

Wida Wemmer-Rogh, Leonie Gossner,
Fabienne Wehrli & Anna-Katharina Praetorius

INSULA 2.0

Instrumentarium zur Unterrichtsbeurteilung

ausgerichtet auf den Lehrplan 21

im Auftrag von argev

Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, 8032 Zürich

Philosophische Fakultät der Universität Zürich

Dies ist ein Open-Access-Dokument, das unter den Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND genutzt werden kann. Damit ist die nicht kommerzielle Verwendung und Verbreitung gestattet, sofern die ursprüngliche Autorinnengruppe und die Urheberrechtsinhaberin in Übereinstimmung mit der anerkannten wissenschaftlichen Praxis zitiert werden.

Bitte zitieren als: 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>

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	2
2.	Vorstellung des Instrumentariums	2
2.1	Entwicklungsprozess.....	2
2.2	Konzeptualisierung	5
2.3	Bestandteile.....	7
2.4	Terminologien.....	8
3.	Anwendung des Instrumentariums	11
3.1	Qualifizierung	11
3.2	Beurteilungsprozess	11
4.	Beobachtungsbogen	14
KF:	Klassenführung	15
SU:	Soziale Unterstützung	22
EV:	Unterstützung der Eigenverantwortung für das Lernen	27
IN:	Auswahl und Thematisierung der Lernziele, Inhalte und (Fach-)Methoden.....	32
KA:	Kognitive Aktivierung	41
UK:	Unterstützung des Konsolidierens	47
BF:	Beurteilung und Feedback	52
AD:	Adaptivität.....	58
OU:	Orchestrierung der Unterrichtsstunde	63
5.	Lehrpersonenfragebogen zum Unterricht	64
6.	Schüler*innenfragebogen zur Nutzung des Unterrichts	65
6.1	Schüler*innenfragebogen zum Unterricht (für eine Lehrperson)	65
6.2	Schüler*innenfragebogen zum Unterricht (für mehrere Lehrpersonen).....	66
7.	Literatur.....	67
8.	Danksagung.....	74

1. Einleitung

Das vorliegende Instrumentarium zur Beurteilung von Unterrichtsqualität wurde im Rahmen des Projektes «Qualifizierung in der Unterrichtsbeurteilung» der Arbeitsgemeinschaft Externe Evaluation von Schulen (argev) für den Einsatz in der externen Schulevaluation in der Deutschschweiz entwickelt. Das Beurteilungsinstrumentarium dient in Kombination mit einem darauf aufbauend konzipierten Schulungsangebot der Qualifizierung in der Unterrichtsbeurteilung.

Das Instrumentarium beinhaltet ein Instrument zur beobachtungsbasierten Beurteilung von Unterrichtsqualität, einen Fragebogen zur Planung des Unterrichts für Lehrpersonen sowie einen Schüler*innenfragebogen zur Nutzung der Lerngelegenheiten im Unterricht. Das Instrumentarium ist überkantonale in der Volksschule einsetzbar und auf kompetenzorientierten Unterricht und den Lehrplan 21 ausgerichtet. Die Anwendung der Instrumente auf der Kindergartenstufe oder in Sonderschulen ist, insbesondere mit Blick auf den Schüler*innenfragebogen, mit Einschränkungen verbunden.

Durch einen aufwändigen Konstruktionsprozess wurde sowohl eine adäquate wissenschaftliche Basierung des Instrumentariums unter Berücksichtigung des deutschsprachigen sowie des internationalen Forschungsstandes als auch eine enge Passung in Bezug auf den Deutschschweizer Kontext gewährleistet. In Kapitel 2 werden Hinweise zum Entwicklungsprozess, grundlegende konzeptionelle Überlegungen sowie die Bestandteile und Terminologien des vorliegenden Instrumentariums ausgeführt. Die Anwendung des Instrumentariums zur Unterrichtsbeurteilung folgt einer bestimmten Logik, die in einer dazugehörigen Schulung vermittelt wird, um die Reliabilität und Validität der mit dem Instrumentarium vorgenommenen Unterrichtsbeurteilungen zu gewährleisten. Hinweise zur Schulung und zum Beurteilungsprozess mit dem Instrumentarium werden in Kapitel 3 näher erläutert, bevor im Kapitel 4 der Beobachtungsbogen, in Kapitel 5 der Lehrpersonenfragebogen und in Kapitel 6 die Schüler*innenfragebogen einzusehen sind.

2. Vorstellung des Instrumentariums

2.1 Entwicklungsprozess

Als Grundlage für die Entwicklung des Instrumentariums diente das internationale Syntheseframework von Praetorius und Charalambous (2018). Bei dem Framework handelt es sich um eine Liste zentral erachteter Dimensionen von Unterrichtsqualität, die aus der Synthese von zwölf internationalen Beobachtungsinstrumenten resultierte. Diese Liste wurde als Ausgangspunkt genommen und entsprechend dem Deutschschweizer Kontext, dem Lehrplan 21 sowie der Verwendung in Live-Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen der externen Schulevaluation angepasst.

Hierfür wurde zunächst eine umfassende Recherche zu Merkmalen von Unterrichtsqualität im deutschsprachigen Forschungsraum durchgeführt (Gossner et al., 2019). Über den Abgleich der internationalen Synthese mit den recherchierten deutschsprachigen Merkmalslisten sollten zentrale, fehlende Unterrichtsaspekte identifiziert werden. Aus demselben Grund wurde das Framework mit den bestehenden Referenzrahmen für Unterrichtsqualität der Mitgliederkantone der argev abgeglichen. Zusätzlich wurden gängige deutschsprachige sowie internationale Beobachtungsinstrumente für Unterrichtsqualität herangezogen (z. B. Bell, 2020; Charalambous & Litke, 2018; Fauth et al., 2013;

Heinecke et al., 2017; Hess et al., 2019; Hill, 2010; Hugener et al., 2006; Mang et al., 2018; Pianta et al., 2008a, 2008b). Diese umfassende Recherchephase deckte nicht nur die unterschiedlichen Begrifflichkeiten, Längen und Schwerpunktsetzungen bisheriger Merkmalslisten auf, sondern belegte ebenfalls, dass die Dimensionen von Unterrichtsqualität im Syntheseframework die Anknüpfung an den aktuellen Forschungsstand ermöglichen und ein sehr umfassendes, differenziertes Verständnis von Unterrichtsqualität abbilden. Um die Anknüpfung an die Evaluationspraxis zu gewährleisten, wurden daraufhin in einem zyklischen Prozess Rückmeldungen der beteiligten Fachstellen für Schulevaluation eingeholt. Hierzu wurden unter anderem Expert*innen aus der Unterrichtsforschung und aus der Schulevaluation aufgefordert, die zusammengetragenen Dimensionen von Unterrichtsqualität hinsichtlich ihrer Wichtigkeit, Vollständigkeit und Beurteilbarkeit in Live-Beobachtungen zu bewerten. Die Auswertung der Rückmeldungen lieferte systematische Anhaltspunkte für Überarbeitungspotenziale. Zusammen mit Vertreter*innen der Praxis wurde auf dieser Grundlage entschieden, welche Dimensionen von Unterrichtsqualität im Instrumentarium abgedeckt werden. So entstand ein Beobachtungsbogen mit sieben Dimensionen, welche wiederum in 21 Subdimensionen weiter ausdifferenziert wurden. Zudem entstand ein Fragebogen zur Planung des Unterrichts für Lehrpersonen sowie ein Schüler*innenfragebogen zur Nutzung von Lerngelegenheiten im Unterricht.

Unter Einbezug der bereits durchgeführten Recherchen wurden für diese Dimensionen und Subdimensionen von Unterrichtsqualität Grundideen ausformuliert. Die Dimensionen und Subdimensionen sollten auf einer graduell abgestuften Beurteilungsskala eingeschätzt werden. Für die Gestaltung der Antwortstufen wurden die Antwortformate bisheriger Beobachtungsinstrumente aufgearbeitet. Es fand ein iterativer Austausch mit den Fachstellen für Schulevaluation statt. Die Entscheidung für eine vierstufige Beurteilungsskala basierte weniger auf testtheoretischen Überlegungen, sondern zielte vielmehr darauf, die Anknüpfung an die bisherige Schulevaluationspraxis und den Qualitätsstufen von Landwehr und Steiner (2007) zu ermöglichen. Um die Einschätzung der Dimensionen und Subdimensionen entlang der vierstufigen Skala zu standardisieren, wurden Beispielindikatoren entwickelt. Die Beispielindikatoren wurden als konkrete Verhaltensbeispiele formuliert und sind daher als Ankerpunkte für die unterschiedlichen Beurteilungsstufen zu verstehen. Sie orientieren sich am Konzept der *Behaviorally Anchored Rating Scales* (BARS) und gelten als besonders effektiv für die akkurate Beurteilung von Unterrichtsqualität (Atkin & Conlon, 1978; Martin-Raugh et al., 2016). Zur systematischen Entwicklung der BARS wurde die *Critical Incident Technique* (CIT) verwendet (Flanagan, 1954). Dabei handelt es sich um eine aufwändige Methode, bei welcher Verhaltensbeispiele von verschiedenen Expert*innengruppen als Beispielindikatoren für die unterschiedlichen Beurteilungsstufen gesammelt, durch Expert*innen erneut zugeordnet und anschliessend durch statistische Verfahren bezüglich ihrer prozentualen Übereinstimmung beurteilt werden. Als berufsbezogene Expert*innengruppen für den vorliegenden Beobachtungsbogen wurden Schulleitungen, Lehrpersonen, Evaluationsfachpersonen und wissenschaftliche Fachpersonen beigezogen. Dieser Prozess ermöglichte die Zusammenstellung geeigneter Verhaltensbeispiele für die jeweiligen Subdimensionen, welche abschliessend von Expert*innen nochmals begutachtet und finalisiert wurden. Durch den Einbezug von Deutschschweizer Berufsgruppen ist davon auszugehen, dass die Indikatoren ein in der Deutschschweiz typisches Verhalten von Lehrpersonen und Schüler*innen repräsentieren, was eine spezifische Ausrichtung des Instrumentariums auf das Deutschschweizer Bildungssystem ermöglicht.

Aus der Entwicklungsphase resultierte das Instrumentarium zur Unterrichtsbeurteilung ausgerichtet auf den Lehrplan 21 im Auftrag von argev (INSULA). Zu dem Instrumentarium wurde

eine dreieinhalbtägige INSULA-Schulung konzipiert. Für die Schulungskonzeption wurden über 50 Trainingskonzepte aus der Unterrichtsforschung gesichtet, erfolgversprechende Trainingsbestandteile herangezogen und entsprechende Materialien aufwändig erarbeitet. Schulungsteilnehmende sollten dabei nicht nur das Instrumentarium kennenlernen, sondern eine videobasierte, differenzierte Auseinandersetzung mit den Dimensionen und Subdimensionen erfahren. Entsprechend war ein zentrales Ziel der Schulungskonzeption visuelle Einschätzungshilfen für alle Dimensionen und Subdimensionen des Instrumentariums zu erarbeiten. Dazu wurden zwei Videoportale nach passenden Unterrichtsvideos gesichtet und für alle Dimensionen und Subdimensionen möglichst variationsreiche Beispiel- und Übungssequenzen mastercodiert.

Nach der Entwicklungsphase der INSULA-Materialien wurde eine erste Pilotierung anvisiert. Im kleineren Rahmen wurden Evaluationsfachpersonen der externen Schulevaluation geschult. Das Instrumentarium wurde daraufhin an vier Schulen in den Kantonen Luzern und Thurgau im Rahmen von Unterrichtsbesuchen von den geschulten Evaluationsfachpersonen eingesetzt. Mit 5 Lehrpersonen und 5 Schüler*innen wurden zu ausgewählten Formulierungen im Lehrpersonenfragebogen und Schüler*innenfragebogen kognitive Interviews durchgeführt. Über Gruppendiskussionen mit den beteiligten Evaluationsfachpersonen wurden Rückmeldungen zur Schulungskonzeption eingeholt. Die verschiedenen Anhaltspunkte aus der Pilotierungsphase dienten der ersten Optimierung und Anpassung der INSULA-Materialien an den konkreten Anwendungskontext. Es resultierte INSULA 1.0. (Rogh et al., 2020).

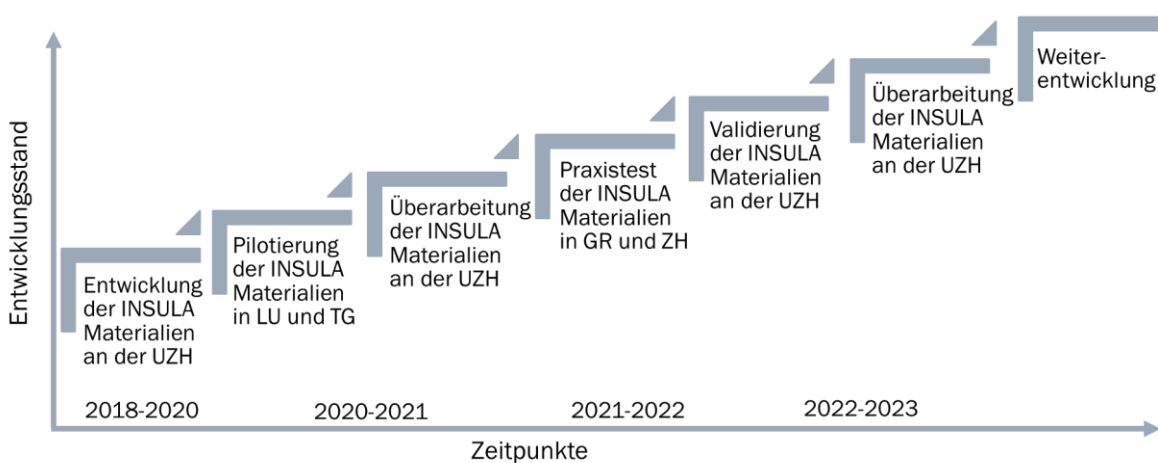


Abb. 1: Entwicklungsprozess der INSULA-Materialien

Im Schuljahr 2021/2022 wurde INSULA 1.0. in die Evaluationspraxis in den Kantonen Zürich und Graubünden eingeführt. Das Instrumentarium wurde von 55 Evaluationsfachpersonen bei 1939 Unterrichtsbeobachtungen an 126 Schulen eingesetzt. Mit diesen Daten konnte eine Validierung von INSULA für den Schulevaluationskontext vorgenommen werden. Eine Validierung prüft mit verschiedenen Methoden, inwiefern die zugrundeliegenden Überlegungen und erarbeiteten Materialien sich für den Anwendungskontext bewähren. So wurde beispielsweise untersucht, ob der objektive und zuverlässige Einsatz des Instrumentariums möglich ist (Beobachtungsübereinstimmung) und überprüft, ob sich die Dimensionsstruktur statistisch bestätigen lässt (Faktorenanalysen). Befragungen und Gruppendiskussionen mit Evaluationsfachpersonen zur Nutzung und Anwendung der INSULA Materialien im entsprechenden Schuljahr ergänzten die Beobachtungsdaten mit

qualitativen Einblicken. Der Einsatz von INSULA im Schuljahr 2021/2022 kann also als ein Praxistest gesehen werden. Der Praxistest lieferte wertvolle Hinweise für die Weiterentwicklung des Instrumentariums und der Schulung. Die erhobenen Daten und erhaltenen Rückmeldungen dienten der Finalisierung der INSULA Materialien bis zum Sommer 2023. Die vorliegende INSULA 2.0 Version umfasst acht Dimensionen und 21 Subdimensionen.

Aufgrund der sich stetig weiterentwickelten Unterrichtslandschaft, wird die iterative, evidenzbasierte und theoretische Weiterentwicklung der INSULA-Materialien mit Expert*innen aus der Unterrichtsforschung und aus der Schulevaluation zukünftig weitergetragen. Ebenfalls ist eine Weiterentwicklung für andere Nutzungskontexte (z. B. Schulleitungen, Lehrpersonenausbildung) angedacht.

2.2 Konzeptualisierung

Die Unterrichtsforschung ist seit Jahrzehnten darum bemüht, die Komplexität von Unterricht zu reduzieren und in beschreibbare Qualitätsdimensionen zu zerlegen. Solchen Qualitätsdimensionen wird zugesprochen, dass sie Unterrichtsqualität, also qualitativ hochwertigen Unterricht kennzeichnen. Qualitativ hochwertiger Unterricht meint in diesem Kontext sowohl normativ guten, als auch effektiven Unterricht (Helmke, 2022), der dazu beiträgt, anvisierte Lernziele bei Schüler*innen zu erreichen. In der quantitativ-empirischen Unterrichtsforschung entstanden verschiedene Ansätze zur Beschreibung von Unterrichtsqualität (für eine Übersicht siehe Bell et al., 2019; Klette & Blikstad-Balas, 2018; Praetorius & Charalambous, 2018). Im deutschsprachigen Raum sind drei Ansätze besonders verbreitet: die Merkmalskataloge von Helmke (2003; 2022) und Meyer (2004; 2022) und das Modell der drei Basisdimensionen (Klieme et al., 2001; Praetorius et al., 2018). Während sich in der Forschung zu Unterrichtsqualität mittlerweile das Modell der drei Basisdimensionen etabliert hat, werden in der Lehrpersonenausbildung oftmals die Merkmalslisten von Helmke (2022) oder Meyer (2022) aufgegriffen. Bereits an diesen drei Ansätzen ist zu erkennen, dass sich die jeweiligen Konzeptualisierungen von Unterrichtsqualität nicht nur in der Länge und den verwendeten Begrifflichkeiten, sondern auch in den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen unterscheiden.

Die Arbeiten von Charalambous und Praetorius (2018, 2020, 2022) zeigen die Bemühungen aus der Vielfalt der verschiedenen Ansätze zur Konzeptualisierung von Unterrichtsqualität eine Synthese zu erarbeiten, die ein umfassendes Verständnis von Unterrichtsqualität abbildet. Die dem vorliegenden Instrumentarium zugrundeliegende Konzeptualisierung von Unterrichtsqualität orientiert sich an dem, auf Basis einer solchen Synthese entwickelten, MAIN-Teach-Modell für Unterrichtsqualität (Charalambous & Praetorius, 2020). MAIN-Teach-Modell steht als Akronym für «multilayered and integrated in conceptualizing the quality of teaching».

Das MAIN-Teach-Modell wurde in den letzten Jahren kontinuierlich weiterentwickelt und ist in Publikationen in unterschiedlichen Varianten illustriert (Charalambous & Praetorius, 2020; Praetorius & Gräsel, 2021; Ufer & Praetorius, 2022). Für die Entwicklung von INSULA diente das MAIN-Teach-Modell als Orientierung in der Konzeptualisierung eines zeitgemässen und umfassenden Verständnisses von Unterrichtsqualität. Die Validierungsphase von INSULA (vgl. Kapitel 2.1) ermöglichte es schliesslich, die evidenzbasierte Weiterentwicklung des Instrumentariums mit der Weiterentwicklung des MAIN-Teach-Modells zusammenzubringen. Neben INSULA 2.0 entstand ebenfalls das MAIN-Teach-Modell Version 2.0 (Abb. 2; Praetorius et al., 2023). Da das vorliegende

Instrumentarium auf das MAIN-Teach-Modell ausgerichtet ist, wird im Folgenden das Modell näher erläutert (Praetorius et al., 2023):

‘*Multilayered*’ in der Benennung des MAIN-Teach-Modells bezeichnet die Vielschichtigkeit der Dimensionen für Unterrichtsqualität. Es kennzeichnet die Bemühungen über die bisherige Auflistung von Qualitätsdimensionen hinauszugehen und das Verhältnis der einzelnen Qualitätsdimensionen zueinander hinsichtlich ihrer Funktionen im Lernprozess der Schüler*innen zu erarbeiten. Das Modell umfasst drei Funktionsebenen:

- die Kernebene «*Unterstützung der Lernprozesse*»,
- die begünstigende Ebene «*Bereitstellung von förderlichen Lernbedingungen*» und
- die zugrundeliegende Ebene «*Anpassung des Unterrichts an die Schüler*innen*».

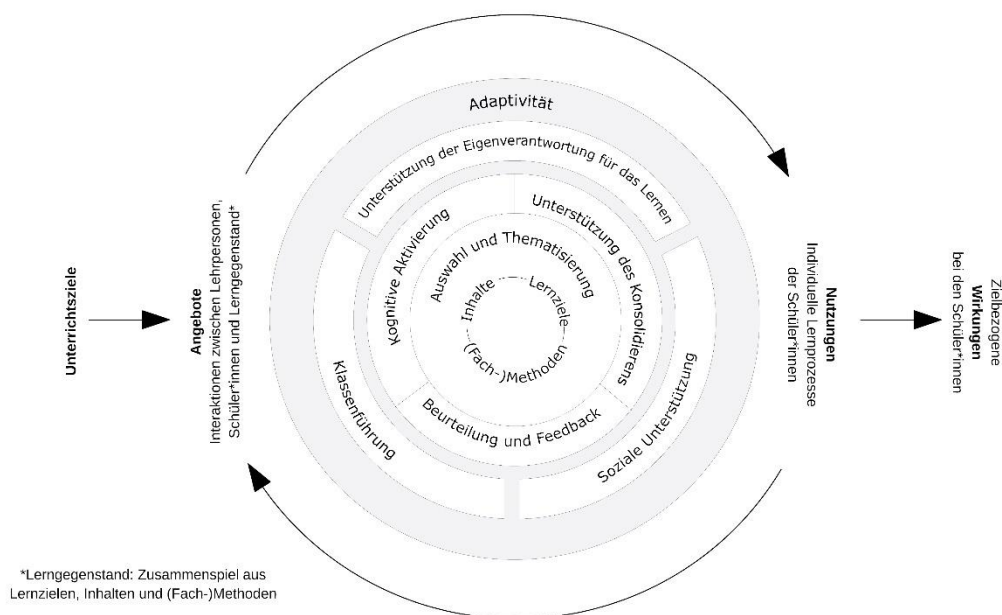


Abb. 2: MAIN-Teach-Modell, Version 2.0 (Praetorius et al., 2023)

Die Kernebene steht im Zentrum des Modells und umfasst solche Qualitätsdimensionen, die den Lernprozess direkt unterstützen. Ausgangspunkt ist das Zusammenspiel einer adäquaten *Auswahl und Thematisierung von Lernzielen, Inhalten und (Fach-)Methoden*. Die Unterstützung der Lernprozesse in Bezug auf diese Lernziele, Inhalte und (Fach-)Methoden erfolgt über die Anregung zur vertieften Auseinandersetzung mit den Inhalten (*Kognitive Aktivierung*) sowie der Unterstützung zu deren Speicherung und Festigung (*Unterstützung des Konsolidierens*) bis hin zur Feststellung des aktuellen Lernstandes von Schüler*innen sowie darauf basierender Rückmeldungen (*Beurteilung und Feedback*). Diese Qualitätsdimensionen orientieren sich also am Lernprozess der Schüler*innen.

Darüber hinaus gibt es Qualitätsdimensionen, die nicht direkt am Lernprozess ausgerichtet sind, sondern vielmehr einen angemessenen Rahmen für das Lernen schaffen und so die Unterstützung des Lernprozesses erleichtern. Diese liegen auf der begünstigenden Ebene. Dazu zählen der Umgang mit Unterrichtsstörungen, die Maximierung der Lernzeit sowie der angemessene Einsatz von Raum und Ressourcen (*Klassenführung*) sowie ein wertschätzender und respektvoller Umgang der am Unterricht

beteiligten Personen (*Soziale Unterstützung*). Die Vermittlung von Lernkompetenzen und die entsprechende Unterstützung des eigenverantwortlichen Lernens (*Unterstützung der Eigenverantwortung für das Lernen*) erscheint insbesondere mit Blick auf modernen und zukunftsweisenden Unterricht zentral. Bei diesen Qualitätsdimensionen geht es also darum optimale Voraussetzungen bzw. Bedingungen für das Lernen der Schüler*innen zu schaffen.

Für all diese bisher genannten Qualitätsdimensionen ist die adaptive Ausrichtung auf die Schüler*innen (*Adaptivität*) zentral. Die zugrundeliegende Ebene kennzeichnet daher die Anpassung des Unterrichts an die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen. Diese Qualitätsdimension ist mit allen anderen Dimensionen eng verwoben und muss entsprechend bei allen Dimensionen kontinuierlich mitgedacht werden. So können beispielsweise Kognitive Aktivierung oder Soziale Unterstützung nur dann eine hohe Qualität aufweisen, wenn sie auf die jeweiligen Schüler*innen abgestimmt sind.

Integrated in der Bezeichnung des MAIN-Teach-Modells meint die Integration des aktuellen Forschungsstands zu Unterrichtsqualität. Integriert ist das Modell dabei in dreierlei Hinsicht: Es umfasst erstens die Synthese und Weiterentwicklung einer Vielzahl bestehender Ansätze und Modelle zu Unterrichtsqualität. Zweitens kombiniert das Modell fachübergreifende und fachspezifische Merkmale von Unterrichtsqualität verschiedener Unterrichtsfächer. Und drittens wird explizit die Konzeption von Unterricht im Sinne von Angebots-Nutzungs-Modellen zur Unterrichtswirksamkeit (für eine Übersicht siehe Vieluf et al., 2020) einbezogen. Das Angebots-Nutzungs-Modell bildet das Wechselspiel aus durch Lehrpersonen und Schüler*innen gestaltete unterrichtliche Angebote und der Nutzungen durch die Schüler*innen ab. Die Interaktion aus Angebot und Nutzung führt zu den Wirkungen auf Seiten der Schüler*innen. Diese Wirkorientierung ist im Modell ebenfalls dargestellt. Die Wirkungen können sich auf Unterrichtsziele (z. B. die Entwicklung von Demokratiefähigkeit) beziehen, aber auch auf konkrete Lernziele, die die Grundlage einzelner Unterrichtsstunden und -einheiten bilden.

2.3 Bestandteile

Der aktuelle Forschungsstand betont, dass es für eine adäquate Beurteilung von Unterrichtsqualität zentral ist, sowohl das unterrichtliche Angebot als auch die Nutzung des Unterrichts auf Seiten der Schüler*innen im Blick zu haben (vgl. Kapitel 2.2). Um das Angebot und die Nutzung hinreichend erfassen zu können, ist eine mehrperspektivische Ausrichtung eines Beurteilungsinstrumentariums unabdingbar. Die Lehrpersonen- und die Schüler*innenperspektive sollten als ergänzende Datenquellen hinzugenommen werden, wenn die Beobachtungsperspektive an ihre Grenzen kommt. Die Kombination der verschiedenen Datenquellen ermöglicht es, die notwendigen Informationen für eine zuverlässige und valide Beurteilung der Unterrichtsqualität zu maximieren. Das vorliegende Instrumentarium berücksichtigt in seinen einzelnen Bestandteilen diesen zentralen Gedanken. Es besteht aus drei Komponenten: einem Beobachtungsbogen (Kapitel 4), einem Lehrpersonenfragebogen (Kapitel 5) und einem Fragebogen für Schüler*innen (Kapitel 6).

Anhand des Beobachtungsbogens erfolgt die primäre Unterrichtsbeurteilung, welche die Beobachtungspersonen in den Klassenzimmern durchführen. Die Qualitätsdimensionen sind so ausdifferenziert, dass sie das Angebot in den Blick nehmen, aber auch – insbesondere für eine höhere qualitative Ausprägung – beobachtbare Aspekte der Nutzung durch Schüler*innen berücksichtigen. Der Beobachtungsbogen kann in ausgedruckter Version als analoge Vorlage verwendet werden. Über

die argev besteht aber auch die Möglichkeit ein auf Excel basiertes Unterrichtsbeobachtungstool (UB-Tool) zu verwenden, das eine automatisierte Auswertung der Beobachtungen ermöglicht. Die Programmierung einer App ist angedacht und noch ausstehend. Nähere, aktuelle Informationen finden sich [hier](#) auf der entsprechenden argev-Webseite zu INSULA.

Der Lehrpersonenfragebogen bezieht sich lediglich auf das Unterrichtsangebot und dient der Informationsbeschaffung über die geplanten Lernziele, Inhalte und (Fach-)Methoden der beobachteten Unterrichtsstunde. Die Angaben aus dem Lehrpersonenfragebogen fliessen also direkt in die beobachtungs-basierte Beurteilung von Unterrichtsqualität ein. Die leitenden Überlegungen der Lehrpersonen zur Unterrichtsgestaltung sind notwendig für die adäquate Einschätzung von inhaltsbezogenen Qualitätsdimensionen im Beobachtungsbogen (z. B. Kompetenzorientierung). Daher wird der Lehrpersonenfragebogen von den Lehrpersonen vorgängig zur beobachteten Unterrichtslektion ausgefüllt. Es empfiehlt sich, den Fragebogen den Lehrpersonen ca. eine Woche vor Unterrichtsbesuch auszuhändigen. Je nach Präferenz der Lehrperson und/oder der Beobachtungsperson kann der Lehrpersonenfragebogen digital oder im Paper-Pencil-Format ausgehändigt werden. Die Beantwortung der Fragen nimmt ca. 10-20 Minuten in Anspruch.

Der Schüler*innenfragebogen ergänzt die beobachtungs-basierte Beurteilung von Unterrichtsqualität und gibt Auskunft über die Nutzung der geschaffenen Lerngelegenheiten. Die Angaben im Schüler*innenfragebogen fliessen also nicht direkt in die beobachtungs-basierte Beurteilung von Unterrichtsqualität ein, sondern können nach der Beurteilung als ergänzenden Blick auf die Unterrichtsstunde herangezogen werden. Die Schüler*innen haben die Möglichkeit im Schüler*innenfragebogen ihre Nutzung des Unterrichts entlang der acht Dimensionen zu bewerten. Somit gibt der Schüler*innenfragebogen Aufschluss über Prozesse, die den Beobachtenden verborgen sind. Der Schüler*innenfragebogen kann ab der 4. Klasse der Primarstufe unmittelbar nach der Unterrichtsbeobachtung eingesetzt werden. Bei einem Paper-Pencil-Einsatz wird der Fragebogen anschliessend an die Beobachtungsperson abgegeben. Zur Sicherstellung der Anonymität soll pro Klasse ein DIN-C4-Couvert zur Verfügung stehen, in welches die ausgefüllten Fragebogen verstaut werden und das anschliessend verschlossen abgegeben wird. Bei der argev kann eine Excelvorlage für die Dateneingabe und -auswertung angefragt werden. Im Kanton Graubünden erfolgt ein digitaler Einsatz des Schüler*innenfragebogens mithilfe einer App, die sogar eine automatische Auswertung gewährleistet.

2.4 Terminologien

Im vorliegenden Dokument werden verschiedene Begriffe und Terminologien verwendet, welche an dieser Stelle erklärt werden. Weitere Ausführungen zur konkreten Umsetzung des Beobachtungsprozesses finden sich in Kapitel 3.

Begriff	Definition
Datenquellen	Darunter werden Lehrpersonenfragebogen, Schüler*innenfragebogen, Beobachtungsbogen und Unterrichtsmaterialien zusammengefasst, welche zusammen Aufschluss über die Unterrichtsqualität geben.
Instrumentarium	Dieses gibt Auskunft über die interessierenden Aspekte der Unterrichtsqualität und beinhaltet Beobachtungsbogen, Lehrpersonenfragebogen und Schüler*innenfragebogen.

Dimension	Der Beobachtungsbogen und der Schüler*innenfragebogen bilden acht Dimensionen von Unterrichtsqualität ab. Die Dimensionen kennzeichnen verschiedene Merkmale von Unterricht, die zusammengenommen die Qualität unterrichtlicher Prozesse beschreiben.
Subdimension	Die Dimensionen sind multikriterial. Sie umfassen verschiedene inhaltliche Facetten eines Merkmals von Unterrichtsqualität. Die Aufschlüsselung dieser inhaltlichen Breite erfolgt in Subdimensionen. Subdimensionen stellen somit eine Konkretisierung der Dimensionen dar.
Grundidee	Grundideen haben einen definitorischen Charakter. In der Grundidee erfolgt die inhaltliche Beschreibung der Dimensionen und Subdimensionen. Die Grundideen der Subdimensionen sind so formuliert, dass sie den Anforderungsgehalt von gutem Unterricht widerspiegeln.
Beispielindikatoren	Beispielindikatoren sind konkrete Verhaltensweisen von Lehrpersonen und/oder Schüler*innen oder unterrichtsbezogene Situationen, die im Unterrichtsgeschehen potenziell zu beobachten sind. Die Beispielindikatoren sollen bei der Einschätzung der Subdimensionen eine Orientierung geben, was die inhaltliche Ausrichtung und die qualitativen Abstufungen anbelangt. Die Positivindikatoren sind Verhaltensbeispiele, welche als für den Unterricht wünschenswert identifiziert wurden. Die Negativindikatoren sind Verhaltensbeispiele, welche noch Entwicklungspotenzial aufweisen. Alle Beispielindikatoren sind generisch formuliert und entsprechend für verschiedene Fächer einsetzbar.
Beurteilungsstufen	Die Beurteilungsstufen ermöglichen die graduelle Einschätzung der Qualität der Dimensionen und Subdimensionen. Die Beurteilungsstufen sind vierstufig ausdifferenziert. Die Beispielindikatoren sind auf die vier Beurteilungsstufen ausgerichtet.
Gesamturteil	Neben der Einschätzung der Dimension mittels der Subdimensionen wird auch ein holistisches Gesamturteil für die Dimension vergeben. Hier ist im Gegensatz zu der Beurteilung der Subdimensionen der subjektive Gesamteindruck mit Blick auf die Grundidee der Dimension entscheidend.
Beurteilbarkeit	Je nach Unterrichtsstunde sind nicht alle Dimensionen und Subdimensionen beurteilbar. Die Beurteilbarkeit hängt von zwei Aspekten ab. Einerseits ist die gegebene Fachexpertise der Beobachtungsperson relevant (vgl. Fachexpertise). Andererseits hängt die Beurteilbarkeit von der didaktischen Schwerpunktsetzung der Unterrichtsstunden ab (vgl. Orchestrierung). Je nach Schwerpunkt der Lektion sind bestimmte Dimensionen nicht beurteilbar. Über die Beurteilbarkeit entscheiden die Beobachtungspersonen aufgrund der Angaben im Lehrpersonenfragebogen und den gesammelten Beobachtungsinstanzen.

Fachexpertise	<p>Die Fachexpertise umfasst das fachliche und fachdidaktische Wissen der Beobachtungspersonen mit Blick auf das Unterrichtsfach der beobachteten Unterrichtsstunde. Für eine valide Beurteilung der Unterrichtsstunde hinsichtlich gewisser Subdimensionen ist die Fachexpertise notwendig. Auf der Grundlage der Angaben im Lehrpersonenfragebogen kann eine Selbsteinschätzung der vorhandenen Fachexpertise vorgenommen werden. Sollte die Fachexpertise nicht vorliegen, sollten entsprechende Subdimensionen nicht beurteilt werden.</p>
Orchestrierung	<p>Als Orchestrierung wird die didaktische Schwerpunktsetzung der Unterrichtsstunde entlang verschiedener Merkmale von Unterrichtsqualität bezeichnet. Neben der Einschätzung entlang der Dimensionen und Subdimensionen kann am Ende ein bilanzierender Gesamteindruck der Orchestrierung der Unterrichtsstunde festgehalten werden. Die Bewertung der Orchestrierung der Unterrichtsstunde dient den Beobachtungspersonen bei der Rückmeldung zur Unterrichtsqualität als Orientierung. Es handelt sich dabei nicht um eine zusätzliche Dimension, die ausgewertet werden soll.</p>
Lehrpersonen	<p>In modernen Settings kann Unterricht von einer oder mehreren Lehrpersonen durchgeführt werden. Der Übersichtlichkeit halber wird hier jeweils die Pluralform verwendet, um lange Formulierungen mit „Lehrperson und/oder Lehrpersonen“ zu vermeiden. Sollten mehrere Lehrpersonen oder andere Personen wie Heilpädagog*innen anwesend sein, können der Lehrpersonenfragebogen sowie der Schüler*innenfragebogen für mehrere Personen ausgefüllt werden.</p>
Aufgaben	<p>Aufgaben wird hier der Übersichtlichkeit halber als Überbegriff für jegliche Art von Lernmaterialien und Lernaktivitäten verwendet, welche den Schüler*innen angeboten werden. Aufgaben können multikriterial sein.</p>
Kompetenzorientierung	<p>Kompetenzen stehen für eine Verbindung von fachlichem Wissen, inhaltlichen und prozessbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen (Reusser, 2014). Im Lehrplan 21 sind verschiedene Kompetenzbereiche beschrieben, zu denen Kompetenzen ausformuliert sind. Kompetenzen bewegen sich meistens auf einer abstrakteren Stufe als Lernziele und können oft nicht direkt im Unterricht beurteilt werden. Für die Einschätzung der Kompetenzorientierung von Unterricht wird geschaut, ob die ausgewählten und umgesetzten Lernziele der beobachteten Unterrichtsstunden einen Bezug zu den Kompetenzen im Lehrplan 21 aufweisen. Wenn in Dimensionen und Subdimensionen von Kompetenzen gesprochen wird, sind die Lernziele der beobachteten Unterrichtsstunde entsprechend ihrer Ausrichtung an Kompetenzen in den Blick zu nehmen.</p>

3. Anwendung des Instrumentariums

Die Beurteilung von Unterrichtsqualität anhand des Beobachtungsbogens basiert auf hoch-inferenten Beobachtungen. Damit gehen einige Herausforderungen einher, sodass eine entsprechende Qualifizierung in der Unterrichtsbeurteilung mit INSULA zentral ist, um eine zuverlässige und valide Beobachtung zu sichern. Eine solche Qualifizierung ermöglicht es, den Beurteilungsprozess kennenzulernen und zu üben, bevor das Instrumentarium in der Praxis eingesetzt wird.

3.1 Qualifizierung

Die Schulung führt in die theoretischen und methodischen Grundlagen des Beurteilungsinstrumentariums ein. Zunächst werden die dem Beobachtungsbogen zugrundeliegenden konzeptuellen Überlegungen in der Schulung näher vorgestellt. Darüber hinaus werden Herausforderungen thematisiert, die mit der Live-Beobachtung einhergehen (z. B. Verzerrungstendenzen). Daran anschliessend wird während der Schulung die reflexive Auseinandersetzung mit eigenen subjektiven Theorien zu Unterrichtsqualität angestossen, bevor die zu beurteilenden Dimensionen und Subdimensionen von Unterrichtsqualität kennengelernt werden. Neben einer inhaltlichen Aufarbeitung der Dimensionen und Subdimensionen von Unterrichtsqualität erfolgt eine videobasierte Vertiefung mit den Merkmalen von Unterrichtsqualität. In abwechslungsreichen Übungen findet so eine anwendungsorientierte, vertiefte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Unterrichtsqualität und dessen kriterienbasierter Beurteilung statt. Das Schulungskonzept schliesst mit einer Zertifizierung ab.

Die Schulung trägt entscheidend zur Validität der durchgeführten Beobachtungen mit dem Beurteilungsinstrumentarium bei. Für die Anmeldung zu entsprechenden Schulungsmodulen, wenden Sie sich bitte an die argev (monika.bucher@bkz-gs.ch) oder an Wida Wemmer-Rogh (wida.rogh@ife.uzh.ch).

3.2 Beurteilungsprozess

Der Beurteilungsprozess startet mit dem Beginn der Unterrichtsstunde. Der Lehrpersonenfragebogen sollte dann bereits ausgefüllt vorliegen. Für die zuverlässige und valide Beurteilung von Unterrichtsqualität ist es zentral, dass die Grundideen der Dimensionen und Subdimensionen und Grundprinzipien des Beurteilungsprozesses, die dem vorliegenden Beurteilungsinstrumentarium zugrunde liegen, verinnerlicht sind.

Die *Dimensionen* stellen die oberste Ebene des Instrumentariums dar. Jeder dieser Dimensionen sind mehrere *Subdimensionen* zugeordnet, die unterschiedliche Teilbereiche der Dimensionen abdecken. Zu den Dimensionen und Subdimensionen wurden *Grundideen* mit definitorischem Charakter ausformuliert. Die Grundideen der Subdimensionen sind so formuliert, dass sie den Anforderungsgehalt von gutem Unterricht widerspiegeln. Die Beurteilung erfolgt zunächst auf Subdimensionesebene und dann auf Dimensionesebene.

Die Beurteilbarkeit gewisser Subdimensionen hängt von der *fachlichen Expertise* der Beobachtungspersonen ab. Dies betrifft drei Subdimensionen der Dimension *Auswahl und Thematisierung der Lernziele, Inhalte und Methoden* (IN1, IN2 und IN5). Im vorliegenden Beobachtungsbogen sind diese Subdimensionen farblich gelb markiert. Die gelbe Hervorhebung

kennzeichnet die Notwendigkeit der *Fachexpertise* der Beobachtungsperson für eine angemessene Beurteilung. Die vorhandene Fachexpertise ist über eine Selbsteinschätzung auf Grundlage der erbrachten Informationen im Lehrpersonenfragebogen einzustufen. Sobald der Lehrpersonenfragebogen ausgehängt wird, sollte die vorhandene fachliche Expertise reflektiert werden. Falls die Fachexpertise als nicht vorhanden eingestuft wird, können die gelb hervorgehobenen Subdimensionen im anschliessenden Beurteilungsprozess aussen vorgelassen werden. Im Unterrichtsbeobachtungstool kann über eine entsprechende Angabe ein Filter aktiviert werden, der die drei Subdimensionen ausblendet.

Bei der Beurteilung helfen die *Beispielindikatoren*. An dieser Stelle soll ausdrücklich auf den Beispielcharakter der Indikatoren hingewiesen werden. Die Beispielindikatoren repräsentieren eine nicht abschliessende Auflistung typischer Verhaltensweisen von Schüler*innen und Lehrpersonen und dienen daher zur Orientierung bei der Beurteilung der qualitativen Ausprägung der Subdimensionen. Weder ist eine eindeutige Zuordnung von beobachtetem Verhalten zu den beschriebenen Ankern möglich, noch soll die Liste der Beispielindikatoren checklistenartig abgehakt werden. Zudem finden sich in vielen konkreten Beobachtungssituationen Indikatoren auf unterschiedlichen Beurteilungsstufen. Hier gilt es dann, eine Gesamteinschätzung der vorrangigen Qualitätsstufe vorzunehmen. Ebenfalls ist es möglich, dass keine der Beispielindikatoren beobachtet werden. Dann sind die Grundideen als Orientierung heranzuziehen.

Der Beurteilungsprozess ist entsprechend ein Abwägungsprozess. Eine weitere Stütze in diesem Abwägungsprozess zur Gewichtung der beobachteten Verhaltensweisen von Lehrpersonen und Schüler*innen sind die Faktoren *Intensität, Häufigkeit und Verteilung* (Hugener et al. 2006; Pianta et al., 2012). Diese *Beobachtungsfoki* dienen als Argumentationsstütze im Beurteilungsprozess.

- Die *Häufigkeit* meint die Anzahl eines gezeigten Verhaltens bzw. dessen zeitlichen Anteil im Unterrichtsverlauf. Beispielsweise: Stören Schüler*innen den Unterrichtsfluss einmalig oder alle paar Minuten? Erhalten die Schüler*innen wenig Zeit zum Üben oder einen Grossteil der Lektion?
- Für die *Intensität* wird geprüft, in welcher Ausprägung ein Indikator im Unterricht auftritt. Beispielsweise: Stören die Schüler*innen den Unterrichtsfluss dermassen, dass der Unterricht für alle unterbrochen werden muss, oder können die Mitschüler*innen weitestgehend ungestört weiterarbeiten?
- Bei der *Verteilung* wird darauf geachtet, wie viele der Schüler*innen innerhalb der Klasse an dem betreffenden Indikator beteiligt sind bzw. einbezogen werden. Beispielsweise: Werden die erworbenen Kompetenzen von ein oder zwei Schüler*innen überprüft oder ist die ganze Klasse involviert?

Die Relevanz und die Gewichtung der Aspekte Häufigkeit, Intensität und Verteilung variieren entlang der Dimensionen und Subdimensionen von Unterrichtsqualität. Beispielsweise kommt der Verteilungsaspekt nicht bei jedem Unterrichtsaspekt gleichwertig zum Tragen. In manchen Qualitätsdimensionen ist es wünschenswert, dass alle Schüler*innen adressiert sind, in anderen wird ein individueller Zugang zu den Schüler*innen positiv hervorgehoben (siehe die jeweiligen Grundideen).

Es empfiehlt sich, während der Beobachtung *Notizen* zu den konkreten Verhaltensweisen zu machen. Eine der Grundprinzipien des Beurteilungsprozesses ist Schauen – Notieren – Beurteilen. Es ist also wichtig, die Unterrichtsstunde zunächst auf sich wirken zu lassen und sich Notizen zu machen.

Notizen helfen subjektiven Verzerrungstendenzen entgegenzuwirken und einzelne, erste und/oder letzte Eindrücke nicht zu stark zu gewichten. Die Notierung von Verhaltensweisen soll so konkret wie möglich erfolgen. Beispielsweise sollten Beobachtungen eher in Form von «Lehrperson sagt: ‘Wie hast du das denn genau herausgefunden?’» anstatt «Lehrpersonen verlangen mehr Information von Schüler*in» notiert werden. Bei der Art der Notizen zu machen, kann man sich an den Beispielindikatoren orientieren. Der Einbezug der Beobachtungsfoki (Intensität, Häufigkeit und Verteilung) in den Notizen ist ebenfalls empfehlenswert. Zudem bietet es sich an, ein Abkürzungssystem zu erarbeiten.

Das Zusammenspiel aus Grundideen, Beispielindikatoren, Beobachtungsfoki (Intensität, Häufigkeit und Verteilung) sowie Notizen zur Einordnung von beobachtetem Verhalten hilft bei der Auswahl einer *Beurteilungsstufe* für die Dimensionen und Subdimensionen. Dieses Zusammenspiel trägt bei hoch-inferenten Unterrichtsbeobachtungen dazu bei, eine möglichst zuverlässige, valide Einstufung der qualitativen Ausprägungen der Merkmale von Unterrichtsqualität vornehmen zu können.

Die beobachtete Qualität wird über vier Beurteilungsstufen eingeschätzt. Die vierstufige Skala ermöglicht die Anknüpfung an die bisherige Schulevaluationspraxis in der Deutschschweiz (Abb. 3). Die Benennung und Ausrichtung der Stufen sind an Landwehr und Steiner (2007) angelehnt: Der Stufe 1 (*wenig ausgeprägt*) kann ungenügende Unterrichtspraxis mit Blick auf die Dimensionen und Subdimensionen zugewiesen werden. Die Stufe 2 (*mässig ausgeprägt*) repräsentiert ausreichende oder funktionsfähige Unterrichtspraxis hinsichtlich der Dimensionen und Subdimensionen. Mit der Stufe 3 (*überwiegend ausgeprägt*) wird gute Unterrichtspraxis mit Blick auf die Dimensionen und Subdimensionen erfasst. Die Stufe 4 (*umfassend ausgeprägt*) gilt als Exzellenzstufe und beschreibt besonders herausragende Unterrichtspraxis bezüglich der Dimensionen und Subdimensionen.

Beurteilungsstufen				
Wenig ausgeprägt	Mässig ausgeprägt	Überwiegend ausgeprägt	Umfassend ausgeprägt	<i>Nicht beurteilbar</i>
1	2	3	4	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 3: Darstellung der Beurteilungsstufen im Beobachtungsbogen

Es kann vorkommen, dass gewisse Dimensionen und Subdimensionen während der Lektion als nicht beurteilbar erachtet werden. In diesem Fall wäre eine Beurteilung anhand der Stufen nicht sinnvoll und es wird die Beurteilungsstufe «*Nicht beurteilbar*» angekreuzt. Die Stufe «*Nicht beurteilbar*» ist beispielsweise zu wählen, wenn aufgrund der Architektur der Unterrichtsstunde oder des gewählten Unterrichtssettings (z. B. stark schülerzentrierter Unterricht mit individuell angepassten Unterrichtsinhalten) oder der didaktische Schwerpunktsetzung (z. B. Fokus auf Beurteilung) keinerlei Beobachtungsinstanzen mit Blick auf die Grundideen gegeben sind. Nur in solchen Fällen, ist die Beurteilungsstufe «*Nicht beurteilbar*» angebracht. Die Beurteilungsstufe soll also mit Bedacht gewählt und von der Stufe «*Wenig ausgeprägt*» differenziert werden. Wenn eine Grundidee der Subdimension in einer Unterrichtsstunde nicht oft beobachtet werden konnte, obwohl die Gestaltung der Unterrichtsstunde es erlauben würde, ist «*Wenig ausgeprägt*» zu wählen, auch wenn die didaktische Aufbereitung sonst stimmig wirkt.

Im vorliegenden Instrumentarium werden zunächst die Subdimensionen beurteilt. Bei der Beurteilung der Subdimensionen geht es darum, sich an der eben vorgestellten Beurteilungskaskade zu orientieren. Grundsätzlich ist dabei noch hervorzuheben, dass eine *Mehrfachgewichtung* derselben Beobachtungsinstanzen, also derselben beobachteten Verhaltensweisen legitim ist. Dieselbe Interaktion im Unterricht kann mehrfach in verschiedenen Subdimensionen bewertet werden. Es ist sogar möglich, dass dieselbe Interaktion im Unterricht unterschiedlich entlang der Subdimensionen zu bewerten ist, je nachdem aus welcher Grundidee heraus diese beleuchtet wird.

Nach der Beurteilung der Subdimensionen wird ein *Gesamturteil zu den entsprechenden Dimensionen* vorgenommen. Bei der Beurteilung der Dimensionen handelt es sich um die Abgabe einer holistischen Gesamteinschätzung. Hier ist im Gegensatz zu der Beurteilung der Subdimensionen der subjektive Gesamteindruck entscheidend. Das Gesamturteil muss nicht dem Mittelwert der Ratings der untergeordneten Subdimensionen entsprechen, sondern soll Intensität, Häufigkeit und Verteilung über die Subdimensionen hinweg miteinander abwägen. Es ist sehr wahrscheinlich, dass die vergebenen Qualitätsstufen der Subdimensionen innerhalb einer Dimension variieren. Bei der Entscheidung über die am ehesten zutreffende Qualitätsstufe auf Dimensionsebene können folgende Fragen helfen (Bell, 2020):

1. Gewichtung: Wie gewichte ich die Indikatoren, die zu meinem Rating der Subdimensionen geführt haben? Dabei können Intensität, Häufigkeit und Verteilung eine Rolle spielen.
2. Vergleich: Gehört die beobachtete Lektion eher zu den qualitativ besseren oder schlechteren Umsetzungen dieser Dimension im Vergleich zu Beobachtungen aus der Qualifizierung für das vorliegende Instrument?
3. Metakognitiver Check: Verwende ich wirklich nur Beobachtungen, die zu dieser Dimension gehören?

Am Ende besteht zudem die Möglichkeit, die qualitative Ausprägung der Unterrichtsstunde entsprechend der anvisierten Ziele in einem bilanzierenden *Gesamturteil zur Orchestrierung*, also didaktischen Schwerpunktsetzung zusammenzufassen. An dieser Stelle kann ein in sich stimmiger Unterricht trotz wenig ausgeprägter Dimensionen und Subdimensionen entsprechend positiv bewertet werden. Die Bewertung der Orchestrierung der Unterrichtsstunde dient den Beobachtungspersonen bei der Rückmeldung zur Unterrichtsqualität als Orientierung. Es handelt sich dabei nicht um eine zusätzliche Dimension, die ausgewertet werden soll.

4. Beobachtungsbogen

Auf den folgenden Seiten werden die Grundideen der Dimensionen und der dazugehörigen Subdimensionen sowie ihre Beispielindikatoren ausgeführt.

KF: Klassenführung

Grundidee:

Gute Klassenführung zeichnet sich durch einen präventiven sowie effektiv intervenierenden **Umgang mit Unterrichtsstörungen** (KF1) aus (Helmke, 2014), unter anderem 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 (Ditton & Merz, 2000; Fauth et al., 2014; Kunter & Voss, 2011). Die echte Lernzeit, während der die Schüler*innen tatsächlich an der gestellten Aufgabe arbeiten, wird auch durch **erfolgreiches Zeitmanagement** (KF2) maximiert. Der sinnvolle **Einsatz von Raum und Ressourcen** (KF3) kennzeichnet ebenfalls eine gute Klassenführung.

Achtung:

- Bei der Beurteilung von KF1 und KF2 müssen die Zusammensetzung der Klasse und die Sozialform des Unterrichts mitberücksichtigt werden.
- Probleme im Umgang mit Disziplinfragen gehen mit Verlust von Lernzeit einher. Entsprechend kann die Umsetzung von KF1 Einfluss auf die Bewertung von KF2 haben.

KF1: Ein proaktiver und effektiver Umgang mit Disziplinfragen ist gewährleistet.

Grundidee: Eine frühzeitige Etablierung und konsequente Realisierung verbindlicher Normen und klarer Regeln beugt Disziplinproblemen vor (Helmke, 2014; Pietsch, 2010). Routinen und Raumgestaltung (z. B. visualisierte Klassenregeln) lassen erkennen, dass feste Regeln existieren. 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 (Klieme & Rakoczy 2003). 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.

Achtung:

- Weitestgehend störungsfreier Unterricht ohne besonderes Engagement der Lehrpersonen wird mit 3 bewertet. Setzen die Lehrpersonen in störungsfreiem Unterricht wirkungsvolle Klassenführungsrituale ein und zeigen beständiges Monitoring, wird dies mit 4 geratet.
- Ein erhöhter Geräuschpegel in einer kooperativen Arbeitsphase soll nicht per se negativ bewertet 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 Aufmerksamkeitschwierigkeiten folgt dem Klassengespräch ruhig und wird von Lehrpersonen dafür gelobt, ohne dass andere Schüler*innen dieselbe Rückmeldung erhalten). Dies soll positiv bewertet werden.

KF2: Ein hoher Anteil an Lernzeit ist gewährleistet.

Grundidee: Als echte Lernzeit wird die Zeit bezeichnet, während der die Schüler*innen tatsächlich an der gestellten Aufgabe arbeiten (Clausen et al., 2003; Meyer, 2003). Durch erfolgreiches unterrichtsbezogenes Zeitmanagement, Pünktlichkeit und Vermeidung von Zeitvergeudung (z. B. pünktlicher Beginn, 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; Kunter & Voss, 2011). 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.

Achtung:

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

KF3: Der Einsatz von Raum und Ressourcen ist angemessen.

Grundidee: Der angemessene Einsatz von Raum und Ressourcen schafft den Rahmen für das Lernen der Schüler*innen. Eine entsprechend vorbereitete Lernumgebung schafft Ordnung und unterstützt den funktionalen Umgang mit der Einrichtung und den Materialien (Meyer, 2014). Sie trägt dazu bei, dass die Sicherheit der am Unterricht beteiligten Schüler*innen (z. B. im Fach Bewegung und Sport oder bei chemischen Versuchen) sowie eine sachgerechte Materialnutzung gewährleistet sind (Baumgartner et al., 2020; Herrmann, 2023). Insbesondere in modernen Unterrichtssituationen gewinnt der optimale Einsatz von Raum und Ressourcen an Bedeutung (Begrich et al., 2023). Angemessene und produktive Nutzungsweisen der vorbereitenden Lernumgebung sind bei den Schüler*innen etabliert. Unterstützungssysteme für Schüler*innen mit herausforderndem Verhalten sind eingerichtet. Während des Unterrichts wird der Einsatz von Raum und Ressourcen überwacht, um die Gewährleistung der Sicherheit und eine adäquate Nutzung von Raum und Ressourcen sicherzustellen.

Achtung:

- Bedingungen, die die Lehrpersonen nicht beeinflussen können, werden nicht beurteilt, d. h. per se schlechte Räumlichkeiten oder nicht vorhandene Unterstützungssysteme können nicht den Lehrpersonen angelastet werden.

KF1: Ein proaktiver und effektiver Umgang mit Disziplinfrazen ist gewährleistet.

Beispielindikatoren	
1	<ul style="list-style-type: none"> • 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 Lehrpersonen wirken nur kurzfristig oder erst nach mehrmaligem Wiederholen.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Das Verhalten der meisten Schüler*innen und Lehrpersonen lässt auf funktionierende Regeln schliessen. • Regelplakate hängen im Klassenzimmer, werden aber nur vereinzelt respektiert. • Bei Beschäftigung der Lehrpersonen mit einzelnen Schüler*innen entstehen vereinzelt verhaltensbezogene Störungen bei den anderen Schüler*innen.
3	<ul style="list-style-type: none"> • 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.
4	<ul style="list-style-type: none"> • 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, Klassenregeln) und wirkungsvoll etabliert. • Schüler*innen halten sich aktiv an gemeinsam erarbeitete Regeln und weisen einander selbstständig auf diese hin (z. B. «Psst!» zueinander).

Beurteilungsstufen				
Wenig ausgeprägt 1	Mässig ausgeprägt 2	Überwiegend ausgeprägt 3	Umfassend ausgeprägt 4	Nicht beurteilbar
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KF2: Ein hoher Anteil an Lernzeit ist gewährleistet.

Beispielindikatoren	
1	<ul style="list-style-type: none"> • 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).
2	<ul style="list-style-type: none"> • Übergänge zwischen einzelnen Aktivitäten (z. B. Wechsel von Gruppenarbeit zum Klassengespräch) nehmen relativ viel Zeit ein. • Der Unterrichtsfluss wird durch Nachfragen einiger Schüler*innen 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.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Das geplante Zeitmanagement der Lehrpersonen ist visualisiert oder kommuniziert. • Übergänge zwischen den Lernsequenzen funktionieren überwiegend reibungslos. • Wartezeiten sind weitgehend vermieden (z. B. mit gut vorbereiteten und rechtzeitig bereitgestellten Möglichkeiten zur Selbstkorrektur, mit Aufgaben zur selbstständigen Weiterarbeit oder über die Beschäftigung im Freispiel bzw. mit freien Tätigkeiten).
4	<ul style="list-style-type: none"> • 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.

Beurteilungsstufen				
Wenig ausgeprägt 1	Mässig ausgeprägt 2	Überwiegend ausgeprägt 3	Umfassend ausgeprägt 4	Nicht beurteilbar
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KF3: Der Einsatz von Raum und Ressourcen ist angemessen.

Beispielindikatoren	
1	<ul style="list-style-type: none"> • Der Einsatz von Raum und Ressourcen gewährleistet nicht die psychische oder physische Sicherheit aller Schüler*innen. • Es fehlen relevante Materialien für das Lernen der Schüler*innen. • Mit der Einrichtung und den Materialien wird nicht behutsam umgegangen.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Der Einsatz von Raum und Ressourcen könnte für das Lernen der Schüler*innen besser gestaltet werden, gewährleistet aber zumindest die Sicherheit aller Schüler*innen. • Die Lehrpersonen müssen einzelne Schüler*innen darauf hinweisen, mit Materialien richtig umzugehen. • Es fehlen durch die Lehrpersonen organisierbare Unterstützungssysteme für Schüler*innen mit herausforderndem Verhalten oder besonderem Förderbedarf.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrpersonen achten sichtbar auf die Einhaltung der Sicherheitsregeln. • Die angemessene Nutzung von Raum und Ressourcen wird im Unterricht überwacht. • Die Nutzung von Ressourcen ist angemessen vorbereitet (z. B. Beamer läuft). • Der funktionale Einsatz von Einrichtung und Materialien erlaubt selbstständiges Handeln der Schüler*innen. • Der Einsatz von Raum und Ressourcen entspricht unterschiedlichen Bedürfnissen während einer Gruppenarbeit (Stillarbeit, Diskussionen).
4	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrpersonen erarbeiten mit den Schüler*innen gemeinsam, wie bereitgestellte Ressourcen besonders produktiv genutzt werden können. • Eine adäquate Nutzung der durch die Lehrpersonen bereitgestellten Ressourcen ist bei den Schüler*innen etabliert. • Der Einsatz von Raum und Ressourcen ermöglicht die Arbeit in flexiblen Sozialformen (z. B. moderne Unterrichtskonzepte).

Beurteilungsstufen				
Wenig ausgeprägt 1	Mässig ausgeprägt 2	Überwiegend ausgeprägt 3	Umfassend ausgeprägt 4	<i>Nicht beurteilbar</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gesamturteil KF Klassenführung

Wenig ausgeprägt 1	Mässig ausgeprägt 2	Überwiegend ausgeprägt 3	Umfassend ausgeprägt 4	<i>Nicht beurteilbar</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SU: Soziale Unterstützung

Grundidee:

Die soziale Unterstützung im Unterricht fördert die soziale Eingebundenheit in einer Klasse (Klieme, 2019). Ein gegenseitig **wertschätzender Umgang von Lehrpersonen und Schüler*innen** (SU1) sowie der **Schüler*innen untereinander** (SU2) tragen zu einem lernförderlichen Unterrichtsklima bei (Ditton & Merz, 2000; Helmke, 2014; Landwehr, 2003; Meyer, 2014). Wertschätzung und Respekt stärken nicht nur die sozialen Beziehungen in der Klasse, sondern sind zudem für die Entwicklung der Lernbereitschaft und des Selbstvertrauens wichtig (Drexler, 2014; Helmke, 2014). Diese Dimension hat also einen indirekten Einfluss auf den Lernerfolg (Meyer, 2014).

Achtung:

- In Situationen, in denen die klassische Unterrichtsarchitektur aufgebrochen ist, ist die soziale Eingebundenheit mit Blick auf die Lehrpersonen und Klassenkamerad*innen entsprechend relativierend zu beurteilen. Andere Bezugsstrukturen (z. B. Jahrgang, Stufe, ganze Schule) gewinnen dafür mehr Bedeutung.

SU1: Es besteht eine positive Beziehung zwischen den Lehrpersonen und den Schüler*innen.

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.

Achtung:

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

SU2: Die Schüler*innen pflegen einen respektvollen Umgang miteinander.

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. Bei Konflikten in der Klasse werden konstruktive Lösungen und Einigungen hergeleitet. Ein solch wertschätzender Umgang der Schüler*innen miteinander kann durch die Gestaltung entsprechender interaktiver Phasen und durch das konsequente Einfordern von gegenseitig respektvollem Verhalten gefördert werden (Clausen, 2002; Landwehr, 2003).

SU1: Es besteht eine positive Beziehung zwischen den Lehrpersonen und den Schüler*innen.

Beispielindikatoren	
1	<ul style="list-style-type: none"> • 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).
2	<ul style="list-style-type: none"> • 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.
3	<ul style="list-style-type: none"> • 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.
4	<ul style="list-style-type: none"> • 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). • Zwischen den Lehrpersonen und den Schüler*innen ist Herzlichkeit spürbar und es gibt warmherzige Witzeleien.

Beurteilungsstufen				
Wenig ausgeprägt 1	Mässig ausgeprägt 2	Überwiegend ausgeprägt 3	Umfassend ausgeprägt 4	Nicht beurteilbar
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SU2: Die Schüler*innen pflegen einen respektvollen Umgang miteinander.

Beispielindikatoren	
1	<ul style="list-style-type: none"> • Einzelne Schüler*innen in der Klasse werden verbal und körperlich blossgestellt oder angegriffen (z. B. bösertige Beschimpfungen, Anrempeln, Auslachen). • Einzelne Schüler*innen werden ausgeschlossen. • Respektlose Vorfälle werden nicht thematisiert, sondern bleiben im Raum stehen.
2	<ul style="list-style-type: none"> • 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.
3	<ul style="list-style-type: none"> • In interaktiven Phasen wird der respektvolle und konstruktive Umgang der Schüler*innen miteinander unterstützt (z. B. Gruppenarbeiten oder gemeinsames 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.
4	<ul style="list-style-type: none"> • 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.

Beurteilungsstufen				
Wenig ausgeprägt 1	Mässig ausgeprägt 2	Überwiegend ausgeprägt 3	Umfassend ausgeprägt 4	<i>Nicht beurteilbar</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gesamturteil SU Soziale Unterstützung

Wenig ausgeprägt 1	Mässig ausgeprägt 2	Überwiegend ausgeprägt 3	Umfassend ausgeprägt 4	<i>Nicht beurteilbar</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EV: Unterstützung der Eigenverantwortung für das Lernen

Grundidee:

Perspektivisch sollten Schüler*innen in die Lage versetzt werden, die Verantwortung für ihr eigenes Lernen vollständig 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 (EV1)** und/oder **indirekte Förderung der Lernverantwortung (EV2)** (Karlen et al., 2022) abzielen. Grundsätzlich sollten entsprechende Fördermöglichkeiten in angemessenem Umfang, in geeigneten Situationen und entsprechend dem aktuellen Fähigkeitsniveau hinsichtlich der Verantwortungsübernahme durch die 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.

Achtung:

- Für eine positive Bewertung sollte neben der Bereitstellung solcher Lernangebote auch die Nutzung der geschaffenen Lernangebote durch die Schüler*innen gegeben sein.

EV1: Die Eigenverantwortung für das Lernen wird direkt gefördert.

Grundidee: Der Unterricht zielt direkt auf die Förderung der Lernverantwortung von Schüler*innen ab. Eine solche Förderung der Lernverantwortung kann über verschiedene Aspekte gewährleistet werden: Geschaffene Lerngelegenheiten fördern die Lernausdauer der Schüler*innen (Schoenfeld, 2018), metakognitive Denkprozesse (Hasselhorn & Labuhn, 2008), die Selbstreflexion über das Lernen und den Lernprozess (Feindt & Meyer, 2010), die Entwicklung individueller Lernstrategien und/oder die Selbstorganisation (Astleitner, 2002; Karlen et al., 2022). Solche Lerngelegenheiten regen die Schüler*innen dazu an, das eigene Lernen zu planen, dokumentieren, erklären, präsentieren sowie reflektieren und bewerten. Schüler*innen lernen solche Lernstrategien für ihre eigene Arbeit auszuwählen und anzuwenden.

Achtung:

- Ein Austausch von Meinungen zum Thema der Lektion wird nicht als metakognitives Lernen verstanden. Auch die Reflexion auf einer affektiven Ebene (z. B. wie viel Spass eine Übung gemacht hat) wird nicht als metakognitives Lernen bewertet.
- Werden Inhalte mit den Schüler*innen reflektiert (z. B. mit Fragen wie «Was haben wir beobachtet?», «Was wurde herausgefunden?» oder «Wie können wir xy untersuchen?») wird dies nicht als metakognitives Lernen bewertet.

EV2: Die Eigenverantwortung für das Lernen wird indirekt gefördert.

Grundidee: Der Unterricht fördert die Verantwortung der Schüler*innen für das Lernen indirekt über die Art und Weise, wie Lerngelegenheiten konzipiert und umgesetzt sind (Schoenfeld, 2018; van de Pol et al., 2010). Den Schüler*innen wird eine solche Verantwortung für ihr eigenes Handeln und Lernen auf verschiedenen Ebenen übertragen. Einerseits wird die Partizipation aller Schüler*innen gefördert, z. B. durch das aktive Aufrufen zurückhaltender Schüler*innen oder durch positive hohe Erwartungshaltungen. Schüler*innen erhalten zudem die Möglichkeit, ihre Meinung einzubringen und werden als Ideengeber*innen für Lerninhalte positiv bestärkt (Schoenfeld, 2018). Die Schüler*innen werden darüber hinaus in unterrichtsbezogene Entscheidungen (z. B. zu Inhalten, Abläufen, Vorgehensweisen, Unterrichtszielen, Sozialformen) angemessen miteinbezogen. In geeigneten Situationen übernehmen Schüler*innen in angemessenem Rahmen Lehrfunktionen (z. B. zur Unterstützung von anderen Schüler*innen). Die Zusammenarbeit zwischen den Schüler*innen wird in kooperativen Lernphasen unterstützt, so dass diese die Möglichkeit erhalten, Abmachungen auszuhandeln und ihre Einhaltung untereinander zu verantworten (Lipowsky, 2007).

EV1: Die Eigenverantwortung für das Lernen wird direkt gefördert.

Beispielindikatoren	
1	<ul style="list-style-type: none"> • Es gibt keine Aufgaben, die metakognitive Prozesse bei Schüler*innen auslösen. • Es gibt keine Hinweise auf Unterlagen (z. B. Portfolios, Lernjournal), mit denen die Schüler*innen ihr eigenes Lernen dokumentieren können. • Die Lernwege der Schüler*innen werden weder besprochen noch reflektiert. • Die Schüler*innen werden nur dazu angeregt, über das «Was» ihres Lernprozesses (z. B. «Wie viele Aufgaben habe ich gelöst?») nachzudenken und nicht über das «Wie» ihres Lernens (z. B. «Hat meine Strategie mir bei der Aufgabenlösung geholfen?»). • Schüler*innen geben bei den ersten Schwierigkeiten im Lernprozess auf.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schüler*innen können vereinzelt den eigenen Lernprozess erklären und nachvollziehen. • Unterlagen zur Dokumentation des Lernprozesses (z. B. Portfolios, Lernjournal), sind zwar vorhanden, werden im Unterricht aber nicht genutzt. • Schüler*innen haben kurzweilig Gelegenheit, Lernstrategien einzuüben und ihr eigenes Lernen zu reflektieren. • Schüler*innen werden vereinzelt ermutigt, bei Schwierigkeiten durchzuhalten.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Beim Bearbeiten von Aufgaben wird über geeignete Lernmethoden, -strategien und -prozesse diskutiert. • Die Schüler*innen werden aufgefordert, ihren Lernprozess oder ihre gemachten Erfahrungen zu beschreiben und zu erklären, wie sie etwas gelernt haben. • Die Schüler*innen können mit verschiedenen Mitteln (z. B. Kärtchen, Reflexionskörbe) angewendete Lernstrategien reflektieren. • Die Schüler*innen bearbeiten die Aufträge ausdauernd, ohne weitere Aufforderung. • Die Schüler*innen können sich zügig organisieren und ihre Arbeit planen und dokumentieren.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Metakognitives Lernen ist im Unterricht ritualisiert. • Die Schüler*innen führen miteinander Lerndialoge, um den Einsatz verschiedener Lernstrategien zu reflektieren und zu optimieren. • Die Schüler*innen zeigen einander, wie sie etwas gelernt haben und begründen ihre verwendeten Lernstrategien. • Die Dokumentation und Reflexion von Lernprozessen (z. B. Portfolios, Lernjournal) scheint in der Klasse ritualisiert.

Beurteilungsstufen				
Wenig ausgeprägt	Mässig ausgeprägt	Überwiegend ausgeprägt	Umfassend ausgeprägt	<i>Nicht beurteilbar</i>
1	2	3	4	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EV2: Die Eigenverantwortung für das Lernen wird indirekt gefördert.

Beispielindikatoren	
1	<ul style="list-style-type: none"> Eigene Ideen der Schüler*innen werden von den Lehrpersonen unterbunden. Vom Auftrag abweichende Produkte werden von den Lehrpersonen abgelehnt. 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. Die Art und Weise und der Umfang, wie Lernverantwortung gefördert wird, erscheint nicht angemessen (d. h. entspricht nicht den Bedürfnissen).
2	<ul style="list-style-type: none"> Die Schüler*innen können phasenweise entscheiden, in welcher Reihenfolge oder Sozialform sie die vorgegebenen Aufgaben bearbeiten möchten. Die Schüler*innen verantworten ihre Materialien oder Recherchen selbstständig, haben aber sonst keinen Entscheidungsspielraum. Die Klasse hat einen «Ämtli»-Plan (Tafeldienst, Austeildienst), der von den Schüler*innen umgesetzt wird. Die Schüler*innen übernehmen verantwortungsvolle Aufgaben, die sie aber tendenziell überfordern. Die Lehrpersonen vermitteln eine positiv hohe Erwartungshaltung, ohne diese den Schüler*innen explizit zu kommunizieren.
3	<ul style="list-style-type: none"> Die Schüler*innen werden in Entscheidungen zur Unterrichtsplanung miteinbezogen (z. B. Themenwahl, Exkursionen) oder können Spiel- und Lernumgebungen aktiv mitgestalten. Die Schüler*innen können über eine längere Unterrichtssequenz aus einem breiten Angebot an Aufgaben, Sozialform oder Material auswählen. Die Schüler*innen erhalten Gelegenheiten, erarbeiteten Stoff vor der Klasse zu präsentieren (z. B. Präsentation von Gruppenarbeiten, Vorträge). Die aktive Teilnahme aller Schüler*innen wird durch Aufrufen von Unfreiwilligen oder Einbeziehen zögerlicher Lernender kultiviert. Die Schüler*innen arbeiten konstruktiv zusammen, stellen und beantworten einander Fragen und unterstützen sich gegenseitig.
4	<ul style="list-style-type: none"> 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. Die Schüler*innen übernehmen Coaching-Rollen zur Unterstützung von Mitschüler*innen.

Beurteilungsstufen				
Wenig ausgeprägt	Mässig ausgeprägt	Überwiegend ausgeprägt	Umfassend ausgeprägt	<i>Nicht beurteilbar</i>
1	2	3	4	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gesamturteil EV Unterstützung der Eigenverantwortung für das Lernen				
Wenig ausgeprägt 1	Mässig ausgeprägt 2	Überwiegend ausgeprägt 3	Umfassend ausgeprägt 4	<i>Nicht beurteilbar</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IN: Auswahl und Thematisierung der Lernziele, Inhalte und (Fach-)Methoden

Grundidee:

Die **Auswahl der Lernziele** ist adäquat (IN1) 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; Walkington & Marder, 2018). Die geschaffenen Lerngelegenheiten **entsprechen den Lernzielen und die Abstimmung der thematisierten Inhalte und (Fach-)Methoden mit den Lernzielen ist gegeben** (IN2) (Jank & Meyer, 2002; Meyer, 2003). Den Schüler*innen wird die **Relevanz der behandelten Inhalte** (IN3) mit schulbezogenen oder lebensweltlichen Verknüpfungen verdeutlicht (Helmke, 2003). Die Thematisierung der Unterrichtsinhalte erfolgt **klar und strukturiert** (IN4) (Helmke, 2014; Hess & Lipowsky, 2016; Meyer, 2003). Die einzelnen Inhalte sind schüler-, sach- und situationsgerecht kommuniziert, klar gegliedert und logisch aufgebaut. Die Inhalte werden nicht nur angemessen vermittelt, sondern für die Schüler*innen auch verständlich (Helmke, 2014) und nachvollziehbar dargestellt. Zudem sind die Inhalte **fachlich angemessen und fehlerfrei** (IN5) präsentiert (Charalambous & Litke, 2018; Messner, 2007; Walkington & Marder, 2018; Wüsten et al., 2008).

Achtung:

- Die Beurteilung von IN benötigt ein hohes Mass an Fachexpertise. Ist keine Fachexpertise vorhanden, werden die Subdimensionen IN1, IN2 und IN5 nicht bewertet (d. h. keine Kreuze gesetzt).
- Die Beurteilung von IN benötigt Einblicke in die Überlegungen der Lehrperson zur Auswahl der Lernziele, Inhalte und Methoden. Daher muss der Lehrpersonenfragebogen herangezogen werden, da dort eine Benennung der Lernziele und entsprechender Überlegungen erfolgt.
- Methoden meint neben didaktischen Methoden vor allem Fachmethoden und -arbeitsweisen (Praetorius et al., 2020).
- Für Schüler*innen mit Förderbedarf sollten im Unterricht ebenfalls Lerninhalte und -ziele transparent ausgewiesen werden.

IN1: Die behandelten Lernziele sind adäquat ausgewählt.

Grundidee: Die Lernziele entsprechen dem Lernstand der Schüler*innen auf der jeweiligen Zielstufe (Meyer, 2006) und die zu erlernenden übergeordneten Kompetenzen sind angemessen, also fachlich relevant und realistisch für die Zielstufe, das Alter, das Leistungsniveau 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.

Achtung:

- Im Gegensatz zu IN2 wird lediglich die Auswahl und nicht die Umsetzung der Lernziele bewertet.
- Angegebene ausgewählte Lernziele im Lehrpersonenfragebogen müssen in der Unterrichtsstunde auch beobachtet werden, um eine positive Bewertung zu erhalten.
- Sollte im Unterricht keine Lernzielorientierung gegeben sein, also sollte es keine Lernziele geben, dann ist eine Beurteilungsstufe 1 zu geben.

IN2: Die behandelten Inhalte und (Fach-)Methoden sind auf das Lernziel abgestimmt.

Grundidee: Die Unterrichtsgestaltung ist auf die anvisierten Lernziele und entsprechend 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 Methoden und Fachmethoden sowie Materialien und Darstellungsmitteln (Jank & Meyer, 2002; Meyer, 2003). Das *Constructive Alignment* (Biggs & Tang, 2011) ist gegeben, d. h. eine kohärente und systematische Verknüpfung zwischen den Lernzielen, den eingesetzten Methoden sowie den Bewertungsmassnahmen ist erkennbar.

IN3: Die Relevanz der Inhalte wird den Schüler*innen verdeutlicht.

Grundidee: Schüler*innen können für die zu behandelnden Inhalte motiviert werden, wenn ihnen die lebensweltliche Relevanz der Lerninhalte verdeutlicht wird (Bell, 2020; Jürgen & Standop, 2010; Wüsten, 2010). 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 (Helmke, 2014). 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 (Rakoczy & Pauli, 2006).

Achtung:

- Für eine Beurteilungsstufe 3 sollte die Verdeutlichung der Relevanz explizit sein und nicht nur indirekt erschliessbar.

IN4: Die Inhalte werden klar und strukturiert präsentiert.

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 nachvollziehbar 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).

Achtung:

- Bei Schüler*innen mit Förderbedarf ist darauf zu achten, ob besondere Strukturierungshilfen (z. B. TEACCH) einbezogen werden.

IN5: Die Inhalte werden korrekt und präzise dargestellt.

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, 2020). Die Schüler*innen werden ebenfalls zu einem präzisen Gebrauch der Unterrichtssprache angehalten (Messner, 2007).

Achtung:

- Ein korrigierter Fehler wird nicht als Fehler gewertet.
- Ist trotz Fachexpertise aufgrund einer schwammigen Präsentation unklar, ob ein Fehler erfolgt ist, ist dies in IN4 zu bewerten.
- Im Primarschulunterricht kann es aus didaktischen Gründen sinnvoll sein, andere als die fachlich korrekten Terminologien zu verwenden, solange diese nicht völlig falsch sind.
- In dieser Subdimension geht es nicht um die Unterrichtssprache allgemein, sondern es steht die Etablierung der Fachsprache im Fokus. Die Verwendung von Mundart wird in dieser Subdimension also nur bewertet, wenn es eine fachliche Relevanz hat.
- Bei Nichtvorhandensein von Fehlern ist zwischen einer Beurteilungsstufe 2 und 3 zu entscheiden, je nachdem ob zusätzliches Engagement mit Blick auf die Etablierung der Fachsprache beobachtet werden kann.

IN1: Die behandelten Lernziele sind adäquat ausgewählt.

- Fachexpertise vorhanden
- Keine Fachexpertise vorhanden (keine Kreuze setzen)

Beispielindikatoren	
1	<ul style="list-style-type: none"> • 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.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Die Auswahl der Lernziele spricht nur einen Teil der Schüler*innen an. • Die Auswahl der Lernziele ist angemessen, wirkt jedoch etwas veraltet.
3	<ul style="list-style-type: none"> • 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 (z. B. für Kindergarten: räumliche Orientierung, Fantasie, Eigenständigkeit). • Die Auswahl der Lernziele ist ausser auf fachliche Kompetenzen auch auf überfachliche Kompetenzen ausgerichtet.
4	<ul style="list-style-type: none"> • 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.

Beurteilungsstufen				
Wenig ausgeprägt 1	Mässig ausgeprägt 2	Überwiegend ausgeprägt 3	Umfassend ausgeprägt 4	<i>Nicht beurteilbar</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IN2: Die behandelten Inhalte und Methoden sind auf das Lernziel abgestimmt.

- Fachexpertise vorhanden
- Keine Fachexpertise vorhanden (keine Kreuze setzen)

Beispielindikatoren	
1	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lernziele können mit den verwendeten Unterrichtsmethoden, Sozialformen, Materialien und Darstellungsmitteln nicht erreicht werden. • Die Methodenwahl ist nicht lernzielorientiert, sondern dient nur der Rhythmisierung. • Bei den behandelten Inhalten ist oft der Bezug zu den ausgewählten Lernzielen nicht erkennbar.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Die im Unterricht behandelten Inhalte passen grundsätzlich zu den Lernzielen. • Die Methodenwahl passt nur teilweise zu den anvisierten Lernzielen. • Der Unterricht ist abwechslungsreich, aber bei den Unterrichtsmethoden, Sozialformen, Materialien oder Darstellungsmitteln tritt gelegentlich das Lernziel in den Hintergrund.
3	<ul style="list-style-type: none"> • 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.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Den Schüler*innen wird verständlich klargemacht, bei welchen Aufträgen welche Lernziele im Zentrum stehen. • Die Lernziele werden im Unterricht gemäss modernen Konzepten (z. B. SMART) eingeflochten. • Es wird auf die anvisierten Lernziele Bezug genommen und der Klasse verdeutlicht, wo sie bei deren Erreichung steht.

Beurteilungsstufen				
Wenig ausgeprägt 1	Mässig ausgeprägt 2	Überwiegend ausgeprägt 3	Umfassend ausgeprägt 4	<i>Nicht beurteilbar</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IN3: Die Relevanz der Inhalte wird den Schüler*innen verdeutlicht.

Beispielindikatoren	
1	<ul style="list-style-type: none"> • 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).
2	<ul style="list-style-type: none"> • Es lässt sich indirekt erschliessen, warum die behandelten Inhalte relevant sind, auch wenn es nicht spezifisch hervorgehoben wird. • Die Lehrpersonen demonstrieren ein ansteckendes fachliches Interesse für den Lerngegenstand. • Die Lehrpersonen erklären kurz, dass die behandelten Inhalte bedeutsam sind, führen die Begründung allerdings nicht näher aus (z. B. «wichtiges Kapitel der Mathematik»).
3	<ul style="list-style-type: none"> • Die Inhalte wirken alltagsnah und werden explizit 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). • 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.
4	<ul style="list-style-type: none"> • 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.

Beurteilungsstufen				
Wenig ausgeprägt	Mässig ausgeprägt	Überwiegend ausgeprägt	Umfassend ausgeprägt	<i>Nicht beurteilbar</i>
1	2	3	4	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IN4: Die Inhalte werden klar und strukturiert präsentiert.

Beispielindikatoren	
1	<ul style="list-style-type: none"> • 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 (z. B. mit geschachtelten, langen Sätzen, welche die Schüler*innen nicht verstehen).
2	<ul style="list-style-type: none"> • 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.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Der gesamte Unterrichtsablauf wird von den Lehrpersonen vorgängig dargestellt und der Überblick dient den Schüler*innen als Orientierung. • Der «rote Faden» wird im Unterrichtsablauf 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.
4	<ul style="list-style-type: none"> • 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.

Beurteilungsstufen				
Wenig ausgeprägt 1	Mässig ausgeprägt 2	Überwiegend ausgeprägt 3	Umfassend ausgeprägt 4	Nicht beurteilbar
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IN5: Die Inhalte werden korrekt und präzise vermittelt.

- Fachexpertise vorhanden
- Keine Fachexpertise vorhanden (keine Kreuze setzen)

Beispielindikatoren	
1	<ul style="list-style-type: none"> • Die behandelten Inhalte werden fehlerhaft dargestellt (z. B. $24:4=6 \times 2=12$). • Die Schüler*innen verwechseln Konzepte oder verwenden eine falsche Unterrichtssprache, ohne von den Lehrpersonen korrigiert zu werden. • Unbekannte Fremdwörter oder Fachbegriffe werden nicht erklärt.
2	<ul style="list-style-type: none"> • 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 Gebrauch der Unterrichtssprache wird nicht explizit thematisiert.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Fremdwörter oder Fachbegriffe werden bei der ersten Verwendung anschaulich und nachvollziehbar erklärt. • Die Schüler*innen werden angehalten, sich mit Fremdwörtern und Fachbegriffen auseinanderzusetzen (z. B. mit Leuchtstift markieren, Fragen formulieren). • Der präzise Gebrauch der Unterrichtssprache wird entwicklungsadäquat ermutigt und mit Anleitungen oder Visualisierungen unterstützt.
4	<ul style="list-style-type: none"> • 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 Beiträge der Schüler*innen zeugen von einer elaborierten und präzisen Verwendung der Unterrichtssprache.

Beurteilungsstufen				
Wenig ausgeprägt 1	Mässig ausgeprägt 2	Überwiegend ausgeprägt 3	Umfassend ausgeprägt 4	<i>Nicht beurteilbar</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gesamturteil IN Auswahl und Thematisierung der Lernziele, Inhalte und (Fach-)Methoden				
Wenig ausgeprägt 1	Mässig ausgeprägt 2	Überwiegend ausgeprägt 3	Umfassend ausgeprägt 4	<i>Nicht beurteilbar</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KA: Kognitive Aktivierung

Grundidee:

Das Ziel von kognitiver Aktivierung ist es, Schüler*innen zur vertieften Auseinandersetzung mit Lerninhalten anzuregen (Klieme et al., 2001; Kunter & Voss, 2011; Lipowsky, 2020). 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 (*task as planned*) und die unterrichtliche Begleitung unterstützt werden (*task in progress*) (Ellis, 2003; Legutke, 2006). **Aufgaben mit kognitiv aktivierendem Potenzial** (KA1) 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 der Aufgabeneinführung können die Lehrpersonen durch ihr unterrichtliches Handeln die **kognitiven Aktivitäten der Schüler*innen unterstützen** (KA2), beispielsweise mit einem fachlich anspruchsvollen Diskurs und didaktisch abgestimmten Mitteln (Kunter et al., 2005; Lipowsky, 2006).

Achtung:

- Die allenfalls eingesetzten Aufgabenblätter, Wandtafelbilder oder Präsentationen sind relevant für die Beurteilung dieser Dimension.
- Während bei KA1 lediglich die eingesetzten Aufgaben und nicht deren Umsetzung im Unterricht bewertet werden, umfasst die Bewertung von KA2 die kognitiv aktivierende Umsetzung der Aufgaben im Rahmen des Unterrichts. So kann beispielsweise eine sehr herausfordernde Aufgabe (hohe Beurteilungsstufe bei KA1) durch die Lehrpersonen im Unterricht so kleinschrittig bearbeitet werden, dass diese die Schüler*innen nicht mehr kognitiv herausfordert (tiefe Beurteilungsstufe bei KA2).
- 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 (z. B. Transferaufgaben).

KA1: Die Aufgaben sind inhaltlich und auf das kognitive Niveau der Schüler*innen abgestimmt.

Grundidee: Aufgaben mit kognitiv aktivierendem Potenzial sind herausfordernde und gleichzeitig auf den individuellen Lernstand der Schüler*innen abgestimmte Aufgaben (Kunter & Trautwein, 2013; Vygotsky, 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 von verschiedenen 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 erarbeiten (Praetorius et al., 2018). Solche gehaltvollen Aufgaben decken sich mit kompetenzfördernden Aufgabensets (Wilhelm et al., 2014) verschiedener Funktionstypen (unter anderem Konfrontations-, Erarbeitungs-, Vertiefungs-, Synthese- und Transferaufgaben).

Achtung:

- Aufgaben können sowohl mündlich als auch schriftlich für alle ersichtlich (z. B. an der Wandtafel) oder auf Aufgabenblättern gestellt werden. Falls durch die Unterrichtsgestaltung nicht direkt möglich ist, die eingesetzten schriftlichen Aufgaben zu betrachten, ist anzustreben, dass anschliessend durch die Lehrpersonen Einblick in die Aufgaben gewährt wird.
- Es sollen nur inhaltliche Aufgaben auf deren Komplexität hin bewertet werden. Herausforderungen im Lern-, Arbeits- oder Sozialverhalten (z. B. Schwierigkeiten in einer Gruppenarbeit) zählen nicht als kognitiv gehaltvoll.
- Herausfordernd bei der Einschätzung der Subdimension ist es, nicht lediglich den objektiven Anforderungsgehalt von Aufgaben einzuschätzen, sondern die Passung bzgl. der Schüler*innen einzubeziehen (z. B. ist eine für Sekundarstufenschüler*innen potenziell kognitiv aktivierende Aufgabe in der Regel für Primarstufenschüler*innen überfordernd und das Potenzial zur kognitiven Aktivierung daher gering).
- Wird eine kognitiv aktivierende Aufgabe umgehend von guten Schüler*innen beantwortet, kann die Herausforderung nicht alle Schüler*innen erreichen. Eine solche Aufgabe kann maximal mit der Beurteilungsstufe 2 bewertet werden.
- Bei Schüler*innen mit Förderbedarf ist eine adäquate Aktivierung auf ihrem kognitiven Stand mit einer adäquaten Aufgabe zu gewährleisten.

KA2: Die kognitive Aktiviertheit der Schüler*innen wird unterstützt.

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). Für eine solche 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. Anregende Fragen fordern die Schüler*innen heraus, eine kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten zu führen (Kunter & Trautwein, 2013).

KA1: Die Aufgaben sind gehaltvoll und auf das kognitive Niveau der Schüler*innen abgestimmt.

Beispielindikatoren	
1	<ul style="list-style-type: none"> • Die Aufgaben beinhalten vorwiegend Wissensfragen, welche keine tieferen Verarbeitungsprozesse hervorrufen. • Die Aufgaben lassen nur eine Antwort zu bzw. lassen sich in mündlicher Form nur 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.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Vereinzelt werden Aufgaben gestellt, die vernetztes Denken anregen und auf das kognitive Niveau abgestimmt sind. • Durch die Aufgaben werden wenig Problemlöseprozesse und wenig eigenes Nachdenken eingefordert (z. B. Lückentext-Aufgaben mit vorgegebenen Antworten).
3	<ul style="list-style-type: none"> • 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.
4	<ul style="list-style-type: none"> • 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.

Beurteilungsstufen				
Wenig ausgeprägt 1	Mässig ausgeprägt 2	Überwiegend ausgeprägt 3	Umfassend ausgeprägt 4	<i>Nicht beurteilbar</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KA2: Die kognitive Aktiviertheit der Schüler*innen wird unterstützt.

Beispielindikatoren	
1	<ul style="list-style-type: none"> • 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.
2	<ul style="list-style-type: none"> • 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 schnell von den Lehrpersonen selbst aufgelöst. • Die Lehrpersonen reduzieren sofort den Anforderungsgehalt, wenn Schüler*innen um Hilfe bitten.
3	<ul style="list-style-type: none"> • 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.
4	<ul style="list-style-type: none"> • 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, Mindmap). • Die Lehrpersonen fordern die Schüler*innen dazu auf, selbst Hypothesen und Vermutungen zu generieren und zu überprüfen.

Beurteilungsstufen				
Wenig ausgeprägt 1	Mässig ausgeprägt 2	Überwiegend ausgeprägt 3	Umfassend ausgeprägt 4	<i>Nicht beurteilbar</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gesamturteil KA Kognitive Aktivierung

Wenig ausgeprägt 1	Mässig ausgeprägt 2	Überwiegend ausgeprägt 3	Umfassend ausgeprägt 4	<i>Nicht beurteilbar</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

UK: Unterstützung des Konsolidierens

Grundidee:

Die Konsolidierung von Inhalten stellt einen wichtigen Bestandteil im Lernprozess dar, da sie auf die Stabilisierung und Flexibilisierung von Inhalten und Fähigkeiten ausgerichtet ist (Leuders, 2014; Renkl, 2000, 2010, 2015). Die Konsolidierung erfolgt durch die schrittweise Wiederholung und Festigung der erlernten Inhalte und Fähigkeiten (Helmke, 2014; Koedinger et al., 2012). Entsprechende Schritte im Lern- und Wissenserwerbsprozess zielen darauf, dass sich bewusste allmählich in unbewusste Prozesse verwandeln und sich Abläufe automatisieren (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 die Konsolidierung auf zwei Weisen unterstützen: Sie können **Aufgaben zur Konsolidierung** initiieren (UK1), die eine angemessene Möglichkeit für die Festigung der Inhalte und Fähigkeiten schaffen (Lipowsky, 2020). Andererseits können sie die ausgelösten **Konsolidierungsprozesse unterstützen** (UK2).

Achtung:

- Während bei UK1 lediglich die eingesetzten Aufgaben und nicht deren Umsetzung im Unterricht bewertet werden, umfasst die Bewertung von UK2 die Umsetzung der Aufgaben im Rahmen des Unterrichts.
- Aufgaben zur Konsolidierung können auch Freispielaufgaben bzw. freie Tätigkeiten sein.
- Hausaufgaben, die zu Hause als Übungsgelegenheit bearbeitet wurden und die im Rahmen der Unterrichtsstunde nur schnell kontrolliert werden, werden hier nicht gewertet, ausser sie werden differenzierter besprochen und/oder weitergeführt.
- Übungsaufgaben, die der Vernetzung und Erweiterung (z. B. Transfer) der Wissensbestände und Fähigkeiten dienen, zielen auf die kognitive Aktivierung der Schüler*innen und sind entsprechend in KA Kognitive Aktivierung zu beurteilen.

UK1: Aufgaben sind auf die Konsolidierung von Inhalten ausgerichtet.

Grundidee: Aufgaben schaffen Gelegenheiten, in denen die Schüler*innen das Erlernte auf unterschiedliche Art im Sinne des intelligenten, verteilten oder sinnvollen Übens (Brinkmann, 2012; Lipowsky, 2020) wiederholen und anwenden können. Die Lehrpersonen wählen aus verschiedenen Varianten des Übens aus (z. B. geschachteltes Üben; Lipowsky, 2020) und bieten unterschiedliche Aufgaben und Materialien an, um die gelernten Konzepte, Strategien, Fähigkeiten oder Wissens Elemente abzurufen und anzuwenden. Nebst der Variation spielt auch die Häufigkeit und Verteilung der Möglichkeiten zur Konsolidierung eine

wichtige Rolle, wobei sich verteiltes gegenüber massiertem, blockiertem Üben vorteilhafter auf das Konsolidieren von Inhalten auswirkt (Winkel et al., 2006; Lipowsky 2020). Phasen zur Konsolidierung von Inhalten und Fähigkeiten sind also nicht mechanisch gestaltet, sondern variieren hinsichtlich der Formen, Rhythmisierung und Kontexte (Kunter, 2005). Die Materialien sind selbsterklärend und fordern die Schüler*innen auf, einzelne Schritte eines erlernten Verfahrens zu nennen oder zu beschreiben.

UK2: Die Konsolidierung von Inhalten wird unterstützt.

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 solche Phasen möglichst effektiv zu nutzen, sind die Auswertung der Konsolidierungsphasen 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.

UK1: Aufgaben sind auf die Konsolidierung von Inhalten ausgerichtet.

Beispielindikatoren	
1	<ul style="list-style-type: none"> • Die Aufgaben zur Konsolidierung fokussieren nicht die zentralen zu erlernenden Fertigkeiten. • Die Aufgaben zur Konsolidierung sind nicht altersgerecht oder fachlich nicht angemessen. • Es gibt entweder zu viele oder zu wenige Aufgaben zur Konsolidierung. • Die Aufgaben zur Konsolidierung sind monoton und repetitiv.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Die Aufgaben zur Konsolidierung zeigen ein wenig Variation. • Es sind nur wenige unterschiedliche Aufgaben zur Konsolidierung vorhanden. • Es gibt schriftliche und mündliche Aufgaben zur Konsolidierung.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Die Aufgaben zur Konsolidierung sind offen und erlebnisreich angelegt. • Die von den Schüler*innen bearbeiteten Aufgaben weisen einen ansteigenden Schwierigkeitsgrad auf. • Die Aufgaben zur Konsolidierung erlauben unterschiedliche logisch verknüpfte Bearbeitungsschritte und -ebenen.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Es gibt Aufgaben zur Konsolidierung für unterschiedliche Leistungsniveaus. • Die Aufgaben zur Konsolidierung sind transparent unterschiedlichen Lernzielen zugeordnet. • Die Aufgaben zur Konsolidierung fordern die Schüler*innen auf, Bearbeitungsschritte explizit festzuhalten.

Beurteilungsstufen				
Wenig ausgeprägt 1	Mässig ausgeprägt 2	Überwiegend ausgeprägt 3	Umfassend ausgeprägt 4	<i>Nicht beurteilbar</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

UK2: Die Konsolidierung von Inhalten wird unterstützt.

Beispielindikatoren	
1	<ul style="list-style-type: none"> • Schwierigkeiten oder zentrale Fehler der Schüler*innen während der Konsolidierungsphase werden ignoriert. • Schwierigkeiten während des Konsolidierens werden als negativ hervorgehoben. • Die Lehrpersonen bieten keine Unterstützung bei der Festigung von Wissen und Fähigkeiten an. • Lehrpersonen sitzen in der Konsolidierungsphase an ihrem Pult und sind mit anderen Dingen beschäftigt.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Es gibt im Unterricht angemessen Zeit zur Konsolidierung von Inhalten. • Die Lehrperson ist während der Wiederholungsphase für Rückfragen präsent. • Fehler während des Konsolidierens werden von den Lehrpersonen ohne konstruktive Hinweise korrigiert.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Die einzelnen notwendigen Schritte bei der Aufgabebearbeitung werden von den Schüler*innen oder den Lehrpersonen genannt. • Schwierigkeiten während des Konsolidierens werden von den Lehrpersonen mit den Schüler*innen thematisiert. • Die Lehrpersonen identifizieren Fehler und geben konstruktive Verbesserungshinweise.
4	<ul style="list-style-type: none"> • 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.

Beurteilungsstufen				
Wenig ausgeprägt 1	Mässig ausgeprägt 2	Überwiegend ausgeprägt 3	Umfassend ausgeprägt 4	<i>Nicht beurteilbar</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gesamturteil UK Unterstützung des Konsolidierens

Wenig ausgeprägt 1	Mässig ausgeprägt 2	Überwiegend ausgeprägt 3	Umfassend ausgeprägt 4	<i>Nicht beurteilbar</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BF: Beurteilung und Feedback

Grundidee:

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** (BF1). Andererseits werden kontinuierlich **Kompetenzen der Schüler*innen überprüft** (BF2), um Lernfortschritte zu dokumentieren und sichtbar zu machen. Feedback gilt als eine Form der Rückmeldung über die individuelle Lernleistung (Hattie & Timperley, 2007; Lipowsky2020;). **Qualitativ hochwertiges Feedback** an Schüler*innen (BF3) ist unter anderem konkret, detailliert, explizit und konstruktiv.

Achtung:

- Mit «Beurteilungen» sind hier Überprüfungen des Lernstandes sowohl mit als auch ohne Prüfungscharakter gemeint.

BF1: Die Beurteilungen sind klar auf die zu erlernenden Kompetenzen ausgerichtet.

Grundidee: Beurteilungen kommen im Unterricht in unterschiedlicher Form vor (schriftliche oder mündliche Standortbestimmungen mit und ohne Prüfungscharakter). Sie eruieren das Können der Schüler*innen entsprechend der anvisierten Kompetenzen (Landwehr, 2018). Daher orientieren sich Form und Inhalte der Beurteilungsgelegenheiten an den zu erlernenden Kompetenzen. Die Kriterien für die Beurteilung werden dabei transparent kommuniziert. Die resultierenden individuellen Bewertungen orientieren sich ebenfalls an den relevanten Kompetenzen.

Achtung:

- Für die zuverlässige Beurteilung dieser Subdimension und die Bewertung der kompetenzorientierten Ausrichtung wird empfohlen, die Unterlagen (Aufgaben, Aufträge) der Beurteilungssituation einzusehen. Es kann ebenfalls darauf geachtet werden, wie transparent und differenziert Beurteilungskriterien aufgenommen werden.

BF2: Der Kompetenzerwerb der Schüler*innen wird überprüft.

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 der Lernziele 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.

Achtung:

- Wenn nur abgehakt wird, ob die (Haus-)Aufgaben gemacht wurden oder nicht, gilt dies nicht als Überprüfung der Kompetenzen.

BF3: Die Schüler*innen erhalten qualitativ hochwertiges Feedback.

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 et al., 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).

Achtung:

- 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 ein positives Rating reichen.
- Typischerweise kann Feedback während der Lernbegleitung in Arbeitsphasen (z. B. bei Gesprächen zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen) beobachtet werden. Daher wird empfohlen, solche Interaktionssituationen gelegentlich aufzusuchen, um entsprechende Gespräche mithören zu können.

BF1: Die Beurteilungen sind klar auf die zu erlernenden Kompetenzen ausgerichtet.

Beispielindikatoren	
1	<ul style="list-style-type: none"> • Die Beurteilungen sind nicht auf die zu erlernenden Kompetenzen ausgerichtet. • Es sind keine Beurteilungskriterien vorhanden oder transparent ersichtlich.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrpersonen setzen Beurteilungsformen ein, diese sind aber wenig auf die zu erlernenden Kompetenzen ausgerichtet. • Vereinzelt gibt es Hinweise, an welchen Kompetenzen sich die Beurteilungen orientieren. • Die Beurteilungskriterien für eine anstehende Beurteilung werden den Schüler*innen kurz genannt, der Zusammenhang zu den zu erlernenden Kompetenzen wird aber nicht transparent gemacht.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Die im Unterricht anvisierten Kompetenzen finden sich in den Beurteilungen wieder. • Den Schüler*innen sind die Beurteilungsformen und -kriterien bekannt. • Es wird den Schüler*innen explizit kommuniziert, ob es sich um eine summative, formative oder prognostische Beurteilung handelt.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Den Schüler*innen wird differenziert mitgeteilt, welche anvisierten Kompetenzen nach welchen Massstäben beurteilt werden. • Für die Beurteilungen liegt ein differenziertes Kompetenzraster vor, das den Schüler*innen ihren persönlichen Lernzuwachs spezifisch und individuell veranschaulicht. • Kriterien für die Beurteilung werden mit den Schüler*innen zusammen erarbeitet und der Zusammenhang zu den zu erlernenden Kompetenzen wird dargelegt.

Beurteilungsstufen				
Wenig ausgeprägt 1	Mässig ausgeprägt 2	Überwiegend ausgeprägt 3	Umfassend ausgeprägt 4	<i>Nicht beurteilbar</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BF2: Der Kompetenzerwerb der Schüler*innen wird überprüft.

Beispielindikatoren	
1	<ul style="list-style-type: none"> • Es wird nicht überprüft, ob die angestrebten Kompetenzen erreicht wurden. • Die Lehrpersonen überprüfen die anvisierten Kompetenzen der Schüler*innen mit zu einfachen oder zu schwierigen Aufgaben.
2	<ul style="list-style-type: none"> • 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 findet kaum statt.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrpersonen überprüfen das Kompetenzniveau der Schüler*innen mit unterschiedlichen Formaten (z. B. mündlich, schriftlich, praktische Ausübung). • Die Lehrpersonen verweisen auf vergangene oder zukünftige Kompetenzüberprüfungen im Zusammenhang mit der weiteren Unterrichtsplanung, was darauf hinweist, dass sie die Ergebnisse der Überprüfungen für die weitere Unterrichtsgestaltung nutzen (z. B. «Da viele das letzte Mal damit noch Schwierigkeiten hatten, schauen wir das heute nochmals an.»).
4	<ul style="list-style-type: none"> • Dokumentationen der Lernwege und -fortschritte (z. B. Portfolios, Lernjournal) werden von den Lehrpersonen zur Kompetenzüberprüfung hinzugezogen. • Der Zeitpunkt der Kompetenzüberprüfung wird von den Schüler*innen individuell gewählt.

Beurteilungsstufen				
Wenig ausgeprägt 1	Mässig ausgeprägt 2	Überwiegend ausgeprägt 3	Umfassend ausgeprägt 4	<i>Nicht beurteilbar</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BF3: Die Schüler*innen erhalten qualitativ hochwertiges Feedback.

Beispielindikatoren	
1	<ul style="list-style-type: none"> • Den Schüler*innen wird zu keinem Zeitpunkt Rückmeldung zu ihrem Lernstand gegeben. • Die Lehrpersonen erteilen lediglich unspezifisches Lob (z. B. «Prima»). • Die Lehrpersonen erteilen nicht detailliertes Feedback (z. B. «Das ist okay so»). • Die Rückmeldungen an die Schüler*innen sind nicht inhalts- sondern personenbezogenen.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrpersonen geben Feedback, allerdings ist dieses nicht individuell, sondern richtet sich allgemein an die ganze Klasse. • Die Schüler*innen korrigieren ihre Aufgaben durch simples Vergleichen mit Lösungsvorlagen selbst und erhalten so Feedback über die Richtigkeit ihrer Lösungen.
3	<ul style="list-style-type: none"> • 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.
4	<ul style="list-style-type: none"> • In der Klasse ist eine umfassende Feedbackkultur mit Selbst- und Fremdbeurteilung etabliert. • Die Schüler*innen geben sich gegenseitig konstruktives Feedback.

Beurteilungsstufen				
Wenig ausgeprägt 1	Mässig ausgeprägt 2	Überwiegend ausgeprägt 3	Umfassend ausgeprägt 4	<i>Nicht beurteilbar</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gesamturteil BF Beurteilung und Feedback

Wenig ausgeprägt 1	Mässig ausgeprägt 2	Überwiegend ausgeprägt 3	Umfassend ausgeprägt 4	<i>Nicht beurteilbar</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

AD: Adaptivität

Grundidee:

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** (AD1) 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** (AD2) kontinuierlich und individuell erfolgt (Drexl, 2014; Landwehr, 2003).

Achtung:

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

AD1: Es gibt eine angemessene Anpassung der Anforderungen an die Schüler*innen.

Grundidee: Bei der Auswahl der Lernziele, Inhalte und Methoden werden die Individualität der Schüler*innen, ihrer Fähigkeiten und Lernvoraussetzungen berücksichtigt (Schröder, 2002). Die Passung der Anforderungen erfolgt sowohl proaktiv (geplant) als auch interaktiv (*on the fly*). 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.

AD2: Es gibt eine angemessene Anpassung der Lernprozessbegleitung der Schüler*innen.

Grundidee: Die Lernprozessbegleitung der Schüler*innen 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.

Achtung:

- 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.

AD1: Es gibt eine angemessene Anpassung der Anforderungen an die Schüler*innen.

Beispielindikatoren	
1	<ul style="list-style-type: none"> • 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.
2	<ul style="list-style-type: none"> • 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. offene Zusatzaufgaben, Wörterbuch).
3	<ul style="list-style-type: none"> • 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.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Unterricht findet höchst individualisiert statt (z. B. Individualprojekte, bei welchen die Schüler*innen Thema, Vorgehen und/oder Produkt selbst wählen können). • Alle Schüler*innen arbeiten an einem Thema auf unterschiedlichem Niveau und verschiedene Lernwege werden angewendet.

Beurteilungsstufen				
Wenig ausgeprägt 1	Mässig ausgeprägt 2	Überwiegend ausgeprägt 3	Umfassend ausgeprägt 4	<i>Nicht beurteilbar</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

AD2: Es gibt eine angemessene Anpassung der Lernprozessbegleitung der Schüler*innen.

Beispielindikatoren	
1	<ul style="list-style-type: none"> • 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.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrpersonen sind ansprechbar und reagieren auf Verständnisschwierigkeiten der Schüler*innen. • Den Schüler*innen wird geholfen, wenn sie explizit Unsicherheiten kommunizieren.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrpersonen haben alle Schüler*innen im Blick und achten auf die Lernprozesse aller, sodass 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.
4	<ul style="list-style-type: none"> • 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.

Beurteilungsstufen				
Wenig ausgeprägt 1	Mässig ausgeprägt 2	Überwiegend ausgeprägt 3	Umfassend ausgeprägt 4	Nicht beurteilbar
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gesamturteil AD Adaptivität				
Wenig ausgeprägt 1	Mässig ausgeprägt 2	Überwiegend ausgeprägt 3	Umfassend ausgeprägt 4	<i>Nicht beurteilbar</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

OU: Orchestrierung der Unterrichtsstunde

Grundidee:

Am Ende der Beobachtungssituation besteht die Möglichkeit, ein bilanzierendes, holistisches Gesamturteil zur **Orchestrierung der Unterrichtsstunde (OU)** abzugeben. «'Guter Unterricht' ist nicht identisch mit einer optimalen und schon gar nicht einer maximalen Ausprägung aller Merkmale.» (Helmke, 2015, S. 169–170), d. h. nicht jede Dimension muss in jeder Unterrichtsstunde sichtbar sein. Qualitativ hochwertiger Unterricht kann je nach didaktischer Schwerpunktsetzung mit ganz unterschiedlichen Mustern entlang der Dimensionen und Subdimensionen erfolgen. Es gibt Unterrichtsstunden, in denen viele der Dimensionen und Subdimensionen nur wenig ausgeprägt sind. Während es wichtig ist, eine solche Modularisierung der Dimensionen und Subdimensionen bei der entsprechenden dimensional Bewertung adäquat zu dokumentieren (z. B. tiefe Ausprägung bei einer Reihe von Dimensionen und Subdimensionen), besteht an dieser Stelle die Möglichkeit, einen Gesamteindruck mit Blick auf die Orchestrierung der Unterrichtsstunde zu platzieren. Ein solches bilanzierendes, holistisches Gesamturteil orientiert sich an den theoretischen Überlegungen zur Unterrichtsqualität, erlaubt allerdings eine situative Gewichtung. Es ist zu entscheiden, ob die Unterrichtsstunde mit Blick auf die anvisierten Ziele zu den besseren oder schlechteren Umsetzungen von Unterricht gehört.

OU: Orchestrierung der Unterrichtsstunde

Wie ausgeprägt ist die Qualität der Unterrichtsstunde mit Blick auf die anvisierten Lernziele?				
Wenig ausgeprägt 1	Mässig ausgeprägt 2	Überwiegend ausgeprägt 3	Umfassend ausgeprägt 4	<i>Nicht beurteilbar</i>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Notizen zur Orchestrierung der Unterrichtsstunde				

5. Lehrpersonenfragebogen zum Unterricht

Lehrpersonenfragebogen zum Unterricht

Wir bitten Sie um Informationen zur Gestaltung Ihrer von einer Beobachtungsperson besuchten Unterrichtslektion. Diese Angaben unterstützen

die Beobachtungsperson bei ihrer Einschätzung des Unterrichts. Die Informationen werden vertraulich behandelt.

Falls in dieser Lektion mehrere Klassenstufen zu verschiedenen Inhalten unterrichtet werden, beantworten Sie die Fragen bitte für die Stufen getrennt.

Beschreibung des Unterrichtsgegenstands

Bitte geben Sie an, welche Kompetenzen der Schüler*innen in der beobachteten Unterrichtslektion im Mittelpunkt stehen und wie Sie die Lernziele der beobachteten Unterrichtslektion ausgewählt haben. Führen Sie zudem Ihre Überlegungen zu den behandelten Inhalten und (Fach-)Methoden aus. Es reicht aus, wenn Sie hier pro Frage einige Stichworte notieren.

UB Bezeichnung:

Datum des Besuchs:

Klasse:

Was sind die Lernziele (z. B. Kompetenzen gemäss Lehrplan 21) der beobachteten Lektion?

Aufgrund welcher Überlegungen haben Sie die Inhalte und (Fach-)Methoden der heutigen Unterrichtslektion ausgewählt?

Besten Dank für Ihre Mithilfe!

6. Schüler*innenfragebogen zur Nutzung des Unterrichts

6.1 Schüler*innenfragebogen zum Unterricht (für eine Lehrperson)

Schülerinnen- und Schülerfragebogen zum Unterricht

UB Bezeichnung:

Datum:

Klasse:

Wir bitten dich um deine Meinung zur gerade erlebten Lektion.

Es geht nur um diese Lektion und nicht um den sonstigen Unterricht bei deiner Lehrperson.

Beantworte die Fragen, ohne mit deinen Mitschülerinnen und Mitschülern darüber zu sprechen. Wir interessieren uns für deine eigene Meinung. Es gibt also keine falschen oder richtigen Antworten. Es wird niemand erfahren, was du angegeben hast. Wir zeigen deine Antworten niemandem.

In den Aussagen unten bedeutet *Lektion* eine Unterrichtsstunde von 45 Minuten. *Fragen* meint Fragen, die deine Lehrperson mündlich gestellt hat. Mit *Aufgaben* sind schriftliche Aufträge gemeint (z. B. an der Wandtafel oder auf einem Aufgabenblatt).

Bitte mache immer nur ein Kreuz pro Aussage.

Wie war diese Lektion im Vergleich zu sonst?

	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau	weiss nicht
Die Lektion war so wie immer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie hast du dich während der Lektion verhalten und gefühlt?

	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau	weiss nicht
Ich war die ganze Lektion konzentriert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühlte mich wohl in meiner Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Was ich in der Lektion gelernt habe, ist für mich wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich musste bei manchen Fragen oder Aufgaben fest nachdenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe geübt, was ich noch nicht so gut konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe gesehen, was ich schon gut kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fand die Fragen oder Aufgaben für mich genau richtig (nicht zu schwer oder zu leicht).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich konnte Dinge selbst entscheiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank fürs Mitmachen!

6.2 Schüler*innenfragebogen zum Unterricht (für mehrere Lehrpersonen)

Schülerinnen- und Schülerfragebogen zum Unterricht

UB Bezeichnung

Datum:

Klasse:

Wir bitten dich um deine Meinung zur gerade erlebten Lektion. Es geht nur um diese Lektion und nicht um den sonstigen Unterricht bei deinen Lehrpersonen.

Beantworte die Fragen, ohne mit deinen Mitschülerinnen und Mitschülern darüber zu sprechen. Wir interessieren uns für deine eigene Meinung. Es gibt also keine falschen oder richtigen Antworten. Es wird niemand erfahren, was du angegeben hast. Wir zeigen deine Antworten niemandem.

In den Aussagen unten bedeutet *Lektion* eine Unterrichtsstunde von 45 Minuten. *Fragen* meint Fragen, die deine Lehrpersonen mündlich gestellt haben. Mit *Aufgaben* sind schriftliche Aufträge gemeint (z. B. an der Wandtafel oder auf einem Aufgabenblatt).

Bitte mache immer nur ein Kreuz pro Aussage.

Wie war diese Lektion im Vergleich zu sonst?

	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau	weiss nicht
Die Lektion war so wie immer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie hast du dich während der Lektion verhalten und gefühlt?

	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau	weiss nicht
Ich war die ganze Lektion konzentriert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühlte mich wohl in meiner Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Was ich in der Lektion gelernt habe, ist für mich wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich musste bei manchen Fragen oder Aufgaben fest nachdenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe geübt, was ich noch nicht so gut konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe gesehen, was ich schon gut kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fand die Fragen oder Aufgaben für mich genau richtig (nicht zu schwer oder zu leicht).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich konnte Dinge selbst entscheiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank fürs Mitmachen!

7. Literatur

- Astleitner, H. (2002). *Prinzipien guten Unterrichts. Forschungsergebnisse für eine kognitiv, motivational und emotional wirksame Unterrichtspraxis*. <https://www.qms.at/>
- Atkin, R. S. & Conlon, E. J. (1978). Behaviorally anchored rating scales. Some theoretical issues. *The Academy of Management Review*, 3(1), 119–128. <https://doi.org/10.5465/amr.1978.4297058>
- Baumgartner, M., Oesterhelt, V. & Reuker, S. (2020). Konstruktion und Validierung eines multidimensionalen Beobachtungsinstrumentes zur Erfassung der klassenführungsbezogenen Performanzen von sportunterrichtenden Lehrkräften (KlaPe-Sport). *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50(4), 511–522. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00077-5>
- Begrich, L., Praetorius, A.-K., Decristan, J., Fauth, B., Göllner, R., Herrmann, C., Kleinknecht, M., Taut, S. & Kunter, M. (2023). Was tun? Perspektiven für eine Unterrichtsqualitätsforschung der Zukunft. *Unterrichtswissenschaft*, 51(1), 63–97. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00163-4>
- Bell, C. A. (2020). *The development of the study observation coding system*. In OECD (Hrsg.), *Global Teaching InSights: A Video Study of Teaching*. OECD Publishing.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). Train-the-Trainers: Implementing Outcomes-based Teaching and Learning in Malaysian Higher Education. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 8, 1–19.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung: Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Ferdinand Schöningh.
- Charalambous, C. Y. & Litke, E. (2018). Studying instructional quality by using a content-specific lens: the case of the Mathematical Quality of Instruction framework. *ZDM Mathematics Education*, 50(3), 445–460. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0913-9>
- Charalambous, C. Y. & Praetorius, A.-K. (2020). Creating a forum for researching teaching and its quality more synergistically. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100894. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100894>
- Charalambous, C. Y., Praetorius, A. - K., Sammons, P., Walkowiak, T., Jentsch, A. & Kyriakides, L. (2021) Working more collaboratively to better understand teaching and its quality: Challenges faced and possible solutions. *Studies in Educational Evaluation*, 71, 101092. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101092>
- Charalambos, C. Y., Praetorius, A.-K. (2022). Synthesizing collaborative reflections on classroom observation frameworks and reflecting on the necessity of synthesized frameworks. *Studies in Educational Evaluation*, 75, 101202. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101202>
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Waxmann.
- Clausen, M., Reusser, K. & Klieme, E. (2003). Unterrichtsqualität auf der Basis hoch-inferenter Unterrichtsbeurteilungen. Ein Vergleich zwischen Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz. *Unterrichtswissenschaft*, 31(2), 122–141. <https://doi.org/10.25656/01:6775>

- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016): *Lehrplan 21. Gesamtausgabe. Bereinigte Fassung*. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf
- Ditton, H. (2002). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sonderpädagogik, Hochschule* (S. 73–92). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:8486>
- Ditton, H., & Merz, D. (2000). *Qualität von Schule und Unterricht. Kurzbericht über erste Ergebnisse einer Untersuchung an bayrischen Schulen*. Katholische Universität Eichstätt / Universität Osnabrück.
- Drexl, D. (2014). *Qualität im Grundschulunterricht: Der Einfluss der Elementar- auf die Primarpädagogik*. Springer. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=1466466>
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Fauth, B. & Leuders, T. (2018). *Kognitive Aktivierung im Unterricht. Wirksamer Unterricht: Band 2*. Landesinstitut für Schulentwicklung Stuttgart.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.001>
- Fauth, B., Rieser, S., Decristan, J., Westphal, J., Woweries, K. & Federlein, F. (2013). *Videoratings im Projekt IGEL. Ratingmanual Unterrichtsqualität*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Feindt, A. & Meyer, H. (2010). Kompetenzorientierter Unterricht. *Die Grundschulzeitschrift*, 237, 29–33.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358.
- Gossner, L., Rogh, W. & Praetorius, A.-K. (2019). *Merkmale von Unterrichtsqualität: Reden wir alle vom Gleichen?* Poster auf dem Kongress der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), 25. Februar 2019, Köln, Deutschland.
- Hasselhorn, M. & Labuhn, A. S. (2008). Metakognition und selbstreguliertes Lernen. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 28–37). Hogrefe.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heinecke, S., Herrmann, K., Kämmerer, R., Pannke, R., Protzel, M., ..., Stuckatz, I. (2017). *Kriteriengeleitete Unterrichtsbeobachtung. Eine gemeinsame Handreichung für die erste und zweite Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Thüringen*. Erfurt School of Education (Universität Erfurt) & Staatliche Studienseminare in Thüringen.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett-Kallmeyer.

- Helmke, A. (2014). Was wissen wir über guten Unterricht? *PADUA*, 9(2), 66–74.
<https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000169>.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Herrmann, C. (2023). *Qualität des Lehrens und Lernens im Sportunterricht (QUALLIS): Ein lerngegenstandsspezifisches Modell der Unterrichtsqualität*. Pädagogische Hochschule Zürich.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.7625336>
- Hess, M. & Lipowsky, F. (2017). Lernen individualisieren und Unterrichtsqualität verbessern. In F. Heinzl & K. Koch (Hrsg.), *Individualisierung im Grundschulunterricht* (S. 23–31). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15565-0_3
- Hess, M., Denn, A.-K. & Lipowsky, F. (2019). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts "Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern" (PERLE). Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien. Band 2: Beobachtungssysteme zur Beschreibung und Qualität von Grundschulunterricht*. GPPF; DIPF.
<https://doi.org/10.25656/01:17081>
- Hill, H. (2010). *Mathematical Quality of Instruction (MQI)*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Hollenweger, J., Leibundgut, S. & Koch, H. (2017). Beurteilen und Kompetenzorientierung. In Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt (Hrsg.). *Kompetenzorientiert beurteilen* (S. 3–7). Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
https://edudoc.ch/nanna/record/129068/files/broschuere_kompetenzorientiert_beurteilen_webversion.pdf?withWatermark=0&withMetadata=0&version=1®isterDownload=1
- Hugener, I., Pauli, C. & Reusser, K. (2006). *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie "Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis". 3. Videoanalyse*. GPPF; DIPF.
<https://doi.org/10.25656/01:3130>
- Jacobs, B. (2008). Was wissen wir über die Lernwirksamkeit von Aufgabenstellungen und Feedback. In J. Thonhauser (Hrsg.), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen* (S. 99–114). Waxmann.
- Jank, W. & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle* (5., völlig überarbeitete Auflage). Cornelsen-Scriptor. <https://swbplus.bsz-bw.de/bsz098382675cov.htm>
- Jürgens E. & Standop J. (Eds.) (2010). *Was ist "guter" Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort*. Klinkhardt.
- Karlen, Y., Bühlmann, F., Compagnoni, M., Pfaffhauser, R., Schuler, N. & Zimmerli, C. (2022). *Überfachliche Kompetenzen stärken. Anregungen für die Planung, Förderung und Einschätzung überfachlicher Kompetenzen*. <http://doi.org/10.26041/FHNW-4237>

- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2003). Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht. In *PISA 2000 — Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 333–359). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97590-4_12
- Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Haring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Waxmann.
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: Aufgabenkultur und Unterrichtsgestaltung. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), *TIMSS - Impulse für Schule und Unterricht: Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* (S. 43–57). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Koedinger, K.R., Corbett, A.T. & Perfetti, C. (2012). The Knowledge-Learning-Instruction Framework: Bridging the Science-Practice Chasm to Enhance Robust Student Learning. *Cognitive science*, 36, 757–798. <https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2012.01245.x>
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. UTB.
- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 83–113). Waxmann. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0017-x>
- Kunter, M. (2005). *Multiple Ziele im Mathematikunterricht*. Waxmann.
- Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Klusmann, U., Krauss, S., Blum, W., Jordan, A. & Neubrand, M. (2005). Der Mathematikunterricht der PISA-Schülerinnen und -Schüler. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 502–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0156-8>
- Landwehr, N. & Steiner, P. (2007). Das Q2E-Modell – Schritte zur Schulqualität. In Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (Hrsg.), *Q2E. Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen*. h.e.p.
- Landwehr, N. (2003). 2. Basisinstrument zur Schulqualität. Systematische Darstellung wichtiger Qualitätsansprüche an Schulen und Unterricht. In Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (Hrsg.), *Q2E. Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Konzepte, verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen*. h.e.p.
- Landwehr, N. (2008). *Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer Volksschule*. Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport.
- Landwehr, N. (2018). *Kompetenzorientierter Unterricht. Orientierungsraster für die Schulentwicklung und Schulevaluation an den Volksschulen*. PH FHNW.
- Legutke, M. K. (2006). Aufgabe – Projekt – Szenario. Über die großen Perspektiven und die kleinen Schritte. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Aufgabenorientierung als Aufgabe: Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 140–148). Narr.

- Leuders, T. (2014). Entdeckendes Lernen – Produktives Üben. In H. Linnenweber-Lamerskitten (Hrsg.), *Fachdidaktik Mathematik. Grundbildung und Kompetenzaufbau der Sek I und II*. Kallmeyer.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, S. 47–70. <https://doi.org/10.25656/01:7370>
- Lipowsky, F. (2007). Unterrichtsqualität in der Grundschule - Ansätze und Befunde der nationalen und internationalen Forschung. In R. Schages (Hrsg.), *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten* (S. 35-49). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90755-0_3
- Lipowsky, F. (2020). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 69–118). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_4
- Mang, J., Ustjanzew, N., Schiepe-Tiska, A., Prenzel, M., Sälzer, C., Müller, K. & González Rodríguez, E. (2018). *PISA 2012 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Waxmann.
- Martin-Raugh, M., Tannenbaum, R. J., Tocci, C. M. & Reese, C. (2016). Behaviorally anchored rating scales: An application for evaluating teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 59, 414–419. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.026>
- Marzano, R. J., Gaddy, B. & Dean, C. (2000). What Works in Classroom Instruction. *Aurora: Mid-continent Research for Educational Research Journal*, 17(2), 211–218.
- Messner, H. (2007). Unterrichtsbeurteilung in der berufspraktischen Ausbildung. Ein Kompetenzraster zur Erfassung und Beurteilung der Unterrichtsqualität. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 25(1), 27–36. <https://doi.org/10.25656/01:13631>
- Meyer, H. (2003). Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. *Pädagogik*, 10, 36–43.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen.
- Meyer, H. (2006). Guter Unterricht an guten Schulen? *CHEMKON* 13(2), 77–83. <https://doi.org/10.1002/ckon.200610041>
- Meyer, H. (2014). Was ist guter Unterricht? *PADUA*, 9(2), 75–83. <https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000170>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Secondary manual*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008a). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Hamre, B. K. (2008b). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Manual K-3*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pietsch, M. (2010). Evaluation von Unterrichtsstandards. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 121–148. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0113-z>

- Praetorius A.-K. & Charalambous, Y. C. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward. *ZDM Mathematics Education*, 50(3), 535–553. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0946-0>
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM*, 50(3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Praetorius, A.-K., Herrmann, C., Gerlach, E., Zülsdorf-Kersting, M., Heinitz, B. & Nehring, A. (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum - zwischen Generik und Fachspezifik. *Unterrichtswissenschaft*, 48, 409–446. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00082-8>
- Praetorius, A.-K. & Gräsel, C. (2021). Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 167–188. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00119-6>
- Praetorius, A.-K., Charalambous, C., Wemmer-Rogh, W., Gossner, L., Herrmann, C., Ufer, S., Gräsel, C. & Keller, S. (2023). *MAIN-Teach-Modell*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8280389>
- Rakoczy, K. & Pauli, C. (2006). Hoch inferentes Rating: Beurteilung der Qualität unterrichtlicher Prozesse. In E. Klieme, C. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie "Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis". Teil 3: Videoanalysen. Materialien zur Bildungsforschung* (S. 206–233). GfPF.
- Rakoczy, K., Klieme, E., Bürgermeister, A. & Harks, B. (2008). The interplay between student evaluation and instruction: Grading and feedback in mathematics classrooms. *Journal of Psychology*, 216(2), 111–124. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.216.2.111>
- Renkl, A. (2000). Automatisierung allein reicht nicht aus: Üben aus kognitionspsychologischer Perspektive. In R. Meier, U. Rampillon, U. Sandfuchs & L. Stäudel (Hrsg.), *Üben und Wiederholen (Jahresheft 2000)* (S. 16–19). Friedrich.
- Renkl, A. (2010). Lehren und Lernen. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 737–751). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8>
- Renkl, A. (2015). Wissenserwerb. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 3–24), Springer-Lehrbuch. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7>
- Reusser, K. (2014). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32(3) 325–339. <https://doi.org/10.25656/01:13873>
- Rogh, W., Praetorius, A.-K., Gossner, L. & Wehrli, F. (2020). *Unveröffentlichtes Instrumentarium zur Unterrichtsbeurteilung (INSULA 1.0)*. Zürich: Universität Zürich.
- Schoenfeld, A. H. (2018). Video analyses for research and professional development: the teaching for robust understanding (TRU) framework. *ZDM Mathematics Education*, 50(3), 491–506. <https://doi.org/10.1007/s11858-017-0908-y>

- Schröder, H. (2002). *Lernen - Lehren - Unterricht: Lernpsychologische und didaktische Grundlagen*. Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486599275.bm>
- Steinweg, A. S. (2011). Einschätzung der Qualität von Lehr-Lernsituationen im mathematischen Anfangsunterricht – ein Vorschlag. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 32(1), 1–26. <https://doi.org/10.1007/s13138-010-0022-y>
- Ufer, S. & Praetorius, A.-K. (2022). Unterrichtsqualität im Mathematikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In T. Rolfes, S. Rach, S. Ufer & A. Heinze (Hrsg.), *Das Fach Mathematik in der gymnasialen Oberstufe* (S.287–315). Waxmann. <https://doi.org/10.5167/uzh-225723>
- Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M. & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts: Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, Beiheft 1/20, 63–80. <https://doi.org/10.25656/01:25864>
- Vogelsang, C. & Reinhold, P. (2013). Zur Handlungsvalidität von Tests zum professionellen Wissen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 19, 103–128.
- Vygotsky, L. S. (1977). The development of higher psychological functions. *Soviet Psychology*, 15.3, 60–73.
- Walkington, C. & Marder, M. (2018). Using UTeach Observation Protocol (UTOP) to understand the quality of mathematics instruction. *ZDM Mathematics Education*, 50(3), 507–319. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0923-7>
- Wilhelm, M. (2007). *Was ist guter Naturwissenschafts-Unterricht?* Pädagogische Hochschule Zentralschweiz. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1160339>
- Wilhelm, M., Luthiger, H. & Wespi, C. (2014). *Prozessmodell zur Entwicklung kompetenzorientierter Aufgabensets*. Entwicklungsschwerpunkt Kompetenzorientierter Unterricht, Pädagogische Hochschule Luzern.
- Winkel, S., Petermann, F. & Petermann, U. (2006). *Lernpsychologie*. Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838528175>
- Wüsten, S., Schmelzing, S., Sandmann, A. & Neuhaus, B. (2008). Unterrichtsqualitätsmerkmale im Fach Biologie. *Erkenntnisweg Biologiedidaktik*, 7, 145–158.
- Wüsten, S. (2010). *Allgemeine und fachspezifische Merkmale der Unterrichtsqualität im Fach Biologie: Eine Video- und Interventionsstudie*. Universität Duisburg-Essen.

8. Danksagung

Wir möchten an dieser Stelle allen Personen danken, die zur Entwicklung von INSULA beigetragen haben. Neben den beteiligten Lehrpersonen und Schulleitungen aus Bülach, bedanken wir uns herzlich bei den Expert*innen der Fachstelle für Schulbeurteilung in Zürich und beim Schulinspektorat Graubünden, ohne deren Mithilfe die Entwicklung, Validierung und Weiterentwicklung von INSULA nicht möglich gewesen wäre. Ebenfalls bedanken wir uns bei allen Expert*innen aus der Unterrichtsforschung und aus den Fachdidaktiken, die mit ihrem fortwährenden Mitdenken und Rückmelden zur Schärfung des Instrumentariums und der Schulungsmaterialien (z. B. Mastercodierung von Videobeispielen) beigetragen haben.