

Merkblatt zu den Schulpraxisberichten

im Masterstudiengang Berufspädagogik – Gesundheit/Wirtschafts- und Sozialmanagement (M.Sc.) und im Masterstudiengang Höheres Lehramt an Beruflichen – SchulenPflege/Wirtschafts- und Sozialmanagement (M.Ed.)

Die Schulpraxisberichte dienen der Dokumentation Ihrer Aktivitäten, Erfahrungen, Hospitationen und angeleiteten Unterrichtsversuche während der Schulpraxisphasen M1.4, M2.8(a) und M3.12(a). Die Schulpraxisberichte sind die Modulprüfungsleistungen in den drei schulpraktischen Modulen.

Die Berichte werden als strukturierte Sammlung geführt, welche sowohl modulspezifische Elemente enthält als auch den individuellen Lernfortschritt widerspiegelt. Die Abgabe der Schulpraxisberichte erfolgt jeweils im Anschluss an die entsprechende Praxisphase. Termine und Abgabeform (digital) werden von den betreuenden Dozenten an der Pädagogischen Hochschule vor Beginn der jeweiligen Praxisphase bekannt gegeben.

Bitte nehmen Sie an der Informationsveranstaltung zu Beginn des Semesters teil, dort wird Ihnen das Merkblatt (inkl. Anlagen) nochmals näher erläutert.

1. Aufbau der Schulpraxisberichte

Jeder Bericht setzt sich aus einer rahmenden Einführung und der Dokumentation der jeweiligen Praxisphase zusammen. Die einzelnen Kapitel bzw. Abschnitte sollten so strukturiert sein, dass interessierte Leser*innen Ihren Bericht nachzuvollziehen können. Da Sie die Sammlung der Berichte mit jeder Praxisphase ergänzen, verändern sich einige Rahmenelemente im Verlauf. Bitte aktualisieren Sie bei jeder Abgabe insbesondere das Deckblatt und Inhaltsverzeichnis (siehe „Formalia“).

1.1 Gliederung und Rahmenelemente

Nach einem einleitenden Teil mit Darstellung der Schule und einer tabellarischen Inhaltsübersicht über die Schulpraxisphasen folgt jeweils abschnittsweise eine Darstellung der einzelnen Schulpraxisphasen. Die Gliederung ergibt sich wie folgt:

- Titelblatt
- Eigenständigkeitserklärung (unterschrieben)
 1. Einleitung
 - 1a) Schulpraxisphase im Überblick (inkl. Nachweise der Schule in Kopie)
 - 1b) Darstellung der Schule
 2. Dokumentation des jeweiligen Praxismoduls
 3. Anhang

Die Rahmenelemente sind wie folgt zu gestalten:

Titelblatt: Alle notwendigen Angaben wie Titel, Autor*in, Matrikelnummer, Studiengang, Schule, Zeiten der Schulpraxisphasen sowie Ihre E-Mail-Adresse der Pädagogischen Hochschule Freiburg (siehe Anlage 1).

Eigenständigkeitserklärung: Sie bestätigen hiermit in gewohnter Weise Ihren jeweiligen Bericht als eigenes, von Ihnen erstelltes Werk. Fremdquellen etc. wurden von Ihnen explizit über eine geeignete Zitation ausgewiesen. Sollten wir trotzdem auf nicht ausgewiesene Übereinstimmungen mit anderen Werken stoßen – auch phrasenweise – behalten wir uns vor, dies als Täuschungsversuch zu werten. Vergessen Sie nicht, die Erklärung zu unterschreiben.

Inhaltsverzeichnis: Vollständige Auflistung der (Unter-)Kapitel mit fortlaufenden Seitenzahlen

Einleitung: Kurze Einführung in eigenen Worten (maximal eine Seite).

Schulpraxisphase im Überblick: Knappe Übersicht über den Gesamttablauf des Praktikums (ggf. auch in tabellarischer Form) einschließlich der Hospitationen, der eigenen Unterrichts- und sonstiger Aktivitäten sowie ggf. besonderen Ereignisse. Weiterhin positionieren Sie hier Ihren Nachweis der Schule bzgl. der abgeleisteten Praxisphase.

Darstellung der Schule: Ein kurzes Porträt der Schule inklusive Schüler*innenzahlen, des Lehrer*innenkollegiums und der angebotenen Bildungsgänge sowie etwaiger Besonderheiten (z.B. Leitbild).

Anhang: Tabellarische Nachweise der jeweiligen Hospitationen und angeleiteten eigenen Unterrichtsaktivitäten.

1.2 Dokumentation der Schulpraxismodule

Die Dokumentation umfasst in allen drei Modulen jeweils die folgenden Elemente – klassischerweise als Unterkapitel gegliedert: (1) Darstellung des Verlaufs, (2) Hospitationen, (3) Angeleitete eigene Unterrichtsaktivitäten, (4) Beschreibung weiterer Aktivitäten, (5) modulspezifische Aufgabenstellung, (6) Reflexion.

Darstellung des Verlaufs: Hier stellen Sie systematisch die Aktivitäten des jeweiligen Schulpraxismoduls als fortlaufende Dokumentation dar, die in der Regel wochenweise die wichtigsten Ereignisse, Erfahrungen und Probleme zusammenfasst. Sie können die Form der Darstellung frei wählen – die gewählte Struktur sollte jedoch klar erkennbar sein und einheitlich über das jeweilige Modul beibehalten werden (gerne auch in tabellarischer Form).

Hospitationen: Die Dokumentation Ihrer Hospitationen umfasst Ihre Notizen (stichpunktartig) zur Stunde und der Nachbesprechung mit der Lehrkraft (sofern eine stattfand) sowie eine kurze Reflexion (am besten am selben Tag!), in der Sie Ihre Beobachtungen und Notizen zusammenfassen. Bitte fassen Sie alle Hospitationsdokumentationen eines Moduls in einer Übersicht zusammen (gerne auch in tabellarischer Form oder als Mind-Map) (ca. 1-2 Seiten). **Für mindestens eine Hospitationstunde pro Praxisphase wird eine ausführliche Reflexion (passend zur modulspezifischen Vertiefung) angefertigt.**

Angeleitete eigene Unterrichtsaktivitäten: Die Dokumentation der einzelnen Unterrichtsstunden ist für jede Stunde separat anzufertigen und umfasst jeweils mindestens

- eine tabellarische Stundenverlaufsplanung, aus der die Unterrichtsphasen hervorgehen (bitte geeignete Vorlage verwenden – siehe Anlage);
- die wichtigsten Unterrichtsmaterialien, z.B. Arbeitsblätter,
- eine kurze Dokumentation (gerne als Stichpunkte oder Tabelle direkt unter der Stundenverlaufsplanung) des Feedbacks der Lehrer*innen zur Stunde und falls vorhanden, dass der Schüler*innen;
- eine zusammenfassende Reflexion über alle angeleiteten Unterrichtseinheiten: z. B. Was ist gelungen? Was würden Sie das nächste Mal anders machen? Was lief nach Plan? Was war unvorhergesehen? ... (ca. 1-2 Seiten). Diese Reflexion bezieht sich nicht auf die „Meta-Reflexion“, sondern ist gesondert als abschließende Reflexion aller angeleiteten Unterrichtsstunden/Stundenverlaufsplänen anzuführen.

Für mindestens eine Unterrichtsstunde pro Praxisphase wird eine ausführliche Unterrichtsbeschreibung (Unterrichtsplanungspapier in der Langversion (siehe Anlage)) angefertigt → Modulspezifische Vertiefung.

Beschreibung weiterer Aktivitäten: Dieser Abschnitt umfasst alle sonstigen schulischen und/oder außerschulischen Aktivitäten oder Veranstaltungen, die mit Ihrer Schulpraxis in Verbindung standen (z.B. Konferenzen, Teamsitzungen, Exkursionen etc.). Legen Sie hier den Fokus auf Erlebnisse und/oder Beobachtungen (ca. 1-2 Seiten), die für Sie persönlich relevant waren und greifen diese in der Reflexion auf („Meta-Reflexion“).

Modulspezifische Vertiefung: Die Vertiefung dient der praktischen Anwendung von theoretischen Inhalten, die im jeweiligen Semester in bildungswissenschaftlichen und/oder fachdidaktischen Veranstaltungen vermittelt wurden.

Bitte wählen Sie für jede Praxis- und Berichtsphase einen Schwerpunkt (sowohl für die Hospitation als auch zum selbst angeleiteten Unterricht). Zur Auswahl stehen:

- Lehrererwartungen, Führungsstil, Techniken der Kommunikation im Unterricht, Formen des Frontalunterrichts (Lehrgespräche oder Lehrer*innenvortrag und Lehrer*innendemonstration) oder Einzel- und Partnerarbeit sowie Gruppenarbeit (siehe Anlage). Mindestens einmal muss jedoch die handlungsorientierte Didaktik gewählt werden (siehe dazu die verschiedenen Anlagen).

Reflexion: Jede Moduldokumentation wird mit einer Reflexion der Praxisphase abgeschlossen („Meta-Reflektion“ über mehrere Praxisphasen hinweg). Ziel ist die persönliche Auseinandersetzung mit Ihren Erfahrungen in der Rolle als Lehrperson im Berufsfeld Schule, Ihrem individuellen Wissens- und Kompetenzzuwachs und Ihren Lernzielen und -interessen im weiteren Studienverlauf. Die Dokumentation kann in Form eines „Lerntagebuchs“ erfolgen (siehe Anlage) (ca. 3-4 Seiten).

2. Formalia und Abgabe

2.1 Formalia der Schulpraxisberichte

Wie dargelegt, ist sind die Praxisberichte als Sammlung anzulegen, die im Verlauf der drei Schulpraxisphasen fortlaufend ergänzt bzw. aktualisiert wird. Die Sammlung sollte so gestaltet sein, dass interessierte Leser*innen sie nachvollziehen könnten – auch ohne dieses Merkblatt zu kennen. Dies erreichen Sie z.B. indem jedes Kapitel mit einer kurzen Einführung beginnt, die als Fließtext geschlossene Sinneinheiten benennt oder rahmt, mit vollständigen Verweisen auf Anlagen, und ähnlichen Gestaltungselementen.

Sprachlich und inhaltlich sollte jeder Bericht den Ansprüchen einer akademischen Prüfungsleistung entsprechen. **In Berichten zeigt sich dies insbesondere in präzisen, verständlichen Formulierungen, dem sicheren Gebrauch der Fachsprache sowie logisch nachvollziehbaren Argumentationslinien und Schlussfolgerungen.** Alle Aussagen oder Feststellungen, die nicht auf eigenen Beobachtungen beruhen bzw. Bezug auf Theorien oder Werke anderer Autor*innen nehmen, müssen als solche kenntlich gemacht und mit Zitationen belegt werden, die in einem Literaturverzeichnis aufgeführt werden.

Die formale Gestaltung entspricht den Vorgaben für schriftliche wissenschaftliche Arbeiten:

- Schrift: Times New Roman Schriftgröße 12 oder Arial Schriftgröße 11
- Zeilenabstand: 1,3 bis 1,5
- Seitenränder: oben und unten jeweils 2,5 cm, links und rechts jeweils 3 cm
- Absatzformat: Blocksatz (auf Trennung achten)
- Fußnoten: Schriftgröße 10
- Paginierung: alle Seiten nummeriert, außer Titelblatt, Inhaltsverzeichnis, Literaturverzeichnis und Anhang

Für eine bessere Lesbarkeit des Textes ist es wichtig, die einzelnen Kapitel in Abschnitte und Absätze zu gliedern. Selbstverständlich sollte die Arbeit eine korrekte Orthografie, Zeichensetzung und Grammatik aufweisen und auf umgangssprachliche Formulierungen verzichten.

2.2 Abgabe der Schulpraxisberichte

Die Berichte sind jeweils **2 bis 6 Wochen** nach Beendigung der Praxisphase abzugeben. Die konkreten Fristen und Details der Abgabe werden jeweils von den betreuenden Dozenten an der Pädagogischen Hochschule vor Beginn der jeweiligen Praxisphase bekannt gegeben. Bitte aktualisieren Sie bei jeder Abgabe die oben genannten Rahmenelemente, insbesondere das Deckblatt und Inhaltsverzeichnis (inklusive Seitenzahlen).

Für die Abgabe in digitaler Form erstellen Sie eine Datei im PDF-format mit folgender Benennung: Schulpraxisbericht_M#_NACHNAME (# = Nummer des jeweiligen Moduls).

Wir wünschen Ihnen viel Erfolg und Freude bei Ihren Unterrichtserfahrungen und unterstützen Sie als Hochschulteam gerne während Ihrer Schulpraxisphasen.

Pädagogische Hochschule Freiburg
M.Sc. Berufspädagogik – Gesundheit/Wirtschafts- und Sozialmanagement
Winter/Sommersemester 20XX
Praxismodul: XX

Schulpraxisbericht

Erika Musterfrau

Matrikel-Nr.: XXX XXX

X. Fachsemester

PLZ Ort

Anschrift

Tel: XXXXX / XXXXXXXXX

Email: erika@musterfrau

ERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe.

Ort / Datum / Unterschrift

Anlagen

Schulpraktische Studien: Nachweis über angeleiteten eigenen Unterricht

Name der/des Studierenden: _____ Praktikumszeitraum: _____

Name der Schule: _____

Unterschrift betreuende Lehrkraft _____ Datum: _____

Stunde Nr.	Datum	Klasse/Kurs	Fach	Thema der gehaltenen Stunde	Handzeichen
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					

Anlagen

Schulpraktische Studien: Nachweis über beobachteten Unterricht und sonstige Aktivitäten

Name der/des Studierenden: _____ Praktikumszeitraum: _____

Name der Schule: _____

Unterschrift betreuende Lehrkraft _____ Datum: _____

Nr.	Datum	Klasse/Gruppe	Fach/Aktivität	Thema	Handzeichen

Anlagen

Unterrichtsverlaufsplan (Kurzversion)

Zeit	Phase	Lehreraktivität	Schüleraktivität	Sozialform	Unterrichtsmaterialien, Medien

Beispiel:

Zeit	Phasen	geplanter Unterrichtsverlauf / Handlungen	Methoden/ Sozialformen	Medien
10'	Einstieg	L. begrüßt die Klasse, stellt die Gäste vor und orientiert alle anhand der Lernlandkarte S. wiederholt kurz die Ergebnisse der vorangegangenen Stunde L. <i>Welche Aspekte müssen wir im nächsten Schritt untersuchen, um die Verbindungsmittel miteinander vergleichen zu können?</i>	LSG, Gruppentische	Lernlandkarte
	Hinführung zur Erarbeitung	L. stellt das Stundenthema und den Ablauf mit Hilfe des Flipcharts vor (<i>Was machen wir heute? Wie machen wir es? Warum machen wir das?</i>) L: gibt den Arbeitsauftrag (Die Gruppeneinteilung in den vier Prüfteams bleibt bestehen)	LA	Flipchart
20'	Erarbeitung	S. stehen auf, finden sich in den Gruppen zusammen S. arbeiten anhand der Arbeitsaufträge und prüfen, vergleichen und bewerten die Verbindungen S. bereiten in den Gruppen die Entscheidungsgrundlage vor S. führen parallel zur Vorstellung ein Protokoll pro Gruppe	GA, Gruppeneinteilung an den Gruppentischen	Prüfboxen mit Arbeitsauftrag, Inforeader, Verbindungen, Prüfprotokolle
	Auslöschphase	L. beendet die Phase der Präsentation und bittet die S., sich in den Diskussionskreis zu setzen		
15'	Zusammenführung der Ergebnisse	S. stellen die Arbeitsergebnisse vor. Dabei beginnt jeweils eine von mir bestimmte Gruppe L. moderiert die Auswertung, stellt vergleichende Fragen ( S. machen einen vorläufigen Vorschlag und begründen diesen.)	LSG, Diskussionskreis	MPW
	Entscheidung	S. entscheiden im Plenum, welche Verbindung dem Lehrerteam empfohlen werden soll und formulieren eine Begründung. Die Begründung wird als Notiz für das Lehrerteam schriftlich auf der Stellwand festgehalten L. bittet einen Schüler, die Ergebnisse zu fotografieren	LSG	MPW
	Did. Reserve	S. nehmen Bezug auf den Qualitätsregelkreis und überlegen, wie sie während der Fertigung die Qualität gewährleisten können.	LSG	Lernlandkarte

LA = Lehreraktion **OHP** = Overheadprojektor **GA** = Gruppenarbeit **LSG** = Lehrer-Schüler-Gespräch **S** = Schüler*innen **MPW** = Stellwand **SA** = Schüler*innenakt

Anlagen

Unterrichtsplanungspapier (Langversion)

Vor- und Nachname		
Schulanschrift (mit Telefonnummer)		
Schulleiter/-in		
Mentor/-in	Ausbilder/-in	
Datum	Uhrzeit	
Klasse und Schulart		Raum
Fach		

Thema des Unterrichts

--

Inhaltsverzeichnis

1.	Überblick und zentrales Anliegen	1
2.	Begründungszusammenhänge/Vertiefung	2
2.1	Rahmenbedingungen und Einbettung der Stunde	2
2.2	Lernziele und Kompetenzentwicklung	
2.3	Inhalte	
2.4	Gestaltung des Lehr-/Lernarrangements	

Anhang

Quellenverzeichnis	I
Verlaufsplanung	II
Weitere Materialien	III

Anlagen

1. Überblick und zentrales Anliegen

1.1 Thema	hier: Spezifische (ggf. problemorientierte) Themenformulierung
1.2 Lehrplanbezug	hier: Angabe der Lehrplaneinheit bzw. des Lernfeldes
1.3 Zentrales Anliegen	hier: Stundenziel und angestrebter Kompetenzerwerb
1.4 Lehr-Lernarrangement	hier: kurze Charakterisierung der Vorgehensweise/Gestaltung der Lernsituation
1.5 Sonstiges	hier: kurze Skizzierung von Besonderheiten (z. B. inklusive Klasse / BVJ / Fernlernen / usw.)

Anlagen

2. Begründungszusammenhänge/Vertiefung

2.1 Rahmenbedingungen / Einbettung der Stunde / **Unterrichtsplanung**

--- Text ergänzen ---

2.2 Lernziele und Kompetenzentwicklung

--- Text ergänzen ---

2.3 Inhalte

--- Text ergänzen ---

2.4 Gestaltung des Lehr-/Lernarrangements (Didaktische und methodische Begründung)

--- Text ergänzen ---

2.5 Reflexion / Evaluation der Unterrichtsstunde

--- Text ergänzen ---

Anlagen

Reflexion der Schulpraktischen Module

Zur Ausgestaltung eines „reflexiven Rückblicks auf das Praktikum“ sind die nachfolgenden Fragen zu beantworten:

Blick auf den Lehrer*innenberuf

1. Welche Aspekte des Lehrer*innenberufs, die Sie im Praktikum und mit Blick auf das gesamte Berufsfeld Schule erfahren haben, waren Ihnen neu? Welche Aspekte schätzen Sie als herausfordernd ein? (Auf welche Erfahrungen beziehen Sie sich dabei?)

Spezifischer Wissenszuwachs

2. Welchen Wissenszuwachs gab es bei Ihnen? (z.B. bezüglich Planung und Umsetzung von Unterricht, Begründung und Reflexion von (eigenem) Unterricht, Arbeit mit Schüler*innen, spezifische Merkmale der Schule, Fachwissen, Herstellung eines Theorie-Praxis-Bezugs)

Berufsorientierung

3. Schildern Sie Ihre Motivationen für den Lehrer*innenberuf vor und nach dem Praktikum und ergänzen Sie unter Bezugnahme auf Erfahrungen im Praktikum.

Gesamteinschätzung

4. Wie schätzen Sie das Praktikum im Kontext Ihres pädagogischen Professionalisierungsprozesses ein?

Weiterer Professionalisierungsprozess

5. Welche Lernprojekte und Interessen haben Sie für Ihren weiteren Professionalisierungsprozess (Studium, ggf. weitere Praktika)?

Sonstiges

6. Die betreuenden Lehrkräfte haben Zeit für Sie investiert: Gibt es Situationen/Aspekte in der Betreuung, die Sie für Ihre Entwicklung als besonders hilfreich empfunden haben und die Sie den betreuenden Personen bei der Verabschiedung (wertschätzend) mitteilen möchten?

Anlagen

Hinweise zum Erstellen eines Lerntagebuchs - Zur Reflexion ihrer Rolle als Lehrkraft

Definition	Ein Lerntagebuch ist ein individuelles Dokument, indem Lernende ihre persönlichen Lernerlebnisse und Lernprozesse dokumentieren, strukturieren und reflektieren (Herold & Landherr, 2003; Widulle, 2009). Es besteht aus mehreren, regelmäßig verfassten, chronologisch aneinandergereihten Aufzeichnungen. Es ist gekennzeichnet durch wöchentliche Aufzeichnungen, diese ermöglichen eine Rückschau auf die einzelnen Erlebnisse und ermöglicht eine Bilanzfunktion. Ebenfalls hat ein Lerntagebuch einen persönlichen Aufzeichnungsstil (PH Freiburg, 2018).
Ziele	<ul style="list-style-type: none">- Unterstützung der beruflichen Expertise im Studium, indem die Rolle als Lehrkraft wöchentlich reflektiert wird- Systematische Reflexion von Inhalten und Verknüpfung von neu gelerntem mit selbst erlebtem ➔ Bildung von narrativen Strukturen- Persönliche Auseinandersetzung mit bedeutsamen Lerninhalten und Lernformen
Leitfragen	Empfehlenswert ist es, sein Lerntagebuch um selbst bestimmte Leitfragen herum zu organisieren. Beispiele dafür sind: <ul style="list-style-type: none">- Wie entwickle ich mich als Lehrkraft?- Was habe ich Neues gelernt, was ist mir aufgefallen?- Welche Inhalte erscheinen mir zentral und möchte ich behalten?- Wie schätze ich meine personalen und sozialen Kompetenzen diesbezüglich ein?- Woran werde ich inhaltlich noch weiterarbeiten: Wann? Wo? Wie?- Was möchte ich in den nächsten Tagen einmal anwenden?- Was will ich noch nachholen, was noch klären?- Gibt es inhaltliche Bezüge zu Seminaren, Vorlesungen? (PH Freiburg, 2018; Widulle, 2009)
Methodik	Das Lerntagebuch soll dokumentieren und beschreiben. Das Dokumentierte soll analysiert und interpretiert werden. Die Lernenden vergleichen ihr Gelerntes mit ihren eigenen Zielen und Anforderungen. Durch diesen Prozess führen sie eine individuelle Evaluation durch (Gläser-Zikuda, 2007). Vielfältige Methoden der Umsetzung sind denkbar. Inhalte können textuell beschrieben werden und durch Skizzen oder Zeichnungen, mit Mindmapping oder Bildern versehen werden (Widulle, 2009).

Anlagen

Schwerpunktsetzung

Lehrer*innenerwartungen

Lehrer*innen begegnen den Schüler*innen selbst bei größtem Bemühen nie ganz neutral, sondern besitzen immer bestimmte Erwartungen an diese, d. h. sie schließen aufgrund ihres Wissens und ihrer Wahrnehmungen auf das künftige Verhalten der Lernenden und deren Lernerfolg. Daraus ergeben sich Lehrer*innenerwartungs-Effekte, d. h. Auswirkungen auf die Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion und die Lernprozesse. Dies können Sie ausführlich auch in Kapitel 13 (Lehrererwartungen) in dem Buch Lehrerverhalten (Dubs, 2009) nachlesen.

Zur Unterstützung nutzen Sie die nachfolgenden Schemata, die zur Beobachtung des Lehrerverhaltens und zur Einschätzung Ihres eigenen Unterrichts dienen sollen.

1. Nutzen Sie zur Hospitation des Unterrichts das **Beobachtungsschema**, um die Lehrererwartungen einzuschätzen.
2. Nutzen Sie das **Planungsschema** zur Vorbereitung Ihres eigenen Unterrichts.
3. Reflektieren Sie zudem, nachdem Sie die Lehrprobe durchgeführt haben, ob und in welchem Maße Sie die geplanten Lehraspekte (siehe **Planungsschema**) im Unterricht realisiert haben.

Beobachtungsschema: Lehrererwartungen an die Klasse		
Die Lehrkraft gibt Hinweise, Anmerkungen und Bemerkungen zu:	Beispiele von Lehreraussagen	
	positive Erwartungen	negative Erwartungen
<ul style="list-style-type: none">▪ Empfindungen in der Zusammenarbeit mit der Klasse „Diese Thematik gehe ich mit euch richtig gerne an.“ „Ihr seid eine mühsame Klasse.“		
<ul style="list-style-type: none">▪ Einsatz und Arbeitshaltung der Klasse „Ihr seid und bleibt Minimalisten.“ „Mit eurem Lernwillen werden wir diese schwierige Thematik meistern.“		
<ul style="list-style-type: none">▪ Motivation der Klasse „Ich spüre, dass euch dies interessiert.“ „Diese Thematik ist nicht interessant. Aber wir müssen sie behandeln, weil sie im Lehrplan vorgesehen ist.“		

Anlagen

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leistungsfähigkeit der Klasse „Das ist nichts für euch.“ „Ich freue mich über die vielen guten Leistungen.“ 		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erkennbare Lernfortschritte der Klasse „Obschon die Leistungen noch nicht so sind, wie sie sein sollten, erkenne ich große Fortschritte.“ „Das werdet ihr nie lernen.“ 		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualität der Lernarbeit in der Klasse „In diesen Gruppenarbeiten habt ihr ausgezeichnet gearbeitet.“ „Seit langem sage ich euch, dass eure Hausaufgaben ungenügend sind.“ 		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prosoziales Verhalten der Klasse „Ich freue mich über den schönen Umgang untereinander in dieser Klasse.“ „Ihr seid nicht einmal fähig, euch gegenseitig zu helfen.“ 		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ermunterung der Klasse „Ich sehe, dass ihr hart arbeitet, weil ihr das Ziel erreichen wollt.“ „Mit eurem in diesem Halbjahr gezeigten Einsatz sehe ich schwarz für die Prüfung.“ 		

Planungsschema: eigene „Lehrererwartungen“ in der Lehrprobe		
	ja	nein
1. Aktiviere ich alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von meinen Erwartungen ungefähr gleichmäßig, so dass – vor allem Schülerinnen und Schüler, an die ich weniger hohe Erwartungen habe – in meiner Klasse nicht passiv werden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Bemühe ich mich, meine Erwartungen an Schülerinnen und Schüler aufgrund sicherer Informationen und eigenen, gesicherten Wahrnehmungen aufzubauen und vermeide ich vorschnelle Vorurteile und Stereotype?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Überprüfe ich meine Erwartungen immer wieder, indem ...		
- ich mir regelmäßig überlege, ob sich am Schüler oder an der Schülerin etwas verändert hat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- ich Veränderungen anhand von Beispielen genau belegen kann?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anlagen

Planungsschema: eigene „Lehrererwartungen“ in der Lehrprobe		
	ja	nein
4. Überlege ich mir immer wieder, ob ich bei meinen Schülerinnen und Schülern Eigenschaften und Verhaltensweisen subjektiv werte und dadurch positive und negative Lehrererwartungen aufbaue, die mein Verhalten prägen (Erscheinungsbild, bisherige Schulleistungen, Herkunft usw.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Behandle ich Schülerinnen und Schüler, an die ich weniger hohe Erwartungen habe, korrekt?		
- Gebe ich ihnen genügend Zeit zur Beantwortung von Fragen und zur Einbringung von Diskussionsbeiträgen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Verstärke ich zweckmäßig und verzichte ich auf Kritik, die mit meinen Erwartungen im Zusammenhang steht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Stelle ich an Aktivitäten für alle Lernenden die angemessen gleichen Anforderungen, so dass nicht auf meine Erwartungshaltung zurückgeschlossen werden kann?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Ist mein verbales und nicht verbales Verhalten unabhängig von meinen Erwartungen bei allen Lernenden etwa gleich?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Gehe ich auf alle Schülerreaktionen und -antworten etwa gleich ein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Bemühe ich mich unabhängig von Erwartungen um gleichartige Interaktionen innerhalb und außerhalb des Unterrichts?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Bemühe ich bei Lernenden, für die ich geringere Erwartungen habe, um ein Deutlichmachen von individuellen Lernfortschritten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Bemühe ich mich um eine angemessene Individualisierung im Unterricht, indem ich Lernenden, an die ich weniger hohe Erwartungen habe, Hilfen anbiete?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Bin ich insgesamt nicht überreaktiv?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Treffe ich nicht aufgrund von falschen Erwartungen schlechte Lehrplanentscheidungen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Nehme ich nicht tiefe Erwartungen an die Lernenden als Vorwand, eine Lernthematik nicht zu behandeln, wie ich innerlich weiß, dass ich selbst Lücken in der Sachkompetenz habe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anlagen

Führungsstil

Führungsstile sind zentrale Momente in der Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktion. Sie sollen lernen, Führungsstile zu unterscheiden und einzuschätzen. Dies können Sie ausführlich auch in Kapitel 3 (Der Führungsstil von Lehrerinnen und Lehrern Lehrererwartungen) in dem Buch Lehrerverhalten (Dubs, 2009) nachlesen.

Zur Unterstützung nutzen Sie die nachfolgenden Schemata, die zur Beobachtung des Lehrerverhaltens und zur Einschätzung Ihres eigenen Unterrichts dienen sollen.

1. Nutzen Sie zur Hospitation des Unterrichts das **Beobachtungsschema**, um den Führungsstil des Lehrenden einzuschätzen.
2. Nutzen Sie das **Planungsschema** zur Vorbereitung Ihres eigenen Unterrichts.
3. Reflektieren Sie zudem, nachdem Sie die Lehrprobe durchgeführt haben, ob und in welchem Maße Sie die geplanten Lehraspekte (siehe **Planungsschema**) im Unterricht realisiert haben.

Beobachtungsschema: Führungsstil			
1	Enthusiasmus		
1.1	Augenkontakt		
	Blick meistens nicht auf Schüler, sondern unbestimmt in das Klassenzimmer, an die Wandtafel oder auf die Notizen gerichtet	Blick oft unbestimmt, häufig auf einige, wenige SchülerInnen gerichtet	Blick immer auf die ganze Klasse gerichtet und auf den Schüler, der aktiv oder zu beobachten ist
1.2	Gesten/ Gesichtsausdruck		
	unruhig ungezielt störend	manchmal gezielt in Übereinstimmung mit dem Unterricht, manchmal unruhig und störend	natürlich und ausdrucksstark sowie in Übereinstimmung mit dem Unterrichtsgeschehen
1.3	Betonung in der Sprache und Wortwahl		
	monotone Stimme und Sprache	gelegentliche Stimmmodulation und abwechslungsreiche Sprache	gute Stimmmodulation und abwechslungsreiche, auf Absichten und Inhalte

Anlagen

Beobachtungsschema: Führungsstil		
	ausgerichtete Sprache	
<p>2 Wertschätzung – Wärme – Zuneigung</p> <p>1. 2. 3. ...Drittel des Unterrichts; Häufigkeiten zählen</p> <p>Lehrer(in) spricht Lob und Anerkennung aus</p> <p>Lehrer(in) verwendet im Fortgang des Unterrichts Schülergedanken</p> <p>Lehrer(in) geht auf Wünsche und Bedürfnisse der Schüler ein</p> <p>Lehrer(in) hält mit Kritik zurück (Häufigkeit der Kritik aufnehmen)</p> <p>Lehrer(in) ermutigt (macht ermutigende Kommentare/ Gesten)</p> <p>Lehrer(in) ist reversibel (Irreversibilität aufnehmen)</p> <p>Lehrer(in) ist höflich (Unhöflichkeiten aufnehmen)</p> <p>Lehrer(in) geht auf die einzelnen Schüleraktionen ein</p>		
<p>3 Energie (Engagement)</p>		
<p>der Unterricht läuft schematisch und ohne persönliches Engagement ab</p>	<p>der Unterricht ist eher schematisch, aber ein gewisses persönliches Engagement ist sichtbar</p>	<p>der Unterricht vermag die Aufmerksamkeit der Lernenden zu gewinnen, weil persönliches Engagement sichtbar ist</p>

Planungsschema: Führungsstil		
	ja	nein
1. Verwende ich in meinem Unterricht je nach Situation einen unterschiedlichen Führungsstil?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Bin ich mir bewusst, dass viele Lehrkräfte bei der Anwendung des direkten Führungsstils eine Tendenz zur Geringschätzung der Schülerinnen und Schüler haben, und ich deshalb besonders auf wertschätzende Verhaltensweisen achten muss?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Unterstütze ich selbstgesteuertes individuelles Lernen oder Lernen in Gruppen mit einer zielgerichteten Lernberatung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anlagen

Techniken der Kommunikation im Unterricht

Gute Kommunikationsfertigkeiten (technische Voraussetzungen) sowie Kommunikationsfähigkeiten (ganzheitliche Bewältigung von Dialogen) sind Grundvoraussetzungen in der Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktion. Sie sollen lernen, Techniken der Kommunikation anzuwenden, zu unterscheiden und einzuschätzen. Dies können Sie ausführlich auch in Kapitel 4 (Techniken der Kommunikation im Unterricht) in dem Buch Lehrerverhalten (Dubs, 2009) nachlesen.

Zur Unterstützung nutzen Sie die nachfolgenden Schemata, die zur Beobachtung des Lehrerverhaltens und zur Einschätzung Ihres eigenen Unterrichts dienen sollen.

1. Nutzen Sie das **Beobachtungsschema**, um bei Ihren Hospitationen die Kommunikation des Lehrenden einzuschätzen.
2. Nutzen Sie das **Planungsschema** zur Vorbereitung Ihres eigenen Unterrichts.
3. Reflektieren Sie zudem, nachdem Sie die Lehrprobe durchgeführt haben, ob und in welchem Maße Sie die geplanten Lehraspekte (siehe **Planungsschema**) im Unterricht realisiert haben.

Anlagen

Beobachtungsschema: Techniken der Kommunikation im Unterricht			
1 Individualität	<p>Auf Individualitäten und Eigenarten der Lernenden wird nicht eingegangen.</p>	<p>Die Lehrkraft geht teilweise auf Individualitäten und Eigenarten ein. Es gäbe aber noch mehr Möglichkeiten.</p>	<p>Die Lehrkraft nimmt auf Eigenarten der Lernenden Rücksicht und behandelt die Lernenden individuell.</p>
2 Breite	<p>Die Kommunikation ist eng und beschränkt. Sie ist gegängelt. Die Lernenden haben keinen Einfluss auf den Unterrichtsverlauf.</p>	<p>Die Kommunikation ist nicht gegängelt, aber sie könnte tiefer und breiter sein. Die Lernenden beeinflussen den Unterrichtsverlauf nur unwesentlich.</p>	<p>Die Kommunikation ist breit und tief. Die Lernenden beeinflussen den Unterrichtsverlauf.</p>
3 Effizienz	<p>Die Lehrkraft folgt hauptsächlich ihren eigenen Gedankengängen und reagiert zu langsam und geht wenig wirksam auf die Reaktionen und Aktionen der Lernenden ein.</p>	<p>Die Lehrkraft ist noch stark an ihre eigenen Gedankengänge gebunden und geht nur vereinzelt rasch und wirksam auf die Lernenden ein.</p>	<p>Die Lehrkraft erfasst die Aktionen und Reaktionen der Lernenden schnell und geht wirksam auf sie ein.</p>
4 Geschmeidigkeit	<p>Die Lehrkraft schätzt die Lernenden nicht richtig ein. Deshalb kommt es zu vielen Missverständnissen und Stockungen im Unterrichtsablauf.</p>	<p>Die Lehrkraft schätzt die Lernenden häufig nicht richtig ein, so dass es immer wieder zu Missverständnissen und Stockungen im Unterrichtsablauf kommt.</p>	<p>Die Lehrkraft sieht das Verhalten der Lernenden treffend voraus, so dass der Unterricht einen vernünftigen Fluss hat.</p>

Anlagen

Beobachtungsschema: Techniken der Kommunikation im Unterricht

5 Flexibilität

Die Kommunikation läuft nach dem gleichen Schema ab und emotionale Aspekte fehlen.	Die Kommunikation ist etwas vielgestaltiger, aber das Emotionale kommt kaum zum Zug.	Die Kommunikation ist vielgestaltig und emotionale Aspekte werden einbezogen.
--	--	---

6 Persönliches

Die Lehrkraft bringt keine persönlichen Aspekte in den Unterricht.	Die Lehrkraft bringt gelegentlich Persönliches in den Unterricht ein. Es gäbe aber weitere geeignete Möglichkeiten.	Die Lehrkraft versteht es, im geeigneten Moment auch Persönliches in den Unterricht einzubringen.
--	---	---

7 Spontaneität

Die Lehrkraft reagiert zurückhaltend und übermäßig abwägend.	Die Lehrkraft bemüht sich um Spontaneität. Es gelingt ihr aber nicht immer in der richtigen Form.	Die Lehrkraft reagiert spontan und vernünftig abwägend.
--	---	---

8 Offenheit

Die Lehrkraft ist in ihren Äußerungen und Reaktionen nicht offen, d. h. die Lernenden erkennen nicht richtig, wie sie zu interpretieren sind.	Gelegentlich erkennen die Lernenden nicht richtig, wie Äußerungen und Reaktionen der Lehrkraft zu interpretieren sind.	Die Lehrkraft hat einen offenen und direkten Umgang mit dem Lerngegenstand und den Lernenden. Äußerungen und Reaktionen sind interpretierbar.
---	--	---

Anlagen

Planungsschema: Techniken der Kommunikation im Unterricht		
	ja	nein
1. Versuche ich mich so zu verhalten, dass sich die Schülerinnen und Schüler mir gegenüber nicht verstellen? - Ermutige ich sie, mir gegenüber offen zu sein? - Schaffe ich Unterrichtssituationen, in denen die offene Diskussion möglich wird? - Trage ich ihnen nichts nach? - Habe ich aber auch den Mut, energisch zu intervenieren, wenn die Schülerinnen und Schüler meine Offenheit zu missbrauchen versuchen?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2. Kann ich anhand verbaler, vokaler und nicht verbaler Verhaltensweisen sowie in bestimmten Situationen erkennen, ob sich die Schüler mir gegenüber nicht verstellen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Bemühe ich mich, mein Verhalten zu überdenken, wenn ich spüre, dass die Schüler sich verstellen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Verstelle ich mich meinen Schülern gegenüber so wenig wie möglich?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Überdenke ich von Zeit zu Zeit meine Interessen, Werthaltungen sowie Einstellungen gegenüber meinen Schülerinnen und Schülern, damit sie mir wieder bewusst werden, und ich Schülerverhalten nicht nur nach diesen Präferenzen filtriert wahrnehme?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Gebe ich keine selbstbezogenen Interpretationen, indem ich ... - viele Verhaltensweisen von Schülern als gegen mich gerichtet sehe? - Schülerverhalten nach einem mich irritierenden Ereignis nur noch unter diesem Eindruck wahrnehme?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7. Bemühe ich mich, meine Gedanken während meines Unterrichts nicht wandern zu lassen, indem ich - mich mit anderem beschäftige, während die Schüler aktiv am Klassenunterricht teilnehmen? - die Schüler aussprechen lasse, selbst wenn ich erfasst habe, was sie sagen wollen, oder ich aus sachlichen Gründen intervenieren möchte?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8. Bemühe ich mich, ein aktiver Zuhörer oder eine aktive Zuhörerin zu sein? - Konzentriere ich mich auf den sprechenden Schüler, ohne die Klasse aus dem Auge zu verlieren? - Versuche ich ganze Botschaften in Schülerreaktionen oder -fragen zu erfassen und notfalls Einzelheiten nachzufragen? - Bemühe ich mich, die Schüleräußerungen vor meiner Reaktion zu paraphrasieren? - Benutze ich im Fortgang meiner Fragestellung oder Argumentation die Ideen oder Äußerungen der Schüler?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9. Bemühe ich mich, alle Schülerinnen und Schüler in die Kommunikation einzubeziehen, indem ich - schwatzende und passive Lernende im Unterricht gezielt aufrufe? - gehemmte Lernende in Pausen und Randzeiten bewusst aber unaufdringlich anspreche, um die Kommunikation zu fördern?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Anlagen

Formen des Frontalunterrichts – Lehrervortrag und Lehrerdemonstration

Der Lehrervortrag und die Lehrerdemonstration als Formen des Frontalunterrichts sind grundlegende Methoden in der Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktion. Sie sollen lernen, den Lehrervortrag und die Lehrerdemonstration anzuwenden, zu unterscheiden und einzuschätzen.

Lesen Sie dazu im Kapitel 5 (Lehrmethoden: Formen des Frontalunterrichts und Lehrerverhalten) aus dem Buch Lehrerverhalten (Dubs, 2009) die Abschnitte 1 bis 3 sowie die Abschnitte 5 und 6.

Zur Unterstützung nutzen Sie die nachfolgenden Schemata, die zur Beobachtung des Lehrerverhaltens und zur Einschätzung Ihres eigenen Unterrichts dienen sollen.

1. Nutzen Sie das **Beobachtungsschema**, um bei Ihren Hospitationen den Lehrervortrag des Lehrenden einzuschätzen.
2. Nutzen Sie das **Planungsschema** zur Vorbereitung ihres Unterrichts.
3. Reflektieren Sie zudem, nachdem Sie die Lehrprobe durchgeführt haben, ob und in welchem Maße Sie die geplanten Lehraspekte (siehe **Planungsschema**) im Unterricht realisiert haben.

Anlagen

Beobachtungsschema: Lehrervortrag		
	ja	nein
1. Leitet der Lehrer den Vortrag sinnvoll ein (Problemdarstellung, Fragen)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Formuliert der Lehrer Lernziele zur Erleichterung der Inhaltsaufnahme?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Kombiniert der Lehrer den Lehrervortrag sinnvoll mit Lernmethoden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Wird der Lehrervortrag sinnvoll visuell unterstützt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ist der Lehrervortrag zweckmäßig aufgebaut, indem ...		
- auf die Erfahrungen und das Vorwissen der Lernenden geachtet wird?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- der Aufbau gut strukturiert ist (klare Disposition)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- der „rote Faden“ für die Lernenden ersichtlich ist?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- auf eine klare Begriffsbildung geachtet wird?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Zwischenzusammenfassungen gemacht und verbindende Hinweise gegeben werden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Fasst der Lehrer den Lehrervortrag mit einer Zusammenfassung (drei bis vier Punkte) zusammen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Achtet der Lehrer auf ein gutes Lehrerverhalten?		
- Ist er enthusiastisch?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Hält er ständigen Augenkontakt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Hat er ein gutes vokales Verhalten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Beachtet er die Lernenden, damit er bei Langeweile sofort reagieren kann (durch eine Veränderung des vokalen Verhaltens, mit einer Darstellung von Beispielen usw.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Scheint für diesen Unterrichtsabschnitt ein Lehrervortrag sinnvoll ist?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Erscheint die Länge des Lehrervortrages angemessen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anlagen

Planungsschema: Lehrervortrag		
	ja	nein
1. Überlege ich mir, ob in diesem Unterrichtsabschnitt ein Lehrervortrag sinnvoll ist?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Überlege ich mir, wie lange der Lehrervortrag während der Lektion sein soll (keine ganze Lektion mit Lehrervorträgen)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Überlege ich mir, wie ich den Lehrervortrag mit Lernmethoden sinnvoll kombinieren kann?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Überlege ich mir, wie ich den Lehrervortrag visuell unterstützen kann und ob die Abgabe von Material an die Lernenden die Aufnahme erleichtert?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Leite ich den Lehrervortrag sinnvoll ein (Vororganisator, Fragen, Problem), um das Interesse zu wecken, und setze ich Lernziele zur Erleichterung der Inhaltsaufnahme?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Baue ich den Lehrervortrag zweckmäßig auf, indem ich ...		
- auf die Erfahrungen und das Vorwissen der Lernenden achte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- den Aufbau gut strukturiere (klare Disposition)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- mich bemühe, den „roten Faden“ für die Lernenden sichtbar zu machen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- auf eine klare Begriffsbildung achte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Zwischenzusammenfassungen mache und verbindende Hinweise gebe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Fasse ich den Lehrervortrag mit einer Zusammenfassung (drei bis vier Punkte) zusammen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Achte ich auf ein gutes Lehrerverhalten?		
- Bin ich enthusiastisch?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Halte ich ständigen Augenkontakt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Habe ich ein gutes vokales Verhalten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Beachte ich die Lernenden, damit ich bei Langeweile sofort reagiere (durch eine Veränderung des vokalen Verhaltens, mit einer Darstellung von Beispielen usw.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Bemühe ich mich um eine gute Visualisierung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anlagen

Formen des Frontalunterrichts – Lehrgespräche

Das Lehrgespräch, als eine Form des Frontalunterrichts, ist eine grundlegende Methode in der Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktion. Sie sollen lernen, Formen von Lehrgesprächen anzuwenden, zu unterscheiden und einzuschätzen.

Lesen Sie dazu im Kapitel 5 (Lehrmethoden: Formen des Frontalunterrichts und Lehrerverhalten) aus dem Buch Lehrerverhalten (Dubs, 2009) die Abschnitte 1 bis 4.

Zur Unterstützung nutzen Sie die nachfolgenden Schemata, die zur Beobachtung des Lehrerverhaltens und zur Einschätzung ihres eigenen Unterrichts dienen sollen.

1. Nutzen Sie das **Beobachtungsschema**, um bei Ihren Hospitationen die Qualität des Lehrgesprächs einzuschätzen.
2. Nutzen Sie das **Planungsschema** zur Vorbereitung Ihres eigenen Unterrichts.
3. Reflektieren Sie zudem, nachdem Sie die Lehrprobe durchgeführt haben, ob und in welchem Maße Sie die geplanten Lehraspekte (siehe **Planungsschema**) im Unterricht realisiert haben.

Anlagen

Beobachtungsschema: Lehrgespräch (Dialog zur Instruktion und zum Entdecken)		Reaktion Lehrer(in) auf Schülerverhalten					Reaktion Schüler(in) auf Schülerverhalten				
		Richtige Reaktion, die weiterverwendet wird	Richtige Reaktion, die nicht weiterverwendet wird	Fehlerhafte Reaktion, die weiterverwendet wird	Fehlerhafte Reaktion, auf die nicht eingegangen wird	Reaktion, die einen unerwarteten Aspekt aufwirft	Richtige Reaktion, die weiterverarbeitet wird	Richtige Reaktion, die nicht weiterverarbeitet wird	Fehlerhafte Reaktion, die weiterverarbeitet wird	Fehlerhafte Reaktion, auf die nicht eingegangen wird	Reaktion die einen unerwarteten Aspekt aufwirft
Lehrerinitiativen	Hinweise zur Zielsetzung										
	Aktivieren von Vorwissen										
	Vermitteln von deklarativem Wissen										
	Vermitteln von prozeduralem Wissen										
	Anleiten von kognitiven Prozessen										
	Angeleitete Übungen										
	Anleiten zur Selbstevaluation										
Schülerinitiativen	Eigeninitiative zu kognitiven Prozessen										
	Eigeninitiative zur Darlegung der eigenen Denk- und Lernstrategien										
	Eigeninitiative zur Selbstevaluation										

Anlagen

Planungsschema: Lehrgespräch		
	ja	nein
1. Haben meine Fragen Bezug zu Erfahrungen (Gelerntes) der Schüler oder stelle ich den Fragen die notwendigen Informationen oder Probleme voran?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sind meine Fragen klar und eindeutig? (Die Schüler verstehen was gemeint ist, ohne dass ich unmittelbar ergänzende Fragen stellen muss.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sind die Fragen in ihrem Umfang sinnvoll beschränkt? (Die Schüler werden nicht zu zeitlich langen, umfassenden Antworten gezwungen.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sind die Fragen zielstrebig und nicht suggestiv? (Die Frage wird mit einer bestimmten Zielsetzung gestellt und nimmt die Antwort nicht zu einem guten Teil vorweg.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sind die Fragen kurz und natürlich? (Der Schüler kann die Frage ohne übermäßige Anstrengung verstehen.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Variiere ich sinnvoll zwischen Fakten- und Denkfragen sowie engen und weiten Fragen? (Die Fragestellung ist nicht eintönig.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Bemühe ich mich bei den weiten Fragen um die Auslösung von substanziellen Denkprozessen (Scaffolding) und ersetze ich Fragen zunehmend durch offene Anstöße?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Passe ich das Niveau der Fragen an die Voraussetzungen bei den Schülern an? (Die Fragen sind auf die Schüler zugeschnitten.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Sind meine Fragen W-Fragen? (Das Fragewort geht voraus.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Verzichte ich auf		
- Begriffsfragen? (Die Frage sucht nach einem Begriff.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Entscheidungsfragen? (Man kann mit Ja oder Nein oder Alternativen antworten.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Ratefragen? (Der Schüler kann nur raten.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- unfertige Fragen? (Der Schüler vollendet nur den vom Lehrer begonnenen Satz.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- oder rhetorische Fragen? (Die Frage enthält die Antwort bereits.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Verlange ich, wenn ich ausnahmsweise Entscheidungsfragen anwende, eine Begründung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Warte ich nach der Fragestellung etwa drei Sekunden, bevor ich einen Schüler aufrufe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Warte ich bei allen Schülern gleich lange auf eine Antwort?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Gebe ich selten Antworten selbst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Bemühe ich mich, die Schüler gleichmäßig zu befragen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anlagen

Lernformen – Einzel- und Partnerarbeit sowie Gruppenarbeit

Einzelarbeit und Partnerarbeit sowie Gruppenarbeit als Formen des selbständigen Lernens sind zentrale Methoden in der Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktion. Sie sollen lernen, Verfahren der Einzel- und Partnerarbeit sowie der Gruppenarbeit zu unterscheiden, anzuwenden und einzuschätzen.

Lesen Sie dazu im Kapitel 6 (Lernformen) aus dem Buch Lehrerverhalten (Dubs, 2009) die Abschnitte 1 bis 3 sowie 5 und 6.

Zur Unterstützung nutzen Sie die nachfolgenden Schemata, die zur Beobachtung des Lehrerverhaltens und zur Einschätzung Ihres eigenen Unterrichts dienen sollen.

1. Nutzen Sie das **Beobachtungsschema**, um bei ihren Hospitationen Gruppenarbeiten in ihrer Anfangsphase einzuschätzen.
2. Nutzen Sie das **Planungsschema** zur Vorbereitung Ihres eigenen Unterrichts.
3. Reflektieren Sie zudem, nachdem Sie die Lehrprobe durchgeführt haben, ob und in welchem Maße Sie die geplanten Lehraspekte (siehe **Planungsschema**) im Unterricht realisiert haben.

Beobachtungsschema: kooperatives Lernen (insbesondere Gruppenarbeit)		
	ja	nein
1. Führt der Lehrer die Klasse genügend gut in die in einer Phase des kooperativen Lernens zu leistende Arbeit ein? Ziele vorgeben und überprüfen, ob die Ziele verstanden sind, Form der Präsentation der Arbeitsergebnisse, Bekanntgabe der Beurteilungsform?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Eignen sich Lerninhalt und Lernziele für echtes kooperatives Lernen (oder werden letztlich nur Einzelarbeiten herbeigeführt, die am Schluss verglichen werden)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sind die Gruppengröße, die Gruppenzusammensetzung sowie das Verfahren zur Bestimmung der Gruppenmitglieder geeignet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Beobachtet bzw. betreut der Lehrende die Lernenden während des kooperativen Lernens genügend: begibt er sich zu den Gruppen; führt er sie im Falle von Fehlentwicklungen auf den richtigen Weg zurück; unterstützt er im Falle von Schwierigkeiten; versucht er Außenseiter(innen) und Passive in die Gruppe zu integrieren; ermutigt er in schwierigen Situationen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Werden die Ergebnisse des kooperativen Lernens mit der Klasse sowohl aus inhaltlicher als auch aus der Sicht der Erfahrungen mit dem kooperativen Lernen genügend ausgewertet (Feedback)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anlagen

Planungsschema: kooperatives Lernen (insbesondere Gruppenarbeit)		
	ja	nein
1. Wähle ich für das kooperative Lernen eine im betreffenden Zeitpunkt geeignete Thematik (Vorwissen, passende Eingliederung in den Lehrplan)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Wähle ich einen Lerninhalt und Lernziele, die sich für echtes kooperatives Lernen eignen (und nicht nur Einzelarbeiten herbeiführen, die am Schluss verglichen werden)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Habe ich überlegt, welche Form von kooperativem Lernen für die gesetzten Lernziele und bei den Voraussetzungen der Klasse am besten geeignet ist?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Habe ich mir Gedanken über die Gruppengröße, die Gruppenzusammensetzung, das Verfahren zur Bestimmung der Gruppenmitglieder und die vorgesehene Darstellung und Bewertung der Gruppenergebnisse gemacht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Bemühe ich mich (z. B. in vorausgehenden Kleingruppenarbeiten) darum, kooperative und soziale Fertigkeiten und Fähigkeiten bewusst einzuüben (möglichst an den Lehrplan-inhalten)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Führe ich die Klasse genügend gut in die in einer Phase des kooperativen Lernens zu leistende Arbeit ein? Ziele und überprüfen, ob die Ziele verstanden sind, Form der Präsentation der Arbeitsergebnisse, Bekanntgabe der Beurteilungsform?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Beobachte ich die Lernenden während des kooperativen Lernens genügend: sich zu den Gruppen begeben; im Falle von Fehlentwicklungen auf den richtigen Weg zurückführen; im Falle von Schwierigkeiten unterstützen; Außenseiter(innen) und Passive in die Gruppe reintegrieren; Sicherstellen, dass ein genügendes kognitives Anspruchsniveau erreicht wird; Ermutigung in schwierigen Situationen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Werden die Ergebnisse des kooperativen Lernens mit der Klasse sowohl aus inhaltlicher als auch aus der Sicht der Erfahrungen mit dem kooperativen Lernen genügend ausgewertet (Feedback)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Überlege ich mir genügend, welche Form der Auswertung ich wählen will: Beurteilungsbogen der Lernenden, Besprechung durch den Beobachter mit eigenen Besprechungspunkten oder Selbstbeurteilung durch die Gruppe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Bin ich mir der möglichen Prozessgewinne und Prozessverluste mit einer Klasse in einer gegebenen Unterrichtssituation bewusst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anlagen

Handlungsorientierte Didaktik

Ausgangspunkt für die Planung und Durchführung eines handlungsorientierten Unterrichts ist eine Problemstellung, die einen klaren Bezug zu einer oder mehreren typischen beruflichen Handlungssituationen aufweist. In der Regel ist dieser Bezug durch die Zuordnung zu einem Lernfeld des jeweiligen Rahmenlehrplans bzw. der jeweils gültigen Rahmenrichtlinien vorbestimmt. Dabei sind die Problemstellungen so auszuwählen, dass die Erfahrungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und deren Bereitschaft sowie Motivation zur Problembearbeitung gefördert werden. Damit wird auch deren Identifikation mit ihrer Berufsrolle als Teil ihrer Professionalisierung gefördert. Die Aufgabe bzw. die Aufgaben, die zur Problemlösung bearbeitet werden, sollen in verschiedenen Aspekten eine ausreichend hohe – aber nicht überfordernde - Komplexität aufweisen.

Zur Unterstützung nutzen Sie die nachfolgenden Schemata, die zur Beobachtung und zur Einschätzung ihres eigenen Unterrichts dienen sollen.

1. Nutzen Sie das Beobachtungsschema, um bei Ihren Hospitationen die Qualität des Unterrichts einzuschätzen.
2. Nutzen Sie die Indikatorenliste zur Vorbereitung Ihres eigenen Unterrichts.
3. Reflektieren Sie zudem, nachdem Sie die Lehrprobe durchgeführt haben, ob und in welchem Maße Sie die geplanten Lehraspekte (siehe Planungsschema) im Unterricht realisiert haben.

Beobachtungsschemata:¹

„Nicht bewertbar“ ist anzukreuzen, wenn die Bewertung des Kriteriums auf Grund besonderer Umstände bzw. innerhalb der für die Einsichtnahme zur Verfügung stehenden Zeit nicht möglich ist.

		trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	nicht bewertbar
Unterrichtsklima und Motivierung					
1. Die Lehrkraft schafft eine positive Arbeitsatmosphäre.	<input type="checkbox"/>				
2. Die Lehrkraft motiviert für die Teilnahme am Unterrichtsgeschehen.	<input type="checkbox"/>				
3. Die Lehrkraft bezieht die Unterrichtsinhalte auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler.	<input type="checkbox"/>				
4. Die Schülerinnen und Schüler tragen positiv zum Unterrichtsklima bei.	<input type="checkbox"/>				
Management des Unterrichtsprozesses					
5. Die Lehrkraft sorgt dafür, dass die Unterrichtszeit effizient genutzt wird.	<input type="checkbox"/>				
6. Die Schülerinnen und Schüler tragen dazu bei, dass die Unterrichtszeit effizient genutzt wird.	<input type="checkbox"/>				

¹ Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung / Inspektion BBS (2013): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Ein Konzept zur Umsetzung in der curricularen Arbeit und im Unterricht.

Anlagen

Ziel- und Strukturklarheit					
7. Die Lehrkraft stellt angemessene Anforderungen.	<input type="checkbox"/>				
8. Die Lehrkraft setzt angemessene Methoden ein.	<input type="checkbox"/>				
9. Die Lehrkraft sorgt dafür, dass ihre Unterrichtsziele deutlich werden.	<input type="checkbox"/>				
10. Die Lehrkraft gibt dem Unterrichtsprozess eine deutliche Struktur.	<input type="checkbox"/>				
11. Die Lehrkraft erläutert die Aufgabenstellung/den Lehrstoff verständlich.	<input type="checkbox"/>				
Kompetenzorientierung					
12. Die Lehrkraft stellt komplexe Aufgaben oder erteilt komplexe Arbeitsaufträge.	<input type="checkbox"/>				
13. Die Lehrkraft orientiert den Unterricht in angemessener Weise auf eine über das Fachliche hinausgehende Entwicklung der Handlungskompetenz.	<input type="checkbox"/>				
14. Die Lehrkraft richtet den Unterricht auf das selbstständige Arbeiten der Schülerinnen und Schüler aus.	<input type="checkbox"/>				
15. Die Schülerinnen und Schüler nutzen aktiv die Gelegenheiten zu eigenverantwortlichem Arbeiten.	<input type="checkbox"/>				
16. Die Lehrkraft fördert das Kommunizieren und Argumentieren.	<input type="checkbox"/>				
17. Die Schülerinnen und Schüler nutzen aktiv die Gelegenheiten, sich untereinander auszutauschen.	<input type="checkbox"/>				
18. Die Lehrkraft sorgt für die Sicherung von Arbeitsergebnissen.	<input type="checkbox"/>				
Differenzierung					
19. Die Lehrkraft berücksichtigt die unterschiedliche Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler.	<input type="checkbox"/>				
20. Die Lehrkraft geht gezielt auf einzelne Schülerinnen und Schüler ein.	<input type="checkbox"/>				
Berufliche Handlungsorientierung					
21. Das der Lernsituation/Unterrichtssequenz zugrunde liegende Problem ermöglicht die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz.	<input type="checkbox"/>				
22. Die Lernsituation/Unterrichtssequenz ist erkennbar Teil einer vollständigen Handlung.	<input type="checkbox"/>				
23. Die Lernsituation/Unterrichtssequenz ist auf ein Handlungsprodukt bzw. auf Handlungsprodukte ausgerichtet.	<input type="checkbox"/>				

Anlagen

Indikatorenliste² für die Erstellung eines Kompetenzorientierten Unterrichts

Unterrichtsklima und Motivierung	
1. Die Lehrkraft schafft eine positive Arbeitsatmosphäre.	<p>Die Lehrkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • spricht die Schülerinnen und Schüler auf freundliche Weise an. • setzt Stimme und Körpersprache wirkungsvoll ein. • behandelt die Schülerinnen und Schüler fair und gerecht. • zeigt den Schülerinnen und Schülern gegenüber Respekt und Wertschätzung. • handelt zugewandt. • begründet Bewertungen nachvollziehbar. • schafft ein von Vertrauen geprägtes Arbeitsklima. • zeigt erkennbar und glaubwürdig Interesse an den Beiträgen der Schülerinnen und Schüler. • fördert bei den Schülerinnen und Schülern das gegenseitige Zuhören.
2. Die Lehrkraft motiviert für die Teilnahme am Unterrichtsgeschehen.	<p>Die Lehrkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • weckt Neugier auf Unbekanntes (Staunen, Nachdenken, Fragen). • animiert dazu, Lösungswege und -methoden zu reflektieren. • tritt selbstkritisch auf. • lobt Beiträge/besondere Leistungen in differenzierter Form. • spricht die Schülerinnen und Schüler sprachlich differenziert und altersangemessen an. • setzt Fachvokabular an geeigneter Stelle angemessen ein. • ist erkennbar an den Unterrichtsinhalten interessiert. • vertritt das Fach bzw. den Berufsbereich authentisch und engagiert. • sorgt durch ihre Positionierung im Raum dafür, dass ihr nichts entgeht.
3. Die Lehrkraft bezieht die Unterrichtsinhalte auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler.	<p>Die Lehrkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • greift Schülerideen/-einwände auf. • zeigt gegenüber den Schülerinnen und Schülern positive Erwartungen im Hinblick auf deren Leistungsfähigkeit und Leistungsverhalten. • reagiert flexibel auf die Beiträge der Schülerinnen und Schüler, z. B. auf fachliche Fehler oder überraschende Fragen/Beiträge. • erläutert die Bedeutung von Arbeitsaufgaben/Unterrichtszielen im Hinblick auf Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler

² Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung / Inspektion BBS (2013): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Ein Konzept zur Umsetzung in der curricularen Arbeit und im Unterricht.

Anlagen

	<ul style="list-style-type: none"> • ermutigt zurückhaltende Schülerinnen und Schüler, sich aktiv einzubringen. • spricht die Schülerinnen und Schüler in ihrer Berufsrolle an. • bezieht die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler aus betrieblichen Situationen in den Unterricht ein. • fördert die Aussprache der Schülerinnen und Schüler über unterschiedliche (betriebliche/persönliche) Handlungsstrategien.
4. Die Schülerinnen und Schüler tragen positiv zum Unterrichtsklima bei.	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • weisen sich gegenseitig auf Verhaltensregeln hin. • zeigen Respekt in Sprache und Verhalten gegenüber der Lehrkraft und den Mitschülern. • zeigen gegenseitige Wertschätzung. • zeigen sich auch in ihrer Körpersprache leistungsbereit. • sind um eine differenzierte und angemessene Ausdrucksweise bemüht. • bringen ihre (beruflichen) Vorerfahrungen konstruktiv in das Unterrichtsgeschehen ein.
Management des Unterrichtsprozesses	
5. Die Lehrkraft sorgt dafür, dass die Unterrichtszeit effizient genutzt wird.	<p>Die Lehrkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • hält den Unterricht in einem geeigneten Fachraum bzw. in einem Klassenraum, in dem alle Unterrichtsaktivitäten entsprechend den angestrebten Kompetenzentwicklungen möglich sind. • übernimmt Verantwortung für eine gepflegte, ordentliche und den Unterrichtserfordernissen angemessen ausgestattete Lernumgebung. • sorgt dafür, dass die Unterrichtszeit vollständig genutzt (pünktlicher Anfang und Ende) und nicht durch vermeidbare Verzögerungen belastet wird. • setzt Lehrmaterialien und Medien ein, die Schülerinnen und Schülern im Lernprozess helfen (z. B. Folien, Arbeitsblätter, Tafel, Lehrwerke, Programme, Lexika, ...). • sorgt dafür, dass die Materialien und Medien entsprechend den Unterrichtserfordernissen vorbereitet sind. • erkennt Störungen rechtzeitig und wendet für deren ggf. notwendige Bearbeitung nicht mehr Unterrichtszeit als nötig auf (z. B. bietet eine Zeit außerhalb des Unterrichts für die Bearbeitung an).
6. Die Schülerinnen und Schüler tragen dazu bei, dass die Unterrichtszeit effizient genutzt wird.	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • arbeiten im Unterricht mit. • sind erkennbar an den Lerninhalten interessiert. • befassen sich während der zur Verfügung stehenden Lernzeit aktiv mit den gestellten Aufgaben. • nehmen die bereitgestellten Arbeitsmaterialien bereitwillig an.

Anlagen

	<ul style="list-style-type: none"> • tragen dazu bei, dass unterrichtsorganisatorische Maßnahmen (z. B. Wechsel in der Sitz- ordnung, Materialverteilung) ohne Zeitverzug vollzogen werden. • übernehmen Arbeitsaufträge ohne Verzögerung. • halten die verabredeten Klassenregeln ein.
Ziel- und Strukturklarheit	
7. Die Lehrkraft stellt angemessene Anforderungen.	<p>Die Lehrkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellt Aufgaben, die der Schulform und dem Jahrgang angemessen sind. • bezieht sich bei den Zielen der Unterrichtsstunde/-sequenz auf die curricularen Vorgaben/schuleigenen Arbeitspläne. • wählt pädagogisch und fachlich sinnvolle Inhalte für die Unterrichtsstunde/-sequenz.
8. Die Lehrkraft setzt angemessene Methoden ein.	<p>Die Lehrkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzt Methoden ein, die auf die Lerngruppe abgestimmt sind. • setzt Methoden ein, die zu den Zielen und Inhalten der Unterrichtsstunde/-sequenz passen. • setzt Methoden, die das selbstgesteuerte und kooperative Lernen unterstützen. • arrangiert den Unterricht so, dass er zur Auseinandersetzung mit den Inhalten motiviert.
9. Die Lehrkraft sorgt dafür, dass ihre Unterrichtsziele deutlich werden.	<p>Die Lehrkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • verdeutlicht das Thema der Unterrichtsstunde/-sequenz. • verdeutlicht die Ziele und die Leistungserwartungen für die Unterrichtsstunde/-sequenz. • ordnet Thema und Ziele der Unterrichtsstunde/-sequenz in den Gesamtzusammenhang der Makrosequenz/Lernsituation ein. • sorgt für Klarheit über ihre Vorstellungen zur Sequenzierung bzw. zeitlichen Abfolge der Unterrichtsschritte. • sorgt im Unterrichtsverlauf für Klarheit darüber, was geleistet/erarbeitet werden soll. • sorgt im Unterrichtsverlauf für Klarheit über Inhalt und Form erwarteter Leistungen der Schülerinnen und Schüler.
10. Die Lehrkraft gibt dem Unterrichtsprozess eine deutliche Struktur.	<p>Die Lehrkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • baut die Unterrichtsschritte schlüssig aufeinander auf („roter Faden“ ist erkennbar). • erläutert die Abfolge der Unterrichtsschritte, bezogen auf die Inhalte und die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, verständlich und nachvollziehbar. • klärt alle vor Beginn der Aufgabenbearbeitung vorhandenen Fragen. • arbeitet wichtige Schlüsselstellen der Unterrichtsstunde/-sequenz heraus.

Anlagen

	<ul style="list-style-type: none"> • sorgt für die einprägsame und weiterführende Zusammenfassung der Unterrichtsinhalte/Unterrichtsergebnisse. • sorgt für die angemessene Operationalisierung der Komplexität der Aufgabe. • bietet Strukturierungshilfen an bzw. fordert sie ein (z. B. Tafelbild, Zusammenfassung).
11. Die Lehrkraft erläutert die Lerninhalte verständlich.	<p>Die Lehrkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellt die Lerninhalte verständlich dar. • vergewissert sich, ob der Lerninhalte von den Schülerinnen und Schülern verstanden wird. • formuliert die Aufgaben verständlich (Visualisierung, Sprache, anschauliche Beispiele usw..). • macht den Schülerinnen und Schülern deutlich, welche Materialien und didaktischen Hilfsmittel genutzt werden können. • vergewissert sich, ob Arbeitsanleitungen von den Schülerinnen und Schülern verstanden werden und steuert ggf. nach. • sorgt dafür, dass den Schülerinnen und Schülern die Arbeitsaufträge und Arbeitsformen in der Stunde/Sequenz klar sind. • hebt Wesentliches hervor, sorgt für die Erläuterung von (Fach-)Begriffen und Fremdwörtern, die nicht allen Schülerinnen und Schülern bekannt sind.
Kompetenzorientierung	
12. Die Lehrkraft stellt komplexe Aufgaben oder erteilt komplexe Arbeitsaufträge.	<p>Die Lehrkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • fördert problembezogenes Denken (Bewerten, Reflektieren, Beurteilen) und entdecken- des Lernen als Bestandteil des Unterrichts. • leitet zu Analyse und komplexer Anwendung der Unterrichtsinhalte/-ergebnisse an (Reorganisation und Transfer). • lässt die Schülerinnen und Schüler an einem Projekt/einer fachübergreifenden Aufgabe arbeiten. • vermittelt allgemeine und fachspezifische Lernstrategien. • erfasst mit ihrer Unterrichtsführung affektive u. psychomotorische Lernziele. • ermöglicht den Schülerinnen und Schülern die Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse.
13. Die Lehrkraft orientiert den Unterricht in angemessener Weise auf eine über das Fachliche hinausgehende Entwicklung der Handlungskompetenz	<p>Die Lehrkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • thematisiert die Aspekte der z. B. zu entwickelnden Sozialkompetenz, Sprachkompetenz, Lernkompetenz, Selbstkompetenz, interkulturelle Kompetenz). • verdeutlicht beim Erteilen der Aufgaben/bei der Ergebnissicherung den Zusammenhang mit dem bisher Gelernten. • thematisiert die Ziele/Ergebnisse der Unterrichtsstunde/-sequenz im Hinblick auf ihren überfachlichen Gehalt.

Anlagen

	<ul style="list-style-type: none"> • integriert die Äußerungen von Schülerinnen und Schüler bei der Beurteilung der Bedeutung von Unterrichtszielen/-inhalten.
<p>14. Die Lehrkraft richtet den Unterricht auf das selbstständige Arbeiten der Schülerinnen und Schüler aus.</p>	<p>Die Lehrkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • initiiert Arbeitsphasen, in denen die Schülerinnen und Schüler verschiedene Lösungswege suchen und/oder ihre Arbeitsergebnisse selbstständig kontrollieren und korrigieren. • fördert die selbstständige Nutzung angemessener, ggf. berufsspezifischer Medien. • fordert dazu auf, verschiedene Lösungen zu entwickeln bzw. lässt diese vorstellen. • ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, neue Inhalte von ihrem Vorwissen ausgehend zu erschließen. • setzt zielgerichtet schüleraktive Sozialformen zur Unterstützung der angestrebten Zielerreichung der Stunde/Sequenz ein. • ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, Medien/Arbeitsmittel ... <ul style="list-style-type: none"> - sachkundig als Informationsquellen zu nutzen (Informationsbeschaffung). - einzusetzen, um Lerninhalte aufzubereiten (Informationsverarbeitung). - funktional für die Präsentation von Lernergebnissen einzusetzen (Informationspräsentation). • begünstigt Arbeitsphasen, in denen die Schülerinnen und Schüler den Lernprozess eigenverantwortlich planen und verwirklichen können. • stellt Aufgaben, die eine für die Lerngruppe fachlich, lebensweltlich bzw. beruflich bedeutsame Situation beinhalten. • beobachtet die Arbeitsprozesse der Schülerinnen und Schüler und gibt bei Bedarf dem Einzelnen oder der Gruppe unter Beachtung der Selbstständigkeit gestufte Hilfen.
<p>15. Die Schülerinnen und Schüler nutzen aktiv die Gelegenheiten zu eigenverantwortlichem Arbeiten.</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • bringen ihre berufliche Expertise (ihr Vorwissen, ihre Erfahrung) ein. • bringen sich in die Planung der weiteren Arbeit ein. • bringen sich aktiv in die Partner-/Gruppenarbeit ein. • versuchen, Probleme zunächst allein bzw. auf Gruppenebene zu lösen. • übernehmen Lehr-Aufgaben. • nutzen angebotene Selbstkontrollverfahren. • orientieren sich selbstständig. • greifen auf Hilfen wie z. B. Lernmaterial und Medien zurück.

Anlagen

<p>16. Die Lehrkraft fördert das Kommunizieren und Argumentieren.</p>	<p>Die Lehrkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterstützt die Schülerinnen und Schüler, im Unterricht frei und ungezwungen zur Sache zu sprechen. • leitet einen Diskurs durch eine Frage nach Zustimmung, Vergewisserung, Aufdeckung von Diskrepanzen o. ä. ein. • sorgt dafür, dass (auch längere) Schülerbeiträge nicht unterbrochen werden. • fördert eine differenzierte und präzise Ausdrucksweise der Schülerinnen und Schülern. • fördert die Verwendung von Fachvokabular durch die Schülerinnen und Schüler. • fordert Begründungen ein. • leitet die Schülerinnen und Schüler an, die Leistungen anderer fair zu bewerten.
<p>17. Die Schülerinnen und Schüler beziehen sich in ihren Beiträgen auf- einander.</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • nehmen Äußerungen anderer Schülerinnen bzw. Schüler auf. • modifizieren/revidieren eigene Äußerungen im Hinblick auf den Fortgang des Unterrichts- gesprächs. • erläutern mögliche Gründe für eigene Fehler oder die anderer Schülerinnen bzw. Schü- ler. • beziehen sich auf Diskussionsbeiträge anderer (benennen Bezugspunkte oder - personen).
<p>18. Die Lehrkraft sorgt für die Sicherung von Arbeitsergebnissen.</p>	<p>Die Lehrkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • folgt einer Zeitplanung, die der individuellen Sicherung/Aneignung von Arbeitsergebnis- sen Raum gibt. • sorgt für die Sicherung von Arbeitsergebnissen (z. B. Fixierung an der Tafel, Übertragung von Regeln ins Heft, Wiederholung mit eigenen Worten, Anknüpfen an Bekanntes). • stellt Aufgaben, die der Festigung/Durchdringung dienen sollen. • zeigt durch geeignete Rückmeldungen zum Lernfortschritt/zu Schüleräußerungen den Schülerinnen und Schülern, was richtig ist. • integriert Übungsphasen in das Unterrichtsgeschehen. • eröffnet Räume/stellt Aufgaben, die für eine eigenständige und individuell ausgeprägte Rezeption der Arbeitsergebnisse animieren. • bezieht Hausaufgaben sinnvoll in das Unterrichtsgeschehen ein.
<p>Differenzierung</p>	

Anlagen

<p>19. Die Lehrkraft berücksichtigt die unterschiedliche Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler.</p>	<p>Die Lehrkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • differenziert die Aufgabenstellungen nach Leistungsvermögen (unterschiedlich umfangreiche Aufgaben, angepasste Aufgaben). • berücksichtigt in den Aufgabenstellungen unterschiedliche Lernzugänge („Lernen mit allen Sinnen“). • bietet Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit, nach unterschiedlichen Lernpräferenzen verschiedene Aufgaben, Medien, Hausaufgaben zu wählen. • schafft Gruppenzusammensetzungen, die unterschiedliche Leistungsfähigkeit gezielt berücksichtigen. • differenziert den Materialeinsatz nach Lerntempo (unterschiedlich umfangreiche Materialien, unterschiedlich anspruchsvolle Materialien, unterschiedlich viel Zeit für die Bearbeitung). • setzt bei unterschiedlichem Zeitbedarf in Schülerarbeitsphasen sinnvolle Ergänzungsaufgaben ein. • setzt leistungsfähigere Schülerinnen und Schüler gezielt und differenziert als Helfer ein.
<p>20. Die Lehrkraft geht gezielt auf einzelne Schülerinnen und Schüler ein.</p>	<p>Die Lehrkraft ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • vergewissert sich, ob die Schülerinnen und Schülern die Aufgaben richtig ausführen. • erkennt Lernschwierigkeiten und bietet Hilfen an. • gibt differenzierte Hinweise, wie sich die Schülerinnen und Schüler verbessern können. • hat alle wesentlichen Einzel- und Gruppenaktivitäten im Blick. • ermöglicht den Schülerinnen und Schülern die Reflexion und Verbalisierung von Lernerfahrungen. • fördert gezielt einzelne Schülerinnen und Schüler oder Gruppen. • hinterfragt Antworten im Hinblick auf das zugrunde liegende Verständnis. • informiert sich in Phasen der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit über den Lernstand.
<p>Berufliche Handlungsorientierung</p>	
<p>21. Das der Lernsituation/Unterrichtssequenz zugrunde liegende Problem ermöglicht die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Der Unterricht ist problem- bzw. auftragsorientiert angelegt. • Unterschiedliche Lösungswege sind – zumindest für Teilbereiche der Aufgabenbearbeitung – möglich. • Im Unterricht werden Bezüge zu anderen Lernfeldern/Fächern dargestellt, der Unterricht ist erkennbar in eine Makrosequenz eingebunden. • Im Unterricht kommen berufstypische Medien, Materialien, Anschauungsgegenstände zum Einsatz. • Schuleigene situationsbezogene Arbeitsmaterialien werden eingesetzt.

Anlagen

<p>22. Die Lernsituati- on/Unterrichtssequenz ist erkennbar Teil einer vollständigen Hand- lung.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Im Unterricht ist eine Phase/sind Phasen aus dem vollständigen Handlungskreis erkenn- bar.• Die Unterrichtsschritte werden aus den Erfordernissen einer problem- bzw. auftragsbezo- genen Handlungsstrategie abgeleitet.• Der Unterricht ist entlang einer komplexen (beruflichen) Auf- gabe/einer Problemstel- lung/einem berufsrelevanten Fall strukturiert.
<p>23. Die Lernsituati- on/Unterrichtssequenz ist auf ein Handlungs- produkt bzw. auf Handlungsprodukte ausgerichtet.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Der Unterricht steht erkennbar im Zusammenhang mit der konkreten Erstellung eines oder mehrerer Handlung- sprodukte.• Im Unterricht werden Phasen der Bewertung/Leis- tungsfeststellung auf funktionale Anfor- derungen bzw. inhalt- liche Teilaspekte des vereinbarten Handlungsproduktes be- zogen.• In Reflektions- und Transferphasen findet eine kriterienorien- tierte Auseinandersetzung mit vereinbarten Eigenschaften des Handlungsproduktes statt.

Anlagen

Literaturverzeichnis

Dubs, R. (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Franz Steiner Verlag.

Gläser-Zikuda, M. (2007). Lehramtsstudierende reflektieren und evaluieren ihr Unterrichtshandeln – zum Potenzial des Tagebuch Ansatzes. Gruppensdynamik und Organisationsberatung, 38 (1), 43–47.

Herold, M. & Landherr, B. (2003). Selbstorganisiertes Lernen. Ein systematischer Ansatz für den Unterricht. Hohengehren: Schneider-Verlag.

Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung / Inspektion BBS (2013): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Ein Konzept zur Umsetzung in der curricularen Arbeit und im Unterricht.

PH Freiburg (PH Freiburg, Hrsg.). (2018). Hinweise zum Erstellen eines Lerntagebuchs, Institut der Pädagogik der frühen Kindheit. Zugriff am 01.10.2018. Verfügbar unter https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/studium/paedagogik-der-fruehen-kindheit/Diverses/Hinweis_zu_Lerntagebuechern.pdf

Widulle, W. (2009). Handlungsorientiert Lernen im Studium. Arbeitsbuch für soziale und pädagogische Berufe (Lehrbuch, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.
