



**ifbm**

institut für bildungsmonitoring  
Schulinspektion

---

**Handbuch**  
***zum Unterrichtsbeobachtungsbogen***  
***der Schulinspektion Hamburg***

---

Vorläufiges

**Sebastian Leist • Tom Töpfer • Stefan Bardowiecks**  
**Marcus Pietsch • Simone Tosana**



# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Die 30 Items des Unterrichtsbeobachtungsbogens im Detail	7
3. Literaturverzeichnis	58
4. Anhang: Der Unterrichtsbeobachtungsbogen der Schulinspektion Hamburg	65

Vorläufiges Arbeitspapier

# 1. Einleitung

Die Unterrichtsbeobachtung gehört zum Kernbereich der Schulinspektion Hamburg. Sie wird zur Erfassung der Unterrichtsqualität an einer Schule durchgeführt. Dabei wird die Qualität des Unterrichts in Referenz zum Orientierungsrahmen Schulqualität der Freien und Hansestadt Hamburg bemessen. Der Unterrichtsbeobachtungsbogen ist das dafür maßgebliche Erfassungsinstrument. Dementsprechend ist seitens der Schulinspektion und des verantwortlichen Wissenschaftsteams das Interesse groß, dass das Instrument, mit dem die Unterrichtsbeobachtungen standardisiert erfasst werden, von allen eingesetzten Beobachtern verlässlich anwendbar ist und von den Schulen, deren Unterricht beobachtet wird, Anerkennung erfährt. Dafür wird das Bild von Unterrichtsqualität der Schulinspektion Hamburg transparent gemacht. Im vorliegenden Handbuch werden die 30 Kriterien des Unterrichtsbeobachtungsbogens mit ihren fachlichen Begründungen sowie Indikatoren vorgestellt. Grundlage dafür ist die zum Schuljahresbeginn 2010/11 revidierte, aktuelle Fassung des Unterrichtsbeobachtungsbogens.

## Entstehung des Handbuchs

Das Handbuch zum Unterrichtsbeobachtungsbogen ist ein Produkt, das im Rahmen der Revidierung des Unterrichtsbeobachtungsbogens entstand. Im Zuge dessen konnte durch Formulierung akzentuierter Indikatoren für die 30 Items - sowie durch Umformulierung mit teilweise inhaltlicher Neuausrichtung einzelner Items - eine einfachere Handhabung des Beobachtungsinstruments erreicht werden. Damit einhergehend konnte anhand wissenschaftlicher Quellen die Bedeutung des Items in Bezug auf Unterrichtsqualität begründet werden.

An der Überarbeitung des Unterrichtsbeobachtungsbogens, genauer der Formulierung von Kriterien, Indikatoren und Hinweisen, waren diverse Personen beteiligt. Ein erster Entwurf ist vom Wissenschaftsteam der Schulinspektion, basierend auf wissenschaftlichen Quellen, ausgearbeitet worden. Dieser wurde in Zusammenarbeit mit den Inspektor/innen, den Schulformexperten, den Fachleitungen und Wirtschaftsvertretern, die den Bogen im praktischen Einsatz anwenden, überarbeitet.

## Aufbau des Handbuchs

Das Handbuch beinhaltet Ausführungen zu jedem der 30 Kriterien. Diese Ausführungen sind jeweils gleichartig strukturiert. Nach der Itembezeichnung erfolgt die Erläuterung der Bedeutung des Items, indem anhand von Fachliteratur eine Begründung für die Relevanz des Items im Kontext von Unterrichtsqualität dargelegt wird. Die weiteren Erläuterungen zu den einzelnen Kriterien sind gestaffelt in den „Itemkern“, die „Kernindikatoren“ und die „Nebenindikatoren“. Diese Begrifflichkeiten entstammen nicht der wissenschaftlichen Fachliteratur, sondern ergaben sich aus dem Überarbeitungsprozess. Sie vereinfachen den Kommunikationsprozess aufgrund ihrer Unverwechselbarkeit enorm. Der Itemkern, die Kernindikatoren und Nebenindikatoren sind so angelegt, dass sie in einer Beobachtungssituation konkrete Anhaltspunkte für die Erfassung eines Items liefern. Diese sind in der Erläuterungssektion des Unterrichtsbeobachtungsbogens abgelegt und können dort in der Beobachtungssituation eingesehen werden.

Der Itemkern hat zwei Funktionen. Er hebt das Alleinstellungsmerkmal eines Kriteriums hervor und ermöglicht außerdem durch eine im Vergleich zur Itembezeichnung andere Formulierung, einen zweiten Zugang zum Kriterium zu finden.

Ein Kernindikator misst für sich genommen den Kern des Items. Wird ein Kernindikator erfüllt, so ist dies ein positiver Hinweis. Wird er verfehlt ist dies ein negativer Hinweis. Kernindikatoren bedingen sich jedoch nicht wechselseitig. Das heißt, dass sie nicht in einer Hierarchie oder in einer wechselhaften Beziehung zueinander stehen. Daneben müssen auch nicht alle Kernindikatoren gleichzeitig auftreten, damit ein Kriterium erfassbar ist. Ein einzelner Kernindikator reicht aus, um ein Kriterium zu messen.

Ein Nebenindikator misst für sich genommen nicht allein das betreffende Kriterium. Er wirkt sich bei Erfüllung positiv aus, hat aber bei Nicht-Erfüllung oder bei Nicht-Vorhandensein keinen negativen Effekt, sondern bleibt unberücksichtigt.

### **Wer ist an der Unterrichtsbeobachtung beteiligt?**

Das Inspektionsteam setzt sich aus verschiedenen Personen zusammen. Je nach Schulgröße variiert die Größe des Inspektionsteams. Während in kleinen Schulen ein Teamleiter, ein zweiter Inspektor und ein Schulformexperte an der Inspektion teilnehmen, ist in großen Schulen zusätzlich ein Fachleiter zugegen, wogegen in Beruflichen Schulen ein Wirtschaftsvertreter zum Inspektionsteam gehört.

Schulformexperten sind Mitglieder von Schulleitungsteams einer Schule derselben Schulform wie die im Inspektionsprozess befindliche Schule. So genannte Fachleitungen sind Fachleiter einer Schule und kommen ebenso aus derselben Schulform wie die im Inspektionsprozess befindliche Schule. Wirtschaftsvertreter kommen ausschließlich bei der Inspektion Beruflicher Schulen zum Einsatz und sind in den Unternehmen mit der Ausbildung von Lehrlingen befasst. Im Laufe des Inspektionsprozesses haben diese zusätzlichen Experten ihren Tätigkeitsschwerpunkt vor allem beim Schulbesuch und hier bei den Unterrichtsbeobachtungen. Dieses Hinzuziehen von mehreren Personen zur Unterrichtsbeobachtung dient der Qualitätsverbesserung. Jede einzelne Person mit ihrem individuellen Verständnis der Kriterien, der Erfassungsskala und der Erfassungssituation trägt zur Findung des „wahren“ Wertes, der nicht im technischen Sinne messbar ist, bei. Eine möglichst konkrete und verhaltensnahe Ausführung der Beobachtungskriterien, der zugehörigen Indikatoren und Hinweise ist einer weitgehenden Standardisierung des Erfassungsrahmens dienlich.

Von Personen, die weniger häufig Umgang mit dem Unterrichtsbeobachtungsbogen haben, wurde seit Beginn der Inspektionen im Jahr 2007 mehrfach der Wunsch geäußert, zu den 30 Kriterien des Unterrichtsbeobachtungsbogens akzentuierte und ausführliche Indikatoren und Hinweise dargelegt zu bekommen. Auch für neu in die Schulinspektion kommende Inspektoren ist das Handbuch wichtig, um das Verständnis von Unterrichtsqualität der Schulinspektion Hamburg zu verinnerlichen und eine Möglichkeit zu haben, bei aufkommenden Fragen nachschlagen zu können.

### **Qualitätssichernde Maßnahmen**

Ein Aspekt, der beim Einsatz von Beobachtern zur Erfassung bestimmter Merkmale besondere Aufmerksamkeit verlangt, ist, dass das Ergebnis möglichst unabhängig von den Personen sein sollte, von denen die Beobachtungen durchgeführt werden. Deren subjektiver Maßstab (Ratereffekt) ist nicht vollkommen standardisierbar, soll aber möglichst gering ausfallen. Ziel und Zweck der Unterrichtsbeobachtung ist schließlich, die vorgefundene Unterrichtsqualität zu erfassen, ohne dass die Erfassung durch Subjektivität systematisch verfälscht wird. Um die Subjektivität (Ratereffekt) zu minimieren, kommen verschiedene Verfahren zur Anwendung.

Der Einsatz von geschulten Beobachtern zählt hierzu. Die Schulinspektion bildet die hauptamtlichen Mitarbeiter regelmäßig fort und schafft Möglichkeiten zum Austausch über Unterrichtsqualität. Vor dem ersten Einsatz eines hauptamtlichen Inspektors findet eine ausgedehnte Schulung und Einarbeitung statt. Die Schulformexperten, Fachleitungen und Wirtschaftsvertreter werden ebenfalls in speziell auf sie abgestimmten Fortbildungsveranstaltungen in der Unterrichtsbeobachtung fortgebildet. Darüber hinaus finden in den ersten beiden Stunden am ersten Tag eines Schulbesuchs Maßnahmen Anwendung, die eine „Eichung“ der Unterrichtsbeobachter herbeiführen sollen. Die erste Unterrichtsbeobachtung des ersten Tages des Schulbesuchs, die so genannte „Kalibrierungssequenz“, führt das Inspektionsteam gemeinsam durch und einigt sich anschließend in einem Diskurs auf einen gemeinsamen Bogen. Weiterhin finden im Laufe des Schulbesuchs so genannte Doppelbeobachtungen statt, bei denen zwei Beobachter demselben Unterricht beiwohnen und unabhängig voneinander den Unterrichtsbeobachtungsbogen ausfüllen. Diese Doppelbeobachtungen werden zur Qualitätssicherung genutzt, um den Beobachtern individuell eine Rückmeldung zum Beobachtungsverhalten zu geben und sie, wenn nötig, auf Inkonsistenzen hinzuweisen.

Auf einer anderen Ebene sind die statistischen Maßnahmen angesiedelt. Hierzu zählt, dass die zu beobachtenden Unterrichtssequenzen im Voraus per Zufallsauswahl festgelegt werden. Für die Anzahl an Unterrichtsbeobachtungen sind Mindestmengen vorgegeben, damit mit einer bestimmten statistischen Verlässlichkeit Aussagen getroffen werden können. Dafür müssen an kleinen Schulen

mind. 40 Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt werden, an großen Schulen mind. 80 Unterrichtsbeobachtungen und an heterogenen Schulen (Berufliche Schulen) mind. 100 Unterrichtsbeobachtungen. Entscheidend für die Schulgröße ist die Anzahl der Unterrichtsstunden, die in einer Woche stattfinden. Für eine Unterrichtsbeobachtungssequenz ist eine Länge von mindestens 20 Minuten vorgesehen. Diese Zeitspanne erweist sich im Kontext von Unterrichtsbeobachtung in diversen Bundesländern als ausreichend lang. Basierend auf der Gesamtanzahl an Beobachtungssequenzen wird die Unterrichtsqualität an einer Schule bemessen und nicht anhand von Teilmengen oder gar Einzelsequenzen. Für Fragestellungen außerhalb der Schulinspektion Hamburg kann der Beobachtungszeitraum nach eigenem Ermessen verlängert werden. Basierend auf einer individuellen Beobachtung ist es ebenfalls möglich, eine qualitative Verortung der Sequenz auf dem Vier-Stufen-Modell von Unterrichtsqualität vorzunehmen.

### **Anwendung des Unterrichtsbeobachtungsbogens**

Die Unterrichtsbeobachtung spielt sich im Rahmen einer so genannten „teilnehmenden Beobachtung“ ab. Diese definiert sich darüber, dass optimalerweise keine Interaktion zwischen Beobachter und Beobachtungsgegenstand stattfindet. Bei der praktischen Anwendung des Beobachtungsbogens stellte sich jedoch heraus, dass die Erfassung einiger Items mithilfe weiterer Informationen, die durch eine Nachfrage bei den Schülerinnen und Schülern (SuS) oder die Sichtung von Aufgabenstellungen erhoben werden können, praktikabler wird.

Ergänzend zur eigentlichen Beobachtung besteht deshalb zur Erhebung einzelner Kriterien des Unterrichtsbeobachtungsbogens die Möglichkeit, bei den Schülerinnen und Schülern nachzufragen und/oder die Aufgaben zu sichten. Dies ist jedoch nur in bestimmten Unterrichtssituationen zulässig, da der Beobachter seine passive Rolle verlässt und in den Unterricht interaktiv eingreift. Daher ist dies mit größter Sorgfalt zu machen und nur in Unterrichtssituationen möglich, in denen die Beeinträchtigung des Unterrichts minimal ist. Hierfür bieten sich beispielsweise Arbeitsphasen an, Instruktionsphasen der Lehrkraft (LK) dagegen nicht. Darüber hinaus ist es wichtig, dass mehrere Schülerinnen und Schüler an unterschiedlichen Tischen oder in unterschiedlichen Ecken des Klassenraums befragt werden. Dadurch kann vermieden werden, dass sich die Beobachterin/der Beobachter auf eine Einzelperson verlässt, die unter Umständen an entscheidender Stelle im Unterricht nicht zugehört hat oder krank gewesen ist.

Bei der Verwendung des Unterrichtsbeobachtungsbogens und des Handbuchs sind die folgenden weiteren Hinweise zu beachten:

1. Generell handelt es sich bei den Unterrichtsbeobachtungen um eine Erfassung von Unterrichtsqualität und nicht um eine Bewertung der unterrichtenden Lehrkraft. Es geht darum, was hinsichtlich des Kriteriums zu sehen ist und nicht darum, ob das Gesehene gut ist. Bei der Erfassung der Qualität ist die überfachliche Qualität gemeint. Fachlichkeit kann bei der Erfassung des Unterrichts mit dem Unterrichtsbeobachtungsbogen keine Rolle spielen. Unterricht wird von der Schulinspektion Hamburg als gemeinschaftliches Produkt von Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern verstanden. Deswegen sind im Zuge der Überarbeitungen des Unterrichtsbeobachtungsbogens die Kriterien dahingehend angepasst worden, dass die Lehrkraft aus dem Fokus genommen wurde. Stattdessen sind die Kriterien dahingehend geöffnet worden, dass die Schülerinnen und Schüler ebenfalls Berücksichtigung finden.
2. Das Handbuch stellt eine Hilfe dar, um bei Unsicherheiten die Möglichkeit zum Nachlesen zu bieten. Die 30 Kriterien des Unterrichtsbeobachtungsbogens sind, jedes für sich, so formuliert, dass sie ohne weiteres Nachlesen ausgefüllt werden können. Trotzdem können Unterrichtssituationen entstehen, in denen die Erfassung einzelner Kriterien Fragen aufwirft. Diese zu beantworten ist Funktion der Indikatoren und des Handbuchs.
3. Für die Analyse von Unterrichtsbeobachtungen lässt sich das von der Schulinspektion Hamburg entwickelte Vier-Stufen-Modell von Unterrichtsqualität verwenden. Ein Manual mit Erläuterungen zu den Analyseschritten zum Selbermachen ist vorgesehen.
4. Das Datenblatt, in dem die Rahmenbedingungen der Beobachtungssequenz (Fach, Stunde, Uhrzeit, Sozialform usw.) erfasst werden, erfuhr ebenfalls eine Überarbeitung. Hinzugekommen



sind Angaben zur Methode und zur Unterrichtsphase, geändert wurde die Erfassung von Sitzordnung und Sozialform. Dort sind nun Prozentangaben vorgesehen.

5. Die Antwortkategorien „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ und „trifft voll zu“ reichen für die Erhebung der Unterrichtsqualität in den meisten Fällen aus. Die Kriterien 5 und 25 sind in Fällen, in denen keine Unterrichtsstörung bzw. kein Schülerfehler vorliegt, „nicht beobachtbar“. Es ist wichtig, diese Kategorie so selten wie möglich zu verwenden, da sie bei häufiger Verwendung zu nachweisbaren Verfälschungen der Ergebnisse führt (vgl. Pietsch 2011). Ursache hierfür ist, dass eine solche Kategorie als „Fluchtkategorie“ verwendet wird, wenn man sich als Beobachter generell unsicher ist, sich nicht zutraut, ein sehr gutes oder sehr negatives Urteil abzugeben oder den Aufwand scheut, in den Indikatoren oder dem Handbuch nachzulesen. Daher gilt die Maßgabe, die Kategorie „nicht beobachtbar“ möglichst wenig zu verwenden.

Wir hoffen, Ihnen mit den folgenden Ausführungen die Handhabung des Unterrichtsbeobachtungsbogens zu erleichtern und Ihnen einen ausführlichen Einblick in das Verständnis von Unterrichtsqualität der Schulinspektion Hamburg zu geben.

Vorläufiges Arbeitspapier

## 2. Die 30 Items des Unterrichtsbeobachtungsbogens im Detail

### ► Item 1 | Die Unterrichtszeit wird effektiv genutzt

#### | Bedeutung:

Brophy (1986) stellte fest, dass Lernerfolge maximiert werden, wenn Lehrkräfte die meiste Unterrichtszeit für Aktivitäten verwenden, die Schülerleistungen fördern und managerhafte sowie erzieherische Strategien anwenden, die diese Leistungen unterstützen. Es ist unzweifelhaft, dass in effektivem Unterricht sichergestellt sein muss, dass die Schülerinnen und Schüler so viel Zeit wie möglich mit dem Unterricht in geeigneter Weise befasst sind.

In der Forschung wird der Zeitbegriff in Hinsicht auf Schule und Unterricht unterschieden in „Available Time“ (im Schuljahr zur Verfügung stehende Zeit inkl. Pausen), „Allocated Time“ (im Schuljahr für Unterricht vorgesehene Zeit), „Engaged Time“ (Zeit, die der Schüler/die Schülerin aktiv im Lernprozess ist), „Academic Learning Time“ (ALT; Zeit die der Schüler/die Schülerin erfolgreich im Lernprozess ist), „Pacing“ (Durchführungstempo), „Transition Time“ (Übergangsphasen) und „Instructional Momentum“ (Lehrdynamik).

„Available Time“ und „Allocated Time“, ebenso „Pacing“ und „Instructional Momentum“, spielen für die Messung des Items keine oder nur untergeordnete Rollen. Anders die folgenden Zeitbegriffe. Die „Engaged Time“ ist die Zeit, die Schülerinnen und Schüler aktiv in Lernaufgaben eingebunden sind. Dies kann beispielsweise schreiben, lesen, Feedback geben oder das Beantworten von Fragen der Lehrkraft sein. Nicht dazu gezählt wird Zeit, die für „classroom tasks“ verwendet wird, etwa das Verteilen von Arbeitsmaterialien, das Abgeben von Hausaufgaben oder aber unangemessene Aktivitäten wie Tagträumen etc. Laut Forschungsergebnissen wird ungefähr in der Hälfte der Zeit, in der die Lehrkraft aktiv ist, tatsächlicher Unterricht („Engaged Time“) geleistet. Die übrige Zeit wird insbesondere für die Organisation verwendet sowie für die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf den Unterricht und auf die Aufgaben. Die „Engaged Time“ macht ungefähr 42 Prozent der „Available Time“ aus. Die Schwankungen sind hierbei allerdings beträchtlich, denn die Spannweite reicht von 25 bis 58 Prozent (Doyle 1986, Gump 1967). Die „Academic Learning Time“ (ALT) beschreibt die Zeit, die die Schülerinnen und Schüler (im Unterschied zur „Engaged Time“) erfolgreich mit schulischem Lernen beschäftigt sind (Romberg 1980). Die ALT macht durchschnittlich 17 Prozent der „Available Time“ aus, wobei auch hier die Spannweite mit 10 bis 25 Prozent groß ist. Die ALT korreliert positiv mit Lernerfolg. Die Erhöhung der ALT hat eine hohe Priorität für Lehrkräfte (Fisher et al. 1980).

Die Gestaltung der Übergangsphasen besitzt Relevanz für das Item, denn die Übergangsphasen zwischen zwei Lernaktivitäten können bei schlechter Ausgestaltung dazu führen, dass die Lehrdynamik verloren geht (Doyle 1986). Forschungsergebnisse belegen, dass Lehrkräfte in besonderem Maße mit schülerischem Fehlverhalten konfrontiert sind, wenn es einen Schnitt/eine Verzögerung in der Kontinuität des Unterrichts gibt und die Lehrdynamik abrupt nachlässt (Kounin/Doyle 1975). Daneben wurde ermittelt, dass Lehrkräfte in Übergangsphasen häufiger mit unerwünschtem Verhalten konfrontiert sind als in irgendeiner anderen Unterrichtsphase (Gump 1967). Das Management von Übergangsphasen gehört zu den komplexesten Aufgaben einer Lehrkraft (Ross 1983).

Während des Unterrichts bleiben inhaltliche Abschweifungen kontrolliert, so dass kein Abweichen von den im Voraus gesetzten Zielen der Stunde möglich ist. Mögliche Problemfelder sind der Lehrkraft

bekannt, sie ist auf entsprechende Fragen vorbereitet. Die Anzahl inhaltlicher Themen ist so bemessen, dass die Schülerinnen und Schüler weder über- noch unterfordert werden. Zeitkonsumenten wie der Auf- und Abbau von Technik, das Austeilen von Arbeitsblättern, das Einteilen von Gruppen usw. bleiben unter Kontrolle und nehmen nicht unverhältnismäßig viel Zeit in Anspruch (McKenzie 2006).

## | Kern:

Die für die Unterrichtseinheit zur Verfügung stehende Unterrichtszeit ist auf die Unterrichtsinhalte bezogen.

### ■ Kernindikatoren:

- SuS sind einen großen Anteil der Unterrichtszeit mit dem Unterrichtsinhalt befasst.
- Übergangsphasen als besonders kritische Punkte im Unterrichtsgeschehen sind nahtlos und schnell, so dass die Lehrdynamik beibehalten wird.
- Das Unterrichtsziel bleibt fokussiert, indem Abschweifungen eingegrenzt werden.
- Zeitkonsumenten wie beispielsweise Technikaufbau oder ein Rearrangement der Sitzordnung bleiben von marginaler Bedeutung.

Vorläufiges Arbeitspapier

## ► Item 2 | Das Unterrichtstempo ist angemessen

### | Bedeutung:

Die Geschwindigkeit der Lehrer-Schüler-Interaktion spielt eine wichtige Rolle für die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg und hat potenzielle Auswirkungen auf die Schülermotivation (Helmke 2003). Auf Seiten der Schülerinnen und Schüler entstehen bei zu niedrigem Unterrichtstempo Monotonie und Langeweile, bei zu hohem Unterrichtstempo Ärger, Angst und Überforderung. Folglich sollte der Unterricht in einem zügigen und fordernden Tempo angelegt sein. Je nach Vorkenntnisstand und Lernstil der Schülerinnen und Schüler kann ein und dasselbe Unterrichtstempo angemessen sein, für eine(n) andere(n) Schülerin/Schüler Überforderung bedeuten. Ausschlaggebend sind Lerntempounterschiede in einer Klasse (beispielsweise im Verstehen eines Sachverhaltes während des Unterrichts oder bei einer Hausaufgabe). Bloom (1973) beziffert Lerntempounterschiede in der Primarschule mit dem Faktor 5 (die langsamsten Schülerinnen und Schüler benötigen die bis zu fünffache Zeit, um zum gleichen Lernergebnis zu kommen, wie die schnellsten Schülerinnen und Schüler). In den weiterführenden Schulen (Sekundarstufe I und II) reduzieren sich die Lerntempounterschiede (v.a. weil nach Lernerfolg ausgelesen wird) (Wahl 2006). Je größer die Lerntempounterschiede innerhalb einer Klasse, desto kleiner ist somit der Teil der Lernenden, für die das Unterrichtstempo angemessen ist. Ein angemessenes Unterrichtstempo muss sich somit am Lerntempo der Schülerinnen und Schüler orientieren.

Des Weiteren hängt die Angemessenheit des Unterrichtstempos von der Komplexität der Aufgaben ab. So erfordert Nachdenken über schwierige, komplexe, neuartige Situationen und Aufgaben ausreichend Zeit. Schnelligkeit hingegen wird verknüpft mit dem Einsatz von eher routinemäßigen Aufgaben mit kurzen Antworten, die mehr Faktenwissen als Verständnis repräsentieren (Helmke 2003). Ausreichend Zeit zum Nachdenken wird als ein entscheidender Faktor für eine positive Einstellung von Schülerinnen und Schülern zum Unterricht gesehen.

Das Unterrichtstempo variiert auch nach der Unterrichtsform. Lehrergeleitetem Unterricht wird in der Regel ein höheres Unterrichtstempo zugesprochen, Unterrichtsformen mit leistungsheterogenen Kleingruppen (beispielsweise Gruppenrallye, Gruppenpuzzle etc.), bei denen leistungsstärkere Schüler die erforderliche Unterstützung gewähren sollen, benötigen in der Regel mehr Zeit (Becker 2003).

Insgesamt sollte ein Unterrichtstempo nicht maximal, sondern situativ flexibel gestaltet werden und ein zügiges Grundtempo besitzen, welches an das Lerntempo der Schülerinnen und Schüler, die Aufgabenkomplexität und die Arbeits- und Sozialform angepasst ist.

### | Kern:

Das Unterrichtstempo ist so angelegt, dass die SuS dem Unterricht gut folgen können.

### ■ Kernindikatoren:

- Das grundlegende Unterrichtstempo ist zügig, wird jedoch an die Komplexität der Aufgaben (mehr Zeit für komplexe Aufgaben, einfache Aufgaben werden schneller behandelt) und Sozialform (Unterrichtsformen mit leistungsheterogenen Kleingruppen benötigen in der Regel mehr Zeit als lehrergeleiteter Unterricht) angepasst.
- SuS haben ausreichend Zeit zum Nachdenken und Antworten (mindestens drei Sekunden nach Fragen).



Sebastian Leist • Tom Töpfer • Stefan Bardowiecks • Marcus Pietsch • Dr. Simone Tosana

- Unabhängig von der Unterrichtsmethode/Lernform gibt es weder SuS in großer Zahl, die früher mit Aufgaben fertig sind, noch SuS in großer Zahl, die Aufgaben nicht in der vorgesehenen Zeit bewältigen (Jahrgangs- und Schulformspezifika beachten!).

Vorläufiges Arbeitspapier

## ► Item 3 | Der Unterricht erfolgt auf Basis eines festen Regelsystems

### | Bedeutung:

Die Einführung von Regeln wird in den meisten Unterrichtssequenzen nicht beobachtbar. Wichtig erscheint, dass ein Regelsystem Bestandteil der Unterrichtskultur ist. Unterricht bedarf hierzu einer organisatorischen Struktur, welche sich über Rituale und Prozeduren konstituiert (vgl. Helmke 2003; Ophardt/Thiel 2008; Fuchs et al. 2004).

Prozeduren – verstanden als sich wiederholende Abläufe und Prozesse – sowie Rituale – verstanden als Handlungen, die immer den gleichen Ablauf haben, symbolische Bedeutung besitzen und in ihrer Bedeutung von den Beteiligten unmittelbar verstanden werden – strukturieren den zeitlichen Ablauf und das räumliche Geschehen des Unterrichts, geben somit Orientierung und Sicherheit. Rituale beziehen sich ebenso wie Regeln auf verschiedene Aspekte des Unterrichts (beispielsweise Begrüßungs- und Abschiedsrituale, Rituale, die die Arbeit strukturieren, Rituale zur Konfliktlösung, Rituale für Aufmerksamkeit und Konzentration) (Fuchs et al. 2004; Merckens 2010).

### | Kern:

Ein festes Regelsystem ist für den Unterricht vorhanden und wird umgesetzt.

#### ■ Kernindikatoren:

- Die vereinbarten Regeln, verstanden als allgemeine Standards des Verhaltens der SuS und der Unterrichtsabläufe, werden von den SuS beachtet, eingehalten und umgesetzt (z. B.: Es herrscht ein der Arbeitsform entsprechender Lärmpegel bzw. der Unterricht wird erst fortgesetzt, wenn Ruhe zum Arbeiten herrscht).
- Die Organisation des Unterrichts wird über Rituale und Prozeduren gestützt (akustische und visuelle Signale, Symbole, Gestik und Körpersprache, Blickkontakte, Hausaufgabentafel, Ermahnungskarten, Klokette etc.).

#### ■ Nebenindikatoren:

- *Regeln sind visualisiert.*

## ► Item 4 | Die Lehrkraft behält den Überblick über unterrichtsbezogene und unterrichtsfremde Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler

### | Bedeutung:

Forschungsergebnisse belegen, dass Lehrkräfte, die Klassenführung als Schaffung einer wirkungsvollen Lernumgebung verstehen, erfolgreicher sind als Lehrkräfte, die ihre disziplinierende Rolle betonen (vgl. Meyer et al. 2009). Entsprechend äußert eine Lehrkraft in einem Klima, in dem die Klasse sich als Lerngemeinschaft versteht, klare Erwartungen im Hinblick auf das Verhalten in der Klasse, auf Teilnahme am Unterricht und an Lernaktivitäten.

Die begrenzte Zeit in der Klasse kann nur dann so gut wie möglich genutzt werden, wenn die Lehrkraft stets das Geschehen im Klassenraum im Blick behält. Ebenso kann der Unterricht aber auch so angelegt sein, dass Unterricht effektiv und möglichst frei von Störungen stattfindet, wenn die Lehrkraft mal nicht in der Klasse anwesend ist.

Auf Probleme geht die Lehrkraft frühzeitig ein, und nicht erst, wenn das Problem zur Störung geworden ist. Damit leistet sie einen Beitrag zur Störungsprävention. Als präventiver Beitrag zu einem guten und störungsfreien Unterricht zählt ebenso, dass die Lehrkraft in Schülerarbeitsphasen herumgeht und sicherstellt, dass alle Schülerinnen und Schüler produktiv arbeiten. Eventuell notwendige Hilfestellungen kann die Lehrkraft so direkt leisten (vgl. Meyer et al. 2009).

### | Kern:

Die LK hat das Geschehen im Klassenraum ständig unter Kontrolle und steuert die Aktivitäten der SuS so, dass die SuS möglichst wenig unterrichtsfremde Aktivitäten ausführen (Störungsprävention! Der Umgang mit Störungen wird in Item 5 erfasst).

### ■ Kernindikatoren:

- Die LK geht frühzeitig auf Probleme ein und nicht erst, wenn das Problem zur Störung geworden ist.
- Die LK hat das Geschehen im Klassenraum ständig im Blick oder hat den Unterricht so angelegt, dass selbst bei ihrer Abwesenheit möglichst wenig unterrichtsfremde Aktivitäten stattfinden.
- In Schülerarbeitsphasen geht die LK herum, gibt gegebenenfalls Hilfestellung und stellt sicher, dass alle SuS produktiv arbeiten.

## ► Item 5 | Mit Störungen wird angemessen und effektiv umgegangen

### | Bedeutung:

„Unterrichtsstörungen sind Ereignisse, die den Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen“ (Studienseminar Koblenz 2005). Formen der Unterrichtsstörungen können sein: verbales Störverhalten, motorische Unruhe, aggressives Verhalten, Lernverweigerung und Passivität sowie Störungen aus dem Außenbereich des Unterrichts.

Unterrichtsstörungen sind Widerstände „gegen ungeeignete soziale, emotionale, kognitive, körperliche, informationale, sächliche oder sonstige Bedingungen“ und „geben Hinweise darauf, dass etwas mit den Unterrichtsbedingungen nicht stimmt“ (Carle 1997: 3). So eröffnen Störungen Möglichkeiten der Veränderung, so sie als Veränderungsimpulse zugelassen werden. Bis zu einem gewissen Grad sind Unterrichtsstörungen unausweichliche und normale Begleiterscheinungen von Unterricht.

Bei der Bearbeitung von Störungen geht es um die Suche nach Zusammenhängen, nicht um die Pathologisierung störenden Schülerverhaltens (Studienseminar Koblenz 2005). Es gibt verschiedene Strategien mit Störungen umzugehen. Einige wenige sollen hier exemplarisch genannt werden (vgl. Ophardt/Thiel 2008). Die „Extinction“ bzw. „Auslöschung“ (Landrum/Kauffmann 2006: 50) „zielt auf die Minimierung unerwünschten Verhaltens durch gezieltes Ignorieren von Missverhalten ab“ (Ophardt/Thiel 2008: 265). Diese Strategie ist jedoch nur dann wirksam, wenn gleichzeitig gewünschtes Verhalten konsequent belohnt wird. Das „Response Cost Punishment“ basiert ebenfalls auf der Existenz eines Belohnungssystems und bestraft Störungen über den Entzug eines vorher erworbenen Verstärkers (z. B. die Reduktion einer zuvor „verdienten“ 15-minütigen Pause um 5 Minuten) (Landrum/Kauffmann 2006: 51). Sanktionieren, zunächst in Form von Ermahnen, ist eine weitere Interventionsmöglichkeit. Will die Lehrkraft störendes Verhalten sanktionieren, ist es vonnöten, dass die Lehrkraft die Störungen rechtzeitig bemerkt und auf die jeweiligen Störquellen sofort reagiert. Störungen werden unverzüglich, kurz und bündig und mit direkter Ansprache der störenden Schülerinnen und Schüler unterbunden. Situativ können unterschiedliche Strategien der Bearbeitung von Störungen angemessen und erfolgreich sein (Becker 2003). Im Fokus stehen dabei stets die Unterbindung der Störung und ein folglich reibungsloseres Unterrichtsgeschehen.

Verhaltensbezogene Hinweise sollten in der Regel so von der Lehrkraft gegeben werden, dass dafür nicht vom Ziel der Stunde abgewichen oder der Unterricht unterbrochen wird (Holodynski 1998). In Abhängigkeit von der Art und Schwere der Störung kann es jedoch notwendig werden, Verhaltenserwartungen im Unterricht explizit zu thematisieren (z. B. wenn das gezeigte Störverhalten symptomatisch für die Klasse ist). Grundsätzlich muss jedoch betrachtet werden, dass jede Intervention auch eine Störung darstellt (Lohmann 2003). Das Reagieren auf Störungen kann durchaus beiläufig geschehen. Wichtig ist, dass Schüler und Schülerinnen merken, dass die Lehrkraft alles im Blick hat und sofort in der Lage ist, auf Störungen zu reagieren. Nicht nur die Lehrkraft hat die explizite Verantwortung zur Bearbeitung von Störungen. Schülerinnen und Schüler können Störungen ebenso unter sich regeln, als auch die direkte Verantwortung zur Bearbeitung von Störungen durch die Lehrkraft übertragen bekommen (vgl. Carle 1997).

Maßnahmen einer effizienten Klassenführung führen schließlich nicht nur zu einer Verminderung von Störungen, sondern erhöhen auch die Mitarbeitsrates im Unterricht (Becker 2003). Ziel ist es, dass stetig weniger und immer leisere Interventionen als Veränderungsimpulse nötig sind, um Lernprozesse zunehmend ungestörter werden zu lassen (Carle 1997).

### | Kern:

Störungen werden so bearbeitet, dass der Lehr-Lernprozess möglichst wenig beeinflusst wird.



■ **Kernindikatoren:**

- Die LK versucht, SuS sowie den Unterricht möglichst wenig durch Störungen beeinflussen zu lassen und kehrt nach Störintervention schnellstmöglich zum Unterricht zurück
- Die LK interveniert konsequent (konsistente Regelumsetzung; Ankündigungen werden auch durchgesetzt) und situationsgerecht (Störverhalten wird in Abhängigkeit der Art und Schwere der Störung durch die LK entweder aufgegriffen und thematisiert oder rasch und diskret beendet).
- SuS regeln Störungen selbst (es besteht Raum, dass Störungen angemessen durch SuS geregelt werden).

Vorläufiges Arbeitspapier

## ► Item 6 | Die Arbeitsaufträge und Erklärungen sind angemessen, klar und präzise formuliert

### | Bedeutung:

Arbeitsaufträge und Erklärungen sollten für die Empfänger entsprechend ihres Verarbeitungsvermögens formuliert sein. Dies gilt für die Komplexität der Sprache und meint konkret den Satzbau, die Satzlänge und den Einsatz von Fremdwörtern sowie den Einsatz von Fachsprache. Im Optimalfall sind diese vier „Stellschrauben“ durchgängig adressatengerecht eingestellt und in Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler durchgängig stimmig. Positiv wirkt sich darüber hinaus aus, wenn zusätzliche, anregende Stimulanz (z. B. wörtliche Rede, lebensnahe Beispiele etc.) gegeben ist und das Gesagte auf diese Art und Weise lebhafter und plastischer wird (vgl. Langer et al. 1974). Eine adressatengerechtere Formulierung ist daran erkennbar, dass nach der Instruktion keine weiteren erklärenden Ausführungen nötig sind.

Die Arbeitsaufträge und Erklärungen sind durchgängig akustisch wie auch inhaltlich verständlich. Die Lehrkraft hat keine rhetorischen oder sprachlichen Eigentümlichkeiten hinsichtlich Modulation, Lautstärke, sprachlicher Präzision, Verwendung von Füllwörtern (vgl. Helmke 2003). Die Sprache der Lehrkraft ist durchgängig präzise und korrekt. Arbeitsaufträge sind durchgängig übersichtlich gegliedert/geordnet und durchgängig als solche erkennbar. Der mittlere Sprachaufwand der Lehrkraft steht in angemessenem Verhältnis zum Lernziel (vgl. Langer et al. 1974). Die Instruktion wird nicht durch andere Tätigkeiten unterbrochen.

### | Kern:

Arbeitsaufträge und Erklärungen sind so aufbereitet, dass die SuS diese ohne Einschränkungen verstehen und umsetzen können.

### ■ Kernindikatoren:

- Die Sprachkomplexität (Satzbau, Satzlänge, Einsatz von Fremdwörtern und Fachsprache) ist in Hinblick auf die Schülerschaft stimmig.
- Nach der Instruktion findet ein zügiger Übergang in die Arbeitsphase statt und es gibt höchstens punktuelle Verständnisfragen der SuS. Die SuS wissen offensichtlich, was sie zu tun haben.
- Die LK hat keine rhetorischen Eigentümlichkeiten oder Spracheigentümlichkeiten (hinsichtlich Modulation, Lautstärke, sprachlicher Präzision, Verwendung von Füllwörtern).
- Arbeitsaufträge sind übersichtlich gegliedert und als solche erkennbar.
- Im Verhältnis zum Lernziel mittlerer Sprachaufwand der LK bei Instruktion und Erklärungen.

### ■ Nebenindikatoren:

- *Arbeitsaufträge sind gesichert oder visualisiert.*



► Hinweis: Um die Konzeption und Struktur der Aufgabe nachzuvollziehen, können InspektorInnen bei SuS bei sich bietender Gelegenheit nachfragen und/oder die verwendeten Arbeitsmaterialien sichten. Wenn InspektorInnen nachfragen, ist es notwendig, mehrere SuS an verschiedenen Tischen zu befragen.

Vorläufiges Arbeitspapier

## ► Item 7 | Dem Unterricht liegt eine klare Struktur zugrunde

### | Bedeutung:

Obwohl unterschiedliche Begründungsansätze in der Forschung vorliegen, herrscht Konsens darüber, dass Unterricht gegliedert werden muss.

Jeder schulische Unterricht kann auf drei didaktische Grundakte zurückgeführt werden, die sich voneinander unterscheiden und allgemeingültigen Charakter besitzen. (1) Erschließung des Neuen – die Schülerinnen und Schüler erschließen sich einen Gegenstand; die Lehrkraft ist dabei behilflich. (2) Erarbeitung und Besinnung – Schülerinnen und Schüler können Aufgaben lösen; die Lehrkraft schafft Lösungssituationen. (3) Bewältigung – die Schülerinnen und Schüler verfügen über Wissen und Können; die Lehrkraft organisiert Prozesse des Übens, Einordnens, Anwendens, Übertragens, die den Schülerinnen und Schülern sicheres Wissen und Können vermitteln. Diese Grundakte sind jedoch nicht als ein für jede Stunde erforderliches Schema zu verstehen. Hier kommt es auf die jeweilige Funktion der Einzelstunde an: Einführungsstunde, Fortsetzungsstunde (denkbare Schwerpunkte z. B. Wiederholen, Üben, Festigen, Anwenden, Übertragen) oder Abschlussstunde? Die Funktion der jeweiligen Stunde hat dabei Folgen für ihren didaktischen Schwerpunkt und ihre Gliederung (vgl. Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (GHS) Rottweil o. J., dw-online o. J.).

Wenn etwas vorgetragen, erklärt oder demonstriert wird, organisieren und ordnen gute Lehrkräfte Inhalte so an, dass es möglichst viel Klarheit und Zusammenhang gibt. Die Lehrkraft verknüpft neue Informationen mit dem, was Schülerinnen und Schüler schon über das Thema wissen („roter Faden“).

Trotzdem erfordert ein guter und strukturierter Unterricht aber auch, dass die Lehrkraft – wenn erforderlich – schüler- und situationsgemäß flexibel agiert und nicht starr an der Struktur festhält (vgl. Tymister 2004: 10ff; Meyer et al. 2009: 121f; Meyer/Klapper 2006: 99ff; Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (GHS) Rottweil o. J.; dw-online o. J.).

### | Kern:

Es ist eine klare Struktur und Gliederung in der Unterrichtsgestaltung und in der Gestaltung des Lernprozesses erkennbar.

#### ■ Kernindikatoren:

- Es ist erkennbar, in welchem didaktischen Grundakt (Erschließung des Neuen, Erarbeitung und Besinnung, Bewältigung) der Unterricht angelegt ist.
- Lerninhalte werden so organisiert, dass möglichst viel Klarheit und Zusammenhang besteht.
- Der Unterricht ist schlüssig und weist sinnvolle Verknüpfungen auf („roter Faden“ vorhanden).



■ **Nebenindikatoren:**

- *Die LK reagiert gegebenenfalls schüler- und situationsgemäß flexibel.*
- *Wenn erforderlich, hilft die LK den SuS, die Struktur und den Zusammenhang zu erkennen (z. B. durch Skizzen und Grafiken oder weitere Hinweise).*
- *SuS werden motiviert, regelmäßig zu antworten (um sicherzustellen, dass jeder Schritt verstanden worden ist, bevor zum nächsten übergegangen wird).*

Vorläufiges Arbeitspapier

## ► Item 8 | Der Umgangston zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern ist wertschätzend und respektvoll

### | Definition Respekt:

Nach Meyer et al. (2009) entstammt das deutsche Wort Respekt dem Französischen (respect = Achtung, Anerkennung; Ursprung: lat. respectus = Zurückblicken, Rücksicht). In der Forschung wird zwischen „Appraisal Respect“ (Achtung) und „Recognition Respect“ (Rücksicht) unterschieden.

Recognition Respect steht jedem zu und folgt der Logik, dass jeder Mensch aufgrund seines Menschseins Rücksicht verdient. Dem Recognition Respect wird zuwider gehandelt, wenn jemandem beispielsweise Gewalt angetan wird. Zudem werden z. B. Lehrkräfte, die Recognition Respect von ihren Schülerinnen und Schülern erfahren, nicht nur als Menschen an sich, sondern eben auch in der Rolle als Lehrkraft in dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt.

Appraisal Respect bedeutet demgegenüber eine Hochachtung oder Wertschätzung, die über bloße Rücksichtnahme hinausgeht und auf einen bestimmten Grund zurückgeht. Im Schulkontext könnte ein solcher Grund sein, dass eine Lehrkraft besonders gut schwierige Sachverhalte erklären kann. Von Seiten der Schülerinnen und Schüler äußert sich Appraisal Respect dadurch, dass sie der Lehrkraft freiwillig Einfluss gewähren. Dieses freiwillige Gewähren des Einflusses ist ein maßgeblicher Beitrag zum Gelingen des Unterrichts, denn die Lehrkraft ist beim Unterrichten darauf angewiesen, dass die Schülerinnen und Schüler ihr/ihm Einfluss zugestehen, also den Anleitungen, Aufforderungen und Hinweisen Aufmerksamkeit schenken und versuchen, diese umzusetzen (vgl. Meyer et al. 2009, 6ff).

### | Bedeutung:

Unterricht muss grundsätzlich durch eine wertschätzende und respektvolle Atmosphäre geprägt sein. Verantwortlich dafür, dass ein entsprechendes Klima im Unterricht vorherrscht, ist die Lehrkraft.

Gegenseitiges Respektieren bedeutet, dass sich Lehrkraft und Schülerinnen und Schüler gegenseitig in ihren Rollen anerkennen. Respektieren bedeutet für die Lehrkraft auch, den Schülerinnen und Schülern freiwillig Einfluss zu gewähren. Dieses freiwillige Gewähren des Einflusses ist ein maßgeblicher Beitrag zum Gelingen des Unterrichts.

Gegenseitiges Respektieren bedeutet aber auch, dass die Schülerinnen und Schüler den Anleitungen, Aufforderungen und Hinweisen der Lehrkraft folgen (wollen) und diese umsetzen (wollen) (vgl. Meyer et al., 9ff).

### | Kern:

Im Unterricht herrscht eine positive und von gegenseitiger Wertschätzung geprägte Atmosphäre. SuS gewähren der LK aufgrund von gegenseitigem Respekt und gegenseitiger Wertschätzung freiwillig Einfluss, was einen maßgeblichen Beitrag zum Gelingen des Unterrichts leistet.

### ■ Kernindikatoren:

- Es besteht eine positive Haltung der LK gegenüber den SuS und eine positive Erwartung an ihre Fähigkeiten.



Sebastian Leist • Tom Töpfer • Stefan Bardowiecks • Marcus Pietsch • Dr. Simone Tosana

- Die LK agiert mit Anlächeln, Blickkontakt, positiver Mimik und Gestik und/oder persönlicher Ansprache.
- Die SuS verhalten sich der LK gegenüber respektvoll.
- Den Anleitungen, Aufforderungen und Hinweisen der LK wird von Seiten der SuS Aufmerksamkeit geschenkt (möglichst in Kombination mit dem Versuch der Umsetzung).

Vorläufiges Arbeitspapier

## ► Item 9 | Die Schülerinnen und Schüler gehen freundlich und rücksichtsvoll miteinander um

### | Bedeutung:

Die so genannte „soziale Kompetenz“ spielt für den Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander eine zentrale Rolle. Soziale Kompetenz wird als Verhalten verstanden, welches in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, eigene Ziele zu verwirklichen, gleichzeitig aber die soziale Akzeptanz des Verhaltens zu wahren. Zur sozialen Kompetenz gehören weitere Fähigkeiten wie beispielsweise die Fähigkeit zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen, kooperative Kompetenzen (z. B. die Anerkennung sozialer Regeln) und Kontaktfähigkeit, ebenso wie die Begriffe der sozialen Selbstwirksamkeit und die Fähigkeit zur Perspektivübernahme. Soziale Kompetenzen nehmen Einfluss auf das soziale Klima im Klassenverband und sind vor allem als stattfindende Kommunikation (verbale und nonverbale) unter den Schülerinnen und Schülern identifizierbar (vgl. Drössler et al. 2007: 158ff; Bülter/Meyer 2004; Bülter 2004; Kanning 2002; 2005).

Nicht alle diese Aspekte der sozialen Kompetenz sind in einer Unterrichtsbeobachtung messbar. Daher werden aus dem Spektrum der „sozialen Kompetenz“ vor allem die Aspekte „Respekt und Vertrauen“, „Hilfsbereitschaft unter den Schülerinnen und Schülern“ sowie „Diskriminierung unter den Schülerinnen und Schülern“ zugrunde gelegt (vgl. von Saldern 2001; von Saldern/Littig 1985).

### | Kern:

Die verbale und nonverbale Kommunikation (Sprache, Gestik, Mimik) der SuS untereinander ist geprägt von respekt- und vertrauensvollen Umgangsformen, Hilfsbereitschaft, Kooperationsbereitschaft, Aggressionsfreiheit und Abstinenz von Diskriminierung.

### ■ Kernindikatoren:

- Die SuS hören sich gegenseitig zu und lassen sich aussprechen.
- Es gibt kein aggressives Verhalten einzelner SuS gegeneinander.
- Die Sprache der SuS ist frei von Beleidigungen oder Abwertungen.
- Die SuS sind untereinander hilfs- und kooperationsbereit.
- Es findet keine Diskriminierung von Mitschülern statt.
- Der Umgang der SuS untereinander ist geprägt von Respekt und Vertrauen.

## ► Item 10 | Die inhaltlichen und/oder methodischen Lernziele der Unterrichtsstunde sind thematisiert oder sind den Schülerinnen und Schülern offensichtlich bekannt

### | Bedeutung:

„Wenn Unterricht als organisierter Lernprozess aufzufassen ist, dann müssen Lehrkräfte wie auch Schülerinnen und Schüler das intendierte Ziel dieses Lernprozesses angeben können, und zwar so genau und unmissverständlich wie möglich. (...) Ein Lernziel formuliert den Zuwachs an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, den Schülerinnen und Schüler am Ende des Lernprozesses erworben haben sollen. Ein Lernziel formuliert also, welchen Zuwachs an Kompetenz die Schüler nach dem Unterricht erworben haben sollen. Lernziele beschreiben *nicht* den Prozess des Lernens, sondern das von Lehrenden angestrebte Resultat auf der Seite des Lernenden. Lernziele haben eine Inhaltskomponente, die sich auf die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand bezieht (An welchen Gegenständen wird gelernt bzw. wird ein Lernzuwachs erzielt?), und eine Verhaltenskomponente, die die Art und Weise der Auseinandersetzung bezeichnet (Was kann ich beobachten?)“ (Studienseminar Leer 2007: 1).

Lernziele lassen sich hinsichtlich des Abstraktionsgrades differenzieren in Richtziele (beispielsweise Prämissen und Leitziele der Bildungspläne), Grobziele (beschreiben eindeutig, nicht im Detail, angestrebten Lerngewinn innerhalb eines Faches) und Feinziele (unterteilen Grobziele weiter und differenzieren den Unterricht in kleinste Einzelteile) (vgl. Miller 1995; Lenhard 2003). Für die konkrete Stundenplanung sind die Begriffe Grobziel und Feinziel pragmatisch als Stundenziel und Teilziel zu verstehen und zu verwenden. Das Stundenziel formuliert ein übergeordnetes angestrebtes Lernergebnis der gesamten Unterrichtsstunde, Teilziele beziehen sich auf solche Lernergebnisse, die für das Erreichen des Stundenziels notwendig sind und im Verlauf einer Unterrichtsstunde angestrebt werden. Dabei sollte der Versuch gemacht werden, die Teilziele so aufeinander zu beziehen, dass der Fortschritt des Lernprozesses erkennbar wird (Studienseminar Leer 2007: 2).

Lernziele sind abzugrenzen von Unterrichtsschritten und unterrichtsmethodischen Maßnahmen und sollten konkret und nicht zu abstrakt formuliert sein (Inhaltskomponente nicht zu allgemein, Verhaltenskomponente als beobachtbares Verhalten). Lernziele sollten somit so formuliert sein, dass ihr Erreichen nachträglich überprüfbar ist (Studienseminar Leer 2007: 3).

Es können drei zentrale Typen von Lernzielen ausgemacht werden (Klein 2008): eher reproduktive Leistungen (erwerben, wiedergeben, nachvollziehen, üben...); eher reorganisierende Leistungen (in anderer Form darstellen, zusammenfassen...) sowie eher produktive Leistungen (selbstständig lösen, selbstständig anwenden, eigene Lösungswege suchen, sich kritisch auseinandersetzen...).

Lernziele haben orientierende Funktion und helfen Schülerinnen und Schülern zielstrebig und strategisch bei der Verarbeitung von Informationen oder bei der Lösung von Aufgaben vorzugehen (Klein 2008). Somit ist es zentral, dass Schülerinnen und Schülern transparent ist, welche Lernziele im Unterricht verfolgt werden.

### | Kern:

Die Lernziele in einer Unterrichtsstunde (Formulierung des angestrebten Zuwachses an Wissen, Fähigkeiten und/oder Fertigkeiten am Ende eines Lernprozesses) sind transparent dargestellt und von SuS und LK verinnerlichter Bestandteil der Unterrichtsstunde.

### ■ Kernindikatoren:



Sebastian Leist • Tom Töpfer • Stefan Bardowiecks • Marcus Pietsch • Dr. Simone Tosana

- Stunden- und/oder Teilziele werden thematisiert (z. B. LK äußert klare und eindeutige Erwartungen, was gelernt werden soll).
- Lernziele werden verbalisiert und visualisiert (beispielsweise werden schriftliche Aufgabenstellungen verbal auf die Lernziele hin erläutert; Lernziele sind an der Tafel visualisiert).
- SuS können Lernziele auf Nachfrage erläutern (Lernziele sind SuS offensichtlich bekannt).

► Hinweis: Um nachzuvollziehen, ob Lernziele bekannt sind, können die InspektorInnen bei SuS bei sich bietender Gelegenheit nachfragen und/oder die verwendeten Arbeitsmaterialien sichten. Wenn InspektorInnen nachfragen, ist es notwendig, mehrere SuS an verschiedenen Tischen zu befragen.

Vorläufiges Arbeitspapier

## ► Item 11 | Die Schülerinnen und Schüler sind über den geplanten Unterrichtsablauf und die einzelnen Unterrichtsschritte informiert

### | Bedeutung:

Die Information der Schülerinnen und Schüler über den geplanten Unterrichtsablauf (z. B. Vorbereitung, Freies Variieren, Strukturierung und Bewertung, Ergebnispräsentation/Ausblick oder Problembegrenzung, Problemlösung und Durchführung, Übung/Festigung) macht den Unterricht für die Schülerinnen und Schüler transparent. Den Schülerinnen und Schülern steht damit ein „roter Faden“ zur Verfügung, wodurch sie dem Unterricht besser folgen können. Am Ende der Stunde ist somit eine Überprüfung (für die Lehrkraft als auch Schülerinnen und Schüler) möglich, ob der geplante Ablauf eingehalten wurde. Durch einen transparenten Unterrichtsablauf kann ebenfalls (im Vorfeld) die Anzahl der Nachfragen zum Unterricht und dessen Ablauf reduziert werden.

Weiter kann die Information durch die Lehrkraft darüber, was im Unterricht passieren soll und was erarbeitet werden soll, den Schülerinnen und Schülern Anknüpfungspunkte oder assoziative Stützen (Aktivierung von Vorkenntnissen) für neu zu erarbeitende Lernresultate leisten. Das dient der zuverlässigen Einordnung bzw. Orientierung im Gefüge des Lerngegenstandes (vgl. Meyer/Klapper 2006: 99ff; Kiper 2010; Ebel 2010).

### | Kern:

Die SuS sind darüber informiert, wie der Unterricht aufgebaut ist und welche Schritte bzw. Elemente im Unterrichtsverlauf geplant sind.

#### ■ Kernindikatoren:

- Die LK erläutert bzw. kommuniziert verbal und/oder visuell die Elemente des Unterrichtsverlaufs.
- Es werden keine Nachfragen zum Unterrichtsverlauf gestellt, weil der Verlauf offensichtlich klar ist.

#### ■ Nebenindikator:

- *Am Ende der Unterrichtsstunde erfolgt eine Überprüfung, ob der geplante Ablauf eingehalten wurde.*

► Hinweis: Um den Unterrichtsablauf und die Unterrichtsschritte nachzuvollziehen, können die InspektorInnen bei SuS bei sich bietender Gelegenheit nachfragen und/oder die verwendeten Arbeitsmaterialien sichten. Wenn InspektorInnen nachfragen, ist es notwendig, mehrere SuS an verschiedenen Tischen zu befragen.



## ► Item 12 | Die Unterrichtsmethoden werden angemessen eingesetzt

### | Bedeutung:

Gute Lehrkräfte vermitteln Methoden, „die produktives Engagement für Lernaktivitäten schaffen und die sanfte [fließende] Übergänge zwischen den einzelnen Schritten ermöglichen. Solche Lehrkräfte begleiten die Arbeits- und Lernprozesse bis zum Ende und geben - wenn notwendig - Hinweise oder Hilfen“ (Brophy 2002: 3).

Eine gute Auswahl der jeweiligen Unterrichtsmethode muss sich einerseits an den Schülerinnen und Schülern orientieren und andererseits an den zu vermittelnden Inhalten und den angestrebten Zielen des Unterrichts. Die gute Auswahl einer Methode kann sich dadurch äußern, dass die Schülerinnen und Schüler keine Schwierigkeiten im Umgang mit der eingesetzten Methode haben (vgl. Bleher 2001).

### | Kern:

Bei der Wahl der Unterrichtsmethoden und den (fließenden) Wechseln zwischen ihnen ist eine klare Orientierung an den SuS sowie den Zielen und Inhalten des Unterrichts erkennbar.

#### ■ Kernindikatoren:

- Die Unterrichtsmethoden sind auf die SuS sowie auf die Ziele und Inhalte abgestimmt.
- Die SuS haben keine Schwierigkeiten im Umgang mit der eingesetzten Methode.

#### ■ Nebenindikatoren:

- *Die Unterrichtsmethoden werden situations- und schülerbezogen variiert.*
- *Der Übergang zwischen den Unterrichtsmethoden ist fließend.*

## ► Item 13 | Der Unterricht eröffnet Freiräume für die Schülerinnen und Schüler und ist nicht nur auf ein bestimmtes Ergebnis/einen bestimmten Lösungsweg fixiert

### | Bedeutung:

Die grundlegenden Fragen hinsichtlich dieses Items sind die des Freiraums: Wer soll ihn erhalten? Wann soll er gewährt werden? Wie wird er gewährt? Warum überhaupt Freiraum? Und wofür eigentlich? Ein Teil dieser Fragen ist schnell geklärt. Die Zielgruppe für Freiraum ist die der Schülerinnen und Schüler. Die Schülerinnen und Schüler sollen „Freiraum“ erhalten. Der Grund dafür, um die Frage nach dem „Warum?“ zu beantworten ist, dass Freiräume gemäß der konstruktivistischen Lernauffassung die geistige Beweglichkeit der Schülerinnen und Schüler fördern, kumulatives und intelligentes Üben ermöglichen, die Motivation der Schülerinnen und Schüler fürs Lernen steigern und die intellektuelle Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler wecken. Der von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Handlungsspielraum sei notwendige Voraussetzung für eine aktive Konstruktion flexibel abrufbaren Wissens. Außerdem sei ein nicht nur auf das Lösen von schematisierten Aufgaben ausgerichtetes Grundwissen nur durch ein auf Vorwissen aufbauendes Lernen erreichbar, wenn Schülerinnen und Schüler ihr Vorwissen möglichst selbstständig verbinden. Die Freiräume sollten mehrere Lösungswege zulassen, also die Anwendung unterschiedlicher Strategien und Methoden und/oder mehrere Lösungen zulassen (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München 1999).

Der Freiraum wird geschaffen mittels Aufgaben, die mehrere Lösungen oder mehrere Lösungswege herausfordern (Öffnung der Aufgabenstellung, des Bearbeitungswegs oder des Ergebnisses) und keinen schematisierten Lösungsweg erforderlich machen. Unterstützend wirkt, möglichst wenige Daten zur Verfügung zu stellen, denn je weniger Daten gegeben sind, desto mehr Methoden und Verfahren können von den Schülerinnen und Schülern zum Zusammentragen von Daten eingesetzt werden. Spielraum wird geschaffen durch Raum für eigene Fragestellungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Jacob/Makowski 2009). Neben öffnenden Aufgaben können öffnende Gesprächsformen angewandt werden (Studienseminar Koblenz, unbekannt). Als letztes bleibt die Frage nach dem „Wann?“ übrig. Spielraum kann den Schülerinnen und Schüler bei der Stoffeinführung, in Einübungsphasen und Prüfungen gewährt werden.

Den Spielraum einschränkend wirken vorgefertigte Lösungsvorgaben, von der Lehrkraft (eventuell sogar unbewusst) geäußerte „hilfreiche“ Tipps und objektive Lösungshinweise. Diese behindern und ersticken schlimmstenfalls sogar individuelle Lösungsansätze (Breuer 2009). Daneben ist die Form des kleinschrittigen, engführenden Unterrichts der Gegenpol zu einem öffnenden Unterricht mit Freiräumen.

### | Kern:

Der Unterricht eröffnet den SuS Möglichkeiten, Lösungswege selbst zu bestimmen und ein Ergebnis oder mehrere unterschiedliche Ergebnisse hervorzubringen. Dabei sind Aufgabe und Methode von der LK vorgegeben.

### ■ Kernindikatoren:

Sebastian Leist • Tom Töpfer • Stefan Bardowiecks • Marcus Pietsch • Dr. Simone Tosana

- Die LK setzt öffnende Aufgaben und Unterrichtsgesprächsformen ein.
- Die SuS haben die Möglichkeit, mehrere Lösungswege und Aufgabenergebnisse hervorzubringen.
- Es ist kein bestimmter Lösungsweg von der LK erwünscht oder vorgegeben.

► *Hinweis: Um zu überprüfen, ob SuS Freiraum für mehrere Lösungswege bzw. Lösungen haben, können Inspektorinnen bei SuS bei sich bietender Gelegenheit nachfragen und/oder die verwendeten Arbeitsmaterialien sichten. Wenn InspektorInnen nachfragen, ist es notwendig, mehrere SuS an verschiedenen Tischen zu befragen.*

Vorläufiges Arbeitspapier

## ► Item 14 | Die Lehrkraft gestaltet den Unterricht so, dass bei den Schülerinnen und Schülern mehrere Sinne angesprochen werden

### | Bedeutung:

Die Lern- und Gedächtnispsychologie befasst sich unter anderem mit der Thematik, wie Lernstoff die Barrieren vom sensorischen Register über das Arbeitsgedächtnis schafft, ohne das Arbeitsgedächtnis überzustrapazieren. Ein wichtiger Faktor ist hierbei die horizontale Informationsverarbeitung. Sie umschreibt die breite, vielfältige Verankerung im Langzeitgedächtnis durch Ausschöpfung mehrerer Sinneskanäle und Erlebnismodalitäten, Anreicherung durch Verknüpfungen zu Alltagsphänomenen und konkrete Sinneserfahrungen. Je breiter die Informationsverarbeitung ist und je mehr unterschiedliche Repräsentationsformen (bildhaft-ikonisch, verbal-semantisch, motorisch-handlungsbezogen, Nutzung verschiedener Sinneskanäle) einbezogen werden, desto vielfältiger wird die Spur im Gedächtnis verankert und desto leichter ist sie auch wieder abrufbar (vgl. Helmke 2005).

Medieneinsatz im Unterricht dient der Förderung der Aktivität von Schülern. Medieneinsatz sollte das Mitdenken und Verstehen eines Sachverhaltes durch die Anschaulichkeit des Mediums erleichtern. Daneben sollte der Medieneinsatz die direkte Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern sowie der Schülerinnen und Schüler untereinander anregen. Eine Steigerung der Aktivität der Schülerinnen und Schüler und eine Erhöhung der Lerneffektivität finden, aufgrund der Ansprache zusätzlicher Sinne und aufgrund der Möglichkeit, die das Medium zur didaktischen Reduktion bietet, statt. Außerdem trägt Medieneinsatz zur Erweiterung von Erfahrungen (sekundäre Erfahrung) bei, wenn diese beispielsweise aus organisatorischen oder sicherheitstechnischen Gründen nicht als primäre Erfahrungen vermittelt werden können (vgl. Osterhagen 1979, Grüner 1967). Allerdings führt eine zu große Vielfalt zu Irritationen und zur Überforderung der Schüler. Auf der anderen Seite lähmt mediale Einfachheit den Unterricht. Es gilt folglich für die Lehrkraft, ein Optimum zu finden (vgl. Lehmann 2001).

### | Kern:

Mit den eingesetzten Methoden und Medien werden bei den SuS möglichst viele Sinneskanäle angesprochen, so dass durch eine breite Informationsverarbeitung für eine tiefe Verankerung im Gedächtnis gesorgt wird, ohne dass es zu Irritationen oder Überforderung kommen kann.

### ■ Kernindikatoren:

- Es finden Verknüpfungen des Unterrichtsgegenstandes mit grafischen Repräsentationen (wie z. B. Mindmap, Bildern), physischen Modellen, körperlicher Bewegung, akustischen Reizen oder taktilen Erfahrungsmöglichkeiten statt. Entsprechend werden unterschiedliche Repräsentationsformen der Informationsverarbeitung (bildhaft-ikonisch, verbal-semantisch, motorisch-handlungsbezogen, Nutzung verschiedener Sinneskanäle) genutzt.
- Eingesetzte Medien veranschaulichen den Unterrichtsgegenstand, stimulieren Kommunikation, tragen zu einer didaktischen Reduktion bei und erweitern Erfahrungen (sekundäre Erfahrung).



Sebastian Leist • Tom Töpfer • Stefan Bardowiecks • Marcus Pietsch • Dr. Simone Tosana

- Es ist keine Überfrachtung mit Material und/oder Medien vorhanden, die zu Irritation oder Überforderung der SuS führt.

Vorläufiges Arbeitspapier

## ► Item 15 | Die Schülerinnen und Schüler werden angeregt/angeleitet, den Unterricht aktiv mitzugestalten oder sie gestalten den Unterricht aktiv mit

### | Bedeutung:

Die Schülerinnen und Schüler erhalten Verantwortung für den eigenen Lernprozess und den der Mitschülerinnen und Mitschüler. Bedingung dafür ist, dass von der Lehrkraft Situationen geschaffen werden, in denen die Schülerinnen und Schüler ihren Lernprozess und ihre Lerninhalte in Eigenverantwortung selbst bestimmen können. Es findet eine Übertragung der Lehrfunktion auf die Schülerinnen und Schüler statt. Dabei dient die Schaffung eines Aktivationsoptimums dem bestmöglichen Erreichen der Schüleraktivierung. Gemeint ist hiermit, dass Unteraktivierung der Schülerinnen und Schüler durch das sich eröffnende Tätigkeitsfeld und das Anspruchsniveau der auszuführenden Unterrichtshandlungen vermieden wird. Ebenso wird Überaktivierung der Schülerinnen und Schüler durch die Möglichkeit, Tempo und Qualität der von ihnen auszuführenden Handlungen selbst zu regulieren, vermieden. Funktionen (beispielsweise Stoff vermitteln, unterstützen, Ergebnis(se) sichern) werden von der Lehrkraft auf die Schülerinnen und Schüler übertragen. Die Schülerinnen und Schüler vollziehen somit einen Wechsel von der Lern- zur Lehrrolle (vgl. Portele 1975). Während die Schülerinnen und Schüler mit Aufgaben beschäftigt sind, geht die Lehrkraft ebenfalls einer Tätigkeit nach (beispielsweise Korrektur von Klassenarbeiten oder Hausaufgaben, Einzelunterricht für Schülerinnen und Schüler, die etwas versäumt haben; „Nachhilfe“ für schwächere Schülerinnen und Schüler; Spezialaufgaben für sehr gute Schülerinnen und Schüler) und stellt somit im Sinne dessen, dass sie tätig ist, ein Vorbild dar. Bei „Hilferufen“ wird von der Lehrkraft zuerst an Mitschülerinnen und Mitschüler verwiesen, bevor sie selbst darauf eingeht.

### | Kern:

Den SuS wird Verantwortung übertragen, den Unterricht aktiv zu gestalten. Dabei ist die Methodik von der LK vorgegeben, die Inhalte dagegen bestimmen die SuS.

### ■ Kernindikatoren:

- SuS tragen Eigenverantwortung für den Lernprozess ihrer Mitschüler/innen und die Lerninhalte, wohingegen die Methodik in Form von kooperativen Lernformen von der LK vorgegeben wird.
- SuS wechseln von der Lerner- in eine Lernvermittlerrolle und üben selbst Lehrfunktionen aus, wie beispielsweise Stoff vermitteln, unterstützen, Ergebnis(se) sichern.



■ **Nebenindikatoren:**

- *Die LK fungiert als Vorbild und geht während der schülerzentrierten Unterrichtszeit einer Tätigkeit nach, die im Zusammenhang mit der Klasse steht. Die LK gibt beispielsweise „Nachhilfe“ für SuS, die schwächer sind, korrigiert Tests, gibt Einzelunterricht für Schüler, die etwas versäumt haben etc.*
- *Die LK verweist bei Nachfragen und Hilfsgesuchen der SuS zuerst an Mitschüler, bevor sie selbst eingreift.*
- *Es finden weder Frontalunterricht noch Einzelarbeit statt.*

Vorläufiges Arbeitspapier

## ► Item 16 | Die Schülerinnen und Schüler erhalten gezielt die Möglichkeit, Lern- und Arbeitstechniken zu erwerben

### | Bedeutung:

Lern- und Arbeitstechniken sind Teilhandlungen, die je nach Situation und Aufgabe zur Umsetzung einer Strategie genutzt werden, um ein Lernziel zu erreichen. Lern- und Arbeitstechniken lassen sich differenzieren in Techniken zur Beschaffung, Überprüfung, Verarbeitung und Aufbereitung von Informationen (Lese- und Schreibtechniken, Memotechniken, Recherchetechniken, Strukturierungstechniken, Visualisierungs- und Präsentationstechniken), Techniken der Arbeits-, Zeit- und Lernregulation (Arbeitsplatzgestaltung, Hausaufgabenmanagement, Arbeits- und Prüfungsvorbereitung, Selbstkontrolle) und Motivations- und Konzentrationstechniken (Selbstmotivation, Entspannung, Prüfung und Stärkung des Konzentrationsvermögens) (Comenius Institut 2005). Der Erwerb von Lern- und Arbeitstechniken ist somit nicht zu verwechseln mit der reinen Aneignung von Kulturtechniken.

„Allgemeine Lern- und Arbeitstechniken wie auch fachspezifische Techniken (z. B. die Bedeutung eines Textes herausfinden, mathematische Probleme lösen oder etwas wissenschaftlich untersuchen) müssen in der Regel gründlich gelernt werden und können dann praktisch angewendet werden, wenn sie als Strategien vermittelt werden, die man auf den jeweiligen Zweck hin anpassen kann und die überlegt als Lern- oder Arbeitsstrategien eingesetzt werden“ (Brophy 2002: 16).

Das Erlernen von Lern- und Arbeitstechniken erfordert umfassende Vermittlung von deklarativem Wissen (Faktenwissen - was zu tun ist), prozeduralem Wissen (wie man es zu tun hat) und Wissen um die Rahmenbedingungen (wann und warum es zu tun ist) (vgl. Straka et al. 2001).

### | Kern:

Die SuS werden im Unterricht angeregt und unterstützt, verschiedene Lern- und Arbeitstechniken zu erlernen und anzuwenden.

### ■ Kernindikatoren:

- Im Unterricht wird thematisiert, wie Lern- und Arbeitstechniken in unterschiedlichen Zusammenhängen verwendet werden (z. B. LK erläutert Zweck und Möglichkeiten der Technik und führt sie vor).
- SuS werden angeregt, verschiedene Lern- und Arbeitstechniken zu nutzen (Techniken zur Beschaffung, Überprüfung, Verarbeitung und Aufbereitung von Informationen; Techniken der Arbeits-, Zeit- und Lernregulation; Motivations- und Konzentrationstechniken).
- SuS erhalten die Möglichkeit, Lern- und Arbeitstechniken selbstständig zu üben und zu vervollkommen.



Vorläufiges Arbeitspapier



## ► Item 17 | Den Schülerinnen und Schülern wird die Möglichkeit gegeben, kommunikative Fähigkeiten (und Fertigkeiten) zu lernen bzw. anzuwenden

### | Bedeutung:

In der Regel kommen 60 bis 80 Prozent der im Unterricht gesprochenen Worte von der Lehrkraft. Damit Schülerinnen und Schüler aber grundlegende kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten lernen und einüben können, muss ihnen Gelegenheit zum Sprechen geboten werden. Ausprägte kommunikative Fähigkeiten (verbale als auch nonverbale) sind nicht nur für den Alltag der Schülerinnen und Schüler – während und nach der Schulzeit – notwendig, sie bringen auch im Unterricht erhebliche Vorteile für die Schülerinnen und Schüler wie auch für die Lehrkraft mit sich. Klippert empfiehlt hierfür ein gezieltes und geplantes Kommunikationstraining (vgl. Klippert 1996).

Dafür muss im Unterricht Zeit zur Verfügung gestellt werden. Ein gezieltes Training kommunikativer Fähigkeiten bedeutet vor allem das Erlernen verschiedener Argumentations- und Kommunikationstechniken. Der Erwerb dieser Fähigkeiten kann durch verschiedene Formen von Übungen und Zusammenarbeit sowie der konkreten Anwendung derselben unterstützt werden (vgl. Meyer/Klapper 2006: 99ff).

Zu den Argumentationstechniken zählen u. a.: Vier-Satz-Antwort, Vorwegnahme-Technik, Ja-aber-Technik, Zurückstelltechnik und Referenztechnik.

Zu den Kommunikationstechniken zählen u. a.: Fragetechniken (Informations-, Lenkungsfrage, Offene und Geschlossene Frage), Zuhörtechnik, Feedback, Moderation, Vortragstechnik und Gesprächsführung.

### | Kern:

Im Unterricht wird Zeit darauf verwendet, dass die SuS kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten lernen und einüben können.

### ■ Kernindikatoren:

- Kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten (verbal und nonverbal) werden vermittelt, geübt bzw. beherrscht, z. B. gibt die LK Aufgaben, bei denen Zusammenarbeit und Meinungs- bzw. Erfahrungsaustausch erforderlich sind, Aufgaben/Übungen werden in Kleingruppen von SuS bearbeitet, es werden verschiedene Kommunikations- und/ oder Argumentationstechniken (Vortragstechnik, Moderation, Feedback, Gesprächsführung usw.) vermittelt oder werden von den SuS angewendet.



## ► Item 18 | In den Unterricht sind der Erfahrungshorizont und/oder die Interessen der Schülerinnen und Schüler einbezogen

### | Bedeutung:

Wenn die Lehrkraft Inhalte im Unterricht vorstellt, knüpft sie an vorhandene Kenntnisse - auch aus der häuslichen Umgebung der Schülerinnen und Schüler - an. Die Lehrkraft verknüpft neue Informationen mit dem, was Schülerinnen und Schüler schon über das Thema wissen. Durch Anknüpfungen an bereits vorhandenes Wissen werden Inhalte systematisch entwickelt und Schülerinnen und Schülern soll geholfen werden, diese Inhalte besser zu verstehen.

Es wird als Teil der Wertschätzung verstanden, wenn sich die Lehrkraft ehrlich für die Interessen der einzelnen Schülerinnen und Schüler interessiert, was zum Beispiel konkret bedeuten kann, dass sich die Lehrkraft Aufzeichnungen über die Neigungen und Talente seiner/ihrer Schülerinnen und Schüler macht und ihnen Gelegenheit gibt, diese vor der Gruppe zu beweisen (vgl. Mihalits 2008: 4f).

### | Kern:

Bei der Vermittlung und Entwicklung von Lerninhalten wird an vorhandene Kenntnisse, Interessen und/oder Fähigkeiten der SuS angeknüpft.

#### ■ Kernindikatoren:

- Die SuS und/oder die LK stellen explizit Bezüge zu Vorkenntnissen der SuS her.
- Bei der Vermittlung und Entwicklung von Lerninhalten wird an Interessen und/oder Fähigkeiten der SuS angeknüpft.

#### ■ Nebenindikatoren:

- *Beim fragenden Entwickeln von Unterrichtsinhalten wird das vorhandene Wissen der SuS gezielt einbezogen.*
- *Die LK besitzt Aufzeichnungen über Neigungen und Interessen der einzelnen SuS oder fertigt solche an und greift im Unterricht darauf zurück.*
- *SuS wird die Möglichkeit bzw. der Raum gegeben, zu einem Thema/ Sachverhalt persönlich Stellung zu nehmen oder persönliches Interesse zu artikulieren.*

## ► Item 19 | Im Unterricht werden fachübergreifende Zusammenhänge aufgezeigt

### | Bedeutung:

„Der jeweilige fachspezifische Zugriff auf die Wirklichkeit, der für eine systematische Wissensaneignung wichtig ist, stößt an seine Grenzen, wenn Aspekte und Perspektiven eines fachlichen Themas ausgeblendet werden, die über das Fach hinausgehen“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1999: 7).

Fachübergreifendes Lernen stellt neue Bezüge her, indem mit der fachlich-systematischen Arbeit in Fächern ein Lernen verbunden wird, das sich an Zusammenhängen orientiert. Fachlich bezogenes Lernen soll anders akzentuiert und in einen neuen Bezugsrahmen gestellt werden (vgl. von Olberg o. J.).

Zentral ist die Erweiterung des Faches über die Verknüpfung mit Lerninhalten (weiterführenden Fragen, Perspektiven, Aspekten, Themen) oder organisatorischen Wegen anderer Fächer bzw. Disziplinen. Ein fachübergreifender Unterricht geht somit über die reine Vermittlung von streng fachbezogenen Inhalten oder Techniken hinaus. Durch fachübergreifendes Arbeiten werden Brücken geschlagen, die die Grenzen des Faches aufzeigen und thematisieren (vgl. Comenius Institut 2004). „Die relative Isoliertheit des Einzelfaches kann damit überwunden werden, weil mit fachübergreifendem [...] Lernen auf den Zusammenhang hin spezialisiert wird“ (Landesinstitut für Bildung und Medien Brandenburg 2003: 7f). Ziel fachübergreifenden Lernens ist das Verständnis für die Verknüpfungen und den Gesamtzusammenhang, schließlich idealtypisch eine ganzheitliche Betrachtung von Wirklichkeit. „Relativiert werden aber durch den Brückenschlag die jedem Fachunterricht immanenten Tendenzen von fachlicher Aspekthaftigkeit und wissenschaftlicher Abstraktheit“ (Landesinstitut für Bildung und Medien Brandenburg 2003: 8).

Anfangs- und Endpunkt fachübergreifenden Unterrichts ist jeweils das eigene Fach. Fachübergreifende Aspekte werden somit aus dem Fach heraus entwickelt und respektieren die fachspezifische Logik, Sprache und typischen Methoden (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1999).

Zentral ist, dass fachübergreifende Zusammenhänge im Unterricht verdeutlicht werden (entweder durch die Lehrkraft, die zu bearbeitende Aufgabe und/oder durch die Schülerinnen und Schüler).

### | Kern:

In den Fachunterricht sind Aspekte, Bezüge und/oder Methoden anderer Fächer integriert und werden aufgezeigt.

### ■ Kernindikatoren:

- Im Unterricht werden fachübergreifende Zusammenhänge (Inhalte, Fragestellungen und/oder Verfahrensweisen, die über die Grenzen des Faches hinausgehen) aufgezeigt (entweder durch die LK explizit thematisiert, im Unterrichtsgeschehen von SuS thematisiert und/oder durch die zu bearbeitenden Aufgaben formuliert und verdeutlicht).
- Übergreifende Fragestellungen und Themen werden aus dem Fach heraus entwickelt (Ausgangs- und Endpunkt fachübergreifenden Arbeitens ist dabei jeweils das eigene Fach).

► Hinweis: Um die Konzeption und Struktur von Aufgaben nachzuvollziehen, können InspektorInnen bei SuS bei sich bietender Gelegenheit nachfragen und/oder die verwendeten Arbeitsmaterialien sichten.



*Wenn InspektorInnen nachfragen, ist es notwendig, mehrere SuS an verschiedenen Tischen zu befragen.*

Vorläufiges Arbeitspapier

## ► Item 20 | Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten Aufgaben, die problemlösendes und/oder entdeckendes Lernen fördern

### | Bedeutung:

#### **Problemlösendes Lernen:**

„Problemlösen ist zielorientiertes Denken und Handeln in Situationen, für deren Bewältigung keine Routinen verfügbar sind. Der Problemlöser hat ein mehr oder weniger gut definiertes Ziel, weiß aber nicht unmittelbar, wie es zu erreichen ist. Die Inkongruenz von Zielen und verfügbaren Mitteln ist konstitutiv für ein Problem. Das Verstehen der Problemsituation und deren schrittweise Veränderung, gestützt auf planendes und schlussfolgerndes Denken, sind konstitutiv für den Prozess des Problemlösens“ (Baumert et al. 2003: 3).

Der Lernablauf erfolgt klassisch in vier Hauptteilen (1. Wahrnehmung und Analyse des Problems, 2. Diskussion mit Mitgliedern der Lerngruppe mit Hypothesenbildung und Lernzielformulierung, 3. Selbststudium, 4. Ergebnisdiskussion der Lerngruppenmitglieder in Bezug auf das Problem mit Überprüfung und Modifikation der Hypothesen und offenem Ende) und ist in der Regel als Lernzirkel formalisiert (vgl. Barrows 2005).

Von zentraler Bedeutung ist die Qualität des Problems. Es sollte folgende Attribute besitzen: Aktualität, der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler nahe, motivierend und herausfordernd formuliert und nicht künstlich konstruiert. Daneben muss es zum Arbeitsgebiet und dessen Gesetzmäßigkeiten und Konzepten passen. Ein kritisches Moment beim Problemlösenden Lernen ist die Präsentation des Problems durch die Lehrkraft. Die Darstellung des Problems muss von Schülerinnen und Schülern als real und persönlich relevant empfunden werden. Daneben darf bei der Präsentation und Vorstellung des Problems keine Schlüsselinformation preisgegeben werden, die zur Lösung des Problems beiträgt. Angemessene Strategien hierzu sind entweder, gar keine Informationen zum Problem anzubieten oder eine unübersichtliche Fülle. Die Lehrkraft hat die Hoheit über die Regeln, die in der Gruppe gelten und mit denen das Problem bearbeitet wird. Sie kann abstrakteres Denken bei den Schülerinnen und Schülern durch gezielte Fragen (beispielsweise Warum?, Was meinst du?, Woher weißt du das?) modellieren und die Vernetzung (z. B. Weißt du, was das heißt/bedeutet?, Was sind die Implikationen davon?, Gibt es sonst noch etwas?) fördern (vgl. Sarver/Duffy 2001).

#### **Entdeckendes Lernen:**

Es gibt zwei Formen von entdeckendem Lernen.

**Erste Form:** Die Schülerinnen und Schüler lernen, wie man lernt, erschließen und konsolidieren folglich Lernstrategien. Der Hauptinhalt dessen, was gelernt werden soll, ist nicht vorgegeben, sondern muss „vom Schüler entdeckt werden“ (Ausubel et al. 1981: 47). Zu Beginn dieses Prozesses stehen oft ein Objekt oder ein Phänomen, das erklärt werden soll. Seinen Ursprung hat diese Lernmethode in den Naturwissenschaften. Die Methodenwahl steht den Schülerinnen und Schülern frei, von Literaturrecherche bis zur Befragung von Experten ist grundsätzlich keine Einschränkung der Methodik vorgesehen. Die Lernmethode impliziert, dass sich die Hypothesen des Lerners ständig ändern und so die Stoßrichtung weiterer Wissenserschließung vorgeben. Daraus resultiert eine progressive Öffnung des Unterrichts. Die Rolle der Lehrkraft besteht darin, die Schülerinnen und Schüler anzuleiten, die Beobachtungen aufzuschreiben und Hypothesen zu formulieren. Die Lehrkraft soll außerdem die Schülerinnen und Schüler ermutigen, ihre Ideen zu entwickeln. Grundlage für die Bewertung ist die Genauigkeit in der Anwendung wissenschaftlicher Verfahren und nicht die Richtigkeit der wissenschaftlichen Ergebnisse (vgl. Künsting 2007).

**Zweite Form:** Die zweite Form des entdeckenden Lernens umfasst den Hypothesenaustausch der Schülerinnen und Schüler mittels Konversation und Diskussion in der Gruppe. Auf diese Art und Weise werden Hypothesen oder Teile davon dank des Vorwissens, das die einzelnen Mitglieder der Gruppe mitbringen, im Austausch der Gruppenmitglieder untereinander entweder verifiziert oder falsifiziert. Das Ziel dieser Art des entdeckenden Lernens ist, sukzessive die Hypothese(n) aufzustellen, um so eine gemeinsame Hypothese zu entwickeln, die besser erklärt als die jedes einzelnen (Pauli/Reusser 2000).

## | Kern:

Aufgaben, die im Unterricht bearbeitet werden, fokussieren auf problemlösendes und/oder entdeckendes Lernen.

### ■ Hauptindikator für das Item:

- Die Präsentation des Problems/Phänomens durch die LK findet ohne die Erwähnung von inhaltlichen oder methodischen Schlüsselinformationen, die zur Lösung beitragen, statt.

### ■ Hauptindikatoren für problemlösendes Lernen:

- Das dem Unterricht zugrunde liegende Problem besitzt Aktualität, ist der Lebenswelt der SuS nahe und ist motivierend und herausfordernd statt künstlich konstruiert.
- Das Problem steht am Anfang der Lernaktivitäten.

### ■ Nebenindikatoren für problemlösendes Lernen:

*Lehrkraft:*

- *hat die Hoheit über die Regeln inne, die in der Gruppe gelten (beispielsweise kein Widerspruch bedeutet Zustimmung).*
- *modelliert abstrakteres Denken durch gezielte Fragen (beispielsweise Warum? Was meinst du? Woher weißt du das?).*
- *fördert Vernetzung zu vorhandenem Wissen (beispielsweise Weißt du, was das heißt/bedeutet? Was sind die Implikationen davon? Gibt es sonst noch etwas?).*

Entdeckendes Lernen (zwei Auftretensformen):

### Erste Form:

#### ■ Hauptindikatoren für entdeckendes Lernen:

- Hauptinhalt wird von der LK nicht erklärt, sondern muss von den SuS selbst erschlossen werden (Hinweis: oft steht ein zu erklärendes Objekt oder Phänomen zu Beginn des Prozesses).

### ■ Nebenindikatoren für entdeckendes Lernen:

- *Freie Methodenwahl durch SuS.*
- *LK unterstützt die SuS bei Dokumentation, Hypothesenformulierung und der Weiterentwicklung der Ideen.*
- *Nicht das Ergebnis wird von der LK bewertet, sondern die Genauigkeit der SuS in der Anwendung wissenschaftlicher Arbeitstechniken.*

### Zweite Form:

### ■ Hauptindikatoren für entdeckendes Lernen:

- *Verbaler Hypothesenaustausch in der Gruppe der SuS findet statt, um die Hypothesen der einzelnen SuS zu verifizieren oder zu falsifizieren und so zu einer Gruppenhypothese zu gelangen.*

► *Hinweis: Um die Konzeption und Struktur von Aufgaben nachzuvollziehen, können InspektorInnen bei SuS bei sich bietender Gelegenheit nachfragen und/oder die verwendeten Arbeitsmaterialien sichten. Wenn InspektorInnen nachfragen, ist es notwendig, mehrere SuS an verschiedenen Tischen zu befragen.*

Vorläufiges Arbeitsprotokoll

## ► Item 21 | Im Unterricht wird ein klarer Bezug zu Alltag und/oder Beruf verdeutlicht

### | Definitionen:

#### **Alltag:**

Alltag ist „der Handlungsbereich, in dem die fundamentalen sozialen Orientierungen ausgebildet werden. (...) Es ist der Raum für das Erleben und Handeln von Personen in allgemein bekannten und vertrauten Situationen auf der Basis selbstverständlicher Erwartungen. Dabei wird Alltagswissen erzeugt, welches Wissen und Denken von Gruppen und Einzelnen bezeichnet, das ihre unmittelbaren Lebenszusammenhänge organisiert. Alltagswissen ist unproblematisch, stützt sich auf einen praktischen Fundus von Erfahrung; es ist Resultat praktisch eingeübter Routine“ (Fuchs-Heinritz et al. 1994: 30f.). Für den Begriff Alltagswelt wird der Begriff Lebenswelt oft synonym verwendet.

#### **Beruf:**

Der Beruf zeichnet sich durch Tätigkeiten aus, für deren Ausführung „ein auf berufliche Inhalte bezogenes Bündel von Fachkompetenzen“ notwendig ist. „Eine Fachkompetenz umfasst spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten eines Berufs, die auf einzelne Arbeitstätigkeiten zugeschnitten und notwendig sind, um berufstypische Aufgaben verrichten zu können. Diese werden in der Aus- und Weiterbildung vermittelt sowie bei der Ausübung des Berufs erworben“ (Bundesagentur für Arbeit 2010: 7).

### | Bedeutung:

Als Aufgaben mit Alltags- und/oder Berufsbezug lassen sich Aufgaben bezeichnen, die entweder inhaltlich oder in den geforderten Tätigkeiten bewusst an außerschulische Lebenswelten angebunden sind (Leufer 2008: 565). Sie simulieren gewissermaßen berufliche oder alltägliche Problemstellungen per „Rekontextualisierung“. „Trotz dieser Einbettung muss bei solchen Aufgaben jedoch ein dezidiert fachlicher Blick eingenommen werden, mit dem die beschriebene ‚reale‘ Situation betrachtet und bewertet wird. [...] Insofern müssen die ‚realistischen Überlegungen‘, die im Zusammenhang mit den im Aufgabentext geschilderten Situationen angestellt werden, einer bestimmten fachspezifischen Sichtweise untergeordnet werden“ (Leufer 2008: 565). Aufgaben werden somit unter Verwendung von fachspezifischen Arbeitsverfahren sowie der Fachsprache bearbeitet. Der Bezug zu Alltag und/oder Beruf muss schülernah sein, somit dem Kenntnis- und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler angemessen sowie von lebensweltlicher Relevanz für diese sein (zu berücksichtigende Faktoren bei der Zusammenstellung einer Aufgabe sind somit: Alter der Schülerinnen und Schüler, Fach, Unterrichtskontext, Komplexität der Aufgabe, Aktualität, Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler, curriculare Vorgaben). Ziel ist es, Transferwissen zu generieren, somit Wissen, was in alltägliche/berufliche Situationen übertragbar ist und handlungsorientierend wirkt. Alltags- und berufsbezogene Aufgaben sollen so gestaltet sein, dass die Verknüpfung von Fachsystematik und Alltag und/oder Beruf für die Lernenden selbst herstellbar ist und unter Anwendung eigener Wissensbestände und Kompetenzen bearbeitbar ist.

### | Kern:

Im Unterricht wird Transferwissen erzeugt, welches SuS einen Anwendungsbezug in Alltag und/oder Beruf ermöglicht.



■ **Kernindikatoren:**

- Aufgaben verknüpfen über Inhalt (Fallbeispiele/Situationen) und/oder die geforderte Tätigkeit (Methoden/Einsatz von Medien) fachspezifische mit alltäglichen/beruflichen Elementen (Aufgaben besitzen einen Anwendungsbezug).
- Der Bezug zu Alltag/Beruf wird im Unterricht verdeutlicht. Es wird aufgezeigt, inwieweit Wissen in alltägliche/berufliche Situationen übertragbar ist und handlungsorientierend für SuS wirken kann.

Vorläufiges Arbeitspapier

## ► Item 22 | Die Schülerinnen und Schüler arbeiten (zeitweise) selbstorganisiert an vorgegebenen Aufgaben

### | Bedeutung:

„Beim selbstorganisierten Lernen bleibt den Lernenden bei vorgegebenen Zielen und Inhalten die Organisation des Lernprozesses überlassen“ (Fuchs 2004: 2). Der Schülerinnen und Schüler regeln dabei ihre inneren und äußeren Lernaktivitäten selbst im Sinne eines bewussten, planmäßigen, intendierten Lernens.

Die Entscheidung über den Lernprozess selbst (ob und was gelernt wird) ist kein Aspekt des selbstorganisierten Lernens. Demnach wird sich selbstorganisiertes Lernen nur im Ausnahmefall auf die didaktische Ausgestaltung beziehen. Im Vordergrund stehen Entscheidungen auf der Ebene des konzeptionellen Designs und der Unterrichtsausgestaltung (Fuchs 2004: 2).

Selbstorganisierte Lernformen führen zu einer neuen Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden und sind mit neuen Anforderungen verknüpft.

Schülerinnen und Schüler können demnach über Lernpartner, Zeit (Abfolge und Vorgehensweise), Lernmittel sowie den Lernort entscheiden. Bei Formen des selbstorganisierten Lernens nimmt die Lehrkraft die Rolle eines Lernberaters und Lernhelfers ein, der Lernprozesse anregt und Hilfsmittel – einschließlich seiner eigenen Person – anbietet (vgl. Rößler/Israel 2005).

Die Lehrkraft stimuliert selbstorganisiertes Lernen über Formen der Projektarbeit oder Freiarbeit, nicht aber über Frontalunterricht, da selbstorganisiertes Lernen auf selbstverantwortliches Handeln der Lernenden und deren aktive Aneignung und selbstständige Erschließung von Wissen und Erfahrung fußt.

### | Kern:

Die SuS arbeiten (zeitweise) an Aufgaben, bei denen sie den Lern- und Arbeitsprozess selbst organisieren. Didaktische Entscheidungen (Lernziele und -inhalte) werden durch die LK getroffen.

#### ■ Kernindikator:

- SuS treffen bei vorgegebenen Aufgaben konzeptionelle und gestalterische Entscheidungen über die Ausgestaltung des Lernprozesses (Lernpartner, Abfolge und Vorgehensweise, Lernmittel, Ort); jedoch keine didaktischen Entscheidungen.

#### ■ Nebenindikator:

- *SuS arbeiten in Sozialformen, die ihnen Organisationsautonomie ermöglichen (kein Frontalunterricht)*

► Hinweis: Um die Konzeption und Struktur von Aufgaben nachzuvollziehen, können InspektorInnen bei SuS bei sich bietender Gelegenheit nachfragen und/oder die verwendeten Arbeitsmaterialien sichten. Wenn InspektorInnen nachfragen, ist es notwendig, mehrere SuS an verschiedenen Tischen zu befragen.

## ► Item 23 | Die Schülerinnen und Schüler arbeiten (zeitweise) selbstgesteuert

### | Bedeutung:

Selbstgesteuertes Lernen ist eine komplexe und facettenreiche Tätigkeit. Nach Weinert (1982: 102) handelt es sich um eine Form des Lernens, bei welcher „der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann.“ Selbstgesteuertes Lernen ist somit ein Prozess, bei dem Schülerinnen und Schüler initiativ werden, um eigene Lernbedürfnisse festzustellen und daraufhin Lernziele und Themen formulieren, Ressourcen für das Lernen identifizieren, Lernstrategien wählen sowie ausführen und schließlich Lernergebnisse evaluieren.

Die Schülerinnen und Schüler ergreifen mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, volitionaler und verhaltensmäßiger Art) und überwachen, regulieren und bewerten den Lernprozess selbst (Konrad/Straub 1999).

Die Schülerinnen und Schüler entscheiden über Ziele und Themen des eigenen Lernens und geeignete Lernmethoden und befinden sich damit zwischen den Polen der absoluten Autonomie des Lernens und der vollkommenen Fremdsteuerung verhältnismäßig nah am Pol der absoluten Autonomie (vgl. Zöllner et. al o. J.). Selbstgesteuertes Lernen schließt, „und das ist ein wesentlicher Unterschied zum selbstorganisierten Lernen, auch die selbstgewählte Nutzung fremdorganisierter Lernmöglichkeiten ein“ (Fuchs 2004: 1). Weitere wesentliche Unterschiede zum selbstorganisierten Lernen bestehen in der Identifikation eines Lernbedarfs sowie der Festlegung des Lernziels und des -inhalts.

Fuchs betont, dass Selbstlernkompetenzen zunächst von Schülerinnen und Schülern trainiert werden müssten – „beispielsweise durch eine stufenweise Hinführung zu immer mehr Unabhängigkeit von äußeren Vorgaben“ (Fuchs 2004: 2). Hierzu sei eine Unterstützung durch Lernbegleiter empfehlenswert, welche über die Kombination von selbstgesteuerten und angeleiteten Lernphasen Lernanreize geben und auf Lernangelegenheiten hinweisen. Mit Ermutigungen und Unterstützungen für das Selbstlernen könne sukzessive „eine Verbindung zwischen dem Lernen und den kontinuierlichen Verbesserungen des Lernens erreicht und die Überforderung der Schülerinnen und Schüler sowie mangelnde Klarheit im Lernergebnis verhindert werden“ (Fuchs 2004: 2). Selbstgesteuertes Lernen führe schließlich zu komplexen Lernergebnissen, fördere die Sachkompetenz in Bezug auf ein Ausgangsproblem und treibe den Prozess des „Lernen-Lernens“ voran. Als Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen gelten hierbei die Selbstlernfähigkeit sowie die Selbstlernbereitschaft (Fuchs 2004).

Mit Hilfe einer entsprechenden Betreuung können Hemmnisse und Widerstände auf Seiten der Schülerinnen und Schüler überwunden werden und selbstgesteuertes Lernen kann sich letztendlich als effiziente Lernmethode ausweisen (Fuchs 2004: 2). Selbstgesteuerte Lernformen führen schließlich zu erfolgreicherem Lernen.

### | Kern:

Im Unterricht gibt es Phasen, in denen SuS ihren Lernprozess selbst steuern und damit eigenständige Entscheidungen zu grundlegenden Aspekten des eigenen Lernprozesses (im Wesentlichen) selbst treffen. (Hinweis: Die Erweiterung zum selbstorganisierten Lernen liegt in der Kompetenz der SuS, Lernbedarf, Lernziel, Lerninhalt und Methode im Wesentlichen selbst zu bestimmen).

### ■ Kernindikatoren:



Sebastian Leist • Tom Töpfer • Stefan Bardowiecks • Marcus Pietsch • Dr. Simone Tosana

- SuS planen, verwirklichen, regulieren und bewerten ihren Lernprozess oder große Teile davon selbst (SuS arbeiten weitgehend ohne direkte Instruktion der LK).
- SuS bestimmen die didaktische Ausgestaltung (Lernziele und Lerninhalte), Lernmethoden und Lernstrategien des Lernprozesses im Wesentlichen selbst (SuS arbeiten aufgaben- und projektbezogen an von ihnen selbst entwickelten Fragestellungen).

► Hinweis: Um die Konzeption und Struktur von Aufgaben nachzuvollziehen, können InspektorInnen bei SuS bei sich bietender Gelegenheit nachfragen und/oder die verwendeten Arbeitsmaterialien sichten. Wenn InspektorInnen nachfragen, ist es notwendig, mehrere SuS an verschiedenen Tischen zu befragen.

Vorläufiges Arbeitspapier



## ► Item 24 | Die Reflexion eigener Lernprozesse ist Bestandteil des Unterrichts

### | Definition:

#### **Reflexion:**

„Reflexion‘ steht als Überbegriff für jede Auseinandersetzung mit einem vergangenen Geschehen oder einem gerade laufenden Prozess in einer möglichst emotionsfreien Rückschau. Reflexion heißt, dass man aus einem Geschehen wieder ‚herausgestiegen‘ ist und nun von einer Metaebene aus, also möglichst distanziert, betrachtet, was [...] auf welche Weise, durch welche Interventionen usw. geschehen ist“ (Kossmeier o. J.).

#### **Prozess:**

„Die Aufeinanderfolge verschiedener Zustände eines Objektes in der Zeit“ (Fuchs-Heinritz et al. 1994: 602). Ein Prozess beschreibt somit Entwicklungen und Dynamiken, die deterministisch oder stochastisch (wahrscheinlich) sein können.

### | Bedeutung:

Die Reflexion von Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht fokussiert die Frage, was, warum und wie gelernt wurde. Zentral für die Reflexion sind die Aneignungsprozesse, welche darauf abzielen, das eigene Lernen zu verstehen. Dazu ist es notwendig, die Lernstrategien und Methoden zu hinterfragen, damit Schülerinnen und Schüler sich vergegenwärtigen, wie sie gelernt haben. Lernfortschritte und -ergebnisse werden ins Verhältnis gesetzt zu Vorkenntnissen sowie ihrer Anschlussfähigkeit zu Folgefragestellungen. Tauchen Lernprobleme auf, so werden diese daraufhin untersucht, wie sie zu Stande gekommen sind und wie sie künftig vermieden werden können.

Die Reflexionsleistung geht dabei von den Schülerinnen und Schülern aus, denen durch die Lehrkraft im Unterricht Raum gegeben werden muss, um Selbstbeobachtung zu entfalten. Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler soll somit ein planmäßig und systematisch eingesetzter Bestandteil des Unterrichts sein. Die Lehrkraft regt zum Reflektieren an, thematisiert post hoc Lösungswege und -strategien und stellt diese systematisch und transparent dar. Dies dient (beispielsweise durch Visualisierungen) als Orientierung und Hilfe, um eigene Vorgehensweisen und Strategien zu reflektieren. Unterschiedliche Perspektiven und Erfahrungen sollen hierbei im Unterricht ausgetauscht werden, somit ein situationaler Bezug zu individuellen Lernprozessen möglich sein. Über den Unterricht hinaus ist es möglich, Reflexion beispielsweise über Lernpartnerschaften oder Lerntagebücher zu organisieren (vgl. Guldemann 2003).

### | Kern:

Die Reflexion von Lernstrategien sowie Lernergebnissen (und gegebenenfalls Lernfortschritten und/oder Lernproblemen) durch SuS ist systematischer Bestandteil der Lernkultur im Unterricht.

#### ■ Kernindikator:

- SuS wird explizit die Gelegenheit geboten, sich mit dem eigenen Lernprozess (beispielsweise mit Lernmethoden, Lernstrategien, Lernfortschritten, Lösungswegen, Lernproblemen,

Lernergebnissen) auseinanderzusetzen sowie Beobachtungen und Erfahrungen in Bezug auf den Lernprozess auszutauschen.

- SuS reflektieren in Einzelarbeit (schriftlich beispielsweise über Lerntagebücher).

*Info: Reflexion kann sowohl im Klassen-/Kursverbund geschehen wie auch unabhängig vom Rest der Klasse/des Kurses in Kleingruppen, Partner- oder Einzelarbeit. Außerdem kann Reflexion vorausgeplant im Unterricht eingebettet sein wie auch spontan bei gegebenem Anlass/bei Bedarf aus der Situation heraus stattfinden. Alle genannten Auftretensarten sind gleichrangig.*

► *Hinweis: Um zu überprüfen, ob SuS Reflexionsinstrumente wie beispielsweise Lerntagebücher verwenden, können InspektorInnen bei SuS bei sich bietender Gelegenheit nachfragen und/oder die verwendeten Arbeitsmaterialien sichten. Wenn InspektorInnen nachfragen, ist es notwendig, mehrere SuS an verschiedenen Tischen zu befragen.*

Vorläufiges Arbeitspapier

## ► Item 25 | Mit Schülerfehlern wird angemessen umgegangen

### | Bedeutung:

Fehler sind ein fester Bestandteil von Lernprozessen, sie sind Produkte sinnvoller Denkversuche und oft Folge von („halb-garen“) Sinngebungsversuchen. In Fehlern liegt ein Lernpotenzial, da Schülerinnen und Schüler dadurch besser verstehen, „eigene Leistungen besser einschätzen können und selbstkritisches Handeln gefördert wird“ (Mindrich et al. 2008: 153). Sie dienen als Orientierungshilfe und schärfen schließlich den Blick für das, was (entsprechend einer gegebenen Norm) richtig und falsch ist (Heinz 2005). Piaget beschreibt kognitive Konflikte als eigentliche Motoren der Intelligenzentwicklung (vgl. Royar o. J.).

Gubler-Beck folgert daraus, dass angestrebt werden sollte, „den Unterricht [nicht] so (kleinschrittig) zu konzipieren, dass die Schülerinnen und Schüler keine Fehler machen können. Es geht vielmehr darum, eine konstruktive Lernatmosphäre zu schaffen und Schülerfehler zuzulassen, ja sogar herauszufordern, um dann konstruktiv mit ihnen umzugehen“ (Gubler-Beck 2008: 421). Um das Lernpotenzial von Fehlern zu nutzen, müssen mehrere Bedingungen erfüllt werden. Zunächst müssen Fehler als solche identifiziert werden und in ihrer Erscheinungsform beschrieben werden. Fehler müssen folglich erklärt und typisiert werden und dabei Strategien zur Fehlerprävention vermittelt werden. Hier fungiert die Lehrkraft als anleitende und unterstützende Person, die Schülerinnen und Schüler dazu anregt, Fehler eigenständig auf ihr Lernpotenzial hin zu analysieren. Notwendig ist die Etablierung einer Fehlerkultur, in der die Lehrkraft Schülerinnen und Schüler zunächst für Fehler sensibilisiert und ein Klima schafft, in denen Fehler nicht als peinlich oder durch Angst begleitet erlebt werden (Chott 1999; Royar o. J.).

Fehler im Unterricht, die negativ sanktioniert werden, ob von der Lehrkraft oder vom Schülerinnen und Schülern selbst, „behindern den Lernfortschritt, weil sie demotivierend wirken. Sie nehmen die Zuversicht, die nächste Aufgabe richtig lösen zu können, sie führen zu Lustlosigkeit oder gar zu Widerwillen: wer Misserfolg befürchtet, geht Anforderungen lieber gleich aus dem Weg“ (Stäudel 2007: 6).

Die häufigsten auftretenden Fehlerarten sind: Reproduktionsfehler, Verständnisfehler, Anwendungsfehler sowie Fehler bei der Informationserzeugung (Mindrich et al. 2008).

### | Kern:

Es herrscht eine Lernatmosphäre, in der Fehler nicht zu Beschämung führen und Fehler bei Thematisierung als Lernchance behandelt werden.

### ■ Kernindikatoren:

- Im Unterricht gibt es Raum für die Auseinandersetzung mit Schülerfehlern und es herrscht ein Klima, welches Fehler zulässt (nicht zu kleinschrittiger Unterricht) und SuS signalisiert, dass Einsicht gewinnen wichtiger ist, als Fehler zu vermeiden (Angst vor Fehlern entgegenwirken).
- Schülerfehler werden durch die LK und/oder die SuS analysiert (benennen, beschreiben, erklären).
- SuS wird verdeutlicht, wie viele richtige Gedanken hinter letztlich falschen Lösungen stehen (SuS werden nicht bloßgestellt, ausgelacht, beschämt o. ä.).



Sebastian Leist • Tom Töpfer • Stefan Bardowiecks • Marcus Pietsch • Dr. Simone Tosana

- Es werden Strategien zur Fehlerprävention aufgezeigt.

Vorläufiges Arbeitspapier

## ► Item 26 | Die Schülerinnen und Schüler erhalten differenzierte Leistungsrückmeldungen

### | Bedeutung:

Die Anforderungen an Leistungsrückmeldungen verändern sich aufgrund der zunehmenden Thematisierung von heterogenen Lerngruppen (hinsichtlich Entwicklungsstand, Leistungsstand, kulturellem Hintergrund, etc.) und einer sich verändernden Lernkultur (selbstständiges, individualisiertes Lernen, Orientierung auf Lernprozesse etc.) (Reviol 2008).

Leistungsrückmeldungen werden als Funktion von Leistungsbeurteilungen betrachtet und umfassen mehrere Bezugsnormen der Leistungsbeurteilung (Lemaire 2005: 3; Reviol 2008):

- objektive Bezugsnorm: Informationen über die Fähigkeit, externen („objektiven“) Kriterien (z. B. Lehrplanziele, Bildungsstandards) zu genügen; Angemessenheit und Richtigkeit einer Leistung in Hinblick auf den Unterrichtsgegenstand
- individuelle Bezugsnorm: Informationen über den individuellen Lernzuwachs
- soziale Bezugsnorm: Leistung im Vergleich mit den Leistungen anderer → Bestimmung eines Rangplatzes

Jede Bezugsnorm hat – für sich genommen – blinde Flecke, wodurch es einer Kombination der Bezugsnormen für eine differenzierte und lernförderliche Rückmeldung bedarf. Umstritten ist die Bedeutung der sozialen Bezugsnorm für die Rückmeldung. Studien bescheinigen der sozialen Bezugsnorm, sich kaum auf die Leistung von Schülerinnen und Schülern auszuwirken und bei schwächeren Schülerinnen und Schülern eher zu schlechteren Leistungen zu führen (vgl. Grittner 2009). Leistungsrückmeldungen sind notwendig, damit Schülerinnen und Schüler ihre Lernprozesse in zunehmendem Maße selbst steuern können und umfassen mehrere Ebenen schülerischer Lernprozesse: „Für Schüler ist die Einschätzung des Wissensstandes eine Rückmeldung über die eigene Kompetenz, die Information über Lernzuwächse wichtig als motivationaler Faktor sowie für das Kompetenzerleben und die Information über Lernschwierigkeiten hilfreich zur Einschätzung des für das weitere Lernen nötigen Lernaufwands“ (Wodzinski 2006: 3).

Eine differenzierte Rückmeldung umfasst schließlich nicht nur die Stärken und Schwächen sowie Fehler von Schülerinnen und Schülern, sondern berücksichtigt auch die lernrelevanten Fähigkeiten und das Leistungsvermögen, Motivationen, Einstellungen, Lern- und Arbeitsgewohnheiten, Sozialverhalten und äußere Umstände. Rückmeldungen umfassen somit fachliche, überfachliche und soziale Kompetenzen (Grittner 2009).

Eine individuelle Leistungsrückmeldung ist zudem nur nachhaltig, wenn sie kontinuierlich stattfindet und auf Grundlage transparenter Bewertungsmaßstäbe gegeben wird. Infolgedessen haben differenzierte Rückmeldungen positive Auswirkungen nicht nur auf die individuelle Leistung, sondern auch auf das Selbstwertgefühl, die Motivation und die Erfolgszuversicht von Schülerinnen und Schülern

### | Kern:

Im Unterricht erhalten die SuS Leistungsrückmeldungen, die differenziert sind nach Individuum, Aufgabenspezifität und Art der Kompetenzen. Die Leistungsrückmeldung wird entweder von der LK oder von den SuS gegeben oder findet durch Selbstlernkontrolle statt.

### ■ Kernindikatoren:



Sebastian Leist • Tom Töpfer • Stefan Bardowiecks • Marcus Pietsch • Dr. Simone Tosana

- Leistungsrückmeldungen berücksichtigen individuelle Leistungen schriftlicher und/oder mündlicher Art.
- Bei Bedarf werden SuS Hinweise auf problematisches Lern- und Sozialverhalten gegeben (Rückmeldung umfasst somit mehrere Dimensionen und beinhaltet fachliche, überfachliche und soziale Kompetenzen).
- Rückmeldungen sind subjektbezogen (situations- und verhaltensnah) und eindeutig formuliert (für SuS nachvollziehbar und verständlich).
- SuS setzen Instrumente zur Selbstkontrolle ein oder geben sich gegenseitig Leistungsrückmeldungen.

■ **Nebenindikatoren:**

- *Die LK klärt (gegenseitige) Erwartungen und Ziele mit SuS unter transparenter Verwendung der Bewertungsmaßstäbe ab.*

Vorläufiges Arbeitspapier

## ► Item 27 | Individuelle Lernfortschritte und/oder Verhaltensweisen werden durch Lob und Ermutigung verstärkt

### | Bedeutung:

Lob und Ermutigung werden in der Forschung unterschieden. Lob wird in der Literatur keineswegs als entbehrlich abgetan, jedoch wird Lob nur dann als Erziehungsmittel gutgeheißen, wenn es spontan und ehrlich erfolgt und wenn die Beziehung zwischen Lobenden und Gelobten friktionsfrei ist. Zu häufiges Loben vor allem von durchschnittlichen Leistungen fördert demnach weder die Motivation der Gelobten noch hilft es ihnen, sich zu entwickeln. Ermutigung hingegen wird als Grundpfeiler einer erfolgreichen Erziehungsarbeit gesehen. Schülerinnen und Schüler sollen dazu veranlasst werden, mehr und Besseres von sich selbst zu erwarten. Oberstes Ziel dabei ist, das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler zu stärken.

Nach dem Duden bedeutet jemanden „loben“, „[...] jemandem sein Tun, Verhalten o. ä. mit anerkennenden Worten (als Ermunterung, Bestätigung) positiv beurteilen und damit seiner Freude, Zufriedenheit Ausdruck geben“. Gemeinsames Element vieler Definitionen von Lob ist, dass sie jeweils Anerkennung als Grund für Lob hervorheben. Lob muss klar und deutlich ausgesprochen werden.

„Ermutigung“ wird (Duden) als „[...] jemanden zu etwas Bestimmten Mut machen, ihn in seinem Vorhaben bestärken“ verstanden. Als Ermutigung wird jedes Zeichen verstanden, das anderen oder uns selbst Mut einflößt oder Auftrieb gibt oder auch die Fähigkeit besitzt, Selbstvertrauen einzuflößen (auch nonverbale Signale) (vgl. Mihalits 2008: 1ff; Reizenzein et al. 1992: 129ff).

### | Kern:

Ermutigung wird als Grundpfeiler einer erfolgreichen Erziehungsarbeit gesehen, deren oberstes Ziel es ist, das Selbstvertrauen der SuS zu stärken. Lob wird nur dann als Erziehungsmittel gutgeheißen, wenn es spontan und ehrlich erfolgt und wenn die Beziehung zwischen Lobenden und Gelobten friktionsfrei ist.

### ■ Kernindikatoren:

- Die SuS werden für gute Leistungen spontan, authentisch und differenziert gelobt bzw. ermutigt.
- Individuelle Fortschritte und Versuche werden anerkannt.
- Ermutigung geschieht durch echtes Interesse für andere, aufmerksames Zuhören, echtes Engagement, Geduld, positive Körpersprache, jedes Zeichen der Aufmerksamkeit, das Mut einflößt, Auftrieb gibt oder Selbstvertrauen stärkt (auch nonverbale Signale).

## ► Item 28 | Die individuellen Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler werden in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt

### | Bedeutung:

Der Erfolg des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen hängt sehr stark davon ab, ob es den Lehrkräften gelingt, einen fachlich kompetenten und methodisch vielfältigen Unterricht zu realisieren, der kontinuierlich binnendifferenzierende Elemente (z. B. Differenzierung nach Schwierigkeit, Komplexität und Anforderungen bei gemeinsamem Thema/Problemstellung, als Gruppen-, Einzel- oder Partnerarbeit, Formen kooperativen Lernens, Stationenlernen, verschiedene Hilfsmittel, unterschiedliche Wahrnehmungsebenen) enthält. Nach Heinzel werden hier verschiedene Heterogenitätsdimensionen unterschieden, welche sich vielfach überschneiden (vgl. Heinzel 2008: 133f). Zu den Heterogenitätsdimensionen zählen: der sozioökonomischen Status, Ethnizität bzw. Kultur, Gender, Leistungsvermögen sowie Generation (vgl. Bos et al. 2003: 114f).

Um Schülerinnen und Schüler erfolgreich individuell zu fördern, ist ein an transparenten, verlässlichen und anerkennenden Strukturen orientiertes Konzept notwendig, welches einer entsprechenden Vorbereitung durch die Lehrkraft bedarf. So ein Konzept bedeutet für alle Schülerinnen und Schüler, in ihrer Individualität respektiert und unterstützt zu werden (vgl. Grosch 2006; Breuer et al. 2008; Meyer/Klapper 2006: 99ff).

Weitere Elemente, die die individuellen Lernvoraussetzungen im Unterricht berücksichtigen, sind beispielsweise: Eine transparente, verlässliche und effektive Struktur, die den Schülerinnen und Schülern Hilfestellungen durch die Lehrkraft garantieren bzw. den Zugriff darauf; oder ein methodisch vielfältiger Unterricht, dessen einzelne Elemente in passender Art und Weise ineinander passen und sich gegenseitig bedingen.

### | Kern:

Individuelle Förderung wird konzeptionell in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt. Dadurch können SuS auf Grundlage ihres individuellen Leistungsvermögens (eventuelle Begabungen oder Leistungsstärken/-schwächen) gefordert und gefördert werden sowie benachteiligende Lernvoraussetzungen (z. B. sozioökonomischer Status, Ethnizität bzw. Kultur, Geschlecht, Leistungsvermögen, Krankheit/Fehlen im Unterricht) kompensiert werden.

### ■ Kernindikatoren:

- Binnendifferenzierende Elemente (z. B. Differenzierung nach Schwierigkeit, Komplexität und Anforderungen bei gemeinsamem Thema/Problemstellung, als Gruppen-, Einzel- oder Partnerarbeit, Formen kooperativen Lernens, Stationenlernen, verschiedene Hilfsmittel, unterschiedliche Wahrnehmungsebenen) wurden dem Unterricht angemessen vorbereitet und werden erfolgreich eingesetzt.

### ■ Nebenindikatoren:

- *Es gibt individuelle Entwicklungspläne unter Berücksichtigung individueller Lernstile.*



Sebastian Leist • Tom Töpfer • Stefan Bardowiecks • Marcus Pietsch • Dr. Simone Tosana

- *Den SuS ist offensichtlich eine Struktur bekannt, wie sie Hilfestellung durch die LK erhalten können.*
- *Es findet methodisch vielfältiger Unterricht statt.*
- *Alle binnendifferenzierenden Elemente greifen in passender Art und Weise ineinander und bedingen sich gegenseitig.*

Vorläufiges Arbeitspapier



## ► Item 29 | Die Schülerinnen und Schüler werden entsprechend ihrer individuellen Lernvoraussetzungen gefördert

### | Bedeutung:

Der Erfolg des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen hängt sehr stark davon ab, ob es den Lehrkräften gelingt, einen fachlich kompetenten und methodisch vielfältigen Unterricht zu realisieren, der kontinuierlich binnendifferenzierende Elemente (z. B. Differenzierung nach Schwierigkeit, Komplexität und Anforderungen bei gemeinsamem Thema/Problemstellung, als Gruppen-, Einzel- oder Partnerarbeit, Gesamtergebnis als Leistung der gesamten Gruppe, Formen kooperativen Lernens, Transparenz von Leistungserwartungen/-beurteilungen, Stationenlernen, verschiedene Hilfsmittel, unterschiedliche Wahrnehmungsebenen) enthält. Nach Heinzl werden hier verschiedene Heterogenitätsdimensionen unterschieden, welche sich vielfach überschneiden (vgl. Heinzl 2008: 133f). Zu den Heterogenitätsdimensionen zählen: der sozioökonomische Status, Ethnizität bzw. Kultur, Gender, Leistungsvermögen sowie Generation (vgl. Bos et al. 2003: 114f).

Um Schülerinnen und Schüler erfolgreich ihren individuellen Lernvoraussetzungen entsprechend zu fördern, ist ein an transparenten, verlässlichen und anerkennenden Strukturen orientiertes Konzept notwendig, welches einer entsprechenden Vorbereitung durch die Lehrkraft bedarf. So ein Konzept bedeutet für alle Schüler, in ihrer Individualität respektiert und unterstützt zu werden (vgl. Grosch 2006; Breuer et al. 2008; Meyer/Klapper 2006: 99ff).

Zusätzlich muss die Lehrkraft aber auch sicherstellen, dass individuelle Lern- und/oder Arbeitsbedürfnisse (jeweiliger Bedarf der Stunde) berücksichtigt werden und muss entsprechend auf diese eingehen. Dies bedeutet z. B., dass schnelle Schüler mit Extra- oder Erweiterungsaufgaben versorgt werden oder langsame Schüler mehr Zeit für Aufgaben oder andere Aufgaben bekommen.

### | Kern:

SuS werden entsprechend ihrer individuell unterschiedlichen Ausgangslagen (eventuelle Begabungen, Leistungsstärken/-schwächen, sozioökonomischer Status, Ethnizität bzw. Kultur, Geschlecht, Leistungsvermögen, Krankheit/Fehlen im Unterricht) gefordert und gefördert.

### ■ Kernindikatoren:

- Die SuS werden in ihrer Individualität respektiert und unterstützt.
- Der Unterricht enthält kontinuierlich binnendifferenzierende Elemente (z. B. Differenzierung nach Schwierigkeit, Komplexität und Anforderungen bei gemeinsamem Thema/Problemstellung, als Gruppen-, Einzel- oder Partnerarbeit, Gesamtergebnis als Leistung der gesamten Gruppe, Formen kooperativen Lernens, Transparenz von Leistungserwartungen/-beurteilungen, Stationenlernen, verschiedene Hilfsmittel, unterschiedliche Wahrnehmungsebenen).



- Die LK erkennt individuelle Lern- und/oder Arbeitsbedürfnisse der SuS (Bedarf der Stunde) und geht entsprechend auf diese ein (z. B. werden schnelle Schüler mit Extra- oder Erweiterungsaufgaben versorgt oder langsame Schüler bekommen mehr Zeit oder andere Aufgaben)

■ **Nebenindikatoren:**

- *SuS mit besonderen Leistungsstärken können mit oder an diesen lernen bzw. arbeiten.*
- *SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhalten Unterstützung und werden nicht benachteiligt.*
- *SuS, die offensichtlich nicht Deutsch als Muttersprache haben, erfahren keine Benachteiligung.*
- *Methoden- und Sozialkompetenz wird ebenfalls trainiert (zusätzlich zu binnendifferenzierenden Elementen).*

Vorläufiges Arbeitspapier

## ► Item 30 | Das Erreichen der Lernziele wird angemessen überprüft

### | Bedeutung:

Lernerfolgskontrollen, in denen die Schülerinnen und Schüler eine Aufgabenstellung (individuell oder als Gruppe) selbstständig bearbeiten, ausarbeiten und präsentieren, sollen grundsätzlich der Überprüfung der Lernerfolge der einzelnen Schülerinnen und Schüler, der Ermittlung ihres individuellen Förderbedarfs als auch dem normierten Vergleich des vorhandenen (zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erwartenden) Lernstands dienen.

Man kann Leistung überprüfen, aber eine Leistungskontrolle sagt oft wenig über den wirklichen Lernerfolg aus. Lernprozesse bleiben unsichtbar, die Lernergebnisse bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern sind verschieden. Da aber die Lernergebnisse die zukünftigen Lernausgangslagen mitbestimmen, ist es für Lehrkräfte wichtig, Kenntnisse über die Lernergebnisse zu haben. Hinweise auf Lernergebnisse können jedoch nur indirekt über die Bewältigung von Anwendungssituationen erhalten werden. Hierbei treten Probleme im Sinne dessen auf, dass aufgrund der selbstständigen Bewältigung einer Aufgabe Rückschlüsse auf Können gezogen werden können, jedoch die Nicht-Leistung keine Rückschlüsse auf Nicht-Können zulässt. Für die Wirksamkeit des Unterrichts ist es sehr wichtig, dass allen Beteiligten klar ist, dass Leistungskontrollen keine Lernzielkontrollen sind.

So ist eine direkte und „wahre“ Lernzielkontrolle nicht möglich: Es wird eine Leistung kontrolliert und diese auf Können und Lernen hin interpretiert, was sich als sehr fehleranfällig erweist (vgl. Stangl o. J.a; Stangl o. J.b; John o. J.; Anonymus o. J.).

#### *Zum tieferen Verständnis (nicht messbar):*

Lernziele werden formuliert (operationalisiert), indem man festlegt, was an Kenntnissen, Erkenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten am Ende des zu durchlaufenden Lernprozesses beherrscht werden soll. Lernziele stellen demnach ein gewünschtes Endverhalten dar. Lernen wird hierbei als Verhaltensänderung im weitesten Sinne verstanden. Diese Veränderung ist durch Lernerfolgskontrollen überprüfbar, sofern vorher das gewünschte Endverhalten definiert wurde.

Lernziele sind abhängig vom Inhalt des Lernzieles und den Vorkenntnissen der Lernenden.

Nach Mager ist ein Lernziel operationalisiert, wenn: (1) beobachtbare Verhaltensweisen des Schülers beschrieben werden, die dieser nach Ablauf des Unterrichts beherrschen soll („aufschreiben“ als direkt beobachtbares Verhalten, im Gegensatz zu „verstehen“). (2) Bedingungen genannt werden, unter denen das Verhalten des Schülers kontrolliert werden soll (Zeit, Hilfsmittel wie z. B. Taschenrechner oder Zusammenarbeit mit anderen Schülern). (3) ein Bewertungsmaßstab angegeben worden ist, nachdem entschieden werden kann, ob der Schüler das Lernziel erreicht hat.

Nach Klauer darf nicht das einmalige (veränderte) Verhalten das Ziel sein, sondern das regelmäßige zukünftige Verhalten (Verhaltensmuster). Das Ziel ist demnach nicht eine Verhaltensänderung, sondern eine Persönlichkeitsänderung. Das angestrebte Verhalten wird zum Indikator für das Erreichen des Ziels, nicht aber zum Ziel selber.

Ohne Beobachtung kann die Erreichung von Lernzielen nicht kontrolliert werden. Daher sind der Grad der Beobachtbarkeit und die daraus resultierende Überprüfbarkeit auch abhängig von den gewählten Formulierungen (vgl. Stangl o. J.a; Stangl o. J.b; John o. J.; Anonymus o. J.)

## | Kern:

Das Erreichen von Lernzielen (für den Unterricht, den Lernprozess bzw. für einzelne SuS) wird kontrolliert (von der LK und/oder den SuS).

### ■ Kernindikatoren:

- Das Erreichen der individuellen Lernziele sowie das der Lerngruppe wird angemessen überprüft (z. B. durch Hausaufgabenkontrolle, Schülerpräsentation, Portfolio etc.).
- Arbeitsmittel zur Selbstkontrolle werden eingesetzt (z. B. Lerntagebuch).

### ■ Nebenindikatoren:

- *Im Unterricht knüpft die LK an die Hausaufgaben an und/oder die Aufgaben bzw. Problemstellungen werden wiederholt.*
- *Ein System zur Überprüfung der Hausaufgaben ist erkennbar.*
- *Die Lerninhalte und Lernergebnisse werden von den SuS zusammengefasst und/oder festgehalten (z. B. durch Wiederholungen oder Mindmaps).*

► *Hinweis: Um zu überprüfen, ob Lernziele angemessen überprüft werden, können InspektorInnen bei sich bietender Gelegenheit bei SuS nachfragen und/oder die verwendeten Arbeitsmaterialien sichten. Wenn InspektorInnen nachfragen, ist es notwendig, mehrere SuS an verschiedenen Tischen zu befragen.*

## 3. Literaturverzeichnis

### Literaturliste

- Ausubel, D. P.; Novak, J. D.; Hanesian, H. (1981): Psychologie des Unterrichts. Weinheim/Basel.
- Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Tillmann, K.-J.; Weiß, M. (2003): Erfassung fächerübergreifender Problemlösungskompetenzen in PISA. Berlin.
- Becker, T. (2003): Effiziente Klassenführung. Zur Erhöhung des Lernerfolgs und Prävention von Unterrichtsstörungen durch systematische Klassenführung. Dortmund.
- Bleher, W. (2001): Das Methodenrepertoire von Lehrerinnen und Lehrern des Faches Technik. Eine empirische Untersuchung an Hauptschulen in Baden-Württemberg. Hamburg.
- Bloom, B. S. (1973): Individuelle Unterschiede in der Schulleistung: ein überholtes Problem? In: Edelstein, W.; Hopf, D. (Hg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart, 251-270.
- Bos, W.; Lankes, E.-M.; Prenzel, M.; Schwippert, K.; Walther, G.; Valtin, R. (Hg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster.
- Breuer, A.; Schütz, A.; Weide, D. (2008): „Individuelle Förderung an Ganztagschulen“ - Konzepte zur Kompensation von Benachteiligungen an Grundschulen des Forschungsprojektes „LUGS“ und ihre Umsetzung. In: Ramseger, J.; Wagener, M. (Hg.): Chancenungleichheit in der Grundschule: Ursache und Wege aus der Krise. Wiesbaden, 187-190.
- Brophy, J. (1986): Teacher effects research and teacher quality. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Bülter, H.; Meyer, H. (2004): Was ist ein lernförderliches Klima? Voraussetzungen und Wirkungen. In: Pädagogik, Heft 11/2004, 31-36.
- Bülter, H. (2004): Mehr Liebe in unseren Schulen – Plädoyers für Selbstachtung, wechselseitigen Respekt und Kooperation. Oldenburg.
- Chott, P. O. (1999): Ansätze zur Förderung einer „Fehlerkultur“ Lernförderung in der Schule durch Fehlerprophylaxe und Fehlermanagement. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen, 27 (3), 238-248.
- Doyle, P. H. (1986): Classroom organization and management. In: Wittrock, M. C. (Ed.): Handbook of research on teaching. 3rd ed. New York, 392-431.
- Drössler, S.; Jerusalem, M.; Mittag, W. (2007): Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht. Implementation eines Lehrerfortbildungsprojekts. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21 (2), 157-168.
- Fisher, C. W.; Berliner, D. C.; Filby, N. N.; Marliave, R.; Cahen, L. S.; Dishaw, M. (1980): Teaching behaviors, academic learning time, and student achievement; An overview. In Denham, C.; Lieberman, A. (Eds.): Time to learn. Washington, DC, 7-32.
- Fuchs-Heinritz, W.; Lautmann, R.; Rammstedt, O.; Wienold, H. (Hg.) (1994): Lexikon zur Soziologie. Opladen.

- Grittner, F. (2009): Leistungsbewertung mit Portfolio in der Grundschule. Eine mehrperspektivische Fallstudie aus einer notenfreien sechsjährigen Grundschule. Bad Heilbrunn.
- Grosch, A. (2006): Individuelle Förderung aller Kinder in innovativen Schulformaten, in: Spies, A.; Tredop, D. (Hg.): „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden, 223-236.
- Gubler-Beck, A. (2008): Konstruktiver Umgang mit Schülerfehlern: Hindernisse und Chancen. In: Vásárhelyi, E. (Hg.): Beiträge zum Mathematikunterricht 2008: Vorträge auf der 42. Tagung für Didaktik der Mathematik vom 13.3.2008 bis 18.3.2008 in Budapest. Münster, 421-424.
- Guldiman, T. (2003): Das Lernen verstehen – eine Voraussetzung für die Lerndiagnose. In: Schulverwaltung spezial, 5 (2), 4-8.
- Gump, P. S. (1967): The classroom behavior setting: Its nature and relationship to student behaviour (final report). Washington, DC.
- Grüner, G. (1967): Einfache Erklärungs- u. Einpräge-, und Merkhilfen im Berufsschulunterricht. Braunschweig.
- Heinze, A. (2005): Mistake-handling activities in the mathematics classroom. In: Chick, H. L.; Vincent, J. L. (Hg.): Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. Vol. 3, Melbourne, 105-112.
- Heinzel, F. (2008): Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. In: Ramseger, J.; Wagener, M. (Hg.): Chancenungleichheit in der Grundschule: Ursache und Wege aus der Krise. Wiesbaden, 133-138.
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze.
- Holodynski, M. (1998): Klassenführung. Eine notwendige Aufgabe erfolgreichen Unterrichtens. In: Grundschule, 30 (9), 22-24.
- Kanning, U. P. (2002): Soziale Kompetenz: Definition, Strukturen und Prozesse. In: Zeitschrift für Psychologie, 210, 154-163.
- Kanning, U. P. (2005): Soziale Kompetenzen: Entstehung, Diagnose und Förderungen. Göttingen.
- Klippert, H. (1996): Kommunikationstraining, Übungsbausteine für den Unterricht II. 3. Auflage, Weinheim/ Basel.
- Konrad, K.; Traub, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München.
- Kounin, J. S.; Doyle, P. H. (1975): Degree of continuity of a lesson's signal system and the task involvement of children. Journal of Educational Psychology, 67, 159-164.
- Künsting, J. (2007): Effekte von Zielqualität und Zielspezifität auf selbstreguliert-entdeckendes Lernen durch Experimentieren. Dissertation. Universität Duisburg-Essen.
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (2003): Über das Fach hinaus - fachübergreifender, fächerverbindender Unterricht und die Übergreifenden Themenkomplexe (ÜTK) Materialien zur Rahmenlehrplanimplementation. Ludwigsfelde.

- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1999): Fachübergreifender und fächerverbindender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Bönen.
- Landrum, T. J.; Kauffmann, J. M. (2006): Behavioural Approaches to Classroom Management. In: Evertson, C. M.; Weinstein, C. (Eds.): Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues. 47-71.
- Langer, K.; Schulz von Thun, F.; Tausch, R. (1974): Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft. München: Reinhardt.
- Lehmann, E. (2001): Medieneinsatz im Unterricht und Unterrichtsformen - auf die richtige Dosierung kommt es an, in „Medien verbreiten Mathematik“, Bericht über die 19. Arbeitstagung des Arbeitskreises „Mathematikunterricht und Informatik“ in der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik e.V. in Dillingen. Hildesheim, 2001.
- Leufer, N. (2008): Vom „richtigen“ Umgang mit Alltagserfahrung bei realitätsbezogenen Aufgaben. In: Vásárhelyi, E. (Hg.): Beiträge zum Mathematikunterricht 2008: Vorträge auf der 42. Tagung für Didaktik der Mathematik vom 13.3.2008 bis 18.3.2008 in Budapest. Münster, 565-568.
- Lohmann, G. (2003): Mit Schülern klar kommen. Berlin.
- Merkens, H. (2010): Unterricht. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Meyer, H.; Klapper, A. (2006): Unterrichtsstandards für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren. In: Hinz, R. Schumacher, B. (Hg.): Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Wiesbaden, 89-108.
- Mihalits, G. (2008): Lob der Ermutigung, Reihe „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“. Klagenfurt.
- Miller, R. (1995): Lehrer lernen, Ein Pädagogisches Arbeitsbuch. Weinheim/Basel.
- Mindrich, A.; Wuttke, E.; Seifried, J. (2008): Aus Fehlern wird man klug? Eine Pilotstudie zur Typisierung von Fehlern und Fehlersituationen. In: Lankes, E.-M. (Hg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster, 153-164.
- Ophardt, D.; Thiel, F. (2008): Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In: Schweer, M. K. W. (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2. Auflage. Wiesbaden, 259-284.
- Osterhagen, H. (1979): Unterrichtsmedien. In: Workshop Schulpädagogik. Ravensburg.
- Pauli, C.; Reusser, K. (2000): Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 22 (3), 421-441.
- Pietsch, M. (in Druck): Fehlende Daten bei Unterrichtsbeobachtungen. Eine Sensitivitätsanalyse anhand von Daten der Schulinspektion Hamburg. In: Empirische Pädagogik.
- Portele, G. (1975): Lernen und Motivation. Weinheim.
- Reisenzein, R.; Debler, W.; Siemer, M. (1992): Der Verstehensvorgang bei scheinbar paradoxen Wirkungen von Lob und Tadel. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 39 (1), 129-150.

- Romberg, T. A. (1980): Salient features of the BTES framework of teacher behaviors. In: Denham, C. Lieberman, A. (Eds.): Time to learn. Washington, DC, 73-93.
- Ross, R. P. (1983): What's happening in elementary school classrooms? Research on time use, classroom operations, and activity management Urbana, IL.
- von Saldern, M.; Littig, K. E. (1985): Die Konstruktion der Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO). In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 17, 138-149.
- Savery, J. R.; Duffy, T. M. (2001): Problem Based Learning: An instructional model and its constructivist framework. CRLT Technical Report No. 16-01. Indiana University.
- Straka, G.; Gramlinger, F.; Delicat, H.; Plaßmeier, N. (2001): Der Beitrag des Handelns in Übungsfirmen zum Aufbau von Lern- und Arbeitstechniken. In: Reinisch, H.; Bader, R.; Straka, G. (Hg.): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde wirtschafts- und berufspädagogischer Forschung. Opladen, 73-86.
- Tymister, H. J. (2004): Das Recht auf Probehandeln. Disziplinverstöße als Voraussetzung eines verantwortlichen Umgangs mit Disziplin. In: Cultur-Werkstatt Dreiländereck e.V. Abteilung Bildung (Hg.): Jahresheft I 2004 - Familie, Schule, Verein und ihre Kooperation – Ermutigung in Familie und Schule – Erziehungs- und Esskultur. Schliengen, 10-16.
- Weinert, F. E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft, 10 (2), 99-110.
- Wiechmann, J. (Hg.) (1999): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim/ Basel.
- Internetquellen:**
- Anonymus (o. J.): Lernzieloperationalisierung.  
[<http://www.schulserver.hessen.de/offenbach/kaethe-kollwitz/lz3.htm>, letzter Zugriff: 27.09.10]
- Barrows, H. S. (2005): Generic Problem-Based Learning Essentials.  
[[http://www.pbli.org/pbl/generic\\_pbl.htm](http://www.pbli.org/pbl/generic_pbl.htm), letzter Zugriff: 01.11.10].
- Breuer, J. (2009): Selbstgesteuertes Lernen, kooperatives Lernen und komplexe Lehr-/Lernmethoden – Analyse der Formen im „herkömmlichen“ Präsenzlernen sowie deren Unterstützung durch das Internet. [<http://www.staff.uni-mainz.de/kesslet/arbeit/kriss/Lernmethoden.pdf>, letzter Zugriff: 01.11.10]
- Brophy, J. (2002): Gelingensbedingungen von Lernprozessen. Soest.  
[<http://www.member.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/download/brophy.pdf>, letzter Zugriff: 01.11.10]
- Bundesagentur für Arbeit (2010): Klassifikation der Berufe 2010 aktueller Entwicklungsstand.  
[<http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikation-der-Berufe/KIdB2010/Dokumentation-KIdB2010/Generische-Publikationen/KIdB2010-Dokument.pdf>, letzter Zugriff: 01.11.10]
- Carle, U. (1997): Wer stört hier eigentlich wen? Unterrichtsstörungen als Veränderungsimpuls.  
[<http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/1997/stoerungen.pdf>, letzter Zugriff: 29.09.10]

- Comenius Institut (2004): Fachübergreifender und fächerverbindender Unterricht.  
[<http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/grundsatzpapiere/Fachuebergreifender%20und%20faecherverbindender%20Unterricht.pdf>, letzter Zugriff: 30.09.10]
- dw-online (o. J.): Artikulation des Unterrichts.  
[<http://www.dagmarwilde.de/fachseminar/artikulation.html>, letzter Zugriff: 27.09.10]
- Ebel, C. (2010): Didaktisch-methodische Kompetenz: Gestaltung der Lernprozesse im Unterricht.  
[<http://www.vielfalt-lernen.de/2010/05/20/teil-2-didaktisch-methodische-kompetenz-%E2%80%93-gestaltung-der-lernprozesse-im-unterricht/>, letzter Zugriff: 27.09.10]
- Fuchs, C. (2004): Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen. Nürnberg.  
[[http://www.aqua-nordbayern.de/aqua/download/selbstgesteuertes\\_lernen.pdf](http://www.aqua-nordbayern.de/aqua/download/selbstgesteuertes_lernen.pdf), letzter Zugriff: 30.09.10]
- Fuchs, K.; Funk, H.; Groll, T.; Gruber, S.; Heeb, C.; Hiebel, T.; Schertle, I. (2004): Regeln und Rituale im Unterricht.  
[[http://www.rpi-virtuell.net/workspace/users/1762/Oeffentliches/oeffentliches/Regeln\\_und\\_Rituale\\_im\\_Unterricht.pdf](http://www.rpi-virtuell.net/workspace/users/1762/Oeffentliches/oeffentliches/Regeln_und_Rituale_im_Unterricht.pdf), letzter Zugriff: 29.09.10]
- Jacob, J.; Makowski, N. (2009): Offene Aufgaben in der Praxis. [[http://www.math.uni-potsdam.de/prof/o\\_didaktik/af/ks\\_0909\\_ap/offene.pdf](http://www.math.uni-potsdam.de/prof/o_didaktik/af/ks_0909_ap/offene.pdf), letzter Zugriff: 27.09.10]
- John, W. D. (o. J.): WOHIN soll der Unterricht gestaltet werden?  
[[http://www.uni-kiel.de/ewf/geographie/studium/guv/guv\\_lezi.htm](http://www.uni-kiel.de/ewf/geographie/studium/guv/guv_lezi.htm), letzter Zugriff: 27.09.10]
- Kiper, H. (2010): Unterricht planen, durchführen, auswerten. Neue Überlegungen zur Unterrichtsplanung. Vechta.  
[[http://www.zebid.uni-vechta.de/upload/presentationen/kiper\\_unterricht\\_planen\\_100531.pdf](http://www.zebid.uni-vechta.de/upload/presentationen/kiper_unterricht_planen_100531.pdf), letzter Zugriff: 27.09.10]
- Klein, A. (2008): Tipps zur Formulierung von Lernzielen.  
[[http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/DAM/documents/Lernziele%20formuliere\\_1688.pdf](http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/DAM/documents/Lernziele%20formuliere_1688.pdf), letzter Zugriff: 30.09.10]
- Kossmeier, E. (o. J.): Reflexion als Grundlage jedes nachhaltigen Arbeitens.  
[[http://www.ph-ooe.at/fileadmin/user\\_upload/fortbildungahs/reflexion.pdf](http://www.ph-ooe.at/fileadmin/user_upload/fortbildungahs/reflexion.pdf), letzter Zugriff: 27.09.10]
- Lemaire, R. (2005): Leistung und Leistungsbewertung im Religionsunterricht.  
[<http://www.rpi-virtuell.net/workspace/users/832/Leistung/Leistung%20im%20RU.pdf>, letzter Zugriff: 30.09.10]
- Lenhard, H. (2001): Lernziele in Stichworten.  
[<http://www.riedel-homepage.de/hauptseminar/lenhardlernziele.pdf>, letzter Zugriff: 30.09.10]
- McKenzie, A. (2006): Time Management in the Classroom.  
[<http://www.teaching.utoronto.ca/Assets/CTSI+Digital+Assets/PDFs/time-management.pdf>, letzter Zugriff 01.10.2010]
- Meyer, M.; Eckloff, M.; van Quaquebeke, N. (2009): Was Schüler sagen. Wie Lehrer Respekt verdienen oder verlieren können. Hamburg.

- [<http://www.respectresearchgroup.org/rrg/files/pdf/Articles/Was%20Sch%FCler%20sagen....pdf>, letzter Zugriff: 30.08.10].
- von Olberg, H. J. (o. J.): Globales Lernen. Zur Didaktik fächerübergreifenden Lernens.  
[[http://www.epiz.de/klassenzimmer/bausteine/content/user/bilder/globales\\_lernen.pdf](http://www.epiz.de/klassenzimmer/bausteine/content/user/bilder/globales_lernen.pdf), letzter Zugriff: 30.09.10]
- Reviol, T. (2008): Feststellen des Lernerfolgs – Wie gelingt eine individuelle Leistungsrückmeldung?  
[[http://leb.bildung-rp.de/fileadmin/user\\_upload/leb.bildung-rp.de/Individuelle\\_Leistungsruueckmeldung-LEB-08-11-08.pdf](http://leb.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/leb.bildung-rp.de/Individuelle_Leistungsruueckmeldung-LEB-08-11-08.pdf), letzter Zugriff: 30.09.10]
- Rieß, G.; Padinger, D.; Oberkofler, V. (2006): Unterrichtsmethoden.  
[<http://www.stangl.eu/psychologie/presentation/unterrichtsmethoden.shtml>, letzter Zugriff: 29.09.10]
- Rößler, A.; Israel, D. (2005): Selbstorganisiertes Lernen. Vortrag. Eisenach.  
[[http://www.atb-projekte.de/mv\\_regflex/download/Zusammenfassung.pdf](http://www.atb-projekte.de/mv_regflex/download/Zusammenfassung.pdf), letzter Zugriff: 30.09.10]
- Royar, T. (o. J.): Fehler im Mathematikunterricht.  
[<http://home.ph-freiburg.de/royarfr/SoSe/Math.%20Denken/Fehler.pdf>, letzter Zugriff: 27.09.10]
- Saldern, M. von (2001): Verändern sich die Wahrnehmungen der Schüler-Schüler-Beziehungen von hoch und niedrig kompetitiven Schülern im Laufe des Schuljahres?  
[<http://www.gbv.de/dms/lueneburg/LG/OPUS/2001/111/pdf/mvs9.pdf>, letzter Zugriff: 30.08.10]
- Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (GHS) Rottweil (o. J.): Unterricht strukturieren.  
[[http://synpaed.de/2\\_Unterricht/2\\_1\\_UnStruk/2\\_1\\_0\\_Struk.html](http://synpaed.de/2_Unterricht/2_1_UnStruk/2_1_0_Struk.html), letzter Zugriff: 27.09.10]
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (1999): Methodiküberlegungen für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Offene Aufgabenstellungen. München.  
[<http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=e28bf04f9ee21976430af184a1b3aab4>, letzter Zugriff: 01.11.10]
- Stangl, W. (o. J.a): Lernziele.  
[<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNZIELE/>, letzter Zugriff: 27.09.10]
- Stangl, W. (o. J.b): Lernzieloperationalisierung.  
[<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNZIELE/Operationalisierung.shtml>, letzter Zugriff: 27.09.10]
- Stäudel, L. (2007): Modul 3 „Aus Fehlern lernen“. Kassel.  
[[http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/Modul\\_3\\_Staedel.pdf](http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/Modul_3_Staedel.pdf), letzter Zugriff: 30.09.10]
- Studienseminar Koblenz (2005): Unterrichtsstörungen und Disziplin. Wie komme ich mit Schülern klar? Koblenz.  
[[http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/pflichtmodule\\_unterlagen/2004/18/01%20Mit%20Sch%FClern%20klarkommen%20-%20Umgang%20mit%20St%F6rungen%20im%20Unterricht.pdf](http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/pflichtmodule_unterlagen/2004/18/01%20Mit%20Sch%FClern%20klarkommen%20-%20Umgang%20mit%20St%F6rungen%20im%20Unterricht.pdf), letzter Zugriff: 29.09.10]
- Studienseminar Koblenz (o. J.): Gesprächsführung im Unterricht I. Formen und Funktion des Unterrichtsgesprächs.  
[<http://www.didacomp.homepage.t-online.de/media/Gespr%C3%A4chsf%C3%BChrung.pdf>, letzter Zugriff: 27.09.10]



Studienseminar Leer (2007): Intentionen – Lernziele und Kompetenzen.

[<http://www.nibis.de/~sts-ler/erdmann/u-intentionen-v4.pdf>, letzter Zugriff: 30.09.10]

Wahl, D. (2006): Ergebnisse der Lehr-Lern-Psychologie.

[[http://www.dblernen.de/docs/Wahl\\_Ergebnisse-der-Lehr-Lern-Psychologie.pdf](http://www.dblernen.de/docs/Wahl_Ergebnisse-der-Lehr-Lern-Psychologie.pdf), letzter Zugriff: 29.09.10]

Wodzinski, C. T. (2006): Lerndiagnose und Leistungsbeurteilung – Perspektiven aus Theorie und Forschung.

[[http://www.uni-kiel.de/piko/downloads/piko\\_Brief\\_08\\_Lerndiagnose\\_Theorie.pdf](http://www.uni-kiel.de/piko/downloads/piko_Brief_08_Lerndiagnose_Theorie.pdf), letzter Zugriff: 30.09.10]

Zöllner, H.; Vogel, J.; Vollstädt, W. (o. J.): Baustein 1: Selbstgesteuertes Lernen.

[[http://www.ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/ind\\_foerderung/pdf/selbstgesteuertes\\_lernen\\_text.pdf](http://www.ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/ind_foerderung/pdf/selbstgesteuertes_lernen_text.pdf), letzter Zugriff: 18.10.10]

Vorläufiges Arbeitspapier



## 4. Anhang: Der Unterrichtsbeobachtungsbogen der Schulinspektion Hamburg

Vorläufiges Arbeitspapier



# Einblicke in Lehr-Lernsituationen

Version 3 | Juni 2010

Fach/ Lernfeld					Inspektor/in				
Eingabenummer des Bogens*					Datum				
Zeit					Unterrichtsstunde				
Klassenstufe/ Bildungsgang					Unterrichtsphase   (siehe letzte Seite der Erläuterungen)		Einführungsphase ____%	Bearbeitungsphase ____%	Abschlussphase ____%
Raumart		Klassenraum ohne Kleingruppenraum o	Klassenraum mit Kleingruppenraum o	Fachraum/ Werkstatt o	Raumbezeichnung				
Die Lernumgebung trägt zu einer positiven Arbeitsatmosphäre bei.		++ o	+ o	- o	-- o	Visualisierung von Regeln		Ja o	Nein o
Einzelbeobachtung		Ja o		Nein o		Inspektor/in: Studium des Faches/ fundierte Unterrichtserfahrung		Ja o	Nein o
Realisierte Sozialform		Plenumsunterricht ____%		Gruppenunterricht ____%		Partnerarbeit ____%		Einzelarbeit ____%	
Sitzordnung		Frontal ____%		Kreis/U-Form ____%		Gruppen ____%		Andere ____%	
Methoden		Gruppenarbeit o	Stationen-/Werkstattarbeit o	Planarbeit (Wochen-/Tagesplan) o	Lernkontrolle mit Schülerbeteiligung (bspw. Lerntagebuch, Portfolio, Selbsteinschätzung) o	Weitere Methoden (bspw. Chefsyst., Projektarbeit, Schülervortrag) _____			
Platz für Anmerkungen									

\* Beispiel einer Eingabenummer mit kurzer Erklärung:

9	1	0	3	0	1	0	2
In dieses Kästchen bitte den Beobachter eingeben: 9, 8, 7 oder 6	In dieses Kästchen bitte den Tag des Schulbesuchs eintragen: 1, 2 oder 3	In diese beiden Kästchen bitte die Klassenstufe eintragen: z.B. 03 für Klasse 3; 12 für die Stufe S3/4		In diese beiden Kästchen bitte die Wertigkeit der Klasse eintragen: 01= a; 02= b; 03= c etc.		In diese beiden Kästchen bitte die gesehene Stunde eintragen: 01= 1. Stunde, 02= 2. Stunde, 03 = 3. Stunde etc.	

++ trifft voll zu    + trifft eher zu    - trifft eher nicht zu    -- trifft nicht zu    0 nicht beobachtbar



	++	+	-	--	0
28   Die individuellen Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler werden in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt.					
29   Die Schülerinnen und Schüler werden entsprechend ihrer individuellen Lernvoraussetzungen gefördert.					
16   Die Schülerinnen und Schüler erhalten gezielt die Möglichkeit Lern- und Arbeitstechniken zu erwerben.					
04   Die Lehrkraft behält den Überblick über unterrichtsbezogene und unterrichtsfremde Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler.					
05   Mit Störungen wird angemessen und effektiv umgegangen.					
17   Den Schülerinnen und Schülern wird die Möglichkeit gegeben, kommunikative Fähigkeiten (und Fertigkeiten) zu lernen bzw. anzuwenden.					
24   Die Reflexion eigener Lernprozesse ist Bestandteil des Unterrichts. ►					
09   Die Schülerinnen und Schüler gehen freundlich und rücksichtsvoll miteinander um.					
26   Die Schülerinnen und Schüler erhalten differenzierte Leistungsrückmeldungen.					
07   Dem Unterricht liegt eine klare Struktur zugrunde.					
02   Das Unterrichtstempo ist angemessen.					
15   Die Schülerinnen und Schüler werden angeregt/angeleitet, den Unterricht aktiv mitzugestalten, oder sie gestalten den Unterricht aktiv mit.					
03   Der Unterricht erfolgt auf Basis eines festen Regelsystems.					
25   Mit Schülerfehlern wird angemessen umgegangen.					
06   Die Arbeitsaufträge und Erklärungen sind angemessen, klar und präzise formuliert. ►					
13   Der Unterricht eröffnet Freiräume für die Schülerinnen und Schüler und ist nicht nur auf ein bestimmtes Ergebnis/einen bestimmten Lösungsweg fixiert. ►					
08   Der Umgangston zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern ist wertschätzend und respektvoll.					
30   Das Erreichen der Lernziele wird angemessen überprüft. ►					
10   Die inhaltlichen und/oder methodischen Lernziele der Unterrichtsstunde sind thematisiert oder sind den Schülerinnen und Schülern offensichtlich bekannt. ►					
01   Die Unterrichtszeit wird effektiv genutzt.					
22   Die Schülerinnen und Schüler arbeiten (zeitweise) selbstorganisiert an vorgegebenen Aufgaben. ►					
23   Die Schülerinnen und Schüler arbeiten (zeitweise) selbstgesteuert. ►					
12   Die Unterrichtsmethoden werden angemessen eingesetzt.					
14   Der Unterricht ist so gestaltet, dass bei den Schülerinnen und Schülern mehrere Sinne angesprochen werden.					
18   In den Unterricht sind der Erfahrungshorizont und/oder die Interessen der Schülerinnen und Schüler einbezogen.					
19   Im Unterricht werden fachübergreifende Zusammenhänge aufgezeigt. ►					
20   Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten Aufgaben, die problemlösendes und/oder entdeckendes Lernen fördern. ►					
11   Die Schülerinnen und Schüler sind über den geplanten Unterrichtsablauf und die einzelnen Unterrichtsschritte informiert. ►					
21   Im Unterricht wird ein klarer Bezug zu Alltag und/oder Beruf verdeutlicht.					
27   Individuelle Lernfortschritte und/oder Verhaltensweisen werden durch Lob und Ermutigung verstärkt.					

++ trifft voll zu    + trifft eher zu    - trifft eher nicht zu    -- trifft nicht zu    0 nicht beobachtbar



## Erläuterungsbogen

<b>01</b>   Die Unterrichtszeit wird effektiv genutzt.	<b>Die für die Unterrichtseinheit zur Verfügung stehende Unterrichtszeit ist auf die Unterrichtsinhalte bezogen.</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• SuS sind einen großen Anteil der Unterrichtszeit mit dem Unterrichtsinhalt befasst.</li><li>• Übergangsphasen als besonders kritische Punkte im Unterrichtsgeschehen sind nahtlos und schnell, so dass die Lehrdynamik beibehalten wird.</li><li>• Das Unterrichtsziel bleibt fokussiert, indem Abschweifungen eingegrenzt werden.</li><li>• Zeitkonsumenten wie beispielsweise Technikaufbau oder ein Rearrangement der Sitzordnung bleiben von marginaler Bedeutung.</li></ul>
<b>02</b>   Das Unterrichtstempo ist angemessen.	<b>Das Unterrichtstempo ist so angelegt, dass die SuS dem Unterricht gut folgen können.</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Das grundlegende Unterrichtstempo ist zügig, wird jedoch an die Komplexität der Aufgaben (mehr Zeit für komplexere Aufgaben, einfachere Aufgaben werden schneller behandelt) und Sozialform (Unterrichtsformen mit leistungsheterogenen Kleingruppen benötigen i.d.R. mehr Zeit als lehrergeleiteter Unterricht ) angepasst.</li><li>• SuS haben ausreichend Zeit zum Nachdenken und Antworten (mindestens 3 Sekunden nach Fragen).</li><li>• Unabhängig von der Unterrichtsmethode/Lernform gibt es weder SuS in großer Zahl, die früher mit Aufgaben fertig sind, noch SuS in großer Zahl, die Aufgaben nicht in der vorgesehenen Zeit bewältigen (Jahrgangs- und Schulformspezifisch beachten!).</li></ul>
<b>03</b>   Der Unterricht erfolgt auf Basis eines festen Regelsystems.	<b>Ein festes Regelsystem ist für den Unterricht vorhanden und wird umgesetzt.</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Die vereinbarten Regeln, verstanden als allgemeine Standards des Verhaltens der SuS und in Bezug auf Unterrichtsabläufe, werden von den SuS beachtet, eingehalten und umgesetzt (z.B.: Es herrscht ein der Arbeitsform entsprechender Lärmpegel bzw. der Unterricht wird erst fortgesetzt, wenn Ruhe zum Arbeiten herrscht).</li><li>• Die Organisation des Unterrichts wird über Rituale und Prozeduren gestützt (akustische und visuelle Signale, Symbole, Gestik und Körpersprache, Blickkontakte, Hausaufgabentafel, Ermahnungskarten, Klokette, etc.).<ul style="list-style-type: none"><li>◦ <i>Regeln sind visualisiert.</i></li></ul></li></ul>
<b>04</b>   Die Lehrkraft behält den Überblick über unterrichtsbezogene und unterrichtsfremde Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler.	<b>Die LK hat das Geschehen im Klassenraum ständig unter Kontrolle und steuert die Aktivitäten der SuS so, dass die SuS möglichst wenig unterrichtsfremde Aktivitäten ausführen (Störungsprävention! Der Umgang mit Störungen wird in Item 5 erfasst).</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Die LK geht frühzeitig auf Probleme ein und nicht erst, wenn das Problem zur Störung geworden ist.</li><li>• Die LK hat das Geschehen im Klassenraum ständig im Blick oder hat den Unterricht so angelegt, dass selbst bei ihrer Abwesenheit möglichst wenig unterrichtsfremde Aktivitäten stattfinden.</li><li>• In Schülerarbeitsphasen geht die LK herum, gibt ggf. Hilfestellung und stellt sicher, dass alle SuS produktiv arbeiten.</li></ul>
<b>05</b>   Mit Störungen wird angemessen und effektiv umgegangen.	<b>Störungen werden so bearbeitet, dass der Lehr-Lernprozess möglichst wenig beeinflusst wird.</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Die LK versucht, SuS sowie den Unterricht möglichst wenig durch Störungen beeinflussen zu lassen, und kehrt nach Störintervention schnellstmöglich zum Unterricht zurück.</li><li>• Die LK interveniert konsequent (konsistente Regelumsetzung; Ankündigungen werden auch durchgesetzt) und situationsgerecht (Störverhalten wird in Abhängigkeit der Art und Schwere der Störung durch die LK entweder aufgegriffen und thematisiert oder rasch und diskret beendet).</li><li>• SuS regeln Störungen selbst (es besteht Raum, dass Störungen angemessen durch SuS geregelt werden).</li></ul>
<b>06</b>   Die Arbeitsaufträge und Erklärungen sind angemessen, klar und präzise formuliert.	<b>Arbeitsaufträge und Erklärungen sind so aufbereitet, dass die SuS diese ohne Einschränkungen verstehen und umsetzen können.</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Die Sprachkomplexität (Satzbau, Satzlänge; Einsatz von Fremdwörtern und Fachsprache) ist in Hinsicht auf die Schülerschaft stimmig.</li><li>• Nach der Instruktion findet ein zügiger Übergang in die Arbeitsphase statt und es gibt höchstens punktuelle Verständnisfragen der SuS. Die SuS wissen offensichtlich, was sie zu tun haben.</li><li>• Die LK hat keine rhetorischen Eigentümlichkeiten oder Spracheigentümlichkeiten (hinsichtlich Modulation, Lautstärke, sprachlicher Präzision, Verwendung von Füllwörtern).</li><li>• Arbeitsaufträge sind übersichtlich gegliedert und als solche erkennbar.</li><li>• Im Verhältnis zum Lernziel mittlerer Sprachaufwand der LK bei Instruktion und Erklärungen.<ul style="list-style-type: none"><li>◦ <i>Arbeitsaufträge sind gesichert oder visualisiert.</i></li></ul></li></ul> <p>► <i>Hinweis: Um die Konzeption und Struktur der Aufgabe nachzuvollziehen, können InspektorInnen bei SuS bei sich bietender Gelegenheit nachfragen und/oder die verwendeten Arbeitsmaterialien sichten. Wenn InspektorInnen nachfragen, ist es notwendig, mehrere SuS an verschiedenen Tischen zu befragen.</i></p>



<b>07</b>   Dem Unterricht liegt eine klare Struktur zugrunde.	<p>Es ist eine klare Struktur und Gliederung in der Unterrichtsgestaltung und in der Gestaltung des Lernprozesses erkennbar.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Es ist erkennbar, in welchem didaktischen Grundakt (Erschließung des Neuen, Erarbeitung und Besinnung, Bewältigung) der Unterricht angelegt ist.</li><li>• Lerninhalte werden so organisiert, dass möglichst viel Klarheit und Zusammenhang besteht.</li><li>• Der Unterricht ist schlüssig und weist sinnvolle Verknüpfungen auf („roter Faden“ vorhanden).</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Die LK reagiert ggf. schüler- und situationsgemäß flexibel.</li><li>○ Wenn erforderlich, hilft die LK den SuS, die Struktur und den Zusammenhang zu erkennen (z.B. durch Skizzen und Grafiken oder weitere Hinweise).</li><li>○ SuS werden motiviert regelmäßig zu antworten (um sicherzustellen, dass jeder Schritt verstanden worden ist, bevor zum nächsten übergegangen wird).</li></ul>
<b>08</b>   Der Umgangston zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern ist wertschätzend und respektvoll.	<p>Im Unterricht herrscht eine positive und von gegenseitiger Wertschätzung geprägte Atmosphäre. SuS gewähren der LK aufgrund von gegenseitigem Respekt und gegenseitiger Wertschätzung freiwillig Einfluss, was einen maßgeblichen Beitrag zum Gelingen des Unterrichts leistet.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Es besteht eine positive Haltung der LK gegenüber den SuS und eine positive Erwartung an ihre Fähigkeiten.</li><li>• Die LK agiert mit Anlächeln, Blickkontakt, positiver Mimik und Gestik und/oder persönlicher Ansprache.</li><li>• Die SuS verhalten sich der LK gegenüber respektvoll.</li><li>• Den Anleitungen, Aufforderungen und Hinweisen der LK wird von Seiten der SuS Aufmerksamkeit geschenkt (möglichst in Kombination mit dem Versuch der Umsetzung).</li></ul>
<b>09</b>   Die Schülerinnen und Schüler gehen freundlich und rücksichtsvoll miteinander um.	<p>Die verbale und nonverbale Kommunikation (Sprache, Gestik, Mimik) der SuS untereinander ist geprägt von respekt- und vertrauensvollen Umgangsformen, Hilfsbereitschaft, Kooperationsbereitschaft, Aggressionsfreiheit und Abstinenz von Diskriminierung.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Die SuS hören sich gegenseitig zu und lassen sich aussprechen.</li><li>• Es gibt kein aggressives Verhalten einzelner SuS gegeneinander.</li><li>• Die Sprache der SuS ist frei von Beleidigungen oder Abwertungen.</li><li>• Die SuS sind untereinander hilfs- und kooperationsbereit.</li><li>• Es findet keine Diskriminierung von Mitschülern statt.</li><li>• Der Umgang der SuS untereinander ist geprägt von Respekt und Vertrauen.</li></ul>
<b>10</b>   Die inhaltlichen und/oder methodischen Lernziele der Unterrichtsstunde sind thematisiert oder sind den Schülerinnen und Schülern offensichtlich bekannt.	<p>Die Lernziele in einer Unterrichtsstunde (Formulierung des angestrebten Zuwachses an Wissen, Fähigkeiten und/oder Fertigkeiten am Ende eines Lernprozesses) sind transparent dargestellt und von SuS und LK verinnerlichter Bestandteil der Unterrichtsstunde.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Stunden- und/oder Teilziele werden thematisiert (z.B. LK äußert klare Erwartungen, was gelernt werden soll).</li><li>• Lernziele werden verbalisiert und visualisiert (bspw. werden schriftliche Aufgabenstellungen verbal auf die Lernziele hin erläutert; Lernziele sind an der Tafel visualisiert).</li><li>• SuS können Lernziele auf Nachfrage erläutern (Lernziele sind SuS offensichtlich bekannt).</li></ul> <p>► <i>Hinweis:</i> Um nachzuvollziehen, ob Lernziele bekannt sind, können die InspektorInnen bei SuS bei sich bietender Gelegenheit nachfragen und/oder die verwendeten Arbeitsmaterialien sichten. Wenn InspektorInnen nachfragen, ist es notwendig, mehrere SuS an verschiedenen Tischen zu befragen.</p>
<b>11</b>   Die Schülerinnen und Schüler sind über den geplanten Unterrichtsablauf und die einzelnen Unterrichtsschritte informiert.	<p>Die SuS sind darüber informiert, wie der Unterricht aufgebaut ist und welche Schritte bzw. Elemente im Unterrichtsverlauf geplant sind.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Die LK erläutert bzw. kommuniziert verbal und/oder visuell die Elemente des Unterrichtsverlaufs.</li><li>• Es werden keine Nachfragen zum Unterrichtsverlauf gestellt, weil der Verlauf offensichtlich klar ist.</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Am Ende der Unterrichtsstunde erfolgt eine Überprüfung, ob der geplante Ablauf eingehalten wurde.</li></ul> <p>► <i>Hinweis:</i> Um den Unterrichtsablauf und die Unterrichtsschritte nachzuvollziehen, können die InspektorInnen bei SuS bei sich bietender Gelegenheit nachfragen und/oder die verwendeten Arbeitsmaterialien sichten. Wenn InspektorInnen nachfragen, ist es notwendig, mehrere SuS an verschiedenen Tischen zu befragen.</p>
<b>12</b>   Die Unterrichtsmethoden werden angemessen eingesetzt.	<p>Bei der Wahl der Unterrichtsmethoden und den (fließenden) Wechseln zwischen ihnen ist eine klare Orientierung an den SuS sowie den Zielen und Inhalten des Unterrichts erkennbar.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Die Unterrichtsmethoden sind auf die SuS sowie auf die Ziele und Inhalte abgestimmt.</li><li>• Die SuS haben keine Schwierigkeiten im Umgang mit der eingesetzten Methode.</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Die Unterrichtsmethoden werden situations- und schülerbezogen variiert.</li><li>○ Der Übergang zwischen den Unterrichtsmethoden ist fließend.</li></ul>



<p>13   Der Unterricht eröffnet Freiräume für die Schülerinnen und Schüler und ist nicht nur auf ein bestimmtes Ergebnis/einen bestimmten Lösungsweg fixiert.</p>	<p>Der Unterricht eröffnet den SuS Möglichkeiten, Lösungswege selbst zu bestimmen und ein Ergebnis oder mehrere unterschiedliche Ergebnisse hervorzubringen. Dabei sind Aufgabe und Methode von der LK vorgegeben.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Die LK setzt öffnende Aufgaben und Unterrichtsgesprächsformen ein.</li><li>• Die SuS haben die Möglichkeit, mehrere Lösungswege und Aufgabenergebnisse hervorzubringen.</li><li>• Es ist kein bestimmter Lösungsweg von der LK erwünscht oder vorgegeben.</li></ul> <p>► <i>Hinweis:</i> Um zu überprüfen, ob SuS Freiraum für mehrere Lösungswege bzw. Lösungen haben, können InspektorInnen bei SuS bei sich bietender Gelegenheit nachfragen und/oder die verwendeten Arbeitsmaterialien sichten. Wenn InspektorInnen nachfragen, ist es notwendig, mehrere SuS an verschiedenen Tischen zu befragen.</p>
<p>14   Der Unterricht ist so gestaltet, dass bei den Schülerinnen und Schülern mehrere Sinne angesprochen werden.</p>	<p>Mit den eingesetzten Methoden und Medien werden bei den SuS möglichst viele Sinneskanäle angesprochen, so dass durch eine breite Informationsverarbeitung für eine tiefe Verankerung im Gedächtnis gesorgt wird, ohne dass es zu Irritationen oder Überforderung kommen kann.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Es finden Verknüpfungen des Unterrichtsgegenstandes mit grafischen Repräsentationen (wie z.B. Mindmap, Bildern), physischen Modellen, körperlicher Bewegung, akustischen Reizen oder taktilen Erfahrungsmöglichkeiten statt. Entsprechend werden unterschiedliche Repräsentationsformen der Informationsverarbeitung (bildhaft-ikonisch, verbal-semantisch, motorisch-handlungsbezogen, Nutzung verschiedener Sinneskanäle) genutzt.</li><li>• Eingesetzte Medien veranschaulichen den Unterrichtsgegenstand, stimulieren Kommunikation, tragen zu einer didaktischen Reduktion bei und erweitern Erfahrungen (sekundäre Erfahrung).</li><li>• Es ist keine Überfrachtung mit Material und/oder Medien vorhanden, die zu Irritation oder Überforderung der SuS führt.</li></ul>
<p>15   Die Schülerinnen und Schüler werden angeregt/ angeleitet, den Unterricht aktiv mitzugestalten, oder sie gestalten den Unterricht aktiv mit.</p>	<p>Den SuS wird Verantwortung übertragen, den Unterricht aktiv mitzugestalten. Dabei ist die Methodik von der LK vorgegeben, die Inhalte dagegen bestimmen die SuS.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• SuS tragen Eigenverantwortung für den Lernprozess ihrer MitschülerInnen und die Lerninhalte, wohingegen die Methodik in Form von kooperativen Lernformen von der LK vorgegeben wird.</li><li>• Die SuS wechseln von der Lern- in eine Lernvermittlerrolle und üben selbst Lehrfunktionen aus, wie bspw. Stoff vermitteln, unterstützen, Ergebnis(se) sichern.</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Die LK fungiert als Vorbild und geht während der schülerzentrierten Unterrichtszeit einer Tätigkeit nach, die im Zusammenhang mit der Klasse steht. Die LK gibt bspw. „Nachhilfe“ für SuS, die schwächer sind, korrigiert Tests, gibt Einzelunterricht für SuS, die etwas versäumt haben etc.</li><li>○ Die LK verweist bei Nachfragen und Hilfsgesuchen der SuS zuerst an Mitschüler bevor sie selbst eingreift.</li><li>○ Es findet weder Frontalunterricht durch die Lehrkraft noch Einzelarbeit statt.</li></ul>
<p>16   Die Schülerinnen und Schüler erhalten gezielt die Möglichkeit, Lern- und Arbeitstechniken zu erwerben.</p>	<p>Die SuS werden im Unterricht angeregt und unterstützt, verschiedene Lern- und Arbeitstechniken zu erlernen und anzuwenden.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Im Unterricht wird thematisiert, wie Lern- und Arbeitstechniken in unterschiedlichen Zusammenhängen verwendet werden (z.B. LK erläutert Zweck und Möglichkeiten der Technik und führt sie vor).</li><li>• SuS werden angeregt, verschiedene Lern- und Arbeitstechniken zu nutzen (Techniken zur Beschaffung, Überprüfung, Verarbeitung und Aufbereitung von Informationen; Techniken der Arbeit-, Zeit- und Lernregulation; Motivations- und Konzentrationstechniken).</li><li>• SuS erhalten die Möglichkeit Lern- und Arbeitstechniken selbstständig zu üben und zu vervollkommen.</li></ul>
<p>17   Den Schülerinnen und Schülern wird die Möglichkeit gegeben, kommunikative Fähigkeiten (und Fertigkeiten) zu lernen bzw. anzuwenden.</p>	<p>Im Unterricht wird Zeit dafür verwendet, dass die SuS kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten lernen und einüben können.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten (verbal und nonverbal) werden vermittelt, geübt bzw. beherrscht, z.B. gibt die LK Aufgaben, bei denen Zusammenarbeit und Meinungs- bzw. Erfahrungsaustausch erforderlich sind, Aufgaben/Übungen werden in Kleingruppen von SuS bearbeitet, es werden verschiedene Kommunikations- und/oder Argumentationstechniken (Vortragstechnik, Moderation, Feedback, Gesprächsführung etc.) vermittelt oder werden von den SuS angewendet.</li></ul>
<p>18   In den Unterricht sind der Erfahrungshorizont und/oder die Interessen der Schülerinnen und Schüler einbezogen.</p>	<p>Bei der Vermittlung und Entwicklung von Lerninhalten wird an vorhandene Kenntnisse, Interessen und/oder Fähigkeiten der SuS angeknüpft.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Die SuS und/oder die LK stellen explizit Bezüge zu Vorkenntnissen der SuS her.</li><li>• Bei der Vermittlung und Entwicklung von Lerninhalten wird an Interessen und/oder Fähigkeiten der SuS angeknüpft.</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Beim fragenden Entwickeln von Unterrichtsinhalten wird das vorhandene Wissen der SuS gezielt miteinbezogen.</li><li>○ Die LK besitzt Aufzeichnungen über Neigungen und Interessen der einzelnen SuS oder fertigt solche an und greift im Unterricht darauf zurück.</li><li>○ SuS wird die Möglichkeit bzw. der Raum gegeben, zu einem Thema/ Sachverhalt persönlich Stellung zu nehmen oder persönliches Interesse zu artikulieren.</li></ul>



<b>19</b>   <b>Im Unterricht werden fachübergreifende Zusammenhänge aufgezeigt.</b>	<b>In den Fachunterricht sind Aspekte, Bezüge und/oder Methoden anderer Fächer integriert und werden aufgezeigt.</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Im Unterricht werden fachübergreifende Zusammenhänge (Inhalte, Fragestellungen und/oder Verfahrensweisen, die über die Grenzen des Faches hinausgehen) aufgezeigt (entweder durch die LK explizit thematisiert, im Unterrichtsgeschehen von SuS thematisiert und/oder durch die zu bearbeitenden Aufgaben formuliert und verdeutlicht).</li><li>• Übergreifende Fragestellungen und Themen werden aus dem Fach heraus entwickelt (Ausgangspunkt und Endpunkt fachübergreifenden Arbeitens ist dabei jeweils das eigene Fach).</li></ul> <p>► <i>Hinweis:</i> Um die Konzeption und Struktur von Aufgaben nachzuvollziehen, können InspektorInnen bei SuS bei sich bietender Gelegenheit nachfragen und/oder die verwendeten Arbeitsmaterialien sichten. Wenn InspektorInnen nachfragen, ist es notwendig, mehrere SuS an verschiedenen Tischen zu befragen.</p>
<b>20</b>   <b>Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten Aufgaben, die problemlösendes und/oder entdeckendes Lernen fördern.</b>	<b>Aufgaben, die im Unterricht bearbeitet werden, fokussieren auf problemlösendes und/oder entdeckendes Lernen.</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Die Präsentation des Problems/Phänomens durch die LK findet ohne die Erwähnung von inhaltlichen oder methodischen Schlüsselinformationen, die zur Lösung beitragen, statt.</li></ul> <p>Problemlösendes Lernen:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Das dem Unterricht zugrunde liegende Problem besitzt Aktualität, ist der Lebenswelt der SuS nahe und ist motivierend und herausfordernd statt künstlich konstruiert.</li><li>• Das Problem steht am Anfang der Lernaktivitäten.</li></ul> <p>o <i>Die Lehrkraft:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>o hat die Hoheit über die Regeln inne, die in der Gruppe gelten (bspw. Kein Widerspruch bedeutet Zustimmung).</li><li>o modelliert abstrakteres Denken durch gezielte Fragen (bspw. Warum?. Was meinst Du?, Woher weißt Du das?).</li><li>o fördert Vernetzung zu vorhandenem Wissen (bspw. Weißt Du, was das heißt/bedeutet? Was sind die Implikationen davon?, Gibt es sonst noch etwas?).</li></ul> <p>Entdeckendes Lernen (2 Auftretensformen):</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Erste Auftretensform:<ul style="list-style-type: none"><li>• Hauptinhalt wird von der LK nicht erklärt, sondern muss von den SuS selbst erschlossen werden (Hinweis: Oft steht ein zu erklärendes Objekt oder Phänomen zu Beginn des Prozesses).</li></ul></li><li>o <i>Freie Methodenwahl durch SuS.</i></li><li>o <i>LK unterstützt die SuS bei Dokumentation, Hypothesenformulierung und der Weiterentwicklung der Ideen.</i></li><li>o <i>Nicht das Ergebnis wird von der LK bewertet, sondern die Genauigkeit der SuS in der Anwendung wissenschaftlicher Arbeitstechniken.</i></li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>• Zweite Auftretensform:<ul style="list-style-type: none"><li>• Verbaler Hypothesenaustausch in der Gruppe der SuS findet statt, um die Hypothesen der einzelnen SuS zu verifizieren oder zu falsifizieren und so zu einer Gruppenhypothese zu gelangen.</li></ul></li></ul> <p>► <i>Hinweis:</i> Um die Konzeption und Struktur von Aufgaben nachzuvollziehen, können InspektorInnen bei SuS bei sich bietender Gelegenheit nachfragen und/oder die verwendeten Arbeitsmaterialien sichten. Wenn InspektorInnen nachfragen, ist es notwendig, mehrere SuS an verschiedenen Tischen zu befragen.</p>
<b>21</b>   <b>Im Unterricht wird ein klarer Bezug zu Alltag und/oder Beruf verdeutlicht.</b>	<b>Im Unterricht wird Transferwissen erzeugt, welches SuS einen Anwendungsbezug in Alltag und/oder Beruf ermöglicht.</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Aufgaben verknüpfen über Inhalt (Fallbeispiele/Situationen) oder die geforderte Tätigkeit (Methoden/Einsatz von Medien) fachspezifische mit alltäglichen/beruflichen Elementen (Aufgaben besitzen einen Anwendungsbezug).</li><li>• Der Bezug zu Alltag/Beruf wird im Unterricht verdeutlicht. Es wird aufgezeigt, inwieweit Wissen in alltägliche/berufliche Situationen übertragbar ist und handlungsorientierend wirken kann.</li></ul>
<b>22</b>   <b>Die Schülerinnen und Schüler arbeiten (zeitweise) selbstorganisiert an vorgegebenen Aufgaben.</b>	<b>Die SuS arbeiten (zeitweise) an Aufgaben, bei dem sie den Lern- und Arbeitsprozess selbst organisieren. Didaktische Entscheidungen (Lernziele und –inhalte) werden durch die LK getroffen.</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• SuS treffen bei vorgegebenen Aufgaben konzeptionelle und gestalterische Entscheidungen über die Ausgestaltung des Lernprozesses (Lernpartner, Abfolge und Vorgehensweise, Lernmittel, Ort); jedoch keine didaktischen Entscheidungen.</li><li>o <i>SuS arbeiten in Sozialformen, die ihnen Organisationsautonomie ermöglichen (kein Frontalunterricht).</i></li></ul> <p>► <i>Hinweis:</i> Um die Konzeption und Struktur von Aufgaben nachzuvollziehen, können InspektorInnen bei SuS bei sich bietender Gelegenheit nachfragen und/oder die verwendeten Arbeitsmaterialien sichten. Wenn InspektorInnen nachfragen, ist es notwendig, mehrere SuS an verschiedenen Tischen zu befragen.</p>



<p>23   Die Schülerinnen und Schüler arbeiten (zeitweise) selbstgesteuert.</p>	<p>Im Unterricht gibt es Phasen, in denen SuS ihren Lernprozess selbst steuern und damit eigenständige Entscheidungen zu grundlegenden Aspekten des eigenen Lernprozesses (im Wesentlichen) selbst treffen. (Hinweis: Die Erweiterung zum selbstorganisierten Lernen liegt in der Kompetenz der SuS, Lernbedarf, Lernziel, Lerninhalt und Methode im Wesentlichen selbst zu bestimmen).</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• SuS planen, verwirklichen, regulieren und bewerten ihren Lernprozess oder große Teile davon selbst (SuS arbeiten weitgehend ohne direkte Instruktion der LK).</li><li>• SuS bestimmen die didaktische Ausgestaltung (Lernziele und Lerninhalte), Lernmethoden und Lernstrategien des Lernprozesses im Wesentlichen selbst (SuS arbeiten aufgaben- und projektbezogen an von ihnen selbst entwickelten Fragestellungen).</li></ul> <p>► <i>Hinweis:</i> Um die Konzeption und Struktur von Aufgaben nachzuvollziehen, können InspektorInnen bei SuS bei sich bietender Gelegenheit nachfragen und/oder die verwendeten Arbeitsmaterialien sichten. Wenn InspektorInnen nachfragen, ist es notwendig, mehrere SuS an verschiedenen Tischen zu befragen.</p>
<p>24   Die Reflexion eigener Lernprozesse ist Bestandteil des Unterrichts.</p>	<p>Die Reflexion von Lernstrategien sowie Lernergebnissen (und ggf. Lernfortschritten und/oder Lernproblemen) durch SuS ist systematischer Bestandteil der Lernkultur im Unterricht.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• SuS wird explizit die Gelegenheit geboten, sich mit dem eigenen Lernprozess (bspw. mit Lernmethoden, Lernstrategien, Lernfortschritten, Lösungswegen, Lernproblemen, Lernergebnissen) auseinanderzusetzen sowie Beobachtungen und Erfahrungen in Bezug auf den Lernprozess auszutauschen.</li><li>• SuS reflektieren in Einzelarbeit (schriftlich bspw. über Lerntagebücher)</li></ul> <p><i>Info:</i> Reflexion kann sowohl im Klassen-/Kursverbund geschehen als auch unabhängig vom Rest der Klasse/des Kurses in Kleingruppen, Partner- oder Einzelarbeit. Außerdem kann Reflexion vorausgeplant im Unterricht eingebettet sein wie auch spontan bei gegebenem Anlass/bei Bedarf aus der Situation heraus stattfinden. Alle genannten Auftretensarten sind gleichrangig.</p> <p>► <i>Hinweis:</i> Um zu überprüfen, ob SuS Reflexionsinstrumente wie bspw. Lerntagebücher verwenden, können InspektorInnen bei SuS bei sich bietender Gelegenheit nachfragen und/oder die verwendeten Arbeitsmaterialien sichten. Wenn InspektorInnen nachfragen, ist es notwendig, mehrere SuS an verschiedenen Tischen zu befragen.</p>
<p>25   Mit Schülerfehlern wird angemessen umgegangen.</p>	<p>Es herrscht eine Lernatmosphäre, in der Fehler nicht zu Beschämung führen und Fehler bei Thematisierung als Lernchance behandelt werden.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Im Unterricht gibt es Raum für die Auseinandersetzung mit Schülerfehlern und es herrscht ein Klima, welches Fehler zulässt (nicht zu kleinschrittiger Unterricht) und SuS signalisiert, dass Einsicht gewinnen wichtiger ist als Fehler zu vermeiden (Angst vor Fehlern entgegenwirken).</li><li>• Schülerfehler werden durch die LK und/oder SuS analysiert (benannt, beschrieben, erklärt).</li><li>• SuS wird verdeutlicht, wie viele richtige Gedanken hinter letztlich falschen Lösungen stehen (SuS werden nicht bloßgestellt, ausgelacht, beschämt o.ä.).</li><li>• Es werden Strategien zur Fehlerprävention aufgezeigt.</li></ul>
<p>26   Die Schülerinnen und Schüler erhalten differenzierte Leistungsrückmeldungen.</p>	<p>Im Unterricht erhalten die SuS Leistungsrückmeldungen, die differenziert sind nach Individuum, Aufgabenspezifität und Art der Kompetenzen. Die Leistungsrückmeldung wird entweder von der LK oder von den SuS gegeben oder findet durch Selbstlernkontrolle statt.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Leistungsrückmeldungen berücksichtigen individuelle Leistungen schriftlicher und/oder mündlicher Art.</li><li>• Bei Bedarf werden SuS Hinweise auf problematisches Lern- und Sozialverhalten gegeben (Rückmeldung umfasst somit mehrere Dimensionen und beinhaltet fachliche, überfachliche und soziale Kompetenzen).</li><li>• Rückmeldungen sind subjektbezogen (situations- und verhaltensnah) und eindeutig formuliert (für SuS nachvollziehbar und verständlich).</li><li>• SuS setzen Instrumente zur Selbstlernkontrolle ein oder geben sich gegenseitig Leistungsrückmeldungen.</li></ul> <p>○ Die LK klärt (gegenseitige) Erwartungen und Ziele mit SuS unter transparenter Verwendung der Bewertungsmaßstäbe ab.</p>
<p>27   Individuelle Lernfortschritte und/oder Verhaltensweisen werden durch Lob und Ermutigung verstärkt.</p>	<p>Ermutigung wird als Grundpfeiler einer erfolgreichen Erziehungsarbeit gesehen, dessen oberstes Ziel es ist, das Selbstvertrauen der SuS zu stärken. Lob wird nur dann als Erziehungsmittel gutgeheißen, wenn es spontan und ehrlich erfolgt und wenn die Beziehung zwischen Lobenden und Gelobten friktionsfrei ist.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Die SuS werden für gute Leistungen spontan, authentisch und differenziert gelobt bzw. ermutigt.</li><li>• Individuelle Fortschritte und Versuche werden anerkannt.</li><li>• Ermutigung geschieht durch echtes Interesse für andere, aufmerksames Zuhören, echtes Engagement, Geduld, positive Körpersprache, jedes Zeichen der Aufmerksamkeit, das Mut einflößt, Auftrieb gibt oder Selbstvertrauen stärkt (auch nonverbale Signale).</li></ul>

<p><b>28</b>   Die individuellen Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler werden in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt.</p>	<p>Individuelle Förderung wird konzeptionell in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt. Dadurch können SuS auf Grundlage ihres individuellen Leistungsvermögens (eventuelle Begabungen oder Leistungsstärken/ -schwächen) gefordert und gefördert werden sowie benachteiligende Lernvoraussetzungen (z. B. sozioökonomischer Status, Ethnizität bzw. Kultur, Geschlecht, Leistungsvermögen, Krankheit/ Fehlen im Unterricht) kompensiert werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Binnendifferenzierende Elemente (z.B. Differenzierung nach Schwierigkeit, Komplexität und Anforderungen, bei gemeinsamem Thema/Problemstellung, als Gruppen-, Einzel- oder Partnerarbeit, Formen kooperativen Lernens, Stationenlernen, verschiedene Hilfsmittel, unterschiedliche Wahrnehmungsebenen) wurden dem Unterricht angemessen vorbereitet und werden erfolgreich eingesetzt.</li> <li>○ <i>Es gibt individuelle Entwicklungspläne unter Berücksichtigung individueller Lernstile.</i></li> <li>○ <i>Den SuS ist offensichtlich eine Struktur bekannt, wie sie Hilfestellung durch die LK erhalten können.</i></li> <li>○ <i>Es findet methodisch vielfältiger Unterricht statt.</i></li> <li>○ <i>Alle binnendifferenzierenden Elemente greifen in passender Art und Weise ineinander und bedingen sich gegenseitig.</i></li> </ul>
<p><b>29</b>   Die Schülerinnen und Schüler werden entsprechend ihrer individuellen Lernvoraussetzungen gefördert.</p>	<p>SuS werden entsprechend ihrer individuell unterschiedlichen Ausgangslagen (eventuelle Begabungen, Leistungsstärken/ -schwächen, sozioökonomischer Status, Ethnizität bzw. Kultur, Geschlecht, Leistungsvermögen, Krankheit/ Fehlen im Unterricht) gefordert und gefördert.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die SuS werden in ihrer Individualität respektiert und unterstützt.</li> <li>• Der Unterricht enthält kontinuierlich binnendifferenzierende Elemente (z.B. Differenzierung nach Schwierigkeit, Komplexität und Anforderungen, bei gemeinsamen Thema/Problemstellung, als Gruppen-, Einzel- oder Partnerarbeit, Gesamtergebnis als Leistung der gesamten Gruppe, Formen kooperativen Lernens, Transparenz von Leistungserwartungen/-beurteilungen, Stationenlernen, verschiedene Hilfsmittel, unterschiedliche Wahrnehmungsebenen).</li> <li>• Die LK erkennt individuelle Lern- und/oder Arbeitsbedürfnisse der SuS (Bedarf der Stunde) und geht entsprechend auf diese ein (z.B. werden schnelle Schüler mit Extra- oder Erweiterungsaufgaben versorgt oder langsame SuS bekommen mehr Zeit oder andere Aufgaben).</li> <li>○ <i>SuS mit besonderen Leistungsstärken können mit und an diesen lernen bzw. arbeiten.</i></li> <li>○ <i>SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhalten Unterstützung und werden nicht benachteiligt.</i></li> <li>○ <i>SuS, die offensichtlich nicht Deutsch als Muttersprache haben, erfahren keine Benachteiligung.</i></li> <li>○ <i>Methoden- und Sozialkompetenz wird ebenfalls trainiert (zusätzlich zu binnendifferenzierenden Elementen).</i></li> </ul>
<p><b>30</b>   Das Erreichen der Lernziele wird angemessen überprüft.</p>	<p>Das Erreichen von Lernzielen (für den Unterricht, den Lernprozess bzw. für einzelne SuS) wird kontrolliert (von der LK und/oder den SuS).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Erreichen der individuellen Lernziele sowie die der Lerngruppe wird angemessen überprüft (z.B. durch Hausaufgabenkontrolle, Schülerpräsentation, Portfolio etc.).</li> <li>• Arbeitsmittel zur Selbstkontrolle werden eingesetzt (z.B. Lerntagebuch).</li> <li>○ <i>Im Unterricht knüpft die LK an die Hausaufgaben an und/oder die Aufgaben bzw. Problemstellungen werden wiederholt.</i></li> <li>○ <i>Ein System zur Überprüfung der Hausaufgaben ist erkennbar.</i></li> <li>○ <i>Die Lerninhalte und Lernergebnisse werden von den SuS zusammengefasst und/oder festgehalten (z.B. durch Wiederholungen oder Mindmaps).</i></li> </ul> <p>► <b>Hinweis:</b> Um zu überprüfen, ob Lernziele angemessen überprüft werden, können InspektorInnen bei SuS bei sich bietender Gelegenheit nachfragen und/oder die verwendeten Arbeitsmaterialien sichten. Wenn InspektorInnen nachfragen, ist es notwendig, mehrere SuS an verschiedenen Tischen zu befragen.</p>



### Legende:

- LK            Lehrkraft
- SuS         Schülerinnen und Schüler
- Kernindikator
- Nebenindikator
- ▶            *Items, bei denen InspektorInnen über die Materialsichtung oder das Nachfragen bei mehreren SuS an verschiedenen Tischen ergänzende Informationen beziehen können. Nachfrage ist nur möglich, wenn die Unterrichtssituation dies erlaubt und das Nachfragen einen möglichst geringen Eingriff in den Unterricht darstellt.*

### Unterrichtsphasen

Als Unterrichtsphasen grenzen wir verschiedene Sequenzen innerhalb einer Unterrichtseinheit voneinander ab. Wir unterscheiden drei zentrale Phasen. Innerhalb einer Phase können die Unterrichts- bzw. Erarbeitungsmethoden wechseln und je nach Lernziel ggf. verschiedene Themen bearbeitet werden. Die Abgrenzung der Phasen ist inhaltlich zu verstehen. Sie kann unabhängig vom Stundenplan und den Pausenzeiten verlaufen.

#### Einführungsphase:

- Die Lehrkraft führt in ein neues Thema/in eine neue Arbeitsphase ein.
- Die SuS beginnen, ein neues Thema abzustecken bzw. beginnen mit einer neuen Arbeitsphase.

#### Bearbeitungsphase:

- Die SuS bearbeiten (mit Unterstützung der Lehrkraft) ein Thema.
- Die SuS erarbeiten sich verschiedene Facetten eines Themas/verschiedene Themen.

#### Abschlussphase:

- Die Lehrkraft schließt eine Unterrichtsphase ab.
- Die SuS schließen ihre Arbeitsphase ab.

### Definitionen:

#### Kern:

- **Zugespitztes Alleinstellungsmerkmal des Items**

#### Kernindikator:

- Misst den Kern des Items
- Ist bei Erfüllung ein positiver Hinweis, bei Verfehlung ein negativer Hinweis
- Kernindikatoren bedingen sich nicht wechselseitig
- Ein Einzelner unter mehreren Kernindikatoren kann auch allein ein Item messen

#### Nebenindikator:

- *Misst für sich genommen nicht allein das betreffende Item*
- *Wirkt sich bei Erfüllung begünstigend auf das Item aus*
- *Hat bei Nicht-Erfüllung oder Nicht-Vorhandensein keinen Effekt*

### Nutzung der Skala:

Die Skala besitzt vier Abstufungen und die Kategorie „nicht beobachtbar“:

- + +        trifft voll zu
- +         trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

0            Kategorie „nicht beobachtbar“:

Prinzipiell sind die Items so angelegt, dass sie immer beobachtet werden können. Somit soll die Kategorie „nicht beobachtbar“ so wenig wie möglich verwendet werden.

Ein Item ist nur „nicht beobachtbar“, wenn die Grundlage für dieses Item nicht erfüllt ist. Dies kann insbesondere für die Items 5 (Umgang mit Störungen) und 25 (Umgang mit Schülerfehlern) zutreffen. Treten keine Störungen oder Schülerfehler auf, kann auch nicht beobachtet werden, inwieweit damit umgegangen wird.