

Online-Supplement

Ein Video-Portfolio als summative Prüfung am Ende der Lehrpersonenausbildung

Mehr als eine Alternative zur Lehrprobe vor Ort

David Bisang^{1,*}, Kerstin Bäuerlein¹ & Corinne Wyss¹

**Online-Supplement 2:
Berufspraktische Studien Sek I PH FHNW:
Beurteilungsraster**

¹ Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

* Kontakt: Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz,
Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, Schweiz
david.bisang@fhnw.ch

Zitationshinweis:

Bisang, D., Bäuerlein, K. & Wyss, C. (2022). Ein Video-Portfolio als summative Prüfung am Ende der Lehrpersonenausbildung. Mehr als eine Alternative zur Lehrprobe vor Ort [Online-Supplement 2: Berufspraktische Studien Sek I PH FHNW: Beurteilungsraster]. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (3), 40–48. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5470>

Online verfügbar: 29.09.2022

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Beurteilungsraster: IAL Video-Portfolio der Sekundarstufe I der PH FHNW

gültig ab dem Frühlingssemester 2022

Hinweise zur Beurteilungsskala

Jedes Beurteilungskriterium wird anhand der folgenden 6er-Skala beurteilt:

Beurteilung	1	2	3	4	5	6
Bedeutung	sehr schlecht	schlecht	ungenügend	genügend	gut	ausgezeichnet

Hinweise zum Ablauf der Beurteilung

- Das Video-Portfolio wird von zwei Personen beurteilt: von einer Fachperson aus dem Bereich Fachdidaktik (FD) und von einer Fachperson aus dem Bereich Erziehungswissenschaft (EW).
- Die Fachpersonen beurteilen die Beurteilungskriterien unabhängig voneinander.
- Pro Fachperson gibt es eine ungerundete Note. Diese wird anhand des Mittelwerts berechnet.
- Diese beiden ungerundeten Noten werden miteinander verrechnet (arithmetisches Mittel).
- Der resultierende Mittelwert wird auf eine halbe oder ganze Note gerundet und als Abschlussnote festgelegt.

Hinweise zu den möglichen Indikatoren

Die möglichen Indikatoren dienen den Studierenden und den Beurteilenden zur Interpretation der Beurteilungskriterien.

Hinweise zu den Quellen

Die exemplarischen Quellen sind Quellen, die die Berufspraktischen Studien Sek I als Grundlage für die Formulierung der Beurteilungskriterien und der möglichen Indikatoren verwendet haben. Sie können den Studierenden auch dabei helfen, Literatur für ihre Analyse zu finden.

Version 1.3
Stand: März 2022

© PH FHNW | Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung Sekundarstufe I

Teil 1: Planung

Beurteilungskriterium	mögliche Indikatoren	exemplarische Quellen
1.1 Die Auswahl des Lerngegenstands und dessen Relevanz für die Schüler*innen sind begründet.	<p>Es ist begründet, warum welche Inhalte für die geplante Lektion ausgewählt werden.</p> <p>Es ist dargestellt, welche Bezüge zum Lehrplan relevant sind.</p> <p>Es ist begründet, wieso der Lerngegenstand für die Schüler*innen wichtig ist: Der Lebensweltbezug und die Zukunftsbedeutung sind dargelegt.</p>	<p>Barzel & Holzäpfel (2010)</p> <p>Helmke (2017)</p> <p>Klüver & Klüver (2012)</p> <p>Krepf (2019)</p> <p>Lauterbach (2010)</p> <p>Maier et al. (2010)</p> <p>Meisert (2017)</p> <p>Pihet (2017)</p> <p>Reusser (2014b)</p>
1.2 Der Lerngegenstand wird sachlich vertieft analysiert.	<p>Die zentralen Sachverhalte bzw. das nötige Sachwissen zum Lerngegenstand und dessen Zusammenhänge, die für die entsprechende Lektion zentral sind, sind erarbeitet, dargestellt und beschrieben.</p> <p>Die (exemplarische) Bedeutung des Lerngegenstands der entsprechenden Lektion ist aus fachwissenschaftlicher und/oder fachdidaktischer Sicht begründet.</p>	<p>Barzel & Holzäpfel (2010)</p> <p>Klüver & Klüver (2012)</p> <p>Lauterbach (2010)</p> <p>Maier (2017)</p>
1.3 Die Voraussetzungen der Schüler*innen sind aufgezeigt.	<p>Das unterschiedliche Vorwissen und Können der Schüler*innen wird basierend auf den vorangegangenen Lektionen erfasst und beschrieben.</p> <p>Mögliche Interessen, Bedürfnisse, Begabungen, Lernhindernisse oder die Motivation der Schüler*innen sind unter Berücksichtigung der vorangegangenen Lektionen erfasst und beschrieben.</p>	<p>Barzel & Holzäpfel (2010)</p> <p>Buchholtz & König (2015)</p> <p>Fischer (2010)</p> <p>König et al. (2015)</p> <p>Kunter & Trautwein (2013)</p> <p>Maier (2017)</p> <p>Pihet (2017)</p> <p>Rey et al. (2018)</p>
1.4 Der Lernfokus der Lektion ist begründet festgelegt und die dazugehörigen relevanten Lernziele sind formuliert.	<p>Basierend auf den Voraussetzungen und unter Berücksichtigung der Lernziele der Unterrichtseinheit ist der Lernfokus der Lektion begründet festgelegt.</p> <p>Es ist ersichtlich, welche (Teil-)Kompetenzen auf der Basis der Lektion aufgebaut werden.</p> <p>Die Lernziele sind bezüglich Anspruchsniveau differenziert.</p> <p>Die Lernziele sind realistisch und operationalisiert.</p>	<p>Anderson & Krathwohl (2001)</p> <p>Barzel & Holzäpfel (2010)</p> <p>Blumberg (2010)</p> <p>Klüver & Klüver (2012)</p> <p>Reusser (2014b)</p> <p>Tulodziecki et al. (2017)</p> <p>Velica (2010)</p>

<p>1.5 Aus der Relevanz, den Voraussetzungen und den Lernzielen werden didaktisch bedeutsame Folgerungen abgeleitet.</p>	<p>Die für den Lerngegenstand zentralen fachdidaktischen und/oder allgemeindidaktischen Konzepte sind berücksichtigt und benannt.</p> <p>Basierend auf der Relevanz, den Voraussetzungen und den Lernzielen sind didaktische Folgerungen für die Berücksichtigung der heterogenen Lernvoraussetzungen abgeleitet.</p>	<p>Giest (2010) Helmke (2017) Klafki (2007) Reusser (2014b) Tulodziecki et al. (2017)</p>
<p>1.6 Die für die Erreichung der Lernziele notwendigen Aktivitäten und Aufgaben der Schüler*innen sind differenziert beschrieben.</p>	<p>Die notwendigen Denk-, Lern- und Arbeitsprozesse der Schüler*innen, die für die Zielerreichung notwendig sind, sind beschrieben. Das gilt auch für motorische und gestalterische Aktivitäten.</p> <p>Die Lernaufgaben bzw. das Aufgaben-Set sind beschrieben.</p> <p>Die Lernaufgaben bzw. das Aufgaben-Set sind in Bezug auf die Lernziele begründet.</p> <p>Die Lernaufgaben bzw. das Aufgaben-Set sind differenziert.</p>	<p>Baer et al. (2014) Buchholtz & König (2015) Hattie (2015) Klafki (2007) König et al. (2015) Krepf (2019) Luthiger et al. (2014) Maier et al. (2010) Reusser (2014a) Reusser (2014b) Tulodziecki et al. (2017)</p>
<p>1.7 Aus den Aktivitäten der Schüler/innen werden die Aktivitäten der Lehrperson abgeleitet.</p>	<p>Es ist, mit Bezug auf die Lernaktivitäten der Schüler*innen, beschrieben, was die Lehrperson tun muss, um die notwendigen Denk-, Lern- und Arbeitsprozesse der Schüler*innen auszulösen.</p> <p>Vorhersehbare Elemente der situativen Lerndiagnose und Lernbegleitung sind beschrieben.</p>	<p>Giest (2010) Schoenfeld (2014) Tulodziecki et al. (2017)</p>
<p>1.8 Die Möglichkeiten der Lernzielerreichung und deren Überprüfung werden nachvollziehbar aufgezeigt.</p>	<p>Es ist ausgeführt, wie die Lernzielerreichung sowohl für die Schüler*innen als auch für die Lehrperson sichtbar werden kann.</p> <p>Es ist ausgeführt, wie die Lernzielerreichung überprüft werden kann.</p>	<p>Grittner et al. (2010) Lipowsky (2009) Mietzel (2017) Pihet (2017) Tulodziecki et al. (2017)</p>

Teil 2: Durchführung

Kognitive Aktivierung		
Beurteilungskriterium	mögliche Indikatoren	exemplarische Quellen
2.1 Das Vorwissen und die vorhandenen Fähigkeiten der Schüler*innen werden aktiviert.	<p>Die Schüler*innen können Präkonzepte, Vorwissen und vorhandene Fähigkeiten in den Unterricht einbringen.</p> <p>Lernpotenziale und „Hürden“, die dem Lerngegenstand innewohnen, werden deutlich.</p> <p>Es werden subjektive Theorien, Werte, Normen, Erfahrungen oder individuelles Verstehen thematisiert.</p>	<p>Kahlert (2007) Krepf (2019) Leisen (2015) Leuders & Holzäpfel (2011) Lipowsky & Bleck (2019) Mietzel (2017) Minnameier et al. (2015) Pianta et al. (2012) Praetorius et al. (2018) Taut & Rakoczy (2016) Thaler (2014)</p>
2.2 Die Aufgaben sind im Hinblick auf die gesetzten Lernziele aktivierend.	<p>Die Lernaufgaben lösen kognitive/ motorische Aktivierung durch aktive Auseinandersetzung mit der Sache aus.</p> <p>Die Schüler*innen erarbeiten sich den Lerngegenstand und/oder dazugehörige zentrale Begriffe, Konzepte oder Fähigkeiten.</p>	<p>Drechsel & Schindler (2019) Krepf (2019) Leuders & Holzäpfel (2011) Lipowsky (2009) Lipowsky & Bleck (2019) Maier et al. (2010) Minnameier et al. (2015) Praetorius et al. (2018) Thaler (2014) Tulodziecki et al. (2017) Velica (2010)</p>
2.3 Das Denken und Können der Schüler*innen wird angeregt.	<p>Es werden Fragen bzw. Aufgaben gestellt, die kognitiv und/oder motorisch anregend und herausfordernd sind.</p> <p>Die Schüler*innen sollen ihre Antworten und/oder ihr Vorgehen erklären bzw. begründen können.</p> <p>Es wird nach den Denkprozessen gefragt, wenn die Schüler*innen Verständnisschwierigkeiten oder Unklarheiten haben.</p>	<p>Drechsel & Schindler (2019) Krepf (2019) Kunter & Trautwein (2013) Lipowsky (2009) Lipowsky & Bleck (2019) Minnameier et al. (2015) Pianta et al. (2012) Praetorius et al. (2018) Taut & Rakoczy (2016) Thaler (2014)</p>

<p>2.4 Die Schüler*innen interagieren auf den Lerngegenstand bezogen miteinander.</p>	<p>Im Unterricht wird der Austausch zwischen den Schüler*innen gefördert.</p> <p>Die Lehrperson ermöglicht es den Schüler*innen, sich gegenseitig Feedback zu geben oder sich im Unterrichtsgespräch aufeinander zu beziehen.</p> <p>Die Schüler*innen können sich gegenseitig bei der Erreichung der Lernziele unterstützen.</p>	<p>Cantley et al. (2017) Drechsel & Schindler (2019) Escher & Messner (2015) Kunter & Trautwein (2013) Leisen (2015) Lipowsky (2009) Meyer et al. (2007) Praetorius et al. (2018) Thaler (2014)</p>
---	---	---

Klassenführung		
Beurteilungskriterium	mögliche Indikatoren	exemplarische Quellen
3.1 Die Lektion ist für die Schüler*innen nachvollziehbar strukturiert.	<p>Die Schüler*innen verstehen die Lernziele und/oder die Leistungserwartungen sind klar.</p> <p>Die Schüler*innen kennen die Aufträge, den Ablauf und die Gestaltungsspielräume.</p> <p>Den Schüler*innen ist klar, was im Rahmen einer Aufgabe oder Aktivität erreicht werden soll.</p>	<p>Drechsel & Schindler (2019)</p> <p>Haag & Streber (2012)</p> <p>Helmke & Helmke (2014)</p> <p>Krepf (2019)</p> <p>Lipowsky (2009)</p> <p>Lipowsky & Bleck (2019)</p> <p>Kunter & Trautwein (2013)</p> <p>Pianta et al. (2012)</p> <p>Seidel (2009)</p>
3.2 Der Unterricht verläuft fokussiert und ohne Störungen.	<p>Die Lehrperson ist präsent und hat die Aktivitäten der Schüler*innen im Blick (Monitoring).</p> <p>Die Lehrperson bemerkt, wenn Schüler*innen passiv sind und nicht arbeiten. Die Lehrperson kann den Fokus in diesen Fällen wieder auf den Lerngegenstand richten.</p> <p>Die Lehrperson beugt Störungen vor bzw. antizipiert diese.</p> <p>Die Lehrperson geht mit Störungen bzw. mit ablenkendem Verhalten niederschwellig um.</p>	<p>Drechsel & Schindler (2019)</p> <p>Haag & Streber (2012)</p> <p>Helmke & Helmke (2014)</p> <p>Kunter & Trautwein (2013)</p> <p>Lipowsky & Bleck (2019)</p> <p>Pianta et al. (2012)</p> <p>Praetorius et al. (2018)</p> <p>Seidel (2009)</p> <p>Will (2017a)</p>
3.3 Der Unterricht hat einen sehr hohen Anteil an aktiver Lernzeit.	<p>Es gibt einen sehr hohen Anteil an sachbezogener, aktiver Lernzeit bzw. viel <i>time on task</i>.</p> <p>Übergänge werden effizient gesteuert.</p> <p>Laufende Unterrichtsprozesse werden nur unterbrochen, wenn es dem Erreichen der Lernziele dient.</p>	<p>Drechsel & Schindler (2019)</p> <p>Haag & Streber (2012)</p> <p>Kunter & Trautwein (2013)</p> <p>Lipowsky & Bleck (2019)</p> <p>Pianta et al. (2012)</p> <p>Praetorius et al. (2018)</p> <p>Seidel (2009)</p> <p>Thiel et al. (2012)</p>

Konstruktive Unterstützung		
Beurteilungskriterium	mögliche Indikatoren	exemplarische Quellen
4.1 Fachwissen, Verfahren und Vorgehensweisen werden adressatengerecht vermittelt.	Die Inhalte werden auf unterschiedliche Arten dargestellt und erklärt, sofern das für den Unterrichtsgegenstand passend und möglich ist. Es werden anschauliche Beispiele verwendet.	Escher & Messner (2015) Kahlert (2007) Kollar & Fischer (2019) Krepf (2019) Praetorius et al. (2018)
4.2 Fachwissen, Verfahren und Vorgehensweisen werden sachlich und sprachlich korrekt erklärt.	Die Lehrperson erklärt die fachlichen Inhalte korrekt bzw. zeigt sie korrekt vor. Die Lehrperson erklärt die fachlichen Inhalte verständlich.	Artelt & Kunter (2019) Frey (2004) Frey (2014) Krauss & Bruckmaier (2014) Krepf (2019) Kunter et al. (2011)
4.3 Das Verstehen und Können der Schüler*innen wird überprüft und durch konstruktives Feedback unterstützt.	Es wird überprüft, ob Fragen geklärt und Unklarheiten gelöst sind. Die Schüler*innen kennen ihren aktuellen Lernstand. Fehler der Schüler*innen werden als Lernanlass genutzt. Die Schüler*innen erhalten Feedback, das ihnen zeigt, in welchen Bereichen sie sich verbessern können. Die Schüler*innen kennen die nächsten Schritte, um die Aufgaben zu lösen und/oder die Lernziele zu erreichen.	Drechsel & Schindler (2019) Hattie & Timperley (2016) Krepf (2019) Kollar & Fischer (2019) Kunter & Trautwein (2013) Lipowsky (2009) Lipowsky & Bleck (2019) Minnameier et al. (2015) Pianta et al. (2012) Praetorius et al. (2018) (Will 2017b)
4.4 Die Schüler*innen und die Lehrperson gehen respektvoll miteinander um.	In der Klasse ist der Umgangston wertschätzend, und es wird niemand bloßgestellt. Die Schüler*innen kommen zu Wort, können aussprechen und/oder können vorzeigen bzw. mitmachen. Wortmeldungen werden von der Klasse und der Lehrperson wertgeschätzt und für das weitere Gespräch genutzt, indem Aussagen z.B. paraphrasiert, konkretisiert oder anderweitig im Gespräch inhaltlich zur Weiterarbeit genutzt werden.	Krepf (2019) Kunter & Trautwein (2013) Lipowsky & Bleck (2019) Meyer et al. (2007) Mietzel (2017) Pianta et al. (2012) Praetorius et al. (2018) Thurn (2014)

<p>4.5 Die Autonomie und Verantwortungsübernahme der Schüler*innen werden unterstützt.</p>	<p>Die Schüler*innen können Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen.</p> <p>Die Schüler*innen haben Wahlmöglichkeiten.</p> <p>Die Mitbestimmung/Mitgestaltung der Schüler*innen wird gefördert.</p>	<p>Haag & Streber (2012) Leitz (2014) Meyer et al. (2007) Pianta et al. (2012) Praetorius et al. (2018)</p>
<p>4.6 Die Inhalte werden in einen größeren Zusammenhang gesetzt.</p>	<p>Es werden Bezüge zu vorherigen oder nachfolgenden Unterrichtslektionen hergestellt.</p> <p>Es werden Bezüge zu anderen Themen und Fächern hergestellt.</p> <p>Es werden Bezüge zu bereits behandelten und künftigen Themen hergestellt.</p>	<p>Escher & Messner (2015) Kahlert (2007) Kunter & Trautwein (2013) Meinhardt (2019) Renkl (2009) Zoelch et al. (2019)</p>

Teil 3: Analyse

Analyse der Schlüsselsequenz 1		
Beurteilungskriterium	mögliche Indikatoren	exemplarische Quellen
5.1 Die Schlüsselsequenz wird im Rahmen der Lektion situiert und daraus ein Thema für die Analyse festgelegt.	<p>Die Schlüsselsequenz wird in der Lektionsplanung und mit Bezug zu den Lernzielen verortet.</p> <p>Die Erwartungen an das Vorwissen, das Verhalten oder die kognitive Aktivität der Schüler*innen in Bezug auf die Schlüsselsequenz werden benannt.</p> <p>Basierend auf der Situierung der Schlüsselsequenz in der Lektion und mit Bezug auf die Planung, didaktischen Entscheidungen und/oder Beobachtungen wird ein Thema für die Analyse festgelegt und begründet.</p>	<p>Alsawaie & Alghazo (2010)</p> <p>Biaggi et al. (2013)</p> <p>Biaggi & Wespi (2016)</p> <p>Krammer et al. (2016)</p> <p>Krammer & Hugener (2014)</p> <p>Marsh & Mitchell (2014)</p> <p>Plöger & Scholl (2014)</p> <p>Santagata & Guarino (2011)</p>
5.2 Zum festgelegten Thema der Analyse werden theoretische und empirische Erkenntnisse zusammengefasst und daraus Indikatoren abgeleitet und beschrieben, anhand derer die Sequenz analysiert wird.	<p>Zum Thema der Analyse wird Literatur bzw. werden theoretische und empirische Quellen nachvollziehbar und kohärent zusammengefasst.</p> <p>Aus den theoretischen und empirischen Erkenntnissen werden vier bis sechs Indikatoren für die Unterrichtsanalyse abgeleitet.</p> <p>Die Indikatoren werden so beschrieben, dass erkennbar ist, wie der ausgewählte Aspekt im Unterrichtsvideo beobachtbar wird.</p>	<p>Biaggi et al. (2013)</p> <p>Biaggi & Wespi (2016)</p> <p>Krammer et al. (2016)</p> <p>Marsh & Mitchell (2014)</p> <p>Plöger & Scholl (2014)</p> <p>Santagata & Guarino (2011)</p>
5.3 Das Handeln der Lehrperson und dessen Wirkung auf die Schüler*innen werden beschrieben und basierend auf den Indikatoren interpretiert.	<p>Die eigenen Handlungen und deren Wirkungen bzw. Folgen für das Lernen der Schüler*innen werden beschrieben.</p> <p>Es werden Vermutungen formuliert, wie die Sequenz von den Schüler*innen interpretiert wurde, wie motivierend sie für diese war und welche mehr oder weniger lernförderlichen Emotionen sie erzeugt haben könnte.</p> <p>Die eigenen Handlungen und deren Wirkungen bzw. Folgen auf das Lernen der Schüler*innen werden anhand der Indikatoren interpretiert.</p>	<p>Biaggi et al. (2013)</p> <p>Biaggi & Wespi (2016)</p> <p>Krammer et al. (2016)</p> <p>Krammer & Hugener (2014)</p> <p>Marsh & Mitchell (2014)</p> <p>Plöger & Scholl (2014)</p> <p>Santagata & Guarino (2011)</p>

<p>5.4 Aus der Analyse werden Handlungsalternativen abgeleitet, die mit den theoretischen bzw. empirischen Erkenntnissen zusammenhängen.</p>	<p>Aus der Analyse werden nachvollziehbare und realistische Handlungsalternativen abgeleitet.</p> <p>Die Handlungsalternativen sind mit den erarbeiteten theoretischen und empirischen Erkenntnissen verbunden.</p> <p>Es wird begründet, wie die Handlungsalternativen das Lernen und Verstehen der Schüler*innen oder deren Interesse und Motivation beeinflussen könnten.</p>	<p>Biaggi et al. (2013) Biaggi & Wespi (2016) Krammer et al. (2016) Krammer & Hugener (2014) Marsh & Mitchell (2014) Plöger & Scholl (2014) Santagata & Guarino (2011)</p>
--	--	--

Analyse der Schlüsselsequenz 2		
Beurteilungskriterium	mögliche Indikatoren	exemplarische Quellen
6.1 Die Schlüsselsequenz wird im Rahmen der Lektion situiert und daraus ein Thema für die Analyse festgelegt.	<p>Die Schlüsselsequenz wird in der Lektionsplanung und mit Bezug zu den Lernzielen verortet.</p> <p>Die Erwartungen an das Vorwissen, das Verhalten oder die kognitive Aktivität der Schüler*innen in Bezug auf die Schlüsselsequenz werden benannt.</p> <p>Basierend auf der Situierung der Schlüsselsequenz in der Lektion und mit Bezug auf die Planung, didaktischen Entscheidungen und/oder Beobachtungen wird ein Thema für die Analyse festgelegt und begründet.</p>	<p>Alsawaie & Alghazo (2010)</p> <p>Biaggi et al. (2013)</p> <p>Biaggi & Wespi (2016)</p> <p>Krammer et al. (2016)</p> <p>Krammer & Hugener (2014)</p> <p>Marsh & Mitchell (2014)</p> <p>Plöger & Scholl (2014)</p> <p>Santagata & Guarino (2011)</p>
6.2 Zum festgelegten Thema der Analyse werden theoretische und empirische Erkenntnisse zusammengefasst und daraus Indikatoren abgeleitet und beschrieben, anhand derer die Sequenz analysiert wird.	<p>Zum Thema der Analyse wird Literatur bzw. werden theoretische und empirische Quellen nachvollziehbar und kohärent zusammengefasst.</p> <p>Aus den theoretischen und empirischen Erkenntnissen werden vier bis sechs Indikatoren für die Unterrichtsanalyse abgeleitet.</p> <p>Die Indikatoren werden so beschrieben, dass erkennbar ist, wie der ausgewählte Aspekt im Unterrichtsvideo beobachtbar wird.</p>	<p>Biaggi et al. (2013)</p> <p>Biaggi & Wespi (2016)</p> <p>Krammer et al. (2016)</p> <p>Marsh & Mitchell (2014)</p> <p>Plöger & Scholl (2014)</p> <p>Santagata & Guarino (2011)</p>
6.3 Das Handeln der Lehrperson und dessen Wirkung auf die Schüler*innen werden beschrieben und basierend auf den Indikatoren interpretiert.	<p>Die eigenen Handlungen und deren Wirkungen bzw. Folgen auf das Lernen der Schüler*innen werden beschrieben.</p> <p>Es werden Vermutungen formuliert, wie die Sequenz von den Schüler*innen interpretiert wurde, wie motivierend sie für diese war und welche mehr oder weniger lernförderlichen Emotionen sie erzeugt haben könnte.</p> <p>Die eigenen Handlungen und deren Wirkungen bzw. Folgen auf das Lernen der Schüler*innen werden anhand der Indikatoren interpretiert.</p>	<p>Biaggi et al. (2013)</p> <p>Biaggi & Wespi (2016)</p> <p>Krammer et al. (2016)</p> <p>Krammer & Hugener (2014)</p> <p>Marsh & Mitchell (2014)</p> <p>Plöger & Scholl (2014)</p> <p>Santagata & Guarino (2011)</p>

<p>6.4 Aus der Analyse werden Handlungsalternativen abgeleitet, die mit den theoretischen bzw. empirischen Erkenntnissen zusammenhängen.</p>	<p>Aus der Analyse werden nachvollziehbare und realistische Handlungsalternativen abgeleitet.</p> <p>Die Handlungsalternativen sind mit den erarbeiteten theoretischen und empirischen Erkenntnissen verbunden.</p> <p>Es wird begründet, wie die Handlungsalternativen das Lernen und Verstehen der Schüler*innen oder deren Interesse und Motivation beeinflussen könnten.</p>	<p>Biaggi et al. (2013) Biaggi & Wespi (2016) Krammer et al. (2016) Krammer & Hugener (2014) Marsh & Mitchell (2014) Plöger & Scholl (2014) Santagata & Guarino (2011)</p>
--	--	--

Teil 4: Formalien

Beurteilungskriterium	mögliche Indikatoren	exemplarische Quellen
7.1 Materialien (Literatur, Zitate, Bilder etc.) werden korrekt nachgewiesen.	<p>Alle Materialien, auch Zweitzitate, sind im Text korrekt gekennzeichnet.</p> <p>Es ist ersichtlich, welche Inhalte zitiert und welche Inhalte eigene Gedanken sind.</p> <p>Die Nachweise im Literaturverzeichnis sind korrekt ausgewiesen.</p>	Beurteilungsraster für Masterarbeiten an der PH FHNW
7.2 Die Sprache ist formal korrekt, und der Text ist sorgfältig geschrieben.	<p>Der Text weist kaum Fehler in den Bereichen Rechtschreibung, Grammatik und Zeichensetzung auf.</p> <p>Der Text ist sprachlich sorgfältig und verständlich verfasst.</p>	Beurteilungsraster für Masterarbeiten an der PH FHNW

Literatur und Internetquellen

- Alsawaie, O.N. & Alghazo, I.M. (2010). The Effect of Video-Based Approach on Prospective Teachers' Ability to Analyze Mathematics Teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13 (3), 223–241. <https://doi.org/10.1007/s10857-009-9138-8>
- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing – A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Artelt, C. & Kunter, M. (2019). Kompetenzen und berufliche Entwicklung von Lehrkräften. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 395–418). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9_20
- Baer, M., Guldemann, T. & Wyss, C. (2014). Kognitive Aktivierung als Ausbildungsziel der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 183–200). Waxmann.
- Barzel, B. & Holzäpfel, L. (2010). Leitfragen zur Unterrichtsplanung. *mathematik lehren*, 158, 4–9.
- Biaggi, S., Krammer, K. & Hugener, I. (2013). Vorgehen zur Förderung der Analysekompetenz in der Lehrerbildung mit Hilfe von Unterrichtsvideos – Erfahrungen aus dem ersten Studienjahr. *SEMINAR*, 2, 26–34.
- Biaggi, S. & Wespi, C. (2016). Professionskompetenzen fördern mit eigenen Videos aus dem Praktikum – Einblicke in Erfahrungen von Studierenden und Dozierenden. *HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung*, 5 (4), 47–60. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v5i4.25694>
- Blumberg, E. (2010). Ziele festlegen und formulieren. In S. Tänzer & R. Lauterbach (Hrsg.), *Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle* (S. 84–99). Klinkhardt.
- Buchholtz, C. & König, J. (2015). Erfassung von Planungskompetenz im Praxissemester. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15 (1), 39–45.
- Cantley, I., Prendergast, M. & Schindwein, F. (2017). Collaborative Cognitive-Activation Strategies as an Emancipatory Force in Promoting Girls' Interest in and Enjoyment of Mathematics: A Cross-National Case Study. *International Journal of Educational Research*, 81, 38–51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.11.004>
- Drechsel, B. & Schindler, A.-K. (2019). Unterrichtsqualität. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 353–372). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9_18
- Escher, D. & Messner, H. (2015). *Lernen in der Schule: Ein Studienbuch* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Bern.
- Fischer, H.-J. (2010). Die Voraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern. In S. Tänzer & R. Lauterbach (Hrsg.), *Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle* (S. 52–63). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5015-Kap3-2>
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrberufs. Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (6), 903–925.
- Frey, A. (2014). Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung und im Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 712–744). Waxmann.

- Giest, H. (2010). Sachunterricht als Planung des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler. In S. Tänzer & R. Lauterbach (Hrsg.), *Die Planung von Unterrichtseinheiten im Kontext sachbezogener, individueller und schulischer Bedingungen* (S. 179–202). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5015-Kap5-2>
- Grittner, F., Tänzer, S. & Lauterbach, R. (2010). Sachunterricht evaluieren und Ergebnisse beurteilen. In S. Tänzer & R. Lauterbach (Hrsg.), *Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle* (S. 153–164). Klinkhardt.
- Haag, L. & Streber, D. (2012). *Klassenführung: Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management*. Beltz.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen*. Übers. u. hrsg. v. W. Beywl & K. Zierer (3., erw. Aufl. m. Index u. Glossar). Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2016). Die Wirkung von Feedback. In K. Zierer & D. Behrens (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2016* (S. 204–239). Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Kapitel 2.3: Zielkriterien des Unterrichts. Klett.
- Helmke, A. & Helmke, T. (2014). Wie wirksam ist gute Klassenführung? *Lernende Schule*, 17 (65), 9–12.
- Kahlert, J. (2007). Ganzheitlich Lernen mit allen Sinnen? Plädoyer für einen Abschied von unergiebigem Begriffen. *Grundschulmagazin*, 12, 37–40.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Beltz.
- Klüver, C. & Klüver, J. (2012). *Lehren, Lernen und Fachdidaktik: Theorie, Praxis und Forschungsergebnisse am Beispiel der Informatik*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-8348-8659-0>
- König, J., Buchholtz, C. & Dohmen, D. (2015). Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen: Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angehender Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (2), 375–404. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0625-7>
- Kollar, I. & Fischer, F. (2019). Lehren und Unterrichten. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 333–351). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9_17
- Krammer, K. & Hugener, I. (2014). Förderung der Analysekompetenz angehender Lehrpersonen anhand von eigenen und fremden Unterrichtsvideos. *Journal für LehrerInnenbildung*, 14 (1), 25–32.
- Krammer, K., Hugener, I., Biaggi, S., Frommelt, M., Furrer Auf der Maur, G. & Stürmer, K. (2016). Videos in der Ausbildung von Lehrkräften: Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung durch die Analyse von eigenen bzw. fremden Videos. *Unterrichtswissenschaft*, 44 (4), 357–372.
- Krauss, S. & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 241–261). Waxmann.
- Krepf, M. (2019). *Wie analysieren ExpertInnen und NovizInnen Unterricht? Validierung des Konstrukts Analysekompetenz mittels Qualitativer Inhaltsanalyse*. Klinkhardt.

- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Waxmann.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Schöningh utb. <https://doi.org/10.36198/9783838538952>
- Lauterbach, R. (2010). Der Eigenwert der Sache und die Relevanz ihrer Gegenstände. In S. Tänzer & R. Lauterbach (Hrsg.), *Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle* (S. 38–51). Klinkhardt.
- Leisen, J. (2015). Lernumgebung und Lernschritte durch Moderation steuern: Wie man „anders“ im Unterricht kommunizieren kann. *Pädagogik*, 11, 14–17.
- Leitz, I. (2014). *Motivation durch Beziehung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07416-6>
- Leuders, T. & Holzäpfel, L. (2011). Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 39 (3), 213–230.
- Lipowsky, F. (2009). Unterricht – Kapitel 4. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3., vollst. überarb. u. aktual. Aufl.) (S. 69–105). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_4
- Lipowsky, F. & Bleck, V. (2019). Was wissen wir über guten Unterricht? – Ein Update. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität: Konzepte und Bedingungen qualitätsvollen Unterrichts* (Grundlagen der Qualität der Schule, Bd. 3). Münster: Waxmann.
- Luthiger, H., Wilhelm, M. & Wespi, C. (2014). Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabensets. Prozessmodell und Kategoriensystem. *journal für lehrerInnenbildung*, 3, 56–66.
- Maier, U. (2017). *Lehr-Lernprozesse in der Schule: Studium* (2., überarb. Aufl.). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547206>
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K. & Bohl, T. (2010). Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 28 (1), 84–96.
- Marsh, B. & Mitchell, N. (2014). The Role of Video in Teacher Professional Development. *Teacher Development*, 18 (3), 403–417. <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.938106>
- Meinhardt, J. (2019). Gedächtnis und Lernen. In D. Urhahne, M. Dresel, & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 85–106). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9_5
- Meisert, A. (2017). Eine Langzeitplanung erstellen. In C. Schaper (Hrsg.), *Werkzeugkoffer Pädagogisches Handeln – Ein Handbuch für den Start in den Lehreralltag* (S. 85–103). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666701863.85>
- Meyer, H., Pfiffner, M. & Walter, C. (2007). Ein unterstützendes Lernklima erzeugen: Was wissen wir über den Einfluss der Lernumwelt. *Pädagogik*, 59 (11), 42–47.
- Mietzel, G. (2017). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens* (9., aktual. u. erw. Aufl.). Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02457-000>
- Minnameier, G., Hermkes, R. & Mach, H. (2015). Kognitive Aktivierung und Konstruktive Unterstützung als Prozessqualitäten des Lehrens und Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (6), 837–856.

- Pianta, R.C., Hamre, B.K. & Mintz, S.L. (2012). *Classroom Assessment Scoring System: Secondary Class*. Paul H. Brookes.
- Pihet, C. (2017). Eine Stunde planen. In C. Schaper (Hrsg.), *Werkzeugkoffer Pädagogisches Handeln – Ein Handbuch für den Start in den Lehreralltag* (S. 104–135). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666701863.104>
- Plöger, W. & Scholl, D. (2014). Analysekompetenz von Lehrpersonen – Modellierung und Messung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (1), 85–112. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0490-9>
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018). Generic Dimensions of Teaching Quality: The German Framework of Three Basic Dimensions. *ZDM*, 50 (3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Renkl, A. (2009). Wissenserwerb. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3., vollst. überarb. u. aktual. Aufl.) (S. 3–26). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_1
- Reusser, K. (2014a). Aufgaben – Träger von Lerngelegenheiten und Lernprozessen im kompetenzorientierten Unterricht. *SEMINAR*, 4, 77–101.
- Reusser, K. (2014b). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (3), 325–339.
- Rey, T., Lohse-Bossenz, H., Wacker, A. & Heyl, V. (2018). Adaptive Planungskompetenz bei angehenden Lehrkräften in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Befunde einer Pilotierungsstudie aus Baden-Württemberg. *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, 1–2, 127–150.
- Santagata, R. & Guarino, J. (2011). Using Video to Teach Future Teachers to Learn from Teaching. *ZDM*, 43 (1), 133–145. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0292-3>
- Schoenfeld, A.H. (2014). Reflections on Learning and Cognition. *ZDM*, 46 (3), 497–503. <https://doi.org/10.1007/s11858-014-0589-8>
- Seidel, T. (2009). Klassenführung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3., vollst. überarb. u. aktual. Aufl.) (S. 135–148). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_6
- Taut, S. & Rakoczy, K. (2016). Observing Instructional Quality in the Context of School Evaluation. *Learning and Instruction*, 46, 45–60. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.08.003>
- Thaler, E. (2014). Kognitive Aktivierung & Hattie & Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 11 (6), 5–6.
- Thiel, F., Richter, S.G. & Ophardt, D. (2012). Steuerung von Übergängen im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (4), 727–752. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0325-5>
- Thurn, S. (2014). Klassenklima – Schulklima. Ich gehöre dazu – Ich kann's – Ich werde ernst genommen. *Pädagogik*, 66 (7/8), 40–43.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2017). *Gestaltung von Unterricht: Eine Einführung in die Didaktik* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547947>
- Velica, I. (2010). Lernziele und deren Bedeutung im Unterricht. *Neue Didaktik*, 2, 10–24.
- Will, R. (2017a). Aus Unterrichtsstörungen lernen. In C. Schaper (Hrsg.), *Werkzeugkoffer Pädagogisches Handeln – Ein Handbuch für den Start in den Lehreralltag* (S. 197–216). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666701863.197>

- Will, R. (2017b). Feedback-Kultur nutzen. In C. Schaper (Hrsg.), *Werkzeugkoffer Pädagogisches Handeln – Ein Handbuch für den Start in den Lehrberuf* (S. 253–276). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666701863.253>
- Zoelch, C., Berner, V.-D. & Thomas, J. (2019). Gedächtnis und Wissenserwerb. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 23–52). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9_2