

Modell der Basisdimensionen von Unterrichtsqualität

SICHTSTRUKTUREN DES UNTERRICHTS = Übergeordnete Organisation des Unterrichts		
I. Organisationsform (strukturelle Rahmenbedingungen wie z.B. Klassengröße, Kurs-/Klassenverband, Regel-/Förderunterricht oder Schulform)	II. Unterrichtsmethode (z.B. Einzelmethoden wie Mystery, methodische Großformen wie Exkursionen, Instruktionsmodelle wie Frontalunterricht)	III. Sozialform (z.B. Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit)

TIEFENSTRUKTUREN DES UNTERRICHTS = Qualität der Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lerninhalten und Qualität der Interaktionen zwischen Lehrkraft und Lernenden sowie Lernenden untereinander					
STRUKTUR: Erfolgreicher Unterricht ist formal und fachlich klar strukturiert		HERAUSFORDERUNG: Erfolgreicher Unterricht fordert L kognitiv und fachlich heraus		UNTERSTÜTZUNG: Erfolgreicher Unterricht unterstützt das Wohlbefinden und die fachlichen Lernprozesse der L	
I. Effektive Klassenführung <ul style="list-style-type: none"> • Störungspräventive Unterrichtsführung • Monitoring • Effektive Lernzeitnutzung 	II. Fachliche Strukturiertheit <ul style="list-style-type: none"> • Strukturierte Unterrichtskonzeption • Zielorientierte Unterrichtsgestaltung • Strukturierte Gesprächsführung 	III. Kognitives Anregungspotenzial <ul style="list-style-type: none"> • Kognitiv herausfordernde Aufgaben • Kognitiver Anspruch des Unterrichtsgesprächs • Kognitiv herausforderndes Üben 	IV. Gegenstandsbezogene Qualität <ul style="list-style-type: none"> • Fachliche Korrektheit der Lehrkraft • Fachliche Tiefe • Kompetenzorientierung 	V. Sozial-emotionale Unterstützung <ul style="list-style-type: none"> • Respektvoller und geduldiger Umgang • Positive Fehlerkultur 	VI. Adaptiv-inhaltliche Unterstützung <ul style="list-style-type: none"> • Verständnisorientierung • Konstruktives Feedback
Wie gut gelingt es, den Unterricht so zu planen und zu steuern, <ul style="list-style-type: none"> • dass möglichst wenige Störungen auftreten? • alle L beim Lernen beteiligt sind? • Unterrichtszeit effektiv genutzt wird? 	Inwiefern ist <ul style="list-style-type: none"> • die Unterrichtsplanung fachlich sinnvoll und kohärent strukturiert? • die Durchführung stringent auf das Lernziel ausgerichtet? • das Unterrichtsgespräch strukturiert geführt? 	Zu welchem Grad werden die L angeregt, <ul style="list-style-type: none"> • sich aktiv mit dem Gegenstand auseinandersetzen • sich dabei vertieft mit den Inhalten zu beschäftigen, um Wissensstrukturen weiterzuentwickeln? 	Inwiefern <ul style="list-style-type: none"> • wird der Gegenstand fachlich korrekt vermittelt? • kommt es zu einer angemessenen Lernprogression? • erfolgt eine theoriegeleitete Kompetenzanbahnung? 	In welchem Maße <ul style="list-style-type: none"> • ist die Interaktion mit und zwischen den Lernenden durch Wertschätzung geprägt? • werden Fehler als Lerngelegenheit aufgefasst? 	Inwieweit <ul style="list-style-type: none"> • knüpft der Unterricht konstruktiv an die Lernbedingungen der L an? • erhalten L eine individualisierte, auf die nächsten Lernschritte fokussierte Rückmeldung?

 stärker generisch (= überfachlich) ausgerichtete Basisdimensionen
 stärker fach-/geographiedidaktisch ausgerichtete Basisdimensionen
 LK = Lehrkraft L = Lernende

Online-Beilage (HeftPlusWeb) des Aufsatzes Mehren, M. & Mehren, R. (2022). Fachbezogene Tiefenstrukturen. Woran erkenne ich die Qualität eines Geographieunterrichts? *Praxis Geographie*. H. 7/8, 4-8.

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

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

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

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

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

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

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 Lehrerprofessionalität. 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.
- Lipowsky, 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.