

I Effektive Klassenführung (= überfachlich ausgerichtete Basisdimension)		Qualitative Begründung
Störungspräventive Klassenführung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LK zeigt <b>körperliche Präsenz</b> (Körperhaltung, Gestik, Mimik ...).</li> <li>• LK zeigt <b>stimmliche Präsenz</b> (Intonation, Arbeitsaufträge nicht als Frage formuliert).</li> <li>• LK zeigt passende <b>Raumregie</b> (Standort im Klassenzimmer ...).</li> <li>• Muster der Lernorganisation (<b>Prozeduren &amp; Rituale</b>) sind eingeübt.</li> <li>• <b>Regeln sind</b> frühzeitig (präventiv) <b>etabliert</b> worden.</li> <li>• Regeln werden <b>konsequent-konsistent angewendet</b>.</li> <li>• L <b>akzeptieren</b> die <b>Regeln</b>.</li> <li>• Gewährte <b>Freiheiten werden nicht missbraucht</b>.</li> <li>• <b>L zeigen hohe Eigenkontrolle</b> (z.B. Selbstermahnung an Regeln).</li> <li>• <b>LK hält sich konsequent an die eigenen Ankündigungen</b>.</li> <li>• <b>LK geht konstruktiv mit Unruhe um</b> (Reflexionsanlass für L, Hinterfragen des eigenen Unterrichtskonzepts ...).</li> <li>• LK besitzt eigene <b>Rollenklarheit</b> (≠ „Schülerkumpel“).</li> <li>• LK zeigt <b>flexibles Rollenverständnis (Moderator, Coach, Experte, Benoter ...)</b> in unterschiedlichen Situationen.</li> <li>• <b>Lärmpegel entspricht der Unterrichtsform</b>.</li> <li>• <b>Potenzielle Unterrichtsstörungen werden proaktiv unterbunden</b>.</li> <li>• <b>Aufkommende Unterrichtsstörungen werden sofort und konsequent unterbunden</b>.</li> <li>• LK geht <b>situativ angemessen</b> mit Unaufmerksamkeit um.</li> <li>• LK geht so dezent mit Störungen um, dass <b>Unterrichtsfluss nicht unterbrochen</b> wird.</li> <li>• <b>L reagieren auf Signale</b> und Hinweise.</li> <li>• ...</li> </ul>	
Monitoring	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LK <b>nimmt wahr, inwiefern die L dem Unterricht folgen und ihn verstehen</b> („Allgegenwärtigkeit“).</li> <li>• LK <b>überwacht fortlaufend die Passung zwischen Unterrichtsangebot und Nutzung durch die L</b>.</li> <li>• LK <b>erkennt vorgetäuschte Schüleraufmerksamkeit</b>.</li> <li>• Die <b>Mehrzahl der L arbeitet intensiv mit</b>.</li> <li>• LK zeigt eine <b>geschickte Raumpositionierung</b>.</li> <li>• <b>LK erkennt</b> für den Lernprozess <b>ungünstige Rahmenbedingungen</b> (Sitzordnung, Gruppeneinteilung ...).</li> <li>• LK behält die ganze Lerngruppe im Blick (<b>Gruppenfokus</b>), auch wenn sie sich einzelnen L widmet.</li> <li>• LK kann <b>Aufmerksamkeit simultan auf mehrere Dinge</b> richten (z.B. L ermahnen und Unterricht fortführen).</li> <li>• ...</li> </ul>	
Effektive Lernzeitnutzung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterricht <b>beginnt</b> und <b>endet pünktlich</b>.</li> <li>• <b>Unterrichtszeit wird lernbezogen genutzt</b> (hoher Anteil echter Lernzeit).</li> <li>• <b>Bereitstellung von Materialien ist gut geplant</b>.</li> <li>• <b>Unnötige Unterbrechungen werden verhindert</b> (z.B. langwierige Gruppeneinteilung).</li> <li>• <b>Raum ist vorbereitet</b>.</li> <li>• <b>Arbeitsmittel der Lernenden</b> sind zu Stundenbeginn <b>startklar</b>.</li> <li>• <b>Kein Zeitverlust durch Probleme mit Technik</b>.</li> <li>• <b>L übernehmen Organisationsaufgaben</b>.</li> <li>• <b>Wechsel der Sozialform ist zügig</b>.</li> <li>• <b>Aufgabenstellungen sind klar und präzise</b> formuliert.</li> <li>• <b>L wissen jederzeit, was ihre Aufgabe ist</b>.</li> <li>• <b>LK schweift nicht ab</b>.</li> <li>• <b>L lassen sich nicht durch Kleinigkeiten ablenken</b>.</li> <li>• LK <b>teilt (verbleibende) Zeitbudgets</b> (z.B. bei Gruppenarbeit) <b>mit</b>.</li> <li>• <b>Übergänge</b> zwischen den Phasen erfolgen <b>reibungslos</b>.</li> <li>• ...</li> </ul>	

II Fachliche Strukturiertheit (stärker fach-/geographiedidaktisch ausgerichtete Basisdimension)		Qualitative Begründung
Strukturierte Unterrichtskonzeption	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterricht weist <b>sinnvolle Schwerpunktsetzung</b> auf.</li> <li>• Die ausgewählten Inhalte sind <b>kohärent und auf das Lernziel ausgerichtet</b>.</li> <li>• <b>Unterrichtsinhalte</b> sind <b>inhaltlich sinnvoll untergliedert</b> (z.B. in Bezug auf ökonomische, ökologische &amp; soziale Problemursachen).</li> <li>• <b>Sachlogische Sequenzierung</b> der Unterrichtsstunde ist erkennbar (z.B. Problem, Ursachen, Folgen, Gegenmaßnahmen).</li> <li>• Unterricht besitzt einen fachlichen „<b>roten Faden</b>“.</li> <li>• Jeweilige <b>Einzelschritte</b> des Unterrichts <b>beziehen sich stimmig</b> aufeinander und <b>bilden ein logisches Ganzes</b>.</li> <li>• <b>Ziele, Inhalte, Aufgaben und Methoden/Medien</b> sind sinnhaft aufeinander <b>abgestimmt</b>.</li> <li>• Unterrichtskonzeption weist eine <b>vorstrukturierte Offenheit</b> auf (z.B. für unterschiedliche Erkenntniswege ...).</li> <li>• <b>Strukturierungshilfen</b> für die L (z.B. Advance Organizers) sind gewinnbringend integriert.</li> <li>• ...</li> </ul>	
Zielorientierte Unterrichtsgestaltung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Unterrichtseinstieg führt zum Thema</b>.</li> <li>• <b>Unterrichtseinstieg schafft Transparenz</b> über Lernziele und Ablauf.</li> <li>• LK macht <b>Erwartungen an die L transparent</b>.</li> <li>• <b>Lernziele</b> werden <b>stringent verfolgt</b>.</li> <li>• LK <b>greift Lernziel im Verlauf der Stunde</b> immer wieder auf.</li> <li>• Die einzelnen <b>Unterrichtsschritte/-phasen</b> sind <b>deutlich erkennbar</b>.</li> <li>• <b>Zeiteinteilung für verschiedene Unterrichtselemente</b> (z.B. Einstieg) ist in Bezug auf Lernziele <b>angemessen</b>.</li> <li>• LK stellt <b>Zusammenhänge</b> mit bereits durchgenommenen Inhalten her.</li> <li>• LK macht <b>Übergänge</b> zu neuen Themenbereichen deutlich.</li> <li>• <b>Zwischenergebnisse</b> werden <b>festgehalten</b>.</li> <li>• <b>Lernziele</b> sind für die <b>Sicherung leitend</b> (indem z.B. Sicherung Bezug auf den Einstieg aufweist).</li> <li>• Es findet eine <b>Akzentuierung, Korrektur, Konsolidierung der Schülerbeiträge in der Sicherung</b> statt.</li> <li>• <b>Kerninhalte</b> werden am Ende der Unterrichtseinheit <b>strukturiert zusammengefasst</b> (z.B. durch Tafelbild oder mündlich-pointierte Zusammenfassung der Lernprodukte).</li> <li>• <b>Strukturierende Lernprodukte</b> (z.B. Tafelbild) werden <b>gemeinsam mit L entwickelt</b>.</li> <li>• <b>Ergebnissicherung</b> ist <b>sorgfältig</b> (z.B. nicht in den Gong/das Aufbrechen der L hinein).</li> <li>• <b>Ergebnissicherung</b> ist <b>klar und verbindlich</b> (z.B. in Bezug auf spätere Abfragen).</li> <li>• LK findet angemessenen <b>inhaltlichen Abschluss</b> der Stunde.</li> <li>• ...</li> </ul>	
Strukturierte Gesprächsführung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LK <b>moderiert</b> zielgerichtet Gelenkstellen.</li> <li>• LK <b>lenkt Aufmerksamkeit</b> auf zentrale Aspekte (z.B. durch Hervorhebung wichtiger Äußerungen der L)</li> <li>• LK <b>setzt</b> verschiedene <b>Schüleräußerungen in Beziehung</b> (z.B. durch aufmerksam machen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede).</li> <li>• LK <b>greift</b> strukturierend <b>bei wegführenden Schülerbeiträgen ein</b>.</li> <li>• LK <b>bündelt</b> einzelne Beiträge.</li> <li>• LK sorgt für eine <b>zusammenfassende Strukturierung</b> des Unterrichtsgesprächs.</li> <li>• ...</li> </ul>	

III Kognitives Anregungspotenzial (= überfachlich ausgerichtete Basisdimension)	Qualitative Begründung	
Kognitiv herausfordernde Aufgaben	<p>Aufgaben...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• schaffen für die Lernende subjektiv <b>bedeutungsvolle Lernanlässe</b>.</li> <li>• <b>motivieren zur vertieften Auseinandersetzung</b>.</li> <li>• weisen eine <b>herausfordernde Problemstellung</b> auf.</li> <li>• initiieren <b>herausfordernde Problemlöseprozesse</b> (statt Beantwortung durch abrufbares Wissen).</li> <li>• <b>aktivieren Vorwissen</b> und <b>bisherige Lernerfahrungen</b>.</li> <li>• lösen <b>kognitive Konflikte</b> aus (z.B. neue Informationen stehen im Widerspruch zu bereits Bekanntem).</li> <li>• sind <b>komplex</b> und <b>vernetzend</b>.</li> <li>• sind <b>übersichtlich gegliedert</b> und als solche erkennbar.</li> <li>• ermöglichen <b>schrittweise Bearbeitung</b> größerer Probleme <b>durch aufbauende Teilaufgaben</b>.</li> <li>• <b>ermöglichen ggf. verschiedene Lösungsstrategien/-wege</b> und <b>Ergebnisse</b> (vorstrukturierte Offenheit).</li> <li>• ermöglichen <b>Reflexion des eigenen Lernprozesses</b>.</li> <li>• ermöglichen <b>Bearbeitung auf unterschiedlichen Niveaus</b> (selbst-differenzierend).</li> <li>• geben L <b>individuelle Hilfestellungen</b> (z.B. gezielte Sprachunterstützung).</li> <li>• LK <b>motiviert L bei Schwierigkeiten es noch einmal zu probieren...</b></li> </ul>	
Kognitiver Anspruch des Unterrichtsgesprächs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LK gibt <b>geeignete Impulse</b> (z.B. durch Problemorientierung, offene Frage ...).</li> <li>• LK zeigt <b>angemessenes Frageverhalten</b> (<math>\neq</math> kleinschrittig, suggestiv ...).</li> <li>• LK regt zur <b>Herstellung von Zusammenhängen</b> an.</li> <li>• LK initiiert <b>Diskussionen zwischen den L</b>.</li> <li>• LK <b>hält produktive Auseinandersetzung aufrecht</b> (nicht sofortige Reduktion des Anforderungsgehalts, wenn L um Hilfe bitten; wenn, dann nur schrittweise Anpassung).</li> <li>• LK fordert zur <b>Explizierung von Denkprozessen</b> auf.</li> <li>• LK <b>eruiert individuelle Denkweisen</b> der L und reagiert darauf.</li> <li>• LK fordert <b>Begründungen</b> von Lösung, Standpunkt ... ein.</li> <li>• LK gibt <b>inhaltliches Feedback auf Schülerantworten</b>.</li> <li>• Es findet gemeinsame <b>Ko-Konstruktion neuen Wissens</b> von LK und L statt.</li> <li>• <b>L stellen kritische und weiterführende Fragen</b>.</li> <li>• LK räumt <b>angemessene Wartezeit</b> ein.</li> <li>• LK <b>lässt Irrwege im Denken zu</b> (<math>\neq</math> zu frühes korrigierendes Eingreifen).</li> <li>• LK hat einen in Bezug auf das Lernziel <b>angemessenen Sprachaufwand bei Instruktion und Erklärungen</b>.</li> </ul>	
Kognitiv herausforderndes Üben	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Phasen von Konsolidierung, Üben und Transfer</b> sind fester Bestandteile der Unterrichtskonzeption.</li> <li>• Es werden in der Unterrichtsreihe <b>Lernschleifen</b> eingebaut.</li> <li>• Es werden <b>häufige, dafür eher kurze Übungen</b> integriert.</li> <li>• Übungen sind <b>sinnstiftend</b> und <b>subjektiv bedeutsam</b>.</li> <li>• Übungen sind <b>intelligent</b> (= nicht durch Routineschema abarbeitbar).</li> <li>• Übungen entsprechen <b>dem individuellen Leistungsstand</b>.</li> <li>• Übungen sind <b>selbst-/differenzierend</b>.</li> <li>• LK gibt <b>gezielte Hilfestellung</b> beim Üben.</li> <li>• Übungen ermöglichen L die <b>eigene Einschätzung des Übungseffekts</b>.</li> <li>• Übungen regen L zur <b>Reflexion über Lernzuwachs</b> an.</li> <li>• Transferphasen werden <b>in</b> einen anderen, aber <b>analogen thematischen Kontext</b> gestellt.</li> <li>• Transferphasen <b>enthalten entdeckende Aspekte</b>.</li> <li>• Transferphasen werden zur Entdeckung von Regelmäßigkeiten <b>systematisch variiert</b>.</li> <li>• Transferphasen beinhalten Elemente der <b>Abstraktion und Verallgemeinerung</b>.</li> <li>• Transferaufgaben beinhalten <b>metareflexive Elemente</b>.</li> <li>• <b>Hausaufgaben</b> sind gewinnbringend <b>in die Unterrichtskonzeption integriert</b>.</li> <li>• <b>Auf Hausaufgaben erfolgt eine individuelle Rückmeldung</b> (= nicht nur bloße Kontrolle, ob sie erledigt wurden).</li> </ul>	

IV Gegenstandsbezogene Qualität (stärker fach-/geographiedidaktisch ausgerichtete Basisdimension)	Qualitative Begründung
<b>Fachliche Korrektheit der Lehrkraft</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es werden in Bezug auf <b>Zielsetzung/Lehrplan adäquate Lerngegenstände und Raumbeispiele ausgewählt.</b></li> <li>• Vermittlung der <b>Lerninhalte</b> (Begrifflichkeiten, Fakten, Zusammenhänge,...) ist <b>fachlich korrekt und prägnant.</b></li> <li>• LK macht <b>keine formalen Fehler</b> (z.B. Rechtschreibung).</li> <li>• LK ist bei ihren mündlichen und schriftlichen <b>fachsprachlichen Formulierungen/Erklärungen präzise.</b></li> <li>• <b>Überführung</b> von Alltagssprachlicher Formulierung in <b>Fachsprache</b> wird von LK <b>explizit</b> gemacht.</li> <li>• LK <b>initiiert</b> die angemessene <b>Verwendung von Fachsprache.</b></li> <li>• Fachliche <b>Erklärungen</b> der LK weisen eine <b>hohe Qualität</b> auf.</li> <li>• Die <b>Materialien</b> weisen eine hohe <b>fachliche Qualität</b> auf.</li> <li>• <b>Fehlerhafte Schüleräußerungen werden nicht dauerhaft stehen gelassen</b>, sondern adaptiv korrigiert bzw. konstruktiv genutzt.</li> <li>• Schüleräußerungen werden so behandelt, dass <b>für alle L erkenntlich</b> ist, <b>ob sie richtig oder falsch</b> sind.</li> <li>• ...</li> </ul>
<b>Fachliche Tiefe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Thema wird <b>angemessen didaktisch reduziert</b> (statt Übersimplifizierung eines Lerngegenstandes).</li> <li>• Der Lerngruppe angemessene <b>Komplexität wird zugelassen.</b></li> <li>• Didaktische Reduktion erfolgt unter <b>Berücksichtigung zukünftiger Lernschritte</b> („Prinzip der Ausbaufähigkeit“).</li> <li>• <b>Materialien</b> werden <b>tiefgehend ausgewertet.</b></li> <li>• Es werden <b>Querbezüge zwischen Materialien</b> hergestellt.</li> <li>• Es finden <b>systematisch Vernetzungen innerhalb des Themas und mit vorherigen/zukünftigen Inhalten</b> statt (Aufbau tragfähiger Wissensstrukturen).</li> <li>• LK geht <b>im Lerngegenstand/Unterrichtsgeschehen zügig voran</b> ohne die L zu überfordern („Pacing“).</li> <li>• LK lenkt durch Impulse zu <b>Verbindungen von Vorwissen und neuen Inhalten.</b></li> <li>• <b>Korrektheit und Ausgewogenheit der verwendeten Quellen</b> ist sichergestellt.</li> <li>• Es werden dem Lernziel entsprechende <b>Anforderungsbereiche gewählt.</b></li> <li>• Es wird gewinnbringend mit <b>Veranschaulichungen</b> gearbeitet (Metaphern, Modelle, Medien ...).</li> <li>• Inhalte werden <b>begrifflich verdichtet</b> (z.B. durch Einführung neuer Fachbegriffe).</li> <li>• Es werden <b>Abstrahierungen und Generalisierungen</b> abgeleitet (z.B. durch Modellbildung).</li> <li>• Es entstehen <b>inhaltlich reiche Arbeitsergebnisse</b>, die der Aufgabenstellung genügen.</li> <li>• Eine <b>angemessene fachbezogene Lernprogression in Bezug auf Wissen und Kompetenzen</b> findet statt.</li> <li>• ...</li> </ul>
<b>Kompetenzorientierung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterrichtsgeschehen fokussiert auch auf die <b>Anbahnung fachspezifischer Kompetenzen</b> (nicht nur auf Inhalte)</li> <li>• Die angestrebten Kompetenzen <b>werden L transparent</b> gemacht (z.B. der Zweck eines Modells)</li> <li>• <b>Kompetenzen</b> werden <b>im Umgang mit geographischen Inhalten</b> erweitert (statt z.B. eines reinen Methodentrainings)</li> <li>• <b>Anbahnung</b> von Kompetenzen <b>entspricht fachdidaktischer Theorie</b></li> <li>• (z.B. Unterscheidung von Sach- und Werturteil)</li> <li>• Der Kompetenz entsprechende <b>Unterrichtsprinzipien</b> werden angewendet (z.B. Vielperspektivität bei kontroversen Themen)</li> <li>• Kompetenzanbahnung ist von <b>entsprechenden Denkprozessen</b> geprägt (Problemlösen, Vernetzen, Modellieren, Argumentieren,...)</li> <li>• Eine <b>schrittweise, kumulative</b> Anbahnung der Kompetenz ist erkennbar</li> <li>• Aufbereitung des Gegenstandes entspricht <b>basiskonzeptionellem Fachverständnis</b> (z.B. Berücksichtigung von Mental- und Realraum bei Raumnutzungskonflikten; Berücksichtigung des Maßstabswechsels lokal/global bei Nachhaltigkeitsfragen)</li> <li>• <b>Metakognitiven Prozessen</b> wird ausreichend Zeit eingeräumt</li> <li>• <b>Metareflexionsphase</b> ist auf die <b>anvisierten fachlichen Kompetenzen</b> ausgerichtet (z.B. „Warum gibt es eine bestimmte Schrittigkeit bei der Karteninterpretation?“ statt nur „Wie habt ihr in der Gruppe zusammengearbeitet?“)</li> <li>• Metakognitive Phasen regen L <b>zur Selbstverbalisierung, Selbsterklärung und Selbstbewertung</b> des fachlichen (nicht nur sozialen) Lernprozesses an</li> <li>• Der Sinn von <b>metakognitiven Aktivitäten</b> wird den L <b>transparent</b> gemacht</li> </ul>

V. Sozial-emotionale Unterstützung (= überfachlich ausgerichtete Basisdimension)	Qualitative Begründung
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>Respektvoller und geduldiger Umgang</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• LK <b>wertschätzt qualitätsbezogen</b> (= unabhängig davon, ob Schülerantwort zum von ihr geplanten Unterrichtsverlauf passt).</li> <li>• LK lobt auf Basis der <b>individuellen Bezugsnorm</b> (z.B. wenn sich L sehr anstrengen, auch wenn andere besser sind).</li> <li>• LK lobt auf Basis <b>kriterialer Bezugsnorm</b> (= objektive Qualität der Schülerantwort).</li> <li>• LK vermittelt eine <b>positive Präsenz</b> (bestärkende Mimik).</li> <li>• LK <b>vermeidet Sarkasmus, Kränkungen</b> etc. bei schlechten Leistungen oder Störungen.</li> <li>• L werden <b>nicht etikettiert</b> („in Schubladen gesteckt“) bzw. <b>bevorzugt/benachteiligt</b>.</li> <li>• Es gibt <b>keine (versteckte) Diskriminierung</b>.</li> <li>• LK ist <b>empathisch</b> und kümmert sich um Probleme der L.</li> <li>• LK nimmt sich <b>Zeit für einzelne L</b>.</li> <li>• Verantwortung wird geteilt, <b>L-Eigenverantwortung gefördert</b>.</li> <li>• Unterricht ermöglicht <b>Autonomieerleben der L</b> (z.B. in Bezug auf Selbstbestimmung und -steuerung).</li> <li>• LK zeigt <b>Geduld</b> (auch langsamere L haben genügend Zeit ihre Aufgaben zu bearbeiten).</li> <li>• Klassenklima ist <b>angeregt, aber entspannt</b>.</li> <li>• L zeigen eine <b>Anstrengungsbereitschaft</b>.</li> <li>• Es herrscht ein durch wechselseitige Unterstützung gekennzeichnetes <b>Klima der Kooperation</b>.</li> <li>• <b>L nehmen beim Lernen Rücksicht</b> und helfen sich.</li> <li>• LK-L-Beziehung sowie L-Beziehung untereinander ist von <b>Respekt, Fairness, Höflichkeit, Zuwendung</b> etc. geprägt.</li> <li>• LK vermittelt, dass sie L <b>Lernfortschritt zutraut</b>.</li> <li>• ...</li> </ul>	
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>Positive Feedbackkultur</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>LK steht zu eigenen Fehlern</b>.</li> <li>• Fehler werden <b>nicht tabuisiert und übergangen</b>.</li> <li>• <b>Fehler werden selbstverständlicher Teil des Lernprozesse</b> verstanden.</li> <li>• L werden in Fehlersituation <b>gemäß ihrer persönlichen Eigenarten und Fähigkeiten behandelt</b>.</li> <li>• Fehler werden <b>als Lerngelegenheit</b> erkannt und für <b>Lernen durch Einsicht</b> genutzt (konstruktiver Umgang).</li> <li>• LK <b>lässt L eigenen Fehler selber finden</b>, anstatt vorschnell zu korrigieren.</li> <li>• <b>Fehler werden von L untereinander korrigiert</b>.</li> <li>• LK zeigt <b>bei Fehlern/Nichtverständnis Geduld</b>.</li> <li>• <b>Schwierige Sachverhalte</b> werden <b>wiederholt</b> aufgegriffen.</li> <li>• LK schafft Klima, indem sich <b>L bei Verständnisschwierigkeiten trauen nachzufragen</b>.</li> <li>• <b>L sind „mutig“</b> und riskieren, dass ihre Äußerungen falsch sind.</li> <li>• Es herrscht eine hohe <b>Fehlertoleranz in Lernsituationen</b> (keine Angst vor Fehlern) und ein <b>geringer Notendruck</b>.</li> <li>• Fehler werden <b>nicht zur Disziplinierung missbraucht</b>.</li> <li>• L werden <b>nicht bloßgestellt</b> oder <b>gedemütigt</b>.</li> <li>• <b>Positive Mitschülerreaktionen</b> werden <b>gefördert</b>.</li> <li>• Im Unterricht ist ein <b>Helfersystem unter den L</b> etabliert.</li> <li>• ...</li> </ul>	

VI. Adaptiv-inhaltliche Unterstützung (stärker fach-/geographiedidaktisch ausgerichtete Basisdimension)	Qualitative Begründung
<p><b>Konstruktives Feedback</b></p> <p><i>Feedback durch LK...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ist <b>kriterienbezogen</b> und <b>sachlich</b> (statt persönlich).</li> <li>• ist <b>differenziert</b> (statt nur richtig/falsch).</li> <li>• folgt <b>keiner reinen Defizitorientierung</b> (= Vermittlung eines individuellen Stärken/Schwächen-Profiles).</li> <li>• informiert über <b>individuelle Fortschritte</b>.</li> <li>• zeigt <b>nächste individuelle Lernziele</b> auf (= beinhaltet feed-back/Leistungsstand, feed-up/individuelles Ziel und feed-forward/nächste individuelle Lernschritte).</li> <li>• gibt <b>individuelle Hilfestellungen</b>.</li> <li>• ist <b>motivierend</b>.</li> <li>• erfolgt <b>regelmäßig</b> (integraler Bestandteil des Unterrichts).</li> <li>• erfolgt <b>zeitnah</b>.</li> <li>• macht L <b>individuelle Leistungserwartung transparent</b>.</li> <li>• <b>unterstützt L</b> dabei, zukünftig <b>selbständig</b> den eigenen <b>Lernprozess zu reflektieren</b>.</li> <li>• stützt sich auf vor allem auf <b>fortlaufendes formatives Assessment</b> (= förderstatt notenorientierte Diagnose-/Beurteilungsverfahren, die von LK während des Lernprozesses formell und informell beständig durchgeführt werden, anstelle eines bloßen Tests am Ende der Einheit).</li> </ul> <p><i>Feedback durch die L</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• LK holt <b>Feedback der L</b> (z.B. über Lernfortschritt/-schwierigkeiten, Unterricht) <b>differenziert</b> ein.</li> <li>• <b>Feedback der L</b> wird <b>ernst genommen</b>.</li> <li>• LK nutzt <b>Schülerfeedback</b> ggf. zur <b>Korrektur der Leistungserwartung</b>.</li> <li>• LK nutzt <b>Schülerfeedback zur Ausrichtung des weiteren Unterrichts</b>.</li> <li>• ...</li> </ul>	
<p><b>Verständnisorientierung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dem Unterricht liegt ein eher <b>konstruktives (statt transmissives) Lernverständnis</b> zugrunde.</li> <li>• LK verwendet <b>Fragetechnik, methodische Zugänge</b> etc., um das <b>Vorwissen/-erfahrungen zu explorieren und zu aktivieren</b>.</li> <li>• Es gelingt L, ihre <b>über-/fachlichen Interessen einzubringen und weiterzuentwickeln</b>.</li> <li>• Die Inhalte werden in für die L <b>sinnstiftende Kontexte</b> eingebunden.</li> <li>• <b>Relevanz der Inhalte</b> wird L aufgezeigt („Sense Making“).</li> <li>• <b>Vorwissen/-erfahrungen der L</b> werden konstruktiv miteinbezogen, um geordnete Wissensstrukturen aufzubauen.</li> <li>• <b>Schülvorstellungen</b> werden aufgegriffen, ggf. kontrastiert und <b>konstruktiv weiterentwickelt</b> (Potenzial zum Konzeptwechsel).</li> <li>• <b>LK versichert sich einer gemeinsamen Sprache</b> durch Klärung, Nachfragen etc.</li> <li>• <b>Fachliche Erklärungen</b> sind <b>adressatengerecht und verständlich</b>.</li> <li>• LK <b>kontrolliert die Lernergebnisse</b>/das Erreichen von Lernzielen.</li> <li>• <b>Verschiedene</b> (sprachliche &amp; nichtsprachliche) <b>Repräsentationsformen</b> (Medien) werden <b>gewinnbringend verknüpft</b>.</li> <li>• Es herrscht eine enge <b>Passung von Lernangebot und Lernmöglichkeiten</b> der L.</li> <li>• Unterrichtskonzeption berücksichtigt sinnvoll <b>Heterogenität der Schülerschaft</b> (Geschlechter, Interessen, Lernwege, Arbeitsverhalten, Motivation, kulturelle/soziale Herkunft, Behinderung, Vorwissen, Sprachniveau ...).</li> <li>• <b>Sinnvoll differenzierte Lernhilfen</b> werden zur Verfügung gestellt (z.B. unterschiedliche Aufgaben, Aufgabenmengen, Lernzeitkontingente, gestufte Unterstützungsangebote).</li> <li>• <b>Differenzierung</b> fokussiert nicht nur auf <b>leistungsschwache</b>, sondern auch <b>leistungsstarke L</b>.</li> <li>• Es erfolgt <b>ad hoc</b> eine <b>adaptive Unterrichtsgestaltung</b> (z.B. Offenheit für Alternativen bei Verständnisschwierigkeiten vs. „Durchziehen des Stoffs“).</li> <li>• LK <b>formuliert Fragen/Erklärungen bei Verständnisschwierigkeiten</b> um.</li> <li>• Es finden <b>ad-hoc Differenzierungen</b> statt.</li> <li>• ...</li> </ul>	

## Literatur (Auswahl)

- Batzel, A., Bohl, T., Kleinknecht, M., Leuders, T., & Ehret, C. (2013). Kognitive Aktivierung im Unterricht mit leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern. Theoretische Grundlagen, methodisches Vorgehen und erste Ergebnisse. In U. Riegel & K. Macha (Hg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 97–113). Münster: Waxmann.
- Brunner, E. (2018). Qualität von Mathematikunterricht: Eine Frage der Perspektive. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 39, 257-284.
- Dorfner, T., Förtsch, C. & Neuhaus, B. (2017). Die methodische und inhaltliche Ausrichtung quantitativer Videostudien zur Unterrichtsqualität im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Ein Review. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 23, 261-285.
- Drollinger-Vetter, B. (2011). Verstehenselemente und strukturelle Klarheit: fachdidaktische Qualität der Anleitung von mathematischen Verstehensprozessen im Unterricht. Münster: Waxmann.
- Förtsch, C., Werner, S., Dorfner, T., von Kotzebue, L & Neuhaus, B. (2017). Effects of Cognitive Activation in Biology Lessons on Students' Situational Interest and Achievement. *Research in Science Education*, 47, 559-578.
- Förtsch, C., Neuhaus, B. & Nehring, A. (2020). Naturwissenschaftsdidaktische Unterrichtsqualitätsforschung zwischen generischen und fachspezifischen Merkmalen. In S. Habig (Hg.), *Naturwissenschaftliche Kompetenzen in der Gesellschaft von morgen*. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Band 40 (198-201). Duisburg-Essen: Universität.
- Hattie, J. A.: *Visible learning: A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. New York 2009
- Heinitz, B. & Nehring, A. (2020). Kriterien naturwissenschaftsdidaktischer Unterrichtsqualität – ein systematisches Review videobasierter Unterrichtsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 48, 319-360.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F.E. Weinert & A. Helmke (Hg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (241-251). Weinheim: Psychologie Verlagsunion.
- Helmke, A (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Herrmann, C. & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport – Ein Überblicksbeitrag zum Forschungsstand in Theorie und Empirie. *Unterrichtswissenschaft*, 48, 361-384.
- Institut für Qualitätsentwicklung (Hg.). *Fragebögen zur Unterrichtsqualität. Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Qualitätsbereich VI „Lehren und Lernen“*. Wiesbaden: IQ.
- Jentsch, A., Casale, G., Schlesinger, L., Kaiser, G., König, J. & Blömeke, S. (2020). Variabilität und Generalisierbarkeit von Ratings zur Qualität von Mathematikunterricht zwischen und innerhalb von Unterrichtsstunden. *Unterrichtswissenschaft*, 48, 179-197.
- Jentsch, A, Schlesinger, L., Heinrichs, H., Kaiser, G., König, J. & Blömeke, S. (2021). Erfassung der fachspezifischen Qualität von Mathematikunterricht: Faktorenstruktur und Zusammenhänge zur professionellen Kompetenz von Mathematiklehrpersonen. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 42, 97-121.
- Kane, T.J. & Staiger, D.O. (2012). *Gathering feedback for teaching: combining high-quality observations with student surveys and achievement gains*. Seattle: Bill & Melinda Gates Foundation.
- Kleickmann, T., Praetorius, A.-K., & Riecke-Baulecke, T. (2019). Beurteilung von Unterrichtsqualität. In F. Zimmermann, J. Möller & T. Riecke-Baulecke (Hg.), *Schulische Diagnostik und Leistungsbeurteilung* (207–223). Seelze: Klett
- Kleickmann, T., Steffensky, M., & Praetorius, A.-K. (2020). Quality of teaching in science education: more than three basic dimensions? *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft, 66, 37–55.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 222-237.
- Kramer, M., Förtsch, C., Stürmer, J., Förtsch, S., Seidel, T. & Neuhaus, B. (2020). Measuring biology teachers' professional vision: Development and validation of a video-based assessment tool. *Cogent Education*, 7, 1-18.
- Kunter, M., & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (85–113). Münster: Waxmann
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hg.), *Pädagogische Psychologie* (69-106). Heidelberg: Springer.
- Lipowsky, F., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K. (2018). Generische & fachdidaktische Dimensionen von Unterrichtsqualität – Zwei Seiten einer Medaille? In M. Martens et al. (Hg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit* (183-202). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lipowski, F. & Bleck, V. (2019). Was wissen wir über guten Unterricht? – Ein Update. In U. Steffens & R. Messner (Hg.), *Unterrichtsqualität: Konzepte & Bilanzen gelingenden Lehrens & Lernens. Grundlagen der Qualität von Schule* (219-249). Münster: Waxmann.
- Lotz, M., Lipowsky, F. & Faust, G. (2013). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts „Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern“ (PERLE)*. Materialien zur Bildungsforschung, 23/3. Frankfurt: GFPP.
- Maurer, C. (2016). *Strukturierung von Lehr-Lern-Sequenzen*. Studien zum Physik- und Chemielernen. Band 199. Berlin: Logos.
- Mehren, M. & Mehren R. (2020). Über die Tiefenstrukturen des (Geographie-)Unterrichts. *Praxis Geographie*. H. 4, 4-9.
- Meurel, M. & Hemmer, M. (2020). Lernunterstützungen im Geographieunterricht videobasiert analysieren. Konzeption, Durchführung & Evaluation einer geographiedidaktischen Lehrveranstaltung. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 3 (1), 302–322.
- Meyer, H. (2016). *Was ist guter Unterricht?* Berlin Cornelsen.de
- Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Hugener, I. & Lipowsky, F. (2008). Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(2), 127-133.
- Pianta, R.C. & Hamre, B.K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38 (2), 109–119.
- Praetorius, A.-K., & Charalambous, C. Y. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward. *ZDM Mathematics Education*, 50(3), 535–553.
- Praetorius, A.-K. & Kleickmann, T. (2018). „Three fits all?“ – Zur Notwendigkeit einer Erweiterung der drei Basisdimensionen – Diskussion mit Eckhard Klieme im Rahmen der Tagung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung 2018 in Basel.
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM Mathematics Education*, 50(3), 407–426.
- Praetorius, A.-K., Rogh, W. & Kleickmann, T. (2020). Blinde Flecken des Modells der Basisdimensionen von Unterrichtsqualität? Das Modell im Spiegel einer internati. Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 48, 303-318.
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Kleickmann, T., Brunner, E., Lindmeier, A., Taut, S., & Charalambous, C. (2020). Towards developing a theory of generic teaching quality: origin, current status, and necessary next steps regarding the three basic dimensions model. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft, 66, 15–36
- Praetorius, A.-K. & Gräsel, C. (2021). Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? *Unterrichtswissenschaft*, 49,167–188
- Prediger, S., Parchmann, I., Hammann, M. & Frederking, V. (2016). Unterrichtsqualität braucht Fachlichkeit – Zur Bedeutung fachdidaktischer Grundlagen- und Anwendungsforschung als Bindeglied zwischen Forschung und Praxis. In BMBF (Hg.), *Bildungsforschung 2020. Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung* (405-435). Berlin: BMBF.
- Rakoczy, K., Klieme, E., Drollinger-Vetter, B., Lipowsky, F., Pauli, C. & Reusser, K. (2007). Structure as quality feature in mathematics instruction. In M. Prenzel (Hg.), *Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG Priority Programme* (101-120). Münster: Waxmann.
- Schlesinger, L. & Jentsch, A. (2016). Theoretical and methodological challenges in measuring instructional quality in mathematics education using classroom observations. *ZDM Mathematics Education*, 48, 29-40.
- Schlesinger, L. (2018). *Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungsinstrumentes zur Erfassung fachspezifischer Unterrichtsqualität im Mathematikunterricht*. Dissertationsschrift. Hamburg: Universität.

- Schlesinger, L., Jentsch, A., Kaiser, G., König, J. & Blömeke, S. (2018). Subject-specific characteristics of instructional quality in mathematics education. *ZDM Mathematics Education*, 50(3), 475-490.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research* 77 (4), 454–499
- Seidel, T. Prenzel, M., Duit, R. & Lehrke, M. (2004) (Hg). *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“*. IPN-Materialien. Kiel: IPN.
- Streitberger, S. & Ohl, U. (2017). Einsatzmöglichkeiten des Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters für Bildungsmedien in der Geographiedidaktik. In C.-C. Fey & E. Matthes (Hg.), *Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien (AAER). Grundlegung und Anwendungsbeispiele in interdisziplinärer Perspektive* (141-166). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Trautwein, U., Sliwka, A. & Dehmel, A. (2018). *Grundlagen für einen wirksamen Unterricht*. Wirksamer Unterricht - Band 1. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung.
- Wegner, H.C. (2019). *Fachübergreifende Aspekte eines kognitiv aktivierenden Unterrichts an Gymnasien. Theoretische und empirische Analysen zum Konstrukt kognitive Aktivierung*. Dissertationsschrift. Duisburg-Essen: Universität.
- Wüsten, S. (2010). *Allgemeine und fachspezifische Merkmale der Unterrichtsqualität im Fach Biologie. Eine Video- und Interventionsstudie*. Berlin: Logos.
- Zülsdorf-Kersting, M. (2020). Qualitätsmerkmale von Geschichtsunterricht. Zum Verhältnis generischer und fachspezifischer Merkmale. *Unterrichtswissenschaft*. 48, 385-407.