



Ausbildung Primarstufe – Berufsstudien

Bachelorabschluss Berufsstudien (Diplomlektion)

Dimensionen, Kriterien und Beispielindikatoren zur
Beurteilung der Diplomlektion

September 2025 – Aml/Pep/Wip/Uvo

Inhaltsverzeichnis

Übersicht Kriterien zur Beurteilung Diplomlektion PS.....	3
Professionskompetenzen (PK).....	4
D 1 Planungsentscheide	5
D 2 Klassenführung	7
D 3 Soziale Unterstützung.....	10
D 4 Unterstützung der Eigenverantwortung für das Lernen.....	13
D 5 Auswahl und Thematisierung der Lernziele, Inhalte und (Fach-) Methoden	15
D 6 Kognitive Aktivierung	21
D 7 Unterstützung des Übens	24
D 8 Beurteilung und Feedback.....	27
D 9 Adaptivität.....	30
D 10 Reflexion.....	33

Quelle:

Dieses Dokument basiert auf: Wemmer-Rogh, W., Gossner, L., Wehrli, F. & Praetorius, A.-K. (2023). Instrumentarium zur Unterrichtsbeurteilung ausgerichtet auf den Lehrplan 21 im Auftrag von argev. Validierte Version auf Basis des MAIN-Teach-Modells. (INSULA 2.0). Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8280334>
Veränderungen, Ergänzungen und Kürzungen im Rahmen der Bedingungen und Anforderungen der Pädagogischen Hochschule Luzern, Studiengänge Primar und Kindergarten/Unterstufe durch:
Philipp Peter, Lucia Ammann, Patrick Widmer, Ursina von Schulthess | 2023

Übersicht Kriterien zur Beurteilung Diplomlektion PS

Legende:

	Nur in der Planung beurteilbar
	In der Planung und im Unterricht beobachtbar
(PK...) =	Bezug zur Professionskompetenz

D 1 Planungsentscheide (PK1)	
K 1	Die Begründungen enthalten relevante theoretische Bezüge. (z.B. zur Lernpsychologie, Fachdidaktik, Pädagogik)
D 2 Klassenführung (PK5, PK7)	
K 2	Ein proaktiver und effektiver Umgang mit Disziplinfragen ist gewährleistet.
K 3	Ein hoher Anteil an Lernzeit ist gewährleistet.
D 3 Soziale Unterstützung (PK3, PK6)	
K 4	Es besteht eine positive Beziehung zwischen den Lehrpersonen und den Schüler*innen.
K 5	Ein respektvoller Umgang der Schüler*innen wird unterstützt.
D 4 Unterstützung der Eigenverantwortung für das Lernen (PK2, PK3, PK6)	
K 6	Die Eigenverantwortung für das Lernen wird indirekt gefördert.
D 5 Auswahl und Thematisierung der Lernziele, Inhalte und (Fach-)Methoden (PK1, PK2, PK4)	
K 7	Die behandelten Lernziele sind adäquat ausgewählt.
K 8	Die behandelten Inhalte und Methoden sind auf die Lernziele abgestimmt.
K 9	Die Inhalte werden mit der Lebenswelt und Interessen der Schüler*innen verknüpft.
K 10	Die Inhalte werden klar und strukturiert präsentiert.
K 11	Die Inhalte werden korrekt und präzise dargestellt und erklärt.
D 6 Kognitive Aktivierung (PK3)	
K 12	Die Aufgaben resp. Spielarrangements sind gehaltvoll und auf das kognitive Niveau resp. Entwicklungsniveau der Schüler*innen abgestimmt.
K 13	Die kognitive Aktivität der Schüler*innen wird unterstützt.
D 7 Unterstützung des Übens (PK2, PK3)	
K 14	Die Übungsaufgaben resp. Spielarrangements sind auf die Konsolidierung von Inhalten ausgerichtet.
K 15	Das Üben von Inhalten wird unterstützt.
D 8 Beurteilung und Feedback (PK4)	
K 16	Der Kompetenzerwerb / die Lernziele der Schüler*innen werden überprüft.
K 17	Die Schüler*innen erhalten qualitativ hochwertiges Feedback.
D 9 Adaptivität (PK1, PK2, PK3)	
K 18	Es gibt eine angemessene und differenzierte Passung der Anforderungen an die Schüler*innen.
K 19	Es gibt eine angemessene lernprozessbezogene (Spiel-) und Lernbegleitung der Schüler*innen.
D 10 Reflexion (PK8)	
K 20	Es wird eine differenzierte und begründete Analyse der Zielerreichung und Lernwirksamkeit vorgenommen.
K 21	Aufgezeigte Handlungsalternativen sind sinnvoll und begründen die optimierte Wirksamkeit des Unterrichts.

Professionskompetenzen (PK)

- PK1 Kompetenz zur Unterrichtsplanung
- PK2 Kompetenz zur Gestaltung eines kompetenzorientierten, verstehensorientierten, motivierenden Unterrichts
- PK3 Kompetenz zur adaptiven Lernbegleitung und Beratung
- PK4 Diagnose- und Beurteilungskompetenz
- PK5 Erziehungskompetenz
- PK6 Beziehungskompetenz
- PK7 Organisationskompetenz
- PK8 Reflexionskompetenz
- PK9 Kompetenz im Umgang mit Belastungen
- PK10 Berufsethische Kompetenz

Legende für Beispielindikatoren	Noten		
Sehr gute Praxis. Kriterium umfassend ausgeprägt.	A	B	
Gute Praxis. Kriterium überwiegend ausgeprägt.	C		
Funktionaler Unterricht. Kriterium mässig ausgeprägt.	E		D
Unzureichende Praxis. Kriterium wenig ausgeprägt.	F		

Zur Bewertung der Diplomaltektion:

1. Wenn Studierende einen zu diesem Zeitpunkt üblichen Professionsstand aufweisen, ist der Ausgangspunkt der Beurteilung die Note C. Die Bewertung C bedeutet „*insgesamt gute und solide Arbeit. Die während der Ausbildung anvisierten berufspraktischen Lernziele sind alle erfüllt.*“
2. Ausgehend von diesem C-Vergleich müssen **Abweichungen** nach oben oder nach unten **begründet werden**. Zur Begründung der Bewertung helfen die Indikatoren.

D 1 Planungsentscheide

Die Unterrichtsplanung kann als Drehbuch des Lernprozesses verstanden werden, welches die Elemente der Lektion so in Szene setzt und auf die Bedingungen abstimmt, dass sie eine optimale Wirkung entfalten können. Eine übersichtliche, logische und fachlich durchdachte Unterrichtsplanung ist das zentrale Hilfsmittel der Lehrperson für die Vorbereitung, Durchführung, Reflexion und Legitimation ihres Unterrichts. Die Unterrichtsplanung gibt einerseits Einblick in die zentralen Informationen zur Gestaltung (Oberflächenstrukturen) des Unterrichts (Ziele, Inhalte, Abläufe, Lehr-Lern-Arrangements, Organisation, Material), andererseits begründet sie die Planungsentscheide, Handlungen und Vorgehensweisen hinsichtlich der beabsichtigten Wirkungen (Tiefenstrukturen) professionell. Professionalität zeichnet sich in diesem Zusammenhang auch dadurch aus, dass die angestrebten Wirkungen (z. B. kognitive Aktivierung, Motivation, Differenzierung, individuelle Lernunterstützung, Klassenführung) vielseitig und mit passenden Theoriebezügen und einer differenzierten Fachsprache begründet werden (K 1).

KRITERIEN

K 1 Die Begründungen enthalten relevante theoretische Bezüge. (z.B. zur Lernpsychologie, Fachdidaktik, Pädagogik)



Hinweise:

- Diese Dimension ist anhand der Unterrichtsplanung und ggf. ergänzenden Unterlagen zu beurteilen.

K 1 Die Begründungen enthalten relevante theoretische Bezüge (z. B. zur Lerntheorie, Fachdidaktik, Pädagogik).

- ▶ Theoriebezüge
- ▶ Fachbegriffe
- ▶ Fachliche Begründung

Grundidee: Die fachlich-theoretische Begründung für Planungsentscheide erfolgt primär im Rahmen von didaktischen Kommentaren und ergänzenden Ausführungen zur Einbettung der Unterrichtseinheit. Zentral ist, dass Begründungen immer die Oberflächenstruktur (Handlungen der Lehrperson, Lernarrangement) mit der Tiefenstruktur (angestrebte und vermutete Wirkung) verbindet. Die zielgerichtete Handlung der Lehrperson bezieht sich also immer auf das Lernen und Verstehen der Schüler*innen ab. Die Begründungen dieses Zusammenhangs im didaktischen Kommentar enthält immer einen Bezug zu einem fachwissenschaftlichen oder fachdidaktischen (pädagogisch-psychologisch) Prinzip, Modell, Konzept oder Theorie.

- Die didaktischen Kommentare enthalten differenzierte, passende, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Theoriebezüge.
 - Die didaktischen Kommentare zeichnen sich durch eine differenzierte Nutzung von treffenden Fachausdrücken aus.
 - Die didaktischen Kommentare berücksichtigen konsequent den Zusammenhang Handlung (Lehrperson) – Wirkung (Schüler*innen) – Begründung (Prinzip)
- Die didaktischen Kommentare enthalten passende Theoriebezüge.
 - Die Fachbegriffe werden korrekt verwendet.
- Die didaktischen Kommentare sind repetitiv und lassen auf keine vertieften Überlegungen schliessen.
 - Die didaktischen Kommentare enthalten einzelne Fachbegriffe, aber keine präzisen Theoriebezüge.
- Die didaktischen Kommentare enthalten keine fachlichen Begründungen
 - Die didaktischen Kommentare beschreiben eher Oberflächenstrukturen (Gruppeneinteilung, Organisation, Reihenfolgen, Hinweise für die Lehrperson).
 - Die didaktischen Kommentare bestehen aus der Aufführung von Lehr-Lernhandlungen.

Hinweise:

- Die Begründung für die lernzielorientierte und passende Auswahl der Lehr- und Lernhandlungen inkl. Planungsentscheide werden in der Dimension 5 beurteilt.

D 2 Klassenführung

Gute Klassenführung zeichnet sich durch einen **proaktiven sowie effektiv intervenierenden Umgang mit Unterrichtsstörungen** (K 2) aus (Helmke, 2014), u.a. durch die Realisierung verbindlicher sozialer Normen und Regeln, die die Verhaltenserwartungen an die Schüler*innen klar erkennen lassen. Dies bildet die Voraussetzung dafür, dass keine Lernzeit vergeudet wird (Fauth, Decristan, Rieser, Klieme & Büttner, 2014). Die echte Lernzeit, während der die Schüler*innen tatsächlich an der gestellten Aufgabe arbeiten, wird ebenfalls durch **erfolgreiches Zeitmanagement** (K 3) maximiert.

KRITERIEN

- | | |
|-----|---|
| K 2 | Ein proaktiver und effektiver Umgang mit Disziplinfragen ist gewährleistet. |
| K 3 | Ein hoher Anteil an Lernzeit ist gewährleistet. |



Bildquelle: https://assets.deutschlandfunk.de/FILE_97e61a51af7f9e635cf56166f9bb3838/original.jpg?t=1597584867701

Hinweise:

- Diese Dimension ist immer beurteilbar.
- Beim Gesamturteil von Klassenführung sollen die Zusammensetzung der Klasse und die Sozialform des Unterrichts mitberücksichtigt werden.
- Probleme im Umgang mit Disziplinfragen gehen mit Verlust von Lernzeit einher, so kann die Umsetzung von K 2 Einfluss auf die Bewertung von K 3 haben.

K 2 Ein proaktiver und effektiver Umgang mit Disziplinfragen ist gewährleistet.

- ▶ verbindliche Normen und klare Regeln
- ▶ Allgegenwärtigkeit und Monitoring
- ▶ effizienter Umgang mit Störungen

Grundidee: Eine frühzeitige Etablierung und konsequente Realisierung verbindlicher Normen und klarer Regeln beugt Disziplinproblemen vor (Helmke, 2014). Gewünschtes Verhalten der Schüler*innen wird positiv verstärkt. Beständiges Monitoring der ganzen Klasse durch die Lehrpersonen, auch bei Beschäftigung mit einzelnen Schüler*innen, ermöglicht einen wirksamen Umgang mit unmittelbar bevorstehenden Störungen. Zur Prävention von möglichen Disziplinproblemen trägt auch eine sinnvolle Organisation von Raum und Ressourcen bei. Routinen und die Organisation des Raumes (Raumgestaltung, visualisierte Klassenregeln) lassen erkennen, dass feste Regeln existieren. Mit bereits eingetretenen Störungen wird effizient, zeitnah und mit so wenig Verlust von Lernzeit wie möglich umgegangen (Helmke, 2014). Der Unterrichtsfluss oder das Arbeiten anderer Schüler*innen wird dabei nicht unterbrochen.

- Eine hohe Präsenz der Lehrpersonen ist daran erkennbar, dass sie die Schüler*innen genau im Blick behalten und ihre «Hotspots» kennen.
 - Die Lehrpersonen verstärken gewünschtes Verhalten positiv.
 - Klassenführungsrituale sind erkennbar (z.B. Glocke, Handgesten, Routinen, Zeichen, Signale) und wirkungsvoll etabliert.
 - Schüler*innen halten sich aktiv an gemeinsam erarbeitete Regeln und weisen einander selbstständig auf diese hin (z. B. «Psst!» zueinander).
- Der Unterricht verläuft weitestgehend störungsfrei.
 - Kleinere Disziplinarprobleme werden durch beiläufige Interventionen der Lehrpersonen (verbal und nonverbal) aufgefangen.
 - Die Lehrpersonen reagieren zeitnah, flexibel, erzieherisch angemessen und wirksam auf Unterrichtsstörungen.
 - Den Schüler*innen scheinen die Verhaltensregeln bekannt, die sie einhalten müssen.
- Das Verhalten der meisten Schüler*innen und der Lehrperson lässt auf funktionierende Regeln schliessen.
 - Regelplakate hängen im Klassenzimmer, werden aber nur vereinzelt respektiert.
 - Bei Beschäftigung der Lehrperson mit einzelnen Schüler*innen entstehen vereinzelt Störungen an anderen Orten.
- Der Unterricht ist durch zahlreiche verhaltensbezogene Störungen gekennzeichnet.
 - Die Lehrpersonen reagieren inkonsequent, wirkungslos oder negativ (z. B. defizitorientiert, zynisch) auf Unterrichtsstörungen.
 - Sanktionen sind unangemessen und übertrieben (z. B. emotional, handgreiflich).
 - Interventionen der Lehrperson wirken nur kurzfristig oder erst nach mehrmaligem Wiederholen.

Hinweise:

- *Weitestgehend störungsfreier Unterricht ohne besonderes Engagement der Lehrpersonen wird mit «guter Praxis» (gelb) beurteilt. Setzen die Lehrpersonen in störungsfreiem Unterricht wirkungsvolle Klassenführungsrituale ein und zeigen beständiges Monitoring, wird dies mit «sehr gut» (grün) beurteilt.*
- *Ein erhöhter Geräuschpegel in einer kooperativen Arbeitsphase soll nicht per se negativ geratet werden.*
- *Unterschiedliche Reaktionen auf Regelverstösse verschiedener Schüler*innen können darauf hinweisen, dass Lehrpersonen ihre Rückmeldungen den individuellen Fähigkeiten im Sozial- und Arbeitsverhalten der Schüler*innen anpassen (z. B. Schüler*in mit sichtlichen Aufmerksamkeitsschwierigkeiten folgt dem Klassengespräch ruhig und wird von Lehrpersonen dafür gelobt, ohne dass andere Schüler*innen dieselbe Rückmeldung erhalten). Dies soll positiv bewertet werden.*

K 3 Ein hoher Anteil an Lernzeit ist gewährleistet.

- ▶ Reibungslosigkeit und Schwung
- ▶ Nutzung von Routinen, Ritualen
- ▶ maximale Lernzeit

Grundidee: Als echte Lernzeit wird die Zeit bezeichnet, während der die Schüler*innen tatsächlich an der gestellten Aufgabe arbeiten (Meyer, 2003). Durch erfolgreiches unterrichtsbezogenes Zeitmanagement, Pünktlichkeit und Vermeidung von Zeitvergeudung (z. B. keine schleppenden Übergänge, keine unnötigen Wartezeiten oder keine Verwendung von Lehr- und Lernzeit für administrative oder sachfremde Inhalte) ist ein hoher Anteil an Lernzeit gewährleistet (Helmke, 2014). Ritualisierte Abläufe in der Unterrichtsgestaltung sowie eine angemessene Zeiteinteilung verschiedener Unterrichtselemente in Bezug auf zentrale Lernziele tragen ebenfalls zur effizienten Nutzung der Unterrichtszeit bei. Dies umfasst eine sorgfältige Planung und professionelles Handeln im Unterrichtsverlauf seitens der Lehrpersonen.

- Der Unterricht verläuft reibungslos.
- Die Schüler*innen arbeiten konzentriert an den Inhalten; es herrscht durchweg eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre im Klassenzimmer.
- Die Schüler*innen sind in der Lage, vorhandene Zeitressourcen selbstständig inhaltsbezogen sinnvoll zu nutzen.
- Ein geplantes Zeitmanagement der Lehrpersonen ist erkennbar (z. B. visualisiert, kommuniziert).
- Übergänge zwischen den Lernsequenzen funktionieren überwiegend reibungslos.
- Wartezeiten sind weitgehend vermieden (z. B. mit vorbereiteten Möglichkeiten zur Selbstkorrektur, mit Aufgaben zur selbstständigen Weiterarbeit oder über die Beschäftigung im Freispiel, bzw. mit freien Tätigkeiten).
- Übergänge zwischen einzelnen Aktivitäten (z. B. Wechsel von Gruppenarbeit zum Klassengespräch) nehmen relativ viel Zeit ein.
- Der Unterrichtsfluss wird durch Nachfragen unterbrochen, weil Aufträge nicht klar oder eindeutig formuliert sind.
- Der Unterricht beginnt und endet pünktlich.
- Ein Zeitmanagement ist grundsätzlich erkennbar, auch wenn nicht explizit visualisiert oder kommuniziert.
- Häufige oder längere Abschweifungen der Lehrpersonen von geplanten Inhalten zeugen von einer fehlenden Fokussierung und Zielorientierung.
- Es gibt viele Wartezeiten für die Schüler*innen (z. B. Warteschlangen am Pult, beim Aufstrecken am Platz, fehlendes Material).
- Ein grosser Anteil der Unterrichtszeit wird mit administrativen Inhalten verbracht (z. B. Organisatorisches, irrelevante Ankündigungen).
- Es geht viel Zeit verloren durch vorbereitende und nicht lernwirksame Aufgaben (z. B. Schüler*innen üben eigentlich Leseverstehen, schneiden aber nur Kärtchen aus oder unterhalten sich).

Hinweise:

- Entlastungsangebote für Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf werden in einem passenden Umfang angeboten, ohne dass diese in der Einführung und Organisation zu viel Zeit der Unterrichtsstunde einnehmen.

D 3 Soziale Unterstützung

Die motivational-emotionale Unterstützung im Unterricht fördert die soziale Eingebundenheit in einer Klasse (Helmke, 2014). Ein gegenseitig **respektvoller Umgang von Lehrpersonen und Schüler*innen** (K 4) sowie der **Schüler*innen untereinander** (K 5) tragen zu einem lernförderlichen Unterrichtsklima bei (Ditton & Merz, 2000; Helmke, 2014; Meyer, 2014). Wertschätzung und Respekt stärken nicht nur die sozialen Beziehungen in der Klasse, sondern sind zudem für die Entwicklung der Lerngemeinschaft und das Selbstvertrauen wichtig (Drexel, 2014; Helmke, 2014). Diese Dimension hat also einen indirekten Einfluss auf den Lernerfolg (Meyer, 2014).

KRITERIEN

- | | |
|-----|---|
| K 4 | Es besteht eine positive Beziehung zwischen den Lehrpersonen und den Schüler*innen. |
| K 5 | Ein respektvoller Umgang der Schüler*innen wird unterstützt. |



Bildquelle: https://www.friedrich-verlag.de/fileadmin/user_upload/tx_vcfvhefteundartikel/1449011-001/1449011-001_teaser.jpg

K 4 Es besteht eine positive Beziehung zwischen den Lehrpersonen und den Schüler*innen.

- ▶ positive LP-SCH-Beziehung
- ▶ Interesse für SCH

Grundidee: Eine positive Beziehung zwischen den Lehrpersonen und den Schüler*innen zeigt sich in gegenseitigem Respekt, in Momenten, die von Wärme geprägt sind, sowie in der Zuwendung und Fairness der Lehrpersonen gegenüber den Schüler*innen (Bell, 2020). Zudem äussert sich eine positive Grundhaltung im persönlichen Interesse, in einer offenen Kommunikation und im gegenseitigen Verständnis (Helmke, 2014; Landwehr, 2003). Niemand wird aufgrund von physischen und psychischen Merkmalen, der Herkunft oder des Geschlechts diskriminiert oder blossgestellt. Die positive Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen kann sich sowohl in verbaler als auch in positiv konnotierter para- und nonverbaler Kommunikation zeigen.

- Die Lehrpersonen gehen aktiv auf die Schüler*innen zu, wenn sie das Gefühl haben, dass etwas nicht stimmt.
- Die Lehrpersonen erkundigen sich spezifisch bei einzelnen Schüler*innen über sie betreffende Dinge (z. B. Fussballmatch, Streit, Wohlbefinden, Freizeit, Pause).
- Zwischen den Lehrpersonen und den Schüler*innen ist Herzlichkeit spürbar und es gibt warmherzige Witzeleien und Humor.
- Die Lehrpersonen zeigen ein authentisches Interesse für die Anliegen, Bedürfnisse oder Probleme der Schüler*innen (äussert sich z. B. durch ernst gemeinte Fragen zum Wohlbefinden aller Schüler*innen, auf welche eine Antwort erwartet wird).
- Die Lehrpersonen behandeln alle Schüler*innen fair.
- Die Schüler*innen gehen offen mit Fragen und Problemen auf die Lehrpersonen zu.
- Es herrscht ein eher kühles, aber nicht distanziertes Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen (z. B. nicht durchgängiges Ansprechen der Schüler*innen mit Namen).
- Es ist ein weitgehend korrekter Umgang zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen erkennbar.
- Es gibt keine Diskriminierungen aufgrund von physischen und/oder psychischen Merkmalen, der Herkunft oder des Geschlechts.
- Die Lehrpersonen beleidigen alle oder einzelne Schüler*innen oder alle oder einzelne Schüler*innen beleidigen die Lehrpersonen.
- Der Umgangston zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen ist während der Unterrichtszeit gereizt, aggressiv, genervt oder auf persönlicher Ebene beleidigend und blossstellend.
- Eine grosse Distanz zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen ist über die ganze Unterrichtszeit zu erkennen (z. B. Lehrpersonen sind hinter dem Pult verschanzt, fehlender Blickkontakt).

Hinweis:

- Wenn die Lehrpersonen nur zu ausgewählten Schüler*innen eine gute Beziehung pflegen, soll dies negativ geratet werden.

K 5 Ein respektvoller Umgang der Schüler*innen untereinander wird unterstützt.

- ▶ Zusammenarbeit der SCH untereinander
- ▶ Klassenklima
- ▶ Umgang SCH mit Konflikten

Grundidee: Der Umgang der Schüler*innen miteinander zeugt von einem guten Zusammenhalt in der Klassengemeinschaft. Die Schüler*innen zeugen von einem respektvollen Sozial- und Kommunikationsverhalten (Bell, 2020) und unterstützen sich gegenseitig. Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen sind nicht isoliert, sondern gut in die Klassengemeinschaft eingebunden und bringen sich im Unterricht ein. Die Lehrpersonen erkennen Konflikte in der Klasse und leiten zu konstruktiven Lösungen und Einigungen an. Ein wertschätzender Umgang der Schüler*innen miteinander wird durch die Gestaltung entsprechender interaktiver Phasen und durch das konsequente Einfordern von gegenseitig respektvollem Verhalten bzw. Kommunikationsregeln gefördert (Clausen, 2002; Landwehr, 2003).

- Die Schüler*innen motivieren und loben sich gegenseitig.
- Die Schüler*innen lösen Konflikte selbst.
- Die Schüler*innen bieten einander ungefragt Hilfe an, welche gerne angenommen wird.
- In interaktiven Phasen wird der respektvolle und konstruktive Umgang der Schüler*innen untereinander unterstützt (z.B. bei Gruppenarbeiten oder im gemeinsamen Spiel)
- Im Klassenzimmer wird eine Kultur des Zuhörens und Ausredens gepflegt.
- Ein wertschätzender Umgang unter den Schüler*innen ist mehrfach erkennbar, sodass ein guter Zusammenhalt in der Klasse angenommen werden kann.
- Die Schüler*innen kommen miteinander zurecht, zeigen aber wenig Interesse an einer Klassengemeinschaft.
- Die Schüler*innen sind vor allem auf sich selbst fokussiert.
- Das Sozial- und Kommunikationsverhalten der Schüler*innen fällt nicht negativ auf.
- Einzelne Schüler*innen in der Klasse werden verbal und körperlich blossgestellt oder angegriffen (z. B. böartige Beschimpfungen, Anrempeln, Auslachen).
- Einzelne Schüler*innen werden ausgeschlossen.
- Respektlose Vorfälle werden nicht thematisiert, sondern bleiben im Raum stehen.

D 4 Unterstützung der Eigenverantwortung für das Lernen

Perspektivisch sollten Schüler*innen in die Lage versetzt werden, die Verantwortung für ihr eigenes Lernen zunehmend zu übernehmen – eine zentrale Voraussetzung für erfolgreiche Bildungsbiografien in heutigen Zeiten. Entsprechend sollte Unterricht explizit die Eigenverantwortung der Schüler*innen für das Lernen unterstützen (Rakoczy & Pauli, 2006), also die Fähigkeit, selbstreguliert die Kontrolle über das eigene Lernen zu übernehmen. Ein solches Verantwortungsbewusstsein hat kognitive, metakognitive und affektive Komponenten (van de Pol et al., 2010). Entlang dieser Komponenten kann die Verantwortungsübernahme über verschiedene Lerngelegenheiten gefördert werden (Schoenfeld, 2018). Solche Lerngelegenheiten können auf die direkte Förderung der Lernverantwortung und/oder **indirekte Förderung der Lernverantwortung (K 6)** (Karlen et al., 2022) abzielen. Grundsätzlich sollten entsprechende Fördermöglichkeiten in angemessenem Umfang, in geeigneten Situationen und entsprechend dem aktuellen Fähigkeitsniveau der Schüler*innen gestaltet sein. Die Unterstützung der Eigenverantwortung für das Lernen muss also im Sinne eines Scaffoldings mit abnehmender Unterstützungsintensität bei steigenden Fähigkeiten in diesem Bereich gedacht werden.

KRITERIEN

K 6 Die Eigenverantwortung für das Lernen wird indirekt gefördert.



Bildquelle: <https://www.cjd-christophorusschulen-berchtesgaden.de/realchule/infos-fuer-schueler-und-eltern/tutsy/>

K 6 Die Eigenverantwortung für das Lernen wird indirekt gefördert.

- ▶ Übertragung von Verantwortung an SCH
- ▶ Selbständiges, autonomes arbeiten

Grundidee: Die Übertragung von Verantwortung an Schüler*innen wird in der Regel als autonomie- und somit als motivationsfördernd wahrgenommen (Deci & Ryan, 1993). Die Schüler*innen werden in unterrichtsbezogene Entscheidungen (z. B. zu Inhalten, Abläufen, Vorgehensweisen, Unterrichtszielen, Sozialformen) angemessen miteinbezogen, erhalten die Möglichkeit, ihre Meinung einzubringen und werden als Ideengeber positiv bestärkt. Die Zusammenarbeit zwischen den Schüler*innen wird unterstützt, so dass diese die Möglichkeit haben, Abmachungen auszuhandeln und ihre Einhaltung untereinander zu verantworten. In geeigneten Situationen übernehmen Schüler*innen in angemessenem Rahmen die Lehrfunktionen (z. B. zur Unterstützung von anderen Schüler*innen). Durch geeignete Aufgaben wird den Schüler*innen Verantwortung für ihr eigenes Handeln und Lernen übertragen und sie lernen ihre eigene Arbeit zu planen, zu dokumentieren, zu präsentieren und zu bewerten.

- Der Unterricht verläuft weitgehend von den Schüler*innen selbstgesteuert (z. B. eigene Zielsetzungen, selbst ausgewählte Aufgaben, selbstständige Planung der Arbeit).
 - Die Schüler*innen arbeiten an eigenen Projekten, deren Inhalt und Form sie selbst wählen.
 - Die Schüler*innen sind in kooperativen Arbeitsphasen darin geübt, unterschiedliche Ideen und Meinungen auszuhandeln.
 - Die Schüler*innen nehmen im Unterricht Expert*innen-Rollen für gewisse Themen ein.
 - Schüler*innen übernehmen Coaching-Rollen (Helferkinder) zur Unterstützung von Mitschüler*innen ein.
- Die Schüler*innen werden in Entscheidungen zur Unterrichtsplanung miteinbezogen (z. B. Themenwahl, Exkursionen).
 - Die Schüler*innen können über eine längere Unterrichtssequenz aus einem breiten Angebot an Aufgaben, Sozialformen oder Material auswählen.
 - Die Schüler*innen erhalten Gelegenheiten, erarbeitete Inhalte vor der Klasse zu präsentieren (z. B. Präsentation von Gruppenarbeiten, Resultate aus kooperativen Lernformen, Vorträge).
 - Die Schüler*innen arbeiten konstruktiv zusammen, stellen und beantworten einander Fragen und unterstützen sich gegenseitig.
 - Die Lehrpersonen achten darauf, dass auch zögerliche Lernende Teilnehmen können und laden sie ein sich zu melden.
- Die Schüler*innen können phasenweise selbst entscheiden, in welcher Reihenfolge oder Sozialform sie die vorgegebenen Aufgaben bearbeiten möchten.
 - Die Schüler*innen verantworten ihre Materialien selbstständig, haben aber sonst keinen Entscheidungsspielraum.
 - Die Klasse hat einen «Ämtli»-Plan (Tafel putzen, Blätter austeilen), der von den Schüler*innen umgesetzt wird.
 - Die Schüler*innen übernehmen verantwortungsvolle Aufgaben, die sie aber tendenziell überfordern.
- Eigene Ideen der Schüler*innen werden von den Lehrpersonen unterbunden.
 - Vom Auftrag abweichende Produkte werden von den Lehrpersonen abgelehnt.
 - Die Klasse hat zwar einen Ämtliplan, die Kinder scheinen über ihre Aufgaben nicht informiert zu sein oder erledigen diese nicht.
 - Es gibt keine Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten für Schüler*innen im gesamten Unterrichtsverlauf.
 - Der Unterricht wird nur mit wenigen, leistungsstarken oder besonders motivierten Schüler*innen gestaltet.

D 5 Auswahl und Thematisierung der Lernziele, Inhalte und (Fach-)Methoden

Die **Auswahl der Lernziele ist adäquat** (K 7) und richtet sich nach dem Lernstand der Schüler*innen (z. B. Jahrgangsstufe, Alter, Leistungen, Erfahrungen, Vorwissen) (Ditton, 2000; Wilhelm 2007). Die ausgewählten Lernziele zeugen zudem von einer zentralen fachlichen Relevanz und sind für den Kompetenzaufbau auf der Zielstufe geeignet (Landwehr, 2003; Messner, 2007; Steinweg, 2011). Die geschaffenen Lerngelegenheiten **entsprechen den Lernzielen und die Abstimmung der thematisierten Inhalte und (Fach-) Methoden mit den Lernzielen ist gegeben** (K 8) (Jank & Meyer, 2002; Meyer, 2003). Die **Inhalte werden für die Schüler*innen durch eine Verknüpfung mit ihrer Lebenswelt und ihren Interessen bedeutsam und relevant** (K 9). Die Thematisierung der Unterrichtsinhalte erfolgt **klar und strukturiert** (K 10). Die einzelnen Inhalte sind schüler-, sach- und situationsgerecht kommuniziert, klar gegliedert und logisch aufgebaut. Die Inhalte sind nicht nur angemessen vermittelt, sondern für die Schüler*innen auch verständlich (Helmke, 2014) und nachvollziehbar dargestellt. Zudem sind die Inhalte **fachlich angemessen und fehlerfrei** (K 11) präsentiert (Charalambous & Litke, 2018; Messner, 2007; Walkington & Marder, 2018; Wüsten et al., 2008).

KRITERIEN

- K 7 Die behandelten Lernziele sind adäquat ausgewählt.
- K 8 Die behandelten Inhalte und Methoden sind auf die Lernziele abgestimmt.
- K 9 Die Inhalte werden mit der Lebenswelt und Interessen der Schüler*innen verknüpft.
- K 10 Die Inhalte werden klar und strukturiert präsentiert.
- K 11 Die Inhalte werden korrekt und präzise dargestellt und erklärt.



Bildquelle: AdobeStock

Hinweise:

- Die Beurteilung dieser Dimension benötigt ein hohes Mass an Fachexpertise. Ist keine Fachexpertise bei der Beobachter*in vorhanden, werden die Kriterien K 7, K 8 und K 11 nicht bewertet.
- Zudem muss die Unterrichtsplanung betrachtet werden, da dort eine Benennung der Lernziele erfolgt.

K 7 Die behandelten Lernziele sind adäquat ausgewählt.

- ▶ angemessen
- ▶ fachlich relevant
- ▶ kompetenzorientiert

Grundidee: Die Lernziele entsprechen dem Lernstand der Schüler*innen auf der jeweiligen Zielstufe (Meyer, 2006) und die zu erlernenden Kompetenzen sind angemessen, also fachlich relevant und realistisch für die Zielstufe, das Alter, das Leistungs- und Entwicklungsniveau sowie den entsprechenden Wissensstand, der beobachtet werden kann (Ditton, 2000; Landwehr, 2003; Messner, 2007; Steinweg, 2011; Wilhelm, 2007). Eine kompetenzorientierte Ausrichtung der Inhalte gemäss Lehrplan 21 ist erkennbar.

- Die Auswahl der Lernziele ist fachlich relevant, baut auf bereits Gelerntem auf und ermöglicht allen Schüler*innen dem Unterricht zu folgen.
- Die Auswahl der Lernziele entspricht dem Lern- und Entwicklungsstand aller Schüler*innen.
- Die Auswahl der Lernziele entspricht dem Lern- und Entwicklungsstand der meisten Schüler*innen.
- Die Auswahl der Lernziele richtet sich an den entwicklungsorientierten Zugängen gemäss Lehrplan 21 aus.
- Die Auswahl der Lernziele ist ausser auf fachliche Kompetenzen auch auf überfachliche Kompetenzen ausgerichtet.
- Die Auswahl der Lernziele spricht nur einen Teil der Schüler*innen an.
- Die Auswahl der Lernziele ist teilweise angemessen.
- Die Auswahl der Lernziele unter- oder überfordert die Schüler*innen.
- Die Auswahl der Lernziele ist fachlich nicht relevant und nicht zielführend.
- Die Auswahl der Lernziele orientiert sich nicht am Lehrplan 21.

Hinweis:

- Im Gegensatz zu K 8 wird lediglich die Auswahl und nicht die Umsetzung der Lernziele bewertet. Der Einbezug der Planung ist also für die Beurteilung elementar.
- Sollte im Unterricht keine Lernzielorientierung gegeben sein, also sollte es keine Lernziele geben, dann ist eine «unzureichende» Beurteilung vorzunehmen.

K 8 Die behandelten Inhalte und Methoden sind auf das Lernziel abgestimmt.

► lernzielorientiert

Grundidee: Die Unterrichtsgestaltung ist auf die anvisierten Lernziele und entsprechenden übergeordneten Kompetenzen angemessen ausgerichtet (Helmke, 2015). Den Schüler*innen werden die Lernziele klar kommuniziert (Helmke, 2014). Die fachdidaktische Abstimmung auf intendierte Lernziele betrifft sowohl die ausgewählten Inhalte und eingesetzten Aufgaben als auch die verwendeten didaktischen Unterrichtsmethoden, Materialien, Fachmethoden und Darstellungsmittel (Jank & Meyer, 2002; Meyer, 2003). Der zusammenhängende Bogen ist gegeben, d.h. eine kohärente und systematische Verknüpfung zwischen Lernzielen, den eingesetzten Methoden sowie den Bewertungsmassnahmen ist erkennbar.

- Den Schüler*innen wird verständlich klargemacht, bei welchen Aufträgen/Aufgaben welche Lernziele im Zentrum stehen.
- Zum Ende der Lektion wird auf die anvisierten Kompetenzen Bezug genommen und den Schüler*innen verdeutlicht, wo sie bei deren Erreichung stehen.
- Die Schüler*innen haben die Möglichkeit, sich hinsichtlich der persönlichen Zielerreichung zu überprüfen.
- Die Tätigkeiten der Schüler*innen haben einen direkt ersichtlichen Bezug zu den Lernzielen.
- Die verwendeten Unterrichtsmethoden, Sozialformen, Materialien und Darstellungsmittel sind auf die Lernziele abgestimmt.
- Die Kombination aus Lernzielen, Inhalten und Methoden scheint angemessen.
- Die im Unterricht behandelten Inhalte und Lernaufgaben passen grundsätzlich zu den Lernzielen.
- Die Methodenwahl passt nur teilweise zu den anvisierten Kompetenzen.
- Der Unterricht ist abwechslungsreich, aber bei den Unterrichtsmethoden, Sozialformen, Materialien oder Darstellungsmitteln tritt gelegentlich das Lernziel in den Hintergrund.
- Die Lernziele können mit den verwendeten Unterrichtsmethoden, Sozialformen, Materialien und Darstellungsmitteln nicht erreicht werden.
- Die Methodenwahl ist nicht lernzielorientiert, sondern dient nur der Rhythmisierung.
- Im Unterricht ist oft der Bezug zu den ausgewählten Lerninhalten und -zielen nicht erkennbar.

K 9 Die Inhalte werden mit der Lebenswelt und Interessen der Schüler*innen verknüpft.

- ▶ inhaltliche Relevanz (schulbezogen)
- ▶ lebensweltliche Verknüpfung

Grundidee: Schüler*innen können für die zu behandelnden Inhalte motiviert werden, wenn ihnen die lebensweltliche Relevanz der Lerninhalte verdeutlicht wird (Bell, im Druck). Die Relevanz von Inhalten für Schüler*innen kann durch die Verknüpfung mit schulbezogenen Inhalten aufgezeigt werden, beispielsweise mit anderen Themen innerhalb des Fachs, mit fächerübergreifenden Inhalten oder mit einem Ausblick auf zukünftige Lernziele. Die Relevanz von Inhalten kann ebenfalls durch die Verknüpfung mit nicht schulbezogenen Inhalten erläutert werden, beispielsweise mit Themen aus dem Alltag, der Lebenswelt, Spielen oder beruflichen Perspektiven.

- Die Schüler*innen können die Inhalte mit persönlichen Interessen verbinden (z. B. Aufgaben kreieren, die zu ihrem Hobby passen).
- Die Schüler*innen zeigen deutliche Begeisterung für die Inhalte.
- Die Relevanz der Inhalte wird mit den Schüler*innen gemeinsam erarbeitet und reflektiert.
- Die Inhalte wirken alltagsnah und werden mit der Lebenswelt der Schüler*innen verknüpft (z. B. Pausenkiosk, populäre Themen).
- Die behandelten Inhalte haben einen aktuellen, gesellschaftlichen oder individuellen Bezug (z. B. politische Ereignisse, Zeitung, Trends, Interessen).
- Den Schüler*innen wird verdeutlicht, welchen individuellen oder fachlichen Nutzen die Inhalte für sie haben.
- Die behandelten Inhalte werden mit Inhalten aus anderen Fächern verknüpft.
- Es lässt sich indirekt erschliessen, warum die behandelten Inhalte relevant sind, auch wenn es nicht spezifisch hervorgehoben wird.
- Die Lehrpersonen erklären kurz, warum die behandelten Inhalte bedeutsam sind, führen die Begründung allerdings nicht näher aus (z. B. «wichtiges Kapitel der Mathematik»).
- Die Lehrpersonen demonstrieren ein ansteckendes fachliches Interesse für den Lerngegenstand.
- Aus den Äusserungen der Schüler*innen wird deutlich, dass ihnen nicht ersichtlich ist, warum die behandelten Inhalte relevant sind.
- Die behandelten Inhalte haben keinen Bezug zum Alltag der Schüler*innen oder zu anderen schulbezogenen Inhalten (z. B. zu anderen Fachbereichen).

Hinweis:

- Für eine «gute» Praxis sollte die Verdeutlichung der Relevanz explizit sein und nicht nur indirekt erschliessbar.

K10 Die Inhalte werden klar und strukturiert präsentiert.

- ▶ sachlogische Strukturierung
- ▶ Gliederung Unterrichtsverlauf
- ▶ Klarheit

Grundidee: Ein strukturierter Unterricht lässt einen «roten Faden» erkennen (Meyer, 2014). Die Unterrichtsinhalte richten sich also nach einer sach- und erkenntnislogischen Abfolge und sind entsprechend klar gegliedert. Strukturiertheit wird durch einen Überblick über den Unterrichtsverlauf, Zusammenfassungen oder aufmerksamkeitssteuernde und lernerleichternde Hinweise erlangt (Helmke, 2014). Die Kerninhalte werden hervorgehoben und Teilergebnisse werden festgehalten (Lipowsky, 2020). Neben der Strukturiertheit des Unterrichts ist auch die Klarheit bedeutsam (Helmke, 2009; Rakoczy & Pauli, 2006). In einem klar gestalteten Unterricht ist das Sprachniveau auf die Schüler*innen ausgerichtet und die Lehrpersonen sind akustisch gut verständlich. Arbeitsaufträge, Erklärungen, Impulse und Fragen seitens der Lehrpersonen sind klar, prägnant und kohärent formuliert und werden gegebenenfalls durch geeignete Beispiele verständlich und nachvollziehbar dargestellt (Lipowsky, 2020).

- Zum Schluss wird ein Fazit mit den wichtigsten Kerninhalten mit den Schüler*innen gemeinsam erarbeitet.
- Arbeitsaufträge und Erklärungen werden von den Lehrpersonen nicht nur verständlich formuliert, sondern auch visuell dargestellt und/oder mit geeigneten Beispielen illustriert.
- Der strukturierte Aufbau der Lektion ist auf das Vorwissen der Schüler*innen abgestimmt.
- Der gesamte Unterrichtsablauf wird von den Lehrpersonen vorgängig dargestellt und der Überblick dient den Schüler*innen als Orientierung.
- Der «rote Faden» wird im Unterrichtsverlauf mit entsprechenden Hilfsmitteln klar aufgezeigt.
- Die Lehrpersonen fassen zwischendurch zentrale Inhalte zusammen.
- Das Sprachniveau ist auf die Schüler*innen ausgerichtet und die Lehrpersonen sprechen schüler-, sach- und situationsgerecht.
- Die Aufmerksamkeitsspanne der Schüler*innen wird bei der Sequenzierung der Unterrichtsstunde berücksichtigt.
- Die Lehrpersonen vermitteln den Eindruck einer geplanten, strukturierten Abfolge, aber diese wird den Schüler*innen nicht explizit kommuniziert.
- Im Unterricht ist ein «roter Faden» erkennbar.
- Die Lehrpersonen heben ansatzweise zentrale Kerninhalte hervor.
- Vereinzelt Beispiele scheinen die Schüler*innen zu verwirren.
- Die Schüler*innen können das aktuelle Thema nicht benennen.
- Der Unterricht beginnt mit der ersten Aufgabe ohne weitere Einleitung.
- Die Lehrpersonen sind akustisch nicht für alle Schüler*innen gut verständlich.
- Die Lehrpersonen verwenden eine zu komplizierte Sprache, mit geschachtelten, langen Sätzen, welche die Schüler*innen nicht verstehen.

Hinweis:

- Bei Schüler*innen mit Förderbedarf ist darauf zu achten, ob besondere Strukturierungshilfen einbezogen werden.

K11 Die Inhalte werden korrekt und präzise dargestellt und erklärt.

- ▶ fachliche Korrektheit
- ▶ Klärung von Fremdwörtern und Fachbegriffen

Grundidee: Die verwendete Fachsprache der Lehrpersonen sowie die Darstellung von Konzepten und Strategien sind angemessen und entsprechen dem Lernstand der Schüler*innen (Messner, 2007; Wüsten et al., 2008). Nebst dem Nichtvorhandensein von gravierenden fachlichen Fehlern werden Fremdwörter und Fachbegriffe hinreichend erklärt und nicht im Raum stehen gelassen (Lipowsky, 2015). Die Schüler*innen werden ebenfalls zu einem präzisen Gebrauch der Unterrichtssprache angehalten (Messner, 2007)

- Die Lehrpersonen ermutigen die Schüler*innen Fremdwörter und Fachbegriffe zu nutzen.
 - Den Schüler*innen gelingt es, Fremdwörter und Fachbegriffe auf neue Situationen korrekt anzuwenden.
 - Die Antworten und Beiträge der Schüler*innen zeugen von einer elaborierten und präzisen Verwendung der Unterrichtssprache.
- Fremdwörter oder Fachbegriffe werden bei deren erster Verwendung anschaulich und nachvollziehbar erklärt.
 - Die Schüler*innen werden angehalten, sich mit Fremdwörtern, Fachbegriffen und Zusammenhängen auseinanderzusetzen (z. B. mit Leuchtstift markieren, Fragen formulieren).
 - Zum präzisen Gebrauch der Unterrichtssprache wird entwicklungsadäquat ermutigt und mit Anleitungen oder Visualisierungen Unterstützungen angeboten.
- Es treten keine gravierenden fachlichen Fehler auf.
 - Wichtige Fremdwörter und Fachbegriffe, die den Schüler*innen noch unbekannt sind, werden lediglich oberflächlich erklärt (z. B. keine Verknüpfung mit Beispielen).
 - Der präzise, konsequente Gebrauch der Unterrichtssprache wird nicht explizit thematisiert oder gefordert.
- Die behandelten Inhalte werden fehlerhaft dargestellt (z. B. $24:4=6 \times 2=12$).
 - Die Schüler*innen verwechseln Konzepte oder verwenden eine falsche Unterrichtssprache / falsche Begrifflichkeiten, ohne von den Lehrpersonen korrigiert zu werden.
 - Unbekannte Fremdwörter oder Fachbegriffe werden nicht erklärt.

Hinweise:

- Ein korrigierter Fehler wird nicht als Fehler gewertet.
- Ist trotz Fachexpertise aufgrund einer schwammigen Präsentation unklar, ob ein Fehler erfolgt ist, ist dies in K 10. zu bewerten.
- Besonders auch im ersten Zyklus kann es aus didaktischen Gründen sinnvoll sein, andere als die fachlich korrekten Terminologien zu verwenden, solange diese nicht völlig falsch sind und dem vereinfachten Verständnis dienen.
- In diesem Kriterium geht es nicht um die Unterrichtssprache allgemein, sondern es steht die Etablierung der Fachsprache oder der Fachausdrücke im Fokus. Die Verwendung von Mundart wird in dieser Subdimension also nur bewertet, wenn es eine fachliche Relevanz hat.
- Bei Nichtvorhandensein von Fehlern ist im Mittelfeld zu beurteilen, je nachdem ob zusätzliches Engagement mit Blick auf die Etablierung von Fachsprache beobachtet werden kann.

D 6 Kognitive Aktivierung

Das Ziel von kognitiver Aktivierung ist es, Schüler*innen zur vertieften Auseinandersetzung mit Lerninhalten anzuregen. Dies wird als Schlüssel für eine langfristige und gut vernetzte Wissensstruktur angesehen (Kunter & Trautwein, 2013). Die Schüler*innen werden angeregt, eigene Gedanken, Konzepte und Lösungswege darzulegen, zu begründen und zu vergleichen (Lipowsky, 2006). Solche Lernprozesse können über die Auswahl und den Einsatz von Aufgaben und die unterrichtliche Begleitung unterstützt werden (Ellis, 2003; Legutke, 2006). **Aufgaben mit kognitiv aktivierendem Potential** (K 12) sind komplex und erfordern eine eigene Auseinandersetzung mit den Lerninhalten (Jacobs, 2008). In der Forschung wird zunehmend diskutiert, inwiefern eine solche vertiefte Auseinandersetzung nicht nur auf einer kognitiven Ebene stattfindet, sondern um eine motorische, ästhetische und emotional-involvierte Ebene je nach Fach zu ergänzen ist (Praetorius & Gräsel, 2021). Nach dem Einstieg/ der Einführung können die Lehrpersonen durch ihr unterrichtliches Handeln **die kognitiven Aktivitäten der Schüler*innen unterstützen** (K 13), beispielsweise mit einem fachlich anspruchsvollen Diskurs und didaktisch abgestimmten Mitteln (Kunter et al., 2005; Lipowsky, 2006).

KRITERIEN

- | | |
|------|---|
| K 12 | Die Aufgaben resp. Spielarrangements sind gehaltvoll und auf das kognitive Niveau der Schüler*innen abgestimmt. |
| K 13 | Die kognitive Aktivität der Schüler*innen wird unterstützt. |



Bildquelle: AdobeStock

Hinweise:

- Die Planung ist für die Entscheidung beizuziehen, ob diese Dimension beurteilt werden kann oder nicht.
- Die allenfalls eingesetzten Materialien, Aufgabenblätter, Darstellungen, Modelle, Wandtafelbilder oder Präsentationen sind relevant für die Beurteilung dieser Dimension.
- Während bei K 12 lediglich die eingesetzten Aufgaben resp. Spielarrangements und nicht deren Umsetzung im Unterricht bewertet werden, umfasst die Bewertung von K 13 die kognitiv aktivierende Umsetzung der Aufgaben im Rahmen des Unterrichts. So kann beispielsweise eine sehr herausfordernde Aufgabe (hohe Beurteilung bei K 12) durch die Lehrpersonen im Unterricht so kleinschrittig bearbeitet werden, dass diese die Schüler*innen nicht mehr kognitiv herausfordert (tiefe Beurteilung bei K 12).
- Übungsaufgaben können ebenfalls kognitiv aktivierend sein, wenn Schüler*innen im Prinzip des anspruchsvollen oder intelligenten Übens dazu aufgefordert werden, erlernte Inhalte und Fähigkeiten auf neue Kontexte und Situationen anzuwenden (Transferaufgaben).

K 12 Die Aufgaben resp. Spielarrangements sind gehaltvoll und auf das kognitive Niveau der Schüler*innen abgestimmt.

- ▶ **gehaltvolle Aufgaben**
- ▶ **individuelle Passung**
- ▶ **kognitiver Anspruch**

Grundidee: Aufgaben mit kognitiv aktivierendem Potenzial sind herausfordernd und gleichzeitig auf den individuellen Lernstand der Schüler*innen abgestimmt (Kunter & Trautwein, 2013; Vgotsky, 1977). Es sind Aufgaben, die zum vertieften Nachdenken und zu einer elaborierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand anregen (Jacobs, 2008; Lipowsky, 2006). Eine solche vertiefte Auseinandersetzung kann neben der kognitiven Ebene auch motorische, ästhetische und emotionale Komponenten umfassen (Praetorius & Gräsel, 2021). Die Aufgaben rufen nicht nur bestehendes Wissen ab, sondern lösen mentale Aktivitäten aus, die auf den Auf- und Ausbau von vernetzten und transferfähigen Wissensstrukturen ausgerichtet sind. Kognitiv herausfordernde Aufgaben initiieren Problemlöseprozesse (z. B. Erklären, Begründen, Finden verschiedener Lösungen, Erkennen von Mustern und Verallgemeinerungen). Zudem begünstigen gehaltvolle Aufgaben individuelle Lern- und Bearbeitungswege. Sie regen die Schüler*innen dazu an, über die Sachverhalte zu reflektieren oder Inhalte selbst zu entdecken oder zu erforschen. Solche gehaltvollen Aufgaben decken sich mit kompetenzfördernden Aufgabensets (Wilhelm et al., 2014) verschiedener Funktionstypen (unter anderem Konfrontations-, Erarbeitungs-, Vertiefungs-, Synthese- und Transferaufgaben).

- Die Aufgaben fördern die Entwicklung von kreativen und neuen Lösungswegen.
- Die Aufgaben können auf verschiedenen Schwierigkeitsniveaus nach individuellem Lernstand gelöst werden. Sie sind für alle Schüler*innen kognitiv herausfordernd, aber nicht überfordernd.
- Die Aufgaben regen die Schüler*innen dazu an, eine als erstaunlich oder widersprüchlich empfundene Gegebenheit zu erklären.
- Die Aufgaben lassen mehrheitlich verschiedene Lösungswege und eigene Denkweisen zu, ohne die Schüler*innen zu unter- oder überfordern.
- Die Aufgaben erfordern ein Vergleichen, Analysieren und Reflektieren von Inhalten und Handlungen (z. B. «Stell dir vor, dass ...», «Prüfe, ob...», «Was würde passieren, wenn...»).
- Die Aufgaben erfordern Transferleistungen der Schüler*innen, indem sie bereits Gelerntes auf neue Situationen anwenden müssen.
- Vereinzelt werden Aufgaben gestellt, die vernetztes Denken anregen.
- Durch die Aufgaben werden wenig Problemlöseprozesse und wenig eigenes Nachdenken eingefordert (z. B. Lückentext-Aufgaben mit vorgegebenen Antworten).
- Die Aufgaben beinhalten vorwiegend Wissensfragen, welche keine tieferen Verarbeitungsprozesse hervorrufen.
- Die Aufgaben lassen nur eine Antwort zu bzw. lassen sich in mündlicher Form mit «Ja» oder «Nein» beantworten.
- Ein Grossteil der Schüler*innen löst die Aufgaben, ohne lange darüber nachzudenken oder dabei mit Schwierigkeiten konfrontiert zu sein.
- Die Aufgaben haben einen sofort ersichtlichen Lösungsweg.
- Die Aufgaben sind für die Schüler*innen zu herausfordernd, also nicht auf ihr Niveau abgestimmt.

Hinweise:

- Aufgaben können sowohl mündlich als auch visuell resp. schriftlich für alle ersichtlich (z. B. an Tafeln, Übersichten) oder auf Aufgabenblättern, Posten, etc. gestellt werden. Falls durch die Unterrichtsgestaltung nicht direkt möglich ist, die eingesetzten schriftlichen Aufgaben zu betrachten, ist anzustreben, dass durch das Begleitmaterial, die Planung, die Lehrmittel oder durch Auskunft, Reflexion der Lehrpersonen Einblick in die Aufgaben gewährt wird.
- Es sollen nur Aufgaben resp. Spielarrangements auf deren Komplexität hin bewertet werden, welche auf die Lernziele der Lektion ausgerichtet sind. Andere (zufällige oder ungeplante) Herausforderungen beispielsweise im Lern-, Arbeits- oder Sozialverhalten (z. B. Schwierigkeiten in einer Gruppenarbeit) zählen dann nicht als kognitiv gehaltvoll.
- Herausfordernd bei der Einschätzung des Kriteriums ist es, nicht lediglich den objektiven Anforderungsgehalt von Aufgaben einzuschätzen, sondern die Passung bzgl. der Schüler*innen respektive Stufe zu berücksichtigen (z. B. ist eine für 5./6. Klässler*innen potenziell kognitiv aktivierende Aufgabe in der Regel für Unterstufen-Schüler*innen überfordernd und das Potenzial zur kognitiven Aktivierung daher gering).
- Wird eine kognitiv aktivierende Aufgabe im ersten Moment von guten Schüler*innen beantwortet, kann die Herausforderung nicht alle Schüler*innen erreichen. Eine solche Aufgabensituation kann maximal «funktionaler Praxis» (blau) beurteilt werden.
- Bei Schüler*innen mit Förderbedarf ist eine adäquate Aktivierung auf individuellem Stand mit einer adäquaten Aufgabe zu gewährleisten.

K 13 Die kognitive Aktiviertheit der Schüler*innen wird unterstützt.

- ▶ auffordernder, andauernder Lerndialog
- ▶ aktivierende, anregende Fragen
- ▶ passende Hinweise und Hilfen

Grundidee: Um das Potenzial zur kognitiven Aktivierung im Unterricht auszuschöpfen und die kognitive Aktivierung aufrechtzuerhalten, werden die Schüler*innen fortlaufend in ihrer kognitiven Aktiviertheit unterstützt. Die Lehrpersonen regen die Schüler*innen an, sich engagiert und aktiv mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen (Kunter & Trautwein, 2013), betonen die Notwendigkeit von Ausdauer bei der Bearbeitung von herausfordernden Aufgaben und fördern die produktive Auseinandersetzung mit den Aufgaben (d. h. die Lehrpersonen reduzieren nicht sofort den Anforderungsgehalt, sobald sie um Hilfe gebeten werden) (Fauth & Leuders, 2018; Praetorius et al., 2018). Zur Unterstützung der kognitiven Aktiviertheit werden die Schüler*innen angeregt, die Inhalte aktiv mit ihrem Vorwissen zu verknüpfen. Zudem eruieren die Lehrpersonen das Denken der Schüler*innen, beispielsweise, wenn sie diese auffordern, Verknüpfungen neuer Informationen mit bereits bestehendem Wissen darzustellen und Vorgehensweisen zu begründen (Lipowsky, 2020). Die Lehrpersonen regen ebenfalls die Aufarbeitung und Revision von vorhandenen Konzepten an (Lipowsky, 2006). Tiefe Verarbeitungsprozesse werden auch durch den Dialog zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen oder zwischen den Schüler*innen untereinander unterstützt (z.B. Lehrgespräch, Lerndialoge). Anregende und spannende Fragen fordern die Schüler*innen heraus, eine kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten zu führen (Kunter & Trautwein, 2013).

- Die Schüler*innen werden angeregt, selbstständig neue Inhalte mit ihrem Vorwissen in verschiedenen Bereichen zu verknüpfen, in einen grösseren Zusammenhang einzuordnen und darzustellen (z. B. Plakat, Zeichnung, Mind Map).
- Die Lehrpersonen fordern die Schüler*innen dazu auf, selbst Hypothesen und Vermutungen zu generieren und zu überprüfen.
- Die Lehrpersonen ermutigen die Schüler*innen herausfordernde Problemlösungsaufträge anzugehen.
- Für verschiedene Lösungswege werden Erklärungen, Begründungen und eigene Denkweisen der Schüler*innen aktiv und engagiert erfragt.
- Die Lehrpersonen verwenden überwiegend Fragetechniken, die die kognitive Aktiviertheit aufrechterhalten und das schlussfolgernde Denken anregen.
- Es finden ein vertiefter Austausch zu den Inhalten und elaborierte Klassendiskussionen statt.
- Die Lehrpersonen holen bei einer Aussage der Schüler*innen eine Begründung ein, geben sich allerdings mit einfachen und oberflächlichen Antworten zufrieden, ohne das Denken weiter zu eruieren.
- Von Schüler*innen geäusserte Schwierigkeiten werden zunächst mit Rückfragen erwidert, um eigenständige Überlegungen anzuregen, jedoch dann relativ schnell von den Lehrpersonen selbst aufgelöst.
- Die Lehrpersonen reduzieren sofort den Anforderungsgehalt, wenn Schüler*innen um Hilfe bitten.
- Die Lehrpersonen stellen den Schüler*innen keine offenen, anspruchsvollen Fragen zu den Aufgaben, um die Schüler*innen bei der inhaltlichen Auseinandersetzung zu unterstützen.
- Es wird von den Schüler*innen nicht verlangt, ihre Arbeitsschritte zu begründen.
- Die Lehrpersonen geben alle Erklärungen selbst und es kommen kaum Dialoge zu den Inhalten vor.
- Begründungen und Verknüpfungen von Inhalten finden weder durch Schüler*innen noch durch Lehrpersonen statt.

D 7 Unterstützung des Übens

Das Üben von Inhalten stellt einen wichtigen Bestandteil im Lernprozess dar, da es auf die Stabilisierung und Flexibilisierung von Inhalten und Fähigkeiten ausgerichtet ist (Leuders, 2014; Renkl, 2000, 2010, 2015). Das Üben erfolgt durch die schrittweise Wiederholung und Festigung der erlernten Inhalte und Fähigkeiten (Helmke, 2014; Koedinger et al., 2012). Entsprechende Schritte im Lernprozess (PADUA) zielen darauf, dass sich bewusstes Üben (**Durcharbeiten**) allmählich in unbewusste Prozesse und Abläufe (automatisierendes, flexibilisierendes Üben) verwandelt (Winkel et al., 2006). Eine solche Konsolidierung von deklarativen und prozeduralen Wissensbeständen und Fähigkeiten ist für den Lernerfolg sehr wichtig (Lipowsky, 2020), da so Informationen vom Arbeits- in das Langzeitgedächtnis übertragen werden. Lehrpersonen können im Unterricht das Üben auf zwei Arten unterstützen: Sie können **Übungs- und Vertiefungsaufgaben** respektive entsprechende Spielarrangements initiieren (K 14), die eine angemessene Möglichkeit für die Festigung der Inhalte und Fähigkeiten schaffen (Lipowsky, 2020). Andererseits können sie die **Übungsprozesse unterstützen** (K 15).

KRITERIEN

K 14 Die Übungsaufgaben resp. Spielarrangements sind auf die Konsolidierung von Inhalten ausgerichtet.

K 15 Das Üben von Inhalten wird unterstützt.



Bildquelle: <https://www.zls.uni-leipzig.de/newsdetail/artikel/informationsveranstaltung-zum-praxisprojekt-universitaet-nuetzt-schule-2021-04-08>

Hinweise:

- Für die Entscheidung, ob diese Dimension beurteilbar ist oder nicht, ist die Planung relevant (siehe dort Lernphase Üben (PADUA)).
- Während bei K 14 lediglich die eingesetzten Aufgaben und nicht deren Umsetzung im Unterricht bewertet werden, umfasst die Bewertung von K 15 die Umsetzung der Aufgaben im Rahmen des Unterrichts.
- Übungs- und Vertiefungsaufgaben können auch Freispielaufgaben bzw. freie Tätigkeit sein.
- Übungsaufgaben, die der Vernetzung und Erweiterung dienen (z.B. Transferaufgaben), zielen auf die kognitive Aktivierung der Schüler*innen und sind entsprechend in der Dimension 6 «Kognitive Aktivierung» zu beurteilen.

K 14 Die Übungsaufgaben resp. Spielarrangements sind auf die Konsolidierung von Inhalten ausgerichtet.

- ▶ Variationen im Üben
- ▶ angemessene Übungszeit

Grundidee: Übungsaufgaben schaffen Gelegenheiten, in denen die Schüler*innen das Erlernte auf unterschiedliche Art im Sinne des intelligenten oder sinnvollen Übens (Brinkmann, 2012; Lipowsky, 2020) wiederholen und anwenden können. Die Lehrpersonen wählen aus verschiedenen Varianten des Übens aus und bieten unterschiedliche Aufgaben und Materialien an, um die gelernten Konzepte und Strategien, Fähigkeiten oder Wissens Elemente abzurufen und anzuwenden. Nebst der Variation spielt auch die Häufigkeit und Verteilung der Möglichkeiten zum Üben eine wichtige Rolle (Winkel et al., 2006; Lipowsky, 2020). Übungsphasen sind also nicht mechanisch gestaltet, sondern variieren hinsichtlich der Übungsformen, Rhythmisierung und der Kontexte (Kunter, 2005). Die Übungsmaterialien sind selbsterklärend und fordern die Schüler*innen auf, einzelne Schritte eines erlernten Verfahrens zu nennen oder zu beschreiben.

- Es gibt Übungsaufgaben für unterschiedliche Leistungsniveaus.
- Die Übungsaufgaben sind transparent unterschiedlichen Lernzielen zugeordnet.
- Die Übungsaufgaben fordern die Schüler*innen auf, Bearbeitungsschritte festzuhalten.
- Die Übungsaufgaben sind offen und erlebnisreich angelegt.
- Die von den Schüler*innen bearbeiteten Aufgaben weisen einen ansteigenden Schwierigkeitsgrad auf.
- Es gibt unterschiedliche Übungsaufgaben und -formen.
- Die Übungsaufgaben erlauben unterschiedliche logisch verknüpfte Bearbeitungsschritte und -ebenen.
- Die Übungsaufgaben zeigen wenig Variation.
- Es sind nur wenig unterschiedliche Übungsaufgaben vorhanden.
- Es gibt schriftliche und mündliche Übungsaufgaben.
- Die Übungsaufgaben fokussieren nicht die zentralen zu erlernenden Fertigkeiten.
- Die Übungsaufgaben sind nicht altersgerecht oder fachlich nicht angemessen.
- Es gibt entweder zu viele oder zu wenige Übungsaufgaben.
- Die Übungsaufgaben sind monoton und repetitiv.

K 15 Das Üben von Inhalten wird unterstützt.

- ▶ Schwierigkeiten erkennen und aufnehmen
- ▶ Fehler positiv nutzen

Grundidee: Durch häufige Wiederholungsphasen, die Lehrpersonen ihren Schüler*innen immer wieder im Unterricht ermöglichen, können weniger fehleranfällige Routinen entwickelt werden (Winkel et al., 2006). Um Übungsphasen möglichst effektiv zu nutzen, sind die Auswertung der Übungsphasen sowie ein konstruktiver Umgang mit auftretenden Schwierigkeiten während des prozeduralen Lernens wichtig (Bell, 2020). Lehrpersonen sollen proaktiv, rechtzeitig und angemessen bei Schwierigkeiten reagieren. Sie lassen die Schüler*innen beispielsweise ihre Überlegungen zunächst verbalisieren und setzen dann daran an, die Aufarbeitung der Fehler mit den Schüler*innen gemeinsam zu ermöglichen.

- Die Lehrpersonen machen die Schüler*innen proaktiv darauf aufmerksam, wo Schwierigkeiten oder Fehler möglicherweise entstehen können und wie diese vermieden werden können (mittels Präsentation durch die Lehrpersonen oder durch Lehrpersonen-Schüler*innen-Interaktionen).
- Die Schüler*innen unterstützen sich gegenseitig bei Schwierigkeiten oder Fehlern.
- Die Lehrpersonen lassen die Schüler*innen Fehler allein suchen und korrigieren.
- Die einzelnen notwendigen Schritte bei der Aufgabenbearbeitung werden von den Schüler*innen oder den Lehrpersonen genannt.
- Schwierigkeiten, während dem Üben werden von den Lehrpersonen mit den Schüler*innen thematisiert.
- Die Lehrpersonen identifizieren Fehler und geben konstruktive Verbesserungshinweise.
- Es gibt im Unterricht angemessen Zeit zum Üben und Vertiefen.
- Die Lehrperson ist während der Wiederholungsphasen für Rückfragen präsent.
- Fehler während dem Üben werden von den Lehrpersonen ohne konstruktive Hinweise korrigiert. (Schüler*innen korrigieren beispielsweise selbstständig mit der Lösung mit ausradieren und ändern)
- Schwierigkeiten oder zentrale Fehler der Schüler*innen während dem Üben werden ignoriert oder nicht erkannt.
- Schwierigkeiten während dem Üben werden als negativ hervorgehoben.
- Die Lehrpersonen bieten keine Unterstützung bei der Festigung von Wissen und Fähigkeiten an.
- Die Lehrperson sitzt in der Übungsphase an ihrem Pult und ist mit anderen Dingen beschäftigt.

D 8 Beurteilung und Feedback

Kompetenzorientierter Unterricht manifestiert sich unter anderem in entsprechend ausgerichteten Beurteilungen des Lernstands der Schüler*innen (Helmke, 2022). Kompetenzorientierte Beurteilungen können summativer, formativer und prognostischer Art sein (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren- Konferenz, 2016; Landwehr, 2008;). Dabei erfolgt einerseits eine Ausrichtung der Beurteilungsformen, -inhalte und -kriterien entsprechend der zu erlernenden Kompetenzen. Andererseits werden kontinuierlich **Kompetenzen der Schüler*innen überprüft** (K 16), um Lernfortschritte zu dokumentieren und sichtbar zu machen. Feedback gilt als eine Form der Rückmeldung über die individuelle Lernleistung (Hattie & Timperley, 2007; Lipowsky, 2020). **Qualitativ hochwertiges Feedback** an Schüler*innen (K 17) ist unter anderem konkret, detailliert, explizit und konstruktiv.

KRITERIEN

- K 16 Der Kompetenzerwerb / die Lernziele der Schüler*innen werden überprüft.
- K 17 Die Schüler*innen erhalten qualitativ hochwertiges Feedback.



Bildquelle: https://www.gottfried-kinkel-grundschule.de/wp-content/uploads/2014_goldschatz.jpg

Hinweis:

- Mit «Beurteilungen» werden hier Überprüfungen des Lernstandes sowohl formativ als auch summativ gemeint.

K 16 Die Kompetenzen/ Lernziele der Schüler*innen werden überprüft.

- ▶ Verständnis überprüfen
- ▶ Lernzielerreichung

Grundidee: Bei der kompetenzorientierten Beurteilung im Sinne des Lehrplans 21 spielt im alltäglichen Unterricht die kontinuierliche Überprüfung des Kompetenzerwerbs eine wichtige Rolle (Hollenweger et al., 2017). Die konkrete Überprüfung bezieht sich auf die Lernziele, die von den Kompetenzen abgeleitet wurden. Die Lehrpersonen überprüfen, inwieweit die Lernfortschritte der Schüler*innen entsprechend den Lernzielen erreicht wurden. Diese Überprüfungen können in der Klasse oder individuell durchgeführt werden. Die Lehrpersonen evaluieren, ob Schüler*innen die Inhalte verstanden und Aufgaben richtig bearbeitet haben. Ideen und Konzepte von Schüler*innen dienen den Lehrpersonen als Indikator für deren Lernstand.

- Lernbelege, Dokumentationen der Fortschritte und Lernwege werden von der Lehrperson zur Dokumentation der Lernzielerreichung hinzugezogen.
- Die Schüler*innen schätzen sich hinsichtlich der Zielerreichung/ ihres Kompetenzstands selbst ein.
- Der Zeitpunkt der Kompetenzüberprüfung wird von den Schüler*innen individuell gewählt.
- Die Lehrpersonen überprüfen das Kompetenzniveau der Schüler*innen mit unterschiedlichen / passenden Formaten (z. B. mündlich, schriftlich, praktische Ausübung, Lernbelegen).
- Die Lehrperson verweist auf vergangene oder zukünftige Kompetenzüberprüfungen im Zusammenhang mit den erweiterten Unterlagen (Begründung für Inhalte und Lernziele, Bezug zur Grobplanung).
- Die Lehrperson spricht vergangene oder zukünftige Lernstandüberprüfungen an (z.B. «Da viele das letzte Mal damit noch Schwierigkeiten hatten, ...», «Ich habe gesehen, dass einige nochmals üben möchten und sich noch nicht sicher sind ...»)
- Die Lehrpersonen verschaffen sich mit kleineren, zügigen Überprüfungen einen groben Überblick, ob die anvisierten Kompetenzen in der Klasse erreicht wurden.
- Eine vertiefte, differenzierte Überprüfung der Lernfortschritte (aussagekräftige Ergebnissicherung) findet kaum statt.
- Es wird nicht überprüft, ob die angestrebten Kompetenzen erreicht wurden.
- Die Lehrpersonen überprüfen die anvisierten Kompetenzen/Lernziele der Schüler*innen mit zu einfachen oder zu schwierigen Aufgaben.
- Die Lehrperson hat keine Hinweise auf die Lernzielerreichung/Kompetenzen der Schüler*innen (Lernbelege, Ergebnissicherung).

Hinweise:

- Für die Entscheidung, ob dieses Kriterium beurteilbar ist oder nicht, ist auch die Planung relevant.
- Einige Indikatoren zeigen sich ggf. auch in der Reflexion im Anschluss an den Unterricht.
- Wenn nur abgehakt wird, ob die (Haus-) Aufgaben gemacht wurden oder nicht, gilt dies nicht als Überprüfung der Kompetenzen.

K 17 Die Schüler*innen erhalten qualitativ hochwertiges Feedback.

- ▶ konstruktives Feedback
- ▶ Feed-back, feed-up, feed-forward
- ▶ Feedbackkultur

Grundidee: Feedback meint eine Rückmeldung zum Lern- und Leistungsstand sowie zum Lernprozess der Schüler*innen bezüglich des Lerninhalts in Relation zum Lernziel (Lipowsky, 2020). Es ist dann wirksam, wenn es sich an den zu erwerbenden Kompetenzen orientiert (feed up), eine Auswertung der bisherigen Lernschritte vorgenommen wird (feed back) und inhaltliche Hinweise oder Hinweise zur Verbesserung der kommenden Lernschritte (feed forward) enthält (Hattie & Timperley, 2007). Wirksames Feedback ist aufgaben-, prozess- und selbstregulationsbezogen und erfolgt zeitnah (Marzano, Gaddy & Dean, 2000). Es ist konkret, detailliert und konstruktiv. Feedback, das sich auf die Person der Schüler*innen oder das allgemeine Lernen bezieht, gilt als unwirksam (Hattie & Timperley, 2007).

- In der Klasse ist eine umfassende Feedbackkultur mit Selbst- und Fremdbeurteilung etabliert.
- Die Schüler*innen geben sich gegenseitig konstruktives Feedback.
- Das Feedback beinhaltet «feed up» und «feed forward».
- Die Lehrpersonen zeigen differenziert auf, was richtig und was falsch ist.
- Das Feedback ist individuell und bindet konkrete Verbesserungsvorschläge ein.
- Die Lehrpersonen geben Feedbacks, allerdings sind diese nicht individuell, sondern richten sich allgemein an die ganze Klasse.
- Die Schüler*innen korrigieren ihre Aufgaben selbst durch simples Vergleichen mit Lösungsvorlagen und erhalten so Feedback über die Richtigkeit ihrer Lösungen.
- Den Schüler*innen wird zu keinem Zeitpunkt Rückmeldung zu ihrem Lernstand gegeben.
- Die Lehrpersonen erteilen lediglich unspezifisches Lob (z. B. «Prima»).
- Die Rückmeldungen an die Schüler*innen sind nicht inhalts- sondern personenbezogenen.
- Die Lehrperson erteilt kein detailliertes Feedback (z. B. «Das ist okay so»)

Hinweise:

- Unter «Feedback» wird hier jegliche Art von verbaler und nonverbaler Rückmeldung an die Schüler*innen zu ihrem Lern- und Leistungsstand verstanden. Darunter können auch kurze Kommentare seitens der Lehrperson fallen. Solche sind jedoch häufig nicht sehr elaboriert, weswegen sie allein noch nicht für eine positive Beurteilung reichen.
- Typischerweise kann Feedback während der Lernbegleitung in Arbeitsphasen (z. B. bei Gesprächen zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen) beobachtet werden.

D 9 Adaptivität

Adaptivität im Sinne der Anpassung des Unterrichts an die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen ist mit allen unterrichtsbezogenen Handlungen eng verwoben. Bei allen Dimensionen der Unterrichtsqualität muss eine angemessene Anpassung der Anforderungen und der Unterstützung kontinuierlich mitgedacht werden. Ein solcher adaptiver Unterricht kann daher als Metaprinzip von Unterrichtsqualität verstanden werden (Helmke, 2022). Der adaptive Umgang mit den heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen kann hinsichtlich zwei zentraler Aspekte unterschieden werden (Vogelsang & Reinhold, 2013). Einerseits zeichnet sich Adaptivität durch eine **Anpassung der Anforderungen an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen** (K18) aus, um diese wirkungsvoll zu fördern und zu unterstützen (Drexl, 2014; Lipowsky, 2020). Unterschiede können sich dabei u. a. auf das Geschlecht, das Alter, die Sprachherkunft, das Leistungsniveau, die Interessen und die individuellen Lernbedürfnisse der Schüler*innen beziehen (Helmke, 2014). Darüber hinaus ist es für die adaptive Ausrichtung des Unterrichts zentral, dass eine **angemessene Begleitung des Lernprozesses der Schüler*innen** (K 19) kontinuierlich und individuell erfolgt (Drexl, 2014; Landwehr, 2003).

KRITERIEN

- | | |
|------|---|
| K 18 | Es gibt eine angemessene und differenzierte Anpassung der Anforderungen an die Schüler*innen. |
| K 19 | Es gibt eine angemessene lernprozessbezogene Spiel- und Lernbegleitung der Schülerinnen. |



Bildquelle: <https://schulentwicklung.ch/modul/sol3>

Hinweis:

- Diese Dimension ist relevant für einen Grossteil der anderen Dimensionen und hat daher einen querliegenden und übergeordneten Charakter. Aufgrund ihrer hohen Bedeutung für zeitgemässen, kompetenzorientierten Unterricht wird sie hier separat aufgeführt.
- Lediglich die Anwesenheit einer zusätzlichen Person (z. B. Heilpädagog*in, Klassenassistent) ist mit Blick auf Umgang mit Heterogenität nicht direkt positiv zu bewerten.

K 18 Es gibt eine angemessene Anpassung der Anforderungen an die Schüler*innen.

- ▶ Differenzierung
- ▶ Individualisierung
- ▶ Passung

Grundidee: Bei der Auswahl der Lernziele, Lerninhalte und Lernmethoden werden die Individualität der Schüler*innen, ihre Fähigkeiten und Lernvoraussetzungen berücksichtigt (Schröder, 2002). Die Passung der Anforderungen erfolgt sowohl proaktiv (geplant) als auch situativ. Lernangebote können in Bezug auf Menge, Zeit, Schwierigkeitsgrad, Sprachniveau, Alter, Geschlecht, Hilfsmittel oder Lernzugang auf die Schüler*innen abgestimmt werden. Die Lehrpersonen berücksichtigen den besonderen Förderbedarf von Schüler*innen und koordinieren deren individuelle Förderung sowohl bei Lernschwierigkeiten als auch bei besonderen Begabungen. Hilfestellungen können je nach Bedarf der Schüler*innen variieren und einzelne Schüler*innen können ergänzende Unterstützung erhalten.

- Unterricht findet höchst individualisiert statt (z. B. Individualprojekte, bei welchen die Schüler*innen Thema, Vorgehen, Produkt selbst wählen können).
- Alle Schüler*innen arbeiten an einem Thema auf unterschiedlichem Niveau und verschiedene Lernwege werden angewendet.
- Eine Differenzierung ist auf mehreren Ebenen vorhanden (z. B. Menge, Zeit, Hilfsmittel, Niveau, Lernzugang) und auf die Voraussetzungen der Schüler*innen passend ausgerichtet.
- Die Aufgaben sind nach unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad und verschiedenen Lernzielen gekennzeichnet.
- Es gibt für einzelne Schüler*innengruppen differenzierte Hilfsmittel zur Bewältigung einer Aufgabe.
- Es gibt für Schüler*innen, die mit einem Auftrag fertig sind, kognitiv herausfordernde Zusatzaufgaben.
- Die Differenzierung der Anforderungen ist nicht angemessen auf die Voraussetzungen der Schüler*innen ausgerichtet.
- Es gibt nur mit Blick auf Menge und Zeit eine Differenzierung der Anforderungen.
- Im Klassenzimmer gibt es wenig differenziertes zusätzliches Material, bei dem die Schüler*innen sich selbst bedienen können (z. B. Zusatzaufgaben, Duden).
- Alle Schüler*innen bearbeiten trotz individueller Unterschiede die gleichen Aufgaben während der gleichen Zeit.
- Es gibt kein zusätzliches Material für Schüler*innen, die schon fertig sind.
- Starke Schüler*innen warten, nachdem sie einen Auftrag erledigt haben und schwache Schüler*innen werden nicht fertig.

K 19 Es gibt eine angemessene Anpassung der (Spiel-) und Lernprozessbegleitung der Schüler*innen.

- ▶ individuelle Lernbegleitung
- ▶ individuelle Unterstützungsformen

Grundidee: Die Lernprozessbegleitung ist adaptiv an die Bedürfnisse der Schüler*innen ausgerichtet. Die Lehrpersonen achten darauf, dass alle Schüler*innen mitkommen und produktiv arbeiten. Sie nehmen sich Zeit, um Schüler*innen, die etwas nicht verstanden haben, die Inhalte nochmals zu erklären und unterstützen bei auftretenden Lernschwierigkeiten (Bell, 2020). Die Lehrpersonen beziehen aktiv auch zurückhaltende Schüler*innen in den Unterricht ein.

- Die Lehrpersonen demonstrieren eine etablierte, aktive und differenzierte Lernbegleitung (z. B. Zeit für Erklärungen, variierende Hilfestellungen).
- Problemlösestrategien sind in der Klasse etabliert und visualisiert (z. B. Aufgabe noch einmal lesen, Banknachbar*in leise fragen, Lehrpersonen fragen).
- Die Lehrpersonen passen während des Unterrichts die Aufgabenstellung so an, dass den Schüler*innen ein produktives Lösen der Aufgaben ermöglicht wird.
- Die Lehrpersonen haben alle Schüler*innen im Blick und achten auf die Lernprozesse aller, so dass Schüler*innen mit Schwierigkeiten erkannt werden.
- Die Lehrpersonen reagieren proaktiv und passend bei Schwierigkeiten der Schüler*innen.
- Die Lehrpersonen begleiten Freispielphasen und freie Tätigkeiten aktiv.
- Die Lehrpersonen sind ansprechbar und reagieren auf Verständnisschwierigkeiten der Schüler*innen.
- Den Schüler*innen wird geholfen, wenn sie explizit Unsicherheiten kommunizieren.
- Bei Schwierigkeiten sind die Schüler*innen sich selbst überlassen.
- Die Lehrpersonen sitzen während des Unterrichts am Pult und ignorieren überforderte Schüler*innen.
- Die Lehrpersonen führen den Unterricht mit nur wenigen leistungsstarken Schüler*innen durch.

Hinweis:

- *Unterschiedliche Reaktionen auf Lernfortschritte verschiedener Schüler*innen können darauf hinweisen, dass Lehrpersonen ihre Anmerkungen dem individuellen Lernstand der Schüler*innen anpassen (z. B. schwächere Schüler*innen für die Entwicklung von Leistungen auf tieferem Kompetenzniveau loben). Dies soll positiv bewertet werden.*

D 10 Reflexion

Reflexion gilt als integraler Bestandteil der pädagogischen Professionalität, die es Lehrkräften ermöglicht, evidenzbasierte und durchdachte Entscheidungen zu treffen (Aeppli & Lötscher, 2016; Cocard & Tettenborn, 2021). Dieser Prozess kann vor, während oder nach der Unterrichtspraxis erfolgen und dient dazu, die eigene Handlung und deren Wirkung zu analysieren, zu bewerten und gegebenenfalls neue Strategien zu entwickeln (Aeppli & Lötscher, 2016; Trempler & Hartmann, 2020). Im Zentrum steht das Streben nach einem balancierten und kritischen Überdenken des eigenen Handelns, bei dem sowohl innere Überzeugungen als auch externe Erkenntnisse aus dem Unterricht einfließen (Aeppli & Lötscher, 2016; Cocard & Tettenborn, 2021). Lehrpersonen mit hoher Reflexionskompetenz zeichnen sich durch ein vertieftes und **differenziertes Analysieren der eigenen Tätigkeit hinsichtlich der Erreichung angestrebter Ziele und der Wirksamkeit des geplanten oder umgesetzten Unterrichts (K 20)**.

Lehrpersonen sollen systematisches Wissenschaftswissen und praktisches Handlungswissen aufbauen und reflexiv zueinander in Beziehung setzen können. Wichtige Voraussetzung für eine reflexive Praxis ist Begründungswissen, welches dazu dient, fremdes und eigenes Handeln zu verstehen sowie Problemlösungen für neue berufliche Situationen zu finden (Reusser & Messner, 2002). Im Rahmen der Reflexion werden **sinnvolle Handlungsalternativen entwickelt, welche mit entsprechenden fachlichen Begründungen die Lernwirksamkeit des Unterrichts optimiere (K 21)**.

KRITERIEN

- K 20 Es wird eine differenzierte und begründete Analyse der Zielerreichung und Lernwirksamkeit vorgenommen.
- K 21 Aufgezeigte Handlungsalternativen sind sinnvoll und begründen die optimierte Wirksamkeit des Unterrichts.



Bild: PH Luzern

K 20 Es wird eine differenzierte und begründete Analyse der Zielerreichung und Lernwirksamkeit vorgenommen.

- ▶ belegte Zielerreichung
- ▶ Analyse der Lernwirksamkeit des Unterrichts

Grundidee: Dieses Kriterium bezieht sich auf die Fähigkeit der Lehrkraft, die Zielerreichung des Unterrichts und das Lernen der Schüler*innen kritisch zu beurteilen. Dazu gehört die Analyse, ob wie weit die gesetzten Lernziele von den Schüler*innen erreicht wurden und wie sich der Unterricht auf die Lernfortschritte auswirkte. Inwiefern wurden die angestrebten Lernziele mit den eingesetzten Aufgabenstellungen und Gestaltungselementen erreicht? Stehen Lernziele, Lernaufgaben und beobachtete Performanz in einem sinnvollen/lernwirksamen Zusammenhang?

Ein umfassendes und vertieftes Verständnis dieses Kriteriums erfordert die Nutzung von Lernbelegen um eine differenzierte Analyse der Wirkungen auf einzelne Schüler*innen oder Gruppen zu ermöglichen (Aeppli & Lötscher, 2016; Santagata & Guarino, 2011). Lernziele resp. Aufgabenstellungen müssen vor dem Hintergrund von Performanzsituationen genau analysiert werden, um das Schülerverhalten zu interpretieren und den Einfluss didaktischer Entscheidungen auf das Lernen zu bewerten (Santagata & Guarino, 2011).

- Die Lehrperson beschreibt detailliert und differenziert die Zielerreichung einzelner Schüler*innen und stützt dies durch konkrete, belegbare Beobachtungen und Daten.
 - Die Lehrperson signalisiert, welche Fördermassnahmen daraus abgeleitet oder Konsequenzen für die nächste Stunde eingeplant werden könnten.
 - Die Reflexion geht tief auf die Wirkung des Unterrichts ein, einschliesslich der Analyse, wie und warum bestimmte Lernziele erreicht oder verfehlt wurden.
 - Planungsentscheidungen, welche aus der Unterrichtsplanung hervorgehen, werden rückblickend kritisch betrachtet und auf ihren Wirkungsgrad überprüft.
- Es wird differenziert beschrieben, welche Lernziele von welchen Schüler*innen in welcher Qualität erreicht wurden, gestützt durch konkrete Hinweise und Belege.
 - Die Reflexion enthält eine klare Analyse der Wirkung des Unterrichts auf die Schüler*innen, unter Berücksichtigung von verschiedenen Lernniveaus.
 - Aufgetretene Hindernisse und Schwierigkeiten werden erläutert und ihre Auswirkungen auf die Zielerreichung werden beschrieben.
 - Die getroffenen Planungsentscheidungen in der Unterrichtsplanung werden nach Aufforderung hinzugezogen und einzeln geprüft.
- Die Lehrperson beschreibt vereinzelt, wenn einzelne Lernziele von einzelnen Schüler*innen nicht erreicht wurden, jedoch ohne differenzierte Belege.
 - Einzelne, eher zufällige Hinweise auf die Wirkung des Unterrichts auf die Lernentwicklung werden erwähnt, jedoch nur allgemein.
 - Es werden primär offensichtliche Fehler oder Defizite des Unterrichts erkannt und benannt.
 - Die Unterrichtsplanung und darin enthaltene Planungsentscheide spielen in der Reflexion keine Rolle mehr.
- Die Lehrperson beschreibt nur allgemein, ob die Lernziele erreicht wurden, ohne auf spezifische Schüler*innen, konkrete Belege oder individuelle Lernprozesse einzugehen.
 - Es fehlen klare Aussagen zur Wirkung des Unterrichts auf die Lernentwicklung der Schüler*innen.
 - Die Reflexion zeigt keine oder nur oberflächliche Hinweise auf Unterschiede in der Zielerreichung.
 - Die Zielerreichung und Beschreibung vermuteter Lernprozesse werden global oder mit allgemeinen Gefühlen begründet.

K 21 Aufgezeigte Handlungsalternativen sind sinnvoll und begründen die optimierte Wirksamkeit des Unterrichts.

- ▶ [begründete Handlungsalternativen](#)
- ▶ [Beobachtungen fachlich interpretieren](#)

Grundidee: Dieses Kriterium konzentriert sich auf die Fähigkeit der Lehrkraft, aus der Reflexion heraus alternative Lehrstrategien zu entwickeln und fundiert zu begründen. Dies schliesst die Analyse ein, warum Schüler*innen unter- oder überfordert waren und wie unterstützende Massnahmen noch effektiver gestaltet werden könnten. Die Lehrperson soll ausserdem die vermuteten Wirkungen der Aufgabenstellungen analysieren und gegebenenfalls alternative Einsatzmöglichkeiten erwägen, um die angestrebten Lernziele besser zu erreichen. Ziel ist es, auf Basis der Reflexion über Unterrichtserfahrungen Optionen für alternative Lehrmethoden oder Materialien abzuleiten und deren potenzielle Wirksamkeit einzuschätzen (Aeppli & Lötscher, 2016; Santagata & Guarino, 2011).

Die Lehrkraft soll dabei beschreiben, inwiefern das Lernen einzelner Schüler*innen unterstützt wurde oder wie es noch gezielter hätte gefördert werden können. Die entwickelten Massnahmen sollen praxisnah und kompetenzorientiert begründet und konkretisiert sein. Die Lehrperson sollte ausserdem in der Lage sein, Beobachtungen zu expliziten oder impliziten überfachlichen Kompetenzen zu benennen und anzugeben, welche spezifischen Kompetenzfacetten beobachtet werden konnten.

- Die Lehrperson reflektiert umfassend über alternative Massnahmen und begründet detailliert, wie diese den Kompetenzaufbau unterstützen könnten.
 - Es werden durchdachte, praxisnahe und tiefgründig analysierte Handlungsalternativen vorgestellt, die auf den Bedürfnissen der Schüler*innen basieren.
 - Die Reflexion zeigt eine klare und begründete Planung, wie diese Alternativen in zukünftigen Lerneinheiten umgesetzt werden könnten, einschliesslich Anpassungen in der Tiefenstruktur des Unterrichts (z. B. differenzierte Unterstützung oder angepasste Methoden und Aufgabenstellungen).
- Es werden sinnvolle Handlungsalternativen aufgezeigt und die Begründung, wie diese zur Verbesserung des Lernens beitragen könnten, wird geliefert.
 - Die Reflexion enthält konkrete Vorschläge zur Optimierung der Oberflächenstruktur (z. B. Veränderung der Methoden oder Materialien, Aufgabenstellungen).
 - Potenzielle Massnahmen zur Unterstützung des Lernens und zur Reaktion auf beobachtete Schwierigkeiten werden benannt und begründet.
- Es gibt erste allgemeine Ansätze zur Beschreibung von Handlungsalternativen, jedoch ohne klare Begründung oder spezifische Beispiele.
 - Verbesserungsvorschläge beziehen sich nur auf oberflächliche Aspekte des Unterrichts (z. B. zeitliche Anpassung, Wahl der Materialien, organisatorische Aspekte).
 - Die Reflexion erwähnt Handlungsalternativen, jedoch ohne detaillierte Analyse, wie diese das Lernen unterstützen könnten.
- Es werden keine Handlungsalternativen erwähnt oder aufgezeigt.
 - Die Reflexion enthält keine Vorschläge zur Verbesserung oder Anpassung des Unterrichts.
 - Potenzielle Alternativen oder Unterstützungsmassnahmen zur Optimierung des Lernprozesses werden nicht thematisiert.