



Weise Interventionen für einen diversitätsbewussten Unterricht

Ein Handbuch für die Lehrerbildung



Das Handbuch wurde gefördert von der Stiftung Mercator

Der Sachverständigenrat ist eine Initiative von:

Stiftung Mercator, VolkswagenStiftung, Bertelsmann Stiftung, Freudenberg Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stifterverband und Vodafone Stiftung Deutschland

Zitiervorschlag:

Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) 2020: Weise Interventionen für einen diversitätsbewussten Unterricht. Ein Handbuch für die Lehrerbildung, Berlin.

Wozu dieses Handbuch dient

„Das schaffe ich eh nicht.“

„Mathe ist mein Hassfach.“

„Mich anzustrengen bringt nichts – ich habe ja sowieso keine Chance an dieser Schule.“

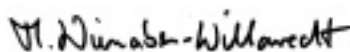
Welche Lehrerin, welcher Lehrer hat solche Sätze noch nicht gehört? Aus dem Munde von Schülerinnen und Schülern zeigen sie häufig Resignation an. Das kann für Lehrkräfte frustrierend sein, insbesondere, wenn sie ihren Schülerinnen und Schülern viel Zeit und Mühe gewidmet haben. Lehrkräfte vermitteln nicht nur inhaltliche Grundlagen und geeignete Lernstrategien, sie versuchen auch, den Unterricht spannend und anschaulich zu gestalten und die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu motivieren. Manchmal werden Schülerinnen und Schüler sogar ‚in Watte gepackt‘, um sie nicht zu entmutigen. Doch leistungshinderliche Glaubenssätze sind hartnäckig und können sich über die Jahre hinweg fest im Denken und Handeln verankern. Spätestens dann werden sie zu einer ernstzunehmenden Bedrohung für die Lernenden: Sie führen dazu, dass sie schwierige Aufgaben meiden, in Klassenarbeiten vorschnell aufgeben und kritische Rückmeldungen auf die eigene Person statt auf die erbrachte Leistung beziehen. Schließlich unterminieren sie auch das Vertrauen in die Lehrkräfte und in die Schule als Ganzes und können langfristig sogar zum Schulabbruch führen.

Wie können Lehrkräfte solche hinderlichen Leistungsüberzeugungen auflösen und die Motivation ihrer Schülerinnen und Schüler fördern? Dieser Frage ist der Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) in mehreren Studien nachgegangen und hat Methoden, die in den USA erprobt worden sind, für den deutschen Kontext weiterentwickelt, ihre Wirksamkeit wissenschaftlich überprüft und für den Transfer in die schulische Arbeitspraxis aufbereitet.

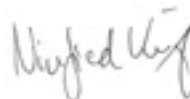
Im hieraus entstandenen Unterrichtsmaterial finden Lehrkräfte Anregungen, wie sie ihre Schülerinnen und Schülern darin unterstützen können, potenziell leistungshinderliche Überzeugungen zu verändern, sich zugehöriger zur Institution Schule und zur Klasse zu fühlen und Leistungssituationen mit mehr Selbstbewusstsein und weniger Ängsten zu begegnen. Konkret werden drei einfach anzuwendende, nachgewiesen wirksame sozialpsychologisch fundierte Interventionen vermittelt: erstens die Werteaffirmation, zweitens das Unterrichten gemäß einer wachstumsorientierten Grundhaltung und drittens das Weisse Feedback.

Das Handbuch richtet sich allerdings zunächst an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der Lehrerbildung und an Schulen. Die Hintergrundinformationen und die didaktischen Materialien (z. B. Übungen, Foliensätze, Erklärvideos) unterstützen die Vermittlung der Inhalte.

Wir wünschen Ihnen viel Freude und Erfolg bei der Vermittlung und Umsetzung der Interventionen.



Monika Nienaber-Willaredt
Leiterin der Schulabteilung der Bezirksregierung Arnsberg,
stellv. für das Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW



Winfried Kneip
Geschäftsführer der
Stiftung Mercator



Inhaltsverzeichnis

- Wozu dieses Handbuch dient — **Seite 3**
- 1** Weise Interventionen: wie Lehrkräfte leistungsförderliche Überzeugungen stärken können — **Seite 6**
 - 2** Von der Theorie zur Praxis: Grundlagen und Wirksamkeit der Weisen Interventionen — **Seite 10**
 - 3** Diversitätsbewusstes Unterrichten: Bezüge zu Standards und Empfehlungen für die Lehrerbildung — **Seite 19**
 - 4** Ausrichtung des Handbuchs: Anwendung in den drei Phasen der Lehrerbildung — **Seite 23**
 - 5** Weise Interventionen im Rahmen von schulischen Entwicklungsprozessen: qualitätsgesicherte Anwendung und Evaluation — **Seite 31**
 - 5.1** Evaluationsmethoden — **Seite 31**
 - 5.2** Die Interventionen als Teil schulischer Entwicklungsprozesse — **Seite 36**
 - 6** Materialien zur Förderung der Leistungsmotivation — **Seite 40**
 - Modul A – Werteaffirmation — **Seite 42**
 - Modul B – Wachstumsorientierte Grundhaltung — **Seite 66**
 - Modul C – Weises Feedback — **Seite 90**
- Literatur — **Seite 112**
- Anhang — Seite 118**
- Abbildungsverzeichnis — **Seite 118**
 - Liste der Arbeitsblätter — **Seite 118**

1 | Weise Interventionen: wie Lehrkräfte leistungsförderliche Überzeugungen stärken können

Seit der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 zeigt sich kontinuierlich, dass die Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland stärker als in vielen anderen Ländern von ihrer sozialen und ethnischen Herkunft, aber auch von ihrem Geschlecht abhängen (Artelt et al. 2001; Reiss et al. 2019). Die Gründe hierfür sind vielfältig: Diskutiert werden unter anderem die Lerngelegenheiten in der Familie (z. B. Baumert/Stanat/Watermann 2006; Esser 2006; Kristen/Granato 2007; Müller/Stanat 2006) und die Gestaltung des Schulsystems, z. B. die frühe Zuweisung der Schülerinnen und Schüler in leistungshomogenen Schulformen (z. B. Esser 2016; Schallock 2016). Dagegen haben motivationale Faktoren in Deutschland bislang kaum Aufmerksamkeit erfahren. Die internationale Forschung zeigt jedoch: Leistungsdifferenzen zwischen verschiedenen Schülergruppen können auch mit negativen Leistungserwartungen erklärt werden. Manche Kinder und Jugendliche machen in ihrem Leben häufiger die negative Erfahrung, dass ihnen keine guten Leistungen zugetraut werden (Appel/Weber/Kronberger 2015; Nguyen/Ryan 2008). Und wem nichts zugetraut wird, der oder die fühlt sich der Schule weniger zugehörig, ist im Unterricht und in Klassenarbeiten weniger engagiert und erbringt schlechtere Leistungen.

Die Forschung hat allerdings auch gezeigt, dass Leistungsdifferenzen zwischen verschiedenen Schülergruppen durch sozialpsychologische Interventionen reduziert werden können, z. B. die zwischen den Geschlechtern (Miyake et al. 2010) oder zwischen Kindern unterschiedlicher Herkunft (z. B. Cohen et al. 2006; Claro/Paunesku/Dweck 2016). Lehrkräfte haben damit die Möglichkeit, neue Lernereferenzen zu schaffen, Weichen in der Bildungsbiografie neu zu stellen und Bildungsungleichheiten abzumildern.

Das entwickelte Handbuch unterstützt Lehrkräfte dabei, die lern- und motivationsförderlichen Erfahrungen ihrer Schülerinnen und Schüler zu erweitern, bei ihnen das Gefühl von Zugehörigkeit zu stärken und prozessorientiertes Lernen zu fördern. Dazu gibt das Handbuch drei einfach anzuwendende, nachgewiesene wirksame sozialpsychologisch fundierte Interventionen an die Hand. Neben Hintergrundinformationen zu den Interventionen enthält es jeweils auch Materialien, die im Unterricht eingesetzt werden können:

- In **Werteaffirmationen** setzen sich Schülerinnen und Schüler auf einem Arbeitsblatt damit auseinander, was ihnen im Leben wichtig ist. Diese kognitive Übung reduziert Bewertungsangst und führt dazu, dass sich die Lernenden besser auf die Leistungssituation konzentrieren können. (s. Modul A)
- Über **wachstumsorientierte Interventionen** lernen Lehrende und Lernende, dass das Gehirn ein Muskel ist, der wächst, wenn man ihn wiederkehrend trainiert. Intelligenz ist also veränderbar. Wenn Lernende diese Grundhaltung verinnerlichen...



nerlichen, sind sie eher bereit, Anstrengungen zu investieren, Herausforderungen anzunehmen und Misserfolge als weniger entmutigend wahrzunehmen. (s. Modul B)

- Die Methode des **Weisen Feedbacks** kann Lehrkräfte dabei unterstützen, Leistungsrückmeldungen in einer Form zu geben, die signalisiert, dass sie von einer positiven Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler überzeugt sind. Ein solcher Ausdruck von Vertrauen und hohen Erwartungen führt dazu, dass die Lernenden eher dazu bereit sind, an sich zu arbeiten. (s. Modul C)

Das Handbuch ist das Ergebnis zweier groß angelegter Studien, die der SVR-Forschungsbereich in den vergangenen Jahren durchgeführt hat, beide gefördert von der Stiftung Mercator. Ziel war es, die in den USA erfolgreich erprobten Interventionen auf ihre Wirksamkeit und Anwendbarkeit im hiesigen Schulkontext zu überprüfen und den Transfer in die Schulpraxis zu erleichtern. In Berlin nahmen 2016 und 2017 rund 800 Schülerinnen und Schüler der siebten Jahrgangsstufe nach dem Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule an der ersten Interventionsstudie teil. Eine zweite Untersuchung wurde im Schuljahr 2019/2020 unter Beteiligung von mehr als 1.100 Fünftklässlerinnen und Fünftklässlern in Nordrhein-Westfalen durchgeführt.¹ Das Handbuch fußt auf den Ergebnissen dieser Studien und soll interessierten Schulen und Lehrkräften die Möglichkeit geben, die als wirksam und anwendbar erwiesenen Interventionen in ihrer Unterrichtspraxis zu nutzen.

Damit die Interventionen wirkungsvoll angewendet werden können, ist die Beschäftigung mit den ihnen zugrundeliegenden Konzepten notwendig. Daher ist das Handbuch für den Einsatz im Rahmen der Lehrerbildung konzipiert – sei es in Institutionen der Aus- und Weiterbildung oder im Rahmen interner Fortbildungen in den Schulen selbst. Es kann in sämtlichen Phasen der Lehrerbildung – im Studium, im Referendariat wie auch in der Fortbildung – verwendet werden (s. Kapitel 4). Somit richtet es sich erstens an Personen, die an der grundständigen Ausbildung von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern beteiligt sind, z. B. Lehrende an Hochschulen. Zweitens adressiert es Seminarleiterinnen und -leiter im Vorbereitungsdienst. Schließlich stellt es all den Personen Materialien bereit, welche die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften planen, koordinieren, anleiten und durchführen, wie z. B. dem Personal in der Bildungs-

¹ Die Pilotierung wurde begleitet durch Prof. Dr. Viola Georgi, Mitglied des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Verantwortlich für diese Veröffentlichung ist der SVR-Forschungsbereich. Die Argumente und Schlussfolgerungen spiegeln nicht notwendigerweise die Meinung des SVR wider. Die Autorinnen danken Angelina Quensel, Malte Götte, Clara Zeeh, Charlotte Riedel, Yunus Berndt und Mai-Linh Ho Duc für ihre Unterstützung im Projekt. Sie danken Dr. Tim Müller für seine umfangreiche Beratung sowie Prof. Linda Juang, PhD, Prof. Dr. Maja Schachner und Prof. David Sherman, PhD, für ihr konstruktives Feedback, das für die Entwicklung des Studiendesigns und der Interventionen sowie ihre praktische Umsetzung unerlässlich gewesen ist. Der Spandauer Jugend e. V. und der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg sei gedankt für die Teilnahme an einer Vorstudie, die der Entwicklung der Materialien diene. Nicht zuletzt gilt ein großer Dank dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, den Bezirksregierungen Arnsberg und Düsseldorf, den schul- und inklusionspsychologischen Zentren Berlin-Pankow und Berlin-Reinickendorf, den Schulen, Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, die an der Studie teilgenommen haben, sowie den Testleiterinnen und Testleitern, die die Unterrichtsbesuche durchgeführt haben.

administration, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sowie Schul- und Fachgruppenleitungen, die mit der Implementierung innovativer Konzepte und Programme betraut sind.

Die Interventionen selbst werden durch die Lehrenden im Unterricht oder durch Referendarinnen und Referendare im Vorbereitungsdienst unter fachlicher Begleitung umgesetzt. Das Handbuch enthält daher auch immer wieder direkte Beschreibungen für die Anwendung im schulischen Alltag. Diese sind als Hinweis für die Schulpraxis in jeweils eigenen Boxen hervorgehoben.



HINWEIS FÜR DIE SCHULPRAXIS

Die in dieser Handreichung vorgestellten Interventionen sind im deutschen Sprachraum bislang weitgehend unbekannt. Sie als Lehrkraft haben die Möglichkeit, sie in Ihrem Unterricht zu erproben und zu verbreiten. **Damit die Interventionen wie geplant wirken können, ist es zentral, dass sie wie beschrieben umgesetzt werden.** Nur so lassen sich unbeabsichtigte Effekte vermeiden.

Zwei Dinge sind für die Nutzung im Schulalltag besonders wichtig:

- (1) Bitte wenden Sie die Unterrichtsstrategien so an, wie sie beschrieben sind, und verändern Sie die Materialien nicht, es sei denn, dies ist ausdrücklich vorgeschlagen.
- (2) Die Materialien sind für den Einsatz in einer Gruppe oder Klasse konzipiert, nicht aber zur Förderung einzelner Kinder und Jugendlicher. Bitte wenden Sie sie daher nur im Kontext einer ganzen Klasse an.

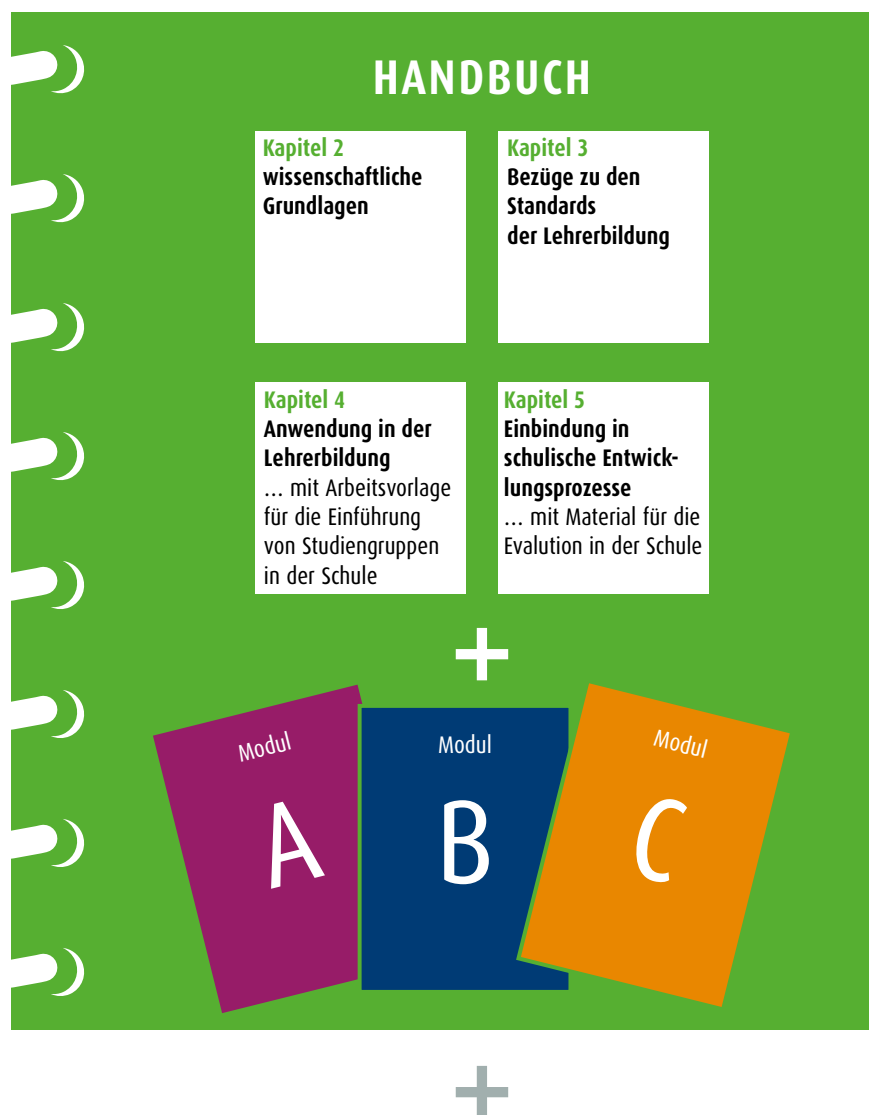
Explizite Hinweise zur Anwendung der Interventionen finden Sie in den Grundlagen-Kapiteln der einzelnen Module und in den Checklisten der Materialsammlung (s. Materialsammlung Seite 40).

Auch wenn mittlerweile erste gesicherte Befunde zur Anwendung Weiser Interventionen im deutschen Schulkontext vorliegen, soll das Handbuch stetig weiterentwickelt werden. Wir sind an Ihren Erfahrungen interessiert: Wie hilfreich ist das Handbuch? Wie gut gelingt die Umsetzung der Interventionen im Unterricht? Was würden Sie verändern oder verbessern? Ihre Rückmeldung an die E-Mail-Adresse schuelermotivation@svr-migration.de hilft, das Handbuch kontinuierlich zu verbessern.

In den folgenden Kapiteln findet sich zunächst eine Einführung in die wissenschaftlichen Grundlagen und Inhalte des Handbuchs (s. Kapitel 2) sowie in die zugrundeliegenden Standards der Lehrerbildung auf der Basis von Beschlüssen der Kultusministerkonferenzen (KMK) und der Bundesländer (s. Kapitel 3). Anschließend werden Vorschläge unterbreitet, wie das Handbuch in die drei Phasen der Lehrerbildung einbezogen werden kann (s. Kapitel 4). Kapitel 5 gibt einen Einblick in

Evaluationsmethoden zur Sicherung der qualitativen Anwendung des Handbuchs. Abschließend sind die Interventions-Module, geordnet nach Grundlagen, Interventionsmaterialien sowie Impulsen zur Selbstreflexion und Schulung, für die Nutzung in Lehrerbildung und Schulpraxis aufbereitet (s. Kapitel 6). Über die Projekt-Webseite (www.svr-migration.de/weise-interventionen) ist außerdem der Zugriff auf eine Online-Materialsammlung möglich.

Abb. 1 Aufbau des Handbuchs



zusätzliches Online-Material zu den Modulen auf www.svr-migration.de/weise-interventionen

2 | Von der Theorie zur Praxis: Grundlagen und Wirksamkeit der Weisen Interventionen

Die Bedeutung Weiser Interventionen (s. u.) für die Förderung der Leistungsmotivation kann anhand der folgenden drei Beispiele aus wissenschaftlichen Studien illustriert werden:

(1) In Berlin und Nordrhein-Westfalen setzten sich Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe auf einem Arbeitsblatt schriftlich damit auseinander, was ihnen im Leben wichtig ist. In den nachfolgenden Mathetests reduzierte sich die Leistungsdifferenz zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund signifikant (BIM/SVR-Forschungsbereich 2017; Lokhande/Grießig 2021).

(2) US-amerikanische Schülerinnen und Schüler lernten, dass das Gehirn ein trainierbarer Muskel ist und sie ihre Fähigkeiten durch Beharrlichkeit, Überwindung von Herausforderungen und eine positive Fehlerkultur verbessern können. Die Stärkung einer solchen wachstumsorientierten Grundhaltung ging in Studien mit einer verbesserten Mathematikleistung in den folgenden beiden Schuljahren und einer erhöhten Anstrengungsbereitschaft einher (Blackwell/Trzesniewski/Dweck 2007). Darüber hinaus empfanden diese Kinder schulische Schwierigkeiten, wie herausfordernde Aufgaben oder Fehler, als weniger einschränkend und fühlten sich seltener gestresst und krank (Yeager et al. 2014a).

(3) US-amerikanische Lehrkräfte gaben ihren Schülerinnen und Schülern Rückmeldung zu einer Klassenarbeit, indem sie der fachlichen Bewertung eine handschriftliche Notiz hinzufügten. Darin drückten sie die Überzeugung aus, dass der Schüler oder die Schülerin bei größerer Anstrengung besser werden könnte. Diese Motivation trug dazu bei, dass viele der Lehrkraft mehr Vertrauen entgegenbrachten. Außerdem nahmen insbesondere die afroamerikanischen Jugendlichen häufiger die Möglichkeit wahr, ihre Aufsätze zu überarbeiten und erbrachten so langfristig bessere Leistungen (Cohen/Steele/Ross 1999; Yeager et al. 2014b).

Weise Interventionen reagieren sensibel auf die Lebenserfahrung der Kinder.

Es gibt eine Vielzahl einfach anzuwendender Unterrichtsstrategien, die in einer inzwischen langen Tradition sozialpsychologischer Forschung insbesondere in den USA verblüffende Ergebnisse zeigen. Sie führen dazu, dass Schülerinnen und Schüler, von denen eigentlich keine herausragenden Leistungen erwartet werden, plötzlich über sich hinauswachsen (oder ihre zuvor verdeckten Potenziale realisieren): Sie identifizieren sich mehr mit der Schule, zeigen weniger Verhaltensauffälligkeiten, engagieren sich stärker im Unterricht und verbessern sichtbar ihre Leistungen. Diese Effekte sind nicht „magisch“ (Yeager/Walton 2011), sondern lassen sich wissenschaftlich erklären und konnten in der Schulpraxis vielfach nachgewiesen werden.

Die Strategien werden in den USA unter dem Begriff Weise Interventionen (engl. "wise interventions", vgl. Walton 2014) subsumiert. Weise sollen jene Unterrichtsstrategien sein, mit denen Lehrkräfte sensibel auf die individuellen Erfahrungen ihrer diversen Schülerschaft reagieren (Steele 1997), beispielsweise auf die verinnerlichte Annahme mancher Kinder, dass sie in Mathe schlecht abschneiden. Dazu braucht es zunächst ein Verständnis dafür, wie jedes einzelne Kind sich selbst und seine Umgebung erlebt und bewertet (Walton 2014). So nehmen einige Schülerinnen und Schüler die Schule als Bedrohung wahr, andere aber als einen Ort, an dem sie sich wohl-, zugehörig und sicher fühlen. Sämtliche Weise Interventionen setzen an der Perspektive der Lernenden an und versuchen so, hinderliche (dysfunktionale) Überzeugungen zu verändern – z. B. „In Mathe bin ich eh schlecht“ oder „Die Lehrerin versteht mich sowieso nicht, da habe ich keine Chance.“

Solche hinderlichen Überzeugungen erwerben Kinder und Jugendliche im Laufe ihres Lebens in Interaktionen mit Eltern, pädagogischen Fach- und Lehrkräften oder Freundinnen und Freunden, wenn diese das Selbstverständnis des Kindes als kompetent und gleichwertig infrage stellen – beispielsweise, indem sie ihm gute Leistungen oder Leistungssteigerungen nicht zutrauen (z. B. BIM/SVR-Forschungsbereich 2017; Tomasetto/Alparone/Cadinu 2011). Aber auch stereotype Darstellungen in Schulbüchern und anderen Medien können Überzeugungen beeinflussen (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2015; Good/Woodzicka/Wingfield 2010). Verinnerlichte negative Überzeugungen wirken dann im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung – in der Folge bleiben die Kinder wirklich hinter ihren Möglichkeiten zurück. Dabei zeigt die Forschung, dass bestimmte Gruppen besonders oft von negativen Leistungsstereotypen und geringeren Intelligenzexpectationen betroffen sind: Kinder und Lernende mit einer Zuwanderungsgeschichte aus bestimmten Herkunftsländern, aus sozial benachteiligten Familien, aber auch Mädchen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern erleben überproportional häufig, dass ihnen eingeschränkte Fähigkeiten zugeschrieben und gute Leistungen nicht zugetraut werden (Appel/Weber/Kronberger 2015; Nguyen/Ryan 2008).

Weise Interventionen verändern hinderliche Überzeugungen. Jeder Mensch möchte sich selbst als gut genug erleben und auch von anderen so wahrgenommen werden (engl. "self-adequacy"; Steele 1988: 289). Dysfunktionale Überzeugungen (z. B. „Mathe kann ich nicht“, „Die anderen denken, dass ich nicht auf diese Schule gehöre“) stellen den Selbstwert und die eigene Adäquatheit infrage, sprich: das Gefühl, „gut genug“ zu sein.

Einige Kinder und Jugendliche haben die Erfahrung gemacht, dass z. B. Lehrkräfte ihnen weniger gute Leistungen zutrauen als ihren Mitschülerinnen und Mitschülern und erleben dadurch eine psychologische Bedrohung. Sie empfinden in anspruchsvollen Leistungssituationen, wie z. B. Klassenarbeiten oder Vorträgen dann eher die Angst zu versagen und nehmen die Situation bedrohlicher wahr, als Personen und Gruppen, die diesen geringeren Erwartungen nicht ausgesetzt sind (engl. "stereotype threat", vgl. Steele/Aronson 1995). Dies führt zu erhöhtem Stresserleben, denn diese Kinder wollen durch gute Leistungen das Gegenteil be-

weisen (Cohen/Sherman 2014). Konzentrieren sie sich vor allem auf diesen Stressor, fehlen ihnen dadurch die Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses, welche für die Bearbeitung der Aufgabe notwendig sind (Beilock/Rydell/McConnell 2007). Das hat geringere Leistungen zur Folge. Außerdem verändert sich ihr Verhältnis zu Kritik in Feedbacksituationen: Mit negativen Leistungserwartungen konfrontierte Kinder können kritische Rückmeldungen weniger gut annehmen als Kinder, an die eher positive Leistungserwartungen gerichtet werden. Erstere führen Kritik nicht auf die Sache selbst zurück (sie erleben sie nicht als Kritik an der konkreten Leistung, die verbessert werden kann), sondern verstehen sie als Bestätigung, dass die Lehrkraft sie als Person nicht akzeptiert (z. B. „Die kritische Rückmeldung zu meinem Referat beweist, dass der Lehrer denkt, dass ich nicht auf diese Schule gehöre“).

Einige Schülerinnen und Schüler sind davon überzeugt, dass sie ihre Leistungen nicht maßgeblich beeinflussen können und sehen Intelligenz als feststehende Determinante für das eigene Leistungsvermögen. Ihre Intelligenz nehmen sie als etwas Unveränderliches wahr und sind der Überzeugung, dass sie bestimmte Dinge nicht lernen können oder schlechte Noten bekommen, weil sie „nicht intelligent genug“ sind. Diese Haltung führt dazu, den Einfluss von Anstrengung und Übung auf die eigene Leistung zu unterschätzen – denn wer glaubt, zu bestimmten Aufgaben grundsätzlich nicht in der Lage zu sein, kann daran auch mit mehr Investitionen ins Lernen nichts ändern. Misserfolge tragen dazu bei, diesen Glaubenssatz weiter zu verfestigen. Eine Negativspirale ist in Gang gekommen, die Kinder und Jugendliche daran hindert, ihre Potenziale auszuschöpfen.

Jeder Misserfolg, jede schlechte Note bestätigt dann die eigene negative Überzeugung. Die langfristigen Folgen sind schwerwiegend: Schülerinnen und Schüler vermeiden Bewertungssituationen wie Referate oder Tests, schätzen den Leistungsbereich als zunehmend unwichtig ein (z. B. „Mathematik brauche ich später nicht“) und fühlen sich der Institution Schule weniger zugehörig. Dies führt zu einem verringerten Engagement im spezifischen Schulfach oder in der Schule im Allgemeinen und im schlimmsten Fall zum Schulabbruch (vgl. Martiny/Götz 2011).

INFOBOX

Wie können Schülerinnen und Schüler vor dem Einfluss selbstwertbedrohlicher Leistungserwartungen geschützt werden, sodass sie ihre Potenziale voll entfalten können? In zwei aufeinanderfolgenden Studien hat der SVR-Forschungsbereich die Wirkung der Werteaffirmation auf die Schulleistung untersucht.

Im Jahr 2016 nahmen 820 Siebtklässlerinnen und Siebtklässler aus elf Integrierten Sekundarschulen in Berlin an der ersten Studie teil. Die Intervention fand kurz nach dem Übergang in die weiterführende Schule statt. Der Übergang ist eine Zeit, in der die neue Situation zu hohen Belastungen führen kann. Gleichzeitig werden die Weichen für die weitere Entwicklung gestellt. In der Intervention schrieben die Jugendlichen einen Aufsatz über Dinge, die ihnen persönlich wichtig sind (s. Arbeitsblatt „Naris Mission“ Seite 52) und lösten danach einen herausfordernden Mathematiktest. Das Arbeitsblatt wurde an die in den USA entwickelten Materialien angelehnt (Cohen et al. 2006). Es wurde jedoch für den deutschen Schulkontext angepasst, beispielsweise ist es spielerischer aufgebaut. Ein Teil der Jugendlichen erhielt eine neutrale Kontrollgruppenaufgabe. Eine Woche nach dem Test erhielten alle Schülerinnen und Schüler vom SVR-Forschungsbereich ein ausführliches Feedback im Sinne des Weisen Feedbacks (s. Arbeitsblatt „Feedbackvorlage zum Einsatz nach einer Klassenarbeit“ Seite 56). Acht Wochen später wurde ein zweiter Mathe-test geschrieben. Den Ergebnissen nach wirkt die Werteaffirmation insbesondere bei den Jugendlichen mit türkischem oder arabischem Migrationshintergrund. Diesen Schülerinnen und Schülern werden aufgrund ihrer Herkunft häufig geringere Leistungen zugetraut. Die Leistungslücke zwischen ihnen und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Migrationshintergrund konnte nach diesen acht Wochen um bis zu 43 Prozent reduziert werden (BIM/SVR-Forschungsbereich 2017).

Aufgrund der nachgewiesenen positiven Wirkung wurde im nächsten Schritt entschieden, Schulen und Institutionen der Lehrerbildung die Werteaffirmation mit der entsprechenden Anleitung verfügbar zu machen. Die Umsetzung in den Schulen sollte in einer Pilotstudie evaluiert werden. Hierzu wurden in Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Bildung NRW, sowie den Bezirksregierungen Arnsberg und Düsseldorf 15 Schulen ausgewählt. 1.184 Schülerinnen und Schüler der fünften Klassen an Gymnasien, Gesamt- und Hauptschulen nahmen teil. In den meisten Bundesländern ist dies der Zeitpunkt für den Übergang in die weiterführende Schule. Anders als bei der ersten Studie wurden dieses Mal die Lehrkräfte geschult, die Werteaffirmation durchzuführen. Zusätzlich wurde ein Teil der Lehrkräfte für eine wachstumsorientierte Grundhaltung sensibilisiert (s. Modul B) und erhielt Informationen zum Weisen Feedback (s. Modul C). Sie führten die Werteaffirmation mit der ersten Klassenarbeit in Mathematik und mit der vierten Klassenarbeit im zweiten Schulhalbjahr durch. Für die Evaluation nahmen die Kinder mehrfach an einem Mathematiktest teil: zum ersten Mal zu Beginn des Schuljahres, zum zweiten Mal zum Ende des Schulhalbjahres und zum dritten Mal – bedingt durch die Schulschließungen wegen Covid-19 – zu Beginn des sechsten Schuljahres.





Beide Interventionen bestehen den Praxistest: Kinder, die die Erfahrung gemacht haben, dass man ihnen aufgrund ihrer Herkunft keine guten Leistungen zutraut, zeigen bessere Leistungen, nachdem sie an der Werteaffirmation oder ihre Lehrkräfte an einer Schulung zur wachstumsorientierten Grundhaltung teilgenommen haben. Die Wirkung der zweiten Intervention hält sogar noch über das zweite Halbjahr an, in dem wegen der Corona-Pandemie nur begrenzt Unterricht erteilt wurde.

Weise Interventionen sind daher ein geeignetes Instrument, mit dem Lehrkräfte Chancengleichheit an Schulen unabhängig von der Herkunft fördern können, auch bereits bei Fünftklässlerinnen und Fünftklässlern.

Abb. 2 Weise Interventionen zum Abbau hinderlicher Leistungsüberzeugungen



Quelle: SVR-Forschungsbereich/Julia Schorcht 2020

.....

Sozialpsychologische Unterrichtsstrategien setzen daran an, dysfunktionale Überzeugungen zu verändern und so ihre Wirkung auf die Leistung abzumildern.

Sie werden durch das Lehrpersonal bewusst eingesetzt und entfalten ihre Wirkung auf Schülerinnen und Schüler auf subtile Art und Weise. Dieser Prozess ist sowohl für die Kinder als auch für Außenstehende nicht unmittelbar erkennbar. Der Fokus liegt zunächst auf den Ressourcen der Schülerinnen und Schüler; zusammen mit einer positiven Fehlerkultur bewirkt dies die Abkehr von einer defizitären Betrachtungsweise von Lernprozessen (Abb. 2). Damit wird eine Stigmatisierung vermieden (vgl. Yeager/Walton/Cohen 2013).

- Bei der **Werteaffirmation** setzen sich Schülerinnen und Schüler vor einer Bewertungssituation in einem Kurzaufsatz damit auseinander, was ihnen im Leben wichtig ist und was sie gerne machen (z.B. Familie und Freunde, Sport). Diese kognitive Übung reduziert die Angst zu versagen, die durch die psychologische Bedrohung entstanden ist, und führt zu besserer Konzentration auf die Leistungssituation (Cohen et al. 2006). (s. Modul A)

- **Wachstumsorientierte Interventionen – das Gehirn als Muskel verstehen:** Die aktuelle Forschung zu (impliziten) Intelligenztheorien beschäftigt sich unter anderem damit, dass intellektuelle Fähigkeiten veränderbar sind. Demnach können Lernleistungen auf allen Lernniveaus durch gezielte und ausdauernde Übung erhöht werden (Mueller/Dweck 1998; Blackwell/Trzesniewski/Dweck 2007). Wenn Lernende das Gehirn als einen Muskel verstehen, der wächst, wenn man ihn regelmäßig trainiert, lassen sie sich nicht so schnell von Misserfolgen entmutigen und sind eher bereit, Anstrengung zu investieren. Auch legen wachstumsorientierte Interventionen den Grundstein für eine positive Fehlerkultur, indem sie auf Lern- statt auf Leistungsziele fokussieren und das Lernen als prozesshaftes Geschehen betrachten. (s. Modul B)
- **Weises Feedback:** Lehrkräfte können in ihrer individuellen Rückmeldung an Schülerinnen und Schüler ausdrücken, dass sie an eine positive Leistungsentwicklung eines jeden Kindes glauben. Ein solcher Ausdruck von Zutrauen führt dazu, dass Schülerinnen und Schüler sich selbst, der Lehrperson und der Schule tatsächlich mehr Vertrauen entgegenbringen. Auch sind sie eher dazu bereit, an sich zu arbeiten (Cohen/Steele/Ross 1999). (s. Modul C)

.....

Weise Interventionen wirken nachhaltig. Die in diesem Handbuch vermittelten Unterrichtsstrategien wirken langfristig, wenn sie sachgemäß und zum richtigen Zeitpunkt durchgeführt werden. Studien, die die Wirksamkeit der Weisen Interventionen über einen längeren Zeitraum untersucht haben, konnten ihre guten Effekte noch nach Jahren beobachten: Die Leistungskurve stieg über das Schuljahr hinweg weiter an, die Schülerinnen und Schüler wurden eher anspruchsvollen Kursen zugeordnet, brachen seltener die Schule ab und begannen eher ein Hochschulstudium als jene, die nicht in den Genuss solcher Intervention gekommen waren (Goyer et al. 2017). Diese bemerkenswerte Langzeitwirkung kann damit erklärt werden, dass die Intervention – im Gegensatz zur oben beschriebenen Negativspirale – einen Stein ins Rollen bringt: Erstens verändert der oder die Lernende die eigene Leistungserwartung. Er oder sie erlebt (unerwartet) Erfolg und ist dadurch motiviert, in der Schule stärker mitzuarbeiten, z. B. im Unterricht häufiger aufzuzeigen, Hausaufgaben zu machen oder mehr Zeit in das Lernen zu investieren. Zweitens nehmen auch Eltern und Lehrkräfte die guten Leistungen wahr und trauen den Lernenden zukünftig höhere Leistungen zu. Lehrkräfte stellen beispielsweise herausforderndere Aufgaben oder empfehlen das Kind für Kurse oder Schulformen mit höheren Anforderungen. So entsteht eine natürliche Aufwärtsspirale.

Weise Interventionen sind somit wirkmächtige Instrumente, die unkompliziert, ohne besonderen zeitlichen Zusatzaufwand und kostengünstig im Unterricht eingesetzt werden können. Die Forschung weist allerdings darauf hin, dass ihre Wirkung von etlichen Faktoren abhängt und dass sie bei falscher Anwendung sogar negative Effekte haben und die Motivation verringern können, z. B. wenn sich herausstellt, dass eine Aufgabe gemessen am Kenntnisstand nicht lösbar war oder die Notenvergabe nicht dem formulierten Erwartungshorizont entspricht (Vohs/Park/Schmeichel 2013). Lehrkräfte sollten Weise Interventionen



daher mit Bedacht auswählen und umsetzen. Es ist zentral und erforderlich, sich vor ihrer Anwendung im Unterricht mit den dahinterstehenden Konzepten, ihren Möglichkeiten und Grenzen und der Anleitung zur Durchführung eingehend auseinanderzusetzen.

Obwohl die Interventionen im Unterricht ohne besondere Ressourcen genutzt werden können, existieren bei der Umsetzung Fallstricke, die ihre Wirksamkeit gefährden. Dies zeigt sich auch in der Forschung: Nicht immer ließen sich die beeindruckenden Effekte von Pilotstudien in anderen Kontexten replizieren. Die Wirkung unterschied sich je nach Zielgruppe, Situation (z. B. vor einer Klassenarbeit) und Zeitpunkt des Einsatzes (vgl. Sherman et al. 2020.)

.....

DIE „DREI Z“ GELTEN ALS VORAUSSETZUNGEN FÜR DIE WIRKUNG DER INTERVENTIONEN



Als Ergebnis der bisherigen Forschung lassen sich drei Hauptfaktoren nennen – die „Drei Z“ –, von denen die Wirksamkeit einer Weisen Intervention abhängt:²

1. Zielgruppe

Die Interventionen wirken insbesondere bei Schülerinnen und Schülern, die die oben genannten dysfunktionalen Überzeugungen hegen (Cohen et al. 2006; Blackwell/Trzesniewski/Dweck 2007). Der Stress vor Leistungssituationen ist dann am höchsten, wenn (a) einer Person die Sache sehr wichtig ist und (b) sie gleichzeitig erwartet, die an sie gestellte Aufgabe nicht bewältigen zu können (vgl. Binning/Browman 2020). Beispielsweise empfindet eine Schülerin eine anstehende Mathearbeit als bedrohlich, wenn ihr einerseits wichtig ist, gut in Mathe zu sein, sie aber andererseits glaubt, dass ihr keine guten Leistungen zugetraut werden und dass sie für das Fach nicht intelligent genug sei. Negative Auswirkungen für andere Schülerinnen und Schüler sind der aktuellen Studienlage nach jedoch nicht zu erwarten, sodass die Interventionen problemlos im Klassenverband durchgeführt werden können und auch sollten, um nicht durch Ungleichbehandlung ungewollt eine Stigmatisierung herbeizuführen.

Die Interventionen wurden bisher nur bei Jugendlichen ab der fünften Klasse und bei Erwachsenen eingesetzt. Wie die Strategien bei jüngeren Kindern im Vor- oder Grundschulalter wirken, ist noch nicht bekannt. Dysfunktionale Leistungsüberzeugungen können zwar bereits bei Sechsjährigen beobachtet werden (Bian/Leslie/Cimpian 2017), aber bislang fehlen Erfahrungen damit, wie jüngere Kinder die Materialien verstehen und ob sie über eine ausreichende Reflexionsfähigkeit verfügen.

2. Zielgerichtete Förderung

Die Interventionen verändern Überzeugungen und motivieren Schülerinnen und Schüler, ihre im Unterricht erworbenen Fähigkeiten zu zeigen und weiterzuentwi-

² Auf spezifische Fallstricke und Voraussetzungen wird in der Materialsammlung umfassend eingegangen.

ckeln. Hierfür bedarf es der Bereitschaft der Lehrkräfte, diesen Entwicklungsprozess zu unterstützen, einer leistungsförderlichen Lernumgebung (Dee 2015) sowie schulischer Ressourcen, die Förderung individualisiert auf die Schülerinnen und Schüler zuzuschneiden (vgl. Sherman et al. 2020). Motivierende Unterrichtsstrategien allein sind dagegen wenig hilfreich und können einen qualitativ hochwertigen Fachunterricht nicht ersetzen; vielmehr ergänzen sie ihn konstruktiv (vgl. Cohen et al. 2006).

3. Zeitpunkt der Durchführung

Es bietet sich an, die Interventionen nach einem Übergang bzw. früh im Schuljahr stattfinden zu lassen, die Werteaffirmation z. B. vor der ersten Klassenarbeit. Dies hat zwei Gründe: Erstens haben viele Schülerinnen und Schülern in neuen und unbekannteren Situationen, wie zu Beginn des neuen Schuljahres oder nach dem Übergang in eine neue Schule, Angst zu versagen (Critcher/Dunning/Armor 2010). Zweitens ist eine Langzeitwirkung besonders dann zu erwarten, wenn Weichen noch nicht gestellt und die Kinder für ihre Lehrerinnen und Lehrer noch ‚unbeschriebene Blätter‘ sind (Cook et al. 2011).



HINWEIS FÜR DIE SCHULPRAXIS

Bitte beachten Sie bei der Durchführung unbedingt die Checkliste der jeweiligen Interventionen.



LITERATUREMPFEHLUNGEN ZUR VERTIEFUNG

- Dweck, Carol/Walton, Gregory/Cohen, Geoffrey 2014: Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning, Stanford.
- Lokhande, Mohini/Grießig, Ritva 2021: Lernende stärken! Wie Lehrkräfte mit Weisen Interventionen wirken können. SVR-Studie 2021-1, Berlin.
- SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2017: Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können, Berlin.
- Walton, Gregory/Crum, Alia 2020: Handbook of Wise Interventions: How Social Psychology Can Help People Change, New York.
- Zugriff auf weitere themenspezifische Literatur unter www.wiseinterventions.org



3 | Diversitätsbewusstes Unterrichten: Bezüge zu Standards und Empfehlungen für die Lehrerbildung

Die im Motivationskoffer angebotenen Themenbereiche und Formate sind an die Standards und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zur Lehrerbildung angelehnt. Die Standards und Empfehlungen werden sowohl in der Ausbildung von Lehrkräften als auch in deren Weiterbildung berücksichtigt. Bekenntnis und gleichermaßen Ziel ist es dabei, u. a. einen „bestmöglichen Bildungserfolg für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, die soziale Zugehörigkeit und Teilhabe zu fördern und jedwede Diskriminierung zu vermeiden“ (KMK/HRK 2015: 2). Ausgewählte und zu stärkende Kompetenzbereiche der Lehrerbildung (KMK 2019; Abb. 3) werden in der Handreichung in Anlehnung an die Richtlinien der Kultusministerkonferenz (KMK 2019: 7–14) durch verschiedene Methoden erweitert und vertieft (s. Projektleitfaden Seite 28).

Die Kultusministerkonferenz und die Hochschulrektorenkonferenz konstatieren: „Diversität [...] ist Realität und Aufgabe jeder Schule.“ Lehrerinnen und Lehrer haben dabei die Aufgabe, „Vielfalt als Normalität und Stärke“ anzuerkennen und wertzuschätzen. In der Empfehlung appellieren sie daran, die „Inklusion von Menschen mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen und Bildungsbiografien in gemeinsamen Lernprozessen und Lernorten nicht [...] als weitere Belastung, sondern als Gewinn erfahrbar zu machen“ (KMK/HRK 2015: 2). Trotz unterschiedlicher Ausgangslagen in den einzelnen Bundesländern ist es nach Ansicht von KMK und HRK möglich, in den drei Phasen der Lehrkräftebildung die Querschnittsaufgaben für eine „Schule der Vielfalt“ flächendeckend umzusetzen. Lehrerinnen und Lehrer „sollen so aus-, fort- und weitergebildet werden, dass sie anschlussfähige [...] Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule entwickeln können.“ Diese Kompetenzen sollen im Studium konkretisiert und vertieft sowie in Praxisabschnitten analysiert, handlungsorientiert erprobt und reflektiert werden (KMK/HRK 2015: 2).

Abb. 3 Einordnung des Handbuchs in die Kompetenzbereiche der Lehrerbildung nach den Richtlinien der Kultusministerkonferenz



Kompetenz 5:

Lehrkräfte vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes und reflektiertes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.

Den Materialien des Handbuchs liegen Theorien zugrunde, die dem Ausgleich ungleicher Bildungschancen dienen. Dabei werden positive Leistungsüberzeugungen und die Lernmotivation gestärkt, indem die eigene Lehr- und Lernhaltung ebenso reflektiert wird wie die vorherrschenden Normen, z. B. die gelebte Fehlerkultur oder spezifische Feedbackstrategien. Damit bilden sie eine Grundlage für gerechte Bildungschancen (s. Kapitel 2).

Kompetenz 10:

Lehrkräfte verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe und entwickeln ihre Kompetenzen weiter.

Das Handbuch vermittelt motivationspsychologische Kompetenzen. Für die drei Phasen der Lehrerbildung werden spezifische Vorschläge gemacht, wie der Lernprozess gestaltet werden kann (s. Kapitel 4).

Kompetenz 2:

Lehrkräfte unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren alle Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.

Im Handbuch werden drei Unterrichtsinterventionen vermittelt, mit denen Lehrkräfte eine positive und motivationssteigernde Lernkultur in ihren Klassen gestalten können. Die Schülerinnen und Schüler lernen, negative Leistungsüberzeugungen zu verändern und Herausforderungen mit einer konstruktiven Haltung zu begegnen (s. Kapitel 6).

Kompetenz 11:

Lehrkräfte beteiligen sich an der Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Das Handbuch enthält Vorschläge, wie das Material zur Schul- und Unterrichtsentwicklung eingesetzt werden kann (s. Kapitel 5).

³ „Diese Beschreibung schließt Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention ein. Sie trägt zugleich dem Umstand Rechnung, dass die im bildungswissenschaftlichen Kompetenzbereich ‚Erziehen‘ zu berücksichtigende Unterschiedlichkeit sich nicht vor allem durch eine Behinderung begründet.“ (KMK 2019: 9)

Das Handbuch orientiert sich in seiner Anwendung ebenfalls an den didaktischen Prinzipien der Lehrkräftebildung. Diese Prinzipien lassen sich vier Hauptkategorien zuordnen, die untereinander starke Bezüge aufweisen (Strauch/Jütten/Mania 2009: 20).

Handlungsorientierung: Handlungsziele mit hohem Realitätsbezug, wie die Stärkung der Leistungsmotivation von Lernenden und diversitätsbewusstes Unterrichten, bilden den Ausgangspunkt des Handbuchs. Im Vordergrund stehen dabei der Anwendungsbezug und die Förderung der Handlungsfähigkeit in der schulalltäglichen Praxis. (Angehende) Lehrende sollen durch die Auseinandersetzung mit den Materialien, z. B. im Rahmen einer angemessenen didaktischen Vermittlung über die Fachgruppen- oder Seminarleitung, in die Lage versetzt werden, die Unterrichtsstrategien adäquat anzuwenden (s. Projektleitfaden Seite 28).

Eigenaktivität der Lernenden: Im Einklang mit der Annahme, dass die Kompetenzentwicklung in aktiven Übungssituationen gefördert wird und sich im Handeln zeigt, sind die Materialien des Handbuchs an der Schulpraxis der Lehrenden und Lernenden ausgerichtet und können im Unterricht eingesetzt werden. Dieser Ansatz grenzt sich bewusst von Formen der reinen Wissensvermittlung über theoretische Inhalte ab, da diese zu einer passiven Haltung sowohl der Lehrkraft als auch der Schülerinnen und Schüler führen können (s. Kapitel 6).

Subjektorientierung: Lerninhalte sollen vor dem Hintergrund der Handlungsabsichten und -probleme, z. B. der persönlichen Haltungen, Motive und Schwierigkeiten, sowie der Biografie der Lernenden, gewählt werden. Die in den Materialien enthaltenen Impulse zur Selbstreflexion (z. B. über die Dinge, die den Kindern und Jugendlichen individuell wichtig sind) bieten hierfür einen Ausgangspunkt (s. Kapitel 6).

Kompetenzorientierung: Um eine Defizitorientierung zu vermeiden, richten die bereitgestellten Materialien ihren Blick stets auf die Stärkung (vorhandener) Kompetenzen und Ressourcen. Diagnostische Methoden zur Erhebung und Fokussierung der Vorkenntnisse und informell erworbener Kompetenzen, wie z. B. im Kapitel „Weise Interventionen im Rahmen von schulischen Entwicklungsprozessen: qualitätsgesicherte Anwendung und Evaluation“ vorgeschlagen, rücken damit in den Fokus (s. Kapitel 5).

4 | Ausrichtung des Handbuchs: Anwendung in den drei Phasen der Lehrerbildung

Das Handbuch kann in allen drei Phasen der Lehrerbildung eingesetzt werden. Sowohl in als auch zwischen diesen Phasen sollten die Fachkräfte miteinander kooperieren, damit die Bildungsmaßnahmen ihre volle Wirkung entfalten können (Lipowsky/Rzejak 2012). Durch die Vernetzung der Fachkräfte und die Abstimmung der Lerninhalte in den verschiedenen Ausbildungsphasen werden Studierende, Lehrende, Referendarinnen und Referendare für einen optimalen Theorie-Praxis-Transfer vorbereitet. Dadurch können die Interventionen im Unterricht leichter umgesetzt werden.

Erste Phase der Lehrerbildung – Studium

Die erste Phase der Lehrerbildung – die universitäre Ausbildung – wird über die Zentren für Lehrerbildung an den jeweiligen Hochschulen organisiert. Handlungsbezogene Übungen und das Schulpraxissemester ermöglichen in dieser Phase einen frühzeitigen Einblick in schulische und bildungsbezogene Prozesse.

Die Zentren für Lehrerbildung treiben dabei auch die Vernetzung und Koordination zwischen der universitären Ausbildung und der zweiten Phase der Lehrerbildung, dem Vorbereitungsdienst, voran. Viele Hochschulen haben bereits Module zum Umgang mit Heterogenität in der Schule oder zu diversitätsbewusstem Unterrichten in ihrem Curriculum etabliert (vgl. Universität Bremen, Universität Hildesheim, Ruhr-Universität Bochum). Die Inhalte des Handbuchs können in diese Module integriert werden. Ziel ist es, die impliziten Auffassungen von (künftigen) Lehrenden greif- und reflektierbar zu machen sowie Handlungsmöglichkeiten zur Stärkung der Leistungsmotivation in heterogenen Schulklassen, z. B. im Rahmen des Praxissemesters, aufzuzeigen.

MATERIAL- UND LITERATUREMPFEHLUNGEN FÜR DIE ERSTE PHASE DER LEHRERBILDUNG:

- wissenschaftliche Grundlagen (z. B. Kapitel 2, Modul A.1, B.1, C.1)
- weiterführende Literatur (s. Projekt-Webseite: www.svr-migration.de/weise-interventionen)
- Selbstreflexion (z. B. S. 62, S. 82, S. 108)
- Anwendung in der Praxis (z. B. S. 77)



Zweite Phase der Lehrerbildung – Referendariat

In der zweiten Phase der Lehrerbildung sollen „LehramtsanwärterInnen Gelegenheit erhalten, eigenverantwortlich und praxisbezogen die für den Lehrerberuf notwendigen Kompetenzen bis zur Berufsfähigkeit zu entwickeln“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2017: 13). Der Erwerb von Erfahrungswissen soll theoretisch begleitet und reflektiert werden (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2017: 27; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2016: 2). Bekanntlich haben die Überzeugungen der Lehrkräfte zur Bedeutung ihres Unterrichtsfaches, aber auch des Lehrens und Lernens an sich unmittelbare Auswirkungen auf handlungsleitende Entscheidungen beim Unterrichten sowie im Umgang mit Schülerinnen und Schülern (Kunter/Klusmann/Baumert 2009). Daher ist es im Vorbereitungsdienst wichtig, dass sich die künftigen Lehrkräfte ihre eigenen Überzeugungen bewusst machen, um sie handhaben und verändern zu können (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2017: 28).

Der Vorbereitungsdienst ist in der Regel modular aufgebaut. In den Modulen sind verschiedene Handlungsfelder vertreten, die sich in der Regel wechselseitig bedingen, z. B. Unterrichten, Erziehen und Innovieren, Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen. Darüber hinaus existiert in Nordrhein-Westfalen die Leitlinie „Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen“, welche richtungsweisend über alle Handlungsfelder hinweg Beachtung finden soll (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2016: 2). Auch damit lassen sich die Inhalte des Handbuchs verknüpfen. Dazu können die Materialien begleitend eingeführt, erprobt und in den Seminaren diskutiert werden.



MATERIAL- UND LITERATUREMPFEHLUNGEN FÜR DIE ZWEITE PHASE DER LEHRERBILDUNG:

- wissenschaftliche Grundlagen (z. B. Kapitel 2, Modul A.1, B.1, C.1)
- weiterführende Literatur (s. Projekt-Webseite: www.svr-migration.de/weise-interventionen)
- Selbstreflexion (z. B. S. 62, S. 82, S. 108)
- Anwendung in der Praxis (z. B. S. 77, S. 98, S. 101)



Dritte Phase der Lehrerbildung – Weiterbildung

Die dritte Phase der Lehrerbildung dient der Erweiterung, Vertiefung und Überprüfung des eigenen Wissens sowie einem angemessenen Wissenschaftstransfer (KMK 2008: 3). Idealerweise sind Fort- und Weiterbildungen dabei auf die konkrete Situation der jeweiligen Schule abgestimmt und beziehen das gesamte Team ein. Sie sollten in die Gesamtstrategie der Schule eingebettet sein, die unter Federführung der Leitung entwickelt und umgesetzt wird (Westphal 2009). In dieser Phase wird die Lehrerbildung z.B. über die regionalen Schul- und Qualitätsentwicklungszentren, die schulpsychologischen Zentren der Bundesländer und freie Dozentinnen und Dozenten geleistet. In diesem Rahmen kann die Handreichung beispielsweise von einem Fachgruppenleiter der Schule genutzt werden, der die beteiligten Kollegen und Kolleginnen durch die Anwendung der Interventionen führt (s. Projektleitfaden Seite 28).

MATERIAL- UND LITERATUREMPFEHLUNGEN FÜR DIE DRITTE PHASE DER LEHRERBILDUNG:

- wissenschaftliche Grundlagen (z. B. Kapitel 2, Modul A.1, B.1, C.1)
- weiterführende Literatur (s. Projekt-Webseite: www.svr-migration.de/weise-interventionen)
- Selbstreflexion (Modul A.3, B.3, C.3)
- Anwendung in der Praxis (Modul A.2, B.2, C.2)





HINWEIS FÜR DIE SCHULPRAXIS

Exkurs – Einsatz des Handbuchs in der dritten Phase der Lehrerbildung: Leitfaden für Projektkoordinatorinnen und -koordinatoren

Um eine nachhaltige Implementierung des Handbuchs in Ihrer Schule zu ermöglichen, möchten wir Sie dazu anregen, die Materialien nach dem Konzept der Studiengruppen (study groups, vgl. Gersten et al. 2010) bzw. der erweiterten professionellen Lerngemeinschaften (vgl. Lipowsky/Rzejak 2012) umzusetzen. Ziel von Studiengruppen ist es, Lehrerinnen und Lehrer dabei zu unterstützen, neue und wissenschaftlich erprobte Unterrichtsmethoden ein- und durchzuführen (Gersten et al. 2010; Abb. 4). Studiengruppen treffen sich regelmäßig über einen zuvor festgelegten Zeitraum hinweg. Dies ermöglicht Ihnen und Ihrem Kollegium einen stetigen Austausch, die Reflexion und Verzahnung theoretischer Inhalte und praktischer Tätigkeit sowie einen nachhaltigen Wissenserwerb.

Abb. 4 Inhalte und Zweck von Studiengruppen



Quelle: SVR-Forschungsbereich/Ines Meyer 2020, in Anlehnung an Gersten et al. (2010)



Damit Sie in Ihrer Rolle als Fachgruppenkoordinator bzw. -koordinatorin oder als einführende Lehrkraft die Inhalte des Handbuchs leichter vermitteln können, möchten wir Ihnen einige Werkzeuge zur Verfügung stellen.

Bitte schauen Sie sich zunächst den exemplarischen Projektleitfaden (s. Projektleitfaden Seite 28) an. Er gibt einen Überblick, wie Sie sich die Interventionen in den schulinternen Studiengruppen selbstständig aneignen können. Dabei lassen sich sowohl die Materialien als auch die angegebenen Zeiträume an den Bedarf anpassen. Wir raten Ihnen jedoch, mindestens alle vier Wochen einen festen Termin einzuplanen, zu dem Sie die Materialien, deren Einsatz und Ihre Erfahrungen miteinander besprechen.

In einem **SMART-Zielschema** (s. SMART-Zielschema Seite 30) können Sie das gemeinsame Ziel der Arbeitsgruppe formulieren, fokussieren und im Nachhinein evaluieren. In dieser Handreichung haben wir zudem einige bewährte **Evaluationsmethoden** (s. Kapitel 5) zusammengestellt, mit denen Sie gemeinsam oder einzeln Ihren Arbeits- und Entwicklungsprozess dokumentieren, reflektieren und auswerten können. Ein dokumentiertes Prozessgeschehen gibt Ihnen die Möglichkeit, die Durchführung kritisch zu betrachten und bei Bedarf zu korrigieren. Darüber hinaus macht es sichtbar, welche Teilschritte bereits erledigt sind und welche noch anstehen.

WEITERE EMPFEHLUNGEN FÜR DEN GEBRAUCH DES HANDBUCHS IN DER DRITTEN PHASE DER LEHRERBILDUNG

- Anleitung durch Fachkoordinatorinnen und -koordinatoren oder eine Lehrkraft, die für die Implementierung neuer Konzepte zuständig ist
 - Reflexion der angewandten Interventionen
 - Evaluation der Maßnahmen im Hinblick auf den Gebrauch in der eigenen Schule
 - gemeinsame Reflexion der erreichten Ziele nach Abschluss der Maßnahme
 - frühzeitige Planung einer langfristigen Einbindung in den Schulalltag im Team
-





Erstellen eines Projektleitfadens

(Die Vorlage ist als adaptive Word-Datei auf der Projekt-Webseite verfügbar:
www.svr-migration.de/weise-interventionen)

Projektplan zum Vorhaben: Anwendung des Handbuchs „Weise Interventionen für einen diversitätsbewussten Unterricht“

koordiniert von:

weitere Beteiligte:

Ressourcen (nach Rücksprache mit Schulleitung):

Hinweis für Fachgruppenkoordinierende bzw. einführende Lehrpersonen:

Bitte lesen Sie vorab Kapitel 1 bis 4 und schauen Sie sich die Materialsammlung in dieser Handreichung und Online an.

Zeitraum	Datum	Inhalte	Aufgaben	didaktisches Prinzip	Kompetenzbereich (s. Kapitel 2)
Woche 1 bis 3		Vorstellung des Handbuchs	<ul style="list-style-type: none">• PowerPoint-Präsentation zur Einführung ansehen• Kapitel 2 lesen• Zeitplan besprechen• Klärung des Einsatzes der Evaluationsmethoden (Kapitel 5.1)		9, 11
Woche 4 bis 6		Kennenlernen der Werteaffirmation, Kennenlernen der wachstumsorientierten Grundhaltung	<ul style="list-style-type: none">• digitale Zusatzmaterialien, z. B. Power-Point-Präsentation zur Werteaffirmation und zur wachstumsorientierten Grundhaltung, zur Vertiefung nutzen• Werteaffirmation für Lehrkräfte anwenden (S. 62)• Arbeitsblatt zum Kennenlernen der eigenen Grundhaltung durchführen (S. 82)	<ul style="list-style-type: none">• Handlungsorientierung• Subjektorientierung	1, 4, 9, 10, 11
Woche 7 bis 8		Erfahrungsaustausch, Kennenlernen des Weisen Feedbacks	<ul style="list-style-type: none">• gemeinsame Reflexion der Erfahrungswerte• Kapitel B.1/C.1 zur wachstumsorientierten Grundhaltung und zum Weisen Feedback lesen• PowerPoint-Präsentation zum Weisen Feedback ansehen• Arbeitsblatt zum Kennenlernen der eigenen Fehlerkultur (S. 106) durchführen	<ul style="list-style-type: none">• Subjektorientierung• Handlungsorientierung	1, 2, 4, 5, 10



Zeitraum	Datum	Inhalte	Aufgaben	didaktisches Prinzip	Kompetenzbereich (s. Kapitel 2)
Woche 9 bis 11		Anwendung der Interventionen im Unterricht	<ul style="list-style-type: none">• Planung des Einsatzes von Intervention 1 (z. B. Werteaffirmation Modul A.2)• Absprache in Partnerarbeit (Team)• Reflexion im Team	<ul style="list-style-type: none">• Subjektorientierung• Kompetenzorientierung• Eigenaktivität des Lernenden	1, 2, 5, 10
Woche 12 bis 14		Anwendung der Interventionen im Unterricht und Reflexion der Anwendung	<ul style="list-style-type: none">• Planung des Einsatzes von Intervention 2 (z. B. Leitfaden zur wachstumsorientierten Grundhaltung S. 77)• Reflexion der Anwendung in der Gruppe	<ul style="list-style-type: none">• Subjektorientierung• Kompetenzorientierung• Eigenaktivität des Lernenden	1, 2, 5, 10
Woche 15 bis 17		Anwendung der Interventionen im Unterricht und Reflexion der Anwendung	<ul style="list-style-type: none">• Planung des Einsatzes von Intervention 3 (z. B. Einsatz des Weisen Feedbacks nach einer Klassenarbeit S. 103)• Reflexion der Anwendung in der Gruppe• Absprachen zum weiteren Verlauf	<ul style="list-style-type: none">• Subjektorientierung• Kompetenzorientierung• Eigenaktivität des Lernenden	1, 2, 5, 10
Woche 18 bis 21		abschließende Evaluation des Prozesses	<ul style="list-style-type: none">• Durchführung einer Evaluation (Kapitel 5.1)• Auswertung und Rücksprache in der Gruppe, ggf. unter Einbeziehung der Schulleitung• Rückblick und Ausblick		9, 10, 11

Quelle: SVR-Forschungsbereich 2020

Konkretisieren Sie die anwendungsbezogene Zielstellung mit Ihrer Arbeitsgruppe nach der SMART-Formel: Indem Sie in der Gruppe die Anwendungsziele der Materialien konkret formulieren, ermöglichen Sie den beteiligten Lehrkräften ein zielgerichtetes und passgenaues Vorgehen in einem klar umgrenzten Rahmen. Damit erleichtern Sie sich und der Arbeitsgruppe die gemeinsame Durchführung der Interventionen. Darüber hinaus können Sie Ihre Erkenntnisse auf den Zeitplan abgestimmt dokumentieren und so Ihre Beteiligung an der Schulentwicklung transparent machen.

Abb. 5 Exemplarische Darstellung von Zielen nach der SMART-Formel

S	M	A	R	T
Spezifisch	Messbar	Attraktiv	Realistisch	Terminiert
konkrete Vorstellung beschreiben (übergeordnet)	zeitlich festlegen	ansprechende Ziele mit denen sich alle identifizieren können	das Ziel muss erreichbar sein	Festlegung, bis wann das Ziel erfüllt sein muss

Ziel:

Wir als Fachgruppe Mathematik wenden die Interventionen und Übungen im beschriebenen Zeitplan während einer Dauer von 21 Wochen an, um unseren Schülerinnen und Schülern die Steigerung ihrer Leistungsmotivation zu ermöglichen; dafür geben wir uns in Partner- oder Gruppenarbeit zweimal wöchentlich gegenseitige Rückmeldung, evaluieren unseren persönlichen Lernfortschritt und das Projekt als Ganzes.

Quelle: SVR-Forschungsbereich/Ines Meyer 2020, in Anlehnung an Doran (1981)



5 | Weise Interventionen im Rahmen von schulischen Entwicklungsprozessen: qualitätsgesicherte Anwendung und Evaluation

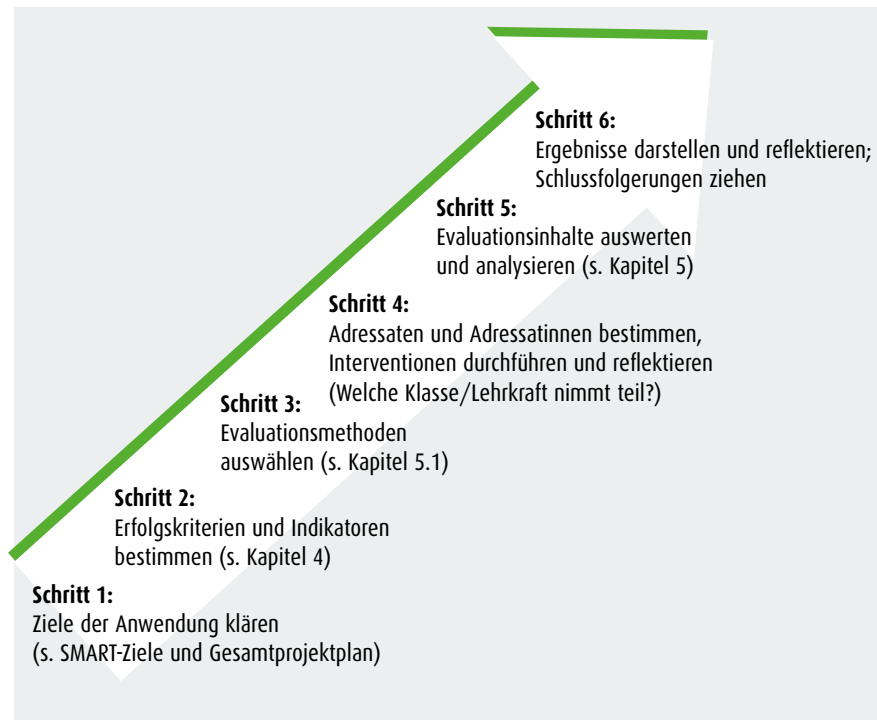
Organisationen wie die Schule verändern sich, wenn ihre Programme, Strukturen, Mitglieder oder Kulturen sich wandeln (Simon 2014: 71). Dies geschieht fortwährend. Zielgerichtete Veränderungen, z. B. im Hinblick auf eine diversitäts- und vielfaltsbewusste Schule in der Einwanderungsgesellschaft, erfordern koordiniertes Handeln und systematische Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse. Sie setzen die Beteiligung relevanter Akteure und Akteurinnen voraus, wie z. B. von Kultusverwaltungen, Schulämtern, Schulleiterinnen und -leitern, dem schulinternen Kollegium, Schülerinnen und Schülern sowie Ihren Eltern. Für die Qualitätssicherung bietet eine prozessbegleitende Evaluation die Möglichkeit, Problemlagen und den Bedarf zu erkennen, zu analysieren und Lösungen zu entwickeln.

5.1 Evaluationsmethoden

Im Folgenden werden Evaluationsmethoden vorgestellt, die sich für die Arbeit mit dem Motivationskoffer eignen. Möglich sind sowohl Fremd- als auch Selbstevaluationen, die projektbegleitend (formativ), summativ (abschließend), qualitativ oder quantitativ ausgestaltet sein können. Ihr Zweck besteht grundsätzlich darin, die Anwendbarkeit der Maßnahmen zu bewerten, ihre Wirksamkeit zu prüfen und sie gegebenenfalls anzupassen (Gollwitzer/Jäger 2014).

Die im Folgenden vorgestellten Evaluationsmethoden zielen nicht auf die Bewertung der Interventionen an sich, sind diese doch bereits in mehreren Studien validiert worden (z. B. BIM/SVR-Forschungsbereich 2017; Lokhande/Grießig 2021; Yeager/Walton/Cohen 2013; Seaton 2018). Vielmehr soll eine formative und summative qualitative Selbstevaluation stattfinden, die darauf abzielt, die Interventionen bestmöglich in den Schulalltag zu integrieren, Fallstricke zu identifizieren und Ressourcen zu heben. Ein solcher Evaluationsprozess besteht aus sechs Schritten.

Abb. 6 In sechs Schritten zur Implementierung des Handbuchs



Quelle: SVR-Forschungsbereich/Ines Meyer 2020, in Anlehnung an Gollwitzer/Jäger (2014); Gesellschaft für Bildung und Teilhabe (GesBiT 2016: 9)



HINWEIS FÜR DIE SCHULPRAXIS

Methoden der Selbstevaluation

Einfache Selbstevaluationen, wie Feedback- oder Blitzlichttrunden, gehören sicher bereits zu Ihrem Arbeitsalltag. Planen Sie Ihre Selbstevaluation im Projektverlauf gezielt an mehreren Stellen ein, z. B. nach dem Einsatz der Interventionen und in einer Gruppendiskussion. Das ist sinnvoll, um feststellen zu können, mit welchen Interventionen Sie bereits besonders gut arbeiten konnten und welche Ihnen, aus den unterschiedlichsten Gründen, noch Schwierigkeiten bereiten. Haben Sie keine Sorge, dass Ihnen die Evaluationen zu viel Zeit rauben – mit zunehmender Erfahrung werden sie Ihnen einfacher fallen. Im Folgenden finden Sie drei Methoden, die Sie zur Evaluation der Anwendung in Ihrer Schule nutzen können.

Empfehlungen für den Einsatz der Evaluationsmethoden

- Verteilen Sie die Zuständigkeiten für die Selbstevaluation auf mehrere Schultern in der Gruppe, z. B. Protokollant, Moderatorin und Zeitwächter.
- Wechseln Sie die Rollen in den einzelnen Evaluationsrunden.

Fragebogen zu der Intervention

(für alle Interventionen anwendbar)

Bitte bewerten Sie auf einer Skala von 1 bis 10 (1 = trifft überhaupt nicht zu bis 10 = trifft voll zu)

Ich habe die Intervention wie in der Anleitung beschrieben umgesetzt.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ich habe in Bezug auf das Thema einen Lernzuwachs erfahren.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ich habe Anregungen für die weitere Beschäftigung mit dem Thema erhalten.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ich habe motiviert gelernt.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ich habe neue Handlungsmöglichkeiten für meine Praxis erlernt.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Meine Schülerinnen und Schüler profitieren von der Intervention.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ich kann die Intervention problemlos im Unterricht anwenden.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Der Einsatz der Intervention ist mit meinen Ressourcen vereinbar.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ich nehme aus der Intervention mit, ...

Besonders gut hat mir gefallen, ...

An diesen Punkten sehe ich Verbesserungsbedarf:

Quelle: SVR-Forschungsbereich 2020, in Anlehnung an Gesellschaft für Bildung und Teilhabe (GesBiT 2016: 17)

Muster-Gesprächsleitfaden zur Evaluation der Interventionen des Handbuchs

(für die Arbeit mit einem Partner, einer Partnerin oder in der Gruppe geeignet)

Fokus Durchführung

An welcher Stelle sehen Sie inhaltliche Überschneidungen zu anderen Projekten Ihrer Schule?

Können Sie sich vorstellen, die Werteaffirmation regelmäßig zum Schuljahresanfang mit der fünften oder siebten Klasse durchzuführen? Können Sie sich vorstellen, die Interventionen mehrfach anzuwenden (gilt insbesondere für das Weisse Feedback und die wachstumsorientierte Grundhaltung)?

Beschreiben Sie exemplarisch, wie der langfristige Einsatz der Interventionen aussehen könnte.

Fokus Ressourcen

Konnten Sie die Interventionen mit den Ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen (wie Zeit oder Wissen) durchführen? Welche weiteren Ressourcen benötigen Sie? Welche Ressourcen haben Sie durch den Einsatz der Interventionen gewonnen?

Vergleichen Sie Aufwand und Ertrag.

Fokus Zielgruppe

Beschreiben Sie die Wirkung der Interventionen auf die Schülerinnen und die Schüler sowie die beteiligten Lehrkräfte. Hatten Sie den Eindruck, die Schülerinnen und Schüler mit den Interventionen erreichen zu können? Wie haben diese auf die Anwendung des Weissen Feedbacks und der wachstumsorientierten Grundhaltung reagiert? Welche Diskussionen sind durch die Auseinandersetzung mit den Materialien im Kollegium angeregt worden?

Diskutieren Sie Ihre Erfahrungen mit dem Einsatz der Interventionen.

Fokus Ideen und Anregungen

Welche Inhalte konnten oder wollten Sie nicht anwenden? Aus welchen Gründen? Welche Themenbereiche möchten Sie vertiefen? An welcher Stelle sehen Sie in der gemeinsamen Arbeit mit den Kolleginnen und Kollegen Veränderungsbedarf?

Beschreiben und diskutieren Sie, welche Vorgehensweise und Schritte dazu nötig sind.

Quelle: SVR-Forschungsbereich 2020, in Anlehnung an Gesellschaft für Bildung und Teilhabe (GesBiT 2016: 20)

Ampel-Evaluation nach vollständiger Durchführung der Interventionen

(unter Einbeziehung aller beteiligten Lehrkräfte und ggf. der Schulleitung)

Durchführung einer Ampel-Evaluation im Team

Mit diesem Verfahren können Sie die Einschätzungen zur Projektumsetzung, zu den erzielten Veränderungen und Erkenntnissen darstellen. Material: großformatiges Papier (zur Visualisierung der Thesen); Klebepunkte oder (Moderations-)Karten in den Farben grün, gelb und rot

Ablauf:

- 1 **Zielbereich der Evaluation festlegen** – im Fall des Handbuchs empfehlen wir als Zielbereich: „Gelingensbedingungen und Fallstricke der Implementierung identifizieren sowie benötigte Ressourcen erkennen und gemeinsam heben“
- 2 **Legen Sie nun die Kriterien fest, die Sie bewerten wollen** – dazu empfiehlt es sich, mindestens vier bis fünf positive Aussagen zu formulieren, die im Team auf Zustimmung oder Ablehnung stoßen können, z. B.:
 - Die Durchführung der Interventionen hat problemlos funktioniert.
 - Wir haben uns in der Umsetzung kompetent gefühlt.
 - Wir haben die Schülerinnen und Schüler mit den Interventionen erreicht.
 - Wir haben durch die Auseinandersetzung mit den Materialien Wissen hinzuge-wonnen.
- 3 **Die erarbeiteten Statements visualisieren und wie folgt spontan bewerten, sodass sich ein Stimmungsbild ergibt** – z. B. auf einem Flipchart oder an einer Pinnwand: grüne Karte oder grüner Klebepunkt bedeutet volle Zustimmung zur These, gelb die Zustimmung mit Einschränkungen, rot die Ablehnung. Gehen Sie zunächst alle Thesen ohne Diskussion durch und halten Sie die abgegebenen Bewertungen fest.
- 4 **Sehen Sie sich nach der Bewertung aller Aussagen die Ergebnisse an und analysieren Sie diese gemeinsam** – Was funktioniert gut (grün)? Was funktioniert, könnte jedoch verbessert werden (gelb)? Wo sehen Sie Schwierigkeiten in der Umsetzung (rot)? Aufschlussreich ist auch die Analyse übereinstimmender bzw. abweichender Einschätzungen. Welche Aussagen wurden einheitlich bewertet? Wo gibt das Team unterschiedliche Bewertungen ab?
- 5 **Ziehen Sie Schlussfolgerungen aus Ihren Analysen** – Worin besteht nach den Ergebnissen der Ampel-Evaluation Handlungsbedarf? Was soll wer mit wem bis wann erledigen, um die Zustimmung zu den derzeit mit gelb oder rot bewerteten Aussagen zu erhöhen?
- 6 **Wiederholen Sie die Evaluation nach einer selbst festgelegten Zeit** – dokumentieren Sie den Entwicklungsverlauf und gleichen Sie den Zustimmungsgang zwischen den Evaluationen ab.

Quelle: SVR-Forschungsbereich 2020, in Anlehnung an Gesellschaft für Bildung und Teilhabe (GesBIT 2016: 11)

5.2 Die Interventionen als Teil schulischer Entwicklungsprozesse

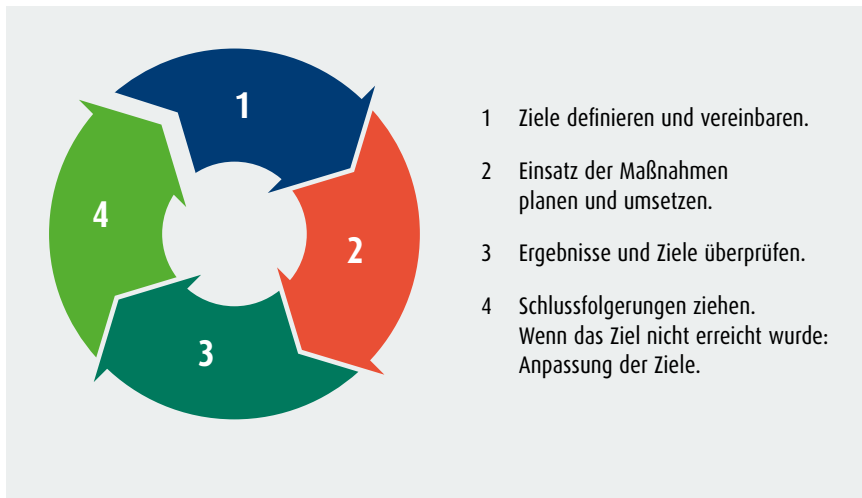
Neben der Frage, wie die Interventionen gut in den Unterricht integriert werden können, um ihre Passung und Wirksamkeit zu gewährleisten (s. Kapitel 5.1), können die Interventionen auch einen Beitrag für weitere Schulentwicklungsprozesse leisten.

Wie 1997 durch die Kultusministerkonferenz festgelegt, ist die adäquate Qualitätssicherung dabei ein wichtiges Ziel der Schulentwicklung in Deutschland (KMK 1997). Demnach fördert die institutionelle Verankerung der Qualitätssicherung auch die systematische Unterrichtsentwicklung. Das Handbuch bietet zunächst die Chance, schulische Entwicklungsprozesse im Rahmen von diversitäts- und vielfaltsbewusstem Unterricht anzustoßen, bereits laufende Prozesse zu vertiefen oder nachhaltig zu verankern.

Qualitätsentwicklung geht allerdings weit über die erfolgreiche Implementierung einzelner Projekte oder Module hinaus. Als prozesshaftes Geschehen erfordert sie ein handlungsfähiges Leitungs- und Schulteam und die Unterstützung der gesamten Schulgemeinschaft. Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern sollten daher in diesen Prozess einbezogen werden, z. B. über Konferenzen, öffentliche Ergebnispräsentationen oder Informationen in Eltern- oder Schülerbriefen. Der Prozess der Schulentwicklung insgesamt lässt sich weder zeitlich begrenzen, noch besteht er nur aus einem einzigen Projekt. Mit Blick auf die Sicherung der Qualität und die Umsetzung der anberaumten Ziele lassen sich vier Schritte eines kontinuierlichen Qualitätssicherungsprozesses definieren (Abb. 7). Erstens legt das Team, das den schulischen Entwicklungsprozess koordiniert, die konkreten Ziele fest. Idealerweise werden sie vorab über eine Bedarfserhebung mit der Schulgemeinschaft abgestimmt (Arbeitsblatt 5) und anschließend eindeutig definiert, z. B. nach der SMART-Formel (Abb. 5). Stehen die Ziele fest, können zweitens spezifische Maßnahmen eruiert, geplant und umgesetzt werden. Auch für die Einzelmaßnahmen sollten die Ziele ausformuliert und je ein Ansprechpartner oder eine Ansprechpartnerin festgelegt werden (Abb. 6). Es ist sinnvoll, die Durchführung der Maßnahme fortlaufend zu dokumentieren und ihre Evaluation bereits in diesem Teilschritt zu planen und ggf. zu beginnen (s. Kapitel 5.1). Nach Abschluss der Maßnahmen wird drittens das Ergebnis und die Erreichung der Ziele geprüft. Dazu können die zuvor dokumentierten Verläufe und Evaluationen genutzt werden. Dieser Abgleich stellt viertens eine Möglichkeit dar, begründete Entscheidungen für oder gegen die Weiterführung einer Maßnahme zu treffen oder weitere Maßnahmen zur Erreichung der Ziele einzuführen.

Zudem hat jede Schule individuelle Voraussetzungen und ihren eigenen Bedarf. Diese sind bei der Betrachtung von Entwicklungsprozessen jeweils zu beachten. Nach Simon (2014) lassen sie sich in drei Dimensionen unterteilen: in die sachliche, die soziale und die zeitliche Dimension (s. Arbeitsblatt 5 Seite 38).

Abb. 7 Schritte des Qualitätssicherungsprozesses



SVR-Forschungsbereich/Ines Meyer 2020, in Anlehnung an Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2015)

Die drei Dimensionen systemischer Schulentwicklung und der Einsatz des Handbuchs im Rahmen der Schulentwicklung

Die sachliche Dimension

Alle notwendigen Informationen über die grundlegenden Theorien und Inhalte des Handbuchs sind in Kapitel 2 und im Kapitel „Grundlagen“ der einzelnen Module sowie über digitale Materialien bereitgestellt. Lesen Sie diese Informationen und besprechen Sie die folgenden erkenntnis- und handlungsleitenden Fragen für den Einsatz des Handbuchs im Rahmen eines systemischen Entwicklungsprozesses:

- Wo stehe ich/stehen wir derzeit in Bezug auf das Thema diversitäts- und vielfaltsbewusstes Unterrichten? Welche (negativen, neutralen, positiven) Aspekte verbinde ich/verbinden wir mit dem Thema?
- Welche schulischen Umsetzungsmöglichkeiten gibt es für die Implementierung des Handbuchs? Was kann ich/können wir zur Umsetzung beitragen?
- Was bedeuten Stereotype und dysfunktionale Überzeugungen für den Schulkontext?

Die soziale Dimension

Das Handbuch bietet die Möglichkeit, sich sowohl im Kollegium als auch mit den Schülerinnen und Schülern über die sozialen Gegebenheiten und die Wertschätzung von Vielfalt und den dazu notwendigen Strukturen auszutauschen. Folgende Fragen bieten hierfür einen Anreiz:

- Welchen Wert besitzt Vielfalt an unserer Schule? Wie gehe ich/gehen wir mit dem Thema um?
- Inwiefern zeige ich/zeigen wir Wertschätzung von Vielfalt im sozialen und kollegialen Miteinander?
- Kann das Handbuch unterstützend auf die Teilhabemöglichkeiten in der Schule wirken? Auf Klassenebene? In der Teamarbeit?

Die zeitliche Dimension

In dieser Dimension findet die zukunftsorientierte Auseinandersetzung mit Themen, Methoden und den eigenen Befindlichkeiten statt. Hilfreich kann es dabei sein, individuelle, soziale und systemische Ressourcen in der Schule auszubauen und bereitzustellen (Erbring 2014). Dabei können folgenden Fragen zielführend sein:

- Was ist unsere Zukunftsvision von diversitäts- und vorurteilsbewusster Schule?
- Was stärkt mich/uns im Erarbeitungsprozess der im Motivationskoffer vorgestellten Kompetenzen? Was sind dabei meine/unsere Ressourcen? Welche sind meine/unsere Belastungen?
- Worauf muss ich/müssen wir in der Prozessgestaltung besonderes Augenmerk legen?

Quelle: SVR-Forschungsbereich 2020, in Anlehnung an Simon (2014); Erbring (2014)



LITERATUREMPFEHLUNGEN ZUR VERTIEFUNG

- Ditton, Hartmut 2016: Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungsbereich, in: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden, 1–21.
- Holzbrecher, Alfred 2011: Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe, Schwalbach am Taunus.
- Holzbrecher, Alfred/Over, Ulf 2015: Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung, Weinheim/Basel.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Gruhn, Mirja/Wojciechowicz, Anna A. 2011: Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen, Münster et al.



6 | Materialien zur Förderung der Leistungsmotivation

Die folgenden Module sollen Fachkoordinatorinnen und -koordinatoren und (angehenden) Lehrkräften die Möglichkeit geben, die drei Interventionen

- **Werteaffirmation (Modul A)**,
- **Wachstumsorientierung (Modul B)** und
- **Weises Feedback (Modul C)**

im Unterricht einzusetzen, zu reflektieren und als festen Bestandteil der pädagogischen und diversitätsbewussten Arbeit im Schulalltag zu implementieren. Das Handbuch unterbreitet somit ein Angebot, das die Theorien und praktischen Implikationen der Interventionen vorstellt und den Transfer in die Schulpraxis erleichtert. Alle drei Module sind folgendermaßen strukturiert:

1. Grundlagen

Die vorgestellten Unterrichtsstrategien, deren Wirksamkeit empirisch nachgewiesen ist, basieren auf sozialpsychologischen Theorien. Die Grundlagen-Kapitel (s. Kapitel A.1, B.1, C.1) bieten die Möglichkeit, die konzeptionellen Hintergründe der jeweiligen Intervention kennenzulernen und ihre Wirkungsweise zu verstehen. Praktische Beispiele machen diesen Teil anschaulich. Darüber hinaus stehen digitale Tools zur Einführung in den Themenbereich zur Verfügung.

2. Interventionsmaterialien

Anschließend werden die Interventionsmaterialien vorgestellt, z.B. Comics zur Werteaffirmation, Übungen und Arbeitsblätter für Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte. Zu jeder Intervention finden sich Anleitungen oder Checklisten. Diese sind unbedingt zu nutzen, um unerwünschte Nebenwirkungen zu vermeiden.

3. Impulse zur Selbstreflexion und Schulung

Im dritten Abschnitt bieten ausgewählte Impulse (z. B. das Durchführen einer Werteaffirmation für Lehrende, die Arbeit mit Fallbeispielen und persönlichen Einstellungen) die Möglichkeit, sich weiterführend mit den Inhalten der Theorien zu beschäftigen. Dozentinnen bzw. Dozenten in der Lehrerbildung können diese Impulse für die Vermittlung der Inhalte nutzen. Die vorgeschlagenen Übungen können in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden und halten theoretische, praktische und reflexive Aufgabenstellungen bereit.

4. Zusatzmaterialien online

Die Zusatzmaterialien bieten die Möglichkeit, die Grundlagen und Interventionen der drei Module über digitale Medien kennenzulernen.

Materialien zur Förderung der Leistungsmotivation

A





MODUL A

Werteaffirmation

Aufbau der Materialsammlung

A.1 | Grundlagen

Selbstbestätigungstheorie: Menschen streben danach, als ausreichend gut wahrgenommen zu werden — **Seite 45**
Wirkmechanismus der Werteaffirmation — **Seite 47**
Beispiele aus Aufsätzen von Schülerinnen und Schülern der fünften und siebten Klasse — **Seite 49**

A.2 | Interventionsmaterialien

Checkliste zum Einsatz des Comics — **Seite 50**
Arbeitsblatt zum Schuljahresanfang: „Naris Mission“ — **Seite 52**
Arbeitsblatt zu Beginn des neuen Halbjahres: „Nilus Reise“ — **Seite 56**
Anleitung zur Durchführung des Comics vor einer Klassenarbeit — **Seite 60**

A.3 | Impulse zur Selbstreflexion und Schulung

Werteaffirmation für Lehrkräfte — **Seite 62**

A.4 | Zusatzmaterialien online

Druckvorlagen der Arbeitsblätter „Naris Mission“ und „Nilus Reise“, Zeichenvorlage
Weitere Zusatzmaterialien online

A

MODUL A **Werteaffirmation**

Das Wichtigste in Kürze

Manche Schülerinnen und Schüler glauben, dass ihnen keine guten Leistungen zugetraut werden. Diese Überzeugung führt dazu, dass sie vor Leistungssituationen (z. B. einer Klassenarbeit oder einem Referat) in Stress geraten und sich nicht gut auf die Aufgabe selbst konzentrieren können.

Mit der Werteaffirmation können Lehrkräfte vor belastenden Leistungssituationen jede Schülerin und jeden Schüler ihrer Klasse darin unterstützen, persönliche Ressourcen nachhaltig zu aktivieren. Das spielerisch gestaltete Arbeitsblatt (ca. 25 Minuten Dauer) wird einmalig zu Beginn eines Schuljahres in den Unterricht eingebracht (z. B. vor der ersten Klassenarbeit) und von den Schülerinnen und Schülern erfahrungsgemäß gerne angenommen. Die Leistungen verbessern sich bei richtiger Anwendung nachweislich.

A.1 | Grundlagen

Musik ist mir wichtig, weil ich gerne tanze. Durch das Tanzen bin ich ruhiger und bin nicht so aufgedreht. Mit Tanzen drücke ich meine Gefühle aus. Ich schreibe auch selbst Lieder. Ich könnte ohne Musik nicht leben, schreibt eine Berliner Siebtklässlerin in ihrem Aufsatz zur Werteaffirmation. Bei einem Schüler der 5. Klasse aus Nordrhein-Westfalen ist zu lesen: *Meine Familie ist mir sehr sehr sehr wichtig, z.B. wenn mich etwas bedrückt oder wenn ich ganz doller Streit habe, kann ich ihnen einfach alles sagen.*⁴ Inzwischen haben viele wissenschaftliche Studien bestätigt (z.B. Cohen et al. 2006; 2009; Sherman et al. 2013; Hanselman et al. 2017; Miyake et al. 2010; BIM/SVR-Forschungsbereich 2017), dass Schülerinnen und Schüler bessere Leistungen erbringen, wenn sie sich vor Leistungssituationen mit Themen auseinandersetzen, die ihnen persönlich wichtig sind. Insbesondere leistungsschwache und sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche profitieren von der Intervention, sofern hinderliche Überzeugungen der Grund für ihr zuvor schlechtes Abschneiden waren.

In den folgenden Abschnitten führen wir Sie in die Wirkungsweise der Werteaffirmation ein und erklären die ihr zugrundeliegende Selbstbestätigungstheorie. Sie erfahren, wie Sie die Intervention im Unterricht durchführen können und was Sie dabei beachten müssen, denn: Die Werteaffirmation ist zwar leicht durchzuführen, aber dennoch voraussetzungsvoll. Für die eigene Vertiefung und die Vermittlung in Fortbildungen steht zudem umfangreiches Zusatzmaterial zur Verfügung.

Selbstbestätigungstheorie: Menschen streben danach, als ausreichend gut wahrgenommen zu werden

Grundidee: Die Selbstbestätigungstheorie (engl. "Self-Affirmation Theory") wurde 1988 durch den Psychologen Claude Steele von der Universität Stanford eingeführt. Ihr Kerngedanke ist, dass jeder Mensch ein fundamentales Bedürfnis nach Selbstwert und Integrität hat und daher vor sich und anderen, die ihm wichtig sind, als „gut genug“ angesehen werden und eine gute, an die Gesellschaft angepasste Person sein möchte.

⁴ Die Aufsätze entstammen den beiden Studien, die der SVR-Forschungsbereich (2017; Lokhande/Grießig 2021) zur Anwendung und Erprobung der Selbstbestätigungsintervention in deutschen Schulen durchgeführt hat.



Ungünstiger Umgang mit selbstwertbedrohlichen Situationen: Menschen wollen ihr positives Selbstbild unbedingt erhalten, auch, um Situationen im Alltag besser meistern zu können. Wird ihr Selbstbild infrage gestellt, streben Menschen danach, ihre Integrität wiederzuerlangen, sich also selbst zu bestätigen. Im Schulkontext tritt dieser Fall beispielsweise ein, wenn eine Schülerin, die gern gut in Sport sein möchte, schlechte Noten in diesem Fach erhält. Eine ihrer Optionen zur Stabilisierung des Selbstbildes ist, die negative Bewertung auf externe Faktoren zu schieben – der Lehrer war zu streng oder ungerecht, es gab nicht ausreichend Zeit zur Vorbereitung, die Mitschülerinnen und Mitschüler waren noch schlechter. Solche Rechtfertigungen tragen zwar dazu bei, das Selbstbild kurzfristig geradezurücken, nicht aber langfristig, denn sie verhindern die Übernahme von Verantwortung für das eigene Verhalten und das Erlernen erfolgversprechenderer Handlungsoptionen. In unserem Beispiel entgeht der Schülerin eventuell die Einsicht, dass sich die Bewertung bei intensiverem Training verbessern würde.

Günstiger Umgang mit selbstwertbedrohlichen Situationen: Die Selbstbestätigungstheorie nimmt an, dass sich Menschen das Bedürfnis, „gut genug“ zu sein, auch anders als im oben geschilderten Fall erfüllen können, nämlich indem sie sich andere Facetten ihres Selbst bewusst machen. Zwar hat die Schülerin im Sportunterricht schlechte Leistungen erbracht, doch sie weiß, dass sie von ihrer Familie geschätzt wird und dass Mathematik zu ihren Stärken zählt. Dadurch, dass die Fähigkeiten in einer anderen Dimension bestätigt werden, ist das Selbstwertgefühl der Person nicht in Gefahr (Sherman/Cohen 2006). Die Selbstbestätigungstheorie ist demnach eine Theorie über ein Verhalten, das den Menschen erlaubt, bedrohliche Informationen von außen zu akzeptieren und eine positive Selbstbetrachtung zu unterstützen (Toma 2010).

In der Schule erleben Lehrkräfte immer wieder, dass einige Schülerinnen und Schüler in Klassenarbeiten quasi blockiert sind. Sie haben unter Umständen die Erfahrung gemacht, dass ihnen gute Leistungen nicht zugetraut werden. Manche von ihnen gehen im Zuge dessen auch selbst davon aus, dass sie die Anforderungen nicht erfüllen können – sie haben ein negatives Selbstkonzept. Wenn ihnen das Fach wichtig ist, fühlen sie sich in Klassenarbeiten unter Druck zu beweisen, dass sie die Leistung trotz der geringen Erwartungen in sie erbringen können. Der auf den Stress ausgerichtete und dadurch verminderte Aufmerksamkeitsfokus für die Lösung der Aufgabe führt dazu, dass die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses nicht genügt, wodurch das Ergebnis schlechter ausfällt, als es sein könnte (psychologische oder stereotype Bedrohung; engl. „stereotype threat“; vgl. Cohen/Sherman 2014; Steele/Aronson 1995; für eine detailliertere Ausführung s. Kapitel 2).

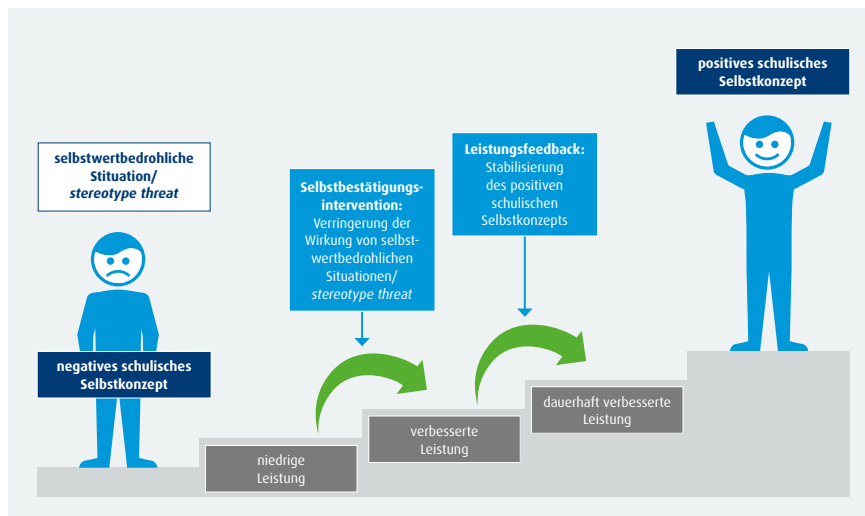
Damit Schülerinnen und Schüler den Umgang mit solchen selbstwertbedrohenden Situationen erlernen können, hat der Psychologe Geoffrey Cohen (Cohen et al. 2006) ein Arbeitsblatt entwickelt. Es unterstützt die Lernenden dabei, ein Selbstbild zu formen, nach dem sie „ausreichend gut“ sind – was wiederum erlaubt, besser mit Misserfolgen umzugehen und Potenziale freizusetzen. In diesem Arbeitsblatt setzen sich die Jugendlichen damit auseinander, was ihnen wichtig ist.

WIRKMECHANISMUS DER WERTEAFFIRMATION

Indem sich die Schülerinnen und Schüler in der Prüfungssituation andere, positiv konnotierte Facetten ihres Selbst bewusst machen (z. B. „Ich habe Freunde“, „Bei Musik kann ich mich entspannen“), können sie ihre Aufmerksamkeit weg vom Stressor und hin zur Aufgabe selbst lenken (Schmeichel/Vohs 2009). Die Bedeutung der zuvor als bedrohlich empfundenen Situation wird relativiert, indem sie in einen übergeordneten Gesamtkontext eingeordnet wird (Silverman/Cohen 2014). Unter diesen Umständen sinkt das Stressniveau (Sherman et al. 2013), das Arbeitsgedächtnis wird freier und der Schüler oder die Schülerin kann sich auf die Aufgaben der Klassenarbeit selbst konzentrieren (Hanselman et al. 2017). Damit steigt die Wahrscheinlichkeit, erfolgreich zu sein und so das eigene Selbstkonzept im Schulfach zu verbessern. Auch langfristig zeigt diese einmalige Intervention Effekte: Denn schon ein einziger Erfolg motiviert die Lernenden, sich nach der Klassenarbeit mehr anzustrengen, was zur nachhaltigen Verbesserung der Leistungen im Fach beiträgt (Abb. 8; s. Kapitel 2).



Abb. 8 Wirkmechanismus der Selbstbestätigungsintervention auf die Leistung



Quelle: SVR-Forschungsbereich/Ellen Stockmar 2020

Die Werteaffirmation: „Naris Mission“

Es gibt eine Vielzahl an Methoden, mit denen Menschen dazu ermutigt werden können, ihr Selbstwertgefühl zu stärken und zu der Überzeugung zu gelangen, „gut genug“ zu sein. In der Schulpraxis hat sich die Werteaffirmation bewährt (z. B. Cohen et al. 2006; Sherman et al. 2013; BIM/SVR-Forschungsbereich 2017). Darin werden Schülerinnen und Schüler gefragt, was ihnen wichtig ist (z. B. Sport, Familie und Freunde). Danach setzen sie sich in einem Kurzaufsatz mit den von ihnen gewählten Dingen auseinander.

Der SVR-Forschungsbereich hat zwei Arbeitsblätter in Form interaktiver Comics entwickelt, mit denen diese Übung im Unterricht spielerisch umgesetzt werden kann (s. Projekt-Webseite). Arbeitsblatt I „Naris Mission“ bietet sich zu Beginn eines Schuljahres an, während Arbeitsblatt II „Nilus Reise“ als Fortsetzung konzipiert ist und sich zur Vertiefung eignet (z. B. zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres).



DIE ARBEITSBLÄTTER BESTEHEN AUS JE DREI TEILEN

1. Die Schülerinnen und Schüler werden zunächst gebeten, aus einer Liste zwei Dinge auszuwählen, die ihnen besonders wichtig sind.
2. Im nächsten Zwischenschritt sollen sie Begriffe notieren, die sie mit diesen Dingen assoziieren. Damit soll es den Schülerinnen und Schülern leichter gemacht werden, einen Aufsatz zu schreiben. Dieser Schritt dient der vertieften inhaltlichen Auseinandersetzung mit den als besonders wichtig erachteten Dingen und ist für die Reflexion entscheidend. Danach schreiben die Schülerinnen und Schüler einen kurzen Aufsatz, in dem sie begründen, warum ihnen die angegebenen Dinge etwas bedeuten. Weder spielt es eine Rolle, welche Sprache sie verwenden, noch ob der Aufsatz fehlerhaft ist.
3. In einem dritten Schritt werden den Schülerinnen und Schülern fünf Fragen vorgelegt, die sie mit „ja“ oder „nein“ beantworten sollen. Diese Fragen sollten keinesfalls ausgelassen werden, denn sie dienen der emotionalen Vertiefung der positiven Erlebenszustände, wie z. B. „Zufriedenheit“, „Geborgenheit“ oder „Selbstwirksamkeit“, die entweder schon abrufbar waren oder erst durch die Auseinandersetzung mit den persönlichen Werten entstanden sind.

Beispiele aus Aufsätzen von Schülerinnen und Schülern der fünften und siebten Klasse⁵

Ich mag es zu helfen weil manche daraus lernen und dann irgendwann werden alle in Frieden leben. Man hilft den Menschen, in den man ihnen z. B. eine Freude macht oder auch, sie zum Lachen bringt.

(Schülerin, 5. Klasse Gesamtschule)

Meine Familie und meine Freunde bedeuten mir alles. Denn sie unterstützen mich bei allem und sind da wenn ich sie brauche. Das Wort „Familie“ ist praktisch mein halbes Leben, da ich ihnen so vieles zu verdanken habe. Meine Freunde sind die andere Hälfte meines Lebens, da sie mich stark machen und mich wieder hochziehen, wenn ich ganz unten bin. Freunde sind sooooo wichtig, weil man sie einfach fürs Leben braucht. Sie sind mir so bedeutungsvoll, weil ich mit ihnen über alles lachen kann und sie so gut immer Zeit für mich haben.

(Schülerin, 5. Klasse Gesamtschule)

Ich mag Handwerk weil [es] mir Spaß macht Sachen zu bauen und zu reparieren. Ich mag malen weil ich mich mit malen besser konzentrieren kann.

(Schüler, 7. Klasse Gesamtschule)

Mir ist frei sein so wichtig, weil man selber nachdenken muss und es sehr Spaß macht da und man möchte frei sein und sich nicht eingeengt fühlen dann macht [es] auch kein Spaß mehr.

(Schüler, 5. Klasse Hauptschule)

Mein Glaube ist mir wichtig weil es mir Kraft gibt weil immer wenn ich Adhān (Gottesruf) höre geht [es] mir besser.

(Schülerin, 7. Klasse Gesamtschule)

Menschen sind sehr nett und hilfsbereit. Sie teilen immer und sie sind nicht ungerrecht. Sie helfen [w]o man kann und weil sie mir helfen möchte ich ihnen helfen ich helfe auch wo ich kann. Die Familie macht vieles für mich ich weiß nicht alles was sie machen z. B. wegen der Sparkasse, wegen den Schulden und so mehr. Meine Familie kocht für mich kauft Sachen für mich und verzichtet wegen mir. Deswegen möchte ich vielen Menschen auch helfen.

(Schülerin, 5. Klasse Gymnasium)

⁵ Die Zitate sind im Original wiedergegeben. Fehler in der Interpunktion und der Rechtschreibung wurden nur dann korrigiert, wenn dies dem Verständnis dient.

A.2 | Interventionsmaterialien



CHECKLISTE ZUM EINSATZ DES COMICS

Die Werteaffirmation ist einfach umzusetzen und macht den Schülerinnen und Schülern meist viel Spaß. Die Wirkung ist allerdings von mehreren Voraussetzungen abhängig. Damit Sie Ihr Ziel erreichen, möchten wir Ihre Aufmerksamkeit auf folgende Umsetzungshinweise lenken. **Weitere allgemeine Hinweise zu den Voraussetzungen der Wirksamkeit Weiser Interventionen finden Sie zudem hier** (s. „Drei Z“ Seite 17).

- 1. Führen Sie die Werteaffirmation direkt vor einer herausfordernden Klassenarbeit oder einer anderen Leistungssituation durch.** Dies ist notwendig, denn erst durch die unmittelbar anschließende „Bewährungsprobe“ entfaltet sich ihre Wirkung. Erst dann machen die Schülerinnen und Schüler die Erfahrung, dass sie den Test in einem kognitiv entspannten Zustand besser bewältigen können.
- 2. Es genügt, die Intervention einmal durchzuführen** (Arbeitsblatt „Naris Mission“). Bewährt hat sich die erste Klassenarbeit im neuen Schuljahr oder nach einem Übergang. Auch damit erreichen Sie bereits eine nachhaltige Wirkung (s. Kapitel 2). Wenn Sie die Wirkung noch einmal verstärken wollen, wiederholen Sie die Intervention z. B. ein halbes Jahr später (Arbeitsblatt „Nilus Reise“).
- 3. Führen Sie die Werteaffirmation immer mit der gesamten Klasse durch** und nicht nur mit ausgewählten Schülerinnen und Schülern. So können Sie vermeiden, dass es zu einer Stigmatisierung kommt.
- 4. Geben Sie den Schülerinnen und Schülern das Gefühl, dass Sie und die Schule an ihnen interessiert sind** (s. Kapitel 2). Teilen Sie die Arbeitsblätter mit dem Hinweis aus, dass die Schule mehr über ihre Schülerinnen und Schüler erfahren möchte.
- 5. Gehen Sie sensibel mit den Aufsätzen um.** Darin berichten die Schülerinnen und Schüler häufig von privaten Dingen. Einigen ist es unangenehm, dass das Geschriebene von anderen gelesen wird, andere wünschen sich dies sogar und hoffen, dass die Lehrkräfte ein umfangreicheres Bild von ihnen erhalten. Wir schlagen daher vor, dass Sie den Schülerinnen und Schülern freistellen, ob sie die ausgefüllten Arbeitsblätter behalten oder abgeben wollen. Lassen Sie die Inhalte unkommentiert und ohne Bewertung stehen.
- 6. Planen Sie für die Durchführung je nach Altersstufe und Vorerfahrung mit Aufsätzen 15 bis 30 Minuten ein.**

7. Klären Sie die Klasse zu keinem Zeitpunkt über das zugrunde liegende Ziel der Werteaffirmation auf, sondern bleiben Sie bei der Beschreibung und Begründung der Aufgabe eher oberflächlich. Dies fällt den meisten Lehrkräften vermutlich schwer, widerspricht es doch dem Grundprinzip der Transparenz. Verdeckt vorzugehen, ist jedoch aus mehreren Gründen entscheidend: Erstens könnten die Schülerinnen und Schüler sonst das Gefühl bekommen, sie hätten die Intervention „nötig“ (Fokus auf Defizite statt auf Ressourcen). Zweitens könnten sie ihren Erfolg in der Klassenarbeit auf das Arbeitsblatt zurückführen und nicht etwa auf ihre eigene Leistung. Sie können den Eindruck gewinnen, dass sie Klassenarbeiten nur dann erfolgreich bewältigen, wenn sie vorher ein solches Arbeitsblatt ausgefüllt haben. Wenn eine nachhaltige Wirkung erreicht werden soll, muss die Leistung in der Klassenarbeit gedanklich von der Werteaffirmation entkoppelt bleiben.

8. Nutzen Sie das kritische Feedback (s. Modul C) für die Rückmeldung zu den Ergebnissen der Klassenarbeit. So verstärken Sie die Wirksamkeit der Werteaffirmation und tragen zu nachhaltigen Effekten bei.

Und wenn Ihre Schülerinnen und Schüler es Ihnen erlauben: Nutzen Sie die Gelegenheit und lesen Sie die Geschichten aus dem Leben der Kinder und Jugendlichen.

WERTEAFFIRMATION - „NARIS MISSION“ (COMIC 1)

(Als PDF-Datei auf der Projekt-Webseite verfügbar: www.svr-migration.de/weise-interventionen)

Der Spezialauftrag aus dem All



Ich möchte gerne die Jugendlichen auf der Erde kennenlernen. Mich interessiert:

Was ist Dir wichtig im Leben? Was machst Du gerne?

Aufgabe:

Bitte lese Dir folgende Liste durch. Kreuze aus allen Sachen die **zwei wichtigsten Dinge** an.

- Sport machen
- Malen oder Basteln
- Handwerken/Technik
- neue Dinge ausdenken
- frei sein/machen, was man möchte
- jeden Moment genießen
- Leute zum Lachen bringen
- Musik hören oder Musik machen
- anderen Leuten helfen
- Familie und Freunde
- Glaube/Religion
- sich für Politik interessieren/politisch aktiv sein
- zu einer Gruppe dazugehören (zum Beispiel: AG, Verein, Schulklasse)



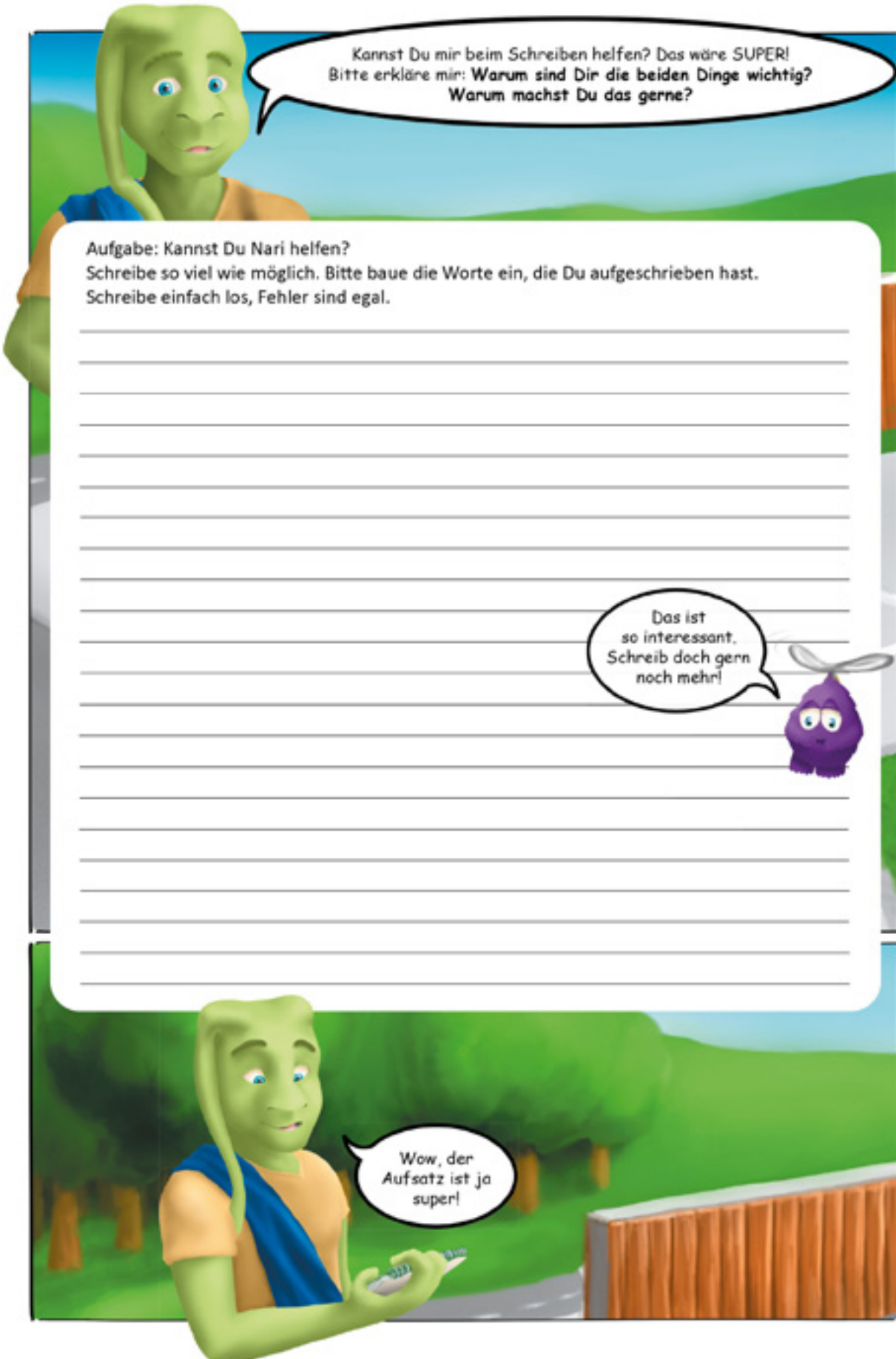
Oh, ich bin so vergesslich. Was hast Du angekreuzt?

1.) _____ 2.) _____

Danke! Warum ist Dir das wichtig?
Warum machst Du das gerne?

Spannend!

Aufgabe:
Auf die Striche schreibst Du bitte mindestens 7 Wörter, die erklären:
Warum ist Dir das wichtig? Warum machst Du das gerne?



Ähnm, ich kann mich so schlecht erinnern!
Welche Dinge hast Du angekreuzt?
Bitte schreibe sie noch einmal auf die Linien.

Ach Nari...

1.) _____
2.) _____

Ach ja richtig. Danke!
Zum Schluss möchte ich noch wissen, wie es Dir geht,
wenn Du an die beiden Dinge denkst.

Aufgabe: Inwieweit treffen die folgenden Sätze auf Dich zu?

Wenn ich an die beiden Dinge denke...	stimmt	stimmt nicht
a) ... habe ich keine Angst mehr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ... bin ich glücklich und zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ... weiß ich, dass sie mir gut tun. Sie sind ganz einfach für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ... weiß ich, dass ich dazugehöre und nicht allein bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) ... kann ich jede schwierige Situation meistern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Und so konnte Nari den ersten Artikel über die Menschen verfassen. Alle, die den Artikel lasen, waren so begeistert, dass die Schülerzeitung bald auf dem ganzen Planeten bekannt war. Nari bekam eine Auszeichnung für den besten Artikel des Jahres. Alles nur dank Dir!

Jetzt weiß ich endlich, wie Ihr Jugendlichen auf der Erde so seid! DANKE! Bis Bald!

Tschüss, bis bald!

SVR-Forschungsbereich/Christian Müller/Julia Schorch 2019, in Anlehnung an Cohen et al. (2006), CC-BY-ND

WERTEAFFIRMATION – „NILUS REISE“ (COMIC 2)

(Als PDF-Datei auf der Projekt-Webseite verfügbar: www.svr-migration.de/weise-interventionen)

Spezialauftrag Nummer 2 - Nilus Reise

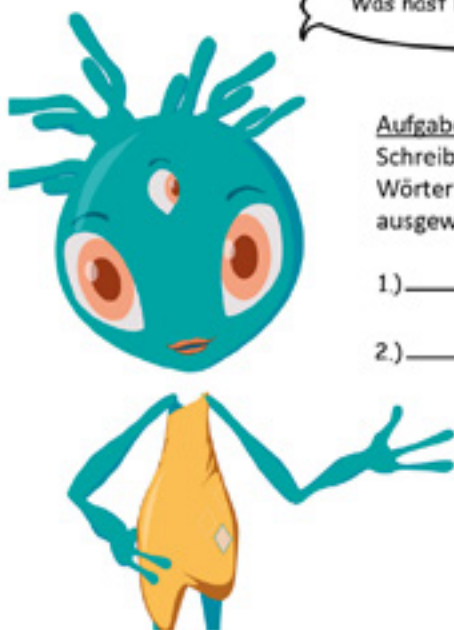
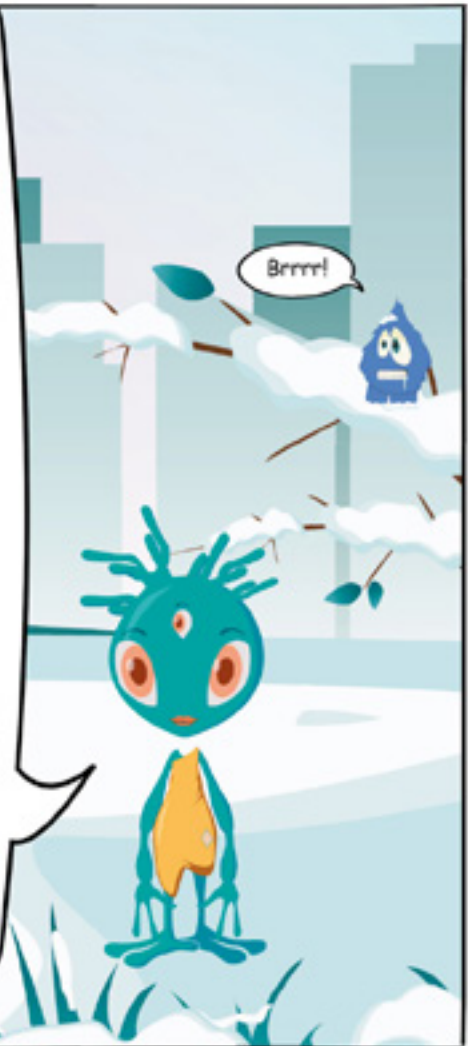


Ihr habt es bereits gelesen ... Die Möwgavia haben die Aufsätze verschleimt. Wir brauchen nochmal Eure Hilfe. Denn wir wollen Euch noch besser kennenlernen.

Mich interessiert also noch einmal:
Was ist Dir wichtig im Leben? Was machst Du gerne?

Aufgabe:
 Bitte lese Dir folgende Liste durch. Kreuze aus allen Sachen die **zwei wichtigsten Dinge** an.

- Sport machen
- Malen oder Basteln
- Handwerken/Technik
- neue Dinge ausdenken
- frei sein/machen, was man möchte
- jeden Moment genießen
- Leute zum Lachen bringen
- Musik hören oder Musik machen
- anderen Leuten helfen
- Familie und Freunde
- Glaube/Religion
- sich für Politik interessieren/politisch aktiv sein
zu einer Gruppe dazugehören
(zum Beispiel: AG, Verein, Schulklasse)



Was hast Du angekreuzt?

Aufgabe:
 Schreibe bei 1.) und 2.) die Wörter auf, welche Du ausgewählt hast.

1.) _____

2.) _____

Auf die untenstehenden Zeilen schreibst Du nun mindestens 7 Wörter, die erklären:
Warum ist Dir das wichtig?
Warum machst Du das gerne?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Und nun kommt der Aufsatz!
Da ich Deine Sprache nicht gut schreiben kann,
wäre es super, wenn Du mir beim Schreiben hilfst.
Bitte erkläre mir:
Warum sind Dir die beiden Dinge wichtig?
Warum machst Du das gerne?

Aufgabe: Kannst Du Nilu helfen?
Schreibe so viel wie möglich. Bitte baue die Worte ein, die Du aufgeschrieben hast.
Schreibe einfach los, Fehler sind egal.

Wow, wie interessant.
Schreibe gerne noch mehr!

Ich bin begeistert!
Vielen Dank!

Bitte wiederhole nochmal, welche Dinge Du angekreuzt hast. Schreib sie auf die Zeilen.

Oh schön! Danke!
Zum Schluss möchte ich noch wissen, wie es Dir geht, wenn Du an die beiden Dinge denkst.

1.) _____
2.) _____

Aufgabe: Inwieweit treffen die folgenden Sätze auf Dich zu?

Wenn ich an die beiden Dinge denke ...	stimmt	stimmt nicht
a) ... habe ich keine Angst mehr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ... bin ich glücklich und zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ... weiß ich, dass sie mir gut tun. Sie sind ganz einfach für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ... weiß ich, dass ich dazugehöre und nicht allein bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) ... kann ich jede schwierige Situation meistern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mit den Aufsätzen in der Tasche machten sich Nilu und Knuff nun zurück auf den Planeten XT3 um Nari die Aufsätze geben zu können. Er freute sich sehr darüber und zeigte sie allen Planeten-Bewohnern. Diese lasen endlich glücklich und gespannt die Aufsätze aller Jugendlichen auf der Erde.

Danke für Deine Hilfe! Du hast uns sehr geholfen, weitere interessante Dinge über Euch Menschen zu erfahren. Bis bald!

SVR-Forschungsbereich/Julia Schorch 2020, in Anlehnung an Cohen et al. (2006), CC-BY-ND



.....

ANLEITUNG ZUR DURCHFÜHRUNG DES COMICS VOR EINER KLASSENARBEIT

Diese Anleitung ist als Hilfestellung gedacht, um das Arbeitsblatt entsprechend der Richtlinien in einer Unterrichtssituation einzuführen.

1. Bitte geben Sie den Comic mit dem Arbeitsblatt „Naris Mission/Der Spezialauftrag aus dem All“ unmittelbar vor einer Klassenarbeit aus.
 2. Planen Sie für die Durchführung ca. 25 Minuten ein.
 3. Die Arbeitsanweisung an die Schülerinnen und Schüler lautet: „Wer von Euch mag Comics? – Super! Bevor Ihr mit der Klassenarbeit beginnt, habe ich Euch nämlich noch einen Comic mitgebracht. Wir haben genug Zeit dafür!
In dem Comic geht es um den Außerirdischen Nari. Er soll einen Artikel für seine Schülerzeitung schreiben, und zwar über die Jugendlichen auf der Erde. Allerdings fällt ihm nichts ein und schreiben kann er auch nicht so gut. Er braucht Eure Hilfe. Könnt Ihr ihm helfen?
Bitte helft Nari, seinen Artikel für die außerirdische Schülerzeitung zu schreiben. Lest den Comic. Darin findet Ihr verschiedene Aufgaben, die Ihr lösen sollt.
Ich interessiere mich für das, was Ihr schreibt. Wenn Ihr möchtet, lese ich Eure Aufsätze sehr gern. Was Ihr schreibt, wird aber nicht benotet. Fangt jetzt an.“
 4. Für die Durchführung sind ca. 25 Minuten vorgesehen. Allerdings gibt es keine zeitliche Beschränkung, insofern sollte die Aufgabe nicht nach Ablauf dieser Zeit abgebrochen werden, wenn die Schülerinnen und Schüler noch schreiben. Für diejenigen, die schon früher fertig sind, gibt es eine Zeichenvorlage, die genutzt werden kann, um Unruhe zu vermeiden.
 5. Ermutigen Sie Ihre Klasse zwischendurch (z. B. nach 15 Minuten), mehr zu schreiben. Dies fördert die Auseinandersetzung mit den positiv konnotierten Themen. „Ihr habt jetzt noch 10 Minuten Zeit. Nutzt die Zeit, um noch mehr zu schreiben. Fehler sind egal. Schreibt einfach so viel Ihr könnt.“
 6. Bitte kommentieren Sie die Aufgabe oder das Arbeitsverhalten nicht weiter.
 7. Nach Beendigung der Aufgabe können Sie erneut anbieten, den ausgefüllten Comic zu lesen, wenn die Schülerinnen und Schüler dies möchten. Erläutern Sie, dass der kleine Aufsatz deshalb geschrieben wurde, weil Sie als Lehrer oder Lehrerin an der Sichtweise der Schülerinnen und Schüler interessiert sind. Betonen Sie noch einmal, dass es auch erlaubt ist, den Comic mit nach Hause zu nehmen. Klären Sie nicht über den Zweck der Übung auf (s. Kapitel 2).
-

A.3 | Impulse zur Selbstreflexion und Schulung



A.3.a

ARBEITSBLATT A.3.A SEITE 1/3

Werteaffirmation für Lehrkräfte

Einleitung

Das folgende Arbeitsblatt A.3.a unterstützt Lehrkräfte bei der Auseinandersetzung mit der Wirkweise der Werteaffirmation. Sie erhalten hier die Möglichkeit, die Werteaffirmation auszuprobieren, welche Ihre Schülerinnen und Schüler mithilfe des Comics durchlaufen.

Ziele

Einblick in die Wirkweise der Werteaffirmation; Selbsterfahrung

Dauer

20 Minuten

Zielgruppe

Lehrende

Material

Arbeitsblatt A.3.a

Ablauf

Lesen Sie die Aufgabenstellung auf der folgenden Seite und füllen Sie das Arbeitsblatt A.3.a zur Werteaffirmation schrittweise aus.

Hinweis

Wenn Sie möchten, können Sie sich danach mit Ihren Kolleginnen und Kollegen über Ihre Erfahrung mit der Werteaffirmation austauschen.

SVR-Forschungsbereich 2020, in Anlehnung an Cohen et al. (2006)



Liebe (angehende) Lehrerin, lieber (angehender) Lehrer,

welche Dinge sind Ihnen im Leben wichtig? In welchem Umfeld fühlen Sie sich wohl und zufrieden? Welche Dinge machen Ihnen Spaß und regen Sie zu neuen Ideen an? Finden Sie zwei für Sie persönlich wichtige Werte oder Dinge und schreiben Sie dazu einen kurzen Text.

Lesen Sie sich die folgende Liste durch. Kreuzen Sie die zwei wichtigsten Dinge an.

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Sport machen | <input type="radio"/> Musik hören oder Musik machen |
| <input type="radio"/> zeichnen oder gestalten | <input type="radio"/> anderen Menschen helfen |
| <input type="radio"/> mich handwerklich betätigen | <input type="radio"/> Zeit mit meiner Familie verbringen |
| <input type="radio"/> kreativ sein/etwas erfinden | <input type="radio"/> Zeit mit meinen Freunden verbringen |
| <input type="radio"/> mich frei fühlen | <input type="radio"/> mein Glaube/meine Religion |
| <input type="radio"/> jeden Moment genießen | <input type="radio"/> mit Menschen lachen/andere zum Lachen bringen |
| <input type="radio"/> zu einer Gruppe dazugehören
(z. B. Verein, Kurs, Arbeitsgruppe) | <input type="radio"/> mich mit Politik und gesellschaftlichen Themen
befassen/politisch aktiv sein |
| <input type="radio"/> sonstige Dinge: | |

Schreiben Sie nun in ganzen Sätzen über diese Dinge.

Beantworten Sie dabei die folgenden Fragen:

Warum sind Ihnen die beiden Dinge wichtig? Warum machen Sie diese Dinge gern?



Treffen die folgenden Dinge auf Sie zu?

	stimme zu	stimme nicht zu
Wenn ich an die beiden Dinge denke, ...		
a) ... habe ich keine Angst mehr.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) ... bin ich glücklich und zufrieden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) ... weiß ich, dass sie mir guttun. Sie sind ganz einfach für mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) ... weiß ich, dass ich dazugehöre und nicht allein bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) ... kann ich jede schwierige Situation meistern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B





MODUL B

Wachstumsorientierte Grundhaltung

Aufbau der Materialsammlung

B.1 | Grundlagen

Intelligenz ist veränderbar — **Seite 69**

Neuronale Plastizität des Gehirns — **Seite 69**

Wachstumsorientierte versus statische Grundhaltung — **Seite 70**

Leitlinien und Beispiele für eine wachstumsorientierte Kommunikation — **Seite 72**

B.2 | Interventionsmaterialien

Training der wachstumsorientierten Grundhaltung

“Three Blessings” — **Seite 76**

Leitfaden zur Einführung einer wachstumsorientierten

Grundhaltung im Unterricht — **Seite 77**

B.3 | Impulse zur Selbstreflexion und Schulung

Kennenlernen der eigenen Grundhaltung — **Seite 82**

Übung einer wachstumsorientierten Kommunikation anhand
von Fallbeispielen — **Seite 84**

Memoryspiel zum Training der wachstumsorientierten Grundhaltung —
Seite 88

B.4 | Zusatzmaterialien online

Druckvorlagen der Arbeitsblätter

Weitere Zusatzmaterialien online

B

MODUL B Wachstumsorientierte Grundhaltung

Das Wichtigste in Kürze

Eine wachstumsorientierte Grundhaltung erhöht die Bereitschaft zu einem kontinuierlichen Lernprozess. Das Wissen um unser persönliches Wachstumspotenzial und die grundsätzliche Überzeugung, sich stetig entwickeln zu können, tragen positiv zur Stärkung funktionaler Lernprozesse bei. Bereits im Säuglings- und Kleinkindalter lässt sich die rapide Vervielfältigung neuronaler Verbindungen durch ständiges Training und die Überwindung von Hürden deutlich erkennen. Dies geschieht vor allem, weil fast jeder Reiz neu ist, aber auch deshalb, weil Kleinkinder in der Regel noch keinen Glaubenssätzen und Lernerfahrungen unterliegen, die ihnen das Gefühl vermitteln, dass Dinge nicht zu schaffen sind. Die für das Lernverhalten relevanten Überzeugungen festigen sich z. B. im Umgang mit Eltern, Pädagoginnen, Pädagogen und über vorhandene pädagogische Konzepte.

In diesem Modul bieten wir Ihnen deshalb an, kritisch auf Ihre eigenen Glaubenssätze zu schauen, diese zu verändern und auch Ihre Schülerinnen und Schüler dazu anzuleiten, ihre Glaubenssätze zu überdenken. Legen Sie den Grundstein für eine leistungsförderliche Überzeugung und eine positive Fehlerkultur.

B.1 | Grundlagen

„Intelligenz ist veränderbar“ und „das Gehirn ist ein trainierbarer Muskel“ gelten als Leitsätze der Theorien zur wachstumsorientierten Grundhaltung

(engl. „growth mindset“; vgl. Müller/Dweck 1989). Sie fußen auf neurowissenschaftlichen Erkenntnissen zur neuronalen Plastizität des Gehirns und impliziten Intelligenztheorien. Dabei existieren nach Dweck zwei gegensätzliche Auffassungen: einerseits die wachstumsorientierte Grundhaltung, welche Wachstum und Veränderbarkeit des Gehirns als gegeben ansieht, andererseits die statische Grundhaltung, die Intelligenz und Kognition als individuell feststehende, unveränderliche Ausprägungen versteht (Dweck 2000; 2006). In der Regel hängen die Menschen weder der einen noch der anderen Interpretation an, sondern stehen zwischen den beiden Grundhaltungen (Dweck 2008). Für Bildungserfahrungen ist die Entwicklung und Stärkung einer wachstumsorientierten Grundhaltung allerdings von immensem Vorteil (Burnette et al. 2013; Dweck 2015), insbesondere für sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler (Claro/Paunesku/Dweck 2016). Beispielsweise fand eine Forschergruppe in einer Studie heraus, dass eine wachstumsorientierte Grundhaltung die Mathematikleistungen positiv beeinflusst: Schülerinnen und Schüler mit einer solchen Haltung zeigten im Vergleich zu jenen mit einer statischen Grundhaltung einen deutlichen Anstieg in ihrer Mathematikleistung über zwei Schuljahre hinweg. Auch in einer weiteren Interventionsstudie konnte die Forschergruppe nachweisen, dass die Stärkung einer wachstumsorientierten Grundhaltung zu einer deutlichen Verbesserung der Mathematiknoten führte. Wachstumsorientierte Schülerinnen und Schüler stellten sich höheren Leistungsanforderungen und waren auch nach Rückschlägen offener für die Anpassung zielführender Strategien (Blackwell/Trzesniewski/Dweck 2007). Ohne die Beteiligung von Lehrkräften funktioniert dies allerdings nicht – denn die Grundhaltungen von Schülerin, Schüler und Lehrkraft bedingen sich gegenseitig (Seaton 2018; Shumow/Schmidt 2014).

Neuronale Plastizität des Gehirns: Das Gehirn funktioniert wie ein Muskel und lässt sich trainieren. Diese Erkenntnis fußt auf neurowissenschaftlichen Studien (Eriksson et al. 1998; Maguire et al. 2000; Draganski et al. 2004), in denen durch gezieltes Üben z.B. die Problemlösefähigkeit, das Erlernen neuer Kompetenzen oder das räumliche Denkvermögen gestärkt werden konnten. Lernen bedeutet aus neurologischer Perspektive demnach die Veränderung der Feinstruktur unseres Gehirns in Abhängigkeit von unseren (Lern-)Erfahrungen. Durch stetiges Training werden synaptische Verbindungen zwischen Nervenzellen aufgebaut – neuronale Netze entstehen. Damit wird deutlich: Intelligenz ist kein unveränderbares Talent, sondern Ergebnis unserer – veränderbaren – Gewohnheiten.

Wachstumsorientierte versus statische Grundhaltung

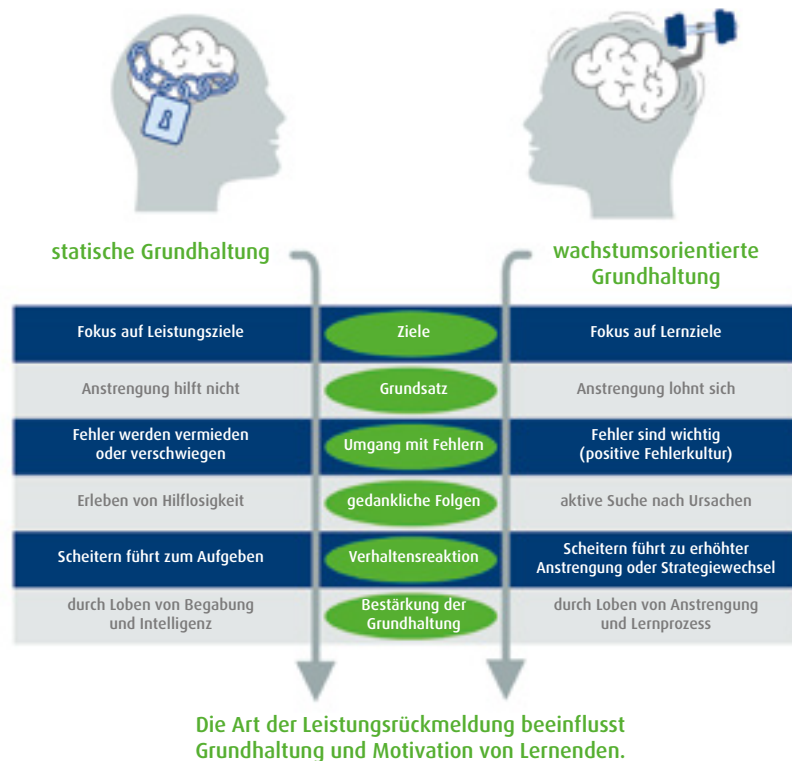
Kriterien	statische Grundhaltung	wachstumsorientierte Grundhaltung
Einschätzung von Intelligenz und geistigen Fähigkeiten	angeboren, eher unveränderbar	form- und erweiterbar, kann durch Anstrengung und Übung gestärkt werden, Intelligenz ist veränderbar
Motivationsziel	Fokus Leistungsziele: Ziel ist es, eine gute Note zu bekommen, es soll der Eindruck gewahrt bleiben, dass Fähigkeiten vorhanden sind; es werden Aufgaben gewählt, die sicher gelöst werden können	Fokus Lernziele: Ziel ist es, prozessorientiert zu lernen und stetig gefordert zu werden
Umgang mit Fehlern	persönlich versagt, Fehler sind ein Zeichen von Schwäche („Das zeigt, dass ich nicht klug genug bin“)	Ansporn, besser zu werden, positive Fehlerkultur („Jeder Fehler bietet mir die Möglichkeit, das Thema besser zu verstehen“)
Einschätzung von Anstrengung	Anstrengung wird eher als Schwäche interpretiert („Wer intelligent ist, muss sich nicht anstrengen“)	Anstrengung und Hartnäckigkeit sind entscheidend für dauerhaftes Lernen und Lernerfolg
Folgen	traut sich bei Misserfolgen seltener weitere Versuche zu, beantwortet gern Fragen zu vertrautem Wissen	hat den Anspruch, Aufgaben zu bearbeiten, bis sie verstanden sind; strebt nach größeren Herausforderungen
Bestärkung der Grundhaltung	persönliches Lob, Lob der Fähigkeit oder Intelligenz („Wunderbar, du bist so intelligent“)	Lob für den Arbeitsprozess oder die Anstrengung („Wunderbar, dass Du Dich so anstrengst und versuchst, die Aufgabe zu verstehen“)

Quelle: SVR-Forschungsbereich 2020, in Anlehnung an Spencer/Rowson/Bamfield (2014: 37)

Implizite Intelligenztheorien beeinflussen Überzeugungen und Attributionen: Implizite Intelligenztheorien meinen im Rahmen der Forschung zur wachstumsorientierten Grundhaltung persönliche Annahmen über die Veränderbarkeit von Intelligenz (Dweck 1986; Dweck/Leggett 1988). Sie definieren persönliche Überzeugungen und Attributionen (Erklärungsmuster), sind aber vom persönlichen Intelligenzvermögen unabhängig (Spinath et al. 2003). Schon die bloße Überzeugung, dass sich Intelligenz verändern lässt, scheint demnach die Motivation, das (Lern-)Verhalten und die daraus folgenden Leistungen zu beeinflussen. Geht z. B. eine Schülerin davon aus, dass sich durch fortwährendes Lernen eine Veränderung in ihrer Lernleistung einstellen wird, verfügt sie über die sogenannte wachstumsorientierte Überzeugung, dass sie ihre Fähigkeiten ausbauen kann. Dementsprechend setzt sie sich prozessorientierte Ziele, die ihre Kompetenzen erweitern, und sieht Fehler als sinnhafte Rückmeldung, die ihr aufzeigen, in welchem Bereich sie mehr Anstrengung investieren muss oder Unterstützung benötigt. Eine Schülerin dagegen, die der Überzeugung ist, dass sie mit bestimmten festgelegten Fähigkeiten geboren wurde, wird sich Ziele wählen, die sicher zu erreichen sind – um damit letztlich selbstwertgefährdende Herausforderungen zu vermeiden (Abb. 9). Schülerinnen und Schüler, die leistungsschwach sind oder aus sozial benachteiligten Familien kommen, sind Studien zufolge seltener der Überzeugung, dass Intelligenz veränderbar ist (Claro/Paunesku/Dweck 2016; Gonzales/Blanton/Williams 2002). Dies kann laut Aronson/Fried/Good (2002) daran liegen, dass diese Schülerinnen und Schüler eher psychologische Bedrohungen (s. Kapitel 2) erleben und dadurch glauben, weniger wert und leistungsfähig zu sein als andere.

Eine wachstumsorientierte Kommunikation fördert die wachstumsorientierte Grundhaltung von Schülerinnen und Schülern: Auch die Art der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden kann gute Effekte zeitigen, wenn sie die Fähigkeit zur Entwicklung ins Zentrum stellt. Beispielsweise mildert eine solche Kommunikation die Erwartungseffekte zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrkraft ab und ebnet den Weg für prozessorientiertes Lernen (Spencer/Rowson/Bamfield 2014; Dweck 2008). Zu den Methoden dieser Kommunikation zählen die Vermittlung der neuronalen Plastizität des Gehirns und das Weisse Feedback (s. Modul C). Weiterhin wird wachstumsorientierte Kommunikation über prozessorientierte Wertschätzung von Anstrengung im Lerngeschehen und eine positive Fehlerkultur vermittelt. Fehler werden dabei als etwas Bereicherndes und Spannendes betrachtet („Wer von Euch möchte einen spannenden Fehler und seinen Umgang damit berichten?“) und Anstrengung wird anerkannt („Ich finde es großartig, wie Du Dich, trotz Schwierigkeiten, der Herausforderung gestellt hast“).

Abb. 9 Gegenüberstellung statischer und wachstumsorientierter Grundhaltung



Quelle: SVR-Forschungsbereich/Julia Schorch 2020



LEITLINIEN UND BEISPIELE FÜR EINE WACHSTUMSORIENTIERTE KOMMUNIKATION

Die Leistungsfähigkeit in Lerngemeinschaften steigt, wenn ihre Mitglieder eine grundlegende Sicherheit im Umgang mit sich selbst und anderen entwickeln, Feedback ohne Bedenken aussprechen und Lösungen für schwierige Probleme finden. Sie verbessert sich ferner, wenn alle Mitglieder ihre Ideen ausprobieren können, ohne sich darum sorgen zu müssen, von anderen negativ bewertet oder mit anderen verglichen zu werden. Die wachstumsorientierte Kommunikation kann dabei die Sicherheit schaffen, die jeder und jede Einzelne sowie die Gruppe für die Entwicklung benötigt.

Im Folgenden finden Sie Kommunikationsregeln, die zu einer guten Zusammenarbeit in der Klassengemeinschaft beitragen können:

1. Hören Sie aktiv zu.

- Konzentrieren Sie sich auf das, was der Schüler oder die Schülerin zu sagen hat.
- Halten Sie Augenkontakt und nutzen Sie nonverbale Signale so, dass Ihr Gegenüber Ihr Interesse wahrnimmt.

- Machen Sie eine kurze Pause, bevor Sie antworten, um sicherzugehen, dass der Beitrag wirklich beendet ist.
- Um sich zu vergewissern, dass Sie den Schüler oder die Schülerin richtig verstanden haben, geben Sie wieder, was Sie aufgefasst haben.

2. Seien Sie offen für die Perspektive des Schülers oder der Schülerin.

- Stellen Sie Fragen, um Ihr Verständnis für die Situation zu vertiefen.
- Stellen Sie Fragen, um eine Idee zu überprüfen.
- Seien Sie ein mitdenkender Gesprächspartner bzw. eine mitdenkende Gesprächspartnerin.
- Hören Sie den Antworten Ihrer Schülerinnen und Schüler gut zu.

3. Geben Sie effektives Feedback.

- Vermeiden Sie es, bloße Ratschläge zu geben. Erarbeiten Sie Lösungsvorschläge mit Neugier und durch Fragen, z. B. „Ich frage mich, ob ... helfen könnte?“ oder „Hast Du bereits ... ausprobiert oder darüber nachgedacht?“
- Seien Sie direkt, ehrlich und freundlich.
- Geben Sie detailliertes, spezifisches und hilfreiches Feedback (s. Modul C).
- Stellen Sie dabei sicher, dass das von Ihnen gegebene Feedback zu den Lernzielen und zur Situation des Schülers oder der Schülerin passt.
- Geben Sie besonders kritisches Feedback, insbesondere zu Beginn der Einführung der wachstumsorientierten Grundhaltung, nicht vor der ganzen Klasse oder Gruppe, sondern im individuellen Austausch.

4. Führen Sie Gespräche zielgerichtet und achtsam.

- Nutzen Sie so wenig Worte wie möglich. Dann bleibt Ihnen mehr Zeit, neue Ideen und Lösungen auszuprobieren.
- Konzentrieren Sie sich darauf, eine Lösung zu finden, wenn Sie über Probleme sprechen. Vermeiden Sie Beschwerden.
- Achten Sie auf Ihre Körpersprache – bleiben Sie aktiv, werden Sie jedoch nicht unruhig.
- Schauen Sie alle Schülerinnen und Schüler im Raum an und versuchen Sie, mit allen Blickkontakt aufzunehmen, sodass sich jede Schülerin und jeder Schüler einbezogen und zur Kommunikation eingeladen fühlen kann.



Hier finden Sie Beispielaussagen zur Förderung einer wachstumsorientierten Grundhaltung im regulären Unterrichtsgeschehen und zur Einführung von neuen Themenbereichen.

Vermitteln Sie Lernziele:

- Ich möchte, dass wir uns alle mutig aus unserer Komfortzone herausbewegen.
- Ich erwarte nicht, dass Ihr alles sofort versteht. Ich bin hier, um Euch bei der Lösung schwieriger Aufgaben zu unterstützen.
- Das ist eine sehr schwierige Aufgabe. Ich möchte, dass Ihr sie ausprobiert und Euch den Schwierigkeiten stellt. Ich erwarte nicht, dass Ihr sofort die richtige Lösung findet, sondern dass Ihr Euch zutraut, die Aufgabe anzugehen.
- Heute werden wir etliche Neuronen in unserem Gehirn anregen. Vielleicht noch nicht ausreichend viele, um das Material zu verstehen – das ist in Ordnung. Aber wenn wir unsere Neuronen trainieren, wird es uns irgendwann gelingen.

Vermitteln Sie hohe Erwartungen:

- Ich bin mir sicher, dass Ihr alle die Möglichkeit habt, die Aufgabe zu lösen, deshalb ist sie schwieriger gestaltet.
- Falls Ihr Euch über etwas ärgert oder Eure Motivation verliert, sprecht mich bitte an und berichtet mir von Eurem Fortschritt, Euren Schwierigkeiten und Eurem derzeitigen Stand. Ich werde Euch dann unterstützen. Ich bin mir sicher, dass Ihr die Aufgabe mit der richtigen Unterstützung lösen könnt.
- Im Moment erscheint Euch das Thema noch schwer. Sobald Ihr mehr darüber lernt, wird es einfacher.

Vermitteln Sie eine positive Fehlerkultur:

- Ich möchte, dass Ihr jetzt mit einer Mitschülerin oder einem Mitschüler bespricht, was Euch an der Aufgabe irritiert und an welchem Punkt Ihr nicht weiterkommt.
- Nachdem Ihr die Aufgabe beendet habt, frage ich Euch, welchen Fehler Ihr bei der Bearbeitung gemacht und was Ihr gelernt habt – durch Eure Erfahrungen können wir alle profitieren!
- Heute beschäftigen wir uns mit einem neuen Thema. Da Ihr den Lernstoff noch nicht kennt, ist zu erwarten, dass Ihr viele Fehler macht. Aber Fehler sind vollkommen normal, wenn wir neue Dinge lernen.
- Es ist ganz verständlich, dass Ihr Fehler macht, wenn Ihr schwierige Dinge ausprobiert. Es ist anstrengend, aber das ist es wert!

B.2 | Interventionsmaterialien



Training der wachstumsorientierten Grundhaltung “Three Blessings” – eine Methode aus der positiven Psychologie nach Fredrickson (2003)

Einleitung

Reflexionsübungen bieten die Möglichkeit, über die Identifikation eigener Gedanken und Erfahrungen und deren Analyse Rückschlüsse auf kommende Ereignisse und weiterführende Prozesse zu ziehen. Die Methode “Three Blessings” ist als Schreibübung angelegt und kann Sie unterstützen, Ihre eigene Grundhaltung zu hinterfragen und eine wachstumsorientierte Grundhaltung zu stabilisieren.

Ziele

Auseinandersetzung mit der eigenen Grundhaltung; Entwicklung von Achtsamkeit für wachstumsorientierte Gedanken und Handlungen

Dauer

täglich 10 Minuten über ein bis drei Wochen nach Bedarf

Zielgruppe

Lehrende

Material

Papier (ggf. Block oder Schreibheft), Stift

Ablauf

Notieren Sie sich in Einzelarbeit über einen von Ihnen bestimmten Zeitraum hinweg (z. B. drei Tage, eine Woche, einen Monat) täglich drei Situationen aus dem Unterricht, in denen es im weitesten Sinne um die wachstumsorientierte Grundhaltung geht. Dies können z. B. kurze Dialoge zwischen Ihnen und Ihrer Klasse sein, in denen diese Grundhaltung thematisiert wurde, oder Gedanken, in denen Sie sich damit auseinandersetzen.

Fokussieren Sie sich dabei auf die positiven Gedanken und Situationen.

Diskussion

Besprechen Sie mit einem Partner oder einer Partnerin, welche Erfahrungen Sie mit der Übung gemacht haben. Vergleichen Sie, welche Erfahrungen für Sie besonders interessant waren und welche Erkenntnisse Sie mitnehmen möchten.

Hinweis

Hilfreich ist es, für die Verschriftlichung ein bestimmtes Heft zu nutzen, in welchem Sie Ihre Notizen vermerken. So können Sie den Verlauf Ihrer Wahrnehmungen und Gedanken rückverfolgen und zusätzlich reflektieren. Sie können diese Übung beliebig lange fortführen.

Quelle: SVR-Forschungsbereich 2020, in Anlehnung an Fredrickson (2003)



Leitfaden zur Einführung einer wachstumsorientierten Grundhaltung im Unterricht

Ziele	Einführung in die Grundlagen der wachstumsorientierten Grundhaltung und in Forschungserkenntnisse zur neuronalen Plastizität des Gehirns
Dauer	pro Aufgabe 45 Minuten
Zielgruppe	Lehrende Lernende
Material	Videos, Arbeitsblatt
Vorbereitung	Beamer oder Smartboard
Ablauf	Schauen Sie (als Lehrende) zunächst das Video: „Growth Mindset vs. Fixed Mindset – zwei unterschiedliche Denkweisen“ (Urheber: Sprouts Schulen; Sprache: Deutsch). Bearbeiten Sie anschließend mit Ihren Schülerinnen und Schülern Aufgabe 1 bis 3.
Hinweis	Sammeln Sie das Arbeitsblatt zu Aufgabe 3 (Brief an einen zukünftigen Schüler bzw. eine zukünftige Schülerin) nach der Bearbeitung ein und geben Sie es den Schülerinnen und Schülern wieder, wenn Sie sich in einer schwierigen Lernphase, z. B. in Abschlussprüfungen, befinden.

Quelle: SVR-Forschungsbereich 2020, in Anlehnung an Khan Academy/PERTS (2015)



Aufgabe 1

Aufgabe

Zeigen Sie Ihren Schülerinnen und Schülern eines (oder beide) der folgenden Videos und nutzen Sie diese als Grundlage für eine Diskussion über die Formbarkeit des Gehirns.

Video a)

„Growing your mind“

(Urheber: Khan Academy; Sprache: Englisch mit deutschen Untertiteln)

Diskutieren Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern im Anschluss die wissenschaftlichen Befunde zu den Lernvorgängen des Gehirns. Nutzen Sie dazu z. B. die folgenden Impulse:

- Bitte beschreibe, wie Menschen ihre Intelligenz erweitern können.
- Erkläre, wie das am Beispiel von Sechsjährigen im Film demonstriert wird.
- Stelle gegenüber, wie sich Tiere, die im Freien und die in Käfigen leben, entwickeln (können).
- Charakterisiere, wie sich unser Gehirn als Muskel verhält.
- Ordne ein und stelle dar, in welchen Situationen unser Gehirn am meisten wächst.

Video b)

„Neuroplastizität“

(Urheber: Sentis; Sprache: Englisch mit deutschen Untertiteln)

Das Video führt visuell in die Grundlagen der Formbarkeit des Gehirns ein. Im Anschluss bearbeiten die Schülerinnen und Schüler die folgenden Aufgaben:

- Beschreibe den Begriff der neuronalen Plastizität des Gehirns und erläutere, wie sie funktioniert.
- Arbeite heraus, wie Du Dein Gehirn nach den Grundsätzen der neuronalen Plastizität „neu verschalten“ kannst.

Tipp

Lassen Sie die Schülerinnen und Schüler z. B. ein Plakat zur neuronalen Plastizität des Gehirns gestalten, einen kurzen Aufsatz darüber schreiben oder sogar ein kleines Video dazu drehen. Wichtig ist, dass jede Schülerin und jeder Schüler das Medium wählt, das ihr oder ihm liegt.



Aufgabe 2

Aufgabe

Sprechen Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern über Momente oder Situationen, in der es ihnen schwergefallen ist, zu lernen oder ein Problem zu lösen.

Ablauf

Nutzen Sie zum Einstieg eine persönliche Situation oder Phase aus Ihrem eigenen Leben, in der Sie sich mehr anstrengen mussten, um eine Lernaufgabe zu bewältigen. Nehmen Sie dabei Bezug auf die gezeigten Videos und betonen Sie vor allem:

- anstrengende Arbeitsphasen
- Strategien zur Überwindung
- Hilfe anderer, die Sie angenommen haben

Nun bitten Sie die Klasse, sich in kleinen Gruppen zusammenzufinden. Alle sollen sich gegenseitig erzählen, in welchen Situationen sie bereits erleben konnten, wie sich ihr Gehirn durch stetige Übung verändert hat und welche Auswirkungen dies auf ihre Lernleistung hatte. Führen Sie mit der ganzen Klasse anschließend eine Diskussion darüber, wie eine höhere Anstrengungsbereitschaft, das Annehmen von Herausforderungen und die Suche nach der passenden Lernstrategie dazu führen, dass das Gehirn wächst.



Aufgabe 3

Brief an einen künftigen Schüler oder eine künftige Schülerin

Name:

Ablauf

Nimm Dir ein paar Minuten, um über eine Zeit nachzudenken, in der Du zu kämpfen hattest. Vielleicht hast Du schon einmal eine Phase erlebt, in der Deine Noten schlecht waren, als Dir eine Lernaufgabe schwerfiel – z. B. eine neue Technik im Fußball, Skaten oder Tanzen – oder als Dir eine komplizierte Einleitung im Deutschaufsatz einfach nicht gelingen wollte. Denk darüber nach, wie es sich angefühlt hat, zu scheitern und dann durch stetige Übung doch immer besser zu werden.

Schreib darüber einen Brief an eine zukünftige Schülerin oder einen zukünftigen Schüler Deiner Schule. Schreib mindestens fünf Sätze, in denen Du von Deiner Geschichte erzählst. Gib Hinweise, was getan werden kann, wenn sich ein neuer Lerninhalt besonders herausfordernd anfühlt und er oder sie nicht mehr weiterweiß.

Schreibe hier Deine Geschichte auf:

Hinweis: Bitte gib Deinem Lehrer oder Deiner Lehrerin das Arbeitsblatt zurück, nachdem Du es bearbeitet hast. Es wird nicht benotet. Vielen Dank!

B.3 | Impulse zur Selbstreflexion und Schulung



Kennenlernen der eigenen Grundhaltung

Einleitung

Die eigene Grundhaltung geht mit bestimmten Erwartungen und Vorstellungen einher. Auf dem folgenden Arbeitsblatt werden einige Situationen beschrieben, in denen Menschen unterschiedlich reagieren.

Ziele

Verständnis, Anwendung und Entwicklung der persönlichen wachstumsorientierten Grundhaltung von Lehrerinnen und Lehrern

Dauer

45 Minuten

Zielgruppe

Lehrende

Material

Arbeitsblatt

Ablauf

Ergänzen Sie die unvollständigen Sätze. Danach können Sie das Geschriebene mit einem Partner, einer Partnerin oder in der Gruppe diskutieren. Besprechen Sie insbesondere, welche der Aussagen Ihrer Meinung nach für ein wachstumsorientiertes und welche für ein statisches Selbstbild charakteristisch sind.

Hinweise

Bei dieser Übung geht es nicht um richtige oder falsche Antworten. Indem Sie Ihren ersten Impulsen folgen, können Sie feststellen, welche implizite Haltung Sie zu den erfragten Aussagen haben. Sie zu ergründen ist wichtig, um sie anschließend und bei Bedarf verändern zu können. Diskutieren Sie deshalb auch konträre Positionen im Kollegium. Wenn Sie möchten, können Sie diese Übung mehrfach durchführen.

Quelle: SVR-Forschungsbereich 2020



Vervollständigen Sie die folgenden Sätze

Wenn eine Schülerin oder ein Schüler immer wieder unbefriedigende Leistungen erbringt,

Wenn eine Schülerin oder ein Schüler mit einem hohen Leistungsniveau nach einem Misserfolg frustriert ist,

Wenn eine Schülerin oder ein Schüler mit einem niedrigen Leistungsniveau nach einem Misserfolg frustriert ist,

Wenn eine Schülerin oder ein Schüler mit einem niedrigen Leistungsniveau wider Erwarten eine bessere Leistung erbringt,

Wenn eine Schülerin oder ein Schüler mit einem hohen Leistungsniveau wider Erwarten an einer Aufgabe scheitert,

Wenn sich eine Schülerin oder ein Schüler mit einem niedrigen Leistungsniveau keine Leistungssteigerung zutraut,



Übung einer wachstumsorientierten Kommunikation anhand von Fallbeispielen

Einleitung

Wie Sie als Lehrkraft mit Ihren Schülerinnen und Schülern umgehen, ist die wichtigste Intervention. Sie sind ein Vorbild für die Kinder, die Sie unterrichten. Wenn Sie die Prinzipien der wachstumsorientierten Grundhaltung verinnerlicht haben und in der Interaktion im Unterrichtsalltag anwenden, springt der Funke über. Durch Ihren Umgang mit Fehlern, Ihre Form der Motivierung und Ihr Feedback vermitteln Sie den Schülerinnen und Schülern, ob sie aus Ihrer Sicht dazulernen können oder nicht. Im Sommer 2019 wurden die Ergebnisse der größten Studie zur wachstumsorientierten Grundhaltung auf einer Konferenz vorgestellt. Die Intervention war bei über 12.000 Schülerinnen und Schülern in den gesamten USA erprobt worden. Es zeigte sich, dass ein solches Training nur dann Wirkung zeigte, wenn auch die Lehrkräfte ein Verständnis von kognitiver Plastizität erworben hatten.

Deswegen möchten wir Sie ermutigen, Ihren eigenen Kommunikationsstil in Bezug auf die wachstumsorientierte Grundhaltung in dieser Sitzung einzuüben. Hierzu haben wir Ihnen einige Fallbeispiele mitgebracht.

Ziel

Übung einer wachstumsorientierten Kommunikation anhand von Fallbeispielen

Dauer

25 Minuten

Zielgruppe

Lehrende

Material

Fallbeispiele, Papier, Stift

Ablauf

Bitte lesen Sie die beiden Fallbeispiele und die Beispielaussagen einer wachstumsorientierten Rückmeldung auf den nächsten Seiten durch. Reflektieren Sie anschließend allein oder mit einem Partner bzw. einer Partnerin folgende Punkte:

- Überprüfen Sie, welche Formulierungen Sie bereits nutzen.
- Diskutieren Sie, welche Formulierungen Sie gerne nutzen möchten.
- Erörtern Sie, in welchen Situationen Ihnen die Anwendung der wachstumsorientierten Grundhaltung bereits gut gelingt und in welchen sie Ihnen noch schwerfällt.

Entwickeln Sie eigene Beispiele!

Quelle: SVR-Forschungsbereich 2020



Fallbeispiel 1

Eine Schülerin besucht die fünfte Klasse einer Realschule. Ihre Leistungen in Deutsch sind gut. Allerdings haben sich ihre Noten in Mathematik im Laufe des ersten Halbjahres verschlechtert. In diesem Fach ist sie oft unkonzentriert, arbeitet kaum mit und lässt sich von den Mitschülerinnen und Mitschülern leicht ablenken. Der Schülerin fallen Aufgaben der schriftlichen Division und Multiplikation im Hunderterbereich besonders schwer und meist ist sie lustlos, diese Aufgaben zu bearbeiten. Außerdem wirkt sie entmutigt, denn sie äußert oft, dass sie diese Rechenoperationen einfach nicht könne. Sie sei eben in Deutsch und Kunst begabter. Aber es sei für sie nicht schlimm, in Mathematik nicht gut zu sein, denn auch ihre Mutter habe in diesem Fach immer Probleme gehabt und rede ihr zu, dass es in Ordnung sei, Mathe nicht zu können.

Da die nächste Klassenarbeit schriftliche Division und Multiplikation zum Gegenstand haben wird, möchte ihre Lehrerin sie unterstützen.

Aufgabe

Überlegen und diskutieren Sie anhand des Beispiels, wie Sie die Schülerin in ihrem Lernprozess begleiten können und welches Feedback Sie ihr nach der wachstumsorientierten Grundhaltung geben würden.

Fallbeispiel 2

Ein Schüler besucht das Gymnasium am Ende der fünften Klasse. Er war über das erste Schulhalbjahr sehr motiviert und erbrachte besonders in Physik sehr gute Leistungen, in Mathematik gute. Im Laufe des zweiten Halbjahres änderte sich das allerdings: Nach einem mündlichen Test an der Tafel, bei dem er sein sonstiges Leistungsniveau nicht erreichen konnte, fiel seine nachlassende Mitarbeit im Unterricht auf. In der darauffolgenden Klassenarbeit lagen seine Leistungen im Klassendurchschnitt. Er verhielt sich im Unterrichtsgeschehen nun häufig unmotiviert, lustlos und unkonzentriert. Der Lehrer beobachtete diese Veränderung, ging aber davon aus, dass sie nur vorübergehend sei. Er versuchte, den Schüler durch Lob zu motivieren („Gut gemacht! Siehst Du, Du bist doch ein kluger Junge“), doch diese Intervention war bisher nicht erfolgreich.

Der Lehrer möchte den Schüler gern unterstützen und ihm zu seinem früheren Leistungsniveau verhelfen.

Aufgabe

Versuchen Sie, sich in die Situation des Lehrers zu versetzen. Welche Rückmeldung würden Sie dem Schüler nach der wachstumsorientierten Grundhaltung geben? Diskutieren Sie, wenn möglich, Ihre Einschätzung mit einem Partner oder einer Partnerin.



Beispiele zur wachstumsorientierten Kommunikation

Kriterien nach der wachstumsorientierten Grundhaltung	Beispielaussagen in Anlehnung an die Prinzipien des Weisen Feedbacks (hohe Erwartung, Vertrauen und Wertschätzung)
Einschätzen von Intelligenz und geistigen Fähigkeiten	<p>Dass Du die Aufgabe richtig gelöst hast, zeigt, dass Du Dich intensiv mit dem Lernstoff auseinandergesetzt hast. Ich freue mich, dass Du die Herausforderungen annimmst. Ich bin überzeugt, dass sich Deine Fähigkeiten in Mathematik noch verbessern können, wenn Du Dich weiterhin mit den Materialien beschäftigst. Such Dir dazu aus dem Übungsheft eine schwierigere Aufgabe aus und versuche, Dich der Herausforderung zu stellen.</p> <p>Ich bemerke, dass Dir der Lernstoff gerade nicht leichtfällt. Um zu verstehen, wo er Dir Schwierigkeiten bereitet, möchte ich Dich bitten, jetzt genau die Stelle zu finden, an der Du nicht weiterkommst. Das zu tun ist wichtig für Dich, um bei schwierigen Aufgaben voranzukommen. Ich weiß, dass Du das schaffen kannst.</p>
Motivationsziel	<p>Mich freut es, dass Du Dich für das Thema interessierst und im Unterricht aufmerksam mitarbeitest. Ich möchte, dass Du in der nächsten Woche einen Vortrag dazu vorbereitest und den Stoff der Klasse erklärst. Ich weiß, dass Du das sehr gut machst, wenn Du motiviert bleibst.</p> <p>Ich sehe, dass Du zurzeit nicht sehr motiviert am Unterricht teilnimmst. Da ich möchte, dass Du den Lernstoff gut aufnehmen kannst, überlege Dir bitte bis morgen, was Dir helfen würde, motivierter mitzuarbeiten und schreibe es mir auf. Ich bin mir sicher, dass Du etwas findest. Dann schauen wir gemeinsam nach einer Lösung.</p>
Umgang mit Fehlern	<p>Ich habe gesehen, dass Du viel geübt hast und konzentriert dabei warst. Das finde ich wunderbar. In der letzten Klassenarbeit hast Du die Note ... noch nicht erreicht. Ich bin mir aber sicher, dass Du das schaffen kannst, wenn Du z. B. das Lösen von Gleichungen weiterhin übst.</p> <p>An Deinem guten Abschneiden in der Klassenarbeit kann ich sehen, dass Du den Lernstoff verstanden hast. Deshalb möchte ich, dass Du versuchst, Dein Wissen auch in Deiner Mitarbeit im Unterricht deutlicher zu zeigen, z. B. indem Du Dich mehr meldest und häufiger etwas beiträgst. Versuche, Dich mehr einzubringen und Deine Kenntnisse mit den anderen Schülerinnen und Schülern zu teilen. Ich weiß, dass Du das hinbekommen kannst.</p>
Einschätzung von Anstrengung	<p>Es ist wunderbar, dass Du Dich über das ganze Halbjahr so angestrengt und den Stoff gut verstanden hast. Ich bin mir sicher, dass Du im nächsten Schuljahr noch eine bessere Note erreichen kannst und möchte, dass Du es probierst. Ich bin überzeugt, dass Du das schaffst, wenn Du weiterhin hartnäckig bleibst und Dich auch mit dem Lernstoff beschäftigst, der Dir momentan noch Mühe bereitet.</p> <p>Ich sehe, dass es Dir noch schwerfällt, im Unterricht bei der Sache zu bleiben. Deshalb möchte ich gern mit Dir gemeinsam überlegen, was Dich zu mehr Anstrengungsbereitschaft bewegen kann. Bitte zeige mir zunächst im Mathebuch die Aufgaben, die Du zu Hause ausprobieren würdest.</p>



Kriterien nach der wachstumsorientierten Grundhaltung	Beispielaussagen in Anlehnung an die Prinzipien des Weisen Feedbacks (hohe Erwartung, Vertrauen und Wertschätzung)
Folgen	<p>Sehr gut, dass Du Dich an diese für Dich schwierige Aufgabe gewagt hast. Den letzten Aufgabenteil hast Du noch fehlerhaft gelöst. Bitte probiere es noch einmal und versuche anschließend, auch die Zusatzaufgabe zu lösen. Ich habe Vertrauen in Dich, dass Du das schaffen kannst.</p> <p>Toll, ich merke, dass es Dir immer besser gelingt, auch schwierigere Aufgaben zu lösen. Gut finde ich auch, dass Du dranbleibst und nicht aufgibst, auch wenn es schwerfällt. Weiter so!</p>
Bestärkung der Grundhaltung	<p>Ich bemerke, dass Du Dich sehr anstrengst und intensiv mitarbeitest. Ich finde es wirklich toll zu sehen, dass Du Dich so anstrengst und versuchst, die Unterrichtsinhalte zu verstehen. Wenn Du Dich, wie bisher, schwierigen Aufgaben weiterhin so mutig stellst, bin ich überzeugt, dass das auch in Zukunft gut klappt.</p>



Memoryspiel zum Training der wachstumsorientierten Grundhaltung

Einleitung

Auf der folgenden Seite finden Sie eine Vorlage für ein Memoryspiel zur wachstumsorientierten Grundhaltung. Das Spiel stellt eine Möglichkeit dar, um mit Ihren Schülerinnen und Schülern oder Kolleginnen und Kollegen in einen spielerischen Austausch über die wachstumsorientierte Grundhaltung zu kommen.

Ziel

spielerisches Erlernen wachstumsorientierter Aussagen für Lehrkräfte und Lernende

Dauer

15 Minuten (plus Vorbereitungszeit)

Zielgruppe

Lehrende
Lernende

Material

Memoryspiel zur wachstumsorientierten Grundhaltung, Schere, ggf. Pappe oder Laminiergerät

Ablauf

Drucken Sie die folgende Seite aus. Schneiden Sie zunächst die Quadrate aus. Laminieren Sie sie oder kleben Sie sie auf Pappe, um das Spiel länger nutzbar zu machen.

Tipp 1

Lassen Sie die Karten von einem Schüler oder einer Schülerin ausschneiden und laminieren, bei dem oder der Sie bereits dysfunktionale Überzeugungen festgestellt haben.

Tipp 2

Tauschen Sie sich nach dem Spiel darüber aus, welche Paare leicht zugeordnet werden konnten und welche Mühe bereitet haben.

Quelle: SVR-Forschungsbereich 2020



Memoryspiel

Wenn ich mich bemühe, ...

... kann ich meine Leistung verbessern.

Jeder Mensch hat in seinem persönlichen Leistungsniveau die Möglichkeit, ...

... seine Fähigkeiten zu verbessern.

Die Intelligenz eines Menschen ...

... ist trainierbar.

Neuronale Plastizität des Gehirns beschreibt, ...

... dass sich Hirnregionen vergrößern können, wenn sie trainiert werden.

Um eine wachstumsorientierte Grundhaltung zu entwickeln, ...

... ist es wichtig, Lernziele anstatt Leistungsziele zu setzen.

Wenn ich Fehler mache, ...

... dann lerne ich daraus ganz sicher etwas.

Leistungsziele ...

... verringern die Auseinandersetzung mit persönlich effektiven Lernstrategien.

Lernziele ...

... bieten Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich prozesshaft mit einem Thema zu beschäftigen.

Das Gehirn ...

... ist ein Muskel, der sich durch Übung verändern kann.

Fehler bieten mir die Möglichkeit, ...

... aus meiner Komfortzone herauszukommen und Fähigkeiten zu trainieren.

C





MODUL C

Weises Feedback

Aufbau der Materialsammlung

C.1 | Grundlagen

Weises Feedback führt zu erhöhter Anstrengungsbereitschaft und besserer Leistung — **Seite 93**

Wirkmechanismus des Weisen Feedbacks — **Seite 94**

Positive Fehlerkultur — **Seite 94**

Wertschätzende, prozessorientierte Gesprächsführung — **Seite 96**

C.2 | Interventionsmaterialien

Leitfaden zur Einführung des Weisen Feedbacks — **Seite 98**

Die zerknüllte Erinnerung – Einführung einer positiven Fehlerkultur — **Seite 100**

Feedback-Karten — **Seite 101**

Feedbackvorlage zum Einsatz nach einer Klassenarbeit — **Seite 103**

C.3 | Impulse zur Selbstreflexion und Schulung

Kennenlernen der eigenen Fehlerkultur — **Seite 106**

Training einer positiven Fehlerkultur — **Seite 108**

C.4 | Zusatzmaterialien online

Feedbackvorlage

Weitere Zusatzmaterialien online

C

MODUL C **Weises Feedback**

Das Wichtigste in Kürze

Schülerinnen und Schüler haben die größten Lernzuwächse, wenn sie wahrnehmen, dass ihre Lehrkraft hohe Erwartungen an sie stellt und ihnen gleichzeitig vermittelt, an sie zu glauben. Mit dieser Strategie brauchen auch Lernende, die schnell frustriert sind, nicht ‚in Watte gepackt‘ zu werden. Im Gegenteil: Sie machen die Erfahrung, dass Kritik nicht persönlich gemeint ist, sondern dem eigenen Weiterkommen dient. Probieren Sie es aus!

C.1 | Grundlagen

„Ich gebe Dir diese Note, damit Du weißt, dass ich hohe Erwartungen an Dich habe. Ich glaube fest daran, dass Du das noch besser machen kannst“, schreibt die Lehrkraft einigen ihrer Schülerinnen und Schüler in den USA unter die Aufsätze. Die Folgen sind bemerkenswert: Teile der Klasse, nämlich sieben von zehn (72,0 %) der afroamerikanischen Jugendlichen, sind danach bereit, die Aufsätze zu überarbeiten. Unter den Jugendlichen, bei denen dieser Satz nicht unter dem Aufsatz stand, waren es weniger als zwei von zehn (17,0 %) (Yeager/Walton/Cohen 2013). Zudem verbesserten sich die Texte der überarbeitenden Gruppe deutlich. Auch bei den nichtschwarzen amerikanischen Jugendlichen war eine Veränderung zu beobachten, allerdings nicht im selben Umfang. Das Beispiel zeigt, dass sich eine durchdachte Rückmeldung lohnt und bereits wenige Sätze die Motivation und Leistung verbessern können, insbesondere bei jenen, die aufgrund ihrer Herkunft mit geringeren Leistungserwartungen konfrontiert sind.

Dieses Modul zeigt auf der Basis aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse, welche Faktoren ein Feedback enthalten sollte, damit Schülerinnen und Schüler auch dann nicht den Mut verlieren, wenn sie keine guten Leistungen erbringen, sondern motiviert sind, sich im Unterricht weiterhin – und sogar mehr – anzustrengen.

Weises Feedback führt zu erhöhter Anstrengungsbereitschaft und besserer Leistung

Viele Lehrkräfte (wie auch andere Mentorinnen und Mentoren) haben Angst davor, mit ihrer Rückmeldung das Selbstbewusstsein und die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu unterminieren. Daher greifen sie darauf zurück, die Lernenden übermäßig zu loben und auch Kritik im Lob zu verstecken (engl. als „mentor’s dilemma“ bezeichnet; vgl. Cohen/Steele/Ross 1999). Schülerinnen und Schüler, insbesondere jene, die einem negativen Stereotyp unterliegen, haben wiederum Sorge, von den Lehrkräften unfair behandelt zu werden. Dieser Sorge liegen bestehende Vorurteile zugrunde, die sich häufig aus einem gesellschaftlichen Grundverständnis über personen- oder gruppenbezogenen Zuschreibungen ergeben (Cohen/Steele/Ross 1999). Auch das Gefühl, das einem nur wegen vermeintlicher Schwierigkeiten, die dieser Gruppe zugeschrieben werden, besonders geholfen wird, kann dazu führen, dass der Schüler oder die Schülerin den leistungsbezogenen Absichten der Lehrkraft misstraut. Dieses Misstrauen kann wiederum das Lernverhalten einschränken (Yeager/Walton/Cohen 2013).

Weises Feedback überwindet diesen Mechanismus. Es bietet die Möglichkeit, Schülerinnen und Schülern Sicherheit und Interesse zu vermitteln, aber auch den Glauben an die Formbarkeit von Intelligenz und Fähigkeiten. Dies geschieht über eine kritische und prozessorientierte Rückmeldung, die Vertrauen sichert. Die Lernenden werden damit in die Lage versetzt, die zurückgemeldeten Hinweise auf ihre tatsächliche Leistung statt auf ihre Persönlichkeit zu beziehen (Cohen/Steele/Ross 1999).



WIRKMECHANISMUS DES WEISEN FEEDBACKS

Lehrkräfte geben Schülerinnen und Schülern weise Rückmeldungen zu ihren Leistungen, indem sie sich an drei Grundprinzipien orientieren. Nach Cohen/Steele/Ross (1999) überlagert der Appell der hohen Erwartung die Sorge von Lernenden, dass die eigentliche Motivation des Feedbacks das negative Stereotyp ist, dem sie unterliegen. Ferner reduziert die Verbalisierung von Vertrauen in die individuelle Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler die Angst, auf der Grundlage gruppenspezifischer Stereotype bewertet zu werden. Darüber hinaus ist relevant, das leistungsmotivierende Feedback in einem Kontext anzubringen, in dem die wertschätzende Unterstützung elementar dafür ist, sich zu verbessern. Die Grundhaltung, dass Fähigkeiten und Intelligenz veränderbar sind, ist dafür unabdingbar (vgl. Cohen/Steele/Ross 1999; Abb. 10).

Abb. 10 Weises Feedback



Quelle: SVR-Forschungsbereich/Julia Schorcht 2020

Positive Fehlerkultur

„Schulisches Lernen und Fehlermachen sind untrennbar miteinander verknüpft“ – so bringen es Hagenauer und Hascher auf den Punkt (2010: 377). Fehler sind also eine wertvolle Informationsquelle, die über eine „Kultur konstruktiver, wertschätzender und angstfreier Zusammenarbeit“ im Klassenkontext lernförderlich genutzt werden kann (Hartels/Bauer/Heid 2006: 118). Denn ob Fehler als Chance begriffen oder negativ bewertet werden, hängt unmittelbar von den Reaktionen der Umwelt und der in ihr praktizierten Fehlerkultur ab (Oser/Hascher/Spychiger 1999). Auch der Umgang der Mitschülerinnen und Mitschüler mit Fehlern kann einen Einfluss auf die eigene Fehlerkultur haben (Hagenauer/Hascher 2010). Um Fehler gewinnbringend nutzen zu können, ist es demnach wichtig, eine positive

Fehlerkultur im Klassen- und Schulkontext zu pflegen. Die Grundlage dafür ist, im Unterricht zwischen Lern- und Leistungssituationen zu unterscheiden (Spychiger et al. 1999), Fehler als solche zu definieren, zu begründen und zu erläutern sowie – mittels Fehleranalyse und prozessorientiertem Feedback – einen konstruktiven und lösungsorientierten Umgang mit ihnen zu verankern (Hartels/Bauer/Heid 2006; Hagenauer/Hascher 2010).

Abb. 11 Merkmale einer positiven Fehlerkultur



Quelle: SVR-Forschungsbereich/Ines Meyer 2020, in Anlehnung an Hartels/Bauer/Heid (2006)

Wertschätzende, prozessorientierte Gesprächsführung – Grundlagen

Watzlawick/Beavin/Jackson (2011) definieren in ihrer Kommunikationstheorie fünf Grundregeln jeder kommunikativen Situation.

Abb. 12 Die fünf Grundregeln der Kommunikation



Quelle: SVR-Forschungsbereich/Ines Meyer 2020, in Anlehnung an Watzlawick/Beavin/Jackson (2011)

KOMMUNIKATIONSREGELN NACH RUTH COHN



Die Psychologin Ruth Cohn hat Regeln für Lern- und Arbeitsgruppen formuliert, die einen konstruktiven und authentischen Umgangsstil fördern (vgl. Cohn 1975). Diese Regeln sind eine Leitlinie, die jeder und jede auf sich selbst anwenden kann und sollte: **Nach Cohn dienen sie der Reflexion der eigenen Kommunikation und nicht der Ahndung anderer.** Daher sollten sie weder zum Gesetz erhoben, noch bei Nichteinhaltung sanktioniert werden.

Vertritt Dich selbst in Deinen Aussagen – sprich per „ich“ und nicht per „du“, „wir“ oder „man“.

Wenn Schülerinnen und Schüler sich mitteilen oder Kritik äußern, zeugt dies von dem großen Mut, sich nicht hinter Verallgemeinerungen zu verstecken, sondern Verantwortung für die eigenen Aussagen zu übernehmen. Die Lehrperson sollte das unbedingt unterstützen.

Wenn Du eine Frage stellst, sage, warum Du fragst und was die Frage für Dich bedeutet. Sprich von Deinem Anliegen und vermeide ein Verhör.

Ressourcen können geschont werden, wenn sich alle überlegen, warum sie eine Frage stellen und weshalb sie ihnen wichtig ist. Auf diesem Weg können auch Machtkämpfe im Klassenkontext vermieden werden. Ein Beispiel: „Um zu verstehen, wie Dein derzeitiger Lernstand ist, möchte ich erfahren, wie Du bei der Aufgabe vorgegangen bist. Kannst Du es mir erklären?“

Sei in Deiner Kommunikation authentisch und selektiv. Mach Dir bewusst, was Du denkst und fühlst, und wähle aus, was Du sagst und tust.

Lehrende (und Lernende) sollten nicht alles ungefiltert aussprechen, was sie gerade denken. Um das Vertrauen unseres Gegenübers nicht zu verletzen, sollten wir unsere Äußerungen selektieren, aber nicht lügen oder manipulieren. Wertschätzende, authentische Aussagen bieten dabei die Grundlage für Annäherung und Kooperation sowie eine erfolgreiche Interaktion.

Halte Dich mit Interpretationen so lange wie möglich zurück. Sprich stattdessen Deine persönlichen Reaktionen aus.

Schnelle und bewertende Reaktionen, wie z. B. „Das tust Du doch nur, weil Du faul bist“ rufen beim Gegenüber eine defensive Haltung hervor. Angebracht ist es, z. B. zu sagen: „Mich stört, dass Du Deine Hausaufgaben von Deinem Freund kopierst. Ich habe mir Gedanken zu den Aufgaben gemacht und bitte Dich, sie ernst zu nehmen.“

Seitengespräche haben Vorrang.

Seitengespräche, wie z. B. Gespräche zum Aufgabenverständnis, sind für die Weiterentwicklung der Lernenden wichtig und dienen oft der Klärung tieferer Problemebenen. Obwohl diese Gespräche vordergründig stören, sollte die Lehrkraft gelegentlich dazu ermuntern, sie einzubringen, und offizielle Zeiträume dafür einplanen.

Beachte die Signale Deines Körpers. Er sagt Dir oft mehr über Dich als Dein Verstand.

Lehrpersonen sollten auf eigene und fremde Körpersignale achten. Nonverbale Kommunikation sagt viel über die eigenen Gefühle und die des Gegenübers aus.

C.2 | Interventionsmaterialien



Leitfaden zur Einführung des Weisen Feedbacks

1. Vermeiden Sie, Noten und Weises Feedback auf derselben Seite zu präsentieren.

Schülerinnen und Schüler tendieren dazu, eine Note als die „wahre“ Bewertung ihrer Arbeit anzusehen und dabei die begleitenden Kommentare zur Leistung, Verbesserung und Hilfe unbeachtet zu lassen. Deswegen können Noten die Wirkung des Weisen Feedbacks dämpfen. Besser ist es daher, wenn Sie einer zu bewertenden Arbeit beispielsweise ein Dokument als Deckblatt hinzufügen, auf dem Sie das Weise Feedback formulieren (s. Seite 104).

2. Regen Sie den Ehrgeiz von Schülerinnen und Schülern an.

Schülerinnen und Schüler verbessern sich nicht, wenn sie schon für mittelmäßige Leistungen gelobt werden und nur dazu angehalten sind, einfache Aufgaben zu lösen. Im Gegenteil – sie gewinnen den Eindruck, dass ihnen weniger zugetraut wird als anderen Schülerinnen und Schülern in der Klasse, was dazu führen kann, dass sie ihre Motivation verlieren und bei schwierigeren Aufgaben nicht bereit sind, sich anzustrengen.

- Loben Sie Arbeit, für die sich die Schülerin oder der Schüler anstrengen musste.
- Geben Sie den Schülerinnen und Schülern ein Weises Feedback, das ihren Fähigkeiten entspricht und sie angemessen fördert.
- Versuchen Sie die Entwicklung der Fähigkeiten der Lernenden gezielt zu fördern, z. B. indem Sie ein bestimmtes Themengebiet wiederholt üben lassen.

3. Äußern Sie Vertrauen nur dann, wenn Sie selbst davon überzeugt sind.

Vertrauensäußerungen müssen immer ehrlich sein, denn Kinder spüren deutlich, was ernst gemeint ist und was nicht.

Authentische Äußerungen von Vertrauen können Sie erreichen, indem Sie

- sich überlegen, was die individuellen Stärken des jeweiligen Schülers bzw. der jeweiligen Schülerin sind.
- Worte finden, die zu Ihnen passen. Wir haben Ihnen einige Beispiele zusammengestellt, die Sie anpassen können (s. Feedback-Karten Seite 102 und Feedbackvorlage Seite 104).
- das Feedback – zumindest teilweise – in Handschrift unter die Klassenarbeit schreiben oder indem Sie es mit Ihrer persönlichen Unterschrift versehen.

4. Unterstützen Sie so konkret wie möglich.

Nach Hattie/Timperley (2007) kann Lernwirksamkeit am ehesten entstehen, wenn die Diskrepanz zwischen der aktuellen Leistung und dem zu erreichenden Ziel reduziert wird. Dazu müssen angemessen herausfordernde Lernziele, effektive Lernstrategien und prozessorientiertes Feedback bereitgestellt werden. Ein

Schüler beispielsweise, der bislang ausreichende Leistungen erbracht hat, sollte demnach nicht den Sprung auf eine Eins anstreben, sondern nach und nach immer die nächstbessere Bewertung. Prozessorientiertes Feedback bezieht sich also immer auf das Ziel der Aufgabe, den bisherigen Kenntnisstand, das individuelle Vorankommen und die nächsten Schritte im Lernprozess. Schülerinnen und Schüler benötigen prozessorientiertes Feedback, um Verknüpfungen zwischen schulischen Inhalten herzustellen, Fehler zu finden und aus ihnen zu lernen.

5. Nutzen Sie Weises Feedback auch in großen Gruppen.

Weises Feedback eignet sich sehr gut, um Schülerinnen und Schülern eine individuelle Rückmeldung zu geben. Noch effizienter kann es sein, wenn es für die gesamte Klasse, z. B. vor Rückgabe einer Klassenarbeit, genutzt wird.

- Nutzen Sie Weises Feedback individuell.
- Nutzen Sie Weises Feedback für die Rückmeldung an die gesamte Klasse.

Beispiele

Hohe Erwartungen: „Von Schülerinnen und Schülern der 7. Klasse erwarte ich, dass sie die Inhalte der vorhergehenden Klassenstufen umfassend verstanden haben.“

Unterstützung: „Wenn Ihr Euch den Test anschaut, findet Ihr einige Kommentare und Hinweise, die sich auf Eure Fehler beziehen oder aufzeigen, an welcher Stelle Ihr Eure Fähigkeiten noch nicht vollumfänglich gezeigt habt und wie Ihr sie verbessern könnt.“

Vertrauen: „Durch die Arbeit in den vergangenen Wochen mit Euch weiß ich, dass Ihr alle das Potenzial habt, gute Leistungen in Mathe zu erbringen. Meine Hinweise sollen dazu führen, dass Ihr Eure Anstrengungen in bestimmten Bereichen weiter verstärkt.“

Quelle: SVR-Forschungsbereich 2020, in Anlehnung an Cohen/Steele/Ross (1999); Yeager et al. (2014b)



Die zerknüllte Erinnerung – Einführung einer positiven Fehlerkultur

Einleitung

Um prozessorientiert lernen zu können, müssen Schülerinnen und Schüler ein positives Grundverständnis von Fehlern aufbauen. Diese Übung ermöglicht eine spielerische Auseinandersetzung mit dem Sinn von Irrtümern, falschen Antworten und Ungeschick.

Ziele

Die Übung verhilft dazu, Fehler als etwas grundlegend Wichtiges und zur Erweiterung der eigenen Fähigkeiten Notwendiges wahrnehmen zu lernen.

Dauer

10 bis 20 Minuten

Zielgruppe

Lernende

Material

Papier, bunte Stifte

Ablauf

1. Die Schülerinnen und Schüler schreiben einen Fehler auf, der ihnen kürzlich passiert ist, und verschriftlichen, wie sie sich dabei gefühlt haben. (2 Minuten)
2. Anschließend erhalten alle ein weißes Blatt, das sie nur mit ihrem Namen versehen. Nun zerknüllen sie es und überlegen dabei, wie sie sich fühlen, wenn sie einen Fehler machen. Mit diesem Gefühl werfen sie das Blatt an die Tafel. (2 Minuten)
3. Anschließend holen alle ihr zerknülltes Blatt zurück, streichen es glatt und malen die entstandenen Falten mit verschiedenen Farben an. (3 Minuten)
4. Fragen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler, was diese Linien repräsentieren könnten. Erklären Sie, dass die Linien die synaptische Aktivität in ihrem Gehirn beschreiben, die entsteht, wenn ein Fehler geschieht. (3 Minuten)
5. Bitten Sie Ihre Schülerinnen und Schüler, sich das Blatt in ein Notizbuch oder ihr Hausaufgabenheft zu legen und es jedes Mal, wenn sie einen Fehler machen, anzuschauen. Diese physische Erinnerung bestärkt sie darin zu verstehen, dass Fehler etwas sind, was das Gehirn wachsen lässt. (1 Minute)

Quelle: SVR-Forschungsbereich 2020, in Anlehnung an "celebrate mistakes" (www.mindsetkit.org)



Feedback-Karten

Einleitung

Das Weisse Feedback fußt auf drei Säulen:

1. Erwartung einer realistisch hohen Leistung
2. Überzeugung, dass die Schülerin oder der Schüler die Leistung erbringen kann
3. Unterstützung der Schülerin oder des Schülers darin, diese Leistung zu erbringen

Wir haben Feedback-Karten vorbereitet, die Sie im Unterricht verwenden können. Schreiben Sie sie ab oder nutzen Sie sie als Inspiration für Rückmeldungen an Ihre Schülerinnen und Schüler. Die Karten enthalten Feedback auf unterschiedlichen Leistungsniveaustufen.

Ziele

Anwendung des Weissen Feedbacks; Training eigener Rückmeldungen

Dauer

je nach Bedarf

Zielgruppe

Lehrende
Lernende

Material

Arbeitsblatt

Hinweise

Bitte richten Sie Ihre Beispiele stringent nach den drei beschriebenen Säulen des Weissen Feedbacks (s. Infografik Weisses Feedback Seite 94) aus.

Quelle: SVR-Forschungsbereich 2020, in Anlehnung an Yeager et al. (2014b)



Feedback-Karten

hohe Erwartung

Da ich möchte, dass Du in der nächsten Klassenarbeit weitere Aufgaben der Bruchrechnung lösen kannst, waren diese Aufgaben schwer. Wenn Du diesen Themenbereich weiterhin übst, kannst Du in der nächsten Klassenarbeit noch besser werden.

Ich möchte Dich für den Mathematikwettbewerb in diesem Schuljahr empfehlen. Dafür solltest Du jedoch das Bruchrechnen noch besser beherrschen.

Die Aufgabe war sehr anspruchsvoll und es ist mir wichtig, dass Du lernst, sie zu lösen.

Ich möchte, dass Du der Klasse die Sachaufgabe in der nächsten Woche an der Tafel erklärst. Bitte bereite Dich hierzu sorgfältig vor. Schau Dir dazu erneut die Aufgaben ... auf Seite ... an.

Damit Du Deine Fähigkeiten verbesserst, erwarte ich, dass Du auch schwierige Aufgaben löst. Bitte schau Dir dafür die Aufgaben ... auf Seite ... an.

Vertrauen

Ich bin überzeugt davon, dass Du das kannst. Denn so, wie Du die Aufgabe gelöst hast, habe ich gesehen, dass Du das Potenzial hast, diesen Themenbereich umfassend zu verstehen.

Deine Fähigkeiten wachsen mit jeder Aufgabe, die Du verstanden hast. Mach weiter so – ich bin mir sicher, dass Du auch die schwierigen Aufgaben schaffen wirst!

Ich glaube daran, dass Du das kannst.

Ich bin überzeugt, dass Du Deine Leistungen steigern kannst. Wenn Du weiter an Deinen Fähigkeiten arbeitest, bin ich mir sicher, dass Du das Fach in diesem Schuljahr bestehen kannst.

Ich bin mir sicher, dass Du das schaffst.

Unterstützung

Es ist wichtig, dass Du Dir Deinen Rechenweg noch einmal genauer anschaust, damit Du die Aufgabe nächste Woche in der Klassenarbeit richtig löst.

Ich finde es gut, dass Du bei der Rechenaufgabe bereits auf dem richtigen Weg warst. Bitte versuche es noch einmal. Danach schauen wir uns Deinen Lösungsweg erneut zusammen an.

Ich sehe, dass Du beim Thema ... noch Unterstützung benötigst. Deshalb möchte ich, dass Du Dir bis morgen Aufgabe ... auf Seite ... anschaust und mir einen möglichen Lösungsweg aufschreibst.

Wenn Du Hilfe brauchst, kannst Du Dich an mich wenden. Ich werde Dich regelmäßig zu Deinem Kenntnisstand fragen.

Mir ist aufgefallen, dass Du, genau wie wir vorab besprochen haben, konzentriert an den Themenbereichen arbeitest – gut gemacht! Ich möchte, dass Du das in dieser Stunde so fortführst.



Feedbackvorlage zum Einsatz nach einer Klassenarbeit

Einleitung

Wie im Leitfaden beschrieben, sollte das Weise Feedback nicht unmittelbar mit der Notenvergabe kombiniert werden, also nicht auf derselben Seite stehen. Damit wird der Fokus auf den Lernprozess gelenkt. Dieses Deckblatt können Sie den kontrollierten Klassenarbeiten Ihrer Schülerinnen und Schüler beilegen.

Ziele

prozessorientierte, positive Fehlerkultur; Geben von Weisem Feedback unabhängig von der Note

Dauer

je nach Bedarf

Zielgruppe

Lehrende
Lernende

Material

Arbeitsblatt

Ablauf

Füllen Sie das Blatt entsprechend der Schülerleistung aus. Nutzen Sie die Beispielaussagen zum Weisen Feedback als Anregung.

Hinweise

Die Vorlage ist als adaptive Word-Datei auf der Projekt-Webseite verfügbar: www.svr-migration.de/weise-interventionen.

Quelle: SVR-Forschungsbereich 2020



Deine Leistung in der Klassenarbeit

Liebe/r _____,

damit Ihr alle Eure Fähigkeiten zeigen konntet, war diese Klassenarbeit ziemlich anspruchsvoll. Toll, dass Du Dich der Herausforderung gestellt hast!

Eine super Leistung! Toll! Wenn Du Dich weiter anstrengst, wirst Du so gut bleiben oder sogar noch besser werden.

Bravo! Du hast eine gute Leistung gezeigt! Streng Dich weiter an, um so gut zu bleiben oder sogar noch besser zu werden.

Nicht schlecht! Deine Testergebnisse zeigen, dass Du einen hohen Standard erreichen kannst, wenn Du Dich noch mehr anstrengst. Du bringst alle Voraussetzungen mit!

An Deinen Ergebnissen sehe ich, dass Du Dich steigern kannst, wenn Du Dich noch mehr anstrengst. Ich bin mir sicher, dass Du das schaffen kannst. Du erfüllst die Voraussetzungen, um bessere Leistungen zu erreichen.

Hier folgt ein Feedback zu den einzelnen Themenbereichen der Klassenarbeit:

Themenbereich	Das hast Du bereits sehr gut verstanden:	Hier kannst Du Dich weiter verbessern:	Mit diesen Übungen kannst du den Themenbereich noch einmal wiederholen:

Platz für Ihr persönliches Feedback:

C.3 | Impulse zur Selbstreflexion und Schulung



Kennenlernen der eigenen Fehlerkultur

Einleitung

Auf dem folgenden Arbeitsblatt werden einige Feedbacksituationen oder -zusammenhänge beschrieben, in denen Menschen unter Zuhilfenahme verschiedener Feedbackstrategien oder -kulturen unterschiedlich reagieren können.

Ziele

Entdecken der eigenen Fehlerkultur; Anregung einer positiven Fehlerkultur

Dauer

15 Minuten

Zielgruppe

Lehrende

Material

Arbeitsblatt

Ablauf

Bearbeiten Sie das folgende Arbeitsblatt. Besprechen Sie Ihre Antworten im Anschluss mit einem Partner bzw. einer Partnerin oder in der Gruppe.

Hinweise

Bei dieser Übung gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. Indem Sie Ihren ersten Impulsen folgen, können Sie feststellen, welche implizite Haltung Sie zu den erfragten Aussagen haben. Sie zu ergünden, ist wichtig, um sie anschließend und bei Bedarf verändern zu können. Diskutieren Sie deshalb auch konträre Positionen. Wenn Sie möchten, können Sie diese Übung mehrfach durchführen.

Quelle: SVR-Forschungsbereich 2020



Vervollständigen Sie die folgenden Sätze

Wenn eine Schülerin oder ein Schüler einen Fehler macht, sage ich ihm oder ihr, dass

Wenn eine Schülerin oder ein Schüler eine ganze Stunde mit der Lösung von nur einer Aufgabe beschäftigt ist, melde ich ihr oder ihm zurück, dass

Fehler machen wir, um

Wenn Sie im Unterricht einen inhaltlichen Fehler machen und Ihre Schülerinnen und Schüler Sie darauf hinweisen, denken Sie,

Fehler im Unterricht zu machen, bietet eine gute Möglichkeit, um

Eine positive Fehlerkultur anzuregen, bietet Schülerinnen und Schülern mit einem unterdurchschnittlichen Leistungsniveau den Vorteil, dass

Eine positive Fehlerkultur anzuregen, bietet Schülerinnen und Schülern mit einem überdurchschnittlichen Leistungsniveau den Vorteil, dass



Training einer positiven Fehlerkultur

Einleitung	Um eine positive Fehlerkultur zu entwickeln, müssen wir uns bewusst mit schwierigen Situationen und Fehlern auseinandersetzen. Eine Möglichkeit dazu sind innere Dialoge (Selbstgespräche).
Ziel	Reflexion der eigenen Fehlerkultur; (Weiter-)Entwicklung wachstums- und prozessorientierter Rückmeldungen
Dauer	pro Aufgabe 45 Minuten
Zielgruppe	Lehrende
Material	zwei Arbeitsblätter
Ablauf	Füllen Sie die folgenden Arbeitsblätter aus. Ihre Antworten sind zunächst nur für Sie bestimmt, doch wenn Sie möchten, können Sie sie in der Gruppe oder mit einem Partner bzw. einer Partnerin besprechen.

Falls Sie in eine Gruppendiskussion gehen, können Sie die folgenden Impulse nutzen:

- Schildern Sie, was Ihnen an Ihrer persönlichen Fehlerkultur aufgefallen ist.
- Beschreiben Sie, wie Sie sich fühlen, wenn Ihre Schülerinnen und Schüler Fehler machen oder vor den Mitschülerinnen und Mitschülern über eigene Schwierigkeiten sprechen.
- Beurteilen Sie, ob Ihre Schülerinnen und Schüler sich wohl damit fühlen, Fehler zu machen und sie als „in Ordnung“ oder gar als „gewinnbringend“ begreifen.
- Fallen Ihnen bestimmte Schülerinnen und Schüler ein, die sich besonders wohl oder unwohl dabei fühlen, Fehler vor anderen zu machen?

Quelle: SVR-Forschungsbereich 2020, in Anlehnung an „mistakes reflection worksheet“ (www.mindsetkit.org)



Anleitung

Denken Sie über einen Fehler nach, den Sie in den letzten Wochen gemacht haben. Er sollte emotional nicht allzu aufgeladen sein. Vergegenwärtigen Sie sich z. B. einen Fehler, der Ihnen während eines Lernprozesses unterlaufen ist. Vielleicht haben Sie eine Erklärung missverstanden und daraufhin eine Aufgabe nicht korrekt gelöst, vielleicht sind Sie auch in einem Gespräch in ein Fettnäpfchen getreten, haben etwas Unpassendes gesagt oder haben einen anderen Menschen versehentlich gekränkt und es später bereut.

Schritt 1

Beantworten Sie die folgenden Fragen.

Wichtiger Hinweis: Sie müssen diese Beschreibung mit niemandem teilen (es sei denn, Sie möchten es).

Welche Situation haben Sie im Kopf?

Welche Konsequenzen sind aus dieser Situation entstanden?

Hatten Sie die Möglichkeit, den Fehler zu korrigieren? Falls ja, wie haben Sie das getan, und wie haben Sie sich danach gefühlt?



Schritt 2

Bitte denken Sie nun an diesen oder einen ähnlichen Fehler. Beschreiben Sie bitte, welche Gedanken Ihnen während und nach einer Situation durch den Kopf gehen, in der Sie einen Fehler machen. Was denken Sie dabei konkret? Schreiben Sie jeden Gedanken in eine Zeile, wie im Beispiel dargestellt.

Beispiel: „Ich ärgere mich darüber, dass ich Schülerin X eine Bewertung gegeben habe, die sie frustriert hat. Ich habe in diesem Moment gemerkt, wie demotiviert sie reagiert. Und das demotiviert mich dann ebenfalls.“

Schritt 3

Bitte gehen Sie nun einen Schritt weiter: Formulieren Sie Ihre Gedanken zu dem Fehler im Sinne einer wachstumsorientierten Grundhaltung. Schreiben Sie Ihre Ideen zu den einzelnen Gedanken in der linken Spalte in die gegenüberliegende rechte Spalte, wie im Beispiel dargestellt.

Beispiel: „Die negative Resonanz der Schülerin hat mir gezeigt, dass ich ihr eine Rückmeldung geben muss, die ihre Anstrengungsbereitschaft anregt. Nur so kann ich sie nachhaltig fördern. Ich werde mich im Team über Möglichkeiten austauschen, wie eine solche Rückmeldung aussehen kann.“

Literatur

Appel, Markus/Weber, Silvana/Kronberger, Nicole 2015: The Influence of Stereotype Threat on Immigrants: Review and Meta-Analysis, in: *Frontiers in Psychology*, 6: 900, 1–15.

Aronson, Joshua/Fried, Carrie B./Good, Catherine 2002: Reducing the Effects of Stereotype Threat on African American College Students by Shaping Theories of Intelligence, in: *Journal of Experimental Social Psychology*, 38: 2, 113–125.

Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Schümer, Gundel/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.) 2001: PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde, Berlin.

Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer 2006: Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2015: Schulbuchstudie Migration und Integration, Berlin.

Beilock, Sian L./Rydell, Robert J./McConnell, Allen R. 2007: Stereotype Threat and Working Memory: Mechanisms, Alleviation, and Spillover, in: *Journal of Experimental Psychology: General*, 136: 2, 256–276.

Bian, Lin/Leslie, Sarah-Jane/Cimpian, Andrei 2017: Gender Stereotypes about Intellectual Ability Emerge Early and Influence Children's Interests, in: *Science*, 355: 6323, 389–391.

BIM – Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung/SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2017: Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können, Berlin.

Binning, Kevin R./Browman, Alexander S. 2020: Theoretical, Ethical, and Policy Considerations for Conducting Social-Psychological Interventions to Close Educational Achievement Gaps, in: *Social Issues and Policy Review*, 14: 1, 182–216.

Blackwell, Lisa S./Trzesniewski, Kali H./Dweck, Carol S. 2007: Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention, in: *Child Development*, 78: 1, 246–263.

Burnette, Jeni L./O'Boyle, Ernest H./Van Epps, Eric M./Pollack, Jeffrey M./Finkel, Eli J. 2013: Mind-Sets Matter: A Meta-Analytic Review of Implicit Theories and Self-Regulation, in: *Psychological Bulletin*, 139: 3, 655–701.

Claro, Susana/Paunesku, David/Dweck, Carol S. 2016: Growth Mindset Tempers the Effects of Poverty on Academic Achievement, in: *PNAS*, 113: 31, 8664–8668.

Cohen, Geoffrey L./Garcia, Julio/Apfel, Nancy/Master, Allison 2006: Reducing the Racial Achievement Gap: A Social-Psychological Intervention, in: *Science*, 313: 5791, 1307–1310.

Cohen, Geoffrey L./Garcia, Julio/Purdie-Vaughns, Valerie/Apfel, Nancy/Brzustoski, Patricia 2009: Recursive Processes in Self-Affirmation: Intervening to Close the Minority Achievement Gap, in: *Science*, 324: 5925, 400–403.



- Cohen, Geoffrey L./Sherman, David K. 2014:** The Psychology of Change: Self-Affirmation and Social Psychological Intervention, in: *Annual Review of Psychology*, 65, 333–371.
- Cohen, Geoffrey L./Steele, Claude M./Ross, Lee D. 1999:** The Mentor's Dilemma: Providing Critical Feedback Across the Racial Divide, in: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25: 10, 1302–1318.
- Cohn, Ruth C. 1975:** Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle, Stuttgart.
- Cook, Jonathan E./Purdie-Vaughns, Valerie/Garcia, Julio/Cohen, Geoffrey L. 2011:** Chronic Threat and Contingent Belonging: Protective Benefits of Values Affirmation on Identity Development, in: *Journal of Personality and Social Psychology*, 102: 3, 479–496.
- Critcher, Clayton R./Dunning, David/Armor, David A. 2010:** When Self-Affirmations Reduce Defensiveness: Timing is Key, in: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36: 7, 947–959.
- Dee, Thomas S. 2015:** Social Identity and Achievement Gaps: Evidence from an Affirmation Intervention, in: *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 8: 2, 149–168.
- Doran, George T. 1981.** There's a S.M.A.R.T. Way to Write Management's Goals and Objectives. *Management Review*, 70: 11, 35–36.
- Draganski, Bogdan/Gaser, Christian/Busch, Volker/Schuerer, Gerhard/Bogdahn, Ulrich/May, Arne 2004:** Neuroplasticity: Changes in Grey Matter Induced by Training, in: *Nature*, 427, 311–312.
- Dweck, Carol S. 1986:** Motivational Processes Affecting Learning, in: *American Psychologist*, 41: 10, 1040–1048.
- Dweck, Carol S. 2000:** *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*, Philadelphia, PA.
- Dweck, Carol S. 2006:** *The Mindsets*, in: *Mindset: The New Psychology of Success*, New York.
- Dweck, Carol S. 2008:** Mindsets: How Praise Is Harming Youth and What Can Be Done about It, in: *School Library Media Activities Monthly*, 24: 5, 55–58.
- Dweck, Carol S. 2015:** Growth, in: *British Journal of Educational Psychology*, 85: 2, 242–245.
- Dweck, Carol S./Leggett, Ellen L. 1988:** A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality, in: *Psychological Review*, 95: 2, 256–273.
- Erbring, Saskia 2014:** *Inklusion ressourcenorientiert umsetzen*, Heidelberg.
- Eriksson, Peter S./Perfilieva, Ekaterina/Björk-Eriksson, Thomas/Alborn, Ann-Marie/Nordborg, Claes/Peterson, Daniel A./Gage, Fred H. 1998:** Neurogenesis in the Adult Human Hippocampus, in: *Nature Medicine*, 4: 11, 1313–1317.
- Esser, Hartmut 2006:** *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*, Frankfurt am Main/New York.
- Esser, Hartmut 2016:** *Bildungssysteme und ethnische Bildungsungleichheiten*, in: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*, Wiesbaden, 331–396.

Fredrickson, Barbara L. 2003: The Value of Positive Emotions. The Emerging Science of Positive Psychology Is Coming to Understand Why It's Good to Feel Good, in: *American Scientist*, 91, 330–335.

Gersten, Russell/Dimino, Joseph/Jayanthi, Madhavi/Kim, James S./Santoro, Lana Edwards 2010: Teacher Study Group: Impact of the Professional Development Model on Reading Instruction and Student Outcomes in First Grade Classrooms, in: *American Educational Research Journal*, 47: 3, 694–739.

GesBiT – Gesellschaft für Bildung und Teilhabe mbH 2016: Arbeitshilfe Wirksamkeit und Selbstevaluation, Berlin.

Gollwitzer, Mario/Jäger, Reinhold S. 2014: *Evaluation kompakt*. 2. Aufl., Weinheim/Basel.

Gonzales, Patricia M./Blanton, Hart/Williams, Kevin J. 2002: The Effects of Stereotype Threat and Double-Minority Status on the Test Performance of Latino Women, in: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28: 5, 659–670.

Good, Jessica J./Woodzicka, Julie A./Wingfield, Lylan C. 2010: The Effects of Gender Stereotypic and Counter-Stereotypic Textbook Images on Science Performance, in: *Journal of Social Psychology*, 150: 2, 132–147.

Goyer, J. Parker/Garcia, Julio/Purdie-Vaughns, Valerie/Binning, Kevin R./Cook, Jonathan E./Reeves, Stephanie L./Apfel, Nancy/Taborsky-Barba, Suzanne/Sherman, David K./Cohen, Geoffrey L. 2017: Self-Affirmation Facilitates Minority Middle Schoolers' Progress along College Trajectories, in: *PNAS*, 114: 29, 7594–7599.

Hagenauer, Gerda/Hascher, Tina 2010: Learning Enjoyment in Early Adolescence, in: *Educational Research and Evaluation*, 2: 2, 20–30.

Hanselman, Paul/Rozek, Christopher S./Grigg, Jeffrey/Borman, Geoffrey D. 2017: New Evidence on Self-Affirmation Effects and Theorized Sources of Heterogeneity from Large-Scale Replications, in: *Journal of Educational Psychology*, 109: 3, 405–424.

Hartels, Christian/Bauer, Johannes/Heid, Helmut 2006: Der Umgang mit Fehlern als Merkmal betrieblicher Fehlerkultur und Voraussetzung für Professional Learning, in: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 1, 111–129.

Hattie, John/Timperley, Helen 2007: The Power of Feedback, in: *Review of Educational Research*, 77: 1, 81–112.

Khan Academy/PERTS – Project for Education Research that Scales 2015: Growth Mindset. Lesson Plan.

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1997: Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland. Konstanzer Beschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997.

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2008: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019.

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland/HRK – Hochschulrektorenkonferenz 2015: Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusminis-

terkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015.

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2019: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.

Kristen, Cornelia/Granato, Nadia 2007: The Educational Attainment of the Second Generation in Germany: Social Origins and Ethnic Inequality, in: *Ethnicities*, 7: 3, 343–366.

Kunter, Mareike/Klusmann, Uta/Baumert, Jürgen 2009: Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften. Das COACTIV-Modell, in: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Beck, Klaus/Sembill, Detlef/Nickolaus, Reinhold/Mulder Regina (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*, Weinheim, 153–165.

Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela 2012: Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen, in: *Schulpädagogik heute*, 5: 3, 1–17.

Lokhande, Mohini/Grießig, Ritva 2021: Lernende stärken! Wie Lehrkräfte mit Weisen Interventionen wirken können. SVR-Studie 2021-1, Berlin.

Maguire, Eleanor A./Gadian, David G./Johnsrude, Ingrid S./Good, Catriona D./Ashburner, John/Frackowiak, Richard S. J./Frith, Christopher D. 2000: Navigation-Related Structural Change in the Hippocampi of Taxi Drivers, in: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 97: 8, 4398–4403.

Martiny, Sarah E./Götz, Thomas 2011: Stereotype Threat in Lern- und Leistungssituationen. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und praktische Implikationen, in: Dresel, Markus/Lämmle, Lena (Hrsg.): *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz*, Berlin, 153–178.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2016: Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen, 9.

Miyake, Akira/Kost-Smith, Lauren E./Finkelstein, Noah D./Pollock, Steven J./Cohen, Geoffrey L./Ito, Tiffany A. 2010: Reducing the Gender Achievement Gap in College Science: A Classroom Study of Values Affirmation, in: *Science*, 330: 6008, 1234–1237.

Mueller, Claudia M./Dweck, Carol S. 1998. Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance, in: *Journal of Personality and Social Psychology*, 75: 1, 33–52.

Müller, Andrea G./Stanat, Petra 2006: Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei, in: Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, Wiesbaden, 221–255.

Nguyen, Hannah Hanh D./Ryan, Ann Marie 2008: Does Stereotype Threat Affect Test Performance of Minorities and Women? A Meta-Analysis of Experimental Evidence, in: *Journal of Applied Psychology*, 93: 6, 1314–1334.

- Oser, Fritz/Hascher, Tina/Spychiger, Maria 1999:** Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des „negativen“ Wissens, in: Althof, Wolfgang (Hrsg.): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern, Wiesbaden, 11–41.
- Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf 2019:** PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich, Münster/New York.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2015:** Schulisches Qualitätsmanagement in der Praxis. Erfahrungen und Empfehlungen zur Umsetzung, Dresden.
- Schallock, Tobias 2016:** Tracking. Konsequenzen der Leistungsgruppierung von Schülerinnen und Schülern für die Leistungsentwicklung, in: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsweg. Mechanismen, Befunde, Debattenfunde, Debatten, Wiesbaden, 287–330.
- Schmeichel, Brandon J./Vohs, Kathleen 2009:** Self-Affirmation and Self-Control: Affirming Core Values Counteracts Ego Depletion, in: *Journal of Personality and Social Psychology*, 96: 4, 770–782.
- Seaton, Fiona S. 2018:** Empowering Teachers to Implement a Growth Mindset, in: *Educational Psychology in Practice*, 34: 3, 1–17.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2017:** Handbuch Vorbereitungsdienst, Berlin.
- Sherman, David K./Cohen, Geoffrey L. 2006:** The Psychology of Self-Defense: Self-Affirmation Theory, in: *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 183–242.
- Sherman, David K./Hartson, Kimberly A./Binning, Kevin R./Purdie-Vaughns, Valerie/Garcia, Julio/Taborsky, Barba S./Tomassetti, Sarah/Nussbaum, A. David/Cohen, Geoffrey L. 2013:** Deflecting the Trajectory and Changing the Narrative: How Self-Affirmation Affects Academic Performance and Motivation under Identity Threat, in: *Journal of Personality and Social Psychology*, 104: 4, 591–618.
- Sherman, David K./Lokhande, Mohini/Müller, Tim/Cohen, Geoffrey L. 2020:** Self-Affirmation Interventions, in: Walton, Gregory/Crum, Alia (Hrsg.): *Handbook of Wise Interventions: How Social Psychology Can Help People Change*, New York, 63–99.
- Shumow, Lee/Schmidt, Jennifer A. 2014:** Enhancing Adolescents' Motivation for Science: Research-Based Strategies for Teaching Male and Female Students, Thousand Oaks, CA.
- Silverman, Arielle/Cohen, Geoffrey L. 2014:** Fostering Positive Narratives: Social-Psychological Interventions to Maximize Motivation in the Classroom and Beyond, in: *Advances in Motivation and Achievement*, 18, 177–211.
- Simon, Fritz B. 2014:** Einführung in die (System-)Theorie der Beratung. 1. Aufl., Heidelberg.
- Spencer, Nathalie/Rowson, Jonathan/Bamfield, Louise 2014:** Schüler richtig motivieren. Wie verhaltenswissenschaftliche Erkenntnisse im Bildungsbereich genutzt werden können, London.
- Spinath, Birgit/Spinath, Frank M./Riemann, Rainer/Angleitner, Alois 2003:** Implicit Theories about Personality and Intelligence and Their Relationship to Actual Personality and Intelligence, in: *Personality and Individual Differences*, 335: 4, 939–951.
- Spychiger, Maria/Oser, Fritz/Hascher, Tina/Mahler, Fabienne 1999:** Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule, in: Althof, Wolfgang (Hrsg.): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern, Wiesbaden, 43–70.

- Steele, Claude M./Aronson, Joshua M. 1995:** Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans, in: *Journal of Personality and Social Psychology*, 69: 5, 797–811.
- Steele, Claude M. 1988:** The Psychology of Self-Affirmation: Sustaining the Integrity of the Self, in: *Advances in Experimental Social Psychology*, 21, 261–302.
- Steele, Claude M. 1997:** A Threat in the Air. How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance, 52: 6, 613–629.
- Strauch, Anne/Jütten, Stefanie/Mania, Ewelina 2009:** *Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden*, Bielefeld.
- SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2020:** *Weise Interventionen für einen diversitätsbewussten Unterricht. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*, Berlin.
- Toma, Catalina 2010:** Affirming the Self through Online Profiles: Beneficial Effects of Social Networking Sites, in: CHI '10: Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems, April 2010, 1749–1752.
- Tomasetto, Carlo/Alparone, Francesca Romana/Cadinu, Mara 2011:** Girls' Math Performance under Stereotype Threat: The Moderating Role of Mothers' Gender Stereotypes, in: *Developmental Psychology*, 47: 4, 943–949.
- Vohs, Kathleen D./Park, Ji Kyung/Schmeichel, Brandon J. 2013:** Self-Affirmation Can Enable Goal Disengagement, in: *Journal of Personality and Social Psychology*, 104: 1, 14–27.
- Walton, Gregory M. 2014:** The New Science of Wise Psychological Interventions, in: *Current Directions in Psychological Science*, 23: 1, 73–82.
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D. 2011:** *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. 12. Aufl., Bern.
- Westphal, Manuela 2009:** Interkulturelle Kompetenzen als Konzept der Zusammenarbeit mit Eltern, in: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*, Wiesbaden, 89–105.
- Yeager, David Scott/Johnson, Rebecca/Spitzer, Brian James/Trzesniewski, Kali H./Powers, Joseph/Dweck, Carol S. 2014a:** The Far-Reaching Effects of Believing People Can Change: Implicit Theories of Personality Shape Stress, Health, and Achievement During Adolescence, in: *Journal of Personality and Social Psychology*, 106: 6, 867–884.
- Yeager, David Scott/Purdie-Vaughns, Valerie/Garcia, Julio/Apfel, Nancy/Brzustoski, Patti/Master, Allison/Hessert, William T./Williams, Matthew E./Cohen, Geoffrey L. 2014b:** Breaking the Cycle of Mistrust: Wise Interventions to Provide Critical Feedback across the Racial Divide, in: *Journal of Experimental Psychology: General*, 143: 2, 804–824.
- Yeager, David Scott/Walton, Gregory M. 2011:** Social-Psychological Interventions in Education: They're Not Magic, in: *Review of Educational Research*, 81: 2, 267–301.
- Yeager, David Scott/Walton, Gregory/Cohen, Geoffrey L. 2013:** Addressing Achievement Gaps with Psychological Interventions, in: *Phi Delta Kappan*, 95: 5, 62–65.

Anhang

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Aufbau des Handbuchs	9
Abb. 2	Weise Interventionen zum Abbau hinderlicher Leistungsüberzeugungen	15
Abb. 3	Einordnung des Handbuchs in die Kompetenzbereiche der Lehrerbildung nach den Richtlinien der Kultusministerkonferenz	20
Abb. 4	Inhalte und Zweck von Studiengruppen	26
Abb. 5	Exemplarische Darstellung von Zielen nach der SMART-Formel	30
Abb. 6	In sechs Schritten zur Implementierung des Handbuchs	32
Abb. 7	Schritte des Qualitätssicherungsprozesses	37
Abb. 8	Wirkmechanismus der Selbstbestätigungsintervention auf die Leistung	47
Abb. 9	Gegenüberstellung statischer und wachstumsorientierter Grundhaltung	72
Abb. 10	Weises Feedback	94
Abb. 11	Merkmale einer positiven Fehlerkultur	95
Abb. 12	Die fünf Grundregeln der Kommunikation	96

Liste der Arbeitsblätter

Arbeitsblatt 1	Erstellen eines Projektleitfadens	28
Arbeitsblatt 2	Fragebogen zu der Intervention	33
Arbeitsblatt 3	Muster-Gesprächsleitfaden zur Evaluation der Interventionen des Handbuchs	34
Arbeitsblatt 4	Ampel-Evaluation nach vollständiger Durchführung der Interventionen	35
Arbeitsblatt 5	Die drei Dimensionen systemischer Schulentwicklung und der Einsatz des Handbuchs im Rahmen der Schulentwicklung	38

Modul A

Arbeitsblatt zum Schuljahresanfang: „Naris Mission“	52
Arbeitsblatt zur Beginn des neuen Halbjahres: „Nilus Reise“	56
Arbeitsblatt A.3.a Werteaffirmation für Lehrkräfte	62

Modul B

Arbeitsblatt B.2.a Training der wachstumsorientierten Grundhaltung „Three Blessings“ – eine Methode aus der positiven Psychologie nach Fredrickson (2003)	76
Arbeitsblatt B.2.b Leitfaden zur Einführung einer wachstumsorientierten Grundhaltung im Unterricht	77
Arbeitsblatt B.3.a Kennenlernen der eigenen Grundhaltung	82
Arbeitsblatt B.3.b Übung einer wachstumsorientierten Kommunikation anhand von Fallbeispielen	84
Arbeitsblatt B.3.c Memoryspiel zum Training der wachstumsorientierten Grundhaltung	88



Modul C

Arbeitsblatt C.2.a	Die zerknüllte Erinnerung – Einführung einer positiven Fehlerkultur	100
Arbeitsblatt C.2.b	Feedback-Karten	101
Arbeitsblatt C.2.c	Feedbackvorlage zum Einsatz nach einer Klassenarbeit	103
Arbeitsblatt C.3.a	Kennenlernen der eigenen Fehlerkultur	106
Arbeitsblatt C.3.b	Training einer positiven Fehlerkultur	108

Impressum

2., überarbeitete Fassung

Herausgeber:

Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH
Neue Promenade 6
10178 Berlin
Tel.: 030/288 86 59-0
Fax: 030/288 86 59-11
info@svr-migration.de
www.svr-migration.de

Verantwortlich:

Dr. Cornelia Schu

Gestaltung:

Ines Meyer

Fotonachweise:

S. 42, 66, 90 Phil Dera/SVR

© SVR GmbH, Berlin 2020

Die Autorinnen

Ritva Grießig
Wissenschaftliche Mitarbeiterin des SVR-Forschungsbereichs

Dr. Mohini Lokhande
Stellvertretende Leiterin des SVR-Forschungsbereichs

Über den Forschungsbereich beim Sachverständigenrat

Der Forschungsbereich beim Sachverständigenrat führt eigenständige, anwendungsorientierte Forschungsprojekte zu den Themenbereichen Integration und Migration durch. Die projektbasierten Studien widmen sich neu aufkommenden Entwicklungen und Fragestellungen. Schwerpunkte der Forschungsvorhaben sind die Themenfelder Bildung und Flucht/Asyl. Der SVR-Forschungsbereich ergänzt die Arbeit des Sachverständigenrats. Die Grundfinanzierung wird von der Stiftung Mercator getragen.

Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration geht auf eine Initiative der Stiftung Mercator und der VolkswagenStiftung zurück. Ihr gehören weitere fünf Stiftungen an: Bertelsmann Stiftung, Freudenberg Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stifterverband und Vodafone Stiftung Deutschland. Der Sachverständigenrat ist ein unabhängiges und interdisziplinär besetztes Expertengremium, das zu integrations- und migrationspolitischen Themen Stellung bezieht und handlungsorientierte Politikberatung anbietet.

Weitere Informationen unter: www.svr-migration.de/Forschungsbereich

