



Rückwärtiges Lerndesign: nach.schärfen



Langfristiges Ziel:

Die Leser/innen werden ihr Wissen zum rückwärtigem Lerndesign nach.schärfen, damit sie auf lange Sicht in der Lage sind, eigenständig Inhalte und Ziele für den Unterricht von der Zukunft her zu denken und zu definieren und somit keinen Irrtümern oder Mythen erliegen.

Die **Gegenüberstellung von „rückwärtigem Lerndesign“ und „konventioneller Stundenplanung“** bietet die Möglichkeit des direkten Vergleichs und zeigt gleichzeitig nochmals die elementarsten Kriterien für die Lerndesignarbeit auf.

Rückwärtiges Lerndesign	Stundenplanung konventionell
Das primäre Ziel ist Verstehen zu entwickeln und zu vertiefen.	Das primäre Ziel ist Stoff zu didaktisieren.
Die Lehrperson bestimmt das Wesentliche im Lehrplan und setzt Prioritäten. Dabei ist „Mut zur Auswahl“ notwendig. Das Lerndesign erfolgt „rückwärtig“ auf Basis des Wesentlichen. (Ergebnisse→Leistungsaufgaben→Lernaufgaben)	Die Planung wird überwiegend von vorhandenen Lernmaterialien und Aktivitäten gesteuert. Dabei ist „Mut zur Lücke“ notwendig.
Das Lerndesign macht Lernerfolg sichtbar, weil wir die Lernenden bei der Anwendung in Handlungssituationen beobachten.	Die Lernenden werden auf Basis ihrer Mitarbeit, ihrer Erfüllung der Lernaufgaben und ihrer Leistung bei einer Schularbeit, die am Ende eines Lernzyklus zusammengestellt wird, beurteilt.
Lerndesign ist flexibel, damit wir die Qualität kontinuierlich anhand der Lernergebnisse kontrollieren und bei Bedarf adaptieren können.	Die Unterrichtsplanung idealisiert: relativ starr und eintönig nach einem Idealbild oder einer spezifischen Klassengemeinschaft.
Lerndesign ermöglicht den Lernenden, zu erkunden, zu interpretieren, anzuwenden, Perspektive zu ändern, sich einzufühlen und sich selbst einzuschätzen. Diese Designfacette ermöglicht uns, den Lernstand kontinuierlich zu beobachten.	Die Unterrichtsplanung fokussiert auf den Stoff, den die Lernenden „lernen“ sollen. Dabei bleibt „lernen“ diffus und „Selbstverantwortung“ wird missbraucht.
Lerndesign fördert die Zusammenarbeit aller.	Lehrpersonen planen ihren Unterricht oft allein. Wenn gemeinsame Planung stattfindet, dann nur zur Koordination von Inhalten, Themen und Zeitplanungen.

Verweis auf einige **Irrtümer rund um die Aufgabenerstellung:**

❖ Vermischung WEBBs „Depts of Knowledge“ Modell und „Marzanos 4.0 Skala“

Norman Webb und Robert Marzano sind beide Forscher. Aus ihrer jeweiligen Forschungsprojekte sind Instrumente für die Praxis entstanden, die Lehrpersonen im Zeitalter der Kompetenzorientierung helfen, entsprechend komplexere Aufgaben zu stellen und komplexere Leistungen zu beurteilen (vgl. Westfall-Greiter 2013). Zufälligerweise, arbeiten zwei dieser Werkzeuge – Webbs „Depth of Knowledge“ und Marzanos „4.0-Skala“ – mit vier Bereichen bzw. Stufen. Diese Gemeinsamkeit kann zur Verwirrung führen, denn 4 ist nicht gleich 4.0!

❖ Irrtum: Es gibt „1.0-Beispiele“.

Leistungen werden mit Hilfe von Skalen bzw. Beurteilungsrastern festgestellt, Aufgaben nicht - sie sind einem Webb-Bereich zuordenbar.

Bei relativ einfachen Aufgaben, d.h. Webb-Bereiche 1 und 2, ist ein Beurteilungsraster nicht nötig, weil solche Aufgaben mit richtig/falsch korrigierbar sind. Wissen bzw. automatisierte Teilfertigkeiten sind leicht abprüfbar, gelten aber nicht als Beleg für die Messung von Kompetenz.

❖ Irrtum: Es gibt „vertiefte und grundlegende Aufgaben“.

Jegliche Formen der Leistungsfeststellung müssen sowohl die grundlegende als auch die vertiefte Allgemeinbildung abbilden und damit allen Schüler/innen alle Komplexitätsstufen (...) eröffnen (vgl. Richtlinien des BMUKK zur NMS Entwicklungsarbeit).

D.h. die Aufgabenstellung ist für alle Schülerinnen und Schüler gleich!

Es gibt zwar eine Beurteilung nach den Anforderungen der vertieften oder grundlegenden Allgemeinbildung, aber es gibt keine „Schüler/innen“, die der grundlegenden Allgemeinbildung zugeordnet sind.

Verwendete und weiterführende Literatur:

Arter J.A., Chappuis J., Chappuis S., Stiggins R.J.,(Author), Judith A. (2006) Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right - Using It Well (2nd Edition) (Assessment Training Institute, Inc.) 2nd Edition.

Marzano, R. (2009): When Students Track Their Progress. Educational Leadership, 67/4, S. 86-87. URL: www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec09/vol67/num04/When-Students-Track-TheirProgress.aspx.

Marzano, R. J. (2006). Classroom Assessment and Grading That Work. Alexandria, VA: ASCD.

Marzano, R. J. (2010). Formative Assessment and Standards-Based Grading. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.

Richtlinien des BMUKK zur NMS Entwicklungsarbeit (2012)
<http://www.nmsvernetzung.at/mod/forum/discuss.php?d=2880>

Schlichtherle, B., Weiskopf-Prantner, V., & Westfall-Greiter, T. (2013). Kriterienorientierte Leistungsfeststellung mit der 4.0-Skala. Innsbruck/Baden: Zentrum für lernende Schulen. URL: http://www.nmsvernetzung.at/pluginfile.php/13089/mod_forum/attachment/7763/Kriterienorientierte%20Leistungsfeststellung%20mit%20der%204%200%20Skala%20final.pdf.

Webb, N. L. (2014). An Overview of Depth of Knowledge. Präsentation. WCEPS YouTube Kanal. URL: (Siehe auch Ressourcen auf www.webbalign.org). URL: https://www.youtube.com/watch?v=qFXU6_TYIjc.

Webb N. L. (1997). Research Monograph No. 6 Criteria for Alignment of Expectations and Assessments in Mathematics and Science Education. Wisconsin Center for Education Research University of WisconsinMadison. URL: http://hub.mspnet.org/media/data/WebbCriteria.pdf?media_000000005703.pdf.

Webb, N.L. (2007) Issues Related to Judging the Alignment of Curriculum Standards and Assessments Measurement in Education, 20(1), S. 7–25. URL: <http://www.cehd.umn.edu/edpsych/C-BASR/Docs/Webb2007.pdf>.

