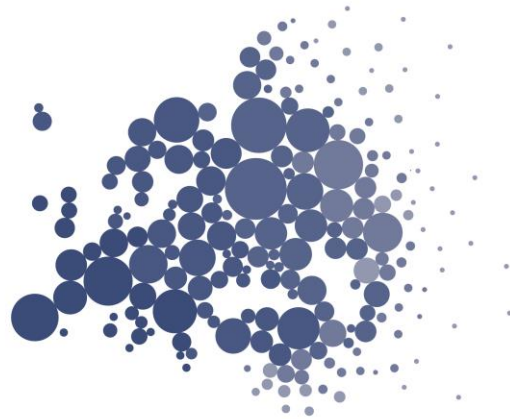


# LEITFADEN FÜR DIE UNTERRICHTSEVALUATION



## EOSLATP

**EVALUATION VON SCHULLEITUNG UND UNTERRICHTSPRAXIS  
(EVALUATION OF SCHOOL LEADERSHIP AND TEACHING  
PRACTICE, EOSLATP)**



K2: 2015-1-ES01-KA201-015972



## INHALTSVERZEICHNIS

### 1. EINLEITUNG

- 1.1. Entstehung dieses Leitfadens
- 1.2. Begründung
  - 1.2.1. Welche Bedeutung kommt der Unterrichtsevaluation zu?
  - 1.2.2. Welche Gründe gibt es für die Unterrichtsevaluation?
- 1.3. Vereinbarungen des wissenschaftlichen Beirats

### 2. ZWECK UND MERKMALE DIESES LEITFADENS

- 2.1. Zweck des Leitfadens
- 2.2. Merkmale des Leitfadens
- 2.3. Potenzielle Nutzerinnen und Nutzer des Leitfadens

### 3. KONTEXT

- 3.1 Theoretische Ansätze
  - 3.1.1 Was macht eine gute Lehrkraft aus?
  - 3.1.2. Was sagt die Forschung über den Einfluss von Lehrkräften auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern?
  - 3.1.3. Wie werden Lehrkräfte evaluiert?
  - 3.1.4. Evidenzquellen für die Evaluation der Leistung von Lehrkräften
  - 3.1.5. Domänen und Dimensionen der Unterrichtsevaluation
- 3.2 Fallstudien in den Partnerländern. Evaluationszwecke in den Partnerländern

### 4. LEITLINIEN FÜR DIE UNTERRICHTSEVALUATION

- 4.1. Merkmale dieses Evaluationsmodells
- 4.2. Domänen der Unterrichtspraxis
  - 4.2.1. Planung und Vorbereitung
  - 4.2.2. Lernumgebung
  - 4.2.3. Unterricht
  - 4.2.4. Professionalität
  - 4.2.5. Zusammenarbeit und Kollegialität
- 4.3. Verfahren der Unterrichtsevaluation
  - 4.3.1. Wessen Unterrichtspraxis sollte evaluiert werden?
  - 4.3.2. Wer sollte die Unterrichtsevaluation durchführen?
  - 4.3.3. Wie häufig sollte die Unterrichtsevaluation stattfinden?
  - 4.3.4. Kandidatinnen und Kandidaten/Informationsquellen

#### 4.4 Evaluationsergebnisse

4.4.1. Aus dem Evaluationsprozess abgeleitete Aufgaben von Lehrkräften sowie von  
Schul Führungskräften

4.5. Modalitäten

5. META-EVALUATION

- 5.1. Definition
- 5.2. Zweck
- 5.3. Wer
- 5.4. Wie
- 5.5. Wann

6. SCHULUNG DER EVALUATORINNEN UND EVALUATOREN

7. ABSCHLUSSERKLÄRUNGEN

8. GLOSSAR

9. BIBLIOGRAPHIE

10. ANHÄNGE

## 1. EINLEITUNG

### 1.1. Entstehung dieses Leitfadens

Dieser Leitfaden für die Unterrichtsevaluation ist eines der Ergebnisse des Erasmus+-Projekts über die Evaluation von Schulleitung und Unterrichtspraxis (Evaluation of School Leaders and Teachers' Practice, EOSLTP), das zwischen September 2015 und Juli 2017 durchgeführt wurde. Partner im ersten Teil dieses Projekts waren vier Aufsichtsbehörden im Bildungswesen aus Portugal, Prahova (Rumänien), Kaunas (Litauen), der Evaluationsstelle Bozen (Italien) mit dem Baskenland (Spanien) als Koordinator des Projekts. Außerdem waren zwei Universitäten als wissenschaftliche Beraterinnen und Berater sowie Gutachterinnen und Gutachter beteiligt: die University of Cumbria (Vereinigtes Königreich) und die Open University of Cyprus (Zypern). Die Vertreterinnen und Vertreter der oben genannten Institutionen bilden den wissenschaftlichen Beirat als Partner des Projekts.

Die Ziele des Projekts waren:

- 1- die Dimensionen, Kriterien, Indikatoren, Strategien, Evidenzquellen und bewährten Praktiken in Bezug auf die Evaluation von Schulführungskräften und der Unterrichtspraxis zu identifizieren
- 2- den Schulaufsichtsbehörden und den mit der Lehrevaluation betrauten Fachleuten Instrumente und Strategien bereitzustellen, die als Leitfaden für die Evaluation von Schulführungskräften und Lehrkräften dienen und mit Blick auf eine europäische Dimension bewährte Praktiken beinhalten
- 3- offene Online-Tools für eine Schulung von Lehrkräften zur externen Evaluation und Selbstevaluation anzubieten. Diese Online-Tools sollen ihrer beruflichen Weiterbildung dienen und sowohl von den Aufsichtsbehörden als auch von den Fachleuten verwendet werden, die in die Unterrichtsevaluation eingebunden sind.
- 4- für Lehrerausbildungszentren und Universitäten Daten bereitzustellen, die diese Einrichtungen bei der Gestaltung ihrer Ausbildungsprogramme verwenden können.
- 5- die europäische Dimension sämtlicher Aktivitäten und Initiativen in Verbindung mit diesem Projekt zum Nutzen der Partnerinnen und Partner oder aller anderen Länder voranzubringen und seine Ergebnisse, Schlussfolgerungen und Vorschläge zu verbreiten.

Um das Ziel dieses Erasmus+ Projekts zu erreichen, erstellt der wissenschaftliche Beirat folgende Publikationen:

- a) einen Leitfaden für die Evaluation von Schulführungskräften

- b) einen Leitfaden für die Unterrichtsevaluation
- c) einen Moodle-Kurs zur Unterrichtsevaluation

Dieses Dokument bezieht sich auf die zweite Publikation des Projekts, den Leitfaden für die Unterrichtsevaluation.

Im Rahmen der Erarbeitung des vorliegenden Leitfadens analysierte und diskutierte der wissenschaftliche Beirat des EOSLAMP-Projekts die unterschiedlichen Ansätze jeder Institution im Zusammenhang mit der Evaluation der Unterrichtspraxis. Wir lernten im Rahmen des Prozesses bewährte Praktiken kennen, setzten uns mit den Zielsetzungen und Zwecken der Unterrichtsevaluation auseinander und konnten Vereinbarungen erzielen, um ein Instrument mit europäischer Perspektive zu entwickeln.

## 1.2. Begründung

*Angefangen von Aristoteles und Sokrates über Montessori und Piaget bis hin zu Bruner und Hanushek haben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Philosophie, Medizin, Psychologie, Kognitionswissenschaft und Wirtschaftswissenschaft stets versucht, die Eigenschaften, Dispositionen, Kenntnisse und pädagogischen Fähigkeiten zu charakterisieren, die effiziente Lehrkräfte ausmachen. Die Ursache für diese 2000 Jahre alte Suche besteht darin, dass mit besseren Lehrkräften bessere Lernergebnisse einhergehen.*

Was meinen wir damit, wenn wir von guter Lehre sprechen? Ist es das Gleiche wie effektive Lehrkräfte? Was wollen wir erreichen? Gute schulische Lernerfolge? Eine bessere berufliche Entwicklung? Und wie können wir dieser Aufgabe gerecht werden? Verschiedene Fachleute und Akteure im Bildungswesen haben versucht, diese Fragen zu beantworten, und es ist wohl unbestritten, dass Evaluation ein gutes Instrument darstellt, um potenzielle Antworten zu finden.

Die Beurteilung der eigenen Unterrichtspraktiken bietet Lehrkräften die Möglichkeit, ihre eigene Arbeit zu reflektieren, ihr Selbstverständnis zu überdenken, die Ansichten ihrer Kolleginnen und Kollegen über ihre Unterrichtsqualität zu erfahren, ihre Stärken und Schwächen zu analysieren und sich von den Evaluatorinnen und Evaluatoren beraten zu lassen, um effektivere Lehrer und Lehrerinnen zu werden.

Der Rat der Europäischen Union (Europäischer Rat, 2014) hat mehrere Schlussfolgerungen zur effektiven Lehrerausbildung veröffentlicht, u.a.:

- Ein hochwertiger Unterricht wird weithin als einer der Schlüsselfaktoren für das Erreichen des Lernerfolgs angesehen.
- Den Lehrerausbildern kommt eine zentrale Rolle im Hinblick auf die Qualitätssicherung und -entwicklung bei Lehrkräften zu.
- Die beruflichen Fortbildungsangebote sind wichtige Faktoren, wenn es darum geht sicherzustellen, dass Lehrkräfte die einschlägigen Kompetenzen besitzen und erhalten, die sie für eine effektive Arbeit im heutigen Schulwesen benötigen.
- Die Lehrerausbildung sollte als integraler Bestandteil des übergeordneten politischen Ziels der Qualitätsentwicklung im Lehrberuf verstanden werden. Dies bedarf einer die Laufbahn begleitenden beruflichen Fortbildung und Weiterentwicklung, pädagogischer Rückmeldungen sowie Anreize für Lehrkräfte.

### 1.2.1. Welche Bedeutung kommt der Unterrichtsevaluation zu?

Die Schulleitung hat großen Einfluss auf das von ihr geführte Kollegium (Cranston, 2013), aber es sind die Lehrpersonen, die in ihrer Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern den Unterrichtsverlauf gestalten, und die Lehrevaluation ist ein Bereich, der bei Fachleuten und Entscheidungsträgern im Bildungswesen zunehmend in den Fokus rückt (Schleicher, 2012, Tucker und Stronge, 2006). Insbesondere einen ‚hochwertigen Unterricht‘ sicherzustellen, zählt zu den Hauptzielen des strategischen Rahmens für die allgemeine und berufliche Bildung (ET2020) (Eurydice Report, 2013) und ist Bestandteil einer umfassenderen Betrachtung der Qualitätsentwicklung in beruflicher und allgemeiner Bildung (Tucker und Stronge, 2006; Isoré, 2009). In der Talis-Studie 2013 (The Teaching and Learning International Survey, TALIS, 2013) finden sich überzeugende Argumente für ein starkes, effektives und formatives System der Lehrevaluation:

*Die EU Länder sollten sich darum bemühen, Rückmeldungen und Beurteilungen von Lehrkräften auf die Grundlage fairer und transparenter Kriterien zu stellen, die von den Lehrkräften akzeptiert werden und in direktem Zusammenhang mit einer praktischen Wirkung stehen... Die Rückmeldungen und Beurteilungen sollten von verschiedenen Seiten ausgehen, u.a. von der Schulleitung, von Kolleginnen und Kollegen sowie von Schülerinnen und Schülern und kooperative Ansätze beinhalten, wie Peer-Review-Verfahren und die gegenseitige Unterrichtsbeobachtung ... zu wenige Lehrer erhalten ein effektives und regelmäßiges Feedback (TALIS, 2013, S. 8).*

Aus diesem Grund ist die Unterrichtsevaluation ein Verfahren, das nach Ansicht des wissenschaftlichen Beirats unbedingt unter Berücksichtigung einer europäischen Perspektive betrachtet werden sollte. Darüber hinaus könnte unserer Meinung nach ein Online-Tool sowohl als Schulungs-Tool für die Evaluatorinnen und Evaluatoren der Unterrichtspraxis dienen als auch für die Selbstevaluation von Lehrkräften eingesetzt

werden. Denn wir halten die Reflexion und Selbstevaluation von Lehrkräften und Schulführungskräften für einen wesentlichen Bestandteil von Qualitätsentwicklungsprozessen in schulischen Einrichtungen (Tucker und Stronge, 2006; Isoré, 2009; TALIS, 2013).

Die Bedeutung der Unterrichtsevaluation ist in Theorie und Praxis allgemein anerkannt (z. B. Isoré, 2009; Schleicher, 2012; Eurydice Report, 2013).

Nach dem McKinsey Report (Barber und Mourshed, 2007) kann die Qualität eines Bildungssystems nicht besser als die Qualität seiner Lehrkräfte sein, so dass eine Verbesserung der Unterrichtsqualität ein wesentlicher Aspekt für die Verbesserung von Bildungsergebnissen ist. In diesem einflussreichen Bericht werden drei Aspekte der Verbesserung der Effektivität von Lehrkräften aufgezeigt:

- „die Rekrutierung der am besten geeigneten Bewerber/-innen“ (die Rekrutierung und Auswahl für den Lehrberuf, aber auch neben strengen Auswahlverfahren möglichst attraktive Arbeitsbedingungen für hochqualifizierte Bewerberinnen und Bewerber)
- „die Ausbildung der besten Bewerber/-innen zu guten und engagierten Lehrkräften (einschließlich einer effektiven und kontinuierlichen Weiterbildung der Lehrkräfte und Schulführungskräfte)
- die Sicherung eines hochwertigen Unterrichts (u.a. gezielte Unterstützung der individuellen Bildungsbedürfnisse jedes einzelnen Kindes).

Der McKinsey Bericht (Barber und Mourshed, 2007) liegt im Trend, die Akkumulation quantitativer Daten als zentrale Komponente zu verstehen, um das politisch motivierte Anliegen zu realisieren, Bildungsstandards anzuheben (Harris, 2009; Alexander 2012). Nach der Kritik von Alexander (2012) legt dieser Trend den Fokus auf einen engen Bereich „messbarer“ Kriterien und stellt eine falsche Verwendung sogenannter „objektiver“ Ergebnisse aus beschränkten Tests dar, die als Abbild der gesamten Qualität im Bildungswesen interpretiert werden und einen missratenen Versuch darstellen, eine einfache kausale Beziehung zwischen Lehre und Lernen herzustellen. Alexander (2012) hebt hervor, dass bei einem solchen Ansatz die sozio-ökonomischen Faktoren nicht ausreichend berücksichtigt werden, die für die meisten Abweichungen bei schulischen Abschlüssen verantwortlich sind, und dass gleichzeitig auch die Bildungsprozesse und Kontexte der Lehr- und Lernumgebungen ignoriert werden (siehe auch Tucker und Stronge, 2006).

Eine der Konsequenzen der Konzentration auf reine Datenvergleiche zwischen Schulen und Bildungssystemen ist eine Bewegung hin zu einem evaluationsbasierten Ansatz zur



Bildungsreform (Brauckmann und Pashiardis, 2010). In einigen Ländern geht dies mit einer Kombination aus der Dezentralisierung von Entscheidungen, einer stärkeren Autonomie von Schulen, der Einrichtung von Kontrollsystemen und einem verstärkten Einsatz interner und externer Evaluationen ((Brauckmann and Pashiardis, 2010; Schleicher, 2012) einher.

Brauckmann und Pashiardis (2010) sind der Meinung, dass die Einführung eines „evaluationsbasierten Führungskonzepts“ bereits positive Effekte bei der Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die Qualität von Lehr- und Lernprozessen und bei der Qualitätsentwicklung von Schulen erbracht hat. Allerdings geben sie zu bedenken, dass dies häufig negative Nebeneffekte zur Folge hat, wie eine höhere Arbeitsbelastung und Stress der Lehrerinnen und Lehrer, eine Kürzung des Lehrplans sowie die Standardisierung und Kommodifizierung von Schulleitung und Lehrkräften. Obwohl Evaluationssysteme, die auf einer Mischung aus internen und externen Inspektionsprozessen basieren, bei denen summative und formative Evaluationsansätze kombiniert werden, von Lehrkräften in einigen Ländern weitgehend akzeptiert wurden (Brauckmann und Pashiardis, 2010), bleibt die Evaluation von Lehrern und Lehrerinnen in anderen Ländern weiterhin ein äußerst kontroverses Thema (Isoré, 2009), und es bestehen erhebliche Unterschiede bei der Evaluationspraxis im Ländervergleich (Schleicher, 2012; TALIS, 2013).

In den meisten EU-Ländern gibt es eine Form von Lehrevaluation (Eurydice Report, 2013), aber im Einzelnen variieren sie von Land zu Land sehr, was ihre Programme, Methoden, Kriterien, Standards und Ziele anbetrifft (Schleicher, 2012; Isoré, 2009; TALIS, 2013). Lehrkräfte in England werden beispielsweise im Rahmen eines formalen Evaluationssystems mehrmals pro Jahr evaluiert. In anderen Ländern erfolgt die Evaluation jährlich oder nur in Übergangsphasen, wie bei einer Neuanstellung oder einer Beförderung (Schleicher, 2012). Diese Abweichungen machen einen internationalen Vergleich schwierig (Alexander, 2012), sie sind jedoch unweigerliche Konsequenz kultureller Unterschiede in Struktur, Zweck, Prozess und Ergebnissen von Evaluation in den einzelnen Ländern (Harris, 2009). Divergenzen von Bildungsmethoden und -zielen, darunter auch die Unterrichts-evaluation (siehe Eurydice-Bericht, 2013) bremsen womöglich die Motivation, andere Bildungssysteme zu kopieren. Andererseits bieten sie erheblich größere Chancen, von anderen Systemen zu lernen (Alexander, 2012).

Durch die Erstellung dieses Leitfadens haben die Teilnehmer am EOSLTP-Projekt viel über die Evaluationspraxis in den anderen Partnerländern erfahren, und wir hoffen, dass die interessierten Stakeholder mit diesem Leitfaden für die Unterrichts-evaluation von der Erfahrung und dem Fachwissen der Schulinspektoren und anderer Akteure verschiedener Länder profitieren können.

### 1.2.2. Welche Gründe gibt es für die Unterrichtsevaluation?

Für die Evaluation von Lehrkräften und Unterrichtspraxis gibt es viele Gründe (siehe Abb. 1). Die Evaluation könnte Bestandteil einer formativen Evaluation oder einer summativen Leistungsbeurteilung sein; oder dazu dienen, Informationen für die professionelle Entwicklungsplanung bereitzustellen oder den Wechsel einer Anstellung zu unterstützen (Schleicher, 2012; Eurydice-Bericht, 2013). Die diversen Zielsetzungen reichen von der Regulierung und Kontrolle bis hin zur Förderung der Entwicklung der Lehrerprofessionalität (TALIS, 2013) und umfassen ein breites Spektrum an Zwecken, angefangen von formalen (öffentliche Rechenschaftspflicht und Beschäftigungsstatus) bis hin zu informalen Zwecken (wie der Austausch bewährter Verfahren und die Entwicklung der beruflichen Zusammenarbeit von Lehrkräften).

Dabei sollte berücksichtigt werden, dass für diese divergenten Zwecke auch unterschiedliche Methoden der Unterrichtsevaluation eingesetzt werden müssen (Isoré, 2009; TALIS, 2013). Bei der Entwicklung von Systemen für die Unterrichtsevaluation sollten daher die Zwecke und Ziele der Evaluation im Vorhinein geklärt sein und den Nutzern der Evaluation explizit dargelegt werden (Tucker and Stronge, 2006). Die Klärung dieser Zwecke ist wichtig, weil die Ziele und Zwecke der Evaluation nicht nur darüber Aufschluss geben, was (und wer) evaluiert wird, sondern auch darüber, wie die Evaluation durchgeführt wird, und wofür die Ergebnisse der Evaluation verwendet werden (TALIS, 2013). All diese Prioritäten und Ziele sind in den einzelnen Ländern und Regionen unterschiedlich (Eurydice Report, TALIS, 2013). Ein ‚universelles‘ System für die Unterrichtsevaluation vorzuschlagen, ist nicht möglich. Aus diesem Grund ist es nach Ansicht des wissenschaftlichen Ausschusses für die Nutzer dieses Leitfadens wichtig, die entsprechenden Vorschläge an die jeweiligen Umstände und Anforderungen ihrer eigenen pädagogischen und schulischen Kontexte anzupassen.

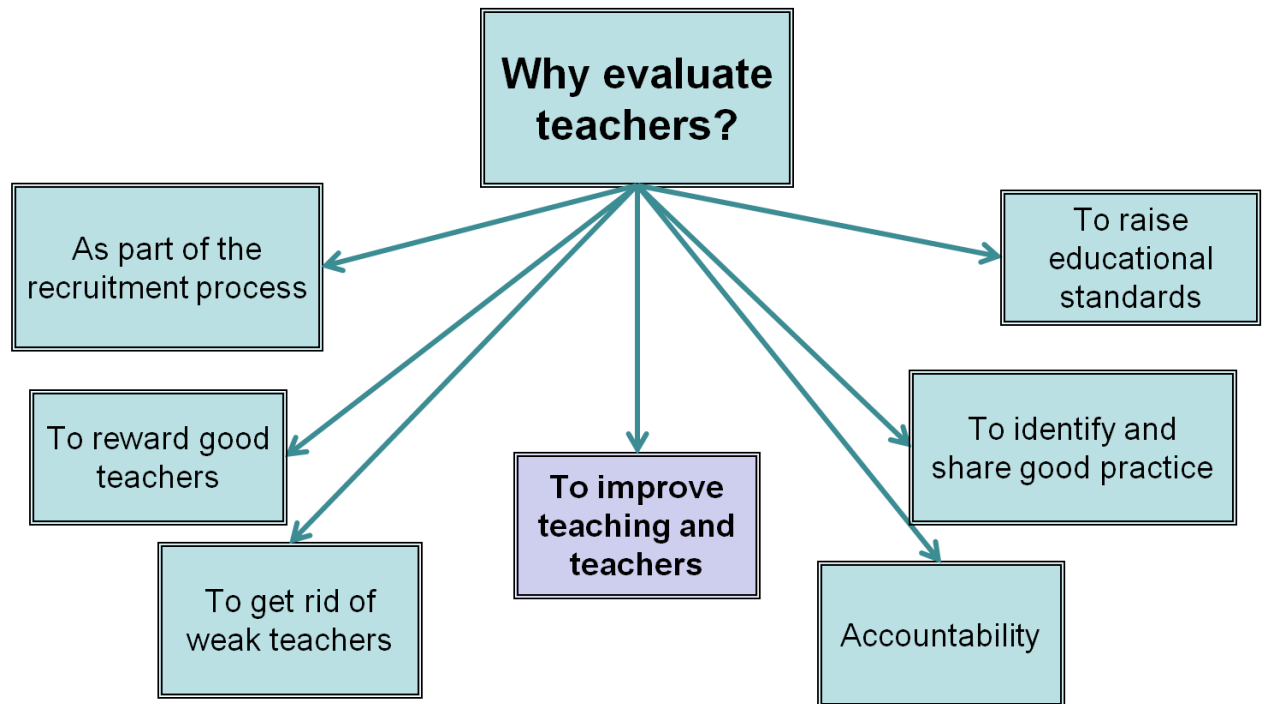


Abb. 1: Warum Lehrevaluation?

Der wissenschaftliche Beirat hat sich bei diesem Projekt darauf verständigt, den Schwerpunkt der Lehrevaluation auf die Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen zugunsten der Schülerinnen und Schüler zu legen, und empfiehlt einen formativen Ansatz für die Unterrichtsevaluation.

### 1.3. Vereinbarungen des wissenschaftlichen Ausschusses

Bei Festlegung der Ziele, Zwecke und Inhalte des vorliegenden Leitfadens hat der wissenschaftliche Beirat des EOSLATP Projekts berücksichtigt, dass:

- es eine Reihe von Zielsetzungen der Unterrichtsevaluation gibt, bei diesem Leitfaden jedoch die Evaluation der Unterrichtspraxis als **formativer Prozess** im Fokus steht, der auf die professionelle Entwicklung von Lehrkräften abzielt, um die Lehr- und Lernprozesse in der schulischen und außerschulischen Umgebung zu verbessern. Die Verbesserung der Unterrichtsqualität ist für den schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern von großer Bedeutung. Aus diesem Grund sollte die professionelle Entwicklung der Lehrkräfte das Ziel der Evaluation ihrer Arbeit sein.

- Ein **fortlaufendes zyklisches Modell** der Evaluation von Lehrkräften ist ein Beispiel für bewährte Praxis bei der Unterrichtsevaluation als Bestandteil der kontinuierlichen professionellen Entwicklung von Lehrkräften. Dieser Leitfaden dient daher nicht nur Schulinspektorinnen und Schulinspektoren, sondern auch Fachleuten und Stakeholdern als nützliches Instrument.
- Der **Kontext** (Lehrkraft, Schule, Land) spielt eine wesentliche Rolle im Prozess der Unterrichtsevaluation. Daher beinhaltet dieser Leitfaden Vorschläge, Beispiele und Instrumente zur Unterrichtsevaluation, die länderspezifisch abgestimmt werden können, um eigene, zu den jeweiligen Kontexten passende Evaluationsinstrumente zu entwickeln.
- Es können viele **Evidenzquellen** für die Unterrichtsevaluation hinzugezogen werden. Der wissenschaftliche Ausschuss empfiehlt, dass Evaluationssysteme eine große Bandbreite an Evidenzquellen nutzen sollten, anstatt sich lediglich auf wenige Maßstäbe und Indikatoren zu verlassen.
- Die **Unterrichtsbeobachtung** bei Lehrkräften stellt eine wichtige Informationsquelle für die Unterrichtsevaluation dar. Hiervon ausgehend empfehlen wir ein Drei-Schritte-Modell der Unterrichtsbeobachtung als wertvolle Methode der Evidenzerhebung als Bestandteil eines formativen Prozesses der Lehrevaluation. Bei einem solchen Modell findet vor der Unterrichtsbeobachtung ein Gespräch zwischen Lehrkraft und Gutachterin oder Gutachter statt, in dem der Kontext der Unterrichtsstunde erläutert wird. Danach werden bei einer Unterrichtsbeobachtung Informationen gesammelt und anschließend ein Feedbackgespräch geführt, um den Unterrichtsbesuch zu analysieren.
- Wir halten die **Selbstevaluation** von Lehrkräften für einen wichtigen Bestandteil der Unterrichtsevaluation.

## 2. ZWECK UND MERKMALE DIESES LEITFADENS

*Wir alle unterrichten mal gut und mal schlecht. Die Unterrichtsqualität selbst guter Lehrkräfte ist in manchen Stunden und bei manchen Gruppen mal gut, mal schlecht; und selbst ein überforderter Lehrer erlebt Teilerfolge. Allgemeiner ausgedrückt können wir alle besser unterrichten: Lehre verändert sich und entwickelt sich weiter. Kompetenzen verbessern sich. Konzepte ändern sich. Praktiken ändern sich. Es geht um das Lehren, nicht um Lehrer. (Chris Husbands)*

### 2.1. Zweck des Leitfadens

Der Titel des Leitfadens bringt den Inhalt dieses Dokuments auf den Punkt: Es geht hier um die Evaluation der Unterrichtspraxis und nicht um die Lehrevaluation. Auf diesen wichtigen Aspekt soll hier hingewiesen werden.

Würde es in dem Leitfaden um die Evaluation einzelner Lehrpersonen gehen, gäbe es Aussagen, wie z. B.: „Sie/er ist kein gute(r)/effektive(r) Lehrer/in.“ Aber wenn der Fokus auf seiner oder ihrer Unterrichtspraxis liegt, erhält man eine sachgerechtere Aussage: „Seine/ihre Leistung ist nicht gut/effektiv.“ Mit der zweiten Aussage erhält die Lehrkraft eine Chance zur Verbesserung ihrer Leistung, denn was wirklich zählt, ist der Lehr-Lernprozess und nicht die Lehrkraft.

Von dieser Prämisse ausgehend besteht das Ziel des vorliegenden Leitfadens darin, denjenigen als Informationsquelle und Inspiration zu dienen, die entweder ein Verfahren zur Unterrichtsevaluation initiieren wollen, oder denjenigen, die mehr über die Entwicklung dieser Evaluation in anderen europäischen Ländern bzw. über die Kriterien, Dimensionen oder Instrumente erfahren wollen.

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, zielt das EOSLATP-Projekt unter anderem darauf ab, Aufsichtsbehörden und sonstigen für die Lehrevaluation zuständigen Stellen Werkzeuge und Strategien für die Beurteilung von Lehrerinnen und Lehrer an die Hand zu geben, die im Hinblick auf eine europäische Dimension gängige gute Praktiken beinhalten.

Diese Handreichung kann auch als Werkzeug für die Selbstevaluation verwendet werden. Beim Lesen der nachfolgenden Kapitel können Lehrkräfte ihre eigene Arbeit reflektieren und ihre Leistung aus einem umfassenderen und vielseitigeren Blickwinkel analysieren.

Die Tatsache, dass die Autorinnen und Autoren dieses Leitfadens aus ganz unterschiedlichen

europäischen Kontexten kommen, verleiht diesem Dokument eine starke länderübergreifende Dimension. Was in einem Land geschieht, wird in einem anderen womöglich versäumt. Im Rahmen unserer zweijährigen Arbeit an dem Projekt konnten wir unsere Evaluationssysteme vergleichen sowie andere Wege und/oder Ansätze kennenlernen, die unsere eigene Praxis bereichern können. Mit diesem Leitfaden sollen sämtliche Reflexionen und Ergebnisse geteilt werden.

Die Zielsetzung des vorliegenden Leitfadens besteht darin, einen europäischen Referenzrahmen für die Planung, Durchführung und Überarbeitung eines systematischen Prozesses zur Unterrichtsevaluation bereitzustellen.

Der wissenschaftliche Beirat ging dabei von einem theoriegeleiteten und praxisorientierten Ansatz für die Unterrichtsevaluation aus (Abschnitt 3). Im Theorieteil werden die grundlegenden Prinzipien für die Unterrichtsevaluation erläutert und hervorgehoben, wie wichtig sie für die Verbesserung von Bildungssystemen sind. Dies beruht zum Teil auf den Schlussfolgerungen aus der Bildungsforschung und folgt den Richtlinien der Universitäten, die an diesem Projekt beteiligt waren.

Die verschiedenen Praktiken, die bisher in den Bildungssystemen der Länder implementiert wurden, die an dem Projekt mitwirkten, sind in den Anhängen dieses Leitfadens aufgeführt. Vor diesem Hintergrund besteht der Zweck des Leitfadens auch darin, eine Anleitung zur Unterrichtsevaluation anzubieten, welche an die spezifischen Kontexte der individuellen Bildungssysteme in Europa adaptiert werden kann (Abschnitt 4).

**Bis hier gelesen 08.09.**

## 2.2. Merkmale des Leitfadens

Beim Lesen des Leitfadens werden Sie Folgendes feststellen:

- Er hat einen **formativen Ansatz**. Wir wollen den Lesern dieses Dokuments ein nützliches Werkzeug an die Hand geben, um eine Unterrichtsevaluation in ihrem eigenen Kontext durchzuführen.
- Er hat eine **europäische Dimension**. In diesem Leitfaden wird unter anderem der Referenzrahmen der Europäischen Union aus unterschiedlichen Dokumenten verwendet, und es werden die entsprechenden Ziele für 2020 berücksichtigt.
- Er kann an jeden Kontext und Stakeholder, der sie einsetzen möchte, **angepasst** werden.
- Er ist **nicht präskriptiv**. Hier sollen Ideen, neue Aspekte und innovative Ansätze angeboten werden, die je nach Leserinnen und Lesern optional

eingesetzt werden können.

- Er ist **einfach zu verwenden**, und er enthält gut verständliche Erklärungen und eine klare Struktur.
- Er **basiert auf Forschungsergebnissen und Theorien**, er bietet einen wissenschaftlichen Rahmen für gegenwärtiges Handeln und künftige Entwicklungen.

### 2.3. Potenzielle Nutzer dieses Leitfadens

Dieser Leitfaden soll Schulführungskräften, Inspektorinnen und Inspektoren, Lehrkräften, internen sowie externen Evaluatorinnen und Evaluatoren, Lehrerausbilderinnen und Lehrerausbildern und Beraterinnen und Beratern von Lehrkräften als nützliches Instrument dienen. Je nach Land erfüllt jede der genannten Personen möglicherweise eine andere Funktion: Inspektorinnen und Inspektoren müssen Lehrerinnen und Lehrer kontrollieren, evaluieren und sie anleiten, genauso wie Schulführungskräfte oder Lehrerausbilderinnen und Lehrerausbilder. Hauptzweck dieses Leitfadens ist die Bereitstellung eines formativen Ansatzes. Jeder dieser Stakeholder kann das Dokument für seine jeweiligen Aufgaben effektiv nutzen.

1. **Dienstleistungen der Aufsichtsbehörden:** Als externe Beobachter wird ihnen ein Instrument für die Beurteilung an die Hand gegeben, das als Grundlage für die Unterrichtsevaluation dient und so modifiziert werden kann, dass es auf die nationalen und regionalen Umstände und Kontexte abgestimmt ist.
2. **Schulträger:** Unter der Perspektive, dass in einigen Ländern die Schulträger auch für die Durchführung des Evaluationsprozesses für Lehrkräfte verantwortlich sind, halten wir die Handreichung auch für sie nützlich.
3. **Schulführungskräfte:** Dieser Leitfaden eignet sich gut für Schulführungskräfte, weil sie in den meisten Ländern die pädagogische Leitungsfunktion in den Schulen wahrnehmen.
4. **Universitäten:** Universitäten bietet sich mit dem Leitfaden die Möglichkeit, ihre eigenen Studienpläne anzupassen, um eine direkte Verbindung zwischen Lehramtsstudierenden und ihrer beruflichen Praxis zu schaffen.
5. **Lehrerausbildungs- bzw. Fortbildungszentren:** Dieser Leitfaden enthält nützliche Informationen in Bezug auf die Lehreraus- und -fortbildung.
6. **Evaluationszentren bzw. externe Evaluationsagenturen:** Dieser Leitfaden enthält außerdem hilfreiche Informationen über die Entwicklung von Verfahren und die Inhalte von Unterrichtsevaluationssystemen.
7. **Akteure in der Bildungspolitik:** Der Prozess der Unterrichtsevaluation führt möglicherweise zu Veränderungen in der Bildungspolitik, wie z. B. Änderungen von Studienplänen für angehende Lehrerinnen und Lehrer, höhere Investitionen, Anstieg der

Gehälter und effektive Konzepte zur Förderung der besten Bewerberinnen und Bewerber für Lehramtsstudiengänge, Erweiterung von Aufstiegschancen usw.

8. **Sonstige Stakeholder im Bildungswesen:** Wir gehen davon aus, dass der Leitfaden auch für eine Reihe von Stakeholdern wertvolle Informationen über theoretische und praktische Aspekte der Unterrichtsevaluation bereithält.



### 3. KONTEXT

#### 3.1. Theoretische Ansätze

Der wissenschaftliche Beirat hat im Laufe dieses Projekts die Grundsätze und Theorie verschiedener Methoden der Unterrichtsevaluation betrachtet und diskutiert. Wir haben eine große Bandbreite an Fachliteratur und veröffentlichten Studien zu Rate gezogen und mit praktischen Kenntnissen über Evaluationssysteme aus der Berufspraxis in allen am Projekt beteiligten Ländern in Verbindung gebracht. Eine Woche lang nahmen wir im Rahmen des Projekts an einer Schulung an der University of Cumbria, England, teil, bei der es um die Berücksichtigung von Evidenzquellen ging, und eine Vielzahl von Themen in Bezug auf die Unterrichtsevaluation auf der Tagesordnung standen. Bei daran anschließenden länderübergreifenden Konferenzen in Litauen, Portugal und Rumänien sowie bei Treffen zwischen den einzelnen Tagungen wurden diese Überlegungen zu Evidenzen, Diskussionen und Reflexionen fortgesetzt. Der vorliegende Leitfaden ist das Ergebnis dieses Prozesses der Erfassung von Informationen und Evidenzen, der fachlichen Dialoge und Diskussionen sowie der Reflexion und Übereinkünfte unter den Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmern.

##### 3.1.1 Was macht eine gute Lehrkraft aus?

Die Definition einer guten Lehrkraft scheint sehr einfach zu sein, ‚gute Lehre‘ ist jedoch ein komplexes Thema und schwierig zu definieren (TALIS, 2013). In diesem Sinne gehen die Meinungen über effektive Lehre weit auseinander und widersprechen sich. Außerdem ist man sich weitgehend einig darüber, dass Schulführungskräfte, Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen und Schüler Aspekte unterschiedlich gewichten, nicht die gleichen Evidenzquellen verwenden und nicht über das gleiche Maß an Objektivität verfügen (TALIS, 2013). Auch die Arbeitsbedingungen sowie die Erwartungen an Lehrkräfte sind in den europäischen Ländern sehr heterogen (Isoré, 2009; Eurydice Report, 2013). Bis zu einem gewissen Grad spiegeln diese Abweichungen größere Divergenzen hinsichtlich der Gestaltung und Zielsetzung von Bildung wider (Harris, 2009). In unserem Leitfaden für die Evaluation von Schulführungskräften (Guide to the Evaluation of School Leaders, EOSLTP, 2016) haben wir aufgezeigt, dass in modernen Gesellschaften viele Erwartungen an Schulen gestellt werden. Sie können grob in drei Kategorien unterteilt werden (Cranston, 2013; Biesta, 2009):

- demokratisch (als Entwicklung hin zu aktiven und kompetenten Bürgern),
- individuell (mit dem Fokus auf soziale und ökonomische Interessen),
- ökonomisch (Entwicklung zu kompetenten Mitwirkenden an der Gesellschaft).

In diesem Sinne kommt Lehrkräften als entscheidenden Akteuren eine bedeutende Rolle bei der Erreichung von Zielsetzungen in der schulischen Bildung zu (weitere Informationen im EOSLATP, 2016, Guide to the Evaluation of School Leaders, Absatz 3.1.2).

Genauso wichtig ist jedoch die Erkenntnis, ‚dass Bildung Ausdruck nationalen Lebens ist‘, (Alexander, 2001) und ‚dass Bildung demnach kulturell verortet ist‘ (Biesta, 2009; Harris, 2009). Dies bedeutet, dass es signifikante soziale, kulturelle und historische Unterschiede in der Bildungsphilosophie gibt, die mit institutionellen und strukturellen Differenzen in Bildungssystemen zusammenwirken und dazu führen, dass die Vorstellungen über die Lehrtätigkeit einer Lehrperson, und wie ihre Arbeit zu beurteilen ist, voneinander abweichen (Alexander, 2012; Eurydice Report, 2013). Daher ist es wichtig, sich der Gefahren des ‚policy borrowing‘, also der bloßen Übernahme von Richtlinien bewusst zu werden, wenn Unterrichtspraktiken aus anderen nationalen und regionalen Kontexten betrachtet werden. Der wissenschaftliche Beirat rät aus diesem Grund, die Empfehlungen dieses Leitfadens auf die spezifischen nationalen, regionalen und schulischen Kontexte abzustimmen, in denen sie verwendet werden soll.

### **3.1.2. Was sagt die Forschung über den Einfluss von Lehrkräften auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schüler?**

In den vergangenen 30 Jahren hat es eine breit gestreute Zunahme der datengestützten Rechenschaftslegung gegeben, durch die versucht wird, einen Zusammenhang zwischen Schülerleistung und Lehrevaluation herzustellen (Tucker and Stronge, 2006; Schleicher, 2012). Mit dieser Entwicklung ging die Ausweitung von Lernstandserhebungen einher, und die Rechenschaftslegung für die Verbesserung von Schülerleistungen wurde zunehmend in die Verantwortung von Schulführungskräften und Lehrpersonen als diejenigen Akteure gelegt, die unmittelbar für die Bildung der Schülerinnen und Schüler zuständig sind. Nach den Erläuterungen von Tucker and Stronge (2006) rückt bei dieser ‚accountability agenda‘ (Agenda der Rechenschaftslegung) die Aufmerksamkeit und Verantwortung der Lehrkräfte und Schulführungskräfte in den Vordergrund, obwohl diese nur *teilweise* für den Lernerfolg verantwortlich sind. Die Lernvoraussetzungen und Ressourcen von Schülerinnen und Schüler wirken sich erheblich auf den Lernerfolg aus, und es ist allgemein anerkannt, dass Eltern, Führungskräfte, Fachkräfte, Inspektorinnen und Inspektoren und die ‚Gesellschaft‘ ebenfalls direkt und indirekt bedeutende Rollen spielen (Hattie, 2003, 2008).

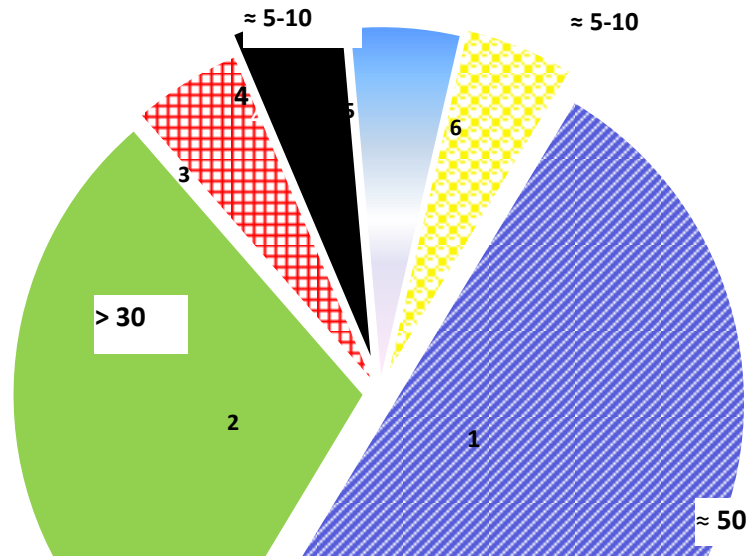


Abb. 2: Einflüsse auf schulische Leistungen (von Hattie, 2003, 2005)

Quantifizierbare Daten zur Messung effektiver Leistungen von Lehrkräften sind aufgrund der Komplexität der Beziehung zwischen Unterrichtspraxis und Lernerfolg und der methodischen Schwierigkeiten bei der Identifizierung, Erhebung und Analyse von Daten, die zur Messung effektiver Leistungen von Lehrkräften genutzt werden können (Isoré, 2009; Tucker and Stronge, 2006), nur schwer zu gewinnen. Aufgrund dieser Hindernisse können verlässliche Daten über die Effektivität der Leistungen von Lehrkräften nur schwierig erfasst und interpretiert werden (Popham, 2003; TALIS, 2013). Beispielsweise wird postuliert, die ‚Lehrereffekte‘<sup>1</sup> seien für 12 bis 14 % der Varianz in der Leistung in Mathematik unter den Schülerinnen und Schüler, aber nur für 7 % der Varianz in der Leseleistung verantwortlich (Nye et al, 2004), wohingegen nach Hattie (2003) Lehrkräften ein wesentlich größerer Einfluss zukommt, der bis zu 30 % der Varianz in den Lernleistungen ausmacht (siehe Abb. 2). Diese Varianz ergibt sich teilweise aus der Problematik der Quantifizierung direkter und indirekter Einflüsse von Lehrkräften und aus der Identifizierung kausaler Verbindungen zwischen Lehre und Schülerleistung (weitere Einzelheiten bei Isoré, 2009). Nichtsdestotrotz weist vieles darauf hin, dass die Thematisierung der Effektivität von Lehrern zu wertvollen Leistungszuwächsen bei Schülerinnen und Schüler führen sollte (Tucker and Stronge, 2006).

Auch wenn die Ermittlung genauer Kennzahlen zur Messung der Einflussfaktoren von Lehrern ein Problem darstellt (und den Rahmen dieses Projekts sprengen würde), ist der

<sup>1</sup> ‚Lehrereffekte‘ ist die Bezeichnung für eine Vielzahl von Faktoren, die sich auf Lehrkräfte beziehen und zur Erhebung von Daten über die Handlungen, Eigenschaften und Einstellungen der einzelnen Lehrpersonen verwendet werden könnten. Ein Beispiel für einige dieser Faktoren ist in der ‘Teacher Skills Assessment Checklist’ (Checkliste zur Einschätzung von Lehrkompetenzen bei Stronge (2007) angegeben.

erhebliche Einfluss von Lehrkräften offensichtlich, und er kann durch effiziente berufliche Fortbildungen und eine kompetente Schulleitung weiterentwickelt werden (TALIS, 2013). Lehrkräfte üben sowohl direkt als auch indirekt Einfluss aus, und es sollte erwähnt werden, dass die indirekten Einflussfaktoren, obwohl sie schwierig zu ermitteln und zu quantifizieren sind, dennoch in Bezug auf die Arbeit in Schulen und auf Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler eine bedeutende Rolle spielen. Außerdem, wie wir im Leitfadens für die Evaluation von Schulführungskräften (Guide for the Evaluation of School Leaders, EOSLTP, 2016) festgestellt haben, sind eine Reihe der in Abschnitt 3.1.2 (oben) genannten Bildungsziele vage, schwer zu messen und zeigen möglicherweise erst viele Jahre, nachdem die Schülerinnen und Schüler die Schule abgeschlossen haben, ihre Wirkung (Biesta, 2009; Peterson, 2000).

### 3.1.3. Wie werden Lehrkräfte evaluiert?

Schon seit langem ist akzeptiert, dass ein Leitprinzip für die Evaluation von Lehrkräften darin bestehen sollte, dass die Zielsetzung in der Verbesserung der Lehrqualität und somit sämtlicher Aktivitäten in Bezug auf die Anstellung, Weiterbildung und Beurteilung bestehen sollte (Tucker and Stronge, 2006). Allerdings gibt es trotzdem unterschiedliche, sich teilweise überschneidende Vorstellungen, von dem, was einen guten Lehrer ausmacht (Eurydice Report, 2013; Isoré, 2009). Diese Eigenschaften können als ‚Lehrkompetenz, Lehrerleistung und Lehrereffektivität‘ (Medley and Shannon, 1994; Tucker and Stronge, 2006) definiert werden.

- a. Die ‚Lehrkompetenz‘ bezieht sich normalerweise auf die Qualifikationen und Erfahrungen der einzelnen Lehrpersonen. Dieser Begriff umfasst die Kenntnisse, Fähigkeiten und Dispositionen einzelner Lehrpersonen, und auch wenn sie fortlaufend weiterentwickelt werden, werden sie allgemein bei der Einstellung oder bei der Zertifizierung von Lehrerinnen und Lehrer bewertet.
- b. Die ‚Lehrerleistung‘ bezieht sich auf die Verhaltensweisen und Handlungen innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers. Sie umfasst ein komplexes Zusammenspiel aus Fähigkeiten und Kenntnissen über die vielfältige Art und Weise des Lehr- und Lernprozesses, u.a. Aspekte, die unmittelbar mit Lehre und Lernen verknüpft sind (wie Planung, Anleitung, Kontrolle und Bewertung von Schülerinnen und Schüler) und indirekte Gesichtspunkte, wie die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen und die Teilnahme an nicht zertifizierten beruflichen Fortbildungen.
- c. Die ‚Lehrereffektivität‘ bezieht sich auf die Unterrichtsergebnisse, die normalerweise an den Lernerfolgen der Schülerinnen und Schüler gemessen werden. Dazu können unmittelbare Nachweise der Schülerleistungen durch Tests und Klassenarbeiten

gehören oder indirekte Nachweise aus Schülerviewen, Lehrerportfolios und Unterrichtsbeobachtungen.

In den letzten Jahren ist in einigen Ländern eine Entwicklung von der Lehrerqualität hin zur Lehrereffektivität zu beobachten (Hanushek, 2011). Allerdings gibt es Bedenken dahingehend, ob die Verwendung von Schulleistungsergebnissen angemessen ist, um die Lehrerqualität zu messen (z. B. Hunter-Doniger, 2013; Isoré, 2009). Diese Bedenken spiegeln das Bewusstsein, dass Schülerleistungen nur teilweise mit der Lehrerqualität in Zusammenhang stehen (siehe Abb. 2 oben) und Zweifel hinsichtlich der Zuverlässigkeit von Messungen von Lernerfolgen bei gewissen Altersgruppen, Schülerkohorten und Fächern bestehen (Hunter-Doniger, 2013; Alexander 2012; Peterson, 2000). Der wissenschaftliche Beirat hat Evidenzquellen aus veröffentlichten Materialien und der Berufspraxis hinzugezogen und sich darauf verständigt, dass der Fokus dieses Leitfadens auf der ‚Lehrerleistung‘ liegen sollte, weil wir denken, dass die Lehrevaluation auf diese Weise fairer und aussagekräftiger ist. Unserer Ansicht nach ist es wichtig, den Schwerpunkt auf die berufliche Qualität von Lehrerinnen und Lehrer zu legen, weil die Verbesserung der Lehrerqualität eine große Rolle für die Verbesserung von Schülerleistungen spielt. Wir glauben außerdem, dass die Verbesserung der Unterrichtspraxis das Ziel von Evaluationen der Lehrkräfte sein sollte.

#### **3.1.4. Evidenzquellen für die Evaluation der Lehrerleistung**

Unterrichten ist ein komplexer Prozess, der mehr Aufgaben beinhaltet, als aus einer einfachen Unterrichtsbeobachtung ersichtlich wird. Die Evaluation der Lehrerleistung umfasst unter Umständen eine große Bandbreite an Aktivitäten (Eurydice Report, 2013; Isoré, 2009), von denen manche nicht unbedingt während einer Unterrichtsstunde zu beobachten sind (Phillips, Balan and Manko, 2014), die aber trotzdem als wichtige Aspekte der Tätigkeiten einer Lehrkraft gelten. Wie im vorhergehenden Abschnitt bereits angedeutet, erfordert das Unterrichten eine komplexe Mischung aus Fähigkeiten, Kenntnissen und Verhaltensweisen, welche die Planung und Vorbereitung von Aktivitäten und Ressourcen, sowie die praktische Umsetzung und Leitung von Unterrichts- und Lernstunden, den Einsatz von Strategien, um die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu gewinnen und für ein angemessenes Verhalten zu sorgen, umfasst sowie die Kontrolle, Bewertung und Berichterstattung über Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler vorsieht (Tucker and Stronge, 2006). In einigen Schulsystemen geht die Arbeit einer Lehrkraft über das reine Unterrichten hinaus und beinhaltet umfassendere Rollen und Verantwortlichkeiten außerhalb des Klassenzimmers. Dazu zählt u.a. die Mitwirkung an akademischen,

verwaltungstechnischen und sonstigen Aspekten des schulischen Lebens, die Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen und anderen Fachleuten, sowie das Engagement für die Schülerinnen und Schüler, Eltern und eine weiter gefasste Gemeinschaft (Eurydice Report, 2013; Isoré, 2009). Daher gibt es eine Vielzahl von Evidenzquellen, die für eine Evaluation der Lehrerleistung hinzugezogen werden können (TALIS, 2013), und die ganz unterschiedliche objektive und subjektive Methoden der Erfassung von Informationen über die Arbeit von Lehrkräften abdecken (Peterson, 2000; Tucker and Stronge, 2006). Einige dieser Evidenzquellen sind in Abb. 3 aufgeführt.

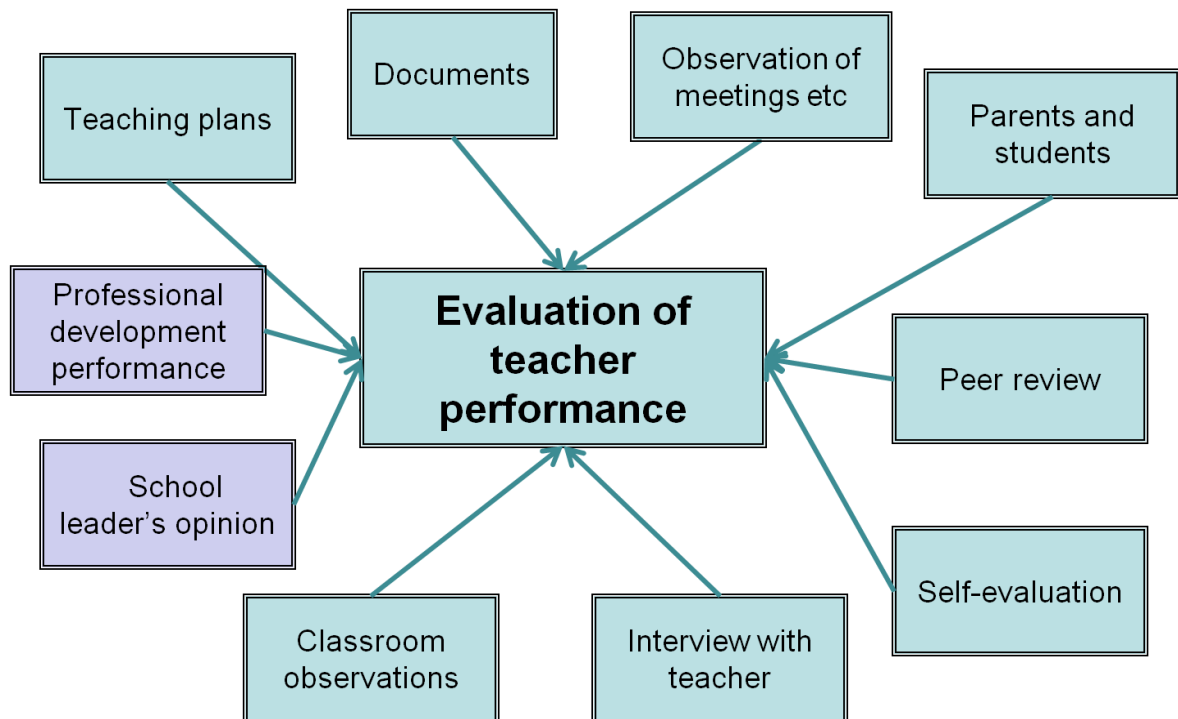


Abb. 3: Mögliche Evidenzquellen für die Evaluation der Lehrerleistung

Der wissenschaftliche Beirat ist der Ansicht, dass ein Evaluationssystem, das sich nur auf eine oder zwei Evidenzquellen stützt, Gefahr läuft, einen zu engen Fokus zu haben (Hunter-Doniger, 2013; Peterson, 2000; TALIS, 2013), aber wir sind uns auch darüber im Klaren, dass es kaum möglich ist, alle Informationsquellen zu berücksichtigen. Bildungssysteme variieren je nach Land und Region (Eurydice Report, 2013; TALIS, 2013), daher werden die unterschiedlichen Nutzer auch unterschiedliche Prioritäten setzen und unterschiedliche Ziele für ihre Evaluationssysteme formulieren, so dass es auch zu länderspezifischen Abweichungen zwischen den im Rahmen der Evaluation von

Lehrkräften angewandten Methoden und Erhebungen kommen wird (Schleicher, 2012; Isoré, 2009). Wir empfehlen daher, dass die Nutzerinnen und Nutzer dieses Leitfadens den Zweck ihres Evaluationssystems sorgfältig planen und eine Reihe von Informationsquellen auswählen, die sich am besten für die Zwecke und Prioritäten in ihrer Region oder in ihrem Land eignen. Der wissenschaftliche Beirat empfiehlt, dass in diesen Prozess der Ermittlung und der Auswahl von Informationsquellen als Evidenz in ihrem Evaluationssystem die Ansichten und Perspektiven mehrerer lokaler oder regionaler Stakeholder mit einbezogen werden sollten.

### **3.1.5. Domänen und Dimensionen der Unterrichtsevaluation**

Für die Kategorisierung und Gruppierung von Dimensionen bestehen mehrere Möglichkeiten, die als Bestandteil der Evaluation von Lehrerinnen und Lehrer genutzt werden können (beispielsweise Phillips, Balan und Manko, 2014; TALIS, 2013; Stronge, 2007). Wie bereits erwähnt, variieren die Zwecke, Kriterien, Methoden und Evidenzen bei der Lehrevaluation von Land zu Land erheblich, woraus eine geringe Übereinstimmung zwischen den einzelnen Ländern folgt, was die Form, die Strenge, die Inhalte und Konsequenzen der Lehrevaluation anbetrifft (Schleicher, 2012; Eurydice Report, 2013). Allerdings vertritt der wissenschaftliche Beirat die Meinung, dass die fehlende Möglichkeit der direkten Vergleichbarkeit von Systemen kein Hindernis darstellt, da wir den Nutzerinnen und Nutzern dieses Leitfadens empfehlen, ihren einzigartigen Umständen Rechnung zu tragen, wenn sie ein System für die Lehrevaluation entwickeln und umsetzen, das ihren Erfordernissen vor Ort entspricht und ihrem Umfeld gerecht wird. Durch diese Vorgehensweise antizipieren wir, dass lokale Nutzerinnen und Nutzer des Leitfadens nicht der Gefahr des ‚policy borrowing‘ (Kopieren von Richtlinien) unterliegen, wie Alexander sie sieht (2001). Stattdessen werden die Nutzerinnen und Nutzer eher von Vergleichen lernen, als möglicherweise ein nicht passendes und ungeeignetes System und Verfahren für ihr Ausbildungs- und Schulbildungssystem zu kopieren.

In diesem Leitfaden wählen wir ein Modell, das die Dimensionen der Unterrichtspraxis in fünf Domänen einteilt: Planung und Vorbereitung; Lernumgebung; Unterricht; Professionalität; und Zusammenarbeit und Partnerschaft (Phillips, Balan and Manko, 2014). Jede dieser Domänen kann in mehrere Dimensionen unterteilt werden und jede Dimension kann optional in Stufen gegliedert werden (z. B.: beispielhaft, kompetent, angemessen, beschränkt, nicht feststellbar (siehe Tabelle 1):

**Tabelle 1: Domänen und Dimensionen für die Evaluation der Lehrerleistung (nach Phillips, Balan and Manko, 2014)**

Domänen des Unterrichtens	Planung und Vorbereitung	Lernumgebung	Unterricht	Professionalität	Zusammenarbeit und Kollegialität
<b>Mögliche Dimensionen</b>	Entwicklung von Zielen  Zielsetzung der Unterrichtsstunde  Inhalt der Unterrichtsstunde (und des Lehrplans)  Ressourcen und Ausstattung  Monitoring und Bewertung	Beziehung zu den Schülerinnen und Schüler  Vertrauen, Respekt, Disziplin  Engagement für die Schülerinnen und Schüler  Wert für die einzelnen Schülerinnen und Schüler  Fantasie und Kreativität  Den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden	Pädagogische Fähigkeiten  Fachkenntnisse  Inhalte des Unterrichtsfachs  Urteilsvermögen  Motivierung der Schülerinnen und Schüler  Interesse wecken Vielfältige Ansätze  Evaluation des eigenen Unterrichts	Teilnahme an beruflichen Weiterbildungen  Verbesserung von Kompetenzen und Kenntnissen  Umfassendere Kenntnisse und Kompetenzen	Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften, Unterstützung des Kollegiums usw.  Engagement in der Gemeinschaft  Sonstige Aspekte des schulischen Lebens

Es ist darauf hinzuweisen, dass die in Tabelle 1 aufgeführten Domänen und Dimensionen optionale Vorschläge sind (weitere Optionen finden Sie u.a. bei Isoré, 2009, und Stronge 2007). An mehreren Stellen in diesem Leitfaden wird betont, dass jede Nutzerin und jeder Nutzer die Vorschläge gegebenenfalls wegen regionaler und nationaler Divergenzen anpassen und modifizieren muss, um ein Evaluationssystem zu entwickeln, das weitgehend auf die eigenen Erfordernisse, Kontexte und Umstände abgestimmt ist.



### 3.2. Fallstudien in den Partnerländern. Evaluationszwecke in den Partnerländern

In diesem Leitfaden wird berücksichtigt, dass in einigen Ländern/Regionen der Evaluationsprozess auf die einzelne Lehrkraft fokussiert, wohingegen er in anderen Ländern Teil eines größeren Prozesses ist, wie die Schulevaluation (Eurydice Report, 2013). Wir gehen jedoch davon aus, dass sich jedes Land in einem spezifischen Kontext bewegt, und wir denken, dass wir Beispiele bewährter Verfahren anbieten können, wie sie von einigen Vertreterinnen und Vertretern dieser Länder/Regionen identifiziert wurden. Beispiele bewährter Verfahren finden Sie in Anhang 1 des Leitfadens. Weitere Beispiele werden auch bei Isoré (2009) und TALIS (2013) angeführt.

Dieser Abschnitt enthält Informationen über die Evaluation der Unterrichtspraxis in den Partnerregionen/-ländern, die an dem eingangs erwähnten Erasmus+ Projekt teilgenommen haben. Weitere Informationen finden Sie in den Anhängen des Leitfadens und in Veröffentlichungen, wie in dem Eurydice Report (2013) und TALIS (2013). Auf zwei Aspekte soll in diesem Abschnitt besonders eingegangen werden: einerseits auf den Evaluationszweck dieser Länder/Regionen und andererseits auf die Beispiele bewährter Verfahren.

## 4. LEITLINIEN FÜR DIE UNTERRICHTSEVALUATION

Im 2. Kapitel wurden die Merkmale des Leitfadens erläutert: formativer Ansatz, europäische Dimension, Anpassbarkeit, keine Vorschriften, einfache Handhabung sowie forschungs- und theoriegeleitet.

In diesem Kapitel geht es um den Typ und die Merkmale des Evaluationsmodells, das wir für die Unterrichtsevaluation vorschlagen.

### 4.1. Merkmale des vorliegenden Evaluationsmodells

Wenn es um die Erstellung von Leitlinien für die Evaluation der Unterrichtspraxis geht, muss ein hinreichend breiter und flexibler Rahmen geschaffen werden, der von den Evaluatorinnen und Evaluatoren in jedem Land und Kontext adaptiert werden kann.

Der wissenschaftliche Beirat glaubt, dass die Unterrichtsevaluation gemeinsam mit Evaluationen anderer öffentlicher Dienstleistungen durch folgenden Merkmale geprägt sein sollte: einen formativen Ansatz, eine geplante Maßnahme, Evaluation als Prozess, Transparenz, Effektivität, Bedeutung der Selbstevaluation, Vorteile für die Schülerinnen und Schüler; der Rahmen für die Evaluation sollte im Einklang mit den gesetzlichen Bestimmungen und mit dem Kontext jedes Landes, mit den Merkmalen der Schule und unter Berücksichtigung des Lehrerrumfelds entwickelt werden.

#### a) Formativer Ansatz

Bei der Evaluation der Unterrichtspraxis geht es um den Lernprozess, um die künftige professionelle Entwicklung und um die Chance zur Verbesserung der eigenen Lehrerleistung.

Die Unterrichtsevaluation beinhaltet das Sammeln diagnostischer Informationen aus unterschiedlichen Quellen, um Lehrkräften ein Feedback zukommen zu lassen, das Bestandteil der Qualitätsentwicklung an der Schule ist. Daher geht es bei der Unterrichtsevaluation um den Lernprozess, um die künftige professionelle Entwicklung und um die Chance zur Verbesserung der eigenen Lehrerleistung. Dieser Leitfaden konzentriert sich auf die formativen Aspekte des Evaluationsprozesses, indem auf der Unterrichtspraxis basierende Reflexionsmechanismen angeregt und Verbesserungsvorschläge definiert werden, um die Qualität im Hinblick auf die durch die Lehrkraft ausgeübten Funktionen zu verbessern. Daher ist die Unterrichtsevaluation ein kontinuierlicher Prozess, der sich in Zyklen vollzieht, die über ein Schuljahr hinausgehen, und der die Möglichkeit eines unmittelbaren Feedbacks an Lehrkräfte einschließt, um die Schwächen zu verbessern und Stärken weiterzuentwickeln.

Es kann allerdings auch ein anderer Evaluationsansatz gewählt werden, der den formativen Ansatz

verstärkt. Die Unterrichtsevaluation kann für die Erstellung eines summarischen Berichts über die Lehrerleistung auf der Grundlage objektiver Kriterien genutzt werden. Der summarische Ansatz sollte je nach Zielsetzung der Evaluation für jedes Land adaptiert werden.

#### b) Evaluation als ein Prozess

Die Evaluation und professionelle Entwicklung von Lehrkräften ist eher ein kontinuierlicher Prozess als eine Aktivität zu einem bestimmten Zeitpunkt. Daher stellt auch die Lehrevaluation eher einen kontinuierlichen Prozess als eine einmalige Aktivität dar (Tucker and Stronge, 2006; TALIS, 2013).

#### c) Geplante Aktivität

Eine Evaluation der Unterrichtspraxis sollte proaktiv und nicht reaktiv erfolgen. Eine gute Evaluation ist vorausschauend und in die Zukunft wirkend, die ein Beurteilungsfeedback eher antizipiert, als nur auf bereits bestehende Situationen oder Probleme zu reagieren.

#### d) Bedeutung der Selbstevaluation von Lehrkräften

Durch den Einsatz einer strukturierten Selbstevaluation der Lehrkraft als Teil des Evaluationsprozesses wird die selbstreflexive Auseinandersetzung und Weiterentwicklung der Lehrkraft gefördert. Die Beteiligung von Lehrkräften an ihrem eigenen Evaluationsprozess hat viele Vorteile und ist wesentlicher Aspekt ihrer Weiterentwicklung.

Eine Lehrkraft, die zur Durchführung einer Selbstevaluation bereit ist, zeigt auch den Willen zu mehr Effizienz und gilt als Pädagogin oder als Pädagoge, die oder der aktiv nach Verbesserungen strebt. Alleine durch die Selbstevaluation zeigt sie oder er außerdem die Bereitschaft, Rechenschaft über ihre oder seine Arbeit abzulegen. Darüber hinaus schafft dies ein positives Klima für die Evaluation in der Schule.

Die Mitwirkung der Lehrkräfte am Evaluationsprozess fördert das eigene Engagement und den eigenen Lern- und Selbstreflexionsprozess. Dies kann für die berufliche Weiterentwicklung hilfreich sein. (Hunter-Doniger, 2013)

#### e) Unvoreingenommenheit

Genauigkeit ist eine wichtige Komponente der Unterrichtsevaluation, aber selbst die objektivsten Daten können subjektiv interpretiert werden (Pashiardis and Braukman, 2008). Nichtsdestotrotz sollte die Evaluation der Unterrichtspraxis objektiv und fair sein und Informationen beinhalten, welche die Arbeit der Lehrkraft korrekt und ohne Vorurteile oder Vermutungen beschreiben. Wir empfehlen daher, bei der Unterrichtsevaluation darauf zu achten, dass Objektivität und Unvoreingenommenheit unbedingt gewahrt werden.

- Um ein objektives Evaluationsverfahren sicherzustellen, müssen bestimmte Dimensionen,

Kriterien, Indikatoren usw. definiert werden, die im Laufe des Verfahrens und nach dem Abschluss der Evaluation als Anhalts- und Bezugspunkte dienen. Diese Dimensionen, Kriterien und Indikatoren variieren je nach Land und hängen von den Kontexten vor Ort ab.

- Im Zuge der Evaluation geht ein Evaluationsteam womöglich objektiver bei der Erstellung des Evaluationsberichts vor als eine Einzelperson. Diese Rolle könnte von Inspektorinnen und Inspektoren, Schulführungskräften und Lehrpersonen aus anderen Schulen, externen Fachleuten usw. wahrgenommen werden.
- Es wird die Erfassung von Daten aus verschiedenen und vielfältigen Informationsquellen empfohlen, um möglichst breit gefächerte und ausgewogene Daten über die Arbeit einer Lehrkraft zu sammeln. Diverse Informationen könnten von Stakeholdern, wie von anderen Mitgliedern der Verwaltung, von Aufsichtsbehörden, Elternvertretern, Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schüler, technischen Angestellten usw. gesammelt werden. Erkenntnisse über die Arbeit von Lehrkräften können über Interviews, durch direkte Beobachtung, abgestimmte Fragebögen, Ergebnisse von Schülerevaluationen, strategische Dokumente und Berichte und sonstige geeignete Methoden gewonnen werden.

#### f) Transparenz

Der offene Zugang zu sämtlichen Inhalten der Evaluation (Dimensionen, Kriterien, Indikatoren, Schritte, zu verwendende Instrumente usw.) hilft dabei, die Transparenz des Prozesses zu gewährleisten. Die Lehrkräfte sollten im Vorfeld darüber informiert werden, welche Zielsetzung mit der Evaluation verbunden ist, wann, wie und von wem sie durchgeführt wird; während des Verfahrens und nach Abschluss der Evaluation sollten sie in regelmäßigen Abständen durch Berichte, Interviews, Gespräche und/oder Dokumente eine Rückmeldung erhalten.

Die Rechte der Lehrkräfte sollten durch einen offenen und transparenten Evaluationsprozess berücksichtigt werden (TALIS, 2013). Das Ziel der Evaluation sollte im Vorfeld gemeinsam mit der Vorgehensweise und den Hauptmerkmalen des Prozesses erläutert werden. Um die Glaubwürdigkeit und Integrität des Evaluationsprozesses zu gewährleisten, sollte er auf allgemein und vorher bekannten Kriterien basieren.

#### g) Wirksamkeit

Wenn die am Evaluationsprozess beteiligten Akteure engagiert und überzeugend sind, können die besten Ergebnisse erzielt werden. Eine effiziente Evaluation der Unterrichtspraxis kann sich auf das Selbstvertrauen, die Motivation, die Berufspraxis und die Zufriedenheit mit dem Arbeitsplatz positiv auswirken (TALIS, 2013).

#### h) Vorteile für die Schülerinnen und Schüler

Oberstes Ziel der Unterrichtsevaluation sollte in der Verbesserung des Lehr- und Lernprozesses und besserer Schulerfahrungen der Schülerinnen und Schüler bestehen (TALIS 2013).

#### i) Zuverlässigkeit

Zuverlässigkeit ist der Maßstab für stabile und konsistente Ergebnisse eines Evaluationsinstruments. Der vorliegende Leitfaden basiert auf Theorien, veröffentlichten Forschungsergebnissen und implizitem Wissen der Partner der am Erasmus+ Projekt beteiligten Schulaufsichtsbehörden. Nach unserer Auffassung repräsentieren die Grundsätze und Praktiken in diesem Leitfaden Beispiele bewährter Verfahren, die aus einer Vielzahl von Quellen und Kontexten stammen.

#### j) Überprüfbarkeit und Meta-Evaluation

Die Wirksamkeit der Systeme zur Unterrichtsevaluation sollte unbedingt überwacht und überprüft werden, damit die Praktiken und Verfahrensweisen kontinuierlich verbessert werden können. Die Überprüfung und Revision von Verfahrensweisen und Praktiken könnte von Inspektorinnen und Inspektoren, Schulführungskräften, externen Fachleuten und auch evaluierten Lehrkräften durchgeführt werden. Die Einzelheiten der Revision und Meta-Evaluation der Unterrichtsevaluations-Systeme variieren je nach Land und den Kontexten vor Ort.

#### k) Akzeptanz

Damit die Unterrichtsevaluation erfolgreich verläuft, sollten die Schulgemeinschaft und vor allem die Lehrkräfte selbst diese Evaluation akzeptieren, und sich in Bezug auf die Implementierung weder zögerlich noch ablehnend verhalten. Eine der besten Möglichkeiten die Akzeptanz der evaluierten Lehrkräfte zu erhalten, besteht darin, sie an der Mitgestaltung der Evaluation zu beteiligen. Man sollte ihnen unbedingt zuhören und ihre Meinungen und Gefühle kennenlernen. Sie können unterschiedliche und sehr wertvolle Gesichtspunkte und Vorschläge in das Evaluationsteam einbringen.

#### l) Zyklisch

Evaluation wird häufig als letzter Schritt in einem Prozess gesehen. Evaluation sollte jedoch nicht nur als Beginn eines fortlaufenden Prozesses, sondern auch als ein wichtiges Stadium im Verlauf und am Ende des Prozesses betrachtet werden.

Aufgrund ihres zyklischen Ablaufs ermöglicht Evaluation eine kontinuierliche Verbesserung und Entwicklung durch die Umsetzung von Empfehlungen sowie durch das Verständnis und die Einbindung von Erfahrungen aus früheren Evaluationen in neue Strategien und Praktiken.

#### m) Glaubwürdigkeit

Wie bereits erwähnt, basiert dieser Leitfaden zum einen auf der Erfahrung und den Best Practices

der Unterrichtsevaluation, die in unterschiedlichen Partnerkontexten angewendet wurden, und zum anderen auf veröffentlichten Studien, implizitem Wissen und wissenschaftlichen Theorien. Für die Verwendung dieser Quellen ist ein gewisses Maß an Vertrauen in das vorgeschlagene Modell notwendig.

#### n) An den Kontext angepasst

Das Evaluationsdesign sollte an die Gesetzeslage und den länderspezifischen Kontext, die Merkmale der Schule und an das Umfeld der Lehrkraft angepasst sein.

Effektive Systeme für die Unterrichtsevaluation sollten die je nach Land und Region unterschiedlichen Kontexte berücksichtigen. Darüber hinaus gibt es unter Umständen lokale Kontexte, die ebenfalls berücksichtigt werden müssen, wie beispielsweise die Ausbildung der Lehrkräfte, die Schulart, die sozioökonomischen und kulturellen Aspekte der Bevölkerung, die sie als Bildungseinrichtung versorgt, oder andere signifikante Umstände. Diese Faktoren bilden die grundlegenden Bedingungen für die Anpassung dieses Modells an jeden spezifischen Fall.

Unter Berücksichtigung aller oben angegebenen Aspekte sollte es jeder Nutzerin und jedem Nutzer dieses Leitfadens gelingen, die hier beschriebenen Vorgehensweisen zu adaptieren, um dem rechtlichen Bezugsrahmen, ihren Kompetenzen in der Schule und sonstigen besonderen Gegebenheiten ihres eigenen Umfeldes gerecht zu werden.

#### o) Partizipatorische Evaluation

Die Förderung der Mitwirkung aller an einem Evaluationsprozess kann viele Vorteile haben. Im Allgemeinen gehören zu Stakeholdern Lehrkräfte, die evaluiert werden, andere erfahrene Lehrkräfte, Schulführungskräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler usw. Sie können dabei helfen, die wichtigsten Aspekte der Evaluation zu ermitteln und zu priorisieren, die Evaluationstätigkeiten zu implementieren, die Glaubwürdigkeit der Analyse und Interpretation der Evaluationsinformationen zu erhöhen und dafür zu sorgen, dass die Evaluationsergebnisse umgesetzt werden.

## 4.2. Domänen der Unterrichtspraxis

Eine Lehrkraft erfüllt im Rahmen ihrer Pflichten viele verschiedene Aufgaben. Bei der Unterrichtsevaluation halten wir es für sinnvoll, diese Aufgaben nach mehreren Leistungsdomänen, d. h. nach bestimmten Feldern oder Bereichen, in denen die Lehrkraft tätig ist, zu untergliedern. Bildungssysteme, in denen der Unterricht evaluiert wird, fokussieren normalerweise Kompetenzfelder, die von den Lehrkräften erwartet werden. Selbst wenn unter den Fachleuten Differenzen hinsichtlich dieser Domänen bestehen sollten, können in unseren Ländern trotzdem

vergleichbare Rahmenbedingungen festgestellt werden. Da die Unterrichtspraxis eine ganze Reihe von allgemeinen Aufgaben umfasst, bestehen die Unterschiede zwischen den Ländern oder zwischen den einzelnen Bildungsniveaus je nach Kontext in der Relevanz mancher Funktionen.

In diesem Leitfaden werden einige Domänen verwendet, die vor allem, aber nicht nur von Fachleuten, sondern auch von Evaluatorinnen und Evaluatoren der Lehrkräfte in unterschiedlichen Bildungssystemen unterstützt werden.

Wir haben eine bestimmte Anzahl an Kriterien innerhalb jeder Domäne ausgewählt, auch wenn uns sehr wohl bewusst ist, dass es fast unmöglich ist, gemeinsame Kriterien zu finden, die sich für jedes Land oder jedes Niveau am besten eignen. Daher haben wir uns auf die Auswahl geeigneter Kriterien konzentriert, die zu einer effektiven formativen Evaluation beitragen. Es sollte darauf geachtet werden, dass die Nutzerinnen und Nutzer dieses Leitfadens die vorgenannten Kriterien auf ihre realen Gegebenheiten abstimmen.

Auf der anderen Seite wurden die Kompetenzen von Lehrkräften als komplexe Kombinationen aus Kenntnissen, Kompetenzen, Verständnis, Werten und Einstellungen beschrieben, die zu einer wirksamen Handlung in der jeweiligen Situation führen (Europäische Kommission 2013). Lehrkompetenzen können in verschiedenen nationalen Kontexten variieren. Es gibt keine Liste von Kompetenzen, auf die sich die Kultusbehörden auf europäischer Ebene geeinigt haben, auch wenn die EU-Minister die Idee begrüßen, dass Lehrkräfte zumindest über Folgendes verfügen sollten: über Fachwissen in ihrem jeweiligen Unterrichtsfach oder ihren Unterrichtsfächern, über die erforderlichen pädagogischen Fähigkeiten des Unterrichtens, über das Unterrichten in heterogenen Klassen, den effektiven Einsatz von IKT und über die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern beim Erwerb fächerübergreifender Kompetenzen (Europäische Kommission 2012). Diese Kompetenzen sollten bei der Unterrichtsevaluation berücksichtigt werden, d. h., was von einer Lehrkraft in einem bestimmten Land erwartet wird, bestimmt den Einsatz dieser Kompetenzen.

Darüber hinaus könnten in einer formativen Evaluation Niveau-Deskriptoren oder Rubriken sicher hilfreich sein, um einen Eindruck davon zu vermitteln, was auf Lehrerebene angemessen, was akzeptabel ist und in welchen Bereichen Fort- und Weiterbildungen erforderlich sind. Der Versuch, ein universelles Instrument für alle Arten von Lehrkräften in Europa zu erstellen, wäre nicht besonders realistisch. Trotz dieser Schwierigkeit bieten wir anhand von Beispielen vier Niveau-Deskriptoren in Bezug auf ein Kriterium in jeder der Domänen und fordern Evaluatorinnen und Evaluatoren dazu auf, die auf ihrem Kontext basierenden Niveaus zu beschreiben, die als Referenzen dienen sollen, um Lehrkräften die Optimierungsbereiche bewusst zu machen.

Letztlich soll die Notwendigkeit zur Anpassung der Kriterien und Niveau-Deskriptoren an den Kontext hervorgehoben werden. Um diese Anpassungen vorzunehmen, sollte bedacht werden:

- Wenn eine externe Evaluation einer großen Anzahl von Lehrkräften durchgeführt werden soll, brauchen wir ein umfassendes Evaluationsdesign, das auf das Lehrerprofil abgestimmt ist, welches in diesem System gefördert werden soll.
- Bei einer bestimmten Evaluation können die Kriterien und Deskriptoren der Referenzniveaus auf den spezifischen Kontext einer Schule und einer Gruppe von Schülerinnen und Schüler abgestimmt werden.

#### 4.2.1 Planung und Vorbereitung

Die Planung einer Unterrichtsstunde ist ein Prozess, der es Lehrkräften ermöglicht, ihre Fachkenntnisse, ihre fachdidaktischen Fähigkeiten, ihr Wissen über die Schülerinnen und Schüler, den Lehrplan und den Unterrichtskontext zu bündeln. Lehrkräfte brauchen Zeit, um darüber nachzudenken, welche Ziele sie verfolgen, wie der Unterricht und durch welche Aktivitäten er gestaltet werden soll, wie viel Zeit sie dafür benötigen und welche Ressourcen sie dafür einsetzen, wie sie das Erreichen der Ziele bewerten wollen, und auch, um die Planung selbst und ihre Wirksamkeit zu überdenken, um sie in der Zukunft zu verbessern.

Wir können zwischen einer langfristigen Planung für ein vollständiges Unterrichtsfach oder für ein Wissensgebiet in einem Schuljahr oder einem Zyklus und einer kurzfristigen Planung für eine Unterrichtseinheit oder eine Stunde unterscheiden.

Eine gute Planung sollte außerdem flexibel genug sein, um unerwartete Eventualitäten miteinzubeziehen, die bei komplexen Prozessen wie bei einer Lehr-/Lernumgebung häufig vorkommen.

Beispiele für die Kriterien:

- *Die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnisse der Lehrkraft im Unterrichtsfach zeigen sich bei der Planung.*
- *Die Planung umfasst realistische und erreichbare Ziele unter entsprechender Berücksichtigung der Curricula und des Schulplans.*
- *Die Unterrichtsziele der Stunde zielen auf das Erreichen der Lernziele im Unterrichtsfach sowie auf die Entwicklung von Kompetenzen ab.*
- *Die Unterrichtsplanung berücksichtigt den Hintergrund, die Interessen, die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler und ihren potenziellen besonderen pädagogischen Förderbedarf.*



- Die Konzeption der Aktivitäten ist kohärent, um die Lernziele zu erreichen.
- Während der Unterrichtsstunde werden unterschiedliche Formen des Einzel- und Gruppenunterrichts vorgeschlagen: Einzelaufgaben oder Aufgaben in Zweier-, Klein- oder Großgruppen ...
- Die Unterrichtsplanung sieht einige verstärkende und zusätzliche Maßnahmen vor.
- Die Unterrichtsplanung sieht den Einsatz unterschiedlicher Ressourcen vor, u.a. von Internet- und Medienressourcen.
- Die Unterrichtsplanung sieht Beurteilungskriterien, Verfahren und Maßnahmen zur Überprüfung der Lernleistung der Schülerinnen und Schüler vor.

<i>Die Unterrichtsplanung sieht Beurteilungskriterien, Verfahren und Maßnahmen zur Überprüfung der Lernleistung der Schülerinnen und Schüler vor.</i>			
1. Stufe: verbesserungsbedürftig	2. Stufe: Gut	3. Stufe: Sehr gut	4. Stufe: Ausgezeichnet
<p>Die Unterrichtsplanung der Lehrkraft für die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler ist teilweise lernzielorientiert.</p> <p>Die Lehrkraft verwendet die Beurteilung für die künftige Unterrichtsplanung für die gesamte Klasse.</p> <p>Die Beurteilung wird überwiegend für ein summatives Ergebnis verwendet.</p> <p>Die Beurteilungsergebnisse basieren auf den zu diesem Zweck geplanten Aktivitäten.</p>	<p>Die Unterrichtsplanung für die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler ist lernzielorientiert.</p> <p>Die Lehrkraft verwendet die Beurteilung für die künftige Unterrichtsplanung für Gruppen oder einzelne Schülerinnen und Schüler.</p> <p>Die Beurteilung erfolgt formativ und summativ.</p> <p>Es wird jede durchgeführte Aktivität berücksichtigt.</p> <p>Die Mitteilung des</p>	<p>Die Unterrichtsplanung für die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler ist vollständig lernzielorientiert und beinhaltet klare Beurteilungskriterien und Standards.</p> <p>Die Lehrkraft verwendet die Beurteilung für den künftigen Gruppen- oder Einzelunterricht, berücksichtigt die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen und plant Minimalziele und übergeordnete Ziele.</p> <p>Die Planung beinhaltet die Erfassung nützlicher Daten für die formative und summative Beurteilung.</p> <p>Die Beurteilungskriterien werden Schülerinnen und Schüler und ihren Familien</p>	<p>Die Unterrichtsplanung für die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler ist vollständig lernzielorientiert und beinhaltet klare Beurteilungskriterien und Standards. Darüber hinaus misst sie die Übertragung der Lernergebnisse auf andere Kontexte.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler erfahren im Rahmen des Plans ihre eigenen Lernfortschritte. Anhand von formellen und informellen Beurteilungen werden die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler individuell überwacht. Die Beurteilung gilt als zentrales Element des Lehr-/Lernprozesses.</p> <p>Die Planung beinhaltet die Erhebung nützlicher Daten für die summative und insbesondere für die formative Beurteilung und nutzt Beurteilungsprozesse, die das Interesse der Schülerinnen und Schüler aktivieren.</p> <p>Die Beurteilungskriterien werden Schülerinnen und</p>

<p>Es wird die Mitteilung der Beurteilungsergebnisse an die Schülerinnen und Schüler und Familien geplant.</p>	<p>Beurteilungsplans und der Beurteilungsergebnisse an die Schülerinnen und Schüler und Familien wird geplant.</p>	<p>mitgeteilt. Die Unterrichtsevaluation wird miteinbezogen.</p>	<p>Schüler und Familien mitgeteilt und mit ihnen besprochen. Die systematische und zyklische Unterrichtsevaluation wird miteinbezogen.</p>
--	--	--	--

Tabelle 2: Beispiel für die Niveau-Deskriptoren der Stufe 1

#### 4.2.3 Lernumgebung

Normalerweise werden sowohl physische Elemente (wie Licht, Geräuschpegel, Pultanordnung usw.) als auch soziale Elemente, wie die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schüler in der Lernumgebung, mit berücksichtigt. Im Allgemeinen können beide Aspekte zu einer freundlicheren, respektvolleren und angenehmeren Atmosphäre genauso beitragen wie ein geeigneter Klassenraum. Allerdings konzentrieren wir uns im Sinne dieses Leitfadens vor allem auf die sozialen und emotionalen Aspekte und gehen nur dann auf die physischen Bedingungen ein, wenn die Lehrkraft eine gewisse Kontrolle über deren Verwaltung hat.

Beispiele für die Kriterien:

- *Die Lehrkraft fördert eine Lernkultur.*
- *Die Lehrkraft stellt positive Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler, vermittelt sie entsprechend an die Schülerinnen und Schüler und unterstützt*

*sie dabei, die schulischen Anforderungen zu erfüllen.*

- *Er oder sie fördert das Vertrauen, den Respekt, die Zusammenarbeit und gegenseitige Hilfe unter den Schülerinnen und Schüler.*
- *Die Lehrkraft verhält sich entsprechend der Schulordnung und fördert durch ihre Verhaltensweisen soziale Harmonie.*
- *Das Wohlergehen der Schülerinnen und Schüler ist ein Anliegen der Lehrkraft.*
- *Er oder sie greift ein und verhält sich angemessen, wenn Schülerinnen und Schüler gegen die Regeln und Ordnung der Schule verstoßen. Ebenso wird positives Verhalten von Schülerinnen und Schüler geschätzt und anerkannt.*
- *Die Lehrkraft greift ein, wenn Schülerinnen und Schüler sich sexistisch verhalten.*
- *Der Klassenraum ist den Aktivitäten entsprechend ausgestattet. Die Lehrkraft bemüht sich um die Organisation guter Lernbedingungen für die Schülerinnen und Schüler.*

*Die Lehrkraft verhält sich entsprechend der Schulordnung und fördert durch ihre Verhaltensweisen soziale Harmonie.*

1. Stufe: verbesserungsbedürftig	2. Stufe: Gut	3. Stufe: Sehr gut	4. Stufe: Hervorragend
-------------------------------------	---------------	--------------------	------------------------

Die Schülerinnen und Schüler respektieren die Klassenregeln unter der Kontrolle der Lehrkraft.	Die Schülerinnen und Schüler kennen, verstehen und respektieren die Klassenregeln.	Die Schülerinnen und Schüler kennen die Klassenregeln, deren Einhaltung sie gemeinsam mit der Lehrkraft vereinbart haben.	Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten aktiv die Klassenregeln und wirken an ihrer Einhaltung und Überprüfung mit.
Die Lehrkraft wendet genügend Zeit auf, um auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler korrigierend einzuwirken.	Die Lehrkraft handelt, sobald gegen die Klassenregeln verstoßen wird, und agiert umsichtig, ohne die Unterrichtsaktivitäten abubrechen.	Die Lehrkraft erkennt riskante Situationen und handelt präventiv.	Die Lehrkraft implementiert normalerweise Strategien, die eine positive Lernumgebung unterstützen und nutzt Konflikte als Gelegenheit zur Entwicklung sozialer Kompetenzen.

Tabelle 3: Beispiel für die Niveau-Deskriptoren der Stufe 2

#### 4.2.3. Unterricht

Unterricht ist der Akt des Lehrens, er ist der Prozess, bei dem die Planung der Lehrkraft in die Praxis umgesetzt wird. Der Unterricht ist die Umgebung, in der die Lehrkraft die Lernleistung von Schülerinnen und Schüler fördern soll. In der Bildungsforschung gibt es unterschiedliche Unterrichtsmodelle. Wir fokussieren in diesem Leitfaden das Modell des schülerzentrierten Unterrichts.

Diese Domäne beinhaltet eine komplexe Vielfalt von didaktischen Fähigkeiten, die sich unter anderem in einer guten Unterrichtsplanung und in den angestrebten Kompetenzen widerspiegeln sollten und die unter anderem darauf abzielen, Interessen zu wecken, zu motivieren und Impulse zu geben, zu kommunizieren, Kenntnisse und Selbstreflektion anzuregen und im Unterricht auf jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler einzugehen. Das Unterrichtsmodell, auf das wir uns überwiegend beziehen, rückt die Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt, da sie nicht nur Empfänger, sondern auch Akteure des eigenen Lernprozesses sein sollten. Nach „*Synergies for Better Learning*“: *An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD (2013a): OECD, sollten Schülerinnen und Schüler „vollkommen in ihren Lernprozess eingebunden und zur Beurteilung ihrer eigenen Lernfortschritte ermächtigt werden (was auch im Rahmen des lebenslangen Lernens einer Schlüsselkompetenz entspricht).“ „Ferner ist es essenziell, Lernergebnisse im weiteren Sinne zu überwachen, einschließlich der Entwicklung des kritischen Denkens, der sozialen Kompetenzen, des Lernengagements und des

allgemeinen Wohlergehens.“

Auch wenn die Evaluation der Unterrichtsqualität keine leichte Aufgabe darstellt, so ist sie jedoch Kernpunkt jedes Bildungssystems und für den Leistungserfolg von Schülerinnen und Schüler unabdingbar.

Beispiele für die Kriterien:

- *Die Lehrkraft nutzt ihre Fachkenntnisse und ihre fachdidaktischen Fähigkeiten, um den Unterricht in Abstimmung mit der Planung und den Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler zu gestalten. Die Lehrkraft konzentriert ihre unterrichtsbezogenen Tätigkeiten auf die entsprechenden Ziele der jeweiligen Stunde.*
- *Die Lehrkraft setzt ihre Planung schrittweise, jedoch mit Flexibilität, Resilienz und Begeisterung um.*
- *Die Lehrkraft kommuniziert in klarer und sinnstiftender Weise und motiviert so alle Schülerinnen und Schüler, um sie in ihren Lernprozessen zu unterstützen und ihre Bemühungen anzuerkennen.*
- *Er oder sie gibt Erklärungen, stellt Fragen und regt zu Diskussionen und zum Nachdenken an.*
- *Er oder sie kommuniziert sehr gut verbal und non-verbal.*
- *Er oder sie geht unter Einsatz von Sprachressourcen auf besonders wichtige Aspekte ein.*
- *Er oder sie gibt den Schülerinnen und Schüler Gelegenheit zur Kommunikation.*
- *Die Lehrkraft erkennt die emotionalen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler.*
- *Er oder sie handelt, wenn Unklarheiten aufkommen oder mangelndes Interesse besteht.*
- *Die Lehrkraft beleuchtet ein Thema von mehreren Seiten, um sicherzustellen, dass es verstanden wird.*
- *Er oder sie setzt entsprechend der unterschiedlichen Lerntypen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler auch unterschiedliche Methoden und Strategien ein.*
- *Die Lehrkraft erkennt die Mitwirkung und Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler an.*
- *Er oder sie gibt Rückmeldungen und schafft Möglichkeiten zu einem Peer-Feedback.*
- *Die Lehrkraft schafft Situationen, in denen Kenntnisse angewendet werden können, um Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung ihrer*

*Kompetenzen zu unterstützen.*

- *Die Lehrkraft sammelt Daten zu den Lernfortschritten der Schülerinnen und Schüler und interpretiert diese Fortschritte, um den Lernprozess zu überwachen und den Unterricht gegebenenfalls anzupassen.*

<i>Die Lehrkraft erkennt die emotionalen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler. Er oder sie handelt, wenn Unklarheiten aufkommen oder mangelndes Interesse besteht.</i>			
1. Stufe: verbesserungsbedürftig	2. Stufe: Gut	3. Stufe: Sehr gut	4. Stufe: Hervorragend
Die Lehrkraft erkennt Situationen, in denen Schülerinnen und Schüler verwirrt oder unmotiviert sind und geht kaum auf die sozialen/emotionalen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ein.	Die Lehrkraft erkennt, wenn Schülerinnen und Schüler verwirrt oder unmotiviert sind und geht auf die sozialen/emotionalen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ein.	Die Lehrkraft verhindert Situationen, in denen die Schülerinnen und Schüler verwirrt oder unmotiviert reagieren, in dem sie angemessen auf die sozialen/emotionalen Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler eingeht.	Die Lehrkraft berücksichtigt die sozialen/emotionalen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und setzt effektive Strategien ein, um zum Lernen anzuregen und das Interesse zu wecken. Ihm oder ihr ist das soziale/emotionale Wohlergehen der Schülerinnen und Schüler ein wichtiges Anliegen.

Tabelle 4: Beispiel für die Niveau-Deskriptoren der Stufe 3

#### 4.2.4 Professionalität

Im Allgemeinen wird Professionalität als Verhaltensweise oder Eigenschaft definiert, die eine berufskundige Person charakterisieren oder auszeichnen. Sie geht mit Entscheidungsfindungen einher, die auf fachlicher Kompetenz basieren, das heißt, auf den spezifischen Kenntnissen über ein Gebiet. Im Hinblick auf eine pädagogische Professionalität können drei entscheidende Komponenten untersucht werden: professionelle Parameter, professionelle Verhaltensweisen und professionelle Verantwortlichkeiten.

Zu den professionellen Parametern zählen die Einhaltung rechtlicher und ethischer Regeln sowie bildungsbezogene Vorschriften auf verschiedenen Ebenen im Hinblick auf den Schutz von Kindern. Zu den professionellen Verhaltensweisen zählen die angemessenen

Beziehungen zu Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie Kolleginnen und Kollegen. Zu den professionellen Verantwortlichkeiten zählen die Reflexion über das didaktische Handeln, die Teilnahme an beruflichen Fortbildungen, die Verbesserung von Fähigkeiten und Kenntnissen, die berufliche und persönliche Weiterentwicklung und die Kommunikation mit den Familien.

Beispiele für die Kriterien:

- *Die Lehrkraft übt ihre Tätigkeit im Rahmen der rechtlichen und ethischen Parameter aus.*
- *Die Lehrkraft reflektiert über ihre Planung und berufliches Handeln, um die Unterrichtsqualität zu verbessern und somit bessere Lernergebnisse zu erzielen.*
- *Die Lehrkraft trägt diskret alle Angaben zu Schülerinnen und Schüler im Klassenbuch ein, um diese Aufzeichnungen bei Bedarf als objektive Informationen verwenden zu können.*
- *Die Lehrkraft nimmt an beruflichen Fortbildungen teil.*
- *Die Lehrkraft informiert und berät Schülerinnen und Schüler und ihre Familien hinsichtlich der Schullaufbahn und der individuellen Leistungserfolge.*

<i>Die Lehrkraft nimmt an beruflichen Fortbildungen teil.</i>			
1. Stufe: verbesserungsbedürftig	2. Stufe: Gut	3. Stufe: Sehr gut	4. Stufe: Hervorragend
<p>Die Lehrkraft bemüht sich um eine gute Unterrichtsgestaltung und ihr Verhalten wirkt authentisch, aber inkonsequent.</p> <p>Die Lehrkraft lässt gelegentlich Änderungen in die Unterrichtspraxis aus ihrer beruflichen Fortbildung einfließen.</p>	<p>Die Lehrkraft nimmt an beruflichen Fortbildungen teil.</p> <p>Die Lehrkraft führt Änderungen in ihrer Unterrichtspraxis ein.</p>	<p>Die Lehrkraft beteiligt sich aktiv als Teilnehmer an beruflichen Fortbildungen.</p> <p>Die Lehrkraft führt gelegentlich Änderungen in ihre Unterrichtspraxis ein, die auf ihren Fortbildungen basieren.</p>	<p>Die Lehrkraft beteiligt sich aktiv und regelmäßig als Teilnehmer und Trainer an beruflichen Fortbildungen.</p> <p>Die Fortbildung basiert auf den Bedürfnissen, welche die Lehrkraft aufgrund der Reflexion über ihre eigene Praxis festgestellt hat. Die Lehrkraft führt gut geplant Änderungen in ihre Unterrichtspraxis ein, die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen.</p> <p>Die Lehrkraft arbeitet an schul- und unterrichtsbezogener Forschung mit und begleitet neue Lehrkräfte als Mentor.</p>

Tabelle 5: Beispiel für die Niveau-Deskriptoren der Stufe 4

#### 4.2.5 Zusammenarbeit und Kollegialität

Die Aspekte dieser Domäne könnten auch unter der vorherigen in Bezug auf die *Professionalität* aufgeführt werden. Allerdings bezieht sich nach unseren Überlegungen *Professionalität* auf Lehrkräfte als Einzelpersonen, wohingegen *Zusammenarbeit* und *Kollegialität* für die Interaktion mit anderen Personen oder Institutionen stehen. Diese Domäne bezieht sich auf das Engagement einer Lehrkraft für ihre Gemeinschaft. Die Mitwirkung an Gruppen mit ähnlichen oder verwandten Interessen am Bildungswesen und Kindheit, wie soziale Dienste, Gesundheitsdienste usw. Wir berücksichtigen auch die Mitwirkung an Schulstrukturen, Schulausschüssen oder AGs, wie an der Schulverwaltung oder sonstigen Ausschüssen zur Förderung des Zusammenlebens in der Schule usw. als Beitrag zu einer guten Arbeitsatmosphäre.

Beispiele für die Kriterien:

- *Die Lehrkraft beteiligt sich an Aufgaben der Schulverwaltung. Sie übernimmt Zuständigkeiten.*
- *Die Lehrkraft beteiligt sich mit anderen Kolleginnen und Kollegen gemeinsam an Aktionen für die Kinderhilfe, Gesundheitsförderung und an außerschulischen Bildungsangeboten.*
- *Die Lehrkraft wirkt gemeinsam mit anderen Kolleginnen und Kollegen in Koordinationsausschüssen mit und gibt nützliche Informationen an andere Mitglieder des Kollegiums weiter.*
- *Die Lehrkraft beteiligt sich an sozialen oder kulturellen Veranstaltungen für Familien, wie Feste, Vorträge für Eltern usw.*

<i>Die Lehrkraft wirkt gemeinsam mit anderen Kolleginnen und Kollegen in Koordinationsausschüssen mit und gibt nützliche Informationen an andere Mitglieder des Kollegiums weiter.</i>			
1. Stufe: verbesserungsbedürftig	2. Stufe: Gut	3. Stufe: Sehr gut	4. Stufe: Hervorragend
Die Lehrkraft wirkt nur bei Bedarf in Gruppen mit.	Die Lehrkraft beteiligt sich aktiv an Lehrerausschüssen.	Die Lehrkraft fördert und ermöglicht die Koordination und den Austausch bewährter Praktiken. Er oder sie pflegt im Sinne einer guten	Die Lehrkraft beteiligt sich maßgeblich und aktiv an Lehrerausschüssen oder leitet sie.



		Schulgemeinschaft kollegialen Umgang.	einen	
--	--	--	-------	--

Tabelle 6: Beispiel für Niveau-Deskriptoren

Die Beispiele für die Kriterien und Deskriptoren wurden aus unterschiedlichen Quellen entnommen:

- Francesca Caen (2011), Literature Review Teachers' core competences: requirements and development, Directorate-General for Education and Culture Lifelong learning: policies and programme School education; Comenius
- TEA (Texas Education Agency) Teacher Evaluation and Support System (T-TESS) Appraiser Training Handbook  
[http://www.pngisd.org/modules/groups/homepagefiles/cms/446867/File/Skyward%20EAPL US/Rubric%20only.pdf](http://www.pngisd.org/modules/groups/homepagefiles/cms/446867/File/Skyward%20EAPL%20US/Rubric%20only.pdf)

### 4.3. Verfahren der Unterrichtsevaluation

In diesem Abschnitt werden die Punkte erläutert, die an einen europäischen Kontext angepasst werden können.

#### 4.3.1 Wessen Praxis sollte evaluiert werden?

Wie in den vorhergehenden Kapiteln aufgezeigt, kann sich die Evaluation der Unterrichtspraxis positiv auf Schulen, Schülerinnen und Schüler und die Lehrpersonen selbst auswirken und die Lehr- und Lernprozesse in Schulen verbessern. In einer idealen Welt würden demnach alle Schulen und Lehrkräfte evaluiert. Allerdings stellen wir fest, dass in manchen Schulsystemen die Leistung der Lehrkräfte regelmäßig evaluiert wird, wohingegen dies in anderen nur gelegentlich oder nur in bestimmten Phasen der Fall ist.

#### 4.3.2 Von wem sollte die Unterrichtspraxis evaluiert werden?

„Während die Standards und Vorgehensweisen für die Begutachtung von Lehrkräften üblicherweise auf zentraler Ebene festgelegt werden, erfolgt die Implementierung von Beurteilungsprozessen überwiegend auf Schulebene, d. h. die Evaluatorinnen und Evaluatoren gehören normalerweise zur Schulleitung oder sind dienstälteste Lehrkräfte. „Dies gilt insbesondere für die regelmäßige Beurteilung der Leistung und bei einer anstehenden Beförderung“. (OECD, 2013a, S. 312)

Die Unterrichtsevaluation kann von externen Fachleuten, Inspektorinnen und Inspektoren, Schulführungskräften, Fachleitern und Lehrpersonen selbst vorgenommen werden. Die Akteure einer Unterrichtsevaluation variieren je nach Land, aber der wissenschaftliche

Beirat empfiehlt, dass eine Evaluation von einem Evaluatorenteam durchgeführt wird (z. B., einem Team, das aus Schulführungskräften, erfahrenen Lehrpersonen, Fachleuten auf dem Gebiet der Evaluation, Inspektorinnen und Inspektoren usw. besteht), an Stelle einer einzigen Evaluatorin oder eines einzigen Evaluators, und dass die Unterrichtsevaluation die Perspektiven unterschiedlicher Stakeholder miteinbeziehen sollte, um einem breiteren Ansatz gerecht zu werden.

Schulleiterinnen und Schulleitern kommt bei der Evaluation eine wichtige Rolle zu, da sie die pädagogische Führungsfunktion innehaben, und „es gibt viele Vorteile, wenn die Schulleitung und/oder andere Lehrkräfte als Evaluatorinnen und Evaluatoren fungieren, vor allem bei der Beurteilung der Entwicklung, da ihnen das Arbeitsumfeld der Lehrkräfte vertraut ist, sie die Anforderungen der Schule kennen und sie der Lehrkraft ein schnelles und informatives Feedback geben können.“ (OECD, 2013a, S. 315)

#### 4.3.3 Wie häufig sollte die Unterrichtspraxis evaluiert werden?

Auch wenn der wissenschaftliche Beirat weiß, dass die Evaluation der Unterrichtspraxis in manchen Ländern mit bestimmten Beförderungsphasen verbunden ist, denken wir dennoch, dass die Evaluation der Unterrichtspraxis aufgrund ihrer Bedeutung für die Qualitätsverbesserung der Lehr- und Lernkultur ein kontinuierlicher und andauernder Prozess sein sollte. Daher sollten unserer Auffassung nach Lehrkräfte im Laufe ihrer beruflichen Laufbahn mehrfach evaluiert werden. Bei der Unterrichtsevaluation wird dadurch ein ganzheitlicher Ansatz erreicht, und es können vereinzelt und ausschnittshafte Beurteilungen vermieden werden. Unter Umständen dauert die Evaluationsphase länger als ein Schuljahr, wobei eine Vielzahl von Ressourcen, Zeit und Fachleuten dafür eingesetzt werden müssen und das Verfahren nicht störend in den Schulalltag eingreifen sollte.

Der wissenschaftliche Beirat ist der Ansicht, dass die in diesem Leitfaden vorgeschlagenen Domänen und Kriterien die Grundlage für einen fortlaufenden, ganzheitlichen Evaluationsprozess legen könnten. Um einen vernünftigen Kompromiss zwischen dem Zeitaufwand und der Qualität der Evaluation zu erzielen, sind unserer Meinung nach 2 bis 3 Evidenzquellen in jedem Schuljahr sowohl zu bewältigen als auch nützlich. Eine Teilevaluation wäre nicht so erschöpfend und detailliert wie die in diesem Leitfaden vorgeschlagene Form der Evaluation, da sie sich nur auf wenige Dimensionen und Kriterien konzentriert; aber in einem solchen Fall könnten alle Dimensionen und Kriterien im Laufe eines 2- oder 3-jährigen Zyklus evaluiert werden, und das Evaluationsteam könnte eine umfassende Unterrichtsevaluation durchführen.

Dieser empfohlene Evaluationszyklus könnte einen formativen und fortlaufenden Ansatz der Unterrichtsevaluation fördern, indem die Verbesserungsvorschläge des

Evaluationsteams während des Prozesses aus den Teilevaluationen mit einfließen könnten. Auf diese Weise kann eine Lehrkraft in periodischen Abständen während des Evaluationszyklus' informiert werden und hat somit die Gelegenheit ihre Unterrichtspraxis bei Bedarf zu verändern, so dass dies nach Abschluss des Verfahrens auch zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität führen kann. Natürlich unterscheidet sich dieser formative Evaluationsansatz von der summativen Evaluation, die hauptsächlich mit einer endgültigen Beurteilung verknüpft ist.

#### **4.3.4 Wie: Instrumente und Informationsquellen**

Die Erfassung mehrerer Evidenzquellen über die Unterrichtspraxis erfüllt die Anforderungen nach Genauigkeit und Fairness des Beurteilungsprozesses und berücksichtigt die Komplexität von dem, was eine „gute“ Lehrkraft wissen und können sollte. Die Wahl des Instruments ist dabei von entscheidender Bedeutung.

Die Zielsetzung dieses Leitfadens besteht darin, eine Vielzahl von Nutzerinnen und Nutzern in ganz unterschiedlichen Umgebungen bei der Durchführung einer Evaluation in ihren nationalen oder regionalen Kontexten zu unterstützen. Der Leitfaden kann von den Nutzerinnen und Nutzern an die jeweiligen Anforderungen und Umstände adaptiert und angeglichen werden, soweit ihre wichtigsten Merkmale berücksichtigt werden (siehe Abschnitt 2.2). Beispielsweise können die Evaluatorinnen und Evaluatoren von Lehrkräften, die sich in einer Probezeit befinden, entscheiden, ob sie die 5. Domäne „Zusammenarbeit und Kollegialität“ berücksichtigen (oder ihre ‚Gewichtung‘ reduzieren) wollen: Das Engagement in der Gemeinschaft“ in Tabelle 1, Absatz 3.1.5, weil diese Lehrkräfte zu Beginn ihrer Laufbahn Zeit brauchen, um sich ein umfassendes Wissen über das soziale oder schulgemeinschaftliche Umfeld zu verschaffen, in dem sie arbeiten.

Daher ist es nach Ansicht des wissenschaftlichen Beirats für die Nutzerinnen und Nutzer dieses Leitfadens wichtig, die entsprechenden Vorschläge an die jeweiligen Umstände und Anforderungen ihrer eigenen pädagogischen und schulischen Kontexte anzupassen.

Wie bereits erwähnt, empfiehlt der wissenschaftliche Beirat, mehrere Informationsquellen für die Unterrichtsevaluation zu verwenden. Die Nutzerinnen und Nutzer dieses Leitfadens sollten daher überlegen, welche Evidenzquellen sie auswählen und wie sie diese erfassen und nutzen. Zur Unterstützung dieses Prozesses schlagen wir einige mögliche Quellen vor, die zur Evaluation der Unterrichtspraxis hinzugezogen werden können.

#### **a) Selbstevaluation**

Die Selbstevaluation der Lehrkräfte ermutigt sie, über die Qualität ihrer Unterrichtsgestaltung zu reflektieren und wird als wesentlich erachtet, damit die Evaluation

objektiv und demokratisch stattfinden kann. Auf diese Weise soll die Beteiligung der Lehrkräfte erreicht werden und gleichzeitig der formative Ansatz gewahrt werden. „Die Forderung, dass die beurteilte Lehrkraft ihre eigene Leistung evaluiert, ist von wesentlicher Bedeutung, da die Selbstevaluation Lehrkräfte dazu anregt, die persönlichen, organisatorischen und institutionellen Faktoren zu überdenken, die ihre Unterrichtstätigkeit beeinflussen. (...) die Selbstevaluation der Lehrkraft ist in den meisten Ländern eine regelmäßig stattfindende Beurteilung für Leistungs-Management-Zwecke“ (OECD, 2013b S. 34).

Eine Möglichkeit besteht darin, die Lehrkräfte zu bitten, die Evaluationsfragebögen auszufüllen, die von den externen Evaluatorinnen und Evaluatoren verwendet werden, um genauere Informationsquellen an der Hand zu haben. Offene Befragungen bieten unter Umständen eine gute Möglichkeit zur Untersuchung dieses Bereichs.

#### **b) Portfolio**

Ein Lehrerportfolio kann als eine Sammlung von Arbeiten oder Dokumenten definiert werden, die als Leistungsnachweise der Lehrkraft in der Praxis dienen. Es kann „Unterrichtspläne und Lehrmaterialien, Proben von Schülerarbeiten und Musterkommentare zu diesen Arbeiten, eine Selbsteinschätzung und Reflexionsbögen“ beinhalten (OECD, 2013b S. 34).

Lehrkräfte empfinden die Anforderung, ein Portfolio erstellen zu müssen, manchmal als zusätzlichen Aufwand, der ihnen über die eigentliche Lehrtätigkeit hinaus zu viel Zeit raubt. Die Ergebnisse aus der Beurteilung der täglichen Arbeit der Lehrkraft sollte so genutzt werden, dass dies nicht als übermäßige und lästige Pflicht betrachtet wird. In Systemen, die sich auf Portfolios stützen, sollten die Lehrkräfte ermutigt werden, ihre Portfolios so zu erstellen, dass diese als eine normale Selbstdarstellung ihrer üblichen Lehrtätigkeiten gestaltet werden. Anhand von Planungsunterlagen könnte beispielsweise eine tatsächlich gehaltene Unterrichtseinheit oder -stunde beschrieben werden, und in einem Video mit Begleitkommentar könnte eine Stunde in einer Klasse aufgenommen werden.

Das Lehrerportfolio ist Teil der Nachweise, die unter Einsatz der hier vorgeschlagenen Domänen und Kriterien (siehe Abschnitt 5.2) evaluiert werden können. Somit kann der gesamte Evaluationsprozess mit den übrigen Evaluationsinstrumenten, die durch andere Informationsquellen zur Verfügung stehen, abgestimmt werden.

#### **c) Peer Review**

Lehrkräfte, die evaluiert werden, sind unter Umständen offener und haben mehr Vertrauen, wenn ihr Unterricht von Peers und Kolleginnen und Kollegen besucht wird, die ähnliche

Erfahrungen teilen und das gleiche Fach unterrichten. Auf diese Weise sind Lehrkräfte eher bereit, die Selbstreflexion als Bestandteil des Evaluationsprozesses anzusehen. Außerdem sind Informationsaustausch und Feedback womöglich ergiebiger und genauer. Darüber hinaus kann der Prozess einen positiven Einfluss auf die professionelle Zusammenarbeit und den Dialog zwischen den Lehrkräften haben und somit die Entwicklung der beruflichen Praxis fördern (OECD, 2013a S. 311; Isoré, 2009).

Das Peer-Review ist eine anspruchsvolle Aufgabe. Peer-Reviewer sollten daher erfahrene, versierte Kolleginnen und Kollegen sein (vorzugsweise mit dem gleichen Fachgebiet wie die Lehrkraft), sie sollten geschult sein und in strengen Verfahren ausgewählt werden. Darüber hinaus sollte ihnen genügend Zeit zur Verfügung stehen, um ihre Funktion auszuüben (Doyle und Han, 2012). Die Evaluation durch die Peer-Reviewer sollte außerdem Bestandteil von Meta-Evaluationssystemen sein (siehe Kapitel 7).

#### **d) Unterrichtsbeobachtung**

Die Unterrichtsbeobachtung kann ein sinnvolles Instrument für die Evaluation der Unterrichtspraxis in Verbindung mit der 2. Domäne: Aspekte der Lernumgebung und 3. Domäne: Unterrichtsaspekte sein.

Ein Drei-Stufen-Modell der Unterrichtsbeobachtung kann als sinnvolle Methode für die Unterrichtsbeobachtung durch Schulführungskräfte, Peers oder andere Evaluatoreninnen und Evaluatoren verwendet werden. Die drei Hauptstufen sind:

1. Vorbesprechung über den Unterrichtskontext
2. Unterrichtsbeobachtung
3. Nachbesprechung und Feedback zum Unterrichtsbesuch

Schulführungskräfte können bei den Unterrichtsbeobachtungen eine Schlüsselrolle spielen, da sie im Rahmen des Schulbetriebs viele Gelegenheiten zur Beobachtung der Unterrichtspraxis haben (OECD, 2013a). Unterrichtsbeobachtungen sollten sorgfältig geplant werden, damit einerseits ein authentischer Eindruck der täglichen Unterrichtsgestaltung entsteht und andererseits die positiven Impulse möglichst optimiert werden, indem der Fokus auf aktuellen und relevanten Kriterien liegt, und indem informative und ausführliche Rückmeldungen gegeben werden, die konstruktiv sind und zur Weiterentwicklung der beruflichen Praxis führen (Klinger et al., 2008; Daley and Kim, 2010; Danielson, 2011; Marshall, 2012; Papay, 2012).

#### **e) Die Ansicht von Schülerinnen und Schülern und Eltern über die Leistung der Lehrkraft**

Auch diese Informationsquelle wird in einigen Schulsystemen genutzt, weil sie eine

ergänzende Perspektive der Akteure bietet, die häufig mit den Lehrkräften interagieren: Schülerinnen und Schüler und ihre Familien.

Beispielsweise „führen die Lehrkräfte in Schweden unter Berücksichtigung des schülerzentrierten Ansatzes Befragungen ihrer Schülerinnen und Schüler durch, mit dem Ziel, ein objektives Schülerfeedback zu ihrer Unterrichtspraxis und zu ihrer Lernumgebung zu erhalten. Diese Befragungen werden auf eigene Initiative der Lehrkräfte organisiert. Die Befragungsergebnisse werden ausschließlich von der betreffenden Lehrkraft oft gemeinsam mit den Schülerinnen und Schüler ausgewertet. Die Schülerbefragungen bleiben innerhalb der Klasse und werden vertraulich behandelt, und ihre Ergebnisse werden im Anschluss an die Beurteilung der betroffenen Lehrkraft nur für ihre berufliche Entwicklung genutzt. Peterson et al. (2000) argumentieren, dass die Schülerinnen und Schüler zuverlässige Aussagen über die Qualität ihrer Lehrkräfte machen, wenn die Fragen einfach und aussagekräftig formuliert werden. Die Lehrkräfte, die im Zuge der Überprüfungsbesuche für den OECD-Bericht „Review of Evaluation and Assessment in Sweden“ (Review der Evaluation und Beurteilung in Schweden) befragt wurden, gaben an, wertvolle Informationen zur Gestaltung des Unterrichts erhalten zu haben und dass sie diese Form des Schülerfeedbacks als eine Möglichkeit zur Beratung der Schülerinnen und Schüler zu ihren Lernprozessen betrachteten.“ (OECD, 2013a, S. 309).

In den Anhängen dieses Leitfadens finden Sie Beispiele für Umfragen der Schulaufsichtsbehörden, die an diesem Erasmus+ Projekt mitwirken.

#### **f) Interviews mit Lehrkräften**

Interviews und/oder Dialoge mit Lehrkräften sind oft Bestandteil der Unterrichtsevaluation (OECD, 2013a, S. 302). Struktur und Form dieser Interviews können je nach Zweck und Organisation der Evaluation variieren. Allerdings empfiehlt der wissenschaftliche Beirat die Durchführung von Interviews zumindest in diesen Stufen des Prozesses der Unterrichtsevaluation.

- **Auftaktgespräch:**
  - Um die Hauptmerkmale des Beurteilungssystems zu erläutern
  - Um auszuführen, was im gesamten Verlauf des Evaluationsverfahrens von der Lehrkraft erwartet wird: Domänen, Kriterien, Indikatoren, Evidenzquellen usw.
  - Um sich über den eigenen Berufsentwicklungsplan der Lehrkraft zu informieren und andere Unterlagen als Quellen hinzuziehen, die u.a. die Zielsetzungen, Arbeitsabläufe, Portfolios usw. enthalten und die dem Evaluationsteam zur Verfügung gestellt werden.

- Während des Verfahrens:  
Das Evaluationsteam organisiert entsprechende Interviews, die auf Unterrichtsbesuchen, der Selbstevaluation, einem unmittelbaren Feedback usw. basieren.
- Bei Abschluss des Verfahrens:  
In einem Abschlussgespräch erhält die Lehrkraft die Evaluationsergebnisse. Außerdem wird ihr mitgeteilt, in welchen Bereichen ihre Leistungsstärken liegen und wo Verbesserungsbedarf besteht. Ihre Zustimmung und Einwendungen werden ebenfalls mit einbezogen.

Darüber hinaus findet nach der Evaluation gegebenenfalls noch eine Befragung einiger Lehrkräfte als Informationsquellen statt. Diese Befragung ist Bestandteil der Meta-Evaluation des gesamten Prozesses.

Dieser Leitfaden kann als Basis zur Strukturierung der Einzelinterviews mit Lehrkräften dienen, um die Erfüllung der oben erläuterten Dimensionen und Kriterien zu überprüfen und um Transparenz und Objektivität zu gewährleisten und den Anforderungen nach Rechenschaftslegung zu entsprechen.

#### **g) Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler: Valued Added Measure (VAM)**

Bedenken gegen die Verwendung von Schülertest-Ergebnissen für die Unterrichtsevaluation sind weit verbreitet. Es ist hinreichend aufgezeigt worden, dass es nur eine schwache Verbindung zwischen den Leistungserfolgen von Schülerinnen und Schülern bzw. Ergebnissen von Standardtests und der Unterrichtsqualität gibt. Daher kann nicht behauptet werden, dass die beste Lehrkraft diejenige ist, deren Schülerinnen und Schüler die besten Ergebnisse erzielen, und Figazzolo (2013) zeigt auf, dass diejenigen Länder in den internationalen Tests am besten abschneiden, die ihre Lehrkräfte nicht anhand von Schülertest-Ergebnissen evaluieren.

Nach Figazzolo (2013) gibt es fünf gewichtige Argumente, die gegen eine Lehrevaluation auf der Basis von Schülertest-Ergebnissen sprechen:

- Die Unbeständigkeit der Leistungsergebnisse: Lehrkräfte unterrichten womöglich Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen in einem Schuljahr nur mäßig sind, während sie sich jedoch im darauffolgenden Jahr wesentlich steigern – dies kann auf andere Schülermerkmale zurückzuführen sein, die sich von einem zum nächsten Jahr ändern, und weniger darauf, dass die Unterrichtseffektivität sich verändert hat.

- Auch Umstände außerhalb der Kontrolle der einzelnen Lehrperson haben einen großen Einfluss auf die Leistungserfolge von Schülerinnen und Schüler (siehe Abb. 2 in Abschnitt 3.1.2). Zu diesen Einflüssen zählen schulinterne Aspekte (u.a. der Einfluss anderer Lehrkräfte, die Klassengröße, Ressourcen und sonstige Faktoren, die den Lernprozess betreffen) und außerschulische Aspekte (wie der sozioökonomische Hintergrund, die Kultur, das familiäre Umfeld usw.).
- Der VAM ist in den Schulen am niedrigsten, die in benachteiligten Stadtvierteln liegen. Demzufolge sind Lehrkräfte unter Umständen weniger bereit, in Schulen mit besonders bedürftigen Schülerinnen und Schüler zu arbeiten. Selbst schulintern neigen Lehrkräfte eher dazu, die Arbeit mit Schülergruppen, die einen besonderen pädagogischen Förderbedarf haben, zu vermeiden.
- Werden bei der Lehrevaluation überwiegend standardisierte Tests in den Fokus genommen, besteht die Gefahr, dass der Unterrichtsplan eingeschränkt wird, weil die Lehrkräfte die meisten Stunden auf die Vorbereitung für diese Tests aufwenden (Darling-Hammond, 2012 entnommen aus Figazzolo 2013).
- Der auf dem VAM basierende Evaluationsansatz kann den Wettbewerb verstärken, und Kollegialität, Teamwork und Zusammenarbeit von Kolleginnen und Kollegen bei der Unterrichtsgestaltung unterminieren.

Auch wenn es daher verlockend erscheint, Testergebnisse von Schülerinnen und Schüler als Informationsquelle für die Unterrichtsevaluation hinzuzuziehen, rät der wissenschaftliche Beirat zur Vorsicht und empfiehlt dringend, diese Daten nicht als einzige Quelle für die Unterrichtsevaluation zu verwenden. Aus diesem Grund bietet dieser Leitfaden fünf umfassende Dimensionen für eine ganzheitliche, multifaktorielle und formative Unterrichtsevaluation, mit denen möglichst eine beschränkte Beurteilung vermieden wird, die hauptsächlich auf Ergebnissen basiert.

#### **h) Vielfältige Informationsquellen**

Um eine ganzheitliche und zuverlässige Beurteilung der Leistung von Lehrkräften zu erreichen, sollten bei der Evaluation verschiedene Informationsquellen verwendet werden, auch wenn dies vielleicht einen höheren Zeit- und Ressourcenaufwand für die Durchführung bedeutet (OECD, 2013a). „Laut Isoré (2009) implizieren aufwändige Verfahren zur Beurteilung von Lehrkräften höhere direkte und indirekte Kosten in jeder Phase des Verfahrens: Mit der Einigung auf das Design des Systems muss eine Menge



Zeit für Gespräche und Beratungen mit allen Stakeholdern aufgewendet werden; die Qualifizierung von Evaluatorinnen und Evaluatoren ist teuer und kostet Zeit; die Durchführung von Beurteilungsprozessen bedeutet eine zusätzliche Belastung von Lehrkräften und Evaluatorinnen und Evaluatoren, es sei denn, es wird Zeit zur Verfügung gestellt, indem die Arbeitsbelastung durch die Verlagerung von Zuständigkeiten reduziert wird; außerdem erfordert die Umsetzung größerer Schulreformen, wie Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte, den Einsatz zusätzlicher Bildungsressourcen (OECD, 2013a, p311).

Neben diesen vielfältigen Informationsquellen für die Unterrichtsevaluation sollte unbedingt berücksichtigt werden, dass Schulführungskräfte eine bedeutende Rolle für das pädagogische Leitbild in Schulen spielen. Schulführungskräfte tragen die Gesamtverantwortung für die Entwicklung von Zielsetzungen und die Verwaltung der Schulressourcen im Rahmen des bildungs- und sozioökonomischen Kontextes innerhalb der Schule. Außerdem können Schulführungskräfte die Entwicklungsbedürfnisse von Lehrpersonen mit kontinuierlichen beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten verbinden und Lehrkräften ein fortlaufendes formatives Feedback geben (Heneman et al., 2007; Robinson, 2007; Pont et al., 2008, entnommen aus OECD, 2013a S. 321).

Dieser Leitfaden bietet demzufolge in den Anhängen Beispiele für Werkzeuge und Instrumente, die für die Planung eines Evaluationssystems verwendet und angepasst werden können.

#### **4.4. Evaluationsergebnisse**

Der Fokus in diesem Leitfaden liegt auf dem formativen Zweck der Unterrichtsevaluation. Demzufolge ist das Feedback an die Lehrkräfte über ihre Stärken und Verbesserungspotenziale für diesen Prozess von entscheidender Bedeutung, so dass die Evaluation selbst als Teil der fortlaufenden professionellen Entwicklung zur Verbesserung der Qualität von Lehr- und Lernprozessen dienen und die Attraktivität des Lehrerberufs erhöhen kann.

In den „Schlussfolgerungen zu wirksamer Lehrerausbildung“ in der Sitzung des Europäischen Rates für Bildung, Jugend, Kultur und Sport vom 20.05.2014 hoben die Bildungsminister der Europäischen Union hervor, dass die pädagogische Rückmeldung zu einer Steigerung der Attraktivität und Qualität des Lehrerberufs beiträgt.

Im gleichen Dokument wird weiter ausgeführt: „...die berufliche Fortbildung der Lehrer sich auf solide pädagogische Forschung stützen und Lernmethoden für Erwachsene in Form von praxisbezogenen Arbeitsgemeinschaften sowie Online-Lernen und Lernen unter Kollegen

anwenden sollte. Dabei sollte sichergestellt werden, dass Lehrer regelmäßig die Möglichkeit haben, ihr Fachwissen zu aktualisieren sowie Unterstützung und Schulung in wirksamen und innovativen Lehrmethoden, einschließlich jenen, die sich auf neue Technologien stützen, zu erhalten.“ S. 3.

Damit die Lehrkräfte Feedback akzeptieren, müssen die Evaluationssysteme faire und transparente Kriterien aufweisen. Die Evaluation und das Feedback sollte aus mehreren Perspektiven erfolgen (wie oben erläutert), u.a. von Kolleginnen und Kollegen, Schulführungskräften und Schülerinnen und Schüler, damit es für Lehrkräfte nachvollziehbar wird, wie sie ihre Unterrichtsqualität verbessern können, und das kollaborative Lernen als Ergebnis eines solchen Feedbacks könnte ein wichtiger Mechanismus bei der Weiterentwicklung von Lehrkräften sein. Leider erweist sich in der Realität, dass in den europäischen Ländern zu wenige Lehrkräfte ein effektives und regelmäßiges Feedback erhalten (TALIS 2013), auch wenn Feedback theoretisch als positiver Einfluss auf das Vertrauen in die eigene Lehrfähigkeit, die Motivation, die öffentliche Anerkennung, die Unterrichtspraxis und Zufriedenheit im Beruf angesehen wird.

Darüber hinaus werden in der TALIS Studie von 2013 (S. 24) einige Ergebnisse aufgeführt, die Schulführungskräfte in verschiedenen EU-Ländern als Folge der Beurteilung von Lehrkräften nennen (der Prozentsatz von Lehrkräften, die von diesen Ergebnissen betroffen sind, ist in Klammern angegeben); unter anderem:

- Gespräche mit Lehrkräften über Abhilfemaßnahmen bei Schwächen (96 %).
- Ein für jede Lehrkraft entwickelter Entwicklungsplan (77 %).
- Es wird ein Mentor ernannt, der die Entwicklung der Lehrkräfte unterstützt (70 %).
- Eine Änderung des beruflichen Verantwortungsbereichs (63 %).

Die oben erwähnte Liste stellt den formativen Ansatz dar, auf dem das Hauptaugenmerk in der vorliegenden Handreichung liegt.

Von der Annahme ausgehend, dass der Evaluationsprozess nach den länderspezifischen Bedingungen und Voraussetzungen der Steigerung der Unterrichtsqualität dienen soll, informiert ein Evaluationsteam Lehrkräfte in regelmäßigen Abständen über ihre Stärken und Verbesserungspotenziale in einem schriftlichen Bericht, der sich auf mehrere Dimensionen und Kriterien dieses Leitfadens im Verlauf des Evaluationsprozesses bezieht. Bei einem definierten Evaluationszyklus kann vorgeschlagen werden, dass Lehrkräfte in den ersten Jahren über die Verbesserungsvorschläge der Evaluatorinnen und Evaluatoren reflektieren und diskutieren können.

#### **4.4.1. Aus dem Evaluationsprozess abgeleitete Aufgaben von Lehrkräften und Schulführungskräften**

Während in einigen Ländern die Unterrichtsevaluation Sache der Schulleitung, der Schulverwaltung usw. ist, kann in anderen Ländern hingegen die Evaluatorin oder der

Evaluator eine externe Behörde, wie eine Aufsichtsbehörde oder eine andere Behörde sein. Diese Evaluatorinnen und Evaluatoren sollten auf jeden Fall Lehrkräften eine unmittelbare Rückmeldung geben, so dass der formative Evaluationsprozess sichergestellt werden kann. In diesem Sinne wird befürwortet, dass die evaluierte Lehrkraft einen Plan entwickelt, der sich aus dem unmittelbaren Feedback ableitet und der die empfohlenen Verbesserungsvorschläge mit einbezieht. Nach Abschluss der Evaluation sollte dem Evaluationsteam und/oder der Schulbehörde ein endgültiger beruflicher Entwicklungsplan vorgelegt werden.

Einige Handlungsbeispiele für Lehrkräfte im Anschluss an ein Evaluationsfeedback:

- Teilnahme an Fortbildungen zu den spezifischen Aspekten, die sich aus dem erhaltenen Feedback ergeben.
- Die Beobachtung bewährter Praktiken durch: kollegiale Unterrichtsbesuche, das Ansehen von Videos über den Unterricht der Lehrkraft usw.
- Die Umsetzung dieser bewährten Praktiken im Unterricht der Lehrkraft mit Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen, Ausbilderinnen und Ausbilder, Mentorinnen und Mentoren, erfahrenen Lehrkräften, Verwaltungspersonal, Schulführungskräften usw.
- Die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen bei der Unterrichtsvorbereitung und die Weitergabe von Fachkenntnissen.

In Verbindung mit den Zuständigkeiten der Schulleitung hinsichtlich des Schulmanagements im Allgemeinen und von einem formativen Evaluationsansatz aus betrachtet, sollten sie die Möglichkeiten der Unterrichtsevaluation ausschöpfen, um ihre Stärken auszubauen und ihre Schwächen zu verbessern. Außerdem sollten Schulführungskräfte die Implementierung der Qualitätsentwicklungspläne der Lehrkräfte fördern.

#### **4.5. Modalitäten**

Die Entwicklung und Implementierung eines effektiven Systems für die Lehrevaluation ist ein schwieriger und komplexer Prozess (Isoré, 2009), dabei kann auf einen großen Erfahrungsschatz aus früheren Versuchen in zahlreichen Ländern zurückgegriffen werden (auf einige von ihnen wird im Eurydice Bericht 2013 eingegangen). Folgendes Fazit ergibt sich aus einer Reihe veröffentlichter Studien.

- a. Lehrkräfte müssen kooperieren. Es besteht ein klares Potenzial für einen Interessenskonflikt zwischen denen, die einen summativen Ansatz bevorzugen (z. B. politische Entscheidungsträger oder Eltern) und denjenigen, die einen

formativen Ansatz anstreben (z. B. Lehrpersonen und Schulführungskräfte), wobei Lehrkräfte den Evaluationsprogrammen häufig misstrauen (Isoré, 2009). Weltweite Studien sprechen dafür, dass mit der Evaluation der Unterrichtspraxis Qualitätsverbesserungen im Bildungswesen herbeigeführt werden, wenn Lehrkräfte die Evaluation akzeptieren und sich an sie gebunden fühlen. Die Lehrkräfte sollten daher an Beratungen und Gesprächen in Bezug auf die Planung und Implementierung von Evaluationsprogrammen beteiligt werden (Isoré, 2009; TALIS, 2013).

- b. Über den Einzelnen hinaus – Evaluationssysteme, die auf den Einzelnen abzielen (ob damit eine Belohnung, Bestrafung oder eine berufliche Weiterentwicklung beabsichtigt wird), sind wenig erfolgreich, da sie Lehrkräfte von ihren Kollegen isolieren und Misstrauen und Neid bewirken. Erfolgreiche Systeme legen den Fokus auf Einzelpersonen im Kontext des kollaborativen Lernens innerhalb einer ‚Community of Practice‘ (TALIS 2013).
- c. Einsatz einer Vielzahl von Evidenzquellen – bei einem effektiven System zur Unterrichtsevaluation sollten unterschiedliche Evidenzquellen herangezogen werden, da Lehre eine vielfältige und komplexe Aktivität ist, die kontextabhängig ist. Darüber hinaus sollte daran gedacht werden, dass viele der wünschenswerten Ergebnisse aus der Bildung (wie verantwortungsvolles Handeln als Bürger, Entfaltungsmöglichkeiten, Gesundheit und Wohlbefinden usw.) bei Schülerinnen und Schülern nur schwierig direkt zu messen sind (Peterson, 2000; TALIS, 2013). Es müssen daher vielfältige Daten und unterschiedliche Quellen der Evaluation herangezogen werden (z. B. Schulführungskräfte, Kolleginnen und Kollegen und Schülerinnen und Schüler), wenn die Systeme zur Unterrichtsevaluation entworfen und angewendet werden.
- d. Beteiligung, Aufbau von Kapazitäten, vertrauensbildende Maßnahmen – diese Maßnahmen sind für effektive Systeme der Unterrichtsevaluation unabdingbar, da sie unter den Teilnehmern für Vertrauen und Engagement sorgen. Sie sind wichtige Aspekte eines formativen Evaluationssystems (Isoré, 2009; TALIS, 2013).
- e. Die Stimme der Lehrkräfte muss gehört werden – sie sind die entscheidenden Akteure, wenn es darum geht, die Evaluationssysteme für ihre berufliche Weiterentwicklung zu nutzen. Aus diesem Grund sollten Beratungen gemeinsam mit Lehrkräften und ihren Vertreterinnen und Vertretern stattfinden, damit sie zur

Entwicklung eines Systems beitragen können, das innerhalb einer Kultur von Lernenden Vertrauen schafft. Durch die Kollaboration und die Beteiligung unterschiedlicher Stakeholder kann dies zu einer persönlichen Weiterentwicklung und Verbesserung auf Organisationsebene führen (Isoré 2009).

- f. Frühzeitig beginnen, langsam vorgehen – auch wenn oft das Gefühl einer gewissen Dringlichkeit besteht, wenn es um die Verbesserung der Unterrichtspraxis geht, zeigen Studien aus zahlreichen Ländern, dass es wichtig ist, Systeme schrittweise einzuführen, weil Veränderungen Zeit brauchen, um akzeptiert zu werden und vertrauenswürdig zu erscheinen, was insbesondere für Evaluationssysteme gilt. Darüber hinaus besteht womöglich die Notwendigkeit, Evaluationssysteme anzupassen und zu verändern, wenn sie eingeführt werden. Wenn für diese Modifikationen genügend Zeit und Raum zur Verfügung stehen, können somit Fehler vermieden und Vertrauen aufgebaut werden (Isoré 2009).
- g. Schulung der Evaluatorinnen und Evaluatoren – die Unterrichtsevaluation ist eine schwierige und komplexe Aufgabe, die eine große Bandbreite an Kompetenzen erfordert und von vielen Evidenzquellen aus unterschiedlichen Schul-, Schüler- und Subjektkontexten unterstützt wird. Für diese hochanspruchsvolle Arbeit sind Fachwissen, umfassende Kenntnisse und praktische Erfahrung erforderlich. Evaluatorinnen und Evaluatoren müssen angemessen vorbereitet und geschult sein, insbesondere wenn in Evaluationssystemen Methoden eingesetzt werden (z. B. kollegiale Unterrichtsbeobachtung, Selbstevaluation), die möglicherweise in lokalen Kontexten fremd sind (Isoré 2009).
- h. Zeitraubender Prozess – Evaluationssysteme, die intensiv auf die Unterrichtspraxis eingehen und eine Vielzahl von Evidenzquellen heranziehen, die für eine Evaluation erforderlich sind, um eine wesentliche Wirkung auf die berufliche Entwicklung und die Verbesserung der Lernleistungen zu erzielen, gestalten sich sehr zeitintensiv. Nichtsdestotrotz, um das Potenzial der Unterrichtsevaluation voll auszuschöpfen, benötigen Lehrkräfte, Schulführungskräfte und Evaluatorinnen und Evaluatoren genügend Zeit, um den Evaluationsprozess ordnungsgemäß zu implementieren.

## 5. META-EVALUATION

Die Meta-Evaluation ist eine notwendige Strategie zur Gewährleistung, dass die spezifischen Ziele der Evaluation erreicht werden, dass die Verfahren korrekt implementiert werden und dass der Prozess valide und zuverlässig ist (Pashiardis and Braukmann, 2008). Evaluation ist ein komplexer Prozess, der Zeit und Engagement benötigt, um sachdienlich zu sein. Deshalb ist es schwierig, im Rahmen des gesamten Evaluationsverfahrens Teilevaluationen durchzuführen, weil der Evaluationsprozess unter anderem zwei Herausforderungen in besonderer Weise unterliegt: dem Mangel an Zeit und der Subjektivität der Evaluatorinnen und Evaluatoren. Die Meta-Evaluation kann dazu beitragen, sicherzustellen, dass der Evaluationsprozess strikt eingehalten wird und für alle Stakeholder fair abläuft.

### 5.1 Definitionen

Die Meta-Evaluation ist die Evaluation des gesamten Prozesses; sie dient der Verbesserung der Evaluationspraxis selbst. Zu den analysierten Aspekten zählen die Leistung der Evaluatorinnen und Evaluatoren, die eingesetzten Tools, die Zufriedenheit der evaluierten Personen usw. Es müssen eine ganze Reihe von Faktoren berücksichtigt werden, um zu überprüfen, ob mit dem gesamten Prozess die Zielsetzungen erreicht werden.

### 5.2 Zwecke

Der Zweck der Meta-Evaluation besteht darin, den Evaluationsprozess zu verbessern und seine Konsistenz und Zuverlässigkeit zu gewährleisten. Sie sollte demnach dabei helfen, zu ermitteln, inwiefern die Prozesse und Tools für das Erreichen der Ziele der Evaluation verbessert werden können und andererseits sollte sie sicherstellen, dass eine faire und objektivere Abschlussevaluation stattfindet.

Im Hinblick auf den Prozess und die Tools legt die Meta-Evaluation den Fokus darauf, ob das Verfahren zur Verbesserung der Unterrichtspraxis der evaluierten Lehrkräfte und zur Qualitätsverbesserung schulischer Prozesse beigetragen hat. Die Ansätze der Meta-Evaluation variieren je nach den Kontexten vor Ort, aber es ist gegebenenfalls hilfreich, Informationen zu folgenden Aspekten zu sammeln:

- die Wirkung des Evaluationsprozesses auf die Arbeit von Lehrkräften.
- Die Genauigkeit der von den Evaluatorinnen und Evaluatoren erstellten Berichte, die Bedeutung der Vorschläge und ihre Wirkung auf die Qualitätsverbesserung schulischer Prozesse.

- Die vorherrschende Atmosphäre im Verlauf des Evaluationsprozesses.
- Die Wirksamkeit der Leistung der Evaluatorinnen und Evaluatoren, u.a. der Interviews mit Lehrkräften und der Beobachtungen.
- Der Umfang der Beteiligung der evaluierten Personen
- Die Organisation der Arbeit der Evaluatorinnen und Evaluatoren, u.a., ob die Evaluatorin oder der Evaluator die korrekten Vorgehensweisen beachtet hat.
- Der effiziente Einsatz von Ressourcen und Zeit.

Darüber hinaus ist es interessant zu ermitteln, welche Aspekte im Hinblick auf die eingesetzten Tools verbessert werden können:

- die Validität der verwendeten Dokumente (Beschreibungen der Domänen, Kriterien, Indikatoren, Evidenzquellen ... die verwendet werden und ob sie für alle Lehrkräfte in unterschiedlichen Schulformen relevant sind).
- Die Relevanz und Sachdienlichkeit der Evidenzquellen für den Evaluationsprozess.
- Die Klarheit und Sachdienlichkeit der Selbstevaluations-Fragebögen, die an die Lehrkräfte ausgegeben werden, und der Fragebögen zur Erfassung der Meinungen anderer Mitglieder des Kollegiums.
- Die Feedbackberichte für Lehrkräfte: ob sie Informationen über die implementierten Verbesserungen und neue Verbesserungsvorschläge beinhalten.

Schließlich sollte die Meta-Evaluation zur Ermittlung des Entwicklungsbedarfs von Lehrkräften, Schulführungskräften und der Akteure, welche den Evaluationsprozess durchführen, dienen.

### 5.3 Wer

Um sicherzustellen, dass die Meta-Evaluation zu einer Verbesserung der Unterrichtsevaluation führt, müssen die entsprechenden Akteure in der Lage sein, Vorschläge für das Design oder das Neudesign des Prozesses selbst zu erstellen. Es sollte ein Ausschuss eingerichtet werden, um den Evaluationsprozess zu überprüfen. Bei dieser Überprüfung sollten Evidenzquellen aus einer Vielzahl von Stakeholdern hinzugezogen werden, wie z.B. Evaluatorinnen und Evaluatoren und andere Personen, wie Fachleute aus dem Bildungsbereich oder in Evaluationsprozessen, um eine externe Perspektive auf ihr eigenes System zu gewinnen.

### 5.4 Wie

Der mit dem Meta-Evaluationsprozess beauftragte Ausschuss sollte Zugang zu den Dokumenten haben, die bei der Beurteilung aller Lehrkräfte erstellt wurden, oder zu signifikanten Beispielen, wenn eine sehr große Anzahl davon vorhanden ist. Dazu könnten unterschiedliche Methoden

eingesetzt werden, um Evidenzquellen für die Wirksamkeit des Prozesses hinzuziehen.

Anhand dieser Evidenzquelle sollte es dem Ausschuss möglich sein, den Grad, in dem die Tools eingesetzt werden, die Qualität der erstellten Berichte und die Prozessergebnisse zu analysieren. Er könnte außerdem die Qualität der Verbesserungsvorschläge der Evaluatorinnen und Evaluatoren, in den Berichten und Schulplänen überwachen.

### **5.5 Wann**

Die Meta-Evaluation kann während des gesamten Prozesses der Unterrichtsevaluation stattfinden. Allerdings ist es unter Umständen praktikabler, die Meta-Evaluation für bestimmte Zeitpunkte innerhalb jeder Phase des Evaluationsprozesses zu planen. Dies ermöglicht den Zugang zu Informationen aus einer Vielzahl von Schulen, deren Prozesse gleichzeitig ablaufen.



## 6. SCHULUNG DER EVALUATORINNEN UND EVALUATOREN

Die Unterrichtsevaluation ist so lange sinnvoll, wie sie einen Erkenntnisgewinn für die Qualitätsverbesserung des Lehr- und Lernprozesses darstellt. Daher sollten sich aus der Evaluation Inputs für die Unterrichtspraxis der Lehrkräfte ergeben. Die Rolle der Evaluatorinnen und Evaluatoren besteht darin, Schulführungskräfte und Lehrkräfte bei der Kompetenzentwicklung zu unterstützen, ihre eigenen Stärken und Schwächen sowie den individuellen beruflichen Entwicklungsbedarf zu ermitteln. Externe Evaluatorinnen und Evaluatoren können außerdem eine wichtige Rolle bei der Validierung der Ergebnisse von internen Evaluationen spielen und die Qualität der Evaluationsverfahren sicherstellen. Daher kommt dem Evaluator für den Erfolg eines Unterrichtsevaluations-Systems eine entscheidende Bedeutung zu.

In vielen Ländern fällt die Wahl der Evaluatorinnen und Evaluatoren auf die Lehrkräfte im Kollegium, die über pädagogische Qualifikationen und eine gewisse Berufserfahrung als Lehrpersonen, in der Schulleitung oder als Inspektorinnen und Inspektoren verfügen.

Die Evaluatorin oder der Evaluator muss folgende Anforderungen erfüllen:

1. Kenntnisse über Lehrpläne und Schulordnungen, Didaktik, Organisationen.
2. Methodenkompetenzen, um Kriterien zu erstellen, Evidenzquellen auszuwählen, Daten zu sammeln, die zur Beurteilung von Kriterien sinnvoll sind, um Daten zu analysieren und zu interpretieren und um hilfreiche Schlussfolgerungen für die Qualitätsentwicklung der Unterrichtspraxis zu ziehen, damit dies ein zuverlässiger Prozess ist.
3. Soziale und persönliche Kompetenzen, um ein Klima des Vertrauens zu schaffen und die Zielsetzungen, Prozesse, Ergebnisse und die notwendigen Informationen zu kommunizieren, damit der Evaluationsprozess transparent und effektiv wird.

Um eine genaue, zuverlässige, faire und valide Evaluation durchführen zu können, müssen die Evaluatorinnen und Evaluatoren auf zwei Ebenen angemessen geschult werden: in Theorie und Praxis.

Einige Inhalte der theoretischen Ausbildung von Evaluatorinnen und Evaluatoren:

- Evaluation: Grundprinzipien. Ansätze und Modelle. Konzepte: Domäne, Kriterium, Deskriptor, Standard usw.
- Kenntnisse über Organisationen: Bildungseinrichtungen, gesetzliche Vorgaben.
- Domänen der Unterrichtspraxis
- Lehrerkompetenzen.
- Formative Evaluation und summative Evaluation.

- Ziele der Unterrichtsevaluation.
- Merkmale der Evaluation der Lehrkräfte.
- Datensammlung: Evidenzquellen, Behandlung von Daten (Aufzeichnung, Verarbeitung usw.), Kenntnisse über Statistik Dateninterpretation und -berichterstattung.
- Verfahren: Interview, Unterrichtsbeobachtung, Planung der Analyse.
- Planung der Evaluation der Lehrkräfte.

Einige praktische Aspekte:

- Kriterien und Niveau-Deskriptoren festlegen oder Kriterien und Deskriptoren anpassen, die von Experten bereits festgelegt wurden.
- Evaluationsdesigns anwenden, die für einen Bereich der Lehrevaluation erstellt wurden, und die eine faire Evaluation ermöglichen.
- Evidenzquellen für jede Domäne, für die Kriterien und Deskriptoren ermitteln; und diese bei der Durchführung der Maßnahme, d. h. für die Lernumgebung und den Unterricht ermitteln.
- Evidenzen der Kriterien und Niveau-Deskriptoren, sowohl die positiven als auch die negativen, auswählen, die für die anschließende Hervorhebung der Stärken und Schwächen nützlich sein könnten.
- Daten aufzeichnen, verarbeiten und analysieren.
- Die gesammelten Daten, die im Unterricht beobachteten Ereignisse und die Interviews mit Lehrpersonen, Schulführungskräften (und gegebenenfalls mit anderen Personen, wie Studierende, Eltern und Kolleginnen und Kollegen) korrekt darstellen.
- Ein konstruktives Feedback durch Interviews und schriftliche Berichte geben.
- Die Lehrkräfte dazu ermutigen, Vorschläge für die Verbesserung ihrer Unterrichtspraxis miteinzubeziehen.

Die Schulung von Evaluatoreninnen und Evaluatoren braucht Zeit und Sachkenntnis. Sie kann folglich teuer werden, und die Ressourcen müssen effizient eingesetzt werden. Online-Kurse könnten eine geeignete Methode sein, um Evaluatoreninnen und Evaluatoren im Hinblick auf die theoretischen Aspekte der Unterrichtsevaluation zu schulen, wohingegen erfahrene Evaluatoreninnen und Evaluatoren als Mentorinnen und Mentoren für die auszubildenden Evaluatoreninnen und Evaluatoren fungieren könnten. Die auszubildenden (und erfahrenen) Evaluatoreninnen und Evaluatoren sollten überwacht und evaluiert werden, um ihre Kompetenzen im Hinblick auf die Durchführung korrekter Evaluationsprozesse zur Erreichung ihrer Ziele zu demonstrieren. Und schließlich ermöglicht die Evaluation der Wirksamkeit der Qualifizierung die Reflexion über den Schulungsplan und seine Verbesserung.

## 7. ABSCHLUSSERKLÄRUNGEN

1. Bei jedem Evaluationsprozess im Bildungswesen sollte die Verbesserung des Lernerfolgs von Schülerinnen und Schüler wichtigstes Ziel sein.
2. Eine Unterrichtsevaluation sollte zur Qualitätsentwicklung in den Lehr- und Lernprozessen beitragen.
3. Das Hauptmerkmal des Evaluationsmodells in diesem Leitfaden besteht in seinem formativen Ansatz. Auf diesen Aspekt wurde in den vorherigen Kapiteln bereits eingegangen, und er soll an dieser Stelle noch einmal bekräftigt werden. Der formative Charakter ergibt sich aus dem Prozess selbst. Er dient der Selbstreflexion der Lehrkraft über ihre Unterrichtspraxis und der Entwicklung von Strategien zur Qualitätsentwicklung.
4. Wie in jedem anderen Beruf bestehen auch im Lehrberuf Möglichkeiten zur Verbesserung. Die Evaluation soll einen wertvollen Beitrag zur beruflichen Entwicklung leisten und ist ein hilfreiches Instrument zur Leistungsoptimierung, allerdings keine Waffe, die auf die Schwachstellen einer Person abzielt. Aus diesem Grund liegt der Fokus dieses Evaluationsmodells nicht auf der Person, sondern auf der Unterrichtspraxis der Lehrkraft, da diese während der Ausübung der Funktionen entwickelte Handlungen umfasst.
5. Die Definition guter Lehre hängt teilweise vom Kontext ab. Es ist daher nicht möglich, ein geschlossenes Modell der Evaluation anzubieten. Diese Handreichung ist demnach flexibel gestaltet und an die lokalen Systeme der Unterrichtsevaluation adaptierbar.
6. Nicht nur für eine ausgewogene Analyse der Unterrichtspraxis, sondern auch für ein nützliches Feedback, das eine bessere Lehre begünstigt, ist eine Vielzahl von Evidenzquellen und Methoden erforderlich.
7. Eine nutzbringende und Veränderungen bewirkende Evaluation ist möglich, wenn es sich dabei um einen multidirektionellen, kollaborativen, partizipatorischen und dialogischen Prozess handelt. Eine systematische Interaktion zwischen Evaluаторinnen und Evaluatoren und Lehrkräften ist von wesentlicher Bedeutung, um die Evaluationsziele zu erreichen.
8. Eine zyklische und fortlaufende Evaluation der Unterrichtspraxis stellt die

Grundlage für eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung dar. Damit das Feedback an die Lehrkräfte wirksam ist, muss es in jeder Prozessphase praktisch orientiert und leicht verständlich sein.

9. Für den Erfolg eines Evaluationsprozesses ist das Engagement der gesamten Schule entscheidend. Um die Ressourcen nicht nur für die Entwicklung der Evaluation selbst, sondern auch für die Förderung von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung beispielsweise durch Weiterbildung bereitzustellen, ist darüber hinaus auch die Beteiligung des Bildungssystems gefragt.
10. Anhand einer Meta-Evaluation muss überprüft werden, ob die Ziele der Evaluation erreicht wurden, ob Prozesse und Ressourcen effektiv sind und ob eine Verbesserung des Systems der Unterrichtsevaluation erforderlich ist.
11. Letztendlich benötigen die Evaluatorinnen und Evaluatoren eine gute Schulung über die Ziele, Instrumente, Methoden usw. und persönliche Fähigkeiten, um einen fairen und effektiven Prozess sicherzustellen.

## 8. GLOSSAR

In diesem Glossar finden sich einige der in diesem Leitfaden verwendeten Konzepte. Das OECD-Glossar entwicklungspolitischer Schlüsselbegriffe aus den Bereichen Evaluierung und ergebnisorientiertes Management (<https://www.oecd.org/dac/evaluation/dcdndep/43184177.pdf>) bietet eine gute Auswahl an Schlüsselbegriffen in Bezug auf das Bildungswesen und wurde für viele der folgenden Begriffe berücksichtigt.

**Kompetenz:** Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissen, um etwas erfolgreich umzusetzen.

**Kriterium:** Ein Standard der Beurteilung oder der Kritik, eine Regel oder ein Bezugsmaßstab für eine Evaluation oder Prüfung, Gesichtspunkt für ein Urteil oder eine Entscheidung, ein Standard, auf dem eine Beurteilung oder eine Entscheidung gründet.

**Deskriptoren:** Eine Reihe von Beschreibungsgrößen der Lehrerleistung „Niveau-Deskriptoren“ sind die Richtgrößen für das zu erreichende Leistungsniveau  
Feedback.

**Dimension:** Eine Dimension ist ein Aspekt einer Domäne. Beispielsweise lassen sich innerhalb der Dimension der „Beziehungen“ „Beziehungen zu Schülerinnen und Schüler“, „Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen“, „Beziehungen zur Gemeinschaft“ usw. spezifizieren.

**Domäne:** Ein Wissens- oder Tätigkeitsbereich, ein Handlungsfeld, Gedankenform, Einflussbereich usw. Eine Domäne umfasst mehrere Dimensionen. Beispielsweise sind ‚Planung‘ ‚Organisation‘, ‚Beziehungen‘ und ‚Professionalität‘ einige der Domänen einer Unterrichtspraxis.

**Formativ:** Die Nutzung von Evaluationsverfahren im Laufe des Evaluationsprozesses, um durch Aktivitäten der Lehrkräfte die Qualität der Unterrichtspraxis zu verbessern.

**Indikator:** Quantitative bzw. qualitative Faktoren oder Variablen, die als einfaches und zuverlässiges Mittel zur Messung von Leistungen dienen, zur Reflexion der Veränderungen, die mit einer Intervention verbunden sind oder zur Unterstützung der Leistungsbeurteilung eines Entwicklungsakteurs. Ein Indikator weist auf die Messung oder Zusammenfassung eines spezifischen Konzepts hin. Beispielsweise kann anhand eines Intelligenztests Intelligenz gemessen werden.

**Meta-Evaluation:** Sie bezieht sich auf die Evaluation der Evaluation, um ihre Qualität zu beurteilen und Verbesserungspotenziale zu ermitteln.

**Rubrik:** Eine Liste von Kriterien oder von wichtigen Punkten, in der die Qualitätsniveaus von ‚hervorragend‘ bis ‚unzureichend‘ aufgeführt werden. Innerhalb einer formativen Evaluation können Rubriken dabei helfen, die Standards für eine Qualitätsleistung zu erstellen und als Leitlinie für ein fortlaufendes Feedback hinsichtlich der Fortschritte zur Erreichung dieser Standards dienen.

**Summative Evaluation:** Sie umfasst die Informationen, Bewertungen, Ergebnisse am Ende eines Evaluationsprozesses.

## 9. BIBLIOGRAPHIE

Alexander, R.J. (2001) *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell publishing

Alexander, R.J. (2012) *International evidence, national policy and classroom practice: questions of judgement, vision and trust* Keynote address at the Third Van Leer International Conference on Education, Jerusalem (Vol. 24) available at [http://cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2014/06/20120524\\_Van\\_Leer\\_Alexander.pdf](http://cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2014/06/20120524_Van_Leer_Alexander.pdf) (accessed 26/11/2016)

Barber, M. and Mourshed, M. (2007) *How the world's best-performing schools systems come out on top* New York: McKinsey & Company.

Biesta, G. (2009) Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), pp.33-46.

Brauckmann, S. and Pashiardis, P. (2010) The clash of evaluations: In search of the missing link between school accountability and school improvement – experiences from Cyprus *International Journal of Educational Management* 24(4), pp 330-350

Caena, F., (2011) Literature review: Quality in Teachers' continuing professional development. *Education and training, 2020*. European Commission [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf)

Caspari, A., Hennen, M., Scheffler, D., Schmidt, U. and Schwab, O. (2008) *Recommendations on Education and Training in Evaluation Requirement Profiles for Evaluators* DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. V., Mainz, Germany [http://www.degeval.de/fileadmin/Publikationen/Publikationen\\_Homepage/Recom\\_Education\\_Training.pdf](http://www.degeval.de/fileadmin/Publikationen/Publikationen_Homepage/Recom_Education_Training.pdf)

Council of the European Union (2014) Conclusions on effective teacher education (Education, Youth, Culture And Sport, Council meeting Brussels, 20 May 2014 - press release) [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/142690.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142690.pdf)

Cranston, N. (2013) School Leaders Leading Professional Responsibility Not Accountability as the Key Focus in *Educational Management Administration Leadership* March 2013 vol. 41 no. 2 129-142

Creasy, K.L., (2015) Defining Professionalism in Teacher Education Programs *Journal of Education & Social Policy* 2(2), pp.23-25

Daley, G. and Kim, L. (2010) *A Teacher Evaluation System that Works, Working Paper* National Institute for Excellence in Education (cited in OECD, 2013a, *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment* Paris: OECD Publishing)

Danielson, C., 2006. *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, Va, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)

Danielson, C., 2011. *Enhancing professional practice: A framework for teaching* Alexandria, Va, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)

Danielson, C. (2011) Evaluations that help teachers learn *Educational Leadership* December 2010/ January 2011, pp. 35-39 (cited in OECD, 2013a, *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment* Paris: OECD Publishing)

Darling-Hammond, L. (2012) The right start: Creating a strong foundation for the teaching career *Phi Delta Kappan*, 94(3), pp8-13 (cited in OECD, 2013a, *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment* Paris: OECD Publishing)

Doyle, D., and Han, J.G. (2012) *Measuring teacher effectiveness: A look "under the hood" of teacher evaluation in 10 sites* New York: 50CAN; New Haven, CT: ConnCAN; and Chapel Hill, NC: Public Impact  
<http://www.conncan.org/learn/research/teachers/measuring-teacher-effectiveness>

EOSLATP (Evaluation of School Leaders and Teachers' Practice) (2016) *A Guide to the Evaluation of School Leaders* available at [http://www.basque.inspectorate.erasmusplus.hezkuntza.net/c/document\\_library/get\\_file?uid=8d77ee4b-ab31-401c-87fa-8a5e491c049a&groupId=200602](http://www.basque.inspectorate.erasmusplus.hezkuntza.net/c/document_library/get_file?uid=8d77ee4b-ab31-401c-87fa-8a5e491c049a&groupId=200602) (accessed 26/11/2016)

European Commission (2012) *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes* (Commission Staff Working Document) Luxembourg: Publications Office of the European Union  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>

European Commission (2013) Supporting teacher competence development for better learning outcomes Luxembourg: Publications Office of the European Union.  
[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf)

European Commission/EACEA/Eurydice, (2013) *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe (2013 Edition) 'Eurydice Report'* Luxembourg: Publications Office of the European Union <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

European Commission/EACEA/Eurydice (2015) *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Figazzolo, L. (2013) *The Use and Misuse of teacher appraisal, an overview of cases in the developed world* Brussels: Education International

Hanushek, E.A. (2011) The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), pp.466-479.

Harris, A. (2009) Big change question: does politics help or hinder education change? *Journal of Educational Change*, 10(1), pp.63-67.

Hattie, J. (2003) Teachers Make a Difference, What is the research evidence? *Interpretations* 36 (2) pp.27-38 [http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2003/4/](http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/)

Hattie, J. (2008) *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hattie, J., & Clinton, J. (2001). The assessment of teachers. *Teaching Education*, 12(3), 279-300

Heneman, H., Milanowski, A. and Kimball, S. (2007) *Teacher Performance Pay: Synthesis of Plans, Research, and Guidelines for Practice*, Consortium for Policy Research in Education (CPRE) Policy Briefs RB-46 (cited in OECD, 2013a, *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment* Paris: OECD Publishing)

Hunter-Doniger, T. (2013) Contextual ART factors in the evaluation of visual art educators. *Arts Education Policy Review*, 114(4), pp.170-177.

Husbands, C (2013) Great teachers or great teaching? Why McKinsey got it wrong <https://ioelondonblog.wordpress.com/2013/10/10/great-teachers-or-great-teaching-why-mckinsey-got-it-wrong/>

Isoré, M. (2009) *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. OECD Education Working Papers, No. 23. Paris: OECD Publishing .

Klinger, D.A., Shulha, L.M. and DeLuca, C. (2008) Teacher evaluation, accountability, and professional learning: The Canadian perspective", *Rev. Pensamiento Educativo*, 43 pp. 209-222 (cited in OECD, 2013a, *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment* Paris: OECD Publishing)

McClellan, C., Atkinson, M. and Danielson, C. (2012) *Teacher Evaluator Training & Certification: Lessons Learned from the Measures of Effective Teaching Project* (Teachscape Practitioner's Series, March 2012), Teachscape, San Francisco, California, [www.teachscape.com](http://www.teachscape.com)

Marshall, K. (2012) Let's cancel the dog-and-pony show *Phi Delta Kappan*, 94 (3) pp. 19-23. (cited in OECD, 2013a, *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment* Paris: OECD Publishing)

Medley, D.M. and Shannon, D.M. (1994) Teacher evaluation in Husen, T. And Postlethwaite, T.N. (eds) (2004) *The International encyclopedia of education*, 10, pp.6015-6020. New York: Pergamon

Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational evaluation and policy analysis*, 26(3), 237-257.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2002) Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management <https://www.oecd.org/dac/2754804.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2013a) *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment* Paris: OECD



Publishing

[http://www.oecd.org/edu/school/Evaluation\\_and\\_Assessment\\_Synthesis\\_Report.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/Evaluation_and_Assessment_Synthesis_Report.pdf)

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2013b) *Teachers for the 21<sup>st</sup> Century: Using Evaluation to Improve Teaching*: OECD Publishing  
<http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf>

Papay, J.P. (2012) Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation *Harvard Educational Review*, 82(1) (cited in OECD, 2013a, *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment* Paris: OECD Publishing)

Pashiardis, P. and Brauckmann, S. (2008). Evaluation of School Principals. In G. Crow, J. Lumby, & P. Pashiardis (Eds.) *International handbook on the preparation and development of school leaders* (pp. 263-279). New York: Routledge.

Peterson, K.D. (2000) *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices* Corwin Press

Peterson, K., Wahlquist, C., and Bone, K. (2000) Student surveys for teacher evaluation, *Journal of Personnel Evaluation in Education* 14 (2), pp. 135-153 (cited in OECD, 2013a, *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment* Paris: OECD Publishing)

Phillips, K., Balan, R. and Monko, T. (2014) Teacher Evaluation: Improving the Process *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 7(3) pp1-22

Pont, B., Nusche, D. and Moorman, H. (2008) *Improving School Leadership – Volume 1: Policy and Practice* OECD Publishing (cited in OECD, 2013a, *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment* Paris: OECD Publishing)

Popham, W.J. (2003) The seductive allure of data. *Educational Leadership*, 60(5), pp.48-51.

Robinson, V. (2007) *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why* ACEL Monograph Series, No. 41, Australian Council for Educational Leaders (cited in OECD, 2013a, *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment* Paris: OECD Publishing)

Santiago, P. and Benavides, F., (2009) Teacher evaluation: A conceptual framework and examples of country practices. In *OECD-Mexico workshop 'Towards a teacher evaluation framework in Mexico: international practices, criteria and mechanisms'*

Schacter, J. and Thum, Y.M., (2004) Paying for high-and low-quality teaching. *Economics of Education Review*, 23(4), pp.411-430

Schleicher, A. (2012) *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world* Paris: OECD Publishing.

Stronge, J. H. (2007) *Qualities of effective teachers*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development

TALIS (Teaching and Learning International Survey) (2013) *An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.

TEA (Texas Education Agency) Teacher Evaluation and Support System (T-TESS) Apraiser Training Handbook,  
<http://www.pngisd.org/modules/groups/homepagefiles/cms/446867/File/Skyward%20EAPLUS/Rubric%20only.pdf>

Tucker, P. D. and Stronge, J. H. (2006) *Student Achievement and Teacher Evaluation* in Stronge, J.H. (ed) (2006) *Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking and Best Practice* Sage: London

## 10. ANHÄNGE:

### Unterrichtsevaluation in den Partnerländern:

- Kontext
- Gute Praktiken
- Instrumente



## 10.1 LITAUEN

### Kontext

Nach dem Bildungsgesetz ist die Teilnahme an regelmäßigen beruflichen Weiterbildungen für Lehrkräfte obligatorisch. Lehrkräfte sind verpflichtet, mindestens fünf Tage in einem Schuljahr für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen aufzuwenden. Jede Schule muss Jahrespläne für die Weiterbildung und alle drei Jahre Qualifizierungspläne erstellen, die den strategischen Zielen der Schule Rechnung tragen. Die Einhaltung der Lehrpläne ist ein kontinuierlicher Prozess.

In einer Verordnung des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft **zur Lehrerqualifizierung** sind die Kompetenzen der Lehrkraft und Evaluationsmethoden der Unterrichtspraxis geregelt. Die Qualifizierungsziele: Die Lehrkräfte sollen dazu ermutigt werden, ihre Kompetenzen zu verbessern, die berufliche Laufbahn soll gefördert werden (einschließlich einer Gehaltserhöhung), die Lehrkräfte sollen mehr Verantwortung für Bildungsergebnisse und berufliche Weiterbildung erhalten.

Es gibt drei unterschiedliche Qualifikationskategorien, die Lehrkräfte anstreben können: Oberlehrer, Fachdidaktiker und Lehrerbildungsexperte. Diese Qualifizierungskategorien repräsentieren eine Reihenfolge von Stufen in der beruflichen Laufbahn, die mit spezifischen Zuständigkeiten und einer Gehaltszulage verbunden sind. Die Beantragung einer höheren Qualifizierungskategorie von Lehrkräften erfolgt auf freiwilliger Basis.

Die Grundregeln und Kriterien für die Zertifizierung sind durch ein landesweites Rahmenwerk festgelegt. Jede Schule muss eine Zertifizierungsstelle einrichten, die für die Entscheidung in Bezug auf die Beförderung ihrer Lehrkräfte auf verschiedene Qualifizierungsstufen verantwortlich ist. Wenn die Entscheidungsfindung über die Eignung ihrer Lehrkräfte für eine höhere Zertifizierungsstufe (Methodiker oder Experte) ansteht, müssen für den Zertifizierungsprozess der Schule auch externe Personen hinzugezogen werden. Diese externen Mitglieder sind normalerweise Vertreter der kommunalen und Landesbehörde.

Die Lehrkraft stellt gemäß den Evaluationskriterien in drei Bereichen ein Kompetenzportfolio vor:

1. Effizienz des Bildungsprozesses
2. Kommunikation und Zusammenarbeit (5 Kriterien)
3. individuelle berufliche Weiterbildung (4 Kriterien).

Lehrkräfte müssen in jeder Kategorie eine gewisse Anzahl von Punkten erreichen. Der Evaluationsprozess basiert auf der Unterrichtsbeobachtung, der Analyse vorbereiteter Dokumente und auf Materialien aus internen und externen Evaluationen der Schule.

Das Ziel der **externen Evaluation** besteht in der Förderung der Qualitätsentwicklung in den Schulen, der beruflichen Weiterbildung und Entwicklung der einzelnen Lehrpersonen und besserer Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler.

Schulevaluationen finden mindestens alle 7 Jahre statt. Im Fokus stehen dabei die Beobachtung einer Unterrichtsstunde und die Analyse laufender Prozesse in der Schule.

Die Unterrichtsbeobachtung zielt vor allem auf die Lernumgebung, die Anleitung der Selbstverbesserung aller Schülerinnen und Schüler, Lernerfahrungen, Bewertung der Fortschritte und Lernerfolge jeder Schülerin und jedes Schülers. Nach jeder Unterrichtsbeobachtung erhält eine Lehrkraft eine Rückmeldung über mindestens 3 Stärken und 2 Bereiche mit Verbesserungspotenzial.

Nach Durchführung der Evaluation sind Schule und die zuständigen Träger (kommunale Behörde oder Bildungsministerium) für die entsprechende Verbesserung der Unterrichtsqualität verantwortlich.

Weitere Informationen unter: <http://www.nmva.smm.lt/external-evaluation-2/basic-information/>

### **Beispiele guter Praxis**

Die Existenz des Lehrerbildungsprozesses bietet Anreize für Lehrkräfte, ihre Kenntnisse und Kompetenzen auf den neuesten Stand zu bringen und belohnt gute Leistung und gesammelte Erfahrungen. Der Zertifizierungsprozess wurde weitgehend als fair betrachtet, da sowohl Schulführungskräfte als auch Kolleginnen und Kollegen aus anderen Schulen mit einer höheren Qualifikationskategorie beteiligt sind.

Der Zertifizierungsprozess und die Berufslaufbahn sind für die Schule insgesamt eindeutig von Vorteil. Von den Fachdidaktikern und Lehrerbildungsexperten wird erwartet, dass sie zur Schulentwicklung und generell zur Qualitätsentwicklung in der Lehre durch die Entwicklung und Kommunikation guter Praxis innerhalb und außerhalb der Schulen beitragen. Die Aufgaben der Fachdidaktiker und Fachleute können dabei ganz unterschiedlich sein, wie z. B. die Mitarbeit als Ko-Autorinnen und Ko-Autoren an Lehrbüchern, das Coachen und Mentoring anderer Kolleginnen und Kollegen und Beiträge zu lokalen, regionalen und nationalen Veranstaltungen im Bildungsbereich.

## Litauen Tool 1

**LITAUEN: Domänen, Kriterien und Indikatoren für die Evaluation der Lehrkraft und pädagogischen Fachkraft bei der Unterstützung des Lernfortschritts der Schülerinnen und Schüler**

<b>1.Domäne: Zweckdienlichkeit, Effizienz und Effektivität pädagogischer Aktivitäten.</b> Allgemeine Kenntnisse, Einhaltung von Programmen und Bildungsstandards sowie sonstiger Lehrplanunterlagen in Bezug auf die Substanz und Kohärenz. Fähigkeit zur Planung und Umsetzung des Lehrplans. Fähigkeit zur Analyse des pädagogischen Kontexts.			
	Kriterien	Indikatoren	Weitere Indikatoren
1.1	Fähigkeit zur Festlegung pädagogischer Einzelziele und Zielsetzungen	Kennt das soziale Umfeld der Schülerin oder des Schülers und berücksichtigt es bei der Organisation des pädagogischen Prozesses. Legt spezifische Lernziele fest und verbindet sie mit dem pädagogischen Umfeld. Die für die Schülerinnen und Schüler klaren und leicht verständlichen Lehr- und Lernziele werden mit den Aktivitäten, Ergebnissen und der Bewertung der Schülerinnen und Schüler verknüpft. Die Ergebnisse der Unterrichtsstunden sind an weitere Übungs- und Unterrichtseinheiten gebunden.	1. Bereitet Programme nach den individuellen/fachspezifischen Anforderungen vor.  2. Wendet Lehrmethoden an, die Schülerinnen und Schüler zur Entwicklung außerschulischer Aktivitäten anregen und unterstützt das Lernen durch erforschende und kreative Aktivitäten.
1.2	Fähigkeit zur Unterrichtsplanung	Die Unterrichtsplanung wird auf die Lernbedürfnisse und Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler abgestimmt. Die kurzfristigen Aktivitäten/thematische Pläne werden unter Berücksichtigung der Voraussetzungen und Leistungen der Schülerinnen und Schüler sowie der spezifischen Entwicklungsziele und Zielsetzungen erarbeitet und ggf. angepasst.	3. Aufgrund des umfangreichen fachspezifischen und methodologischen Wissens wird die Lehrkraft dazu eingeladen, an Arbeitsgruppen und Ausschüssen teilzunehmen, die vom litauischen Ministerium für Wissenschaft und Bildung gebildet werden.
1.3	Fähigkeit zur Auswahl und Anwendung pädagogischer Methoden und Techniken	Wählt die pädagogischen Methoden nach den Lernzielen und altersadäquat aus, berücksichtigt dabei Geschlecht, soziale und kulturelle Unterschiede, Vorwissen, Bedürfnisse, Lernstile und kognitive Muster. Wendet unterschiedliche pädagogische Methoden an, die sich an den Einzelzielen und Zielsetzungen des Unterrichts/der Stunde orientieren. Entscheidet sich für und wendet verschiedene Lern- und Lehrstrategien an, mit denen die Schülerinnen und Schüler dazu motiviert werden, selbst bestimmt zu lernen, sich individuelle	4. Beteiligt sich an Arbeitsgruppen und Ausschüssen, die von der

		Lernziele zu setzen und nach alternativen Lösungen zu suchen, für ihren Lernprozess Verantwortung zu übernehmen und ihre Lernziele zu erreichen. Verwendet Informations- und Kommunikationstechnologien.	Bezirksregierung und/oder der Kommunalverwaltung gebildet werden.
1.4	Fähigkeit zur Auswahl von Unterrichts- und Lernmaterialien	Wählt pädagogische Materialien aus und passt sie den verschiedenen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler an. Verwendet alternative Informationsquellen, um den Unterrichtsplan zu erfüllen. Wählt die Aufgaben und differenziert sie nach den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Entwickelt und implementiert integrierte pädagogische Konzepte für Klassen/Fächer in der Schule.	5. Seine/ihre Schülerinnen und Schüler sind Teilnehmer/Gewinner verschiedener Olympiaden, Wettbewerbe und Meisterschaften.
1.5	Fähigkeit zur Vermittlung der Lehrinhalte	Vermittelt die Lerninhalte klar und verständlich und berücksichtigt dabei die individuellen Lernvoraussetzungen, das Alter und die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Fähigkeit, die Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler zu wecken und die Motivation auf hohem Niveau aufrechtzuerhalten. Verbindet theoretische Kenntnisse und spezifische Kompetenzen mit der Förderung der allgemeinen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schüler.	6. Er/sie leitet oder organisiert zusätzliche schulische Aktivitäten und ist in der Lage, die verschiedenen Aktivitäten auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abzustimmen.
1.6	Fähigkeit zur Gestaltung der Lehr- und Lernumgebung	Gestaltet eine Unterrichtsumgebung, die für die Gesundheit und das Wohlergehen der Schülerinnen und Schüler förderlich ist und sorgt für ein Klima im Klassenzimmer, das Schülerinnen und Schüler zur Zusammenarbeit und Kommunikation anregt. Fähigkeit zur Modifizierung der Umgebung, um Aktivitäten an die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen; fördert die Selbstentfaltung und Kreativität der Schülerinnen und Schüler. Nutzt Informations- und Kommunikationstechnologien für die Lernumgebung. Hat eine gute Klassenführung.	7. Er/sie berücksichtigt Ergebnisse aus landesweiten Erhebungen bei der Planung pädagogischer Aktivitäten.
1.7	Fähigkeit zur Nutzung von Zeit und Ressourcen	Nutzt den Klassenraum, die Unterrichtszeit rationell und findet das richtige Tempo. Orientiert sich bei den Lernaufgaben für die Schülerinnen und Schüler an ihren Voraussetzungen (keine Überforderung der Schülerinnen und Schüler), setzt die Hausaufgaben in direkten Bezug zu der Arbeit im Unterricht. Setzt pädagogische Ressourcen rationell ein.	8. Er/sie bereitet Aufgaben für die Reifeprüfungen vor und ist ein staatlicher Prüfer von Schulabschlussprüfungen.  9. Sonstiges.



1.8	Fähigkeit zur Bewertung von Schülerleistungen	<p>Bei der Unterrichtsplanung stellt er/sie Formen, Methoden und Techniken zur Prüfung der Schülerleistungen und Lernerfolge bereit.</p> <p>Er/sie verwendet das System zur Bewertung von Schülerleistungen und Lernerfolgen in Bezug auf die Bildungsstandards und das Beurteilungssystem der Schule.</p> <p>Die Bewertungskriterien werden mit den Schülerinnen und Schüler besprochen und ausgehandelt.</p> <p>Die Bewertung erfolgt nach verschiedenen Schüleraktivitäten.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler erhalten klar verständliche Informationen zur Bewertung, die ihnen dabei helfen, ihre Leistungen und Lernfortschritte zu verbessern.</p> <p>Er/sie nutzt die Bewertungsergebnisse für die Planung und die Modifizierung weiterer Unterrichtsaktivitäten.</p>
-----	---	---

<p><b>2. Domäne: Kommunikation, Kollaboration und Aktivitäten in der Schulgemeinschaft.</b></p> <p>Baut effektive Beziehungen zu Schülerinnen und Schüler, Kolleginnen und Kollegen, Eltern und Mitgliedern der kommunalen Gemeinschaft auf und hält diese Beziehungen aufrecht.</p> <p>Versteht die Bedeutung der Zusammenarbeit mit seinen/ihren Kollegen und anderen Partnern für das Erreichen der Bildungsziele. Hat die Fähigkeit, seine/ihre Kenntnisse und Konzepten mit denen anderer Lehrpersonen zu verknüpfen. Bemüht sich um eine Vereinbarung unter Beteiligung anderer Personen und Gruppen.</p>			
	<b>Kriterien</b>	<b>Indikatoren</b>	<b>Weitere Indikatoren</b>
2.1	Fähigkeit der Kooperation und Kollaboration	<p>Plant, organisiert und leitet gemeinsame methodologische Aktivitäten mit anderen Lehrpersonen und Fachkräften, um Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.</p> <p>Beteiligt sich an methodologischen Aktivitäten, die von anderen Lehrpersonen und Fachkräften zur Unterstützung von Schülerinnen und Schüler organisiert werden.</p> <p>Bietet Kollegen methodische Unterstützung.</p>	<p>1. Baut eine konstruktive Beziehung zu sozialen Partnern auf und pflegt diese Beziehungen, um Bildungsziele zu erreichen.</p> <p>2. Richtet eine individuelle und effektive Lernbetreuung ein.</p> <p>3. Beteiligt sich an Veranstaltungen der Schule, der lokalen Gemeinschaft, von Schülerinnen und</p>

			<p>Schüler- und Lehrern.</p> <p>4. Beteiligt sich nach den Qualifikationskategorien als Methodiker oder Experte an der Evaluation und Ermittlung von Fachkompetenzen der Lehrkräfte bzw. Förderlehrkräfte an anderen Schulen.</p> <p>5. Bereitet Aufgaben für nationale (oder internationale) Olympiaden und andere Wettbewerbe vor.</p> <p>6. Bereitete selbstständig ein Projekt auf nationaler oder internationaler Ebene vor und erhielt für die Durchführung finanzielle Unterstützung.</p> <p>7. Sonstiges.</p>
--	--	--	---

2.2	Informiert Eltern (Erziehungsberechtigte), Kolleginnen und Kollegen, Schulbehörden über die Lernerfolge, -ergebnisse und -erfolge.	Analysiert die Schülerleistungen und -fortschritte, teilt den Eltern (Erziehungsberechtigten), Kolleginnen und Kollegen sowie anderen beteiligten Personen die Leistungen der jeweiligen Schülerinnen und Schüler mit und führt entsprechende Gespräche über die Leistungen. Nimmt im Anschluss an diese Gespräche Anpassungen des Unterrichts vor und geht auf die individuellen Bedürfnisse ein. Analysiert das Feedback im Rahmen der Entwicklung der Bereiche Kommunikation und Kooperation.
2.3	Beteiligung am sozialen und kulturellen Leben der Schule.	Organisiert kulturelle, sportpädagogische und sonstige Aktivitäten. Initiiert, unterstützt, organisiert, leitet Schüleraktivitäten entsprechend ihrer Bedürfnisse und Interessen.
2.4	Fähigkeit zur Teamarbeit und/oder zur Teamleitung.	Beteiligt sich an Arbeitsgruppen, die im Rahmen von Schulordnung oder Schulgesetz vorgesehen sind. Ist als Leiter oder Mitglied in eine Methodik-Gruppe der Schule, in einen Methodik-Rat, in eine Methodik-Gruppe der Kommune oder einen Zweckverband eingebunden. Wurde von der Schulleitung zur Mentorin oder zum Mentor ernannt (unterstützt weniger erfahrene Kolleginnen oder Kollegen), gestaltet praktische Übungen der Schülerinnen und Schüler. Bereitet Aufgaben für regionale Olympiaden und Wettbewerbe vor. Zeigt Initiative und beteiligt sich aktiv an unterschiedlichen Aktivitäten der Schulgemeinschaft.
2.5	Fähigkeit zur Vorbereitung von Projekten, Teilnahme und Umsetzung an Projekten.	Entwirft und entwickelt Projekte in der Schule. Beteiligt sich an der Entwicklung und Implementierung regionaler und internationaler Projekte im Bildungswesen.

	<p><b>3. Domäne: Persönliche professionelle Entwicklung</b>          Versteht den Wert des lebenslangen Lernens und zeigt Interesse an kontinuierlichem Lernen.          Fähigkeit zur Rekonstruktion und Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis, um sie zu verbessern und die Kompetenzen zu entwickeln.          Fähigkeit zur Vorbereitung eines pädagogischen und methodologischen Dossiers zur Unterrichtspraxis, das präsentiert und evaluiert wird.</p>		
	<b>Kriterien</b>	<b>Indikatoren</b>	<b>Weitere Indikatoren</b>
3.1	Fähigkeit zur Evaluation seiner/ihrer Performanz /Kompetenzen und der persönlichen Leistungen	Selbstbewertung seiner/ihrer Stärken und Verbesserungspotenziale, bespricht seine/ihre Einschätzung mit Kollegen in seiner/ihrer Methodengruppe. Plant seine/ihre berufliche Fortbildung entsprechend den Evaluationsergebnissen. Wendet die in Fortbildungen erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen im Unterricht an, analysiert ihre Wirkung auf die Effektivität seiner/ihrer Leistung.	1. Nimmt an internationalen Veranstaltungen teil (hält Präsentationen, Vorträge, organisiert Seminare, leitet Gruppenarbeit).  2. Beteiligt sich als Autorin bzw. Autor oder Ko-Autorin bzw. Ko-Autor an der Konzeption von Lehrbüchern, die vom Bildungsministerium genehmigt werden.
3.2	Fähigkeit zur Umsetzung von Innovationen in der Unterrichtspraxis	Zeigt Interesse an Veränderungen im Unterrichtsprozess, analysiert diesen und bewertet ihn kritisch. Führt im entsprechenden Kontext pädagogische Innovationen ein.	3. Er oder sie ist als Berater oder Beraterin, zertifizierte Mentorin oder Mentor oder Koordinatorin oder Koordinator eines Projekts (mindestens zwei Jahre), Förderlehrkraft oder Sonderpädagogin tätig und verfügt über einen international gültigen Abschluss.
3.3	Fähigkeit zur Nutzung verschiedener Informations- und Kommunikationsquellen	Fähigkeit zur Recherche nach Informationen in vielen Formen, kennt und nutzt spezifische Datenbanken. Fähigkeit zur Nutzung von Informationen und zur Kommunikation in Englisch. Nutzt Informations- und Kommunikationstechnologien, um die Unterrichtsqualität zu entwickeln.	4. Studiert an einer Universität oder Hochschule in einem Studienprogramm der II. – III. Stufe und strebt nach Zusatzqualifikationen.  5. Entwirft und hält Präsentationen in einer Fremdsprache.  6. Hält ein fachdidaktisches und pädagogisches Seminar und hält Präsentationen vor Lehrkräften in Schule, Stadt (Region) oder Land.  7. Entwirft Schulungsprogramme und beteiligt sich

			<p>an ihrer Umsetzung, führt persönliche Seminare für Lehrkräfte und Förderlehrerin oder Förderlehrer durch.</p> <p>8. Hält Fachvorträge und Präsentationen in Theorie bzw. Praxis bezogenen Tagungen vor Lehrkräften in der Kommune, der Region oder im Land.</p> <p>9. Entwarf methodologische und pädagogische Ansätze, die von der berufsfachlichen Methodik-Gruppe der Kommune berufsbildender höherer Schulen genehmigt werden (für Berufsschullehrkräfte -Expertenpanel)</p> <p>10. Leitet die landesweite Methodenkommission für Berufsbildung oder ist Mitglied einer derartigen Kommission.</p> <p>11. Sonstiges.</p>
--	--	--	---

3.4	Fähigkeit zur Verbesserung seiner/ihrer Qualifikationen	Identifiziert seinen/ihren Schulungsbedarf. Verbessert kontinuierlich seine/ihre Kompetenzen, indem er/sie die Weiterbildungsangebote der Schule und seine/ihre persönlichen Bedürfnisse miteinander kombiniert. Er oder sie nutzt Fernlehrgänge, um sich weiterzubilden.	
-----	---	---	--

Die Aktivitäten der Lehrkraft werden für jedes Kriterium mit 0 bis 3 Punkten bewertet:

3 Punkte – das Kriterium wird sehr gut erfüllt.

2 Punkte – das Kriterium wird gut erfüllt.

1 Punkt – das Kriterium wird teilweise erfüllt.

0 Punkte – das Kriterium wird nicht erfüllt.

Die Lehrkraft kann für jedes Kriterium unter „Sonstiges“ 1 bis 2 Punkte erhalten. Sie müssen nicht alle durchgeführt werden, die Lehrkraft stellt sie den Evaluatoreninnen und Evaluatoren nach eigenem Ermessen vor.

Die Lehrkraft, welche in die entsprechende Qualifikationskategorie eingestuft werden möchte, muss die Anzahl der Punkte in folgender Tabelle erzielen:

Qualifikation Kategorie Fachgebiet	Lehrkraft Punktzahl	Oberlehrer Punktzahl	Fachdidaktiker Punktzahl	Lehrerbildungsexperte Punktzahl
1.Domäne	8–12	13–16	20–22	22–24
2. Domäne	4–6	7–10	11-13	13–15
3. Domäne	4-6	6-9	10-11	11-12
Sonstige Aspekte (Zeichen)	0	6	9	19
Gesamtpunktzahl	20	35	50	65

## 10. 2. PORTUGAL

### UNTERRICHTSEVALUATION UND DIE EVALUATION VON LEHRKRÄFTEN IM BILDUNGSSYSTEM VON PORTUGAL

#### Kontext

Für die Evaluation von Bildungsangeboten, hauptsächlich der Unterrichtspraxis in den evaluierten Schulen, ist die Aufsichtsbehörde für Bildung und Wissenschaft (IGEC) zuständig. Sie **führt jedoch keine Beurteilung von Lehrkräften durch**. Letztere wird von jeder Schule selbst organisiert.

Die Unterrichtspraxis ist ein Analysebereich der gegenwärtigen externen Evaluation des Schulmodells.

Folgende Merkmale werden beobachtet:

- Anpassung an die Kompetenzen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler
- Eignung der Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderem pädagogischen Förderbedarf
- Strategien der Lernmotivierung von Schülerinnen und Schüler
- Einsatz aktiver und experimenteller Methoden im Lehr- und Lernprozess.
- Einsatz von Ressourcen und der Zeitaufwand für den Lernprozess
- Monitoring und Supervision des Lehr- und Lernprozesses.

Regelmäßige/reguläre Evaluation der einzelnen Lehrkräfte an öffentlichen Schulen: Diese Evaluation ist summativ, auch wenn sie formativen Zwecken dienen kann. Lehrkräfte werden in folgenden Phasen evaluiert:

- in der beruflichen Laufbahn: Die Evaluation bezieht sich auf die Phase der beruflichen Laufbahn, in der sich die Lehrkraft gerade befindet - das Schuljahr muss zu Ende sein, bevor die Beförderung erfolgt;
- in der Probezeit: Die Evaluation bezieht sich auf die einjährige Phase der Probezeit;
- bei Anstellung: Die jährliche Evaluation bezieht sich auf alle Lehrer mit mindestens 180 Unterrichtstagen.

Für die Lehrevaluation und der Unterrichtspraxis werden nationale und Schulstandards berücksichtigt.

Die für die Evaluation von Lehrkräften und ihrer Unterrichtspraktiken miteinbezogenen Aspekte:

wissenschaftlich-pädagogische Aspekte, Schülerleistungen (schulische und außerschulische), persönliche/professionelle Entwicklung, Beziehung zu Eltern und Schulgemeinschaft, Präsenzunterricht und Klassenführung, Förderung des guten Rufs der Schule, Sonstiges (z. B. Indikatoren für jede Dimension, die vom pädagogischen Ausschuss – [Beratungsgremium, das aus den Koordinatoren der Abteilungen, der Klassentutoren und einiger Schulprojekte besteht. Vorsitzender ist die Schuldirektorin oder der Schuldirektor], dem Selbstevaluations-Bericht, der beruflichen Weiterbildung usw. bestimmt werden).

Evaluatorinnen und Evaluatoren:

- Evaluationsabteilung des Rats für Bildung;
- Schuldirektorin oder Schuldirektor;
- Rat für Bildung;
- Interne Evaluatorin oder interner Evaluator, externe Evaluatorin oder externer Evaluator (unter bestimmten Umständen, d. h., wenn Lehrkräfte sich für eine schnellere Beförderung bewerben);
- evaluierte Lehrkraft.

Die wichtigsten Instrumente und Informationsquellen, die von den oben genannten Evaluatorinnen und Evaluatoren verwendet werden:

Selbstevaluation der Lehrkraft, Unterrichtsbeobachtung (in der Probezeit, auf der 2. und 4. Laufbahnstufe, wenn sich die Lehrkraft für eine Beförderung bewirbt, oder wenn ihre Leistung als unzureichend bewertet wird), Evaluationstools (die von der Schule selbst entworfen werden)

Beurteilung:

Die Leistung der Lehrkraft wird nach einer Einstufung auf einer fünfstufigen Skala evaluiert: unzureichend (negatives Evaluationsergebnis) // ausreichend // gut // (erwartete Stufe) // sehr gut // hervorragend

Verwendung der Ergebnisse: berufliche Entwicklung und Verbesserung der Unterrichtspraxis.

Lehrer können gegen die summative Evaluation Widerspruch einlegen:

Innerhalb von zehn Tagen, nachdem sie über das Evaluationsergebnis unterrichtet wurde, kann sich die Lehrkraft in erster Linie bei der Schulleitung unter Angabe von Gründen beschweren.

Die Effekte einer äußerst positiven Beurteilung (hervorragend und sehr gut):

- Die Lehrkräfte, die mit ‚hervorragend‘ beurteilt wurden, erhalten ein Bonusjahr in ihrer beruflichen Laufbahn.
- Die Lehrkräfte, die mit ‚sehr gut‘ beurteilt wurden, erhalten 6 Monate Bonus in ihrer beruflichen Laufbahn.

Effekte einer negativen Beurteilung (unzureichend und ausreichend) von Lehrkräften?

- Weitere Evaluation: Die Lehrkraft wird nicht bei einer Beförderung berücksichtigt, bis sie die gesamte Zeit dieser Laufbahnstufe noch einmal absolviert und eine erneute Evaluation für diese Laufbahnstufe stattgefunden hat.
- Vorgeschriebene Schulung: Einjährige Ausbildung, die aus Unterrichtsbeobachtungen besteht.
- Keine Gehaltserhöhung: Da die Lehrkraft nicht befördert wird, gibt es auch keine Gehaltserhöhung.
- Entlassung/Suspendierung: Nach zwei aufeinanderfolgenden negativen Evaluationsergebnissen.
- Keine Vertragsverlängerung: Bei zwei aufeinanderfolgenden negativen Beurteilungen kann sich die Lehrkraft in den darauffolgenden drei Jahren nicht für eine Position bewerben.
- Eine Untersuchung, um herauszufinden, welche Gründe für die schlechte Leistung der Lehrkraft vorliegen.



### **Gute Praxis: Collaborative Peer-Supervision**

In den letzten zehn Jahren geht die Entwicklung des pädagogischen Projekts der ‚Group of Schools‘ in Azeitão, Portugal in Richtung einer Schule, in der nicht nur der Lernprozess ihrer Schülerinnen und Schüler im Fokus steht, sondern die sich ihrer Aufgabe als ‚lernende Organisation‘ bewusst ist. In diesem Zusammenhang ist aufgrund des internen als auch des externen Evaluationsprozesses das Monitoring der laufenden Tätigkeiten und der Planung von Entwicklungszyklen wichtig geworden. Im Anschluss an die zweite externe Evaluation beinhaltet der Qualitätsentwicklungsplan die Umsetzung der pädagogischen Supervision als eine privilegierte Strategie der ‚Peer-Schulung‘. Die kollegiale Schulung im professionellen Kontext bietet eine gute Gelegenheit, um sich unter Kollegen auszutauschen, gemeinsam zu reflektieren und Gewissheiten zu hinterfragen. Mit anderen Worten, es entsteht ein neuer Ansatz, der auf dem eigenen Wissen und dem anderer basiert.

Im Jahr 2013/2014 starteten wir das Projekt „Collaborative Peer Supervision“ für alle Lehrkräfte in der Group of Schools. Mit dem Austausch von Erfahrungen, Interessen, Erwartungen und Bedürfnissen reflektieren die Lehrkräfte ihre Arbeit in einem pädagogischen Umfeld, das ihnen die Entwicklung von Kompetenzen ermöglicht und sie zu kritischen Supervisoren ihrer eigenen professionellen Entwicklung macht. Wir denken, dass die kreative Erneuerung pädagogischer Techniken, die aus dieser Art der Supervision erwächst mit zur Verbesserung der Lernprozesse unserer Schülerinnen und Schüler beigetragen hat.

Die Supervision basiert auf der Kooperation unter gleichrangigen Kollegen, die ihre Rollen tauschen und in einem Gesprächskreis Fragen und Probleme besprechen. Die Lehrkräfte teilen sich dabei in pädagogische Paare auf, und ihre Arbeit beinhaltet die Unterrichtsbeobachtung, sowie Gespräche vor und nach diesen Unterrichtsbesuchen. Die verschiedenen formativen Aspekte haben sich als effizient erwiesen, was die Förderung der Kommunikation anbetrifft. Diese erleichtert die gesellschaftliche Konstruktion von Wissen, hauptsächlich durch die Konsolidierung der Zusammenarbeit unter den Lehrkräften innerhalb der ‚Group of Schools‘.

Gleichzeitig können die Lehrkräfte der ‚Group of Schools‘ an einem Lehrgang teilnehmen, der in einer Partnerschaft mit dem Erziehungswissenschaftlichen Institut an der Universität Lissabon entwickelt wurde. Der Lehrgang (als Bestandteil eines Großprojekts zur Reform im pädagogischen Handeln) stellt ein wichtiges Moment im Hinblick auf ein stärker reflektierendes Konzept in der Lehre dar. Die externe Kontrolle durch die Universität, die ein Hinterfragen von Erfahrungen und Gewissheiten mit sich bringt, trägt zu einer bewussteren Auseinandersetzung mit der Unterrichtspraxis bei. Die Collaborative Supervision in Kombination mit der Zusammenarbeit unter Kollegen bietet neben anderen Tools eine besondere Gelegenheit zur Reflexion, die eine gemeinsame Perspektive von Unterrichtspraktiken schafft, die zu einer gegenseitigen Unterstützung der Lehrkräfte führen.

Es ist Lehrkräften bewusst, dass es in ihren eigenen Händen liegt, ihre Weiterbildung zu gestalten, und dass Schule selbst einer kontinuierlichen Entwicklung unterworfen ist.

### 10.3. RUMÄNIEN

#### Kontext

Der Lehrberuf spielt in Rumänien eine wichtige Rolle und genießt hohes gesellschaftliches Ansehen. Die Unterrichtsevaluation unterliegt dem/r nationalen Bildungsgesetz und Methodik.

Die Methodik für die Evaluation der Lehrkräfte aus den Bildungseinrichtungen, welche die Verfahren zur Evaluation der Arbeit von Lehrkräften regeln, legt die Standards für die Evaluation der beruflichen Leistung, die Evaluationskriterien und Bewertungstools fest.

Die Evaluation der Lehrkräfte in der voruniversitären Bildung findet jährlich, und gemäß einem Aktionsplan jeder Schule, im Laufe des Schuljahres statt. Sie besteht aus zwei Komponenten:

**a) Selbstevaluation;**

**b) Beurteilung der jeweiligen Lehrtätigkeiten und Evaluationsbogen**

Leistungsindikatoren in den Selbstevaluations- bzw. Evaluationsbögen für alle Lehrkräfte werden von der Schulführungskraft und ihrem Stellvertreter der einzelnen Schule gemeinsam mit den Koordinatorinnen und Koordinatoren der Methodik-Kommission festgelegt. Dabei werden auch die Beobachtungsbereiche und Kriterien des Regelwerks berücksichtigt.

Die methodischen Ziele sind:

a) die Bereitstellung des erforderlichen Rahmens für eine Einheit sowie eine objektive und transparente Evaluation der Lehrkraft

b) die Bereitstellung eines Motivationssystems für die Verbesserung der professionellen Leistung.

Die Selbstevaluation der einzelnen Lehrkraft erfolgt auf der Grundlage von Selbstevaluations- bzw. Evaluationsbögen und wird durch einen Selbstevaluations-Bericht ergänzt. Die Evaluation von Lehrkräften erfolgt auf Ebene der Methodik-Kommission - die Punkte werden von allen Kommissionsmitgliedern vergeben. Die Abschlussevaluation der Unterrichtspraxis wird von der Schulleitung durchgeführt. In jeder Phase der Evaluation werden die Ergebnisse der regelmäßigen externen Evaluationen der Lehrkräfte durch die Schulinspektoren berücksichtigt, die Ergebnisse anderer externer Evaluationen durch Inspektoren in dem Beobachtungszeitraum und ggf. die interne Evaluation der Lehrkraft durch die Schulleitung. Die Bereiche der Lehrevaluation und der Leistungskriterien werden im Evaluationsbogen von Tool 1 aufgeführt.

#### Verfahren der Lehrevaluation

1. Die Lehrkraft ist verpflichtet, ihren Selbstbewertungsbogen über die erfüllten Lehrtätigkeiten auszufüllen und ihn mit einem Aktivitätsbericht zur Selbstevaluation beim Sekretariat der Schule innerhalb des in der Grafik vorgegebenen Zeitraums einzureichen.
2. Selbstevaluations-/ Evaluationsbögen der Lehrkräfte werden von der Lehrerkonferenz validiert.
3. Die Unterrichtsevaluation erfolgt in Sitzungen eines fachdidaktischen Ausschusses entsprechend der vorgegebenen Beurteilung der Tätigkeiten.

4. Alle Daten der ausgefüllten Selbstevaluations- bzw. Evaluationsbögen für jede Lehrkraft sowie die entsprechenden Berichte und Protokolle werden von der Methodik-Kommission der Schulleitung übergeben.
5. Die Schulleitung beurteilt die Arbeit nach den Selbstbeurteilungs- bzw. Evaluationsbögen und auf Grundlage der eigenen Bewertung. Die Abschlussevaluation erfolgt bei Lehrkräften, die Widerspruch eingelegt haben, auf Anforderung der Schulleitung in Form einer Selbstbeurteilung.
6. Die Schulleitung füllt den Evaluationsbogen für die jeweilige Lehrkraft aus und ermittelt die endgültige Gesamtpunktzahl.
7. Die Punkteskala im Rahmen der jährlichen Leistungsbeurteilung ist:
  - von 100 bis 85 Punkte, Note sehr gut;
  - von 84,99 bis 71 Punkte, Note gut;
  - von 70,99 bis 61 Punkte, Note befriedigend;
  - unter 60,99 Punkte, Note unbefriedigend.
8. Anhand der vergebenen Gesamtpunktzahl ermittelt die Schulleitung den Durchschnittswert für jede Lehrkraft.
9. Die von der Schulleitung vergebene jährliche Endnote und Gesamtpunktzahl werden der Lehrkraft direkt in der Sitzung mitgeteilt bzw. innerhalb von 3 Tagen, wenn die Lehrkraft nicht an der Sitzung teilgenommen hat.
10. Die Lehrkräfte sind berechtigt, gegen die von der Schulleitung anhand der vorgegebenen Kriterien vergebene Endnote bzw. Gesamtpunktzahl Beschwerde einzulegen.
11. Alle Beschwerden werden innerhalb von 2 Werktagen nach dem Fristablauf für die Abschlussevaluation und der Mitteilung im Schulsekretariat registriert.
12. Nach Entscheidung der Schulleitung wird ein Beschwerdeausschuss benannt.
13. Auf Antrag der Lehrperson, die gegen ihre Benotung / Bewertung Beschwerde eingereicht hat, nimmt eine Gewerkschaftsvertreterin oder ein Gewerkschaftsvertreter beobachtend am Beschwerdeausschuss teil und kann Einsicht in die Protokolle der Unterrichtsbeobachtungen verlangen.
14. Der Beschluss des Beschwerdeausschusses ist endgültig und gegen ihn kann vor der Verwaltungsgerichtsbarkeit Beschwerde erhoben werden.

## Rumänien Tool 1 SELBSTEVALUATIONS-BOGEN

**SELBSTEVALUATIONS-BOGEN FÜR LEHRKRÄFTE/EVALUATIONSBOGEN  
FÜR DIE ABSCHLIESSENDE BENOTUNG**

Arbeitsplatzbeschreibung Nummer: .....

Name der Lehrkraft: .....

Fachgebiet: .....

Zeitraum .....

Note: .....

Domänen:	Leistungskriterien	Indikatoren	Gesamtpunktzahl	Ergebnis			Ausschuss für die Evaluation der Lehrkräfte
				Selbstbewertung	Bewertung in den Kommissionen	Bewertung des Schulverwaltungsrates	
• Tätigkeitsplanung	1.1 Einsatz des aktuellen Lehrplans, der schriftlichen Dokumentation in Bezug auf die spezifische Gruppe/Klasse.						
	1.2. Aktive Mitwirkung an der Planung von Aktivitäten im Rahmen des Bildungsangebots.						
	1.3 Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien bei der Planung von Aktivitäten.						
	1.4 Planung von Aktivitäten außerhalb des Lehrplans, die mit den Unterrichtszielen, den Bedürfnissen und Interessen sowie den Verwaltungsaufgaben in Zusammenhang stehen.						
			<b>15</b>				
• Ausübung der Unterrichtstätigkeit	2.1 Einsatz von Lehrmethoden, welche auf die praktische Anwendung von Erlerntem und spezifischen Kompetenzen abstellen.						
	2.2 Effiziente Nutzung materieller Ressourcen, u.a. von Informations- und Kommunikationstechnologien in der Schule, um den Unterricht zu optimieren.						
	2.3 Weitergabe, Evaluation und Bewertung von Aktivitäten.						
	2.4 Organisation und Durchführung außerschulischer Aktivitäten und Mitwirkung an ehrenamtlichen Tätigkeiten.						

	2.5 Entwicklung von Kompetenzen für den Lernprozess des Einzelnen und im Team, um die .Lernkompetenz zu erweitern.						
			<b>25</b>				
• Evaluation von Lernergebnissen	3.1 Sicherstellen der Transparenz der Kriterien, der Evaluationsverfahren und der Evaluationsergebnisse.						
	3.2 Nutzung prognostischer Tests, ihrer Interpretation und Kommunikation der Ergebnisse.						
	3.3 Einsatz verschiedener Bewertungstools, einschließlich einer Reihe von Bewertungstools zur Einzelbewertung.						
	3.4 Förderung von Selbstevaluation und Peer-Bewertung.						
	3.5 Evaluation der Zufriedenheit der Bildungsempfänger.						
	3.6 Koordination der Konzeption des Bildungsportfolios als zentrales Element der Unterrichtsevaluation.						
			<b>20</b>				
• Klassenführung	4.1 Einführung eines geeigneten Regelwerks (Verhaltensregeln, Einstellungen, Umfeld) für Aktivitäten entsprechend den Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler						
	4.2 Monitoring des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern sowie die Bewältigung von Konflikten.						
	4.3 Kenntnis der Schülerinnen und Schüler, Beratung und differenzierter Umgang mit den Schülerinnen und Schüler.						
	4.4 Motivierung der Schülerinnen und Schüler durch wertschätzende Beispiele guter Praxis.						
			<b>12</b>				
• Management der beruflichen Laufbahn und der persönlichen Entwicklung	5.1 Einbringen der wissenschaftlichen und beruflichen Kompetenzen, sowie Lehr- und Methodenkompetenzen, die durch die Teilnahme an Weiterbildungsprogrammen erworben wurden.						
	5.2 Mitwirkung an der Organisation methodischer Arbeiten in Kommissionen/Fachbereichen.						

	5.3 Erstellen/Aktualisieren des professionellen Portfolios und der persönlichen Akte.						
	5.4 Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten und der Beziehungen innerhalb und außerhalb der Schule (Schülerinnen und Schüler, Kollegium, Schulverwaltung und Nutznießer der Schulgemeinschaft - Elternhaus der Schülerinnen und Schüler).						
	5.5. Glaubwürdigkeit einer ethischen und sozialen Grundhaltung (Sprache, Respekt, Verhalten), Respekt und Förderung der Berufsethik						
			<b>8</b>				
• Beitrag zur institutionellen Entwicklung und Förderung des guten Rufs der Schule	6.1 Entwicklung von Partnerschaften und pädagogischen Projekten zur Qualitätsentwicklung der Einrichtung.						
	6.2 Erweiterung des Bildungsangebots.						
	6.3 Förderung der Schulgemeinschaft durch die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an Olympiaden, Meisterschaften, Wettbewerben und außerschulischen Aktivitäten.						
	6.4 Mitwirkung an Programmen/Aktivitäten zur Prävention und Bekämpfung von Gewalt und antisozialen Verhaltensmustern in Schule, Familie und Gesellschaft.						
	6.5 Die Erfüllung von Standards, Gesundheits-, Arbeitsschutz- und Sicherheitsvorkehrungen, Brandschutzmaßnahmen bei allen innerschulischen Aktivitäten sowie bei zusätzlichen Aufgaben.						
	6.6 Die aktive Beteiligung beim Aufbau einer Qualitätskultur innerhalb der Organisation.						
			<b>15</b>				
• Professionelles Verhalten	7.1. Glaubwürdige Vertretung einer ethischen und sozialen Grundhaltung (Sprache, Respekt, Verhalten).		2				
	7.2. Respekt und Förderung der Berufsethik		3				
			<b>5</b>				
			<b>100</b>				

Datum:

Namen:

Unterschriften:

Lehrkraft:  
Kommission:  
Schulleitung:  
Schulverwaltungsrat:

## Rumänien Tool 2

### LAUFBAHNENTWICKLUNG – FORMATIVE EVALUATION DER UNTERRICHTSPRAXIS

**ABGESCHLOSSENE LEHRERAUSBILDUNG:** nach mindestens zweijähriger einschlägiger Berufspraxis (aber nicht mehr als 5 Jahre); Sie ist vorgeschrieben, um eine Festanstellung und die Lehrerlaubnis im Bildungssystem zu erhalten und ‚Tenure‘-Lehrerin oder ‚Tenure‘-Lehrer zu werden (Anstellung auf Lebenszeit).

### EVALUATIONSBOGEN

### Der Unterrichtstätigkeit bei der Sonderprüfung in der Klasse (*DEFINITIVAT*-Prüfung) – Prüfung)

Analyse	Evaluationskriterien	Ergebnis	
		Maximale Punktzahl	Erreichte Punktzahl
1	2	3	4
<b>Unterricht</b>	Formale Aspekte (Dokumente, <b>Dokumentation</b> , verfügbare Unterrichtsmaterialien)	1	
	Planung - Motivierung (fächerspezifische und fächerübergreifende Kommunikation, inner- und außerschulische Kommunikation, Perspektive in Zusammenhang mit der Lerneinheit, Sinnhaftigkeit und praktische Relevanz von Lerninhalten)	1	
	Applikative wissenschaftliche Inhalte (Objektivierung, Strukturierung, Systematisierung, Kohärenz, Konsistenz)	1	
	Lehrmethoden und -ressourcen (Abwechslung, Gelegenheit, Originalität, Wirksamkeit)	1	
	Pädagogisch-psychisches Klima (besonderes Umfeld für das Fach, Motivierung für die Stunde)	1	
<b>Schülerinnen und Schüler - Merkmale</b>	verbaler/nonverbaler kognitiver Erwerb (Qualität, Quantität, Beziehungen, operational)	1	
	intellektuelle Fähigkeiten des Einzelnen und Gruppenarbeit (Logische Verknüpfungen, Analyse- und Synthesemechanismen, Arten von Intelligenz, Konsistenz, Zuverlässigkeit, Ehrgeiz, Kollegialität, Verantwortlichkeit und Rechenschaftslegung, Flexibilität bei der Übernahme von Rollen)	1	
	Einstellung gegenüber der Schule – Rolle in der Klasse (Positiv - Mitarbeiter, gleichgültig - Zuschauer)	1	
<b>Lehrkraft - Merkmale</b>	Professionelle und methodische Kompetenzen (in Bezug auf Wissen - Verhaltenskontrolle, Organisation und Verarbeitung von Informationen, in Bezug auf die Umsetzung - Geschwindigkeit, Präzision von Handlungen, distributive Aufmerksamkeit, in Bezug auf die Kommunikation - flüssige, knappe und präzise Ausdrucksweise, Interesse der Schülerinnen und Schüler wecken und aufrechterhalten, Fähigkeit zu unterschiedlichen Aufgabenstellungen)	1	
	Soziale und persönliche Kompetenzen (Umgänglichkeit, Kommunikation, variable Sprachregister, emotionale Ausgeglichenheit, Belastbarkeit, Ideenreichtum, Flexibilität, starke Persönlichkeit, Toleranz, Genauigkeit, Objektivität, Bereitschaft zur persönlichen Weiterentwicklung)	1	
<b>GESAMT</b>		<b>10</b>	

#### Rumänien Tool 3:

#### Zweiter Lehramtsgrad

- Die Kandidatinnen und Kandidaten dürfen sich für die Prüfung des zweiten Lehramtsgrades mindestens 1 Jahr nach Erhalt der endgültigen/permanenten Lehrbefähigung einschreiben.

#### Erster Lehramtsgrad



- Die Kandidatinnen und Kandidaten dürfen sich für die Prüfung des ersten Lehramtsgrades unmittelbar nach Erhalt des zweiten Grads der Lehrbefähigung einschreiben.

<b>EVALUATIONSBOGEN</b>			
<b>zur aktuellen/speziellen Prüfung der Unterrichtspraxis zum ersten Lehramtsstudienabschluss</b>			
Name, Initialen des Vaters und Nachname der geprüften Lehrkraft:			
Geburtsname (sofern zutreffend):			
Lehrtätigkeit:		Fach:	
Schule:			
Prüfungsdatum:			
Fachgebiet des Prüfers/Methodenkommission ernannt von Nr. _____ vom _____.			
..... (Name, Lehrtätigkeit, Fachgebiet, Lehrbefähigung, Lehramtsstudienabschluss, Schule)			
<b>I. UNTERRICHTSTÄTIGKEIT</b>			
<b>I</b>	<b>VERIFIZIERTE TÄTIGKEITEN</b>	1. Klasse Unterrichtsform:	Unterrichtsthema:
		2. Klasse Unterrichtsform:	Unterrichtsthema:
		3. Klasse Unterrichtsform:	Unterrichtsthema:
		4. Klasse Unterrichtsform:	Unterrichtsthema:

INDIKATOREN		EVALUATIONSKRITERIEN	MAXIMALE PUNKTZAHL L PUNKTZAHL L	VERGEBENE PUNKTZAHL
I B.	PLANUNG AKTIVITÄTEN (max. 9 P.)	Wissenschaftliche Dokumentation	2	
		Ziele und operationale Ziele setzen	2	
		Beziehung zwischen Zielen und anderen Komponenten des Lehrprozesses (Unterrichtsstoff, Strategie, Lernressourcen, Organisationsformen, Evaluation usw.)	5	
I C.	AKTIVITÄTEN (max. 51 P.)	Vorstellung des Unterrichtsstoffs	4	
		Vorstellung der wesentlichen Themen Niveau der Strukturierung und Organisation des Materials (Schema, Plan, logische Struktur usw.)	3	
		Effektive Wirkung des Stoffs (neue Ideen, Meinungen, Lösungen usw. generieren)	3	
		Wissenschaftlicher Charakter	3	
		Intra- sowie interdisziplinäre Zusammenhänge, praktisch anwendbar	3	
		Zusammenhänge von Unterrichtsstoff und Unterrichtsstrategie sowie Art der Interaktion	5	
		Verhältnis zwischen Ausführung und Erläuterungen je nach den spezifischen Inhalten, der Art der Unterrichtsstunde und den Besonderheiten der psychointellektuellen Entwicklung usw.	6	
		Einklang zwischen Nachfragen und der Besonderheit des Stoffs	5	
		Schülerarbeit und Frontalunterricht im Kontext	5	
		Schülerarbeit auf Ebene der proximalen Entwicklung	4	
		Teamorganisation und -arbeit	1	
		Logische Organisation und Informationsverarbeitung Strategische Entwicklungsmaßnahmen	2	
		Einführung	1	
		Differenzierung	2	
Evaluation	2			

		Schaffen eines emotional affektiven Klimas	2	
I D.	EVALUATION DER SCHULLEISTUNG (max. 15 P.)	Durchführung einer prospektiven Evaluation (konzeptionelle Grundmatrix)	2	
		Durchführung einer formativen Evaluation	2	
		Relation Ziele – Anforderungen	2	
		das Erzielen von Lernfortschritten (Bericht zwischen den Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler zu Beginn und am Ende einer Abfolge von Lerneinheiten)	2	
		Motivierung zur Erzielung besserer Noten und Selbstevaluation	2	
		Relation zwischen inhaltlicher Evaluation und Lerninhalt (Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, <i>Einstellungen</i> , Interessen usw.)	2	
		Relation zwischen Lehrerbewertung und Standardbewertung	1	
		Relation zwischen Lehr- und Lernprozess, Evaluation und Verbesserung im Laufe des Lehrprozesses	2	
I E.	DIE Schülerinnen und Schüler KENNEN UND BERATEN (max. 8 P.)	Individualisierungs- und Differenzierungsstrategien	3	
		Anpassung an das spezifische Alter/die individuellen Anforderungen der Schülerinnen und Schüler	3	
		Anpassen der Erfordernisse an das Tagesprogramm der Schülerinnen und Schüler	2	
I F.	PSYCHOSOZIALE FÄHIGKEITEN (max. 2 P.)	In Beziehung zu den Schülerinnen und Schüler	2	
		In Beziehung zu den Eltern		
		In Beziehung zu den Kolleginnen und Kollegen		
		In Beziehung zur kommunalen Gemeinschaft		
I G.	SELBSTEVALUATION (max. 6 P.)	Selbstanalyse	3	
		Objektive Bewertung	3	
II. Pädagogische Aktivitäten innerhalb und außerhalb der Schule (max. 5 P.)			5	
III. Methodische und wissenschaftliche Weiterbildung (max. 2 P.)			2	
IV. BEWERTUNG DES LEITUNGSGREMIUMS (max. 2 P.)			2	
<b>GESAMTPUNKTZAHL</b> max. 100 P.				
<b>Erteilte Note/Bewertung</b> <b>(Sonderprüfung/laufende Prüfung)</b>				

V. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN	
<b>Sonderprüfung</b>	<b>Laufende Prüfung</b>
Bei einer Mindestpunktzahl von 95 wird eine 10 erteilt.	Mindestpunktzahl von 95      Bewertung: Sehr gut
Bei einer Punktzahl zwischen 85 Punkten und 94 Punkten wird eine 9 erteilt.	Zwischen 70 und 89 Punkten      Bewertung: Gut
Bei einer Punktzahl zwischen 75 Punkten und 84 Punkten wird eine 8 erteilt.	Zwischen 50 und 69 Punkten      Bewertung: Befriedigend
Bei einer Punktzahl zwischen 65 Punkten und 74 Punkten wird eine 7 erteilt.	Unter 50 Punkten      Bewertung: Unbefriedigend
Bei einer Punktzahl zwischen 55 Punkten und 64 Punkten wird eine 6 erteilt.	
Bei einer Punktzahl zwischen 45 Punkten und 54 Punkten wird eine 5 erteilt.	

Erteilte Note/Bewertung: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

Prüfer/Methodiker,

Unterschrift: \_\_\_\_\_

Kandidat

Unterschrift: \_\_\_\_\_

**Rumänien Tool 4: UNTERRICHTSBEOBSACHTUNGSBOGEN**

(Gemäß Anhang Nr. 5 OMECTS Nr.. 5547/6.10.2011)

Datum:

Name der Lehrkraft:

Schule:

Fachgebiet:

Note/Noten:

Anzahl der Schülerinnen und Schüler:

Abwesend:

Lehrkraft

Wissensbereich/Fach:

Letzte Fortbildung/Jahr:

Lerneinheit/Einheiten:

Qualifiziert/nicht qualifiziert:

Anzahl der beobachteten Klassen:

Unterrichtsmethode/Unterrichtsmethoden:

Lehrkraft im unbefristeten Arbeitsverhältnis/Lehrkraft in der Probezeit:

Thema/Themen:

Art der Inspektion:

Aspekt	Evaluationskriterien	Ergebnisse/Bewertungen	Empfehlungen
1	2	3	4
<b>Evaluation der Lehrkraft</b>	<b>Planung und Gestaltung der Unterrichtsstunde</b>		
	Planung der Unterrichtsstunde		
	Gestaltung der Unterrichtsstunde		
	Gestaltungselemente zur Verknüpfung der Unterrichtsstunden		
	Art, Qualität und Vielfalt der Strategien und Unterrichtsmethoden, die im Lehr-Lernprozess und im Evaluationsdesign enthalten sind		
	Kreative Elemente bei der Auswahl von Strategien und Unterrichtsmethoden		
	Element der differenzierten Behandlung von Schülerinnen und Schüler, die im Unterrichtsentwurf enthalten sind, insbesondere Elemente, die auf Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf abzielen		
	<b>Didaktische Aktivität (Bereitstellung von Lernmaterialien)</b>		
	Verknüpfung der durchgeführten Aktivität und der beabsichtigten Unterrichtsgestaltung		
	Kenntnis der fachlichen Inhalte		
	Wissenschaftliche Richtigkeit der Inhalte		
	Organisation der Informationen		
	Klarheit der Erklärungen		

<b>Bewertungs- skala</b>	Umgesetzte Unterrichtsstrategie - eingesetzte Methoden und Prozesse - Lernaktivitäten - Formen der Organisation der Schülerarbeiten - Lernhilfen		
	Unterrichtsstrategien für sonderpädagogischen Förderbedarf (Arbeitstempo, Zugänglichkeit der Inhalte, differenzierter Unterricht, Sonderaufgaben)		
	Evaluation der Integration der Unterrichtsstrategie (Beurteilungstypen, -methoden)		
	Klassenführung (Führungsstil, die Schülerinnen und Schüler motivieren, sie ermutigen und ihr Interesse am Lernen wecken, Aufgaben abwechslungsreich gestalten, mit den Schülerinnen und Schüler kommunizieren)		
	Hausaufgaben (Einsatz, Menge, individuell abgestimmt)		
<b>Bewertung der Schülerarbeit und Beobachtung en</b>	<b>Lerneinstellung</b>		
	Die Einstellung der Schülerinnen und Schüler und ihre Verantwortung für das Lösen von Aufgaben im Unterricht und zuhause		
	Beziehungen zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schüler, Zusammenarbeit mit ihr während des Lernprozesses		
	Beziehungen zu Mitschülerinnen und Schüler, Zusammenarbeit mit ihnen während des Lernprozesses		
	<b>Erworbene Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler</b>		
<b>Bewertungsskala</b>	Fachspezifische Kenntnisse und Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler zeigen (Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen)		
	Einsatz von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen in neuen Lernkontexten		
	Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler im Unterricht		

<b>Sonstige Komponenten und Beobachtungen</b>	<b>Lernumfeld</b>		
	Klassenraum		
	Anordnung der Möbel je nach Aktivität		
	Materielle Mittel und zusätzliche Lehrmaterialien, die in der Klasse verwendet werden		
	Die Überprüfung ... Ergebnisse/Arbeiten der Schülerinnen und Schüler		
	Allgemeine Atmosphäre im Unterricht		
<b>Bewertungs- skala</b>	<b>Sonstige Beobachtungen</b>		

Evaluatorin/Evaluator

Lehrkraft

Unterschrift,

Unterschrift,

**Bewertungsskala: SEHR GUT=FB      GUT=B      BEFRIEDIGEND=A  
UNBEFRIEDIGEND=S**

## 10.4. ITALIEN - BOZEN

### Kontext

Seit 2012 sind die interne und externe Evaluation gesetzlich vorgeschrieben.

Die Verantwortung für die interne Evaluation (Selbstevaluation) liegt bei den Einzelschulen selbst. Diese sind zwar verpflichtet, eine Evaluation durchzuführen; allerdings können sie Prozess, Methode und Instrumente der Evaluation selbst wählen. Dies gilt auch für die Unterrichtsevaluation.

Die externe Evaluation wird von der Evaluationsstelle der Landesregierung durchgeführt.

Die externe Evaluation bezieht sich auf die Qualität der gesamten Schule gemäß dem Qualitätsrahmen für die Schulen in Südtirol.

Der Evaluationsprozess ist in 9 Phasen untergliedert:

- 1- Einsicht in schuleigene Dokumente
- 2- Erstes Feedback an die Schulführungskraft
- 3- Ganztägiger Besuch an der Schule, der aus der Beobachtung von Unterrichtseinheiten, Gesprächen mit Schülerinnen und Schüler, Lehrkräften und Eltern besteht.
- 4- Zusammenfassung aller Daten und Fertigstellung der 1. Berichtsversion
- 5- Feedback an die Schulführungskraft
- 6- Fertigstellung der 2. Berichtsversion
- 7- Feedback, Präsentation der Ergebnisse in einer Sitzung mit den Lehrkräften
- 8- Berichterstattung über die Ergebnisse vor den Eltern (auf Wunsch)
- 9- Der abgeschlossene Bericht wird an die Schulführungskraft geschickt.

Wir stellen auch die nationalen und internationalen Schülertests zur Verfügung wie INVALSI und PISA.

Wir sind eine Dienstleistungsbehörde für die deutschsprachige Gemeinschaft in Südtirol, daher müssen wir die Evaluationsmethoden und -instrumente zwischen der „römischen“ und „deutschen“ Kultur koordinieren. Dies bedeutet, dass wir einige Instrumente aus Deutschland einsetzen, die wir an unsere besondere Situation der Minderheitensprachgruppe anpassen und einige italienische, die wir vom Italienischen ins Deutsche übersetzen müssen.



**Bozen 1. Instrument****Unterrichtsbeobachtungen**Schule  
Name

Klasse

1 = trifft nicht zu, 2 = trifft kaum zu, 3 =trifft meistens zu, 4 = trifft zu, 0 = keine Angabe

Domäne	Bereiche	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<b>Klassenführung</b>	Nutzung der Zeit für den Unterricht (Pünktlichkeit, kein Leerlauf, Material liegt bereit ...)												
	Überblick über die Schüleraktivitäten												
	Unterstützung der Unterrichtsabläufe durch Rituale												
	Unterrichtet ohne Störungen												
	Angemessener und effektiver Umgang mit vorkommenden Störungen												
<b>Lernförderliches Klima in der Klasse</b>	Wertschätzender und respektvoller Umgang zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schüler												
	Entspannte, angstfreie Atmosphäre												
	Konstruktiver Umgang mit Schülerfehlern (positive Fehlerkultur, keine Herabsetzung, Fehler als Lernchance ...)												
	Angemessenheit des Unterrichtstempos (ausreichende Wartezeit nach Fragen, Geduld bei Langsamkeit, kein Druck....)												
<b>Motivierung</b>	Verknüpfungen mit Inhalten anderer Fächer												
	Anknüpfung an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (Interessen, Erwartungshorizont...)												
	Abwechslungsreiche Aufgaben												
	Anregung der Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler durch Medien und Materialien												
<b>Klarheit</b>	Ausdrückliche Thematisierung der Unterrichtsziele												
	Inhaltlich schlüssiger Unterrichtsverlauf (sachlogisch, roter Faden...)												
	Angemessene und klare Formulierung der Arbeitsaufträge und Erklärungen												
	Herstellung eines Zusammenhangs mit bisher Gelerntem												
	Gute Verständlichkeit der Äußerungen der Lehrkraft (klare Sprache)												
<b>bnis orientierung</b>	Sicherung und Überprüfung des Lernerfolgs												

	Einsatz von Feedbackmethoden zur Reflexion des Unterrichts																			
	Unterstützung der Schülerinnen und Schüler bei Selbstbeurteilung und Selbsteinschätzung																			
<b>Schülerorientierung</b>	Ermunterung der Schülerinnen und Schüler zum Stellen eigener Fragen und deren Einbeziehung in den Unterricht																			
	Aufgreifen und Einbauen von Schülerbeiträgen in den weiteren Unterricht																			
	Differenzierte Rückmeldungen zu individuellen Beiträgen und Leistungen der Schülerinnen und Schüler																			
	Gelegenheit und Zeit für die Schülerinnen und Schüler, kreative Antworten zu finden (Zeit zum Überlegen, Partnertauschphase...)																			
<b>Aktives Lernen</b>	Aktive Mitgestaltung des Unterrichts																			
	Angebote für einen selbstregulierten und selbstbestimmten Lernprozess																			
	Anregung/Anleitung zur Reflexion des eigenen Lernprozesses																			
	Eröffnung von Gelegenheiten für kreative Antworten und Lösungen																			
	Aufgaben, die problemlösendes und entdeckendes Lernen fördern																			
	Anreicherung des sprachlichen Inputs durch nicht-sprachliche Mittel (Tafelanschrieb, Bilder, Film, Beamer...)																			
<b>Üben</b>	Sicherung des erworbenen Wissens durch intelligentes Üben																			
	Aufgabenstellungen, die eine Anwendung des erworbenen Wissens in neuen Fragestellungen erfordern																			
<b>Heterogenität</b>	Berücksichtigung der besonderen Lernvoraussetzungen/des unterschiedlichen Leistungspotentials durch unterschiedliche Lernziele																			
	- durch Phasen für das Arbeiten in individuellem Tempo																			
	- durch Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden																			
	- durch differenziertes Lern- und Arbeitsmaterial																			
	- zielgerichteter Einsatz der personellen Ressourcen in der Begleitung der heterogenen Lerngruppen																			
<b>Variation der Methoden und Sozialformen</b>	Einsatz von Unterrichtsmethoden, die dem Fach, der Lerngruppe und den Lernzielen angemessen sind																			
	Ausstattung und Bestuhlung des Klassenraums, die dem Fach, der Lerngruppe und den Lernzielen angemessen sind																			

	Ausgewogenheit der Sprechzeit zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schüler												
	Ausgewogener Einbezug aller Schülerinnen und Schüler ins Unterrichtsgeschehen												
	Gute Vorbereitung der jeweiligen Arbeitsphase												
	Transparenz von Regeln und Prozessen												
	Präsentation der Ergebnisse												

## 10.5. BASKENLAND

### Kontext

Im Baskenland werden Lehrpersonen in folgenden Fällen evaluiert: als Lehrkräfte in der Probezeit, und wenn Zweifel hinsichtlich der professionellen Leistung der Lehrkraft besteht.

In diesem Anhang konzentrieren wir uns auf den Prozess der Lehrevaluation in der Probezeit.

Lehrkräfte können im Anschluss an einen zweistufigen Auswahlprozess verbeamtet werden.

1. Prüfungen.
2. Probezeit von einem Schuljahr.

Im Laufe der Probezeit verwenden wir mehrere Instrumente:

a) einen Beobachtungsbogen. Die Ziele bei diesem Instrument sind:

- gemeinsame Bezugspunkte für die vier Stufen des Evaluationsprozesses zu schaffen
- die Beobachtung zu erleichtern und sie auf die wichtigsten Unterrichtsmerkmale zu fokussieren
- die Evaluatorin oder den Evaluator bei Verbesserungsvorschlägen zu unterstützen.

b) Im Vorhinein sind einige Vorgaben zu beachten:

- eine Vorauswahl der Unterrichtsmerkmale zu treffen, die beobachtet werden sollen
- Verbesserungsbereiche zu ermitteln und entsprechende Vorschläge zu machen

c) Berichte des Mentors, der Schulleitung und der Inspektoren:

Die Indikatoren dieser Berichte beziehen sich auf die Kenntnisse über Schulführung und auf schulinterne Dokumente, auf ihre/seine aktive Zusammenarbeit und Koordination als Mitglied des Kollegiums, auf seine/ihre Planung der Unterrichtsaktivitäten, auf seine/ihre Unterrichtspraxis im Klassenraum, auf die Art und Weise, wie er/sie die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler abfragt, sie nachverfolgt, wie er/sie einzelne Schüler und die Gruppe gemäß den schulinternen Vorgaben betreut, auf seine/ihre Beziehung zu den Familien und auf seine/ihre Reflexion über Weiterbildung, Selbstevaluation und Unterrichtspraxis.

d) Selbstevaluationsbericht Die Ziele bei diesem Instrument sind:

- Die Reflexion der Lehrkraft über ihre Unterrichtspraxis zu unterstützen.
- Verbesserungsbereiche zu ermitteln.
- Verbesserungsvorschläge zu sammeln.
- Die positiven Einschätzungen über die Lehrkraft und die hier aufgeführten Verbesserungsvorschläge zu sammeln und die Erfahrungen der Lehrkraft nach der Beurteilung durch den Inspektor wiederzugeben.

Nach dem Ende der Probezeit in dem laufenden Schuljahr wird von einem eigens dafür bestellten Ausschuss der Lehrkraft in Probezeit die endgültige Lehrbefähigung erteilt (bestanden/nicht bestanden).

Gegenwärtig arbeiten wir an dem Entwurf für eine Vorgabe für eine Dienstleistungsevaluation, die künftig angewendet werden soll und weisen vor allem auf ihr formatives Konzept hin. Tatsächlich arbeiten wir zurzeit an einem professionellen Profil von Lehrkräften als Referenz für die Evaluation.

**Baskenland 1. Instrument: UNTERRICHTSBEOBACHTUNGSBLATT FÜR LEHRKRÄFTE IN DER PROBEZEIT**

**AKTIVITÄTEN: Dokumente, Befragungen und Beobachtungen**

<b>PLANUNG DES LEHR-/LERNPROZESSES</b>	
<b>INDIKATOREN/BERICHT DES MENTORS</b>	<b>BEOBACHTUNGSMASSTAB</b>
<p>1- Planung und Gestaltung der unterrichtsbezogenen und pädagogischen Aktivitäten, die nach dem derzeitigen Lehrplan und dem Bildungsprogramm der Schule in der Klasse entwickelt werden.</p> <p>2- Anpassung der Klassenplanung an die Kriterien, die vom Fachbereich, dem Zyklus oder der Stufe in Übereinstimmung mit dem fachbezogenen Lehrplan vorgegeben werden:                      -Implementierung geeigneter methodischer Strategien.                      -Implementierung von Beurteilungsverfahren, die an den Lernstand oder an die besonderen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepasst sind.                      -Bewusstsein über die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, insbesondere von Schülerinnen und Schüler, die einer besonderen pädagogischen Förderung bedürfen.                      -Gegebenenfalls Förderprogramm.</p>	<p>Seine/ihre Planung des Lehr-/Lernprozesses für die Klasse.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ Die Planung erfolgt in Übereinstimmung mit den Kriterien des Lehrplans der Schule für das Fach sowie mit den für Fachbereich/Zyklus/Stufe oder für andere Koordinationsstrukturen vereinbarten Kriterien.</li> <li>□ Sie umfasst die Kompetenzen, die entwickelt werden sollen, sowie Ziele, Methodik, Ressourcen, Kriterien, Indikatoren und Evaluationsverfahren.</li> <li>□ Sie berücksichtigt die Merkmale, die Persönlichkeitseigenschaften der Schüler, ihre Bedürfnisse, ihr Kompetenzniveau und ihre Schwierigkeiten und knüpft an ihr erworbenes Vorwissen an, um dieses erweitern und darauf aufbauen zu können.</li> <li>□ Manche der angestrebten Ziele werden als grundlegende Ziele oder Minimalziele definiert.</li> <li>□ Sie berücksichtigt, dass Tempo und Art des Lernens unterschiedlich ausgeprägt sind.</li> <li>□ Sie umfasst eine intensive Betreuung aller Schülerinnen und Schüler mit besonderem pädagogischen Förderbedarf entsprechend ihren Persönlichkeitseigenschaften.</li> <li>□ Die geplanten Beurteilungsverfahren eignen sich für den Lernstand, stellen die fortlaufende Evaluation und objektive Bewertung sicher. Sie haben grundsätzlich ein formatives Konzept und ermöglichen die Selbstevaluation und ein Peer-Review. Es steht eine große Bandbreite an Evaluationsinstrumenten zur Verfügung.</li> </ul>

<b>UNTERRICHTSPRAXIS IN DER KLASSE:    METHODIK UND KLASSENFÜHRUNG</b>	
<b>INDIKATOREN/BERICHT DES MENTORS</b>	<b>BEOBACHTUNGSMASSTAB</b>
<p>3-Einstellung auf den Kontext, das Alter und die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler.</p> <p>4-Berücksichtigung der unterschiedlichen Bedürfnisse in der Klasse.</p> <p>5-Organisieren eines inklusiven Unterrichts in der Klasse.</p> <p>6- Effektive Praxiskonzepte, die an die Persönlichkeitseigenschaften der Schülerinnen und Schüler angepasst sind.</p> <p>7-Motivierung der Schülerinnen und Schüler zum Lernen.</p> <p>8-Fähigkeit zur Konfliktbeilegung in der Klasse</p>	<p><b>Entwurf der Unterrichtsstunde:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Die Unterrichtsstunden, Aktivitäten und Materialien werden gründlich vorbereitet.</li> <li><input type="checkbox"/> Während der Unterrichtsstunde hält er/sie sich an das entworfene Programm, nutzt jedoch flexibel Situationen oder Umstände, die zum Lernen anregen.</li> <li><input type="checkbox"/> Er oder sie hat bei Aktivitäten, die den Schülerinnen und Schüler vorgeschlagen werden, stets das verfolgte Ziel vor Augen.</li> <li><input type="checkbox"/> Er oder sie beginnt pünktlich mit dem Unterricht.</li> <li><input type="checkbox"/> Er oder sie ist organisiert und geht methodisch vor.</li> <li><input type="checkbox"/> Er oder sie teilt sich die Zeit gut ein. Das Timing und die Abfolge von Aktivitäten sind korrekt.</li> <li><input type="checkbox"/> Er oder sie setzt die Lernmittel erfolgreich ein.</li> <li><input type="checkbox"/> Er oder sie leitet die Schülerinnen und Schüler bei den Arbeiten während der Stunde an.</li> <li><input type="checkbox"/> Er oder sie stellt Fragen an einzelne Schülerinnen und Schüler und an die gesamte Klasse.</li> <li><input type="checkbox"/> Er oder sie überprüft das Verständnis und gibt ein Feedback.</li> <li><input type="checkbox"/> Er oder sie bleibt im Klassenraum in Bewegung und hilft den Schülerinnen und Schüler.</li> <li><input type="checkbox"/> Er oder sie beweist die Fähigkeit, das Lerntempo aufrechterhalten zu können und die Gruppe unter Kontrolle zu halten.</li> <li><input type="checkbox"/> Er oder sie setzt Strategien ein, um die individuellen Bedürfnisse, Schwierigkeiten und Lernfortschritte einzelner Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren und einzuschätzen.</li> <li><input type="checkbox"/> Er oder sie reagiert angemessen auf die Bedürfnisse, Fähigkeiten, Talente und Lernformen der Schülerinnen und Schüler.</li> </ul> <p><b>Wissenschaftliche und didaktische Kompetenzen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Er oder sie bewältigt das Lernfeld/ den Lernbereich oder das Lernfach problemlos und äußert sich klar und verständlich in seinen Vorträgen und Erklärungen.</li> <li><input type="checkbox"/> Die Unterrichtseinheit, die er oder sie entwickelt, ist der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler angemessen.</li> <li><input type="checkbox"/> Er oder sie knüpft an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler an und bemüht sich um eine verständliche und aussagekräftige Vermittlung der Lerninhalte. (Er oder sie arbeitet innerhalb der Zone der proximalen Entwicklung).</li> <li><input type="checkbox"/> Er oder sie regt das Interesse im Lernfeld/Lernbereich oder Lernfach, das er oder sie unterrichtet. Er oder sie ermuntert die Schülerinnen und Schüler zum Lernen anhand von korrekten und angemessenen Beispielen, die den Inhalt veranschaulichen.</li> <li><input type="checkbox"/> Er oder sie entwickelt die Unterrichtseinheit mithilfe von Strategien, die das Verständnis und die Motivation fördern.</li> <li><input type="checkbox"/> Er oder sie hebt die wichtigen Punkte hervor.</li> <li><input type="checkbox"/> Er oder sie stellt Zusammenhänge zu anderen Lernfeldern/Lernbereichen/Lernfächern her.</li> </ul>

	<p><b>Methodik:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ Er oder sie verwendet eine Methodik, die der didaktischen Einheit im relevanten Feld/Bereich/Fach angepasst wird.</li> <li>□ Er oder sie fördert die Entwicklung von Kompetenzen.</li> <li>□ Er oder sie passt sich den Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler an und geht auf das unterschiedliche Lerntempo ein. Er oder sie verfolgt unterschiedliche Modelle und Unterrichtsstrategien und nutzt dabei eine große Bandbreite an Ressourcen und Lehrmaterialien.</li> <li>□ Er oder sie fördert die Motivation der Schülerinnen und Schüler und schafft eine anregende Lernsituation. Er oder sie vertieft das Erlernte auf eine für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbare Art und Weise. Er oder sie verwendet Texte, Materialien und Ressourcen, die für die Schülerinnen und Schüler interessant sind.</li> <li>□ Er oder sie fördert den Lernprozess anhand von praktischen Beispielen. Er oder sie organisiert pädagogische Aktivitäten, um den Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit zu praktischer Übung zu geben.</li> <li>□ Er oder sie fördert die Selbsteinschätzung und das selbstgesteuerte Lernen der Schülerinnen und Schüler ebenso wie Peer-Reviews.</li> <li>□ Die vorgeschlagenen Aktivitäten sind abwechslungsreich, fördern den Einsatz verschiedener Strategien zur intellektuellen Entwicklung und sorgen für eine variable Gestaltung des Unterrichts und des Lerntempos.</li> </ul> <p><b>Klassenführung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ Die Klassenführung fördert kooperatives und soziales Lernen, aktive Beteiligung und Kommunikation.</li> </ul> <p><b>Koexistenz und Lernklima:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ Er oder sie sorgt für eine gut vorbereitete Lernumgebung.</li> <li>□ Er oder sie leitet die Klasse didaktisch an, behält die Kontrolle und fördert die Selbstdisziplin.</li> <li>□ Er oder sie setzt klare Regeln und hat positive Erwartungen an das Schülerverhalten, schafft ein vertrauensvolles Klassen- und Lernklima.</li> <li>□ Er oder sie setzt unterschiedliche Strategien zur Konfliktbewältigung ein und nicht nur Strafmaßnahmen.</li> <li>□ Er oder sie nutzt Konfliktsituationen als eine Chance, um zu lernen, welche Maßnahmen bei Disziplinproblemen greifen.</li> <li>□ Er oder sie unterbindet geringfügige Unterrichtsstörungen, ohne den Unterrichtsfluss zu unterbrechen.</li> <li>□ Er oder sie hält einen Unterrichtsrhythmus aufrecht und schafft eine gute Arbeitsdynamik für die Schülerinnen und Schüler.</li> <li>□ Er oder sie fördert ein System der positiven Verstärkung und korrigierender Maßnahmen, die das Selbstbewusstsein und die Selbstregulierung der Schülerinnen und Schüler stärken, abgelenkte Schülerinnen und Schüler wieder zurückführen und störendes Verhalten abstellen.</li> </ul> <p><b>Fähigkeit zur Kommunikation und Interaktion mit den Schülerinnen und Schüler:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ Eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung basiert auf Respekt und gegenseitigem Vertrauen und bewegt sich im Rahmen der aufgestellten Regeln der Koexistenz.</li> <li>□ Er oder sie zeigt Verständnis, Interesse und Anteilnahme an den emotionalen, sozialen und physischen Persönlichkeitseigenschaften der Schülerinnen und Schüler.</li> <li>□ Er oder sie behält in unterschiedlichen Situationen und Interaktionen mit</li> </ul>
--	--

	<p>Schülerinnen und Schüler die Selbstkontrolle.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>□ Er oder sie zeigt ein offenes und verständnisvolles Verhalten. Er oder sie zeigt sich in der Beziehung zu den Schülerinnen und Schüler freundlich, humorvoll, präsent, lebendig, emotional ausgeglichen und entscheidungsfreudig.</li></ul>
--	--



<b>EVALUATION UND FOLLOW-UP DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER</b>	
<b>INDIKATOREN/BERICHT DER MENTORIN ODER DES MENTORS</b>	<b>BEOBACHTUNGSMASSTAB</b>
<p>9 – Design und Anwendung der formativen und summativen Beurteilung in geplanten Lehr-Lernprozessen.</p> <p>10-Grundwissen, Entwicklung von Kompetenzen, Beurteilung und definierte Kriterien für Qualifizierung und Beförderung.</p> <p>11-Einsatz von Instrumenten oder Beurteilungsverfahren, die das Recht auf eine objektive Beurteilung von Schülerinnen und Schüler sicherstellen.</p> <p>12-Ergebnisanalyse aus der Klasse der Schülerinnen und Schüler und das von jedem/jeder Schüler/-in erreichte Lernniveau.</p> <p>13-Nachverfolgung der Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler.</p> <p>14-Informationen über den Lernprozess für Schülerinnen und Schüler und ihre Familien (und sofern erforderlich, für die Tutorin oder den Tutor)..</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ Er oder sie nutzt die Beurteilung, Qualifizierung und Beförderungskriterien in Übereinstimmung mit den allgemeinen und besonderen Bestimmungen der Schulordnung als Referenz für die Unterrichtspraxis und für den Evaluationsprozess.</li> <li>□ Er oder sie hat klare Kriterien für den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler und für die Benotung.</li> <li>□ Er oder sie verwendet geeignete Bewertungstechniken, um den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler in der entworfenen didaktischen Einheit zu messen: in einer Eingangs- und abschließenden Leistungsbewertung.</li> <li>□ Schülerinnen und Schüler und Familien sind über die Ziele informiert, die bei der Entwicklung der didaktischen Einheit verfolgt werden.</li> <li>□ Er oder sie informiert Schülerinnen und Schüler und Familien über die Beurteilungskriterien zu Beginn der Einheit und über die Qualifizierungskriterien, falls es einen Test gibt.</li> <li>□ Er oder sie stellt die Testaufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden vor.</li> <li>□ Er oder sie sammelt systematisch Daten aus der Klasse und analysiert die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die in der Lage waren die Testaufgaben zu lösen, um gegebenenfalls den Test zu wiederholen.</li> <li>□ Die eingesetzten Verfahren zur Beurteilung der Lernergebnisse (Techniken, Instrumente, Häufigkeit ...) eignen sich sowohl für das Fach als auch für die Persönlichkeitseigenschaften der Schülerinnen und Schüler; sie stehen für Objektivität und fördern die formative Beurteilung (Lernfortschrittskontrolle).</li> <li>□ Die Lernfortschritte jedes/jeder Schüler/-in werden objektiv und systematisch und in Übereinstimmung mit der wiederholten Überprüfung der Lernfortschritte erfasst.</li> <li>□ Wenn keine positiven Ergebnisse zu verzeichnen sind, werden Unterstützungs- und Fördermaßnahmen zum Aufholen des Stoffes entwickelt und umgesetzt.</li> <li>□ Je nach den Ergebnissen in der Klasse führt er oder sie Verbesserungen in den Lehr- und Lernprozess ein.</li> </ul>

<b>NACHHILFE/HAUSAUFGABENHILFE UND BERATUNG BEZIEHUNG ZU DEN FAMILIEN</b>	
<b>INDIKATOREN/BERICHT DES MENTORS</b>	<b>BEOBACHTUNGSMASSTAB</b>
<p>15– Ordnungsgemäße Wahrnehmung der Mentoring-Aufgaben und der dazugehörigen Pflichten.</p> <p>16– Koordination mit den Familien zur Verbesserung des Unterrichtsprozesses</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ Er oder sie sorgt für eine flüssige Kommunikation zwischen Schülerinnen und Schüler und ihren Familien (und gegebenenfalls mit dem Klassenbetreuer), um sie über die Lernfortschritte zu informieren.</li> <li>□ Er oder sie erstellt Leitlinien für die Zusammenarbeit mit den Familien, um den Lernprozess der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu verbessern.</li> <li>□ Er oder sie entwickelt die Inhalte für den Fördermaßnahmenplan der Schule in seiner/ihrer Klasse, oder arbeitet mit den Betreuern der Klasse zusammen, die er oder sie unterrichtet.</li> <li>□ Er oder sie berücksichtigt die Absprachen im Lehrerkollegium, um die Kohärenz der Tätigkeiten und Leitlinien sicherzustellen, die für die Klasse geplant sind.</li> <li>□ Er oder sie setzt sich dafür ein, eine Kohäsion zu erreichen, die zwischenmenschlichen Beziehungen zu verbessern und für ein gutes Lernklima in der Klasse zu sorgen.</li> <li>□ Er oder sie begleitet und unterstützt jede Schülerin oder jeden Schüler.</li> <li>□ Er oder sie hat eine hohe Sozialkompetenz, baut Vertrauen zu den Schülerinnen und Schüler und ihren Familien auf und pflegt eine Beziehung zu ihnen, die von gegenseitiger Wertschätzung geprägt ist.</li> <li>□ Er oder sie zeigt die Bereitschaft, die Familien in Bezug auf den Lehr-Lernprozess zu unterstützen, zu informieren und sie daran zu beteiligen.</li> </ul>
<b>INDIKATOREN/BERICHT DES MENTORS</b>	<b>BEOBACHTUNGSMASSTAB</b>
<p>17- Reflexion über die Unterrichtspraxis für die kontinuierliche Verbesserung</p> <p>18- Offenheit für Neuerungen und entsprechende Lernprozesse</p> <p>19- Teilnahme an und Zusammenarbeit bei Fortbildungsprozessen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ Er oder sie analysiert und beurteilt seine/ihre Leistung über mehrere Stufen des Lehr-Lernprozesses.</li> <li>□ Er oder sie schlägt Verbesserungsbereiche vor, die auf den Schlussfolgerungen aus seiner/ihrer Analyse basieren.</li> <li>□ Er oder sie zeigt eine positive Einstellung gegenüber der Unterrichtsbeobachtung, da sie der Lehrkraft die Möglichkeit bietet, Verbesserungsbereiche zu identifizieren oder sich über bewährte Praktiken auszutauschen.</li> <li>□ Er oder sie setzt die Erfahrungen aus den Fortbildungen in die Praxis um.</li> <li>□ Offenheit für Neuerungen und kontinuierliche Qualitätsentwicklung. Er oder sie verfolgt kontinuierlich Strategien, mit denen bei jeder Schülerin oder bei jedem Schüler ein möglichst gutes Lernergebnis erzielt werden soll.</li> </ul>

## 10.6. ENGLAND

Schulen in England verfügen im Vergleich zu den meisten anderen europäischen Ländern über eine erheblich größere Autonomie. Einzelschulen sind recht flexibel, was die Vergütung von Lehrkräften und die Leistungen der Schule betrifft. Die Evaluation der Lehrkräfte erfolgt dezentral; die Schulführungskräfte der Einzelschulen sind für die Schul- und Lehrqualität in ihren Schulen verantwortlich. Demzufolge bestehen erhebliche Unterschiede in den Prozessen und Evaluationsmethoden zwischen den Einzelschulen und OFSTED, dem Amt für Standards in den Bereichen Bildung, Kinderbetreuung und Qualifikationen, das keine Vorgaben in Bezug auf die Rahmenbedingungen der Unterrichtsevaluation macht.

In England ist die Unterrichtsevaluation ein formativer Prozess, der als Bestandteil umfassenderer Richtlinien zur Qualitätsentwicklung an Schulen und bei Lehrkräften einer externen Evaluation (beispielsweise als Bestandteil der von OFSTED durchgeführten Schulinspektionen) und der internen Evaluation (beispielsweise als Bestandteil laufender Monitoring-Prozesse und der Evaluation der Unterrichtsqualität und der Schülerleistungen). Diese internen und externen Prozesse überlappen und unterstützen einander (beispielsweise wird bei einer externen Inspektion der Schule geprüft, wie gut die Schulführungskräfte die Qualität ihrer Schule und der Schülerleistungen einschätzen können und wie effektiv sie die Unterrichtsqualität und Lernprozesse verbessern).

Die Lehrevaluation entwickelt sich im Lauf der Zeit, da Lehrkräfte zusätzliche Rollen, Zuständigkeiten und Pflichten innerhalb einer Schule übernehmen können, und Evaluationen einzelner Lehrkräfte sich normalerweise auf spezifische und individuelle Arbeitsplatzbeschreibungen beziehen, die von Schule zu Schule und von Lehrkraft zu Lehrkraft variieren können. Darüber hinaus gibt es einen Rahmen für professionelle Standards mit einer fünfstufigen Bewertungsskala, die mit dem ‚qualifizierten Lehrerstatus‘ beginnt (eine Kombination aus Lehrererstausbildung und einer Probezeit in der Schule) und mit dem Titel ‚Advanced Skills Teacher‘ abgeschlossen ist.

Fast alle Lehrkräfte in England müssen sich einer jährlichen Beurteilung durch die Schulleitung unterziehen mit häufigen Evaluationen ihrer Unterrichtspraxis, u.a. Planung, Unterricht, Bewertung und breitere Aspekte ihrer Tätigkeit unter Einsatz einer Reihe von Evidenzdaten. Dazu zählen Beobachtungen mehrerer Unterrichtsstunden, Besprechung der Schülerleistungen und die Meinungen von Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schülern und Eltern. Das Evaluationssystem in England strebt eine Kombination einer langfristigen und kontinuierlichen Lehrevaluation mit einer fortlaufenden beruflichen Entwicklung als formatives Konzept an. Allerdings gibt es wirksame Mechanismen, die Lehrkräfte zu entlassen, deren Leistung als zu schwach beurteilt wurde. Lehrkräfte in England haben keinen Beamtenstatus, und sämtliche Lehrkräfte einschließlich der Schulführungskräfte können aus dem Dienst entlassen werden, wenn ihre Evaluationen negativ ausfallen.

Das System der Unterrichtsevaluation ist in England dezentral geregelt. Dies ermöglicht eine größere Flexibilität beim Einsatz von Evaluationsmethoden, so dass die besonderen Umstände von Einzelschulen (und selbst von Klassen) innerhalb des Evaluationsprozesses berücksichtigt werden können. Allerdings setzt dieser dezentrale Ansatz ein großes Vertrauen in das Fachwissen und die Fähigkeit der Schulleitung voraus, die Unterrichtsqualität zu evaluieren, die gute Leistung von Lehrkräften anzuerkennen und zu honorieren bzw. bei Leistungsschwächen für ihre berufliche Entwicklung zu sorgen oder sie zu entlassen.

Weitere Informationen finden Sie bei Isoré (2009) S. 34-35

Department for Education (2011) "Teachers' Standards: Guidance for school leaders, school staff and governing bodies" (Bildungsministerium - Lehrerstandards: Leitfaden für Schulführungskräfte, Lehrkörper und Leitungsorgane) verfügbar unter:

[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/301107/Teachers\\_\\_Standards.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/301107/Teachers__Standards.pdf) (Zugriff am 27.01.17)

Department for Education (2012) "Teacher appraisal and capability: A model policy for schools" (Bildungsministerium (2012), Beurteilung und berufliche Kompetenz von Lehrkräften, eine Modellpolitik für Schulen, verfügbar unter: <https://www.gov.uk/government/publications/teacher-appraisal-and-capability-model-policy> (Zugriff am 27.01.2017)

Murphy, R. (2013). Testing Teachers: What Works Best for Teacher Evaluation and Appraisal. *Sutton Trust*. verfügbar unter: <http://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2013/03/MURPHYTEACHER EVALUATION-FINAL.pdf> (Zugriff am 27.01.17)

## 1. Instrument England



### Unterrichtsbeobachtungsbogen auf Basis der Ofsted Inspektionskriterien

Mit zwei unserer Bildungsexperten, David Driscoll und Bernard Abrams, entwickelten wir gemeinsam ein Formular, das Schulen zur Unterrichtsbeobachtung einsetzen können und das den Ofsted Inspektionskriterien entspricht.

Dieser Beobachtungsbogen beschreibt für jede Kategorie die typischen Unterrichtsmerkmale. Damit eine Unterrichtsstunde die Kriterien einer bestimmten Stufe erfüllt, muss nicht jedes Merkmal vorhanden sein. Der Beobachtungsbogen ist vor allem dann sinnvoll einsetzbar, wenn entschieden ist, welcher Schwerpunkt bei der Unterrichtsbeobachtung gesetzt wird.

Die Beobachter sollten den Fokus darauf legen, welche langfristigen Beiträge der Unterricht zum Lernprozess und zur Schülerleistung, aber auch zum Verhalten und zur Sicherheit der Schülerinnen und Schüler leistet. Dazu zählen die Ermittlung eines effektiven Unterrichts sowie die Erfassung von Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung im Lehr- und Lernprozess. Der Beobachtungsbogen kann für Lernangebote innerhalb und außerhalb der Schule verwendet werden.

Bei der Unterrichtsbeobachtung sollen die Inspektoren laut Ofsted nicht die Unterrichtsqualität einzelner Stunden beurteilen. Allerdings bleiben die Deskriptoren der Niveaus 1 bis 4 im Sinne von Ofsted für die Qualitätsentwicklung in Schulen sinnvoll. Es sollten die entsprechenden Standards für Lehrkräfte erfüllt werden.

<b>Lehrkraft:</b>	<b>Beobachterin oder Beobachter:</b>	<b>Datum und Uhrzeit:</b>
<b>Klasse:</b>	<b>Fach:</b>	<b>Anzahl der Schülerinnen und Schüler:</b>
<b>Förderlehrkraft oder Hilfslehrkraft:</b>		
<b>Schwerpunkt:</b>	<b>Kontext:</b>	
<b>Zusammenfassung der wichtigsten Punkte:</b>		
<b>Die wichtigsten Stärken:</b>		
<b>Vereinbarte Entwicklungsbereiche:</b>		

KeyDoc

Schwerpunkt	Hervorragend	Gut	Verbesserungsbedürftig	Unzureichend
<b>1. Einsatz von Beurteilungen für die Planung</b>	Informationen aus einem Baseline-Test und einer formativen Beurteilung werden genutzt, um Aufgaben festzulegen, die optimal auf die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sind, und mit denen die weiteren Schritte genau festgelegt werden, um möglichst große Lernfortschritte zu erzielen und einen Unterricht zu planen, der höhere Anforderungen an die Schüler/-innen stellt.	Die Informationen aus den Beurteilungen werden dazu verwendet, um Aufgaben durchzuführen, die an den Lernstand der Schülerinnen und Schüler gut angepasst sind.	Ein Aspekt, der die Anforderung ‚Gut‘ oder ‚Hervorragend‘ nicht erfüllt, ‚ist verbesserungswürdig‘.	Informationen aus Beurteilungen werden nicht effektiv für die Planung verwendet.
<b>Evidenz und Kommentare:</b>				
<b>2. Anspruchsniveau</b>	Die Lehrkraft verfügt über ein umfassendes und fundiertes Fachwissen und die Aufgabenstellung ist auf das Niveau des Einzelnen abgestimmt. Sie hat einen hohen Anspruch - der Erfolg stellt sich nur dann ein, wenn die einzelnen Schüler hart arbeiten und ihr Bestes geben. Eine differenzierte Aufgabenstellung ist für alle Schüler auf ihrem jeweiligen Niveau anspruchsvoll.	Die Aufgabenstellung ist auf einem Niveau, das sich für Gruppen von Schüler/-innen mit ähnlichen Voraussetzungen eignet. Einzelne Schülerinnen und Schüler innerhalb der Gruppe, für die das Anforderungsniveau zu leicht oder zu schwierig ist, erhalten schnell Unterstützung bzw. schwierigere Aufgaben, so dass ihr Lernfortschritt nicht gebremst wird.	Ein Aspekt, der die Anforderung ‚Gut‘ oder ‚Hervorragend‘ nicht erfüllt, ‚ist verbesserungswürdig‘.	Aufgabenstellungen, die nicht auf die Vorkenntnisse und Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sind, und welche die einzelne Schülerin oder der einzelne Schüler außerdem als zu einfach oder zu schwierig empfindet.
<b>Evidenz und Kommentare:</b>				

<b>4. Aufbau von Lese-, Schreib-, Rechenkompetenzen und IKT-Fertigkeiten</b>	Die Lehrtätigkeit beinhaltet angemessene Aufgabenstellungen zur Entwicklung der Lese-, Schreib-, Rechenkompetenzen und IKT-Fertigkeiten, sowie die Gelegenheit zur Entwicklung eines breiteren Spektrums an Kompetenzen, wie im Hinblick auf Recherche und Zusammenarbeit.	Die Lehrtätigkeit beinhaltet gewisse Aufgabenstellungen zur Entwicklung der Lese-, Schreib-, Rechenkompetenzen und IKT-Fertigkeiten.	Ein Aspekt, der die Anforderung ‚Gut‘ oder ‚Hervorragend‘ nicht erfüllt, ‚ist verbesserungswürdig‘.	Ein Aspekt, der die Anforderung ‚Gut‘ oder ‚Hervorragend‘ nicht erfüllt, ‚ist verbesserungswürdig‘.
<b>Evidenz und Kommentare:</b>				
<b>5. Strategien und Aufgaben zur Motivierung von Schülerinnen und Schülern</b>	Strategien und Aufgaben motivieren die Schülerinnen und Schüler, so dass sie auch bei schwierigen Problemen nicht aufgeben und belastbar, erfolgsorientiert und lernbegierig sind. Hohe Erwartungen an das Schülerverhalten werden unterstützt.	Die Schülerinnen und Schüler finden die Strategien und Aufgaben interessant und unterhaltsam. Sie sind hoch konzentriert und folgen der Lehrkraft aufmerksam.	Ein Aspekt, der die Anforderung ‚Gut‘ oder ‚Hervorragend‘ nicht erfüllt, ‚ist verbesserungswürdig‘.	Die Schülerinnen und Schüler sind von den Strategien und Aufgaben gelangweilt und stören daher den Unterricht.
<b>Evidenz und Kommentare:</b>				
<b>6. Lerntempo und -tiefe</b>	Das Lerntempo wird in der Unterrichtsstunde optimiert, da die Lehrkraft die Zeit effektiv dafür nutzt, die Schülerinnen und Schüler dann	Das Lerntempo ist in der Unterrichtsstunde angemessen, da die Zeit produktiv genutzt wird. Die Lehrkraft bietet gezielte	Ein Aspekt, der die Anforderung ‚Gut‘ oder ‚Hervorragend‘ nicht erfüllt, ‚ist verbesserungswürdig‘.	Das Lerntempo ist langsam, weil die Schülerinnen und Schüler aufgehalten werden, da sie auf die

	zu unterstützen, wenn sie diese Unterstützung benötigen. Demzufolge erzielen alle Schüler erhebliche und anhaltende Fortschritte.	Unterstützung für Gruppen von Schülerinnen und Schüler an, in der gegebenenfalls begabtere & schwächere Schülerinnen und Schüler zusammen arbeiten. Demzufolge erzielen die meisten Schülerinnen und Schüler einen besseren Erfolg als erwartet.		Lehrkraft oder Mitschülerinnen und -schüler warten müssen. Demzufolge ist der Lernfortschritt, den einzelne Schülerinnen und Schüler oder Gruppen von Schülerinnen und Schüler erzielen, unzureichend.
<b>Evidenz und Kommentare:</b>				
<b>7. Nachfragen</b>	Durch Nachfragen wird das Verständnis der Schüler getestet, so dass die Lehrkraft besonders gut überprüfen kann, in welchem Umfang die Schülerinnen und Schüler das Gelernte sicher beherrschen.	Durch Nachfragen wird das Verständnis der meisten Schülerinnen und Schüler getestet, so dass die Lehrkraft überprüfen kann, in welchem Umfang die Schülerinnen und Schüler das Gelernte sicher beherrschen.	Ein Aspekt, der die Anforderung ‚Gut‘ oder ‚Hervorragend‘ nicht erfüllt, ‚ist verbesserungswürdig‘.	Es werden geschlossene Fragen verwendet, die sich nicht zur Einschätzung eignen, ob die Schülerinnen und Schüler das Gelernte verstanden haben, und die Lehrkraft ist daher nicht in der Lage, die Aufgabenstellung anhand der Nachfragen anzupassen.
<b>Evidenz und Kommentare:</b>				
<b>8. Beurteilung von Schülerleistungen im Unterricht</b>	Die systematische Beurteilung von Schülerleistungen wird gut eingesetzt, um den Unterricht zu verändern, die Aufgabenstellung für	Die Unterrichtsstunden werden zwecks Verbesserung der Lernschwierigkeiten, die durch Nachfragen oder Beurteilungen	Ein Aspekt, der die Anforderung ‚Gut‘ oder ‚Hervorragend‘ nicht erfüllt, ‚ist verbesserungswürdig‘.	Die Lehrkraft beurteilt die Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtsstunde nicht, um den Lernerfolg



	die einzelnen Schülerinnen und Schüler wird entsprechend angepasst, wenn durch Nachfragen oder Beurteilungen von Schülerleistungen Lernschwierigkeiten festgestellt werden.	der Schülerleistungen festgestellt werden, angepasst, Unstimmigkeiten in der Beurteilung werden in einem Gespräch geklärt.		festzustellen, so dass manche Schülerinnen und Schüler Verständnis-schwierigkeiten haben, wohingegen andere bereits das Konzept verstehen und bereit für ein neues Lernziel sind.
--	---	--	--	---

**Evidenz und Kommentare:**

<b>9. Benotung und Feedback</b>	Es erfolgt eine regelmäßige und häufige Benotung, die den Schülerinnen und Schüler als sehr genaue Orientierungshilfe in Bezug auf ihre Stärken und Schwächen dient, und in Bezug auf die künftige Verbesserung der Schwächen auch mithilfe weiterer Maßnahmen.	Es erfolgt eine regelmäßige und häufige Benotung, die den Schülerinnen und Schüler als Orientierungshilfe für die Verbesserung ihrer Leistungen dient.	Ein Aspekt, der die Anforderung ‚Gut‘ oder ‚Hervorragend‘ nicht erfüllt, ‚ist verbesserungswürdig‘.	Es erfolgt eine gelegentliche und/oder unregelmäßige Benotung, und/oder die Schülerinnen und Schüler erhalten keine Orientierungshilfe, wie sie ihre Leistungen verbessern können.
---------------------------------	---	--	---	--

**Evidenz und Kommentare:**

<b>10. Korrekturen</b>	Die Lehrkraft stellt sicher, dass Aufgaben korrigiert werden und fehlende Aufgaben erledigt werden.	Die Lehrkraft stellt sicher, dass Aufgaben korrigiert werden und die meisten fehlenden Aufgaben erledigt werden.	Ein Aspekt, der die Anforderung ‚Gut‘ oder ‚Hervorragend‘ nicht erfüllt, ‚ist verbesserungswürdig‘.	Die Lehrkraft besteht nicht darauf, dass Aufgaben korrigiert werden oder fehlende Aufgaben erledigt werden.
------------------------	---	--	---	---

**Evidenz und Kommentare:**

<b>11. Hausaufgaben</b>	Hausaufgaben sind integraler Bestandteil des Unterrichts. Sie werden variiert und erweitern den Lernprozess und gelten als genauso wichtig wie der Unterricht selbst.	Hausaufgaben werden effektiv eingesetzt, um den Lernprozess zu erweitern.	Ein Aspekt, der die Anforderung ‚Gut‘ oder ‚Hervorragend‘ nicht erfüllt, ‚ist verbesserungswürdig‘.	Hausaufgaben werden nicht oder unregelmäßig aufgegeben und sie werden als zusätzliche Aufgabe betrachtet, die wenig Relevanz zur Unterrichtsstunde oder zur Unterrichtsreihe hat.
<b>Evidenz und Kommentare:</b>				
<b>Weitere Evidenz und Kommentare:</b>				

*Dieses Formular wurde für „The Key“ von David Driscoll entwickelt; er ist unabhängiger Berater und leitender Partner eines Bildungsberatungsinstituts. Er verfügt über eine erhebliche Erfahrung in der Unterstützung von Schulen bei der Analyse ihrer Daten, die sie für die Qualitätsentwicklung ihrer Leistungen, ihrer Lehrprozesse und der Schulleitung nutzen.*

*Der Beobachtungsbogen wurde von Bernard Abrams auf den neuesten Stand gebracht, einem Bildungsberater und ehemaligem Schulleiter, der vorher als Schulinspektor arbeitete.*

*Dieses Schlüsseldokument wird auch in unserem Artikel „Lesson observation form based on the Ofsted framework“ (Unterrichtsbeobachtungsbogen auf Basis der Ofsted-Rahmenkriterien) vorgestellt. Der Artikel kann unter <https://schoolleaders.thekeysupport.com> and unter Eingabe der Referenznummer **6308** im Suchfeld zum Lesen aufgerufen werden.*

## 10.7. ZYPERN

### **Kontext:**

Das Bildungssystem in Zypern wird wesentlich zentral geleitet. Schulführungskräfte haben in Bezug auf die Personalführung keine Autonomie; allerdings müssen sie einen Jahresbericht für jede Lehrkraft ausfüllen, die in seiner/ihrer Schule arbeitet. Diese Berichte können gelegentlich von den zuständigen Schulinspektoren für die externe Evaluation der Schule verwendet werden. Darüber hinaus sind Lehrkräfte im Zusammenhang mit den internen Evaluationsverfahren verpflichtet, einen individuellen Informationsbericht einzureichen, in dem ihre Beiträge zum Schulleben und ihre Bemühungen um die persönliche und professionelle Entwicklung in einem bestimmten Schuljahr dokumentiert werden. Dieser Bericht stellt eine Art Selbstevaluation der Leistungen der Lehrkraft in Bezug auf spezifische Handlungsdomänen dar. Er wird über die Schulführungskräfte bei der Schulinspektorin oder beim Schulinspektor eingereicht.

Die Sorge um die Qualitätsentwicklung des zypriotischen Bildungssystems hat im Hinblick auf die Evaluation von Schulen zu neuen Anforderungen geführt. Kürzlich hat ein wissenschaftliches Team von Bildungsexperten die Einführung eines Beurteilungssystems (PAS, Appraisal System) vorgeschlagen, das darauf ausgelegt ist, einerseits das richtige Gleichgewicht zwischen externen und internen Kontrollen und andererseits zwischen formativen und summativen Prozessen zu erzielen. Das PAS beruht auf folgenden Anforderungen:

- Unterscheidung zwischen den Evaluationsformen – formative gegenüber summative Evaluation.
- Bestimmung der Evaluationskriterien.
- Einsatz mehrerer Quellen.
- Notwendigkeit der Entwicklung spezifischer Messinstrumente.
- Übernahme eines partizipativen Entwicklungsmodells.

### **Zypern 1. Instrument**

Dieses Instrument wird optional von Inspektorinnen und Inspektoren, Schulführungskräften und Lehrkräften eingesetzt, die sich für den formativen Prozess der Unterrichtsevaluation

engagieren. Es gibt in der Tat kein formales System der Unterrichtsevaluation, aber diese Checkliste wurde von ihren Anwendern geprüft und validiert.

### UNTERRICHTSBEOBSACHTUNGSBOGEN

Name.....

Bezirk.....

Schule.....

Fachgebiet (falls zutreffend).....

Name der Evaluatorin/des Evaluators.....

Evaluierte  
Unterrichtsstunde.....

Datum..... Uhrzeit.....

**Bestuhlung des Klassenraums:**

**Zu verwendende Symbole:**

- B = beobachtet
- + = teilweise beobachtet
- ++ = größtenteils beobachtet
- = nicht beobachtet, wurde aber erwartet
- 0 = nicht beobachtet und nicht erwartet

	<b>9. Symbole</b>				
<b>1. Domäne: Unterrichtstechniken</b>	O	+	++	-	0

1. bietet den Schülerinnen und Schüler Gelegenheiten, sich aktiv und erfolgreich am Unterricht zu beteiligen					
2. differenziert die Aufgaben der Schülerinnen und Schüler					
3. veranlasst Gruppenarbeit, wenn angemessen					
4. fördert die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Unterricht					
5. baut auf den Antworten der Schülerinnen und Schüler auf					
6. bietet den Schülerinnen und Schüler genügend Zeit zur Beantwortung von Fragen					
7. stimmt den Unterricht auf das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler ab					
8. setzt bestimmte Techniken zur Motivierung der Schülerinnen und Schüler ein					
9. stimmt den Unterrichtsstoff auf die Interessen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ab					
10. erklärt die Bedeutung/den Nutzen des Themas bzw. einer Aufgabe					
11. erkennt die Lernbemühungen der Schülerinnen und Schüler mit positiver Verstärkung an					
12. fordert die Schülerinnen und Schüler heraus, sich auf eine höhere Ebene des Denkens zu begeben.					
13. beurteilt die Leistung der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsverlauf und gibt ihnen Feedback					
14. informiert die Schülerinnen und Schüler über die Lernerwartungen und Lernziele					
15. überwacht die Lernaktivitäten im Klassenraum					
16. überprüft zur Leistungskontrolle die Kenntnisse einzelner Schülerinnen und Schüler					
17. kommentiert die korrigierten Antworten von Schülerinnen und Schüler positiv					
18. gibt eine korrigierende Rückmeldung					

<b>II. Domäne: Lehrprozesse und Vermittlung des Themas</b>	○	+	++	-	0
--	---	---	----	---	---

1. beginnt den Unterricht oder eine Aktivität mit dem entsprechenden Advance Organizer					
2. stellt die Fakten oder Informationen in einer logischen Reihenfolge dar					
3. stellt einen Bezug zwischen dem Unterrichtsthema und alten oder künftigen Lerninhalten her					
4. bietet Gelegenheiten zur Klärung unbekannter Begriffe					
5. bietet Gelegenheiten zur Erweiterung und Vertiefung der Lerninhalte im Unterrichtsverlauf					
6. bietet Gelegenheiten zur praktischen Anwendung					
7. kommt je nach Art des Lernstoffs zu einem angemessenen Abschluss des Unterrichts und der Lernaufgaben					
8. nutzt effektive Wege der verbalen Kommunikation (Ausdruck)					
9. erläutert die Inhalte und/oder Aufgaben klar und deutlich					
10. hebt wichtige Punkte hervor					
11. verwendet eine klare und präzise Sprache					
12. sorgt dafür, dass die Konzentration und Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler im Unterrichts-/Kursverlauf durchgängig aufrechterhalten werden					

<b>III. Domäne: Klassenführung und Klassenklima</b>	<b>0</b>	<b>+</b>	<b>++</b>	<b>-</b>	<b>0</b>
1. sorgt dafür, dass Materialien und Klassenraum einsatzbereit sind					
2. sorgt für die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler					
3. sorgt für eine gute Organisation, die den Unterricht erleichtert					
4. stellt klare Regeln auf, die im Klassenraum zu beachten sind					
5. passt die Bestuhlung an ein bestimmtes Unterrichtsfach oder an eine bestimmte Klassenumgebung an					
6. erläutert die Erwartungen an das Schülerverhalten					
7. setzt Techniken ein, um Störungen im Unterricht abzustellen					
8. wendet die Regeln in fairer und konsistenter Art und Weise an					
9. reagiert auf gewünschte Verhaltensweisen mit positiver Verstärkung, wann immer es angebracht erscheint					

10. führt Protokoll über die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler					
11. hält die korrekten Daten in Bezug auf die persönlichen Angaben der Schülerinnen und Schüler auf dem neuesten Stand					
12. sorgt für eine angenehme und herzliche Atmosphäre					
13. vermeidet Sarkasmus und negative Kommentare					
14. sorgt für ein respektvolles und freundliches Klima					
15. ermutigt schwache und schüchterne Schülerinnen und Schüler					
16. zeigt Interesse und Empathie für die Schülerinnen und Schüler					
17. zeigt eine positive Haltung					
18. würdigt Leistungen in differenzierter Weise					
19. zeigt Interesse und Begeisterung für den Unterrichtsstoff					
20. bezieht die persönlichen Interessen der Schülerinnen und Schüler und aktuelle Nachrichten aus der ganzen Welt mit ein					

<b>IV. Domäne: Professionelles Interesse, Engagement für Verantwortlichkeiten, Kooperation mit Eltern</b>	O	+	++	-	0
1. nimmt an Schulungen oder Aktivitäten zur beruflichen Entwicklung teil					
2. nimmt kontinuierlich an vereinbarten Fortbildungsmaßnahmen teil					
3. ist mit dem Unterrichtsstoff auf dem Laufenden					
4. ist mit neuen Entwicklungen im Hinblick auf Unterrichtsmethoden auf dem Laufenden					
5. beachtet die gesetzlichen Bestimmungen und Verordnungen des Bildungsministeriums/der lokalen Behörden					
6. übernimmt und bewältigt weitere zugewiesene Aufgaben					
7. übernimmt selbst initiierte Projekte und Tätigkeiten und führt sie durch					
8. kommuniziert effektiv mit den Eltern					
9. ergreift die Initiative, um mit den Eltern über die Lernfortschritte ihrer Kinder zu kommunizieren					
10. organisiert Elternabende					

11. informiert die Eltern über die Lernfortschritte ihrer Kinder					
12. kennt den persönlichen Hintergrund des Schülers bzw. der Schülerin gut					

<b>V. Domäne: Organisatorische und verwaltungstechnische Kompetenzen</b>	O	+	++	-	0
1. zeigt Führungs- und Organisationskompetenzen					
2. liefert positive Beiträge zum Erfolg von Lehrerkonferenzen					
3. erkennt Situationen, in denen eine sofortige Entscheidung und direktes Handeln gefragt ist					
4. koordiniert und organisiert unterschiedliche Projekte (Kurse, Veranstaltungen, Clubs, sonstige Aktivitäten)					
5. fördert effektiv Lernziele und pädagogische Aufgaben und verhält sich gleichzeitig sensibel gegenüber den Bedürfnissen, Sorgen und persönlichen Problemen anderer.					
6. zeigt eine effektive Kommunikationsfähigkeit					
7. kommuniziert effektiv schriftlich					
8. kommuniziert mündlich in einer klaren Art und Weise					

© Petros Pashiardis (2001)

Offene Universität Zypern