehrperson mit „L“ abgekürzt, Schülerinnen/Schüler mit „S“.

TECHNIKEN ZUR ERHEBUNG VON FACHBEZOGENEN LERNKOMPETENZEN,-STRATEGIEN UND -VERHALTEN:

- Productive Study-Time Logs: S notieren in einem Logbuch, wann, wie lange und wie effektiv sie für das gegebene Fach lernen
- Punctuated Lectures: L hält einen Vortrag, stoppt zwischendurch und bittet S zu reflektieren und zu notieren, wie sie sich bisher während des Vortrags verhalten haben und wie dies ihr Verständnis beeinflusst hat; S geben ihre Erkenntnisse anonym ab
- Process Analysis: S notieren in einem Logbuch, welche Arbeitsschritte sie in ihrem selbstständigen Lernen für das gegebene Fach vollziehen, wie zufrieden sie mit deren Effektivität sind und welche Schlüsse sie daraus ziehen

TECHNIKEN ZUR ERHEBUNG VON REAKTIONEN AUF LEHRPERSONEN UND UNTERRICHT:

- Chain Notes: Die/der L beschriftet einen Umschlag mit einer Frage und lässt ihn während des Unterrichts durchgehen; wenn S den Umschlag bekommen, schreiben sie Kurzkomentare auf kleine Zettel und geben ihn weiter
- Teacher-Designed Feedback Forms: L erstellt selbst einen Feedback-Bogen mit einigen für sie/ihn persönlich relevanten Fragen (Multiple Choice, Skalen, offene Fragen, o.ä.) zum eigenen Unterricht
- Group Instructional Feedback Technique: S beantworten schriftlich drei Fragen: Was funktioniert gut? Was funktioniert nicht gut? Was kann getan werden, um es zu verbessern?

TECHNIKEN ZUR ERHEBUNG VON REAKTIONEN AUF AKTIVITÄTEN, AUFGABEN UND MATERIALIEN:

- Caesar-Urteil: S antworten auf die Frage: Wie sehr hat euch diese Aktivität/die heutige Unterrichtseinheit genutzt?, indem sie die rechte Hand heben und mit dem Daumen nach oben, links oder unten zeigen.
- RSQC2 (Recall, Summarize, Question, Connect, Comment): Wiederholungsstrategie für zuvor behandelte Inhalte: Hauptinhalte in Erinnerung rufen, Zusammenfassen, offene Fragen notieren, Zusammenhänge zu Vorwissen und aktuellen Themen herstellen, Unterrichtsweise kommentieren (was mir am meisten/wenigsten genutzt hat, war...); Notizen der S einsammeln oder gemeinsam besprechen und ergänzen
- Group-Work Evaluations: L erstellt kurzen, anonymen Fragebogen über die Zusammenarbeit nach einer Gruppenarbeit
- FAWU (Feedback für Arbeitsweisen im Unterricht) des ÖZBF: S reflektieren die Bedeutung ihres Lernens im betreffenden Fach und geben auf einem Rückmeldebogen Feedback zu unterschiedlichen Methoden (vgl. *FAWU Anleitung für Lehrpersonen, S. A70* und *FAWU Feedbackbogen für Schüler/innen, S. A71*)

Zum Einsatz der Techniken des formativen Assessments empfehlen Angelo und Cross (2009):

1. Wenn eine Technik Sie nicht anspricht, ihrer Intuition oder ihrem professionellen Urteil widerspricht, verwenden Sie sie nicht.
2. Machen Sie formative Leistungserhebung nicht zu einer selbst auferlegten Pflicht oder Belastung.
3. Probieren Sie die Technik zuerst selbst aus, bevor Sie Ihre Schüler/innen darum bitten.
4. Geben Sie Ihren Schülerinnen/Schülern mehr Zeit, als Sie selbst zur Beantwortung benötigen würden.
5. Schließen Sie die Feedbackschleife: Überlegen Sie sich vor der Erhebung, wie Sie auf die Ergebnisse reagieren könnten bzw. möchten und geben Sie Ihren Schülerinnen/Schülern immer Rückmeldung.

Lehrer/innen sollen sich regelmäßig folgende drei Fragen stellen:

1. Welche grundlegenden Kompetenzen und welches Wissen möchte ich meinen Schülerinnen/Schülern beibringen?
2. Wie kann ich herausfinden, ob die Schüler/innen diese lernen?
3. Wie kann ich meinen Schülerinnen/Schülern helfen, besser zu lernen?

Literatur

Angelo, T. A. & Cross, K. P. (2009): *Classroom Assessment Techniques* (2. Aufl.). San Francisco: Jossey-Bass.

Empfehlenswerte Online-Plattformen für formatives Assessment

Socrative: www.socrative.com

Kahoot: <https://getkahoot.com>

Quizlet: <https://quizlet.com>

Liebe Lehrerin, lieber Lehrer!

Der *Feedbackbogen zu Arbeitsweisen im Unterricht (FAWU)* wurde vom ÖZBF entwickelt und dient dazu, einfach und rasch zu erfassen, wie Ihre Schüler/innen bestimmte Arbeitsweisen, die Sie in Ihrem Unterricht anwenden, erleben.

Die Schüler/innen visualisieren, wie hilfreich sie diese Arbeitsweisen für ihren eigenen Lernerfolg einschätzen und können Ihnen zusätzlich spezielle Interessen und Bedürfnisse mitteilen. Dafür sollte zwischen Ihnen und der Klasse eine vertrauensvolle Feedback-Atmosphäre bestehen.

Die Ergebnisse des FAWU helfen Ihnen, Ihren Unterricht der jeweiligen Klasse oder Gruppe anzupassen.

Vorbereitung des FAWU

- Zusammenfassen der Lernbereiche in Ihrem Fach für die Besprechung mit Ihren Schüler/innen (Beispiel siehe Abb. 1)
- Unterteilen des FAWU-Kreises in Segmente (Anzahl nach Bedarf)
- Beschriften der Segmente (Beispiel siehe Abb. 2)
- Kopieren des Blattes für alle Schüler/innen der Klasse sowie einmal für die Auswertung

Lernen in BE heißt Fähigkeiten und Wissen in den folgenden Bereichen zu erwerben:

- Sachverhalte bildnerisch darstellen
- sich bildnerisch in einer persönlichen Weise ausdrücken
- künstlerische/gestalterische Techniken anwenden
- visuelle Produkte für bestimmte Zwecke herstellen
- über visuelle Produkte kommunizieren
- visuelle Produkte im gesellschaftlichen und historischen Zusammenhang verstehen und deuten
- sich grundlegendes Wissen über Erscheinungsformen und historische Entwicklung in Kunst und Alltagsästhetik aneignen

Außerdem geht es um die Weiterentwicklung von

- sprachlicher Ausdrucksfähigkeit
- Teamfähigkeit
- Empathiefähigkeit
- Fähigkeit zum eigenverantwortlichen Arbeiten
- Planungskompetenz und Zeitmanagement
- Ausdauer und Durchhaltevermögen

Abb.1: Beispiel Lernen in BE, verwendet für die 9. Schulstufe

Durchführung des FAWU:

1. Lernbereiche mit der Klasse besprechen – diese Informationen sollen sichtbar bleiben (Tafelbild, Folie, Kopien...)
2. FAWU ausfüllen lassen
3. Kreuze der Schüler/innen in die Auswertungskopie des FAWU übertragen, Antworten auf die Zusatzfragen sammeln
4. Mit den Schülerinnen und Schülern über das Ergebnis der Klasse und Folgerungen für den Unterricht sprechen (Einzelgespräche bei Bedarf)

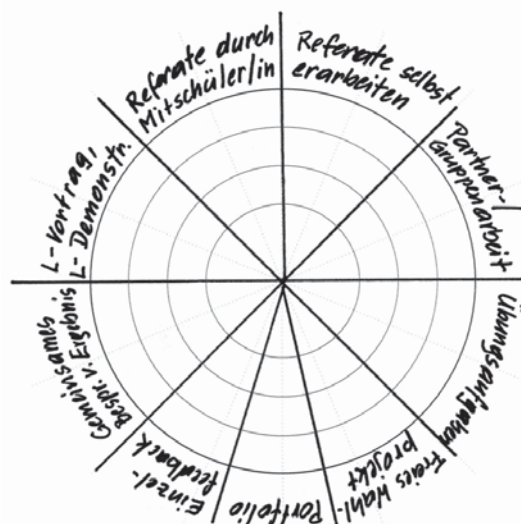


Abb.2: Beispiel für einen beschrifteten FAWU-Kreis

Sie können FAWU von der Website des ÖZBF downloaden: www.oezbf.at/fawu 

Wir würden uns freuen, wenn Sie uns Ihre Erfahrungen mit dem FAWU mitteilen.

Bitte schreiben Sie ein E-mail an christina.klaffinger@oezbf.at.



Name:

FAWU – Feedback für Arbeitsweisen im Unterricht für das Fach

Wie gut helfen dir diese Arbeitsweisen beim Lernen in unserem Fach?

Die Sektoren des Kreises stehen für Arbeitsweisen in unserem Unterricht. Setze in jedes der Segmente ein Kreuz, das zeigt, wie stark dich diese Arbeitsweise beim Lernen unterstützt:

- Je weiter **innen** du ein Kreuz setzt, umso mehr unterstützt dich die Methode beim Lernen.
- Je weiter **außen** du ein Kreuz setzt, desto weniger nützt diese Methode für dein Lernen.

Du kannst Überlegungen oder Kommentare zu deinen Kreuzen hinzufügen. Es soll klar sein, worauf sich deine Anmerkungen beziehen.

Zum Abschluss habe ich noch drei allgemeine Fragen zu unserem Unterricht an dich:

Gibt es Bereiche, wo du mehr in die Tiefe gehen oder mit denen du dich intensiver auseinandersetzen möchtest?

- ja, nämlich: nein

Hast du Interessen oder Fähigkeiten, die in unserem Unterricht Platz finden sollten?

- ja, nämlich: nein

Gibt es weitere Arbeitsweisen, die dir beim Lernen zusätzlich helfen würden?

- ja, nämlich: nein

ARTEN FÖRDERORIENTIERTER LEISTUNGSRÜCKMELDUNG

Der förderorientierten Leistungsrückmeldung, bei der Schüler/innen und Lehrer/innen im gegenseitigen Dialog stehen, kommt in der Begabungs- und Exzellenzförderung ein besonderer Stellenwert zu. Sie bezeichnet Varianten von Feedback, die konkrete Weiterentwicklung im Lernen der Schüler/innen anregen. Leistungsfördernd sind nach Hattie und Timperley (2007) v.a. folgende drei Arten des Feedbacks:

FEEDBACK MIT FOKUS AUF DIE AUFGABE:

Dabei handelt es sich meist um korrigierendes Feedback. Es geht um klare Rückmeldungen zur Qualität der bearbeiteten Aufgabe: Was in Bezug auf klare Kriterien gut gelungen ist und was noch wie verbessert werden kann, z.B. „Der Aufbau des Textes ist sehr klar, du solltest jedoch dieses Argument noch mit mehr Hintergrundinformationen verstärken.“

FEEDBACK MIT FOKUS AUF DEN LERN- UND ARBEITSPROZESS:

Die Schülerin/der Schüler erhält Hinweise, die sich auf den Prozess der Produkterstellung oder der Fragenbeantwortung beziehen – z.B. „Dein Text ist für die Leserinnen und Leser leichter verständlich, wenn du den Leitfragen folgst, die wir im Buch auf S. 56 gelesen und besprochen haben.“

FEEDBACK MIT FOKUS AUF DIE SELBSTWIRKSAMKEIT:

Feedback kann auf die Selbstregulierung im Lernprozess abzielen, indem es den Aufbau von Fähigkeiten zur Selbstreflexion unterstützt oder das Selbstvertrauen stärkt. Es soll die Schülerin/den Schüler ermutigen, mit neuem Elan weiterzuarbeiten – z.B. „Du kennst schon die Schlüsselkomponenten für einen gelungenen Schlussteil und hast auch bereits bewiesen, dass du sehr gute Schlusspassagen schreiben kannst. Überprüfe für dich, inwiefern du diese Komponenten in deinem Text angewendet hast.“

Entwicklungsorientiertes Feedback hilft den Lernenden, angestrebte Ziele besser zu verstehen, zu erkennen, wie sie diese Ziele erreichen können und worin weitere Herausforderungen bestehen könnten. Wichtig ist dabei stets, dass das Lernen und der Arbeitsprozess im Fokus des Feedbacks stehen und nicht die Person. Persönlichkeitsbezogene Rückmeldungen wie „Du bist ja so klug!“ bewirken bei oftmaliger Wiederholung die ungünstige Überzeugung, Leistungsvermögen sei angeboren und daher durch Lernen nicht steigerbar („fixed mindset“). Lernen wird aus dieser Sicht als Eingeständnis von zu geringer Intelligenz betrachtet, Leistung müsse ohne Lernen entstehen. Erfahren Schüler/innen mit dieser Einstellung Rückschläge durch (noch) zu hohe Anforderungen, sehen sie keine Möglichkeit zur Verbesserung („Mathe kann ich einfach nicht“).

Ideal ist es dagegen, ein dynamisches Selbstbild und die Denkweise zu fördern, dass Leistung durch gezielte Lernprozesse – und daher durch Lernen und Üben – entsteht („growth mindset“).

Literatur

Dweck, C. S., Walton, G. M. & Cohen, G. L. (2014). *Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning*. Seattle: Bill & Melinda Gates Foundation.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. *Review of Educational Research*, 77 (1), S. 81-112.

Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von Beywl, W. & Zierer, K.; Baltmannsweiler: Schneider Verlag Ho-hengehren.

Shute, V. J. (2008). *Focus on formative feedback*, *Review of Educational Research*, 78 (1), S. 153-189.

FEEDBACKRASTER FÜR PRÄSENTATIONEN



Kriterium	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4
Aufbau				
Einstieg	Kein Einstieg erkennbar	Führt in das Thema ein	Erregt Aufmerksamkeit	Spannend und Neugier erregend
Übergänge zwischen den Teilen	Keine Übergänge erkennbar	Verbindung mit Worten	Verbindung mit Ideen	Spannender Übergang über Ideen
Schluss	Kein Schluss erkennbar	Wenig spannender Schluss	Anknüpfung an Einstieg	Kraftvoll und Aufmerksamkeit erregend
Inhalt				
Richtigkeit	Drei oder mehr inhaltliche Fehler	Zwei inhaltliche Fehler	Ein inhaltlicher Fehler	Alle Informationen sind korrekt
Dokumentation	Keine Quellen genannt	Eine Quelle genannt	Zwei Quellen genannt	Drei oder mehr Quellen genannt
Zitate	Keine Zitate	Ein Zitat, um die Sache zu unterstützen	Zwei Zitate, um die Sache zu unterstützen	Drei oder mehr Zitate, um die Sache zu unterstützen
Vortrag				
Augenkontakt	Der Vortrag wird abgelesen	Gelegentlicher Augenkontakt zum Publikum	Ständiger Augenkontakt zu manchen Leuten	Ständiger Augenkontakt zum gesamten Publikum
Stimme	Kaum zu hören	Nur vom Publikum in den ersten Reihen zu hören	Von fast allen Zuhörern zu hören	Laut und deutlich von allen Zuhörern zu hören
Gesten	Keine vorhanden	Wenige Gesten vorhanden	Benutzt gelegentlich Gesten, um den Inhalt deutlicher zu machen	Benutzt häufig Gesten, um den Inhalt deutlicher zu machen
Visualisierungen				
Bilder und Graphiken	Keine vorhanden	Nur wenige Bilder und Graphiken eingesetzt	Einige Bilder und Graphiken angemessen eingesetzt	Bilder und Graphiken kreativ eingesetzt, um den Vortrag zu stützen
Optische Wirkung	Keine vorhanden	Nur wenig optische Wirkung vorhanden	Erregt Aufmerksamkeit	Optische Stimulierung des Publikums
Beziehung zum Thema	Keine vorhanden	Nur wenig Beziehung zum Thema erkennbar	Deutliche Beziehung zum Thema	Klare Beziehung zum Thema, stützt den Vortrag

Aus Bastian, J., Combe, A. & Langer, R. (2007). *Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen* (S.148). Weinheim: Beltz.

PEER-FEEDBACK ZU ENGLISCHEN TEXTEN

Peer-Feedback lässt sich z.B. sehr gut zur Optimierung von Texten einsetzen. Texte, die Schüler/innen im Unterricht oder als Hausübung produziert haben, werden paarweise ausgetauscht. Mithilfe



des folgenden Auftrags „How to give feedback on texts“ bearbeitet eine Schülerin/ein Schüler im Englischunterricht jeweils den Text einer/eines anderen.

How to give feedback on texts¹

1. Say what you liked best about the text. Be precise: talk about certain sentences, paragraphs, words you like/you find striking.
2. Write down questions that come to your mind while reading the text:
 - Could you understand every sentence?
 - Did the writer use the words correctly?
 - Can the arguments/the course of events/the plot be understood?
 - Are there any open questions after reading?
 - What could have been added?
3. What did the writer want to convey? Finish the following sentences:
 - “I think this text was written in order to show that ...”
 - “This text reports on/describes ...”
4. Describe what effect the text had on you as a reader:
 - “When I started reading I felt ...”
 - “After reading the text it made me ...”
 - Look for reasons why/where the text made you feel surprised/astonished/concerned/...

Selbstverständlich müssen sich die Schüler/innen erst daran gewöhnen, Peer-Feedback zu geben und die Texte der anderen zu „optimieren“, nicht zu „verbessern“. Zu Beginn werden sie schnell fertig sein und es wird ihnen schwer fallen, über die Texte der anderen zu reden. Deshalb sind auch die Leitfragen nötig. Zudem ist wichtig, dass die Lehrerin/der Lehrer für Fragen zur Verfügung steht und die Optimierungsprozesse unterstützt. Denkbar ist auch, die Texte der Schüler/innen zu anonymisieren (Schüler/innen schreiben den Text mit dem Computer, ohne Angabe des Namens). Dann folgt die „Optimierungsphase“ und erst dann wird aufgelöst, von wem der Text stammt.

¹ Zur Verfügung gestellt von Mag. Ulrike Kempter, ehem. AHS-Lehrerin, PH OÖ Bereiche Unterrichtsentwicklung / Begabungs- und Begabtenförderung; adaptiert für Englisch.

[Handwritten signature in red ink]

