

Reader:

Unterricht methodisch gestalten II



https://www.freepik.com/free-photo/still-life-business-roles-with-various-mechanism-pieces_24749607.htm

Inhalt

Wolfgang Matthes (2011), <i>Methoden für den Unterricht</i>	2
Wochenplanarbeit.....	2
Stationenlernen.....	5
Blended Learning (Pädagogik 7-8 2023, S. 7-12).....	7
Selbstgesteuert lernen in Projekten (Pädagogik 7-8 2025, S. 12-16).....	13
Deeper Learning (Pädagogik 4 2025, S. 9-14)	18
Lernen mit Erklärvideos (Pädagogik 1 2022, S. 28-31)	23
Thorsten Bohl (2004), Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht.....	27
Bewertungsraster für Projekte (Pädagogik 7-8 2025, S. 26-29)	31
Mein Lerntagebuch	35

Wolfgang Matthes (2011), Methoden für den Unterricht.**Wochenplanarbeit**

Wochenplanarbeit

Definition In der Wochenplanarbeit erhalten die Schülerinnen und Schüler einen schriftlich fixierten Plan mit Aufgabenstellungen, die sie dann innerhalb der darauf folgenden Woche oder in einem anderen Zeitrahmen eigenverantwortlich bearbeiten werden. Das zu erledigende Aufgabenspektrum wird in der Regel vom Lehrer im Plan vorgegeben. Üblicherweise sind die Wochenpläne in Pflicht- und freiwillige Zusatzaufgaben untergliedert.

Wochenplanarbeit dient dem Ziel des selbstständigen und individuellen Lernens. Koooperative Elemente kommen hinzu, wenn die Schüler aufgefordert sind, sich gegenseitig bei der Lösung der Aufgaben zu helfen und Partnerschaften und Lerngruppen zu bilden. Das Verfahren ist weniger eine Methode als vielmehr ein unterrichtliches Organisationsprinzip, das dem Lehrer die Rolle eines Organisators von völlig schülergesteuerten Lern- und Arbeitsprozessen zuweist. Das Arbeiten mit Wochenplänen lässt zahlreiche Variationsmöglichkeiten zu. Wenn Lehrer viele Stunden in einer Klasse unterrichten, ist es zum Beispiel möglich, eine oder zwei Stunden davon dauerhaft für die Planarbeit zu reservieren. In Schulen, in denen Freiarbeitszeiten zum festen Wochenprogramm gehören, können in mehreren Fächern Pläne erstellt werden. Die Schüler wählen aus, welchen Planaufgaben sie sich in den Freiarbeitsinseln zuwenden.

Organisation Die Hauptarbeit der Vorbereitung besteht in der Ausarbeitung der Arbeitspläne. Am einfachsten geht das, wenn Sie ein eingeführtes Schulbuch als Materialgrundlage verwenden können. Sie vermeiden so die Eigenproduktion unzähliger Arbeitsblätter.

Achten Sie bei der Erstellung der Aufgaben darauf, dass diese nicht aufeinander aufbauen dürfen. Wäre das der Fall, könnten die Schüler bei auftretenden Schwierigkeiten nicht weiterarbeiten.

Führen Sie die Regeln zum Ablauf mithilfe der Schülermethodenkarte 57 ein.

Formulieren Sie nicht zu viele Aufgaben. Wenn die Schüler in Leistungsstress geraten, wirkt sich die Methode kontraproduktiv bezüglich der anvisierten Ziele aus.

Im Verlauf der Arbeitsstunden sollten Sie weitgehend zurückhaltend agieren. Nutzen Sie zum Beispiel die Zeit, um sich mit Schülern zusammenzusetzen, die längere Zeit gefehlt haben oder die besonderer Hilfestellungen bedürfen. Signalisieren Sie allen anderen Schülern, dass Sie mit Rat und Tat zur Seite stehen, aber nur für den Fall, dass die anderen Hilfsmittel ausgeschöpft sind.

Zeichnen Sie gegen Ende die Arbeitsergebnisse der Schüler ab. Geben Sie möglichst jedem eine individuelle Rückmeldung über die erbrachten Leistungen. Besprechen Sie am Ende die Pflichtaufgaben gemeinsam und lassen Sie einzelne Schüler, Paare und Gruppen die Ergebnisse der Wahlaufgaben präsentieren.

- Lernchancen**
- Die Schülerinnen und Schüler werden hier zu autonomem Lernen angeleitet mit einem Höchstmaß an Eigenverantwortlichkeit.
 - Das Verfahren eröffnet gute Möglichkeiten der inneren Differenzierung. Die leistungsstarken Schüler müssen nicht auf die Schwächeren warten, umgekehrt können sich die Schwachen voll und ganz auf wenige Aufgaben konzentrieren.
 - Das Verfahren hat sich vielfach als ein guter Weg bewährt, die Zahl der Unterrichtsstörungen zu minimieren. Selbstbestimmte Lernformen erzeugen offensichtlich eine stressfreie Atmosphäre und wenig inneren Druck und Aggression.
 - Wochenplanarbeit bringt Entlastungsphasen für den Lehrer mit sich. Sie oder er kann sich individuell einzelnen Schülern oder Lerngruppen zuwenden und dabei gezielt beraten, helfen und beurteilen.
 - Wochenplanarbeit bereitet gut auf die Arbeitswelt und das Studium vor. Azubis müssen dazu befähigt sein, von der Auftragsübergabe bis zur -erledigung weitgehend selbstständig arbeiten zu können. Studierende haben bessere Erfolgschancen, wenn sie ihre Arbeit über längere Zeiträume zu organisieren gelernt haben.

- Schüler, die mit Wochenplänen umzugehen gelernt haben, benötigen bei Krankheit eines Lehrers keine Aufsicht, die ständig anwesend sein muss.

Wochenplanarbeit kann in fast allen Schulfächern organisiert werden. Schwierig wird die Durchführung im fremdsprachlichen Unterricht, weil Schülerinnen und Schüler ohne die entsprechende Aufforderung weitgehend in ihrer Muttersprache kommunizieren werden.

Geeignete Anlässe

Mögliche Probleme

- Nicht vergessen werden darf, dass die Methode die Schüler über weite Strecken sich selbst überlässt. Auf das Bedürfnis von Kindern und Jugendlichen nach Kontakt mit einem Erwachsenen, der ihnen aufgrund seiner persönlichen und fachlichen Autorität dabei hilft, die Welt besser zu verstehen, kann hierbei nur reduziert eingegangen werden.
- Die Lernenden können so sehr mit Arbeitsaufträgen überhäuft werden, dass unter dem Etikett des eigenverantwortlichen Lernens eher fremdbestimmte Zwangsarbeit zu leisten ist. Sinnvolle Wochenplanarbeit darf nicht zum Abarbeiten von überfordernden Aufgabenlisten führen.

Wochenplan im Fach Geschichte

für die Zeit vom _____ bis _____

Name: _____

In dieser Planarbeit geht es um das Thema „Leben in der mittelalterlichen Stadt“. Als Arbeitsgrundlage verwendest du dazu die Seiten 102 bis 119 deines Geschichtsbuches. Diese Seiten solltest du zunächst einmal durchlesen, bevor du mit der Arbeit an den Pflichtaufgaben beginnst. Notiere hinter jeder Aufgabe, wie lange du dafür gebraucht hast und ob du allein oder mit jemandem zusammenge- arbeitet hast.

Von den Wahlaufgaben kannst du dir eine oder mehrere aussuchen, wenn du mit den Pflichtaufgaben fertig bist und noch Zeit hast.

Beachte die Regeln in unserer Methodenkarte „Wochenplanarbeit“! Viel Erfolg!

Pflichtaufgaben

1. Betrachte den mittelalterlichen Stadtplan auf den Seiten 102 bis 103. Notiere: Was war typisch für die Stadt im Mittelalter? Was unterscheidet sie von einer heutigen Stadt?
2. Über die Gründung der Stadt Freiburg findest du eine Urkunde aus dem Jahre 1120. Bearbeite diese Quelle schriftlich nach der Methodenbox „Urkunden auswerten“.
3. Auf den Seiten 105 und 112 befinden sich Statistiken über Städtegründungen und Bevölkerungsschichten. Analysiere eine der beiden Statistiken mithilfe der Vier-Fragen-Deutung.
4. Was erfährst du auf den Seiten 110 bis 111 über a) Wohnen, b) Arbeiten und c) Ernährung in der mittelalterlichen Stadt?
5. Zum Thema „Frauen in der mittelalterlichen Stadt“ findest du auf der Seite 119 fünf Arbeitsaufträge. Wähle drei davon zur Bearbeitung aus.

Freiwillige Aufgaben

- Stelle dir vor, du arbeitest als Reiseleiter und führst eine Gruppe von Touristen durch das mittelalterliche Rothenburg. Entwirf mithilfe des Stadtplans eine Route durch die Stadt und bereite zu den Sehenswürdigkeiten einen Vortrag vor.
- Wie hätte dein Alltag ausgesehen, wenn du damals eine verheiratete Frau oder ein Handwerksmeister gewesen wärst? Versetze dich in die Rolle und erzähle einen Tag aus deinem Leben.
- Damals hatten die Menschen in der Stadt große Angst vor Bränden. Denke dir dazu eine spannende Geschichte aus.

Wochenplanarbeit

Worum geht es?

Bei dieser Methode wird dir ein Plan mit Aufgabenstellungen ausgehändigt, den du dann in mehreren Unterrichtsstunden der folgenden Woche oder in einer anderen von euch miteinander vereinbarten Zeit bearbeiten wirst. Dabei könnt ihr euch in der Klasse auf Pflicht- und Wahlaufgaben verständigen. In der vereinbarten Zeit kannst du deine Aufgaben völlig selbstständig bearbeiten. Du musst aber nicht immer allein lernen. Ihr könnt euch in Partnerschaften und in kleinen Gruppen zusammenfinden und euch so gegenseitig bei den Lösungen helfen.



Warum ist das wichtig?

Du kannst dich darin üben, selbstständig zu arbeiten – und zwar ganz in Ruhe, ohne zu hetzen. Du musst nämlich nicht unbedingt alle Aufgaben erledigen. Die Wochenplanarbeit bietet dir eine Abwechslung zum sonst üblichen Unterrichtsaltag.

Freiheiten und Regeln während der Arbeit nach Plan

Was du tun darfst ...

1. Du bestimmst selbst, in welcher Reihenfolge du dich den Pflichtaufgaben zuwendest.
2. Du arbeitest nach deinem eigenen Tempo. Du brauchst nicht zu hetzen (aber auch nicht zu trödeln).
3. Du suchst dir Partner, mit denen du gemeinsam eine oder mehrere Aufgaben bearbeitest.
4. Du hilfst anderen, wenn sie mit einer Aufgabe nicht weiterkommen.
5. Du bittest andere um Hilfe, wenn du nicht weiterkommst.

Was du tun musst ...

Du musst

1. die Pflichtaufgaben in Angriff nehmen,
2. deine Arbeit schriftlich erledigen,
3. am Ende vorzeigen können, was du gemacht hast.

Welche Regeln zu beachten sind ...

1. Es darf nur geflüstert werden.
2. Jede begonnene Arbeit wird auch zu Ende geführt.
3. Wenn du etwas nicht weißt, versuchst du, es selbst herauszufinden. Benutze dazu Lexika, frage Mitschüler.
4. Alle Hilfsmaterialien werden nach Gebrauch wieder an ihren Platz zurückgestellt.

Stationenlernen

168

Stationenlernen

Definition

Die Schülerinnen und Schüler erhalten in Form von Stationen verschiedene Lernangebote, die sie weitgehend selbstständig bearbeiten können. In den üblicherweise vier bis sieben Stationen werden zu einem gemeinsamen Rahmenthema unterschiedliche Teilaspekte in Form von Material- und Arbeitsangeboten aufbereitet. Sie unterscheiden sich nicht nur in den Inhalten, sondern auch in den Lernkanälen, die angesprochen werden sollen. An den Stationen wird geschrieben, gezeichnet, auch experimentiert, angefühlt und gerochen. Film- und Hörmaterialien können ebenfalls zum Einsatz kommen. Medien und Materialien sind an Gruppentischen ausgebreitet und an Stellwänden visualisiert. Ein Charakteristikum der Methode ist, dass alle Stationen und damit alle Teilaspekte eines Gesamthemas gleichzeitig zur Verfügung stehen und gleichzeitig bearbeitet werden. Die Schüler wandern allein, zu zweit oder in Kleingruppen von Station zu Station, bearbeiten die gestellten Aufgaben und füllen dabei einen Laufzettel aus, der dem Lehrer dokumentiert, welche Stationsarbeiten geleistet wurden. In der Regel wird zwischen Pflicht- und Wahlstationen unterschieden. Bei großen Lerngruppen können einzelne Stationen doppelt eingerichtet werden.

Das Stationenlernen ist eine offene Unterrichtsform mit dem Ziel der Individualisierung und Leistungs differenzierung. Verwandte Methoden sind Lernzirkel und Galeriegang.

Organisation

Ein ausführliches Werk zum Stationenlernen ist von Roland Bauer, Lernen an Stationen, Cornelsen Skriptor, Berlin 1997.

Die Beschreibung der Methode macht deutlich, dass ein großer Teil der Organisation vorbereitend geleistet werden muss. Die Stationen werden in der Regel vom Lehrer vorbereitet. Der Klassenraum muss vor Unterrichtsbeginn eingerichtet werden.

Im Ablauf sind eine Vorbereitungs-, Durchführungs-, Präsentations- und Auswertungsphase zu unterscheiden. Die Vorbereitung sollte in Form eines gemeinsamen Planungsgesprächs erfolgen, in dem die Schüler sowohl thematisch als auch organisatorisch auf die Anforderungen und den Ablauf vorbereitet werden. Da das Stationenlernen eher eine Kompetenzanwendungs- als eine Kompetenzentwicklungsmethode ist, sollten die Schüler über grundlegende methodische Qualifikationen verfügen, bevor es an die Durchführung geht. Sehr stimmig erfolgt der Einsatz, wenn zuvor erarbeitete Kompetenzen wie z. B. das Analysieren von Schaubildern, Statistiken und Diagrammen im Stationenlernen vertiefend geübt werden können.

Während der Durchführung arbeiten die Schüler weitgehend frei. Sie haben die Pflichtaufgaben zu erfüllen, entscheiden aber selbst über die Reihenfolge, über die Sozialform und – in Grenzen – auch über das Lerntempo. Als Lehrer nehmen Sie in dieser Phase eine eher beobachtende Rolle ein. Sie achten auf die Regeleinhaltung und wenden sich gezielt einzelnen Schülern und Schülergruppen zu, die besondere Hilfen benötigen oder die besonders Anspruchsvolles wagen.

Auf die Durchführungsphase muss eine Anwendung folgen, in der die Schüler Ergebnisse ihrer Arbeit präsentieren oder in irgendeiner anderen Form aktiv reorganisieren. Fehlt diese Phase, bleibt der Lernertrag gering. In der Auswertungsphase werden unter Anleitung des Lehrers die Erfolge gefestigt und die beobachteten Defizite aufgearbeitet. Dazu mündet das Stationenlernen nach der schülerzentrierten Durchführung in einen vom Lehrer gelenkten Unterricht.

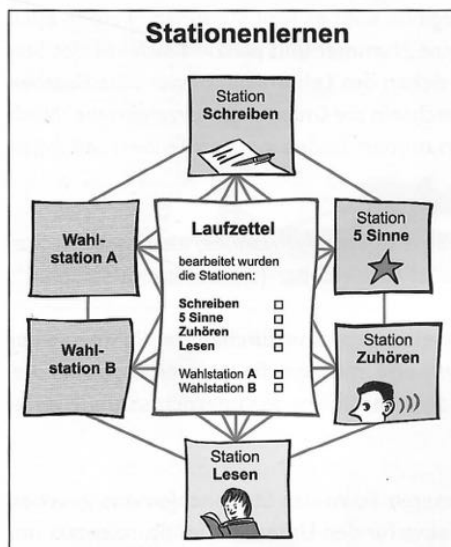
Lernchancen

- Die Methode ermöglicht den Schülerinnen und Schülern eine individuelle Auseinandersetzung mit der Thematik.
- Die Schüler genießen weitgehende Mitbestimmungsrechte. In den Wahlstationen wählen sie die Angebote aus, die ihren Interessen und ihrem persönlichen Leistungsvermögen am besten entsprechen. Gefördert werden so eigenverantwortliches und selbstständiges Lernen.

- Stationenlernen ermöglicht innere Differenzierung auf mehreren Ebenen. Es macht sowohl Angebote für besonders leistungsstarke als auch für die eher leistungsschwachen Schüler.
- Die Mehrzahl der Schüler genießt die Stationenarbeit, weil sie nicht still sitzen müssen und sich relativ frei und unkontrolliert im Raum bewegen können.

Jedes Thema, das sich in mehrere Teilaspekte untergliedern lässt, ist für die Aufbereitung in Lernstationen geeignet. Daher gibt es Einsatzmöglichkeiten in allen Fächern. Schon Fünftklässler können an die Methode herangeführt werden, wenn es darum geht, Kompetenzen zu trainieren, die zuvor im Unterricht thematisiert wurden.

Geeignete Anlässe



Das größte Manko dieser Methode steckt in dem enormen Planungsaufwand, der in der Vorbereitung damit verbunden ist. Dabei steht der Materialaufwand leider oft in einem krassen Gegensatz zum Ertrag. Wird das Stationenlernen als einmaliges Highlight im Unterricht organisiert, bleibt es bei einer schönen Abwechslung mit einem vergleichsweise geringen Beitrag zur Kompetenzentwicklung. Erfahrungsgemäß wenden sich Studenten und Lehramtsreferendare gerne dieser Methode zu, während sie im Unterrichtsalltag des Vollzeitlehrers nur selten zur Anwendung kommt. Die Attraktivität bei Junglehrern mag einerseits in der Begeisterung für ein Lernverfahren begründet

Mögliche Probleme

liegen, das ein so hohes Maß an Selbststeuerung und Differenzierung ermöglicht. Ein anderes Motiv ist bei so manchem auch der Wunsch nach Unterrichtsentlastung. Stationenlernen bietet scheinbar die Chance, sich als Lehrender zurückzunehmen und das Lernen den Schülern selbst zu überlassen. Dieses Denken erweist sich aber als Trugschluss, wenn man dabei nur die Durchführungsphase im Blick hat und nicht an die Lehreranforderungen denkt, die im Unterrichtsablauf mit der Vor- und Nachbereitung verbunden sind. Noch immer wird das Stationenlernen mit der Existenz unterschiedlicher Lerntypen begründet. Diese Vorstellung hat sich als ein künstliches Konstrukt erwiesen, für das es keinen wissenschaftlichen Beleg gibt.¹ Es gibt nicht *den* auditiven, *den* visuellen, *den* kinästhetischen Lerner. Lernförderlich ist es, wenn in einem Lernprozess bei allen möglichst mehrere und unterschiedliche Lernkanäle angesprochen werden. Darin liegt einer der begründbaren Werte des Stationenlernens.

Das Stationenlernen ist zu empfehlen, wenn ...

- die Materialien aus einem Schulbuch übernommen werden können, sodass der Vorbereitungsaufwand im Rahmen bleibt,
- Lehrerteams gemeinsam die Stationen vorbereiten und immer wieder neu verwenden,
- es in ganz- oder mehrtägigen Veranstaltungen zum Einsatz kommt (z. B. während eines Schülerseminars oder eines Schullandheimaufenthaltes).
- die Schülerinnen und Schüler selbst die Stationen nach Vorgaben entwerfen und ihren Mitschülern zur Verfügung stellen.

Worauf Sie noch achten sollten ...

¹ „Die Vorstellung, es gebe unterschiedliche Lerntypen, ist wissenschaftlich nicht zu halten.“ So die Lernforscherin Elisabeth Stern, in: Annette Bruns, Pauken und Plappern, Der Spiegel Special „Wissen“ Nr. 3, 2010, S. 84

Blended Learning (Pädagogik 7-8 | 2023, S. 7-12)

THEMA 1: BLENDED LEARNING

Blended Learning bedeutet wörtlich »vermisches Lernen«. Darüber, was dabei genau vermischt wird, gehen die Meinungen auseinander; hinter dem Begriff stehen unterschiedliche Vorstellungen und Modelle. Konsens ist: Es geht um eine didaktisch sinnvolle Kombination aus klassischem Unterricht im Klassenraum (sogenanntes »Präsenzlernen«) und digitalen Lehr- und Lernformen (sogenanntes »E-Learning«) mit dem Ziel, den Schulunterricht zu verbessern. Das wirft zwei Fragen auf: Was ist in diesem Zusammenhang besserer Unterricht? Um welche digitalen Lehr- und Lernformen geht es genau, und wie kann man sie mit dem Präsenzlernen vermischen?

Die Frage danach, worauf die Qualitätssteigerung zielt, ist schnell beantwortet: Gerade im Zusammenhang mit der Digitalisierung der Schule ist mit »besserer Unterricht« in der Regel das Potenzial digitaler Medien gemeint, den Unterricht besser an die individuellen Bedürfnisse und Möglichkeiten jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin anzupassen (vgl. Siewert 2022). Damit ist eine Baustelle in das Blickfeld gerückt, die in den zurückliegenden Jahren ebenso wichtig wurde wie die Digitalisierung selbst: In einer Befragung durch das Deutsche Schulportal im April 2020 geben zwei Drittel der befragten Lehrer:innen an, ihre Schüler:innen zukünftig stärker dazu befähigen zu wollen, mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen (Anders 2020).

Komplexer ist dagegen die Frage, wie das Präsenzlernen mit digitalen Lehr- und Lernformen bereichert werden kann, und zwar auf eine Weise, die personalisiertes Lernen mit differenzierten Lernangeboten fördert (Holmes et al 2018; Stebler et al 2021). In unserem Beitrag beschreiben wir, welche Blended-Learning-Ansätze sich als besonders förderlich für individuelle und gemeinschaftliche Lernprozesse erweisen können. Dazu zunächst ein kurzer Blick auf die Genese des Konzepts.

In der betrieblichen Weiterbildung und in Hochschulen hat Blended Learning eine längere Tradition: Bereits in den 2000er-Jahren begannen Unternehmen, computerbasierte Lernprogramme und E-Learning-Plattformen zu nutzen, um Präsenzkurse vor- und nachzubereiten. Dies hatte den Vorteil, dass Mitarbeitende im eigenen Tempo zeit- und ortsunabhängig lernen konnten. In computer- oder webbasierten Trainings kann Wissen erarbeitet oder es können Simulationen mit virtueller Realität durchgespielt werden. Die individualisierte

Vorbereitung erlaubt, in Präsenzkursen praktische Fragen aufzugreifen und workshopartig zu arbeiten.

Mit der wachsenden Ausstattung der Schulen mit mobilen Endgeräten lassen sich die Potenziale von Blended-Learning-Settings nun auch in allgemein- und berufsbildenden Schulen in großer Breite und Vielfalt nutzen. Was zeichnet eine geschickte Verknüpfung von Präsenz- und E-Learning aus? Wie können wir das lokale Lernen im Kurs- oder Klassenverband mit digitalen Lernformen kombinieren, damit die jeweiligen Vorteile verstärkt und die Nachteile kompensiert werden?

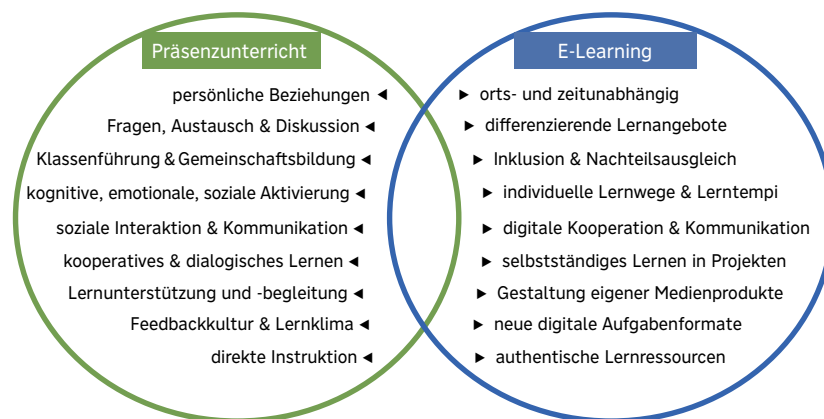
DAS BESTE AUS BEIDEN WELTEN?

Um eine didaktisch reflektierte Verknüpfung von Präsenzunterricht und E-Learning zu erreichen, lohnt es, sich deren Eigenschaften vor Augen zu führen (siehe Abb. 1).

E-Learning: In E-Learning-Phasen können Schüler:innen ort- und zeitunabhängig lernen. Sie profitieren von differenzierten Angeboten, die sie in die Lage versetzen, eigene Herangehensweisen zu finden und ihr Lerntempo selbst zu regulieren. In Lernplattformen können sie interaktive Unterstützungsangebote (wie Chats und Foren) sowie multimediale Lernhilfen (wie Erklärvideos, Audioaufnahmen, zusätzliche vereinfachte Texte, Abbildungen und Illustrationen sowie Links auf Webseiten) nutzen. Tutorielle Systeme und interaktive Vokabel- oder Rechentrainer helfen ihnen beim individuellen Üben, Wiederholen und Vertiefen von Lerninhalten. Webbrowser oder spezielle Programme bieten ihnen Funktionen, die für den Nachteilsausgleich und zu erhöhter Barrierefreiheit genutzt werden können (wie automatisierte Sprachübersetzung, Vorlesen von Texten, Sprachkorrektur). Und für die digitale Kooperation und Kommunikation in Echtzeit stehen ihnen Online-Pinnwände, Wikis, Office-Anwendungen und wiederum Lernplattformen zur Verfügung.

Präsenzlernen: Im gemeinsamen Lernen vor Ort, in der direkten Interaktion zwischen Menschen liegt eine der großen Stärken der Schule, wie wir sie als Ort öffentlich-demokratischer Bildung kennen. Lernen ist ein sozialer Prozess, der Lerndialoge und kognitive Irritationen, persönliche Wertschätzung und Reibung, gemeinsames Denken und Diskutieren braucht. Motivation kann in Lern- und Arbeitsgemeinschaften gesteigert werden, die gemeinsam etwas bewirken. Im kooperativen Lernen erwerben wir fachliche und über-

Lernproduktive Aufgaben bilden das Fundament jedes Blended-Learning-Settings. Sie nutzen das Lernpotenzial, das in Fehlern und Umwegen steckt.



1 Die Stärken von Präsenzunterricht und E-Learning mit Blick auf Blended Learning

fachliche Kompetenzen oft im Gleichklang, face to face, voneinander, miteinander, füreinander und übereinander. Dabei können Lehrpersonen hilfreich sein: Je heterogener Klassen sind, desto wichtiger sind Lehrer:innen, die mit fachlich gehaltvollen Inputs, Lernhilfen und dem Modellieren von Lösungsstrategien Lernende konstruktiv unterstützen. Gerade in Blended-Learning-Settings ist eine adaptive Lernbegleitung durch verständnisvolle Lehrpersonen wichtig. Schüler:innen, die im digitalen Raum selbstgesteuert lernen, sind auf Lehrpersonen angewiesen, die ihre Lernstände kennen, Lösungsversuche und Fehler nachvollziehen und ihnen lernwirksame Feedbacks geben. Dies trifft besonders auf leistungsschwächere Lernende zu.

Kompetenzorientierte Aufgaben und Lernarrangements: Gute, das heißt lernproduktive Aufgaben bis hin zu Lernarrangements aus Aufgaben, Medien, Sozialformen etc. bilden das Fundament jedes Blended-Learning-Settings. Sie verschmelzen idealerweise fachliches und überfachliches Lernen, indem sie ein breites Spektrum an Wissen, Können und Wollen ansprechen. Sie wirken differenzierend und ermöglichen Lernenden, auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus zu arbeiten. Sie fördern entdeckendes Lernen und nutzen das

Lernpotenzial, das in Fehlern und Umwegen steckt. Sie nehmen Bezug auf die persönliche Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen und weisen ein hohes Maß an individueller Bedeutsamkeit auf. Zudem aktivieren sie die Schüler:innen kognitiv und wenn möglich darüber hinaus emotional, körperlich oder sozial. Diese (und weitere, hier unerwähnt bleibende) Merkmale guter Aufgaben beschreiben allgemeine Kriterien, die für analoge wie digitale Lernarrangements gleichermaßen gelten (Reusser 2017; Brägger/Steiner 2021). An ihrer praktischen Umsetzung im Präsenzunterricht und im digitalen Raum entscheidet sich, ob sich die spezifischen Potenziale des Blended Learning entfalten können. Wie Aufgaben im digital gestützten Fachunterricht oder in fachübergreifenden Projekten erfolgreich eingesetzt werden können, wird anhand von konkreten Beispielen in beiden Themenschwerpunkten dieses Hefts gezeigt.

Welche Vorstellungen und methodisch-didaktischen Konzepte sind nun mit Blended Learning verbunden?

FLIPPED CLASSROOM

Das wohl populärste Blended-Learning-Modell ist der »umgedrehte Klassenraum«, bei dem die traditionelle Praxis, dass

Neuere Blended-Learning-Ansätze sind komplexer angelegt als der zweiphasige Flipped Classroom mit Selbstinstruktion in Heimarbeit und Vertiefung im Präsenzunterricht.

eine Lehrperson im Unterricht Wissen vermittelt und Lernende zu Hause das Gelernte anwenden, auf den Kopf gestellt wird. Die Grundidee und Absicht des Flipped Classroom: In der Vermittlungsphase bringen sich die Lernenden im eigenen Tempo, zum Beispiel mit (beliebig oft wiederholbaren) Erklärvideos, das grundlegende Wissen bei. Im Unterricht kann nun die gewonnene Zeit für die Förderung höherer Kompetenzniveaus eingesetzt werden: für das Verstehen von Konzepten, das Anwenden von Methoden, das Analysieren und Bewerten von Sachverhalten oder für das Entwickeln neuer Ideen. Dieser Ansatz ist nicht zuletzt deshalb weitverbreitet, weil mit ihm die Limitierungen des klassischen Lektionunterrichts aufgeweicht werden können: Statt im engen 45-, 60- oder 90-Minuten-Takt allen Schüler:innen im Gleichschritt die Lerninhalte frontal zu vermitteln, können heterogenen Lerngruppen asynchron unterschiedliche Lernzugänge eröffnet werden.

Das hört sich vielversprechend an, ist in der Praxis aber nur dann erfolgreich, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt werden. *Kulgemeyer* beschreibt in seinem Beitrag zu diesem Schwerpunkt zwei Gelingensfaktoren: die Qualität des Erklärvideo als Instruktionsmaterial und die Qualität der Lernaufgaben, die in der Vertiefungsphase im Präsenzunterricht eingesetzt werden.

An Flipped-Classroom-Ansätzen wird häufig kritisiert, dass sie die Instruktionsphase einseitig als Selbstlernaufgabe in die Eigenverantwortung der einzelnen Lernenden legen. Leistungsschwächere Schüler:innen und besonders jene mit ungünstigen häuslichen Voraussetzungen kämen in einem solchen Setting zu kurz, womit die soziale Ungleichheit verstärkt werde. Dieses Problem muss man bei der Konzeption solcher Einheiten unbedingt im Blick haben.

PERSONALISIERTES LERNEN MIT SYNCHRONEN UND ASYNCHRONEN PHASEN

Neuere Blended-Learning-Ansätze sind komplexer angelegt als der zweiphasige Flipped Classroom mit Selbstinstruktion in Heimarbeit und Vertiefung im Präsenzunterricht. Sie sind häufig integrierender Bestandteil von Konzepten personalisierten Lernens, die den Schüler:innen mehr Autonomie ermöglichen, indem sie ihnen das selbstregulierte Lernen auf eigenen Wegen zugestehen, aber auch abverlangen wollen:

in synchronen wie asynchronen Lernprozessen, im Präsenzunterricht wie beim außerunterrichtlichen Lernen.

Schulen mit personalisierten Lernkonzepten setzen Lernarrangements mit flexiblen Blended-Learning-Komponenten um:

- Digitale Medien mit Online-Phasen werden vor, während und nach dem Präsenzunterricht eingesetzt.
- Synchroner Lernphasen, in denen sich alle zum selben Zeitpunkt mit einem gemeinsamen Lerngegenstand auseinandersetzen, finden im Präsenzunterricht, aber auch beim außerschulischen Online-Lernen statt, wo die Teilnehmenden in derselben digitalen Lernumgebung zusammenarbeiten (Lernplattformen, Chats, Videomeetings, kooperatives Schreiben mit digitalen Tools).
- Asynchrone Lernphasen sind im Unterricht vor Ort wie im virtuellen Raum möglich: In beiden Lernorten erhalten Schüler:innen erweiterte Spielräume für das selbstgesteuerte Lernen.
- Blended Learning kommt flexibel in unterschiedlichen Unterrichtsformen zum Zug: beim geführten Unterricht mit direkter Instruktion und angeleitetem Lernen, beim interaktiven Unterricht mit kooperativen Lernformen und beim offenen Unterricht mit Projekten und selbstorganisiertem Lernen.
- Der Raum wirkt als dritter Pädagoge: Dass auch die Umgebung bildet und erzieht, gilt nicht nur für physische Lernorte, sondern selbstverständlich auch für virtuelle Lernumgebungen. Die Gestaltung beider Orte erfordert eine Lernarchitektur, die instruktives, kooperatives und selbstgesteuertes Lernen in vielfältiger Weise unterstützt: Lernen in unterschiedlichen Geschwindigkeiten, an diversen Themen, in variablen Sozialformen und mit gemischten analogen und digitalen Lernzugängen (vgl. den Beitrag von *Brägger* zu Lernplattformen in diesem Schwerpunkt).

BLENDLED LEARNING: PHASEN EINES LERNWIRKSAMEN UNTERRICHTS

Blended Learning soll kompetenzorientiertes Lernen zur Sache der Schüler:innen machen. Dazu gehört, bewusst Situationen zu schaffen, in denen sich die Schüler:innen als kompetent Handelnde erfahren. Damit stellen sich Fragen nach

Wenn Lehrpersonen als Wissensvermittler Inhalte verständlich erklären, legen sie damit eine Basis für zunehmend selbstständiges Lernen und Üben.

den Tiefenstrukturen des Unterrichts: Welche digitalen und analogen Lernarrangements unterstützen einen vollständigen, verstehensorientierten Lernprozess? Welche sind geeignet, eine erste Auseinandersetzung der Schüler:innen mit einem Lerngegenstand zu initiieren? Welche fördern das vertiefte Verstehen und Durcharbeiten? Welche das Üben und Wiederholen, das Anwenden oder den Transfer des Gelernten?

Für die Gestaltung eines wirksamen Blended-Learning-Unterrichts bietet es sich an, in Unterrichtsphasen zu denken, die einen kompetenzorientierten Lernprozess modellieren. Das Blended-Learning-Unterrichtsmodell (siehe Abb. 2) kann von Lehrpersonen genutzt werden, um digitale und analoge Lehr- und Lernformate in allen Phasen eines vollständigen Lernzyklus zu planen.

Einstiegsphase 1: Ressourcen aktivieren – Orientieren

– **Fragen:** Zum Start einer größeren Blended-Learning-Unterrichtseinheit ist es vorteilhaft, wenn die Ressourcen der Lernenden aktiviert werden. Dazu zählen Vorwissen, Erfahrungen, Beziehungen und Einstellungen ebenso wie Fragen, Interessen oder alltagsnahe Problemstellungen. Wenn Schüler:innen nach ihren eigenen Erfahrungen gefragt werden oder wenn sie beim Finden von Fragen unterstützt werden, die für sie interessant sind, fühlen sie sich persönlich angesprochen. In diese Unterrichtsphase genügend Zeit zu investieren, zahlt sich später aus (vgl. dazu auch die Beiträge von Rosa und Brägger in diesem Heft). Nicht zuletzt darum, weil das Anknüpfen an Eigenes und das Schärfen von Fragen einen inneren Kompass aktiviert, der Lernenden hilft, durch unbekanntes Gelände zu navigieren. Eine wichtige Orientierung für den Lernprozess bieten auch kompetenzorientierte »Ich kann«-Ziele (»Was ich am Schluss der Unterrichtseinheit können könnte.« – vgl. dazu den Beitrag von Milse in diesem Heft). Ein Advance Organizer, der Themen zueinander in Beziehung setzt, ist ebenfalls eine bewährte visuelle Strukturierungshilfe. In einer Lernplattform auf einer Einstiegsseite platziert, kann er als Lernlandkarte während der gesamten Unterrichtssequenz präsent bleiben.

Vermittlungsphase 2: Informieren – Erkunden – Recherchieren – Verstehen: In dieser Phase geht es um die Vermittlung von grundlegendem Wissen. Wenn im Sinne eines

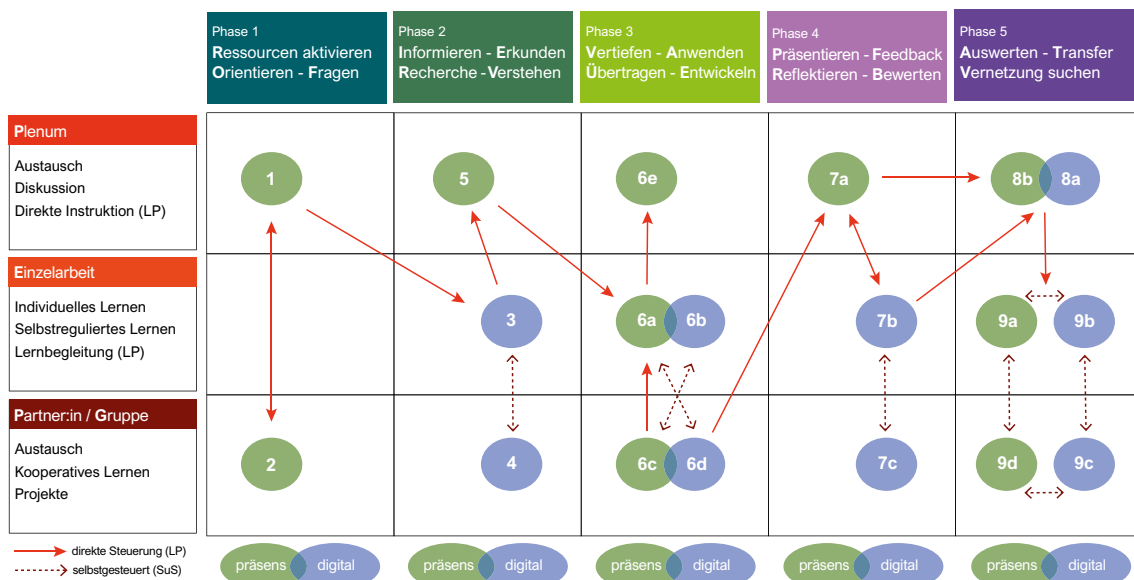
Flipped Classroom gearbeitet wird, informieren sich die Schüler:innen in dieser Phase selbstständig mit analogen oder mit digitalen Medien. Je nach Unterrichtszielen recherchieren sie im Web eigene Quellen und bewerten deren Glaubwürdigkeit. Oder sie können auf eine vorbereitete digitale Lernumgebung mit vielfältigen multimedialen Lernressourcen und differenzierenden Aufgabenstellungen zurückgreifen.

Nicht erst seit Hatties Metastudien wissen wir, dass ein gut gemachter Plenumsunterricht mit direkter Instruktion durch die Lehrperson ein zentraler Faktor für Lernerfolg ist. Schon 1999 formulierte F. E. Weinert: »Die zweckmäßigste Lehrstrategie zur Steuerung des systematischen Lernens ist die ›direkte Instruktion‹; eine Methode, die fälschlicherweise mit dem zu Recht kritisierten Frontal- oder Paukunterricht verwechselt wird. Das Gegenteil ist der Fall: Der Lehrer legt unter Berücksichtigung der in seiner Klasse verfügbaren Vorkenntnisse die Lernziele fest. Er (oder sie) stellt Fragen unterschiedlicher Schwierigkeit, organisiert, strukturiert, kontrolliert, korrigiert und evaluiert die Lernfortschritte der Schüler beständig und sorgt dafür, dass Fehlinformationen und Wissenslücken vermieden oder schnell beseitigt werden.« Wenn Lehrpersonen als Wissensvermittler Inhalte verständlich erklären und Fragen der Lernenden aufgreifen, legen sie damit eine Basis für angeleitetes und später zunehmend selbstständiges Lernen und Üben. Ein guter Blended-Learning-Unterricht setzt deshalb auf eine Kombination von Selbstlernphasen und Phasen der direkten Steuerung durch die Lehrperson.

Vertiefungsphase 3: Vertiefen – Anwenden – Übertragen

– **Entwickeln:** Entscheidend in der vorher skizzierten Vermittlungsphase ist nicht in erster Linie die Art des Mediums, sondern seine Verknüpfung mit aktivierenden Lernaufträgen. »In der Vermittlungsphase sind aktivierende Elemente (allen voran Lesen) wirksamer als passive (Videos oder PowerPoint-Präsentationen). In der Vertiefungsphase haben jene Methoden höhere Effekte, die Lernende in die Situation bringen, das Gelernte zu zeigen und zu übertragen (Problembasiertes Lernen)« (Zierer 2023). Wenn nun bereits in der Vermittlungsphase Inhalte im Medienverbund vermittelt werden (z. B. Videos, Texte und Lehrer:innen-Vortrag), können die jeweiligen Vorteile digitaler und analoger Medien verstärkt und deren Nachteile kompensiert werden. Unabhängig davon, welche

2 DAS FÜNF-PHASEN-MODELL DES BLENDED-LEARNING-UNTERRICHTS (Brägger 2023).
Die Zahlen stehen für den geplanten Ablauf des Lernsettings. Durchgezogene Pfeile zwischen den nummerierten Lernformen illustrieren die Arbeitsschritte, welche die Lehrperson direkt steuert. Die gestrichelten Pfeile zeigen, wo die Schüler:innen ihre Lernprozesse – individuell und kooperativ – selbst steuern.



Medien in der Vermittlungsphase eingesetzt werden, lässt sich ihre Lernwirksamkeit verbessern, wenn sie mit aktivierenden Aufträgen kombiniert werden: »Finde Beispiele oder eine Aufgabe, bei der die erklärte Regel angewendet werden kann.« »Stelle die vermittelten Zusammenhänge in einer Grafik dar.« »Vergleiche mit anderen Informationsquellen (Buch, Internet, Video, Audio).« Besonders bewährt sind Lernaufträge im Dreischritt »Think – Pair – Share« des Kooperativen Lernens: »Schreibe eine Prüfungsfrage auf eine Karte/ein Quiz-Tool, die du deinen Lernpartner:innen stellen wirst. Auf der Rückseite notierst du die richtige Antwort.« »Bereite dich vor, jemandem den Inhalt in eigenen Worten zu erklären.« »Schreibe im Chat auf, was dir noch nicht klar ist, oder beantworte dort Fragen von andern. Wir werden den Gruppenchat im Unterricht gemeinsam anschauen und offene Fragen miteinander besprechen.«

Aufgaben in der Vertiefungsphase zielen auf Verarbeitungstiefe: Die Lernenden werden angeregt, das erworbene

Wissen für die Lösung eines Problems anzuwenden, damit zu argumentieren oder es kritisch zur Beurteilung eines Sachverhalts einzusetzen. Je (inter-)aktiver Lernende in der Vertiefungsphase eigene Lernprodukte gestalten oder neue Ideen entwickeln können, desto größer sind die Chancen, dass sie dieses Wissen auch in neuen Handlungskontexten nutzen können.

Präsentationsphase 4: Präsentieren – Feedback – Reflektieren – Bewerten: In dieser Phase stellen die Schüler:innen ihr materielles oder immaterielles Lernprodukt vor: Erklärungen, Werkschauen, Handlungsproben, Begriffsnetze, Visualisierungen oder digitale Medienprodukte wie Podcasts, Blogs, Posters, E-Books und Erklärvideos. Die präsentierten Lernprodukte werden in einer geeigneten Sozialform kriterienorientiert ausgewertet, diskutiert, in einen Zusammenhang eingeordnet und weiterentwickelt. Bereits zu Beginn des Lernprozesses bilden transparente Kriterien die Basis für

Für Blended-Learning-Umgebungen gilt, was auch gute rein analoge Lernarrangements auszeichnet: Sie vermeiden träges isoliertes »Inselwissen«. Dabei spielt formatives Assessment eine zentrale Rolle.

Lerndialoge während der Arbeit: für Selbstreflexion, Selbst- und Fremdeinschätzung und die abschließende summative Beurteilung durch die Lehrperson.

Phase 5: Auswerten – Transfer und Vernetzung suchen:

Diese Phase ist für einen vollständigen Lernzyklus besonders wichtig, weil sie der Rückschau und dem Ausblick dient. Lehrende und Lernende werten gemeinsam aus, wie produktiv der Blended-Learning-Zyklus für das gemeinschaftliche Lernen und Arbeiten war. Die gewonnenen Erkenntnisse werden für die Verbesserung des Lernarrangements und der individuellen und kooperativen Arbeitsweise genutzt. Im Sinne des kumulativen Lernens überlegen sich Lehrpersonen und Schüler:innen zudem, wie das Gelernte in neuen Situationen angewendet und Kompetenzen für die Lösung von weiteren Problemstellungen eingesetzt werden können. Vernetzung und erweiterter Transfer außerhalb des gelernten Zusammenhangs ist das Ziel eines nachhaltigen, kumulativen Kompetenzaufbaus.

Für produktive Blended-Learning-Umgebungen gilt, was auch gute rein analoge Lernarrangements auszeichnet: Sie vermeiden träges isoliertes »Inselwissen«, indem sie auf bedeutungsvolles, aktivierendes und verständnistiefes Lernen setzen. Dabei spielen Feedback-Schleifen des formativen Assessments in jeder Phase des Unterrichts eine zentrale Rolle (vgl. den Beitrag von Nölte). Transfer- und Vernetzungsaufgaben fordern Lernende dazu auf, ihr Wissen und Können intelligent auf neue Lern- und Handlungskontexte zu übertragen – z. B. beim Projektlernen mit Blogs, dessen Potenzial Rosa in ihrem Beitrag beschreibt. Dass sich die Schüler:innen an solchen komplexen Herausforderungen die Zähne ausbeißen können, gehört dazu, denn: Ohne die Möglichkeit des Scheiterns ist eine höhere intrinsische Leistungsmotivation kaum zu haben. Wenn Lernumgebungen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Selbstwirksamkeit und sozialer Eingebundenheit wie beim Peer-Education-Ansatz der Digitalen Helden (im Beitrag von Frey in diesem Heft) ansprechen, steigen die Chancen, dass Kinder und Jugendliche motiviert handeln und mit positiven Gefühlen lernen werden.

LITERATUR

- Anders, F. (2020): Lehrer-Umfrage – Erstmals repräsentative Daten zum Fernunterricht: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/lehrer-umfrage-deutsches-schulbarometer-spezial-corona-krise-april-2020/> (abgefragt am 25.05.2023).
- Brägger, G./Steiner, N. (2021): Neue digital orientierte Aufgaben- und Lernkultur. In: Brägger, G./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Lernen mit digitalen Medien. Weinheim: Beltz, S. 627–675.
- Brägger, G. (2023). Blended Learning planen und gestalten. IQES online: www.iqesonline.net/bildung-digital/unterrichts-praxis-erfahrungsberichte-lernumgebungen/ (abgefragt am 25.05.2023).
- Holmes, W./Anastopoulou, S./Schaumburg, H./Mavrikis, M. (2018): Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien – ein roter Faden. Stuttgart: Bosch Stiftung.
- Reusser, K. (2014): Aufgaben – Träger von Lerngelegenheiten und Lernprozesse im kompetenzorientierten Unterricht. In: Seminar, H. 4/2014, S. 77–101.
- Siewert, J. (2022): Gut unterrichten mit digitalen Medien. In: PÄDAGOGIK, H. 5/2022.
- Stebler, R./Pauli, C./Reusser, K. (2021): Personalisiertes Lernen als schulisches Bildungskonzept. Erscheinungsformen, Qualitätsmerkmale und Forschungsbefunde. In Brägger, G./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Lernen mit digitalen Medien. Weinheim: Beltz, S. 402–430.
- Weinert, F. E. (1999): Die fünf Irrtümer der Schulreformer. Welche Lehrer, welchen Unterricht braucht das Land? In: Psychologie Heute, H. 26(7), S. 28–34.
- Zierer, K. (2023): Flipped Classroom. Faktor des Monats. In: PÄDAGOGIK, H. 2/2023.

GEROLD BRÄGGER, M. A., ist Leiter der Plattform IQES online und des Beratungs- und Weiterbildungsinstituts schulentwicklung.ch. Er ist Mitglied der Redaktion von PÄDAGOGIK.

✉ braegger@iqesonline.net
 ✉ IQESonline.net
 ✉ schulentwicklung.ch

DR. JÖRG SIEWERT ist Akademischer Oberrat für Schulpädagogik an der Universität Siegen und Mitglied der Redaktion von PÄDAGOGIK.

✉ siewert@paedagogik.uni-siegen.de

Selbstgesteuert lernen in Projekten (Pädagogik 7-8 | 2025, S. 12-16)

Selbstgesteuert lernen in Projekten

Lernen in Projekten setzt voraus, dass die Schüler:innen ihr Lernen weitestgehend selbst steuern. In der Schule können sie das in der Regel nicht von selbst. Vielmehr müssen Selbststeuerung und das Lernen in Projekten gelernt, also gelehrt werden. Wie kann das gelingen?

SILKE TRAUB

Selbstgesteuertes Lernen bezeichnet die Fähigkeit von Lernenden, ihre eigenen Lernprozesse aktiv zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Es setzt nicht nur voraus, dass die Schüler:innen sukzessive die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen, sondern trägt auch zum Ausbau dieser Eigenverantwortung bei. Darüber hinaus fördert es die Motivation und das kritische Denken – alles in der heutigen Wissensgesellschaft unerlässlich.

Projektunterricht bietet einen idealen Rahmen für selbstgesteuertes Lernen. Durch die Bearbeitung realer Fragestellungen in Form von Projekten können Schüler:innen ihr Wissen anwenden, kreativ denken und interdisziplinär arbeiten. Er ermöglicht es den Lernenden, eigene Interessen zu verfolgen und Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen.

Die Verbindung zwischen selbstgesteuertem Lernen und Projektunterricht liegt somit auf der Hand: Während der Projektunterricht die Lernumgebung schafft, in dem selbstgesteuertes Lernen gedeihen kann, erfordert selbstgesteuertes Lernen eine aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten und Zielen des Projekts. Diese Synergie eröffnet nicht nur neue Perspektiven für den Unterricht, sondern bereitet unsere Schüler:innen auch optimal auf die Herausforderungen der Zukunft vor. Allerdings wird Schüler:innen das selbstgesteuerte Lernen nicht in die Wiege gelegt, sie müssen es »erlernen«, sich Schritt für Schritt darauf einlassen, angeleitet werden, um zunehmend die Verantwortung für ihr Lernen selbst in die Hand nehmen zu können. Lehrpersonen dagegen müssen lernen, die Verantwortung allmählich abzugeben, ihre Lernenden nicht als Marionetten zu lenken.

Wie kann es gelingen, dass Schüler:innen Schritt für Schritt

zum selbstgesteuerten Lernen in Projekten geführt werden und Lehrkräfte die Führung zunehmend an diese abgeben?

LERNSTRATEGIEN ENTWICKELN

Für selbstgesteuertes Lernen müssen Schüler:innen spezifische Lernstrategien beherrschen, um ihr Lernen effektiver zu gestalten (vgl. auch PÄDAGOGIK 1/2025 »Lernstrategien«). Vor allem kognitive (Wiederholungs-, Organisations- und Elaborationsstrategien), metakognitive (Planungsstrategien, Monitoring, Evaluationsstrategien, Regulationsstrategien) und motivational-affektive Lernstrategien (Regulation des Selbst, Feedback, Identifikationsstrategien) sind hierfür bedeutsam (vgl. Lesperance et al. 2023, S. 10).

Kognitive Lernstrategien:

- *Wiederholungsstrategien* helfen, Informationen langfristig im Gedächtnis zu behalten. Beispiele hierfür sind wiederholende Übungen, Lernen von Vokabeln mit Karteikasten usw. So kann der Lernstoff besser erinnert und behalten werden.
- *Elaborationsstrategien* zielen darauf ab, neues Wissen mit bereits vorhandenem Wissen zu verknüpfen und das Wissen zu verarbeiten, um ein tieferes Verständnis zu erreichen. Hierzu zählen das kumulative Lernen (neues Wissen wird mit altem verknüpft), die Verarbeitung des Gelernten im Arbeitsgedächtnis, aber auch das Erstellen von Eselsbrücken oder das Herstellen von Analogien zum Alltag.
- *Organisationsstrategien* dienen dazu, neues Wissen zu ordnen und zu strukturieren. Diese Strategien fokussieren

In der Projektarbeit fungiert die Lehrperson als Berater und falls notwendig als Coach. Sie übernimmt dazu die Aufgabe, das Projekt inhaltlich zu strukturieren.

sich auf die Herstellung einer Ordnung innerhalb der neu gelernten Informationen, um diese besser speichern zu können und sie nachhaltig zu nutzen. Beispiele sind grafische Darstellungen von Informationen oder das thematische Gruppieren von Lerninhalten (Mindmaps, Cluster, Netzwerke usw.) (vgl. Lesperance et al. 2023, S. 10).

Metakognitive Lernstrategien sind entscheidend für Schüler:innen, um ihren Lernprozess zu strukturieren, das heißt effektiv zu planen, zu überwachen und zu regulieren:

- *Planungsstrategien* sind notwendig, damit sich die Lernenden vor dem eigentlichen Lernen eigene Ziele setzen und geeignete Lernstrategien auswählen. Ein Beispiel hierfür ist das Erstellen einer Liste mit Lernzielen vor jeder Lerneinheit.
- *Monitoring* ermöglicht es, den Lernfortschritt zu bewerten und gegebenenfalls Anpassungen durch Strategiewechsel vorzunehmen. Die Lernenden können beispielsweise in einem Lerntagebuch festhalten, welche Themen oder Aufgaben sie bereits bearbeitet haben.
- *Evaluationsstrategien* nutzen die Schüler:innen nach dem Lernen, um zu überprüfen, ob sie ihre Ziele erreicht haben. Dies kann durch den Vergleich von geplanten und tatsächlich erreichten Zielen geschehen. Gerade bei Projektarbeiten ist dies bedeutsam.

Motivational-affektive Lernstrategien:

- *Regulationsstrategien* spielen eine entscheidende Rolle, indem die Lernenden ihren Lernprozess anpassen, basierend auf einer vorherigen Evaluation ihres Fortschritts (vgl. Lesperance et al. 2023, S. 11). Die Regulation des Selbst bezieht sich auf die Steuerung von Motivation und Emotion. Sie umfasst die Festlegung von Lernzielen und die Identifikation sowie Nutzung notwendiger Ressourcen zur Zielerreichung.
- *Identifikationsstrategien* stellen sicher, dass die Schüler:innen überzeugt sind, der Aufwand für ihre Ziele ist lohnenswert. Diese Ziele können sowohl im Lernprozess selbst als auch in den positiven Auswirkungen des Lernens liegen, wie beispielsweise Belohnungen, Erfolg, Zufriedenheit. Wenn die Bedürfnisse der Lernenden nicht erfüllt werden, sinkt ihre Motivation.

1 Selbstgesteuertes Lernen – eine Definition

Selbstgesteuertes Lernen ist eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation sowie den Anforderungen der aktuellen Lernsituation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst (metakognitiv) überwacht, reguliert und bewertet. Damit entscheidet die lernende Person selbst, ob, was, wann, wie mit wem, wozu sie etwas lernen möchte (vgl. Konrad/Traub 2021, S. 18).

- *Feedbackstrategien* können Schüler:innen nutzen, um ihren Lernprozess als auch ihre Motivation zu verbessern. Dazu holen sie Feedback ein und besprechen ihre Fortschritte. Eine Analyse der Lernergebnisse mit Lehrkräften oder in Gruppen hilft, die Faktoren zu identifizieren, die zum Erfolg beigetragen haben, und ermöglicht das Setzen neuer, erreichbarer Ziele (vgl. Lesperance et al. 2023, S. 12).

SELBSTGESTEUERTE PROJEKTARBEIT IN KLEINGRUPPEN

Die Projektarbeit in Kleingruppen stellt ein Unterrichtskonzept neben anderen dar, das in immer wiederkehrenden Abständen einen längeren Zeitraum des Lernens ausmacht. In dieser Zeit setzen sich die Lernenden aktiv mit einem sie interessierenden Thema auseinander, das selbstgesteuertes Lernen ermöglicht und aus der gegenwärtigen oder zukünftigen Lebenswelt der Lernenden entnommen ist. Dabei greifen die Lernenden auf Vorkenntnisse zurück und wenden geeignete Lernstrategien an. Sie überwachen die Lernaktivitäten selbst und organisieren ihren Lernprozess eigenständig, sie legen Ziele fest und koordinieren Lösungswege (vgl. Traub 2022, S. 73).

Dabei fungiert die Lehrperson als Berater und falls notwendig als Coach. Sie übernimmt dazu die Aufgabe, das Projekt inhaltlich zu strukturieren. Zunächst informiert sie über verschiedene mögliche Zugänge zum Thema und bespricht mit den Schüler:innen die eventuell einzusetzenden Quellen und

Phase 0: Vorbereitungsphase: Kollektives und individuelles Arbeiten

Voraussetzungen schaffen Kompetenzstand feststellen Positives Lernklima schaffen Ideenbörse zur Themenfindung

Phase 1: Einstieg in die Projektarbeit:

Thema festlegen
Vorkenntnisse erfassen und implementieren
Zielsetzung festlegen
Gruppen einteilen
Großen Projektplan entwickeln

Phase 2: Selbstgesteuerte Kleingruppenarbeit

Kleinen Projektplan ausarbeiten
Schnittstelle A: Informationen austauschen
Projektplan umsetzen: Informationen sammeln, auswerten und sichern
Schnittstelle B: Reflexion
Ergebnisse für andere Gruppen aufbereiten
Schnittstelle C: Pufferzonen nutzen

Phase 3: Austausch der Informationen zwischen den Kleingruppen

Durchführung von Schnittstelle A
Durchführung eines Gruppenpuzzles

Phase 4: Verarbeitungsphase

Subjektive Verarbeitungsphase
Kollektive Verarbeitungsphase
Gesamtergebnis erarbeiten

Phase 5: Ausstieg aus der Projektarbeit

Inhaltlicher Abschluss
Reflexion und emotionale Verarbeitung

2 Ein Phasenmodell der Projektarbeit

deren Nutzung. Außerdem hilft sie dabei, den Projektplan zu entwickeln, und unterstützt die Lernenden bei der Erstellung realisierbarer Zielsetzungen. Während des Projektverlaufs koordiniert die Lehrperson die Gelenkstellen zwischen den Phasen, die im nachfolgenden Modell beschrieben werden (z. B. der regelmäßige Austausch zwischen den Kleingruppen oder kleinere Inputphasen). Sie sorgt auf diese Weise dafür, dass alle Lernenden über alle Prozessabläufe informiert sind und die Zusammenhänge verstehen.

In meinen Arbeiten unterscheide ich die folgenden sechs Phasen selbstgesteuerter Kleingruppenprojektarbeit (siehe [Abbildung 2](#)):

0 – Vorbereitungsphase: Die Vorbereitung findet zeitlich vor dem eigentlichen Einstieg in die Projektarbeit statt. Es

müssen schul- und unterrichtsorganisatorische Voraussetzungen geschaffen werden, zum Beispiel das Festlegen der Zeiträume für Klassen- und Schulprojekte an der Schule oder in der Klasse. Ferner muss der Kompetenzstand der Lernenden diagnostiziert werden. Das ist ein wichtiger Punkt, da er darüber entscheidet, auf welchem »Weg« der später dargestellten PROGRESS-Methode die Lerngruppe einsteigen kann. Ein positives Lernklima wird hergestellt, das heißt: Lernende sollen sich durch Transparenz, eine offene Kommunikation, Akzeptanz und Empathie sowie Autonomieerfahrungen als selbstwirksam erleben. Außerdem werden Ideen für Projektthemen in dieser Phase gesammelt.

Phase 1 – Einstieg: In der Einstiegsphase werden das Thema festgelegt sowie die Vorkenntnisse der Lernenden erfasst

3 Advance Organizer

Ein Advance Organizer stellt eine im Voraus gegebene Strukturierungshilfe dar. In der Projektarbeit hilft er, den Zusammenhang der einzelnen Teilthemen herzustellen, und gibt damit Orientierung für das Gesamtprojekt. Es handelt sich dabei um eine Grafik in Schrift, Bild und Symbolen.



Ein Advance Organizer als Beispiel
(© Dr. Vera Bühler)

Ein positives Lernklima wird hergestellt: Lernende sollen sich durch Transparenz, eine offene Kommunikation, Akzeptanz und Empathie sowie Autonomieerfahrungen als selbstwirksam erleben.

und implementiert. Zudem wird das Thema strukturiert, indem mithilfe eines Advance Organizers (siehe Kasten 3) Teilbereiche und Teilschritte dargestellt werden. Schließlich müssen Ziele vereinbart und die Kleingruppen nach Interesse am Teilthema eingeteilt werden. Am Ende steht ein großer Projektplan, der Zeiten, Ziele und Schnittstellen festhält.

Phase 2 – Selbstgesteuerte Kleingruppenphase: Phase 2 bildet mit der selbstgesteuerten Kleingruppenarbeit den Kern des Projekts. In arbeitsteiliger Gruppenarbeit wird ein kleiner Projektplan ausgearbeitet, in welchem Teilziele festgelegt, einzelne Lernschritte formuliert, Lernabläufe koordiniert und die zeitlichen Abläufe geplant werden. In einer ersten Schnittstelle werden die kleinen Projektpläne der einzelnen Gruppen im Plenum diskutiert und bei Bedarf verbessert. Anschließend wird jede Kleingruppe ihren Projektplan umsetzen: Informationen müssen beschafft, aufgenommen und ausgewertet werden, Ergebnisse werden gesichert, wobei Methoden des wechselseitigen Lernens und Lehrens (siehe Kasten 4) sowie kognitive Landkarten zum Einsatz kommen. Zu den kognitiven Landkarten gehören Mindmaps, Struktur-Lage-Techniken, Netzwerke oder Grafiken, die der Vernetzung und Verarbeitung von Wissensinhalten dienen.

Im Anschluss erfolgt eine Schnittstelle, in der die Lernenden ihre bisherige Arbeit reflektieren und mit ihren Zielen vergleichen. Schließlich werden die Gruppenergebnisse für die Mitglieder der anderen Gruppen aufbereitet – bei Problemen innerhalb der Gruppen können jederzeit Schnittstellen für Beratung durch die Lehrkraft eingesetzt werden.

Phase 3 – Austausch der Informationen zwischen den Kleingruppen: In der Phase 3 kommen die Kleingruppen wieder zusammen, um ihre Informationen auszutauschen. Dazu wiederholt die Lehrperson zunächst die Gesamtkonzeption des Projektes sowie die Teilziele. Daran schließt sich ein Gruppenpuzzle an.

Phase 4 – Verarbeitung: Die Ergebnisse werden im Plenum besprochen und in individuellen Arbeitsschritten vernetzt. Auf dieser Grundlage wird das Gesamtergebnis erarbeitet.

Phase 5 – Ausstieg: Der Ausstieg aus der Projektarbeit (Phase 5) besteht aus inhaltlichem Abschluss, Reflexion hinsichtlich der Projektarbeit und des eigenen Lernprozesses sowie emotionaler Verarbeitung.

Die Kleingruppenprojektarbeit ist anspruchsvoll und muss

4 Wechselseitiges Lehren und Lernen

Wechselseitiges Lehren und Lernen ist eine Methode des Kooperativen Lernens (vgl. PÄDAGOGIK Heft 12/2024). Jede:r Lernende ist für einen Teilbereich des Gesamtprojekts Expert:in und für die anderen Teilbereiche Noviz:in. Durch den wechselseitigen Austausch zwischen Expert:innen und Noviz:innen können alle Lernende über alle Teilbereiche des Projektes Informationen erhalten. Das wechselseitige Lehren und Lernen besteht aus drei Phasen: Aneignung des Expertenstatus in den Teilgruppen des Projekts. Austauschphase: Experten und Novizen tauschen sich über die Inhalte aus und nutzen dabei geeignete Strategien und Methoden. Verarbeitungsphase: Die Inhalte werden gemeinsam besprochen und nachhaltig aufgenommen. – Zum Beispiel stellt das Gruppen- beziehungsweise Expertenpuzzle (Jigsaw) eine Methode des wechselseitigen Lehrens und Lernens dar.

deswegen vorbereitet und schrittweise eingeführt werden. Hierzu eignet sich die in verschiedenen Projektabläufen erprobte PROGRESS-Methode.

DIE PROGRESS-METHODE

Die PROGRESS-Methode (PROjektGRuppen Entdecken Selbstverantwortlich und Selbstgesteuert) ist die schrittweise Vorbereitung der Schüler:innen auf die Projektarbeit (vgl. Traub 2022, S. 207–260). Dahinter steht ein umfassendes Konzept, das über individualisiertes und kooperatives Lernen zum selbstgesteuerten Lernen der Schüler:innen führt. Sie gliedert sich in zwei Stufen mit jeweils zwei Wegen. Bevor eine Lerngruppe in die Projektarbeit einsteigt, wird ermittelt, über welche Strategien ihre Mitglieder verfügen und mit welchem Weg die PROGRESS-Methode begonnen wird.

Die erste Stufe vermittelt Lernstrategien, Methoden und Kompetenzen, die im späteren Projekt wichtig sind. Weg 1 von Stufe 1 ist zunächst durch direkte Instruktion gekennzeichnet, das heißt, die Lehrperson strukturiert und gibt Ziele vor, damit die Schüler:innen Techniken der geistigen Auseinandersetzung, der Darstellung, der Informationsbeschaffung

Lernende und Lehrende legen Ziele, Inhalte und Methoden gemeinsam fest und reflektieren diese.

5 Sandwich-Prinzip

Das Sandwich-Prinzip ist ein Lehr-Lern-Konzept, in dem sich kollektives Lernen (Plenumsphasen wie Frontalunterricht, Unterrichtsgespräch, Lehrerklärung, Filmbetrachtung usw.) mit subjektiven Phasen (Einzel- oder Partnerarbeit, Nutzen von kognitiven Landkarten usw.) abwechseln. In der Plenumsphase kann gut Wissen vermittelt werden, ohne die Aufmerksamkeitskapazität überzustrapazieren, da nach ca. 15 Minuten ein Wechsel zu einer subjektiven Phase erfolgt, in der sich die Lernenden individuell und kooperativ mit den Lerninhalten auseinandersetzen und sie mithilfe ihrer Lernstrategien verarbeiten und vernetzen.

und der Arbeitsplanung erlernen. Der Unterrichtsablauf sollte klar strukturiert sein und mit seinen Zielen, Inhalten und Methoden transparent gemacht werden. Strategien sollten nicht nur geübt, sondern in ihren Vor- und Nachteilen auch reflektiert werden. Bereits hier wird die Lernumgebung nach dem in **Kasten 5** beschriebenen Sandwich-Prinzip aufgebaut. Es kann innerhalb der Klasse differenziert werden.

Der zweite Weg der ersten Stufe baut die Lernumgebung des Sandwich-Prinzips weiter aus, in der sich kollektive und individuelle Lernphasen abwechseln und kleinere projektorientierte Einheiten eingebaut werden – das Sandwich-Prinzip bleibt nicht auf eine Stunde beschränkt, sondern kann durchaus auch mehrere Stunden in Anspruch nehmen. Lernende und Lehrende legen Ziele, Inhalte und Methoden gemeinsam fest und reflektieren diese.

Die zweite Stufe führt – wiederum in zwei Wegen – in die eigentliche Projektarbeit ein. Auf dem ersten Weg dieser Stufe durchlaufen die Lernenden ein Projekt im Modell, an dem sie sich auf dem nächsten Weg orientieren können. Durch lautes Denken und Vormachen kann die Lehrperson implizites, strategisches Wissen sichtbar machen und so in jeder Projektphase als Modell agieren. Später wenden auch die Lernenden diese Methode an, um über ihre Strategien und Methoden nachzudenken.

Wenn die drei ersten der umrissenen Wege der PRO-

GRESS-Methode durchlaufen sind, haben die Lernenden alle Voraussetzungen, um im letzten Weg die individuellen Phasen der Projektarbeit eigenständig durchzuführen. Die Anleitung durch den Lehrenden wird immer weiter zurückgenommen – die Lernenden realisieren das anfangs beschriebene Projektmodell in Reinform.

Dieses Modell wurde bereits auf allen vier Wegen in der Institution Schule erfolgreich erprobt (vgl. a. a. O.). Es kann auf Stufe 1 mit den Wegen 1 *oder* 2 begonnen oder auch gleich auf Stufe 2 mit Weg 3 *oder* 4 eingestiegen werden, immer abhängig von den Lernkompetenzen der Schüler:innen.

Überlegen Sie selbst, welchen Weg Sie mit Ihren Lernenden wählen, und fangen Sie damit an. Projektarbeit lohnt sich und stellt eine hervorragende Lernumgebung für selbstgesteuertes Lernen dar. ♦

LITERATUR

- Konrad, K./Traub, S. (2021): Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps für die Praxis. Baltmannsweiler. 6. überarbeitete und erweiterte Auflage.
- Lesperance, K./Holzmeier, Y./Munk, S./Holzberger, D. (2023): Selbstreguliertes Lernen fördern. Lernstrategien im Unterricht erfolgreich vermitteln. In: Holzberger, D./Reiss, K. (Hrsg.): Wissenschaft macht Schule, Band 6. Münster.
- Traub, S. (2021): Lehren und Lernen mit Methoden. Individualisiert, kooperativ auf verschiedenen Lernniveaus. Baltmannsweiler. 2. überarbeitete Auflage.
- Traub, S. (2022): Projektarbeit erfolgreich gestalten. Über individualisiertes, kooperatives Lernen zum selbstgesteuerten Kleingruppenprojekt. Bad Heilbrunn. 2. aktualisierte Auflage.
- Wahl, D. (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten: vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn. 3. Auflage mit Methodensammlung.

DR. SILKE TRAUB ist Professorin für Allgemeine Didaktik am Institut für Schul- und Unterrichtsentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Sie forscht und lehrt seit vielen Jahren in den Bereichen des selbstgesteuerten, kooperativen Lernens und befasst sich mit Lehr-Lern-Konzepten wie Freiarbeit und Projektunterricht.

✉ silke.traub@ph-karlsruhe.de

Wenn Schüler:innen über sich hinauswachsen

Bei Deeper Learning geht es um Handlungsorientierung, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit sowie das Verknüpfen von fachlichem und überfachlichem Lernen. Der Ansatz steht für eine konstruktivistische Lernform, die Wissensaneignung mit Handlungsorientierung verbindet und zu authentischen Leistungsformen führt.

ANNE SLIWKA UND JANINA BEIGEL

Die Lehrkräfte sind manchmal auch so ein bisschen überrascht von uns, was wir dann doch so auf die Beine stellen können«, sagt Nele.* Die Aussage der Schülerin erstaunt nicht. Leistungen beim Deeper Learning unterscheiden sich deutlich von der herkömmlichen Klassenarbeit: Schüler:innen entwickeln zum Rahmenthema einer Deeper-Learning-Unterrichtseinheit passende, authentische Leistungen, die in ihrer Lebenswelt sichtbar und wirksam werden. Diese authentischen Leistungen können von kreativen Escape Games, dem Bau eines Tiny House, bei dem die Lernenden physikalische Konzepte praktisch anwenden, bis zu einer Präsentation von Start-up-Ideen im Shark-Tank-Format reichen, in dem Schüler:innen auf echte Expert:innen aus Wirtschaft und Technologie treffen.

Nach dem Vorstellen ihrer authentischen Leistungen am Ende einer Lerneinheit reflektieren Schüler:innen häufig über das Gelernte, wie Nele im Eingangszitat und Jannes hier: »Das Pitchen war das Beste. Es war ein bisschen nervenaufreibend (lacht), aber jetzt bin ich sehr stolz auf uns. Das war echt ein Highlight für mich, weil ich dachte, dass ich Angst habe, vor anderen Leuten zu sprechen. Also vielleicht hat dieses Projekt mir auch beigebracht, dass ich ein bisschen mehr Selbstbewusstsein haben kann vor einem ganz großen Publikum.«

WAS STECKT IN DER DNA DES DEEPER LEARNING?

In den Zitaten zeigen sich erste Facetten der »DNA des Deeper Learning« (Sliwka/Klopsch 2022, S. 38), die aus den drei zentralen Elementen Mastery, Kreativität und Identität besteht (Mehta/Fine 2019, S. 15, [siehe Kasten 1](#)). Erst im Zusam-

menspiel dieser Komponenten entfaltet sich das tiefgreifende, vernetzte und ganzheitliche Lernen, das den Kern des Deeper Learning ausmacht.

Deeper Learning ermutigt Schüler:innen dazu, aktive Gestalter:innen ihres eigenen Lernprozesses zu werden, ihre individuellen Stärken zu entfalten und Lerninhalte durch eigenes Engagement und Entdeckergeist wirklich tief zu erfassen. Nach der Wissensaneignung bearbeiten sie in Teams reale Fragestellungen und lernen, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten wirksam in die Welt einzubringen. Um solche Lernprozesse zu initiieren und zu begleiten, wird das Lernen nach dem Deeper-Learning-Phasenmodell strukturiert (Sliwka/Klopsch 2022, S. 26).

WIE LASSEN SICH DEEPER-LEARNING-PROZESSE GESTALTEN?

Der Prozess beginnt mit einer vorgeschalteten (Co-)Design-Phase, in der Lehrkräfte oder multiprofessionelle Teams das Lerndesign der Einheit entwickeln. Es entsteht ein Lernsetting mit Aktivitäten und Unterstützungsangeboten, das auf die Bedürfnisse der Lerngruppe abgestimmt ist und einen Rahmen für fachliches, überfachliches sowie selbstgesteuertes Lernen schafft. Anschließend durchlaufen die Schüler:innen drei zentrale Lernphasen: die Instruktions- und Aneignungsphase (I), die Ko-Konstruktions- und Ko-Kreationsphase (II) sowie die Phase der authentischen Leistung (III). Die Übersicht in der Tabelle zeigt die wesentlichen Phasen des Deeper-Learning-Prozesses und verdeutlicht die jeweiligen Ziele sowie die Rolle der Lehrkraft.

Die Übersicht zum Phasenmodell zeigt, wie Lernende in-

1 Die DNA des Deeper Learning

Mastery (Fachwissen) bezieht sich auf die Anwendung von Wissen im Handeln. Steven beschreibt diesen Prozess wie folgt: »Wir waren eine Woche einfach hart am Arbeiten. Ich glaube, wir hatten die größten Ambitionen.«

Kreativität beschreibt den gestaltenden Umgang mit Wissen. Den Einstieg in diese Prozesse beschreibt Emma so: »Uns fallen immer zu viele Ideen ein, eigentlich bei authentischen Leistungen. Das erste Mal, als wir das gemacht haben, hatte uns unser Lehrer so eine Übersicht mit Ideen für authentische Leistungen gegeben. Das könnte man alles machen. Und dann sind wir durchgedreht. Gefühlt. Da sind, glaube ich, Ideen explodiert.«

Identität: Hier geht es um das Einbringen der individuellen Persönlichkeit und Entdecken von eigenen Interessen und Talenten. So bemerkt Celine: »Ich hab gemerkt, dass ich total gerne mit einer Gruppe arbeite, weil wenn man mit so vielen schlaun Leuten arbeitet, bringen die alle verschiedene Blickwinkel und immer Ideen zu verschiedenen Aspekten mit.«

nerhalb eines gemeinsamen thematischen und fachlich ausgestalteten Rahmens eigene Lernpfade beschreiten und so differenziert in ihrer »Zone der nächsten Entwicklung« (Wygotsky 1978) lernen können. Dabei spielt das partizipative Prinzip »Voice and Choice« – ein zentrales Element des Deeper Learning – eine wesentliche Rolle (Mötteli et al. 2022). Es eröffnet den Lernenden Raum für eigene Entscheidungen und die aktive Mitgestaltung ihres Lernprozesses.

WIE STÄRKT FLEXIBLE UNTERSTÜTZUNG DIE EIGENVERANTWORTUNG DER LERNENDEN?

Für Lehrkräfte bedeutet dies, den Lernenden mit einer zugewandten, entwicklungsorientierten Haltung zu begegnen und sich selbst dabei als »Mitlernende« zu verstehen. Eine Lehrkraft beschreibt dies so: »Es waren Gespräche auf Augenhöhe, und wir versuchen gemeinsam, deren Projekt weiterzuentwickeln. Es sind ja ihre Ideen und Inhalte, und ich unterstütze sie dabei.«

Adaptive Unterstützung ist entscheidend, um Student Agency (siehe Kasten 2) und Selbstwirksamkeit zu fördern. Lehrkräfte passen ihre Begleitung an die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse an: Sie coachen die Lernenden, geben gezieltes Feedback, regen Reflexion an und bieten Hilfe zur Selbsthilfe. So entsteht eine Lernumgebung, in der sich Lernende sicher fühlen und auch komplexe Herausforderungen bewältigen können.

WIE KANN DEEPER LEARNING ZUR SCHULTRANSFORMATION BEITRAGEN?

Damit Lehrkräfte beim Deeper Learning gezielt auf die individuellen Lernbedürfnisse ihrer Schüler:innen eingehen können, braucht es oft tiefgreifende strukturelle Veränderun-

gen – hier kann Deeper Learning als wirkungsvoller Impulsgeber für Schultransformation dienen. Die Ansätze für eine solche Transformation basieren auf mehreren Entwicklungsachsen:

Lern- und Prüfungskultur: Deeper Learning fördert zentrale Zukunftskompetenzen wie Planungskompetenz, kritisches Denken, kreatives Problemlösen, Kommunikation und Kooperation, Medienkompetenzen sowie Selbstregulation und Zielorientierung. Die Orientierung an realen Herausforderungen motiviert dazu, eine komplexe Gesellschaft im positiven Sinne mitzugestalten.

Kooperation unter Lehrkräften: Die systematische Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, beispielsweise beim Gestalten interdisziplinärer Deeper-Learning-Einheiten, hat nicht nur das Potenzial, Unterricht interessanter zu machen, sondern auch die Berufszufriedenheit und das Wohlbefinden der Lehrkräfte selbst zu steigern (Richter/Pant 2016). Eine solche Kultur der Kooperation schafft eine tragfähige Grundlage für innovative und motivierende Lernsettings.

Zeitstrukturen: Flexiblere Zeit- und Raumstrukturen ermöglichen Freiräume für selbstreguliertes Lernen der Schüler:innen und die Teamarbeit der Lehrkräfte. Dazu werden neue Zeitstrukturen geschaffen: Wenn beispielsweise von jeder Doppelstunde à 90 Minuten etwa zehn Minuten abgespart werden, entsteht über die Woche hinweg ein größeres Zeitfenster, in dem die Lernenden selbstständig in einer »vorbereiteten digitalen Lernumgebung« auf einer Plattform arbeiten, während das Lehrkräfteteam eine feste wöchentliche Teamzeit erhält.

Innovative Raumnutzung: Die Klassenzimmer öffnen sich, und zusätzlich entstehen Lernlandschaften, die auf verschiedene Arbeitsformen ausgerichtet sind – von ruhigen Berei-

2 Was bedeutet Student Agency?

Im OECD Lernkompass 2030 bezeichnet Student Agency die Fähigkeit von Lernenden, ihr eigenes Lernen aktiv und selbstverantwortlich zu gestalten. Sie setzen sich Ziele, treffen Entscheidungen, beeinflussen ihr Lernen und bestimmen ihren Handlungskurs selbst (OECD 2020).

Das Phasenmodell des Deeper Learning
(basierend auf Sliwka/Klopsch 2022, S. 26)

	Ziel	Prozess	Rolle der Lehrkräfte	Praxiseinblicke
Phase 0: Co-Design	Auswahl eines geeigneten Themas für eine Deeper-Learning-Einheit und Gestaltung eines adaptiven, auf die Bedürfnisse der Lernenden abgestimmten Lerndesigns entlang der drei Phasen (1) Instruktion und Aneignung, (2) Ko-Konstruktion und Ko-Kreation sowie (3) authentische Lernleistungen.	Lehrkräfte(-teams) gestalten das Lerndesign der Einheit. Gestaltungskomponenten: • Vorbereitung eines Lerngerüsts mit Wissensmedien, Lernaktivitäten, Werkzeugen, Lernpfaden und Feedbackschleifen in einer (hybriden) Lernumgebung • Festlegen der fachlichen Inhalte des Wissensfundaments • Auswahl passender Lernmaterialien • Gegebenenfalls Einbindung von Expert:innen	Lehrkräfte als Lerndesigner:innen, die im Team Deeper-Learning-Einheiten entwickeln.	»Die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit meinen Kolleg:innen finde ich total bereichernd. Ich lerne oft total viel dazu, wenn wir überlegen, welches Ankerwissen unsere Schüler:innen benötigen.« »Bei der Abschlussreflexion haben mir die Kids rückgemeldet, dass sie weniger ausführlichen Input gebraucht hätten, da die Dokumente bereits alles Wichtige enthielten. Bei der nächsten Iteration berücksichtigen wir das.«
Phase I: Instruktion und Aneignung	Die Lernenden eignen sich ein stabiles Wissensfundament an und weisen dieses nach. Sie entwickeln ein tiefes Verständnis von Schlüsselkonzepten.	Lernangebote schaffen, die den Wissensaufbau anregen und die Neugier der Lernenden wecken. Lernwege: • Substanzieller Input durch Lehrkräfte/andere Expert:innen • Selbstorganisierte Auseinandersetzung mit differenzierten Lernmaterialien (auch auf einer digitalen Plattform) • Besuche außerschulischer Lernorte • (Spielerische) formative Überprüfung des Wissensfundaments	Lehrkräfte als Wissensvermittler:innen und Begleiter:innen beim Wissensaufbau.	»Also, es war so ein Mix. Es war viel Input, aber es war auch viel, was wir sozusagen uns selber noch mal ein bisschen erarbeiten: Wie funktioniert die EU noch mal? Wie ist die EU aufgebaut? Wofür ist das Parlament jetzt da? Es war schon eine Phase, wo wir erst mal noch mal wiederholt haben und die Grundlagen sozusagen noch mal erfrischt haben, zum Teil auch ganz individuell. Wir hatten dann eine digitale Pinnwand angelegt mit verschiedenen Schwerpunkten, die man wissen muss.« »Wir waren dann im Agroforst und haben mit dem Landwirt gesprochen, der die Fläche bewirtschaftet.«
Phase II: Ko-Konstruktion und Ko-Kreation	Die Lernenden wenden ihr (Fach)wissen an und vertiefen es, während sie Zukunftskompetenzen (z. B. 4K) entwickeln. Sie entwickeln ihre Student Agency, erleben ihre Selbstwirksamkeit und üben Selbstregulation.	Die Lernenden arbeiten möglichst eigenständig in Teams an komplexen Lernherausforderungen, erhalten prozessbegleitendes Feedback und vertiefen ihr Wissen sowie ihre Kompetenzen durch die Gestaltung authentischer Leistungen. Voice and Choice ermöglicht es Lernenden(-teams), ihren Lernweg aktiv mitzugestalten und zu steuern.	Lehrkräfte als flexible, wertschätzende Lernunterstützer:innen mit adaptiver Expertise.	»Also, besonders hilfreich für mich waren zwischendurch so kleine Feedbacks, damit ich weiß, okay, ich bin gerade auf dem richtigen Weg, oder, okay, ich bin gerade irgendwie doch ein bisschen falsch abgebogen, um mich zu verbessern. Da hatten wir dann auch wieder dieses individuelle Feedback, was halt oftmals im Unterricht ein bisschen zu kurz kommt. Ansonsten konnte man ja auch immer die Lehrkraft ansprechen, wenn man Hilfe gebraucht hat.« »Außerdem fühlt es sich natürlich besser an, wenn man denkt, dass die Lehrer einem mehr vertrauen, dass man das schon selber hinkriegt.«
Phase III: Authentische Leistung	Die Lernenden zeigen ihren Kompetenz- und Wissenszuwachs durch ihre authentische Leistung. Dabei erfahren sie Anerkennung und Selbstwirksamkeit. Sie reflektieren metakognitiv über ihre Rolle und ihren Lernprozess.	Die Lernenden(-teams) präsentieren ihre authentische Leistung vor einem Publikum. Die Lernenden reflektieren den gesamten Lernprozess, die Zusammenarbeit im Team und ihre persönliche Entwicklung.	Lehrkräfte als zugewandte Feedbackgeber:innen, die die Darbietung der authentischen Leistung begleiten und Reflexionsimpulse geben.	»Man hatte das Gefühl, vielleicht kann ich ja doch was bewirken, irgendwas in Gang setzen. Auch für die Zukunft.« »Ich glaube, das ist so eine gute Vorbereitung für dann nach der Uni oder in der Uni.« »Und im Nachhinein hat er uns auch gebeten, in unserer Gruppe noch mal zu reflektieren. »Ähm, war das denn jetzt gut so? Könnte man das noch mal genau in der gleichen Gruppenkonstellation machen? Sollte man das lieber nicht noch mal machen, weil es vielleicht zu viel Ablenkung gab oder so was?« Die Reflexion war echt gut auch für zukünftige Gruppenarbeiten.«

Deeper Learning befördert eine dynamische Lernkultur, in der alle Beteiligten ihre Potenziale entfalten können.

3 Machen Sie mit bei der Wirksamkeitsstudie zu Deeper Learning!

Wir suchen Schulen, die bereit sind, mit zwei 9. oder 10. Klassen im Fach Deutsch an unserem Forschungsprojekt teilzunehmen und Deeper Learning auszuprobieren. Dazu erhalten Sie eine vorgefertigte Deeper-Learning-Einheit. Weitere Informationen zur Studienteilnahme finden Sie hier:

🔗 www.ibw.uni-heidelberg.de/de/institut/schulpaedagogik

chen für konzentriertes Arbeiten bis hin zu Räumen für Teamarbeit und Projektarbeit, etwa auch in Makerspaces.

LERNENDE ALS AKTIVE GESTALTER:INNEN IHRES BILDUNGSWEGES

Deeper Learning fordert Schulen dazu heraus, die Lernenden als aktive Gestalter:innen ihres Bildungswegs zu sehen und stärkt zugleich Lehrkräfte in ihrer Rolle als ko-kreative Gestalter von interessantem Unterricht. Die Schule wird so zu einem Labor für die Entwicklung von Zukunftskompetenzen, die tief mit Selbstwirksamkeit, kritischem Denken und kreativem Handeln verwoben sind.

Indem Lehrkräfte sich während einer Deeper-Learning-Einheit unterschiedliche Hüte aufsetzen und sich phasenweise mal als Lerndesigner:in, mal als Wissensvermittler:in, mal als Feedback-Geber:in und dann wieder als Mitlerner:in verstehen, schaffen sie Strukturen, die eine dynamische Lernkultur fördern, in der alle Beteiligten ihre Potenziale entfalten können. Deeper Learning wird so zu einem Wegbereiter für eine Schulentwicklung, die nicht nur Wissen vermittelt, sondern gemeinsames Lernen und Wachsen in den Mittelpunkt stellt – eine Schule, die echte Lernfreude weckt und in komplexen Zeiten einen Freiraum für große Fragen des Lebens bietet. ♦

** Aktuell werden am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg qualitative Studien durchgeführt, die die Perspektiven von Schüler:innen, Lehrkräften und Schulleitenden ergründen. Um diese Perspektiven einzubringen, sind die Sichtweisen von Schüler:innen und Lehrkräften in diesem Beitrag in Form von Zitaten sichtbar gemacht. Die Namen der Personen sind pseudonymisiert, um ihre Privatsphäre zu schützen.*

LITERATUR

- Beigel, J./Klopsch, B./Sliwka, A. (2023): Deeper Learning gestalten. Ein Workbook für Lehrkräfte. Weinheim: Beltz Verlag.
- Fullan, M./Quinn, J./McEachen, J. (2017): Deep Learning. New York: Corwin.
- Mehta, J./Fine, S. (2019): In Search of Deeper Learning: The Quest to Remake the American High School. Cambridge, Massachusetts/London: Harvard University Press.
- Mötteli, C./Grob, U./Pauli, C./Reusser, K./Stebler, R. (2022): »Choice and voice« in Schulen mit personalisierten Lernkonzepten aus Sicht der Schülerinnen und Schüler. Unterrichtswissenschaft 50 (2), S. 287–308.
- OECD (2020): Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 Rahmenkonzept des Lernens; www.oecd.org/education/2030-project/contact/German_Translation_LC_May_2021.pdf (Abruf 27.02.2024).
- Richter, D./Pant, H. A. (2016): Lehrerkoooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften in der Sekundarstufe I; www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerkoooperation_in_Deutschland_2016.pdf (Abruf 16.01.2025).
- Rickles, J./Zeiser, K. L./Yang, R./O'Day, J./Garet, M. S. (2019): Promoting deeper learning in high school: Evidence of opportunities and outcomes. Educational Evaluation and Policy Analysis, 41(2), S. 214–234.
- Sliwka, A./Klopsch, B. (2022): Deeper Learning. Pädagogik des Digitalen Zeitalters. Weinheim: Beltz.
- Sliwka, A./Klopsch, B./Beigel, J./Tung, L. (2024): Transformational leadership for deeper learning: shaping innovative school practices for enhanced learning. Journal of Educational Administration, Vol. 62, No. 1, S. 103–121. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2023-0049>
- Wygotsky, L. S. (1978): Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

DR. ANNE SLIWKA ist Professorin für Schulpädagogik an der Universität Heidelberg. Sie forscht über Schulentwicklung und Lehrerprofessionalität in international vergleichender Perspektive.
✉ sliwka@ibw.uni-heidelberg.de

JANINA BEIGEL ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Heidelberg und Mitbegründerin der Deeper-Learning-Initiative. Sie forscht und lehrt im Bereich der Pädagogik des Deeper Learning und befasst sich insbesondere mit Voice and Choice, Lerndesign und Ko-Kreation.
✉ beigel@ibw.uni-heidelberg.de

Die Phasen beim Deeper Learning

Einblicke in ein Projekt am Küstengymnasium Neustadt

EIN INTERVIEW MIT PETER GÜNISOY UND MICHAEL JÄDE



PÄDAGOGIK: Ich freue mich, dass wir gemeinsam blitzlichtartig durch die Phasen des Deeper Learning gehen können. Was ist bei Phase 0, dem Co-Design, zu beachten?

Günsoy/Jäde: Mit der Einführung eines neuen Seminarfachs in der Qualifikationsphase setzten wir eine Arbeitsgruppe ein, der auch wir beide angehörten. Ziel war es, ein Konzept für eine Projektarbeit zu entwickeln, bei der die Schüler:innen über ein Schuljahr hinweg mit größtmöglicher Entscheidungshoheit und Selbstverantwortung kooperativ arbeiten – und das durchgängig von der Problemfindung bis zur Fertigstellung des Produktes. Es sollte eine Art Gesellenstück ihrer bisherigen Lernwege sein.

Wie haben Sie die Phase der Instruktion und Aneignung aufgebaut?

Günsoy/Jäde: Das wichtigste Ziel dieser ersten Projektphase ist, den Schüler:innen zu helfen, ein echtes Problem in ihrer Lebenswelt zu identifizieren und eine dafür passende Projektidee mit einer möglichst nachhaltigen Lösung zu finden. Dafür geben wir einen mehrteiligen Referenzrahmen vor, indem wir durch kurze Leitfragen authentische Probleme benennen und diese anschließend mit den globalen Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen (SDGs) strukturieren. In der Folge werden die Problemfelder in einem verkürzten Design-Thinking-Prozess konkretisiert und priorisiert, um so zu einem eigenen Lösungsansatz zu kommen. Das Ganze läuft mal kreativ, mal spielerisch in Kleingruppen oder im Plenum ab. Als Assessment dient dann ein Elevator-Pitch, der den Abschluss dieser Phase bildet und gleichzeitig den Beginn der eigentlichen Projektarbeit einläutet. Schon für die erste Phase gibt es wie im weiteren Projektverlauf von uns als Meilensteine benannte summative und formative Elemente der Leistungsbewertung.

Was gilt es in der Phase der Ko-Konstruktion und Ko-Kreation zu beachten?

Günsoy/Jäde: In dieser Phase unterstützen wir die

MICHAEL JÄDE und PETER GÜNISOY unterrichten am Küstengymnasium Neustadt in Holstein. Michael Jäde ist Oberstufenleiter und unterrichtet die Fächer Physik und Sport. Peter Günsoy ist Koordinator für Unterrichtsentwicklung und unterrichtet die Fächer Geschichte und Deutsch.

✉ jaede@kgnonline.de
✉ guensoy@kgnonline.de
🌐 www.kgn.sh

Schüler:innen mit verbindlichen Logbuch-Gesprächen bei der eigentlichen Projektarbeit. Wir benutzen als Gesprächsgrundlage eine selbst erstellte Protokollvorlage, die einerseits wie ein Kanban-Board funktioniert, um den Projektgang zu dokumentieren. Andererseits spiegeln wir ihnen mithilfe der sogenannten SOLO-Taxonomie den Komplexitätsgrad ihres Projekts und ihren eigenen Kompetenzzuwachs. Wie beim freihändigen Fahrradfahren lenken wir nicht aktiv, sondern versuchen – um im Bild zu bleiben –, durch eine kleine Gewichtsverlagerung zu

helfen, damit niemand zu weit vom Kurs abkommt und keine Gruppe auf dem Weg verloren geht. Die Durchführung und das Ergebnis der Projekte werden dann von den Gruppen eigenständig als Meilenstein dokumentiert. Auch hier ist von Fotoreportage über Film und Insta-Story bis hin zur Facharbeit alles möglich.

Welche Rahmenbedingungen unterstützen die Phase der authentischen Leistungen und wie funktioniert das am Ende mit der Bewertung?

Günsoy/Jäde: Die authentische Leistung besteht bei uns aus zwei Teilen: einerseits dem entstandenen Produkt, andererseits der Reflexion des Weges dorthin. Eigentlich geht es uns in erster Linie um diesen zweiten Teil, denn da wird der Lernzuwachs nachhaltig, weil sich die Erfahrungen im Bereich Kommunikation und Teamarbeit, Prozesssteuerung oder Resilienz auf andere Kontexte übertragen lassen. Hier liegt auch unser Schwerpunkt bei der Bewertung: Leitfragen-gesteuert reflektieren die Schüler:innen den Erfolg und die Nachhaltigkeit ihrer Projektarbeit in einer abschließenden Präsentation, die wir mit schuleigenen kompetenzorientierten Bewertungsrastern im Team bewerten. Besonders gelungene oder gut reflektierte Projekte erfahren eine gesonderte Würdigung als Leuchttürme. Die Gruppen dienen dann z. B. den Schüler:innen im nächsten Schuljahr als Ansprechpartner:innen in der Projektphase.

Das schriftliche Interview hat Nadine Emmerling geführt.

Lernen mit Erklärvideos

Die Visualisierung eines Sachverhaltes ist eine anspruchsvolle Aufgabe. Dies gilt umso mehr, wenn Schüler:innen ein Thema in einem Erklärvideo darstellen sollen, denn neben der Sache muss auch die Technik beherrscht werden. Doch wenn diese Anforderung schon früh eingeübt und kontinuierlich ausgebaut wird, entstehen erstaunliche Produkte.

KRISTINA PLANER

Audiovisuelles Lernen in Form von Webvideos hat bei Jugendlichen in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Die Videoplattform YouTube ist mit 86 Prozent bei den befragten Schüler:innen das am häufigsten genutzte digitale Medium, und 47 Prozent der YouTube nutzenden Schüler:innen verwenden verschiedene Erklärvideoclip-Formate (siehe Kasten 1) in allen Unterrichtsfächern selbstständig als Bildungsquelle (Rat für kulturelle Bildung 2019). Erklärvideos sind somit aus der Lebenswelt vieler Lernenden nicht mehr wegzudenken.

1 Überblick über verschiedene Videoclip-Formate

Erklärfilme: kurze Erklärungen von Fachbegriffen/Vorgängen durch das Abfilmen von Grafiken oder das Zeigen von einfachen Animationen und einem auf Tonspur gesprochenen Sprechertext, der zum Beispiel einzelne Fachbegriffe erklärt.

Explainity-Clip: drei- bis fünfminütiges Erklärvideo im Legetrick-Stil. Dabei werden komplexe Themen über eine fiktive Rahmenhandlung und verschiebbare selbst gemalte Schwarz-Weiß-Bilder, die von Händen bewegt werden, erläutert und durch eine Sprecherstimme vermittelt. Szenenwechsel erfolgen über das »Wegwischen« von allen Objekten mit der Hand.

How-to-Video: Videotutorials, die eine vorgemachte Handlung aufnehmen und für den Zuschauer den Charakter einer Gebrauchsanweisung haben, z. B. Anleitung für ein Kochrezept, Umgang mit Software, Aufbau und Inbetriebnahme von Gegenständen (dieses Format wird hier nicht weiter vertieft).

(Quelle: Planer nach Film und Schule NRW 2016)

In diesem Beitrag wird im Kontext des Unterrichtskonzeptes »Lernen durch Erklären« das Drehen von Erklärvideos vorgestellt: Schüler:innen werden selbst zu Drehbuchautoren und Regisseuren. Je nach Klassenstufe erstellen die Lernenden Videos zur Wiederholung oder zur Präsentation neuer Lerninhalte. Einerseits sollen sie bereits visualisierte Inhalte in Form eines Sprechertextes versprachlichen, andererseits in den höheren Klassenstufen Fachinhalte selbstständig für die Erklärvideos visualisieren. Selbstredend würde es Schüler:innen der 5. Klasse überfordern, sofort Erklärfilme im Explainity Clip-Stil (siehe Kasten 1) zu produzieren. Daher zeige ich nachfolgend, wie Schüler:innen mit einem Spiralcurriculum im Laufe ihrer Schulbahn auf jeweils höherem Niveau an das Erstellen von qualitativ hochwertigen und komplexen Erklärvideos herangeführt werden können.

ERSTELLEN VON ERKLÄRVIDEOS IN DER SEKUNDARSTUFE I

Damit Schüler:innen qualitativ hochwertige Erklärvideos selbstständig erstellen können, sollte das Erstellen von Videoclips altersgerecht und schrittweise im Laufe der Sekundarstufe I eingeführt werden. Im Kasten 2 findet sich ein Vorschlag für ein schrittweises Einführen in das Produzieren von Erklärvideos mit einer Progression im Sinne eines Spiralcurriculums.

Gerade zu Beginn der Sekundarstufe I sollten kurze selbst gedrehte Erklärfilme am besten zum Abschluss einer Unterrichtseinheit als Wiederholung oder zur Festigung von Unterrichtsinhalten für eine Klassenarbeit eingesetzt werden. Bereits behandelter Unterrichtsstoff soll umgewälzt werden. Anfangs bietet es sich an, Schüler:innen bereits visualisierte Inhalte (z. B. eine Abbildung aus dem Schulbuch) zuzuweisen und sie zu bitten, einen Sprechertext dazu zu verfassen. Das Erklärvideo wird einfach mit dem Handy der Schüler:innen

Schüler:innen werden zu Drehbuchautoren und Regisseuren. Je nach Klassenstufe erstellen sie Videos zur Wiederholung oder zur Präsentation neuer Lerninhalte.

2 Einsatz von Videoclips in der Sekundarstufe I

Klasse 5 bis 7: einfache Abbildungen und Schemata von bereits bekannten Fachthemen versprachlichen (z. B. Bauplan Insekt, Verteilung Land- und Wassermassen auf der Erde), lineare Prozesse (z. B. vom Korn zum Brot)
Mögliche Videoclipformate: Erklärfilme, How-to-Video

Klasse 8 bis 10: komplexere Zusammenhänge und Prozesse von bereits bekannten, aber auch neu zu erarbeitenden Fachinhalten (z. B. Vorgänge an Plattenrändern, Immunreaktion, Durchführung eines Experiments, Grammatikregeln)
Mögliche Videoclipformate: Erklärvideos, Legetechnik-Videos

in einer Sequenz mit Bild und Ton abgedreht. Die Aufnahme wird so lange wiederholt, bis die Lernenden und Lehrenden gleichermaßen zufrieden mit dem Endprodukt sind. Die Lehrkraft ist während des gesamten Erstellprozesses die fachliche Begleitung in Bezug auf den Inhalt als auch die Methodik. Der zeitliche Rahmen umfasst hier eine Doppelstunde oder eine häusliche Arbeitszeit anstelle von anderen Hausaufgaben. Aufgrund des hohen Aufwands empfiehlt es sich, die Schüler:innen in Kleingruppen (maximal vier Personen) zusammenarbeiten zu lassen. Dies schult neben den fachlichen und methodischen auch die sozialen Kompetenzen.

Als nächste mediale Steigerung kann später im Schuljahr oder in den nächsthöheren Klassen eine Aufnahme des eigenen Bildschirms des Endgerätes gemacht werden. Die zu erklärende Abbildung wird auf dem Bildschirm angezeigt, während ein Mikrofon den gesprochenen Sprechertext aufzeichnet. Das Niveau kann auch gesteigert werden, indem die Schüler:innen selbstständig im Internet nach geeigneten Grafiken suchen. Zudem ist es denkbar, fachlich komplexere Vorgänge in mehreren Bildsequenzen (z. B. Entstehung von Erdbeben, Verdauung) abdrehen zu lassen.

Am Ende der Sekundarstufe I kann auch schon die Legetechnik eingeführt werden. Hier rückt die Visualisierung des Inhaltes wieder mehr in den Vordergrund und erfordert von den Schüler:innen ein hohes Maß an Reorganisation und Anwendung von Fachwissen. Bei der Legetechnik sollen Schüler:innen eine Mischung von Text- und Symbolkarten auf einer kontrastreichen Unterlage verschieben, um einen Inhalt

(z. B. Erklärung eines Fachbegriffes) strukturiert zu präsentieren. Leistungsschwache Gruppen kann die Lehrkraft mit bereits erstellten Text- und Symbolkarten unterstützen, damit sie sich auf das Schreiben des Sprechertextes konzentrieren können.

An dieser Stelle bieten sich auch erste Übungen zum Schneiden von Videos mithilfe geeigneter Software an (z. B. Windows Movie Maker). Hierfür sollte die Bearbeitungszeit während der Unterrichtsstunden erhöht werden, da zunächst eine Einarbeitung in das Thema, die handschriftliche Erstellung von Text- und Symbolkarten sowie das Schreiben des Sprechertextes mit den jeweils zu verwendenden Text- und Symbolkärtchen in Form eines Drehbuches erforderlich sind. Es sollte auch genügend Zeit für die filmische Umsetzung gegeben werden.

ERSTELLEN VON ERKLÄRVIDEOS IN DER SEKUNDARSTUFE II

Im Gegensatz zur Sekundarstufe I verfügen Schüler:innen der Oberstufe einerseits über eine größere technische Medienkompetenz für das Drehen verschiedener Videoformate und andererseits über die Methodenkompetenz, sich Fachinhalte selbstständig anzueignen. Zudem haben sie schon in der Sekundarstufe I erste Erfahrungen mit dem Drehen kurzer Erklärfilme, How-to-Videos und Legetechnikfilme gesammelt. Daher können die Schüler:innen der Sekundarstufe II nun in Kleingruppen ihren Lernprozess selbstständiger und eigenverantwortlicher in Form eines Projektes über einen längeren Zeitraum organisieren (siehe Kasten 3).

Im Folgenden wird ein solches Unterrichtsprojekt für die Sekundarstufe II exemplarisch vorgestellt. Ziel des Projektes ist es, neue Unterrichtsinhalte in Form von Explainity-Clips mit der Legetechnik (siehe Kasten 1) zu drehen, die den Mitschüler:innen komplexe Sachverhalte didaktisch reduziert und unterhaltsam – verpackt in einer Storyline – vermittelt. Dies erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit den neuen Fachinhalten. Die Reflexion des Lernprozesses erfolgt durch das Erstellen eines individuellen Portfolios.

ABLAUF EINES UNTERRICHTSPROJEKTES

Im Folgenden wird der Ablauf der einzelnen Phasen des Unterrichtsprojektes (ca. sieben Doppelstunden) näher beschrieben.

3 Einsatz von Videoclips in der Sekundarstufe II

- weiterhin systematische Zusammenhänge wie in den Klassen 8 bis 10 (siehe Kasten 2), aber größtenteils selbstständige Erarbeitung der neuen Fachinhalte für die Erklärvideos
- verstärkte Projektarbeit und Fokus auf der Erstellung von Explainity-Clips (z. B. Bewertung der Maßnahmen zum Schutz der Erdatmosphäre, Rolle des Staates in der sozialen Marktwirtschaft)
- Mögliche Videoclipformate: Erklärvideos, Legetechnik-Videos, Explainity-Clips

ben. Zudem werden Anregungen für die Portfolioarbeit als Teil der Bewertungsgrundlage für die Projektnote gegeben.

1. **Einführung und Internetrecherche (ca. zwei Doppelstunden):** Der Einstieg in das Unterrichtsprojekt kann entweder thematisch (z. B. Karikatur, Bild, Schlagzeile) oder methodisch (Zeigen eines Explainity-Clips) erfolgen. Ausgehend von der zentralen Fragestellung des Projektes sollen sich die Schüler:innen in Kleingruppen für ein Themenfeld entscheiden. Aus der Unterrichtspraxis heraus hat sich gezeigt, dass es für die Schüler:innen motivierender sein kann, sich für ein Thema ihrer Wahl zu entscheiden, als ein vorgegebenes Thema zu erhalten. Zudem sollte bei der Wahl des Projektthemas darauf geachtet werden, dass noch keine anderen Explainity-Clips zu dem Thema auf der Videoplattform YouTube existieren.

Die Gruppen informieren sich zunächst im Schulbuch und in Fachzeitschriften und erst danach im Internet über ihr Thema. Ziel dieser Phase des Projektes ist es, sich fachwissenschaftlich in das Thema einzuarbeiten, aber auch eine differenzierte, problemorientierte Fragestellung für das Erklärvideo zu entwickeln, um auch die höheren Anforderungsbereiche (z. B. Lösungsansätze bewerten) einzuschließen.

In dieser Phase sollten die Schüler:innen bereits beginnen, ihr Portfolio (z. B. in einem Schnellhefter oder dünnen Ordner) anzulegen, um die Entwicklung des Projektes zu dokumentieren. Hier sollen die Quellen, Notizen und erstellten Zeitpläne abgeheftet werden. Zudem empfiehlt es sich, hier auch die Vereinbarungen der Gruppe nach jeder Sitzung zu notieren.

2. **Erstellen des Drehbuchs und der Bilder (ca. zwei Doppelstunden):** Im nächsten Schritt entwickeln die Schüler:innen in der Gruppe ein Drehbuch beziehungsweise Storyboard mit dem Sprechertext. Dies stellt den Kern der Projektphase dar, da die Schüler:innen nun ihren Sachverhalt auf das Wesentliche reduzieren sowie verständlich und kurzweilig aufbereiten müssen. Zudem sollten sie sich dabei schon überlegen, welche Bilder sie zur Visualisierung einsetzen möchten. Idealerweise zeichnen die Schüler im Anschluss an den Sprechertext die Bilder selbst, sie können aber auch auf copyrightfreie Bilder zurückgreifen. Wenn die Gruppen einheitliche Bilder verwenden, z. B. selbst gezeichnete Schwarz-Weiß-Bilder, verleiht dies dem Explainity-Clip einen einheitlicheren und professionelleren Stil.

Das Portfolio wird in dieser Phase durch Notizen und Skizzen ergänzt. Zum Beispiel können erste Ideen für das Storyboard notiert sowie überarbeitete Sprechertexte und Legekarten abgeheftet werden.

3. **Drehen der Erklärvideos (ca. zwei Doppelstunden):** In Phase 3 drehen die Schüler das ca. fünfminütige Erklärvideo. Erfahrungsgemäß reichen als Kameras moderne Handys oder Schultablets aus. Die filmische Umsetzung kann ganz unterschiedlich erfolgen. Der Sprechertext kann zusammen mit den durch Hände bewegten Bildern in einem Durchgang aufgenommen werden. Dies bedarf einiger Übung, ist aber in der Kleingruppe durch eine Arbeitsteilung mit Kameramann, »Legekartenbeweger« und Sprechertextleser möglich. Alternativ kann zunächst die Visualisierung aufgenommen und später die Tonspur hinzugefügt werden. Mittlerweile gibt es eine große Bandbreite an Software, wie zum Beispiel *My Simpleshow*, *Powtoon*, *Animaker* oder *Biteable*. Diese Programme ermöglichen eine rein digitale Produktion. Bei *My Simpleshow* wird das Skript sogar von einer Computerstimme vorgelesen. Nachteile der Tools sind unter anderem die Kosten für die Anschaffung, aber auch der oft fehlende individuelle Gestaltungsspielraum. Überdies ist die Bearbeitung mit der Software sehr zeitintensiv.

Im Portfolio sollte nun ein Rückblick verfasst werden, der die gesamte Projektarbeit – Vorgehensweise, Teamarbeit, Aufwand und Ertrag des fertiggestellten Filmclips, gewon-

Als Kameras reichen moderne Handys oder Schultablets aus.

4 Bewertungskriterien und Gewichtung für die Projektnote

- 50 Prozent Inhalt (fachwissenschaftlich korrekt, alle wesentlichen Aspekte behandelt, Informationen präzise, erkennbare Eigenständigkeit, Problemorientierung etc.)
- 30 Prozent filmische Umsetzung (z. B. Bild ist nicht verwackelt, keine Störgeräusche, Bild und Ton sind synchron) und Merkmale Explainity-Clips (Legetechnik/klare Storyline) sowie Kreativität
- 20 Prozent individuelles Portfolio von jedem Schüler (Vollständigkeit, Ausführung, Prozessorientierung, Reflexion, äußere Form)

nene Erkenntnisse etc. – reflektiert und beurteilt. Der Umfang dieses Eintrags sollte mindestens eine DIN-A4-Seite umfassen, damit der methodische und fachliche Lernzuwachs der Lernenden für die Lehrkraft nachvollziehbar wird.

4. **Präsentation der Erklärvideos im Unterricht (ca. eine Doppelstunde):** Zum Abschluss des Projektes stellt jede Gruppe ihren Erklärfilm vor. Die Filme sollten nicht nur kommentarlos und unreflektiert hintereinander gezeigt werden. Die verantwortliche Gruppe gibt zunächst eine kurze Einführung. Im Anschluss erhält die Gruppe ein Feedback von den anderen auf der Grundlage gemeinsam festgelegter Kriterien. Optional können die fertigen Explainity-Clips den Mitschüler:innen zur Verfügung gestellt werden. Wer eine ausführlichere Ergebnissicherung wünscht, kann den einzelnen Gruppen noch den Arbeitsauftrag geben, eine Art Quiz mit geschlossenen Aufgabentypen (z. B. Richtig-falsch-Aussagen, Multiple-Choice) für die Mitschüler:innen zu erstellen, das im Anschluss an die Erklärfilme bearbeitet wird.

BEWERTUNG VON FILMCLIPS UND PORTFOLIOS

Idealerweise sollte der fachlichen Umsetzung ein hoher Stellenwert bei der Bewertung der Gruppenleistung eingeräumt werden. In der Sekundarstufe II ist es sinnvoll, dabei verstärkt das Kriterium der Problemorientierung, das heißt eine problemorientierte Fragestellung, in die Benotung miteinzubeziehen. Hierdurch wird ein oberstufengerechtes Anforderungsniveau erreicht. Die filmische Umsetzung sollte ebenfalls mit

hohem Gewicht in die Projektendnote einfließen, da gerade der Explainity-Charakter die Hauptanforderung des Projektes darstellt: didaktische Reduktion von komplexen Zusammenhängen, verständliche und unterhaltsame Präsentation durch Bilder, die mit Händen verschoben werden.

Im Bewertungsvorschlag (siehe Kasten 4) nimmt das Portfolio einen Anteil von 20 Prozent ein. Hier sind neben den Kriterien der äußeren Form (Deckblatt, Rechtschreibung, abgeheftete Dokumente) auch die Vollständigkeit der Dokumentation des Projektverlaufes beziehungsweise der Entstehung des Erklärvideos zu berücksichtigen. Zudem sollte die Reflexionsfähigkeit der Schüler:innen in Bezug auf die Herangehensweise und das Ergebnis des Projektes in der Bewertung berücksichtigt werden.

Das Erstellen von Erklärfilmen und die Vermittlung der entsprechenden Medienkompetenz sind zwar sehr zeitintensiv, aber den Mehraufwand wert. In einem handlungsorientierten Unterricht können fachliche Ziele unter Verwendung digitaler Medien und dem Ansatz »Lernen durch Erklären« motivierend erreicht werden. In der Sekundarstufe II ist durch die anspruchsvollen Merkmale der Explainity-Clips (didaktische Reduktion, selbst erfundene Storyline, Visualisierung) ein höheres Anforderungsniveau möglich und auch notwendig. ♦

LITERATUR

- Rat für kulturelle Bildung (2019): Studie: Jugendliche nutzen YouTube als Bildungs- und Kulturort, www.rat-kulturelle-bildung.de/newsroom/pressemitteilungen/artikel/detail/studie-jugendliche-nutzen-youtube-als-bildungs-und-kulturort (abgerufen am 28.08.2021).
- Film und Schule NRW (2016): Erklärvideos im Unterricht – Einstieg in die Filmbildung mit YouTube-Formaten, www.twl.org/film-und-schule-download/Unterrichtsmaterial/Erklärvideos-im-Unterricht.pdf (abgerufen am 28.8.21).

KRISTINA PLANER ist Studienrätin am Max-Planck-Gymnasium in Nürtingen. Arbeitsschwerpunkte: digitale Medien, schülerzentrierte Unterrichtsformen und -projekte, z. B. Lernen durch Lehren. k.planer@mpg.es.schule-bw.de

Thorsten Bohl (2004), Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht

In: Pädagogik 12/04, S. 10-23.

Die traditionelle Zensurengebung ist den neueren offenen Unterrichtsformen nicht mehr angemessen. Daher galten Leistungsfeststellung und vor allem -bewertung lange als ungelöstes Problem. Es gibt jedoch inzwischen erprobte Möglichkeiten. Sie sind mit der Grundkonzeption des Unterrichtes verbunden und haben bestimmte Merkmale. Die wichtigsten werden im folgenden Beitrag vorgestellt.

Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht

Bestandsaufnahme, Rahmenkonzeption und praktische Hinweise

THORSTEN BOHL

Bestandsaufnahme

Im Vorgänger dieser Zeitschrift (Westermanns Pädagogische Beiträge) erschien im März 1980 eine Diskussion zum Thema ›Sollen Projekte zensiert werden oder nicht? Lehrer diskutieren.‹ Ein Argumentationsstrang

*Aufwertung der Zensurengebung einerseits ...
... konsequente Bemühungen
um eine neue Lernkultur andererseits.*

dieser Diskussion lautete: »Schüler sollten aus ihren Projekterfahrungen Forderungen nach einer anderen Lernpraxis und einer anderen Beurteilungspraxis ableiten.« (Bastian u.a. 1980, S. 117) Projektunterricht, als eine Variante offenen Unterrichts, ist in dieser Perspektive mit einem reformpädagogischen und letztlich gesellschaftskritischen Impetus belegt. Heute ist die Bewertung offenen Unterrichts bzw. die Bewertung ein-

zelner Kompetenzelemente aus offenen Unterrichtsarrangements in vielen Bundesländern in das schulische Beurteilungs- und Prüfungssystem integriert, wenn auch in höchst unterschiedlichen Varianten (vgl. Bohl 2003): als baden-württembergische oder hessische Projektprüfung, als ›Einschätzung zur Kompetenzentwicklung‹ in den Zeugnissen Thüringens oder gar als modifizierte Kopfnoten in Sachsen (z. B. wenn Teamfähigkeit als Teil der Mitarbeitsnote verstanden wird).

Stillschweigend geht damit eine kaum beachtete Aufwertung der Zensurengebung einher. Besonders deutlich wird dies an Projektprüfungen: Aufgrund der Zensurierung der Projektleistungen erhält Projektunterricht hier eine unmittelbare Selektionsfunktion, die einerseits als Aufwertung offenen Unterrichts, andererseits jedoch auch als Halbierung bildungstheoretischer Zielsetzungen verstanden werden kann. Selbst im Rahmen der PISA-Studie (Baumert u.a. 2003, S. 321 ff.) oder des nationalen Bildungsberichts (Avenarius u.a. 2003, S. 153 ff.) wird die Notwendigkeit von Zensuren zwar bedauert, jedoch kaum angezweifelt. Die Entwicklung geht vielmehr dahin, mittels Standardisierung (z. B.

Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten) die Zensurengebung zu objektivieren. Gleichzeitig realisieren die meisten Bundesländer zusätzliche Zeugnisbeilagen, z. B. mit skalierten Rastern zur Kompetenzentwicklung in Thüringen, die jedoch in keinem Bundesland das Zensurenzeugnis ersetzen, sondern allenfalls ergänzen (vgl. Bohl 2003). Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung (Ingenkamp 1995) wird damit, so könnte man festhalten, nicht nur fortgeschrieben, sondern verschärft. Parallel sind in jüngster Zeit Bemühungen und Erfahrungen zu beobachten, mittels Portfolio eine veränderte Lern- und Bewertungskultur in Deutschland zu etablieren (z. B. Häcker 2002; Winter 2004). Diese Linie vollzieht sich jedoch (noch) abgekoppelt von Reformbemühungen innerhalb der Schulverwaltung. Die Bewertung des offenen Unterrichts präsentiert sich daher in einem Spagat: Sie erfolgt sowohl in selektionsrelevanten Zensurengebungssystemen als auch in weitreichenden Reformbemühungen. Aufgrund dieser Situation erscheint es notwendig, über grundlegende Merkmale einer Leistungsbewertung im offenen Unterricht nachzudenken und damit einer relativen Beliebigkeit der Bewertungspraxis zu begegnen.



Zum offenen Unterricht

Ich gehe von einer breit verstandenen Konzeption des offenen Unterrichts aus (Bohl 2004, S. 13 ff.), die sowohl unterschiedliche Einstiege als auch Flexibilität und methodische Vielfalt ermöglicht. Entscheidend dabei ist die mittel- bis langfristige Unterrichts- und Schulkonzeption, die zielgerichtet

- auf eine Erhöhung der Schülerbeteiligung und -verantwortung,
- eine Zunahme der Phasen selbstständigen Lernens im Laufe des Schuljahres und der Schulzeit sowie
- einem kontinuierlich erhöhten Anspruchsniveau bezogen auf fachlich-inhaltliches, soziales, methodisches und persönliches Lernen

ausgerichtet ist. Vergleichbare Unterrichtskonzeptionen können aufgrund der jeweiligen Lerngruppe, der Kontextbedingungen und Interessen bzw. Kompetenzen der Lehrkräfte zu unterschiedlichen Bewertungskonzeptionen führen (vgl. die Fallbeispiele in Grunder/Bohl 2001). Daher ist eine Rahmenkonzeption notwendig, die Flexibilität und Variabilität ermöglicht.

Leistungsbewertung im offenen Unterricht: Rahmenkonzeption

Eine derart verstandene Rahmenkonzeption beruht auf folgenden Merkmalen (vgl. Bohl 2004):

- **Beteiligung der Schülerinnen und Schüler**

Während Klassenarbeit, Tests oder mündliche Überprüfungen von Lehrkräften konzipiert und kontrolliert werden, können Schülerinnen und Schüler im offenen Unterricht vielfach an der Leistungsbewertung beteiligt werden, z. B. Bewertungskriterien entwickeln, Selbstbewertung und Mitbewertung durchführen. Mittel- bis langfristig lässt sich das Anspruchsniveau

steigern, so dass Schülerinnen und Schüler etwa einen eigenen Bewertungsbogen erstellen und sich anschließend anhand dieser Kriterien selbst bewerten (vgl. Herold 2001). Das, was als Leistung verstanden, und das, was konkret bewertet wird, ist mit Schülerinnen und Schülern immer wieder neu zu diskutieren und zu klären.

- **Prozessorientierung**

Damit prozessbezogene Leistungen (z. B. Entscheidungen treffen, Schwierigkeiten überwinden) überhaupt entstehen können und sichtbar werden ist eine gewisse zeitliche und inhaltliche Komplexität selbständiger Lernphasen notwendig. Daher ist jegliche Prozessorientierung und -bewertung eng mit

1.	Beschreibe deinen Anteil am Projekt: Thema, Ziele, Zeitplan, Phasen, Arbeitsteilung etc.
2.	Welche Arbeitsschritte konnten gut gelöst werden?
3.	Welche Schwierigkeiten sind aufgetreten und wie wurden sie gelöst?
4.	Bist du mit dem Ergebnis zufrieden (z. B. Vergleich mit den Zielen)?
5.	Was hast du bei diesem Projekt gelernt, was war neu?
6.	Was möchtest du im nächsten Projekt besonders beachten?

Abb. 1: Elemente eines individuellen Arbeitsprozessberichts (z. B. im Rahmen eines Gruppenprojekts)

Bezeichnung	Beispiel 1: Portfolio	Beispiel 2: Präsentation
Kompetenz (hochinferent)	Ein Portfolio zu einer eigenständigen Fach- oder Projektarbeit erstellen.	Eine Präsentation mit Hilfe geeigneter Medien durchführen.
Kriterium	Die Auswahl der einzelnen Arbeiten begründen.	Eine Präsentation strukturieren.
Konkretisierung (niedriginferent)	Der Schüler begründet die Auswahl der Texteinlage 4 ...	Die Schülerin begrüßt und gibt einen Überblick über den Ablauf der Präsentation.

Abb. 2: Kriterienorientierung und Inferenz

Individuelle Bezugsnorm	»Im Verlauf des ersten Halbjahrs gelang es dir immer besser ...«
	»Fortschritte sind erkennbar im Bereich ...«
	»Zunehmend hast du in den letzten Monaten ...«
Sachliche Bezugsnorm	»Bezogen auf die im Bildungsplan beschriebenen Inhalte ...«
	»Die Addition gleichnamiger Brüche machen mir keine Probleme ...«
	»Das vereinbarte Basiswissen für das 7. Schuljahr hast du nachweisen können, nun ...«

Abb. 3: Bezugsnormorientierte Formulierungsvorschläge

verbal	skaliert	Punkte/Noten
Lernberichte, Entwicklungsberichte, verbale Beurteilungen, Lehrerkommentare	Dreierskalierung: ☒ ☐ ☐ auf einem Projektbogen	Mit unterschiedlichen Zielpunkten versehene Kriterien auf einem Bewertungsbogen
Portfolio mit skaliertem Deckblatt und ausführlichem Lehrerkommentar		
Bewertungsbogen im Anschluss an ein Projekt, versehen mit einer Note, präzisiert mittels skaliertem Raster und ergänzenden verbalen Hinweisen.		

Abb. 4: Formen der Leistungsbewertung (Beispiele)

der didaktischen Grundkonzeption des Unterrichts verbunden. Die Prozessbewertung selbst setzt voraus, dass der Prozess dokumentiert wird. Dies kann mittels Beobachtung erfolgen (z. B. Lehrerin beobachtet während der Freiarbeit), oder aber mittels schriftlicher Beschreibung und Reflexion des Prozesses durch die Schülerinnen und Schüler selbst (z. B. Abb. 1).

• Kriterienorientierung

Kriterien leisten eine Vermittlungs- und Orientierungsfunktion zwischen der Leistung selbst und deren Bewertung. Bei erfahrenen Lerngruppen, die ihre Kriterien selbst entwickeln und bewerten, entstehen durchaus unterschiedliche Kriterien. Lehrkräfte können hier Sorge tragen, dass die Kriterien gleichwertig, jedoch nicht zwingend gleichartig sind. Beim Entwickeln von Kriterien ist der diagnostische Begriff der Inferenz (»Schlussfolgern«) bedeutend, der verschiedene Konkretisierungsstufen verdeutlicht und die Entwicklung von Kriterien erleichtert (Abb. 2).

Kriterienorientierung führt nicht zwingend zu skalierten Bewertungsbögen, sondern bezieht sich ebenso auf verbale Berichte oder Lehrerkommentare, etwa um die erwähnten Bereiche und deren Anbindung an konkrete Unterrichtssituationen zu verdeutlichen.

• Differenzierte Bezugsnormorientierung

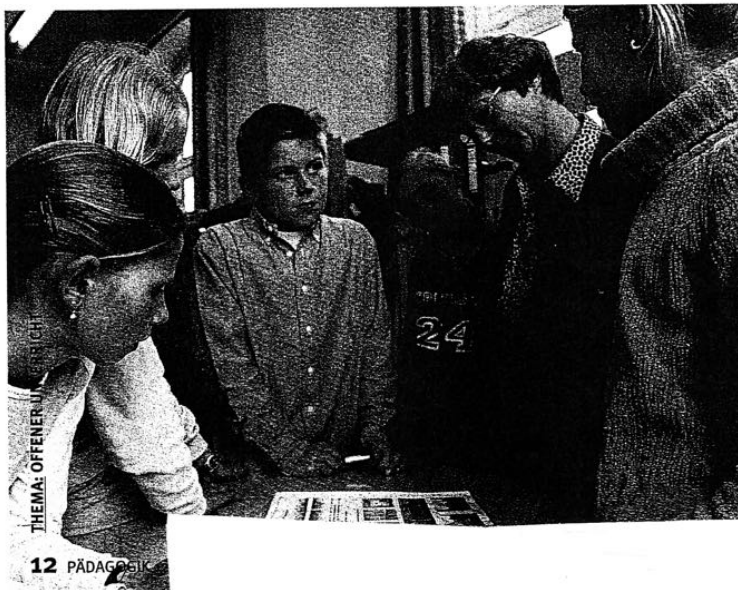
Bezugsnormen sind Maßstäbe, auf deren Hintergrund eine Bewertung erfolgt. Die *individuelle* Bezugsnorm verdeutlicht den Lernfortschritt des Einzelnen – der Vergleichsmaßstab ist also eine vorherige Leistung. Bei der *sozialen* Bezugsnorm wird die Leistung des Einzelnen mit einer Gruppe (in der Regel die Klasse) verglichen. Die *sachliche* Bezugsnorm orientiert sich an einem festgelegten Lernziel oder einem Bildungsstandard. Gerade in offenen und differenzierten Lernarrangements kann der Fortschritt des Einzelnen dokumentiert und für Beratung genutzt werden. Schulen und Lehrkräfte sind einem zunehmenden Rechtfertigungsdruck ausgesetzt (Evaluationsverfahren, Vergleichstests oder Abschlussprüfungen), eine rein individuelle Bezugsnorm ist daher weder realistisch noch wünschenswert. Praktikabel und transparent könnte die parallele und mit den Lernenden zu klärende Orientierung an einer individuellen und einer sachlichen Bezugsnorm sein. Abb. 3 verdeutlicht hierzu Formulierungsansätze.

• Förderorientierung

Schülerinnen und Schüler erhalten explizit Gelegenheit, die geforderten Leistungen (bzw. Kriterien) zu erlernen und einzuüben. Damit wird die Bewertungskonzeption mit der didaktischen Kompetenz der Lehrkraft verbunden. Bewertet wird nur, was auch in Lernarrangements umgesetzt werden kann. Übertrieben umfangreiche Bewertungsbögen werden ebenso vermieden wie rein normativ begründete Bewertungskriterien (»Wichtig wäre noch ...«). Förderorientierung zeigt sich zudem an weiterführenden Strukturierungshilfen (z. B. gruppenbezogene Unterstützungsmaßnahmen) im Anschluss an die Bewertung.

• Bewertungsvielfalt: Informativ und (aus Schülersicht) verstehbar

Die Zensur ist inhaltsleer und undifferenziert, die Anbindung an den Unterricht erschließt sich nicht. Um Lernprozesse zu beschreiben sind verbale Formen der Bewertung geeignet.



ter. In jüngster Zeit werden immer häufiger Mischformen, auch mit Skalierungen, verwendet (Abb. 4). Entscheidend ist dabei, dass Schülerinnen und Schüler die Bewertungen verstehen und mit ihrem eigenen Lernprozess verbinden können. Damit eröffnet sich die Frage, inwiefern die Bewertungen erläutert und gemeinsam besprochen werden.

Da viele Lehrkräfte auch für Leistungen im offenen Unterricht Zensuren vergeben (müssen), könnten Mischformen mit ergänzenden verbalen Erläuterungen und anschließender Beratung eine ergiebige Variante darstellen.

- **Bewertungsgegenstand:** von fachlich/überfachlichen zu deklarativen/prozeduralen Leistungen

Überfachliches Lernen wird in jüngster Zeit von der Lernpsychologie kritisiert (z. B. Helmke 2003, S. 24; Klieme 2004). Die Kritik zielt insbesondere auf eine fehlende fach- oder domänenspezifische Anbindung (z. B. isoliertes Methodentraining), den unklaren Beitrag zum Problemlösen und dementsprechend auf unrealistische Erwartungen an die Transferierbarkeit derartiger »Schlüsselkompetenzen«. Gleichzeitig entwickeln sich an Schulen zunehmend überfachliche Fächerverbünde (z. B. »Wirtschaft-Arbeit-Gesundheit« an Hauptschulen Baden-Württembergs), in denen eine Anbindung an die traditionsreiche fachliche Systematik nicht möglich ist. Nicht selten entstehen gerade hier offene (etwa projektorientierte) Arrangements, in denen überfachliche Leistungen bewertet werden. Offener Unterricht findet also sowohl in fachlichen als auch in überfachlichen Kontexten statt. Für beide Kontexte ist die Unterscheidung zwischen deklarativem Wissen (Faktenwissen) und prozeduralem Wissen (Wissen über Verfahren, Regeln oder Strategien) hilfreich. Die Bewertung im offenen Unterricht kann dementsprechend prozessbezogen konzipiert sein (Abb. 1) – oder aber (z. B. wenn Faktenwissen selbstständig erarbeitet wurde) durchaus auch in differenzierten Klassenarbeiten (z. B. Braun 2001).

Schlussbemerkung

Angesichts veränderter Bewertungs-, Prüfungs- und Zeugnisregelungen in Deutschland lag das Anliegen dieses Beitrags in einer Bestandsaufnahme

und im Versuch, eine Rahmenkonzeption für Bewertungsfragen im offenen Unterricht anzubieten. Die ehe-

Prozessbewertung ist eng mit der didaktischen Grundkonzeption des Unterrichts verbunden.

mals eher reformpädagogische und gesellschaftskritische Perspektive wird mittlerweile vielerorts von einer Überprüfung bestimmter Kompetenzelemente überlagert, je nach Bundesland eher zensierend oder als ergänzende Zeugnisbeilage. Dabei wird durchweg unterstellt, dass auch an Sekundarschulen vielfach offen unterrichtet würde. Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung belegen jedoch in der Sekundarstufe eine eher seltene und zeitlich begrenzte Realisierung offenen Unterrichts (z. B. Engelhardt 2000; Bohl 2000). Anders formuliert: Viele Lehrkräfte müssen mittlerweile Kompetenzen bewerten, die auf Unterrichtsarrangements beruhen, die sie im Laufe ihrer Berufsausübung nicht oder nur selten realisierten. Daher sei abschließend auf einen entscheidenden Aspekt, möglicherweise den Kern der Leistungsbewertung im offenen Unterricht verwiesen: Das gesamte Bewertungsverfahren wird stabilisiert und die Lernentwicklung positiv beeinflusst, wenn Schülerinnen und Schüler die zu bewertenden Bereiche der Leistung (z. B. über Kriterien) im vorausgehenden Unterricht systematisch erlernen und einüben können.

Literatur

- Avenarius, H./Ditton, H./Dobert, H./Klemm, K./Klieme, E./Rürup, M./Tenorth, H.-E./Weishaupt, H./Weiß, M. u. a.: Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen 2003
- Bastian, J. u. a.: Sollen Projekte zensiert werden oder nicht? Lehrer diskutieren. In: Westermann Pädagogische Beiträge, 32. Jg./Heft 3, 1980, S. 116–119
- Baumert, J./Trautwein, U./Artelt, C.: Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003, S. 261–332

Bohl, T.: Unterrichtsmethoden in der Realschule. Bad Heilbrunn 2000

Bohl, T.: Aktuelle Regelungen zur Leistungsbeurteilung und zu Zeugnissen an deutschen Sekundarschulen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg./Heft 4, 2003, S. 550–566

Bohl, T.: Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Weinheim und Basel 2004

Braun, C.: Leistungsbeurteilung im Rahmen der Stationen- und Wochenplanarbeit. In: Grunder, H.-U./Bohl, T. (Hg.): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Baltmannsweiler 2001

Engelhardt, H.: Die Hauptschule – Standortbestimmung und Perspektiven. Hamburg 2000

Grunder, H.-U./Bohl, T. (Hg.): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Baltmannsweiler 2001

Häcker, T.: Der Portfolioansatz – die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? In: Die Deutsche Schule, 94. Jg./Heft 2, 2002, S. 204–217

Helmke, A.: Unterrichtsqualität. Erfassen – Bewerten – Verbessern. Seelze 2003

Herold, M.: Leistungsbeurteilung im Rahmen des Konzepts »Selbstorganisiertes Lernen«. In: Grunder, H.-U./Bohl, T. (Hg.): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Baltmannsweiler 2001, S. 241–254

Ingenkamp, K. (Hg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim und Basel 1995, 9. Aufl.

Klieme, E.: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik, 56. Jg./2004/Heft 4, S. 10–13

Sacher, W.: Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bad Heilbrunn 2001, 3. Aufl.

Schleske, M.: Die Projektprüfung an den Hauptschulen Baden-Württembergs und ihre Umsetzung – eine empirische Studie. Diss. Päd. Hochschule Freiburg 2004, Veröffentlichung in Vorbereitung

Winter, F.: Leistungsbewertung. Baltmannsweiler 2004

Dr. Thorsten Bohl, Jg. 1965, ist Professor für Erziehungswissenschaft/Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

Adresse: Pädagogische Hochschule, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten, E-Mail: bohl@ph-weingarten.de

Bewertungsraster für Projekte (Pädagogik 7-8 | 2025, S. 26-29)

Bewertungsraster für Projekte

In Baden-Württemberg ist die Projektarbeit verbindlicher Bestandteil des Hauptschulabschlusses. Dazu hat das zuständige Ministerium eine Handreichung herausgegeben, die unter anderem Vorgaben zur »Bewertung der Projektarbeit« enthält. Wie arbeiten die Schulen damit?

CHRISTOPH SCHULTHEISS

Kamera, Action«, ruft Deniz seiner Mitschülerin zu, während er so tut, als würde er eine Handycamera auf sie richten. Meine Kollegin und ich, die wir die Situation beobachten, sollen das Gefühl bekommen, dass wir uns am Set einer Influencerin befinden, die gerade ein neues Video für Social Media aufnimmt. Dafür hat die Gruppe, bestehend aus Deniz, Livia und Mario, das Klassenzimmer so gestaltet, dass es wie ein gemütliches Jugendzimmer aussieht, in dem sich nun Livia als Influencerin, Mario als Regisseur und Deniz als Kameramann präsentieren. »Livia, dreh den Energydrink vor dir ein bisschen, man sieht das Logo nicht«, gibt Mario seine Anweisung. Die Gruppe zeigt in Form eines Rollenspiels, wie der Alltag als Influencerin aussehen kann. Später werden sie uns auch noch Tabellen mit Einnahmen und Ausgaben präsentieren und erklären, wie viel pro Klick auf verschiedenen Social-Media-Plattformen verdient werden kann. Dafür haben die drei eine Woche lang recherchiert, E-Mail-Anfragen versendet und ein Interview geführt. Meine Kollegin und ich haben die Gruppe in ihrer Arbeit begleitet und konnten schon während dieser Zeit beobachten, wie motiviert sie an die Sache herangegangen sind. Das lag mit hoher Wahrscheinlichkeit auch an dem Bewusstsein darüber, dass die Note, die sie am Ende für ihre Projektarbeit erhalten, ein wichtiger Teil ihres Hauptschulabschlusses sein wird.

In Baden-Württemberg ist die Projektarbeit für Schüler:innen, die den Hauptschulabschluss anstreben, seit 2020 ein verbindlicher Bestandteil der Abschlussprüfungen – die Handreichung hierzu ist unten über einen QR-Code verlinkt. Dazu erarbeiten und präsentieren sie in der Klasse 9 in Kleingruppen ein selbst gewähltes Thema mit Bezug zum Fach Wirtschafts-, Berufs- und Studienorientierung (WBS). Am Ende

erhält jeder Prüfling eine individuelle Note. Im Folgenden beschreibe ich, wie wir an unserer Schule genau vorgehen, und beginne mit der Leistungsmessung.

MESSUNG DER SCHÜLERLEISTUNGEN IN DEN PROJEKTPHASEN

Die Projektarbeit besteht aus den Phasen Vorbereitung, Durchführung und Präsentation, an die sich ein Prüfungsgespräch anschließt. In allen Phasen werden die individuellen Leistungen der Schüler:innen jeweils einzeln gemessen und bewertet. Dazu wird ein Fachausschuss aus den unterrichtenden Lehrkräften im Fach WBS, meist gemeinsam mit den Klassenlehrkräften, gebildet.

In der *Vorbereitungsphase* bilden die Schüler:innen Gruppen und wählen gemeinsam ein passendes Thema aus. Oftmals wird hierfür der WBS-Unterricht in den Wochen unmittelbar vor der Durchführungsphase genutzt. In dieser Phase beobachten wir Lehrer:innen, wie strukturiert und selbstständig die Schüler:innen die Durchführung planen.

In der anschließenden *Durchführungsphase* arbeiten die Schüler:innen das Thema aus. Diese Phase umfasst mindestens 16 Unterrichtsstunden und wird an den meisten Schulen als Projektwoche organisiert. Während dieser Stunden werden die Schüler:innen durch die Lehrkräfte des Fachausschusses beobachtet. Beobachtungsschwerpunkte sind nach dem durch das Ministerium vorgegebene Bewertungsraster neben der fachlichen Bearbeitung des gewählten Themas die Arbeit in der Gruppe, konkret: Kommunikation, Konfliktmanagement, Selbstständigkeit und Verantwortung (siehe Abbildung 1).

In der abschließenden *Präsentationsphase* stellen die Gruppen ihr Thema vor. Dazu gehört ein *Prüfungsgespräch*, in dem

r

1 Bewertungsraster für die Durchführungsphase des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg

7.2. BEWERTUNGSBOGEN

Name

Klasse

Niveau

☐ G

☐ M

☐ E

VORBEREITUNG5 Punkte

Planungsfähigkeit und fachliche Orientierung

5

Plant sehr umfassend, ausführlich, selbstständig, dem Thema in besonderer Weise angemessen, strukturiert vorbildlich.

4

Plant umfassend, weitestgehend selbstständig, dem Thema weitestgehend angemessen und klar strukturiert.

3

Begrenzt die Planung auf wesentliche Aspekte, arbeitet meist selbstständig und dem Thema meist angemessen, arbeitet erkennbar strukturiert.

2

Plant ungenau, arbeitet wenig selbstständig und dem Thema weitgehend angemessen, Struktur ist kaum erkennbar.

1

Zeigt lediglich Ansätze einer Planung, offensichtliche Lücken bei der Bearbeitung der Themenstellung, keine Struktur erkennbar.

0

Beteiligt sich nicht an der Planung, arbeitet nicht mit.

DURCHFÜHRUNG15 Punkte

Selbstständigkeit und Verantwortungsfähigkeit

5

Arbeitet selbstständig und zielorientiert, verfolgt konsequent das Gruppenziel, hält sich an getroffene Vereinbarungen.

4

Arbeitet selbstständig, gleicht sein Handeln regelmäßig mit den Gruppenzielen ab, hält sich an getroffene Vereinbarungen.

3

Arbeitet überwiegend selbstständig, hält sich in der Regel an getroffene Vereinbarungen.

2

Arbeitet teilweise selbstständig, beachtet mit Unterstützung getroffene Vereinbarungen.

1

Arbeitet und beachtet getroffene Vereinbarungen nur mit dauerhafter Unterstützung.

0

Arbeitet nur in Ausnahmefällen und hält sich nicht an getroffene Vereinbarungen.

Kommunikations- und Konfliktfähigkeit

5

Hat eine tragende Rolle im Arbeitsprozess, arbeitet sehr konstruktiv, unterstützt andere, kommuniziert sehr wertschätzend, äußert Kritik angemessen.

4

Arbeitet konstruktiv, nimmt Rücksicht auf andere, kommuniziert wertschätzend, äußert Kritik angemessen.

3

Arbeitet größtenteils konstruktiv, kommuniziert in der Regel wertschätzend und äußert Kritik meist angemessen.

2

Arbeitet nicht immer konstruktiv, kommuniziert und kritisiert wenig wertschätzend.

1

Arbeitet nur selten konstruktiv, kommuniziert nur selten und kritisiert unangemessen.

0

Verweigert die gemeinsame Arbeit, kommuniziert nur in Ausnahmefällen und kritisiert unangemessen und nicht konstruktiv.

die Schüler:innen Fragen zum Projekt sowie zu wirtschaftlichen Themen der Kommission beantworten. An den meisten Schulen bestreiten die Schüler:innen einer Gruppe das Prüfungsgespräch nacheinander, es ist aber auch möglich, diese Phase als Gruppenprüfung mit individueller Leistungsbewertung durchzuführen.

BEURTEILUNG DER LEISTUNGEN

Die im Raster ausgewiesenen Leistungsbereiche umfassen die Fachlichkeit, aber auch personale sowie sozialkommunikative Aspekte. Jeder Bereich wird mit 0 bis 5 Punkten bewertet. Dazu finden sich im Bewertungsraster in Stichworten formulierte Abstufungen, die es den Prüfer:innen ermöglichen, ihre Beobachtungen zu kategorisieren. Zum Beispiel ist die »wertschätzende Art der Kommunikation innerhalb der Gruppe« als Kriterium für den Nachweis der Fähigkeiten im Bereich »Kommunikations- und Konfliktfähigkeiten« benannt.

Da solche Kriterien aber notwendigerweise allgemein formuliert sind, können die konkreten Beurteilungen zwischen den Prüfer:innen divergieren, wie der Blick auf die Gruppe aus dem Eingangsbeispiel deutlich macht: Für Deniz, Livia und Mario diskutierten meine Kollegin und ich beispielsweise lange darüber, wie viele Punkte Livia im Bereich »Selbstständigkeit und Verantwortungsfähigkeit« erhalten soll. Wir hatten beide die gleiche Beobachtung notiert: Livia bearbeitet ihren Teilbereich oftmals konzentriert für sich allein. Jedoch bewerten wir dies unterschiedlich: Während ich es als positiv empfand, wenn die Gruppe nicht permanent gemeinsam arbeitete, bewertete meine Kollegin das als negativ.

Besonders während der Durchführungsphase, bei der wir die Schüler:innen über mehrere Stunden hinweg beobachteten, wurde deutlich, wie schwer es ist, Beobachtung von Bewertung zu trennen. Es gelang uns anfangs nicht immer, das Beobachtete ohne bewertende Worte zu beschreiben. In un-

Beobachtungsbogen Projektarbeit

Name: _____

Klasse: _____

Niveau: G M E

Konkrete Beobachtungen

Planung	Planungsfähigkeit und fachliche • Orientierung • angemessen • selbstständig • strukturiert Selbstständigkeit und Verantwortungsfähigkeit • zielorientiert • selbstständig • verlässlich
Durchführung	Kommunikations- und Konfliktfähigkeit • konstruktiv • wertschätzend • unterstützend Bearbeitung des Themas • methodisch • strategisch • lösungsorientiert Fachlichkeit • umfassend • korrekt
Präsentation	Darstellung • strukturiert • verständnisunterstützend Präsentationsfähigkeit • flüssig • frei Reflexion des Arbeits- und Gruppenprozesses • differenziert • zukunftsgerichtet
Prüfungsgespräch	Fachlichkeit • umfassend • korrekt • vertieft Multiperspektivität • multiperspektivisch • themenübergreifend

2 Beobachtungsbogen

sere Aufzeichnungen schlichen sich Formulierungen ein wie »schaut *gelangweilt* auf den Bildschirm« oder »*tolle* Recherchearbeit«.

Zusätzlich zu dieser Schwierigkeit treten in der Wissenschaft gut bekannte Beobachtungsfehler auf. Diese entstehen, wenn die Wahrnehmung der Realität unabsichtlich verzerrt wird. Solche Fehler sind oft unerwünschte Nebenwirkungen der menschlichen Informationsverarbeitung, die auf Effizienz ausgelegt ist. Wenn beispielsweise ein Schüler während der Projektarbeit beobachtet wird, den die Lehrkraft aus dem herkömmlichen Fachunterricht als sehr engagiert kennt, ist es wahrscheinlich, dass sie den Schüler besser bewertet, als es objektiv gerechtfertigt wäre (Halo-Effekt). Auch typisch ist der Fall, dass eine negative (oder positive) Information – beispielsweise der Hinweis, dass eine Schülerin am Vortag während der Arbeitsphase heimlich TikTok-Videos schaute – die beobachtende Lehrkraft dahin gehend beeinflusst, dass am Folgetag

nach einer Bestätigung der negativen (oder positiven) Information gesucht wird (Einfluss vorangehender Information).

Ein Bewertungsraster kann Lehrkräfte unterstützen, Beobachtungsfehler zu vermeiden, da durch die im Vorfeld festgelegten Items die Aufmerksamkeit auf die zu bewertenden Bereiche fokussiert wird. Daneben trägt es zur Objektivität bei, wenn mehrere Beobachter beteiligt sind.

Um die potenziellen Fehler zu vermeiden und die Schwierigkeiten zu überwinden, haben wir uns an unserer Schule auf das im folgenden Abschnitt skizzierte und mittlerweile gut bewährte Vorgehen verständigt.

LÖSUNGEN AN UNSERER SCHULE

In den Zeiten, in denen die Schüler:innen vor Ort agieren, beobachten wir sie entweder mit einem leeren Blatt Papier oder einem Beobachtungsbogen (siehe [Abbildung 2](#)), der an das Bewertungsraster angelehnt ist. Wir notieren uns nur konkret



**Handreichung zur Projektarbeit des
Landes Baden-Württemberg**

Beobachtetes, formuliert ohne Wertungen, zum Beispiel: Deniz und Mario schreiben gemeinsam Fragen für ein Interview auf.

Nach der Gruppenarbeit tauschen sich die beobachtenden Lehrkräfte über ihre Beobachtungen zu den einzelnen Schüler:innen aus. Hierbei wird das Bewertungsraster zugrunde gelegt. Jede Lehrkraft gleicht die Beobachtungen mit den Formulierungen des Bewertungsrasters ab und kommt zu einer Einschätzung der Punktzahl. Bei Abweichungen gehen wir in die Diskussion. Dieser Zweischritt, Eigenbewertung und anschließender Abgleich, hat sich bei uns bewährt.

Dieses etwas starre Vorgehen leistet nicht nur einen Beitrag zu einer fairen Bewertung der Schüler:innen, sondern stärkt darüber hinaus auch die Zusammenarbeit unter den Lehrkräften. Sobald das Vorgehen eingeübt ist, sind die Besprechungen zügig und effizient, denn die beteiligten Lehrkräfte sprechen gezielt über bewertbares, weil beobachtetes Verhalten, nicht über dessen Interpretation.

Nach dem Prüfungsgespräch erhalten die Schüler:innen ein Feedback, und die Note wird verkündet. Manchmal gibt es dann noch Redebedarf. Zum Beispiel hatte Mario seine Leistung besser eingeschätzt als wir. Anhand des Bewertungsrasters konnte ich ihm zeigen, in welchen Bereichen wir ihn besonders gut bewertet haben und wo er weniger Punkte als erhofft erreicht hat. Dabei zeigt sich ein Widerspruch, den auch das beste Bewertungsraster nicht auflösen kann: Aus Marios Perspektive war beispielsweise sein Vortrag während der Präsentation größtenteils strukturiert, aus unserer nur teilweise. Zwischen diesen beiden Einschätzungen bleibt ein Interpretationsspielraum. Aber immerhin waren wir zwei Lehrkräfte uns einig, was Mario am Ende akzeptieren konnte.

GEDANKEN ZUR WEITERENTWICKLUNG

Bei der Beobachtung und Bewertung von Projektarbeit hat sich die Arbeit mit einem guten Bewertungsraster bewährt. Sofern das Bewertungsraster auch den Schüler:innen transparent gemacht wurde, einigen sich alle Beteiligten im Vorfeld auf die konkreten Ziele des Vorhabens, worauf die Anstrengungen ausgerichtet werden können.

Aber wann ist das Bewertungsraster gut? Wir machen nicht selten die Erfahrung, dass sich die Note, die sich aus der Punktzahl des Bewertungsrasters ergibt, nicht mit dem intuitiven Gesamteindruck deckt. Es wäre unseres Erachtens

zu voreilig, diesen Gesamteindruck zugunsten des differenzierten Messergebnisses zu ignorieren, denn: Dieser Eindruck erfolgt während einer umfassenden Begleitung der Gruppenarbeit auf der Basis unserer pädagogischen Professionalität. Vielmehr sollte selbstverständlich auch das Bewertungsraster selbst auf den Prüfstand gestellt werden. Das haben wir getan und dabei die Idee entwickelt, es sowohl bei den Items als auch bei den Abstufungen zu reduzieren. Dafür gibt es mehrere Erklärungen:

- Bewertungsraster mit vielen Items tendieren dazu, schwache Leistungen tendenziell zu gut zu bewerten (»Sammeln von Punkten«).
- Bewertungsraster mit vielen Abstufungen verleiten manchmal dazu, besonders gute oder besonders schlechte Bewertungen sehr zurückhaltend zu vergeben (»Tendenz zur Mitte«).
- Die Qualität der Beobachtungen leidet, wenn zu viele Kompetenzen gleichzeitig beobachtet werden sollen (»kognitive Überlastung«).

Grundsätzlich sind Bewertungsraster sinnvoll, gerade bei offenen Prüfungsformaten wie Projekten. Sie schaffen Vergleichbarkeit, indem die zu bewertenden Kompetenzen benannt werden und deren Gewichtung festgelegt ist. In Kombination mit Beobachtungen durch mehrere Lehrpersonen kann eine objektive Bewertung erreicht werden.

Mit ein wenig Mut zur Lücke – das heißt wenige Kategorien und wenige Abstufungen sowie den Fokus auf die konkrete Beschreibung der Beobachtungen vor ihrer Bewertung – helfen Bewertungsraster nicht nur Lehrkräften, sondern auch Schüler:innen, weil sie ihnen die Ziele ihrer Projektarbeit transparent und nachvollziehbar machen. ♦

CHRISTOPH SCHULTHEISS ist stellvertretender Schulleiter an einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg und war an der Konzeption und Bewertung der Projektarbeit beteiligt.
✉ christoph.schultheiss@gmail.com