

Willkommen
im
Pädagogischen Forum Karlsruhe

Was macht guten Unterricht aus?
Qualitätsstandards und Unterrichtsforschung



Die Frage

„Was macht guten Unterricht aus?“

lässt sich nicht beantworten

Die Frage

„Was macht guten Unterricht aus?

lässt sich nicht **bedingungslos beantworten**

Bedingungen, unter denen guter Unterricht betrachtet werden kann

Zielkriterium

- kognitive oder affektive/soziale Ziele
- Leistungssteigerung oder Ausgleich von Leistungsunterschieden

Wechselwirkungen zwischen Unterricht und Schülermerkmalen (differentielle Effekte)

Matthäus-Effekt (Wer hat, dem wird gegeben)

Lehrerzentrierter, hochstrukturierter Unterricht mit zahlreichen strukturierenden Hinweisen und unterstützenden Maßnahmen

+

Selbstbewusste,
selbtsichere und
leistungsstarke
Schüler



Wird als bevor –
mundend und
demotivierend
empfunden

+

Wenig selbst -
bewusste, eher
leistungsschwache
Schüler



Wird geschätzt
und für den
Lernfortschritt
als notwendig
gesehen



**Unterricht mit einer bestimmten Unterrichtsmethode
z.B. offener, schüleraktiver Unterricht**

+

Schüler mit günstigen
Ausgangsbedingungen,
z.B.
Vorwissen,
Lernstrategien usw.



Eher bessere
Lernfortschritte

+

Schüler mit ungünstigen
Ausgangsbedingungen,
z.B.
Geringes Vorwissen,
wenig Lernstrategien usw.



Eher schlechtere
Lernfortschritte



Gliederung des Vortrages

Teil 1:

Auf Unterrichtsforschung basierende Gütekriterien

Teil 2:

Qualitätsstandards

Teil 3:

Resümee

Teil 1:

**Auf Unterrichtsforschung basierende
Gütekriterien**

Die Unterrichtsforschung und ihre Grenzen oder Wie wird man seiner Illusionen beraubt

- Problem:** Die Unterrichtsforscher sprechen nicht von „Kriterien guten Unterrichts“ oder „Gütekriterien“ sondern von „Variablen“, „Merkmalen“ oder „Faktoren“
- Grund:** Sie formulieren „nur“ mehr oder weniger gut belegte Wirkungs – hypothesen, die sie aus der komplexen Realität extrahiert haben.
- Zitat:** [Medley \(1979\)](#)
- Lösung:** Um im Unterrichtsalltag handlungsfähig zu bleiben muss man Position beziehen, also normative Aussagen treffen, d.h. es ist zu entscheiden, welche Unterrichtsvariablen man stärken bzw. welche man schwächen möchte.

Donald Medley hat 289 einschlägige Untersuchungen zum Zusammenhang von Lehrerhandeln und Schülerleistung herangezogen. Auf dieser Grundlage beschreibt er den Unterricht des effektiven Lehrers wie folgt: (zitiert aus: Terhart: Lehr-Lern-Methoden. München 1989

„Ebenso entspricht die Unterrichtsmethode des effektiven Lehrers nicht den didaktischen Stereotypen dieses Berufs. Lehrer, die die meisten schwierigen Fragen (high-level-questions) und die wenigsten einfachen Fragen stellen, Lehrer, deren Schüler viele Fragen stellen und vom Lehrer viel Rückmeldung erhalten, Lehrer, die Schülerkommentare verstärken und diskutieren, sind die am wenigsten effektiven Lehrer. Umgekehrt gilt: Lehrer, die hauptsächlich einfache Fragen stellen, deren Schüler wenig fragen und weniger Rückmeldung bekommen und die Schülerbeiträge nicht verstärken oder diskutieren, sind die effektivsten.

Allerdings ist sowohl bei der Forschung zu "direct instruction" wie auch bei der Erforschung von "effective schools" zu berücksichtigen, daß sie auf Untersuchungen zum Lese- und Rechenunterricht auf der Elementarstufe basiert, wobei häufig zusätzlich noch darauf hingewiesen wird, daß "direct instruction" am ehesten bei Kindern aus Familien mit niedrigem Sozialstatus seine Vorteile ausspielen kann. Insofern wird vor Generalisierungen auf andere Bereiche und/oder Stufen des Bildungswesens gewarnt wie auch vor einer vorschnellen Nutzung der Ergebnisse in der Lehrerausbildung im Sinne einer normativ-präskriptiven Handlungslehre

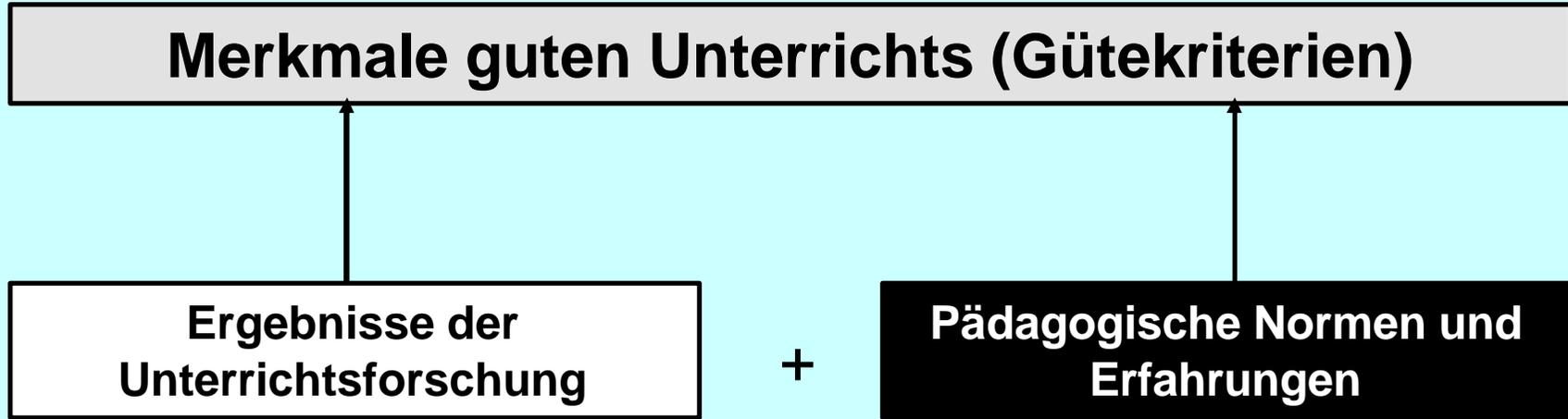


Merkmale guten Unterrichts (Gütekriterien)

**Ergebnisse der
Unterrichtsforschung**

+

**Pädagogische Normen und
Erfahrungen**



Gütekriterien von Unterricht



Die herauszustellenden Gütekriterien beruhen auf einem an eher kognitiven Zielen ausgerichteten Unterricht!

Strukturiertheit

**Nach Weinert/Helmke (1998) und Scheerens (1992) ist die klare Strukturierung des Unterrichts das empirisch am besten belegte Gütekriterium
Es ist für die Optimierung des Lernen von überragender Bedeutung!**

Hilfreiche Maßnahmen und Verhaltensweisen

- Klarheit in der Aufgabenstellung, z.B. advanced organizer,
- Im Unterrichtsverlauf ist ein roter Faden erkennbar, d.h. die einzelnen Phasen ermöglichen einen schlüssigen Lernweg
- fachliche Kohärenz, d.h. neue Lernstoffe sollen schlüssig sein und mit vorhandenen Wissen verknüpft werden
- Reibungslosigkeit von Lehrerinterventionen
- Klarheit in der Rollenverteilung zwischen Lehrer und Schülern

Duffy et al. (1986) und Chilcoat (1989)

Guidelines for effective lectures

Start with an advanced organizer or an anticipatory set that allows students to create a context for what is to be presented.

Present the behavioural objectives, instructional goals, or expected learning outcomes of the presentation. This will orient students to expectations and alert them to new material and key concepts.

Duffy et al. (1986) und Chilcoat (1989)

Guidelines for effective lectures

Start with an advanced organizer or an anticipatory set that allows students to create a context for what is to be presented.

Present the behavioural objectives, instructional goals, or expected learning outcomes of the presentation. **This will orient students to expectations** and alert them to new material and key concepts.

Present the new material with reference to students' prior knowledge.

Elicit Student responses from time to time to check for comprehension and to ensure learning is active.

Review the main points of the lecture.

Follow the lecture with an assignment or questions that require students to paraphrase key concepts and apply them in novel ways.

Methodenvielfalt

In Anbetracht der Vielfalt an

- **Persönlichkeits-, Lernstil-, Fähigkeits-, Motivations-, Verhaltens- und Leistungsunterschieden bei Schülerinnen und Schülern**

und

- **der verschiedenen Bildungsplaninhalte und Lernziele**

ist die Vielfalt an Unterrichtsmethoden logisch und deshalb zwingend

Brophy, J.E. (2000)

„Research on learning tasks suggests, that activities and assignments should be sufficiently varied and interesting to motivate student engagement, sufficiently new or challenging to constitute meaningful learning experiences rather than needless repetition, and yet sufficiently easy to allow students to achieve high rates of success.

Zitat: Heinrich Keller, Professor für Mittelschulpädagogik an der Uni Zürich, aus einem Vortrag anlässlich eines Symposiums der VLV, Kanton Zürich, zum Thema Mitarbeiterbeurteilung (<http://www.mvz.ch/qi/QiLQS/qiLQS9.html>)

Nun aber zur Hauptfrage: Gibt es den mehrkriterial weit überdurchschnittlich erfolgreichen Lehrer?

Die Antwort lautet: Ja, es gibt ihn; die Forschung ist ihm auf der Spur. Sie nennt ihn Expertenlehrer. In den mir bekannten Untersuchungen wurden jeweils 15 bis 20% «Expertenlehrer» gefunden.

Aber — und nun folgt ein unangenehmes Aber, ein theoretisches Ärgernis sozusagen: Es gibt kein auch nur einigermaßen einheitliches Muster didaktischen Handelns, das mit solchem Expertentum korrespondieren würde. Expertenlehrer zeigen innerhalb der vier Kompetenzbereiche je persönliche Konfigurationen, also persönlich geprägte Grundmuster von Unterricht. Sie sind keine homogene Gruppe. Auch nicht zwei oder drei Gruppen. Es gibt keine überschaubare Typologie des guten Lehrers. Die Realität tut uns diesen Gefallen nicht.

Differenzen zwischen ausgezeichneten und schlechten LehrerInnen zeigen sich — wenn man das ganze Qualitätsspektrum der LehrerInnen untersucht — vorab bei den Kriterien «Klarheit» bzw. «Strukturiertheit» des Unterrichts und «Variabilität der Unterrichtsformen». Die guten LehrerInnen unterrichten stark strukturiert und methodisch abwechslungsreich. Für die schlechten LehrerInnen gilt das nicht.

Jedoch: Betrachtet man nur die Gruppe der ausgezeichneten LehrerInnen, so zeigt sich innerhalb dieser Gruppe eine enorme Verschiedenheit gerade bei den Kriterien «Strukturiertheit» und «Vielfalt der Unterrichtsformen». Mit andern Worten: Es gibt Expertenlehrer, die methodisch hochvariabel und innovativ sind, und es gibt Expertenlehrer, die sich methodisch stets gleich bleiben. Letzteres zum Verdruss der Reformpädagogen.

Problem: Methodenvielfalt wird nicht selten im Sinne eines willkürlichen Methodenpluralismus verstanden.

Methodenvielfalt

Niggli, Alois:

Lernarrangements erfolgreich planen. Didaktische Anregungen zur Gestaltung offener Unterrichtsformen

Aarau: Sauerländer, 2000

Niggli betont in seinem Buch ganz besonders, dass innovative Lernarrangements, die sich vom traditionellen Unterricht unterscheiden, nicht a priori guter Unterricht darstellen.

Auch sie müssen sich an Leitfragen und Bewährungskriterien orientieren, die generell für Unterricht gelten.



Plausibilität

Stimmigkeit der Inhalte, Ziele und Methodenentscheidungen in Relation zum Klassen und Fachkontext.

Problem:

Kaum Ergebnisse seitens der Unterrichtsforschung

Brophy (2002)

In den USA ist die Lerneffektivität deutlich höher, wenn sich die Kolleginnen und Kollegen an den Vorgaben der Lehrpläne (Inhalte, Ziele, Methoden) orientieren.

Terbrügge (2001)

Empirischer Nachweis, dass sich die Lehrkräfte in Deutschland eher weniger an Lehrplänen orientieren als vielmehr an Schulbüchern, Verfügbarkeit von Medien, Ausbildungserfahrungen usw.

Classroom Management (Klassenführung)

Nach den Erkenntnissen der internationalen Forschung ist dies ein weiteres Gütekriterium, das den Zusammenhang mit dem Leistungsniveau bzw. dem Leistungsfortschritt von Klassen ziemlich eindeutig herstellt.

Erstaunlicherweise spielt dieses Qualitätskriterium in Deutschland keine seiner Wichtigkeit entsprechende Rolle!

Weinert, F. E. (1996)

„Bei effizienter Klassenführung geht es darum, die **Schüler** einer Klasse zu **motivieren**, sich möglichst lange und intensiv auf die erforderlichen Lernaktivitäten zu **konzentrieren**, und - als Voraussetzung dafür - den Unterricht möglichst **störungsarm** zu gestalten oder auftretende Störungen schnell und undramatisch beenden zu können. Die wichtigste Voraussetzung für wirkungsvolles und erfolgreiches Lernen ist das Ausmaß der **aktiven Lernzeit**, das heißt der Zeit, in der sich die einzelnen Schüler mit den zu lernenden Inhalten aktiv, engagiert und konstruktiv auseinandersetzen. Je mehr Unterrichtszeit für die Reduktion störender Aktivitäten verbraucht bzw. verschwendet wird, desto weniger aktive Lernzeit steht zur Verfügung. Der Klassenführung kommt deshalb eine Schlüsselfunktion im Unterricht zu. Die Unterschiede zwischen verschiedenen Lehrern sind gerade bei dieser Kompetenz sehr groß.“

Good & Brophy (1996)

Unterschiede hinsichtlich der Bedeutung dieses Konzepts für den eigenen Unterricht bei Novizen (Junglehrern) und Veteranen (Lehrer mit Berufserfahrung)

Novizen

Eher an Disziplin orientiert

- Schüler unter Kontrolle halten
- Mit Störern umgehen
- Schüler zum Zuhören bewegen
- Klarmachen, wer der „Chef“ ist

Veteranen

Eher an „mehrkriterial“ orientiert

- Sorgfältige Unterrichtsplanung
- klare Zeitstrukturen
- Organisation von passendem Lehrmaterial
- Klare Verhaltensregeln
- Vermeidung von Zeitdieben, z.B. Langwierige Übergänge zwischen Unterrichtsaktivitäten
- gutes Unterrichtsklima

Good & Brophy (1996)

Unterschiede hinsichtlich der Bedeutung dieses Konzepts für den eigenen Unterricht bei Novizen (Junglehrern) und Veteranen (Lehrer mit Berufserfahrung)

Novizen

Eher an Disziplin orientiert

- Schüler unter Kontrolle halten
- Mit Störern umgehen
- Schüler zum Zuhören bewegen
- Klarmachen, wer der „Chef“ ist

Veteranen

Eher an „mehrkriterial“ orientiert

- Sorgfältige Unterrichtsplanung
- klare Zeitstrukturen
- Organisation von passendem Lehrmaterial
- Klare Verhaltensregeln
- Vermeidung von Zeitdieben, z.B. Langwierige Übergänge zwischen Unterrichtsaktivitäten
- **gutes Unterrichtsklima**

Der Ansatz von Jacob S. Kounin

Withitness (Allgegenwärtigkeit, Dabeisein).

Overlapping (Überlappung).

Smoothness (Geschmeidigkeit).

Momentum (Zügigkeit, Reibungslosigkeit, Bewegung im Unterricht, Schwung)

Avoiding Mock Participation (Vermeidung vorgetäuschter Teilnahme).

Group Focus (Gruppenaktivierung).

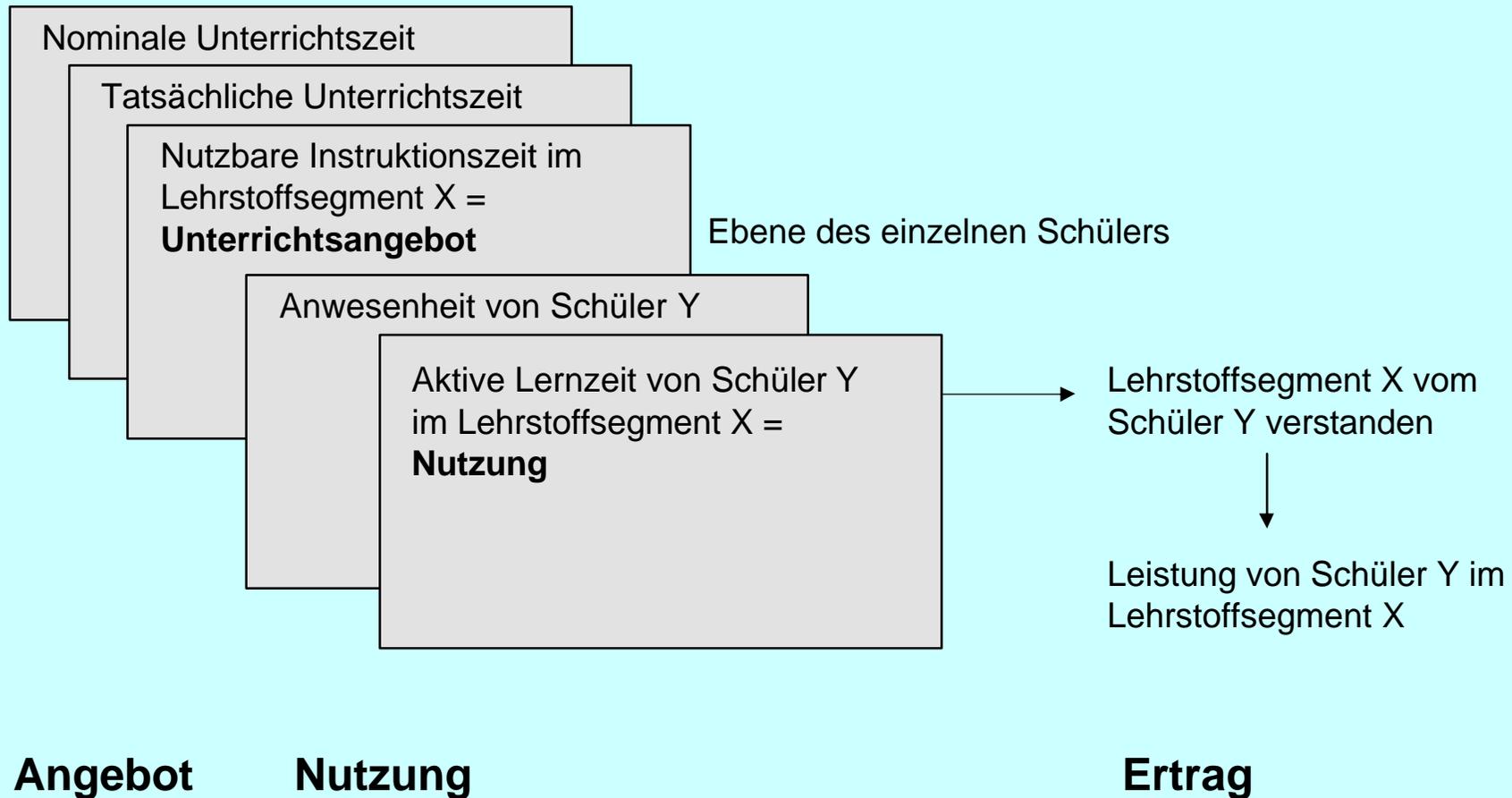
Managing Transitions (Übergangsmanagement).

Unterrichtszeit

Classroom management

Rahmenmodell zur Veranschaulichung von Zeitfaktoren für den Lernerfolg nach Treiber & Weinert 1982

Ebene der Klasse



Tatsächliche Unterrichtszeit

PISA-Länderstudie (2002)

Das bessere Abschneiden der Schüler aus Süddeutschland im Vergleich zu Norddeutschland wird darauf zurückgeführt, dass diese bis zur 10. Klasse im Schnitt etwa die Stunden eines Schuljahres mehr an Unterricht erteilt bekamen.

Hosenfeld et al. (2002)

Hoch signifikanter Zusammenhang zwischen der individuellen Unterrichtszeit von Schülerinnen und Schülern und der Mathematikleistung

Je höher der Anteil individueller Fehlzeiten von Schülerinnen und Schülern innerhalb einer Klasse desto schlechter ist das Leistungsniveau

Diagnostische Kompetenz

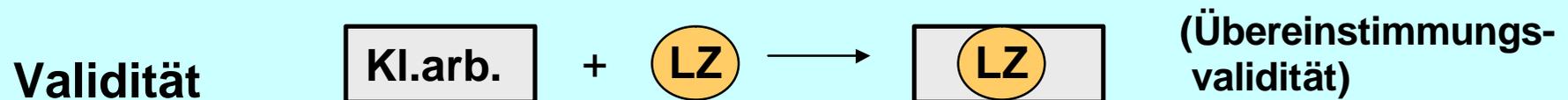
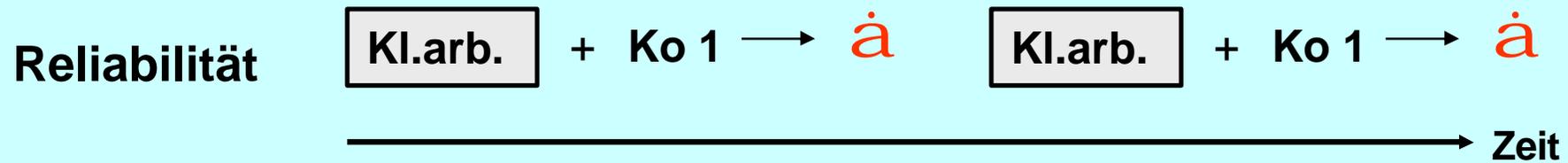
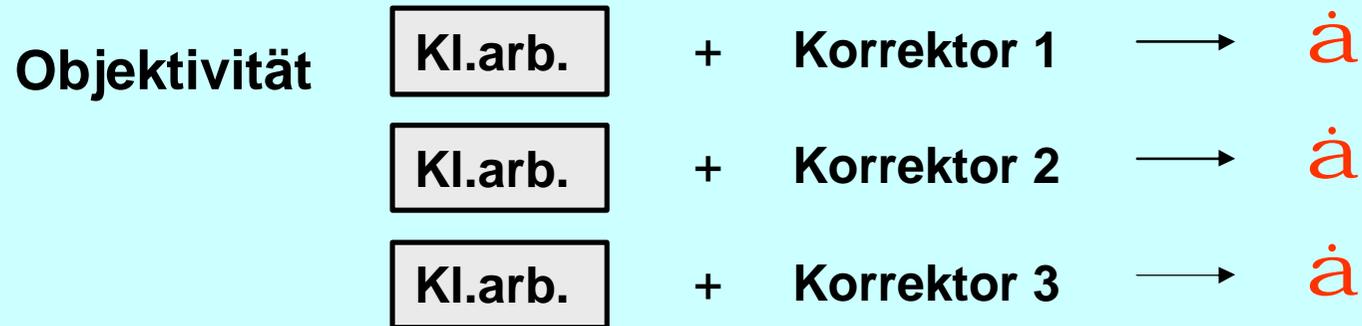
Verfügbarkeit und korrekte Anwendbarkeit von Methoden zur Einschätzung von Schülerleistungen

Kenntnis über Urteilstendenzen und Urteilsfehlern

Problem: Die unterrichtliche Diagnostik wird häufig auf Urteilsgenauigkeit verkürzt

Gütekriterien der unterrichtlichen Diagnostik

Diagnostische
Kompetenz



Cooper & Good (1983)

Entscheidend ist nicht die Präzision einer Diagnose sondern ihre permanente Überprüfung im Verlauf des Unterrichts.

Lehrerdiagnosen sollten sensitiv gegenüber Verhaltens-, Wissen- und Motivationsänderungen der Schüler und darauf einwirkender unterrichtlicher Maßnahmen sein.

Cronbach (1975)

Von pädagogischer Bedeutsamkeit ist weniger die Zustands- als die Verlaufsdagnostik mit besonderer Beachtung erwartungskonformer und erwartungswidriger Veränderungen und Nicht-Veränderungen der Schülerleistungen

Individuelles Fördern (Individualisierung)

PISA-Studie 2001: Die Gruppe der leistungsschwachen Schüler ist in Deutschland relativ groß, weil die individuelle Förderung durch innere Unterrichtsdifferenzierung unterentwickelt ist.

Folge: Ohne spezifische Hilfestellungen kann ein leistungsschwacher Schüler seine Situation i.d.R. nicht verändern.

Verschärfung des Problems:

Nicht wenige Lehrerinnen und Lehrer verwenden als Bezugssystem für die Gestaltung des eigenen Unterrichts unbewusst einen fiktiven oder realen Durchschnittsschüler, dessen Leistungsfortschritte als Referenzgröße verwendet werden.

Die bisher betrachteten Gütekriterien

Strukturiertheit

Methodenvielfalt

Plausibilität

Classroom Management

Diagnostische Kompetenz

Individuelle Förderung

Fachliche Kompetenz ?

Bromme, Rainer (1997)

Zusammenhang Fachwissen und Unterrichtserfolg

Bis zu einem bestimmten Defizitgrad an Fachwissen wurde **kein direkter Zusammenhang** zwischen Fachwissen und Unterrichtserfolg gefunden, weil Lehrkräfte solche Defizite kompensieren können.

Ab einem bestimmten Defizitgrad haben fachliche Defizite vielfache indirekt-negative Auswirkungen auf die Unterrichtssteuerung.

└─ Die Unterrichtsforscher tun sich mit dem Merkmal Fachwissen schwer

Der Didaktiker/Fachdidaktiker muss entscheiden, ob er dieses Merkmal als Gütekriterium betrachtet.

Für den Autor dieses Vortrages ist das Fachwissen ein Gütekriterium!!

Teil 2:
Qualitätsstandards

Die Konzeption von Qualitätsstandards am Beispiel des Gütekriteriums

Zielgerichtet und Strukturiertheit

*Zielgerichtetheit
Strukturiertheit*

1. Schritt: Kurzbeschreibung des Standards:

Die Unterrichtsphasen und deren Anordnung müssen lernpsychologisch sinnvoll sein und mit der Zielrichtung des Unterrichts konform gehen.

*Zielgerichtetheit
Strukturiertheit*

2. Schritt: Festlegung von spezifischen Merkmalen (Indikatoren) zur Operationalisierung des Gütekriteriums

In diesem 2. Schritt müssen zu den Gütekriterien jeweils spezifische Merkmale (Indikatoren, Performance-Kriterien) gesucht werden, mit Hilfe derer eine Aussage über den Erreichungsgrad des generalisierten Gütekriteriums möglich ist.

Zielgerichtetheit
Strukturiertheit

Kurzbeschreibung des Standards:

Die Unterrichtsphasen und deren Anordnung müssen lernpsychologisch sinnvoll sein und mit der Zielrichtung des Unterrichts konform gehen.

Indikatoren (Performance-Kriterien) Das Ausmaß, in dem						
.... ein Unterrichtsziel erkennbar wird						
... Unterrichtsphasen deutlich werden						
... die Phasen einen sinnvollen Lernprozess ergeben						
... der Unterricht ergebnisorientiert ist						
... die Erarbeitung der geplanten Lernziele in der zur Verfügung stehenden Zeit erreicht wird						
... ein Lernfortschritt der Schüler erkennbar wird						

3. Schritt: Messung der Indikatoren

Grundsätzliche Zugangsmöglichkeiten zur beurteilenden Erfassung von Indikatoren:

- Dokumentenanalyse (DA), z.B. Unterrichtsausarbeitung
- Beobachtung (BEO), z.B. Beobachtung des Unterrichts
- Befragung (BF), z.B. nachunterrichtliche Reflexion
- Kombination einzelner Elemente

Qualitätsstandard: Zielgerichtet- und Strukturiertheit

Kurzbeschreibung des Standards:

Die Unterrichtsphasen und deren Anordnung müssen lernpsychologisch sinnvoll sein und mit der Zielrichtung des Unterrichts konform gehen.

Indikatoren (Performance-Kriterien) Das Ausmaß, in dem	Art der Erfassung					
... ein Unterrichtsziel erkennbar wird	BEO					
... Unterrichtsphasen deutlich werden	BEO					
... die Phasen einen sinnvollen Lernprozess ergeben	BEO					
... der Unterricht ergebnisorientiert ist	BEO					
... die Erarbeitung der geplanten Lernziele in der zur Verfügung stehenden Zeit erreicht wird	DA/BEO					
... ein Lernfortschritt der Schüler erkennbar wird	BEO					

4. Schritt: Skalierung der Indikatoren zur Messung des Ausprägungsgrades der Indikatoren

*Zielgerichtetheit
Strukturiertheit*

Qualitätsstandard: Zielgerichtet- und Strukturiertheit

Kurzbeschreibung des Standards:

Die Unterrichtsphasen und deren Anordnung müssen lernpsychologisch sinnvoll sein und mit der Zielrichtung des Unterrichts konform gehen.

Indikatoren (Performance-Kriterien) Das Ausmaß, in dem	Art der Erfassung	Mess-Skala				
		++	+	0	-	--
.... ein Unterrichtsziel erkennbar wird	BEO					
... Unterrichtsphasen deutlich werden	BEO					
... die Phasen einen sinnvollen Lernprozess ergeben	BEO					
... der Unterricht ergebnisorientiert ist	BEO					
... die Erarbeitung der geplanten Lernziele in der zur Verfügung stehenden Zeit erreicht wird	DA/BEO					
... ein Lernfortschritt der Schüler erkennbar wird	BEO					

Qualitätsstandards für Prüfungslehrproben

konzipiert von der Arbeitsgruppen „Handreichung für
Prüfungslehrproben“ am Seminar

Qualitätsstandard: Zielgerichtet- und Strukturiertheit

Kurzbeschreibung des Standards:

Die Unterrichtsphasen und deren Anordnung müssen lernpsychologisch sinnvoll sein und mit der Zielrichtung des Unterrichts konform gehen.

Indikatoren (Performance-Kriterien) Das Ausmaß, in dem	Art der Erfassung	Einschätzung				
		++	+	0	-	--
.... ein Unterrichtsziel erkennbar wird	BEO					
... Unterrichtsphasen deutlich werden	BEO					
... die Phasen einen sinnvollen Lernprozess ergeben	BEO					
... der Unterricht ergebnisorientiert ist	BEO					
... die Erarbeitung der geplanten Lernziele in der zur Verfügung stehenden Zeit erreicht wird	DA/BEO					
... ein Lernfortschritt der Schüler erkennbar wird	BEO					

Qualitätsstandard: Didaktische Fundiertheit

Kurzbeschreibung des Standards:

Der Lehrer muss die didaktischen Rahmenbedingungen des Unterrichts fundiert in die Unterrichtsplanung einfließen lassen.

Indikatoren (Performance-Kriterien) Das Ausmaß, in dem	Art der Erfassung	Einschätzung				
		++	+	0	-	--
.... die Inhalte fachlich korrekt vermittelt werden	BEO					
... die Stoffstruktur, -komplexität und –abstraktion gemäß der Schülersituation richtig eingeschätzt werden	BEO					
... die Inhalte und Ziele bildungsplan- bzw. lehrplankonform vermittelt werden	BEO/DA					
... die Unterrichtssequenz sinnvoll in ein kurz-, mittel- bzw. langfristiges Unterrichtskonzept eingebettet wurde	BEO/DA					

Qualitätsstandard: Plausibilität der methodischen und medialen Entscheidungen zur Initiierung von Lernprozessen

Kurzbeschreibung des Standards:

Die methodischen und medialen Entscheidungen zur Gestaltung des Lehr-/Lern-Arrangements müssen hinsichtlich Komplexität und Abstraktion der Inhalte, der Lernziele, der Klassen- und Schülersituation plausibel sein.

Indikatoren (Performance-Kriterien) Das Ausmaß, in dem	Art der Erfassung	Einschätzung				
		++	+	0	-	--
.... die Ziele, Inhalte und Unterrichtsverfahren angemessen sind in Bezug auf Aktions- und Sozialformen	BEO					
... die Methoden- und Medienauswahl sowohl thematisch als auch im Hinblick auf die Klassen- und Schülersituation richtig eingeschätzt wird.	BEO					
... das realisierte Lehr-/Lern-Arrangement der geplanten Unterrichtskonzeption entspricht	DA/BEO					
... die Medien anschaulich gestaltet werden und dadurch den Lernprozess unterstützen	BEO					
... ein angemessener Bezug zur Lebenswelt der Schüler hergestellt wird	DA/BEO					

Qualitätsstandard: Professionalität in der Wahrnehmung der Lehrerrolle

Kurzbeschreibung des Standards:

Der Lehrer muss im Rahmen seiner Unterrichtstätigkeit in unterschiedlichen Lehr-/Lern-Arrangements unterschiedliche Verhaltensweisen sicher beherrschen

Indikatoren (Performance-Kriterien) Das Ausmaß, in dem	Art der Erfassung	Einschätzung				
		++	+	0	-	--
.... der Lehrer für die Schüler ein positives Unterrichtsklima schafft, z.B. mit seinem Engagement, seinem erzieherischen Verhalten und der Wertschätzung der Schüler	BEO					
... der Lehrer die den unterschiedlichen Lehr-/Lern-Arrangements angemessenen Rollen einnimmt	BEO					
... der Lehrer Allgegenwärtigkeit und Echtheit zeigt	BEO					
... der Lehrer auch in unerwarteten Situationen souveränes Auftreten zeigt	BEO					

Qualitätsstandard: Schülerorientierung

Kurzbeschreibung des Standards:

Der Unterricht hat sich an den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Schüler zu orientieren

Indikatoren (Performance-Kriterien) Das Ausmaß, in dem	Art der Erfassung	Einschätzung				
		++	+	0	-	--
.... die Unterrichtsgestaltung heterogenen Bedingungen Rechnung trägt und die Schüler in angemessener Weise fordert und fördert	DA/BEO					
... Schüleraktivitäten in den Unterrichtsverlauf integriert werden	BEO					
... die Schüler als Subjekte des Lernens betrachtet werden	BEO					

Qualitätsstandard: Unterrichtsreflexion

Kurzbeschreibung des Standards:

Der Lehrer muss in der Lage sein, Unterrichtsplanung und Unterrichtsverlauf kritisch zu betrachten.

Indikatoren (Performance-Kriterien) Das Ausmaß, in dem	Art der Erfassung	Einschätzung				
		++	+	0	-	--
.... der Lehrer zu einer Unterrichtsreflexion bereit ist	BF					
... der Lehrer in der Lage ist, die einzelne Unterrichtssequenz in einen größeren Zusammenhang einzubetten	BF					
... im Unterrichtsverlauf aufgetretene Probleme vom Lehrer erkannt und Alternativen entwickelt werden	BEO/BF					

Wo verbleiben Qualitätsstandards wie z.B.

- **Methodenvielfalt**
- **diagnostische Kompetenz**
- **individuelle Förderung**

Problem: Nicht alle relevanten Qualitätsstandards können bei einer zeitpunktbezogenen Beurteilung (z.B. Prüfungslehrprobe) betrachtet werden.

Qualitätsstandards von Unterricht sind

..... durch Unterrichtsforschung abgesicherte

operationalisierte Maßstäbe

zur eindeutigen Bestimmung der Lernwirksamkeit von Unterricht

Teil 3: Resümee

Zitat von Hilbert Meyer:

Aus: Norddeutsches GÜTE-Konsortium (Hilbert Meyer u.a), Merkmale guten Unterrichts – empirische Befunde und didaktische Ratschläge, Oldenburg Vordrucke 473 (Didaktisches Zentrum)

„Es ist die Aufgabe der Didaktik, die von den Empirikern beobachteten Effekte des Lehrer- und Schülerhandelns pädagogisch zu bewerten und mit ihrer Hilfe empirisch gehaltvolle Ratschläge zur Verbesserung des Unterrichts zu formulieren“

**Vielen Dank für ihre
Aufmerksamkeit**