

Silvia Theiss Barbara Gürtler Claudia Resch Anja Schulz



Überfachliche Kompetenzen in der Begabungsförderung

Info- und Fördermaterialien – Primarstufe

PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
SALZBURG



ÖZBF Österreichisches Zentrum für
Begabtenförderung und Begabungsforschung

Silvia Theiss Barbara Gürtler Claudia Resch Anja Schulz

Überfachliche Kompetenzen in der Begabungsförderung

Info- und Fördermaterialien – Primarstufe

Impressum

Theiss, S., Gürtler, B., Resch, C. & Schulz, A. (2023). *Überfachliche Kompetenzen in der Begabungsförderung: Info- und Fördermaterialien – Primarstufe*. Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig.

Autorinnen

Silvia Theiss, Barbara Gürtler, Claudia Resch, Anja Schulz

mit freundlicher Unterstützung der Bundeslandkoordinatorinnen für iKM^{PLUS}: Heidrun Ziegler & Elisabeth Fuchs

Herausgeber

Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF)

Rektorat der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig

Rektorin Daniela Martinek

Medieninhaberin, Verlegerin

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig

Akademiestraße 23

A-5020 Salzburg

Erstauflage © 2023

ISBN: 978-3-200-09545-8

Comics/Grafik/Layout: Anna Klaffinger

Lektorat: Johanna Weber

Alle nicht mit einer anderen Quellenangabe gekennzeichneten Bilder: Anna Klaffinger

Alle nicht mit einer anderen Quellenangabe gekennzeichneten Übungen: Autorinnen

Nutzungsbedingungen

Nachdruck oder sonstige Wiedergabe und Veröffentlichung, elektronische Speicherung und kommerzielle Vervielfältigung, auch einzelner Beiträge, können nur mit schriftlicher Genehmigung der Medieninhaber erfolgen.

Haftungsausschluss

Sämtliche Angaben in diesem Druckwerk erfolgen trotz sorgfältiger Bearbeitung und Recherche ohne Gewähr. Eine Haftung der Autorinnen, der Verlegerin und des Herausgebers sind ausgeschlossen.

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	6
PERSONALE KOMPETENZEN	11
Selbstwirksamkeit	11
Info- und Förderblatt	11
Handouts	17
Selbstbehauptung	29
Info- und Förderblatt	29
Handouts	35
Selbstreflexion	49
Info- und Förderblatt	49
Handouts	54
MOTIVATIONALE KOMPETENZEN	66
Engagement	66
Info- und Förderblatt	66
Handouts	71
Lernmotivation	81
Info- und Förderblatt	81
Handouts	88
Ausdauer	100
Info- und Förderblatt	100
Handouts	107
LERNMETHODISCHE KOMPETENZEN	120
Lernstrategien	120
Info- und Förderblatt	120
Handouts	127
Problemlösefähigkeit	148
Info- und Förderblatt	148
Handouts	155
Medienkompetenz	174
Info- und Förderblatt	174
Handouts	181
SOZIALE KOMPETENZEN	203
Kooperationsfähigkeit	203
Info- und Förderblatt	203
Handouts	210
Umgang mit Konflikten	226
Info- und Förderblatt	226
Handouts	236
Umgang mit Vielfalt	250
Info- und Förderblatt	250
Handouts	261

Vorwort

Die vorliegende Publikation ist eine Zusammenschau sämtlicher **Info- und Fördermaterialien für die Primarstufe**, die das Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung im Rahmen des Projekts „Individuelle Kompetenzmessung PLUS“ (iKM^{PLUS}) des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung erstellte. **iKM^{PLUS}** ist ein Instrument zur Erfassung fachbezogener und zur Einschätzung **überfachlicher Kompetenzen** von Schülerinnen und Schülern ab der 3. Schulstufe.

Überfachliche Kompetenzen (auch genannt Metakompetenzen, Schlüsselkompetenzen, nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale u.ä.) sind grundlegend für befriedigendes und erfolgreiches Handeln in und außerhalb der Schule. „Die Förderung von überfachlichen Kompetenzen trägt nachweislich zur allgemeinen Lernentwicklung – auch im fachlichen Bereich – bei.“ (IQS, 2023)

Überfachliche Kompetenzen und Begabungsentwicklung sind eng miteinander verknüpft, wie die Integration in viele etablierte Begabungsmodelle zeigt (siehe dazu die Einleitung). Denn eine zeitgemäße Begabungs- und Begabtenförderung setzt voraus, Schülerinnen und Schüler in ihrer Ganzheitlichkeit zu betrachten, um sie bei der vollen Entfaltung ihrer Potenziale zu unterstützen.

Die Handreichung soll Pädagoginnen und Pädagogen Ideen liefern, wie sie iKMplus im Allgemeinen und die Info- und Fördermaterialien im Speziellen auch im Sinne der Begabungsförderung einsetzen können.

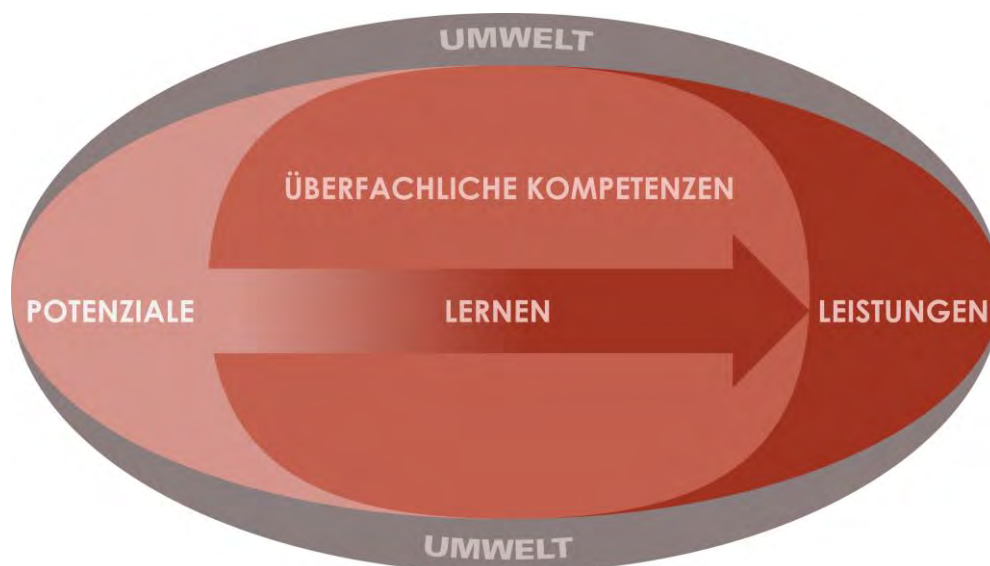
MMag.^a Dr.ⁱⁿ Claudia Resch BA
Leitung „Bildungsangebote & Information“ ÖZBF

IQS – Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (2023). *Das iKM^{PLUS}-Instrument – Einschätzbogen für überfachliche Kompetenzen*. Abgerufen am 16.11.2023 von https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/a4954705b5ead6e355fff361eb85dfa6738b9441/Broschuere-zum-Einschaetzbogen-fuer-UEKO.pdf

Einleitung

Lernen: von Potenzialen zu Leistungen

Lernen ist ein **dynamischer Prozess**, bei dem auf der Basis individueller Potenziale Wissen und Kompetenzen erworben, verarbeitet und gespeichert werden, die dann zu sichtbaren Leistungen führen. Maßgeblich beeinflusst wird dieser Lernprozess von **intra- und extrapersonalen Faktoren**, von denen einige, wie etwa das Lernverhalten, bewusst beeinflusst werden können. Diese Faktoren stehen im Mittelpunkt dieser Publikation.



Was sind überfachliche Kompetenzen?

Die Begriffe *überfachliche Kompetenzen* (im Folgenden auch: *ÜKOs*), *fächerübergreifende Kompetenzen*, *Metakompetenzen* oder auch *Schlüsselkompetenzen* sind nicht einheitlich definiert und umfassen zum Teil unterschiedliche Bereiche. Als Kern des Begriffsverständnisses können jedoch folgende Merkmale genannt werden (Eder & Hofmann, 2012; OECD, 2001):

1. ÜKOs betreffen Bildungsziele, die über einzelne Schulfächer hinausgehen.
2. Sie umfassen neben kognitiv-fachlichen Komponenten auch personale, motivationale/volitivationale, lernmethodische oder soziale Dimensionen.
3. Sie haben in der Regel einen Bezug zur außerschulischen Lernwelt.
4. Sie betreffen sowohl individuelle (z.B. Selbstwirksamkeit, Lernstrategien) als auch gesellschaftsbezogene Aspekte (z.B. Kooperationsfähigkeit).

ÜKOs sind eine Voraussetzung für die Bewältigung unterschiedlicher Herausforderungen und für langfristig erfolgreiches Lernen (IfBQ, 2023).

Kategorisierung

Die vorliegende Handreichung mit Info- und Fördermaterialien orientiert sich in Inhalt und Aufbau am **Modell des Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung** (IfBQ, 2023). In diesem werden die ÜKOs in vier wichtige Kompetenzbereiche mit jeweils drei Kompetenzen eingeteilt.



Aus IfBQ (2023). *Überfachliche Kompetenzen Online*.

Personale Kompetenzen beschreiben Einstellungen und Haltungen sich selbst gegenüber. Es geht dabei um das Bewusstsein eigener Stärken, Schwächen und Potenziale und eine gesunde Form von Selbstvertrauen. Schülerinnen und Schüler mit gut ausgeprägten personalen Kompetenzen nehmen Herausforderungen an, schätzen sich realistisch ein und lassen sich durch Misserfolge nicht entmutigen. Sie entwickeln eine eigene Meinung, stehen dazu und können sich behaupten.

Kernkompetenzen in diesem Bereich sind:

- Selbstwirksamkeit
- Selbstbehauptung
- Selbstreflexion

Motivationale Kompetenzen sind Motor jeden Handelns und nehmen so Einfluss auf das lernbezogene Verhalten. Schülerinnen und Schüler mit gut ausgeprägten motivationalen Einstellungen zeigen Einsatz, Engagement und Zielstrebigkeit. Sie strengen sich an, um sich zu verbessern und ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erweitern. Dabei arbeiten sie ausdauernd und konzentriert und bringen Vorhaben zum Abschluss. Voraussetzung für ein engagiertes und motiviertes Lernverhalten ist ein inhaltliches Interesse am Lerngegenstand und an der Erkundung neuer Themen.

Kernkompetenzen in diesem Bereich sind:

- Engagement
- Lernmotivation
- Ausdauer

Lernmethodische Kompetenzen bilden die Grundlage für einen bewussten Wissens- und Kompetenzerwerb und damit für erfolgreiches, selbst gesteuertes Lernen. Wesentlich sind dabei die Kenntnisse über die Mittel und Methoden, wie man lernt. Schülerinnen und Schüler mit gut ausgeprägten lernmethodischen Kompetenzen gehen planvoll, strukturiert und systematisch beim Lernen vor. Dabei überprüfen sie regelmäßig ihre Arbeitsergebnisse und korrigieren sie bei Bedarf. Sie denken und handeln vorausschauend, erkennen Zusammenhänge und finden neue Lösungswege. Sie wissen, wie sie an Informationen gelangen, die sie auch kritisch hinterfragen und einordnen.

Kernkompetenzen in diesem Bereich sind:

- Lernstrategien
- Problemlösefähigkeit
- Medienkompetenz

Soziale Kompetenzen sind erforderlich, damit Kinder und Jugendliche in der Interaktion mit Anderen gut zurechtkommen. Sie sind die Voraussetzung dafür, soziale Beziehungen aufzunehmen und so zu gestalten, dass sie von gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung geprägt sind. Schülerinnen und Schüler mit gut ausgeprägten sozialen Kompetenzen arbeiten konstruktiv in Gruppen und unterstützen andere. Sie erkennen die Vorschläge und Leistungen anderer an und halten sich an Regeln und Absprachen. Konflikte gehen sie nicht aus dem Weg, sondern zeigen sich kompromissbereit. Sie verstehen und respektieren die Gefühle und Grenzen anderer und berücksichtigen ihre Interessen. Anderen Lebensweisen und Kulturen gegenüber sind sie aufgeschlossen, tolerant und respektvoll.

Kernkompetenzen in diesem Bereich sind:

- Kooperationsfähigkeit
- konstruktiver Umgang mit Konflikten
- konstruktiver Umgang mit Vielfalt

Überfachliche Kompetenzen in der Begabungs- und Begabtenförderung

ÜKO beeinflussen nicht nur den Lernprozess allgemein, sondern haben auch einen entscheidenden **Einfluss auf die Begabungsentwicklung**. Entsprechend werden sie in zahlreichen **etablierten Begabungsmodellen** als wesentlicher Teil des Entwicklungsprozesses vom Potenzial zur Leistung angeführt. Exemplarisch soll hier kurz die Bedeutung der überfachlichen Kompetenzen in vier Modellen beschrieben werden.

Münchener Hochbegabungsmodell (Heller, 2007)

Dieses Modell veranschaulicht die Mehrdimensionalität von Begabung und teilt die das Lernen beeinflussenden Moderatoren in zwei Gruppen auf:

- nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale wie Stressbewältigung, Leistungsmotivation, Arbeits- und Lernstrategien, Prüfungsangst und Kontrollüberzeugungen
- Umweltmerkmale wie familiäre Lernumwelt, Familienklima, Instruktionsqualität, Klassenklima und kritische Lebensereignisse

Integratives Begabungsmodell (Fischer, 2008)

Fischer nennt Persönlichkeitsfaktoren wie Leistungsmotivation, Selbststeuerung und Lernstrategien, die den Lern- und Entwicklungsprozess sowohl positiv als auch negativ beeinflussen können.

Aktiotope Modell (Ziegler, 2005)

Ziegler verfolgt einen systemischen Ansatz. Überfachliche Kompetenzen können demgemäß am effektivsten durch eigenständige Handlungen und aktive Auseinandersetzung mit Aufgaben und Herausforderungen entwickelt werden.

Mega-Modell (Subotnik et al., 2011)

Laut Subotnik et al. sollen im Begabungsentwicklungsprozess neben „Teaching for Falling in Love“ auch Techniken und Fähigkeiten trainiert werden („Teaching for Technique“). Als verstärkende Faktoren hierfür nennt sie Motivation, genutzte Chancen, produktive Denkweisen, psychologische Stärke und soziale Fähigkeiten.

Einschätzen und Fördern von überfachlichen Kompetenzen

Einschätzung durch Lehrperson und Lernende empfehlenswert

Im Rahmen von iKM^{PLUS} steht der „Einschätzbogen für überfachliche Kompetenzen“ als standardisierter Leitfaden Lehrpersonen ab dem Schuljahr 2023/24 auch auf der Homepage des Instituts des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS) online zur Verfügung: <https://www.iqs.gv.at/downloads/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus-volksschule/lehrpersonen/einschaetzbogen>

Der Einschätzbogen und die Materialien ermöglichen es Lehrpersonen, überfachliche Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern zu erfassen und gezielt Förderangebote zu setzen. Die Lernenden werden dabei nicht nur hinsichtlich ihres fachlichen Lernstandes, sondern ganzheitlich betrachtet, denn: **Eine gezielte Förderung der überfachlichen Kompetenzen trägt zur Kompetenzentwicklung im fachlichen Bereich bei.**

Da die verschiedenen Kompetenzen nur drei Deskriptoren pro Kompetenz aufweisen, können sie vor allem für die Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen auf Klassenebene verwendet werden. Um **Eigen- und Fremdperspektive zu berücksichtigen** und die Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler zu stärken, ist neben der Einschätzung durch die Lehrperson jedenfalls auch **eine Selbsteinschätzung der Lernenden sinnvoll und empfehlenswert**. Der „Fragebogen für Schüler*innen der Jahrgänge 5 bis 10“, der sich auch schon für die 3. und 4. Klasse Volksschule eignet, findet sich auf der Homepage des IfBQ im Downloadbereich (<https://www.schulenfoerdern.de/ueko/ufk-downloadbereich.php>).

Förderung auf Klassenebene

Im Anschluss an die Einschätzung und die Sichtung der Ergebnisse können die Schülerinnen und Schüler von der Lehrperson gezielt in ihrer überfachlichen Kompetenzentwicklung gefördert werden. Die Fördermaterialien können von der Lehrperson direkt im Unterricht eingesetzt werden und eignen sich besonders für die Klassenebene, sind aber auch auf Individualebene möglich. Beobachtet eine Lehrperson in einer Klasse Schwierigkeiten im Unterricht oder auch in einem bestimmten Fach, wäre es (neben Feedbackgesprächen etc.) möglich anhand der **Einschätzbögen** zu reflektieren, ob die Lernenden beispielsweise Defizite im Bereich Lernstrategien oder Motivation aufweisen. In Bereichen, in denen sich schließlich Probleme zeigen bzw. bestätigen, kann die Lehrperson dann ansetzen und z.B. in einer Klasse bewusst Lernstrategien für Mathematik anbieten.

Zur Förderung wurden für alle 12 überfachlichen Kompetenzen **Info- und Fördermaterialien** mit konkreten **Handouts** vom ÖZBF entwickelt. Neben einer Printversion stehen sie auch online als Download zur Verfügung: <https://phsalzburg.at/oezbf/>.

Individuelle Förderung

Für die **Einzelförderung** bieten sich **zusätzlich zu diesen Einschätzbögen und Materialien** u.a. die Individuelle Lernbegleitung (ILB), Beratungsstunden, Elternsprechtage bzw. KEL-Gespräche an.

Eine **weitere ergänzende Möglichkeit** zur Erfassung von Persönlichkeits- und Umweltfaktoren, die für die Begabungsförderung relevant sind, ist das **multidimensionale Begabungs-Entwicklungs-Tool (mBET)**. Hier werden ebenfalls mithilfe von spezifischen Beobachtungsbögen die Einschätzungen von Lehr-

personen, den Lernenden selbst und deren Erziehungsberechtigten erfasst und in einem **Förderprozess** zusammengetragen. In der Begabungs- und Begabtenförderung ist die **Einbeziehung der Selbsteinschätzung** der Lernenden von hoher Bedeutung, da Eigen- und Fremdwahrnehmung oft stark voneinander abweichen.

Im individuellen **Gespräch mit ziel- und lösungsorientierten Fragestellungen** werden anschließend Möglichkeiten der Förderung gemeinsam diskutiert und in Eigenverantwortung durch die Schülerin/den Schüler selbst konkrete Schritte zur Zielerreichung gesetzt und formuliert.

Das mBET ist im Vergleich zu den ÜKO-Einschätzbögen umfangreicher in der Anzahl der erfassten Merkmale und eignet sich deshalb nicht für die Klassenebene. Für die Individualebene bietet es aber ein umfassendes und ganzheitliches Bild einer Schülerin/eines Schülers, welches neben den überfachlichen Kompetenzen auch **Begabungsgebiete, Schulleistung und Umweltfaktoren** erfasst. Weitere Information zu mBET finden sich unter <https://phsalzburg.at/oezbf/mbet-oezbf/>.

Download Einschätzbögen für überfachliche Kompetenzen

- Kurz- und Langversion für Lehrpersonen der Volksschule: <https://www.iqs.gv.at/downloads/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus-volksschule/lehrpersonen/einschaetzbogen>
- Kurz- und Langversion für Lehrpersonen der Sekundarstufe: <https://www.iqs.gv.at/downloads/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus-sekundarstufe/lehrpersonen/einschaetzbogen>
- Fragebogen für Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 5 bis 10: <https://www.schulenfoedern.de/ueko/ufk-downloadbereich.php>

Literatur

- Eder, F. & Hofmann, F. (2012). Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In M. Bruneforth, B. Herzog-Punzenberger & L. Lassnigg (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht: Band 2* (S. 23–61). Leykam.
- Fischer, C. (2008). Strategien Selbstregulierten Lernens in der Begabtenförderung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 3(1), 41–51. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-269214>
- Heckt, M., Klitsche, S. & Pohlmann, B. (2019). Überfachliche Kompetenzen als Grundlage erfolgreicher Bildungsprozesse. *Hamburg macht Schule*, 02/2019, 39–42.
- Heller, K. A. (2007). *Begabt sein in Deutschland*. LIT Verlag.
- IfBQ – Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (2023). *Überfachliche Kompetenzen Online*. Abgerufen am 16.11.2023 von <https://www.schulenfoedern.de/ueko/index.php>
- IQS – Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (2023). *Das iKM^{PLUS}-Instrument – Einschätzbogen für überfachliche Kompetenzen*. Abgerufen am 16.11.2023 von https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/a4954705b5ead6e355fff361eb85dfa6738b9441/Broschuere-zum-Einschaetzbogen-fuer-UEKO.pdf
- OECD (2001). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. Abgerufen am 16.11.2023 von <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- Stahl, J., Rogl, S. & Schmid F. (2022). *Manual zum multidimensionalen Begabungs-Entwicklungs-Tool (mBET)*. Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Ziegler, A. (2016). Hochbegabte, Begabtenförderung und Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1–18). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20002-6_57-1
- Ziegler, A. (2005). The Actiotope Model of Giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of Giftedness* (2. Aufl., S. 411–436). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.024>

SELBSTWIRKSAMKEIT – Infoblatt



Items aus dem
Fragebogen zu
Selbstwirksamkeit



Die Schülerin/der Schüler **hat Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, ...**

- kann mit neuen Situationen gut umgehen,
- traut sich zu, auch schwierige Aufgaben zu bewältigen, und
- gibt bei Schwierigkeiten nicht gleich auf und glaubt an ihre/seine Fähigkeiten.

*„Wenn es einen Glauben gibt, der Berge versetzen kann,
so ist es der Glaube an die eigene Kraft.“*

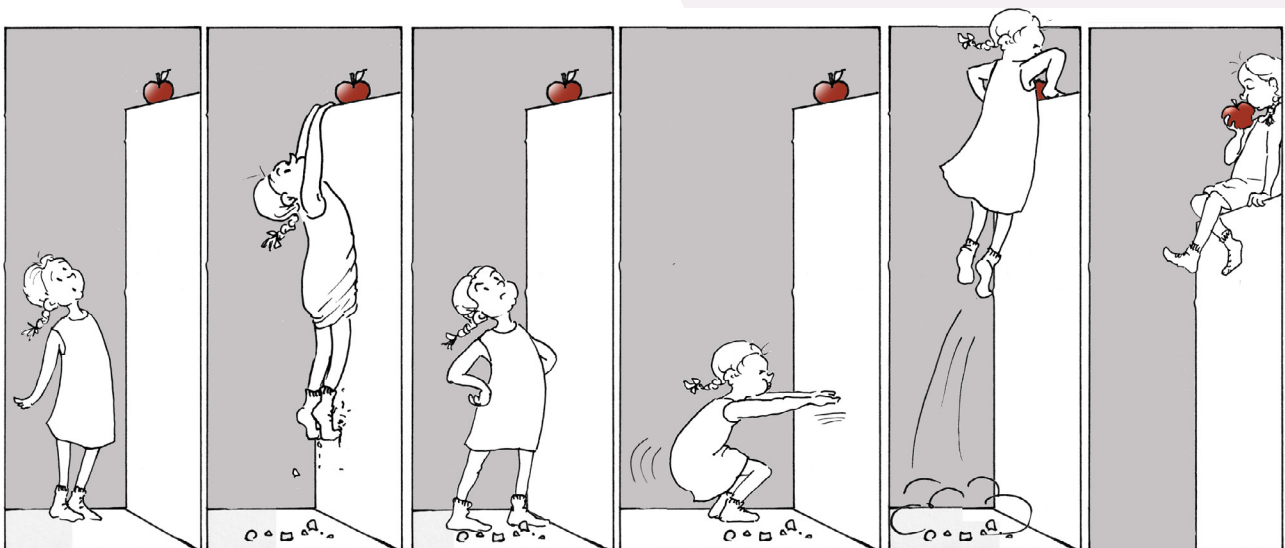
Marie von Ebner-Eschenbach

Selbstwirksamkeit ist ...

- die individuelle Überzeugung, eine neue oder schwierige Aufgabe durch eigene Kompetenzen und durch Anstrengung und Ausdauer bewältigen zu können,
- die subjektive Gewissheit, eine Handlung auch dann gut ausführen zu können, wenn bestimmte Schwierigkeiten auftreten. (Schwarzer & Jerusalem, 2002)

Schülerinnen und Schüler, die über hohes leistungsbezogenes Selbstvertrauen verfügen, ...

- sind aufgabenorientiert und gehen zuversichtlich an Leistungsüberprüfungen heran,
- haben Vertrauen in ihre Fähigkeiten und ihre Anstrengungsbereitschaft,
- geben angesichts von Schwierigkeiten oder Misserfolgen nicht auf, sondern fühlen sich eher herausgefordert,
- setzen sich meist höhere Ziele als nicht selbstwirksam Lernende,
- haben bereits Strategien entwickelt, schwierige Aufgaben zu lösen, und
- trainieren und erweitern diese Strategien ständig, eben weil sie Herausforderungen suchen.



Wichtig ist die persönliche Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten. Es geht dabei um das **Bewusstsein eigener Stärken, Schwächen und Potenziale und eine gesunde Form von Selbstvertrauen**. Ob sich eine Schülerin/ein Schüler eine anspruchsvolle Aufgabe zutraut oder nicht, hängt also nicht ausschließlich mit ihren/seinen Fähigkeiten zusammen, sondern vor allem mit ihrem/seinem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die eigene Anstrengungsbereitschaft.

Anstrengung und Fähigkeiten als Ursachen für gute Leistungen

Das Konzept der **Kausalattribution nach Weiner** (1994) erklärt, welche Ursachen Menschen für den Erfolg oder Misserfolg ihrer Handlungen verantwortlich machen. Dabei ist es für die Entwicklung der Selbstwirksamkeit entscheidend, ob die Ursache für die Schülerin/den Schüler kontrollierbar, also beeinflussbar ist oder nicht (siehe *Wie komme ich zu meinen Leistungen? Ursachen von Erfolgen und Misserfolgen ...*).



Für die Selbstwirksamkeit von Lernenden ist es günstig, das Ergebnis **einer persönlichen Leistung durch die eigene Anstrengung zu erklären**, da dies bedeutet, dass die Leistung durch Lernen und Üben beeinflussbar ist und sie somit selbstwirksam handeln können. Bei Erfolgen können Lernende stolz darauf sein, dass sie es geschafft haben, sich ausreichend anzustrengen. Das fördert auch die Motivation für das nächste Lernziel (siehe *Lernmotivation*). Bei Misserfolgen, bei denen oft nach Ursachen gesucht wird, ist es noch wichtiger, dass Lernende auf Anstrengung (in diesem Fall mangelnde Anstrengung, schlechte Vorbereitung, zu wenig Übung) attribuieren, um sich für das nächste Lernziel motivieren zu können.

Bei Erfolgen ist eine **Attribution auf Fähigkeit** für das Selbstkonzept einer Schülerin/eines Schülers vor allem dann günstig, wenn sie/er Zweifel an ihren/seinen Fähigkeiten hat. Aufmerksam sollte man als Lehrperson werden, wenn eine Schülerin/ein Schüler ihre/seine Erfolge stets nur auf hohe Fähigkeiten (Begabung) zurückführt. Dies kann zur ungünstigen Interpretation führen, sie/er müsse sich nicht anstrengen. (Resch, 2021)

Growth und fixed mindset

Ein mit der Selbstwirksamkeit eng verwandtes Konzept, das auch bei der letzten PISA-Studie miterhoben wurde (OECD, 2021, S. 51), ist jenes des *growth mindset*. Der Begriff *growth mindset* steht im Gegensatz zu *fixed mindset* und bezieht sich auf die eigene **Überzeugung, dass sich individuelle Fertigkeiten und Fähigkeiten** (wie auch Intelligenz oder Begabungen) **im Lauf der Zeit entwickeln** und man diese Entwicklung beeinflussen kann (siehe *Positive und negative Gedanken & Selbstgespräche und Mindset-Memory*).



- *Growth mindset*: Personen führen ihre Erfolge, Leistungen und Fähigkeiten als etwas an, das sie durch Anstrengung und Lernen beeinflussen und aktiv verändern können.
- *Fixed mindset*: Personen führen ihre Erfolge und Leistungen auf einen naturgegebenen Startvorteil oder stabile Fähigkeiten zurück.

**Lernende mit
growth mindset ...**

- zeigen größere Leidenschaft fürs Lernen,
- sehen Fehler als Chance fürs Weiterlernen an,
- haben weniger Versagensängste,
- sind eher bereit, neue Lernstrategien auszuprobieren,
- schätzen Feedback,
- sind insgesamt resilienter und
- **zeigen bessere akademische Leistungen** als Schülerinnen und Schüler mit *fixed mindset*.

Basisliteratur

Abderhalden, I. & Jüngling, K. (2019). *Selbstwirksamkeit: Eine Orientierungshilfe für Projekt- und Programmleitende der kantonalen Aktionsprogramme zur Förderung von Selbstwirksamkeit und Lebenskompetenzen*. Abgerufen von <https://gesundheitsfoerderung.ch/kantonale-aktionsprogramme/psychische-gesundheit/kinder-und-jugendliche/fokusthemen/selbstwirksamkeit.html> [05.01.2024].

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Moschner, B. (2001). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 629–634). Weinheim: Beltz.

OECD (2021). PISA 2018. *Sky's the limit: Growth mindset, students, and schools in PISA*. Abgerufen von <https://www.oecd.org/pisa/growth-mindset.pdf> [08.01.2024].

Resch, C. (2021). Lern- und Leistungsmotivation. *Labyrinth*, 44(146), 19–22.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Weinheim: Beltz. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3930/pdf/ZfPaed_44_Beiheft_Schwarzer_Jerusalem_Konzept_der_Selbstwirksamkeit_D_A.pdf [08.01.2024]

Seligman, M. E. P. (1991). *Pessimisten küsst man nicht*. München: Droemer Knauer.

Vanderlaan, A. F. (2011). Self-Fulfilling Prophecy. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Hrsg.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Boston: Springer. Abgerufen von https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_2542 [08.01.2024].

Weiner, B. (1994). *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz.



SELBSTWIRKSAMKEIT – Förderblatt



Für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit geht es demnach vor allem um zwei Aspekte:

- Erkennen, dass man durch Lernen und Handeln etwas bewirken kann und
- Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten erlangen.

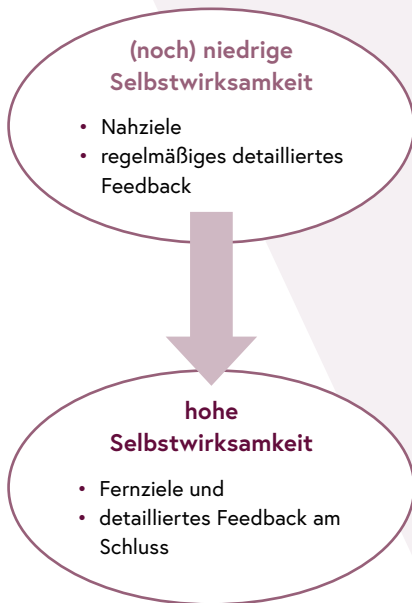
Erfolgserfahrungen sind das stärkste Mittel, um Selbstwirksamkeitserwartungen aufzubauen. Lernende werden in ihrem Tun selbstwirksamer, wenn sie die Erfahrung machen, dass sich Anstrengung auszahlt und dabei die eigene Qualifikation zunimmt (Bandura 1997).

Die **Rolle der Lehrperson** besteht darin, den Schülerinnen und Schülern Lernerfolge zu ermöglichen und durch gezielte Rückmeldungen aufzuzeigen, dass erfolgreiche Handlungen auf ihre Anstrengung und Fähigkeit zurückgeführt werden können. Besonders wichtig ist dabei die Sicherung der angemessenen Interpretation (z. B. Anstrengung, Lernstrategie). Das kann am Anfang durch das Formulieren bei jeder Lernhandlung trainiert werden:

„Ich kann jetzt die nächste Rechenaufgabe schaffen, weil ich die erste langsam erarbeitet habe. Vorher hat mir die Lehrperson etwas erklärt, das habe ich verstanden und ich bin mir sicher, dass ich das jetzt anwenden kann.“

In einem Lehrer/innen-Schüler/innen-Gespräch, in Kleingruppen oder auch in der ganzen Klasse können **Strategien zur Bewältigung einer Herausforderung** besprochen und gesammelt werden (siehe *Lernstrategien, Lernmotivation und Problemlösefähigkeit*). Jede Schülerin/jeder Schüler kann sich aus diesem Pool eine Strategie für die nächste Aufgabe aussuchen. Diese kann, auf einem Klebezettel notiert, direkt auf den persönlichen Arbeitsplatz geklebt werden. Wenn sich die Strategie bewährt, kann sie ins Lerntagebuch/Portfolio übertragen, ansonsten darf sie weggeworfen werden.

Die nachfolgende Grafik veranschaulicht, welche Ziele und Schritte gesetzt werden sollen, um einerseits Selbstwirksamkeit zu Beginn zu entwickeln und andererseits weiterzuentwickeln und zu stärken.



Entwicklung von Selbstwirksamkeit

- kleine Schritte gehen: strukturierte Angebote mit kleinen, wachsenden Lernschritten setzen
- Nahziele zuerst von der Lehrperson, dann immer öfter von den Lernenden selbst formulieren lassen
- Lehrperson gibt regelmäßiges Feedback
- Lernende reflektieren kontinuierlich und aktiv, wie sie Erfolge erreicht haben

Weiterentwicklung von Selbstwirksamkeit

- herausfordernde Lernziele setzen (fremd- oder selbstgesetzt)
- Lernprozess weitgehend eigenständig steuern
- schon erworbene Bewältigungsstrategien einsetzen
- neue Strategien entwickeln
- detailliertes Feedback der Lehrperson erst am Ende des Prozesses bzw. bei aktiver Nachfrage von Lernenden
- Lernende reflektieren abschließend über erfolgreiche bzw. neu erlernte Bewältigungsstrategien
- Schülerinnen und Schüler mit einer höher ausgeprägten Selbstwirksamkeit können bereits weiter gesteckte Fernziele erhalten bzw. sich diese sogar selbst setzen (z. B. Welche Lernziele sollen im Rahmen dieses Themas, das uns die nächsten zwei Wochen beschäftigen wird, erreicht werden?)
- Je geringer die Selbstwirksamkeit, desto engmaschiger und unmittelbarer sollten die Ziele für die Schülerin/den Schüler gesteckt sein (z. B.: Was ist das Ziel dieser bestimmten Übung heute?) (siehe Meine Lernleiter).



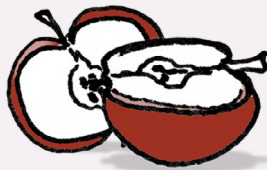
Handouts

Basisliteratur

- Abderhalden, I. & Jüngling, K. (2019). *Selbstwirksamkeit: Eine Orientierungshilfe für Projekt- und Programmleitende der kantonalen Aktionsprogramme zur Förderung von Selbstwirksamkeit und Lebenskompetenzen*. Abgerufen von <https://gesundheitsfoerderung.ch/kantonale-aktionsprogramme/psychische-gesundheit/kinder-und-jugendliche/fokusthemen/selbstwirksamkeit.html> [05.01.2024].
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Moschner, B. (2001). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 629–634). Weinheim: Beltz.
- OECD (2021). PISA 2018. *Sky's the limit: Growth mindset, students, and schools in PISA*. Abgerufen von <https://www.oecd.org/pisa/growth-mindset.pdf> [8.1.2024].
- Resch, C. (2021). Lern- und Leistungsmotivation. *Labyrinth*, 44(146), 19–22.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Weinheim: Beltz. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3930/pdf/ZfPaed_44_Beiheft_Schwarzer_Jerusalem_Konzept_der_Selbstwirksamkeit_D_A.pdf [08.01.2024]
- Seligman, M. E. P. (1991). *Pessimisten küsst man nicht*. München: Droemer Knaur.
- Vanderlaan, A. F. (2011). Self-Fulfilling Prophecy. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Hrsg.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Boston: Springer. Abgerufen von https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_2542 [08.01.2024].
- Weiner, B. (1994). *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz.



SELBSTWIRKSAMKEIT



Handouts



Hier finden Sie exemplarische Übungen und Förderempfehlungen zur Stärkung der Selbstwirksamkeit bei Schülerinnen und Schülern. Die angebotenen Materialien sind folgendermaßen aufgebaut:

- Didaktische Hinweise und Anregungen für den Einsatz im Unterricht
- Druck- bzw. kopierfähiges Handout

Übungen zur Stärkung der Selbstwirksamkeit

- Warum kann ich manche Sachen gut, manche nicht so gut
- Meine Lernleiter
- Positive und negative Gedanken und Selbstgespräche
- Mindset-Memory mit Denkrunde

Selbstwirksamkeit – Links zu Materialien von IQES online

- Mindset: Lernfreundliche Haltungen entwickeln
- Lernförderliche Rückmeldungen: Checkliste und Karten
- Lernwirksames Feedback: Kartenset für Schülerinnen und Schüler
- Lerncoaching: Kartenset für Lehrpersonen zur Gesprächsführung
- Feedback-Karten für Lernende
- Lernjournale und Lerntagebücher



Warum kann ich manche Sachen gut, manche nicht so gut?

Didaktische Hinweise

Material	Kopiervorlagen <i>Selbstwirksamkeit 1A & 1B</i>
Ziel	Schülerinnen und Schüler denken über die Ursachen ihrer Erfolge bzw. Misserfolge bei Leistungen nach und machen sich bewusst, dass sie durch Lernen und Üben ihre Leistungen kontrollieren und beeinflussen können.
Sozialform	Einzelarbeit
Durchführung	<p>Die Übung bezieht sich auf das Konzept der Kausalattribution nach Weiner (1994) (siehe <i>Infoblatt</i>).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nach einer oder mehreren erbrachten Leistung(en) (Test, Leseübung, Lernzielkontrolle, Schularbeit usw.) wird die Kopiervorlage <i>Selbstwirksamkeit 1A</i> ausgeteilt. 2. Nach einer kurzen Einführung haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit zum Nachfragen. 3. Die Schülerinnen und Schüler ordnen nun die Ursachenzuschreibungen für die einzelnen Leistungsüberprüfungen den Kreisen am Handout zu (am besten in verschiedenen Farben). Sie entscheiden für sich und selbstständig. <ul style="list-style-type: none"> • Dieselbe Kopiervorlage kann über einen längeren Zeitraum für verschiedene Leistungsüberprüfungen verwendet werden. So kann eine entsprechende Entwicklung sichtbar gemacht werden. 4. Im Anschluss wird mit den Schülerinnen und Schülern besprochen, was die Ursachenzuschreibung bewirkt und wie damit weitergearbeitet werden kann. Dafür ist es empfehlenswert, den Schülerinnen und Schülern die verschiedenen Attribuierungsmöglichkeiten zu erklären. Die Kopiervorlage <i>Selbstwirksamkeit 1B</i> mit den Erklärungen kann auch in der Klasse aufgehängt oder nachgestaltet werden. <ul style="list-style-type: none"> • Die Reflexionsarbeit kann Teil eines Portfolios oder eines Lerntagebuchs sein.
Hinweis	Diese Übung wird idealerweise wiederholt eingesetzt: zunächst in kürzeren, später in größeren Abständen, z. B. ein- bis zweimal pro Semester. So können die Schülerinnen und Schüler Entwicklungen, Unterschiede und Effekte der Ursachenzuschreibungen beobachten.

Es ist mir gut gelungen. Ich bin stolz auf meine Leistung.

„Ich habe es geschafft,
weil ich viel gelernt
und geübt habe.“

„Ich habe es geschafft,
weil es so leicht war.“

„Ich habe es geschafft,
weil ich es einfach
gut kann.“

„Ich habe es geschafft,
weil ich Glück hatte.“

Es ist mir nicht so gut gelungen. Ich denke nach, wie es dazu gekommen ist.

„Ich habe es nicht
so gut geschafft, weil ich
nicht viel gelernt und geübt habe.“

„Ich habe es
nicht so gut geschafft,
weil es so schwierig war.“

„Ich habe es nicht
so gut geschafft, weil ich das
einfach nicht kann.“

„Ich habe es
nicht so gut geschafft,
weil ich Pech hatte.“

Es ist mir gut gelungen. Ich bin stolz auf meine Leistung.

„Ich habe es geschafft, weil ich viel gelernt und geübt habe.“

Üben und Lernen

Kann ich sofort ändern.

„Ich habe es geschafft, weil es so leicht war.“

Aufgabenschwierigkeit

Kann ich nicht ändern.

„Ich habe es geschafft, weil ich es einfach gut kann.“

Fähigkeit/Begabung

Kann ich mit der Zeit ändern.

„Ich habe es geschafft, weil ich Glück hatte.“

Glück

Kann ich nicht ändern.

Es ist mir nicht so gut gelungen. Ich denke nach, wie es dazu gekommen ist.

„Ich habe es nicht so gut geschafft, weil ich nicht viel gelernt und geübt habe.“

Üben und Lernen

Kann ich sofort ändern.

„Ich habe es nicht so gut geschafft, weil es so schwierig war.“

Aufgabenschwierigkeit

Kann ich nicht ändern.

„Ich habe es nicht so gut geschafft, weil ich das einfach nicht kann.“

Fähigkeit/Begabung

Kann ich mit der Zeit ändern.

„Ich habe es nicht so gut geschafft, weil ich Pech hatte.“

Pech

Kann ich nicht ändern.

Meine Lernleiter





Didaktische Hinweise

Material	Kopiervorlage <i>Selbstwirksamkeit 2</i>
Ziel	Die Schülerinnen und Schüler machen sich bewusst, welche Lernziele und Erfolge sie schon erreicht haben und setzen sich neue konkrete Ziele.
Sozialform	Einzelarbeit
Durchführung	<p>Die Übung „Meine Lernleiter“ kann zu verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt werden: jeden Tag über einen gewissen Zeitraum, an einem fixen Wochentag oder z. B. nach einer größeren Lerneinheit.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bevor die Übung durchgeführt wird, bespricht die Lehrperson mit den Schülerinnen und Schülern folgende Fragen. <ul style="list-style-type: none"> • Was haben wir heute/in der letzten Einheit alles gelernt? • Welche Lernziele hat die Lehrperson vorgegeben? • Auf welche (vielleicht unerwarteten) interessanten Informationen sind wir während des Lernprozesses gestoßen? • Welche Lernstrategien haben wir angewandt? • usw. 2. Die Schülerinnen und Schüler füllen nun in Einzelarbeit die Kopiervorlage <i>Selbstwirksamkeit 2</i> aus. 3. Das Ergebnis kann auf verschiedene Arten festgehalten werden: <ul style="list-style-type: none"> • persönlich für die Schülerin/den Schüler in einer Mappe oder einem Portfolio • gesammelt in der Klasse an die Wand gehängt
Hinweise	<ul style="list-style-type: none"> • Diese Übung kann regelmäßig zur Reflexion eingesetzt werden. • Die Lernleitern können von den Schülerinnen und Schülern auch selbst gemalt werden.

Name: _____ Datum: _____

Meine Lernleiter

 1) Überlege dir, was du heute in der Freiarbeit (am Vormittag, bei der Hausübung...) gemacht hast.

 2) Ordne diese Tätigkeiten links der Leiter zu und beantworte dann die Fragen rechts der Leiter.

Damit war ich heute besonders zufrieden:



Wie hast du diese Erfolge erreicht?

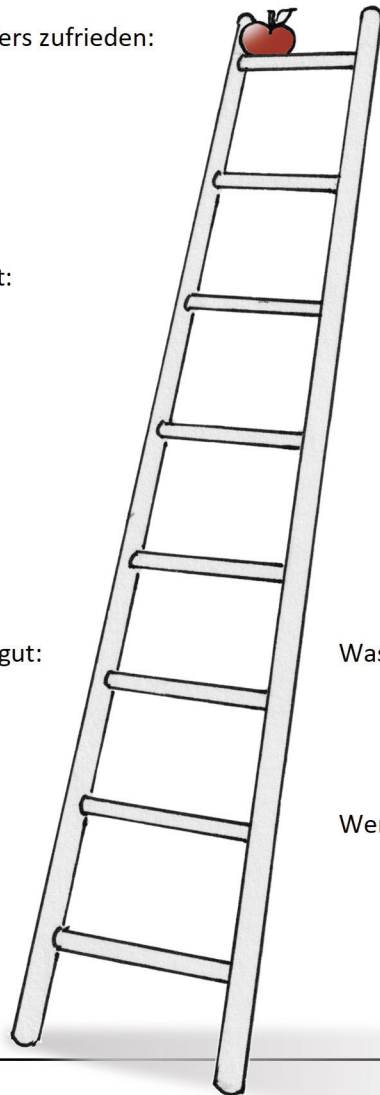
Das habe ich heute geschafft:

Was davon willst du wieder so machen?

Das lief heute noch nicht so gut:

Was kannst du nächstes Mal anders machen?

Wer oder was könnte dir dabei helfen?



Positive und negative Gedanken & Selbstgespräche



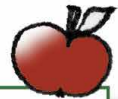
Didaktische Hinweise

Bsp. von der
Online-Plattform
IQES

Material	Kopiervorlagen <i>Selbstwirksamkeit 3A & 3B</i>
Ziel	Schülerinnen und Schüler gehen wertschätzend mit sich selbst um und formulieren ihre Gedanken positiv und motivierend.
Sozialform	Einzelarbeit, Partnerarbeit
Durchführung	<p>Aussagen bzw. Gedanken wie „Das lerne ich nie“ bringen den Lernprozess zum Stillstand. Diese Übung trainiert zielorientierte und selbstmotivierende Formulierungen wie z. B. „Das kann ich noch lernen“.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Die Lehrperson erarbeitet mit den Schülerinnen und Schülern das Thema mit Hilfe der Kopiervorlage <i>Selbstwirksamkeit 3A</i>. 2. Die Schülerinnen und Schüler übersetzen die negativen Gedankenwolken auf der Kopiervorlage <i>Selbstwirksamkeit 3B</i> in positive. Dabei können sie alleine oder zu zweit arbeiten. 3. Abschließend werden im Sesselkreis verschiedene Ergebnisse verglichen und besprochen.

Quelle: Beispiel auf IQES online: *Mindset: Lernfreundliche Haltungen entwickeln*. Abgerufen von: <https://www.iqesonline.net/lernen/lernen-lernen/mindset-lernfreundliche-haltungen-entwickeln/> [20.12.2023].

Bsp. von der
Online-Plattform
IQES

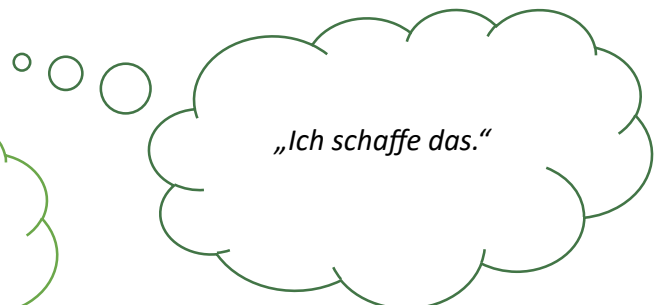
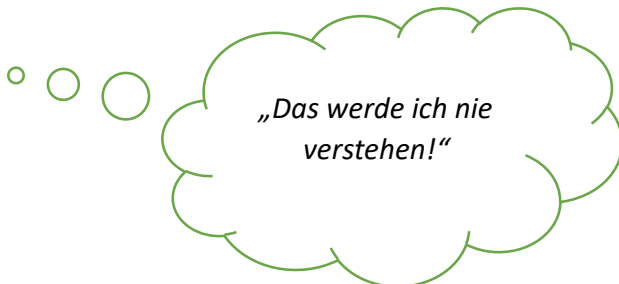
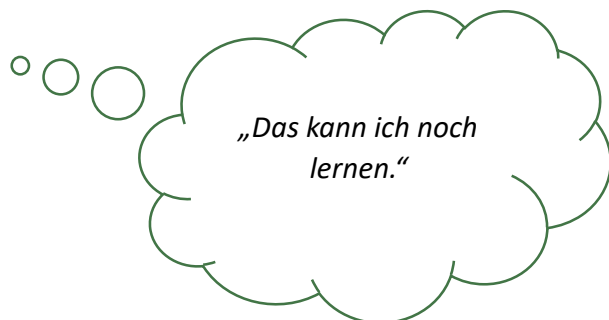
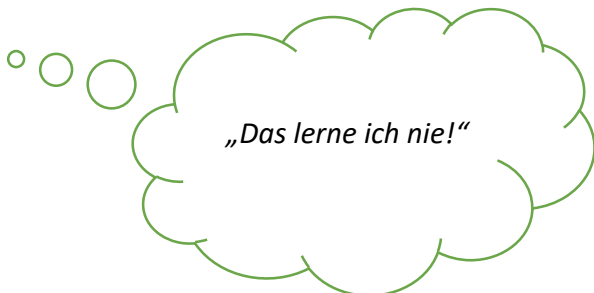


Ein positives Selbstgespräch

- hilft dir weiterzuarbeiten, auch wenn es anstrengend ist.
- hilft dir, dein Ziel zu erreichen, auch wenn du unterwegs stolperst.

Ein negatives Selbstgespräch

- kann dich von der Arbeit abhalten.
- kann dich davon abhalten, es noch einmal und noch einmal zu versuchen.
- stoppt das Wachsen deines Gehirns, weil es dich schnell aufgeben lässt.



Quelle: Beispiel auf IQES online: *Mindset: Lernfreundliche Haltungen entwickeln*. Abgerufen von: <https://www.iqesonline.net/lernen/lernen-lernen/mindset-lernfreundliche-haltungen-entwickeln/> [20.12.2023].

Bsp. von der
Online-Plattform
IQES

Die Gedankenwolken zeigen negative Selbstgespräche.
Kannst du sie in positive übersetzen?



„Das werde ich nie schaffen.“

„Ich hasse Fehler.“

„Mist, das ist einfach zu schwierig.“

„Schon beim letzten Mal gings nicht.“

„Alle können das, nur ich nicht.“

„Ich kann das einfach nicht.“

Quelle: Beispiel auf IQES online: *Mindset: Lernfreundliche Haltungen entwickeln*. Abgerufen von: <https://www.iqesonline.net/lernen/lernen-lernen/mindset-lernfreundliche-haltungen-entwickeln/> [20.12.2023].

Mindset-Memory mit Denkrunde



Didaktische Hinweise

Bsp. von der
Online-Plattform
IQES

Material	Memorykarten schwarzweiß und farbig, Notizpapier, Stifte (Vorschau siehe nächste Seite verkleinert)
Ziel	Schülerinnen und Schüler lernen positiv formulierte Beispiele spielerisch kennen.
Sozialform	Gruppenarbeit
Durchführung	<ol style="list-style-type: none"> Jeweils vier Schülerinnen und Schüler erhalten ein Kartenset. Die Lehrperson erklärt die Spielregeln: <ul style="list-style-type: none"> Legt alle Karten, schwarzweiß und farbig gemischt, mit der Schrift nach unten auf den Tisch. Reihum deckt ihr zwei Karten auf: Passen sie zusammen, darf die Spielerin/der Spieler gleich noch einmal, wenn nicht, ist die/der Nächste an der Reihe. Legt die Karten nun paarweise in die Mitte. Jede Spielerin/jeder Spieler entscheidet sich für ein Paar, das sie/er zu sich nimmt. Überlegt euch eine selbst erlebte Situation, zu der die Karten passen. Diejenige/derjenige mit der kleinsten Hausnummer beginnt: Stellt die Karten kurz vor und erzählt die passende Situation dazu. Die anderen Mitspielenden folgen im Uhrzeigersinn. Die Karten liegen nun gut sichtbar auf dem Platz der Spielerinnen und Spieler. Legt euer leeres Notizpapier zu eurem Kartenpaar. Nun wechselt ihr im Uhrzeigersinn zum nächsten Platz, lest die Karten und: Schreibt ein Feedback zur gehörten Situation dazu oder was euch zu diesem Kartenpaar in den Sinn kommt, vielleicht auch eine eigene Geschichte. Runde beendet: Ihr seid wieder beim eigenen Platz angekommen und könnt euch euer eigenes Notizblatt durchlesen. Viel Spaß und wie immer: Nachfragen erlaubt!

Quelle: Vorlage des Kartensets auf IQES online: Mindset: *Lernfreundliche Haltungen entwickeln*. Abgerufen von <https://www.iqesonline.net/lernen/lernen-lernen/mindset-lernfreundliche-haltungen-entwickeln/> [20.12.2023].



Quelle: Vorlage des Kartensets auf IQES online: Mindset: *Lernfreundliche Haltungen entwickeln*. Abgerufen von <https://www.iqesonline.net/lernen/lernen-lernen/mindset-lernfreundliche-haltungen-entwickeln/> [20.12.2023].



SELBSTWIRKSAMKEIT – Links zu Materialien

- Bild rechts aus „Karten zum Lernverständnis“:
<https://www.iqesonline.net/unterrichten/werkzeuge-kompetenzorientierter-unterricht/karten-zum-lernverstaendnis>
- **Mindset: Lernfreundliche Haltungen entwickeln**
<https://www.iqesonline.net/lernen/lernen-lernen/mindset-lernfreundliche-haltungen-entwickeln>
oder:
<https://www.iqesonline.net/mediathek/suche/page/1/?subject=ueberfachliche-kompetenzen&relevanssi=%22%C3%9Cberfachliche+Kompetenzen%22&search=Mindset#038;relevanssi=%22%C3%9Cberfachliche+Kompetenzen%22&search=Mindset>
 - Mindset: Kleinplakate & Lernplakate
 - Mindset: Impulskarten – Unterrichtsideen, Kopiervorlagen
 - Mindset: Memokarten – Unterrichtsideen & Kopiervorlagen
 - Mindset: Lerndenblatt – Unterrichtsideen, Lerntreffer, Lernwiese, Kopiervorlagen Etiketten
 - Mindset: Mein Superhirn – Beschreibung, Präsentation
 - Mindset: Lisa Wunderbar – Unterrichtsideen, Bildergeschichte, Kopiervorlage Bilder, Kopiervorlage Text, Fragen
- **Lernförderliche Rückmeldungen: Checkliste und Karten**
<https://www.iqesonline.net/unterrichten/formatives-feedback/lernfoerderliche-rueckmeldungen-checkliste-und-karten>
- **Lernwirksames Feedback: Kartenset für Schülerinnen und Schüler**
<https://www.iqesonline.net/unterrichten/formatives-feedback/kartenset-lernende>
- **Lerncoaching: Kartenset für Lehrpersonen zur Gesprächsführung**
<https://www.iqesonline.net/unterrichten/formatives-feedback/lerncoaching-kartenset-lehrpersonen>
- **Feedback-Karten für Lernende**
Drei-Schritt-Feedback-Karten: ein stufengerechtes Feedback;
Selbstreflexion-Badges: Denkanstoß und Sprechanlass & Lerngesprächsringe: das Lernen zum Thema machen
<https://www.iqesonline.net/feedback/feedback-von-schuelern-und-schuelerinnen/feedback-karten>
- Lernjournale und Lerntagebücher
<https://www.iqesonline.net/unterrichten/werkzeuge-kompetenzorientierter-unterricht/lernjournale-und-lern-tagebuecher>



SELBSTBEHAUPTUNG – Infoblatt



Items aus dem
Fragebogen zu
Selbstbehauptung



IfBQ
Institut für Bildungsmonitoring
und Qualitätsentwicklung

Die Schülerin/der Schüler hat eine eigene Meinung und steht dazu, ...

- weiß, was sie/er will und nicht will (kann auch Nein sagen),
- trifft eigene Entscheidungen und steht dazu und
- begründet die eigene Meinung und vertritt diese.

„NEIN ist ein Ja zu den eigenen Bedürfnissen.“

Stefanie Maeck

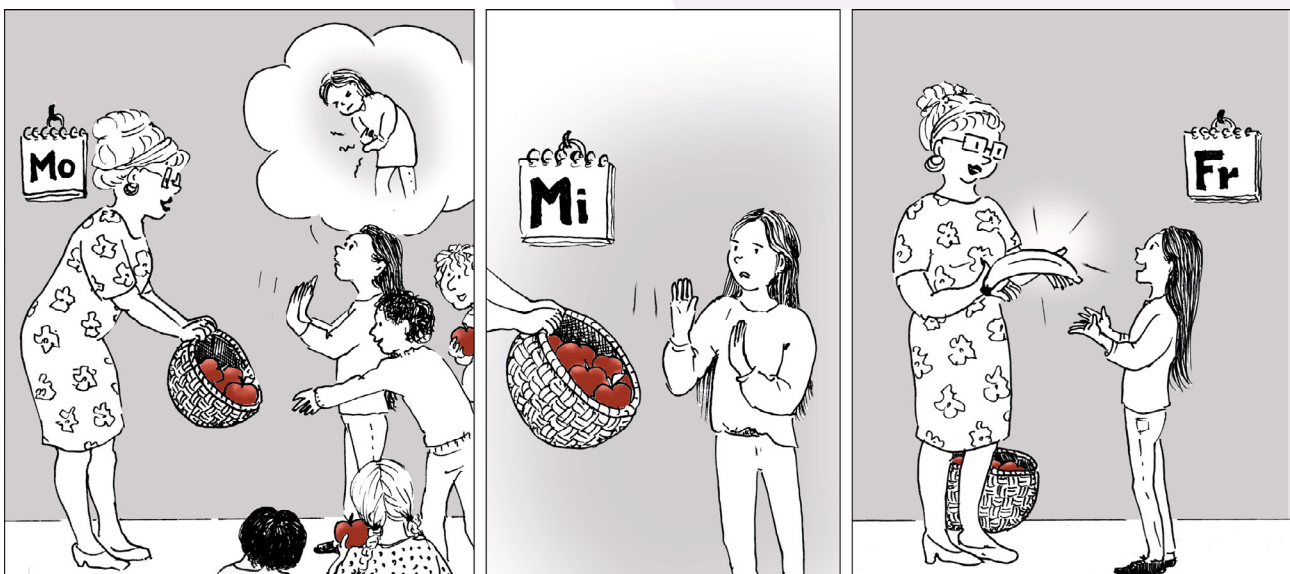
Selbstbehauptung bedeutet ...

- eigene Meinungen, Interessen und Bedürfnisse zu vertreten und
- eigene Forderungen angemessen durchsetzen zu können.

Selbstbehauptung meint *nicht* aggressives Verhalten oder Durchsetzen der eigenen Meinung um jeden Preis. Selbstbehauptung beruht auf **respektvollem Verhalten** und wirkt gefühlter Machtlosigkeit und Manipulation entgegen.

Schülerinnen und Schüler, die sich selbst behaupten können, ...

- drücken in der Kommunikation mit anderen ihre Bedürfnisse selbstsicher, offen und positiv aus,
- können ihre persönliche Meinung begründen und einfache Argumente äußern,
- können Konflikte lösen bzw. vermeiden und somit Beziehungen aufrechterhalten,
- wirken der Unterdrückung eigener Bedürfnisse oder der von anderen Schülerinnen und Schülern entgegen und
- stehen für ihre eigenen Rechte ein und halten persönliche Grenzen (Körpergrenzen und psychische Grenzen) aufrecht. (Ach & Pollmann, 2012; Hörnberger, 2019)



Auch für die Begleitung von Schülerinnen und Schülern in ihrer Entwicklung zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern (**Demotriekompetenz**) ist die Förderung von Selbstbehauptung von zentraler Bedeutung. Schülerinnen und Schüler mit der Fähigkeit zur Selbstbehauptung können die eigenen Interessen auch anderen gegenüber wahren, begegnen dabei aber ihren Mitmenschen immer auf Augenhöhe.

Selbstbehauptung bezieht sich auf Verhaltensweisen, die **zwischen aggressiv und passiv** liegen, und schließt verbales und nonverbales Verhalten mit ein (siehe *Selbstbehauptung vs. passive & aggressive Verhaltensweisen*).



Aggressives Verhalten „Was ich will!“	Passives Verhalten „Was die anderen wollen!“
Schülerin/Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • hört nicht zu, • nimmt keine Rücksicht, • will eigenen Willen um jeden Preis umsetzen, • drückt eigene Wünsche/Bedürfnisse als Befehle aus, • will stets recht behalten, • verteidigt sich offensiv. 	Schülerin/Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • gibt immer nach, • macht mit, obwohl sie/er nicht will bzw. anderer Meinung ist, • versucht, es allen recht zu machen, • will gefallen, • reagiert nicht.

Bocar, 2017

Selbstbehauptung steht in **positiver Wechselwirkung mit Selbstvertrauen** und überschneidet sich mit personalen und sozialen Kompetenzen wie ...

- *Selbstwirksamkeit*,
- Empathiefähigkeit,
- der Fähigkeit, eigene Gefühle zu regulieren,
- Interaktions- und Diskursfähigkeit,
- *Kooperationsfähigkeit* und
- dem konstruktiven *Umgang mit Konflikten*.

Basisliteratur

- Ach, J. S. & Pollmann, A. (2012). Selbstvertrauen, Selbstbehauptung, Selbstwertschätzung. Die Triple-S-Bedingung personeller Autonomie. *Preprints and Working Papers of the Centre for Advanced Study in Bioethics Münster 2012/42*. Abgerufen von https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/kfg-normenbegruendung/intern/publikationen/ach/42_ach_pollmann_-_triple-s.pdf [08.01.2024].
- Alberti, R. & Emmons M. (2017). *Your Perfect Right: Assertiveness and Equality in Your Life and Relationships* (10th edition). Oakland: Impact Publishers.
- Bocar, A. (2017). Aggressive, Passive, and Assertive: Which Communication Style Is Commonly Used by College Students? *SSRN Electronic Journal*. Abgerufen von [doi:10.2139/ssrn.2956807](https://doi.org/10.2139/ssrn.2956807) [08.01.2024].
- Fachstelle Selbstbewusst (n.d.). *Prävention*. Abgerufen von <https://www.selbstbewusst.at/wozu-machen-wir-das-praevention/> [08.01.2024].
- Hauser, S. & Kreuz, J. (2018). Mündliches Argumentieren in der Schule zwischen pragmatischen Spielräumen und didaktischen Normsetzungen. In G. Albert & S. Diao-Klaeger (Hrsg.), *Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen* (S. 179–199). Tübingen: Stauffenburg.
- Hörnberger, C. (2019). Selbstbehauptung. Grenzen erkennen und einfordern. In R. Heimann & J. Fritzsche (Hrsg.), *Gewaltprävention in Erziehung, Schule und Verein* (S. 189–204). Wiesbaden: Springer.
- Lange, A. (2009). Die eigene Meinung bilden und vertreten: das Kind als Teil der Gemeinschaft. *Praxis Grundschule*, 32, 41–48.
- Maeck, S. (2021). Warum Neinsagen eine Superkraft ist und wie wir sie anwenden. *Geo Wissen. Selbstfürsorge*, 74, 142–145.
- Peneva, I. & Mavrodiev, S. (2013). A historical approach to assertiveness. *Psychological Thought*, 6(1), 3–26. Abgerufen von [doi:10.5964/psyct.v6i1.14](https://doi.org/10.5964/psyct.v6i1.14) [08.01.2024].
- Peters, T. (n.d.). *Gewaltfreie Kommunikation in der Grundschule*. Abgerufen von <https://tassilopeters.com/wp-content/uploads/2020/03/Gewaltfreie-Kommunikation-in-der-Grundschule.pdf> [08.01.2024].
- Pipas, M. D. & Jaradat, M. (2010). Assertive Communication Skills. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*, 12(2), 647–656. Abgerufen von https://www.researchgate.net/figure/figure-no1-The-right-to-assertiveness-reproduction-after-wwwraufloirno_fig1_227367804 [08.01.2024].
- Wolf, A. (2020). Gekonnte Selbstbehauptung. Wie wir auf respektvolle Weise unsere Interessen durchsetzen. *Psychologie Heute Compact. Die Seele stärken. Für sich einstehen – Resilienter werden – Zuversicht schöpfen*, 62, 15–19.



SELBSTBEHAUPTUNG – Förderblatt



Lehrpersonen können Selbstbehauptung bei ihren Schülerinnen und Schülern in vielen Bereichen fördern:

Fördermaßnahmen	Erklärung	Beispiele
<p>Selbstvertrauen stärken</p>	<p>Ein gesundes Selbstvertrauen ist die Basis einer gesunden Entwicklung. Es ist wichtig, um das eigene Leben aktiv zu gestalten, Konflikte zu lösen und Probleme bewältigen zu können.</p> <p>Schülerinnen und Schüler sollen sich angenommen und wertgeschätzt fühlen – so wie sie sind, mit allen Stärken, Schwächen und Eigenheiten.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Stärken entdecken und fördern (siehe auch <i>Handouts zur Einzelkompetenz Lernmotivation</i>) • Begrüßungsrituale, in denen alle ihren persönlichen Ausdruck finden können: Morgenkreis (Schülerinnen und Schüler erzählen etwas aus ihrem Leben) • Stimmungsbarometer/Blitzlicht („So fühle ich mich gerade.“) • Komplimente erhalten (siehe <i>Komplimentethron</i>) • Lehrpersonen sollen allen Schülerinnen und Schülern die Erfahrung ermöglichen, in der Klassengemeinschaft anerkannt zu sein (siehe <i>Dein Recht auf Selbstbehauptung</i>).
<p>Grenzen setzen</p>	<p>Schülerinnen und Schüler lernen in der Schule sozial, offen und grundsätzlich freundlich zu sein, aber es gibt auch Grenzen – Situationen, in denen sie klar ausdrücken müssen: „Bis hierher und nicht weiter!“ Das Aufzeigen der eigenen Grenzen kann etwa durch Körpersprache, den effizienten Einsatz von verbaler Sprache, das Einfordern von Hilfe oder das Gewinnen von Abstand gelingen.</p> <p>Schülerinnen und Schüler sollen bei alltäglichen kleineren und größeren Übergriffen oder Respektlosigkeiten die eigenen Bedürfnisse und Interessen durch gewaltfreie Gegenreaktionen ausdrücken und verteidigen können.</p> <p>Eng damit verbunden ist die Fähigkeit, „NEIN“ zu sagen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Persönliches Abstandsbedürfnis erkunden/Übungen mit Körpergrenzen: Schülerinnen und Schüler gehen aufeinander zu – eine/einer sagt „Stopp!“ und streckt die Hand aus, wenn sie/er das Gefühl hat, dass hier ihre/ seine Grenze ist (Reflexion im Anschluss). • Besprechen, welche Abstandsregeln/ Begrüßungsrituale in verschiedenen Ländern üblich sind (angedeutete Verbeugung, drei Küsse links und rechts, Nasen aneinander reiben usw.). • Rollenspiele durchführen („Nein“-Sagen, starke Körpersprache, Hilfe holen usw.) • Protagonistinnen/Protagonisten aus Büchern oder Geschichten, die sich selbst behaupten, können als Modell dienen (z. B. Fuchsin in „Der Findexe“, Harry Potter, Ronja Räubertochter, Bastian aus „Die unendliche Geschichte“ usw.). • Buchtipp: Braun, G. & Wolters, D. (2009). <i>Das große und das kleine Nein</i>. Mülheim: Verlag an der Ruhr.



Fördermaßnahmen	Erklärung	Beispiele
Gefühle und Bedürfnisse wahrnehmen	Schülerinnen und Schüler sollen eigene Gefühle bewusst wahrnehmen und verstehen können. Sie sollen lernen: „Meine Gefühle sind richtig und wichtig.“	<ul style="list-style-type: none"> • Übung zur Wahrnehmung von Gefühlen bei sich und anderen (siehe <i>Weitere Links zu Materialien: Selbstlaut, Modul Gefühle</i>)
Ziele und Interessen bewusst machen	Um persönliche Meinungen, Interessen, Ziele usw. ausdrücken und behaupten zu können, muss sich die Schülerin/der Schüler zunächst ihrer/seiner selbst sicher sein. Dabei hilft eine Phase der Überlegung und Selbstreflexion : „Was ist mir wichtig? Was will ich erreichen?“	<ul style="list-style-type: none"> • Deine und meine Werte: In der Klasse sammeln. Was ist wem wichtig? Wo gibt es Gemeinsamkeiten, gibt es Unterschiede? Was sind die drei wichtigsten Werte der Klasse? Was sind meine drei wichtigsten Werte? • Meine Ziele: Was will ich erreichen? – Einzelarbeit und Plenum (kurzfristige und langfristige Ziele)
Entscheidungen treffen	Schülerinnen und Schüler sollen lernen, Informationen zu sammeln, bevor sie Entscheidungen treffen. Dabei ist es wichtig, zwischen Informationen, Annahmen und Interpretationen zu unterscheiden.	<ul style="list-style-type: none"> • Klassenrat (Entscheidungen in der Gruppe treffen, dazu vorher Informationen sammeln, ggf. überprüfen) • Pro- und Kontra-Listen erstellen (siehe <i>Eine eigene Meinung haben und begründen</i>) • Mindmaps (siehe <i>Eine eigene Meinung haben und begründen</i>)
Kommunikation trainieren	Selbstsicherheit in Konfrontationen drückt sich v. a. auch in der Sprache aus, deswegen ist ein Kommunikationstraining (verbal und nonverbal) hilfreich. Schülerinnen und Schüler sollen beschreiben können; eigene Meinungen, Bedürfnisse und Interessen formulieren und gewaltfrei verteidigen können; dabei sollen sie auch andere Perspektiven berücksichtigen, eigene Ziele überdenken und Kompromisse finden können. Voraussetzung dafür ist aktives Zuhören . Lernende sollen die Rolle von Körpersprache (Gestik und Mimik) kennen. Körperhaltungen (gerade und zuversichtlich), Stimme (ruhig) und Blickkontakt können trainiert werden.	<ul style="list-style-type: none"> • Übungen zum aktiven Zuhören (zuhören und spiegeln/wiederholen, was der andere gesagt hat) • Übungen zur Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg (siehe Einzelkompetenz <i>Umgang mit Konflikten</i>) • Rollenspiele, Theaterübungen (siehe <i>Kurze Spiele und theaterpädagogische Übungen</i>)
Argumentationsfähigkeit entwickeln	Schülerinnen und Schüler sollen lernen zu argumentieren (mit Behauptung, Begründung und Beispiel).	<ul style="list-style-type: none"> • Übungen zur Meinungsbildung und Begründung (siehe <i>Eine eigene Meinung haben und begründen</i>)



Fördermaßnahmen	Erklärung	Beispiele
Reflexionen durchführen	Es empfiehlt sich, mit Lernenden direkt über Selbstbehauptung zu sprechen und sie nach ihrer Einschätzung zu fragen, wie Verhaltensweisen auf andere wirken (Selbst- und Fremdwahrnehmung). Schülerinnen und Schüler sollen sich auch selbst einschätzen können: Sind sie im Umgang mit anderen eher passiv, selbstbestimmt oder aggressiv?	<ul style="list-style-type: none"> • Rollenspiele mit anschließender Reflexion (mit Beobachterinnen und Beobachtern) • Wie wirkt es auf andere, wenn sich jemand (nicht) selbst behauptet? • Wie hast du dich gefühlt, als ...? • Wie hat es auf die anderen gewirkt? (siehe <i>Selbstbehauptung vs. passive & aggressive Verhaltensweisen</i>) • Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung der eigenen Selbstbehauptung



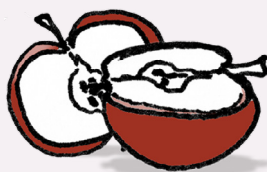
Handouts

Basisliteratur

- Ach, J. S. & Pollmann, A. (2012). Selbstvertrauen, Selbstbehauptung, Selbstwertschätzung. Die Triple-S-Bedingung personeller Autonomie. *Preprints and Working Papers of the Centre for Advanced Study in Bioethics Münster 2012/42*. Abgerufen von https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/kfg-normenbegrueundung/intern/publikationen/ach/42_ach_pollmann_-_triple-s.pdf [08.01.2024].
- Alberti, R. & Emmons M. (2017). *Your Perfect Right: Assertiveness and Equality in Your Life and Relationships* (10th edition). Oakland: Impact Publishers.
- Bocar, A. (2017). Aggressive, Passive, and Assertive: Which Communication Style Is Commonly Used by College Students? *SSRN Electronic Journal*. Abgerufen von [doi:10.2139/ssrn.2956807](https://doi.org/10.2139/ssrn.2956807) [08.01.2024].
- Fachstelle Selbstbewusst (n. d.). *Prävention*. Abgerufen von <https://www.selbstbewusst.at/wozu-machen-wir-das-praevention/> [08.01.2024].
- Hauser, S. & Kreuz, J. (2018). Mündliches Argumentieren in der Schule zwischen pragmatischen Spielräumen und didaktischen Normsetzungen. In G. Albert & S. Diao-Klaeger (Hrsg.), *Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen* (S. 179–199). Tübingen: Stauffenburg.
- Hörnberger, C. (2019). Selbstbehauptung. Grenzen erkennen und einfordern. In R. Heimann & J. Fritzsche (Hrsg.), *Gewaltprävention in Erziehung, Schule und Verein* (S. 189–204). Wiesbaden: Springer.
- Lange, A. (2009). Die eigene Meinung bilden und vertreten: das Kind als Teil der Gemeinschaft. *Praxis Grundschule*, 32, 41–48.
- Maeck, S. (2021). Warum Neinsagen eine Superkraft ist und wie wir sie anwenden. *Geo Wissen. Selbstfürsorge*, 74, 142–145.
- Peneva, I. & Mavrodiev, S. (2013). A historical approach to assertiveness. *Psychological Thought*, 6(1), 3–26. Abgerufen von [doi:10.5964/psyct.v6i1.14](https://doi.org/10.5964/psyct.v6i1.14) [08.01.2024].
- Peters, T. (n. d.). *Gewaltfreie Kommunikation in der Grundschule*. Abgerufen von <https://tassilopeters.com/wp-content/uploads/2020/03/Gewaltfreie-Kommunikation-in-der-Grundschule.pdf> [08.01.2024].
- Pipas, M. D. & Jaradat, M. (2010). Assertive Communication Skills. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*, 12(2), 647–656. Abgerufen von https://www.researchgate.net/figure/figure-no1-The-right-to-assertiveness-reproduction-after-wwwraufloirno_fig1_227367804 [08.01.2024].
- Wolf, A. (2020). Gekonnte Selbstbehauptung. Wie wir auf respektvolle Weise unsere Interessen durchsetzen. *Psychologie Heute Compact. Die Seele stärken. Für sich eintreten – Resilienter werden – Zuversicht schöpfen*, 62, 15–19.

Empfehlung

SELBSTBEHAUPTUNG



Handouts



Hier finden Sie exemplarische Übungen und Förderempfehlungen zur Förderung der Selbstbehauptung bei Schülerinnen und Schülern. Die angebotenen Materialien sind folgendermaßen aufgebaut:

- Didaktische Hinweise und Anregungen für den Einsatz im Unterricht
- Druck- bzw. kopierfähiges Handout

Übungen zur Förderung von Selbstbehauptung

- Selbstbehauptung vs. passive & aggressive Verhaltensweisen
- Komplimente-Thron
- Dein Recht auf Selbstbehauptung
- Kurze Spiele und theaterpädagogische Übungen
- Eine eigene Meinung haben und begründen

Selbstbehauptung – Links zu Materialien von IQES online

- Blooms Taxonomie: Bewerten
- Eigene Meinung vertreten – beim Feedback angeben

Weitere Links zu Materialien

- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum
 - Mein Körper kann sprechen: Nonverbale Kommunikation
- Selbstlaut – Fachstelle gegen sexualisierte Gewalt an Schülerinnen und Schülern und Jugendlichen
 - Modul: Grenzen setzen und Hilfe holen
 - Modul: Gefühle

Selbstbehauptung vs. passive & aggressive Verhaltensweisen






Didaktische Hinweise


Material	Leeres Plakat, Kopiervorlage <i>Selbstbehauptung 1</i> für alle Lernenden, Stifte
Ziel	Schülerinnen und Schüler wissen, wie sie durch nonverbale Signale ihre Selbstbehauptung unterstützen und wenden das Wissen in den Übungen an.
Sozialform	Gesamte Klasse bzw. Einzelarbeit
Durchführung	<p>Die Übung eignet sich zum Trainieren von nonverbalen Aspekten der Selbstbehauptung. Schülerinnen und Schüler sollten schon grundlegendes Vorwissen über Selbstbehauptung sowie passive und aggressive Verhaltensweisen haben.</p> <ol style="list-style-type: none"> Die Klasse trifft sich im (Sessel-)Kreis, in der Mitte liegt ein Plakat, unterteilt in drei Spalten: „Aggressives Verhalten“, „Passives Verhalten“ und „Selbstbehauptung“. Gemeinsam werden beispielhafte nonverbale Merkmale (Körperhaltung, Gestik, Blickkontakt und Stimme) zu diesen Verhaltensweisen gesammelt. Die Lehrperson notiert Ideen auf dem Plakat mit, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> eine aggressive Person A macht sich groß, hält den Kopf hoch, gestikuliert mit den Armen, hat eine laute Stimme, hat eine wütende Mimik usw. eine passive Person B macht sich klein, steht geduckt, dreht sich weg, schaut auf den Boden, spricht ganz leise usw. Die Lehrperson kann unterstützend folgende Leitfragen stellen: <ul style="list-style-type: none"> Wie sieht eine Person aus, die sich selbst behauptet/aggressiv/passiv ist? Wie steht die Person da? Wie ist die Körperhaltung? Was macht sie mit den Armen? Wo sieht sie hin? Wie spricht sie? Auf Anweisung der Lehrperson sollen die Schülerinnen und Schüler die Verhaltensweisen ausprobieren, vielleicht kommen dabei auch neue Ideen dazu. Abschlussrunde: Jede Schülerin/jeder Schüler versucht aggressives, passives und selbstbehauptendes Verhalten pantomimisch darzustellen. Die jeweilige Nachbarin/der jeweilige Nachbar kann Tipps geben. Die Schülerinnen und Schüler gehen zu ihrem Platz und erhalten das Arbeitsblatt (Kopiervorlage <i>Selbstbehauptung 1</i>). Jede/jeder füllt die Merkmale aus, die sie/er sich gemerkt hat. Dann vergleichen die Lernenden mit der jeweiligen Sitznachbarin/dem Sitznachbarn und ergänzen Ideen.
Hinweis	<ul style="list-style-type: none"> Die nonverbalen Merkmale für Selbstbehauptung sollten wiederholt trainiert werden. Nonverbale Signale (starke aufrechte Körperhaltung, Kopf hochhalten, Schultern zurück geben, Blickkontakt halten, mit ruhiger Stimme sprechen) wirken sich positiv auf das Selbstbewusstsein und auf die Selbstbehauptung aus. Video-Tipp für Lehrpersonen: www.ted.com/talks/amy_cuddy_your_body_language_may_shape_who_you_are?referrer=playlist-the_most_popular_talks_of_all



Quelle: Frei nach Pössel, P., Smith, E. & Alexander, O. (2018). LARS&LISA: a universal school-based cognitive-behavioral program to prevent adolescent depression. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 31, Artikel 23. Abgerufen von <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0104-1> [08.01.2024].

Selbstbehauptung, aggressives und passives Verhalten: Merkmale sammeln

	Aggressives Verhalten	Selbstbehauptung	Passives Verhalten
			
Körpersprache, Haltung			
Blickkontakt			
Stimme			
Sonstiges			

 Das versuche ich in nächster Zeit bei mir zu beachten:

Quelle: Frei nach Pössel, P., Smith, E. & Alexander, O. (2018). LARS&LISA: a universal school-based cognitive-behavioral program to prevent adolescent depression. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 31, Artikel 23. Abgerufen von <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0104-1> [08.01.2024].

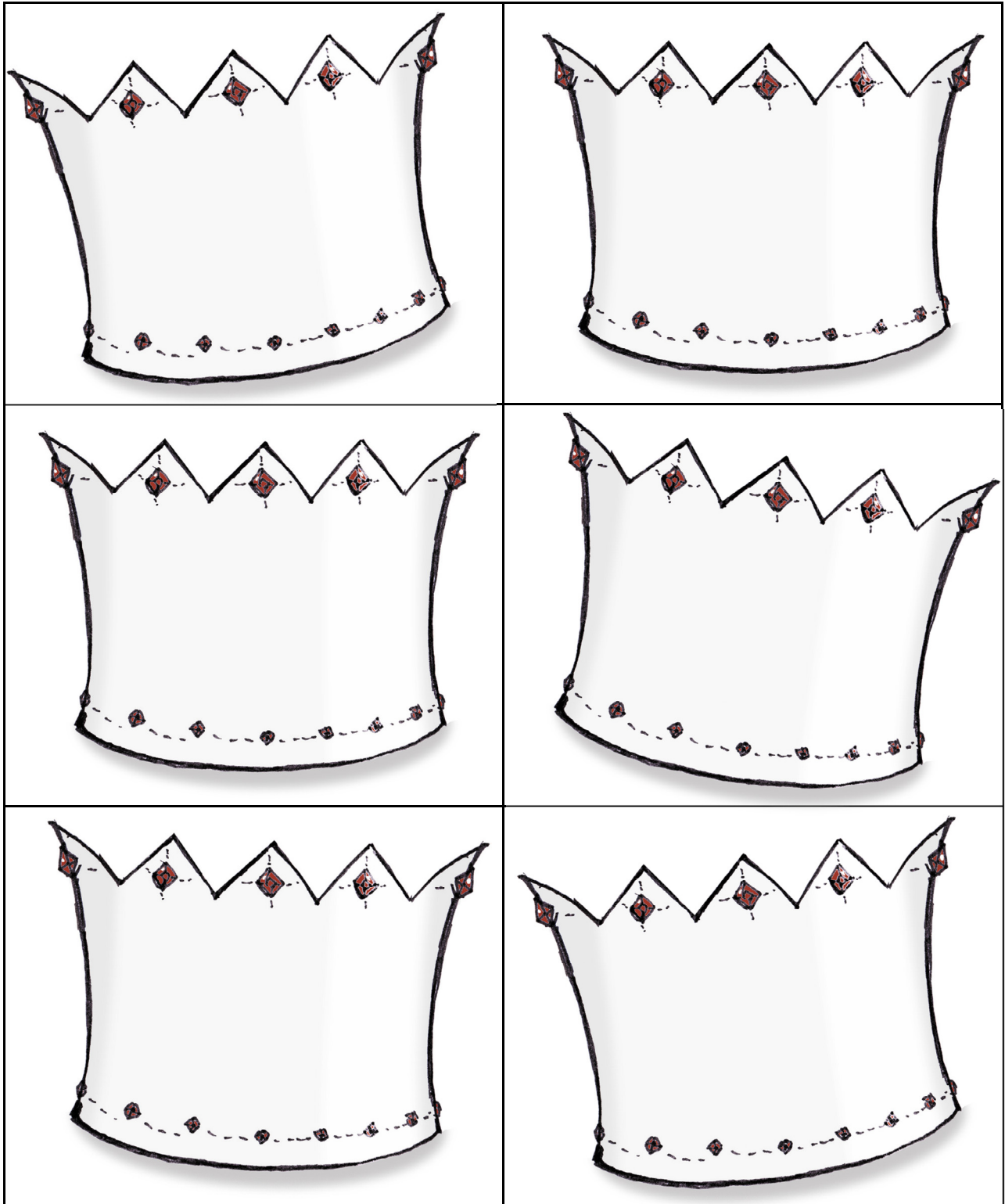
Komplimente-Thron



Didaktische Hinweise

Material	Ein Kuvert pro Kind, (Brief-)Papier, Komplimente-Kärtchen (Kopiervorlagen <i>Selbstbehauptung 2A</i> & <i>Selbstbehauptung 2B</i>), Sprechsymbol (kleiner Ball, Krone usw.)
Ziel	Schülerinnen und Schüler formulieren wertschätzende Botschaften. Schülerinnen und Schüler erfahren sich als willkommene und wertgeschätzte Mitglieder in der Klassengemeinschaft (Selbstwertstärkung).
Sozialform	Gesamte Klasse
Durchführung	<p>Vorbereitung: Im Vorfeld sollte mit den Schülerinnen und Schülern besprochen werden, was Komplimente sind und wie man sie formulieren kann.</p> <p>Die gemeinsam gesammelten Formulierungsmöglichkeiten können anschließend mit den vorbereiteten Satzanfängen von den Kärtchen (Kopiervorlage <i>Selbstbehauptung 2A</i>) verglichen werden. Auf den leeren „Kronen-Kärtchen“ (Kopiervorlage <i>Selbstbehauptung 2B</i>) können zusätzliche Formulierungen notiert werden.</p> <p> Tipp: Diese „Kronen-Kärtchen“ bleiben so lange im Klassenraum hängen, bis alle Schülerinnen und Schüler einmal auf dem Komplimente-Thron Platz genommen haben.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es wird geklärt, in welcher Reihenfolge die Schülerinnen und Schüler am Komplimente-Thron Platz nehmen: z. B. Lernende melden sich freiwillig, der Zufall entscheidet, nach alphabetischer Reihenfolge oder die Lehrperson erstellt eine Liste. Tipp: Jeden Freitag nehmen drei Schülerinnen/Schüler auf dem Komplimente-Thron Platz. 2. Eine Schülerin/ein Schüler setzt sich auf den Komplimente-Thron. Die anderen Mitschülerinnen und Mitschüler stellen oder setzen sich reihum. Die Komplimente-Kärtchen hängen sichtbar im Klassenraum oder können für die Zeit der Übung auch in die Mitte gelegt werden. 3. Die Schülerin/der Schüler, die/der gerade ein Kompliment formuliert, hält ein Sprechsymbol (z. B. einen kleinen Ball, eine Krone usw.) in der Hand. Dieses wird weitergegeben, um sichtbar zu machen, wer gerade an der Reihe ist. 4. Die Schülerinnen und Schüler formulieren nacheinander ihre Komplimente für die Schülerin/den Schüler auf dem Thron. Auch die Lehrperson beteiligt sich. 5. Die Lehrperson notiert parallel die Komplimente für die jeweilige Schülerin/den jeweiligen Schüler auf dem (Brief-)Papier. Dieser „Komplimente-Brief“ wird der Schülerin/dem Schüler in einem schön gestalteten Kuvert mit nach Hause gegeben. So können die Komplimente (wiederholt) auch mit Familienangehörigen gelesen werden.
Hinweis	<ul style="list-style-type: none"> • Anstatt eines eigenen Komplimente-Throns kann die Schülerin/der Schüler in der Mitte eines Sitzkreises Platz nehmen, z. B. auf einem leicht erhöhten Sessel. In vielen Klassen gibt es auch sogenannte „Geburtsplatz“, die dafür genutzt werden können. • Die Übung kann zu verschiedenen Zeitpunkten und auch wiederholt durchgeführt werden: z. B. am Beginn/Ende jedes Schuljahres als Ritual für die Stärkung der Klassengemeinschaft. • Diese Übung ist auch unter dem Begriff „Warme Dusche“ bekannt, es gibt viele Varianten. • Die Sammlung der Komplimente kann Teil eines Portfolios werden.

<p>Ich finde dich super, weil ...</p>	<p>Ich finde dich cool, weil ...</p>
<p>Toll, dass du in meiner Klasse bist, weil ...</p>	<p>Ich finde es beeindruckend, wie du ...</p>
<p>Mein Kompliment für dich ist: ...</p>	<p>Du kannst stolz auf dich sein, weil ...</p>



Dein Recht auf Selbstbehauptung



Didaktische Hinweise

Material	Poster (Kopiervorlage <i>Selbstbehauptung 3</i>)
Ziel	Schülerinnen und Schüler werden sich ihres Rechts auf Selbstbehauptung bewusst und ihr Selbstbewusstsein wird gestärkt.
Sozialform	Je nach Relevanz/Klassensituation: gesamte Klasse, Kleingruppe oder Einzelgespräche
Durchführung	<p>Das Poster kann als Impuls für ein Gespräch über Selbstbehauptung dienen und dann in der Klasse hängen bleiben. Es zielt vorwiegend auf die Stärkung des Selbstbewusstseins ab und dient zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern, die zu passiven Verhaltensweisen neigen.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Die Klasse trifft sich im Sesselkreis, das Poster liegt in der Mitte. 2. Die einzelnen Aussagen werden anhand folgender Leitfragen besprochen: <ul style="list-style-type: none"> • Was ist damit gemeint? • Wo gibt es Grenzen? Welche Regeln und Verpflichtungen (z. B. Klassenregeln) sind damit verbunden? • Weiß jemand ein Beispiel (Buch, Umfeld, persönliche Erfahrung), bei dem jemand sein Recht auf Selbstbehauptung nicht gekannt hat/sich nicht getraut hat, es umzusetzen? • Welchen dieser Sätze könnte Figur X (aus einer Geschichte, die die Klasse kennt) gut brauchen? Was würdest du ihr/ihm sagen? 3. Jede Schülerin/jeder Schüler sucht sich einen Satz aus, den sie/er gut findet bzw. sich merken will und wiederholt den Satz laut.
Hinweis	Affirmationen (wie die Sätze am Poster) können das Denken und Fühlen der Schülerinnen und Schüler beeinflussen und sie so in ihrer Selbstbehauptung stärken.

Dein Recht auf Selbstbehauptung

Für jedes Kind bei uns in der Klasse gilt



Grafik nach: Pipas, M. D. & Jaradat, M. (2010). Assertive Communication Skills. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*, 12(2), 647–656. Abgerufen von https://www.researchgate.net/figure/Figure-no1-The-right-to-assertiveness-reproduction-after-wwwraufloirno_fig1_227367804 [20.02.2022].

Eine eigene Meinung haben und begründen



Didaktische Hinweise

Material	Kopiervorlagen <i>Selbstbehauptung 4A</i> und <i>4B</i>
Ziel	Schülerinnen und Schüler drücken ihre Meinung aus und begründen sie.
Sozialform	Einzelarbeit, Gruppenarbeit
Durchführung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Kopiervorlage <i>Selbstbehauptung 4A</i>. 2. Die Lehrperson bespricht die (fiktive) Ausgangssituation. Die Aufgabe wird gemeinsam gelesen und Fragen oder schwierige Wörter werden geklärt. 3. In Einzelarbeit bearbeiten die Schülerinnen und Schüler die ersten beiden Übungen, danach werden die Ergebnisse verglichen. Schülerinnen und Schüler, denen etwas fehlt, ergänzen. Im Anschluss wird die letzte Übung gemacht (kann auch als Hausübung aufgegeben werden). 4. Das zweite Arbeitsblatt (Kopiervorlage <i>Selbstbehauptung 4B</i>) kann in einer anschließenden Stunde bearbeitet werden. Der Ablauf ist ähnlich. Die ersten beiden Fragen werden in Einzelarbeit versucht und verglichen. In der letzten Aufgabe geht es darum, die eigene Meinung in Kleingruppen mit anderen Schülerinnen und Schülern auszutauschen. Jede Schülerin/jeder Schüler sagt ihre/seine Meinung und begründet diese. Wichtig ist dabei, gemeinsame Gesprächsregeln einzuhalten (z. B. ausreden lassen, zuhören, jeder darf sprechen usw.). 5. Schlussrunde im Plenum: Jede Schülerin/jeder Schüler stellt das Lieblingsspiel einer/eines anderen Lernenden aus der Kleingruppe vor und sagt warum sie/er das Spiel so gern mag.
Hinweis	<ul style="list-style-type: none"> • Die Übung eignet sich für die 3. und 4. Klasse Volksschule. • Ähnliche Übungen können mit anderen Themen erprobt werden, die für die Schülerinnen und Schüler aktuell relevant sind.

Quellen:

Kroll-Gabriel, S. (2018). *Mündliches und schriftliches Argumentieren. Kopiervorlagen für ein altersgerechtes Argumentationstraining im Deutschunterricht der Grundschule*. Augsburg: Auer-Verlag. (Musterseiten online <https://www.auer-verlag.de/pp08120-mundliches-schriftliches-argumentieren.html> [08.01.2024]).

Kroll-Gabriel, S. (2019). *Dafür oder dagegen? – Meinungsbildung und Argumentieren in der Grundschule*. RAAbits Grundschule 3/4 Mai 2019. Stuttgart: Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH. Abgerufen von https://www.raabe.de/media/pdf/2a/6f/71/RAAbits_Grundschule_3-4_D_Argumentieren.pdf [08.01.2024].

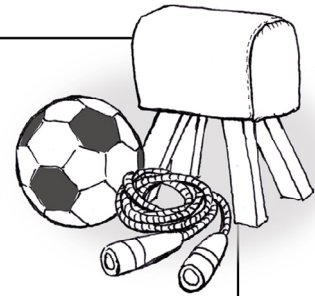
Name: _____

Datum: _____

Eine eigene Meinung haben und begründen

a) Gedanken in einer Mindmap ordnen

Diese Wörter können dir helfen: Zeit, Hausübungen, Gesamtunterricht, Gesundheit, Spaß, Interessen, Trainerin/Trainer, Turnhalle,...



Bist du für oder gegen mehr Sport in der Schule? Ordne deine Ideen.

_____				_____
_____	für	Mehr Sport in der Schule	gegen	_____
_____				_____

Schreibe die Sätze fertig.

Ich finde mehr Sport in der Schule gut, weil ...

Ich finde mehr Sport in der Schule schlecht, weil ...

Bist du für oder gegen mehr Sport in der Schule? Schreibe deine Meinung auf:

Ich bin _____ mehr Sport in der Schule, weil

Name: _____

Datum: _____

Eine eigene Meinung haben und begründen

b) Deine Meinung begründen



Welches Spiel ist dein Lieblingsspiel?



Warum magst du dieses Spiel so gerne?

Ich mag das Spiel gerne, weil ...

Sprecht in der Gruppe über eure Lieblingsspiele.
Denkt an die Gesprächsregeln.



Kroll-Gabriel, S. (2019). *Dafür oder dagegen? – Meinungsbildung und Argumentieren in der Grundschule*. RAAbits Grundschule 3/4 Mai 2019. Stuttgart: Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH. Abgerufen von https://www.raabe.de/media/pdf/2a/6f/71/RAAbits_Grundschule_3-4_D_Argumentieren.pdf [08.01.2024].

Kurze Spiele und theaterpädagogische Übungen



Spiegelung von Bewegungen

Ziel: Wahrnehmung der anderen; Körpererfahrung/Experimentieren mit dem eigenen Körper

1. Alle stehen im Kreis. Eine Schülerin/ein Schüler macht eine Bewegung, die Nachbarin/der Nachbar imitiert die Bewegung und fügt eine neue hinzu. Die/der nächste fügt wieder eine Bewegung dazu und so weiter (gleiches Prinzip wie „Ich packe meinen Koffer“). Wird es zu schwierig, fängt man neu an.
2. Zwei Schülerinnen und Schüler stehen sich gegenüber. Jeweils eine Schülerin/ein Schüler macht eine Bewegung, die zweite Person kopiert die Bewegung, dann ist Rollentausch. In einem zweiten Schritt wird wieder die Bewegung von der Partnerin/dem Partner wiederholt, aber in „vergrößerter“ Form (z. B. vorsichtig die Hand heben = groß winken).
3. Eine Schülerin/ein Schüler versucht nur mittels Mimik ein Gefühl auszudrücken, die andere Person spiegelt.



Blickkontakt

Ziel: Schulung der Aufmerksamkeit und Wahrnehmung, Aufbau von Selbstbewusstsein

1. Alle Schülerinnen und Schüler stehen im Kreis und suchen Blickkontakt mit einer anderen Person.
2. Hat jemand eine Partnerin/einen Partner gefunden (d. h. die Blicke treffen sich), wechseln die beiden die Plätze. Dabei sollen sie versuchen, sich möglichst lange anzusehen und den Kontakt so aufrecht zu erhalten.

Begrüßung/Begegnung mit einer Person

Ziel: Bewusstmachung von Körpersprache (Abneigung, Zuneigung, Nähe, Distanz, Augenkontakt oder Vermeidung von Kontakt, Körperhaltung usw.)

1. Die Klasse wird in zwei Gruppen geteilt, diese stehen sich gegenüber. Dann wechseln jeweils zwei gegenüberstehende Schülerinnen und Schüler den Platz und begrüßen sich dabei mit Namen und Gestik (entweder alle gleichzeitig oder die Lehrperson nennt zwei Namen).
2. Die Lehrperson gibt ab dem zweiten Durchgang Regeln für die Begrüßung vor:
 - Tempo: Normalzeit oder in Zeitlupe
 - Verschiedene Formen der Begegnung: z. B. „Stell dir vor, du triffst eine Person, die du gern magst/die du kaum kennst/vor der du dich fürchtest usw.“
 - Ohne Sprache, nur mit Pantomime

Los geht's

Ziel: Schulung der Wahrnehmung, Bewusstmachung der körperlichen Präsenz

1. Alle gehen durch den Raum (auf Abstand achten).
2. Sobald jemand stehen bleibt, müssen alle stehen bleiben; wenn jemand wieder losgeht, gehen alle los.

Interaktives Erzählen/Sprechen

Ziel: Bewusstmachung der Wirkung von Gestik, Mimik, Intonation

1. In einem Halbkreis werden Zettel auf den Boden gelegt. Auf diesen stehen Wörter wie: LEISE, LAUT, LANGSAM, SCHNELL, GEBEGTE HALTUNG, AUFRECHT STEHEN, GESTIKULIEREN, „ÄHHH“ SAGEN usw.
2. Die Lehrperson stellt sich vor den Halbkreis und erzählt/liest eine Geschichte (vor). Die Schülerinnen und Schüler haben nun die Möglichkeit, durch Aufheben und Vorzeigen eines Zettels die Vortragsweise der erzählenden Lehrperson zu beeinflussen. (Man sollte zuvor vereinbaren, dass immer nur alle paar Sekunden eine einzige Anweisung hochgehoben werden darf, damit es nicht zu chaotisch wird, ggf. darf jede Schülerin/jeder Schüler reihum einen Zettel hochhalten.)
3. Wenn eine Schülerin/ein Schüler möchte, darf sie/er die nächste Geschichte vorlesen.

Quelle: Bildungsserver Berlin Brandenburg, https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/franzoesisch/sek2/5_PK_Theaterpaed._Uebungen.pdf [08.01.2024].



SELBSTBEHAUPTUNG – Links zu Materialien

Links zu Materialien von IQES online

- **Blooms Taxonomie: Bewerten**
<https://www.iqesonline.net/unterrichten/aufgaben/werkzeuge-kompetenzrad-fragewuerfel-aufgabenmap>
- **Eigene Meinung vertreten – beim Feedback angeben**
<https://www.iqesonline.net/feedback/feedback-von-schuelern-und-schuelerinnen/feedback-methoden>

Weitere Links zu Materialien

- **Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum**
Mein Körper kann sprechen: Nonverbale Kommunikation
http://www.oesz.at/download/publikationen/kiesel/3.6_nonverbale_kommunikation.pdf
- **Selbstlaut – Fachstelle gegen sexualisierte Gewalt an Schülerinnen und Schülern und Jugendlichen**
Modul: Grenzen setzen und Hilfe holen
Modul: Gefühle
<https://selbstlaut.org/publikationen-und-materialien/unsere-materialien>

SELBSTREFLEXION – Infoblatt



Items aus dem
Fragebogen zu
Selbstreflexion



Die Schülerin/der Schüler schätzt eigene Fähigkeiten realistisch ein, ...

- ist sich eigener Stärken und Schwächen bewusst,
- denkt darüber nach, wie sie/er sich verhält und was sie/er verbessern kann und
- kann mit Kritik umgehen.

*„Ohne Reflexion gleicht der Erfolg einem Lottogewinn:
erfreulich, aber nicht wiederholbar.“*

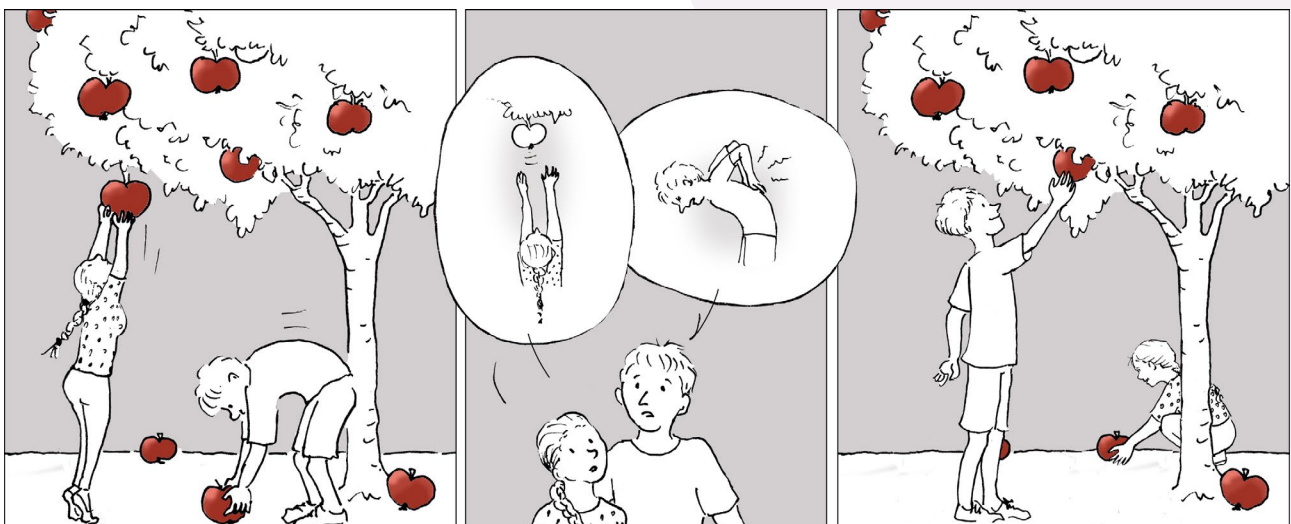
Christina Hager

Selbstreflexion bedeutet, ...

- das eigene Denken, Fühlen und Handeln zu reflektieren und bewusst wahrzunehmen,
- über die eigenen Stärken und Schwächen nachzudenken und
- daraus Erkenntnisse zu erlangen, die für anstehende Entscheidungen und künftiges Handeln genutzt werden können.

Selbstreflexion hilft Schülerinnen und Schülern dabei, ...

- ihre eigenen Stärken besser einsetzen und an ihren Schwächen gezielt arbeiten zu können,
- sich ihrer Verhaltensmuster bewusst zu werden und so ihr Verhalten besser steuern zu können und
- Kritik besser annehmen und Misserfolge besser verarbeiten zu können.



Verschiedene Aspekte spielen bei Reflexionsprozessen eine entscheidende Rolle:

- **Erfahrung und Kontinuität**

Damit Schülerinnen und Schüler herausfinden können, welche Lernstrategien (siehe *Lernstrategien*) beim An-eignen von neuem Wissen oder neuen Fertigkeiten und Fähigkeiten die richtigen sind, müssen sie verschiedene Strategien ausprobieren und sich der Herausforderung des Lernens immer wieder stellen. Dadurch sammeln sie Erfahrung, die durch Reflexion kontinuierlich analysiert und gebündelt werden sollte. Auf diesen Erkenntnissen bauen die Schülerinnen und Schüler dann während des nächsten Lernprozesses auf.

- **Fokus auf Stärken lenken**

Der Fokus in der Selbstreflexion sollte auf den persönlichen Stärken liegen. Besonders nach Erfolgen ist es wichtig, darüber nachzudenken, warum etwas gut gelungen ist, um so Handlungsweisen für die Zukunft ableiten zu können (siehe Selbstwirksamkeit), denn:

„Wer nicht weiß, was er gut macht und warum es gut ist, kann seine Stärken nicht ausbauen und auch nicht zum Ausgleichen vorhandener Schwächen nutzen.“ (Hager, 2009)

- **Fehler als Chance**

Überarbeiten, Verbessern und Richtigstellen sind wichtige Aspekte des Lerngeschehens. Wenn Schülerinnen und Schüler aktiv in diesen Prozess eingebunden sind, übernehmen sie mehr Verantwortung für ihr Schaffen und denken bewusst über die Entstehung und Vermeidung von Fehlern nach.

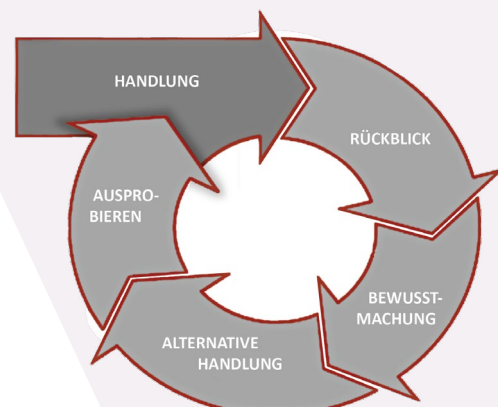
Montessori-Materialien sind etwa so aufgebaut, dass den Lernenden die Kontrolle über das Material selbst möglich ist. Damit verliert ein Fehler an Dramatik und „wird zu einem Gefährten, der mit uns lebt und einen Sinn hat“. (Montessori, 1989, S. 222)

- **Umgang mit Kritik**

Kritikfähigkeit muss kontinuierlich von Schülerinnen und Schülern im sozialen Umfeld der Schule ausprobiert und trainiert werden. Das bedeutet einerseits, Kritik sachlich und gerechtfertigt formulieren und andererseits akzeptieren und produktiv verarbeiten zu können.

Reflexionsspirale

Selbstreflexion spielt eine zentrale Rolle bei der Entwicklung *aller* Kompetenzen (Jahncke, 2015, S. 3). Durch das Reflektieren der eigenen Lern- und Entwicklungsprozesse, der persönlichen Stärken und Schwächen können diese immer wieder neu bewertet und adaptiert werden. **Die einzelnen Phasen einer Selbstreflexion** (Korthagen, 1999) **bilden einen Kreislauf**, der sich durch Erkennen und Wiederholen wie eine Spirale fortsetzt.



1. **Handlung:** Der Selbstreflexionsprozess beginnt mit einer ausgeführten Handlung.
2. **Rückblick:** Die Handlung wird retrospektiv betrachtet.
3. **Bewusstmachung:** Die wesentlichen Aspekte der Handlung werden bewusstgemacht.
4. **Alternative Handlung:** Mögliche alternative Handlungen werden gedanklich durchgespielt.
5. **Ausprobieren:** Eine andere Handlungsmöglichkeit wird ausprobiert.
6. **Handlung:** Der Reflexionsprozess beginnt von Neuem – es entsteht eine Spirale.

Basisliteratur

Hager, C. (2009). *Selbstreflexion*. Wien: Pädagogische Hochschule Wien. Abgerufen von http://www.ectaveo.ch/Mediathek/2015/01/Hager_6.-Selbstreflexion-DE.pdf [20.12.2023].

Hammer, F. (2010). Fehler als Lernchance. Zum Aufbau einer Fehlerkultur. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen. Zeitschrift für Schulleitung und Aufsicht*, 21(6), 169–170.

Hilzensauer, W. (2008). Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. *Bildungsforschung*, 5. Abgerufen von <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/issue/view/10> [20.12.2023].



Jahncke, H. (2015). Das Portfoliokonzept als Methode zur Beförderung von Selbstreflexionsprozessen von angehenden Lehrerinnen und Lehrern. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 28, 1–24. Abgerufen von http://www.bwpat.de/ausgabe28/jahncke_bwpat28.pdf [20.12.2023].

Korthagen, F. (1999). Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 22(2/3), 191–207.

Montessori, M. (1989). *Das kreative Kind. Der absorbierende Geist*. Freiburg: Herder.

SELBSTREFLEXION – Förderblatt



Reflexion in der Schule kann in **verschiedenen Settings** stattfinden:

- gemeinsam in der Gruppe mit direkter oder indirekter Anleitung durch die Lehrperson,
- im Dialog mit Peers,
- im Einzeldialog mit der Lehrperson oder
- selbstständig in Einzelarbeit, z. B. mit persönlichen Unterlagen und Notizen.

Reflexion über Stärken und Schwächen

Das Nachdenken über die eigenen Stärken und Schwächen kann durch richtig eingesetztes **Feedback und Lob** unterstützt werden.

Schülerinnen und Schüler fühlen sich ermutigt, wenn Lehrpersonen **die Arbeitsleistungen beurteilen und nicht die Lernenden in ihrer Persönlichkeit**. Dadurch wird ihnen bewusst, was sie gut gemacht haben und dass sie selbstständig etwas verändern können. Ein gutes Beispiel führt Franz Hammer (2010, S. 170) aus:

„Eine Schülerin kommt mit einem Heft, in dem sie Wörter möglichst schön aufgeschrieben hat, zum Lehrer und zeigt ihm das Ergebnis. Er sieht sofort ein Wort, das mehrmals ausradiert wurde und nach wie vor nicht seinen Vorstellungen entspricht. Der Lehrer ist verleitet, sofort dieses noch nicht gelungene Wort hervorzuheben und zu einem nochmaligen Schreiben anzuregen. Er hält sich jedoch zurück und fragt das Kind, welche Wörter ihm gut gelungen sind. Das Kind zeigt auf einige Wörter, worauf der Lehrer antwortet: ‚Das finde ich auch, dass du diese Wörter sehr genau und regelmäßig geschrieben hast.‘ ‚Aber dieses Wort‘, sagt die Schülerin, ‚ist mir nicht gelungen, da musste ich dreimal radieren. Ich glaube, das schreib ich noch einmal.‘ ‚Ja, ich denke, wenn du das Wort in einer neuen Zeile nochmals schreibst, gelingt es dir besser.“

Reflexion über das eigene Lernen (siehe auch Einzelkompetenz *Lernstrategien*)

Beim Nachdenken über das Lernen kann der Fokus auf den Lerngegenstand oder die Lernhandlung gerichtet werden (Hilzensauer, 2008). Die folgenden **Leitfragen für Reflexionsprozesse** dienen zur Orientierung und sollten von der Lehrperson in **Umfang und Formulierung an den jeweiligen Entwicklungsstand** der Schülerinnen und Schüler **angepasst** werden.

Reflexion über den LERNGEGENSTAND (Was wird gelernt?)
 = nachdenken, was man bereits gelernt hat und was man noch lernen muss, um ein Lernziel zu erreichen

- Was ist mein konkretes Lernziel?
- Was habe ich bereits gelernt und was muss ich noch lernen, um mein Lernziel zu erreichen?
- Kann ich mein Lernziel erreichen oder muss ich den Lernweg oder das Lernziel adaptieren?
- Woran merke ich, dass ich mein Lernziel erreicht habe?

Auf Basis der Reflexion wird analysiert, ob das **Lernziel sinnvoll** ist und **effektiv** erreicht werden kann oder ob entweder der Lernweg oder das Lernziel adaptiert werden müssen.

Reflexion über die LERNHANDLUNG (Wie wird gelernt?)
 = nachdenken, auf welche Art und Weise man effektiv lernen kann (Planung, Lernstrategien usw.)

- Wann habe ich das letzte Mal richtig gut gelernt?
- Wie habe ich da gelernt? Was genau habe ich gemacht?
 - Was habe ich gemacht, um mir Informationen gut zu merken?
 - Was habe ich gemacht, um die Zusammenhänge gut zu verstehen?
- Was habe ich gemacht, um mir Informationen gut zu merken?
- Was habe ich gemacht, um die Zusammenhänge gut zu verstehen?
- Wie plane ich meine Lernschritte?
- Wie organisiere ich meinen Arbeitsplatz?
- Welche Inhalte lerne ich gerne allein, welche lieber mit anderen (mit wem)?
- Zu welcher Tageszeit lerne ich am besten?
- Muss es ganz ruhig sein oder kann ich mich bei Hintergrundgeräuschen besser konzentrieren?
- Was möchte ich auf jeden Fall wieder so machen?
- Was versuche ich auf einem anderen Weg? Was genau werde ich versuchen?

Es empfiehlt sich, auf Basis dieser Reflexion **drei konkrete Handlungsschritte und/oder Lernstrategien** schriftlich oder bildlich **festzuhalten**, an denen sich eine Schülerin/ein Schüler bis zur nächsten Reflexion über die Lernhandlung orientiert.

Reflexion über NICHT FACHBEZOGENE Lernprozesse und Handlungen
 = nachdenken über personale, motivationale und soziale Aspekte

<p>Personale Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selbstwirksamkeit • Selbstbehauptung 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie gehe ich damit um, wenn etwas nicht so gut funktioniert (hat)? Welche Hilfe benötige ich (z. B. von einer Lehrperson), damit es das nächste Mal besser funktioniert? • Sage ich meine Meinung nachdrücklich genug, wenn mir etwas wichtig ist? • Kann ich gut „Nein“ oder „Stopp“ sagen, wenn mir etwas zu viel ist? Was oder wer hilft mir, besser bzw. schneller „Nein“ oder „Stopp“ zu sagen?
<p>Motivationale Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Engagement • Lernmotivation • Ausdauer 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche schwierige Aufgabe habe ich vor Kurzem geschafft? Wie habe ich begonnen? Wie habe ich weitergearbeitet? Wie schaffe ich es, mich nicht ablenken zu lassen? • Wie entscheide ich, was ich als Erstes, als Zweites und als Drittes mache? Kann ich mir meine Aufgaben gut einteilen? Was oder wer würde mir bei der Planung helfen? • Was interessiert mich im Moment besonders? Was möchte ich gut können? Wie könnte mich meine Lehrerin/mein Lehrer dabei unterstützen?

Reflexion über NICHT FACHBEZOGENE Lernprozesse und Handlungen

= nachdenken über personale, motivationale und soziale Aspekte

Soziale Aspekte

- Kooperationsfähigkeit
- Umgang mit Konflikten
- Umgang mit Vielfalt

- Welche Mitschülerin/welchen Mitschüler frage ich, wenn ich Hilfe benötige?
- Kann ich es aushalten, wenn jemand eine andere Meinung hat als ich? Welchen Konflikt konnte ich zuletzt gut lösen? Was hat mir geholfen, eine Lösung zu finden, die für alle gut war?
- Was bedeutet Gerechtigkeit (in der Schule/Klasse) für mich? Gelten für alle Schülerinnen und Schüler in meiner Klasse immer die gleichen Regeln? Welche Regeln sollen für alle gleich sein, welche können verschieden sein?

Auf Basis der Reflexion wird analysiert, welche personalen, motivationalen und sozialen Aspekte den Lernprozess beeinflussen.

Basisliteratur

Hager, C. (2009). *Selbstreflexion*. Wien: Pädagogische Hochschule Wien. Abgerufen von http://www.ectaveo.ch/Mediathek/2015/01/Hager_6.-Selbstreflexion-DE.pdf [20.12.2023].

Hammer, F. (2010). Fehler als Lernchance. Zum Aufbau einer Fehlerkultur. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen. Zeitschrift für Schulleitung und Aufsicht*, 21(6), 169–170.

Hilzensauer, W. (2008). Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. *Bildungsforschung*, 5. Abgerufen von <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/issue/view/10> [20.12.2023].

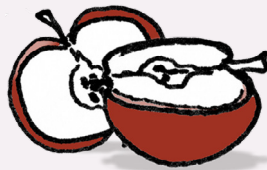


Jahncke, H. (2015). Das Portfoliokonzept als Methode zur Beförderung von Selbstreflexionsprozessen von angehenden Lehrerinnen und Lehrern. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 28, 1–24. Abgerufen von http://www.bwpat.de/ausgabe28/jahncke_bwpat28.pdf [20.12.2023].

Korthagen, F. (1999). Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 22(2/3), 191–207.

Montessori, M. (1989). *Das kreative Kind. Der absorbierende Geist*. Freiburg: Herder.

SELBSTREFLEXION



Handouts



Hier finden Sie exemplarische Übungen und Förderempfehlungen zum Training der Selbstreflexion bei Schülerinnen und Schülern. Die angebotenen Materialien sind folgendermaßen aufgebaut:

- Didaktische Hinweise und Anregungen für den Einsatz im Unterricht
- Druck- bzw. kopierfähiges Handout

Übungen zum Training von Selbstreflexion

- Verschiedene Methoden zur Selbstreflexion
- Meine Stärkenlokomotive
- Kritik annehmen/Kritik aussprechen (zwei Handouts)
- Selbstreflexion – Badges

Selbstreflexion – Links zu Materialien von IQES online

- Diverse Feedbackmethoden: Zielscheibe, Blitzlicht, Karten, Kopfstandmethode, Vier-Ecken-Methode, Stimmungsbarometer
- Kurzfeedback-Formen
- Evaluationscenter: Klassenführung und Klassenklima
- Lerngesprächsringe: das Lernen zum Thema machen



Verschiedene Methoden zur Selbstreflexion

Skala/Linie/Band 0–10

1. Die Skala kann eine gedachte Linie durch den Raum sein oder mit Kreppband auf dem Boden markiert werden.
(0 = Trifft absolut nicht zu/10 = Trifft vollkommen zu)



2. Die Lehrperson stellt eine Aussage in den Raum, z.B. „Diese Woche habe ich meine Hausaufgaben erledigt.“
3. Die Schülerinnen und Schüler stellen sich nun auf den für sie richtigen Platz.
4. Einzelne Schülerinnen und Schüler erklären, warum sie genau an dieser Stelle der Skala stehen.

Weitere aufschlussreiche Fragen sind:

- „Welche Stufe auf der Skala möchtest du erreichen, damit du für dich zufrieden bist?“
- „Was brauchst du/was kannst du tun, um die nächste Stufe der Skala zu erreichen?“

Reflexionskarten

Reflexionskarten können je nach Situation und Bedarf erstellt werden. Die hier gesammelten Fragen bzw. Aussagen können (beliebig verändert bzw. ergänzt) auf Karten geschrieben werden (siehe auch *Handouts zu Lernstrategien: Lernstrategien 2A*).

- **Thema Konfliktsituationen**
 - Ich habe mich geärgert, weil ...
 - Ich war traurig, weil ...
 - Ich habe mich allein gefühlt, weil ...
 - Das könnte mir weiterhelfen: ...
 - Das wünsche ich mir: ... / Das wünsche ich mir noch: ...
 - Mir geht es gut, wenn/weil ... (Wünsche)
 - Dazu habe ich eine Idee: ...
 - Mir ist wichtig, dass ...
 - Das möchte ich noch sagen: ...



- **Thema „Aus meinem Leben in der Schule“**
 - Das habe ich in der Schule entdeckt: ...
 - Das habe ich draußen entdeckt oder beobachtet: ...
 - Heute möchte ich etwas zeigen: ... / Heute möchte ich euch zeigen, dass ...
 - Heute habe ich jemandem geholfen: ...
 - Heute hat mir jemand geholfen: ...
 - Das fand ich diese Woche besonders schön: ...
 - Das hat mir diese Woche besonders viel Spaß gemacht: ...
 - Das hat mir diese Woche am wenigsten Spaß gemacht: ...
 - Das fand ich diese Woche nicht so gut: ...
- **Thema Lernen**
 - Das habe ich (heute) gelernt: ...
 - Das ist mir leichtgefallen: ...
 - Da brauche ich noch Hilfe: ...
 - Da habe ich noch eine Frage: ...
 - Das hat mir gut geholfen: ...
 - Ich konnte gut arbeiten, weil ...
 - Ich konnte nicht gut arbeiten, weil ...
 - Mein Vorschlag für das nächste Mal ist, ...
 - Anders mache ich ab heute: ...
 - Mehr Zeit brauche ich für: ...

Für die Arbeit mit Reflexionskarten in der Klasse gibt es vielfältige Einsatz- und Durchführungsmöglichkeiten:

Variante „Karten liegen offen im Raum“

- Die Karten werden ausgelegt – Karten können auch mehrfach vorkommen.
- Jede Schülerin/jeder Schüler wählt 2–3 für sie/ihn aktuell wichtige Karten.
- Die anschließende Reflexion kann mündlich oder auch schriftlich erfolgen.

Variante „Ich schenke dir diese Karte“

- Die Karten werden ausgelegt.
- Jede Schülerin/jeder Schüler wählt eine Karte und setzt sich in den Sitzkreis.
- Eine Schülerin/ein Schüler beginnt und schenkt einer Mitschülerin/einem Mitschüler die Karte. Dabei beschreibt sie/er, warum sie/er diese Karte dieser Person schenkt. Möglich sind alle positiven Rückmeldungen, die Respekt, Bewunderung, Dankbarkeit usw. ausdrücken.
- Die/der „beschenkte“ Schülerin/Schüler nimmt die Karte dankend an und verschenkt ihre/seine eigene Karte.

Variante „Wer möchte dazu etwas erzählen?“

- Die Karten sind in einem kleinen Sack/in einer Box und jede Schülerin/jeder Schüler zieht eine Karte und liest diese laut vor, z. B. „In dieser Woche gab es ein Problem, über das ich reden möchte“.
- Schülerinnen und Schüler, die zu dieser Aussage etwas sagen möchten, stehen auf. Die anderen bleiben sitzen.
- Nun dürfen alle Stehenden etwas zu diesem Thema erklären oder erzählen.

Variante „Meinungen im Sitzkreis abbilden“

- Eine Schülerin/ein Schüler stellt sich in die Mitte des Sitzkreises und formuliert einen Satz zu ihrem/seinem Verhalten in dieser Woche, z. B. „In dieser Woche habe ich alle Aufträge der Planarbeit so erledigt, dass ich mit dem Ergebnis zufrieden bin.“
- Nun bilden auch die anderen Schülerinnen und Schüler ihre Einschätzung dazu ab:
 - Alle Schülerinnen und Schüler, die das auch so empfinden, stehen auf.
 - Schülerinnen und Schüler, die das teilweise so empfinden, bleiben auf ihrem Sessel sitzen.
 - Schülerinnen und Schüler, die das nicht so empfinden, setzen sich auf den Boden.

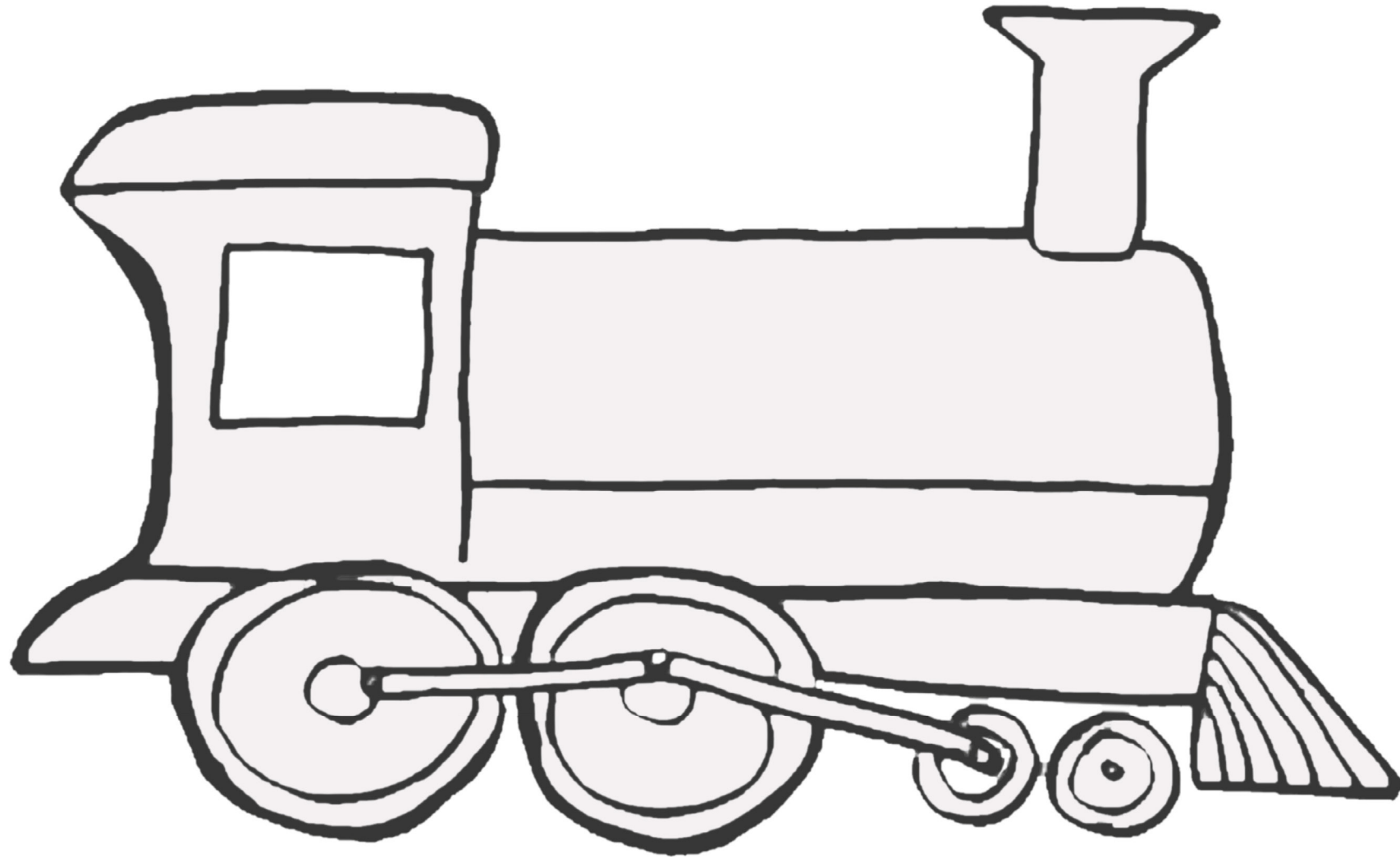


Meine Stärkenlokomotive

Didaktische Hinweise

Material	Kopiervorlagen <i>Selbstreflexion 1</i>
Ziel	Schülerinnen und Schüler werden sich ihrer Stärken bewusst und reflektieren, welche Schwächen sie dadurch kompensieren können. Der Fokus sollte dabei stets auf den Stärken liegen.
Sozialform	Einzelarbeit, gesamte Klasse
Durchführung	<ol style="list-style-type: none"> In einer Einführung wird erklärt, warum es wichtig ist, die eigenen Stärken und vielleicht auch Schwächen etwas genauer zu kennen. In diesem Zusammenhang wird das Bild der Lokomotive erklärt: Die Lokomotive symbolisiert die persönlichen Stärken. Eine Lokomotive kann Waggons sehr leicht ziehen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich vorstellen, dass in den Waggons ein paar persönliche Schwächen mitfahren. Diese können aber durch eine starke Lokomotive leicht mitgezogen werden. Die Lehrperson stellt ein Beispiel vor, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> • Stärke: sehr gut frei sprechen und präsentieren können • Schwäche: laut nicht ganz flüssig lesen können • Wenn der Fokus auf das Sprechen und Präsentieren gelegt wird, ist der Schülerin/dem Schüler bewusst, was sie/er in Deutsch sehr gut kann. Das kann die Motivation für das Fach Deutsch steigern. • Um ein Thema gut präsentieren zu können, muss man aber viel darüber lesen. So wird wiederum das Lesen trainiert. Darüber hinaus könnte die Schülerin/der Schüler versuchen, bei jeder Präsentation etwas laut vorzulesen und so das laute Vorlesen zu üben Anschließend sollen sich die Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit überlegen, welche Stärken sie in ihre Lokomotive platzieren. Die Lokomotive wird gestaltet. Bei der Präsentation vor der gesamten Klasse wird die Lokomotive vorgestellt. Die Schülerinnen und Schüler erklären, welche Schwächen durch die Lokomotive mitgezogen werden. Sichtbar bleibt aber nur die Lokomotive mit ihren Stärken. Die verschiedenen „Stärkenlokomotiven“ können im Klassenraum aufgehängt werden.
Hinweis	Als Vorübung bzw. Ergänzung bietet sich das „Stärken-ABC“ an (siehe <i>Handouts zu Lernmotivation: Lernmotivation 1</i>).

MEINE STÄRKEN



Kritik annehmen – Kritik aussprechen



Didaktische Hinweise

Material	Kopiervorlage <i>Selbstreflexion 2</i> & <i>Selbstreflexion 3</i>
Ziel	Schülerinnen und Schülern wird bewusst, was es bedeutet, Kritik gut annehmen bzw. respektvoll formulieren zu können, und sie lernen für sich gute Möglichkeiten, dies umzusetzen.
Sozialform	Gesamte Klasse, Einzel- oder Partnerarbeit
Durchführung	<p>Mit Hilfe dieser Übung kann das Thema Kritikkompetenz besprochen werden: Kritikkompetenz bedeutet einerseits, Kritik sachlich und gerechtfertigt formulieren und sie andererseits akzeptieren und produktiv verarbeiten zu können. Kritikfähigkeit sollte kontinuierlich von den Schülerinnen und Schülern im sozialen Umfeld der Schule ausprobiert und trainiert werden.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Das Thema „Kritik annehmen – Kritik aussprechen“ kann auf Grund eines gegebenen Anlasses aufgegriffen werden. 2. Dieses aktuelle Beispiel wird in der Klasse besprochen. 3. Der erste Teil der Kopiervorlage <i>Selbstreflexion 2</i> wird nun in Einzelarbeit ausgefüllt. 4. Der zweite Teil (<i>Versteckter Wunsch</i>) eignet sich sehr gut für eine Partnerarbeit. 5. Die zweite Kopiervorlage <i>Selbstreflexion 3</i> kann folgendermaßen aufgeteilt werden: <ul style="list-style-type: none"> • erster Teil in Einzelarbeit • zweiter Teil in Partnerarbeit 6. Abschließend präsentieren die Schülerinnen und Schüler ihre Gedanken und Ergebnisse vor der Klasse.
Hinweis	Das zweite Handout muss nicht gleich im Anschluss bearbeitet werden. Man kann das Thema Kritikkompetenz erst nach einiger Zeit (z. B. eine Woche später) aufgreifen und vertiefen.

Kritik annehmen

Ich kann bei Kritik ruhig bleiben und zuhören.



Kritik aussprechen

Ich kann Kritik so aussprechen, dass mir andere zuhören.



In dieser Situation konnte ich Kritik vor Kurzem gut annehmen:

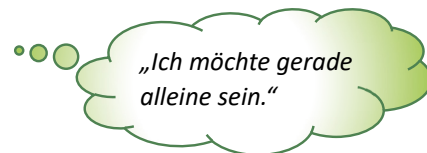
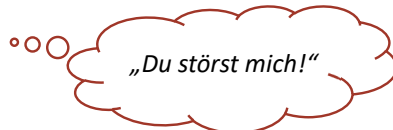
Das hat mir geholfen: ...

Ich glaube, in dieser Situation habe ich sehr gut gesagt, was mich gestört hat:

Das ist mir gut gelungen, weil ...

Versteckter Wunsch

Hinter einer Kritik steckt sehr oft ein Wunsch.



Weißt du, welche Wünsche hier dahinter stecken? Schreibe sie in die leeren Sprechblasen.



So können wir uns gegenseitig sagen, wenn uns etwas nicht gefällt

TIPPS

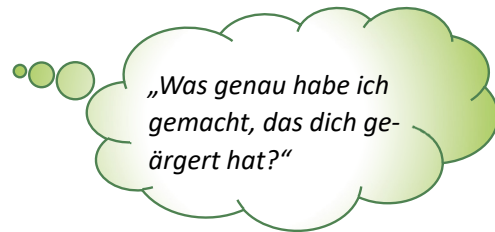
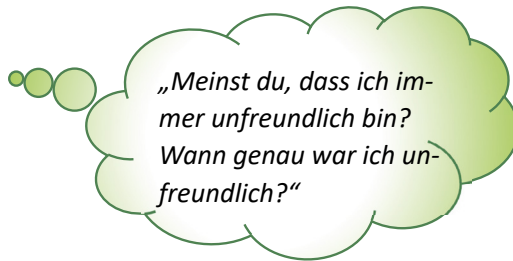
Wenn mich jemand kritisiert, bedeutet das NICHT,

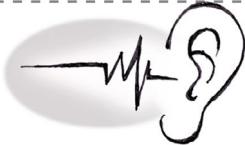



- dass sie oder er mich für dumm hält.
- dass sie oder er mich nicht mag.
- dass sie oder er Recht hat.

Erster Tipp:
Nachfragen!

Wenn mich jemand kritisiert, kann das bedeuten, ...

- dass sie oder er etwas ganz anders machen möchte.
- dass sie oder er einfach schlechte Laune und das Ganze gar nichts mit mir zu tun hat.



<p>Kritik annehmen</p> <p>Meine Tipps:</p> 	<p>Kritik aussprechen</p> <p>Meine Tipps:</p> 
<p>Kritik annehmen</p> <p>Tipps aus der Klasse:</p> 	<p>Kritik aussprechen</p> <p>Tipps aus der Klasse:</p> 

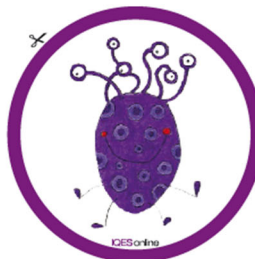




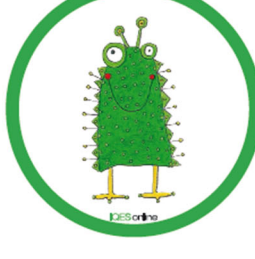






Selbstreflexion – Badges



Didaktische Hinweise

Bsp. von der Online-Plattform IQES

Material	Reflexionskarten
Ziel	Schülerinnen und Schüler denken über das Lernen nach. Der eigene Lernprozess wird sichtbar.
Sozialform	Einzel- oder Partnerarbeit
Durchführung	Die Karten können zur mündlichen oder schriftlichen Selbstreflexion eingesetzt werden. 1. Die Schülerinnen und Schüler erhalten jeweils ein Kartenset. 2. Die Karten dienen als Denkanstoß, Lernbegleiter oder als Sprech- oder Schreibenanlass.
Hinweis	Die Kartensets können hier heruntergeladen werden: www.iqesonline.net/mediathek/suche/?type=mediathek-karten&relevanssi="Kartenset&grade=3-klasse&subject=ueberfachliche-kompetenzen&search=

<p>fabzen und zusammenkleben, dann ausschneiden</p>  <p>IQESonline</p>	<p>Ich habe meinem Kopf viel Arbeit gegeben.</p>	<p>fabzen und zusammenkleben, dann ausschneiden</p>  <p>IQESonline</p>	<p>Ich bin auch vor einer schwierigen Situation nicht zurückgeschreckt.</p>
 <p>IQESonline</p>	<p>Ich habe jemandem beim Lernen geholfen.</p>	 <p>IQESonline</p>	<p>Ich habe versucht, eine (neue) Lernstrategie anzuwenden.</p>
 <p>IQESonline</p>	<p>Ich habe ein Problem erfolgreich gelöst.</p>	 <p>IQESonline</p>	<p>Ich habe ganz bewusst auf mein Mindset geachtet.</p>
<p>fabzen und zusammenkleben, dann ausschneiden</p>  <p>IQESonline</p>	<p>Ich habe trotz Schwierigkeiten nicht aufgegeben.</p>	<p>fabzen und zusammenkleben, dann ausschneiden</p>  <p>IQESonline</p>	<p>Ich habe heute wirklich alles gegeben.</p>
 <p>IQESonline</p>	<p>Ich habe heute (m)ein Ziel erreicht.</p>	 <p>IQESonline</p>	<p>Ich habe mich heute herausgefordert.</p>
 <p>IQESonline</p>	<p>Daran möchte ich gerne noch weiterarbeiten.</p>	 <p>IQESonline</p>	<p>Ich stecke fest: Hier brauche ich Hilfe.</p>

© IQESonline – 5/2017

Feedback-Karten – Selbstreflexion Badges US – 1/2

© IQESonline – 5/2017

Feedback-Karten – Selbstreflexion Badges US – 2/2

Quelle: <https://www.iqesonline.net/mediathek/suche/?type=mediathek-karten&relevanssi=%22Kartenset&grade=3-klasse&subject=ueberfachliche-kompetenzen&search=>



SELBSTREFLEXION – Links zu Materialien

Links zu Materialien von IQES online

- **Diverse Feedbackmethoden: Zielscheibe, Blitzlicht, Karten, Kopfstandmethode, Vier-Ecken-Methode, Stimmungsbarometer**
<https://www.iqesonline.net/feedback/feedback-von-schuelern-und-schuelerinnen/feedback-methoden/>
- **Kurzfeedback-Formen**
<https://www.iqesonline.net/feedback/feedback-von-schuelern-und-schuelerinnen/kurzfeedback-formen>
- **Evaluationscenter: Klassenführung und Klassenklima**
Unterricht und Lernen – IQES (iqesonline.net)
- **Lerngesprächsringe: das Lernen zum Thema machen**
<https://www.iqesonline.net/feedback/feedback-von-schuelern-und-schuelerinnen/feedback-karten/>

ENGAGEMENT – Infoblatt



Items aus dem Fragebogen zu Engagement

Die Schülerin/der Schüler setzt sich für Dinge ein, die ihr/ihm wichtig sind, ...

- bemüht sich, Ideen und Pläne in die Tat umzusetzen,
- investiert Zeit und Mühe, wenn ihr/ihm eine Sache wichtig ist, und
- setzt sich Ziele und versucht, sie auch zu erreichen.

„Niemand kann Dir garantieren, dass Du ein Ziel in einer bestimmten Zeit erreichst. Aber Du wirst garantiert nie ein Ziel erreichen, das Du Dir nie gesetzt hast.“

David McNally

Der Begriff „**Engagement**“ ist im Kontext der überfachlichen Kompetenzen im Sinne der **Volition** zu verstehen (vgl. Konzepte des *Behavioural und Cognitive Engagement*; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004, S. 62 f.). Damit ist gemeint, dass Schülerinnen und Schüler trotz innerer oder äußerer Widerstände den Prozess ihrer Handlungen **bis zur Zielerreichung** aufrechterhalten, d. h., bis ein für sie ausreichend zufriedenstellendes konkretes Ergebnis vorliegt.

Schülerinnen und Schüler mit hohem Engagement ...

- zeigen Gewissenhaftigkeit, Ausdauer und Fokussierung bezüglich einer Sache, die ihnen wichtig ist (Rheinberg, 2004), und
- können stagnierende Motivation überwinden sowie Prokrastination (d. h. das wiederholte Aufschieben unangenehmer Tätigkeiten) eindämmen.

Volition vs. Motivation

Motivation entsteht bei Lernenden durch das Zusammenwirken unterschiedlicher Beweggründe (intrinsischer und extrinsischer Natur), ohne dass damit zwingend ein konkretes Ziel verbunden ist (siehe Einzelkompetenz *Lernmotivation*). **Volition** bezieht sich hingegen auf die Umsetzung und Realisierung von Zielen und wird deshalb auch als **Umsetzungskompetenz** bezeichnet (Pelz, 2017). Erfolgreich Lernende können ihre Ziele und Pläne öfter in die Tat umsetzen, weil sie sowohl über Zielbewusstsein als auch über Zielbindung verfügen:





- Zielbewusstsein:** Lernende haben ein Ziel vor Augen und wissen, was sie am Ende des Prozesses erreicht haben möchten (siehe *Handouts zur Einzelkompetenz Lernmotivation „Lernvereinbarung“*).
- Zielbindung:** Lernende fühlen sich – meist einem bestimmten Interesse folgend – dem Ziel verpflichtet (Klingen, 2005).

Das Rubikon-Modell¹

Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Heckhausen, Gollwitzer & Weinert, 1987) verdeutlicht die Unterschiede zwischen Motivation und Volition. Es beschreibt einen Handlungsablauf als eine Abfolge von vier aufeinanderfolgenden Phasen:

Handlungsphase	Erklärung	Beispiele
Die motivationale Phase vor der Entscheidung	Die/der Lernende wählt ein durch innere und äußere Anlässe bedingtes Ziel. Sie/er wägt Nutzen und Nachteile ab. Sie/er entscheidet sich, die Handlung zu wollen (siehe <i>Eisenhower-Prinzip</i>).	Die/der Lernende weiß noch nicht genau, was sie/er machen möchte: Fleißaufgaben für den Mathematikunterricht erledigen (für eine positive Mitsprache), Freizeit haben, den Eltern helfen usw. Das Für und Wider wird abgewogen und sie/er beschließt, die Fleißaufgaben zu bearbeiten.
Die volitionale Phase vor der Handlung	Der/dem Lernenden ist klar, dass sie/er das Ziel erreichen möchte und sie/er fühlt sich zum Handeln verpflichtet. In dieser Phase erfolgen Planung sowie Organisation und es werden Vorsätze gefasst.	Die/der Lernende setzt sich hin, ihr/ihm fehlen aber die Unterlagen, um die Fleißaufgaben zu erledigen. Sie/er schmiedet Pläne, wie es möglich ist, die einzelnen Aufgaben innerhalb von zwei Stunden fertigzustellen.
Die volitionale Phase des Handelns zur Zielerreichung	Die/der Lernende setzt nun die Vorsätze bzw. den Plan tatsächlich um. Sind sowohl der Grad der Selbstverpflichtung als auch die äußeren Umstände förderlich, begünstigt dies die Handlung.	Die/der Lernende hat nun die nötigen Unterlagen beschafft und beginnt, die Aufgaben zu bearbeiten.
Die motivationale Phase nach der Aktion	Am Schluss bewertet die/der Lernende im Rückblick die Handlung und hinterfragt die Qualität des Ergebnisses. Wurde das Ziel in zufriedenstellendem Ausmaß erreicht, endet die Handlungsintention. Andernfalls werden für zukünftige Handlungen Konsequenzen gezogen (siehe <i>Fragen für den Abschlusskreis</i>).	Die/der Lernende hat die Fleißaufgaben erledigt. Wird die Handlung als gut bewertet, ist die/der Lernende zufrieden. Falls nicht, zieht sie/er entsprechende Konsequenzen: Sie/er kann sich etwa vornehmen, die für die Aufgaben notwendigen Unterlagen früher bereitzuhalten, um so Zeit einzusparen, die sie/er dann wiederum für Freizeitaktivitäten verwenden kann.



¹ Der Name „Rubikon“ bezieht sich auf den italienischen Fluss Rubikon und dessen Überschreitung durch Julius Cäsar 49 v. Chr. Durch diese Überschreitung war eine unwiderrufliche Entscheidung gefallen, danach folgte der Ausbruch des römischen Bürgerkriegs.

Basisliteratur

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement. Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. Abgerufen von <https://doi.org/10.3102/00346543074001059> [21.12.2023].
- Gaspard, H., Hasselhorn M., Nagengast, B. & Trautwein, U. (2018). Motivation und Volition im Schulalter: Einführung und Überblick. In H. Gaspard, U. Trautwein & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung von Motivation und Volition* (S. 1–3). Göttingen: Hogrefe. Abgerufen von https://pubengine2.s3.eu-central-1.amazonaws.com/preview/99.110005/9783840930010_preview.pdf [14.12.2023].
- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11, 101–120.
- Heckhausen, H., Gollwitzer, P. M. & Weinert, F. E. (Hrsg.). (1987). *Jenseits des Rubikon*. Berlin: Springer.
- Klingen, P. (2005). Schüler motivieren – Selbststeuerung fördern. *Sportunterricht* 54(4), 99–104.
- Kubesch, S. & Platz, F. (2018). Schüler mental stärken. Selbstreguliertes Lernen trainiert Willensstärke und fördert Selbstdisziplin. *PÄDAGOGIK*, 9, 28–31. Abgerufen von <https://www.iqesonline.net/lernen/ueberfachliche-kompetenzen/lernen-mit-methode/> [21.12.2023].
- Laux, H. (2006). *Schulerfolg und Lebenserfolg: Nachhaltiges Lernen durch Willensförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Micha, C. (2014). Schlüsselkompetenz Volition. *managerseminare*, 190, 62–66. Abgerufen von <http://www.management-innovation.com/download/Volition-Schlüsselkompetenz-managerseminare.pdf> [17.12.2023].
- Pelz, W. (2017). Umsetzungskompetenz als Schlüsselkompetenz für Führungspersönlichkeiten. In C. v. Au (Hrsg.), *Führung im Zeitalter von Veränderung und Diversity*, Band 5 (S. 104–123). Berlin: Springer Verlag.
- Rheinberg, F. (2004). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stöger, H., Sonntag, C. & Ziegler, A. (2009). Selbstreguliertes Lernen in der Grundschule. In S. Wernke & F. Hellmich (Hrsg.), *Lernstrategien im Grundschulalter: Konzepte, Befunde und praktische Implikationen* (S. 91–104). Stuttgart: Kohlhammer.
- Troll, B., Pietsch, M. & Besser, M. (2020). Verhaltensbezogenes Engagement im Unterricht. Eine Analyse der Generalisierbarkeit und Zuverlässigkeit von Videobeobachtungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 0, 1–15. Abgerufen von <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000286> [21.12.2023].



ENGAGEMENT – Förderblatt



Auch wenn Schülerinnen und Schüler für eine Sache grundsätzlich motiviert sind und ein Ziel vor Augen haben, kann es sein, dass sie die erforderlichen Lernaktivitäten nicht konsequent und ausdauernd genug durchführen. Folgende Empfehlungen für den Unterricht können die **Volition** von Schülerinnen und Schülern fördern (Laux, 2006).

Förderempfehlung	Erklärung	Beispiele
Ziele im Alltag thematisieren und anstreben	Zielsetzungen im Alltag und die Wahrnehmung von Erfolgserlebnissen tragen einen wichtigen Teil zur Willensförderung bei. Wichtig ist hierbei die Ergebnisorientierung bei der Formulierung von konkreten Zielen.	Beim Morgenkreis besprechen die Schülerinnen und Schüler ihre Zielsetzungen, z. B.: „Am Dienstagnachmittag wiederhole ich die neuen Lernwörter in Deutsch, damit ich die Rechtschreibung in den Griff bekomme.“ In einem Abschlusskreis werden Erfolgserlebnisse reflektiert (siehe <i>Fragen für den Abschlusskreis</i>).
Ziele über Freizeitaktivitäten unterstützen	Im Zusammenhang mit entsprechenden Unterrichtsthemen kann immer wieder auf die Hobbys der Lernenden verwiesen werden, in denen die die Zielsetzung bereits gut gelingt.	Eine Zielformulierung könnte z. B. sein: „Ich möchte gerne den kommenden Wettbewerb im Turnverein gewinnen, darum bemühe ich mich auch im Turnunterricht sehr.“
Ziele im Unterricht anstreben	Indem man konkrete Zielsetzungen in den Unterricht einbezieht, lernen Schülerinnen und Schüler Vereinbarungen zu treffen und sich an diese auch zu halten, damit das Ziel erreicht wird.	In der Klasse werden Klassenämter vergeben, für die bestimmte Vereinbarungen gelten. Beispiel: Jede Woche ist eine andere Schülerin/ ein anderer Schüler Klassenordner. Das Ziel ist, die Klasse in Ordnung zu halten.
SMARTe Ziele formulieren	SMART formulierte Ziele sind spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch und terminiert .	Ein SMART formuliertes Ziel einer Schülerin/eines Schülers ist z. B.: „Ich übe heute in der Freiarbeitsstunde die 7er-Mal-Reihe mit dem 1x1-Brett und den Lernkärtchen. Am Schluss mache ich das Übungsblatt, das gebe ich dann ab.“
Ziele durch Lernmethoden entwickeln	Zielsetzungen können auch durch entsprechende Lernmethoden gefördert werden (siehe <i>Mein Lernraster</i> oder <i>Handouts zu Lernmotivation: Lernvereinbarung</i>).	Mit Hilfe eines Lernrasters können Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Ziele selbst zu entwickeln, ihre Handlungen zur Erreichung der Ziele zu planen und ihre Ergebnisse bzw. Fortschritte selbst zu kontrollieren.
Ziele setzen, um Prokrastination zu vermeiden	Realistische Zielsetzungen und eine Zeitplanung mit Pausen und ev. Belohnungen helfen dabei, Schwierigkeiten zu überwinden und die Umsetzung von Plänen nicht hinauszuschieben. Auch Rituale und eingespielte Routinen können helfen, Dinge zu Ende zu bringen.	In offenen Lernphasen trainieren Schülerinnen und Schüler, sich die Zeit einzuteilen und sich an Lernpläne zu halten. Ein hilfreiches Ritual könnte etwa das Feiern eines Ergebnisses im Unterricht sein.



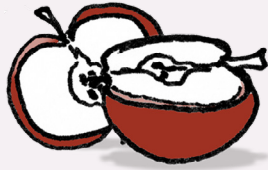
Die Förderung von Engagement steht in positiver Wechselwirkung mit den Einzelkompetenzen *Lernmotivation, Ausdauer, Lernstrategien, Selbstwirksamkeit, Selbstbehauptung* und *Kooperationsfähigkeit*, d. h., die Förderung dieser überfachlichen Kompetenzen wirkt sich positiv auf die Entwicklung von Engagement aus.

Basisliteratur

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement. Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. Abgerufen von <https://doi.org/10.3102/00346543074001059> [21.12.2023].
- Gaspard, H., Hasselhorn M., Nagengast, B. & Trautwein, U. (2018). Motivation und Volition im Schulalter: Einführung und Überblick. In H. Gaspard, U. Trautwein & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung von Motivation und Volition* (S. 1–3). Göttingen: Hogrefe. Abgerufen von https://pubengine2.s3.eu-central-1.amazonaws.com/preview/99.110005/9783840930010_preview.pdf [14.12.2023].
- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11, 101–120.
- Heckhausen, H., Gollwitzer, P. M. & Weinert, F. E. (Hrsg.). (1987). *Jenseits des Rubikon*. Berlin: Springer.
- Klingen, P. (2005). Schüler motivieren – Selbststeuerung fördern. *Sportunterricht* 54(4), 99–104.
- Kubesch, S. & Platz, F. (2018). Schüler mental stärken. Selbstreguliertes Lernen trainiert Willensstärke und fördert Selbstdisziplin. *PÄDAGOGIK*, 9, 28–31. Abgerufen von <https://www.iqesonline.net/lernen/ueberfachliche-kompetenzen/lernen-mit-methode/> [21.12.2023].
- Laux, H. (2006). *Schulerfolg und Lebenserfolg: Nachhaltiges Lernen durch Willensförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Micha, C. (2014). Schlüsselkompetenz Volition. *managerseminare*, 190, 62–66. Abgerufen von <http://www.management-innovation.com/download/Volition-Schlüsselkompetenz-managerseminare.pdf> [17.12.2023].
- Pelz, W. (2017). Umsetzungskompetenz als Schlüsselkompetenz für Führungspersönlichkeiten. In C. v. Au (Hrsg.), *Führung im Zeitalter von Veränderung und Diversity, Band 5* (S. 104–123). Berlin: Springer Verlag.
- Rheinberg, F. (2004). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stöger, H., Sonntag, C. & Ziegler, A. (2009). Selbstreguliertes Lernen in der Grundschule. In S. Wernke & F. Hellmich (Hrsg.), *Lernstrategien im Grundschulalter: Konzepte, Befunde und praktische Implikationen* (S. 91–104). Stuttgart: Kohlhammer.
- Troll, B., Pietsch, M. & Besser, M. (2020). Verhaltensbezogenes Engagement im Unterricht. Eine Analyse der Generalisierbarkeit und Zuverlässigkeit von Videobeobachtungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 0, 1–15. Abgerufen von <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000286> [21.12.2023].



ENGAGEMENT



Handouts



Hier finden Sie exemplarische Übungen und Förderempfehlungen zur Steigerung des Engagements bei Schülerinnen und Schülern. Die angebotenen Materialien sind folgendermaßen aufgebaut:

- Didaktische Hinweise und Anregungen für den Einsatz im Unterricht
- Druck- bzw. kopierfähiges Handout

Übungen zur Steigerung des Engagements

- Mein Lernraster
- Fragen für den Abschlusskreis
- Eisenhower-Prinzip

Engagement – Links zu Materialien von IQES online

- Sich selbst Aufträge geben
- „Smarties“ nutzen – Beispiele
- Portfolio und Lerndokumentationen

Mein Lernraster



Didaktische Hinweise

Material	Kopiervorlage <i>Engagement 1</i> , in A3-Format
Ziel	Schülerinnen und Schüler erhalten einen Einblick darüber, welche Ziele sie in einem Fach bereits erreicht haben und welche Ziele (Grob- und Feinziele) als nächstes anstehen. Schülerinnen und Schüler lernen, wie man in kleinen Schritten denkt und dabei trotzdem nicht den Überblick über das Gesamtbild verliert.
Sozialform	Einzelarbeit
Durchführung	<p>Der Lernraster stellt eine Übersicht über die zu erwerbenden Lernziele aus Schülerinnen-/Schüler-sicht dar. Die Anordnung in einer Matrix erlaubt sowohl einen schnellen Überblick über die zu erreichenden Ziele in Form von gewünschten Fähigkeiten als auch über die verschiedenen Ausprägungsstufen innerhalb dieser Fähigkeiten. Darüber hinaus ermöglicht der Lernraster die Planung der nächsten Aktivitäten, um Ziele anzusteuern:</p> <p>a) Der Lernraster kann gemeinsam mit der Klasse erstellt werden. In diesem Fall schreiben die Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit der Lehrperson in Zeilenrichtung auf, was sie lernen, und in Spaltenrichtung, wie gut sie dabei sind.</p> <p>b) Der Lernraster wird von der Lehrperson vorgefertigt und in der Klasse vergrößert aufgehängt. Die Schülerinnen und Schüler haben dann die Möglichkeit, bei jedem Lernziel einen Sticker hinzukleben, wenn sie der Meinung sind, dieses Ziel schon erreicht zu haben</p>
Hinweis	Wichtig ist, dass die Zielformulierungen mit „Ich kann ...“ beginnen. Das ermöglicht allen Beteiligten ein Erkennen der Lernfortschritte und motiviert zum Weiterlernen.

Quelle: Müller, A. (2007). *Wenn nicht ich, ...? Und weitere unbequeme Fragen zum Lernen in Schule und Beruf*. Bern: Hep Verlag.

		Anforderungsbereich				
		Wie gut kann ich das?				
Kompetenzbereich	Was möchte ich können?					

Reflexionsfragen



Didaktische Hinweise

Material	Kopien mit den 16 Impulsfragen (Kopiervorlage <i>Engagement 2A, 2B & 2C</i>) oder 16 ausgeschnittene und folierte Kärtchen (bei mehr Schülerinnen und Schülern kann man entweder doppelt kopieren oder zusätzliche Reflexionsfragen ergänzen).
Ziel	Schülerinnen und Schüler lernen sich und ihre Ziele selbst zu reflektieren.
Sozialform	Gesamte Klasse (im Sessel- oder Stehkreis)
Durchführung	<ol style="list-style-type: none"> Die Klasse trifft sich am Ende des Schultages im Kreis und reflektiert gemeinsam den Tag. <ul style="list-style-type: none"> Fragen: Was wurde heute gelernt, welche Schwerpunkte oder Aktivitäten gab es usw.? Wenn es Lern- oder Arbeitspläne gibt oder verschriftlichte Zielsetzungen/Vorsätze, sollte jede Schülerin/jeder Schüler vorher kurz Zeit zur Reflexion haben. In Form einer Blitzlichtrunde sagt jede/jeder Lernende ein bis drei Sätze zum heutigen Schultag. Eine A3-Kopie von Kopiervorlage <i>Engagement 2A & 2B</i> oder die einzelnen Kärtchen können als Impuls aufgehängt oder die Fragen vorher vorgelesen werden. <ol style="list-style-type: none"> Die Fragen auf den einzelnen Kärtchen können von der Lehrperson gezielt auf die Lernenden aufgeteilt (bzw. auch mündlich gestellt) werden. Die 16 Kärtchen (pro Schülerin/Schüler mindestens ein Kärtchen) liegen in der Mitte des Kreises – jede/jeder Lernende nimmt sich ein Kärtchen und äußert sich dazu (reihum). Die Lehrperson sucht eine Frage aus und jede/jeder Lernende äußert sich dazu, ggf. gibt es eine zweite oder dritte Runde mit einer anderen Frage.
Hinweis	<p>Eine Abschlussrunde kann ein wertvolles Ritual am Ende des Schultages werden.</p> <p>Ein täglicher Abschlusskreis sollte etwa 5–10 Minuten dauern. Ein größerer Abschlusskreis kann zum Beispiel einmal wöchentlich am Freitag stattfinden.</p> <p>Die Fragen können u. a. genutzt werden, um ...</p> <ul style="list-style-type: none"> Ergebnisse zu sichern und zu dokumentieren, neu Gelerntes anzuwenden und einzuüben, Ausblicke zu geben und für das weitere Lernen zu motivieren, organisatorische Fragen zu klären, Feedback einzuholen (zum Lernstand und zur Unterrichtsgestaltung), die Konzentrationsfähigkeit noch einmal anzuregen und sich mit Ritualen zu verabschieden.

Quelle: Kroll-Gabriel, S. (2019). *Morgenkreis in der Grundschule – so gehts! Anleitungen, Praxistipps & veränderbare farbige Materialien für den perfekten Start in den Schultag (1. bis 4. Klasse)*. Augsburg: Auer Verlag.

Fragen für den Abschlusskreis

 <p>Welche Note gibst du dem Schultag heute? Warum?</p> 	 <p>Welches Wie-Wort beschreibt den heutigen Schultag am besten für dich?</p> 
 <p>Welche Aufgaben hast du heute geschafft?</p> 	 <p>Welche Ziele hattest du für heute? Hast du sie eingehalten?</p> 
 <p>Wo hast du dir heute besonders viel Mühe gegeben?</p> 	 <p>Hättest du heute Hilfe bei einer Erklärung benötigt?</p> 
 <p>Wo waren heute deine Stolpersteine?</p> 	 <p>Was hast du heute Neues gelernt?</p> 

















Quelle: Kroll-Gabriel, S. (2019). *Morgenkreis in der Grundschule – so gehts! Anleitungen, Praxistipps & veränderbare farbige Materialien für den perfekten Start in den Schultag (1. bis 4. Klasse)*. Augsburg: Auer Verlag.

Fragen für den Abschlusskreis

 <p>Womit bist du heute besonders zufrieden?</p> 	 <p>Welche erfreulichen Rückmeldungen hast du heute erhalten?</p> 
 <p>Was möchtest du noch üben?</p> 	 <p>Was möchtest du morgen anders machen?</p> 
 <p>Was hat dich heute gestört?</p> 	 <p>Was hat dich heute besonders interessiert?</p> 
 <p>Welche Hausaufgaben musst du heute machen? (Wie lange wirst du ungefähr brauchen und wann möchtest du sie erledigen?)</p> 	 <p>Mit wem hast du heute gut zusammengearbeitet?</p> 

Quelle: Kroll-Gabriel, S. (2019). *Morgenkreis in der Grundschule – so gehts! Anleitungen, Praxistipps & veränderbare farbige Materialien für den perfekten Start in den Schultag (1. bis 4. Klasse)*. Augsburg: Auer Verlag.

Hier ist Platz für zusätzliche Reflexionsfragen

Quelle: Kroll-Gabriel, S. (2019). *Morgenkreis in der Grundschule – so gehts! Anleitungen, Praxistipps & veränderbare farbige Materialien für den perfekten Start in den Schultag (1. bis 4. Klasse)*. Augsburg: Auer Verlag.

Eisenhower-Prinzip¹



Didaktische Hinweise

Material	Kopiervorlage <i>Engagement 3</i>
Ziel	Schülerinnen und Schüler werden sich bewusst, welche Dinge wirklich wichtig und dringend sind, und lernen unwichtige „To-dos“ auszusortieren oder zu delegieren.
Sozialform	Gesamte Klasse, Einzelarbeit
Durchführung	<p>Mithilfe des Eisenhower-Prinzips ist es Lernenden möglich, ihre Aufgaben nach Wichtigkeit zu ordnen und zu organisieren. Dabei werden die Aufgaben in vier Kategorien eingeteilt: A-, B-, C- und D-Aufgaben.</p> <p>Bevor das Eisenhower-Prinzip im Unterricht eingesetzt werden kann, muss es mit den Lernenden besprochen werden. Im Anschluss sammeln die Lernenden alle ihre Aufgaben und ordnen diese dann dem Raster zu.</p> <p>Ein Beispiel, wie die Lehrperson vorgehen könnte:</p> <ol style="list-style-type: none"> Die Lehrperson klärt die Begriffskombinationen „wichtig“ und „dringend“ (am besten illustriert anhand konkreter Beispiele) <ul style="list-style-type: none"> <u>A – wichtig und dringend:</u> <ul style="list-style-type: none"> eine Hausaufgabe abgeben Lernwörter für eine Lernzielkontrolle üben <u>B – wichtig, aber nicht so dringend:</u> <ul style="list-style-type: none"> mit Freunden treffen Sport machen Zimmer aufräumen <u>C – nicht so wichtig, aber dringend:</u> <ul style="list-style-type: none"> die Katze füttern (Kann das dein Bruder machen?) Oma zum Geburtstag gratulieren den Kleiderschrank aussortieren <u>D – weder wichtig noch dringend:</u> <ul style="list-style-type: none"> Computerspiele spielen mit Freunden Sticker für das Stickeralbum tauschen Die Lehrperson teilt jeder Schülerin/jedem Schüler die Kopiervorlage <i>Engagement 3</i> aus. Die Schülerinnen und Schüler versuchen ihre Aufgaben in die Kategorien einzuordnen.
Hinweis	Mithilfe des Eisenhower-Prinzips kann einer Prokrastination vorgebeugt werden, da durch die Strukturierung das Abarbeiten von Aufgaben nach eigens eingestuften Prioritäten ermöglicht wird. (Beispiel: Es ist wichtiger und dringender, die Hausaufgabe fertigzustellen als alle Farbstifte, die man besitzt, zu suchen und zu spitzen).

Quelle: Lernen-heute.de. *Das Eisenhower-Prinzip*. Abgerufen von <https://www.lernen-heute.de/selbstmanagement-eisenhower.html> [22.12.2023].

¹ Die Methode ist nach dem ehemaligen US-Präsidenten Dwight D. Eisenhower benannt. Um seine Ziele zu erreichen, hatte der Präsident eine Methode, mit der er seine Aufgaben nach Wichtigkeit und Dringlichkeit organisierte.

Die To-do-Listen zeigen dir, was du alles erledigen musst.
 Bringe deine Aufgaben in eine Reihenfolge.



	Nicht dringend ...	Dringend!
Nicht wichtig ...	Aufgabe	Aufgabe
Wichtig!	Aufgabe	Aufgabe

Quelle: Lernen-heute.de. Das Eisenhower-Prinzip. Abgerufen von https://www.lernen-heute.de/selbstmanagement_eisenhower.html [22.12.2023].



ENGAGEMENT – Links zu Materialien

Links zu Materialien von IQES online

- **Sich selbst Aufträge geben**
<https://www.iqesonline.net/unterrichten/werkzeuge-kompetenzorientierter-unterricht/sich-selbst-auftraege-geben>
- **Smarties nutzen – Beispiele**
<https://www.iqesonline.net/unterrichten/werkzeuge-kompetenzorientierter-unterricht/sich-selbst-auftraege-geben>
- **Portfolio und Lerndokumentationen**
<https://www.iqesonline.net/unterrichten/werkzeuge-kompetenzorientierter-unterricht/portfolios-und-lern-dokumentationen>
 - Texte
 - Beispiele
 - Vorlagen

LERNMOTIVATION – Infoblatt



Items aus dem
Fragebogen zu
Lernmotivation



Die Schülerin/der Schüler hat Lust, **etwas Neues zu lernen**, ...

- möchte Dinge wirklich verstehen,
- strengt sich an, um sich zu verbessern, und
- interessiert sich für verschiedene Themen und Fächer.

*„Der sicherste Weg zum Erfolg ist immer,
es doch noch einmal zu versuchen.“*

Thomas A. Edison

Lernmotivation ist das Zusammenwirken aller Beweggründe (Motive), die Schülerinnen und Schüler veranlassen, ...

- eine Sache bzw. einen Zusammenhang zu verstehen,
- das eigene Wissen zu erweitern,
- eine Fähigkeit aufzubauen oder
- ein bestimmtes Ziel zu erreichen.

Schülerinnen und Schüler, die über eine hohe Lernmotivation verfügen, ...

- bauen länger und intensiver Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen in einem Gebiet auf (siehe Einzelkompetenz *Lernstrategien*),
- setzen sich eingehender mit dem jeweiligen Lernstoff auseinander (Prenzel, 1995) und
- erarbeiten sich aufgrund dessen oftmals bessere Noten.

Für die Entwicklung von Leistung können Motivation und der Glaube daran, mit der eigenen Anstrengungsbereitschaft etwas verändern zu können (siehe Einzelkompetenz *Selbstwirksamkeit*), **sogar wichtiger als hohe intellektuelle Fähigkeiten sein**. Schülerinnen und Schüler, die durchschnittliches Leistungsvermögen, aber hohe Motivation mitbringen, können genauso gute (und später unter Umständen sogar bessere) Leistungen erbringen wie (als) Lernende, die zwar hohe intellektuelle Fähigkeiten besitzen, bei denen die Lernmotivation aber schwächer ausgeprägt ist. (Duckworth & Seligman, 2005; Stamm, 2007).



Selbstbestimmungstheorie

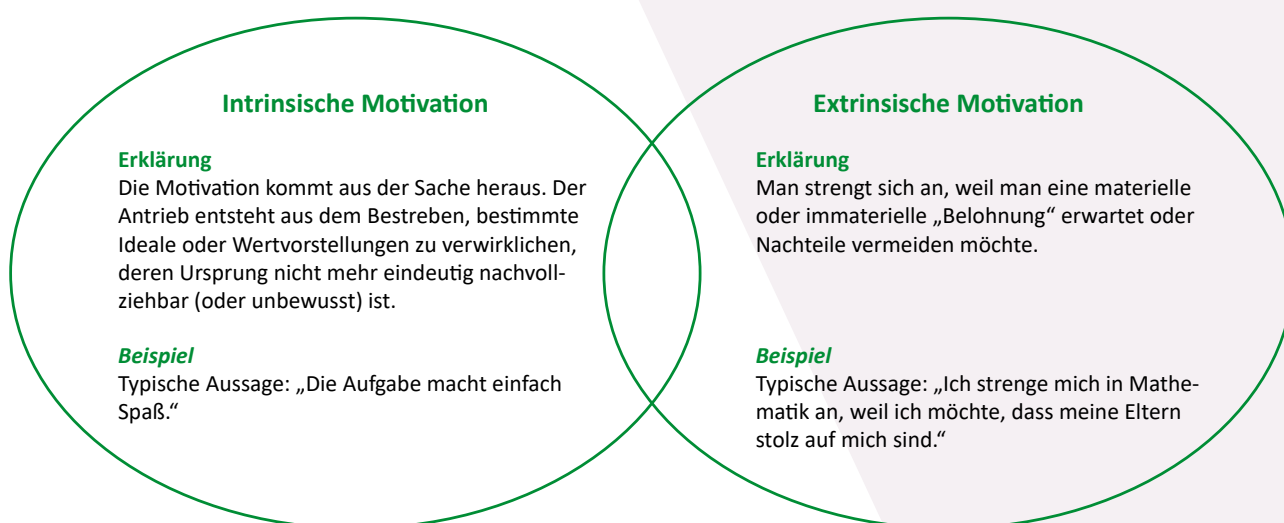
Gemäß der Selbstbestimmungstheorie müssen drei Grundbedürfnisse erfüllt sein, damit Lernende Motivation entwickeln und aufrechterhalten können. Diese sind das Bedürfnis nach **Autonomie**, **Kompetenz** und **sozialer Eingebundenheit** (Deci & Ryan, 1993):

- Unter **Autonomie** ist das Bedürfnis nach Kontrolle über das eigene Handeln zu verstehen bzw. das Bedürfnis, selbst entscheiden zu können, auf welchem Weg man ein Ziel erreichen möchte (siehe *Lernvereinbarung*).
- **Kompetenz** meint das Bedürfnis, sich in einem Aufgaben- bzw. Fachgebiet leistungsfähig zu fühlen und aufgrund dessen gewünschte Resultate zu erzielen.
- Unter **sozialer Eingebundenheit** ist das Bedürfnis nach Zugehörigkeit zu verstehen. Dies muss nicht zwingend immer die Einbindung in eine größere Gruppe (d. h. den Klassenverband), sondern kann auch manchmal nur die Beziehung zur Lehrperson sein, die Rückmeldung zu einem Lernergebnis gibt (siehe *Stärkentang[e]*).



Autonomie, **Kompetenz** und **soziale Eingebundenheit** beeinflussen die Ausprägung von intrinsischer und extrinsischer Motivation:

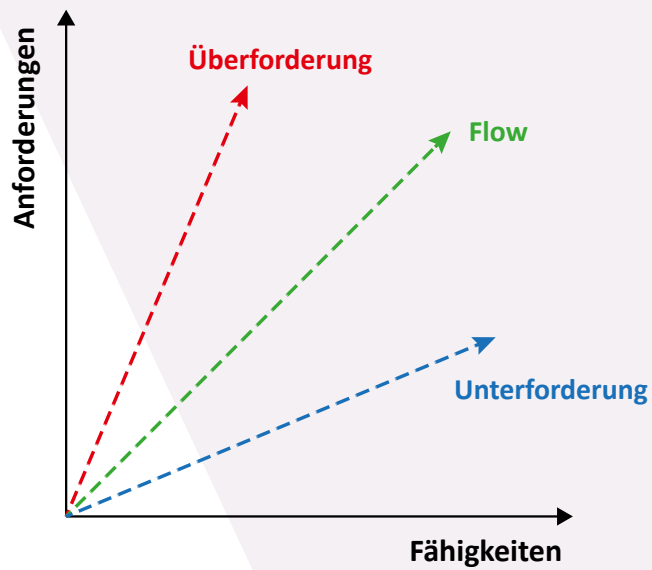
- **Intrinsische Motivation** liegt vor, wenn eine Schülerin/ein Schüler an einem bestimmten Thema von sich aus interessiert ist, Spaß und Freude an einem Aufgaben- bzw. Fachgebiet hat und deshalb etwas lernen und verstehen möchte.
- **Extrinsische Motivation** wird durch äußere Einflüsse hervorgerufen. Das kann etwa der Wunsch der Schülerin/des Schülers nach einer guten Note sein, die Hoffnung auf Anerkennung durch die Lehrperson, die Eltern oder die Klasse oder auch die Angst vor negativen Konsequenzen aufgrund einer schlechten Note. Auch soziale Motive, wie etwa das Bedürfnis, zu einer Gruppe zu gehören oder auch besser als andere sein zu wollen, sind von außen gesteuert (siehe *Tipps für mehr Motivation beim Lernen*).



Intrinsische und extrinsische Motivation nach Deci & Ryan, 1993.

Flow – weder Über- noch Unterforderung

Ein hohes Maß an intrinsischer Motivation führt zu **Flow**. Unter „Flow“ versteht man einen Zustand, bei dem Lernende in ihrer Tätigkeit völlig aufgehen und schlichtweg durch die Beschäftigung mit der Tätigkeit/dem Thema Zufriedenheit erleben (Csíkszentmihályi, 1997). Er entsteht, wenn Lernende weder unter- noch überfordert, d. h., die Anforderungen so hoch sind, dass sie die volle Konzentration verlangen, aber nicht so hoch, dass die Tätigkeit mühevoll wird.



Darstellung von Flow-Erleben zwischen Unter- und Überforderung.

Basisliteratur

Csikszentmihályi, M. (1997). *Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2017/11173/pdf/ZfPaed_1993_2_Deci_Ryan_Die_Selbstbestimmungstheorie_der_Motivation.pdf [19.12.2023].



Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. P. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939–944.

Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (2023). *Wege in der Begabungsförderung: Eine Methodensammlung für die Praxis*. Salzburg: Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig.

Prenzel, M. (1995). Zum Lernen bewegen. Unterstützung von Lernmotivation durch Lehre. *Blick in die Wissenschaft*, 4(7), 58–66.

Prenzel, M., Drechsel, B., Kliewe, A., Kramer, R. & Röber, N. (1998). *Informationen zu Lernmotivation, Autonomieunterstützung und Kompetenzunterstützung*. Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN).

Resch, C. (2021). Lern- und Leistungsmotivation. *Labyrinth*, 44, 19–22.

Rheinberg, F. (2010). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 375–380). Berlin: Springer.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 3–33). New York: University of Rochester Press.

Stamm, M. (2007). *Kluge Köpfe, goldene Hände. Überdurchschnittlich begabte Lehrlinge in der Berufsbildung*. Chur/Zürich: Rüegger Verlag.

LERNMOTIVATION – Förderblatt



Folgende exemplarische Maßnahmen können Lernmotivation fördern (Deci & Ryan, 1993; Prenzel, Drechsel, Kliewe, Kramer & Röber, 1998):

Bedürfnisse	Beispiele für Fördermaßnahmen
<p>Bedürfnis nach Autonomie unterstützen</p>	<p>Um das Bedürfnis nach Autonomie zu unterstützen, sollten Schülerinnen und Schüler in einem von der Lehrperson vorgegebenen Rahmen eigenständige Entscheidungen treffen können. Folgende exemplarisch genannte Methoden können hierzu hilfreich sein (Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung, 2023):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planarbeit/Wochenplan: Lernende entscheiden, zu welchem Zeitpunkt und in welcher Reihenfolge sie die Aufgaben erledigen. • Flipped classroom: Beim Flipped classroom erfolgt die Inputphase zu Hause und die Übung in der Schule. Lernende entscheiden, zu welchem Zeitpunkt und in welchem Tempo sie sich den Lernstoff aneignen. • Forschendes Lernen: Lernende entscheiden, zu welchem Thema sie in welchem Medium (Bücher, Zeitschriften, PC, Interviews usw.) recherchieren. • Zielvorgabe mit selbst gewähltem Lernprodukt: Lernende entscheiden, über welches „Produkt“ sie die erworbene Kompetenz zeigen, z. B. über Vortrag (mit oder ohne Visualisierung), Aufsatz, selbst produziertes Video, Podcast, Interview, Mindmap, Poster usw. • Lernvertrag: Ein Lernvertrag integriert viele verschiedene Entscheidungsebenen: Über Lernverträge können Lehrpersonen gemeinsam mit einzelnen Lernenden individuelle Lernziele, -methoden, -produkte und -zeiten sowie Leistungsrückmeldung vereinbaren (siehe <i>Lernvereinbarung</i>).
<p>Bedürfnis nach Kompetenz unterstützen</p>	<p>Lehrpersonen können Schülerinnen und Schüler in ihrem Bedürfnis nach Kompetenz folgendermaßen unterstützen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stärkeninventar: Mittels eines Stärkeninventars lernen Lernende ihre Fähigkeiten und Stärken kennen (siehe <i>Stärken-ABC</i>). • Stärkentag: Im Rahmen eines Stärkentags erhalten Lernende die Gelegenheit, sowohl ihre Lieblingsthemen/-hobbys vorzustellen, als auch ihre Stärken zu zeigen (siehe <i>Stärkentag[e]</i>). • Ergebnisportfolio: In einem Ergebnisportfolio können Lernende ihre für sie besten Arbeiten (Bilder, Aufsätze, Werkstücke, Leistungsüberprüfungen usw.) sammeln. • Differenzierung hinsichtlich der Lernziele: Während für noch unsichere Lernende das Setzen von kleinschrittigen Lernzielen und unmittelbare Rückmeldung günstig sind, bevorzugen leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler oftmals größer und weiter gesetzte Lernziele (siehe Einzelkompetenz <i>Selbstwirksamkeit</i>). • Erwartungshaltung: Lernende sind am ehesten motiviert, wenn hohe, aber nicht zu hohe Erwartungen in sie gesetzt werden. • Loben: Lernende profitieren vor allem durch spezifisches Lob für eine geleistete Tätigkeit/ein Resultat. Spezifisch wäre etwa Lob für Einsatz, Strategie, Ausdauer oder für einen bestimmten Aspekt im „Produkt“ (siehe <i>Video: Carol Dweck: Wirkung von Lob auf die Denkweise</i>).



Bedürfnisse	Beispiele für Fördermaßnahmen
<p>Bedürfnis nach sozialer Verbundenheit unterstützen</p>	<p>Lehrpersonen können das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit auf zwei Ebenen unterstützen: durch Stärkung der Beziehung der Lernenden untereinander und durch Stärkung der Beziehung zwischen sich selbst und der Klasse.</p> <p>Stärkung der Beziehung der Lernenden untereinander durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Förderung des Klassenklimas: Lernende reflektieren regelmäßig Entwicklungen im Klassenklima, z. B. durch Morgenkreis; Diskussionsrunden zu bestimmten Anlässen; durch eine monatliche Klassenratssitzung, die die Lernenden selbst organisieren (Vorsitz, Zeitwächter, Aufsicht, Kommunikationsregeln usw.). • unterschiedliche Sozialformen: Schülerinnen und Schüler lernen in unterschiedlichen Sozialformen (Gruppierung nach gleichem und unterschiedlichem Interesse, gleichem und unterschiedlichem Fähigkeitsniveau, gleichem und unterschiedlichem Geschlecht usw.). • regelmäßige Rückmeldung: Auch sehr selbstständig Lernende benötigen regelmäßige Rückmeldungen der Lehrperson (siehe <i>Kartenset für Motivationsstrategien</i>). <p>Stärkung der Beziehung zwischen Lehrperson und Klasse durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • persönliche Einbindung: z. B. Lehrperson beteiligt sich ebenfalls am Stärkentag und stellt ihr Lieblingsthema/-hobby vor. • das Zeigen der eigenen Lernmotivation: Lehrperson erzählt von früheren und aktuellen Lernerfahrungen.



Handouts

Basisliteratur

Csikszentmihályi, M. (1997). *Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2017/11173/pdf/ZfPaed_1993_2_Deci_Ryan_Die_Selbstbestimmungstheorie_der_Motivation.pdf [19.12.2023].



Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. P. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939–944.

Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (2023). *Wege in der Begabungsförderung: Eine Methodensammlung für die Praxis*. Salzburg: Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig.

Prenzel, M. (1995). Zum Lernen bewegen. Unterstützung von Lernmotivation durch Lehre. *Blick in die Wissenschaft*, 4(7), 58–66.

Prenzel, M., Drechsel, B., Kliewe, A., Kramer, R. & Röber, N. (1998). *Informationen zu Lernmotivation, Autonomieunterstützung und Kompetenzunterstützung*. Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN).

Resch, C. (2021). Lern- und Leistungsmotivation. *Labyrinth*, 44, 19–22.

Rheinberg, F. (2010). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 375–380). Berlin: Springer.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 3–33). New York: University of Rochester Press.

Stamm, M. (2007). *Kluge Köpfe, goldene Hände. Überdurchschnittlich begabte Lehrlinge in der Berufsbildung*. Chur/Zürich: Rüegger Verlag.

LERNMOTIVATION



Handouts



Hier finden Sie exemplarische Übungen und Förderempfehlungen zur Steigerung der Lernmotivation bei Schülerinnen und Schülern. Die angebotenen Materialien sind folgendermaßen aufgebaut:

- Didaktische Hinweise und Anregungen für den Einsatz im Unterricht
- Druck- bzw. kopierfähiges Handout

Übungen zur Steigerung der Lernmotivation

- Stärken-ABC
- Stärkentang(e)
- Lernvereinbarung
- Tipps für mehr Motivation beim Lernen
- Kartenset für Motivationsstrategien (IQES online)

Lernmotivation – Links zu Materialien von IQES online

- Fachartikel: Lernen, Motivation und Sozialklima
- Video: Carol Dweck: Wirkung von Lob auf die Denkweise
- Konzepte und Merkmale des Churer Modells

Stärken-ABC



Didaktische Hinweise

Material	Kopiervorlage <i>Lernmotivation 1</i> , Plakat, Stifte
Ziel	Schülerinnen und Schüler werden sich ihrer Stärken, Ressourcen und Interessen bewusst. Lehrpersonen erhalten neue Informationen über die Interessen ihrer Schülerinnen und Schüler.
Sozialform	Gesamte Klasse, Einzelarbeit
Durchführung	<ol style="list-style-type: none"> Die Lehrperson bespricht mit den Schülerinnen und Schülern, was unter Stärken, Fähigkeiten und persönlichen Ressourcen zu verstehen ist. Auf einem Plakat werden die Inhalte der Diskussion gesammelt. Hilfreiche Fragen dazu sind: <ul style="list-style-type: none"> Was bedeutet es für euch, stark zu sein? Was können starke Kinder? Gibt es Schwächen, die manchmal auch zu Stärken werden können? Was hilft euch, wenn es euch nicht gut geht? Jede Schülerin/jeder Schüler hat nun für sich Zeit, die ABC-Liste (Kopiervorlage <i>Lernmotivation 1</i>) auszufüllen. Die Ergebnisse werden im Plenum besprochen und die Listen im Klassenzimmer aufgehängt. In der Diskussion kann nochmals besprochen werden, welche Schwächen/Untugenden (z. B. Ungeduld) in anderen Kontexten Stärken sein können.
Hinweis	<p>Für jüngere bzw. unerfahrenere Schülerinnen und Schüler ist es ggf. schwierig, für jeden einzelnen Buchstaben einen Begriff zu finden. Folgende erleichternde Möglichkeiten gibt es:</p> <ul style="list-style-type: none"> Schülerinnen und Schüler befüllen nicht die gesamte ABC-Liste, sondern schreiben die Anfangsbuchstaben ihrer Namen (Vor- und/oder Nachnamen) auf und finden Begriffe für diese Buchstaben. Schülerinnen und Schüler können eine von der Lehrperson festgelegte Anzahl von Buchstaben auf der ABC-Liste streichen



Stärken-ABC

ABC-Liste über meine Stärken, Interessen und Ressourcen	
A	
B	
C	
D	
E	
F	
G	
H	
I	
J	
K	
L	
M	
N	
O	
P	
Q	
R	
S	
T	
U	
V	
W	
X	
Y	
Z	



- Was kann ich gut?
 - Was interessiert mich?
 - Wo oder wann bin ich sehr motiviert?
 - Wobei fühle ich mich gut?
 - Wer oder was hilft mir, wenn ich mich nicht so gut fühle und keine Lust aufs Lernen habe?
- Schreibe zu jedem Buchstaben ein passendes Wort (mit dem jeweiligen Anfangsbuchstaben).

Stärkentag(e)



Didaktische Hinweise

Material	Kopiervorlage <i>Lernmotivation 2</i> , Materialien für den Kurs
Ziel	Schülerinnen und Schüler entdecken mögliche Interessen und Stärken und erhalten durch die Rückmeldung neue Motivation für ihr Lernen.
Sozialform	Gesamte Klasse, Gruppenarbeit, Partnerarbeit
Durchführung	<p>An einem Stärkentag (im Sinne eines Ateliertages) werden die Stundenpläne und Klasseneinteilungen für einen Zeitraum von einem Tag bis zu mehreren Tagen aufgehoben und neu organisiert. Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, aus einem Angebot unterschiedlicher Kurse je nach persönlichem Interesse zu wählen. Ein Kurs kann dabei zwischen zwei Stunden und mehreren Tagen dauern. Stärkentage können so geplant werden, dass sie unter einem bestimmten Motto stehen.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Am Stärkentag bearbeiten die Schülerinnen und Schüler allein, in Partner- oder Gruppenarbeit verschiedene Aufgaben. 2. Die Lehrpersonen, welche die Kurse anbieten, beobachten die Schülerinnen und Schüler und geben am Ende des Tages Rückmeldung über die beobachteten Leistungen. Hier bestehen folgende Varianten: <ol style="list-style-type: none"> a) Die Lehrpersonen erhalten vorbereitete Beobachtungsbögen (Kopiervorlage <i>Lernmotivation 2</i>), in welche sie die Beobachtungen nach dem vorgegebenen Schema notieren. b) Je nach Klassengröße melden die Lehrpersonen ihren Schülerinnen und Schülern in Einzelgesprächen zurück, welche besonderen Interessen und Stärken sie an diesem Tag bei der/dem jeweiligen Lernenden beobachtet haben.
Hinweis	Ein Stärkentag bietet auch Lehrpersonen die Gelegenheit, ihre außerschulischen Interessen einzubringen und so Schülerinnen und Schüler als Vorbild hinsichtlich Stärken und Interessen zu dienen.

Beobachtungsbogen Stärkentag

Datum:

Schülerin/Schüler:

Kurs:

Thema:

Kompetenz		Anmerkung
Methodenkompetenz	Planungsfähigkeit	
	Problemlösefähigkeit	
	Präsentationsfähigkeit	
Selbstkompetenz	Selbsteinschätzung	
	Selbstständigkeit	
	Durchhaltevermögen und Anstrengungsbereitschaft	
Sozialkompetenz	Teamfähigkeit	
	Kommunikationsfähigkeit	
	Kritik- und Konfliktfähigkeit	

Lernvereinbarung



Didaktische Hinweise

Material	Kopiervorlage <i>Lernmotivation 3</i>
Ziel	Schülerinnen und Schüler erhalten durch Lernvereinbarungen die Möglichkeit der Mitbestimmung und Eigenverantwortung im Lernprozess. Die Lernenden erkennen, dass diese Eigenverantwortung beim Lernprozess mit der Pflicht einhergeht, die vertraglich gesetzten Lernziele auch bestmöglich zu erreichen.
Sozialform	Einzelarbeit
Durchführung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Schülerinnen und Schüler erhalten von der Lehrperson die Kopiervorlage <i>Lernmotivation 3</i>. Diese können sie individuell in einer Stunde oder im Lauf mehrerer Tage ausfüllen (Manche Punkte lassen sich oft nicht sofort klären.). 2. In der Lernvereinbarung halten die Schülerinnen und Schüler in Absprache mit der Lehrperson fest, welche Lernziele sie für eine Lerneinheit haben und welche Schritte sie setzen müssen, um ihr Ziel erreichen zu können. 3. In der Lernvereinbarung wird auch festgelegt, über welche Ressourcen die Schülerin/der Schüler verfügt oder welche Unterstützung von außen benötigt wird. 4. Wichtig ist am Ende die Unterschrift der Schülerin/des Schülers und der Lehrperson am Ende der Lernvereinbarung – dies steigert die Verbindlichkeit. <p>Je nach Zeitressourcen, Inhalt bzw. Eigenständigkeit der Schülerin/des Schülers kann die Lernvereinbarung individuell eine Stunde bis hin zu mehreren Tagen umfassen.</p>
Hinweis	<p>Es kann hilfreich sein Rituale einzuführen, um die Arbeit mit den Lernvereinbarungen zu gestalten. Damit sind feste Zeiträume, Gewohnheiten und Regeln gemeint, die bei den Schülerinnen und Schülern für Klarheit sorgen. Beispiele, wie solche Rituale aussehen können, sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einen „Beratertisch“ vorbereiten, bei dem die Schülerinnen und Schüler mit der Lehrperson die Inhalte der Lernvereinbarung besprechen • Vereinbarungen über eine regelmäßige Überprüfung treffen • „Zielpatenschaften“ zwischen Schülerinnen und Schülern gründen, die sich gegenseitig unterstützen • Ein Lerntagebuch einführen <p>Für eine erfolgreiche Zielerreichung ist es wichtig, dass die Zielsetzung wirklich ein Ziel vorgibt, dessen Erreichung die Schülerin/der Schüler anstrebt. Häufig haben Schülerinnen und Schüler sich bis dahin über ihre Ziele noch wenig Gedanken gemacht und den Nutzen von konkreten Zielformulierungen noch nicht erlebt.</p>



Tipps für mehr Motivation beim Lernen

Didaktische Hinweise

Material	Kopiervorlage <i>Lernmotivation 4A</i> , Kopiervorlage <i>Lernmotivation 4B</i> als Tipps auf Kärtchen oder einem Plakat
Ziel	Schülerinnen und Schüler lernen Strategien kennen, die zu mehr Lernmotivation führen.
Sozialform	Gesamte Klasse, Einzelgespräche
Durchführung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Lehrperson führt altersgerecht das Thema „Motivation“ ein und bespricht die einzelnen Tipps auf Kopiervorlage <i>Lernmotivation 4A</i> bzw. <i>Lernmotivation 4B</i> mit den Schülerinnen und Schülern (gesammelt oder schrittweise über einen längeren Zeitraum). 2. Gemeinsam können noch weitere Tipps gesammelt werden und es kann über motivierende Erfahrungen gesprochen werden. 3. Möglicher Abschluss: Jede Schülerin/jeder Schüler nennt einen Tipp, den sie/er als besonders nützlich empfindet und/oder der ggf. schon einmal geholfen hat.
Hinweis	<ul style="list-style-type: none"> • Die Anregungen können auch bei Schüler/innen- oder Elterngesprächen eingesetzt werden. • Der Tipp zur Belohnung sollte von der Lehrperson mit den Schülerinnen und Schülern besprochen werden – unter kleinen Belohnungen sind z. B. Sticker in das HÜ-Heft usw. zu verstehen.

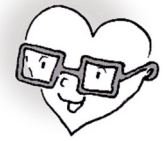
Tipps für mehr Motivation beim Lernen

- **Lernen** aus eigenem Antrieb – Lernen als Mittel zum Zweck

Macht mir etwas Spaß, dann braucht es keine Überwindung, es zu tun, die Freude daran weckt die Motivation.

Ich möchte die Schularbeit gut schaffen – die gute Note steigert die Motivation.

Versuche beides miteinander zu verbinden!



- **Begeisterung**

Versuche dich für die Sache zu interessieren – ein kniffliges Mathematikquiz zu knacken klingt spannender als eine schwierige Mathematikaufgabe zu erledigen.

Sei offen für Neues! Sei neugierig! Bleib dran!



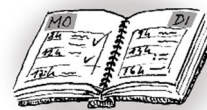
- **Ziel**

Viele kleine Ziele führen zu einem großen Ziel: Was hast du heute, die nächste Woche, das nächste Monat, dieses Schuljahr ... zu erledigen?



- **Planung**

Beginne rechtzeitig! Nimm dir nicht zu viel auf einmal vor und teile deine Aufgaben in kleine Portionen ein.



- **Nicht unter-, aber auch nicht überfordern**

Alles, was sehr leicht ist, wird bald langweilig – das brauchst du nicht zu üben.

Aufgaben, die zu schwierig sind, könnten dein Selbstbewusstsein schwächen – hole dir rechtzeitig Hilfe und Unterstützung.



- **Belohnung**

Wenn du dich einer Herausforderung gestellt und sie geschafft hast, dann hast du eine Belohnung verdient!

Aber Achtung – sei ehrlich – und belohne dich nicht für jede Selbstverständlichkeit bzw. Kleinigkeit!

Genieße deine Erfolge!



- **Einstellung/Selbstwert**

Gehe mit einer positiven Einstellung an die Arbeit heran: „Ich schaffe das!“



**Lernen aus eigenem Antrieb –
Lernen als Mittel zum Zweck**

Macht mir etwas Spaß, dann braucht es keine Überwindung, es zu tun, die Freude daran weckt die Motivation.
Ich möchte die Schularbeit gut schaffen – die gute Note steigert die Motivation.
Versuche beides miteinander zu verbinden!



Begeisterung

Versuche dich für die Sache zu interessieren – ein kniffliges Mathematikquiz zu knacken klingt spannender als eine schwierige Mathematikaufgabe zu erledigen.

Sei offen für Neues! Sei neugierig!
Bleibe dran!



Ziel

Viele kleine Ziele führen zu einem großen Ziel:
Was hast du heute, die nächste Woche, das nächste Monat, dieses Schuljahr ... zu erledigen?



Planung

Beginne rechtzeitig!
Nimm dir nicht zu viel auf einmal vor und teile deine Aufgaben in kleine Portionen ein.



Nicht unter-, aber auch nicht überfordern

Alles, was sehr leicht ist, wird bald langweilig – das brauchst du nicht zu üben.
Aufgaben, die zu schwierig sind, könnten dein Selbstbewusstsein schwächen – hole dir rechtzeitig Hilfe und Unterstützung.



Belohnung

Wenn du dich einer Herausforderung gestellt und sie geschafft hast, dann hast du eine Belohnung verdient!
Aber Achtung – ehrlich sein! – und dich nicht für jede Selbstverständlichkeit bzw. Kleinigkeit belohnen!



Genieße deine Erfolge!

Einstellung/Selbstwert

Geh mit einer positiven Einstellung an die Arbeit heran: „Ich schaffe das!“



Mein persönlicher Tipp

Hier ist noch Platz für deine eigenen Tipps an dich.

Kartenset für Motivationsstrategien



Didaktische Hinweise

Bsp. von der Online-Plattform IQES

Material	Kartenset (beidseitig kopiert, zugeschnitten, ev. laminiert) von www.iqesonline.net/lernen/lernen-lernen/lernstrategien
Ziel	Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie ihre Motivation positiv beeinflussen können.
Durchführung	<p>Die Karten können auf verschiedene Arten eingesetzt werden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Die Lehrperson bespricht Motivationsstrategien, die Schülerinnen und Schüler aktiv nutzen (z. B. mit dem Diagnoseinstrument „Welche Lernstrategien haben die Schüler zur Verfügung?“, siehe www.iqesonline.net/feedback/feedback-zum-lernen/anwendung-von-lernstrategien/) 2. Die Lehrperson stellt oder führt ausgewählte Motivationsstrategien vor: <ol style="list-style-type: none"> a) Anwenden und Trainieren der Motivationsstrategien in vielfältigen Settings b) Schrittweise Erweiterung des Repertoires c) Anleitung zur Selbstreflexion und Selbstregulierung des Lernens mit Hilfe der eingeführten Motivationskarten d) Peer-Feedback und wechselseitiges Coaching der Lernenden untereinander e) Lernberatung und formatives Feedback durch die Lehrperson (unter Nutzung des Kartensets)
Hinweis	<ul style="list-style-type: none"> • Auf IQES online werden die Motivationsstrategien den Lernstrategien zugeordnet, daher sind die Kärtchen <i>Motivationsstrategien</i> Teil des Kartensets <i>Lernstrategien</i>. Letztere werden auch im Kapitel <i>Lernstrategien</i> der Publikation vorgestellt. • Besonders empfehlenswert ist eine schulweite und stufenübergreifende Einführung. • Auch Lernplakate stehen auf www.iqesonline.net/lernen/lernen-lernen/lernstrategien zum Download zur Verfügung.

Kärtchen/Lernplakate zu den Motivationsstrategien

<p>Motivationsstrategien 42</p> <p>Durchhalten: Ich bleibe beharrlich bei der Sache, auch dann, wenn mich der Lernstoff nicht so interessiert.</p>  <p><small>IQES online</small></p>	<p>Motivationsstrategien 43</p> <p>Sich selbst belohnen: Wenn ich meine Ziele beim Lernen erreicht habe, belohne ich mich selbst mit etwas, das ich gern habe oder gern mache.</p>  <p><small>IQES online</small></p>	<p>Motivationsstrategien 44</p> <p>Dinge nicht aufschieben: Ich schiebe meine Aufgaben nicht auf, sondern packe sie an und bringe sie zu Ende.</p>  <p><small>IQES online</small></p>	
<p>Motivationsstrategien 45</p> <p>Sich bemühen: Ich strenge mich beim Lernen an, auch dann, wenn mir das Fach nicht so leicht fällt.</p>  <p><small>IQES online</small></p>	<p>Motivationsstrategien 46</p> <p>Kleine Erfolgserlebnisse schaffen: Ich versuche, mir kleine Erfolgserlebnisse zu schaffen und mir Gelingendes bewusst zu machen.</p>  <p><small>IQES online</small></p>	<p>Motivationsstrategien 47</p> <p>Nicht aufgeben: Wenn mir etwas nicht gut gelingt oder ich eine schlechte Note bekomme, lasse ich mich nicht entmutigen und setze mich beim nächsten Mal umso mehr ein.</p>  <p><small>IQES online</small></p>	<p>Motivationsstrategien 48</p> <p>Fehler hinnehmen: Ich halte mir vor Augen, dass Fehlermachen zum Lernen gehört und dass ich aus Fehlern lernen kann.</p>  <p><small>IQES online</small></p>

Quelle: www.iqesonline.net/lernen/lernen-lernen/lernstrategien



LERNMOTIVATION – Links zu Materialien

Links zu Materialien von IQES online

- **Fachartikel: Lernen, Motivation und Sozialklima**
<https://www.iqesonline.net/mediathek/suche/?search=Motivation>
- **Video: Carol Dweck: Wirkung von Lob auf die Denkweise**
<https://www.iqesonline.net/mediathek/suche/?search=Lernmotivation>
- **Konzepte und Merkmale des Churer Modells**
<https://www.iqesonline.net/unterrichtsentwicklung/unterrichtskonzepte-aus-iqes-partnerschulen/churer-modell/konzepte-und-merkmale>



AUSDAUER – Infoblatt



Items aus dem
Fragebogen zu
Ausdauer



Die Schülerin/der Schüler arbeitet ausdauernd und konzentriert, ...

- lässt sich nicht leicht ablenken und kann längere Zeit an einer Sache arbeiten,
- bringt Arbeiten zu Ende und
- macht weiter, auch wenn es schwierig wird oder etwas dazwischenkommt.

*„Ausdauer wird früher oder später belohnt –
meistens aber später.“*

Wilhelm Busch

Ausdauer bezieht sich im Kontext der überfachlichen Kompetenzen ...

- sowohl auf eine **längerfristige Anstrengungsbereitschaft**, die für das Verfolgen langfristiger Lernziele notwendig ist,
- als auch auf (zeitlich begrenzte) Ausdauer während einzelner **Konzentrationsphasen**.

Schülerinnen und Schüler mit Ausdauer können ...

- länger an Aufgaben arbeiten und trotz auftretender Ablenkungen, Widerstände oder Rückschläge durchhalten und Arbeiten zum Abschluss bringen und
- kurzfristige Anliegen zugunsten langfristiger oder wichtigerer Ziele zurückstellen. (Lambrich, 2015; Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly, 2007; Dweck, Walton & Cohen, 2014)

Ausdauer ist unabhängig von der Domäne (z. B. Sport, Musik, Mathematik) ein **entscheidender Faktor**, wenn es um das Erreichen hoher Leistungen geht und macht vielfach den Unterschied zwischen erfolgreichen und nicht erfolgreichen Personen mit vergleichbaren intellektuellen Fähigkeiten aus (Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly, 2007). Insbesondere **komplexe Ziele** (z. B. Bildungsabschlüsse, Qualifikation für Wettbewerbe, das Erlernen eines Instruments) können nur dann erreicht werden, wenn sie langfristig und trotz möglicher Unterbrechungen kontinuierlich verfolgt werden. (Mietzel, 2017)



Ein wichtiger Teilaspekt von Ausdauer ist **Konzentrationsfähigkeit**, welche Lernende benötigen, um **für einen gewissen Zeitraum** die gesamte **Aufmerksamkeit** auf eine bestimmte Aufgabe zu richten. Maria Montessori (1976) beschreibt etwa Phasen der konzentrierten Beschäftigung eines Kindes (ähnlich dem, was heute unter „Flow“ verstanden wird) als „**Polarisation der Aufmerksamkeit**“.

Die durchschnittliche Aufmerksamkeitsspanne variiert von Kind zu Kind, wird aber von Erwachsenen häufig überschätzt. Laut Schulpsychologie liegt die durchschnittliche Aufmerksamkeitsspanne von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe bei ca. 15–20 Minuten.

Alter	Durchschnittliche Aufmerksamkeitsspanne
5–7 Jahre	15 Minuten
7–10 Jahre	20 Minuten
10–12 Jahre	25 Minuten
12–14 Jahre	30 Minuten

Vgl. BMBWF, Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung, 2019

Faktoren, die die Konzentrationsfähigkeit beeinflussen, werden im *Förderblatt* angeführt.

Überfachliche Kompetenzen, die mit Ausdauer in enger Verbindung stehen, sind die Einzelkompetenz *Selbstwirksamkeit* und Selbstkontrolle.

- Menschen mit höherer **Selbstwirksamkeit** strengen sich mehr an und bringen mehr Ausdauer auf, um herausfordernde Aufgaben zu bewältigen (Bandura, 1986, in Mietzel, 2017).
- Unter **Selbstkontrolle** (auch Selbstdisziplin) versteht man die Fähigkeit, kurzzeitigen Verlockungen widerstehen zu können, um höhergestellte Ziele zu verfolgen. Schülerinnen und Schüler mit guter Selbstkontrolle sind in der Lage, **ihr Verhalten, ihre Emotionen und ihre Aufmerksamkeit zu regulieren**.

Basisliteratur

- BMBWF, Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung (Hrsg.). (2019). *Lernen lernen. Impulse für Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und Lehrkräfte*. Wien: BMBWF. Abgerufen von https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=190827_lernen_eltern_ew.pdf [16.01.2024]
- Duckworth, A. L. (2016). *Grit. Die neue Formel zum Erfolg. Mit Begeisterung und Ausdauer zum Ziel (deutschsprachige Ausgabe)*. München: C. Bertelsmann Verlag.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. & Kelly, D. R. (2007). Grit: *perseverance and passion for long-term goals*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101.
- Dweck, C. S., Walton, G. M. & Cohen, G. L. (2014). *Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning*. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation. Abgerufen von <https://ed.stanford.edu/sites/default/files/manual/dweck-walton-cohen-2014.pdf> [27.12.2023]
- Hammerer, F., Herbst, T. & Weinhäupl, W. (Hrsg.). (2020). *Montessori-Pädagogik. Das Kind im Mittelpunkt*. Wien: Jugend und Volk/Westermann Gruppe.
- Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) (2020). *Ansätze zur Stärkung überfachlicher Kompetenzen*. Abgerufen von https://www.schulfoerderung.de/ueko/downloads/AnsatzpunkteSt%C3%A4rkung_%C3%9CKO_201125.pdf [16.01.2024]
- Lambrich, H.-J. (2015). Charakter – Lernen – Unterricht: über Arbeitstugenden und Exzellenz als Ziele eines adaptiven Unterrichts. In K. Liebers et al. (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule* (S. 145–150). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Mietzel, G. (2017). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Montessori, M. (1976). *Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule*. Freiburg: Herder.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Ready to Learn – Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III)*. Paris: OECD.
- Rietzler, S. (n. d.). ADS/ADHS. Selbststeuerung: der Schlüssel zu einem erfolgreichen Leben? Abgerufen von <https://www.mit-kindern-lernen.ch/meine-schueler/ads-adhs/215-selbststeuerung-der-schluessel-zu-einem-erfolgreichen-leben> [07.01.2024]
- Sedlak, F. (2007). *Schule? Ja bitte! Ich lerne gerne! Lernförderungs-Tipps für Eltern, Erziehungsberechtigte, Lehrerinnen und Lehrer*. Wien: BMUK, Schulpsychologie-Bildungsberatung. Abgerufen von https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=10&sort=title&search%5Btext%5D=Lernen&offset=20 [07.01.2024]
- SRI International (2018). *Promoting Grit, Tenacity, and Perseverance: Critical Factors for Success in the 21st Century*. Menlo Park: SRI International. Abgerufen von <https://www.sri.com/publication/promoting-grit-tenacity-and-perseverance-critical-factors-for-success-in-the-21st-century/> [07.01.2024]
- Stahl, J., Rogl, S. & Bögl, E. (2019). *Handbuch mBETplus: Individuelles Coaching für begabte und leistungsmotivierte Jugendliche*. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. Abgerufen von <https://doi.org/10.1177/1529100611418056> [07.01.2024]
- Tough, P. (2012). *How children succeed: Grit, curiosity, and the hidden power of character*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.





AUSDAUER – Förderblatt

Ausdauer und Konzentration werden in der Schule vor allem **durch die tagtägliche Beschäftigung mit dem Lernstoff gefördert**. Das Unterrichtsetting soll Schülerinnen und Schülern Gelegenheiten bieten, ...

- „sich intensiv mit einem Thema zu beschäftigen und sich in Fragen und Aufgaben zu vertiefen. Dabei lernen sie, ihre Aufmerksamkeit zu lenken, sich zu konzentrieren und ausdauernd zu arbeiten“,
- die Erfahrung zu machen, „dass es sich lohnt und Zufriedenheit erzeugt, wenn man Dinge und Vorhaben erfolgreich zum Abschluss bringt“. (IfBQ, 2020)

Folgende Aspekte unterstützen die Förderung von Ausdauer bei Schülerinnen und Schülern:

Aspekt	Erklärung	Lehrpersonen unterstützen, indem sie ...
Selbstwirksamkeit	Positive Emotionen, ausgelöst durch echtes Interesse an einem Thema, das Aufgehen in einer Tätigkeit (Flow-Erlebnisse), Anerkennung von anderen und vor allem Erfolgserfahrungen, nachdem sich eine Schülerin/ein Schüler angestrengt hat, sind zentral, um Selbstwirksamkeit zu fördern (siehe Einzelkompetenz <i>Selbstwirksamkeit</i>).	<ul style="list-style-type: none"> • mit den Schülerinnen und Schülern Ursachenzuschreibungen für Erfolge und Misserfolge reflektieren, • Schülerinnen und Schülern den Anteil ihrer Anstrengungsbereitschaft aufzeigen. <p>Siehe auch <i>Handouts zur Einzelkompetenz Selbstwirksamkeit</i></p>
Mindset der Schülerinnen und Schüler	Menschen mit einem <i>growth mindset</i> arbeiten ausdauernder als solche, die ihre Leistungen auf unveränderbare (weil angeborene) Eigenschaften zurückführen (<i>fixed mindset</i>) (siehe Einzelkompetenz <i>Selbstwirksamkeit</i>).	<ul style="list-style-type: none"> • durch Haltung und explizite Informationen „growth mindset“ vermitteln und die Mythen rund um „fixed mindset“ aufklären, • verdeutlichen, dass sich das eigene Lernen und die eigenen Leistungen durch Konzentration und Ausdauer verbessern lassen und Schwierigkeiten, Fehler und Misserfolge zum Lernen dazugehören. <p>Siehe auch <i>Links zu Materialien von IQES online</i> und <i>Handouts zur Einzelkompetenz Selbstwirksamkeit</i></p>
Haltung der Lehrperson	Die Erwartungshaltungen der Lehrperson beeinflussen das Mindset von Schülerinnen und Schülern und somit auch deren Lernverhalten. Studien zeigen, dass hohe Erwartungen <i>besonders in den ersten Schuljahren</i> effektiv sind (im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung). Lehrpersonen mit hohen Erwartungen an ihre Schülerinnen und Schüler geben diesen durchschnittlich mehr Aufmerksamkeit, mehr positives konstruktives Feedback und ermutigen sie öfter (Dweck et al., 2014).	<ul style="list-style-type: none"> • bewusst die eigenen Erwartungshaltungen an ihre Schülerinnen und Schüler reflektieren.



Aspekt	Erklärung	Lehrpersonen unterstützen, indem sie ...
Lernzielsetzungen	Wenn Schülerinnen und Schüler ein für sie sinnhaftes, konkretes und erreichbares Ziel vor Augen haben, fällt es ihnen leichter, ausdauernd zu sein und aktuelle Hindernisse zu überwinden (siehe Einzelkompetenzen <i>Selbstreflexion</i> und <i>Engagement</i>).	<ul style="list-style-type: none"> • folgende Aspekte beim Setzen von Lernzielen berücksichtigen: <ul style="list-style-type: none"> – Lernende sollten eine Relevanz für die eigene Lebenswelt erkennen. – Herausforderungen und hohe Anforderungen sollten von den Schülerinnen und Schülern als solche wahrgenommen und gleichzeitig als überwindbar und erreichbar empfunden werden. – Komplexere Ziele sollten in Teilziele unterteilt werden. <p><i>Siehe Mein zukünftiges Ich, Auch der längste Weg beginnt mit dem ersten Schritt und Handouts zur Einzelkompetenz Selbstwirksamkeit</i></p>
Gestaltung der Lernumgebung und der Materialien	Unterrichtssettings und -materialien, die die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler anregen, fördern gleichzeitig auch deren Konzentration und Ausdauer.	<ul style="list-style-type: none"> • Lernende dabei unterstützen, durch ein breites Angebot Interessen und Leidenschaft(en) auszubilden („Teaching for falling in love“ [Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011]), • offene und differenzierende Lernformen und Unterrichtssettings anbieten wie Stationenbetrieb, Selbstreguliertes Lernen, Problemorientiertes Lernen, Kooperatives Lernen, Forschendes Lernen usw. (siehe Links zu <i>Materialien von IQES online</i>).
Lernen am Modell („peer modeling“)	Wenn Schülerinnen und Schüler an ihrer eigenen Leistungsfähigkeit in einem Gebiet zweifeln, kann das gemeinsame Lernen mit Peers hilfreich sein (siehe Einzelkompetenz <i>Kooperationsfähigkeit</i>).	<ul style="list-style-type: none"> • leistungsschwächere oder unsichere Schülerinnen und Schüler mit solchen, die bei schwierigen Aufgaben (trotz wiederholter Fehlschläge) Ausdauer zeigen und dadurch schließlich Erfolge erzielen, zusammenschließen (Mietzel, 2017).
Konzentration	Die Konzentration von Schülerinnen und Schülern wird von folgenden Bedingungen beeinflusst: <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklungs- und Reifestand • Lernumgebung • aktuelle physische und psychische Situation, Stimmung und Bedürfnisse • Interesse und Motivation • Schwierigkeitsniveau der Aufgabe (BMBWF, Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung, 2019; Sedlak, 2007) 	<ul style="list-style-type: none"> • bei der Planung von Aufgaben folgende Fragen berücksichtigen: <ul style="list-style-type: none"> – Wie lang ist die maximale Aufmerksamkeitsspanne in diesem Alter? – Ist die Schülerin/der Schüler hungrig oder durstig? Braucht es eine Bewegungspause oder eine Aktivierungsübung? – Geht es der Schülerin/dem Schüler gut? Hat sie/er Stress, Sorgen oder Ängste? – Hat die Schülerin/der Schüler eine (vielleicht noch nicht diagnostizierte) Hör- oder Sehbeeinträchtigung? – Welche Interessen hat die Schülerin/der Schüler und wie lassen sich diese im Unterricht berücksichtigen? – Wie ist die Lernumgebung? Wird die Schülerin/der Schüler abgelenkt?



Handouts



Handouts

Aspekt	Erklärung	Lehrpersonen unterstützen, indem sie ...
Konzentration (Fortsetzung)		<ul style="list-style-type: none"> - Weiß die Schülerin/der Schüler, warum sie/er diese Aufgabe machen soll? - Traut sich die Schülerin/der Schüler zu, die Aufgabe zu schaffen? Wie ist ihre/seine Selbstwirksamkeitserwartung? - Ist die Aufgabe so schwer, dass die Schülerin/der Schüler überfordert ist? Ist die Aufgabe so leicht, dass sie keinen Anreiz bietet? Wo steht die Schülerin/der Schüler und was braucht sie/er als Nächstes (<i>Scaffolding</i>)? Welche Möglichkeiten der Differenzierung gibt es? - Wechseln sich – falls nötig – Phasen der intensiven Konzentration mit Entspannungsphasen ab? <ul style="list-style-type: none"> • Strategien zur Selbstkontrolle aufzeigen, z. B. sich selbst laut vorsagen, was man tun soll; „Wenn-dann-Pläne“ entwickeln (z. B.: Immer, wenn Beni mir während der Freiarbeit etwas erzählen will, dann sage ich: „Sag es mir in der Pause.“). • Strategien zum Umgang mit Stress oder negativen Gefühlen vermitteln (z. B. Gefühle erkennen und aussprechen, Entspannungs- und Achtsamkeitsübungen). <p>Siehe <i>Konzentrationsübungen und -spiele für zwischendurch</i>, Links zu <i>Materialien von IQES online</i> und <i>Handouts zur Einzelkompetenz Lernstrategien</i></p>
Soziale Zugehörigkeit	Ein wichtiger Faktor, der beeinflusst, ob Schülerinnen und Schüler ausdauernd engagiert arbeiten, ist das Gefühl der sozialen Zugehörigkeit. (Dweck et al., 2014)	<ul style="list-style-type: none"> • den Klassenzusammenhalt fördern und allen Schülerinnen und Schülern ein Gefühl der sozialen Verbundenheit ermöglichen (siehe Einzelkompetenz <i>Lernmotivation</i>).



Handouts

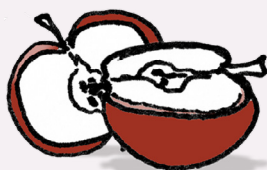
Basisliteratur

- BMBWF, Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung (Hrsg.). (2019). *Lernen lernen. Impulse für Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und Lehrkräfte*. Wien: BMBWF. Abgerufen von https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=190827_lernen_eltern_ew.pdf [16.01.2024]
- Duckworth, A. L. (2016). *Grit. Die neue Formel zum Erfolg. Mit Begeisterung und Ausdauer zum Ziel (deutschsprachige Ausgabe)*. München: C. Bertelsmann Verlag.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. & Kelly, D. R. (2007). Grit: *perseverance and passion for long-term goals*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101.
- Dweck, C. S., Walton, G. M. & Cohen, G. L. (2014). *Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning*. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation. Abgerufen von <https://ed.stanford.edu/sites/default/files/manual/dweck-walton-cohen-2014.pdf> [27.12.2023]
- Hammerer, F., Herbst, T. & Weinhäupl, W. (Hrsg.). (2020). *Montessori-Pädagogik. Das Kind im Mittelpunkt*. Wien: Jugend und Volk/Westermann Gruppe.
- Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) (2020). *Ansätze zur Stärkung überfachlicher Kompetenzen*. Abgerufen von https://www.schulfoerderung.de/ueko/downloads/AnsatzpunkteSt%C3%A4rkung_%C3%9CKO_201125.pdf [16.01.2024]
- Lambrich, H.-J. (2015). Charakter – Lernen – Unterricht: über Arbeitstugenden und Exzellenz als Ziele eines adaptiven Unterrichts. In K. Liebers et al. (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule* (S. 145–150). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Mietzel, G. (2017). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Montessori, M. (1976). *Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule*. Freiburg: Herder.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Ready to Learn – Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III)*. Paris: OECD.
- Rietzler, S. (n. d.). ADS/ADHS. Selbststeuerung: der Schlüssel zu einem erfolgreichen Leben? Abgerufen von <https://www.mit-kindern-lernen.ch/meine-schueler/ads-adhs/215-selbststeuerung-der-schlüssel-zu-einem-erfolgreichen-leben> [07.01.2024]
- Sedlak, F. (2007). *Schule? Ja bitte! Ich lerne gerne! Lernförderungs-Tipps für Eltern, Erziehungsberechtigte, Lehrerinnen und Lehrer*. Wien: BMUK, Schulpsychologie-Bildungsberatung. Abgerufen von https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=10&sort=title&search%5Btext%5D=Lernen&offset=20 [02.01.2024]
- SRI International (2018). *Promoting Grit, Tenacity, and Perseverance: Critical Factors for Success in the 21st Century*. Menlo Park: SRI International. Abgerufen von <https://www.sri.com/publication/promoting-grit-tenacity-and-perseverance-critical-factors-for-success-in-the-21st-century/> [07.01.2024]
- Stahl, J., Rogl, S. & Bögl, E. (2019). *Handbuch mBETplus: Individuelles Coaching für begabte und leistungsmotivierte Jugendliche*. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. Abgerufen von <https://doi.org/10.1177/1529100611418056> [07.01.2024]
- Tough, P. (2012). *How children succeed: Grit, curiosity, and the hidden power of character*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.





AUSDAUER



Handouts

Hier finden Sie exemplarische Übungen und Förderempfehlungen zur Stärkung der Ausdauer bei Schülerinnen und Schülern. Die angebotenen Materialien sind folgendermaßen aufgebaut:

- Didaktische Hinweise und Anregungen für den Einsatz im Unterricht
- Druck- bzw. kopierfähiges Handout

Übungen zur Steigerung der Ausdauer

- Mein zukünftiges Ich
- Auch der längste Weg beginnt mit dem ersten Schritt
- Konzentrationsübungen und -spiele für zwischendurch

Ausdauer – Links zu Materialien von IQES online

- Mindset: lernfreundliche Haltungen entwickeln
- Das Churer Modell
- Lernaufgaben, die Konzentration und Ausdauer fördern
- Book Creator; Spark und iMovie: zwei Apps als Beispiele für digitale Unterrichtsprojekte, die ausdauerndes Arbeiten fördern
- Förderung der Konzentration durch Bewegung(-spausen)
- Förderung der Konzentration und Ausdauer durch integrierten Musikunterricht

Mein zukünftiges Ich



Didaktische Hinweise

Material	Kopiervorlage <i>Ausdauer 1A</i> oder <i>1B</i> für jede Schülerin/jeden Schüler
Ziel	Schülerinnen und Schüler reflektieren ihre Überzeugungen über ihr „zukünftiges Ich“ – wer und wie sie werden könnten. Dies stärkt das Zielbewusstsein und ihre Ausdauer.
Sozialform	Einzelarbeit, gesamte Klasse
Durchführung	<p>Übungen, die den Schülerinnen und Schülern helfen, sich vorzustellen, sowohl in der Schule als auch später erfolgreich zu sein, können besonders effektiv zur Förderung von Ausdauer beitragen.</p> <p>In dieser Übung stellen sich Schülerinnen und Schüler ihr gewünschtes zukünftiges Ich vor, schreiben über Hindernisse, die ihnen im Weg standen, und wie sie diese überwunden haben und legen Ziele zur Verwirklichung dieses zukünftigen Ichs fest.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jede Schülerin/jeder Schüler bekommt die Kopiervorlage <i>Ausdauer 1A</i> oder <i>1B</i> (siehe Hinweise). 2. Der Arbeitsauftrag wird besprochen und eventuelle Fragen werden geklärt. 3. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich ihr zukünftiges Ich möglichst genau und bildlich vorstellen, es geht um eine gewünschte Version des zukünftigen Ichs. 4. Wenn die Schülerinnen und Schüler das Handout ausgefüllt haben, kann jede/jeder (freiwillig) ihr/sein zukünftiges Ich vorstellen bzw. den Brief vorlesen. Ziele, mögliche Hindernisse und Wege zum persönlichen Erfolg können gemeinsam besprochen werden.
Hinweis	<ul style="list-style-type: none"> • Kopiervorlage <i>Ausdauer 1A</i>: Diese Übung ist ein Brief an das zukünftige Ich. Die Lehrperson kann die Briefe in Kuverts geben, aufheben und am Ende der Volksschulzeit an die Schülerinnen und Schüler übergeben. • Kopiervorlage <i>Ausdauer 1B</i>: Hier liegt der Schwerpunkt auf der Verwirklichung der Ziele auf dem Weg zum gewünschten Ich. Die Kopien können in der Klasse aufgehängt werden. Die Schülerinnen und Schüler können sich auch selbst zeichnen. <p>Bei beiden Varianten kann der Endpunkt adaptiert werden (z.B. Ende der Volksschulzeit, Ende der Schulpflicht, mit 19 Jahren usw.).</p>

Name: _____ Datum: _____

Ein Brief von mir für mich

Schreib einen Brief in die Zukunft – an dein zukünftiges Ich.

- Wie stellst du dir dein Leben in zehn Jahren vor? Gehst du noch zur Schule? Arbeitest du? Studierst du vielleicht?
- Was wird gleich sein, was wird sich geändert haben?
- Welche Ziele wirst du geschafft haben, wo warst du erfolgreich?
- Was ist für dich momentan anstrengend und mühsam? Wie wirst du das geschafft haben? Wer oder was hat dir dabei geholfen?

Natürlich kannst du dir auch zusätzliche Fragen, Wünsche und Vorstellungen ausdenken. Du kannst den Brief in ein Kuvert geben und entweder daheim aufheben oder deiner Lehrerin/deinem Lehrer zur Verwahrung geben!



Ort, Datum: _____

Liebe/r zukünftige/r _____!

Wenn du das liest, bist du ... Jahre alt. Ich denke, du ...

Deine/e _____

Name: _____ Datum: _____


Mein (gewünschtes) zukünftiges Ich

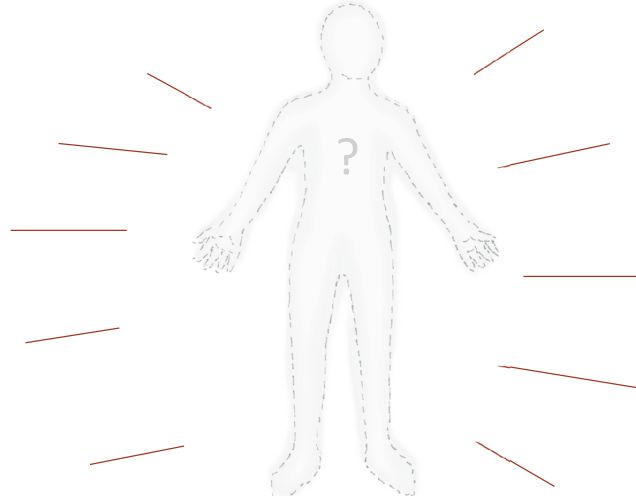
Stell dir vor, du bist _____ (5/10) Jahre älter.

1. Beschreibe dein zukünftiges Ich:

- Wer/was bist du geworden? Was hat sich geändert?
- Welche Schule(n) hast du abgeschlossen? Besuchst du eine Hochschule? Arbeitest du?
- Worauf bist du stolz? Was hast du geschafft/erreicht?
- Was war schwierig in den letzten Jahren? Wie bist du mit den Herausforderungen umgegangen?
- Welche Ziele hast du erreicht? Wie hast du sie erreicht?

Sammele alle Ideen rund um die Figur (wie in einer Mindmap)!

 Das bin ich in ____ Jahren



2. Wie kannst du dieses zukünftige Ich werden? Welche konkreten Ziele zur Verwirklichung dieses zukünftigen Ichs hast du?



Auch der längste Weg beginnt mit dem ersten Schritt



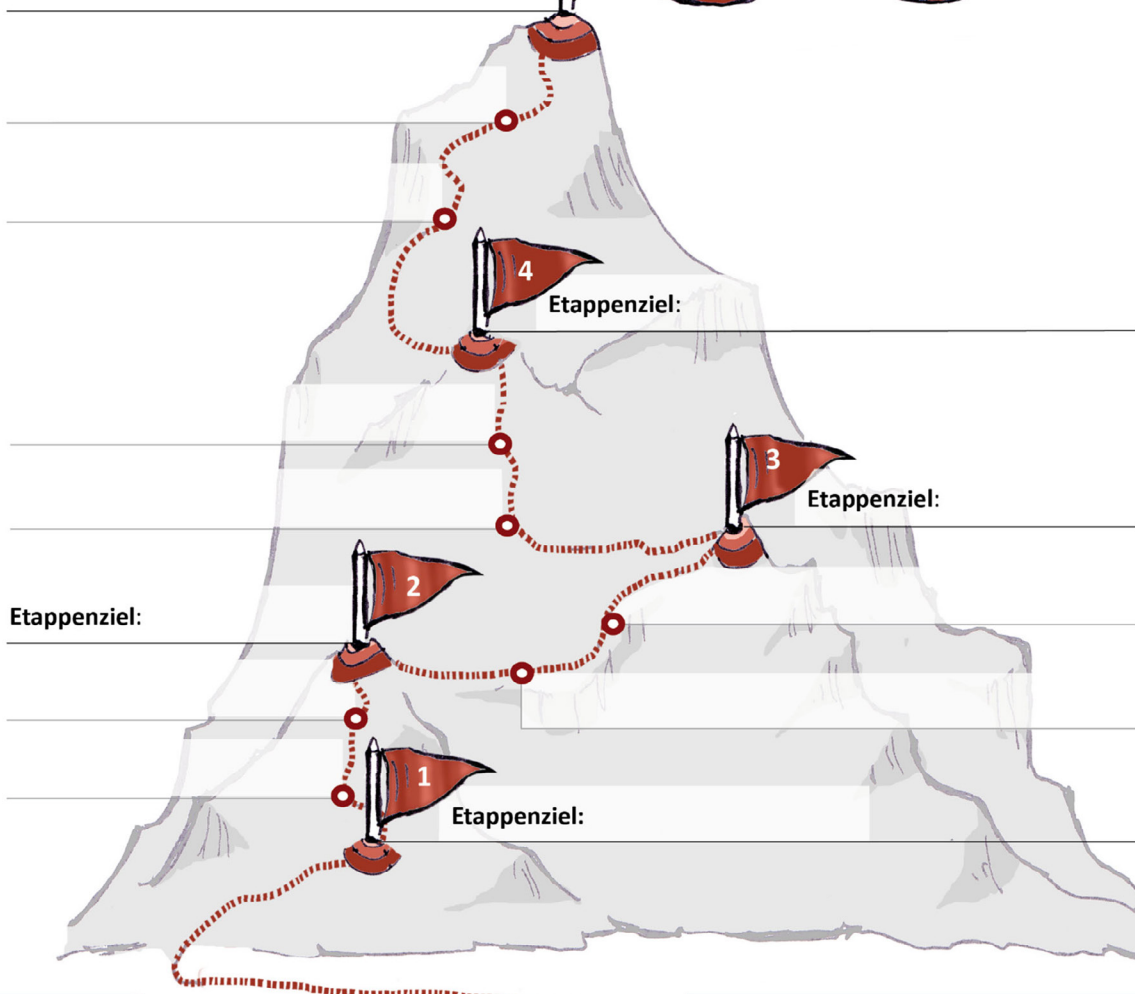
Didaktische Hinweise

Material	Kopiervorlage <i>Ausdauer 2</i> für jede Schülerin/jeden Schüler
Ziel	Schülerinnen und Schüler arbeiten ausdauernd an einem komplexen/langfristigen Ziel.
Sozialform	Einzelarbeit, gesamte Klasse
Durchführung	<p>Komplexe Ziele scheinen oft unerreichbar, wodurch sich die Gefahr ergibt, dass man bei Schwierigkeiten vorschnell aufgibt. Teilt man das komplexe Fernziel jedoch in mehrere realistische Unterziele (Etappen), fördert dies die Motivation und Ausdauer, da diese Unterziele leichter zu erreichen sind. Das Erreichen jeder Etappe/jedes Unterziels sollte als kleiner Erfolg gefeiert werden.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Die Lehrperson teilt pro Schülerin/Schüler ein Arbeitsblatt aus (Kopiervorlage <i>Ausdauer 2</i>). 2. Sie erklärt die Sinnhaftigkeit von Zwischenzielen, z. B. anhand eines Vergleichs mit einer langen (mehrtägigen) Wanderung. 3. Die Schülerinnen und Schüler tragen nun das große Ziel (siehe Hinweis) ein und überlegen, bis wann das Ziel erreicht werden soll. Je nach Einsatz der Übung können alle das gleiche Ziel oder unterschiedliche Ziele haben. 4. Nun überlegen die Schülerinnen und Schüler, in welche konkreten Teilziele sie das große Ziel unterteilen können. Sie sollten mindestens vier Teilziele finden, es können aber natürlich auch weitere eingetragen werden. Für etwaige Notizen ist unten am Arbeitsblatt Platz. 5. Die Schülerinnen und Schüler überlegen, wann sie die Teilziele realistischerweise erreichen können/sollen und tragen die jeweilige Frist ein. Sinnvoll ist eine zeitlich annähernd gleichmäßige Verteilung. 6. In Einzelgesprächen oder im Plenum werden die Ziele besprochen. Die Lehrperson kann ihre Einschätzung abgeben, ob die Formulierung auch konkret genug und die Einteilung realistisch/schaffbar ist. (Nimmt man sich zu viel oder zu wenig vor, ist dies nicht motivierend – ggf. werden die Ziele oder Fristen adaptiert.) 7. Werden individuelle Ziele in der Klasse besprochen, schafft das Verbindlichkeit und hilft beim Durchhalten. Klassenkolleginnen und -kollegen können sich so gegenseitig bei Vorhaben unterstützen. 8. Zur Erinnerung können die Arbeitsblätter mit den Bergen aufgehängt oder in eine Mappe gegeben werden, bis das große Ziel erreicht wurde.
Hinweis	Die Übung kann bei individuellen Gesprächen oder mit der gesamten Klasse und auch bei diversen Zielsetzungen eingesetzt werden: z. B. Lesen eines Buches, Vorbereitung auf einen Test, Verbesserung einer Note, Absolvieren eines größeren Projekts usw.

Auch der längste Weg beginnt mit dem ersten Schritt

Name: _____ Datum: _____

Großes Ziel:



Wann?

Hier ist Platz für Notizen:

Konzentrationsübungen und -spiele für zwischendurch



Konzentrationsfähigkeit ist ein Entwicklungs- und Reifungsprozess und wird im schulischen Alltag beim Lernen trainiert (siehe *Info-* und *Förderblatt Ausdauer*). Im Folgenden werden einige lustbetonte, offene und differenzierte Aufgaben und Spiele für zwischendurch beschrieben. Sie fördern die Fähigkeit der Lernenden, die gesamte Aufmerksamkeit auf etwas auszurichten und können fachunabhängig in diversen Schulstunden eingebaut werden.

Den eigenen Schulweg möglichst genau beschreiben

Schülerinnen und Schüler beschreiben (z. B. in Partner- oder Gruppenarbeit) möglichst detailreich den eigenen Schulweg. Dies trainiert die Konzentrations- und Erinnerungsfähigkeit sowie sprachliche Fähigkeiten.



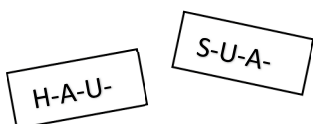
- Variante A: einen bestimmten Gegenstand beschreiben
- Variante B: ein (abstraktes) Bild möglichst detailreich beschreiben; die Partnerin/der Partner zeichnet, was sie/er hört (Vorschläge Kopiervorlagen *Ausdauer 3A, B & C*).



Sich ein Bild einprägen und beschreiben

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten zu zweit. Schülerin/Schüler A erhält ein Bild (Vorschläge Kopiervorlagen *Ausdauer 3A, B & C*) und prägt sich das Motiv mit möglichst vielen Details in einer Minute ein. Dann nimmt Schülerin/Schüler B das Bild (sodass es A nicht sieht) und Schülerin/Schüler A versucht, sich an möglichst viele Details zu erinnern. Schülerin/Schüler B kontrolliert, ob die beschriebenen Details stimmen (man kann auch „Treffer“ zählen). Dann werden die Rollen getauscht (mit einem anderen Bild).

(Rückwärts) buchstabieren



Die Schülerinnen und Schüler arbeiten zu zweit. Schülerin/Schüler A schreibt ein einfaches Wort mit 3–4 Buchstaben auf (für B nicht sichtbar) und sagt es laut. Schülerin/Schüler B buchstabiert es, A kontrolliert und verbessert gegebenenfalls. Dann werden die Rollen getauscht. Die Wörter werden, wenn sie richtig buchstabiert wurden, immer um einen Buchstaben länger.

- Variante A: Schülerinnen und Schüler, die gut buchstabieren können, können versuchen, etwas längere Wörter rückwärts zu buchstabieren. „Profis“ können versuchen, einen einfachen kurzen Satz rückwärts zu buchstabieren.
- Variante B: Die Lehrperson teilt aktuelle Lernwörter aus, die (rückwärts) buchstabiert werden sollen.

Sich „rückwärts erinnern“

Dies ist eine Übung, die sich gut dazu eignet, eine Schulstunde Revue passieren zu lassen: Im Sesselkreis (oder auch in Kleingruppen oder zu zweit) erzählt jeweils eine Schülerin/ein Schüler, was in dieser Stunde geschehen ist, was sie/er gelernt hat usw. – jedoch in umgekehrter Reihenfolge.

Ein Buch verkehrt lesen

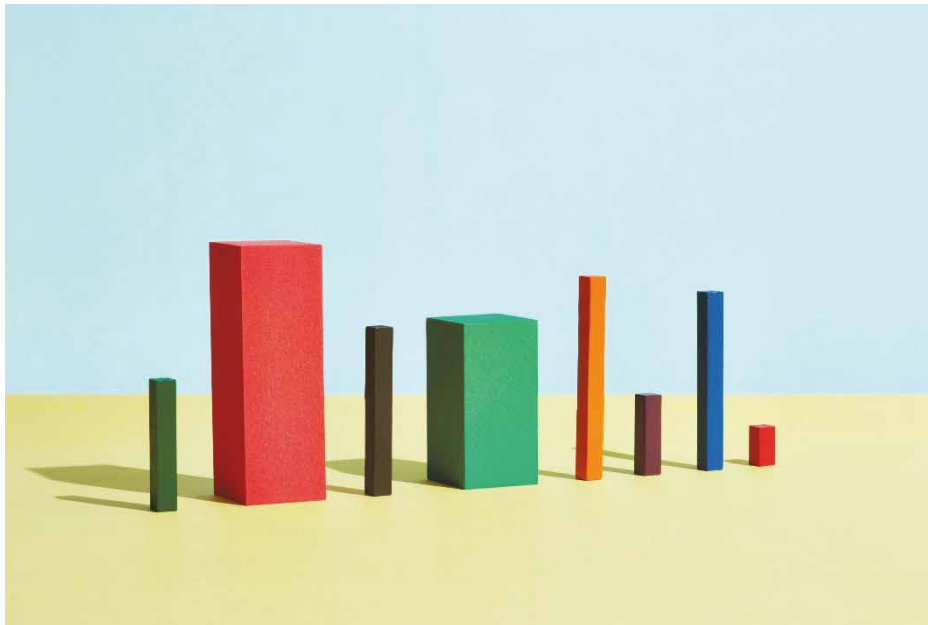
Die Schülerinnen und Schüler halten ein Lesebuch (oder einen einfachen kopierten Text) verkehrt herum und versuchen einen Text (oder einzelne Wörter bzw. Sätze) zu lesen. Diese Konzentrationsübung kann jede Schülerin/jeder Schüler in Einzelarbeit versuchen oder der Text kann der Sitznachbarin/dem Sitznachbarn vorgelesen werden.



Quellen:

Mai, J. (n. d.). Konzentrationsübungen: *Die besten Tipps und Tricks*. Abgerufen von <https://karrierebibel.de/konzentrationsuebungen/> [10.01.2024]

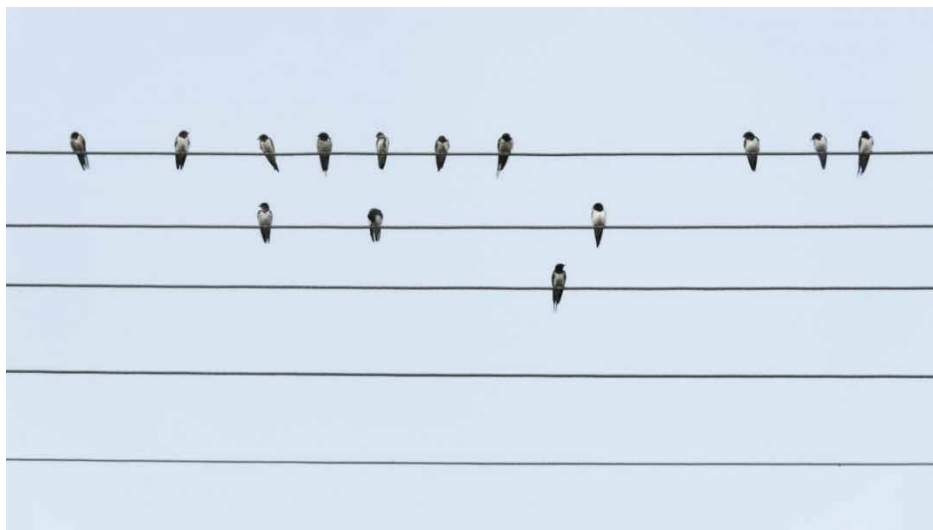
Mobile Nachhilfe (n. d.). *7 schnelle Konzentrationsübungen für Schüler*. Abgerufen von <https://www.mobilenachhilfe.at/blog-detail/article/konzentrationsuebungen-schueler-1.html> [10.01.2024]



Bilder aus dem frei wählbaren Angebot von Microsoft 365.



Bilder aus dem frei wählbaren Angebot von Microsoft 365.



Bilder aus dem frei wählbaren Angebot von Microsoft 365.



AUSDAUER – Links zu Materialien

Links zu Materialien von IQES online

- **Mindset: lernfreundliche Haltungen entwickeln**

<https://www.iqesonline.net/lernen/lernen-lernen/mindset-lernfreundliche-haltungen-entwickeln>

- Mindset: Kleinplakate & Lernplakate
- Mindset: Impulskarten – Unterrichtsideen, Kopiervorlagen
- Mindset: Memokarten – Unterrichtsideen & Kopiervorlagen
- Mindset: Lerndenkbblatt – Unterrichtsideen, Lerntreffer, Lernwiese, Kopiervorlagen Etiketten
- Mindset: Mein Superhirn – Beschreibung, Präsentation
- Mindset: Lisa Wunderbar – Unterrichtsideen, Bildergeschichte, Kopiervorlage Bilder, Kopiervorlage Text, Fragen

- **Das Churer Modell**

„Konzepte und Merkmale des Churer Modells:

Lernmotivation lässt sich nicht durch methodische Tricks dauerhaft erhalten, sondern nur durch Beziehung und Passung. Das Ziel des Churer Modells ist es [...], Lernsituationen zu schaffen, die an die Lernvoraussetzungen der Schüler/innen anknüpfen. Mittel dazu ist nicht ein individuelles Lernprogramm pro Kind in einer Klasse, sondern eine integrative Lernumgebung, die möglichst allen Kindern Anschlussmöglichkeiten bietet (Binnen-differenzierung).“

<https://www.iqesonline.net/unterrichtsentwicklung/unterrichtskonzepte-aus-iqes-partnerschulen/churer-modell>

- **Lernaufgaben, die Konzentration und Ausdauer fördern**

- Intelligente Lernaufgaben: Herausforderungen an die Schülerinnen und Schüler
<https://www.iqesonline.net/unterrichten/werkzeuge-kompetenzorientierter-unterricht/lernnachweise-und-lernaufgaben>
- Auseinandersetzung und Verstehen evozieren (Auszug aus „Mehr ausbrüten ...“)
<https://www.iqesonline.net/unterrichten/werkzeuge-kompetenzorientierter-unterricht/lernnachweise-und-lernaufgaben>
- Die Welt der Farben
<https://www.iqesonline.net/unterrichten/aufgaben/offene-lernaufgaben/welt-der-farben>
- Schlaumeiertagebuch
<https://www.iqesonline.net/unterrichten/aufgaben/offene-lernaufgaben/schlaumeiertagebuch>
- Activity-Bingo
<https://www.iqesonline.net/unterrichten/aufgaben/offene-lernaufgaben/activity-bingo>



- **Book Creator; Spark und iMovie: zwei Apps als Beispiele für digitale Unterrichtsprojekte, die ausdauerndes Arbeiten fördern**

Jeweils Steckbrief, Anleitung, Videotutorials und Unterrichtsideen

<https://www.iqesonline.net/bildung-digital/unterrichtsideen-lernmaterialien-und-tools/apps-tools/book-creator>

<https://www.iqesonline.net/bildung-digital/unterrichtsideen-lernmaterialien-und-tools/apps-tools/spark-und-imovie>

- **Förderung der Konzentration durch Bewegung(-spausen)**

Bewegung in die Schule: Eine Kiste voller Bewegungsideen

<https://www.iqesonline.net/lernen/bewegtes-lernen/bewegung-in-der-schule/eine-kiste-voller-bewegungs-ideen>

<https://www.iqesonline.net/lernen/bewegtes-lernen/bewegung-in-die-schule>

- Kartenbox mit 160 Karten (eingeteilt in acht Kapitel)
- Begleitheft zum Kartenset „Bewegung in die Schule“

Davon:

- 20 Konzentrationsspiele (Karten 41–60)

<https://www.iqesonline.net/lernen/bewegtes-lernen/bewegung-in-der-schule/konzentrationsspiele>

- Kunststücke (Karten 101–120)

<https://www.iqesonline.net/lernen/bewegtes-lernen/bewegung-in-der-schule/kunststuecke>

- Lernideen (121–140)

<https://www.iqesonline.net/lernen/bewegtes-lernen/bewegung-in-der-schule/lernideen/>

- Bewegte Schule: Wissenschaftliche Erkenntnisse (Text)

<https://www.iqesonline.net/schulentwicklung/bewegte-schule/wissenschaftliche-erkenntnisse>

- Kartenset Energizer & Co

<https://www.iqesonline.net/lernen/bewegtes-lernen/kartenset-energizer>

- Bewegte Pausen

<https://www.iqesonline.net/lernen/bewegtes-lernen/bewegungspausen>

- **Förderung der Konzentration und Ausdauer durch integrierten Musikunterricht**

<https://www.iqesonline.net/unterrichtsentwicklung/unterrichtskonzepte-aus-iqes-partnerschulen/hergiswil/integrierter-musikunterricht>

LERNSTRATEGIEN – Infoblatt



Items aus dem Fragebogen zu Lernstrategien



Die Schülerin/der Schüler weiß, wie sie/er gut lernt und kann sich die Arbeit einteilen, ...

- macht einen Plan, wie sie/er lernt, und geht danach vor,
- nutzt passende Techniken und Strategien beim Lernen und
- überprüft und korrigiert Arbeitsergebnisse, wenn sie/er Fehler gemacht hat.

*„It's not how smart you are.
It's how you are smart.“*

Howard Gardner

Lernstrategien sind ...

- persönliche Ressourcen der Lernenden, um Lernprozesse zu steuern,
- persönliche Methoden der Lernenden, um Wissen zu erwerben und somit

die **Grundlage für erfolgreiches, selbst gesteuertes Lernen** (Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung, 2020).

Schülerinnen und Schüler, die verschiedene Lernstrategien kennen und bewusst einsetzen, ...

- gehen beim Lernen planvoll, strukturiert und systematisch vor,
- lernen effektiver und nachhaltiger und
- sind deshalb in der Schule erfolgreicher. (Mandl & Friedrich, 2006; Martin & Nicolaisen, 2015)



Man unterscheidet zwischen **kognitiven, metakognitiven und ressourcenorientierten Lernstrategien**.



Die drei Ebenen der Lernstrategien (adaptiert von Hardeland, 2017a und Martin & Nicolaisen, 2015).

Neben diesen Lernstrategien wird der **Lernprozess auch maßgeblich von motivationalen und personalen Aspekten** geprägt, die durch Reflexion und Vermittlung entsprechender Strategien beeinflusst werden können (Martin & Nicolaisen, 2015) – siehe dazu auch die Einzelkompetenzen *Selbstwirksamkeit, Engagement, Lernmotivation* und *Ausdauer*.

Basisliteratur

- BMBWF, Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung (Hrsg.). (2019). *Lernen lernen. Impulse für Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und Lehrkräfte*. Wien: BMBWF. Abgerufen von https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&pub=786 [09.01.2024]
- Bögl, E. (2019). *Ganzheitliche Begleitung in der Begabtenförderung. Coaching, Tutoring, Mentoring*. Salzburg: ÖZBF.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (2006). Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 1–26), Göttingen: Hogrefe.
- Hagenauer, G. & Hascher, T. (2016). *Warum sind Lernstrategien wichtig?* Abgerufen von <https://www.iqesonline.net/lernen/lernen-lernen/lernstrategien/> [09.01.2024].
- Hardeland, H. (2017a). *Lerncoaching und Lernstrategien. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen. Ein Buch zur (Weiter-)Entwicklung der theoretischen und praktischen (Lern-)Coachingkompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hardeland, H. (2017b). *Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Ein Praxisleitfaden*. Weinheim: Beltz.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen, überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hellmich, F. & Wernke, S. (Hrsg.). (2009). *Lernstrategien im Grundschulalter. Konzepte, Befunde und praktische Implikationen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) (2020). *Überfachliche Kompetenzen Online*. Abgerufen von <https://www.schulfoerdern.de/ueko/ufk-hinweise.php> [09.01.2024]
- Mandl, H. & Friedrich H. F. (Hrsg.). (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Martin, P.-Y. & Nicolaisen, T. (Hrsg.). (2015). *Lernstrategien fördern. Modelle und Praxiszenarien*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Metzig, W. & Schuster, M. (Hrsg.). (2020). *Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*. Berlin: Springer.
- Obergriesser, S. & Stoeger, H. (2016). The influence of emotions and learning preferences on learning strategy use before transition into high-achiever track secondary school. *High Ability Studies*, 27(1), S. 5–38.
- Obergriesser, S., Schiller, K. & Stoeger, H. (2017). Lern- und Leistungsmotivation und der Einsatz von Lernstrategien bei Hochbegabten. In C. Fischer et al. (Hrsg.), *Potenzialentwicklung. Begabungsförderung. Bildung der Vielfalt. Beiträge aus der Begabungsforschung* (S. 119–135). Münster: Waxmann.
- Salner-Gridling, I. (2020). *Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren*. Wien: NCoC für Psychosoziale Gesundheitsförderung (in Rechtsnachfolge des Österreichischen Zentrums für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung).



Empfehlung

LERNSTRATEGIEN – Förderblatt



Beim Erwerb von Lernstrategien unterstützen Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler, indem sie ...

- altersadäquate Lernstrategien einführen (siehe Tabellen mit Erklärungen zu den kognitiven, metakognitiven und ressourcenorientierten Strategien unten) und
- Angebote zum Einüben und Vertiefen machen (Beispiele finden sich in den Tabellen unten und in den *Handouts*).



Lernstrategien werden **langsam und stetig** erworben, sie müssen sich bewähren und zur Gewohnheit werden. Ein Schnellkurs im „Lernen lernen“ reicht dazu nicht aus (Hardeland, 2017a).

Alle drei Kategorien sollten daher von Anfang an regelmäßig im Unterricht eingebaut werden:

- Kognitive Lernstrategien:
Strategien zur Auseinandersetzung mit dem Lernstoff
- Metakognitive Lernstrategien:
Strategien zur Kontrolle des eigenen Lernfortschritts
- Ressourcenorientierte Lernstrategien:
Organisationsstrategien zur Verbesserung der inneren und äußeren Rahmenbedingungen

Kognitive Strategien	Erklärung	Beispiele
Wiederholung	Eine Information muss mehrmals wiederholt werden, damit sie im Gedächtnis bleibt bzw. schrittweise vom Kurzzeitgedächtnis ins Langzeitgedächtnis wandert.	<ul style="list-style-type: none"> • Texte abschreiben • Lerninhalte wiederholt aufsagen • Auswendiglernen • Lernkarteien, Karteikarten-Apps (siehe <i>Lernstrategien zur Wiederholung: Karteikarten</i>) • Eselsbrücken
Organisation	Kennt man die logische innere Struktur einer Information, verarbeitet man einen Lerninhalt tiefgehend und versteht ihn besser.	<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Lesemethoden (Textstellen markieren, Überschriften formulieren, Zusammenfassungen schreiben, Gliederung, Kategorien bilden) • Visualisierungen, bildliche Darstellungen (z. B. Skizzen, Mindmaps) (siehe <i>Lernstrategien zur Organisation: Visualisierung mit Legosteinen; Lernstrategien zur Organisation: Mindmaps</i>) • Gelerntes szenisch darstellen



Kognitive Strategien	Erklärung	Beispiele
Elaboration	Isoliertes Wissen ist nutzlos, Wissensinhalte brauchen Verknüpfungen . Auch dies dient dem tiefgehenden Verständnis und der längerfristigen Speicherung eines Lernstoffs.	<ul style="list-style-type: none"> • an Vorwissen anknüpfen • Zusammenhänge schaffen • Gelerntes in eigene Worte fassen • den Lernstoff anderen Personen erklären • Beispiele überlegen • Bilder im Kopf entstehen lassen • Fragen stellen • Schlussfolgerungen ziehen

Metakognitive Strategien	Erklärung	Beispiele
Kenntnisse über das „Lernwissen“	Es hilft Lernenden, wenn sie elementares Wissen über das Lernen selbst und realistische Erwartungen haben. Lernende benötigen auch ein Vokabular , um darüber sprechen zu können, wie sie lernen, was beim Lernen passiert und was erfolgreiche oder „gute“ Lernende tun.	<ul style="list-style-type: none"> • Lernstrategien kennenlernen • Grundlegendes über Gedächtnismodelle erfahren • mit Expertinnen und Experten oder „fortgeschrittenen“ Lernenden über das Lernen sprechen
Wissen über sich selbst	Selbstregulierendes Lernen wird gefördert, indem Lernende den Lernprozess aus der Vogelperspektive betrachten und entsprechend steuern bzw. gegensteuern können.	<ul style="list-style-type: none"> • Einzelkompetenz <i>Selbstreflexion</i> (siehe <i>Verschiedene Methoden zur Selbstreflexion</i>) • Lerntagebücher führen • Selbstversuche mit neuen Strategien durchführen und Ergebnisse auswerten • das eigene Lernen reflektieren und sich selbst Fragen stellen (siehe <i>Wissen über sich selbst: Reflexionskarten „So lerne ich“</i>)
Kenntnisse über die Steuerung von Lernprozessen	Erfolgreich Lernende planen den eigenen Lernprozess , setzen sich realistische Ziele und teilen sich die Zeit ein. Sie überwachen und überprüfen dabei auch Arbeitswege und -ergebnisse , notfalls korrigieren sie sie. Ideale Ziele sind zeitnah, herausfordernd und spezifisch.	<ul style="list-style-type: none"> • Festlegung von Tageszielen • offene Fragen und Probleme festhalten • Planung und Dokumentation von Lernprozessen durch Lerntagebücher, Portfolios und regelmäßige Reflexionsphasen



Handouts



Handouts

Ressourcenorientierte Strategien	Erklärung	Beispiele
<p>Interne Stützstrategien</p>	<p>Sie beschreiben die psychisch-physischen Lernbedingungen, wie eine positive Einstellung zum Lernen bzw. zum Lerninhalt, die Bereitschaft, sich anzustrengen, ausreichend Schlaf und Bewegung, Pausen, Zeitmanagement und die Antizipation von Schwierigkeiten.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • realistische Zeitpläne erstellen (siehe <i>Interne Stützstrategien: Zeitpläne, Lernpläne</i>) • für ausreichend Schlaf sorgen • Bewegungspausen einplanen, Entspannungsübungen machen (siehe <i>Interne Stützstrategien: Bewegungspausen und Entspannungsübungen</i>) • (im Kopf) schwierige Situationen durchspielen • sich vor Augen halten, dass Durchhänger zu jedem größeren Projekt gehören und dass Anstrengungsbereitschaft Lernfähigkeit und Lernerfolge fördert
<p>Äußere Stützstrategien</p>	<p>Auch das Lernumfeld hat Einfluss auf Lernen, etwa durch die Arbeitsatmosphäre im Unterricht, die Gestaltung des Arbeitsplatzes, das Vermeiden potenzieller Störfaktoren und Ablenkungen, gemeinsames Lernen mit anderen Personen oder die Fähigkeit, weitere Informationen zu suchen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ordnung am Arbeitsplatz schaffen (siehe <i>Äußere Stützstrategien: Ordnung am Arbeitsplatz schaffen</i>) • ergonomische Möbel • Materialien bereithaben • Handy ausschalten, Abschirmung von Lärm • mit Klassenkolleginnen und -kollegen lernen (z. B. Inhalte und Lösungswege vergleichen) • Expertinnen und Experten fragen • fehlende Informationen suchen können



Mandl & Friedrich, 2006; Hardeland, 2017a; Martin & Nicolaisen, 2015.

Basisliteratur

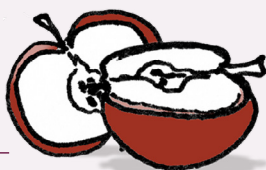
- BMBWF, Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung (Hrsg.). (2019). *Lernen lernen. Impulse für Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und Lehrkräfte*. Wien: BMBWF. Abgerufen von https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=9&pub=786 [09.01.2024]
- Bögl, E. (2019). *Ganzheitliche Begleitung in der Begabtenförderung. Coaching, Tutoring, Mentoring*. Salzburg: ÖZBF.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (2006). Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 1–26), Göttingen: Hogrefe.
- Hagenauer, G. & Hascher, T. (2016). *Warum sind Lernstrategien wichtig?* Abgerufen von <https://www.iqesonline.net/lernen/lernen-lernen/lernstrategien/> [09.01.2024].
- Hardeland, H. (2017a). *Lerncoaching und Lernstrategien. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen. Ein Buch zur (Weiter-)Entwicklung der theoretischen und praktischen (Lern-)Coachingkompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hardeland, H. (2017b). *Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Ein Praxisleitfaden*. Weinheim: Beltz.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen, überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hellmich, F. & Wernke, S. (Hrsg.). (2009). *Lernstrategien im Grundschulalter. Konzepte, Befunde und praktische Implikationen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) (2020). *Überfachliche Kompetenzen Online*. Abgerufen von <https://www.schulfoerderung.de/ueko/ufk-hinweise.php> [09.01.2024]
- Mandl, H. & Friedrich H. F. (Hrsg.). (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Martin, P.-Y. & Nicolaisen, T. (Hrsg.). (2015). *Lernstrategien fördern. Modelle und Praxis szenarien*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Metzig, W. & Schuster, M. (Hrsg.). (2020). *Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*. Berlin: Springer.
- Obergriesser, S. & Stoeger, H. (2016). The influence of emotions and learning preferences on learning strategy use before transition into high-achiever track secondary school. *High Ability Studies*, 27(1), S. 5–38.
- Obergriesser, S., Schiller, K. & Stoeger, H. (2017). Lern- und Leistungsmotivation und der Einsatz von Lernstrategien bei Hochbegabten. In C. Fischer et al. (Hrsg.), *Potenzialentwicklung. Begabungsförderung. Bildung der Vielfalt. Beiträge aus der Begabungsforschung* (S. 119–135). Münster: Waxmann.
- Salner-Gridling, I. (2020). *Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren*. Wien: NCoC für Psychosoziale Gesundheitsförderung (in Rechtsnachfolge des Österreichischen Zentrums für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung).



Empfehlung



LERNSTRATEGIEN



Handouts

Hier finden Sie exemplarische Übungen und Förderempfehlungen zur Förderung der Lernstrategien bei Schülerinnen und Schülern. Die angebotenen Materialien sind folgendermaßen aufgebaut:

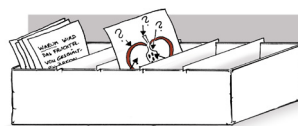
- Didaktische Hinweise und Anregungen für den Einsatz im Unterricht
- Druck- bzw. kopierfähiges Handout

Übungen zur Förderung von Lernstrategien

- Lernstrategien zur Wiederholung: Karteikarten
- Lernstrategien zur Organisation: Visualisierung mit Legosteinen
- Lernstrategien zur Organisation: Mindmaps
- Wissen über sich selbst: Reflexionskarten „So lerne ich“
- Interne Stützstrategien: Zeitpläne, Lernpläne
- Interne Stützstrategien: Bewegungspausen und Entspannungsübungen
- Äußere Stützstrategien: Ordnung am Arbeitsplatz schaffen
- Kartenset für kognitive, metakognitive und ressourcenorientierte Lernstrategien

Lernstrategien – Links zu Materialien von IQES online

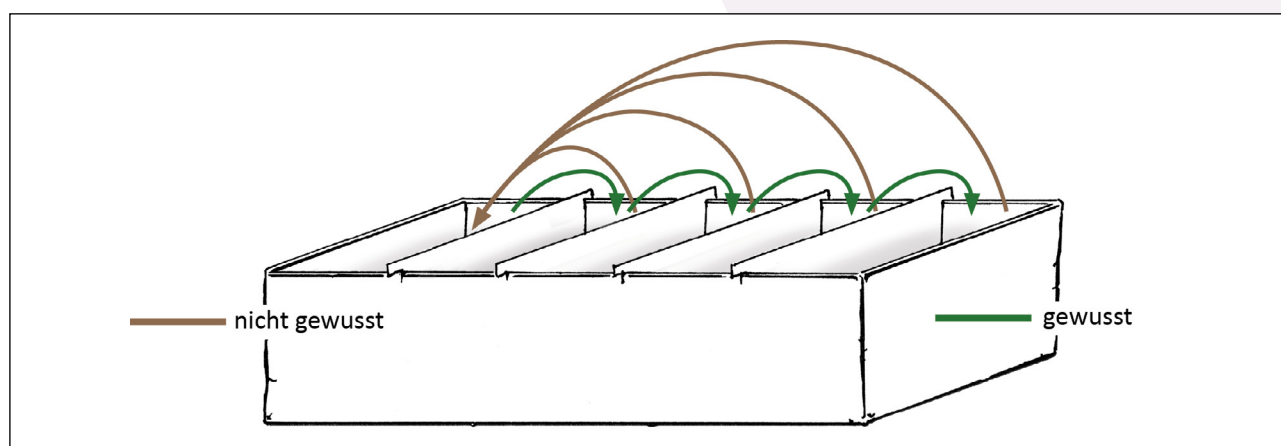
- Lernstrategien
- Lernwirksames Feedback: Kartenset für Schülerinnen und Schüler
- Möglichkeiten von Strategien der Visualisierung
- Werkzeuge: Kompetenzrad, Fragewürfel, Aufgabenmap
- Ordnung: Aufräumen macht Spaß
- Bewegtes Lernen
- Das Activity-Bingo



Lernstrategien zur Wiederholung: Karteikarten

Didaktische Hinweise

Material	a) Lernkartei (gekauft oder selbst gemacht aus einem schmalen (Schuh-)Karton) b) Karteikarten
Ziel	Schülerinnen und Schüler können Gelerntes nach längerer Zeit automatisch abrufen.
Sozialform	Einzelarbeit
Durchführung	<p>Die Methode fördert kognitive Lernstrategien und ist eine gute Möglichkeit, um sich Lerninhalte durch häufiges Wiederholen im Langzeitgedächtnis einzuprägen.</p> <p>Vorbereitung: Karteikarten werden entweder von der Lehrperson zur Verfügung gestellt oder von den Schülerinnen und Schülern selbst beschriftet. Auf die Vorderseite einer Karte kommt jeweils ein Begriff, eine Frage, eine Rechnung oder eine sonstige Aufgabe. Auch ein Lückentext oder ein Bild ist möglich. Auf die Rückseite kommt die Lösung, Antwort bzw. Erklärung.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler lernen und wiederholen eigenständig (in Übungsphasen, offenen Unterrichtsphasen oder daheim) den jeweiligen Themenbereich.</p> <p>Anleitung für Schülerinnen und Schüler:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Stecke die Karten in das erste Fach. 2. Lies den Begriff (die Aufgabe usw.) der ersten Karte und versuche, die Aufgabe zu lösen. 3. Überprüfe deine Antwort auf der Rückseite. 4. War deine Antwort richtig, wandere die Karte in das zweite Fach des Karteikastens. War sie nicht richtig, so präge dir die Lösung ein, bevor du die Karte ans hintere Ende des ersten Stapels steckst. 5. Im weiteren Verlauf gehst du immer die Karten des ersten Fachs durch. Wenn dann Fach 2 angefüllt ist, gehst du auch diese Karten einmal durch. Gewusstes wandert immer weiter, nicht Gewusstes muss zurück in das erste Fach, um erneut gelernt zu werden. Ziel: Alle Karten sind in Fach 5.
Hinweis	<ul style="list-style-type: none"> • Das Lernen mit Karteikarten lässt sich sehr flexibel einsetzen, z. B. für Lernwörter, Kopfrechnungen, Sachunterrichtsthemen usw. • Lernende können mit einem fertigen Set von Karteikarten üben oder selbst Kärtchen beschriften.

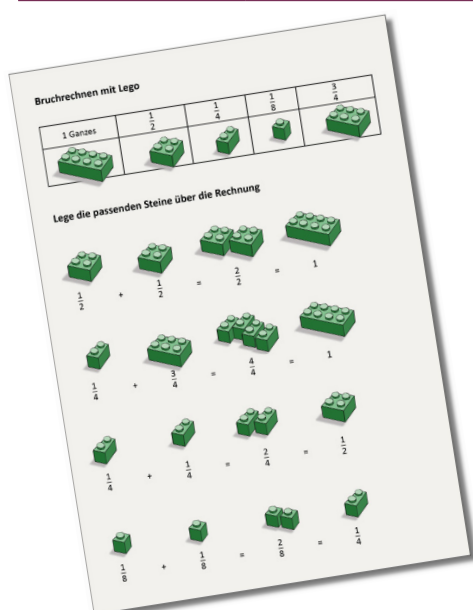


Lernstrategien zur Organisation: Visualisierung mit Legosteinen



Didaktische Hinweise

Material	Kopien der Arbeitsblätter (Kopiervorlage <i>Lernstrategien 1A</i> , <i>1B</i> oder <i>1C</i> , ggf. laminiert), mehrere Legosteine in verschiedenen Größen
Ziel	Die Schülerinnen und Schüler verbinden (abstrakte) Rechnungen mit ihnen bekannten Objekten (Legosteinen).
Sozialform	Einzel- oder Partnerarbeit
Durchführung	<p>Die Methode zur Förderung von kognitiven Lernstrategien lässt sich nach Einführung der Malreihen (Kopiervorlage <i>Lernstrategien 1A</i>) bzw. (für mathematisch leistungsstarke Schülerinnen und Schüler) der Bruchzahlen (Kopiervorlage <i>Lernstrategien 1B</i> & <i>Lernstrategien 1C</i>) einsetzen.</p> <p>Multiplizieren mit Lego</p> <ol style="list-style-type: none"> Die Schülerinnen und Schüler erhalten das Arbeitsblatt „Multiplizieren mit Lego“ (Kopiervorlage <i>Lernstrategien 1A</i>). Wichtig ist die Erklärung bzw. Vorgabe, was ein 2er-, 3er-, 4er- usw. Legostein ist. Die erste Rechnung wird gemeinsam gelegt und an die Tafel geschrieben. Die restlichen Rechnungen versuchen die Schülerinnen und Schüler alleine. Es folgt eine Kontrolle und das Feedback durch die Lehrperson. Schülerinnen und Schüler können alleine oder in Partnerarbeit weitere Rechnungen aufschreiben. Die Auswahl der Steine und Rechnungen richtet sich nach den gelernten Malreihen. <p>Bruchrechnen mit Lego</p> <ol style="list-style-type: none"> Beim ersten Mal legen die Schülerinnen und Schüler die Rechnungen auf dem Arbeitsblatt (Kopiervorlage <i>Lernstrategien 1B</i>) gemeinsam mit der Lehrperson. Wichtig ist die Erklärung bzw. Vorgabe, was „ein ganzer“ Legostein ist. Das zweite Arbeitsblatt (Kopiervorlage <i>Lernstrategien 1C</i>) versuchen die Schülerinnen und Schüler alleine. Es folgt eine Kontrolle und das Feedback durch die Lehrperson.
Hinweis	Mit Legosteinen kann man auch andere Grundrechenarten veranschaulichen.


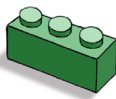
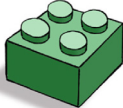
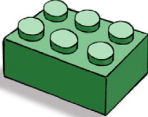
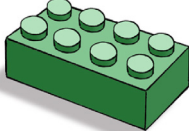

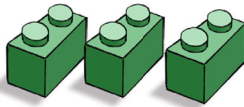



Tip:
Viele Montessori-Materialien vermitteln kognitive Lernstrategien.

Abb. 1: Bild eines fertigen Lernproduktes (nach Kopiervorlage *Lernstrategien 1A*)

Name: _____

Datum: _____

Multiplizieren mit Lego				
2	3	4	6	8
				
1. Lege die passenden Steine links neben die Rechnung. 2. Dann schreib das Ergebnis auf. 				
Beispiel: 		$3 \times 2 = \underline{6}$ 		
		$7 \times 3 =$		
		$5 \times 4 =$		
		$6 \times 8 =$		
		$4 \times 6 =$		
		$8 \times 2 =$		

Name: _____

Datum: _____

Bruchrechnen mit Lego				
1 Ganzes	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{8}$	$\frac{3}{4}$
Lege die passenden Steine über die Rechnung				
$\frac{1}{2} + \frac{1}{2} = \frac{2}{2} = 1$				
$\frac{1}{4} + \frac{3}{4} = \frac{4}{4} = 1$				
$\frac{1}{4} + \frac{1}{4} = \frac{2}{4} = \frac{1}{2}$				
$\frac{1}{8} + \frac{1}{8} = \frac{2}{8} = \frac{1}{4}$				

Name: _____

Datum: _____

Lege die Aufgabe und schreibe das Ergebnis dazu:

$$\frac{3}{4} + \frac{1}{4} =$$

$$\frac{1}{8} + \frac{3}{8} =$$

$$\frac{1}{2} + \frac{1}{4} =$$

$$\frac{2}{8} + \frac{3}{4} =$$



Lernstrategien zur Organisation: Mindmaps

Didaktische Hinweise

Bsp. von der
Online-Plattform
IQES

Material	Unliniertes Papier (oder auch Tafel)
Ziel	Schülerinnen und Schüler verstehen die logische innere Struktur eines neuen Inhaltes. Sie verknüpfen Wissensinhalte und speichern sie im Langzeitgedächtnis. Lernende ordnen Wissensinhalte oder Ideen.
Sozialform	Einzel- oder Partnerarbeit bzw. gesamte Klasse
Durchführung	<p>Die Methode zur Förderung von kognitiven Lernstrategien unterstützt Schülerinnen und Schüler beim tiefergehenden Verständnis eines neuen Wissensinhaltes bzw. bei der Organisation und Kategorisierung von Inhalten.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Die Lehrperson zeigt den Schülerinnen und Schülern immer wieder zum jeweiligen Thema passende fertige Mindmaps oder unterstützt eigene Vorträge durch Mindmaps an der Tafel. 2. Als nächstes erstellen die Schülerinnen und Schüler gemeinsam und unter Anleitung verschiedene Mindmaps. Tipps zum Erstellen einer Mindmap finden sich in Abb. 2. 3. Schließlich können Schülerinnen und Schüler selbst Mindmaps erstellen, beispielsweise zur Visualisierung eines gelesenen Textes (erst einfach, dann komplexer) oder zur Vorbereitung auf einen Test oder eine Schularbeit.

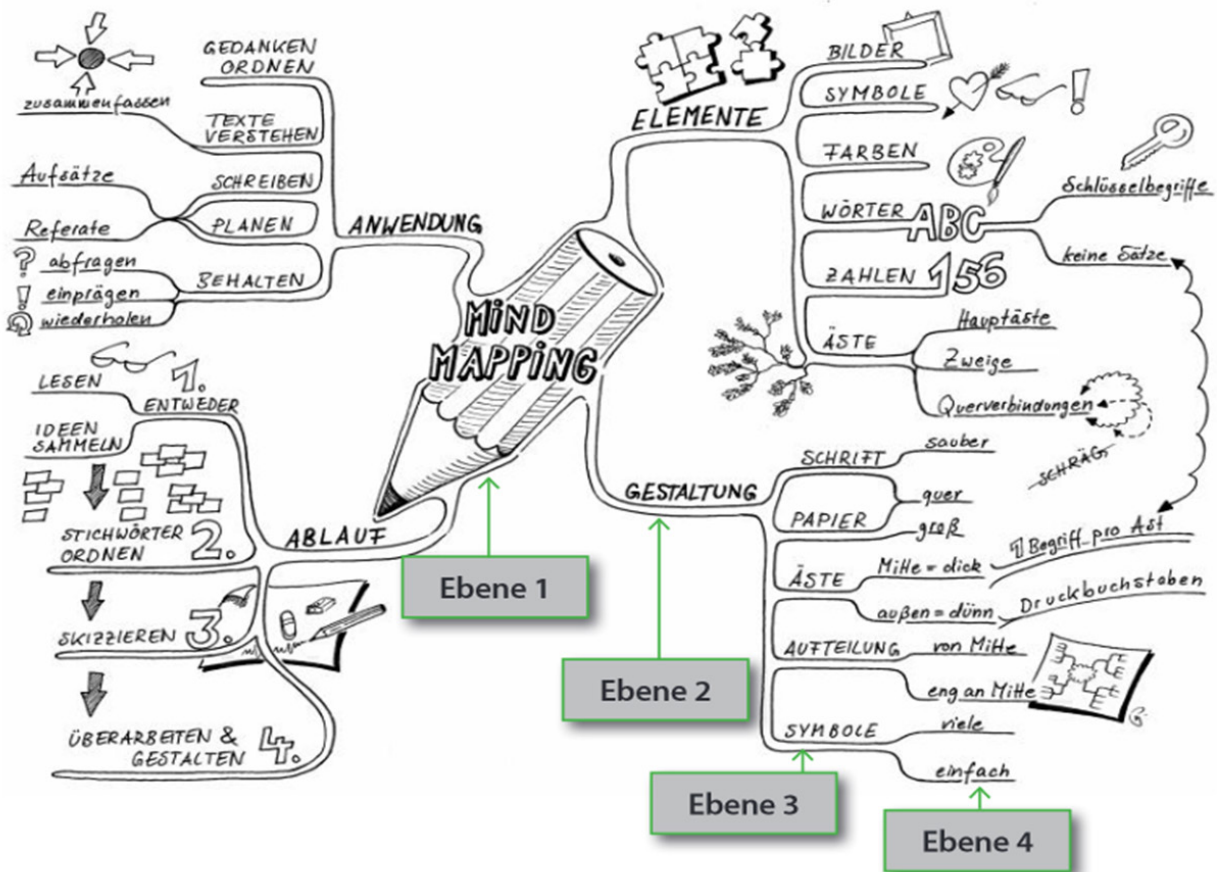


Abb.: Ein Beispiel mit Tipps zum Erstellen einer Mindmap
 (Quelle: <https://www.iqesonline.net/lernen/lernen-lernen/visualisieren-im-unterricht/> [12.12.2021]).

Wissen über sich selbst: Reflexionskarten „So lerne ich“



Didaktische Hinweise

Material	Reflexionskarten (beidseitig kopiert, zugeschnitten, ev. laminiert) von Kopiervorlage <i>Lernstrategien</i> 2A & 2B
Ziel	Die Schülerinnen und Schüler denken über ihr eigenes Lernen nach. Die Reflexionskarten unterstützen sie dabei.
Durchführung	<p>Die Methode zur Förderung der metakognitiven Lernstrategien lässt sich bereits ab der ersten Schulstufe zur Reflexion einsetzen.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Die Reflexionskarten werden in die Mitte eines Sitzkreises gelegt. Die Lehrperson entscheidet, welche Seite sichtbar ist (nur Symbole oder auch Satzanfänge). 2. Bei der Einführung der Reflexionskärtchen ist es wichtig, dass die Lehrperson einige Beispiele vorzeigt (siehe Abb. 3). 3. Das erste Kind wählt eine Karte aus und formuliert einen Satz dazu. Zunächst genügt es, wenn die Kinder benennen, was leicht oder schwierig war. Begründungen und Ergänzungen können schrittweise dazukommen.
Hinweis	<ul style="list-style-type: none"> • Die Reflexionen können jederzeit mündlich durchgeführt werden. • In der 3. und 4. Klasse kann die Reflexion zu einzelnen oder allen Karten auch schriftlich erfolgen, z. B. in einem Lerntagebuch. • Die Lehrperson achtet auf eine vertrauensvolle Atmosphäre, in der zuvor vereinbarte Kommunikationsregeln eingehalten werden. Wenn ein Kind Schwierigkeiten äußert, überlegen alle gemeinsam, wie man helfen könnte. • Die Seite der Kärtchen, auf der nur das Symbol zu sehen ist (Kopiervorlage <i>Lernstrategien</i> 2B), eignet sich für jüngere Kinder, die noch nicht lesen können oder wenn die Lernenden freier reflektieren (und selber Sätze formulieren) möchten.

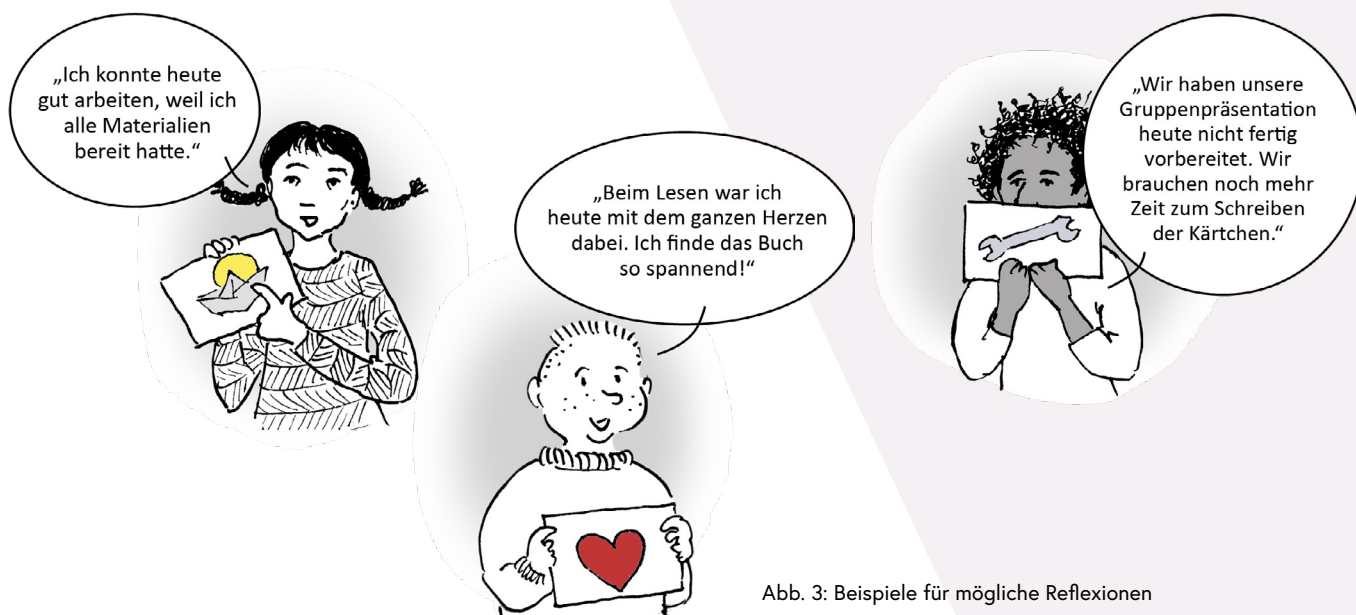


Abb. 3: Beispiele für mögliche Reflexionen

Da war ich mit dem ganzen Herzen dabei ...



Das war heute leicht für mich ...



Das war heute zu leicht für mich ...



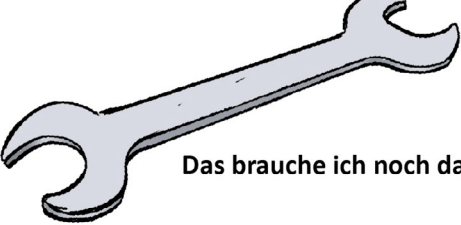
Das war heute schwierig für mich ...



Das habe ich geschafft ...



Das habe ich noch nicht geschafft ...



Das brauche ich noch dafür ...

Das möchte ich noch genauer wissen ...



Das möchte ich beim nächsten Mal anders machen ...

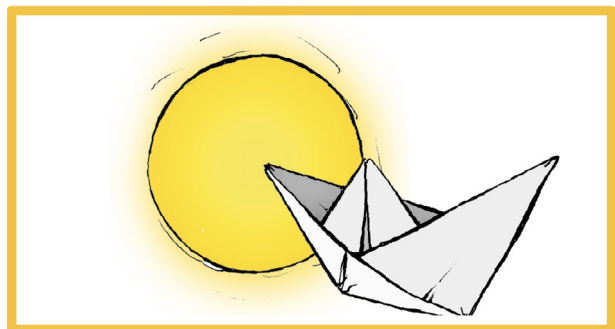
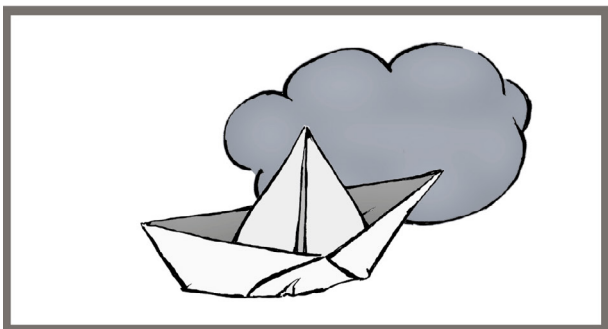
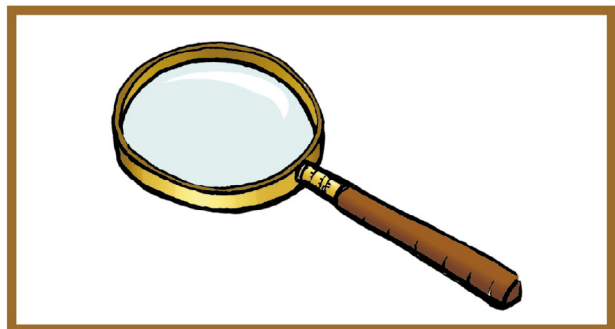
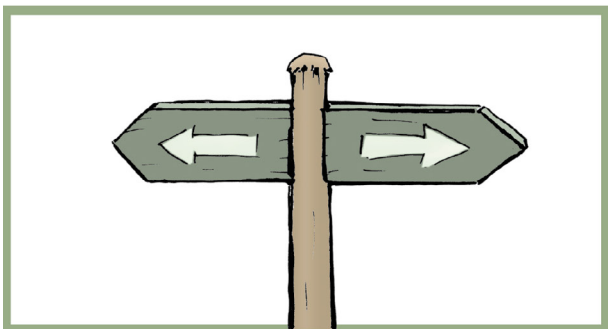
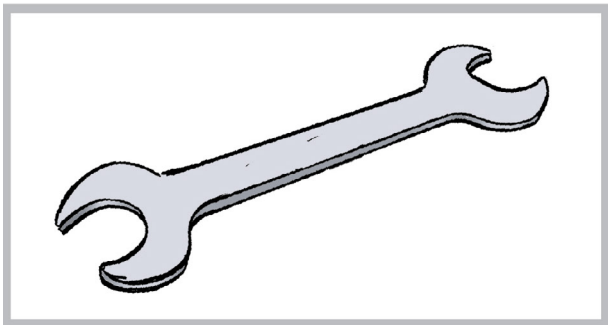
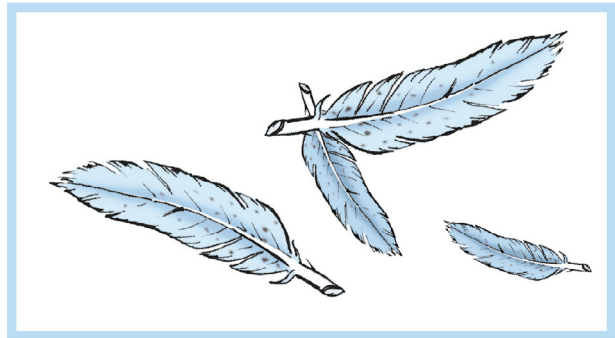
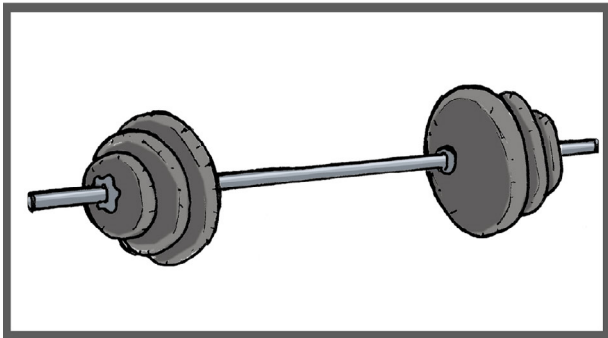


Ich konnte heute gut arbeiten, weil ...



Ich konnte heute nicht so gut arbeiten, weil ...





Interne Stützstrategien: Zeitpläne, Lernpläne









Didaktische Hinweise

Material	Lernplanvorlage (z. B. Kopiervorlage <i>Lernstrategien 3</i>) oder Arbeitskalender für Schülerinnen und Schüler
Ziel	Die Schülerinnen und Schüler lernen (realistische) Zeitpläne zu erstellen und sich die Zeit einzuteilen.
Sozialform	Einzelarbeit bzw. gesamte Klasse
Durchführung	<p>Lernpläne fördern die ressourcenorientierten Strategien, sie unterstützen Lernende bei verschiedenen Formen des offenen Unterrichts, auch bei längeren Arbeitsaufträgen oder Hausübungen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bei allen offenen Lernformen oder längeren individuellen Arbeitsphasen/Aufgaben ist die Erstellung eines Zeitplans wichtig. Dies kann am Anfang gemeinsam an der Tafel erfolgen. • Erfahrenere Schülerinnen und Schüler können den Plan selbst ausfüllen oder einen Kalender zur Arbeitsplanung führen. • Ein Lernplan sollte regelmäßig (z. B. wöchentlich, aber ggf. auch täglich oder für längere Lernphasen) ausgefüllt werden.
Hinweis	<ul style="list-style-type: none"> • Die Gestaltung eines Zeitplans hängt sehr stark von den Rahmenbedingungen ab (Klasse und Entwicklungsstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler, Unterrichtsform, Zeitrahmen, Pflicht- und Wahlaufgaben usw.). • Je nach Rahmenbedingungen können die Aufgaben mehr oder weniger individualisiert werden. • Ein Lernplan kann Teil eines Lernjournals/Lerntagebuchs sein und auch zur Reflexion herangezogen werden.

Mein Lernplan

Name: _____

Von: bis:

Fach/Lernbereich	Aufgabe(n)		geplant für (Tag/ Stunde)	erledigt ✓	kontrolliert ✓
 Rechnen					
 Schreiben					
 Lesen					
 Sachunterricht					
 Sonstiges					



Interne Stützstrategien: Bewegungspausen und Entspannungsübungen

Einige Beispiele und Impulse

Bewegungspausen für zwischendurch

- Den Körper mit den Händen von unten nach oben abklopfen.
- Mit beiden Fäusten auf die eigene Brust klopfen.
- Alle Körperteile nacheinander ausschütteln.
- Arme nach oben strecken und sich groß machen, Arme seitlich strecken und sich breit machen.
- Breitbeinig stehen und die Hüfte schwingen.
- Langsam durch den Raum schlendern, Arme schwingen.
- Durch den Raum gehen und den anderen Kindern zulächeln oder zuwinken.
- Hüpfen (rechts, links, beidbeinig)

Entspannungsübungen, Stilleübungen

- Fantasiereisen
- Mandalas
- Achtsamkeitsübungen (z. B. eine Minute still sein und auf Umgebungsgeräusche achten; Schönes in der Umgebung wahrnehmen)
- Atemübungen
- Lautes Gähnen
- Sich im Stehen oder Sitzen sanft hin- und herwiegen
- Summen, Pfeifen

Weitere Aktivierungs-, Konzentrations- und Entspannungsübungen

- Bewegungspausen im Unterricht:
https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/ARGE_BSP/Dateien/Material/Bewegte_Schule_Herbstfortbildung_2011/Bewegungspausen2.pdf
- Bewegungsideen für zwischendurch:
<https://www.schule.at/lernwelt/bewegungsideen>



Äußere Stützstrategien: Ordnung am Arbeitsplatz schaffen

Didaktische Hinweise

Material	Papier (leer oder Kopiervorlage <i>Lernstrategien 4</i> „Mein idealer Arbeitsplatz“) und Stifte
Ziel	Die Schülerinnen und Schüler lernen Ordnung am Arbeitsplatz zu halten.
Sozialform	Einzelarbeit
Durchführung	<p>Diese Übung unterstützt ressourcenorientierte Strategien und ist als Einstieg oder Abschluss eines Inputs zum Thema „Arbeitsplatzgestaltung“ möglich.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Die Lehrperson bespricht mit den Schülerinnen und Schülern eine ideale Arbeitsplatzgestaltung (Ordnung, Materialien liegen bereit, genügend Licht, Ruhe, keine Störquellen usw.). 2. Die Schülerinnen und Schüler zeichnen ihren idealen Arbeitsplatz auf. 3. Die Zeichnungen werden im Sesselkreis besprochen oder kurz präsentiert. Ältere Schülerinnen und Schüler können ihren idealen Arbeitsplatz auch in einem kurzen Text beschreiben. 4. Jede Schülerin/jeder Schüler reflektiert, wie es ihren/seinen persönlichen Arbeitsplatz in der Schule und daheim noch lernförderlicher gestalten könnte.
Hinweis	Variante: Die Schülerinnen und Schüler bringen ein Foto von ihrem Arbeitsplatz zuhause mit (oft ist das nicht der Schreibtisch im Kinderzimmer). Es wird reflektiert und gemeinsam besprochen, was daran lernförderlich ist und was sich an der Gestaltung verbessern ließe.

Name: _____

Datum: _____

Mein idealer Arbeitsplatz

Beschreibe oder zeichne deinen idealen Arbeitsplatz!



Large empty rectangular box for drawing or writing.



Kartenset für kognitive, metakognitive und ressourcenorientierte Lernstrategien

Didaktische Hinweise

Bsp. von der
Online-Plattform
IQES

Material	Kartenset (beidseitig kopiert, zugeschnitten, ev. laminiert) von https://www.iqesonline.net/lernen/lernen-lernen/lernstrategien (Vorschau nachfolgende Seiten)
Ziel	Das Kartenset „Lernstrategien“ hilft Schülerinnen und Schülern dabei, sich ein breites Repertoire an Lernstrategien zu erschließen und darüber zu reflektieren, wie sie lernen, was beim Lernen passiert und was gute Lernerinnen und Lerner tun.
Sozialform	Gesamte Klasse
Durchführung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zu Beginn empfiehlt sich eine Bestandsaufnahme der Lernstrategien, die Schülerinnen und Schüler aktiv nutzen (z. B. mit dem Diagnoseinstrument „Welche Lernstrategien haben die Schüler zur Verfügung?“. https://www.iqesonline.net/feedback/feedback-zum-lernen/anwendung-von-lernstrategien/). 2. Es folgt eine Einführung von ausgewählten Lernstrategien durch die Lehrperson. Diese sollte die Strategien jeweils erklären und die Anwendung vormachen. 3. Schülerinnen und Schüler wenden die neuen Lernstrategien in vielfältigen Lernaufgaben an und trainieren sie. 4. Das Repertoire an Lernstrategien wird schrittweise erweitert. 5. Die Lernenden geben sich Peer-Feedback und mit der Zeit entwickelt sich ein wechselseitiges Coaching der Lernenden untereinander. 6. Das Kartenset kann Lehrpersonen bei der Lernberatung und beim formativen Feedback unterstützen.
Hinweis	<ul style="list-style-type: none"> • Besonders empfehlenswert ist eine schulweite und stufenübergreifende Einführung. • Auch Lernplakate stehen auf https://www.iqesonline.net/lernen/lernen-lernen/lernstrategien als Download zur Verfügung.

Quelle: Vorlage des Kartensets auf IQES online: *Mindset: Lernfreundliche Haltungen entwickeln*. Abgerufen von <https://www.iqesonline.net/lernen/lernen-lernen/mindset-lernfreundliche-haltungen-entwickeln/> [09.01.2024]














Bsp. von der
Online-Plattform
IQES

Kärtchen/Lernplakate zu den Kognitiven Strategien

<p>Kognitive Strategien 1</p> <p>Wiederholen: Ich wiederhole den Lerninhalt so oft, bis ich ihn mir gemerkt habe.</p>	<p>Kognitive Strategien 2</p> <p>Auswendig lernen: Ich lerne den Lerninhalt auswendig, indem ich mir Eselsbrücken baue oder ihn mit Bildern verknüpfe.</p>	<p>Kognitive Strategien 3</p> <p>Plan erstellen: Bei größeren Stoffmengen fertige ich einen Lern- und Arbeitsplan an.</p>	<p>Kognitive Strategien 4</p> <p>Zusammenfassen: Ich fasse den Lerninhalt zusammen.</p>
<p>Kognitive Strategien 5</p> <p>Wesentliche Inhalte hervorheben: Ich schreibe mir die wichtigsten Punkte heraus.</p>	<p>Kognitive Strategien 6</p> <p>Markieren: Ich markiere die wichtigsten Textstellen.</p>	<p>Kognitive Strategien 7</p> <p>Gliedern: Ich gliedere den Stoff, sodass ich die Zusammenhänge und die Struktur besser erkenne.</p>	<p>Kognitive Strategien 8</p> <p>Listen erstellen: Ich schreibe wichtige Begriffe auf eine Liste.</p>
<p>Kognitive Strategien 9</p> <p>Mit Vorwissen und Erfahrungen verbinden: Ich frage mich, was ich zum Thema schon weiss und welche Erfahrungen ich schon gemacht habe.</p>	<p>Kognitive Strategien 10</p> <p>Eine Skizze gestalten: Ich mache mir eine Skizze, die aufzeigt, wie die Dinge zusammenhängen (z.B. eine Mindmap, ein Bild oder eine Tabelle).</p>	<p>Kognitive Strategien 11</p> <p>Beispiele finden: Ich überlege mir Beispiele zum Thema.</p>	<p>Kognitive Strategien 12</p> <p>Wichtigkeit herausarbeiten: Ich überlege mir, wie der Inhalt für mein Leben wichtig sein kann.</p>

Quelle: Vorlage des Kartensets auf IQES online: *Mindset: Lernfreundliche Haltungen entwickeln*. Abgerufen von <https://www.iqesonline.net/lernen/lernen-lernen/mindset-lernfreundliche-haltungen-entwickeln/> [09.01.2024]

Kärtchen/Lernplakate zu den Ressourcenorientierten Strategien

<p>Ressourcenorientierte Strategien 29</p> <p>Von eigenen Fragen und Interessen ausgehen: Ich versuche, beim Lernen persönliche Interessen einzubringen und eigene Fragen zu stellen.</p> 	<p>Ressourcenorientierte Strategien 30</p> <p>Persönliche Stärken nutzen: Ich besinne mich auf Stärken von mir und setze sie beim Lernen ein.</p> 	<p>Ressourcenorientierte Strategien 31</p> <p>Konzentriert lernen: Wenn ich für die Schule lerne, konzentriere ich mich und lasse mich nicht durch andere Dinge ablenken.</p> 	<p>Ressourcenorientierte Strategien 32</p> <p>Aufmerksam zuhören: Im Unterricht passe ich gut auf und höre aufmerksam zu, wenn jemand etwas sagt.</p> 
<p>Ressourcenorientierte Strategien 33</p> <p>Bewegt lernen: Ich bewege mich regelmässig beim Lernen, indem ich kleine Bewegungspausen mache.</p> 	<p>Ressourcenorientierte Strategien 34</p> <p>Sich nach dem Lernen erholen: Nach dem Lernen erhole ich mich auf eine Weise, die mir gut tut (z.B. Sport, spielen, mich draussen bewegen usw.).</p> 	<p>Ressourcenorientierte Strategien 35</p> <p>Lerngruppen bilden: Ich lerne mit anderen gemeinsam, zu zweit oder in einer grösseren Gruppe.</p> 	<p>Ressourcenorientierte Strategien 36</p> <p>Lösungswege vergleichen: Ich vergleiche mit anderen, wie sie vorgegangen sind und welche Lösungswege sie gefunden haben.</p> 
<p>Ressourcenorientierte Strategien 37</p> <p>Sich abfragen lassen: Ich lasse mich von jemand anderen abfragen und erkenne so, ob ich mir den Lerninhalt gemerkt und ihn verstanden habe.</p> 	<p>Ressourcenorientierte Strategien 38</p> <p>Hilfe suchen: Wenn ich etwas nicht verstehe, hole ich mir Hilfe bei anderen.</p> 	<p>Ressourcenorientierte Strategien 39</p> <p>Den Arbeitsplatz festlegen: Ich richte mir einen festen Arbeitsplatz ein.</p> 	<p>Ressourcenorientierte Strategien 40</p> <p>Den Arbeitsplatz gestalten: Ich gestalte meinen Arbeitsplatz so, dass ich gut lernen kann (z.B. Ordnung, genügend Licht, genügend Platz, Ruhe).</p> 
<p>Ressourcenorientierte Strategien 41</p> <p>Pausen machen: Ich mache regelmässig Pausen beim Lernen.</p> 			

Quelle: Vorlage des Kartensets auf IQES online: *Mindset: Lernfreundliche Haltungen entwickeln*. Abgerufen von <https://www.iqesonline.net/lernen/lernen-lernen/mindset-lernfreundliche-haltungen-entwickeln/> [09.01.2024]



LERNSTRATEGIEN – Links zu Materialien

Links zu Materialien von IQES online

- **Lernstrategien**

<https://www.iqesonline.net/lernen/lernen-lernen/lernstrategien>

- Kartenset für Lernstrategien (siehe Auswahl, S. 14)
- Kleinplakate für Lernstrategien
- Fachartikel: „Warum sind Lernstrategien wichtig?“
- Leitfaden: Einführung von Lernstrategien

- **Lernwirksames Feedback: Kartenset für Schülerinnen und Schüler**

<https://www.iqesonline.net/unterrichten/formatives-feedback/kartenset-lernende>

- Lernwirksames Feedback, Lernberatung und Selbstreflexion: Kartenset für Schülerinnen und Schüler
- Kleinplakate für Lernende zum Lerncoaching
- Kartenset für Lernende zum Lerncoaching

- **Möglichkeiten von Strategien der Visualisierung**

<https://www.iqesonline.net/lernen/lernen-lernen/visualisieren-im-unterricht>

- **Werkzeuge: Kompetenzrad, Fragewürfel, Aufgabenmap**

<https://www.iqesonline.net/unterrichten/aufgaben/werkzeuge-kompetenzrad-fragewuerfel-aufgabenmap>

- **Ordnung: Aufräumen macht Spaß**

<https://www.iqesonline.net/unterrichten/aufgaben/offene-lernaufgaben/aufraeumen-macht-spas>

- **Bewegtes Lernen**

<https://www.iqesonline.net/lernen/bewegtes-lernen>

- Bewegung in die Schule
- Kartenset Energizer & Co.
- Bewegungspausen: aktivierende Übungen mit Videos
- Methodenkoffer „Wurzeln schlagen – \neg Fliegen lernen“
- Publikation: Bewegung und Lernen

- **Das Activity-Bingo**

<https://www.iqesonline.net/unterrichten/aufgaben/offene-lernaufgaben/activity-bingo>

PROBLEMLÖSEFÄHIGKEIT – Infoblatt



Items aus dem Fragebogen zu Problemlösefähigkeit

IfBQ
Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung

- Die Schülerin/der Schüler nützt verschiedene Wege, um Probleme zu lösen, ...**
- versteht Aufgaben und neue Themen gut,
 - stellt Verbindungen her und erkennt Zusammenhänge und
 - hat kreative Einfälle und findet neue Lösungswege.

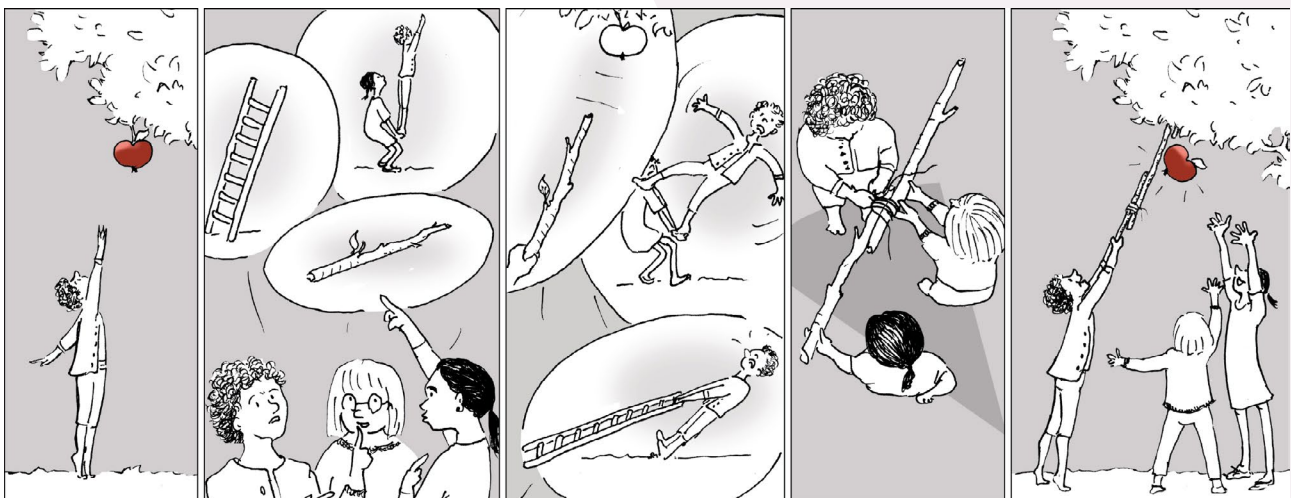
„Alles Leben ist Problemlösen.“
Sir Karl R. Popper

Problemlösefähigkeit umfasst ...

„zielorientiertes Denken und Handeln in Situationen, für deren Bewältigung keine routinierten Vorgehensweisen verfügbar sind. Der Problemlöser hat ein mehr oder weniger gut definiertes Ziel, weiß aber nicht unmittelbar, wie es zu erreichen ist. [...] Das Verstehen der Problemsituation und deren schrittweise Veränderung, gestützt auf planendes und schlussfolgerndes Denken, sind konstitutiv für den Prozess des Problemlösens.“ (Klieme, Funke, Leutner, Reimann & Wirth, 2001, S. 185; Hervorhebungen Autorinnen)

Schülerinnen und Schüler, die über Problemlösefähigkeit verfügen, ...

- zeigen Bereitschaft, sich intensiv mit Problemsituationen auseinanderzusetzen,
- können Probleme verstehen und lösen, auch wenn die Lösung nicht unmittelbar auf der Hand liegt,
- versuchen – ausgehend von gegebenen Informationen und Werkzeugen – trotz Hindernissen Wege zur Lösung zu finden und
- wollen ihr Potenzial als konstruktive und reflektierende Bürgerinnen und Bürger ausschöpfen. (OECD, 2013)



Wie zentral Problemlösen für Lernen ist, zeigt auch die Tatsache, dass Problemlösen Teil der allgemeinen Kompetenzbegriffsdefinition von Weinert (2001) ist. Problemlösen ist also ein Aspekt *jeder* fachlichen oder überfachlichen Kompetenz und nimmt deshalb eine Sonderstellung ein.

Probleme lösen zu lernen, ist ein konstituierender Bestandteil von Lernen generell und eines jeden Unterrichtsfaches im Speziellen. Beispiele für fachliche sowie lernprozessbezogene Probleme wären etwa:

Biologie	Schülerinnen und Schüler möchten in einem kleinen Beet auf dem Fensterbrett Kräuter anpflanzen. Vor der Durchführung müssen folgende Fragen geklärt werden: Was ist an Vorbereitung notwendig? Was müssen wir besorgen? Was benötigt welche Pflanze hinsichtlich Bewässerung, Standort und Düngung? Wie kann man diese Informationen beschaffen (durch Versuch und Irrtum; einfache Experimente; durch Recherche)? Wie können wir die Bepflanzung konkret in die Tat umsetzen? Wann? Wer erledigt welche Aufgabe?
Mathematik¹	Wie löse ich als Schülerin/Schüler die Textaufgabe? Welche Informationen sind gegeben? Welche benötige ich noch? Würde mir eine Skizze oder Tabelle für die Lösungsfindung helfen?
Deutsch	Wie gehe ich als Schülerin/Schüler vor, um meine Präsentation (bzw. mein Portfolio, meinen Bericht ...) bis nächste Woche in einem für mich zufriedenstellenden Ausmaß fertigzustellen?

Komplexe Probleme

Im Unterrichtskontext sollte Problemlösefähigkeit vorwiegend mittels komplexer fächerübergreifender Problemstellungen trainiert werden. Komplexe Probleme (siehe *Die Lösung eines Problems planen, bearbeiten und reflektieren; Probleme im Glas; Philosophieren mit Kindern: Was ist eine philosophische Frage?*) sind durch folgende Eigenschaften gekennzeichnet (Resch, 2008; Renzulli, 1982):



- Sie haben **keine eindeutige** oder **offensichtliche Lösung**.
- Sie verlangen eine aktive Suche nach bisher **unbekanntem Wissen** in verschiedenen Fächern bzw. Wissenschaftsdisziplinen.
- Sie haben einen Bezug zur persönlichen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, sodass zusätzlich zur kognitiven Komponente auch ein **emotionaler Aspekt** gegeben ist.
- Sie regen auch nach ihrer Lösung zum **Weiterdenken** an.

¹ Für das Training von Problemlösefähigkeit in Mathematik ist folgende Publikation zu empfehlen: BIFIE in Kooperation mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.). (2013). Themenheft Mathematik „Problemlösen“. Volksschule Grundstufe I + II. Information für Lehrer/innen. Graz: Leykam. Abgerufen von https://www.iqs.gv.at/ Resources/Persistent/6c451584aaa26e3f341478d762175e4945ed1a5a/bist_ma_themenheft_problemloesen_2013-05-16.pdf [09.12.2023].

Basisliteratur

- BIFIE in Kooperation mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.). (2013). *Themenheft Mathematik „Problemlösen“*. Volksschule Grundstufe I + II. Information für Lehrer/innen. Graz: Leykam. Abgerufen von <https://www.iqs.gv.at/downloads/nationale-kompetenzerhebung/materialien-zu-ikm-und-bildungsstandards/publikationen-mathematik> [09.12.2023].
- Dreßler, S. (Hrsg.). (2016). *Zwischen Irritation und Erkenntnis. Zum Problemlösen im Fachunterricht*. Münster: Waxmann.
- Funke, J. & Zumbach, J. (2006). Problemlösen. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 206–220). Göttingen: Hogrefe.
- Guilford, J. P. (1968). *Creativity, intelligence, and their educational implications*. San Diego: EDITS.
- Hagemann, C. (o. J.). *Problemorientierter Unterricht: Wie Sie zusammen die Lösung finden*. Abgerufen von <https://www.backwinkel.de/blog/problemorientierter-unterricht/> [30.11.2023].
- Kipman, U. (2018). *Problemlösen: Begriff – Strategien – Einflussgrößen – Unterricht – (häusliche) Förderung*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Klieme, E., Funke, J., Leutner D., Reimann, P. & Wirth, J. (2001). Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. Konzeption und erste Resultate aus einer Schulleistungsstudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(2), 179–200. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5272/pdf/ZfPaed_2_2001_Klieme_Funke_Leutner_Reimann_Wirth_Problemloesen_D_A.pdf [02.12.2023].
- Naughton, C. (2016). *Denken lernen. Entscheiden, urteilen und Probleme lösen, ohne in die üblichen Denkfallen zu tappen*. Offenbach: GABAL Verlag.
- OECD (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. Paris: OECD Publishing. Abgerufen von <https://doi.org/10.1787/9789264190511-6-en> [01.12.2023].
- Popper, K. R. (1996). *Alles Leben ist Problemlösen. Über Erkenntnis, Geschichte und Politik*. München: Piper.
- Renzulli, J. S. (1982). What Makes a Problem Real: Stalking the Illusive Meaning of Qualitative Differences in Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*, 26(4), 147–156.
- Resch, C. (2008). *The Emergence of the Thinking Skills Movement*. Wien: LIT Verlag.
- Resnick, M. (2020). *Lifelong Kindergarten. Warum eine kreative Lernkultur im digitalen Zeitalter so wichtig ist*. Berlin: Bananenblau – Der Praxisverlag für Pädagogen.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(2), 159–182.
- Schulen mit Zukunft (Hrsg.). (2009). *Überfachliche Kompetenzen. Umsetzungshilfe*. o. A.: Luzern. Abgerufen von <https://silo.tips/download/volksschulen-kanton-luzern-s-c-h-u-l-e-n-m-i-t-z-u-k-u-n-f-t> [09.01.2024].
- Sell, R. & Schimweg, R. (2002). *Probleme lösen. In komplexen Zusammenhängen denken*. Berlin: Springer.
- Steffens, U. & Höfer, D. (2016). *Lernen nach Hattie*. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.



PROBLEMLÖSEFÄHIGKEIT – Förderblatt



Der Erwerb von Problemlösefähigkeit erfordert u. a. das Training folgender Einzelkomponenten:

- Direktes Einüben der verschiedenen Phasen eines Problemlöseprozesses im Hinblick auf geeignete Probleme (siehe auch *Die Lösung eines Problems planen, bearbeiten und reflektieren; Brainstorming-Methode 6-3-5; Probleme im Glas*)
- Methoden des divergenten Denkens



Handouts

Die nachfolgende Darstellung (adaptiert nach Reusser, 2005, S. 174) der verschiedenen Phasen eines Problemlöseprozesses basiert auf dem Ansatz des problembasierten Lernens und eignet sich im Speziellen für die Bearbeitung von Problemen in Gruppen. Dabei werden neben Problemlösefähigkeit gleichzeitig auch die Einzelkompetenzen *Kooperationsfähigkeit, Lernstrategien* und *Medienkompetenz* gefördert.

Zudem werden in den einzelnen Phasen einzelne Problemlösestrategien wie Visualisierung, Strukturierung und Transfer geschult.

Phase	Inhalte	Leitfragen
Problemanalyse	Klärung grundsätzlicher Verständnisfragen und Unklarheiten in der Problemstellung, erste Zielklärung; ggf. Erkennen/Identifizieren von Teilproblemen und Problemaspekten	<i>Worum genau geht es?</i> <i>Über welche konkreten Informationen verfügen wir? Welche sind wichtig? Welche (derzeit) noch nicht?</i> <i>Welche Fragen haben wir?</i> <i>Kennen wir bereits ähnliche Probleme aus der Vergangenheit, deren Lösungen uns vielleicht weiterhelfen können?</i>
Hypothesenbildung	Sammlung von Hypothesen, Ideen, Lösungsansätzen WICHTIG: Noch KEINE Bewertung von Lösungsansätzen in dieser Phase	<i>Wie könnte man das Problem lösen?</i> <i>Woran sollte man denken?</i> <i>Was würde helfen, um zu einer Lösung des Problems zu kommen?</i> TIPP: Siehe divergentes Denken
Ordnen der Hypothesen	Strukturierung der Lösungsideen; Festlegung der Themen der Informationsbeschaffung	<i>Welche Lösungsidee ist die wahrscheinlich zielführendste?</i> <i>Welche Informationen benötigen wir, um die verschiedenen Hypothesen zu überprüfen?</i>
Informationsbeschaffung	Wissensaneignung (allein, zu zweit) mittels Büchern, Internetquellen, Befragungen; Ausarbeitung einer (Teil-)Lösungsidee	<i>Wie kommen wir zu diesen Informationen?</i> <i>Wie halten wir die gefundenen Informationen fest?</i> <i>Wie ordnen wir die gefundenen Informationen?</i> <i>Wer übernimmt welche Arbeitsschritte?</i>

Phase	Inhalte	Leitfragen
Diskussion der Ergebnisse in der Gruppe/in der Klasse	Austausch und Diskussion der gefundenen Ergebnisse aus der Informationsbeschaffung; Ausscheiden ungeeigneter Lösungsansätze; Entscheidung für eine Problemlösung	<i>Welche Hypothesen/Ideen werden das Problem vermutlich lösen? Welche werden das Problem vermutlich nicht lösen?</i> <i>Auf welche Lösung einigen wir uns?</i> Tipp: siehe konvergentes Denken
Entwicklung und Ausführung des Plans	Planung und Durchführung der Problemlösung	<i>Wie setzen wir die Lösung in die Tat um?</i> <i>Wer macht was, wann, wo, auf welche Weise?</i> <i>Welchen Schritt setzen wir als Erstes?</i>
Reflexion	Evaluation und Reflexion der Arbeits- und Lösungsprozesse auf der Sach- und auf der lernmethodischen Ebene	<i>Was haben wir herausgefunden?</i> <i>Welche Idee/welcher Gedanke/welche Information hat uns bei der Lösungsfindung am meisten geholfen?</i> <i>Wo haben wir die sinnvollsten Informationen zur Lösung des Problems gefunden?</i> <i>Lässt sich der Lösungsweg/die Lösungsstrategie auch auf andere Probleme übertragen?</i>

Divergentes und konvergentes Denken

Um Schülerinnen und Schüler im Bereich der Hypothesen- bzw. Ideenfindung sowie in der Beurteilung von Lösungsvorschlägen zu unterstützen, ist die Schulung von divergentem und konvergentem Denken empfehlenswert. **Konvergentes Denken** wird im Schulkontext meist ausreichend berücksichtigt. Dabei werden vorhandene Informationen und schlussfolgerndes Denken so miteinander verknüpft, dass nur eine einzige richtige Lösung möglich ist (siehe auch *Kombinatorik; Biber der Informatik*).

- Beispiel 1: Mit Hilfe eines Stadtplans (vorhandene Informationen) lässt sich durch schlussfolgerndes Denken der kürzeste Weg von Punkt A zu Punkt B finden.
- Beispiel 2: Durch das Wissen über Farbenlehre im Allgemeinen und Grundfarben im Speziellen (vorhandene Informationen) können Schülerinnen und Schüler über schlussfolgerndes Denken die richtigen Komplementärfarben im Zeichenunterricht zusammenmischen.



Handouts

Divergentes Denken steht im Unterricht meist weniger im Fokus (Resch, 2008). Es handelt sich dabei um kreatives Denken, welches für die Lösung von komplexen offenen Problemen zentral ist. Divergent denkende Personen zeichnen sich durch besonders ungewöhnliche, neue und erfinderische Ideen aus. Divergentes Denken kann genauso wie konvergentes Denken trainiert werden, v. a. mittels bestimmter **Kreativitätsmethoden**. Dazu zählen z. B. Brainstorming, Brainwriting, Mindmapping (siehe Einzelkompetenz *Lernstrategien*), 6-3-5-Methode (siehe *Brainstorming-Methode 6-3-5*) usw.



Handouts

Wichtig ist, beim Training von divergentem Denken zu beachten, dass jede Idee während einer Ideensammlung als gleichwertig eingestuft und akzeptiert wird. Die Bewertung der Ideen erfolgt erst in einem zweiten Schritt.

Förderliche Rahmenbedingungen für Problemlöseprozesse

- Für das Lösen komplexer Probleme wird ausreichend **Zeit** zur Verfügung gestellt.
- Es bieten sich im Besonderen individualisierende **Unterrichtsmethoden** an, die Schülerinnen und Schüler zu eigenständigem und selbstreguliertem Lernen anregen, wie z. B. Projektunterricht, offener Unterricht, Planarbeit oder forschendes Lernen.
- Als Sozialform für Problemlöseprozesse eignen sich vor allem **Gruppenarbeiten**. Diese fördern zudem das *kooperative Lernen*.
- Es gibt – sowohl inhaltlich als auch zeitlich – eine klare **Unterscheidung zwischen dem Generieren und dem Bewerten von Lösungsvorschlägen**.
- Das **Klassenklima** ist geprägt von gegenseitiger Wertschätzung, Vertrauen und Respekt.
- Es gibt eine **positive Fehlerkultur** in der Klasse: Schülerinnen und Schüler dürfen Fehler machen und lernen daraus. Das Thematisieren von Fehlern und deren Analyse sind wesentliche Grundlagen des Lernens.

Didaktische Empfehlungen

- Schülerinnen und Schüler müssen sich **emotional** von Problemen angesprochen fühlen. Ein Bezug zu den persönlichen Interessen und Lebenswelten sollte gegeben sein.
- Die **Aufgabenschwierigkeit** von Problemstellungen sollte so gewählt werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler weder über- noch unterfordert fühlen.
 - Für Lernende, die mehr Unterstützung benötigen, sollte die Lehrperson Material anbieten, das die Komplexität des Problems durch gezielte Strukturierung reduziert (sogenanntes *Scaffolding*).
 - Leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler sollten angeleitet werden, wie sie selbst zu hilfreichen und vertrauenswürdigen Informationen gelangen.
 - Die Lehrperson bietet nur **minimale Hilfe im Sinne eines Coachings/einer Lernbegleitung** an.
- Lehrpersonen sollten die Lernenden zu folgenden **Verhaltensweisen** anregen:
 - **Visualisierungen** benützen (z. B. Mindmap)
 - unübliche **Sitzpositionen** wählen (z. B. in einer Ecke, auf dem Boden usw.) – im Sinne eines Perspektivenwechsels
 - viele **Fragen** stellen und nicht sofort versuchen, Antworten zu finden (kann durch die Methoden „Sokratisches Gespräch“ oder „Philosophieren mit Kindern“ [siehe *Philosophieren mit Kindern: Was ist eine philosophische Frage?*] gefördert werden)
 - sich genügend Zeit für das **Sammeln von Informationen** nehmen
 - verschiedene Lösungsansätze ausgiebig vergleichen und nicht vorschnell bewerten
 - besser **genau** als besonders schnell **arbeiten**



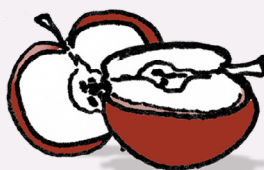
Handouts

Basisliteratur

- BIFIE in Kooperation mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.). (2013). *Themenheft Mathematik „Problemlösen“*. Volksschule Grundstufe I + II. Information für Lehrer/innen. Graz: Leykam. Abgerufen von <https://www.iqs.gv.at/downloads/nationale-kompetenzerhebung/materialien-zu-ikm-und-bildungsstandards/publikationen-mathematik> [09.12.2023].
- Dreßler, S. (Hrsg.). (2016). *Zwischen Irritation und Erkenntnis. Zum Problemlösen im Fachunterricht*. Münster: Waxmann.
- Funke, J. & Zumbach, J. (2006). Problemlösen. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 206–220). Göttingen: Hogrefe.
- Guilford, J. P. (1968). *Creativity, intelligence, and their educational implications*. San Diego: EDITS.
- Hagemann, C. (o. J.). *Problemorientierter Unterricht: Wie Sie zusammen die Lösung finden*. Abgerufen von <https://www.backwinkel.de/blog/problemorientierter-unterricht/> [30.11.2023].
- Kipman, U. (2018). *Problemlösen: Begriff – Strategien – Einflussgrößen – Unterricht – (häusliche) Förderung*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Klieme, E., Funke, J., Leutner D., Reimann, P. & Wirth, J. (2001). Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. Konzeption und erste Resultate aus einer Schulleistungsstudie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(2), 179–200. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5272/pdf/ZfPaed_2_2001_Klieme_Funke_Leutner_Reimann_Wirth_Problemlösen_D_A.pdf [02.12.2023].
- Naughton, C. (2016). *Denken lernen. Entscheiden, urteilen und Probleme lösen, ohne in die üblichen Denkfallen zu tappen*. Offenbach: GABAL Verlag.
- OECD (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. Paris: OECD Publishing. Abgerufen von <https://doi.org/10.1787/9789264190511-6-en> [01.12.2023].
- Popper, K. R. (1996). *Alles Leben ist Problemlösen. Über Erkenntnis, Geschichte und Politik*. München: Piper.
- Renzulli, J. S. (1982). What Makes a Problem Real: Stalking the Illusive Meaning of Qualitative Differences in Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*, 26(4), 147–156.
- Resch, C. (2008). *The Emergence of the Thinking Skills Movement*. Wien: LIT Verlag.
- Resnick, M. (2020). *Lifelong Kindergarten. Warum eine kreative Lernkultur im digitalen Zeitalter so wichtig ist*. Berlin: Bananenblau – Der Praxisverlag für Pädagogen.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(2), 159–182.
- Schulen mit Zukunft (Hrsg.). (2009). *Überfachliche Kompetenzen. Umsetzungshilfe*. o. A.: Luzern. Abgerufen von <https://silo.tips/download/volksschulen-kanton-luzern-s-c-h-u-l-e-n-m-i-t-z-u-k-u-n-f-t> [09.01.2024].
- Sell, R. & Schimweg, R. (2002). *Probleme lösen. In komplexen Zusammenhängen denken*. Berlin: Springer.
- Steffens, U. & Höfer, D. (2016). *Lernen nach Hattie*. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.



PROBLEMLÖSEFÄHIGKEIT



Handouts



Hier finden Sie exemplarische Übungen und Förderempfehlungen zur Stärkung der Problemlösefähigkeit bei Schülerinnen und Schülern. Die angebotenen Materialien sind folgendermaßen aufgebaut:

- Didaktische Hinweise und Anregungen für den Einsatz im Unterricht
- Druck- bzw. kopierfähiges Handout

Übungen zur Förderung der Problemlösefähigkeit

- Die Lösung eines Problems planen, bearbeiten und reflektieren
- Brainstorming-Methode 6-3-5
- Probleme im Glas
- Kombinatorik: „Türme bauen“ und „Tiere aneinanderreihen“
- Kombinatorik: Ideen für spielerisches (konkret-dingliches) Problemlösen
- Brettspiele zur Kompetenzerweiterung im Bereich Problemlösen
- Biber der Informatik
- Philosophieren mit Kindern: Was ist eine philosophische Frage?

Problemlösefähigkeit – Links zu Materialien von IQES online

- Projektunterricht: schätzen, messen, sich orientieren – Mathematik im Wald, 3.–6. Klasse
- Kompetenzorientiert unterrichten
- Question Formulation Technique (QFT): Lernende unterstützen, eigene Fragen zu stellen (offenes Webtool)



Die Lösung eines Problems planen, bearbeiten und reflektieren

Didaktische Hinweise

Material	Kopiervorlage <i>Problemlösefähigkeit 1</i> ausgedruckt für jede Schülerin/jeden Schüler oder als Plakat auf der Tafel/an einer Wand
Ziel	Schülerinnen und Schüler werden sich des Problemlöseprozesses bewusst, lernen mögliche Strategien kennen und können diese auf andere Problemsituationen übertragen.
Sozialform	Gesamte Klasse, danach Einzel- oder Partnerarbeit
Durchführung	<p>Es ist hilfreich, bei der Lösung von Problemen ab und zu bewusst einzelne Stufen eines Problemlöseprozesses mit den Schülerinnen und Schülern durchzugehen und Ideen zu sammeln, wie man vorgehen kann. Bei zukünftigen Problemen können Lernende so den Prozess besser transferieren.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Im Plenum wird eine Problemaufgabe vorgestellt. 2. Die Fragen werden Schritt für Schritt gemeinsam gelesen, die Antworten zu 1 (Das Problem verstehen) und 2 (Einen Zugang finden, das Problem bearbeiten) werden gesammelt. (Die Lernenden schreiben Notizen auf ihr Arbeitsblatt oder die Lehrperson sammelt die Antworten auf dem Plakat/der Tafel.) 3. Die Schülerinnen und Schüler versuchen nun das Problem zu lösen. Die Sozialform und welche genauen Anweisungen bzw. Informationen seitens der Lehrperson notwendig sind, hängen von der spezifischen Problemstellung ab. 4. Lösungen und Lösungsversuche werden im Plenum verglichen, es wird gemeinsam reflektiert und Rückschau gehalten.
Hinweis	<ul style="list-style-type: none"> • Die Fragen dieser Übung wurden ursprünglich für Mathematik formuliert, lassen sich aber auch gut auf andere Gegenstandsbereiche übertragen. • Je nach Problemaufgabe kann von der Lehrperson eine Vorauswahl von relevanten Fragen getroffen werden.

Quelle: BIFIE in Kooperation mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.) (2013). *Themenheft Mathematik „Problemlösen“*. Volksschule Grundstufe I + II. Information für Lehrer/innen. Graz: Leykam. Abgerufen von <https://www.iqs.gv.at/downloads/nationale-kompetenzerhebung/materialien-zu-ikm-und-bildungsstandards/publikationen-mathematik> [10.12.2023].

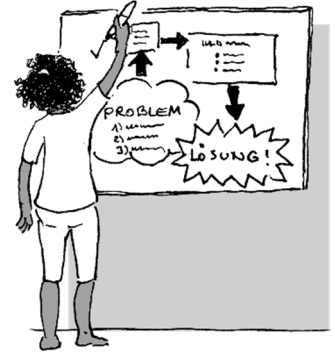
Name: _____

Datum: _____

Die Lösung eines Problems planen, bearbeiten und reflektieren

1. Das Problem verstehen

- Was weiß ich?
- Worum geht es in der Aufgabe? Kann ich sie mit eigenen Worten wiedergeben?
- Was soll ich herausfinden?
- Welche Fragen habe ich?
- Wobei bin ich mir nicht ganz sicher?
- Welche Informationen sind wichtig, welche kann ich (zunächst) vernachlässigen?
- Welche Materialien sollte ich mir besorgen, um die Aufgabe lösen zu können?
- Wie lässt sich die Aufgabe zeichnerisch darstellen?



2. Einen Zugang finden, das Problem bearbeiten (Ausdenken eines Plans, Ausführen des Plans)

- Habe ich ähnliche Aufgaben schon einmal gelöst?
- In welche Teilaufgaben lässt sich das Problem zerlegen? Wie kann ich die Aufgabe aufteilen?
- Was ist gegeben? Was weiß ich über das Gegebene? Was kann ich daraus ermitteln?
- Was ist gesucht und was weiß ich darüber? Was muss ich wissen, um das Gesuchte bestimmen zu können?
- Kann ich das Problem umstrukturieren und aus einer anderen Sichtweise betrachten?

3. Rückschau halten, Reflexion

- Was habe ich herausgefunden?
- Wie sinnvoll ist meine Lösung? Ist sie richtig?
- Welcher Gedanke hat mir bei der Lösung geholfen?
- Welche Ideen haben mir weitergeholfen?
- Welche Werkzeuge waren nützlich für die Problemlösung?
- Gibt es einen kürzeren oder einen anderen Lösungsweg?
- Wäre ein anderer Lösungsweg besser gewesen?
- Welcher Lösungsweg eignet sich am besten für das Problem?
- Was habe ich Neues gelernt?
- Wie kann ich diese Strategie noch auf andere Situationen anwenden?

Quelle: BIFIE in Kooperation mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.) (2013). *Themenheft Mathematik „Problemlösen“*. Volksschule Grundstufe I + II. Information für Lehrer/innen. Graz: Leykam. Abgerufen von <https://www.iqs.gv.at/downloads/nationale-kompetenzerhebung/materialien-zu-ikm-und-bildungsstandards/publikationen-mathematik> [10.12.2023].

Brainstorming-Methode 6-3-5

Didaktische Hinweise



Material	Kopiervorlage <i>Problemlösefähigkeit 2</i> ausgedruckt für jede Schülerin/jeden Schüler, Stifte, Timer
Ziel	Schülerinnen und Schüler sammeln viele Ideen, ein kreativer Prozess wird in Gang gesetzt.
Sozialform	Gruppen von ca. sechs Schülerinnen und Schülern (auch mit kleineren Gruppen möglich)
Durchführung	<p>Bei der Methode 6-3-5¹ sammeln</p> <ul style="list-style-type: none"> • 6 Schülerinnen und Schüler jeweils • 3 Ideen in je • 5 Minuten. <p>Die 6-3-5-Methode ist eine Form des Brainstormings für Gruppen, über die in kurzer Zeit viele Ideen gesammelt werden. Im Problemlöseprozess ist sie v. a. in der Phase der Ideensammlung und Diskussion (Hypothesenbildung, Ordnen der Hypothesen, Diskussion der Ergebnisse in der Gruppe) hilfreich.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Im Plenum wird eine Problemaufgabe vorgestellt/besprochen, sodass alle Teilnehmenden die Aufgabe genau verstehen. 2. Je sechs Schülerinnen und Schüler gruppieren sich um einen großen Tisch und jede/jeder erhält ein Handout (Kopiervorlage <i>Problemlösefähigkeit 2</i>). 3. Die Lernenden tragen in die oberste Zeile drei Ideen ein. Dazu stehen fünf Minuten Zeit zur Verfügung; wer früher fertig ist, wartet. (Wer keine drei Ideen hat, trägt weniger ein – es besteht kein „Zwang“.) 4. Die Handouts werden reihum im Uhrzeigersinn weitergegeben. 5. Jede Schülerin/jeder Schüler hat nun die ersten drei Ideen eines anderen Gruppenmitglieds vor sich. Sie/er kann jetzt in der zweiten Zeile des Handouts wiederum drei Ideen niederschreiben (Ergänzung zu einer beliebigen Vorgängeridee oder neue Ideen). 6. Dann werden die Blätter erneut in derselben Richtung weitergereicht. 7. Die Übung ist beendet, wenn jedes Gruppenmitglied jedes Formular einmal vor sich hatte. 8. Im Anschluss erfolgt eine Auswertung der Ideensammlungen im Plenum. <ul style="list-style-type: none"> • Eine Möglichkeit ist, dass jede Schülerin/jeder Schüler die 1–3 besten Ideen aus ihrem/seinem Formular vorstellt. Sie/er schreibt diese auf Kärtchen und die Lehrperson sammelt sie an der Tafel. 9. Je nach Problem kann gemeinsam ein Lösungsweg ausgewählt und das Problem gemeinsam gelöst werden. Oder die Schülerinnen und Schüler suchen sich eine mögliche Lösung aus und führen den Plan aus. 10. Es folgt eine Phase der Reflexion und Rückschau im Plenum.
Hinweis	<ul style="list-style-type: none"> • Im Idealfall ist die Methode 6-3-5 nach 30 Minuten abgeschlossen und hat $3 \times 6 \times 6 = 108$ Ideen zum Problem hervorgebracht (meist gibt es allerdings viele gleiche Ideen). • Die Methode ist lustbetont, fördert die Kreativität und kann auch in anderen Kontexten zur Ideensammlung eingesetzt werden.

1 Frei nach Bernd Rohrbach.

Name: _____

Datum: _____

Brainstorming-Methode 6-3-5

Problem:			
	Idee 1	Idee 2	Idee 3
Phase 1			
Phase 2			
Phase 3			
Phase 4			
Phase 5			
Phase 6			

Quelle: Frei nach Bernd Rohrbach, der diese Technik zum Problemlösen 1968 entwickelte.

Probleme im Glas



Didaktische Hinweise

Material	Ein schönes großes Glas, Kärtchen (ausgeschnitten von Kopiervorlagen <i>Problemlösefähigkeit 3A</i> und <i>Problemlösefähigkeit 3B</i>)
Ziel	Schülerinnen und Schüler besprechen hypothetische oder reale Probleme aus ihrem Lebens-/Schulalltag und arbeiten gemeinsam am Problemlöseprozess.
Sozialform	Gesamte Klasse
Durchführung	<p>Die Kärtchen können als Gesprächsanlass verwendet werden. Es geht um typische (oder reale) Probleme oder schwierige Entscheidungen (Dilemmata), die in und rund um die Schule zu lösen/zu treffen sein können.</p> <p>Die Kärtchen bieten eine einfache Möglichkeit, Problemlösung und soziale Fähigkeiten zu üben.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Die Lehrperson bereitet passende Kärtchen vor und gibt diese zusammengerollt ins Glas. Es können Kärtchen von Kopiervorlage <i>Problemlösefähigkeit 3A</i> ausgewählt oder individuelle Kärtchen von der Lehrperson geschrieben werden. Ältere Schülerinnen und Schüler können auch selbst Kärtchen über reale Probleme, die im Schulalltag aufgetaucht sind, verfassen. Alle Probleme werden im Glas gesammelt und z. B. wöchentlich im Klassenrat besprochen. 2. Die Klasse trifft sich im Sesselkreis, das Glas kommt in die Mitte und eine Schülerin/ein Schüler darf ein Problemkärtchen ziehen. 3. Gemeinsam werden nun Lösungsansätze gesucht, besprochen und verglichen. Die Lehrperson moderiert das Gespräch und achtet auf die Einhaltung von Gesprächsregeln. Sie lässt aber die Schülerinnen und Schüler selbst Lösungswege finden und offen diskutieren. 4. Je nach Situation können die Schülerinnen und Schüler am Schluss abstimmen, welcher Lösungsweg sich am besten für das Problem eignet.
Hinweis	<ul style="list-style-type: none"> • Manche Probleme auf den Kärtchen werden in einer Klasse schnell gelöst sein, dann können weitere Kärtchen gezogen werden. • Die Kärtchen im Glas können auch als Partnerübung verwendet werden: Eine Schülerin/ein Schüler liest ein Problem vor, die/der andere antwortet.

Quelle: Mosswood Connections. *Integrate Critical Thinking Skills and Executive Functioning*.
Abgerufen von <https://mosswoodconnections.com/activity/integrate-critical-thinking-skills-and-executive-functioning-2/> [09.01.2024].



Du hast deine Jause zu Hause vergessen.
Was machst du?

Du bist daheim und verstehst die Hausaufgabe nicht.
Was könntest du machen?

Du möchtest ein neues Spiel haben. Deine Mutter sagt, du sollst es dir selber kaufen, aber du hast nicht genug Geld.
Was könntest du machen?

In der Klasse gibt es ein neues Spiel. (*Reale Situation: Spiel inkl. Anleitung holen.*)
Niemand kennt das Spiel.
Wie geht ihr vor?

Du hast deine Jacke in der Schule vergessen und hast Angst, dass deine Eltern schimpfen werden. Wenn du zurückgehst, wirst du zu spät heimkommen.
Was machst du?

Im Garten spielen alle Kinder immer das gleiche Spiel. Du möchtest etwas anderes spielen, aber niemand will mitspielen.
Was machst du?

Ein neues Kind kommt in die Klasse und kennt niemanden.
Wie könntest du ihm helfen?

Du willst ein neues Kind zum Spielen einladen, aber hast Angst, dass sie/er nicht will.
Was könntest du tun?

Quelle: Mosswood Connections. *Integrate Critical Thinking Skills and Executive Functioning*. Abgerufen von <https://mosswoodconnections.com/activity/integrate-critical-thinking-skills-and-executive-functioning-2/> [09.01.2024].

Hier ist Platz für aktuelle Probleme aus der Klasse

Quelle: Mosswood Connections. *Integrate Critical Thinking Skills and Executive Functioning*. Abgerufen von <https://mosswoodconnections.com/activity/integrate-critical-thinking-skills-and-executive-functioning-2/> [09.01.2024].

Kombinatorik: „Türme bauen“ und „Tiere aneinanderreihen“



Didaktische Hinweise

Material	Kopiervorlage <i>Problemlösefähigkeit 4A</i> und/oder <i>4B</i> , Legosteine in drei verschiedenen Farben (für <i>4A</i>), Tiere aus Hartgummi oder andere Figuren (für <i>4B</i>)
Ziel	Schülerinnen und Schüler trainieren durch den Einsatz von Kombinatorikaufgaben ihre Problemlösekompetenz.
Sozialform	Ganze Klasse, Partnerarbeit
Durchführung	<p>Bei den Aufgaben aus dem Bereich der Stochastik bzw. Kombinatorik mit kleinen Zahlen geht es um die Frage: „Wie viele Möglichkeiten gibt es?“. Sie eignen sich für Schülerinnen und Schüler gut zum Problemlösen-Lernen.</p> <ol style="list-style-type: none"> Die Lernenden erhalten jeweils die Kopiervorlage <i>Problemlösefähigkeit 4A</i> sowie die Materialien zur Durchführung ihrer Versuche. Wie die Lernenden zu ihren Lösungswegen kommen, steht ihnen frei. Die Lösungen und Lösungsversuche werden verglichen. Die Lehrperson kann folgendermaßen vorgehen, wenn die Lernenden sich nicht melden, um die Lösungswege zu präsentieren: <ul style="list-style-type: none"> Die Lehrperson baut Türme aus zwei Farben (blau und gelb): Es gibt vier verschiedene Möglichkeiten (gelb/gelb, gelb/blau, blau/gelb, blau/blau) – für den unteren Stein zwei Möglichkeiten und für den oberen Stein zwei Möglichkeiten = 2×2 Möglichkeiten (erklären!). Der Versuch wird für Türme aus drei Legosteinen wiederholt: Hier gibt es $2 \times 2 \times 2$ Möglichkeiten, einen Turm aufzubauen (die Lernenden werden davor gefragt). Mögliche Vertiefung: Welche Möglichkeiten gibt es mit drei Farben? (2er-Turm ergibt 3×3 Möglichkeiten, 3er-Turm ergibt $3 \times 3 \times 3$ Möglichkeiten usw.) Je nach Stärke der Klasse kann noch folgende Frage gestellt werden: „Warum gibt es 2×2 Möglichkeiten bei den 2er-Türmen und $2 \times 2 \times 2$ Möglichkeiten bei den 3er-Türmen?“ Analoges Vorgehen bei Beispiel <i>Problemlösefähigkeit 4B</i>.
Hinweis	<ul style="list-style-type: none"> Eine gute Darstellung der Durchführung bietet das Video des „Scienceslams“, in welchem gezeigt wird, wie die Kombinatorik-Aufgaben gelöst werden können: https://www.youtube.com/watch?v=P_vFnR9Hd4k Weitere ähnliche Übungsbeispiele gibt es im Statistik-Koffer: Der Statistik-Koffer enthält Unterrichtsmaterialien, mit denen Lernende im Grundschulalter handlungsorientiert im Themengebiet der Stochastik unterrichtet werden können. Es steht ein Skript für Lehrpersonen mit sieben konkreten Unterrichtseinheiten und zwei Quizzes zu den Unterrichtseinheiten zur Verfügung. Der Koffer kann vom Österreichischen Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg entlehnt werden: https://www.phsalzburg.at/oezbf/foerdermethoden-oezbf

Quellen:

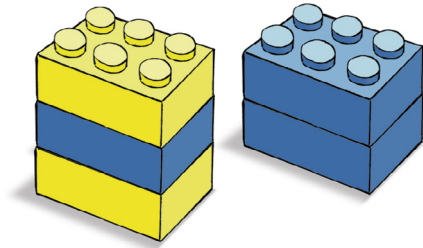
Kipman, U. (2019). *Problemlösen. Begriff – Strategien – Einflussgrößen – Unterricht – (häusliche) Förderung* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer-Gabler.

Kipman, U. (2012). *Handkoffer mit Materialien für den handlungsorientierten Unterricht im Bereich der Statistik/Stochastik/Wahrscheinlichkeitsrechnung inkl. Broschüre mit Übungsaufgaben zu Themengebieten der Wahrscheinlichkeitsrechnung*. Schutzanspruch (AUT), GM 892012.

Name: _____

Datum: _____

Türme bauen



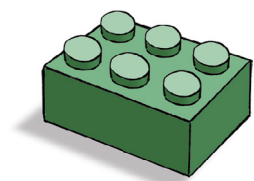
Du hast blaue und gelbe Legosteine und baust Türme aus zwei Steinen.

Alle Möglichkeiten sind erlaubt.

Kannst du die Türme aufmalen?

Wie viele Möglichkeiten hast du?

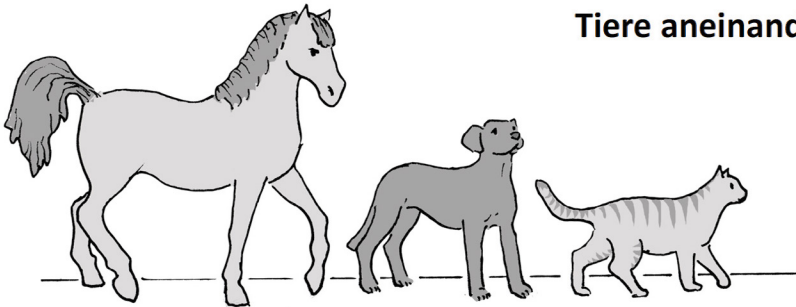
Wie viele Möglichkeiten hast du, wenn du Türme mit drei Bausteinen baust?



Name: _____

Datum: _____

Tiere aneinandnen



Drei Tiere (Hund, Katze und Pferd) gehen in einer Reihe. Wie viele Möglichkeiten haben sie, sich in einer Reihe aufzustellen?

Die drei Tiere haben ____ Möglichkeiten, sich in einer Reihe aufzustellen.

Wie viele Möglichkeiten haben vier Tiere, sich in einer Reihe aufzustellen?

Vier Tiere haben ____ Möglichkeiten, sich in einer Reihe aufzustellen.

Kombinatorik: Ideen für spielerisches (konkret-dingliches) Problemlösen



Zur Förderung der Problemlösekompetenz bietet es sich an, Schülerinnen und Schülern verschiedene **Materialien und Aufgabenstellungen aus der Kombinatorik** zur Verfügung zu stellen, sie schon frühzeitig mit Heuristiken zur Lösung von Problemen vertraut zu machen und somit spielerisch Problemlösefähigkeiten zu fördern.



Im Folgenden werden einige Ideen für das **spielerische Erlernen von Problemlösekompetenzen** angeführt, bei denen wenig Material benötigt wird:

1. In einem Haus gibt es vier Fenster, immer zwei Fenster sind gleichzeitig beleuchtet.
 - Wie viele Möglichkeiten gibt es bei der Beleuchtung der Fenster?
 - Material: Stift, weißes Papier, gelbes Papier, Schere
2. In einem Federpennal finden sich vier Farbstifte und fünf Schlaufen, in welche die Farbstifte unterschiedlich gesteckt werden können?
 - Wie viele Möglichkeiten gibt es?
 - Material: Federpennal, vier verschiedenfarbige Stifte
3. Bei einer Prüfung gibt es vier Aufgaben. Drei davon sollen gelöst werden.
 - Wie viele Möglichkeiten gibt es, die Aufgaben auszuwählen?
 - Material: vier verschiedenfarbige Zettel
4. In einem Hotel gibt es zwei Sorten Brot, drei Sorten Butter und vier Sorten Honig.
 - Wie viele Möglichkeiten gibt es, sich ein Frühstücksbrot mit Butter und Honig zu machen?
 - Material: farbiges Papier

Lösungen:

1. Sechs Möglichkeiten,
2. Fünf Möglichkeiten
3. Vier Möglichkeiten,
4. 24 Möglichkeiten ($2 \times 3 \times 4$)

Quellen:

Kipman, U. (2015). Kombinatorik in der (Grund)Schule. Problemlösekompetenzen früh und spielerisch fördern. *ph.script. Schwerpunkt SPIEL*, 08. 54–67.

Kipman, U. (2012). *Handkoffer mit Materialien für den handlungsorientierten Unterricht im Bereich der Statistik/Stochastik/Wahrscheinlichkeitsrechnung inkl. Broschüre mit Übungsaufgaben zu Themengebieten der Wahrscheinlichkeitsrechnung*. Schutzanspruch (AUT), GM 892012.

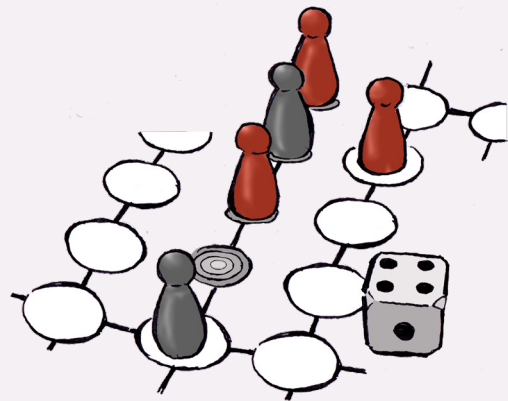
Brettspiele zur Kompetenzerweiterung im Bereich Problemlösen



Im Buch *Problemlösen. Begriff – Strategien – Einflussgrößen – Unterricht – (häusliche) Förderung* stellt Kipman (2019, S. 188 ff.) Brettspiele zur spielerischen Förderung der Problemlösekompetenz vor. „Bei allen vorgestellten Spielen muss der Spieler eigenständig Lösungsstrategien entwickeln und nutzen und sich zudem aktiv und produktiv mit Problemen auseinandersetzen“ (ebd., S. 222).

Nachfolgend werden einige **ausgewählte Brettspiele aus dem Bereich Kombinatorik und Logik für die Primarstufe aufgezählt, die einen hohen Anteil an Problemlösekompetenzen erfordern** und mit denen sich das Problemlösen in verschiedenen Schulstufen erlernen lässt.

- Uluru
- Dimensionen
- Der bunte Hund
- Scotland Yard (Master)
- Rush Hour
- Master Mind
- Pinguintanz
- Allein im Drachenlabyrinth
- Metro Ville



Quelle: Kipman, U. (2019). *Problemlösen. Begriff – Strategien – Einflussgrößen – Unterricht – (häusliche) Förderung* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer–Gabler.

Biber der Informatik



Auch beim **informatischen Denken** geht es um das **Lösen von Problemaufgaben**, etwa durch **algorithmische Strategien**.

Informatisches Denken hilft dabei, **Problemstellungen in Schule und Alltag zu verstehen** und zu **lösen**, und ist auch Wegbereiter für die **Entwicklung eigener kreativer Schaffenskraft**.

Im Folgenden wird das Projekt **Biber der Informatik** vorgestellt.

Dieser Online-Wettbewerb versucht Schülerinnen und Schüler mit den Konzepten und Denkweisen der Informatik vertraut zu machen. Es gibt einen Wettbewerb für die 3. und 4. Schulstufe (und weitere für ältere Schülerinnen und Schüler).

Die **Probewettbewerbe** können **online** jederzeit durchgeführt werden. Im Anschluss erhält man Informationen, welche Aufgaben korrekt bzw. nicht korrekt gelöst wurden.

https://wettbewerb.biber.ocg.at/index.php?action=user_competitions

Die Aufgaben mit Lösungen werden jährlich gesammelt und auch als PDF zur Verfügung gestellt:

<https://bwinf.de/biber/downloads/>

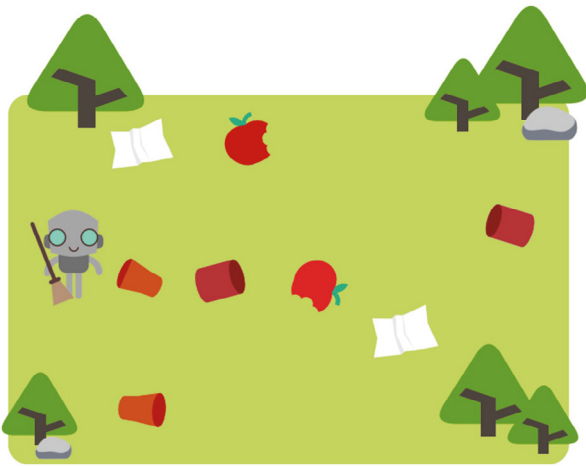
Vier Beispiele aus dem **Biber der Informatik** (2015 und 2019) inklusive Lösungen finden sich auf den Kopier-
vorlagen **Problemlösefähigkeit 5A & 5B**.

Aufräumen

Nach einem Konzert im Park sammelt der Roboter den Müll auf, den das Publikum auf dem Rasen zurückgelassen hat.

Der Roboter geht zu dem nächstgelegenen Gegenstand, der auf dem Rasen herumliegt und sammelt ihn auf. Dann geht er zu dem Gegenstand, der jetzt am nächsten liegt und sammelt ihn auf. So macht der Roboter immer weiter – bis er allen Müll aufgesammelt hat.

Welchen Gegenstand sammelt der Roboter als letztes auf?



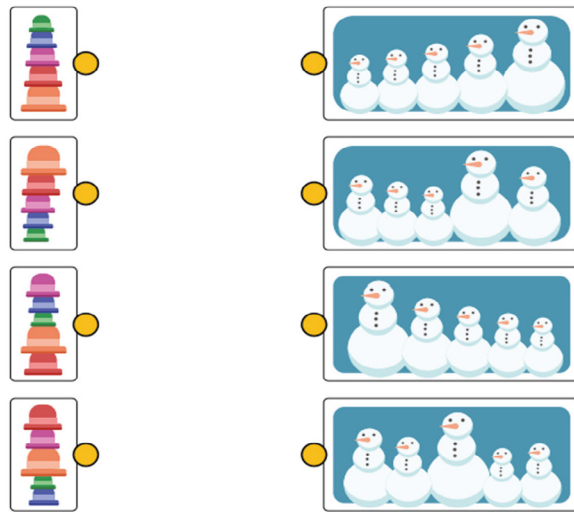
Schneemann-Hüte

Die Schneemänner bekommen Hüte. Sie stellen sich in vier Reihen an.

Jede Reihe sucht sich den passenden Hutstapel aus. Dann nimmt der erste Schneemann (links) den obersten Hut vom Stapel, der zweite den nächsten Hut – und so weiter.

Am Ende hat jeder den passenden Hut: Der kleinste Schneemann hat den kleinsten Hut, der zweitkleinste Schneemann den zweitkleinsten Hut – und so weiter.

Verbinde jede Schneemann-Reihe mit dem passenden Hutstapel:



Stempel

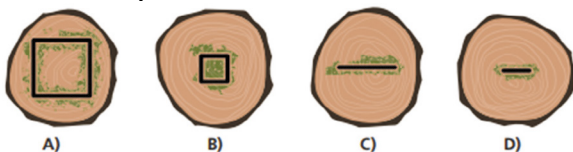
Biber Paul hat vier Stempel: A, B, C und D. Sie sind unten zu sehen. Damit hat er bereits die Formen 1 und 2 gestempelt.

- Für Figur 1 hat er Stempel B viermal benutzt.
- Für Figur 2 hat er Stempel B einmal und Stempel D zweimal benutzt.



Jetzt will Paul Figur 3 stempeln. Seine Freundin Mia will ihm helfen. Mia sagt: „Für Figur 3 benutze ich genau einen Stempel zweimal.“

Welchen Stempel benutzt Mia?



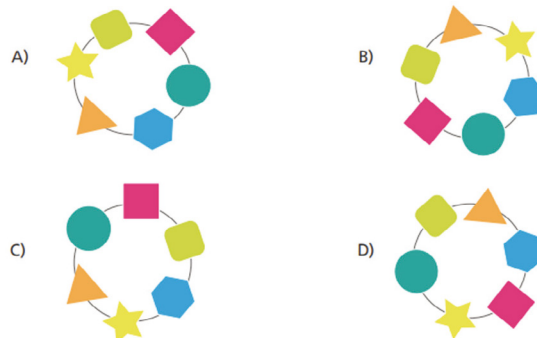
Armbänder

Leonie hat ein Armband aus verschiedenen Formen. Eines Tages reißt ihr Armband und lässt sich nicht mehr reparieren. Das gerissene Armband sieht so aus:



Leonie möchte genau so ein Armband wieder haben. Im Geschäft sieht sie vier verschiedene Armbänder.

Welches ist genau so wie Leonies Armband?





Philosophieren mit Kindern: Was ist eine philosophische Frage?

Didaktische Hinweise


Material	Kleine Zettel und Magnete oder Post-its, Stifte, Kopiervorlage <i>Problemlösefähigkeit 6</i>
Ziel	Schülerinnen und Schüler werden angeregt, viele Fragen zu stellen, auch scheinbar Selbstverständliches zu hinterfragen, kritisch zu denken und neue, eigene Wege zu finden.
Sozialform	Gesamte Klasse
Durchführung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gespräch im Plenum: Wie lässt sich eine philosophische Frage von einer nicht-philosophischen Frage unterscheiden? (Philosophische Fragen sind existenzielle Fragen, d. h., sie betreffen wesentlich unser Dasein/unsere Existenz, und es kann mehrere gültige Antworten geben.) Die Frage „Warum ist der Himmel blau?“ kann etwa wissenschaftlich erklärt und eindeutig beantwortet werden. Die Fragen „Was ist Wahrheit?“ oder „Was ist Freiheit?“ lassen sich hingegen nicht so eindeutig beantworten. 2. Die Schülerinnen und Schüler schreiben Fragestellungen auf kleine Zettel, die Lehrperson clustert die Fragen an der Tafel. Philosophische Fragen kommen auf die rechte, andere (nicht-philosophische) Fragen auf die linke Seite. Die Lernenden sollen versuchen zu begründen, warum eine Frage jeweils <i>eine</i> bzw. <i>keine</i> philosophische Fragestellung ist. 3. Die Lernenden bekommen nun das Arbeitsblatt (Kopiervorlage <i>Problemlösefähigkeit 6</i>). Sie können besonders interessante philosophische Fragestellungen von der Tafel (oder andere) auf die leeren Kärtchen schreiben. 4. Die Schülerinnen und Schüler können nun eine Frage (oder auch mehrere) ausschneiden und in ihr Heft kleben oder abschreiben. <p>Weiterführung (auch zu einem späteren Zeitpunkt):</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Die Klasse trifft sich im Sesselkreis und jede Schülerin/jeder Schüler nennt die Frage, die sie/ihn am meisten interessiert. 6. Es wird eine philosophische Fragestellung ausgewählt und die Lernenden äußern ihre Gedanken dazu. Die Lehrperson achtet auf begriffliche Klarheit, fragt nach, gibt (Gegen-) Beispiele und fasst bereits Gesagtes in eigenen Worten zusammen (ähnlich der Sokratischen Gesprächsführung). Sie ermutigt die Schülerinnen und Schüler dazu, dies ebenfalls zu tun. Zu Beginn wird die Lehrperson das Gespräch durch ihr Nachfragen stärker lenken, mit der Zeit werden die Schülerinnen und Schüler diese Rolle zunehmend übernehmen. 7. Die Gesprächsrunde endet, wenn sich die Lernenden auf eine Antwort geeinigt haben oder zu einem festgelegten Zeitpunkt. Dann sollten alle Schülerinnen und Schüler die für sie beste Antwort oder die für sie relevanten Aspekte in einer Abschlussrunde zusammenfassen.
Hinweis	<ul style="list-style-type: none"> • Beim Philosophieren üben die Schülerinnen und Schüler neben dem Fragestellen auch das Klären von Begriffen sowie Begründen und Argumentieren. • Als motivierender Einstieg zu philosophischen Gesprächen eignen sich: spontane Schülerfragen, Bilder, Zeichnungen, Phantasiereisen, Rollenspiele, klassische philosophische Textausschnitte, Sprichwörter/Sinnsprüche oder Rätsel, Paradoxien und Denkspiele.

Quelle: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). (2018). *Philosophieren mit Kindern*. Abgerufen von <https://www.bpb.de/228237/philosophieren-mit-kindern> [20.01.2024].



Welche philosophische Frage beschäftigt dich?

Welche Frage interessiert dich besonders?

Ergänze die leeren Felder mit eigenen Fragen! 

Woher kommt die Welt? Wem gehört sie?	Was ist Glück? Was macht mich glücklich?	Was brauche ich zum Leben?
Was wäre, wenn Autos nie erfunden worden wären?	Wer darf bestimmen? Was kann ich entscheiden?	
Was ist wertvoll?		Wer bin ich? Was macht mich aus?
	Denken wir immer oder nur manchmal? Denken wir in Wörtern oder Bildern?	Was wäre, wenn nur Mädchen lesen könnten?
Wie kommen Dinge zu ihren Namen? Wie entstand die Sprache?	Können Pflanzen sprechen?	Was ist gerecht?
Darf man lügen?		Darf man schummeln oder abschreiben?

Quelle: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). (2018). *Philosophieren mit Kindern*. Abgerufen von <https://www.bpb.de/228237/philosophieren-mit-kindern> [20.01.2024].



PROBLEMLÖSEFÄHIGKEIT – Links zu Materialien

Links zu Materialien von IQES online

- **Projektunterricht: schätzen, messen, sich orientieren – Mathematik im Wald, 3.–6. Klasse**
<https://www.iqesonline.net/unterrichten/aufgaben/mathematik-im-wald/3-6-klasse>
 - Praxiseinblick
 - Lernumgebung
 - Aufgabenkarten für Schülerinnen und Schüler
- **Kompetenzorientiert unterrichten**
<https://www.iqesonline.net/mediathek/suche/?&search=Probleme%20I%C3%B6sen>
- **Question Formulation Technique (QFT): Lernende unterstützen eigene Fragen zu stellen (offenes Webtool)**
<https://www.iqesonline.net/bildung-digital/unterrichtsideen-lernmaterialien-und-tools/offene-web-tools>
<https://ebildungslabor.de/blog/qft>

MEDIENKOMPETENZ – Infoblatt



Items aus dem
Fragebogen zu
Medienkompetenz



Die Schülerin/der Schüler kann Informationen zu einem Thema finden, prüfen und zusammenstellen, ...

- nutzt verschiedene Medien, um Informationen zu sammeln (Wörterbücher, Sachbücher, Internet usw.),
- überlegt, woher Informationen kommen und prüft, ob sie stimmen, und
- stellt Arbeitsergebnisse so dar, dass sie für andere verständlich sind.

*„Die neuen Medien machen uns nicht dumm oder gescheit,
wohl aber dümmer oder gescheiter.“*

Ernst Ferstl

Medienkompetenz bedeutet die Fähigkeit, ...

- verschiedene Medien zu nutzen,
- Medieninhalte zu verstehen und kritisch zu bewerten sowie
- selbst in vielfältigen Kanälen angemessen zu kommunizieren.

Sie bezieht sich auf alle Medien, einschließlich Fernsehen, Kino und Streaming-Diensten, Radio und Musik auf verschiedenen Tonträgern, Zeitungen und Zeitschriften, Büchern, Internet und anderen neueren digitalen Kommunikationstechnologien.

Schülerinnen und Schüler, die über Medienkompetenz verfügen, ...

- können in verschiedenen Medien gezielt nach Informationen suchen,
- sind sich der Relevanz von Quellenangaben bewusst,
- können gefundene Inhalte und Informationen verstehen, einordnen und kritisch bewerten und
- können daraus Entscheidungskompetenz für ihr persönliches Leben generieren.



Eine wichtige Voraussetzung für die Nutzung der meisten Medien ist die Lesekompetenz. Mit zunehmender Leseflüssigkeit und der Fähigkeit zum sinnerfassenden Lesen kann die Medienerziehung forciert werden.

Lernen und Mediennutzung sind weitgehend miteinander verbunden. In unserer Informationsgesellschaft ist Medienkompetenz eine Kulturtechnik wie Lesen, Schreiben und Rechnen und erfordert dementsprechend kontinuierliche Beschäftigung im Unterricht. Im „Grundsatzpapier zur Medienerziehung“ des Bildungsministeriums spiegelt sich dies in der Aussage „Pädagogik muss gleichzeitig auch Medienpädagogik sein“ wider (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2014).

Medienkompetenz umfasst nach Baacke (1996, 1997, 2001) vier Dimensionen: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung.

	Kompetenzen	Schulische Relevanz
Medienkritik	Schülerinnen und Schüler können unterscheiden, welches Medium für welche Tätigkeit geeignet ist. Sie wissen, dass nicht alle Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten die gleiche Qualität haben.	Im Unterricht wird besprochen, welche Medien den Schülerinnen und Schülern für Informationsbeschaffung und -austausch zur Verfügung stehen. Es wird gemeinsam erarbeitet, wie man die Qualität der diversen Medieninhalte einschätzen kann (anerkannte Nachrichtenagenturen, Social Media usw.).
Medienkunde	Schülerinnen und Schüler haben grundlegendes Wissen über die Produktionsbedingungen, Nutzung und Bedienung von für sie relevanten Medien.	Unterrichtseinheiten widmen sich den Themen, welche Medien es gibt, wie sie funktionieren und produziert werden.
Mediennutzung	Schülerinnen und Schüler können Medien in ihrem Umfeld zielorientiert einsetzen. Sie kennen Regeln für eine sozial verantwortliche Nutzung dieser Medien. Sie können interaktive Funktionen digitaler Medien für sich nutzen und kennen Regeln.	Im Unterricht werden Regeln und Wissen über die adäquate Nutzung und Bedienung von diversen Medien vermittelt. Vielfältige Medien werden beim Präsentieren, Lernen und Üben sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden eingesetzt.
Mediengestaltung	Schülerinnen und Schüler können ihrem Alter entsprechend Medien gestalten und weiterentwickeln.	Lernprodukte und -ergebnisse werden mit Hilfe verschiedener Medien (analog und digital) kreativ aufbereitet und für andere verständlich dargestellt.

Basisliteratur

- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. v. Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Baacke, D. (2001). Medienkompetenz als pädagogisches Konzept. In Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) (Hrsg.), *Medienkompetenz in Theorie und Praxis. Broschüre im Rahmen des Projekts „Mediageneration – kompetent in die Medienzukunft“* (gefördert durch das BMFSFJ).
- Bachinger, A., Paasch, D., Österbauer, V. & Illetschko, M. (2019). *Lesebezogene Unterrichtsaktivitäten und Lesekompetenzen im Zeitverlauf*. Abgerufen von www.researchgate.net/publication/334376096 [22.12.2023].
- Baumgartner, P., Brandhofer, G., Ebner, M., Gradinger, P. & Korte, M. (2015). Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter. In Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2015, Band 2* (S. 95–131). Graz: Leykam.
- Brägger, G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Lernen mit digitalen Medien*. Weinheim: Beltz.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (2014). *Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzertlass*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen BMBF. Abgerufen von https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2012_04.html [09.01.2024].
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung BMBWF (Hrsg.). (2018a). *Ich und Medien. Medienkompetenz in der Primarstufe*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung BMBWF (2018b). *Medienkompetenzen*. Abgerufen von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/medien.html> [22.12.2023].
- Endres, W., Bernard, E. & Kuhn, V. (2013). *Präsentieren und frei sprechen lernen in der Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Heinen, R. & Kerres, M. (2017). Bildung in der digitalen Welt als Herausforderung für Schule. *DDS – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Themenschwerpunkt „Bildung in der Digitalen Welt“*, 2, 128–145.
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (o. J.). *Lesestreifen – Texte kritisch lesen*. Abgerufen von <https://nzl.lernnetz.de/index.php/lesestrategien.html> [09.01.2024].
- Moser, H. (2019). *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im digitalen Zeitalter* (6. Aufl.). Wiesbaden: Springer.



MEDIENKOMPETENZ – Förderblatt



Der Einsatz verschiedener Medien kann das Lehren und Lernen bereichern. Voraussetzung dafür ist es, einen kreativen und eigenverantwortlichen Umgang mit Medien im Unterricht zu ermöglichen und zu fördern (BMBWF, 2018a).

Die Förderung der Medienkompetenz kann auf verschiedenen Ebenen stattfinden (siehe Infoblatt – vier Dimensionen der Medienkompetenz nach Baacke, 1996, 1997, 2001):

MEDIENKRITIK	Mögliche Umsetzungen im Unterricht
Medien als Informationsquelle nutzen	<ul style="list-style-type: none"> Die Schülerinnen und Schüler präsentieren wöchentlich die aktuellen Nachrichten in der Schule (siehe <i>Weitere Links zu Materialien</i>). Als Informationsquellen eignen sich eignen sich Kindernachrichten und verschiedene (Online-)Zeitungen für Kinder. Die Schülerinnen und Schüler führen einfache Umfragen zu aktuellen Themen in ihrem Umfeld durch. Zur Unterstützung kann im Unterricht ein Leitfaden zur Interviewführung erstellt und besprochen werden: <ul style="list-style-type: none"> – Was ist ein Interview? – Welche Fragen möchte ich wem stellen? – Wie nehme ich mit den Personen Kontakt auf? – Wie merke ich mir die Antworten (Mitschrift, Audio- oder Videoaufnahme)? Nach der Umfrage werden die Antworten in der Schule gesammelt, geclustert und mit aktuellen Nachrichtentexten verglichen.
Medieninhalte hinterfragen	<ul style="list-style-type: none"> Die Schülerinnen und Schüler vergleichen im Unterricht gemeinsam mit der Lehrperson Inhalte aus verschiedenen Medien zu einem Thema. Die Lehrperson bespricht mit den Schülerinnen und Schülern Fragen, die helfen, einen Text kritisch zu lesen (Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein): <ul style="list-style-type: none"> – Wer hat den Text geschrieben? – Für wen wurde der Text geschrieben? – Mit welcher Absicht wurde der Text geschrieben? Warum wurde der Text geschrieben? – Wann wurde der Text geschrieben?
Quellen beurteilen und angeben	<ul style="list-style-type: none"> Die Schülerinnen und Schüler setzen sich im Unterricht mit Quellenangaben auseinander: <ul style="list-style-type: none"> – Sie besprechen mit der Lehrperson, was eine zuverlässige und vertrauenswürdige Quelle in der Medienlandschaft ist und welche Bedeutung sie hat. – Die Schülerinnen und Schüler versuchen in einer Gruppenarbeit die Quellen von verschiedenen Informationen zu finden und diese auf ihre Zuverlässigkeit hin zu beurteilen. – Die Lehrperson gibt in Lern- und Unterrichtsmaterialien die Quelle an und macht ihre Schülerinnen und Schüler darauf aufmerksam. – Die Schülerinnen und Schüler lernen Möglichkeiten kennen, wie Quellen angegeben werden können.



Handouts

MEDIENKUNDE	Mögliche Umsetzungen im Unterricht
Verschiedene Medien kennenlernen	<ul style="list-style-type: none"> Im Unterricht wird besprochen, welche Medien es gibt und welche den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen. Die Schülerinnen und Schüler führen eine Umfrage in ihrem privaten Umfeld durch, welche Medien die Befragten für welche Zwecke nutzen, und präsentieren ihre Ergebnisse in der Klasse.
Arbeitsweise von Nachrichtenagenturen und Redaktionen verstehen	<p>Die Schülerinnen und Schüler lernen, wie tägliche Nachrichten entstehen, durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> Erklärvideos über die Produktion von verschiedenen Medien ein Gespräch mit einer Journalistin/einem Journalisten aus der Region einen Workshop zum Thema „Wie entsteht ein Gerücht oder eine Fake-Information?“
Geräte und Hardware kennenlernen	<ul style="list-style-type: none"> Die Schülerinnen und Schüler lernen die Bestandteile verschiedener Geräte (Computer, Radio usw.) kennen, indem sie diese selbst zerlegen oder andere (z. B. Eltern, die in die Schule eingeladen werden) dabei beobachten.
Medien und Werbung	<p>Im Unterricht wird thematisiert, welche Rolle Werbung in Medien spielt:</p> <ul style="list-style-type: none"> Es werden Beispiele für Werbung in diversen Medien gesammelt. Die gesammelten Beispiele werden analysiert (Bestandteile wie z. B. Sprache, Bildsprache oder Musik, informative vs. suggestive Werbung, Zielgruppe usw.) Die Schülerinnen und Schüler berichten über ihre Erfahrungen. Die Schülerinnen und Schüler entwerfen eine eigene Werbung für ein bestimmtes Medium.

MEDIENNUTZUNG	Mögliche Umsetzungen im Unterricht
Informationen recherchieren	<p>Die Lehrperson stellt Schülerinnen und Schülern altersgerechte Internetseiten für Recherchen vor und bespricht Richtlinien für <i>richtiges Recherchieren</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> Wo möchte ich suchen? Welche Suchbegriffe gebe ich ein? Wie halte ich die gefundenen Informationen fest? Was ist eine Quelle und wie gebe ich sie an?
Präsentationstechniken einsetzen	<ul style="list-style-type: none"> Sowohl die Lehrperson als auch die Schülerinnen und Schüler nutzen verschiedene Präsentationsmedien wie z. B. Tafel, Flipchart, Whiteboard, Powerpoint, Handouts, Videos, Podcasts usw. Die Schülerinnen und Schüler erlernen dadurch auch den Umgang mit Geräten für die Präsentation wie z. B. Beamer oder Whiteboard.
LernApps nutzen	<p>Schülerinnen und Schüler können mit Hilfe von <i>LernApps</i> Inhalte üben, festigen oder selbstständig erarbeiten wie z. B. für die Fahrradprüfung.</p>
Medienkonsum reflektieren	<p>In einem Serviceheft von <i>SaferInternet.at</i> werden vorbereitete Unterrichtseinheiten zu diesem Thema zur Verfügung gestellt.</p>



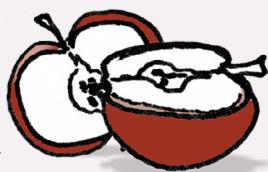
MEDIENGESTALTUNG	Mögliche Umsetzungen im Unterricht
Themen- und Lernplakate gestalten	<p>Die Schülerinnen und Schüler erstellen Themen- und Lernplakate (z. B. Lapbooks):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durch richtiges Anordnen von Schlagworten, Texten, Bildern und Zeichnungen lernen sie, ein Thema visualisiert erklärend darzustellen. • Sie lernen Methoden, wie Zusammenhänge und Kausalitäten zwischen Informationen erkennbar dargestellt werden können. • Bei der Gestaltung des Plakats können verschiedenste Techniken eingesetzt werden (Klapptexte, Schriftarten, Farbeinsatz, QR-Codes usw.)
Eigene Texte gestalten	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler visualisieren selbstgeschriebene Texte wie Gedichte oder Geschichten. • Der gewählte Text wird in geeignete Abschnitte gegliedert. Jedem Textabschnitt wird ein Bild oder eine Zeichnung zugeordnet. • Zusätzlich kann ein Deckblatt entworfen werden. Die einzelnen Seiten können zu einem kleinen Buch zusammengeklammert werden.
Fotografieren, bearbeiten und ausdrucken	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler lernen, wie und womit ein Foto gemacht werden kann, über welches Medium das Foto auf den PC gelangt (Speicherkarte, Bluetooth, Kabelverbindung) und wie es ausgedruckt werden kann. • Über einfache Bildbearbeitungsprogramme lernen Schülerinnen und Schüler, wie Fotos bearbeitet werden können (zuschneiden, Texte einfügen, Motive ausschneiden usw.).

Basisliteratur

- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. v. Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Baacke, D. (2001). Medienkompetenz als pädagogisches Konzept. In Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) (Hrsg.), *Medienkompetenz in Theorie und Praxis. Broschüre im Rahmen des Projekts „Mediageneration – kompetent in die Medienzukunft“* (gefördert durch das BMFSFJ).
- Bachinger, A., Paasch, D., Österbauer, V. & Illetschko, M. (2019). *Lesebezogene Unterrichtsaktivitäten und Lesekompetenzen im Zeitverlauf*. Abgerufen von www.researchgate.net/publication/334376096 [22.12.2023].
- Baumgartner, P., Brandhofer, G., Ebner, M., Gradinger, P. & Korte, M. (2015). Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter. In Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2015, Band 2* (S. 95–131). Graz: Leykam.
- Brägger, G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Lernen mit digitalen Medien*. Weinheim: Beltz.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (2014). *Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzertlass*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen BMBF. Abgerufen von https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2012_04.html [09.01.2024].
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung BMBWF (Hrsg.). (2018a). *Ich und Medien. Medienkompetenz in der Primarstufe*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung BMBWF (2018b). *Medienkompetenzen*. Abgerufen von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/medien.html> [22.12.2023].
- Endres, W., Bernard, E. & Kuhn, V. (2013). *Präsentieren und frei sprechen lernen in der Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Heinen, R. & Kerres, M. (2017). Bildung in der digitalen Welt als Herausforderung für Schule. *DDS – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Themenschwerpunkt „Bildung in der Digitalen Welt“*, 2, 128–145.
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (o. J.). *Lesestreifen – Texte kritisch lesen*. Abgerufen von <https://nzl.lernnetz.de/index.php/lesestrategien.html> [09.01.2024].
- Moser, H. (2019). *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im digitalen Zeitalter* (6. Aufl.). Wiesbaden: Springer.



MEDIENKOMPETENZ



Handouts



Hier finden Sie exemplarische Übungen und Förderempfehlungen zur Förderung der Medienkompetenz bei Schülerinnen und Schülern. Die angebotenen Materialien enthalten:

- Didaktische Hinweise und Anregungen für den Einsatz im Unterricht
- Druck- bzw. kopierfähiges Handout

Übungen zur Förderung der Medienkompetenz

- Richtig Recherchieren
 - Informationen zu einem Thema suchen
 - Quellen und Suchergebnisse angeben
- Mein Bilderbuch
- Präsentieren üben von IQES online

Medienkompetenz – Links zu Materialien von IQES online

- mediamanual
- So geht Medien
- Safer Internet at
- MISCHA – Medien in Schule und Ausbildung
- Nachrichten für Kinder
- Online-Rechercheseiten für Schülerinnen und Schüler
- Lernapps für die Primarstufe



Richtig recherchieren

- Informationen zu einem Thema suchen (Kopiervorlage *Medienkompetenz 1A*)
- Quellen und Suchergebnisse angeben (Kopiervorlage *Medienkompetenz 1B*)

Didaktische Hinweise

Material	Kopiervorlagen <i>Medienkompetenz 1A & 1B</i> , Zugang zum Internet und zur Schulbibliothek
Ziel	Schülerinnen und Schüler lernen unterschiedliche Methoden kennen, wie sie nach Informationen zu einem Thema suchen können. Sie erkennen die Wichtigkeit, die Quellen und gefundenen Informationen übersichtlich zu notieren.
Sozialform	Einzelarbeit
Durchführung	<p>Die effiziente Suche nach vertrauenswürdigen Informationen ist Grundlage für selbstständiges Lernen. Nach dem Themenfindungsprozess erfolgt die Rechercharbeit.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Die Lehrperson bespricht mit den Schülerinnen und Schülern, wie und wo man Informationen finden kann. Die Kopiervorlage <i>Medienkompetenz 1A</i> unterstützt bei der Strukturierung der folgenden Fragen: <ul style="list-style-type: none"> • Wo kann ich suchen? • Mit welchen Stichworten kann ich suchen? • Was möchte ich finden? • Wie schreibe ich die richtigen Informationen auf? 2. In einem vorgegebenen Zeitrahmen arbeiten die Schülerinnen und Schüler nun an ihren Recherchen. Die Lehrperson steht für Fragen und Hilfestellungen zur Verfügung. 3. Parallel zur Rechercharbeit befüllen die Schülerinnen und Schüler das zweite Handout (Kopiervorlage <i>Medienkompetenz 1B</i>) und notieren Quellen, Stichworte und Suchergebnisse. 4. Das zweite Handout (Kopiervorlage <i>Medienkompetenz 1B</i>) kann in der Gruppe vorgestellt, in der Klasse aufgehängt oder nur der Lehrperson gezeigt werden.
Hinweis	Während der Recherche kann sich das Thema für eine Präsentation verändern, meist wird es sich spezifizieren. Diese Möglichkeit kann von der Lehrperson im Vorfeld angesprochen werden oder auch als konkrete Arbeitsphase am Ende der Recherche geplant werden.

Informationen zu einem Thema suchen

Zu welchem Thema suchst du Informationen?

Wo möchtest du nach Informationen suchen:

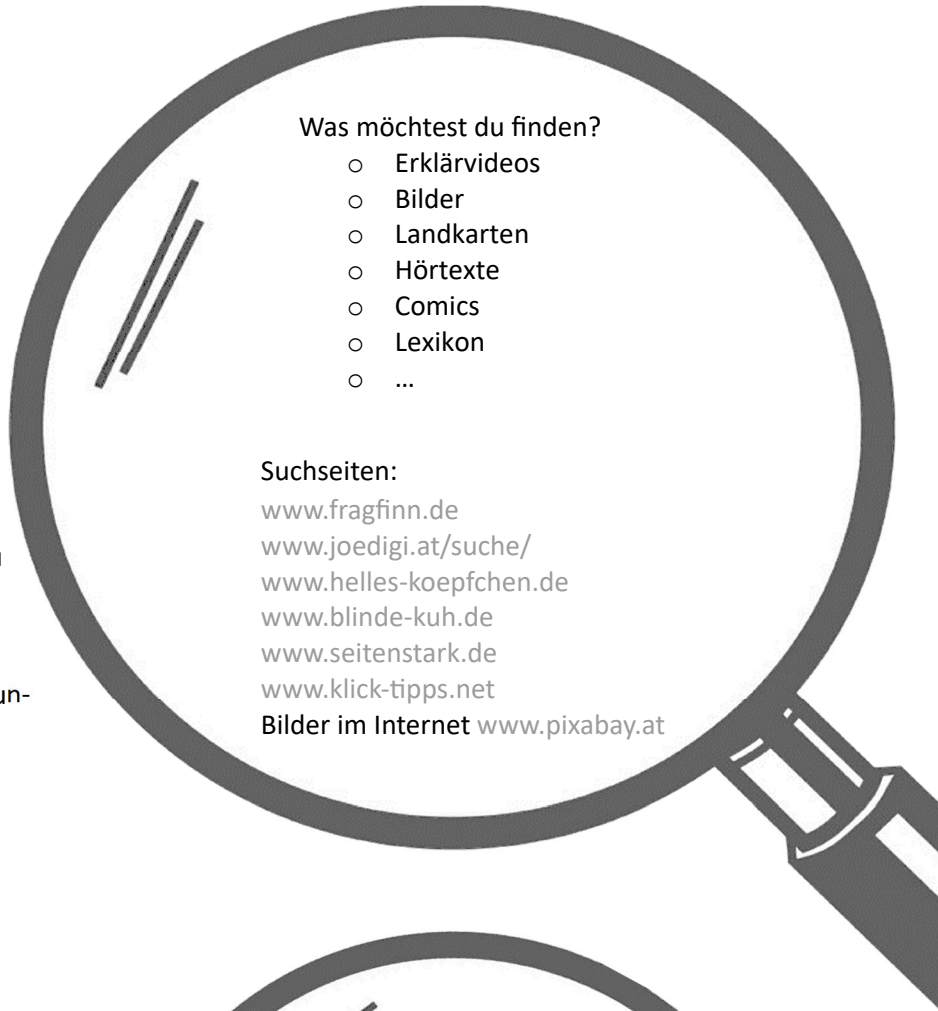
- Internet
- Bücher
- Expertinnen und Experten: _____
- _____

Welche Begriffe gibst du bei der Suche ein?

Quelle aufschreiben!

Mache dir Notizen und schreibe immer dazu, wo du diese Informationen gefunden hast, z.B.:

- Tyrannosaurus Rex:**
eingetragen bei www.fragfinn.de, Infos gefunden unter www.dinodata.de
- Römer – Zenturie:**
Was ist Was: Das alte Rom, Schulbibliothek

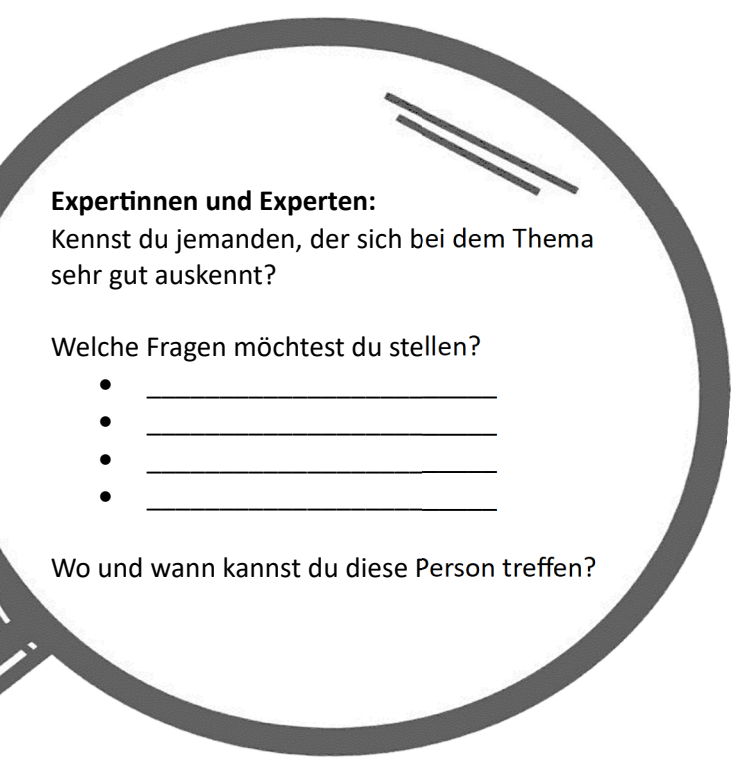


Was möchtest du finden?

- Erklärvideos
- Bilder
- Landkarten
- Hörtexte
- Comics
- Lexikon
- ...

Suchseiten:

www.fragfinn.de
www.joedigi.at/suche/
www.helles-koepfchen.de
www.blinde-kuh.de
www.seitenstark.de
www.klick-tipps.net
 Bilder im Internet www.pixabay.at



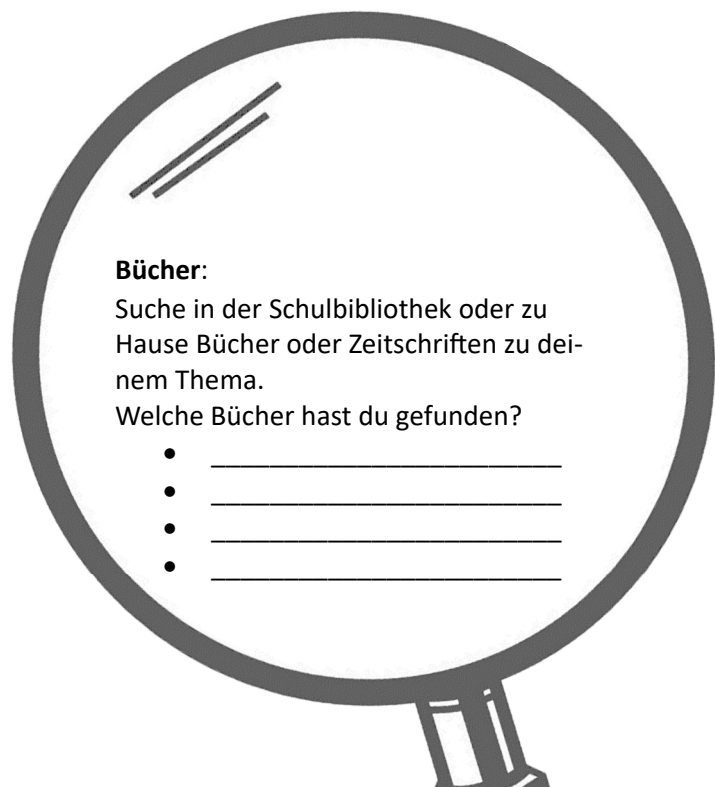
Expertinnen und Experten:

Kennst du jemanden, der sich bei dem Thema sehr gut auskennt?

Welche Fragen möchtest du stellen?

- _____
- _____
- _____
- _____

Wo und wann kannst du diese Person treffen?



Bücher:

Suche in der Schulbibliothek oder zu Hause Bücher oder Zeitschriften zu deinem Thema.

Welche Bücher hast du gefunden?

- _____
- _____
- _____
- _____

Quellen und Suchergebnisse angeben

Thema: _____

Quelle Hier habe ich gesucht.	Stichwörter Das waren meine Suchwörter.	Informationen Das habe ich gefunden.

Mein Bilderbuch



Didaktische Hinweise

Material	Kopiervorlage <i>Medienkompetenz 2</i> (evtl. Tablet, Notebook, PC, Smartphone)
Ziel	Schülerinnen und Schüler lernen einen selbstgeschriebenen Text mit bildhaften Elementen zu kombinieren.
Sozialform	Einzelarbeit
Durchführung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Schülerinnen und Schüler schreiben eine kurze Geschichte oder ein Gedicht. 2. Der Text wird in Abschnitte gegliedert. Für jeden Abschnitt überlegen sich die Schülerinnen und Schüler ein Bild, um den jeweiligen Inhalt visualisieren zu können. Dazu kann die Kopiervorlage <i>Medienkompetenz 2</i> eingesetzt werden. 3. Die Schülerinnen und Schüler überlegen sich einen Titel für ihre Geschichte oder ihr Gedicht. 4. Passend zum Titel wird nun ein Titelblatt mit einem sprechenden Bild zur Geschichte/zum Gedicht erstellt. 5. Nun zeichnen die Schülerinnen und Schüler weitere Bilder zu ihren Textabschnitten. 6. Als letzte Aufgabe wird dem Bilderbuch noch die Autorin/der Autor und die Jahreszahl hinzugefügt (Impressum).
Hinweis	<ul style="list-style-type: none"> • Das Bilderbuch kann auch digital erstellt werden. Hilfreiche Informationen dazu findet man unter: <ul style="list-style-type: none"> – https://www.youtube.com/watch?v=bYSrK1kU2HU, – https://www.youtube.com/watch?v=-JpmopH2Ezg, – https://www.youtube.com/watch?v=3MHV4eNBVmYb oder – https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=ZBLb2kIQGIU&feature=emb_title • Das Bilderbuch kann während einer Planarbeit erstellt oder als Freiarbeit angeboten werden.

Vorlage für das eigene Bilderbuch

Titel	Titelbildidee
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
Textabschnitt 1	Bild
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
Textabschnitt 2	Bild
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

<p>Textabschnitt 3</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Bild</p>
<p>Textabschnitt 4</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Bildidee</p>
<p>Textabschnitt 5</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Bildidee</p>

Präsentieren üben



Didaktische Hinweise

Bsp. von der
Online-Plattform
IQES

Material	Fünf Methoden, um mündliche und nonverbale Formen der Präsentation zu üben. https://www.iqesonline.net/lernen/praesentieren/praesentieren-1-bis-4-klasse
Ziel	Die Schülerinnen und Schüler lernen, zu einem Thema, das im Unterricht behandelt wurde, einen Vortrag zu halten. Dabei üben die Schülerinnen und Schüler sowohl sich mitzuteilen als auch zuzuhören.
Durchführung	Reden vor einer kleinen Gruppe oder vor der ganzen Klasse, jemandem eine eigene Idee erklären oder ein Gedicht rezitieren: All das sind Formen eines Vortrags. Die Schülerinnen und Schüler eignen sich hier Kompetenzen an, auf denen sie später aufbauen können. Es werden drei Präsentations-Methoden für die Volksschule präsentiert.
Hinweis	Schülerinnen und Schüler müssen in der Lage sein, Informationen zu beschaffen und zu verarbeiten. Unter diesem Link finden Lehrpersonen weitere Unterrichtseinheiten, um diese Lernkompetenzen mit Lernenden zu trainieren: www.iqesonline.net/lernen/praesentieren/praesentieren-1-bis-4-klasse .

Referat (Präsentation)

Einzelne Schülerinnen und Schüler tragen Erkenntnisse adressatenorientiert vor. Schülerinnen und Schüler die erstmals ein Referat halten, fühlen sich sicherer, wenn der ausformulierte Referattext griffbereit liegt. Dennoch sollten Schülerinnen und Schüler angehalten werden, möglichst frei vorzutragen.



Tipps:

- Sowohl die Recherche als auch die Ausarbeitung eines Referats kann durch untergliedernde Leitfragen zum gewählten Thema strukturiert werden. Es ist sinnvoll, sie der Lehrperson vorzulegen und sie mit ihr abzuklären.
- Die Schülerinnen und Schüler sollten darauf hingewiesen werden, dass es nicht sinnvoll ist, bei der Recherche für ein Referat nur eine einzige Quelle zu nutzen. Auf die besondere Problematik von Internetquellen (z.T. eingeschränkte Verlässlichkeit) sollte hingewiesen werden.
- Oft ist auch der Hinweis sinnvoll, dass Schülerinnen und Schüler bei der Erarbeitung eines Referats nur Informationen verwenden sollten, die sie vollständig verstanden haben. Dazu ist es z. B. notwendig, die genaue Bedeutung von Fachbegriffen nachzuschlagen und Abkürzungen aufzulösen.
- Für viele Schülerinnen und Schüler ist es hilfreich, das Referat vorher einer Freundin/einem Freund bzw. einem Familienmitglied vorzutragen.
- Die Zuhörerinnen und Zuhörer können sich besser auf ein Referat einstellen, wenn die Referentin/der Referent eingangs das Thema umreißt und die Gliederung seines Vortrags vorstellt.
- Beim Vortragen sollten zu komplexe syntaktische Strukturen vermieden werden, da man sich in solchen Sätzen „verlieren“ kann und die Zuhörerinnen und Zuhörer ihnen oft nicht folgen können.

Sandwichvortrag

Eine Schülerin/ein Schüler hält einen Vortrag, in den alle Mitschülerinnen und -schüler einbezogen werden. Diese Art der Präsentation unterstützt die Aufgeschlossenheit der anderen für die Informationen und Auffassungen, die im Vortrag angeboten werden.



Tipps:

- *Vertiefungsrunde*: Die Kleingruppen denken über die zuvor erörterten Fragen und ihre ersten Antworten nach. Dabei formulieren sie auch Fragen, die sich ihnen bei der erneuten Auseinandersetzung mit dem Vortragsthema stellen. Dies können spezielle Fragen an die Referentin/den Referenten sein oder Fragen, die mit der gesamten Lerngruppe im Plenum diskutiert werden sollen.
- *Abschlussrunde*: Die Kleingruppen teilen dem Plenum ihre Antworten mit und stellen ihre Fragen vor. Die Referentin/der Referent nimmt dann noch einmal Stellung und bezieht anschließend das Plenum in das Gespräch mit ein.
- Der Sandwichvortrag kann auch von zwei oder drei Schülerinnen und Schülern gehalten werden. Diese Methode eignet sich besonders für Themen, bei denen ein grobes Vorwissen bei den Schülerinnen und Schülern vorausgesetzt werden kann. Für die abschließende Runde empfiehlt es sich, jeweils die Antworten und Fragen jeder Gruppe in sich geschlossen zu erörtern, um ein „Diskussionschaos“ mit immer neuen Aspekten zu vermeiden.

Galeriegang

Die Schülerinnen und Schüler präsentieren mehrere Arbeitsergebnisse auf Wandzeitungen. Bei einem Galeriegang präsentieren sie die Ergebnisse und setzen sich in kleinen Gruppen mit den Arbeitsergebnissen anderer Gruppen auseinander.



Tipps:

- Für eine arbeitsteilige Gruppenarbeit kann ein Galeriegang auch so organisiert werden, dass die aufgehängten Wandzeitungen zunächst noch keine Ergebnisse, sondern nur Arbeitsaufträge und zugehörige Materialien enthalten. Jede Gruppe beginnt nun an einer der Wandzeitungen ihre Arbeit und fixiert schriftlich die Lösungen der Arbeitsaufträge. Dann wechseln die einzelnen Gruppen zu anderen, frei gewordenen Zeitungen. Dort werden die Ergebnisse der ersten Gruppe ergänzt, kommentiert usw. Schließlich geht jede Gruppe zu ihrer Ausgangszeitung zurück und nimmt zur Kenntnis, was die anderen Gruppen ergänzt haben.



MEDIENKOMPETENZ – Links zu Materialien

Links zu Materialien von IQES online

- **Fachartikel zum Thema „Umgang mit Fake News“**
<https://www.iqesonline.net/bildung-digital/medienkompetenz/mit-fake-news-umgehen-lernen/>
- **ICT-Kompetenzen im Unterricht üben und anwenden**
<https://www.iqesonline.net/lernen/ict-und-medienkompetenz>
- **Medienkompetenz: Themen Fake News, Kooperatives Lernen mit Zeitungen, Foto- und Videoprojekte usw.**
<https://www.iqesonline.net/bildung-digital/medienkompetenz/>
- **Lesekompetenz konkret: Methodenkoffer und Lernmaterialien zur Leseförderung**
<https://www.iqesonline.net/lernen/lesekompetenz>

Weitere Links zu Materialien

mediamanual

Das Team von mediamanual erforscht Lehr- und Lernprozesse und entwickelt Lehrmittel zur Medienbildung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Die Broschüre „Ich und Medien. Medienkompetenz in der Primarstufe“ kann von jeder Schule kostenlos bestellt werden. Online findet man eine Leseprobe.

<https://www.mediamanual.at/materialien>

so geht Medien

Auf „so geht Medien“ wird multimedial und unkompliziert erklärt, wie Medien funktionieren. Unter der Rubrik „so geht MEDIEN – Grundschule mit Team Timster“ findet man aufbereitete Videos und Materialien für die Volksschule.

<https://www.br.de/sogehmedien/grundschule/index.html>

Saferinternet.at

Die Initiative, umgesetzt von der Europäischen Union im Rahmen des Programms CEF Telecom/Safer Internet, unterstützt vor allem Kinder, Jugendliche, Eltern und Lehrende beim sicheren, kompetenten und verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien.

Man findet auch viele Materialien für den Volksschulbereich, u. a. ein Serviceheft für Lehrpersonen mit Informationen, Unterrichtsvorbereitungen und konkreten Übungsbeispielen. Das Serviceheft steht als pdf-Datei frei zum Download zur Verfügung und bietet Inhalte zu folgenden Themen:

- Suchen und Finden im Internet (Übung 1: Ein Referat vorbereiten)
- Urheberrecht (Übung 2: Sticker-Tauschbörse)
- Meine Spuren im Netz (Übung 3: Das gehört nicht online)
- Kettenbriefe – Alles Lüge! (Übung 4: Kettenbrief-Check)
- Umgang miteinander – Verhaltensregeln (Übung 5: Gute Regeln für WhatsApp)
- Andere fertigmachen – Cyber-Mobbing (Übung 6: Die gedissste YouTuberin)
- Computerspiele – (Übung 7: Unser Lieblings-Computerspiel erklärt)
- Wenn es zu viel wird (Übung 8: Meine eigenen Grenzen erkennen)
- Mein Körperbild (Übung 9: Ich bin schön! Muss ich schön sein?)
- Online-Werbung (Übung 10: Wo ist die Werbung)
- „Nichts für Kinder!“ – Gewalt und Pornografie (Übung 11: Was ich im Internet nicht sehen will)
- Online-„Freunde“ – Gefahr durch Cyber-Grooming (Übung 12: So ein Blödsinn!)
- Vernetzte Alltagsgegenstände – wenn das Internet keinen Bildschirm braucht (Übung 13: Was ist online?)

<https://www.saferinternet.at/faq/sonstige/lehrende/warum-soll-man-sich-schon-in-der-volksschule-mit-safer-internet-beschaeftigen>

MISCHA – Medien in Schule und Ausbildung

MISCHA ist ein unabhängiger Verein, der 1995 vom Verband Österreichischer Zeitungen (VÖZ) gegründet wurde. MISCHA versteht sich als Schnittstelle zwischen Medienverlegerischer Herkunft und Schulen und gestaltet Projekte und Materialien zur Förderung der Lese- und Medienkompetenz, wie z. B. für die Volksschule:

- Arbeitsheft „Mit Finni und Felix durch die Zeitungswelt“ (3./4. Schulstufe)
- LesePASS 1 (Einstieg für den ersten Kontakt mit der Zeitung, ab der 3. Schulstufe)

<https://mischa.co.at>

Nachrichten für Kinder

Kindgerecht aufbereitete Nachrichten zu aktuellen Themen werden z. B. hier angeboten:

- Verschiedene Online-Zeitungen für Kinder
www.bildungsserver.de/Online-Zeitungen-fuer-Kinder-3388-de.html
- ZDFtivi
www.zdf.de/kinder/logo
- Rudi, der rasende Radiohund von Ö1
<https://oe1.orf.at/?msckid=d893f933a6a611ecbf0ca365d23e9928>

Online-Rechreseiten für Schülerinnen und Schüler

Kindgerechte Angebote für eine Online-Recherche findet man u. a. hier:

- www.blinde-kuh.de
- www.seitenstark.de
- www.klick-tipps.net
- www.fragfinn.de
- www.joedigi.at/suche
- www.helles-koepfchen.de

Lernapps für die Primarstufe

Auf folgender Seite werden für die Primarstufe geeignete Lernapps und Tools vorgestellt:

<https://vs.schule.at/portale/volksschule/news/detail/hast-du-schon-einen-kruemel-gegruebelt-appstools-fuer-die-vs-sek-i.html>

KOOPERATIONSFÄHIGKEIT – Infoblatt



Items aus dem Fragebogen zu Kooperationsfähigkeit



Die Schülerin/der Schüler **arbeitet gut mit anderen zusammen**, ...

- übernimmt Aufgaben und Verantwortung in Gruppen und achtet darauf, gemeinsam zu guten Ergebnissen zu kommen,
- akzeptiert Regeln und hält Absprachen ein und
- hilft anderen.

„Wenn Sie einen Apfel haben und ich einen Apfel habe und wir diese Äpfel dann austauschen, dann haben Sie und ich immer noch beide einen Apfel. Aber wenn Sie eine Idee haben und ich eine Idee habe und wir diese Ideen austauschen, dann wird jeder von uns zwei Ideen haben.“

George Bernard Shaw

Kooperationsfähigkeit bedeutet die Fähigkeit, gemeinsam mit anderen gut arbeiten zu können.

Schülerinnen und Schüler, die über Kooperationsfähigkeit verfügen, können ...

- in und mit wechselnden Gruppen (innerhalb und außerhalb der Klasse) arbeiten,
- sich an gemeinsamen Zielen orientieren,
- Handlungen nach geltenden Regeln oder Konventionen setzen und Ressourcen gemeinsam nutzen,
- flexibel verschiedene Rollen in einer Gruppe einnehmen,
- sich mit der Gruppe identifizieren und dennoch die eigene Identität wahren (siehe auch Einzelkompetenzen *Selbstbehauptung* und *Umgang mit Konflikten*) und
- besser zusammen an einem Produkt arbeiten, welches nur gemeinsam (bzw. auch besser gemeinsam als einzeln) hergestellt werden kann. (vgl. Kiper & Mischke, 2008)



Evolutionsbiologisch und entwicklungspsychologisch betrachtet ist Kooperation für das Überleben der Menschen unverzichtbar und scheint zumindest zum Teil genetisch bedingt zu sein. Schon sehr kleine Kinder zeigen kooperative Verhaltensweisen. Für ältere Schülerinnen und Schüler ist Kooperation eher anreizgesteuert und vom Urteil anderer beeinflusst, d. h., die Rolle der Umwelt nimmt gleichzeitig mit dem steigenden Bedürfnis nach Gruppenzugehörigkeit zu (vgl. Tomasello, 2009). Dies unterstreicht die Rolle der Schule bei der Förderung der Kooperationsfähigkeit.

Kooperatives Lernen

Bei jeder Form kooperativen Lernens geht es nicht nur darum, dass Schülerinnen und Schüler Aufgaben gemeinsam in einer Gruppe lösen, sondern auch darum, dass ein **erfolgreicher Lernprozess** und ein **Lernzuwachs** für möglichst **jedes Mitglied in der Gruppe** sichergestellt werden. Die Gruppe soll dabei helfen, den Lernprozess der/des Einzelnen zu optimieren.

Kooperatives Lernen hat v. a. dann positive Effekte auf den Lernprozess und den Leistungszuwachs, wenn die Lernenden **individuell für ihre Lernbemühungen Verantwortung** übernehmen müssen und die Lerngruppen **detaillierte Rückmeldungen** erhalten. Wenn die Rückmeldung an die Gruppe sich lediglich auf den Erfolg des Gruppenprodukts bezieht, können sich leistungsmindernde Effekte einstellen (vgl. Huber, 2006; Kiper & Mischke, 2008).

Je nach Schwerpunkt werden beim kooperativen Lernen unterschiedliche Kompetenzen gefördert:

- Kognitive Kompetenzen (z. B.: Worum geht es in dem Text? Verstehe ich die neuen Inhalte und kann sie erklären?)
- Soziale Kompetenzen (z. B.: Wie interagiere ich mit anderen?)
- Kommunikative Kompetenzen (z. B.: Wie drücke ich mich aus?)
- Personale Kompetenzen (z. B.: Wie kann ich die Aufgabe schaffen? Wie kann ich mich behaupten? Wie gehe ich mit Widerständen um?)
- Methodische Kompetenzen (z. B.: Welche Möglichkeiten haben wir, um als Gruppe zu einem Ergebnis zu kommen?)
- Metakognitive Kompetenzen (z. B.: Wie lerne ich in der Gruppe? Wie setze ich mir selbst Ziele und erkenne, dass ich diese erreicht habe?)

Kooperatives Lernen unterstützt das **Lernen am Modell** („peer modeling“) und **motivationale Aspekte** (siehe Einzelkompetenzen *Engagement*, *Lernmotivation* und *Ausdauer*). Es schafft ein Lernumfeld, das Schülerinnen und Schüler dazu anregt, eigenständig zu lernen und erfolgreiche **Lernstrategien** mit anderen auszutauschen. Beim kooperativen Lernen profitieren Schülerinnen und Schüler kognitiv und metakognitiv, sowohl wenn sie anderen helfen als auch, wenn sie auf Unterstützung von anderen zurückgreifen (siehe Einzelkompetenz *Lernstrategien*).

Kooperationen sind unabdingbar mit dem sozialen Umfeld (im schulischen Kontext v. a. mit Klassenkolleginnen und -kollegen und Lehrpersonen) verbunden. Gruppen können als **positive emotionale Unterstützung** für die Entwicklung erlebt werden, sie können als „Übungsgelände zum [...] gefahrlosen Probehandeln dienen und die Ausbildung personaler Identität unterstützen“ (Kiper & Mischke, 2008). Schülerinnen und Schüler üben in der Klasse Kooperationsfähigkeit und durch soziale Kompetenzen (wie Kooperationsfähigkeit) werden wiederum der **Klassenzusammenhalt** und ein **positives Unterrichtsklima** gestärkt. Dies wirkt sich förderlich auf andere Lernprozesse aus, wie auch Hattie (2013) in seiner Meta-Studie herausfand.

Basisliteratur

- Becker, B. & Ewering, T. (2021). *Praxisleitfaden Kooperatives Lernen und Heterogenität. Aktivierende Klassenführung für Inklusion und Gemeinsames Lernen*. Weinheim: Beltz. Abgerufen von <https://www.iqesonline.net/lernen/kooperatives-lernen/praxisleitfaden-kooperatives-lernen-und-heterogenitaet/> [07.12.2023].
- Bredella, L. (2012). *Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*. Tübingen: Narr Verlag.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (2006). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 1–23). Göttingen: Hogrefe.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen, überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hofmann, F. (2008). *Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht. Anregungen für Lehrer/innen und Studierende* (2. Aufl.). Wien: NCoC für Psychosoziale Gesundheitsförderung (in Rechtsnachfolge des Österreichischen Zentrums für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung). Abgerufen von <https://hepi.at/materialien/publikationen> [16.01.2024].
- Huber, G. L. (2006). Lernen in Gruppen/Kooperatives Lernen. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 261–272). Göttingen: Hogrefe.
- Kiper, H. & Mischke, W. (2008). *Selbstreguliertes Lernen, Kooperation, Soziale Kompetenz: fächerübergreifendes Lernen in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mandl, H. & Friedrich H. F. (Hrsg.). (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe
- Salner-Gridling, I. (2020). *Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren* (2. Aufl.). Wien: NCoC für Psychosoziale Gesundheitsförderung (in Rechtsnachfolge des Österreichischen Zentrums für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung). Abgerufen von <https://www.oezepts.at/a219.html> [15.01.2024].
- Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate*. Cambridge: The MIT Press.
- Wallner, F. (2020). *Mobbingprävention im Lebensraum Schule* (2. Aufl.). Wien: NCoC für Psychosoziale Gesundheitsförderung (in Rechtsnachfolge des Österreichischen Zentrums für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung). Abgerufen von https://www.oezepts.at/wp-content/uploads/2019/02/Handreichung_Mobbing_ONLINE.pdf [12.01.2024].
- Weidner, M. (2003). *Kooperatives Lernen im Unterricht*. Hannover: Friedrich Verlag.



KOOPERATIONSFÄHIGKEIT – Förderblatt



In kooperativen Arbeitsformen lernen Schülerinnen und Schüler konstruktiv und ergebnisorientiert zusammenzuarbeiten. Die Gruppenprozesse sind beim Lernen mindestens so wichtig wie die Arbeitsprodukte. Doch es reicht nicht aus, Lernende einfach in Gruppen einzuteilen, um die Vorteile kooperativen Lernens zu realisieren. Für gelingende **Gruppenprozesse** müssen Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler unterstützen, indem sie ...

- klare Angaben und Aufgabenstellungen formulieren (mündlich und schriftlich),
- Lernziele vorgeben, die besser oder nur durch Zusammenarbeit in Kleingruppen erreicht werden können (Mehrwert muss ersichtlich sein),
- Gruppenarbeit als Teilziel für das Erreichen eines umfassenderen Ziels kenntlich machen,
- Spielraum für Entscheidungen in der Gruppe geben,
- Rollen, Zuständigkeiten und Regeln klären (Es gibt eine gemeinsame Verantwortung für das Lernen in der Gruppe sowie eine individuelle Verantwortlichkeit der einzelnen Lernenden.),
- die Gruppen anweisen, individuelle Unterschiede zu berücksichtigen,
- individuelle Beiträge sichtbar machen,
- Reflexions- und Feedbackphasen einplanen (Rückmeldung darf *nicht* nur vom Erfolg der Gruppenarbeit abhängen) (vgl. Huber, 2006; Hofmann, 2008).

Beobachtung und Feedback

Während kooperativer Arbeitsphasen lernen Schülerinnen und Schüler auf vielen Ebenen, wie z. B. der inhaltlichen, der lernstrategischen oder der sozial-interaktiven. Die Lehrperson nimmt eine unterstützende und beobachtende Rolle ein. In anschließenden Feedback- und Reflexionsphasen werden diese unterschiedlichen Ebenen auch berücksichtigt. Zur Förderung der Kooperationsfähigkeit analysieren die Lernenden (siehe *Gruppenpuzzle* und *Kommunikations-, Feedback- und Rollenkarten von IQES online*) gemeinsam mit der Lehrperson ihre Erfahrungen und ihre Kooperationsqualität. Folgende Beobachtungskriterien können dabei unterstützen:



Handouts

Beobachtungskriterien für die Lehrperson

- Wie erfolgt die Planung des Lernprozesses? Wie organisieren sich die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Kooperation (z. B. Besprechung von Arbeitsstrategien und Rollen für die einzelnen Gruppenmitglieder)?
- In welcher Lernatmosphäre verläuft die Gruppenarbeit? Bestimmt ein Einzelner und teilt alle anderen ein? Haben alle die Möglichkeit, eine Funktion zu wählen? Wie werden Beiträge der Gruppenmitglieder kommentiert?
- Wie helfen die Schülerinnen und Schüler einander?
- Wie handeln die Gruppenmitglieder, wenn sachliche Meinungsverschiedenheiten auftreten? Dominiert eine Orientierung an sachlichen Argumenten oder an der Meinung der Mehrheit (z. B. nach einer Abstimmung)?
- Was machen die Gruppenmitglieder, wenn sich Probleme in der Kooperation ergeben?
- Wie ist der Beitrag einzelner Gruppenmitglieder zum Lernprozess in der Gruppe einzuschätzen?

Grundstruktur des kooperativen Lernens: *Think – Pair – Share*

Dieser lernmethodische Dreischritt (aus dem Englischen unter *Think – Pair – Share* bekannt) ist ein zielführendes und gewinnbringendes Konzept für das kooperative Lernen (siehe *Gruppenpuzzle*).



Handouts

1. Die Schülerinnen und Schüler beginnen mit einer individuellen Verarbeitungszeit (**Denken/Think**).
2. Im zweiten Schritt tauschen sich die Schülerinnen und Schüler in einer Partner- oder Gruppenarbeit aus. Sie arbeiten eigenverantwortlich an gemeinsamen Zielen und gehen dabei arbeitsteilig vor (**Austauschen/Pair**). In dieser Phase wird diskutiert, protokolliert und geholfen.
3. Gemeinsam präsentieren die Schülerinnen und Schüler dann das Ergebnis im Plenum oder in Kleingruppen (**Vorstellen/Share**). Nach einer Reflexionsphase ist Zeit für Übung, Anwendung und Vertiefung.

Viele konkrete Beispiele zu einfachen Formen des kooperativen Lernens sowie zu komplexeren Varianten finden sich u. a. in Becker und Ewering, 2021, und im IQES-Methodenkoffer „Kooperatives Lernen 1, 2 & 3“ (siehe *Links zu Materialien von IQES online*).



Handouts

Kooperationsspiele

Kooperationsspiele sind Spiele, die ausschließlich im Team gespielt werden. Um das Spielziel zu erreichen, bedarf es der Kooperation aller Teilnehmenden. Intention ist nicht das Siegen eines einzelnen Mitglieds, sondern das Erreichen eines Ziels als Gruppe. Kooperationsspiele sind meist lustbetont, fördern den Klassenzusammenhalt, die Rücksichtnahme auf individuelle Unterschiede, kommunikative Kompetenzen und stärken – durch Erfolgserlebnisse in der Gruppe – das Selbstvertrauen der Teilnehmenden. Viele Kooperationsspiele stammen aus dem Bereich der Erlebnis- und Bewegungspädagogik (siehe *Kooperationsspiele*).



Handouts

Klassenzusammenhalt

Bei einem guten Klassenzusammenhalt arbeiten Schülerinnen und Schüler besser mit anderen zusammen, unterstützen einander und übernehmen Verantwortung. Klassenzusammenhalt und Kooperationsfähigkeit bedingen einander also gegenseitig.

Die folgenden Maßnahmen fördern den Klassenzusammenhalt. Manche eignen sich besonders für den Schuljahresbeginn, andere sollten kontinuierlich in den Schulalltag integriert werden (siehe *Links zu Materialien von IQES online*, <https://www.iqesonline.net/lernen/kooperatives-lernen/methodenkoffer-kooperatives-lernen-2/>; Weidner, 2003):



Handouts

- Finden eines Gruppenmottos oder -slogans bzw. eines Gruppennamens, Gestaltung eines Gruppenbildes.
- Bewusstes Willkommenheißen und Herstellung einer positiven Atmosphäre in der Klasse.
- Durchführung von Aktivitäten, die den Teamgeist fördern, wie etwa Kooperationsspiele.
- Herausfinden von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, Fokussierung auf Positives: Schülerinnen und Schüler lernen, dass Gruppenmitglieder nicht nur Gemeinsamkeiten haben, sondern auch Unterschiede akzeptiert werden müssen, und sie üben, die positiven Eigenschaften von anderen wahrzunehmen und zu benennen (siehe *Du-Akrostichon*).
- Überlegen und Festsetzen gemeinsamer Ziele und Regeln und deren Wiederholung.
- Variieren von Paar- und Gruppenbildungen: Ziel ist es, die Lernenden zu befähigen, mit allen Klassenmitgliedern eine Arbeitsbeziehung aufzubauen.



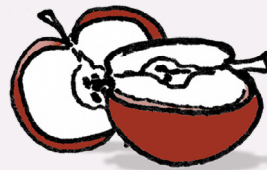
Handouts

Basisliteratur

- Becker, B. & Ewering, T. (2021). *Praxisleitfaden Kooperatives Lernen und Heterogenität. Aktivierende Klassenführung für Inklusion und Gemeinsames Lernen*. Weinheim: Beltz. Abgerufen von <https://www.iqesonline.net/lernen/kooperatives-lernen/praxisleitfaden-kooperatives-lernen-und-heterogenitaet/> [07.12.2023].
- Bredella, L. (2012). *Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*. Tübingen: Narr Verlag.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (2006). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 1–23). Göttingen: Hogrefe.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen, überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hofmann, F. (2008). *Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht. Anregungen für Lehrer/innen und Studierende* (2. Aufl.). Wien: NCoC für Psychosoziale Gesundheitsförderung (in Rechtsnachfolge des Österreichischen Zentrums für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung). Abgerufen von <https://hepi.at/materialien/publikationen> [16.01.2024].
- Huber, G. L. (2006). Lernen in Gruppen/Kooperatives Lernen. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 261–272). Göttingen: Hogrefe.
- Kiper, H. & Mischke, W. (2008). *Selbstreguliertes Lernen, Kooperation, Soziale Kompetenz: fächerübergreifendes Lernen in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mandl, H. & Friedrich H. F. (Hrsg.). (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe
- Salner-Gridling, I. (2020). *Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren* (2. Aufl.). Wien: NCoC für Psychosoziale Gesundheitsförderung (in Rechtsnachfolge des Österreichischen Zentrums für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung). Abgerufen von <https://www.oezepts.at/a219.html> [15.01.2024].
- Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate*. Cambridge: The MIT Press.
- Wallner, F. (2020). *Mobbingprävention im Lebensraum Schule* (2. Aufl.). Wien: NCoC für Psychosoziale Gesundheitsförderung (in Rechtsnachfolge des Österreichischen Zentrums für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung). Abgerufen von https://www.oezepts.at/wp-content/uploads/2019/02/Handreichung_Mobbing_ONLINE.pdf [12.01.2024].
- Weidner, M. (2003). *Kooperatives Lernen im Unterricht*. Hannover: Friedrich Verlag.



KOOPERATIONSFÄHIGKEIT



Handouts



Hier finden Sie exemplarische Übungen und Förderempfehlungen zur Förderung der Kooperationsfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern. Die angebotenen Materialien sind folgendermaßen aufgebaut:

- Didaktische Hinweise und Anregungen für den Einsatz im Unterricht
- Druck- bzw. kopierfähiges Handout

Übungen zur Förderung der Kooperationsfähigkeit

- Gruppenpuzzle mit Kopiervorlage *Reflexion zur Gruppenarbeit*
- Kooperationsspiele
- Du-Akrostichon – eine Übung zum Teambuilding
- Karten für Feedback, Kommunikation und Kooperatives Lernen

Kooperationsfähigkeit – Links zu Materialien von IQES online

- Methodenkoffer Kooperatives Lernen 1
- Methodenkoffer zur Förderung des Teamgeists
- Feedback zu Kooperation und Partizipation
- Schlüsselthemen des kooperativen Lernens
- Methodenkoffer Leistungsbeurteilung im Kooperativen Lernen
- Sammlung Kooperativer Aufgaben
- Der Erwerb von Lesekompetenz durch Kooperatives Lernen (in: Methodenkoffer Lesekompetenz)

Weitere Links zu Materialien

- Nonverbale Kommunikation
- Klassenzusammenhalt

Gruppenpuzzle



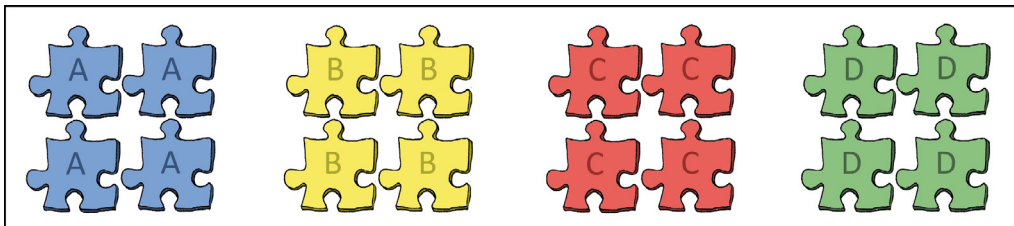
Didaktische Hinweise

<p>Material</p>	<p>Je nach Lerninhalt Materialien für eine der vier Teilaufgaben (A, B, C, D), z. B. Kopie A, B, C oder D für jedes Kind.</p> <p>Zur Reflexion: <i>Kopiervorlage Kooperationsfähigkeit 1</i></p>
<p>Ziel</p>	<p>Schülerinnen und Schüler erarbeiten neues Wissen und setzen sich intensiv damit auseinander.</p> <p>Das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler wird gestärkt.</p> <p>Das soziale Miteinander und die Zusammenarbeit werden gefördert.</p>
<p>Sozialform</p>	<p>Gruppenarbeit (4er-Gruppen; Variante: 3er-Gruppen, mit drei Inhalten/„Puzzlestücken“), Einzelarbeit, gesamte Klasse</p>
<p>Durchführung</p>	<p>Das Gruppenpuzzle ist auch unter den Namen „Stammgruppen-Experten-Methode“ oder „Jigsaw“/ „Laubsägemethode“ bekannt. Der Name basiert auf der Vorstellung, dass ein Themengebiet wie mit einer Laubsäge in etwa gleich große Teile zerlegt wird. Diese einzelnen „Puzzlestücke“ werden an Mitglieder einer Gruppe verteilt, die dann jeweils durch Bearbeitung (und Austausch mit Partnern aus den anderen Gruppen) zu Expertinnen und Experten für diesen Teil des Wissensgebietes werden. Diese Expertinnen und Experten informieren dann die anderen Mitglieder ihrer Stammgruppe über die Inhalte und Ergebnisse.</p> <p>Das Gruppenpuzzle eignet sich vor allem für die Aneignung von neuen Lerninhalten. Es können aber auch Inhalte wiederholt werden. Das Gruppenpuzzle kann in allen Fächern eingesetzt werden, wenn es möglich ist, ein Wissensgebiet in etwa gleich große Teileinheiten aufzugliedern.</p> <p>Vorbereitung</p> <p>Ein Themengebiet wird in vier gleich große Teile unterteilt.</p> <p>Die Lehrkraft formuliert die Ziele, die mit den Teilaufgaben verbunden sind, und achtet auf den Zeitrahmen in den einzelnen Phasen.</p> <p>Die Klasse wird in 4er-Gruppen geteilt (z. B. durch Durchzählen A-B-C-D, Austeilen von Kärtchen/ Bändern in vier verschiedenen Farben)</p> <p>Jedes Gruppenmitglied erhält die jeweiligen Materialien.</p> <p>1. Phase 1: Individuelle Erarbeitungsphase (Konstruktion)</p> <div data-bbox="400 1644 1417 1868" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> </div> <p>Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten ihre Teilgebiete (z. B. Mathematik-Aufgabe; Text lesen).</p>

Durchführung

Sie überlegen:

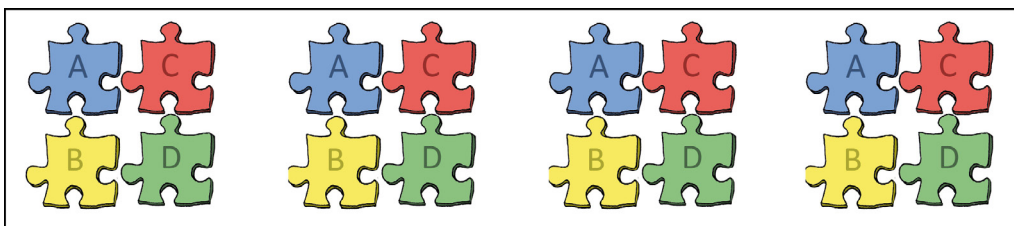
- Was sind die zentralen Informationen, die die anderen Schülerinnen und Schüler bekommen sollen?
- Wie sollen die Inhalte vermittelt werden? (Methode, Hilfsmittel, Kontrollfragen)
- Was sollen die anderen Schülerinnen und Schüler notieren? (Merksätze, Visualisierung)

2. Phase 2: Kooperative Erarbeitungsphase (Ko-Konstruktion)

Jeweils drei oder vier Schülerinnen und Schüler mit derselben Aufgabe kommen als Expertinnen und Experten zusammen. Sie vergleichen die Ergebnisse ihrer Arbeit. Dabei können sie individuelle Lücken schließen, Erklärungen geben, sich korrigieren.

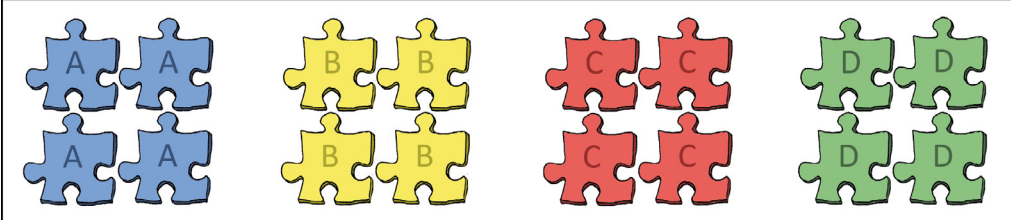
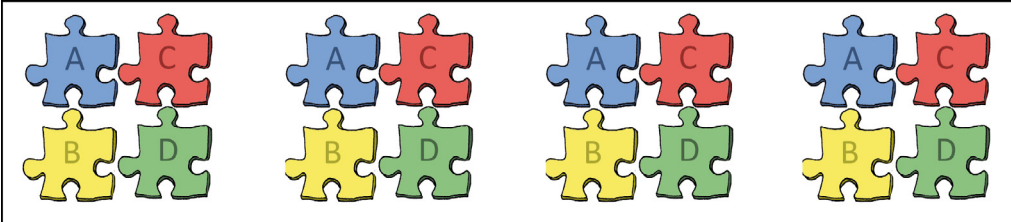
Jetzt müssen die Expertinnen und Experten in der Gruppe folgende Fragen gemeinsam klären und schriftlich festhalten:

- Was sind die zentralen Informationen, die die anderen Schülerinnen und Schüler bekommen sollen?
- Wie sollen die Inhalte vermittelt werden? (Methode, Hilfsmittel, Kontrollfragen)
- Was sollen die anderen Schülerinnen und Schüler notieren? (Merksätze, Visualisierung)

3. Phase 3: Vermittlungsphase (Instruktion)

Die Schülerinnen und Schüler gehen in ihre Stammgruppen zurück, sodass nun A, B, C, D wieder die Ausgangsgruppe bilden. Die Vermittlung sollte in drei Schritten erfolgen:

- Die jeweiligen Expertinnen und Experten stellen zunächst die wesentlichen Informationen dar und beantworten eventuelle Fragen.
- Es ist sinnvoll, dass die Expertinnen und Experten vorbereitete Fragen an die anderen Gruppenmitglieder stellen, um zu prüfen, ob die Vermittlung erfolgreich war.
- Zuletzt sorgen die Expertinnen und Experten dafür, dass die Gruppenmitglieder die Informationen auch verschriftlichen (Sicherung).

<p>Durchführung</p>	<p>4. (Optional) Phase 4: Doppelter Boden (Ko-Konstruktion)</p>  <p>Es kann vorkommen, dass eine Schülerin/ein Schüler das Teilthema nicht ausreichend verstanden hat. Daher ist es sinnvoll, dass die Lernenden noch einmal in die themengleichen Gruppen zurückkehren, um einander zu fragen, was sie in der Austauschphase noch nicht richtig verstanden haben.</p> <p>5. Phase 5: Präsentation und Integration</p>  <p>Einzelne Schülerinnen und Schüler oder Gruppen stellen ihre Ergebnisse im Plenum vor. Teilgebiete werden durch Aufgabenstellungen zu einem Ganzen zusammengeführt. Am Ende kann mit einem Quiz überprüft werden, ob die Schülerinnen und Schüler alle wesentlichen Inhalte verstanden haben.</p> <p>6. Reflexion</p> <p>Schülerinnen und Schüler sollen lernen, ihren Anteil an der Gruppenarbeit einzuschätzen, z. B. durch Eintragen in einen Prozentkreis (Kopiervorlage <i>Kooperationsfähigkeit 1</i>).</p>
<p>Hinweis</p>	<p>Je nach Inhalt und Umfang sind etwa zwei bis drei Stunden nötig, um sinnvoll mit dieser Methode arbeiten zu können. Mitunter kann es hilfreich sein, Phase 1 als Hausaufgabe vorbereiten zu lassen.</p>

Quellen:

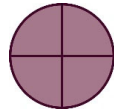
Brüning, L. & Saum, T. (2021). *Methodenkoffer Kooperatives Lernen 1*. IQES online und Kanton Zug. Abgerufen von <https://www.iqesonline.net/lernen/kooperatives-lernen/methodenkoffer-kooperatives-lernen-1/> [14.12.2023].

Salner-Gridling, I. (2020). *Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren* (2. Aufl.). Wien: NCoC für Psychosoziale Gesundheitsförderung (in Rechtsnachfolge des Österreichischen Zentrums für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung). Abgerufen von <https://www.oezepts.at/a219.html> [13.01.2024].

Name: _____ Datum: _____

Reflexion zur Gruppenarbeit

 Male die Kreise an.

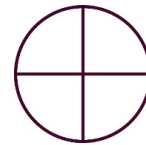


= 100 % (sehr gut/groß)

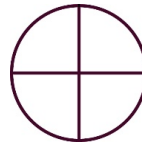


= 0 % (gar nicht)

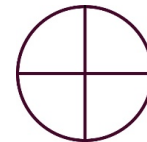
Phase 1: Ich habe die Inhalte meines Themas verstanden und gut vorbereitet.



Phase 2: So groß war mein Anteil an der Gruppenarbeit.



Phase 3 und 5: So gut habe ich die anderen Expertinnen und Experten verstanden.



 Beantworte die Fragen.

Was könnte in der Gruppenarbeit das nächste Mal noch besser sein?

Was möchte ich in einer Gruppenarbeit das nächste Mal besser machen?

Quellen:

Brüning, L. & Saum, T. (2021). *Methodenkoffer Kooperatives Lernen 1*. IQES online und Kanton Zug. Abgerufen von <https://www.iqesonline.net/lernen/kooperatives-lernen/methodenkoffer-kooperatives-lernen-1/> [14.12.2023].

Salner-Gridling, I. (2020). *Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren* (2. Aufl.). Wien: NCoC für Psychosoziale Gesundheitsförderung (in Rechtsnachfolge des Österreichischen Zentrums für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung). Abgerufen von <https://www.ozepts.at/a219.html> [13.01.2024].



Kooperationsspiele



Bei der folgenden exemplarischen Auswahl an Spielen geht es um die Förderung von Teamarbeit. Es sind lustbetonte Spiele, bei denen eine Gruppe gemeinsam ein Ziel erreichen soll und Zusammenarbeit notwendig ist.

Nach den Übungen ist es sinnvoll, über die Gruppenprozesse zu reflektieren:

- War das Verhalten der Gruppenmitglieder kooperativ?
- Wer hat viel eingebracht, wer wenig?
- Was hat gut funktioniert, was war förderlich?
- Was hat die Aufgabe erschwert?
- Was lässt sich aus dem Spiel für zukünftige Gruppenarbeiten und Projekte lernen?



Spiele mit dem Schwungtuch

Ein großes Tuch (Schwungtuch) wird von den Schülerinnen und Schülern an allen Seiten gehalten. Sie bewegen es auf und ab (von leichten wellenartigen bis zu möglichst großen Bewegungen), dabei sollen die Bewegungen koordiniert und rücksichtsvoll sein.

Varianten:

- Es werden unterschiedliche Bälle auf dem Tuch balanciert.
- Einzelne Schülerinnen und Schüler setzen sich in die Mitte des Tuches (obenauf) oder unter das Tuch.

Hula-Hoop-Reifen weitergeben

Alle Schülerinnen und Schüler (oder Halbgruppen) stehen in einer Reihe und halten sich an den Händen. Die Lehrperson gibt der ersten Schülerin/dem ersten Schüler in der Reihe einen Hula-Hoop-Reifen auf den Arm. Ziel ist es, den Reifen bis ans Ende der Reihe zu transportieren, ohne die Hände loszulassen.

Fliegender Teppich

Alle Schülerinnen und Schüler stehen auf einem Teppich (oder auf einem großen Tuch). Die Schülerinnen und Schüler stellen sich vor, dass der Teppich fliegt, daher darf niemand auf den Boden steigen. Die Aufgabe ist nun, dass der Teppich gewendet werden muss, ohne dass jemand den Boden betritt. Steigt eine Schülerin/ein Schüler auf den Boden, muss die gesamte Gruppe von vorne beginnen.

Die Klasse kann auch in zwei bis drei Gruppen geteilt werden: Je kleiner die Gruppe und je größer der Teppich, desto einfacher ist die Aufgabe. Der Schwierigkeitsgrad kann so mit der Zeit gesteigert werden.

„Blinder Parcours“

Die Schülerinnen und Schüler werden paarweise eingeteilt. Jeweils ein Kind verbindet sich mit einem Tuch die Augen, das andere führt es vorsichtig durch einen „Parcours“ (z. B. Schulhaus, Turnhalle, Garten) – z. B. indem das Kind das „blinde“ an den Schultern oder am Unterarm hält. Das „blinde“ Kind kann erst mit und dann ohne zusätzliche verbale Anweisungen geführt werden. Wichtig ist, dass das „sehende“ Kind verantwortlich für die Sicherheit des „blinden“ Kindes ist.

Variante: Das „sehende“ Kind gibt nur verbale Hinweise und beschreibt Hindernisse und Aufgaben (ohne Körperkontakt).

Roboter

Diese Übung ist ähnlich wie „Blinder Parcours“, nur dass das „blinde“ Kind weder direkt geführt noch verbal angeleitet wird. Das „blinde“ Kind spielt einen Roboter, der mit speziellen Kommandos vom Partner Schritt für Schritt geleitet werden kann. Die Kommandos können vorher in der Klasse vereinbart werden, z. B.:

- einmal auf den Rücken klopfen → einen Schritt nach vorne gehen
- auf die rechte Schulter klopfen → einen Schritt nach rechts gehen
- auf den Kopf tippen → stehen bleiben

Reise nach Jerusalem

Hier handelt es sich um eine Variante des bekannten Kinderspiels. Im Turnsaal werden Kastenteile aufgestellt (ggf. auch andere Geräte oder ein Seil, das am Boden eine Fläche eingrenzt). Wenn die Musik stoppt, müssen alle Schülerinnen und Schüler auf einem Kastenteil Platz finden (und sich für mindestens zehn Sekunden oben halten). Mit jeder neuen Runde kommt ein Teil weg, womit sich der Platz verringert und der Schwierigkeitsgrad erhöht. Es gibt kein Ausscheiden, sondern die Gruppe versucht mit gegenseitiger Unterstützung möglichst lange auf möglichst wenig Geräten Platz zu finden.

Kugelbahn

Diese Aufgabe eignet sich für einen Wandertag (eine abgewandelte Variante ist auch in der Klasse mit Bausteinen, Papprollen, Zeitungen, Schnüren usw. möglich). Die Klasse wird in Kleingruppen von jeweils ca. vier Schülerinnen und Schülern eingeteilt. Der Auftrag an die Gruppen lautet: *Baut in 50 Minuten eine mindestens vier Meter lange Kugelbahn, die (mindestens) eine Links- und eine Rechtskurve enthält. Welche Gruppe schafft es, dass eine Kugel (oder ein kleiner Ball) die gesamte Bahn durchrollt, ohne steckenzubleiben oder herunterzufallen?*

Marshmallow-Challenge

Die Schülerinnen und Schüler werden in Kleingruppen eingeteilt. Jede Gruppe erhält ungefähr die gleiche Anzahl an Marshmallows, Zahnstochern oder rohen Spaghetti sowie Schnur und Klebeband. Der Auftrag an die Gruppen lautet: *Baut mit den Materialien einen möglichst hohen freistehenden Turm.*

Zahlen in der Mitte

Alle Schülerinnen und Schüler stellen sich im Kreis auf. In die Mitte des Kreises werden Karten mit Zahlen in der Anzahl der Lernenden gelegt – wenn 20 Schülerinnen und Schüler den Kreis bilden, dann liegen in der Mitte 20 Karten mit den Zahlen von 1–20. Auch die Schülerinnen und Schüler werden von 1–20 „durchnummeriert“. Die Aufgabe an die Schülerinnen und Schüler lautet: *Holt die Karten so schnell wie möglich aus dem Kreis, beachtet dabei aber folgende Regeln: Die Karten müssen den Kreis in der richtigen Reihenfolge (bei 1 beginnend) verlassen und auch bei den Schülerinnen und Schülern von 1 beginnend im Uhrzeigersinn angenommen werden.*

Sessel in Schräglage

Die Schülerinnen und Schüler bilden einen Sesselkreis und stellen sich hinter ihren jeweiligen Sessel. Die Sitzfläche des Sessels schaut in den Kreis hinein. Jede Schülerin/jeder Schüler nimmt ihren/seinen Sessel an der Lehne und kippt ihn nach innen, sodass er nur auf den vorderen Sesselbeinen steht. Nun sollen sich die Schülerinnen und Schüler Sessel für Sessel im Kreis bewegen. Die Sessel bleiben dabei an ihrem Ort und ein Sessel wird jeweils von der nachkommenden Schülerin/vom nachkommenden Schüler übernommen. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei so zusammenarbeiten, dass kein Sessel umfällt. Fällt ein Sessel um, kann die Gruppe beraten, wie es besser funktionieren könnte. Durch verschiedene Vorgaben kann die Übung variiert werden: „Wie lange schafft ihr es, ohne dass ein Sessel kippt?“ oder „Ihr dürft euch während der Übung absprechen./Verständigt euch ganz ohne Worte, nur mit Blicken oder Zeichen./Versucht die Aufgabe blind zu bewältigen“.

Du-Akrostichon – eine Übung zum Teambuilding



Didaktische Hinweise

Material	Kopiervorlage <i>Kooperationsfähigkeit 2</i> und Stifte für jedes Kind, ein Set Namenskärtchen in einer Box
Ziel	Der Klassenzusammenhalt und der Selbstwert der einzelnen Schülerinnen und Schüler werden gestärkt.
Sozialform	Gesamte Klasse bzw. Einzelarbeit
Durchführung	<p>Die Übung eignet sich zum erstmaligen gegenseitigen Kennenlernen (z. B. in der 1. Klasse) oder auch, wenn einzelne Schülerinnen und Schüler oder eine Lehrperson neu in die Klasse kommen.</p> <p>Auch zu Schuljahresbeginn (der 2.–4. Klasse) ist die Übung empfehlenswert, um das Zusammengehörigkeitsgefühl wieder zu stärken.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Die Lehrperson schreibt die Namen der Schülerinnen und Schüler auf einzelne Kärtchen. 2. Ein Modell-Akrostichon (z. B. mit dem Namen der Lehrperson selbst) steht auf der Tafel, dieses kann auch gemeinsam erstellt werden. 3. Auf einer Pinnwand (oder auf einem Plakat an einer Wand) steht die Überschrift: „Unsere Klasse – ein starkes Team“. 4. Kopiervorlage <i>Kooperationsfähigkeit 2</i> wird ausgeteilt. Die Anweisungen am Handout werden gemeinsam gelesen und besprochen. Wichtig: Es sollen nur positive Eigenschaften aufgeschrieben werden. 5. Jede Schülerin/jeder Schüler zieht ein Kärtchen. 6. Die Lernenden schreiben ein Akrostichon für diese Mitschülerin/diesen Mitschüler. Die Lehrperson beobachtet und gibt Hilfestellung, wenn nötig. 7. Im Anschluss werden die einzelnen Akrosticha vorgelesen. Fehlt bei einem Buchstaben ein Wort, können die Klassenkolleginnen und -kollegen mithelfen und Vorschläge machen. 8. Die fertigen Du-Akrosticha werden unter „Unsere Klasse – ein starkes Team“ aufgehängt.
Hinweis	Die Akrosticha können zur Dekoration in der Klasse hängen bleiben und durch Fotos ergänzt werden.

Quelle: Kroll-Gabriel, S. (2012). *Methodentraining: Miteinander Sprechen und umgehen*. Donauwörth: Auer Verlag.



Name: _____ Datum: _____

Du-Akrostichon

1. Ziehe ein Kärtchen mit einem Namen.
2. Schreibe den Namen in Blockbuchstaben von oben nach unten in das Kästchen.
Verwende dazu möglichst das ganze Kästchen.
3. Überlege dir zu jedem Buchstaben eine positive Eigenschaft, die zu dem Kind passt. (Der Buchstabe kann auch in der Mitte des Wortes vorkommen.)



Tip: Denke an die Eigenschaften des Kindes! Was kann es gut? Was mag das Kind? Welche Hobbys hat es?

4. Jedes Kind stellt sein Akrostichon vor.
5. Die Akrosticha werden ausgeschnitten und in der Klasse aufgehängt.



Schreibe die Buchstaben des gezogenen Namens **von oben nach unten** auf.

Quelle: Kroll-Gabriel, S. (2012). *Methodentraining: Miteinander Sprechen und umgehen*. Donauwörth: Auer Verlag.



Karten für Feedback, Kommunikation und Kooperatives Lernen

Didaktische Hinweise

Bsp. von der Online-Plattform IQES

Material	Kartenset <i>Kommunikations-, Feedback- und Rollenkarten</i> (beidseitig kopiert, zugeschnitten, ev. laminiert) von IQES online (bzw. eine Auswahl an Karten), idealerweise für alle Schülerinnen und Schüler der Klasse
Ziel	Schülerinnen und Schüler trainieren Feedback-, Kommunikations- und Kooperationskompetenzen.
Sozialform	Gruppenarbeit
Durchführung	<p>Kooperatives Lernen schafft viele Situationen, in denen die Schülerinnen und Schüler miteinander kommunizieren und kooperieren müssen. Deshalb ist es wichtig, gemeinsam eine konstruktive Gesprächskultur aufzubauen. Das Kartenset unterstützt Lernende dabei und hilft Lehrpersonen, die Kommunikations- und Kooperationskompetenz der Lernenden bewusst und strukturiert zu fördern.</p> <p>Abhängig von den individuellen Voraussetzungen der jeweiligen Gruppe (u. a. Sprachkompetenz) empfiehlt sich in der Primarstufe eine Auswahl an Karten.</p> <p>Die Karten können auf verschiedene Arten eingesetzt werden, hier werden einige Möglichkeiten vorgestellt:</p> <p>Kommunikationskarten</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es empfiehlt sich eine Auswahl und schrittweise Einführung der Gesprächsregeln durch die Lehrperson. Sinnhaftigkeit und Nutzen einer Regel sollten jeweils einzeln erarbeitet werden. 2. Die Schülerinnen und Schüler wählen (in Einzelarbeit) vor einer Gruppenarbeit Karten aus, deren Inhalte sie für die nächste Phase ihrer Zusammenarbeit besonders einüben möchten. Die Karte liegt zur Erinnerung auf dem Tisch. 3. Zu Beginn einer Gruppenarbeit entscheiden sich die Mitglieder gemeinsam für eine Gesprächsregel, die sie bewusst einüben möchten. Alle haben die gewählte Karte als Erinnerungshilfe vor sich auf dem Tisch liegen. Während der Arbeit achten sie bewusst auf die Regel. Wird die Regel nicht eingehalten, können die anderen stumm auf die Karte zeigen. 4. Eine bereits anspruchsvollere Variante zur Schulung der Kommunikationsfähigkeiten ist, vier Karten in der Gruppe zu verteilen. Jede/jeder muss dann besonders auf die Fähigkeit achten, die auf ihrer/seiner Karte steht. Hier könnte z. B. jedes Mitglied eine Karte mit der Fähigkeit bekommen, die sie/er noch stärken muss. 5. In der Auswertungsphase am Ende einer kooperativen Lerneinheit unterstützen die Karten die Schülerinnen und Schüler beim Reflektieren ihrer Zusammenarbeit.

<p>Durchführung</p>	<p>Feedbackkarten</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es empfiehlt sich eine Auswahl und schrittweise Einführung der Feedbackregeln durch die Lehrperson. Die Satzanfänge auf den einzelnen Feedbackkarten haben eine unterstützende Funktion, weitere mögliche Formulierungen sollen gesucht werden, um den Schülerinnen und Schülern zu erlauben, in ihrer Sprache authentisch zu sein. 2. In einer ersten Übungseinheit sollen die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit haben, bewusst die Regel anzuwenden und anschließend gemeinsam zu reflektieren. Wie gut ist es uns gelungen, die Regel anzuwenden? In welchen Situationen fiel es uns schwer sie einzuhalten? Was könnte uns in einer nächsten Gesprächssituation helfen? 3. Feedbackregeln als kleine Plakate im Klassenzimmer aufzuhängen, hält diese im Unterrichtsalltag präsent und ist eine gute Erinnerungstütze für die Lernenden. 4. Bei kooperativen Lernformen wählen alle Lernenden eine Feedbackregel, auf die sie während der Zusammenarbeit achten werden. In der anschließenden Reflexionsphase werden die gemachten Wahrnehmungen mitgeteilt. 5. Die Schülerinnen und Schüler haben das gesamte Kommunikations- und Feedbackset vor sich. Sie überlegen sich anhand der Karten, was jedem der anderen Gruppenmitglieder während der letzten kooperativen Arbeitsphase besonders gut gelungen ist. Reihum legen sie die passende Karte vor die Gruppenmitglieder und erläutern die Karte mit einem konkreten Beispiel dazu. <p>Rollenkarten</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bei kooperativen Lernformen kann es hilfreich sein, zu Beginn der Arbeitsphase zu vereinbaren, wer welche Gruppenrollen übernimmt. Indem alle die Karte (der ihnen zugeteilten Rolle) offen am Platz liegen haben, werden sie immer wieder daran erinnert. (Es ist sinnvoll, das Übernehmen einer Rolle anfänglich in Trainingsphasen einzusetzen, in denen nicht eine anspruchsvolle Fachaufgabe, sondern eine soziale Aufgabe mit dem Ziel der Förderung bestimmter Interaktionsfähigkeiten im Vordergrund steht.) 2. In sehr heterogenen Gruppen mit größeren fachlichen Leistungsunterschieden kann das Zuteilen von sozialen Rollen auch leistungsschwächeren Lernenden zu einem Erfolgserlebnis verhelfen und das Selbstwertgefühl stärken. 3. Die Rollenkarten dienen auch der Reflexion. Die Schülerinnen und Schüler überlegen sich anhand der Karten, welche Rolle die anderen Gruppenmitglieder während der letzten kooperativen Arbeitsphase eingenommen haben. Reihum legen sie die passende Karte vor die Gruppenmitglieder und erläutern die Karte mit einem konkreten Beispiel dazu.
<p>Hinweis</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Besonders empfehlenswert sind eine kontinuierliche und stufenübergreifende Einführung und Anwendung. • Auch Kleinplakate stehen auf https://www.iqesonline.net/lernen/lernen-lernen/karten-fuer-feedback-kommunikation-und-kooperatives-lernen/ als Download zur Verfügung. • Schülerinnen und Schüler können – animiert durch die „Spielkarten“ – selbst eigene Anwendungsmöglichkeiten finden, die sie auf ihrem Weg zu selbstständigen eigenverantwortlichen Lernenden unterstützen. • Noch mehr Einsatzmöglichkeiten und Praxistipps finden sich auf IQES online.

Quellen: Vorlage des Kartensets auf IQES online: *Kommunikations-, Feedback- und Rollenkarten*. Abgerufen von <https://www.iqesonline.net/lernen/lernen-lernen/karten-fuer-feedback-kommunikation-und-kooperatives-lernen/> [12.01.2024].

Kommunikationskarten

Bsp. von der
Online-Plattform
IQES



Das Kartenset enthält neun Kommunikationskarten. Sie visualisieren und beschreiben die wichtigsten Gesprächsregeln. Das Kartenset hilft den Schülerinnen und Schülern, sich des eigenen Gesprächsverhaltens bewusst zu werden und neue Handlungsmöglichkeiten auszuprobieren.

<p>Miteinander reden</p> <p>Ausreden lassen: Ich lasse die anderen ausreden.</p>  <p><small>IQES online</small></p>	<p>Miteinander reden</p> <p>Einander zuhören: Ich höre gut zu.</p>  <p><small>IQES online</small></p>	<p>Miteinander reden</p> <p>Blickkontakt halten: Ich schaue die anderen beim Reden oder Zuhören an.</p>  <p><small>IQES online</small></p>
<p>Miteinander reden</p> <p>Nachfragen: Ich frage nach, wenn ich etwas nicht verstanden habe oder etwas genauer wissen möchte.</p>  <p><small>IQES online</small></p>	<p>Miteinander reden</p> <p>In der «Ich-Form» reden: Ich rede davon wie ich es sehe und erlebe.</p>  <p><small>IQES online</small></p>	<p>Miteinander reden</p> <p>In eigenen Worten wiedergeben: Ich wiederhole, was ich gehört habe.</p>  <p><small>IQES online</small></p>
<p>Miteinander reden</p> <p>Unsere Meinung ist uns wichtig: Ich begründe meine Meinung und akzeptiere die Meinung der anderen.</p>  <p><small>IQES online</small></p>	<p>Miteinander reden</p> <p>Beim Thema bleiben: Ich bleibe beim Thema und schweife nicht ab.</p>  <p><small>IQES online</small></p>	<p>Miteinander reden</p> <p>Nur eine/r spricht: Wir führen keine Seitengespräche.</p>  <p><small>IQES online</small></p>

Quelle: Vorlage des Kartensets auf IQES online: *Kommunikations-, Feedback- und Rollenkarten*. Abgerufen von <https://www.iqesonline.net/lernen/lernen-lernen/karten-fuer-feedback-kommunikation-und-kooperatives-lernen/> [12.01.2024].



Feedbackkarten

Bsp. von der
Online-Plattform
IQES



Acht Feedbackkarten erweitern das Kartenset – fünf Karten zu „Feedback geben“ und drei Karten zu „Feedback erhalten“. Sie illustrieren hilfreiche Feedbackregeln. Den Lernenden werden mögliche Satzanfänge zur Verfügung gestellt, die das Feedback-Geben oder -Erhalten erleichtern sollen. Sich gegenseitig konstruktives Feedback zu geben ist ausgesprochen anspruchsvoll. Das Kartenset bietet dabei Unterstützung, weil es konkret und anschaulich lernförderliches Feedbackverhalten zeigt. Es hilft den Lernenden zu reflektieren, wie gut die Zusammenarbeit in der Kleingruppe funktioniert und welches Verhalten hilfreich ist, was hemmend oder sogar störend wirkt.



Quelle: Vorlage des Kartensets auf IQES online: *Kommunikations-, Feedback- und Rollenkarten*. Abgerufen von <https://www.iqesonline.net/lernen/lernen-lernen/karten-fuer-feedback-kommunikation-und-kooperatives-lernen/> [12.01.2024].



Rollenkarten

Bsp. von der
Online-Plattform
IQES



Das Kartenset enthält dreizehn Rollenkarten. Sie beschreiben Rollen, die in gut funktionierenden Gruppen häufig von allen Personen wahrgenommen werden. Das Zuteilen bestimmter Rollen kann hilfreich sein, um förderliche Verhaltensweisen in Gruppen bewusst einzuführen, zu üben und zu reflektieren. Ziel ist, dass alle Schülerinnen und Schüler einer Gruppe alle Rollen wahrnehmen können. Das zeichnet erfolgreiche Gruppen aus.

<p>Rollen</p> <p>Zeitwächter /in: Ich achte darauf, dass die abgemachte Zeit eingehalten wird.</p>  <p><small>IQES online</small></p>	<p>Rollen</p> <p>Gesprächsleiter /in: Ich leite das Gespräch.</p>  <p><small>IQES online</small></p>	<p>Rollen</p> <p>Nachfrager /in: Ich frage nach bis wir wirklich verstanden haben.</p>  <p><small>IQES online</small></p>	<p>Rollen</p> <p>Materialverantwortliche /r: Ich kümmere mich um das Material.</p>  <p><small>IQES online</small></p>
<p>Rollen</p> <p>Lober /in: Ich lobe, wenn ein Gruppenmitglied etwas gut und richtig gemacht hat.</p>  <p><small>IQES online</small></p>	<p>Rollen</p> <p>Papagei: Ich wiederhole das Gehörte mit eigenen Worten.</p>  <p><small>IQES online</small></p>	<p>Rollen</p> <p>Redezeitbeobachter /in: Ich achte darauf, dass alle etwa gleichviel reden.</p>  <p><small>IQES online</small></p>	<p>Rollen</p> <p>Gesprächsregelnwächter /in: Ich achte darauf, dass die Gesprächsregeln eingehalten werden.</p>  <p><small>IQES online</small></p>
<p>Rollen</p> <p>Illustrator /in: Ich mache eine Zeichnung, ein Plakat zu unserem Thema /Ergebnis.</p>  <p><small>IQES online</small></p>	<p>Rollen</p> <p>Spion /in: Ich spioniere die guten Ideen anderer aus.</p>  <p><small>IQES online</small></p>	<p>Rollen</p> <p>Lautstärkenregler /in: Ich mache die anderen aufmerksam, wenn wir zu laut sprechen.</p>  <p><small>IQES online</small></p>	<p>Rollen</p> <p>Ermütiger /in: Ich zeige den anderen, dass sie wichtig für unsere Gruppe sind.</p>  <p><small>IQES online</small></p>
<p>Rollen</p> <p>Schreiber /in: Ich schreibe die Ergebnisse unserer Gruppe auf.</p>  <p><small>IQES online</small></p>			

Quelle: Vorlage des Kartensets auf IQES online: *Kommunikations-, Feedback- und Rollenkarten*. Abgerufen von <https://www.iqesonline.net/lernen/lernen-lernen/karten-fuer-feedback-kommunikation-und-kooperatives-lernen/> [12.01.2024].





KOOPERATIONSFÄHIGKEIT – Links zu Materialien

Links zu Materialien von IQES online

- **Methodenkoffer Kooperatives Lernen 1**
<https://www.iqesonline.net/lernen/kooperatives-lernen/methodenkoffer-kooperatives-lernen-1>
- **Methodenkoffer Kooperatives Lernen 2**
<https://www.iqesonline.net/lernen/kooperatives-lernen/methodenkoffer-kooperatives-lernen-2>
- **Methodenkoffer zur Förderung des Teamgeists**
<https://www.iqesonline.net/lernen/kooperatives-lernen/methodenkoffer-zur-foerderung-des-teamgeists>
- **Feedback zu Kooperation und Partizipation**
<https://www.iqesonline.net/feedback/feedback-zur-kooperation-und-partizipation>
- **Energizer (mit Übungen, die eine kooperative Funktion erfüllen)**
<https://www.iqesonline.net/lernen/bewegtes-lernen/kartenset-energizer>
- **Schlüsselthemen des kooperativen Lernens**
<https://www.iqesonline.net/lernen/kooperatives-lernen/schluesselthemen-des-kooperativen-lernens>
- **Methodenkoffer Leistungsbeurteilung im Kooperativen Lernen**
<https://www.iqesonline.net/unterrichten/kompetenzorientierte-leistungsbeurteilung/leistungsbeurteilung-im-kooperativen-lernen>
- **Sammlung Kooperativer Aufgaben**
<https://www.iqesonline.net/unterrichten/aufgaben/kooperative-aufgaben>
- **Der Erwerb von Lesekompetenz durch Kooperatives Lernen (in: Methodenkoffer Lesekompetenz)**
<https://www.iqesonline.net/lernen/lesekompetenz/methodenkoffer-lesekompetenz>

Weitere Links zu Materialien

- **Nonverbale Kommunikation**
Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. Mein Körper kann sprechen: *Nonverbale Kommunikation*. Abgerufen von http://www.oesz.at/download/publikationen/kiesel/3.6_nonverbale_kommunikation.pdf [12.01.2024].
- **Klassenzusammenhalt**
LL-Web: In der Klasse – Gemeinschaft. Abgerufen von https://vs-material.wegerer.at/sachkunde/su_gemein.htm [12.01.2024].

Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule (im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung). *polis aktuell. Klassengemeinschaft*, Nr. 7, 2011. Abgerufen von https://www.politik-lernen.at/dl/poolJMJJKomoNoJqx4KJK/pa_2011_7_klassengemeinschaft_webakt.pdf [12.01.2024].



UMGANG MIT KONFLIKTEN – Infoblatt



Items aus dem
Fragebogen zu
Umgang mit
Konflikten



Die Schülerin/der Schüler kann mit **Streit und Konflikten** umgehen, ...

- versteht, was andere denken und fühlen und geht auf andere ein,
- geht Konflikten nicht aus dem Weg und sucht nach Lösungen und
- kann auch nachgeben und Kompromisse finden.

„Jenseits von Richtig und Falsch liegt ein Ort. Dort treffen wir uns.“

Rumi

Schülerinnen und Schüler mit **Konfliktkompetenz** können ...

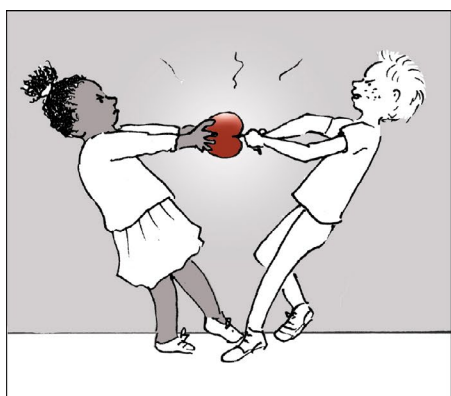
- Konflikte im Vorfeld nach Möglichkeit vermeiden bzw. entschärfen,
- deeskalierend und konfliktlösend kommunizieren,
- unterschiedliche Ebenen eines Konflikts *wahrnehmen* und
- notwendige Auseinandersetzungen *annehmen* und konstruktiv bewältigen.

Konfliktkompetenz umfasst demnach sowohl die Suche nach einer angemessenen Lösung als auch das Schaffen guter Beziehungen, von Toleranz und Offenheit, um die Einrichtung einer fairen Konfliktkultur zu fördern.

Konflikte als Chance für Veränderungen

Durch konstruktive Konfliktbewältigung in der Schule und regelmäßige anschließende Reflexion können **Konflikte im täglichen Handeln als Chance** genutzt werden. Sie zeigen Missstände und Missverständnisse auf, ermöglichen dadurch eine gezielte Reaktion und in der Folge eine Gelegenheit, Abläufe und Beziehungen zu verbessern. Darüber hinaus gilt für Konflikte:

- Sie sind Medium für das Aufzeigen von Veränderungsbedarf und
- Initialzündler für das Entwickeln von Lösungen.
- Sie regen Interesse und Neugier für ein Thema an,
- sind Wurzel von Veränderung und
- fördern die Persönlichkeitsbildung (Imbusch & Zoll, 2010).



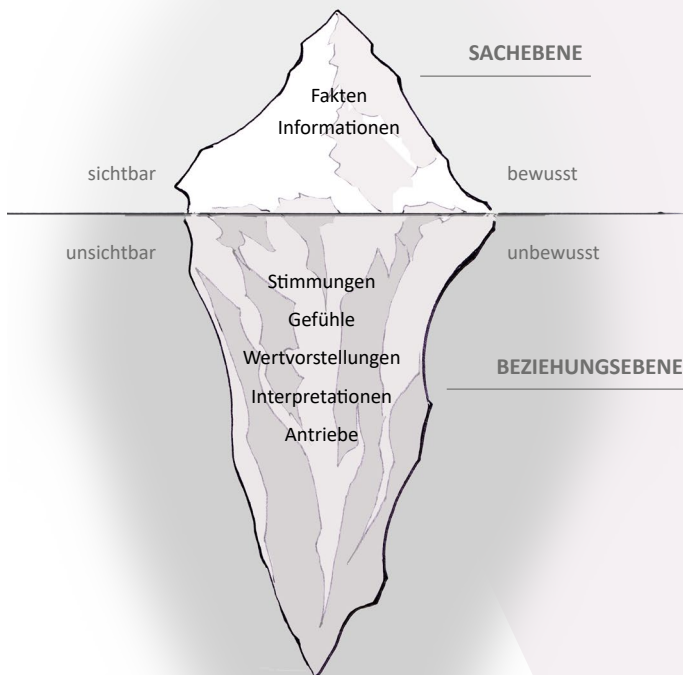
Konfliktarten

Konflikte haben unterschiedliche Auslöser und können sowohl einzelne Personen, mehrere Menschen als auch Strukturen und Organisationen betreffen. Für Lehrpersonen ist eine Unterscheidung in soziale, innere und strukturelle Konflikte hilfreich, um zu wissen, wie sie adäquat darauf reagieren können (Berkel, 2008).

	Soziale Konflikte	Innere Konflikte	Strukturelle Konflikte
Erklärung	Zwischenmenschliche Konflikte entstehen durch Unvereinbarkeiten im Denken, Fühlen, Wollen oder Handeln von Menschen oder Gruppen. Mindestens eine Seite erlebt dies als Beeinträchtigung.	Innere Konflikte entstehen durch Unvereinbarkeiten bzw. unterschiedliche Wünsche innerhalb einer Person.	Der Konflikt ist durch Aufbau und Abläufe einer Organisation verursacht.
Beispiele	Manche Schülerinnen und Schüler benötigen Ruhe, um sich konzentrieren zu können, andere brauchen auch während des Unterrichts viel Bewegung, um gut lernen zu können.	Eine Schülerin/ein Schüler könnte sehr gute Leistungen erbringen, möchte aber von den anderen nicht als Streberin/Streber wahrgenommen werden (Wunsch nach Anerkennung bei den Peers vs. Wunsch nach guten Noten).	Manche Schülerinnen und Schüler würden gerne eigenständig und alleine in einem eigenen Raum, z. B. der Bibliothek, arbeiten. Die Aufsichtspflicht steht diesem Wunsch entgegen.
Möglicher Umgang	Soziale Konflikte innerhalb der Klassengemeinschaft verlangen nach dem Motto „Störungen haben Vorrang“ Beachtung und sollten nach Möglichkeit offen und umgehend angesprochen werden. Ungeklärte Konflikte, die nicht transparent ausgetragen werden, belasten und drohen zu verhärten. Eine Lösung wird dadurch immer schwieriger.	Falls Lehrpersonen einen vermuteten inneren Konflikt bei einer Schülerin/einem Schüler wahrnehmen, können sie ihr/ihm in einem Einzelgespräch helfen, diesen zu erkennen. So kann die Schülerin/der Schüler mit Unterstützung den nächsten Lösungsschritt selbstständig finden.	Ein struktureller Konflikt liegt meist weder im Entscheidungsspielraum der Schülerinnen und Schüler noch in jenem der Lehrpersonen. Die durch den Konflikt ausgelösten negativen Emotionen können aber oftmals durch das bloße Erklären und Verstehen des Widerspruchs aufgelöst werden.

Konfliktebenen – was steckt dahinter?

Wenn die Ursache von Konflikten auf der Beziehungsebene liegt, führt eine Diskussion auf der Sachebene meist zu wenig Erfolg. Dies kann Schülerinnen und Schülern nicht zuletzt durch das **Eisbergmodell** veranschaulicht werden (Sigmund Freud, von Paul Watzlawick [Watzlawick, Beavin & Jackson, 2017] auf Kommunikation übertragen).



An der Oberfläche, also auf der **Sachebene**, befinden sich die klar ausgesprochenen Informationen, Gedanken, Gefühle und Wünsche.

Auf der **Beziehungsebene**, bildlich gesprochen unter dem Meeresspiegel, befinden sich bewusste und unbewusste Gefühle (Ängste, Bedürfnis nach Sicherheit, Vertrauen) oder Persönlichkeitsmerkmale, die unser Handeln an der Oberfläche beeinflussen.

Grafische Darstellung: Anna Klaffinger (nach Watzlawick, Beavin & Jackson, 2017)

Die tatsächlich ausgesprochene zwischenmenschliche Kommunikation findet nur zu rund 20 Prozent auf der Sachebene statt und zu einem weitaus größeren Teil auf der Beziehungsebene. Wird die Beziehungsebene ignoriert oder falsch interpretiert, wird ein Großteil der eigentlichen Nachricht nicht oder falsch verstanden. Die Voraussetzungen für einen Konflikt sind somit geschaffen.

Diesen **Zusammenhang zwischen Sach- und Beziehungsebene in Konfliktsituationen zu verstehen**, ist für Schülerinnen und Schüler eine große Herausforderung. Sie hängt auch eng mit der Fähigkeit zusammen, Gefühle und Bedürfnisse wahrzunehmen, sich ihrer bewusst zu sein und diese verbalisieren zu können.

Basisliteratur

- Abedi, I. & Neuendorfer, S. (2009). *Blöde Ziege – Dumme Gans. Alle Bilderbuchgeschichten zum Thema Streiten*. München: arsEdition.
- Ammermann, E. & Leins, A. (2005). *Schüler werden Streitschlichter. Ein praxisorientierter Lehrgang für die Sekundarstufe 1*. Neuried: Care-Line.
- Becker, G. (2006). *Lehrer lösen Konflikte. Handlungshilfen für den Schulalltag*. Weinheim: Beltz.
- Berkel, K. (2008). *Konflikttraining: Konflikte verstehen, analysieren, bewältigen*. Frankfurt am Main: Verlag Recht und Wirtschaft.
- Birker, G. & Birker, K. (2007). *Teamentwicklung und Konfliktmanagement. Effizienzsteigerung durch Kooperation*. Berlin: Cornelsen.
- Fountain, S. (1996). *Wir haben Rechte ... und nehmen sie auch wahr*. Berlin: Verlag an der Ruhr.
- Geisler, D. (2021). *Wie ist das mit dem Ärgern?* Bindlach: Loewe Verlag.
- Glasl, F. (2004). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. Stuttgart: Hauptverlag.
- Hepi National Center of Competence für Psychosoziale Gesundheitsförderung (Hrsg.). (n.d.). *ePOP-Materialien. Konflikte*. Abgerufen von www.schulische-gewaltpraevention.de/index.php/handbuecher-gewaltpraevention/handbuch-grundschule/literatur [12.12.2023].
- Imbusch, P. & Zoll, R. (Hrsg.). (2010). *Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- McKee, D. (2011). *Du hast angefangen – Nein du!* Mannheim: Fischer Sauerländer.
- Renelt, S. (2012). *Konfliktmanagement in der Schule – Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Trainings für jugendliche Schüler* (Diplomarbeit). Hamburg: Universität Hamburg.
- Renelt, S. (n.d.). *Konfliktmanagement in der Schule. Ein Trainingsprogramm für jugendliche Schüler*. Abgerufen von <http://alumni-psychologie.de/medien/verlag/trainingsmanual%20konfliktmanagement%20in%20der%20schule.pdf> [12.12.2023].
- Rosenberg, M. B. (2015). *Das können wir klären! Wie man Konflikte friedlich und wirksam lösen kann*. Paderborn: Junfermann.
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (2017). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Hogrefe.
- Wir stärken dich e. V. (Hrsg.). *Trilogie Handbuch Gewaltprävention in der Grundschule*. Abgerufen von <https://schulische-gewaltpraevention.de/index.php/handbuch-grundschule> [12.12.2023].
- Zwenger-Balink, B. (2004). *Komm, wir finden eine Lösung! Training zur Gewaltprävention mit Grundschulkindern*. München und Basel: Ernst Reinhart.


Empfehlung

Konfliktlösungsleiter nach Susan Fountain

- <https://www.schulische-gewaltpraevention.de/index.php/handbuecher-gewaltpraevention/vorschule/lernfelder/konfliktloesung/128-konfliktfaehigkeit-foerdern>

Angebote und aufbereitete Materialien zu Gewaltfreier Kommunikation

- Trilogie Handbuch Gewaltprävention, <https://www.schulische-gewaltpraevention.de/index.php/handbuecher-gewaltpraevention/handbuch-grundschule>
- Gewaltfreie Kommunikation in der Schule, <https://www.meinunterricht.de/blog/gewaltfreie-kommunikation>
- Akademie Achtsame Kommunikation, <https://www.gewaltfrei-fuenf-seen-land.de/Fuer-Schulen>

Informationen und Materialien zum Aufbau von Peer-Mediation an der Schule

- Leitfaden Peer-Mediation in Schulen, <https://www.oezepts.at/wp-content/uploads/2012/10/Leitfaden-f%C3%BCr-Peer-Mediation-in-Schulen-bmukk.pdf>
- VISIONARY – Internationales Portal zu Gewaltprävention in der Schule, <https://www.gewalt-in-der-schule.info>
- Give Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen, www.give.or.at/material/peer-mediation-in-schulen

UMGANG MIT KONFLIKTEN – Förderblatt



Die Förderung von Konfliktfähigkeit beginnt bei **der Sensibilisierung der Wahrnehmung**. Schülerinnen und Schüler müssen dafür viele Fähigkeiten erlernen:

- absichtliche Handlungen von zufälligen unterscheiden,
- Handlungsabläufe differenziert wahrnehmen,
- eigene Gefühle und die damit verbundenen Handlungsimpulse erkennen,
- verschiedene Interessen, welche die Wahrnehmung der Beteiligten beeinflussen, erkennen.

Zur Förderung der Konfliktfähigkeit können Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler in vielen Bereichen unterstützen. Die Förderempfehlungen betreffen sowohl allgemeine personale und soziale Aspekte als auch konkrete Maßnahmen, um konstruktiv mit Konflikten umzugehen.

Förderempfehlung	Erklärung	Beispiele
Selbstwert und Selbstbehauptung stärken	Ein gesundes Selbstwertgefühl ist die Basis, um das eigene Leben aktiv zu gestalten, Konflikte zu lösen und Probleme bewältigen zu können.	<ul style="list-style-type: none"> • Stärken entdecken und fördern (siehe auch <i>Handouts zur Einzelkompetenz Motivation</i>). • Komplimente erhalten (siehe auch <i>Handouts zur Einzelkompetenz Selbstbehauptung „Komplimente-Thron“</i>).
Unterschiede und Gemeinsamkeiten anerkennen	Die Sensibilisierung für Aspekte, die uns unterscheiden oder verbinden, fördert eine differenzierte Wahrnehmung und die Fähigkeit, Situationen aus mehreren Blickwinkeln zu betrachten.	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsamkeiten und Gegensätze in Partner- oder Gruppenarbeiten erarbeiten (siehe <i>Handouts zur Einzelkompetenz Umgang mit Vielfalt „Das haben wir gemeinsam. Das unterscheidet uns.“</i>), sowohl allgemein als auch in Bezug auf bestimmte Themen, wie z. B. „Was bedeutet Freundschaft für mich?“ oder „Worüber freue ich mich bzw. was nervt mich wirklich?“.
Kommunikationsregeln vereinbaren und einhalten	Klare Kommunikationsregeln unterstützen den Lösungsprozess von Konflikten.	<ul style="list-style-type: none"> • Sachlich bleiben, ohne zu verletzen. („Es fällt mir leichter, alles zu verstehen, wenn langsamer gesprochen wird.“) • Beim Thema bleiben. („Das ist jetzt etwas anderes.“) • Zuhören und andere ausreden lassen. („Bitte eine nach der anderen/einer nach dem anderen ...“)



Handouts



Handouts

Förderempfehlung	Erklärung	Beispiele
<p>Du- und Ich-Botschaften unterscheiden</p>	<p>Ein wichtiger Aspekt von Kommunikationsregeln ist die Verwendung von Ich-Botschaften. Diese können dazu beitragen, Spannungen in einem Konflikt abzubauen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrperson lebt Ich-Botschaften vor und weist in Gesprächen immer wieder auf ihre Bedeutung hin. • Satzanfänge für Ich-Botschaften können zu den Kommunikationsregeln in der Klasse geklebt werden: „Ich denke, dass, ...“; „Ich fühle mich ...“; „Ich möchte darüber reden, was passiert ist, als wir ...“ (siehe Satzkarten „Ich-Botschaften“). • Beim gemeinsamen Erstellen von Kommunikationsregeln kann ausprobiert werden, wie sich Ich-Botschaften im Vergleich zu Du-Botschaften anfühlen.
<p>Konflikte verstehen</p>	<p>Um sich mit dem Thema Konfliktlösen auseinandersetzen zu können, muss auch geklärt werden, was ein Konflikt konkret ist und dass Konfliktsituationen nicht außergewöhnlich sind (siehe <i>Ärger-Mülltonnen</i> und <i>Ärger-Verschwindibuswerkzeug</i>).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Konfliktsituationen können mit Handpuppen oder Tieren oder auch durch ein Legebild visualisiert werden. So kann besprochen werden, dass es bei jedem Konflikt mindestens zwei oder mehrere Sichtweisen gibt. Bücher, wie z. B. „Du hast angefangen – Nein du!“ von David McKee (2011) oder „Blöde Ziege, dumme Gans“ von Isabel Abedi (2009) können ebenfalls unterstützen. • Ein erster Schritt in der Volksschule kann sein, den Unterschied zwischen Streiten und Ärgern zu klären. Beim Streiten gibt es verschiedene Ziele oder ein Missverständnis. Jede Partei kann ihre Meinung sagen und man kann gemeinsam eine Lösung finden – wenn nicht sofort, dann wenigstens, wenn sich alle wieder beruhigt haben. Wenn man eine Person ärgert, bezweckt man, dass sie sich schlecht fühlt. Derjenige, der ärgert, will nicht immer eine Lösung finden (siehe <i>Reflexionskarten „Warum ich manchmal andere ärgere ...“</i>). • Buchtipp: <i>Wie ist das mit dem Ärgern?</i> von Dagmar Geisler (2011)
<p>Konflikte ansprechen</p>	<p>Nicht alle Konflikte können schnell gelöst werden, aber sie können benannt und ausgesprochen werden, um einen Konfliktmanagement-Prozess ins Rollen zu bringen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nicht immer kann sofort auf ausbrechende oder schwelende Konflikte eingegangen werden. Auf einem „Das sollten wir noch besprechen“-Plakat können solche Themen notiert werden. So werden sie nicht ignoriert, bieten aber vor der Behandlung eine (Nachdenk-)Pause. • Ein solches Plakat kann Anlass für die Reflexion am Ende eines Tages bzw. Ende der Woche (je nach Dringlichkeit) sein.
<p>Konflikte lösen</p>	<p>Bei der Lösung von Konflikten hilft es, aufeinanderfolgende Schritte wie bei einer Treppe oder einer Leiter zu beachten.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mit Hilfe der Übung „Die Friedenstreppe“ kann ein Konflikt angesprochen und schrittweise nach einem Konsens gesucht werden (siehe <i>Die Friedenstreppe</i>). • Die Konfliktlösungsleiter nach Fountain (1996) bietet ebenfalls eine gute schrittweise Anleitung zur Lösung von Konflikten.



Handouts



Handouts



Handouts



Handouts

Förderempfehlung	Erklärung	Beispiele
Konflikte reflektieren	Die Reflexion über die positive Wirkung von erfolgreich ausgetragenen Konflikten unterstützt die Entwicklung von Konfliktkompetenz.	<ul style="list-style-type: none"> • Erfolgreich ausgetragene Konflikte in der Klasse besprechen und die entwickelten Lösungswege visualisieren. Neben das „Das sollten wir noch besprechen“-Plakat kann ein „Das haben wir gelöst“-Plakat gehängt werden, auf welchem erfolgreiche Lösungswege notiert werden.
Perspektivenwechsel ermöglichen	Mit Hilfe der Side-Step-Technik kann man aus Ärger- und Wut-Situationen aussteigen. Als Technik verinnerlicht, kann sie einer Konflikteskalation entgegenwirken.	<ul style="list-style-type: none"> • Bemerkt eine Schülerin/ein Schüler, dass sie/er sehr wütend wird oder sich sehr bedrängt fühlt, streckt sie/er die Hand nach vorne und sagt laut (oder auch leise zu sich) „Stopp“. • Gleichzeitig macht die Schülerin/der Schüler einen Schritt zur Seite. • Nun atmet sie/er einmal durch und betrachtet die Situation neu: „Was passiert gerade? Wie fühle ich mich? Wie fühlt sich mein Gegenüber? Möchte ich etwas sagen?“ • Die beiden Konfliktparteien können nun versuchen ein Gespräch zu beginnen oder sich fürs Erste auch einmal aus dem Weg gehen. • Siehe dazu Übung „Einen Schritt zur Seite machen“ (Hepi, n.d., S. 19)

Eine große Herausforderung besteht darin, die einzelnen Kompetenzen und Fähigkeiten in konkreten Konfliktsituationen anzuwenden. Zwei Möglichkeiten, Konfliktkompetenz in der Anwendung zu trainieren, sind

- die **Gewaltfreie Kommunikation** nach Marshall Rosenberg (2015) sowie
- **Peer-Mediation**.

Beide Methoden benötigen viel und kontinuierliche Übung und im Fall von Peer-Mediation entsprechend ausgebildete Lehrpersonen. Für nähere Informationen sei auf die Unterlagen im Literaturverzeichnis verwiesen.

Basisliteratur

- Abedi, I. & Neuendorfer, S. (2009). *Blöde Ziege – Dumme Gans. Alle Bilderbuchgeschichten zum Thema Streiten*. München: arsEdition.
- Ammermann, E. & Leins, A. (2005). *Schüler werden Streitschlichter. Ein praxisorientierter Lehrgang für die Sekundarstufe 1*. Neuried: Care-Line.
- Becker, G. (2006). *Lehrer lösen Konflikte. Handlungshilfen für den Schulalltag*. Weinheim: Beltz.
- Berkel, K. (2008). *Konflikttraining: Konflikte verstehen, analysieren, bewältigen*. Frankfurt am Main: Verlag Recht und Wirtschaft.
- Birker, G. & Birker, K. (2007). *Teamentwicklung und Konfliktmanagement. Effizienzsteigerung durch Kooperation*. Berlin: Cornelsen.
- Fountain, S. (1996). *Wir haben Rechte ... und nehmen sie auch wahr*. Berlin: Verlag an der Ruhr.
- Geisler, D. (2021). *Wie ist das mit dem Ärgern?* Bindlach: Loewe Verlag.
- Glasl, F. (2004). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. Stuttgart: Hauptverlag.
- Hepi National Center of Competence für Psychosoziale Gesundheitsförderung (Hrsg.). (n.d.). *ePOP-Materialien. Konflikte*. Abgerufen von www.schulische-gewaltpraevention.de/index.php/handbuecher-gewaltpraevention/handbuch-grundschule/literatur [12.12.2023].
- Imbusch, P. & Zoll, R. (Hrsg.). (2010). *Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- McKee, D. (2011). *Du hast angefangen – Nein du!* Mannheim: Fischer Sauerländer.
- Renelt, S. (2012). *Konfliktmanagement in der Schule – Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Trainings für jugendliche Schüler* (Diplomarbeit). Hamburg: Universität Hamburg.
- Renelt, S. (n.d.). *Konfliktmanagement in der Schule. Ein Trainingsprogramm für jugendliche Schüler*. Abgerufen von <http://alumni-psychologie.de/medien/verlag/trainingsmanual%20konfliktmanagement%20in%20der%20schule.pdf> [12.12.2023].
- Rosenberg, M. B. (2015). *Das können wir klären! Wie man Konflikte friedlich und wirksam lösen kann*. Paderborn: Junfermann.
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (2017). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Hogrefe.
- Wir stärken dich e. V. (Hrsg.). *Trilogie Handbuch Gewaltprävention in der Grundschule*. Abgerufen von <https://schulische-gewaltpraevention.de/index.php/handbuch-grundschule> [12.12.2023].
- Zwenger-Balink, B. (2004). *Komm, wir finden eine Lösung! Training zur Gewaltprävention mit Grundschulkindern*. München und Basel: Ernst Reinhart.



Empfehlung

Konfliktlösungsleiter nach Susan Fountain

- <https://www.schulische-gewaltpraevention.de/index.php/handbuecher-gewaltpraevention/vorschule/lernfelder/konfliktloesung/128-konfliktfaehigkeit-foerdern>

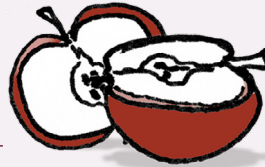
Angebote und aufbereitete Materialien zu Gewaltfreier Kommunikation

- Trilogie Handbuch Gewaltprävention, <https://www.schulische-gewaltpraevention.de/index.php/handbuecher-gewaltpraevention/handbuch-grundschule>
- Gewaltfreie Kommunikation in der Schule, <https://www.meinunterricht.de/blog/gewaltfreie-kommunikation>
- Akademie Achtsame Kommunikation, <https://www.gewaltfrei-fuenf-seen-land.de/Fuer-Schulen>

Informationen und Materialien zum Aufbau von Peer-Mediation an der Schule

- Leitfaden Peer-Mediation in Schulen, <https://www.oezepts.at/wp-content/uploads/2012/10/Leitfaden-f%C3%BCr-Peer-Mediation-in-Schulen-bmukk.pdf>
- VISIONARY – Internationales Portal zu Gewaltprävention in der Schule, <https://www.gewalt-in-der-schule.info>
- Give Servicestelle für Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen, www.give.or.at/material/peer-mediation-in-schulen

UMGANG MIT KONFLIKTEN



Handouts



Hier finden Sie exemplarische Übungen und Förderempfehlungen zur Förderung der Konfliktkompetenz bei Schülerinnen und Schülern. Die angebotenen Materialien enthalten:

- Druck- bzw. kopierfähige Handouts
- Didaktische Hinweise und Anregungen für den Einsatz im Unterricht

Übungen zur Förderung der Konfliktkompetenz

- Das haben wir gemeinsam. Das unterscheidet uns.
- Ärger-Mülltonnen und Ärger-Verschwindibus-Werkzeug
- Satzkarten „Ich-Botschaften“
- Reflexionskarten „Warum ich manchmal andere ärgere ...“
- Die Friedenstreppe

Links zu Materialien von IQES online

- Strukturierte Kontroverse aus: Methodenkoffer Kooperatives Lernen 1

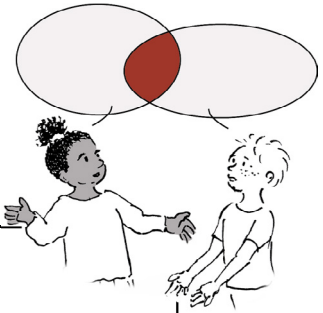
Das haben wir gemeinsam. Das unterscheidet uns.



Didaktische Hinweise

Material	Kopiervorlage <i>Umgang mit Konflikten 1</i>
Ziel	Schülerinnen und Schüler schulen ihre Wahrnehmung und erweitern ihre Perspektiven durch das Erarbeiten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden.
Sozialform	Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Einzelarbeit im Rahmen der Gruppenarbeit
Durchführung	<p>Die Übung kann zum gegenseitigen Kennenlernen oder auch zur Analyse von verschiedenen Sichtweisen zu bestimmten Themen eingesetzt werden.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten mit Hilfe der Kopiervorlage <i>Umgang mit Konflikten 1</i> einen gemeinsamen Gruppennamen. Dadurch entwickeln sie eine verbindende Identität mit den Klassenkameradinnen und -kameraden ihrer Gruppe. 2. Danach werden in der Gruppe sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede erarbeitet. 3. Zuletzt formuliert jede Schülerin/jeder Schüler bewusst, worin sie/er sich trotz der vielen Gemeinsamkeiten von der Gruppe unterscheidet.
Hinweis	Das Formulieren und Akzeptieren von Unterschieden helfen in Konfliktsituationen verbindende Elemente zu finden.

Unser Gruppenname: _____



Diesen Namen haben wir ausgesucht, weil ...

Diese drei Sachen mögen wir *alle*:

Diese drei Sachen mögen wir *alle nicht*:

Bei diesen Dingen unterscheiden wir uns:

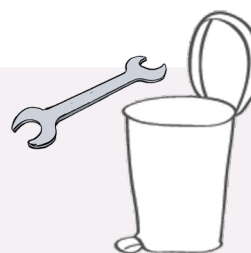
_____ : Ich bin anders, weil _____
Name

_____ : Ich bin anders, weil _____
Name

_____ : Ich bin anders, weil _____
Name

_____ : Ich bin anders, weil _____
Name

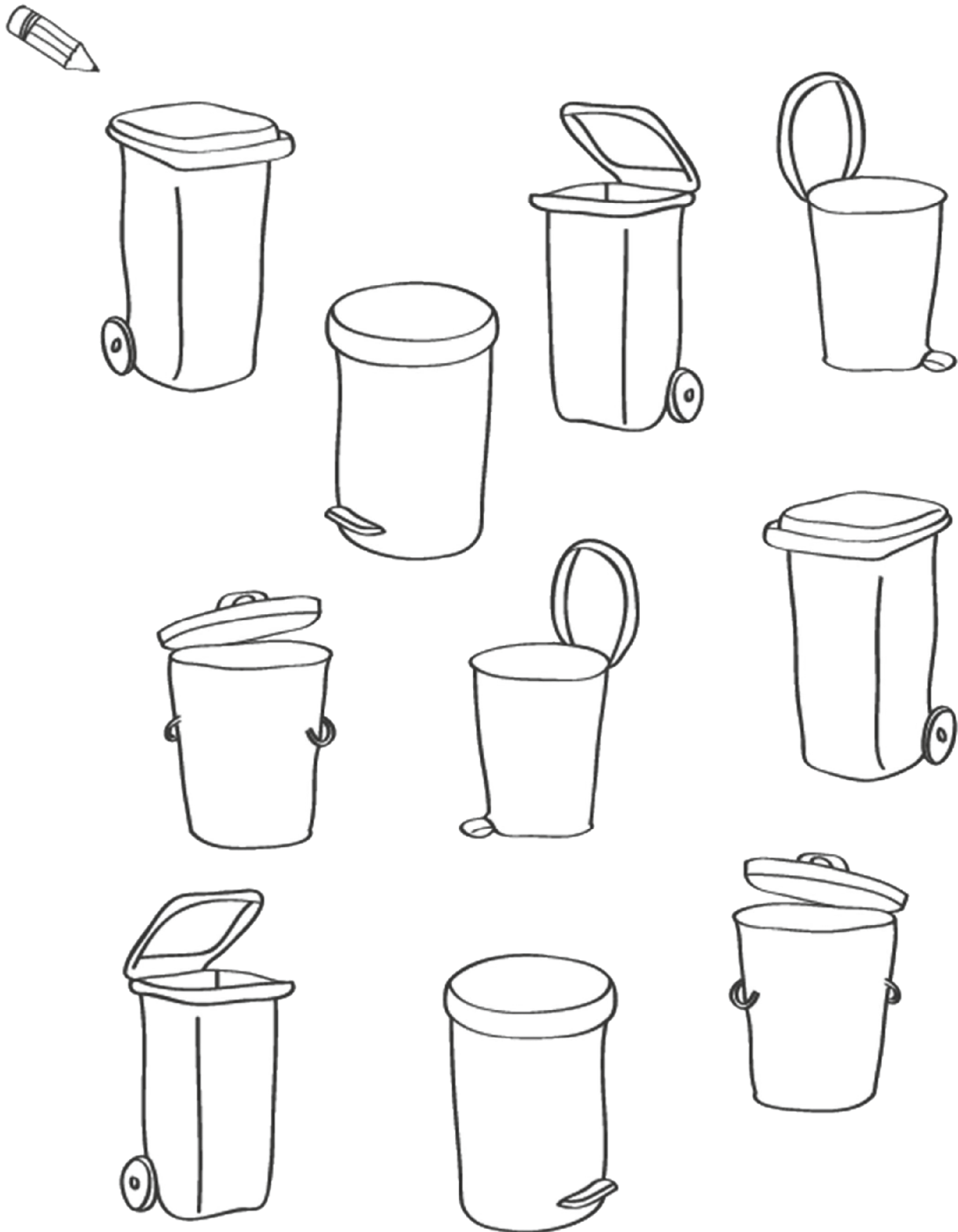
Ärger-Mülltonnen und Ärger-Verschwindibus-Werkzeug



Didaktische Hinweise

Material	Kopiervorlagen <i>Umgang Konflikten 2A & 2B</i>
Ziel	Schülerinnen und Schüler nehmen Konflikte wahr, sprechen diese bewusst an und versuchen Lösungsmöglichkeiten zu finden.
Sozialform	Einzelarbeit als Vorbereitung für eine Gruppenarbeit
Durchführung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren mit Hilfe des ersten Handouts (Kopiervorlage <i>Umgang mit Konflikten 2A</i>) persönliche Ärger- und Konfliktsituationen, halten diese schriftlich fest und geben ihnen damit einen „anderen“ Ort (Ärger-Mülltonnen). 2. Nach ca. einer Woche lesen die Schülerinnen und Schüler ihr zuvor ausgefülltes Handout durch und analysieren mit Hilfe des zweiten Handouts (Kopiervorlage <i>Umgang mit Konflikten 2B</i>) Schritt für Schritt Veränderungen. 3. Ausgehend von dieser Reflexion sollen die Schülerinnen und Schüler, ggf. mit Unterstützung der Lehrperson, allgemeine Lösungsmöglichkeiten (Ärger-Verschwindibus-Werkzeuge) finden. 4. Alle Gedanken und Ideen werden anschließend in der Gruppe vorgestellt und gemeinsam auf ihre Wirksamkeit zur Konfliktlösung hin analysiert.
Hinweis	Durch die Reflexion nach einer bestimmten Zeitspanne wird die Analyse von Lösungsmöglichkeiten (oder auch Konfliktverlagerung) angeregt.

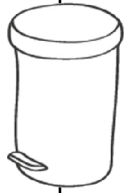
Hier kannst du alles ablagern oder wegwerfen, was dir Ärger bereitet!



In Anlehnung an die Übung „Ärger – Mülldeponie“ aus den ePOP-Materialien ePOP4 – Konflikte. Abgerufen von https://www.dropbox.com/sh/b8xhjwnuh8volvs/AAD49SEiUEDMmfWw89kR4xgNa/ePOP%204%20Konflikte_DRUCK.pdf?dl=0 [16.01.2024].


Schau nach einer Woche noch einmal in deine Ärger-Mülltonnen.

Was ist nicht mehr da?



Denke nach, wie dieser Ärger verschwunden ist.

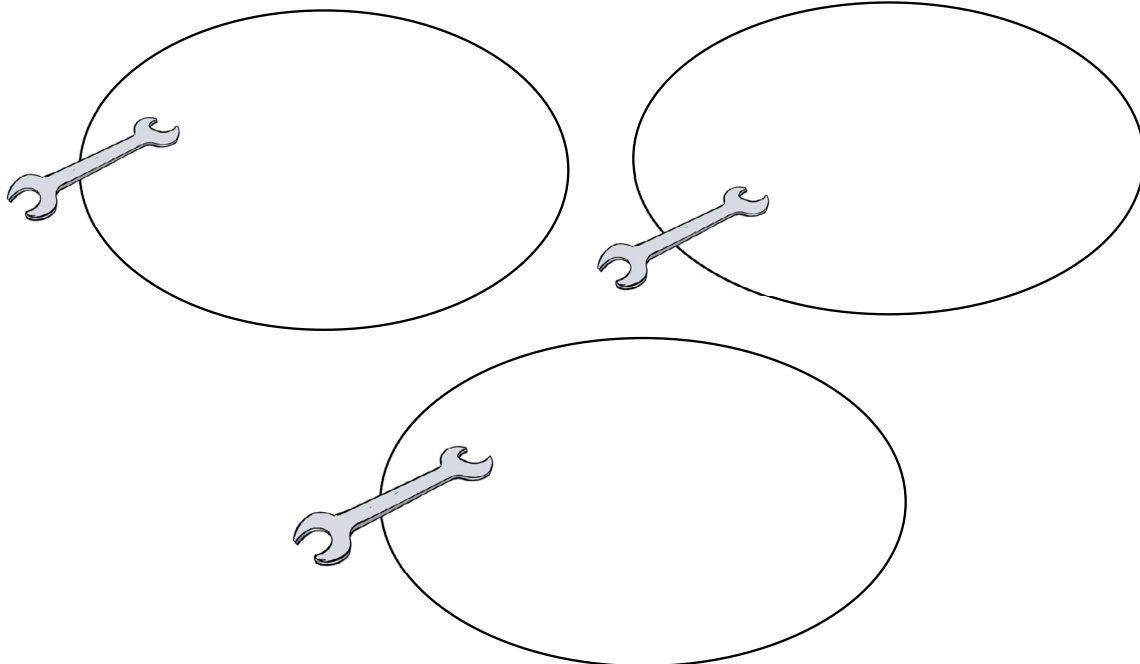
Wovon sind nur noch Reste sichtbar?



Denke nach, wie der Ärger weniger geworden ist.
Was könntest du tun, damit er ganz verschwindet?

Denke nach: Was hilft dir, Ärger kleiner zu machen oder loszuwerden?

Schreibe deine drei besten „Ärger-Verschwindibus-Werkzeuge“ auf!



In Anlehnung an die Übung „Ärger – Mülldeponie“ aus den ePOP-Materialien ePOP4 – Konflikte. Abgerufen von https://www.dropbox.com/sh/b8xhjwnuh8volvs/AAD49SEiUEDMmfWw89kR4xgNa/ePOP%20%20Konflikte_DRUCK.pdf?dl=0 [16.01.2024].

Satzkarten „Ich-Botschaften“




Didaktische Hinweise


Material	Kopiervorlage <i>Umgang mit Konflikten 3</i> (auf festem Papier oder laminiert)
Ziel	Schülerinnen und Schüler haben bei Bedarf Satzkarten zum Thema „Ich-Botschaften“ zur Verfügung und verinnerlichen diese durch Wiederholung.
Sozialform	Partnerarbeit, gesamte Klasse
Durchführung	<p>Ich-Botschaften können dazu beitragen, Spannungen in einem Konflikt abzubauen. Sie gehören zu den wichtigsten Regeln der Kommunikation.</p> <p>Werden Ich-Botschaften im Rahmen von Kommunikationsregeln erarbeitet, können die Satzkarten von Kopiervorlage <i>Umgang mit Konflikten 3</i> vorgestellt werden.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Parallel zur Einführung des Themas „Ich-Botschaften“ werden die Satzkarten vorgestellt. 2. In Partnerarbeit einigen sich die Schülerinnen und Schüler auf eine Konfliktsituation, die sie beide kennen. Für diese versuchen sie Dialoge mit Ich-Botschaften zu formulieren. 3. Entstandene Dialoge können von Schülerinnen und Schülern exemplarisch vorgespielt werden. 4. Die Satzkarten werden gut sichtbar zu den Kommunikationsregeln in der Klasse gehängt. Im Bedarfsfall können die Lehrperson oder die Schülerinnen und Schüler auf die Karten verweisen.
Hinweis	Die Satzkarten können bei Bedarf erweitert werden.



**Ich möchte
„Danke!“
sagen für ...**




**Ich möchte mich
entschuldigen ...**





**Ich möchte sagen,
dass ...**




Ich denke, dass ...




**Ich möchte darüber
reden, was passiert ist,
als wir ...**




**Ich wünsche mir
von dir, dass ...**



**Ich fühle mich
gerade nicht
verstanden.**



**Ich denke,
du hast hier eine
andere Meinung, oder?**



Reflexionskarten „Warum ich manchmal andere ärgere ...“



Didaktische Hinweise

Material	Kopiervorlage <i>Umgang mit Konflikten 4</i>
Ziel	Schülerinnen und Schüler kennen den Unterschied zwischen Streiten und Ärgern. Sie verstehen die unterschiedlichen Motive, warum Kinder andere Kinder ärgern. Sie sprechen in Konfliktlösungs-Prozessen an, ob es sich in einem aktuellen Konflikt um Streiten oder Ärgern handelt.
Sozialform	Einzelarbeit, gesamte Klasse
Durchführung	<p>Ein wichtiger Schritt zur Förderung der Konfliktkompetenz in der Volksschule ist es, den Unterschied zwischen Streiten und Ärgern zu klären.</p> <ol style="list-style-type: none"> Die Lehrperson bespricht mit den Schülerinnen und Schülern den Unterschied zwischen Streiten und Ärgern: <ul style="list-style-type: none"> Bei einem Streit gibt es verschiedene Ziele oder ein Missverständnis. Jede Partei kann ihre Meinung sagen und man kann gemeinsam eine Lösung finden – wenn nicht sofort, dann wenigstens, wenn sich alle wieder beruhigt haben (Verweis auf Kommunikationsregeln). Wenn eine Person eine andere ärgert, geht es darum, dass sich diese andere Person schlecht fühlt. Derjenige, der ärgert, will nicht immer eine Lösung finden. Gemeinsam wird über mögliche „Ärger-Motive“ gesprochen. Dazu nimmt sich jede Schülerin/ jeder Schüler eine der Reflexionskarten, die gut zu ihr/ihm oder einem aktuellen Anlass passt. Die Schülerin/der Schüler denkt nach, warum diese Karte für sie/ihn wichtig ist. Sie/er kann sich Notizen machen. Nun stellen die Schülerinnen und Schüler ihre gewählten Karten und ihre Gedanken dazu vor. In einem weiteren Schritt/in einer nächsten Unterrichtseinheit können gemeinsam Tipps und Vorgehensweisen auf einem Plakat oder an der Tafel gesammelt werden (z. B. „Ich habe einfach so eine Wut im Bauch“ – Übung „Side-Step-Technik“¹⁾).
Hinweise	<p>Diese Reflexionskarten können immer eingesetzt werden, wenn ein aktueller Konflikt besprochen wird. Sie unterstützen Lernende dabei, ihre Gefühle zu verstehen und zu formulieren.</p> <p>Die Bilder zu den Reflexionskarten sind mit freundlicher Genehmigung vom Loewe Verlag folgendem Buch entnommen:</p> <p>Dagmar Geisler: <i>Wie ist das mit dem Ärgern?</i> © 2020 Loewe Verlag GmbH, Bindlach. Dieses Buch zeigt einfühlsam, welche Facetten des Ärgerns es gibt. Gleichzeitig bietet es Anlass, mit Kindern über ihre Gefühle zu sprechen, und vermittelt behutsam zwischen den Akteuren.</p>

1 ePOP – Print. *Konflikte*. Abgerufen von <https://epop.at/index.php?id=58&L=3%2Fwp-login.php%3F%3Dc774a2> [15.01.2024].

Reflexionskarten „Warum ich manchmal andere ärgere ...“



Quelle: Die Bilder zu den Reflexionskarten sind mit freundlicher Genehmigung vom Loewe Verlag folgendem Buch entnommen: Dagmar Geisler: *Wie ist das mit dem Ärgern?* © 2020 Loewe Verlag GmbH, Bindlach.



Quelle: Die Bilder zu den Reflexionskarten sind mit freundlicher Genehmigung vom Loewe Verlag folgendem Buch entnommen: Dagmar Geisler: *Wie ist das mit dem Ärgern?* © 2020 Loewe Verlag GmbH, Bindlach.

Die Friedenstreppe



Didaktische Hinweise

Material	Eine tatsächliche Friedenstreppe (siehe Bild) oder Markierungen auf dem Boden
Ziel	Der Konflikt wird angesprochen. Es wird nach einer Einigung (Konsens) gesucht.
Sozialform	Partnerarbeit
Vorbereitung	An einem Ort in der Schule soll für alle sichtbar eine Friedenstreppe gestaltet werden. An diesem Ort können auch Fotos gesammelt werden, die Schülerinnen und Schüler bei einer Einigung auf der Friedenstreppe (einander die Hand gebend) zeigen.
Durchführung	<p>Es empfiehlt sich, die Friedenstreppe in jeder Klasse vorzustellen.</p> <ol style="list-style-type: none"> Gibt es einen aktuellen Konflikt zwischen zwei Lernenden oder zwei Gruppen von Schülerinnen und Schülern, so trifft man sich gemeinsam mit einer Lehrperson bei der Friedenstreppe. Die Arbeit mit der Friedenstreppe gliedert sich in vier Schritte: <ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung des Konflikts: Jede Schülerin/jeder Schüler darf in Ruhe ihre/seine Perspektive schildern. Die/der andere hört zu. • Gefühle benennen: Jede Schülerin/jeder Schüler beschreibt die erlebten Gefühle. Wenn möglich, werden die Gefühle der anderen Person wiederholt und somit wertgeschätzt. • Lösung suchen: Nun suchen alle gemeinsam nach einer Lösung. • Einigung: Die gefundene Lösung wird durch eine sichtbare Geste (Handschlag, Verbeugung usw.) oder ggf. sogar durch eine schriftliche Vereinbarung bekräftigt. <div style="text-align: center;"> </div> <ol style="list-style-type: none"> Idealerweise steht am Ende des Prozesses eine Einigung. Manchmal benötigen Schülerinnen und Schüler zwischen den einzelnen Schritten aber auch mehr Zeit und persönlichen Abstand zur Konfliktsituation. <p>So kann etwa auf der dritten Stufe, der Phase der Lösungssuche, innegehalten werden. Die Beteiligten gehen dann mit dem Auftrag, sich persönliche Lösungsvorschläge zu überlegen, auseinander und treffen sich zu einem vereinbarten Zeitpunkt wieder auf der dritten Stufe.</p>

Hinweise

- Die Friedenstreppe ist ein Konfliktlösungsmodell¹ aus der Mediation. Zwei gleichberechtigte Partnerinnen/Partner suchen nach einem Konflikt den Weg zueinander, begleitet von einer neutralen Person.
- Die Friedenstreppe ist auch unter der Methode „Friedensbrücke“ bekannt.
- Konkrete Erfahrungen aus einer Schule:
<https://paedagogische-beziehungen.eu/streitschlichtung-mit-der-friedenstreppe>

1 Zwenger-Balink, B. (2004). *Komm, wir finden eine Lösung! Training zur Gewaltprävention mit Grundschulkindern*. München und Basel: Ernst Reinhardt.



UMGANG MIT KONFLIKTEN – Links zu Materialien

Links zu Materialien von IQES online

- Strukturierte Kontroverse aus: Methodenkoffer Kooperatives Lernen 1

<https://www.iqesonline.net/lernen/kooperatives-lernen/methodenkoffer-kooperatives-lernen-1>

<https://www.iqesonline.net/feedback/feedback-von-schuelern-und-schuelerinnen/feedback-methoden>



UMGANG MIT VIELFALT – Infoblatt



Items aus dem
Fragebogen zu
Umgang mit
Vielfalt



Die Schülerin/der Schüler **achtet und respektiert andere Werte und Lebensweisen, ...**

- geht respektvoll mit anderen um,
- kommt damit zurecht, wenn Leute anders leben, als sie/er es gewohnt ist, und
- kann gut mit Vielfältigkeit und Widersprüchen umgehen.

„Das Fundament der Vielfalt ist die Einzigartigkeit.“

Ernst Ferstl

Mit Vielfalt (Diversität) gut zurechtzukommen, bedeutet ...

- achtsam und respektvoll miteinander umzugehen,
- Gemeinsamkeiten bewusst wahrzunehmen,
- Unterschiede zu erkennen und anzuerkennen,
- das eigene Denken und Handeln zu reflektieren und ...

all diese Punkte als **Ressourcen für ein friedliches Miteinander** zu nutzen.

Zentral für einen erfolgreichen Umgang mit Vielfalt ist die Entwicklung von **Ambiguitätstoleranz**, der Fähigkeit, widersprüchliche Situationen und kulturell bedingte Unterschiede aushalten zu können (Lenz, 2021).

Ambiguitätstolerante Schülerinnen und Schüler können ...

- komplexe und gegensätzliche Informationen oder Handlungen als solche wahrnehmen,
- trotz mehrdeutiger Informationen Entscheidungen treffen,
- in Konfliktsituationen entspannter reagieren und
- Problemsituationen als spannende Herausforderung sehen.

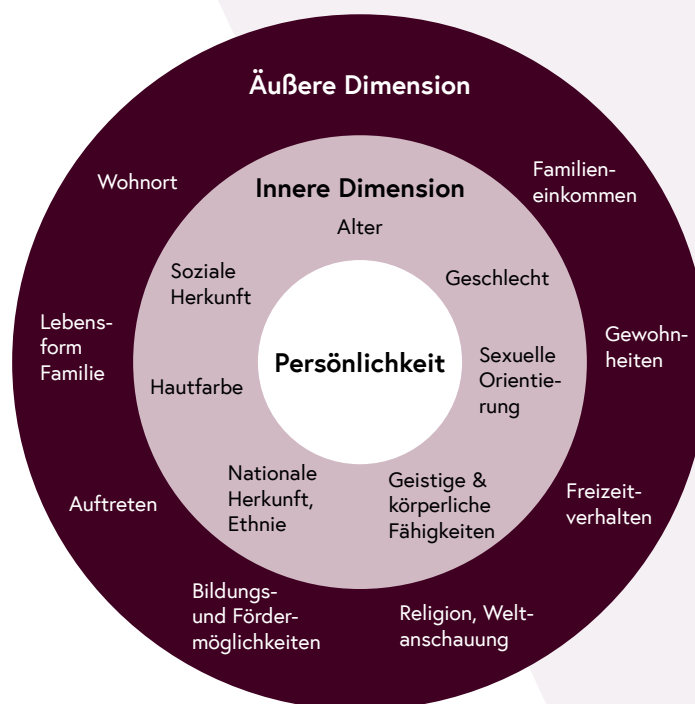


Die Schule kann für den Umgang mit Vielfalt einen „neutralen Rahmen zur Verfügung stellen“. In gemeinsamen Erfahrungsräumen können Lernende einander kennenlernen und ihre individuellen Handlungsspielräume durch die **Auseinandersetzung mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden** erweitern. Im Unterricht können Kinder die sie „betreffenden Themen in altersadäquater Weise“ erfahren und sich „im Sinne einer lebendigen Diskussions- und Streitkultur“ darüber austauschen. (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018)

Die **Pädagogik der Vielfalt** (Prenzel, 2006) berücksichtigt unterschiedliche Dimensionen von Vielfalt wie Geschlecht, ethnischer/kultureller Hintergrund, Hautfarbe, physische und kognitive Fähigkeiten, Religion, Weltanschauung, Lebensalter oder soziale Zugehörigkeit. Grundlage – und gleichzeitig Ziel – von Diversität ist die **Wertschätzung jeglicher Vielfalt** und das Abwenden von Normalitätserwartungen oder einseitigen Etikettierungen (Hormel & Scherr, 2009). Das bedeutet, dass es im Umgang mit Vielfalt „nicht um ‚die Anderen‘“ oder um das „Einüben“ von Toleranz geht, sondern um eine Auseinandersetzung mit den eigenen Werten und ein Hinterfragen von persönlichen Vorstellungen von Normalität“. (IMST Gender_Diversitäten Netzwerk, n. d., S. 1)

Welche **Dimensionen von Vielfalt** es gibt, zeigt die nachfolgende Darstellung in Anlehnung an das Modell von Gardenzwartz & Rowe (2003)¹:

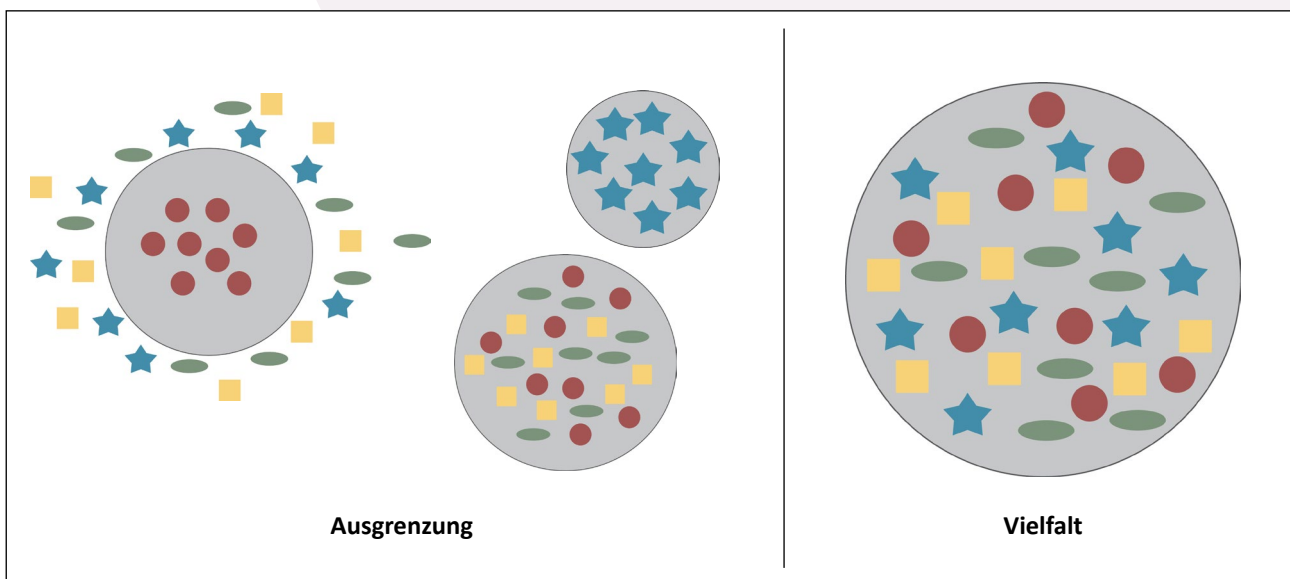
- Im Zentrum des Modells steht die „**Persönlichkeit**“. Sie umfasst alle Aspekte einer Person, die als „persönlicher Stil“ bezeichnet werden können.
- Die Aspekte der „**Inneren Dimension**“ gelten gemäß diesem Modell als vom Individuum *relativ* unveränderbar bzw. *nicht frei wählbar* und werden deswegen teilweise in entsprechenden Gleichbehandlungsgesetzen berücksichtigt.
- Die „**Äußere Dimension**“ zeichnet sich durch größere Veränderbarkeit bzw. Wählbarkeit aus, wobei „Religion“ hier eine Ausnahme bildet. „Religion“ könnte ebenfalls zum Kreis der „Inneren Dimension“ gezählt werden, da diese sowohl nicht immer frei wählbar ist als auch ein rechtliches Verbot der Benachteiligung besteht.



¹ Das Modell „4 Layers of Diversity“ (Gardenzwartz & Rowe, 2003) wurde von der Universität Wien an den Schulkontext angepasst. Die vierte Ebene der „Organisationalen Dimensionen“ wurde aufgrund des Fokus auf die direkte Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern gestrichen und einzelne „Äußere Dimensionen“ angepasst: Dimension „Familienstand“ wurde zu „Lebensform Familie“, „Einkommen“ zu „Familieneinkommen“ und „Ausbildung“ zu „Bildungs- und Fördermöglichkeiten“. Die „Äußeren Dimensionen“ Elternschaft und Berufserfahrung wurden herausgenommen.

Umgang mit Vielfalt („Vielfalt sind wir alle“)

Ein Ziel (in einem umfassenderen Verständnis von Inklusion) ist es, Rahmenbedingungen zu gestalten und bestehende Strukturen entsprechend zu verändern, sodass **jede Person in ihrer individuellen Vielfalt als zugehörig** betrachtet wird. Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Gruppen werden als gegeben angenommen. Werden sie bewusst wahrgenommen, dann als Gewinn und Lernressource. Die Darstellung unten veranschaulicht den Unterschied zwischen verschiedenen Formen von Exklusion und Inklusion.



Basisliteratur

- Bundesministerium für Bildung (2017). *Interkulturelle Bildung – Grundsatzlerlass 2017*. Abgerufen von https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_29.html [20.12.2023].
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). *Grundsatzlerlass Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung*. Abgerufen von https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2018_21.html [20.12.2023].
- Fratton, P. (2014). *Lass mir die Welt, verschule sie nicht. Warum Leben und Lernen unzertrennlich sind*. Weinheim: Beltz.
- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (2003). *Diverse Teams at Work. Capitalizing on the Power of Diversity*. Alexandria: Society for Human Resource Management.
- Helmke, A. (2013). Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. *Pädagogik*, 2/13, 34–37.
- Hormel, U. & Scherr, A. (2009). Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 45–60). Wiesbaden: Springer VS.
- IMST Gender_Diversitäten Netzwerk (2018). *Gender- und diversitätskompetentes Handeln im Unterricht*. IMST Gender_Diversitäten Netzwerk: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Abgerufen von https://old.imst.ac.at/app/webroot/files/GD-Handreichungen/GD_HandreichungII_web.pdf [20.12.2023].
- IMST Gender_Diversitäten Netzwerk (n. d.). *Umgang mit Diversitäten in der Schule & Unterricht*. Abgerufen von https://old.imst.ac.at/app/webroot/files/GD-Handreichungen/handreichung_pädagogik_der_vielfalt_corrok.pdf [20.12.2023].
- Interkulturelles Zentrum (Hrsg.). (2012). *Ich – Du – Wir. Unterrichtsvorschläge und Projekte für die schulische und grenzüberschreitende Auseinandersetzung mit Diversität*. Wien: Interkulturelles Zentrum.
- Lenz, C. (2021). *Ambiguitätstoleranz – ein zentrales Konzept für Demokratiebildung in diversen Gesellschaften*. Abgerufen von <https://www.ufuq.de/ambiguitaetstoleranz-ein-zentrales-konzept-fuer-demokratiebildung-in-diversen-gesellschaften> [20.12.2023].
- Ludwig-Maximilians-Universität München (Hrsg.). (n. d.). *Aus welchen Perspektiven kann Diversität betrachtet werden? Ein Überblick über aktuelle Ansätze im Bereich interkultureller Bildung*. LMÜ München: Portal Interkulturelle Schulentwicklung. Abgerufen von https://www.edu.lmu.de/spe/int_schulent/theorie/theorie_2/index.html [20.12.2023].
- Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (2023). *Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis*. Salzburg: Pädagogische Hochschule Salzburg. Abgerufen von <https://phsalzburg.at/oezbf/foerdermethoden-oezbf/> [20.12.2023].
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



- Ratzki, A. (2005). Pädagogik der Vielfalt im Licht internationaler Schulerfahrungen. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 37–52). Münster: LIT Verlag. Abgerufen von https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Profilstudium/Profil_Umgang_mit_Heterogenitaet/Braeu_Karin__Schwerdt_Ulrich_Heterogenitaet_als_Chance.pdf#page=33 [20.12.2023].
- Sielert, U., Jaeneke, K., Lamp, F. & Selle, U. (Hrsg.). (2009). *Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt“. Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung*. Weinheim: Juventa.
- Universität Wien (Hrsg.). (n. d.). *Worum geht es bei Diversität? Gleichstellungsplan der Universität Wien*. Abgerufen von <https://personalwesen.univie.ac.at/gleichstellung-diversitaet/diversitaet/worum-geht-es-bei-diversitaet> [20.12.2023].
- VIELE – Verein für interkulturellen Ansatz in Erziehung, Lernen und Entwicklung im Auftrag des BMBF, des Landes und der Stadt Salzburg (Hrsg.). (2016). *Schule der Vielfalt. Modul 2: Sprache, Kultur, Religion. Informationen, Materialien und Angebote für Schulen in Salzburg*. Salzburg: VIELE.



UMGANG MIT VIELFALT – Förderblatt



Pädagogik der Vielfalt bedeutet, dass Unterschiede beachtet (Wahrnehmung und Akzeptanz von Vielfalt) und die **individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler entsprechend gefördert werden.**

Individualisierende Lernarrangements und Unterrichtsmethoden wirken dem „**7-G-Unterricht**“ entgegen: In einem solchen Unterricht sollen alle **gleichaltrigen** Schülerinnen und Schüler zum **gleichen Zeitpunkt** bei der **gleichen Lehrperson** im **gleichen Raum** mit den **gleichen Mitteln** das **gleiche Ziel** gut erreichen.

Im Gegensatz dazu steht die „**8-V-Begleitung**“: Auf **vielfältigen Wegen** mit **vielfältigen Menschen** an **vielfältigen Orten** zu **vielfältigen Zeiten** mit **vielfältigen Materialien** in **vielfältigen Schritten** mit **vielfältigen Ideen** in **vielfältigen Rhythmen** zu **gemeinsamen Zielen** gelangen (Fratton, 2014).



„Erkunde den Baum auf deine eigene Weise und beschreibe ihn aus deiner Perspektive.“

Eine Aufgabe – viele Bearbeitungsmöglichkeiten

Aufgaben, die einer 8-V-Begleitung und somit auch der Diversität einer Klasse gerecht werden, sind **offene Aufgaben**. Bei solchen Aufgaben sind Lösungsweg und Lösung nicht bereits durch die Aufgabenstellung vorgegeben, vielmehr sind **verschiedene Lösungen wie auch Lösungswege möglich**. So macht es bereits im Kleinen einen Unterschied, ob Lernenden die Frage „Wie viel ist $2 + 2$?“ oder „Welche Rechnungen haben das Ergebnis 4?“ gestellt wird (Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung, 2023).

Häufig wird bei offenen Aufgabenstellungen auf die Angabe von konkreten Werten und Informationen verzichtet. Diese müssen von den Lernenden selbst ermittelt, geschätzt oder auf Basis ihrer lebensweltlichen Erfahrungen eingebracht werden. Entsprechend stellen solche Aufgaben **gute Differenzierungsmöglichkeiten** dar, da sie auf unterschiedlichem Niveau und mit unterschiedlichen Vorkenntnissen bearbeitet werden können.

Ein Beispiel für eine offene Aufgabe ist etwa folgende Frage: „Ich möchte mit dem Auto nach Irkutsk fahren. Welche Route könnte ich nehmen? Was erwartet mich dort?“

- Folgende Differenzierungsmöglichkeiten bietet diese Aufgabe: Beliebige Route auf der Landkarte einzeichnen; kürzeste Route finden; Route finden, die durch viele verschiedene Länder führt; Kilometerangaben schätzen lassen, diese in andere Längenmaße umrechnen.
- Und weiter: Welche Sprache wird in Irkutsk gesprochen? Kenne ich ein Wort in dieser Sprache oder kann ich eines finden (kyrillische Schrift)? Welche Sportart ist in dieser Gegend beliebt? Wann ist die für mich angenehmste Zeit, um dorthin zu reisen? Usw.

Pädagogik der Vielfalt durch ...	Beispiele
<p>Diversität in der Unterrichts- und Schulentwicklung</p>	<p>Im Rahmen der Unterrichts- und Schulentwicklung kann das Thema Diversität in den Fokus rücken und viele der im Förderblatt vorgeschlagenen Beispiele können umgesetzt werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsthemen werden aus verschiedenen Blickwinkeln (Genderperspektive, gesellschaftliche Strukturen, Mehrheitsgesellschaften – Minderheiten, Kulturkreis, Barrierefreiheit usw.) beleuchtet und Schülerinnen und Schüler bringen Vorkenntnisse und Erfahrungen dazu ein. • Im Unterricht werden je nach Thema unterschiedliche lebensweltliche Bezüge von Schülerinnen und Schülern eingebracht. • Bei der Be- und Erstellung von Unterrichtsmaterialien kann ein Entscheidungskriterium eine (vorurteilsfreie) Repräsentation von Vielfalt sein.

Pädagogik der Vielfalt durch ...	Beispiele
<p>Sichtbarmachen von Vielfalt</p>	<p>Das positive Erleben von Vielfalt kann im Zuge von Projekten, Zusatzangeboten oder Schulveranstaltungen gefördert werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ein positiver Zugang zur Sprachenvielfalt an der Schule kann die sprachlichen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler fördern: <ul style="list-style-type: none"> – Angebot von muttersprachlichem Unterricht für Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache (bei Interesse den Zugang auch für Kinder mit deutscher Erstsprache ermöglichen) – Erstellung einer Sprachenwelkarte mit Fotos und Namen von Personen (Schülerinnen und Schüler, Verwandte, Freunde oder interessante Persönlichkeiten) mit einer Aufzählung der Sprachen (Erstsprache, Nicht-Erstsprache/n), die die vorgestellten Personen sprechen – Angebot von Workshops zu Gebärdensprache, Morsealphabet oder Geheim- und Kunstsprachen (siehe <i>Ateliertag[e]</i> „<i>Sprachenvielfalt</i>“) • Das Jahr in seinen Bräuchen und Traditionen international und interkulturell beleuchten • „Kulinarische Reisen rund um den Globus“ fördern den gegenseitigen Austausch und den Klassenzusammenhalt, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> – Parallel zum „Gesunde-Jause-Tag“ einen „Internationale-Jause-Tag“ einführen – Workshops oder Ateliers zum Thema kulturelle Unterschiede beim Essen anbieten <p>Im Fokus aller Projekte sollten Gedanken- und Erfahrungsaustausch sowie gemeinsames Gestalten stehen. Erst durch die gemeinsame und wiederholte Auseinandersetzung mit Themen aus verschiedenen Blickwinkeln entsteht eine bewusste Wahrnehmung der Vielfalt.</p>
<p>Eine Kultur der Wertschätzung</p>	<p>Ein respektvoller und wertschätzender Umgang in Klassen- und Schulgemeinschaft unterstützt ein ebensolches Lernklima sowie eine offene Diskussionskultur. Das Zitat „Jede und jeder von uns ist einzigartig und muss mit Respekt behandelt werden“ (VIELE, 2016) könnte Überschrift der Kommunikationsregeln (siehe Einzelkompetenz <i>Umgang mit Konflikten</i>) der Klasse bzw. im Leitbild der Schule verankert sein.</p>
<p>Berücksichtigung unterschiedlicher Voraussetzungen</p>	<p>Je differenzierter sich die Lernumgebung gestaltet, desto vielfältiger sind die Möglichkeiten für Lernende, ein Lernziel zu erreichen. Beispiel: Das Lernziel „Im Hunderter-Zahlenraum addieren und subtrahieren können“ kann von Schülerinnen und Schülern durch verschiedene Lernstrategien und mit unterschiedlichem Zeitaufwand erreicht werden. Aufgabe der Lehrperson ist es, diese verschiedenen Strategien aufzuzeigen, unterschiedliche Materialien zur Verfügung zu stellen und Möglichkeiten der Zusammenarbeit und gegenseitigen Unterstützung zu schaffen.</p> <p>Je öfter solche individualisierenden Lernsettings umgesetzt werden, desto selbstverständlicher wird es für Schülerinnen und Schüler, dass nicht alle die gleichen Aufgaben auf die gleiche Weise und in derselben Zeit bearbeiten. Ziel einer Pädagogik der Vielfalt ist die „Gleichberechtigung der Verschiedenen“ (IMST Gender_Diversitäten Netzwerk, 2018, S. 3).</p>



Pädagogik der Vielfalt durch ...	Beispiele
<p>Gegenüberstellen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden</p>	<p>Das parallele Existieren von Gemeinsamkeiten und Unterschieden kann in vielen Übungen thematisiert werden (siehe <i>Andere gut kennenlernen</i>). Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu benennen, kann etwa fixer Bestandteil jeder Gruppenarbeit sein:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler einigen sich auf einen Namen, ein Symbol oder ein Bild, das für die gesamte Gruppe steht. • Zum Abschluss der inhaltlichen Präsentation im Plenum wird vorgestellt, welche drei Punkte die Mitglieder der Gruppe vereinen und in welchen drei Punkten sie sich unterscheiden.
<p>Ansprechen und Anerkennen von Unterschieden</p>	<p>Manche Unterschiede lassen sich sehr einfach wahrnehmen, z.B. physische Beeinträchtigungen, schnelle oder langsame Auffassungsgabe, motorische und musikalische Fähigkeiten. Andere Unterschiede sind hingegen auf den ersten Blick nicht wahrnehmbar, z.B. Einstellungen, Gefühle, Meinungen, Wünsche – sowohl jene von Lernenden als auch jene ihres Umfeldes (Freunde, Eltern usw.) (siehe <i>Wie kann eine Familie aussehen?/Mein Familiendorf</i>).</p> <p>Beide Arten sollten aktiv angesprochen werden, um so das gegenseitige Verständnis und im Besonderen die gegenseitige Anerkennung zu fördern.</p>
<p>Entwickeln von Ambiguitätstoleranz</p>	<p>Durch die Diskussion von moralischen Dilemmata können Schülerinnen und Schüler üben, mit widersprüchlichen Situationen (z. B. Minderheitenschutz vs. Rechte und Pflichten in einer Mehrheitsgesellschaft) umzugehen. Ausgehend von einer Problemsituation, in der es nur eine Entweder-Oder-Entscheidung zu geben scheint, lernen sie Argumente zu formulieren, Für und Wider abzuwägen und so ihre ethische Urteilskraft zu schärfen.</p>
<p>Kooperationen mit Expertinnen und Experten</p>	<p>Expertinnen und Experten können herangezogen werden, um Themen wie Schönheits- und Bekleidungsnormen, Sexualität, Geschlechtlichkeit, Selbstbestimmung, Religion, Gesundheit, Essverhalten oder Diskriminierung und Gewalt aufzubereiten und mit den Schülerinnen und Schülern darüber zu diskutieren.</p> <p>Externe Expertinnen und Experten ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • verfügen über vielfältige und tiefe Einblicke in Themen und deren aktuelle Entwicklung (z. B. Migration), • können Spezialthemen in der Schule vorstellen (z. B. Gebärdensprache), • schaffen die notwendige Distanz für einen offenen Diskurs (z. B. Geschlechterrollen oder sexuelle Orientierung).



Basisliteratur

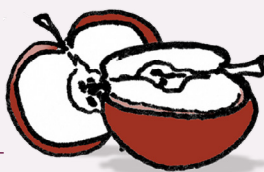
- Bundesministerium für Bildung (2017). *Interkulturelle Bildung – Grundsatzlerlass 2017*. Abgerufen von https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_29.html [20.12.2023].
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). *Grundsatzlerlass Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung*. Abgerufen von https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2018_21.html [20.12.2023].
- Fratton, P. (2014). *Lass mir die Welt, verschule sie nicht. Warum Leben und Lernen unzertrennlich sind*. Weinheim: Beltz.
- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (2003). *Diverse Teams at Work. Capitalizing on the Power of Diversity*. Alexandria: Society for Human Resource Management.
- Helmke, A. (2013). Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. *Pädagogik*, 2/13, 34–37.
- Hormel, U. & Scherr, A. (2009). Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 45–60). Wiesbaden: Springer VS.
- IMST Gender_Diversitäten Netzwerk (2018). *Gender- und diversitätskompetentes Handeln im Unterricht*. IMST Gender_Diversitäten Netzwerk: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Abgerufen von https://old.imst.ac.at/app/webroot/files/GD-Handreichungen/GD_HandreichungII_web.pdf [20.12.2023].
- IMST Gender_Diversitäten Netzwerk (n. d.). *Umgang mit Diversitäten in der Schule & Unterricht*. Abgerufen von https://old.imst.ac.at/app/webroot/files/GD-Handreichungen/handreichung_pädagogik_der_vielfalt_corrok.pdf [20.12.2023].
- Interkulturelles Zentrum (Hrsg.). (2012). *Ich – Du – Wir. Unterrichtsvorschläge und Projekte für die schulische und grenzüberschreitende Auseinandersetzung mit Diversität*. Wien: Interkulturelles Zentrum.
- Lenz, C. (2021). *Ambiguitätstoleranz – ein zentrales Konzept für Demokratiebildung in diversen Gesellschaften*. Abgerufen von <https://www.ufuq.de/ambiguitaetstoleranz-ein-zentrales-konzept-fuer-demokratiebildung-in-diversen-gesellschaften> [20.12.2023].
- Ludwig-Maximilians-Universität München (Hrsg.). (n. d.). *Aus welchen Perspektiven kann Diversität betrachtet werden? Ein Überblick über aktuelle Ansätze im Bereich interkultureller Bildung*. LMÜ München: Portal Interkulturelle Schulentwicklung. Abgerufen von https://www.edu.lmu.de/spe/int_schulent/theorie/theorie_2/index.html [20.12.2023].
- Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (2023). *Wege in der Begabungsförderung. Eine Methodensammlung für die Praxis*. Salzburg: Pädagogische Hochschule Salzburg. Abgerufen von <https://phsalzburg.at/oezbf/foerdermethoden-oezbf/> [20.12.2023].
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



- Ratzki, A. (2005). Pädagogik der Vielfalt im Licht internationaler Schulerfahrungen. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 37–52). Münster: LIT Verlag. Abgerufen von https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Profilstudium/Profil_Umgang_mit_Heterogenitaet/Braeu_Karin__Schwerdt_Ulrich_Heterogenitaet_als_Chance.pdf#page=33 [20.12.2023].
- Sielert, U., Jaeneke, K., Lamp, F. & Selle, U. (Hrsg.). (2009). *Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt“. Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung*. Weinheim: Juventa.
- Universität Wien (Hrsg.). (n. d.). *Worum geht es bei Diversität? Gleichstellungsplan der Universität Wien*. Abgerufen von <https://personalwesen.univie.ac.at/gleichstellung-diversitaet/diversitaet/worum-geht-es-bei-diversitaet> [20.12.2023].
- VIELE – Verein für interkulturellen Ansatz in Erziehung, Lernen und Entwicklung im Auftrag des BMBF, des Landes und der Stadt Salzburg (Hrsg.). (2016). *Schule der Vielfalt. Modul 2: Sprache, Kultur, Religion. Informationen, Materialien und Angebote für Schulen in Salzburg*. Salzburg: VIELE.



UMGANG MIT VIELFALT



Handouts



Hier finden Sie exemplarische Übungen und Förderempfehlungen zum Thema „Umgang mit Vielfalt“. Die angebotenen Materialien enthalten:

- Didaktische Hinweise und Anregungen für den Einsatz im Unterricht
- Druck- bzw. kopierfähige Handouts

Übungen zum Umgang mit Vielfalt

- Wie kann eine Familie aussehen?/Mein Familiendorf
- Andere gut kennenlernen
- Ateliertag(e) „Sprachenvielfalt“

Umgang mit Vielfalt – Links zu Materialien von IQES online

- Ein praktischer Leitfaden für den Alltagsunterricht mit heterogenen Klassen
- Schreibwerkstätten: online und offline

Weitere Links zu Materialien

- IMST-Handreichungen des Gender_Diversitäten Netzwerks
- Schule.at: Pädagogik Interkulturelle Kompetenz
- selbstlaut.org: Materialien zu Sexualitäten, Lebensformen und Beziehungen, Solidarität sowie Identität, Rollenbilder, Persönlichkeit
- Dilemma-Geschichten für den Schulalltag
- Bücher über Diversität

Wie kann eine Familie aussehen?/Mein Familiendorf



Didaktische Hinweise

Material	Kopiervorlagen <i>Umgang mit Vielfalt 1A & 1B</i>
Ziel	Schülerinnen und Schüler lernen unterschiedliche Möglichkeiten kennen, wie Familien zusammenleben können. Vielfalt wird sichtbar, Unterschiede werden wahrgenommen
Sozialform	Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit
Durchführung	<ol style="list-style-type: none"> Anhand der Kopiervorlage <i>Umgang mit Vielfalt 1A</i> werden verschiedene Formen des Zusammenlebens vorgestellt und besprochen. Zuvor können Ideen auch frei im gemeinsamen Klassengespräch ohne Kopiervorlage an der Tafel gesammelt werden. Die Kopiervorlage <i>Umgang mit Vielfalt 1B</i> formuliert einen Arbeitsauftrag mit dem Ziel, die eigene oder eine andere Familie zu beschreiben bzw. darzustellen. Gemäß dem Sprichwort „<i>Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen</i>“ sollen die Schülerinnen und Schüler alle Personen, die sie zu ihrer Familie zählen, darstellen. Dabei sind der Kreativität keine Grenzen gesetzt. Sowohl Verwandte oder gute Freunde aus anderen Ländern als auch Verstorbene können ihren Platz finden. Die Lehrperson stellt die verschiedenen Bearbeitungsmöglichkeiten vor: <ol style="list-style-type: none"> Eine Schülerin/ein Schüler stellt ihre/seine eigene Familie dar. Eine Schülerin/ein Schüler stellt die Familie einer Kollegin/eines Kollegen dar (z. B., weil sie/er diese sehr gut kennt oder von der Lebensform dieser Familie beeindruckt ist). Einzelarbeit: Die Schülerinnen und Schüler entscheiden sich für eine der Bearbeitungsmöglichkeiten (a oder b) und führen diese aus. Anschließend arbeiten Schülerinnen und Schüler paar- oder gruppenweise zusammen und stellen sich gegenseitig ihre Familien vor. Dies schult zusätzlich ihre kommunikativen Fähigkeiten – zuhören, beschreiben, nachfragen usw. Die Ergebnisse können vor der Klasse vorgestellt werden. Dabei kann sich die Aufmerksamkeit erhöhen, wenn ein Kind über die Darstellung einer Mitschülerin/eines Mitschülers spricht. Die Darstellungen können in der Klasse oder im Schulgebäude aufgehängt werden.
Hinweis	<ul style="list-style-type: none"> Anhand der Kopiervorlage <i>Umgang mit Vielfalt 1B</i> kann über die Bedeutung des Sprichwortes „<i>Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen</i>“ diskutiert werden. Eine ähnliche Übung kann auch mit tatsächlichen oder fiktiven Wohnorten durchgeführt werden (Stadt/Land, großes/kleines Haus, große/kleine Wohnung, großer/kleiner Garten, Leben am Wasser, Leben als Nomaden in Jurten usw.).

Name: _____ Datum: _____

Wie kann eine Familie aussehen?

Viele Kinder leben mit ihrer Mama und ihrem Papa zusammen.

Viele Kinder leben vorwiegend mit ihrem Papa oder mit ihrer Mama zusammen.

Viele Kinder leben mit ihrer Mama, ihrem Stiefpapa (bzw. dem Partner ihrer Mama) und dessen Kindern zusammen oder mit ihrem Papa, ihrer Stiefmama (bzw. der Partnerin ihres Papas) und deren Kindern.

Manche leben bei Oma und Opa oder Tante und Onkel.

Manche Kinder haben zwei Mamas oder zwei Papas.

Manche Kinder haben Adoptiv- oder Pflegeeltern und leibliche Eltern.

Manche Kinder leben ganz anders.

Viele Kinder wechseln auch zwischen den Wohnorten von Mama und Papa. Sie wohnen immer ein paar Tage bei ihrer Mama und ein paar Tage bei ihrem Papa.

Zu einer Familie können noch viele andere Personen gehören:

Schwester, Bruder, Oma, Opa, Tante, Onkel, Cousine, Cousin, Uroma, Uropa, ganz enge Freunde usw.

Es gibt auch kleine Familien. Auch zu zweit kann man schon eine Familie sein.



Und all diese Personen können in einem Haus, an verschiedenen Orten oder sogar in verschiedenen Ländern leben.

Mein Familiendorf

Nun bist du dran!

Nimm dir ein Blatt Papier und male oder beschreibe eine Familie. Stell dir dafür ein Dorf vor.

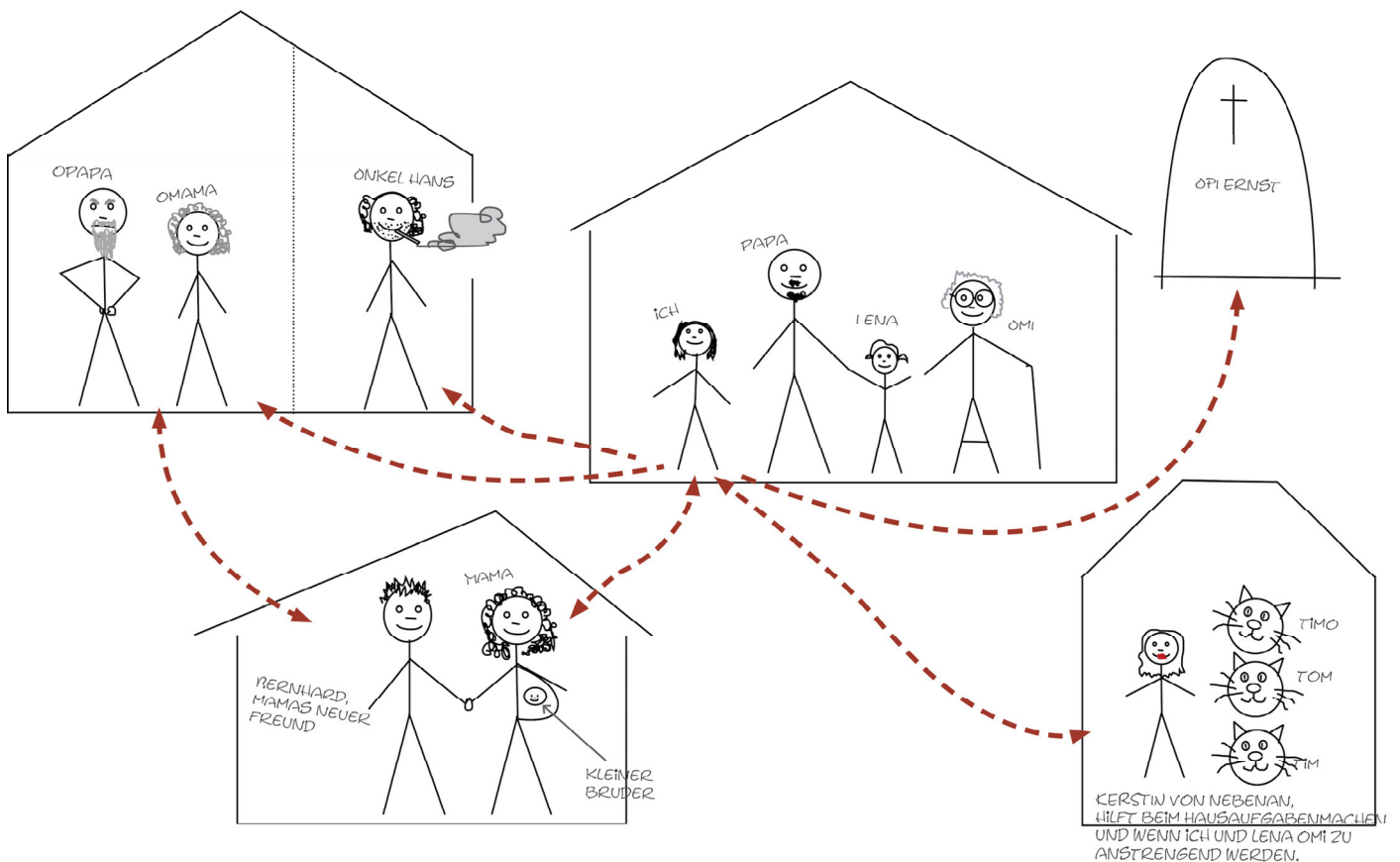
- Wer gehört zur Familie? (enge Verwandte, Verwandte in einem anderen Land, gute Freunde usw.)
- Wer wohnt wo?
- In welchen Häusern wohnst auch du?
- Du kannst wenige oder viele Häuser oder auch andere Orte und Länder zeichnen. Verbinde die Orte mit Wegen.

Du kannst zwischen zwei Möglichkeiten wählen:

a) Die eigene Familie

ODER

b) Die Familie von _____



Andere gut kennenlernen



Didaktische Hinweise

Material	Kopiervorlagen <i>Umgang mit Vielfalt 2A & 2B</i>
Ziel	Schülerinnen und Schüler lernen ihre Mitschülerinnen und Mitschüler intensiver kennen und reflektieren über Gemeinsamkeiten und Unterschiede.
Sozialform	Partnerarbeit
Durchführung	<p>Der Fragebogen kann sowohl zum Kennenlernen als auch zur Stärkung der Klassengemeinschaft eingesetzt werden.</p> <ol style="list-style-type: none"> Die Lehrperson wählt eine der folgenden Varianten: <ol style="list-style-type: none"> Jede Schülerin/jeder Schüler sucht sich jemanden in der Klasse aus, den sie/er besser kennenlernen möchte. Der Zufall entscheidet, wer mit wem arbeitet. Nun interviewen sich die Lernenden mit Hilfe des Fragebogens (Kopiervorlage <i>Umgang mit Vielfalt 2A</i>) gegenseitig und machen Notizen. Genaues Zuhören und Nachfragen fördern die kommunikativen Kompetenzen. Anschließend oder in einer nächsten Einheit sprechen die Lernenden über Aspekte, die sie verbinden oder unterscheiden (Kopiervorlage <i>Umgang mit Vielfalt 2B</i>). Die Aspekte können schriftlich und/oder durch Bilder festgehalten werden. Im Plenum stellen die Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse aus der Partnerarbeit vor: <ul style="list-style-type: none"> • Welche Gemeinsamkeiten haben sie gefunden? • Welche Unterschiede haben sie gefunden? • Welche Gesprächsthemen waren besonders interessant oder überraschend? • Welche Eindrücke haben sie während der Arbeit gewonnen, welche Erfahrungen haben sie gemacht?
Hinweis	Die Fragen können abgeändert oder an eine aktuelle Situation in der Klasse angepasst werden.

In Anlehnung an die Übung „Andere gut kennen lernen“ (S. 36–39) aus Teufel, I. (2018). *Jedes Kind stärken: Ein ganzheitliches Lernprogramm, Band 1*. Salzburg: Verein Jedes Kind.

Ich stelle die Fragen: _____ Ich antworte: _____ Datum: _____

Was spielst du besonders gerne?

Was sammelst du gerne?

Was kannst du besonders gut?

Was möchtest du ein bisschen besser können?

Gibt es etwas, das dich manchmal nervt?

Was ist dir ganz besonders wichtig?

Was möchtest du gerne lernen – in der Schule oder auch woanders?

Schreibe oder zeichne etwas auf, was dir gelungen ist und worauf du richtig stolz bist.

Was willst du später einmal werden?

Du triffst eine Fee, die alles über die Welt weiß. Was würdest du sie gerne fragen?

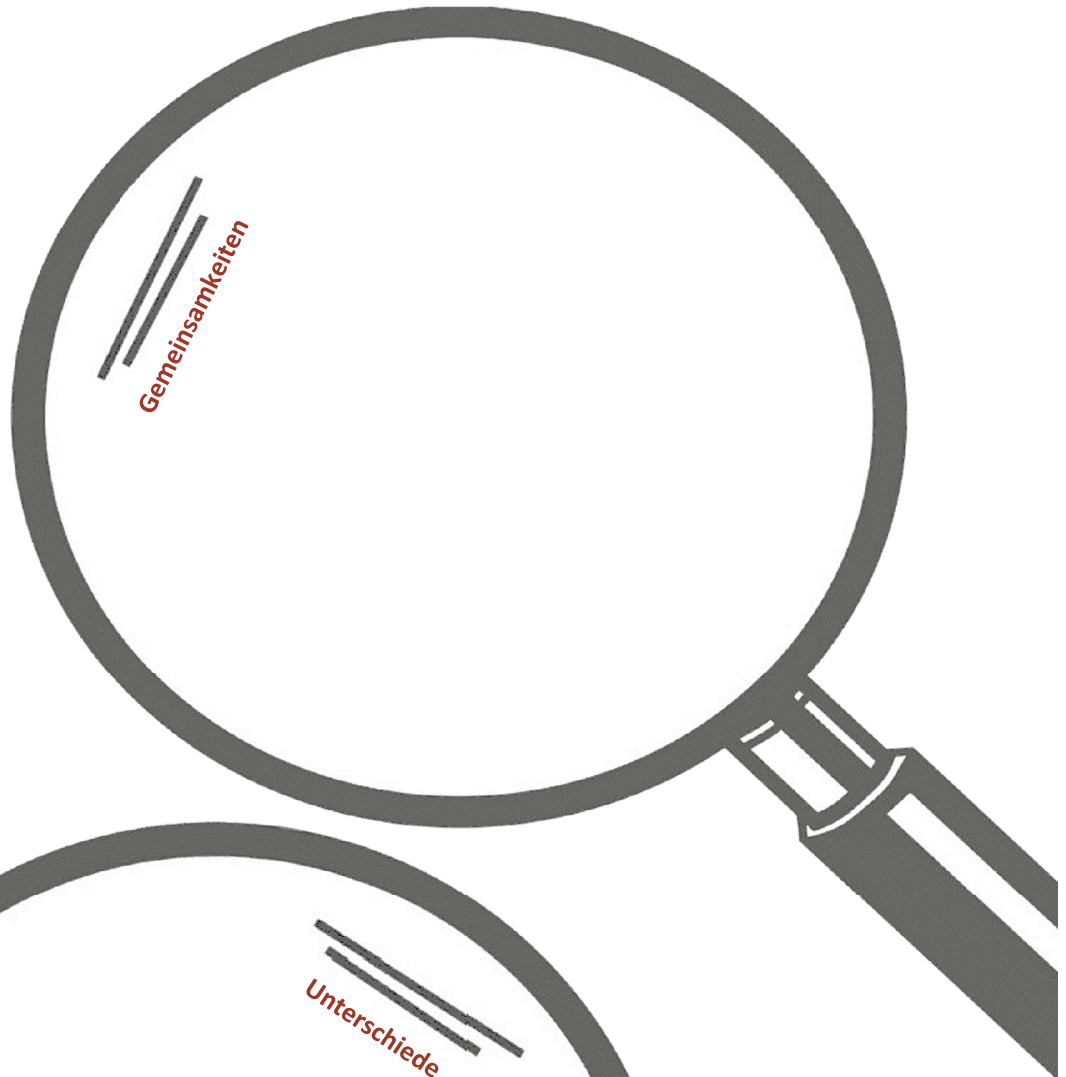
In Anlehnung an die Übung „Andere gut kennen lernen“ (S. 36–39) aus Teufel, I. (2018). *Jedes Kind stärken: Ein ganzheitliches Lernprogramm, Band 1*. Salzburg: Verein Jedes Kind.

Wir haben gemeinsam gearbeitet: _____ Datum: _____

Ihr habt euch viel erzählt ...

Was verbindet euch?
Worin seid ihr verschieden?

Denkt darüber nach
und schreibt oder zeichnet eure Gedanken in die Lupen.





Ateliertag(e) „Sprachenvielfalt“

Didaktische Hinweise

Material	Kopiervorlage <i>Umgang mit Vielfalt 3</i>
Ziel	<p>Ein Ateliertag ist eine gute Gelegenheit für Schülerinnen und Schüler, das Thema „Sprachenvielfalt“ aus verschiedenen Blickwinkeln mit folgenden Zielen zu betrachten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • den eigenen Umgang mit Sprache • reflektieren, wie die eigene Sprache erlernt wurde • die sprachliche Vielfalt in der Schule positiv erfahren • sich der Bedeutung unterschiedlicher Sprachen bewusst werden
Sozialform	Klassenübergreifend, Partnerarbeit, Gruppenarbeit
Durchführung	<ul style="list-style-type: none"> • An Ateliertagen werden die Stundenpläne und Klasseneinteilungen für einen Zeitraum von einem bis zu mehreren Tagen aufgehoben und neu organisiert. Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, aus einem Angebot unterschiedlicher Workshops (sog. Ateliers) zum Thema „Sprachenvielfalt“ zu wählen. • Ein Atelier kann zwischen einer und vier Stunden lang sein. Am Ende eines Ateliers steht ein gemeinsames Produkt, das in der Schule präsentiert oder ausgestellt werden kann. • Die Schülerinnen und Schüler haben im Vorfeld die Möglichkeit, sich für eine vorab vereinbarte Anzahl an Ateliers anzumelden. • Die Kopiervorlage <i>Umgang mit Vielfalt 3</i> stellt mögliche Ateliers vor.
Hinweis	Die verschiedenen Themen können auch ohne die Organisation eines Ateliertages in den Unterricht eingebaut werden.

Atelier 1: Meine eigene Sprache

- In welcher Sprache spreche ich
 - in der Schule?
 - zu Hause?
 - mit Freunden?
- Wie habe ich meine Sprache gelernt?
- Gibt es in meiner Sprache einen Dialekt?
- Welche Gefühle verbinde ich mit welcher Sprache?
- In welchen Ländern wird meine Sprache gesprochen?

Für unsere Schule:

Wir zeigen unsere Ergebnisse den anderen: z.B. Plakat, Film, Sketch, Gedicht, Geschichte

Atelier 2: Sprachen an meiner Schule

- Welche Sprachen werden an unserer Schule gesprochen?
- Wer aus meiner Familie spricht eine andere Sprache?
- Wo werden all diese Sprachen gesprochen?
- Welche Sprachen möchte ich gerne lernen?

Für unsere Schule:

Wir erstellen gemeinsam eine Sprachenweltkarte.

Atelier 3: Einfluss von Sprache

- Sprechen wir alle die gleiche Sprache?
- Wie fühlt man sich, wenn man viele Wörter nicht versteht, die eine andere Person verwendet?
- Haben wir Kinder eine andere Sprache als unsere Eltern?
- Können Wörter uns verletzen?

Für unsere Schule:

Wir lernen etwas in einer anderen Sprache und führen es den anderen vor.

Atelier 4: Sprachen ohne Worte

- Was ist Gebärdensprache?
- Wie funktioniert Blindenschrift?
- Was ist das Morsealphabet?
- Was ist die Kunstsprache Esperanto?
- Welche Geheimschriften gibt es?

Für unsere Schule:

Wir machen für die anderen ein Rätsel in einer Sprache ohne Worte.



UMGANG MIT VIELFALT – Links zu Materialien

Links zu Materialien von IQES online

- **Ein praktischer Leitfaden für den Alltagsunterricht mit heterogenen Klassen**
Praxisleitfaden Kooperatives Lernen und Heterogenität: Aktivierende Klassenführung für Inklusion und Gemeinsames Lernen
<https://www.iqesonline.net/lernen/kooperatives-lernen/praxisleitfaden-kooperatives-lernen-und-heterogenitaet>
- **Schreibwerkstätten: online und offline**
Ziel: Verbesserung der Lese- und Schreibfähigkeit, vor allem von Kindern mit Zuwanderungshintergrund
<https://www.iqesonline.net/lernen/schreibkompetenz/schreibwerkstaetten>

Weitere Links zu Materialien

- **IMST-Handreichungen des Gender_Diversitäten Netzwerks**
Im Rahmen der österreichweiten Initiative IMST für die Verbesserung des MINT-Unterrichts ist das Gender_Diversitäten Netzwerk entstanden, das viele Handreichungen zu Gender- und Diversitätsthemen zur Verfügung stellt.
<https://www.imst.ac.at/handreichungen/>
- **Schule.at: Pädagogik Interkulturelle Kompetenz**
Bundesgesetzblätter, konkrete Unterrichtsvorschläge & Material
<https://vs.schule.at/portale/volksschule/paedagogik/detail/interkulturelles-lernen.html>
- **selbstlaut.org**
ist eine Fachstelle gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen, die viele Materialien und Handreichungen zur Verfügung stellt, z. B. zu
 - Sexualitäten
<https://selbstlaut.org/wp-content/uploads/2016/11/modul05.pdf>
 - Lebensformen und Beziehungen
<https://selbstlaut.org/wp-content/uploads/2016/11/modul06.pdf>
 - Solidarität
<https://selbstlaut.org/wp-content/uploads/2016/11/modul07.pdf>
 - Identität, Rollenbildern, Persönlichkeit
<https://selbstlaut.org/wp-content/uploads/2016/11/modul02.pdf>

- **Dilemma-Geschichten für den Schulalltag**

Moralische Dilemma-Geschichten inkl. Arbeitsblätter für den Unterricht:

<https://lernvisionen.ch/kursunterlagen/downloads/dilemmageschichten-sammlung.pdf>

- **Bücher über Diversität**

Auswahlkriterien für Bücher über Diversität sowie konkrete Buchtipps:

<https://insights.gostudent.org/buecher-diversitaet#empfehlenswerte-buecher-fuer-diversitaet>

Überfachliche Kompetenzen in der Begabungsförderung

Info- und Fördermaterialien – Primarstufe

**ÖZBF – Österreichisches Zentrum für
Begabtenförderung und Begabungsforschung**

PH Salzburg Stefan Zweig | Akademiestrasse 23–25 | 5020 Salzburg
E-mail: oezbf@phsalzburg.at

ISBN: 978-3-200-09545-8