

Wege in der Begabungsförderung

Förderung durch Beschleunigung und Vertiefung



Drehfüßmodell



Einflussfaktoren

Persönlichkeitsmerkmale

- Leistungsmotivation
- Stressbewältigung
- Arbeits- und Lernstrategien

Umweltmerkmale

- Familie
- Unterrichtsqualität
- Klassen- und Schulklima
- Kritische Lebensereignisse

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

Bundeslandkoordinationsstellen
www.oezbf.at > Kooperationen > Nationale Partner

news&science
Begabtenförderung und Begabungsforschung

www.oezbf-impulse.at
Plattform für Materialien

www.oezbf.at/plakat



BM.WLF^a bm:uk

Inhalt

1.	Begabungsförderung.....	3
1.1.	Begabung – eine Begriffsklärung.....	3
1.2.	Begabungsförderung – Begabtenförderung – Exzellenzförderung.....	3
1.3.	Begabungsförderung im Unterricht	3
2.	Begabungen individuell, ganzheitlich und systemisch fördern	5
2.1.	Zur Lehrer/innen-Rolle in der individuellen Förderung	5
3.	Beschleunigung und Vertiefung	6
4.	Einflussfaktoren und Begabungsbereiche	6
5.	Drehtürmodell.....	8
6.	Lernverträge	9
7.	Portfolio	10
8.	Differenzierte Lernziele und Lernprodukte: Begabungsförderung im Klassenunterricht	11
8.1.	Der Zwei-Phasen-Unterricht.....	13
8.2.	Assignments	13
8.3.	Blooms Lernzieltaxonomie	15
8.4.	Hausaufgaben/Übungsaufgaben.....	16
8.5.	Flipping the classroom	17
9.	Lerninseln	18
10.	Flexible Gruppierung.....	18
11.	Offene Aufgaben	19
12.	Forschendes Lernen	20
13.	Stationenlernen.....	21
14.	Atelierbetrieb	22
15.	Förderorientierte Leistungsrückmeldung und entwicklungsorientiertes Feedback	22
16.	Mentoring & Tutoring	23
17.	Coaching.....	24
18.	Beratung.....	25
19.	Anhänge	26
19.1.	Vereinbarung Drehtür	26
19.2.	Lernvertrag Drehtür	27
19.3.	Lernvertrag mit Projektüberlegungen zur Arbeit an einem individuellen Projekt (Sekundarstufe)	28
19.4.	Bausteine eines Contracts.....	31
19.5.	Evaluation des Contractings	33
19.6.	Elemente des Talent Portfolios von J. Renzulli.....	34
19.7.	Vorlagen für Assignments	35
19.8.	Der Forschungszyklus	37
19.9.	Forschungsfrage entwickeln.....	39

1. Begabungsförderung

1.1. 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 und 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 musischen-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“ dem der „Begabungs- und Exzellenzförderung“ weitgehend gewichen.

1.2. 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, richtet sich aber meist 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 Begabungsförderung - als 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 begabten Menschen, die maßgeblich zur Weiterentwicklung der Gesellschaft beitragen können und wollen, zur Leistungsexzellenz zu führen.

1.3. 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, die 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.“

Begabung muss entwickelt werden. Die Voraussetzungen sind eine fördernde Lernumgebung, aber auch Eigeninitiative und Selbstverantwortung der Lernenden. Eine begabungsfördernde Lernkultur wird die Lernenden auch im Hinblick auf diese Kompetenzen fördern.

„Schüler/innen wachsen über sich selbst hinaus.“

Begabungsfördernder Unterricht unterstützt das Vertrauen der Schüler/innen in sich selbst und ihre Fähigkeiten, so dass sie es wagen, weiterzugehen und ihr Potenzial zu erweitern, ohne sich selbst zu überfordern.

„Schüler/innen stehen zu ihrer Leistung.“

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 zumindest streckenweise differenzierender, individualisierender Unterricht, ein Unterricht mit Lernarrangements und Methoden, der allen Schülerinnen und Schülern in ihrer Unterschiedlichkeit entgegenkommt.

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

In der Studie „Respektvolle Differenzierung“ (*Deferential Differentiation*) beschäftigt sich Lannie Kanevsky (2011) mit der Frage, welche Differenzierungsformen als begabt identifizierte Schüler/innen und nicht-identifizierte Schüler/innen am liebsten bzw. am wenigsten in ihrem Lieblingsschulfach mögen. Weiters wird untersucht, ob Unterschiede zwischen den beiden Gruppen in Hinsicht auf die Lernpräferenzen existieren. Zusammengefasst brachte die Studie folgende Ergebnisse:

- Beim Lernen in ihrem Lieblingsfach wünscht sich die Mehrheit der Schüler/innen in beiden 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 zusammenarbeiten 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 „warten, bis jede/r in der Klasse oder Gruppe etwas versteht, bevor wir zu etwas Neuem gehen“ und „die Lehrperson um Hilfe bitten“.
- Lannie 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 spielen ebenso eine gewichtige Rolle. Obwohl die Schüler/innen bei 75 % der beliebtesten Items übereinstimmen, erzielen die beiden Gruppen nicht dieselben Lernerfolge, sofern mit ihren bevorzugten Methoden gearbeitet wird.

Begabte Schüler/innen profitieren von Maßnahmen der inneren 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 Aufgabenstellung), eigenes Forschen (vgl. Forschendes Lernen), Transformation und Transfer von Wissen, systemische Ansätze, unabhängiges Arbeiten, Übung durch Anwendung (statt Drill) und höhere Ebenen des Denkens (vgl. Blooms Lehrzieltaxonomie). 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 mögliche Merkmale begabter Schüler/innen (vgl. Passow & Frasier, 1996).

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.

2. Begabungen individuell, ganzheitlich und systemisch fördern

In den letzten Jahren hat sich der Begabungsbegriff und damit die Sicht auf Begabte stark gewandelt (siehe auch 1.1 Begabung – eine Begriffsklärung). Lange Zeit war ein Trend zur „Testung von Begabten“ bzw. zur „Identifikation von Begabungen“ vorherrschend. Es entstand das Bedürfnis nach leicht zu testenden Einzelkomponenten von Begabung, die es bei der Förderung zu beachten gilt. Begabungen sind jedoch nicht auf eine Liste von Einzelmerkmalen zu reduzieren und es gibt auch kein allgemeingültiges Patentrezept für die Förderung.

Begabungen sind mehrdimensional, dynamisch und systemisch. Begabungen gibt es in unterschiedlichen Bereichen, z.B. sprachlich, logisch-mathematisch, kreativ, musisch-künstlerisch, sozio-emotional, praktisch, psychomotorisch. Begabungen sind nicht ein Leben lang konstant, sondern entwickeln sich abhängig von der Persönlichkeit der/des Einzelnen und ihrer/seiner Umwelt. Für das Erkennen und Fördern von Begabungen in Schule und Unterricht bedeutet das nicht, 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 ihr/e Umwelt, Handeln, Ziele, Kontakte, Motivation, Leistungsdomäne, Eltern, Schulkameraden, Unterricht usw. sind Teil des Lernsystems einer Person. Alle diese Bestandteile müssen detailliert und in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit betrachtet werden, damit geeignete Interventionen gesetzt werden, um aus dem Lernsystem ein begabungs- und leistungsförderliches Umfeld zu machen.

Fragen der systemischen Begabungsförderung, die immer das gesamte System einer/eines Lernenden und nie Einzel-faktoren im Blick hat, sind:

- Welche Aspekte sind zu ihrem/seinem Lernsystem zu zählen?
- Ist ihr/sein Lernsystem begabungsförderlich? Inwiefern?
- Welche Intervention ist sinnvoll, damit ihr/sein Lernsystem begabungsförderlicher wird?
- Wann wird eine Intervention gesetzt und wie wirkt sie?

Systemisch Begabungen zu fördern bedeutet somit, den Blick ganzheitlich auf das gesamte Lernsystem zu richten und konkrete Interventionen zu setzen. Diese Interventionen können auf diversen Ebenen stattfinden, zum Beispiel als Feedback im Unterricht, als Training einer Technik, als Hinweis auf weiterführende Information, als Kontakt zu einer Expertin/einem Experten usw.

In der individuellen Förderung ist die systemische Sichtweise ebenfalls zielführend und wird bewusst angewandt. Begabungen individuell, ganzheitlich und systemisch zu fördern heißt, sich als Begabungsförderer/Begabungsförderin als Teil des Systems wahrzunehmen und eine Intervention zu setzen, daraufhin wieder das System zu beobachten, weitere Interventionen zu setzen und so weiter. Zentral ist, lernförderliche Gelegenheiten zu schaffen, in der die/der Lernende ihr /sein Potenzial optimal entfalten kann.

2.1. Zur Lehrer/innen-Rolle in der individuellen Förderung

Wenn das System einer einzelnen Schülerin/eines einzelnen Schülers betrachtet wird, nimmt die Lehrperson eine zentrale Rolle ein. Sie ist Teil des sozialen Systems und setzt Interventionen. Diese ungemein wichtige Rolle soll der Lehrperson nicht ohne Kommentar zugewiesen werden, sondern sie soll sich mit dieser identifizieren können, d.h. sie sollte sie bewusst für sich annehmen und einnehmen.

Der Auftrag an eine Lehrerin/einen Lehrer in der Schule ist sehr vielfältig: Wissensvermittler/in, Expertin/Experte, Berater/in, Begleiter/in, Coach, Activator, Mentor/in, Lernberater/in, Lernbegleiter/in usw.

Für die individuelle Förderung sind vorrangig vier Modi zielführend (angelehnt an die vier Modi der Beratung nach Radatz 2009, S. 98 ff.): Training – Beratung – Coaching – Begleitung. Welcher Stil gewählt wird, entscheidet die Lehrerin/der Lehrer abhängig von der Situation, der eigenen Person und der Schülerin/dem Schüler.

Training vermittelt fachliches Wissen und baut Können auf (z.B. in einem Fachvortrag).

Beratung verwendet das Know-how der Lehrperson als Expertin/Experte zur Lösung des Problems. Beratung ist sinnvoll, wenn Eile geboten ist. Allerdings gibt hier die/der Schüler/in einen Teil ihrer/seiner Eigenverantwortung ab (indem sie/er z.B. Enrichmentkurse oder Kontakte zu Universitäten vermittelt bekommt).

Coaching regt Weiterentwicklung an. Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei der Schülerin/beim Schüler (z.B. bei der Vereinbarung von Förderzielen).

Begleitung bedeutet gutes Zuhören, ohne aktiv Handlungen zu setzen. Dies braucht Zeit und Geduld und ist z.B. in unabänderlichen Situationen empfehlenswert (z.B. bei der Scheidung der Eltern).

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:

Radatz, S. (2009). *Beratung ohne Ratschlag: Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen*. Wien: Verlag systemisches Management.

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

3. Beschleunigung und Vertiefung

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

Enrichment ist der Überbegriff für Vertiefungsangebote an motivierte, interessierte und begabte Schüler/innen, damit sie sich in ihrem Begabungsbereich spezifisch weiterentwickeln 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).

Akzeleration gibt Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ein vorgegebenes Curriculum beschleunigt zu durchlaufen. Dies kann sowohl auf individueller Ebene (Frühe Einschulung, Überspringen von Schulstufen, Schüler/innen an die Hochschulen usw.) passieren als auch auf Klassenebene (Schnellzugklassen usw.).

4. Einflussfaktoren und Begabungsbereiche

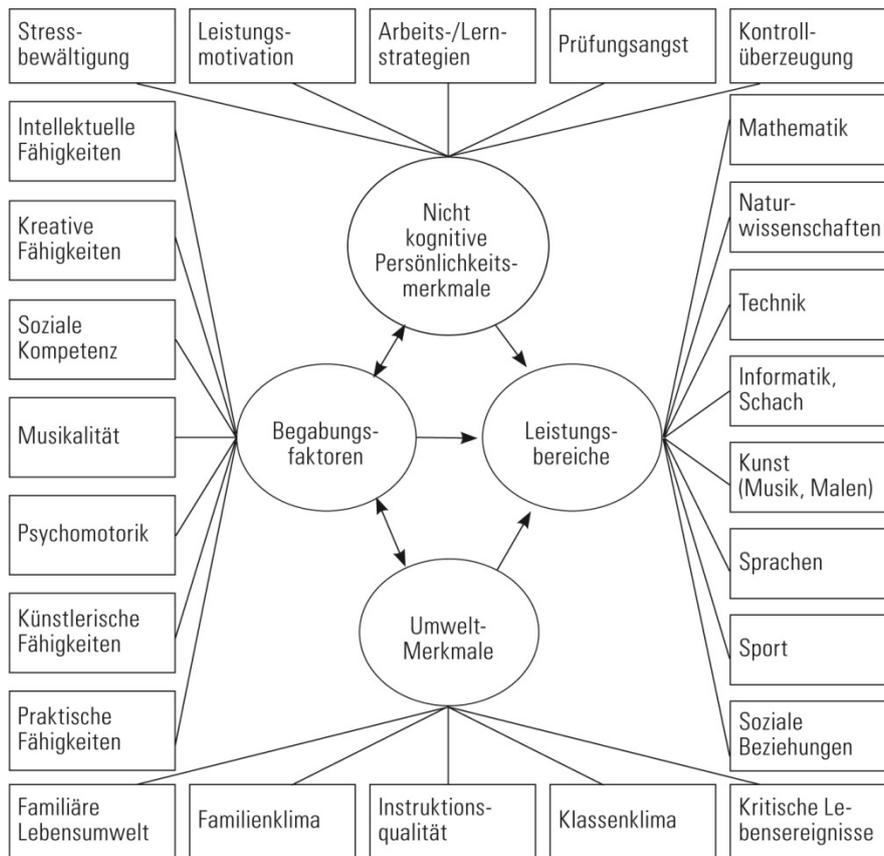
Die genannten Einflussfaktoren und Begabungsbereiche am Plakat sind angelehnt an das Münchner Hochbegabungsmodell (MHBM) nach Kurt Heller, Christoph Perleth und Ernst Hany (1994). Das MHBM geht von einem mehrdimensionalen Prädiktoren-Moderatoren-Modell der Begabungsentwicklung aus und versucht, die Bedingungen für außergewöhnliche Leistungen in verschiedenen Bereichen abzubilden.

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

- Unter Prädiktoren werden **Begabungsfaktoren** verstanden, die – in unterschiedlicher Gewichtung – wichtige Voraussetzungen für außergewöhnliche Leistungen in unterschiedlichen Domänen 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.

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 sind auch von nicht-kognitiven Persönlichkeits- und Umweltmerkmalen geprägt.



Münchner Hochbegabungsmodell

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

Literatur:

- Brunner, E., Gyseler, D. & Lienhard, P. (2005). *Hochbegabung – (k)ein Problem? Handbuch zur interdisziplinären Begabungs- und Begabtenförderung*. Zug: Klett und Balmer.
- Heller, K. A., Perleth, Ch. & Lim, T. K. (2005). *The Munich Model of Giftedness designed to identify and promote gifted students*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of Giftedness* (2. Auflage, S. 147-170). New York: Cambridge University Press.
- Heller, K. A. (2008). *Hochbegabtenberatung*. In Fischer, Ch., Mönks, F. & Westphal, U. (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. & Weilguny, W. (2012). *Psychologische Testverfahren zur Messung intellektueller Begabung*. Salzburg: ÖZBF.

5. Drehtürmodell

Unter dem Begriff „Drehtürmodell“ werden alle pädagogischen Maßnahmen verstanden, die Lernerinnen/Lernern eine „imaginäre Tür“ an einen anderen Lernort öffnen, um sie später wieder an den ursprünglichen Lernort zurückzuführen. Im Kleinsten kann das bedeuten, dass sich Lernende 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](#) sowie Anhänge [Vereinbarung Drehtür](#) und [Lernvertrag Drehtür](#)) 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 (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 wählen lässt. Im Lernvertrag können auch das Thema, die Lernziele, die zu erarbeitenden Produkte und die Rückführung des Erlernten in den Unterricht geregelt werden.

Mögliche Umsetzungen des Drehtürmodells

Im Klassenzimmer/in der Schule/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*) erarbeitet worden sind. Je nach Vereinbarung 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 Regelunterricht 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. www.oezbf.at > Förderung > Schüler/innen an die Hochschulen).

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

Anhänge:

[Vereinbarung Drehtür](#)

[Lernvertrag Drehtür](#)

Weiterführende Links:

Schüler/innen an die Hochschulen:

<http://www.oezbf.net/cms/index.php/schuelerinnen-an-die-unis.html>

<http://www.gifted.uconn.edu/sem/semexec.html>

6. 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 die Möglichkeit, z.B. 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](#)) 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 \(Sekundarstufe\)](#) und [Lernvertrag Drehtür](#)).

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 Klassenvertrags:

Zu Beginn formulieren die Schüler/innen und die Lehrperson gemeinsame 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. [Bausteine eines Contracts](#)). 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 allen 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](#)).

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.

Beispiele für Lernverträge:

Lernvertrag Drehtür

Lernvertrag mit Projektüberlegungen zur Arbeit an einem individuellen Projekt (Sekundarstufe)

Anhaltspunkte zur Erstellung eines Contracts und zur Evaluierung eines Contracting-Prozesses:

Bausteine eines Contracts

Evaluation des Contractings

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 Verlage AG.

7. Portfolio

Ein Portfolio ist eine repräsentative Sammlung ausgewählter Arbeiten. Koch (2005) unterscheidet zwischen Arbeitsportfolios, Vorzeigeportfolios/Showportfolios, Entwicklungsportfolios/Prozessportfolios und Beurteilungsportfolios. Portfolios eignen sich zur Dokumentation des Entwicklungsstandes und des Lernfortschritts, zum Erkennen von Begabungen und Stärken sowie 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 werden dazu befähigt, die Qualität der eigenen Leistungen selbst zu beurteilen.

Wichtig ist, die Lernenden in die Festlegung der Ziele, Inhalte und Beurteilungskriterien des Portfolios einzubinden. Weiters ist darauf zu achten, dass die Erstellung eines Portfolios in einen größeren thematischen Kontext eingebunden wird und der Zweck eines Portfolios seinen Aufbau bestimmt. So beinhaltet z.B. ein Vorzeigeportfolio die besten Arbeiten, während in einem Prozessportfolio Entwicklung erkennbar werden soll.

Eine in der Begabungsförderung häufig eingesetzte Form des Portfolios ist das Total Talent Portfolio von Joseph Renzulli (<http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart09.html>). Damit können gezielt Informationen über Stärken, Interessen und Talente der Schüler/innen festgehalten, stetig ergänzt und begabungsfördernd nutzbar gemacht werden. Die Dokumentation erfolgt durch die Lehrperson oder die Schülerin/den Schüler selbst. Das Reflektieren über sich selbst und das eigene Lernen ist ein maßgeblicher Bestandteil des Talent Portfolios. Durch Frage- und Beobachtungsbögen oder Checklisten werden systematisch Fähigkeiten, Interessensbereiche mit schulischen und außerschulischen Aktivitäten oder Stilvorlieben in Bezug auf Unterricht, Lernumfeld, Denken und Ausdruck aufgezeichnet (siehe *Elemente des Talent Portfolios von J. Renzulli*). Das Talent Portfolio ist auch sehr hilfreich für die Entscheidung, welche Fördermaßnahmen die Entwicklung der Stärken und Talente der Schülerin/des Schülers am besten vorantreiben.

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.

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.

- 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

8. 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 Unter- als auch Überforderung weitgehend vermieden werden. 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. Bei **Unterforderung** resultiert auf Dauer Langeweile, gefolgt von reduzierten eigenen Lernanstrengungen bis hin zur Einstellung der Lernaktivitäten.

Individualisierende Lernarrangements und Unterrichtsmethoden wirken dem 7G-Unterricht (Alle gleichaltrigen Schüler/innen haben zum gleichen Zeitpunkt bei der gleichen Lehrperson im gleichen Raum mit den gleichen Mitteln das gleiche Ziel gut 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).

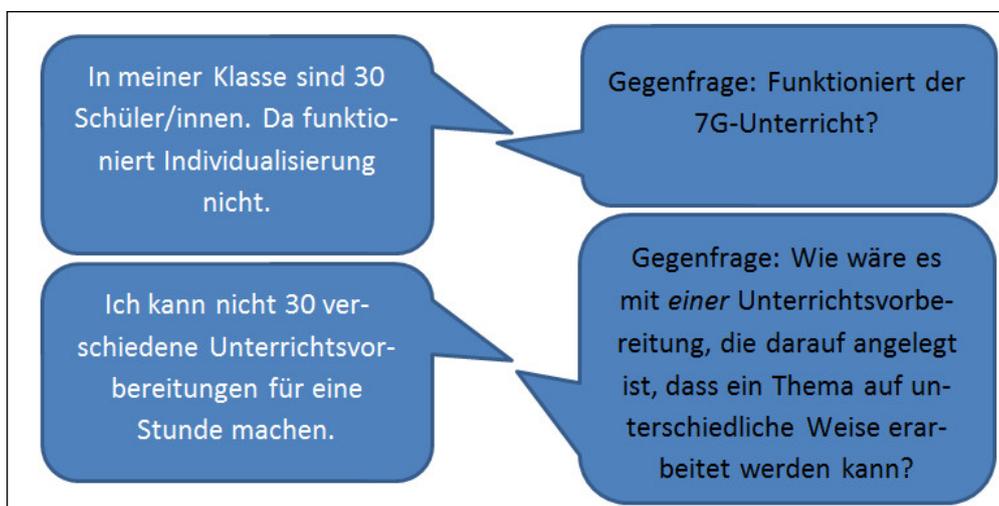


Abb. 1: „Totschlagargumente“ gegen Individualisierung und kritische Gegenfragen (Von der Groeben, 2013, S. 10)

Die Differenzierung kann sich auf die Lerninhalte (z.B. Grad des Vorwissens oder persönliches Interesse), auf Qualität oder Quantität der Lernaufgaben, auf die Unterrichtsmedien oder auf die Produkte (Schul- und Hausübungen, Portfolio usw.) 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.
- 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.
- Qualitativ (WIE?) lässt sich bezüglich des Schwierigkeitsgrads, der Tiefe der Verarbeitung (vgl. *Blooms Lernzieltaxonomie*), der Aufnahmekanäle (z.B. nur Hören statt Hören und Mitlesen), der Produktionsbedingungen (z.B. spontan statt mit Vorbereitungszeit) oder der Produkthanforderungen (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), die Sozialform (z.B. Einzel- oder Teamarbeit, Arbeit im Plenum), den Grad der Autonomie (z.B. offenes Lernen ohne Vorgabe der Arbeitsschritte oder ohne Vorgabe von Lernmaterial) 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 Schüler/innen echte Wahlmöglichkeiten?
- Können Erkenntnisse aus individuellen Recherchen und Projekten bei Bedarf in den Klassenverband zurückgetragen werden?
- Erhalten die Schüler/innen immer wieder lernbezogenes Feedback?
- Erhält die Lehrperson regelmäßig Feedback von den Schülerinnen und Schülern über die Gestaltung der Lernarrangements und die Umsetzung der Unterrichtsmethoden?
- Spiegelt sich der durch Differenzierung und Individualisierung gewonnene Freiheitsgrad auch in der Leistungsfeststellung wider? Es gibt z.B. verschiedene Möglichkeiten, ein Produkt zu präsentieren bzw. Forschungsergebnisse darzustellen (Kurzfilm, Hörspiel, Gedicht, Powerpoint, Bericht, Collage usw.)

Bei all diesen Möglichkeiten geht es auch darum, der Schülerin/dem Schüler Verantwortung für den Lernprozess zu geben und sie/ihn 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)ein Problem: Handbuch zur interdisziplinären Begabungs- und Begabtenförderung. Zürich: Klett.

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.

Umsetzungsvorschläge für differenzierte Lernziele und Lernprodukte

Zwei-Phasen-Unterricht

Assignments

Blooms Lernzieltaxonomie

Hausaufgaben/Übungsaufgaben

Flipping the classroom

8.1. Der Zwei-Phasen-Unterricht

Ein erster Schritt zu selbstorganisiertem Lernen kann ein Zwei-Phasen-Unterricht sein. Zuerst werden die Lernziele für die jeweilige Einheit festgelegt. Danach teilen sich die Lerner/innen 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 Aufgabenstellungen. 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.

Erfahrungen einer Lehrperson im Übergang zu immer freieren Phasen:

- *Manche Schüler/innen brauchen am Anfang ganz klare Vorgaben (strukturierter Tages- oder Wochenplan). Sie arbeiten eigentlich noch nicht richtig frei, aber aktiver oder ohne direkten Lehrerkontakt.*
- *Manche Schüler/innen können sehr bald anhand der Unterrichtsmaterialien selbstständig arbeiten. Sie orientieren sich an den Lernzielen und kommen bei Bedarf mit Fragen zur Lehrperson.*
- *Manche Schüler/innen arbeiten völlig frei nach einem persönlichen Lernplan (z.B. Schüler/innen mit großem Vorwissen...). (vgl. [Lernvertrag](#))*
- *Manche Schüler/innen arbeiten ganz frei und genießen von Zeit zu Zeit einen Lehrervortrag.*
- *Schüler/innen, die anfänglich mit Freiräumen noch nicht konstruktiv umgehen konnten und die Freiheiten für themenfremde Aktivitäten nutzten, kommen erfahrungsgemäß sehr schnell zu der Erkenntnis, dass sie so Lernziele nicht erreichen können.*
- *Die Plenumsphasen sollten von der Lehrperson gut vorbereitet und moderiert werden. Plenumsphasen sind dann einzuplanen, wenn sie Fortschritt bringen.*

8.2. 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 Motivations-, Lern-, Interessens- und Begabungstypen angesprochen werden. Jede Einzelaufgabe hat eine Wertigkeit, die in Punkten angegeben wird. Auch der Beurteilungsschlüssel des gesamten Assignments wird dargestellt.

Ein Assignment beinhaltet demgemäß folgende Eckpunkte:

- 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 diese 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 Lernender/Lernendem. 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.

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.

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 [03.11.2011].

Literatur:

Popp, S. (1999). *Der Daltonplan in Theorie und Praxis. Ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbstständigen 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 [03.11.2011].

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 [03.11.2011].

Anhang:

[Vorlagen für Assignments](#)

8.3. Blooms Lernzieltaxonomie

Die Lernzieltaxonomie nach Bloom (1956) ermöglicht eine gute Orientierung zur Staffe­lung der 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, Skizzen in Worte umsetzen

- beschreiben, erläutern, erklären, verdeutlichen, interpretieren

3. Anwendung

Transfer, 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, Strukturen entwerfen

- entwickeln, verfassen, kombinieren, konstruieren, vorschlagen

6. Evaluation/Bewertung

Alternativen abwägen und auswählen, einen Sachverhalt anhand von Kriterien beurteilen

- bewerten, beurteilen, entscheiden

Beispiel „Kurzrede“

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

Anwendung der Bloom'schen Taxonomie im täglichen Unterricht

Staffelung der Verarbeitungstiefe:

Schüler/innen arbeiten an einem Themengebiet. Die Aufgabenstellungen sind so formuliert, dass die Lerner/innen selbst entscheiden können, in welchem Grad sie die Aufgaben erledigen wollen. Die Lerner/innen können sich bei einer Aufgabe z.B. für das „Wissen“ entscheiden, wenn sie die Information für andere Projekte benötigen oder wenn

sie sich nicht eingehender damit beschäftigen möchten. Bei einer anderen Aufgabe können sie z.B. bis zur „Synthese“ gehen, weil sie schon genug Vorwissen haben usw.

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 können den Schüler/innen für ein bestimmtes Thema eine oder mehrere Aufgaben für jede Stufe angeboten werden. Damit können die Schüler/innen frei wählen, welche Aufgaben sie lösen möchten. Diese Aufgabenstellungen ist sowohl als Schul- als auch als Hausübungen möglich.

Es können z.B. zehn Hausübungen für ein Semester nach Bloom vorbereitet werden. Die Schüler/innen können je nach Thema frei wählen, welches taxonomische Niveau sie für welche HÜ umsetzen möchten. Im Vorfeld erhalten sie Informationen über die Bewertung:

Note für die 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.

Anderson, L. W. & Sosniak, L. A. (1994). *Bloom's Taxonomy: A Forty-Year Retrospective*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

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.

8.4. Hausaufgaben/Übungsaufgaben

Bei Aufgabenstellungen zum Training, zur Festigung oder Überprüfung des Gelernten kann differenziert werden. Die Wahl der Aufgaben kann zudem als Anlass zur Reflexion über Selbsteinschätzung, Motivation, Mut, Risikobereitschaft usw. genutzt werden.

Möglichkeiten sind:

- **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 Lern- und Produktwahl:** z.B. „Trainiere deutsche Wörter in russischer Schrift zu schreiben. 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/dem Lehrenden 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 in der Klasse 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, daher schwierigere und herausfordernde Aufgaben löst. Möglicherweise leitet eine detailliert formulierte Aufgabenstellung, am besten von der Schülerin/vom Schüler selbst entwickelt, diese Vertiefungsphase (vgl. *Forschendes Lernen*). Die erworbenen Erkenntnisse können in die Klasse durch ein Kurzreferat oder ein Plakat rückgeführt werden.

8.5. Flipping the classroom

Die Idee des „umgedrehten Unterrichts“ (*flipped 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 Lernern 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, also Übungsphasen (z.B. Hausübungen) 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.

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.*

9. 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, zeitgemäße Multi-Media-Ausstattung, Anleitungen zum Forschen und Experimentieren, Werkzeuge und Utensilien, Unterlagen für die verschiedenen Unterrichtsfächer, Wissenschaftsbereiche und Materialien für themenspezifisches offenes Lernen usw.

Mögliche Orte der Umsetzung:

- Die kleinste Einheit bildet z.B. die Förderecke oder Lerninsel – ein gekennzeichnete Bereich im Klassenzimmer, den einzelne Schüler/innen während des regulären Unterrichts oder mehrere Schüler/innen bzw. eine Klasse zu bestimmten Zeiten aufsuchen können, um 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 Schülerinnen und Schülern als auch Lehrerinnen und 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 so ein autonomes Lernzentrum einzurichten, vorausgesetzt die Öffnungszeiten der Bibliothek erlauben einen unkomplizierten Zugang.
- Eine besonders gut organisierte Umsetzung ist z.B. 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 unkompliziert Zugang zu Wissen und Möglichkeit zur individuellen Vertiefung bieten.

10. Flexible Gruppierung

Soll eine Teamarbeit für Schüler/innen profitabel sein, sollten von der Lehrkraft bewusste Vorüberlegungen bezüglich der Zusammensetzung der Gruppe angestellt werden. Dabei muss die Lehrperson entscheiden, ob die Gruppe möglichst heterogen oder im Hinblick auf gewisse Differenzierungskriterien homogen zusammengesetzt werden soll. Wird ein hoher Heterogenitätsgrad angestrebt, kann z.B. auf die Parameter Leistungsfähigkeit, Geschlecht, Vorerfahrung usw. geachtet werden. Geht es darum, homogene Teams zu bilden, sind etwa Lernfähigkeit, Lerngeschwindigkeit, Motivation und Leistungsbereitschaft, Interesse, Begabungen sowie Lern-, Denk- und Ausdrucksstilpräferenzen als Kriterien heranzuziehen.

Sowohl in heterogenen als auch in homogenen Lerngruppen können Schüler/innen profitieren. In heterogenen Projektteams wird sich gegenseitig erklärt und unterstützt. In Teilbereichen haben homogene Projektteams ähnliche Ausgangsbedingungen und Präferenzen und können dadurch thematisch gewinnbringender zusammenarbeiten.

Flexible Gruppierungen bewusst einzusetzen und zwischen homogenen und heterogenen Gruppierungen zu wechseln bietet Schüler/innen optimale Voraussetzungen, ihre Begabungen zu entfalten. Auch kann durch das Prinzip der flexiblen Gruppierung festen Zuschreibungen („Strebergruppe“, „Ausruhen auf den Leistungen anderer“ usw.) vorgebeugt werden.

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. Roeper Review, 16, 4-7.*

11. Offene Aufgaben

Bei offenen Aufgaben sind Lösungsweg und Lösung nicht bereits durch die Aufgabenstellung vorgegeben und/oder Schüler/innen können unterschiedliche Lösungswege wählen, weil unterschiedliche Ergebnisse denkbar und möglich sind. Damit werden Schüler/innen angehalten, nach eigenen Lösungsansätzen zu suchen und diese dann mit Mitschülerinnen und Mitschülern sowie mit Lehrerinnen und Lehrern zu diskutieren.

Beispiele für offene Aufgaben sind:

- „Welche Rechnung kann zum Ergebnis 4 führen?“ (statt „Wieviel ist $2 + 2$?“)
- „Bilde verschiedene mindestens 6-stellige Zahlen. Subtrahiere sie voneinander. Was stellst du fest?“ (statt „Wie viel ist 456.780 minus 234.578 ?“)
- „Welche Verben verändern ihre Vokale im Imperfekt?“ (statt „Wie heißt das Verb ‚springen‘ in der 2. Pers. Sg. Imperfekt?“)
- „Ich sehe durch den unteren Türspalt eines Stalls 32 Beine. Wie viele Hühner, Kühe und Schweine könnten im Stall sein?“

Auch Schätzfragen sind eine Möglichkeit für offene Aufgabenstellungen. Eine Schätzfrage, orientiert an Realerfahrungen, könnte etwa so entstehen: Bei einem Ausflug ins Naturhistorische Museum sind die Schüler/innen begeistert von einem lebensgroß ausgestellten Tyrannosaurus Rex. Eine Frage, die sich in der Betrachtung ergibt: Wie groß und schwer könnte dieser T-Rex gewesen sein? Die Schüler/innen sollen ihre Überlegungen schriftlich festhalten und möglichst viele Aspekte zur Antwortfindung miteinbeziehen. Die gefundenen Lösungswege sind oft erstaunlich.

Ein Beispiel für die vielfältigen Möglichkeiten der Aufgabendifferenzierung anhand des Märchens der Bremer Stadtmusikanten (Von der Groeben, 2013, S. 7):

- 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 und schreibt die Geschichte auf.

Vermeehrt offene Fragen im Unterricht einzusetzen ist eine Form kompetenzorientiert zu unterrichten und Schüler/innen dazu anzuhalten „Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich [zu] nutzen“ (Kompetenzbegriff von Weinert, 2003, S. 27f.). Es soll aber nicht der Eindruck entstehen, dass offene Fragen per se besser wären als geschlossene. Geschlossene Fragen haben zweifellos ihre Berechtigung, da auch Faktenwissen für fundierten Kompetenzaufbau nötig ist. Ein ausgewogener Mix an offenen und geschlossenen Fragen ist ein wichtiger Faktor für abwechslungsreichen und sinnstiftenden Unterricht.

Für interessierte und begabte Kinder und Jugendliche eignet sich diese Form des Unterrichts besonders, da sie in offenen Fragestellungen ihre Interessen, Begabungen und Talente ausleben können. Zudem wird die Lust, sich in eine Aufgabenstellung zu vertiefen, deutlich gesteigert, da an einer offenen Frage sehr viel breiter und intensiver gearbeitet werden kann.

Literatur:

BIFIE (Hrsg.). (2011). *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. Graz: Leykam.

Ruf, U. & Gallin, P. (2011). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik (beide Bände)*. Seelze: Kallmeyer.

Weinert, F. E. (2003). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz.

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

Weiterführender Link zu Praxisbeispielen:

<http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/mathematik/5fachdidaktik/offenaufgaben/> [17.10.2014].

12. Forschendes Lernen

Forschendes Lernen macht Lernen für interessierte Schüler/innen zum individuellen, dynamischen Erlebnis. Es bietet ihnen die Möglichkeit, alleine oder in Forscher/innengruppen alle Phasen eines Forschungsprozesses 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 zu durchlaufen.

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.

Der Forschungsprozess selbst erlaubt Schülerinnen und Schülern große Eigenständigkeit: Er kann je nach Themenbereich, Forschungsfrage und persönlichen Neigungen u.a. Experimente, Beobachtungen, Recherchen, Befragungen von Expertinnen und Experten oder Sammeln von Materialien umfassen. 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. Dabei gilt es, neben der kognitiven auch die emotionale und soziale Erfahrung des Forschens zu erleben. Das selbstverantwortliche Strukturieren des Vorgehens verlangt fächerübergreifendes Denken, 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.

Falls die Forschungsarbeit bewertet wird, sollte die Beurteilung von Beginn an transparent sein: Die Schüler/innen brauchen klare Informationen 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.

Ein wichtiger Bestandteil der Forschungsarbeit ist die Reflexion. Während des Forschungsprozesses kann sie im Führen eines persönlichen Forschungstagebuches 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 Projektes sollte die Lehrperson die Schüler/innen zur Reflexion in Bezug auf ihre Ergebnisse, noch offene oder neu aufgekommene Fragen, verwendete Methoden und deren Erfolg usw. anregen.

Zum Abschluss ist eine Präsentation der Ergebnisse (möglicherweise in größerem Rahmen) unabdingbar. 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.

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. Schüler/innen können ihre Interessen ausleben, der sie ein für ihre Erfahrungswelt relevantes Thema selbsttätig erforschen. Diese Eigenständigkeit spornt begabte Schüler/innen an, ihr Potenzial für ein eigenes Forschungsprojekt voll auszuschöpfen.

Literatur:

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (o. J.). *Forschendes Lernen*. Abgerufen von <http://www.forschendes-lernen.net/> [26.09.2014].

Science Center Netzwerk (2010). *Forschend lernen – Partnerschaften zwischen Volksschulen und Science Center Einrichtungen*. Abgerufen von http://www.science-center-net.at/fileadmin/SCN_new/Projekte/ForschendLernen/Forschend_Lernen_EB_1_Allgemeiner_Teil_Final_20100505.pdf [26.09.2014].

Anhänge:

[Forschungszyklus](#)

[Forschungsfrage entwickeln](#)

Weiterführende Links zu forschendem Lernen in der Schule:

<http://primas.ph-freiburg.de/>

<http://www.science-center-net.at/>

Weiterführende Links zu forschendem Lernen an Hochschulen:

<http://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

13. 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*).

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 Mindestanzahl an Aufgaben geben. Unter Umständen 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.

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.

Literatur:

Bloom, B. S. & Krathwohl, D. R. (1984). *Taxonomy of Educational Objectives. Book I. Cognitive Domain*. Harlow: Longman.

Reich, K. (Hrsg.). (2008). *Methodenpool*. Abgerufen von <http://methodenpool.uni-koeln.de> [24.01.2013].

14. 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 (teilweise privaten) Interessen entspricht. Die thematische Bandbreite der angebotenen Lerneinheiten kann somit vom „Fliegenfischen“ über „Geocaching“ bis hin zu „CSI Attersee“ reichen. Atelierbetriebe können auch so gestaltet werden, dass sie unter einem bestimmten Motto stehen. Die Lernangebote werden in einem Verzeichnis bekanntgegeben und die Schüler/innen tragen sich für die einzelnen Kurse ein. Die Teilnahme am gewählten Kurs wird als verpflichtend erklärt.

Ateliertage sind eine gute Gelegenheit für Schüler/innen, mögliche Interessen und Begabungen zu entdecken und mitunter bereits bestehende zu vertiefen.

Generell sind Ateliertage eine hervorragende Gelegenheit, Begabungen (auch die der Lehrer/innen) sichtbar zu machen. Deshalb stellt dieses Angebot einen guten Einstieg in die Begabungs- und Begabtenförderung dar.

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.

15. Förderorientierte Leistungsrückmeldung und entwicklungsorientiertes Feedback

Eine **förderorientierte Leistungsrückmeldung** ist motivations- und selbstwertstärkend und erfolgt idealerweise durch die Lehrperson, durch Mitschüler/innen und durch die Schülerin/den Schüler selbst. Sie lässt sowohl Lernerfolge als auch effektive Lernstrategien und Lernhindernisse erkennen und macht den Lern- und Entwicklungsprozess sichtbar. Dies ist mit dem Einsatz von Instrumenten der Leistungsdokumentation und -reflexion, die selbstreguliertes Lernen unterstützen (z.B. Lerntagebücher, individuelle Portfolios, Kompetenzraster, Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen usw.), gut umzusetzen. Vielfältige Möglichkeiten bieten beispielsweise Entwicklungsportfolios/Prozessportfolios und Beurteilungsportfolios, die viel Raum für intensive Reflexion lassen und den Lernfortschritt für die Schüler/innen nicht nur sichtbar, sondern auch selbst beurteilbar machen (vgl. [Portfolio](#)). Auch die Arbeit mit Lernverträgen, bei denen Schüler/innen u.a. über die Leistungsrückmeldung mitentscheiden können, kann für sie sehr motivierend sein (vgl. [Lernverträge](#)).

Dem **entwicklungsorientierten Feedback**, bei dem Schüler/innen und Lehrer/innen im gegenseitigen Dialog stehen, kommt (nicht nur) in der Begabungs- und Exzellenzförderung ein besonderer Stellenwert zu. Unter dem Begriff entwicklungsorientiertes Feedback werden leistungsfördernde Varianten von Feedback verstanden, die konkrete Weiterentwicklung im Lernen der Schüler/innen anregen. Leistungsfördernd sind vor allem folgende drei Arten von Feedback (Hattie & Timperley, 2007):

- **Feedback mit Fokus auf die Aufgabe:**

Dabei handelt es sich meist um korrigierendes Feedback. Es geht um klare Rückmeldungen zur Bearbeitung der Aufgabe. Aufgabenbezogenes Feedback an eine einzelne Schülerin oder einen einzelnen Schüler gibt klare Rückmeldung, was an der Aufgabe richtig oder falsch bearbeitet worden ist.

- **Feedback mit Fokus auf den Lern- und Arbeitsprozess:**

Die Schülerin/der Schüler erhält Informationen, 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 gerade 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, an einer Aufgabe weiterzuarbeiten – z.B. „Du kennst schon die Schlüsselkomponenten zur Eröffnung eines Arguments; überprüfe, ob du sie im ersten Absatz angewendet hast.“ Es soll die Schülerin/den Schüler ermutigen, mit neuem Elan weiterzuarbeiten.

Entwicklungsorientiertes Feedback kann den Lernenden auch helfen, angestrebte Ziele besser zu verstehen, zu erkennen, wie sich diese Ziele erreichen lassen 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.

Spätes, führendes und analysierendes Feedback ist bei leistungsstarken Schülerinnen und Schülern sehr effektiv. Oft möchten sie mitten im Arbeitsprozess nicht unterbrochen werden und sind erst dann offen für Feedback, wenn sie eine Lösung gefunden haben.

Über Noten hinaus, individuell und in verständlicher Form Rückmeldung zu Lernfort- und Rückschritten zu erhalten ist für alle Schüler/innen hilfreich. Für begabte Schüler/innen – hier insbesondere im Sinne (schulischer) Hochleister/innen – ist es wichtig, über die sehr gute Note hinaus Feedback zu ihrer Leistung zu erhalten, um Motivation, selbstreguliertes Lernen und das Erreichen von Leistungsexzellenz zu fördern.

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, 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*. In: *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.

16. Mentoring & Tutoring

Der Mentoringbegriff wird sehr breit 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 Expertinnen/Experten unterstützen die Schüler/innen dabei, sich in ihrem Fachgebiet weiterzuentwi-

ckeln. 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-Schüler-Beziehung, zum anderen die Mentor-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 größer als der der Tutee/des Tutees.)
- wird für ein abgegrenzteres Gebiet 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 (vgl. Mentoringdefinition). Ein Tutoringprogramm könnte im schulischen Kontext etwa das Matching von Schülerinnen oder Schülern höherer Schulstufen mit Schuleinsteiger/innen sein.

Mentoring und Tutoring sind besonders 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 Allen, T. & Eby, L. (Hrsg.) *The Blackwell Handbook of Mentoring*. Oxford: Blackwell.

Irby, B. (2012). *Editor's Overview: Mentoring, Tutoring and Coaching*. In *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.

17. Coaching

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

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

Der Einsatz lösungsorientierter Gesprächsführung speziell in der Begabungs- und Expertiseförderung ist vielfältig:

- Reflexion der eigenen Person, der eigenen Werte
- Reflexion des eigenen Lernens, der eigenen Ziele und Prioritäten

- Fragen im Anschluss psychologischer Diagnostik: Wie gehe ich damit um? Wem sage ich es? Was sage ich? Was heißt das für mich?
- Underachievement (z.B. hoher IQ mit ausgeglichenem Begabungsprofil, aber schlechte Schulleistung, keine Motivation)
- Fördermaßnahme begleiten (Überspringen von Schulstufen, Schüler/innen an die Hochschulen)

Ein professionelles Coaching kann nur von einem ausgebildeten Coach übernommen werden.

Beispiel für Coaching in einer Schule

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

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.

18. 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 sie zahlreiche Auskünfte:

- Informationen zu schulischen und außerschulischen Fördermaßnahmen (www.oezbf.at > Förderung)
- Informationen zu Fortbildungsangeboten (www.oezbf.at > Fortbildung)
- Informationen zu einschlägigen Publikationen (www.oezbf.at > Publikationen)

Literatur:

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

19. Anhänge

19.1. 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. Die Schülerin verpflichtet sich, diese frei verfügbaren Arbeitsstunden 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 13.3.2013 möglich.

Salzburg, am 25. Jänner 2013

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.

19.2. 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 Begleitlerin/meines
Begleiters

Kenntnisnahme durch:

.....

Datum, Unterschrift eines Erziehungsberechtigten

4. Was könnte mich davon abhalten, meine Ziele zu erreichen? Was kann ich tun, damit dies nicht eintritt?

Mögliche Stolpersteine	Das mache ich zur Vermeidung

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

19.4. 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, Drehtüren, 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 Gesamtbewertung 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

19.5. Evaluation des Contractings

Zuerst werden die Ziele, die mit dem Contracting-Prozess verfolgt werden bzw. wurden, 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:

Contracting		<i>stimme gar nicht zu</i>	<i>stimme eher nicht zu</i>	<i>teils-teils</i>	<i>stimme eher zu</i>	<i>stimme völlig zu</i>
1.	Ich konnte meine Vorstellungen bei der Erstellung des Contracts einbringen.	1	2	3	4	5
2.	Durch das Contracting wusste ich bereits am Anfang des Schuljahres, was mich im Fach ... erwartet.	1	2	3	4	5
3.	Das Contracting hat mir bewusst gemacht, dass mein Lernfortschritt in meiner eigenen Hand liegt.	1	2	3	4	5
4.	Durch das Contracting weiß ich, welche Hilfestellungen ich von meiner Lehrperson erwarten kann.	1	2	3	4	5
5.	Das Contracting hat die Leistungsbeurteilung für mich transparenter gemacht.	1	2	3	4	5
6.	...	1	2	3	4	5

Offene Fragen:

- Was hat bei der Entwicklung des Contracts am Anfang des Schuljahres gut funktioniert? Was nicht?
- Möchtest du auch im nächsten Schuljahr einen Contract abschließen? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?

19.6. Elemente des Talent Portfolios von J. Renzulli

Fähigkeiten	Interessen	Stilvorlieben			
Indikatoren für die maximale Leistung	Interessengebiete	Unterrichtsstil	Lernumfeld	Denkstil	Ausdrucksstil
<p>Tests</p> <ul style="list-style-type: none"> • Standardisierte Tests • Klasseninterne Tests • Punktesysteme (Ranglisten, Einschätzungen, Noten) <p>Bewertung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schriftliche Projekte • Mündliche Projekte • Visuelle Produkte • Musikalische Produkte • Konstruktionen <p>(Unterscheiden zwischen selbst gewählten und vorgegebenen Aufgaben)</p> <p>Beteiligung im Unterricht/an Lernaktivitäten</p> <p>Interaktion mit anderen</p>	<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 Hilfslehrpersonen • 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* <p>*mit oder ohne Mentor</p>	<p>Inter-/Intrapersonal</p> <p>Orientierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • auf sich selbst • auf Gleichaltrige • auf Erwachsene • Kombinationen <p>Physisch</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geräuschpegel • Temperatur • Licht • Bewegungsbedürfnis • Tageszeit • Essbedürfnis • Sitzordnung 	<p>Analytisch</p> <p>„schulthaftig“</p> <p>Gute Lösungen finden</p> <p>Synthetisch/kreativ</p> <p>„kreativ, erfinderisch“</p> <p>Gute Probleme finden</p> <p>Praktisch/kontextuell</p> <p>„straßentaftig“</p> <p>Lösungen umsetzen</p> <p>Legislativ</p> <p>entwerfen, schaffen</p> <p>Exekutiv</p> <p>ermöglichen, helfen, unterstützen, ausführen</p> <p>Judikativ</p> <p>bewerten, überprüfen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Schreiben • Reden • Hand anlegen, umsetzen • Diskutieren • Zeigen, ausstellen • Dramatisieren • Kunststück vollbringen • Aufzeichnen, gestalten • 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

Eisenbart, U., Schelbert, B. & Stokar, E. (2012). *Stärken entdecken – erfassen – entwickeln* (2. Auflage). Bern: Schulverlag plus.

19.7. Vorlagen für Assignments

Quelle: ÖZBF in Anlehnung an Assignments von Edwin Scheiber (2005)

Klasse:

Fach:

Thema:

Umfang/Dauer:

Lernziele:

- Ziel 1
- Ziel 2
- usw.

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:

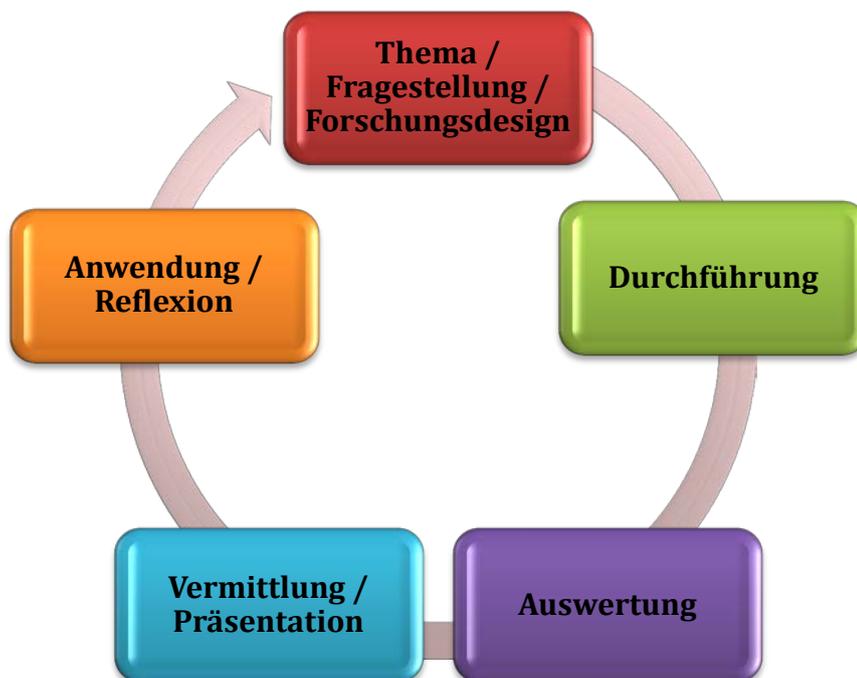
Hier wird angenommen, dass für die Bearbeitung des Assignments vier Wochen mit jeweils drei Einheiten zur Verfügung stehen (E1, E2, E3 usw.).

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.

19.8. Der Forschungszyklus

6. **Themenfindung** und Aushandlung / Formulierung von **Fragestellung** bzw. Hypothesen / Entwurf eines **Forschungsdesigns**
 - a) Thema finden
 - b) Forschungsfrage formulieren
 - c) Methoden wählen
 - d) Forschungsfeld definieren
 - e) Forschungsfrage fertigstellen
 - f) Thesen aufstellen
 - g) Aufgaben und Rollenverteilung
 - h) Forschungsplan erstellen
7. **Durchführung:** Forschen, sammeln und erfahren
8. **Auswertung:** Material aufbereiten
9. **Vermittlung:** Präsentieren
10. **Anwendung / Eintauchen in die Praxis:** Reflektieren
11. Themenfindung usw.



aus:

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 [20.10.2014].

Leuschner, Ch. (o. J.). Die fünf Phasen der ästhetischen Forschung. Abgerufen von http://www.kultur-forscher.de/fileadmin/system/dokumente/pdf/Phasenmodell_AEsthetische_Forschung_WEB.pdf [20.10.2014].

Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen. Lernen im „Format“ der Forschung [Online-Version]. Journal Hochschuldidaktik, 20/2. Abgerufen von http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/JournalHD/2009_2/2009_2_Wildt.pdf [20.10.2014].

19.9. Forschungsfrage entwickeln

1. Schreibe zunächst **dein Thema** auf:

2. Schreibe nun in Form eines **Brainstormings** (d.h. „alles ist erlaubt“) zu den folgenden Fragen in tern **Ideen** auf, die dir dazu einfallen, auch abwegige, absurde, witzige Ideen:
 - a) Was waren deine allerersten Bilder/Gedanken zu dem Thema?

 - b) Was weckt deine Neugier an dem Thema? Über welchen Aspekt/worüber möchtest du mehr wissen?

 - c) Was verbindest du persönlich mit dem Thema? Gibt es einen Bezug zu deinem Alltag, deiner Lebensgeschichte, zu eigenen Erlebnissen, zu Interessen und Hobbys?

 - d) Was erscheint dir an dem Thema unklar, paradox, widersprüchlich, erstaunlich, interessant, wichtig, unerforscht?

3. **Unterstreiche** nun mit einem farbigen Stift, welchen Aspekt/was du weiterverfolgen möchtest.

4. **Grenze** nun **das Thema weiter ein**. Dabei kannst du dich an folgenden Ansatzpunkten orientieren:
 - a) **einen begrenzten Zeitraum** (z.B. Wien zwischen 1989 und 2011)
 - b) **ein Ereignis** (z.B. Mondfinsternis 2014)
 - c) **eine ausgewählte Region bzw. einen Ort** (z.B. Salzburg, Getreidegasse)
 - d) **eine oder mehrere Institutionen/Organisationen/(politische) Systeme** (z.B. Schule)
 - e) **eine oder mehrere Personen bzw. Personengruppen** (z.B. Parkbesucher/innen usw.)
 - f) **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** (sie löst den Fokus tendenziell auf), **sondern** eine konkrete **Welche-** oder **Wie-Frage** (sie erfordert Beschreibung und Erklärung und fokussiert das Thema auf einen bearbeitbaren Aspekt).

Dies ist angelehnt an den Vorschlag „Entwickeln einer Forschungsfrage“ des Kompetenzzentrums Schreiben der Universität Paderborn (abgerufen von http://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/kw/institute-einrichtungen/katholische-theologie/Wissenschaftliches_Arbeiten/Entwickeln_einer_Forschungsfrage.pdf [20.10.2014]) sowie an 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 [20.10.2014].