

Messner, Helmut

Unterrichtsbeurteilung in der berufspraktischen Ausbildung. Ein Kompetenzraster zur Erfassung und Beurteilung der Unterrichtsqualität

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 25 (2007) 1, S. 27-36



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Messner, Helmut: Unterrichtsbeurteilung in der berufspraktischen Ausbildung. Ein Kompetenzraster zur Erfassung und Beurteilung der Unterrichtsqualität - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 25 (2007) 1, S. 27-36 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136315

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtsbeurteilung in der berufspraktischen Ausbildung. Ein Kompetenzraster zur Erfassung und Beurteilung der Unterrichtsqualität

Helmut Messner

Dieser Beitrag beschreibt die Entwicklung und den Einsatz eines Kompetenzrasters am Institut Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule der FHNW, der zur formativen und summativen Beurteilung der Unterrichtskompetenz in der berufspraktischen Ausbildung dient. Es wird dargestellt, wie die Beurteilungskriterien ausgewählt und festgelegt wurden, wie sie durch ausgewählte Indikatoren konkretisiert und überprüfbar gestaltet wurden und wie der Kriterienraster zur ECTS-Beurteilung eingesetzt wird. Abschliessend wird über erste Erfahrungen mit dem Einsatz des Kompetenzrasters berichtet.

1. Einleitung

«Im Kern besteht die eigentliche Professionalität von Lehrpersonen aus der Fähigkeit, in einer gegebenen Konstellation Lehr- und Lernprozesse zu planen, zu gestalten und die eigene Person als wichtigstes Medium in diesem Prozess einzusetzen» (Forneck, 2006, S.23). Ziel der didaktischen und berufspraktischen Ausbildung ist es, die Studierenden zu befähigen, solche Lehr- Lernprozesse zu planen und zu gestalten, die grundlegenden Qualitätsansprüchen eines professionellen Unterrichts gerecht werden. Die Beurteilung der Unterrichtsqualität ist eine anspruchsvolle und heikle Aufgabe, weil sie einerseits mit normativen und andererseits mit messtheoretischen Fragen und Problemen verknüpft ist. Zunächst stellt sich die normative Frage, was guten Unterricht ausmacht und wie diese Massstäbe begründet werden können. Wann kann ein Unterricht als gelungen oder misslungen bezeichnet werden? Was sind die entscheidenden Faktoren für das Gelingen oder Misslingen? Ist es die Kompetenz der Lehrperson, die konkrete Unterrichtsgestaltung, die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler oder eine Mischung von alledem?

Die Didaktik ist als Berufswissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit jeher normativ geprägt, weil sie immer mit Zielen und Wertvorstellungen verknüpft ist und auf Vorstellungen über Kinder und Jugendliche Bezug nimmt. Dementsprechend sind die Vorstellungen von gutem Unterricht je nach Zeitepoche oder didaktischer Strömung auch unterschiedlich. Es gibt zahlreiche Praxisberichte, Modellversuche, Ratgeber und erbauliche Schriften über guten Unterricht, aber wenig empirisch gesichertes Wissen (vgl. Helmke, 2006, S. 42). Die Reformpädagogik hat die Lernenden und ihre Bedürfnisse ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt, die Bildungstheorie die Inhalte

und Lehrstoffe, die humanistische Psychologie die soziale Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden, die konstruktivistische Didaktik betont die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler für das Lernen. In der gegenwärtigen Diskussion ist vor allem der Output oder Ertrag des Unterrichts für die Legitimation guten Unterrichts massgebend. Was die Schülerinnen und Schüler im Unterricht gelernt haben, wird damit zum Schlüsselkriterium guten Unterrichts. Es gibt demnach keinen Unterricht, der an sich gut oder schlecht ist. Guter Unterricht ist erfolgreicher Unterricht, gemessen an fachlichen und überfachlichen (persönlichen, sozialen) Zielkriterien. Die Frage muss deshalb präzisiert werden: Gut für welches Zielkriterium, für welche Schülergruppe, für welches Fach? (Meyer, 2004, S. 11).

Die zweite Frage betrifft die Erfassung und Messung der Bedingungen oder Schlüsselmerkmale der Unterrichtsqualität. Wie können solche Gütekriterien einigermaßen objektiv und zuverlässig erfasst werden? Es gibt eine lange Tradition, in der Unterrichtsbeurteilung kriterienorientiert zu verfahren (vgl. Messner & Füglistner, 1973). Verändert haben sich einerseits die Kriterien, andererseits die Art und Weise ihrer Erfassung. Heutige Kriterienraster sind stärker kompetenzorientiert ausgerichtet und werden auch für formative Zwecke eingesetzt. Bei der Erfassung wird auf eine bessere intersubjektive Überprüfbarkeit der Kriterien geachtet.

Ein Kompetenzraster für die Unterrichtsbeurteilung, der als Referenzrahmen für formative Rückmeldungen und die Ausbildungsplanung oder für die summative Beurteilung der praktischen Unterrichtsbefähigung dient, muss verschiedenen Ansprüchen genügen:

- Er muss erstens relevante Qualitätsmerkmale abbilden, die auch forschungsmässig abgestützt sind und nicht nur subjektiven oder ideologischen Überzeugungen entsprechen.
- Er muss zweitens Massstäbe und Standards enthalten, mit denen unterschiedliche Niveaus oder Abstufungen der Unterrichtsqualität ausgedrückt werden können.
- Drittens müssen die aufgeführten Merkmale oder Kriterien auch einigermaßen objektiv und zuverlässig durch aussen stehende Experten erfassbar sein.
- Schliesslich muss dieses Instrument auch praktikabel sein und von den Beteiligten als nützlich erlebt werden.

2. Was sind relevante Qualitätsmerkmale und Gütekriterien des Unterrichts

Grundlegende Merkmale der Unterrichtsqualität lassen sich – wie bereits erwähnt – nur im Hinblick auf den angestrebten Output oder Unterrichtserfolg bestimmen, der im Unterricht erreicht werden soll, wobei für den Erfolg nicht nur fachliche und überfachliche Leistungen, sondern auch persönliche (z.B. motivationale) oder soziale Verhaltensaspekte von Schülerinnen und Schülern massgebend sind. Die Unterrichtsforschung der

letzten Jahrzehnte hat ein breites Wissen über die Bedingungen angesammelt, die für den Unterrichtserfolg von Bedeutung sind (vgl. Helmke 2004, 2006; Gruehn, 2000). Dieses Wissen stützt sich auf verschiedene Forschungsansätze: auf Large-Scale-Befragungen und Messungen im Feld, auf Längsschnittprojekte, Interventionsstudien, Quasi-Experimente sowie «Best Practice»-Untersuchungen. Viele dieser Studien orientieren sich an einem einfachen Input-Prozess-Output-Modell. Als Input werden die räumlichen, zeitlichen, sozialen und die inhaltlichen (z.B. Lehrmittel) Kontextbedingungen bezeichnet. Die Prozesse betreffen das eigentliche Unterrichtsgeschehen im Sinne von Lehr- und Lernaktivitäten, der Output wird durch konkrete Leistungen und/oder überfachliche (motivationale, soziale) Lernergebnisse bei den Schülerinnen und Schülern definiert. Verschiedene Untersuchungen haben jedoch gezeigt, dass einzelne Prozesse (z.B. Medieneinsatz, methodische Merkmale, Schülermerkmale) auch substituierbar sind und untereinander interagieren, indem sie sich gegenseitig verstärken oder abschwächen. Als Folge davon wurden komplexere Unterrichtsmodelle entworfen, die dem systemischen Charakter des Unterrichts besser gerecht werden. Ein solches erweitertes Forschungsmodell ist das Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke (2006, S.43) oder das Mehrebenenmodell von Reusser und Pauli (1999), in denen auch die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, die Lehrerpersönlichkeit, der soziale Schul- und Klassenkontext, die Unterrichtswahrnehmung und die Nutzung des Unterrichtsangebots durch die Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden (vgl. Abb. 1). Diese Bedingungen- und Wirkfaktoren des Unterrichts sind auf vielfältige Wei-

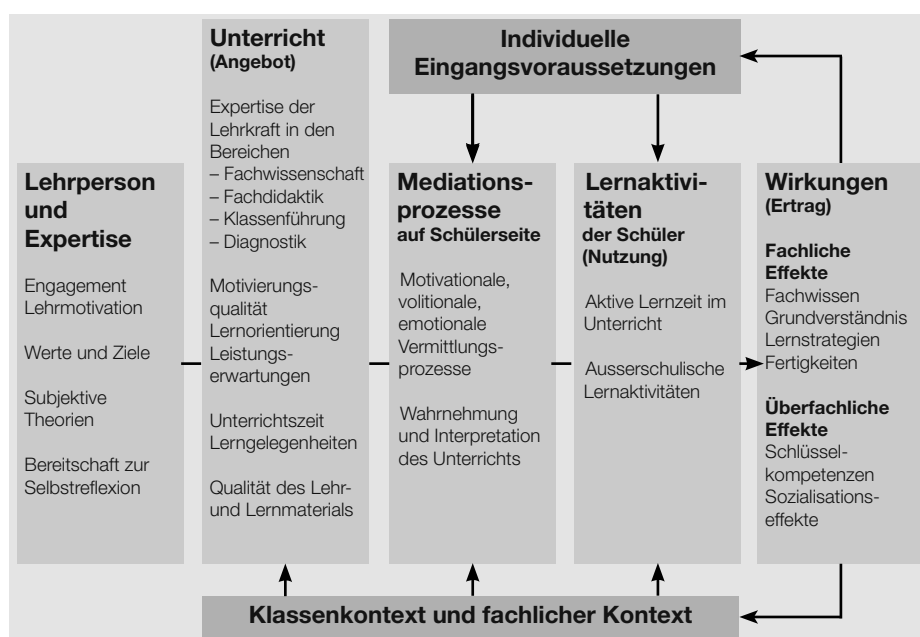


Abbildung 1: Angebot – Nutzungsmodell des Unterrichts von Helmke (2006)

se miteinander vernetzt und bilden ein soziales System mit ganzheitlichen Charakter. Deshalb ist es auch problematisch, wenn die Unterrichtsbeurteilung nur auf isolierte Punkte des Unterrichtsgeschehens abgestützt wird.

Die Unterrichtsforschung hat verschiedene fachliche und fachübergreifende Unterrichtsmerkmale isoliert, welche den Unterrichtserfolg nachweislich beeinflussen und somit die Unterrichtsqualität ausmachen. Die für unterschiedliche Zwecke verwendeten Kriterienlisten (vgl. Helmke, 2004) lassen sich u. a. danach unterscheiden, ob sie eher Merkmale der Lehrperson, Merkmale des Unterrichtsgeschehens oder des Schülerverhaltens fokussieren. Im unterrichtlichen Alltag lassen sich diese unterschiedlichen Aspekte in der Regel schlecht trennen, sind sie doch meistens komplementär und miteinander verknüpft. Hilbert Meyer (2004) und Andreas Helmke (2006) haben unabhängig voneinander je zehn fachunabhängige Merkmale guten Unterrichts als sog. Gütekriterien der Unterrichtsqualität beschrieben, die empirisch abgesichert sind und einem modernen Bildungsverständnis Rechnung tragen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Gegenüberstellung von Qualitätskriterien bei H. Meyer und A. Helmke

Kriterien guten Unterrichts nach H. Meyer (2004)	Schlüsselmerkmale guten Unterrichts nach A. Helmke (2006)
1) klare Strukturierung des Unterrichts	1) effiziente Klassenführung und Zeitnutzung
2) hoher Anteil echter Lernzeit	2) lernförderliches Klima
3) lernförderliches Klima	3) vielfältige Motivierung
4) inhaltliche Klarheit	4) Strukturierung und Klarheit
5) sinnstiftendes Kommunizieren	5) Wirkungs- und Kompetenzorientierung
6) Methodenvielfalt	6) Schülerorientierung
7) individuelles Fördern	7) Förderung aktiven und selbständigen Lernens
8) intelligentes Üben	8) angemessene Variation von Methoden und Sozialformen
9) transparente Leistungserwartungen und Ziele	9) Konsolidierung, Sicherung, intelligentes Üben
10) vorbereitete Lernumgebung	10) Passung in Sinne der Adaptation des Lehrangebots an die Lernvoraussetzungen

Beide Listen kommen zu erstaunlichen Übereinstimmungen mit je unterschiedlicher Akzentuierung. Gemeinsam sind beiden Listen die Kriterien der effizienten Zeitnutzung, der klaren Strukturierung, der methodischen Variation, des intelligenten Übens, des förderlichen Lernklimas und der Zielorientierung. In der Liste von Helmke ist die Förderung des aktiven und selbständigen Lernens explizit erwähnt, Meyer spricht von sinnstiftendem Kommunizieren als Grundlage eines Arbeitsbündnisses zwischen Lehrperson und Lernenden. Die Transparenz der Leistungserwartungen und Ziele wird bei Hilbert Meyer explizit als Gütekriterium angeführt. Diese Übereinstimmungen sind

nicht weiter verwunderlich, stützen sich doch beide Autoren auf dieselben Forschungen zur Unterrichtsqualität ab. Sie fassen die relevanten Bedingungen und Faktoren z. T. unterschiedlich zusammen und bezeichnen sie anders. Es fällt auf, dass fachdidaktische Kriterien weitgehend fehlen. Der von uns entwickelte Kompetenzraster¹ geht von diesen fachübergreifenden Kriterien aus und ergänzt sie einerseits durch Kriterien der Planung und Reflexion des Unterrichts, andererseits durch fachdidaktische Kriterien. Da Lehren und Lernen immer auch gegenstandsspezifische Anteile hat, haben wir eine separate Rubrik für fachliche bzw. fachdidaktische Kriterien geschaffen und die Fachdidaktiker gebeten, für ihre Schulfächer die einzelnen Kriterien mit wichtigen beispielhaften Indikatoren zu ergänzen. Inzwischen gibt es den unten dargestellten Kompetenzraster in unterschiedlichen fachspezifischen Ausprägungen. Zum Beispiel für «Vertieftes Kennen und Verstehen des Lerngegenstandes»:

- Die gewählten Ziele und Inhalte sind fachlich relevant.
- Die Lernaufgaben fördern fachbezogene Kompetenzen.
- Es werden lebensweltliche Alltagsbezüge hergestellt.

3. Die Erfassung von Qualitätsmerkmalen

Wie können Unterrichtsmerkmale möglichst objektiv und zuverlässig erfasst werden? Dies kann entweder durch eine Vielzahl von beobachtbaren Einzelmerkmalen auf einer niedrig-inferenten Basis oder mit Hilfe von Schätzskalen auf einer hoch-inferenten Basis geschehen (vgl. Clausen, Reusser & Klieme, 2003). Wenn wir mit einer Vielzahl von beobachtbaren Einzelmerkmalen operieren, so wird das Geschehen völlig unübersichtlich und verkommt leicht zur «Erbsenzählerei», die zwar objektiv ist, aber wenig über die tatsächliche Unterrichtsqualität aussagt. Andererseits unterliegen Schätzskalen oft subjektiven Wahrnehmungsverzerrungen und sind häufig auch nicht unabhängig voneinander bewertbar. Wahrnehmung ist immer selektiv und kontextabhängig. Einzelheiten werden wahrgenommen und im Lichte von Erwartungen interpretiert und gewichtet. Neisser (1976) spricht in diesem Zusammenhang von «Analyse durch Synthese», welche den Wahrnehmungsprozess charakterisiert. Die Einzelheiten gewinnen erst durch die Zuordnung zu allgemeineren Kategorien Sinn und Bedeutung, die ihrerseits die Wahrnehmung von Einzelheiten steuern. Dabei sind vielfältige Wahrnehmungsfehler und -verzerrungen möglich. Indessen erfassen wir auf diese Weise vielleicht relevantere Aspekte der Unterrichtsqualität.

Damit solche Qualitätsmerkmale intersubjektiv nachvollziehbar erfasst und beschrieben werden können, muss dies datengestützt und transparent geschehen. Um sich nicht in einer Fülle von Einzelmerkmalen zu verlieren, welche die Praktikabilität der Qualitätserfassung in Frage stellen, haben wir zu jedem Qualitätsmerkmal beispielhafte Indikatoren für die gelungene Umsetzung formuliert, die nach Möglichkeit intersubjektiv

¹ vgl. Kompetenzraster im Anhang

überprüfbar (beobachtbar) sind. Dabei handelt es sich nicht um eigentliche Operationalisierungen im engeren Sinne, sondern eher um die situative Konkretisierung der jeweiligen Qualitätskriterien. Dazu ein Beispiel:

Kriterium: Aktivierung der Lernenden

Beispielhafte Indikatoren:

- Die Schüler und Schülerinnen beteiligen sich aktiv am Unterrichtsgeschehen.
- Die Lernaufgaben (Arbeits- und Übungsaufträge) sind anregend.
- Die gestellten Aufgaben fördern eigenes Nachdenken und Verstehen.

Eine weitere Anforderung betrifft die mögliche Abstufung der Ausprägung dieser Kriterien. Die Beurteilung ist in der Regel ja keine Alles-oder-nichts-Entscheidung (ja/nein), sondern soll unterschiedliche Ausprägungsgrade eines Merkmals im Sinne von vollständig erfüllt über teilweise erfüllt bis nicht erfüllt sichtbar machen. Wir haben zu diesem Zweck ein vierstufiges Antwortformat gewählt, das sich nicht auf die einzelnen Indikatoren, sondern auf die Kriterien bzw. Merkmalsbündel bezieht und von «vollständig erfüllt» bis «nicht erfüllt» reicht mit den Zwischenstufen «überwiegend erfüllt» bzw. «ansatzweise erfüllt». Für die summative Beurteilung gemäss der ECTS-Skala haben wir die einzelnen Skalenstufen von A bis F durch die Häufigkeit und Ausprägungsstufe der jeweils relevanten Kriterien definiert, die jeweils erfüllt sein müssen². Beispiel: Ein B-Grad wird gegeben, wenn 80% der relevanten Kriterien vollständig erfüllt und die übrigen Kriterien überwiegend erfüllt sind.

Ungelöst ist das Problem, welches jeweils die relevanten Kriterien sind und wie diese Kriterien gewichtet werden sollen. Gibt es wichtigere und weniger wichtige Kriterien? Welche Kriterien müssen grundsätzlich erfüllt sein, damit die minimalen Qualitätsanforderungen erfüllt sind (Killerkriterien)? Wir haben uns auf eine Verfahrensregel verständigt, nach der die Mentorinnen und Mentoren in Zusammenarbeit mit den Praxislehrpersonen die für eine Lektion jeweils relevanten Kriterien festlegen.

4. Funktion und Verwendung des Kompetenzrasters

Der Kompetenzraster dient der differenzierten (analytischen) Erfassung und Beurteilung des an sich sehr komplexen und mehrdimensionalen Unterrichtsgeschehens. Die einzelnen Qualitätsmerkmale bilden einerseits Foki der Wahrnehmung und Beobachtung, andererseits sind sie Bezugspunkte für die differenzierte Begründung des zunächst eher globalen Eindrucks. Die Einzelwahrnehmungen gewinnen erst durch die Zuordnung zu allgemeineren Merkmalen Sinn und Bedeutung.

Im Alltag der berufspraktischen Ausbildung wird der Kompetenzraster von Studierenden und Praxisleitern und Praxisleiterinnen in einer doppelten Funktion verwendet: Im

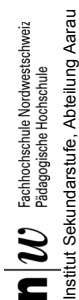
² Hinweis zur Beurteilung im angefügten Kompetenzraster

Sinne der formativen Evaluation dient er der gezielten Rückmeldung an die Studierenden zum Zwecke der Standortbestimmung und weiteren Ausbildungsplanung. In diesem Sinne ist er ein Hilfsmittel für die Begleitung und Unterstützung der Entwicklung von Unterrichtskompetenz. Im Sinne der summativen Beurteilung dient der Kompetenzraster der abschliessenden Beurteilung der Unterrichtskompetenz als Nachweis der Unterrichtsbefähigung. Die Beurteilung des Entwicklungsniveaus bzw. der erreichten Kompetenzstufe erfolgt durch ECTS-Grade (A bis F).

5. Erfahrungen

Der Entwurf und die gemeinsame Weiterentwicklung und Konkretisierung des Kompetenzrasters mit den Kolleginnen und Kollegen aus den Fachdidaktiken und mit Praxisleitenden haben dazu geführt, dass dieses Instrument in unserem Studiengang für die Sekundarstufe I in Aarau eine breite Akzeptanz gefunden hat und durch fachdidaktische Kriterien angereichert und ergänzt wurde. Für Studierende und Praxislehrpersonen schafft er Transparenz der Anforderungen und Erwartungen und bildet gleichzeitig eine wichtige Gesprächsgrundlage für die Schwerpunktbildung in Praktika und Übungen. Offen und kontrovers ist indessen die Frage, wie viele Kriterien man gleichzeitig in den Blick nehmen und daran arbeiten kann. Wir empfehlen, sich in der Praxisbegleitung auf wenige jeweils relevante Kriterien zu beschränken und an diesen gezielt zu arbeiten. Offen ist zudem die Frage, wie diese Kriterien gewichtet werden sollen. Sind sie gleichgewichtig oder gibt es wichtigere und weniger wichtige? Gibt es wegleitende Hauptkriterien, die unbedingt erfüllt sein müssen, damit eine Lektion in der summativen Beurteilung noch als genügend beurteilt werden kann? Wie gehen die beurteilenden Personen mit dieser Frage um? Hier ergeben sich interessante qualitative Forschungsfragen. Die Ergänzung des Rasters durch fachdidaktische Kriterien hat dazu geführt, dass die Studierenden je nach Fachdidaktik mit unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert werden. Solange sich die Kriterien nicht widersprechen, ist dies vertretbar, aus Sicht der Studierenden wirkt dies verwirrend, vor allem wenn unterschiedliche Terminologien für den gleichen Sachverhalt verwendet werden. Bei aller Konzentration auf Qualitätskriterien darf die Tatsache nicht vergessen werden, dass das Unterrichtsgeschehen ein komplexes Interaktionsgeschehen darstellt, das nicht unabhängig vom situativen und sozialen Kontext beurteilt werden kann.

Anhang: Aarauer Kompetenzraster zur Unterrichtsqualität



Kompetenzraster der Unterrichtsqualität

Kriterien	Nr.	Beispielhafte Indikatoren für gelungene Umsetzung	erfüllt	mehrheitlich erfüllt	ansatzweise erfüllt	nicht erfüllt
1. Unterrichts- vorbereitung bzw. -planung	1.1	Zielsetzung und Aufbau des Unterrichts sind sachlich adäquat.				
	1.2	Die notwendigen Lernmaterialien und Geräte stehen zur Verfügung.				
	1.3	Die Lernvoraussetzungen der Schüler/innen werden angemessen berücksichtigt.				
2. Bedeutsame Ziele	2.1	Es ist klar, welche fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert werden sollen.				
	2.2	Die Lehrperson macht Ziele und Erwartungen für die Schüler/innen transparent.				
	2.3	Das Lernangebot berücksichtigt auch arbeits- und lernmethodische Ziele.				
3. Fachliche und fachdidaktische Qualität	3.1	Der Unterricht entspricht fachlichen Standards.				
	3.2	Die bearbeiteten Lernaufgaben (Lernumgebungen) fördern das Sachverständnis bzw. die Entwicklung fachbezogener Kompetenzen.				
	3.3	Es werden Alltagsbezüge und/oder Bezüge zu anderen Fächern hergestellt.				
4. Unterrichts- sprache	4.1	Die Standardsprache Deutsch resp. Fremdsprache wird korrekt verwendet.				
	4.2	Die Lehrperson artikuliert deutlich und formuliert verständlich.				
	4.3	Die jeweils passenden Fachbegriffe werden korrekt eingesetzt.				
5. Klare Strukturierung	5.1	Der Lernprozess wird in sinnvolle Lernschritte gegliedert bzw. rhythmisiert.				
	5.2	Es ist den Schüler/innen klar, welche Leistungen von ihnen erwartet werden.				
	5.3	Der Verlauf ist inhaltlich kohärent, der 'rote Faden' ist erkennbar.				
6. Aktivierung der Lernenden	6.1	Die Schüler/innen beteiligen sich aktiv am Unterrichtsgeschehen.				
	6.2	Die Lernaufgaben (Arbeits- und Übungsaufgaben) sind anregend.				
	6.3	Die gestellten Aufgaben fördern eigenes Nachdenken und Verstehen.				
7. Zielgerechter Methoden- und Medieneinsatz	7.1	Die verwendeten Lehr- bzw. Lernmethoden passen zu den Zielen.				
	7.2	Die Methoden und Sozialformen werden sinnvoll variiert.				
	7.3	Der Lernprozess wird durch geeignete Medien unterstützt.				
8. Wirksames Üben und Konsolidieren	8.1	Neue Lerninhalte werden vielfältig wiederholt und zusammengefasst				
	8.2	Die Schüler/innen erhalten für ihre Leistungen gezielte Rückmeldungen.				
	8.3	Neue Inhalte werden mit bestehendem Wissen vielfältig verknüpft.				
9. Schüler- orientierung	9.1	Der Unterricht knüpft an das Vorwissen und die Erlebniswelt der Schüler/innen an.				
	9.2	Der Unterricht eröffnet Spielräume für eigene Antworten und Ideen der Schüler/innen.				
	9.3	Die Schüler/innen kommen selbst zum Sprechen und Handeln.				

10. Individuelle Förderung	10.1	Die Lernaufgaben und Anforderungen werden den unterschiedlichen Fähigkeiten und Kompetenzen der Schüler/innen angepasst.		
	10.2	Die Lernmedien und -materialien sprechen verschiedene Sinne bzw. Lernstile an.		
	10.3	Es werden individuelle Lernhilfen angeboten.		
11. Förderorientierte Beurteilung	11.1	Die Lehrperson gibt differenzierte Rückmeldungen zu Leistungen.		
	11.2	Die Leistungsansprüche und -kriterien sind den Schüler/innen bekannt.		
12. Lernförderliches Klima	11.3	Die Selbstkontrolle und Selbstbeurteilung durch die Schüler/innen wird gefördert.		
	12.1	Der Umgangston zwischen Lehrperson und Sch. ist wertschätzend und respektvoll.		
	12.2	Es herrscht eine positive Grundstimmung vor.		
	12.3	Die Verhaltensregeln sind den Schüler/innen bekannt und werden eingehalten.		
	13.1	Die Unterrichtszeit wird effektiv genutzt (kein Leerlauf, gleitende Übergänge)		
13. Effiziente Zeitznutzung	13.2	Die Lehrperson behält den Überblick über die Schüleraktivitäten.		
	13.3	Die Lehrperson geht mit aufgetretenen Störungen pädagogisch sinnvoll um.		
14. Sinnstiftende Kommunikation	14.1	Die Lehrperson erläutert den Sinn einzelner Anforderungen und Lernschritte.		
	14.2	Anliegen von Schüler/innen werden ernst genommen.		
	14.3	Lehrperson und Schüler/innen kommunizieren offen miteinander.		
15. Reflexion des Unterrichts	15.1	Die Praktikant/ die Praktikantin kann das eigene Vorgehen begründen.		
	15.2	Sie kann Erfolg und Misserfolg des Vorgehens analysieren.		
	15.3	Sie kann Handlungsalternativen aufzeigen.		

Formative Beurteilung im Kernpraktikum 2 und 3:

Bei der formativen Beurteilung dient der Kompetenzraster der Standortbestimmung und Rückmeldung an die Studierenden. Die Praxislehrperson bzw. der Mentor/ die Mentorin soll sich dabei auf ausgewählte Kriterien konzentrieren, welche Gegenstand der Zielvereinbarung sind.

Summative Beurteilung im Bewährungspraktikum:

Die summative Beurteilung erfolgt gemäss ECTS-Skala: A bedeutet ausgezeichnet, B sehr gut, C gut, D befriedigend, E ausreichend, F nicht bestanden bei deutlichen Mängeln und F nicht bestanden bei schwerwiegenden Mängeln.
 Ein A Grad wird gegeben, wenn die relevanten Kriterien zu 80 % erfüllt und die übrigen mehrheitlich erfüllt sind.
 Ein B Grad wird gegeben, wenn die relevanten Kriterien zu 50% erfüllt und die übrigen mehrheitlich erfüllt sind.
 Ein C wird gegeben, wenn 80 % der relevanten Kriterien mehrheitlich erfüllt und nur vereinzelte Kriterien ansatzweise erfüllt sind.
 Ein D wird gegeben, wenn verschiedene relevante Kriterien nur ansatzweise erfüllt sind, aber keine nicht erfüllt.
 Ein E wird gegeben, wenn die relevanten Kriterien mehrheitlich nur ansatzweise erfüllt sind.
 Ein FX wird gegeben, wenn wichtige relevante Kriterien nur in einem Fach nicht erfüllt sind.
 Ein F wird gegeben, wenn verschiedene relevante Kriterien in mehreren Fächern nicht erfüllt sind.

¹⁾ Welche Kriterien in einer bestimmten Lektion relevant sind, wird von der Praxislehrperson bzw. dem Mentor/der Mentorin bestimmt. Dies hängt von der Anlage bzw. der Zielsetzung der Lektion (Einführung, Übung, Praktikum) ab.

22.08.2006/hm

Literatur

- Clausen, M., Reusser, K. & Klieme, E.** (2003). Unterrichtsqualität auf der Basis hoch-inferenter Unterrichtsbeurteilungen. *Unterrichtswissenschaft*, 31 (2), 121–141.
- Forneck, H.** (2006). Selbstgesteuertes Lernen und Professionalität. In H. Forneck, M. Gyger & R.Ch. Meier (Hrsg.), *Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung* (S. 11–36). Bern: h.e.p.
- Gruehn, S.** (2000). *Unterricht und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Helmke, A.** (2004). *Unterrichtsqualität – Erfassen, Bewerten, Verbessern* (2. Aufl.). Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, A.** (2006). Was wissen wir über guten Unterricht. *Pädagogik*, 2/06, 42–45.
- Meyer, H.** (2004). *Was ist guter Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Messner, H. & Füglistner, P.** (1973). Entwicklung eines Instruments zur Unterrichtsbeurteilung. *schweizer schule*, 60 (20), 877–896.
- Neisser, U.** (1976). *Cognition and reality*. San Francisco: Freeman. (deutsch: *Kognition und Wirklichkeit*. Stuttgart: Klett 1979).
- Reusser, K. & Pauli, C.** (1999). *Unterricht beobachten und verstehen. Strategien zur Rekonstruktion des Kontextes in der videobasierten Unterrichtsforschung, am Beispiel der Video-Studie «Mathematiklernen und Mathematikleistungen in unterschiedlichen Unterrichtskulturen»*. Paper präsentiert an der Tagung Pädagogische Psychologie, Fribourg (Schweiz), 13.–16. September 1999.

Autor

Helmut Messner, Dr., Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut Sekundarstufe, Abteilung Aarau, Küttigerstrasse 42, 5000 Aarau, helmut.messner@fhnw.ch