



Unterrichten: Lehren und Lernen

Unterrichtsdiagnostik in der Beratung von Studierenden nutzen

Florian Hesse • Maya Zastrow
Karin Kleinespel • Will Lütgert (Hrsg.)

Unterrichten: Lehren und Lernen

Ein Curriculum für schulische Mentorinnen und Mentoren
und Studierende

Experte-Novize-Fassung – Modul B
Unterrichtsdiagnostik in der Beratung von Studierenden nutzen

Autorinnen und Autoren

Andrea Baldauf • Petra Bauerschmidt

Jana Gierschke • Matthias Grün

Beate Hertel • Florian Hesse

Jana Honegger • Karin Kleinespel

Will Lütgert • Sylke Schiller

Redaktion

Carolin Barthel

Sylke Schiller

Maya Zastrow

Mitwirkende Studierende

Linda Bracke • Katjana Burkhardt

Tim Hefner • Theresa Stadler

Laura Stadtmüller • Katharina Vogt

Copyright 2021. Alle Rechte vorbehalten.

Gerne stellen wir Ihnen unsere Materialien kostenfrei zur Verfügung unter den folgenden Voraussetzungen: Alle Materialien sind nach den gesetzlichen Bestimmungen urheberrechtlich geschützt. Materialien, die aufgrund ihrer Beschaffenheit eine Bearbeitung ausdrücklich zulassen, dürfen durch Nutzer_innen bearbeitet oder übersetzt werden. Alle anderen Materialien und Medien dürfen nur unbearbeitet genutzt werden. Wir bitten bei der Verwendung der Materialien um einen Hinweis auf die Herausgeber_innen.

Wir sind interessiert an Ihrer Rückmeldung zu den Materialien und deren Einsatz. Dies hilft uns bei deren Evaluation und Weiterentwicklung. Nutzen Sie hierzu gerne unseren kurzen Online-Fragebogen (<https://ww2.unipark.de/uc/unterrichtenlehrenundlernen/>) oder schreiben Sie uns eine E-Mail (maya.zastrow@uni-jena.de).

Wir freuen uns auf Ihr Feedback.





LUCIANA LITIZZETTO
sola come un gambo di sedano
BEST OF 2015

LINDA LA PLANTE
FREDDA DETERMINAZIONE

CHRISTOPHER RITCH
IL CONTO CIFRATO

PAUL THEROUX

GIORGIO VERGA

Margherite Yourennat
Memorie di Adriano

Delitto di mezza estate

IL VOIO SAIURO
NORIKO FURUSAKI

LA MONTAGNA CHE HA VINCISTO

JAMAL A RINAUD

LA COCCINELLA

PAUL THEROUX

LA MONTAGNA CHE HA VINCISTO

L'AMERICE

ROSSI

L'ORIGINE DELLA

SEPOLCRO

Margherite Yourennat

Inhalt

Idee und Ziel dieses Moduls	8
Erfahrungsbasierung und Evidenzbasierung	10
Kompetenz und Performanz.....	12
Indikatoren	13
EMU – Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung	14
EMU in der Praxis	16
Von der Unterrichtsdiagnostik zur Beratung - ein Beispiel.....	32
Ein Modell für Unterrichtsnachbesprechung mit EMU	36
Unterrichtsnachbesprechungen lernförderlich gestalten	38
M1: Fallbeispiel Tanja Wagner	41
M2: EMU-Ergebnisbogen Tanja Wagner	44
Literaturverzeichnis	50
Bildnachweise und Abbildungsverzeichnis	51
Notizen	53

1 Idee und Ziel dieses Moduls

Die Verbesserung der Unterrichtsqualität ist ein zentrales Ziel der Lehrerbildung. Auch das sog. *Praxissemester* soll diesen Prozess unterstützen. Studierende erhalten dabei die Möglichkeit, über ein Semester hinweg an einer Ausbildungsschule fremden Unterricht zu beobachten und erste eigene Unterrichtsversuche zu machen. Ihre Erfahrungen sollen sie vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien reflektieren. Um solche Reflexionsprozesse zu befördern, braucht es eine professionelle Lernbegleitung und Feedbackkultur auf Seiten der Mentorinnen und Mentoren an den Ausbildungsschulen. Wissenschaftliche Untersuchungen haben demgegenüber aber gezeigt, dass sich Lehrkräfte nur selten auf diese Aufgabe vorbereitet fühlen.

Das Projekt Ausbildung der Ausbilder (AUAU) setzt an diesem Punkt an und richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer, die Studierende im schulischen Teil des Praxissemesters begleiten. In den drei Ausbildungsmodulen wird versucht, eine die Unterrichtsqualität fördernde Feedbackkultur für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden zu stärken.

Das vorliegende Begleitheft bezieht sich auf das Modul B: „Unterrichtsdiagnostik in der Beratung“ und baut auf Modul A: „Strukturierte Beratungsgespräche“ auf (vgl. Abb. 1). Damit die Studierenden Feedbacks erhalten, die an den Tiefenstrukturen des Unterrichts, also den tatsächlich relevanten Punkten, ansetzen, ist es wichtig, die diagnostischen Fähigkeiten von Mentorinnen und Mentoren zu schulen.

Im Modul werden dazu notwendige Grundlagen vermittelt sowie ein entsprechendes Diagnoseinstrument vorgestellt.



A

Im ersten Modul geht es darum, die Rollen von Lehramtsexpert/innen und Lehramtsnoviz/innen in der Unterrichtsnachbesprechung zu klären und eine thematische Akzentuierung einer Unterrichtsnachbesprechung einzuführen, die von Lehramtsexpert/innen und -noviz/innen auf Augenhöhe gestaltet wird.

B

Im zweiten Modul wird das Unterrichtsdiagnoseinstrument "Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik" (EMU) von Andreas Helmke und seinen Mitarbeitenden eingeführt, das die strukturierte erfahrungsbezogene Unterrichtsnachbesprechung ergänzt.

C

Das dritte Modul verbindet die Besprechungskonzepte mit der ko-konstruktiven Planung, Durchführung und Reflexion, die sich am Konzept des "Fachbezogenen Unterrichtsocachings" von Fritz Staub und Mitarbeitenden orientiert. Hier geht es darum, das sog. "Lehrprobenmodell", das die Nachbesprechung in den Mittelpunkt stellt, durch das umfassendere Modell der Ko-Konstruktion von Unterricht abzulösen.

Abb. 1

2 Erfahrungsbasierung und Evidenzbasierung

Lehrpersonen, die in der Schule professionellen Nachwuchs in Praxisphasen begleiten, haben selbst verschiedene Professionalisierungsphasen durchlaufen: Sie haben studiert, eine schulpraktische Ausbildung absolviert, meist jahrelang unterrichtet und regelmäßig an Fort- und Weiterbildungen teilgenommen. Diese Schritte vollziehen sich nicht immer linear nacheinander, sondern greifen ineinander. Das theoretische Wissen und das situative Handeln in der Schule werden im Professionalisierungsprozess wechselseitig aufeinander bezogen: Handeln und theoriegeleitetes Über-Handeln-Nachdenken stehen in ständiger Interaktion. Im Laufe der Zeit gelangen die Lehrpersonen auf ihrem Weg zu professionellen Handlungsrouitinen und zu eigenen Maßstäben, wie guter Unterricht in ihren Fächern aussehen sollte, worauf es bei der Vermittlung bestimmter Fachinhalte ankommt oder wie Schülerinnen und Schüler bestmöglich lernen: Diese professionelle Sicht auf Schule und Unterricht ist *erfahrungsbasiert*. Mit der erfahrungsbasierten Perspektive beobachten die Lehrpersonen den Unterricht ihrer Praxissemesterstudierenden und leiten daraus Entwicklungsbedarfe ab.

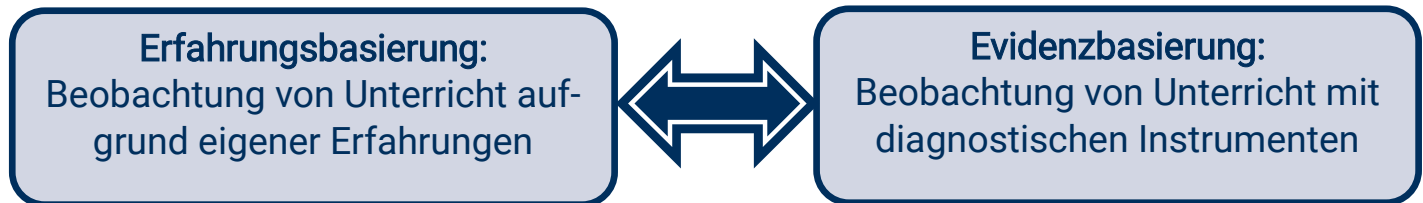


Abb. 2

Erfahrung ist eine der wichtigsten Ressourcen bei der Entwicklung einer professionellen Lehrerpersönlichkeit. Nach John Dewey (1859-1952) ist es aber das Wesen der Erfahrung, dass sie nicht von der Person ablösbar ist, die die Erfahrung macht. Das heißt, dass nur die Person, die eine Handlung ausführt, auch selbst die die Konsequenzen des Handelns „erleidet“ und Folgerungen für das weitere Handeln zieht.

Wenn aber Erfahrung nicht übertragbar ist, braucht es für die Beobachtung und Einschätzung von professionellen Noviz/innen ein Regulativ, denn die Beobachtung einer unerfahrenen Lehrperson durch eine erfahrene ist anfällig für „blinde Flecken“, für Sichtweisen und Vorstellungen, die sich aus verfestigten Überzeugungen eines professionellen Routiniers ergeben können.

Im Rahmen dieser Fortbildung wird vorgeschlagen, professionelle Erfahrungen und wissenschaftliche Evidenz aufeinander zu beziehen, um die Studierenden im Praxissemester noch passgenauer beraten und sie in ihrer professionellen Entwicklung unterstützen zu können. Dabei soll die hinzugefügte *evidenzbasierte* Perspektive, d.h. eine auf diagnostische Instrumente und durch Daten gestützte Perspektive, helfen, die „blinden Flecken“ der erfahrungsbasierten Beobachtung aufzudecken. Das Wechselspiel von Erfahrungs- und Evidenzbasierung ist ein Grundanliegen in diesem Ausbildungsmodul.



3 Kompetenz und Performanz

Wie aber funktioniert nun die wissenschaftliche, „evidenzbasierte“ Reflexion, von der fortlaufend die Rede ist? Um diese Frage zu beantworten, kommt man nicht umhin, ein weiteres Begriffspaar einzuführen: Kompetenz und Performanz. Spätestens seit der PISA Studie ist der erste Begriff, *Kompetenz*, in der Schule nicht mehr wegzudenken. Schülerinnen und Schüler sollen am Ende ihrer Schullaufbahn bestimmte Kompetenzen erworben haben, im Bereich der Mathematik, der Naturwissenschaften, des Lesens, der Literatur, der Musik usw. Wenn eine Schülerin also z.B. im Fach Musik *kompetent* ist, heißt das, dass sie über Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt, ihr musikalisches Können in verschiedenen, teils vorher unbekanntem Situationen anzuwenden. Die Umsetzung dieses Könnens in konkrete Handlungen bezeichnet man als *Performanz*. Auch umgangssprachlich würde man etwa bei einem hervorragenden Auftritt der Schülerin vor unbekanntem Publikum von einer grandiosen *Performance* sprechen. Misslingt hingegen der Auftritt, ist von einer schlechten *Performance* die Rede, wobei dies nicht zwingend bedeuten muss, dass man ihr die *Kompetenz* zum Musizieren deshalb in Abrede stellt – vielleicht hatte sie ja nur Lampenfieber.

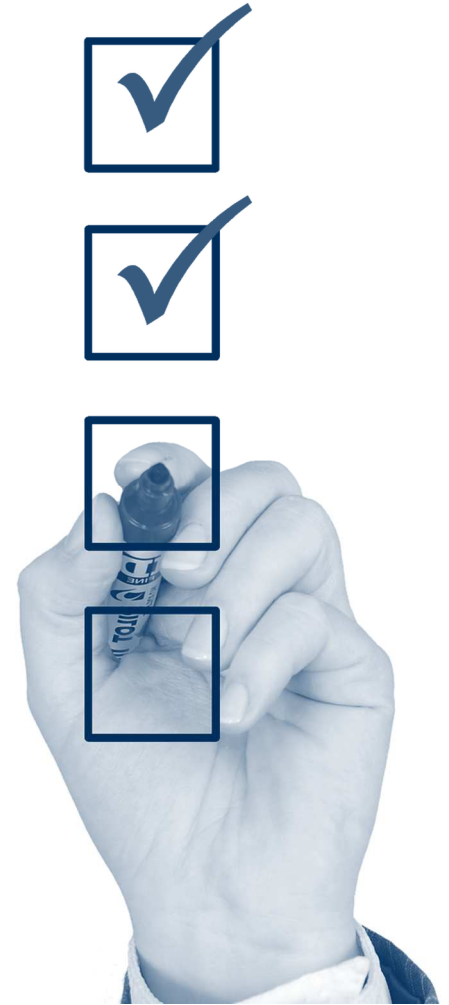
Lehrpersonen, die Praxissemesterstudierende oder Lehramtsanwärter/innen begleiten und im Unterricht beobachten, müssen deshalb wissen, dass sie ähnlich wie bei der musizierenden Schülerin immer nur die *Performanz* beobachten können. Genau wie Musiker/innen haben Lehrpersonen gute und schlechte Tage, so dass die *Performanz* immer unterschiedlich ausgeprägt ist. Aussagen über die tatsächliche *Kompetenz* des Studierenden können nur aufgrund einer Vielzahl von Beobachtungen in unterschiedlichen Situationen und anhand unterschiedlicher Kriterien getroffen werden.

4 Performanzen als Indikatoren

Eine wichtige Aufgabe wissenschaftlicher Untersuchungen im Rahmen der Lehrerbildung ist es folglich, abgesicherte Kriterien zu finden, die in vielen verschiedenen Situationen Hinweise darauf geben, ob eine bestimmte Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern vorliegt oder nicht. Auf das Vorhandensein von Kompetenzen verweisen die bereits besprochenen Performanzen. In der Wissenschaft werden sie Indikatoren (lat. *Anzeige*) genannt.

Ein Indikator für den Kompetenzbereich *Lernförderliches Klima und Motivierung* wäre beispielsweise ein freundliches Auftreten oder die Fähigkeit, Fehler nicht nur zu kritisieren, sondern auch als Lerngelegenheit zu begreifen.

Als Faustregel muss dabei festgehalten werden, dass die Beobachtung eines einzelnen Indikators keine zuverlässigen Rückschlüsse auf die Kompetenz erlaubt. Erst durch eine Vielzahl von Indikatoren, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten wiederholt beobachtet werden, kann mit zunehmender Wahrscheinlichkeit auf die Ausprägung einer Kompetenz geschlossen werden.



5 EMU – Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und –entwicklung

Der Unterrichtsforscher Andreas Helmke hat mit seinem Team ein wissenschaftlich fundiertes Instrument entwickelt, das die vorangegangenen Überlegungen aufgreift und weiterentwickelt (Helmke et al., 2012). Dieses Instrument, genannt EMU, basiert auf vier Kompetenzbereichen, die in der Forschung in vielfachen Studien als *zentrale* Merkmale von Unterrichtsqualität herausgearbeitet wurden. Dazu zählen

- (1) das Klassenmanagement,
- (2) das lernförderliche Klima und die Motivierung,
- (3) die Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts sowie
- (4) die Aktivierung und Förderung der Schülerinnen und Schüler.

Von Kompetenzen kann deshalb gesprochen werden, weil EMU den Fokus darauf legt zu überprüfen, inwiefern es der unterrichtenden Lehrkraft—in unserem Falle den Praxissemesterstudierenden—gelingt, diese vier Unterrichtsaspekte möglichst positiv auszugestalten. Natürlich gibt es noch weitere Kompetenzbereiche. Jedoch sollte gerade zu Beginn der schulpraktischen Ausbildung eine Begrenzung auf die Wichtigsten erfolgen, um einer Überforderung der Studierenden zu entgehen.

Wie im letzten Kapitel bereits erklärt wurde, sind diese Kompetenzbereiche nicht ohne weiteres beobachtbar. Um zu beurteilen, ob ein Student oder eine Studentin den Unterricht klar und strukturiert durchführen kann, sind Indikatoren vonnöten. Deshalb haben Helmke und sein Team für jeden Kompetenzbereich Indikatoren entwickelt und erprobt, die mittels EMU auf einer vierstufigen Skala eingeschätzt werden können. Indikatoren für den Kompetenzbereich „Klarheit und Strukturiertheit“ fragen so etwa danach, ob die Lehrperson klar und deutlich spricht oder ob wichtige Ergebnisse der Stunde zusammengefasst werden.

Erfahrene Lehrpersonen berichten an dieser Stelle oft davon, dass sie Unterricht prinzipiell aufgrund ähnlicher Indikatoren beobachten würden und dafür kein wissenschaftliches Instrument bräuchten. Dem kann entgegnet werden, dass EMU über die reine Bewertung einer Lehrperson durch eine/n Kolleg/in auf Basis von Indikatoren hinausgeht. EMU folgt nämlich nicht nur dem Prinzip der Evidenzbasierung, sondern auch dem Prinzip der *Mehrperspektivität*.

Was bedeutet das? Will man sich über Unterrichtsqualität verständigen, so ist es wichtig, die Perspektive aller beteiligten Akteurinnen und Akteure auf den Unterricht einzubeziehen. Im Falle des Praxissemesters bedeutet das, dass nicht nur die Mentorinnen und Mentoren den Unterricht einschätzen, sondern auch die Studierenden und die Schülerinnen und Schüler. EMU ist deshalb so angelegt, dass alle drei Akteursgruppen den Unterricht auf Basis vergleichbarer Indikatoren einschätzen (vgl. Abb. 3). 🎬 **Film 5**

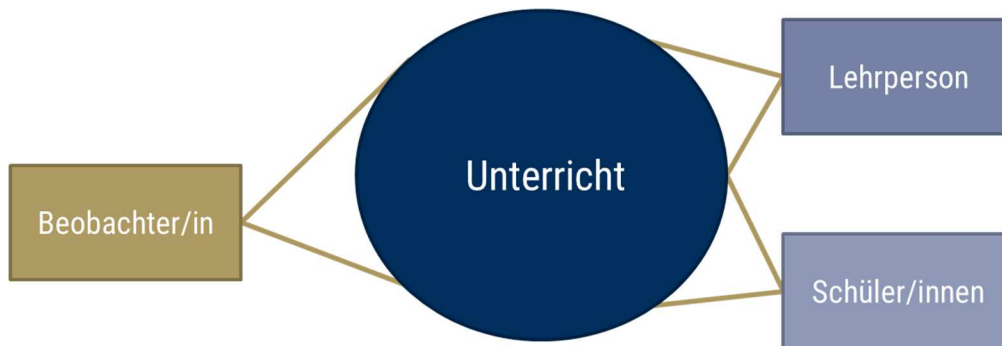


Abb. 3

6 EMU in der Praxis

In diesem Kapitel wird in vier Schritten dargestellt, wie EMU in der Unterrichtspraxis eingesetzt werden kann. Zunächst wird erklärt, wie Sie mit den EMU-Beobachtungsbögen Daten erheben (Kap. 6.1) und wie die erhobenen Daten dann elektronisch eingegeben werden (Kap. 6.2). In Kap. 6.3 wird dann erklärt, wie die Auswertung der Daten erfolgt, bevor im letzten Teilkapitel (6.4) schließlich Leitfragen zur Interpretation der Daten zur Verfügung gestellt werden.

Schätzen Sie die Unterrichtsstunde ein!

	stets immer	meist oft	gelegentlich manchmal	nie
Management				
Die Unterrichtsstunde wurde für den Lernstoff verwendet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sie hat alles mitbekommen, was in der Klasse passiert ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schülerinnen war jederzeit klar, was sie tun sollten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schülerinnen konnten ungestört arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schülerinnen waren die ganze Stunde über aktiv bei der	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Didaktisches Klima und Motivierung				
Sie war freundlich zu den Schülerinnen...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aufgaben, die etwas mit den Interessen oder den Fähigkeiten der Schülerinnen zu tun haben...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... wurden vom Kollegen nicht kritisiert, sondern als eigenwert betrachtet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sie hat die Schülerinnen ausreden lassen, wenn sie dran	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Datenerhebung

A	B	C	
Angabe	Erste Erhebung	Zweite Erhebung	Beide Erhebungen
	Anklicken	Anklicken	Anklicken
Tolllegen	Anklicken	Anklicken	Anklicken
Problemlöseprobleme	Erste Erhebung	Zweite Erhebung	Beide Erhebungen
reife	Anklicken	Anklicken	Anklicken
erfahrungen	Anklicken	Anklicken	Anklicken
Beobachtung	Erste Erhebung	Zweite Erhebung	Beide Erhebungen
reife	Anklicken	Anklicken	Anklicken
erfahrungen	Anklicken	Anklicken	Anklicken

Dateneingabe

Abgleich der ersten Erhebung

Leitfragen zur Interpretation der Ergebnisse

Kategorie	Verteilung		Punkte
	Schüler (1, 2, 3, 4)	W	
Ständige wurde für den Lernstoff verwendet	1 2 3 4	20	20
Sie hat alles mitbekommen, was in der Klasse passiert ist	1 2 3 4	20	20
Sie hat alles mitbekommen, was in der Klasse passiert ist	1 2 3 4	20	20
Sie hat alles mitbekommen, was in der Klasse passiert ist	1 2 3 4	20	20
Sie hat alles mitbekommen, was in der Klasse passiert ist	1 2 3 4	20	20
Sie hat alles mitbekommen, was in der Klasse passiert ist	1 2 3 4	20	20

Datenauswertung

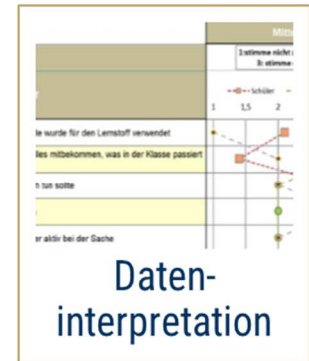


Abb. 4

Weitere Hintergründe und Materialien zu EMU finden Sie auf der Website <http://unterrichtsdiagnostik.net>.

 **Filme 8 und 10**

6.1 Datenerhebung mit Beobachtungsbögen

In den bisherigen Ausführungen ist offengeblieben, wie die Einschätzungen in EMU schlussendlich vorgenommen werden und wie man das Instrument in der Unterrichtspraxis einsetzen kann, um Daten zu erheben.

Zunächst ist festzuhalten, dass es sich bei EMU um einen Beobachtungsbogen handelt, mit dem die drei Akteursgruppen, die an Unterricht im Praxissemester beteiligt sind, also die Lehrperson (=der Student/die Studentin), der oder die Mentor/in sowie die Schülerinnen und Schüler, eine Unterrichtsstunde einschätzen können. Die Einschätzung basiert dabei jeweils auf identischen Indikatoren. Der EMU-Fragebogen ist in einer Lehrer/innen, Beobachter/innen und Schüler/innen-Version verfügbar, die sich nur durch die jeweils andere Perspektivierung unterscheiden, zum Beispiel: „Ich war freundlich zu den Schüler/innen.“ (=Lehrer/innen-Perspektive) vs. „Der Kollege war freundlich zu den Schüler/innen.“ (=Beobachter/innen-Perspektive) vs. „Der Lehrer war freundlich zu mir.“ (=Schüler/innen-Perspektive). Am Ende einer zu besprechenden Unterrichtsstunde werden die Fragebögen durch die Studierenden in den drei Versionen ausgeteilt. Jeder Indikator wird auf einer vierstufigen Skala von „stimme nicht zu“ bis „stimme zu“ bewertet. Die Bearbeitungsdauer beträgt je nach Klassenstufe fünf bis fünfzehn Minuten. Anschließend sammelt der/die Studierende die Fragebögen ein und überträgt die Ergebnisse in eine Excel-Maske. Sind alle Daten eingegeben, liefert das Programm übersichtlich dargestellte Ergebnisse, die Grundlage für eine Unterrichtsnachbesprechung sein können. Da die Studierenden in der Dateneingabe an der Universität geschult werden und diese selbst durchführen, entsteht für die Mentor/innen kein zusätzlicher Aufwand.

6.2. Dateneingabe in EMU

Für interessierte Lehrpersonen, die EMU auch zur eigenen Unterrichtsdiagnostik nutzen wollen, wird im Folgenden die Dateneingabe kurz erklärt. Wenn Sie diesen Schritt den Studierenden überlassen wollen, können Sie ihn auch überspringen und direkt zum Kapitel 6.3 („Auswertung der Daten in EMU“) fortschreiten.

Schritt 1: Öffnen der Eingabemaske

Um mit der Dateneingabe der Schüler/innen beginnen zu können, benötigen Sie zunächst die im Internet auffindbare EMU-Maske (<http://www.unterrichtsdiagnostik.net/downloads/>) und das Programm Microsoft Office Excel (oder ein vergleichbares Programm). Nachdem Sie die benötigte Datei heruntergeladen haben, lässt sich diese durch einen einfachen Doppelklick in Excel öffnen.

Nach dem Öffnen der Datei erscheint die Übersichtsseite der EMU-Maske. Diese bietet Ihnen die Möglichkeit, Daten einzugeben, Ergebnisse anzuzeigen und diese gegebenenfalls auch auszudrucken. Um mit der Dateneingabe zu beginnen, ist es zunächst notwendig, die geschützte Ansicht durch einen Klick auf den Button „Bearbeitung aktivieren“ zu verlassen. Anschließend müssen die Inhalte manuell aktiviert werden. Erst dann können Sie mit der Eingabe der Ergebnisse durch einen Klick auf das Feld „Anklicken“ unter „Schüler – Erste Erhebung“ fortfahren (vgl. Abb. 5).

Schritt 1:
Ergebnisse eintragen

	A	B	C	D
1	Dateneingabe	Erste Erhebung	Zweite Erhebung	Beide Erhebungen
2	Schüler	Anklicken	Anklicken	
3	Lehrer/Kollegen	Anklicken	Anklicken	
4				
5	Ergebnisse	Erste Erhebung	Zweite Erhebung	Beide Erhebungen
6	Basisbereiche	Anklicken	Anklicken	Anklicken
7	Zusatzitems	Anklicken	Anklicken	Anklicken
8				
9	Ausdruck	Erste Erhebung	Zweite Erhebung	Beide Erhebungen
10	Basisbereiche	Anklicken	Anklicken	Anklicken
11	Zusatzitems	Anklicken	Anklicken	Anklicken

Abb. 5

Schritt 2: Ergebniseintragung der Schüler/innen

Nachdem Sie auf den Button unter „Schüler - Erste Erhebung“ geklickt haben, öffnet sich eine Dateneingabetabelle. In der linken Spalte sind die jeweiligen Items des Schüler/innen-Fragebogens aufgelistet. Auf der rechten Seite können Sie die Ergebnisse der Erhebung für bis zu 35 Schüler/innen eintragen. Jeder Schülerin bzw. jedem Schüler ist dabei eine Spalte (horizontal) zugeordnet.

Um die Daten einzugeben, klicken Sie auf die jeweilige Zelle und tragen den vom Schüler oder von der Schülerin angekreuzten Wert ein. Der Wert entspricht einer ganzen Zahl zwischen den Werten 1 (stimme nicht zu) bis 4 (stimme zu). Lediglich bei Item 26 liegt eine fünfstufige Skala vor (1—zu leicht; 5—zu schwierig). Bestätigen Sie abschließend die Eingabe durch das Drücken der Enter-Taste, um zur nächsten Zelle zu springen (vgl. Abb. 6).

Sind alle Fragebögen eingegeben, gelangen Sie durch einen Klick auf den Button „Zurück zur Übersicht“ wieder zur Übersichtsseite der EMU-Maske zurück.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	Kodierung:		Erste Erhebung						
2	Item 1- Item 25 & ab 27		Item 26						
3	1 =	stimme nicht zu	1 =	zu leicht					
4	2 =	stimme eher nicht zu	2 =	etwas zu leicht					
5	3 =	stimme eher zu	3 =	genau richtig					
6	4 =	stimme zu	4 =	etwas zu schwierig					
7			5 =	zu schwierig					
8									
9									
10			SCHÜLERNUMMER	1	2	3	4		7
11	KLASSENMANAGEMENT								
12	1	Die gesamte Unterrichtsstunde wurde für den Lernstoff verwendet	2	1	1	1	4	2	2
13	2	Der Lehrer/die Lehrerin hat alles mitbekommen, was in der Klasse passiert ist	1	2	2	2	3	1	1
14	3	Mir war jederzeit klar, was ich tun sollte	4	3	3	3	1	4	4
15	4	Ich konnte ungestört arbeiten	4	3	3	3	1	4	4
16	5	Ich war die ganze Stunde über aktiv bei der Sache	2	1	1	1	4	2	2

Schritt 2:
Ergebnisse übertragen

Abb. 6

Schritt 3: Ergebniseintragung der Lehrperson und der Kolleg/innen

Nach Eingabe der Ergebnisse der Schüler/innen können Sie nun mit der Lehrperson- und Kollegen/inneneinschätzung fortfahren. Dazu klicken Sie in der Übersichtsseite der EMU-Maske auf den Button „Anklicken“ unter „Lehrer/Kollegen - Erste Erhebung“ (vgl. Abb. 7).

Es öffnet sich eine Dateneingabemaske (vgl. Abb. 8). Analog zum Schüler/innen-Fragebogen finden sich in der linken Spalte nun die entsprechenden Items des Lehrer- und Kolleg/innenfragebogens. In der Spalte „Ich“ werden die Daten der Lehrperson eingetragen, die den Unterricht gehalten hat. In der Spalte „Kollegen/innen“ können die Daten von einem oder mehreren Beobachter/innen eingetragen werden. Die Dateneingabe erfolgt wie bei den Schüler/innendaten: Klicken Sie auf die gewünschte Zelle und tragen Sie den entsprechenden Wert zwischen 1 und 4 ein. Bestätigen Sie durch Drücken der Enter-Taste oder klicken Sie auf die Zelle, die Sie als nächstes ausfüllen möchten.



Abb. 7

Sind alle Fragebögen eingegeben, gelangen Sie durch einen Klick auf den Button „Zurück zur Übersicht“ wieder zur Übersichtsseite der EMU-Maske zurück.

Lehrperson

Beobachter/in

Itemtext	ID	Ich	Kollegen/innen		
			1	2	3
KLASSENMANAGEMENT					
1 Die gesamte Unterrichtsstunde wurde für den Lernstoff verwendet	3	3	1		
2 Ich habe alles mitbekommen, was in der Klasse passiert ist	3	3	2		
3 Den Schüler/innen war jederzeit klar, was sie tun sollten	2	2	2		
4 Die Schüler/innen konnten ungestört arbeiten	2	2	2		
5 Die Schüler/innen waren die ganze Stunde über aktiv bei der Sache	2	2	1		

Abb. 8

6.3 Auswertung der EMU-Daten

Im Anschluss an die Eingabe der Ergebnisse der Schüler und Schülerinnen sowie der Einschätzungen der eigenen Lehrperson und Kolleg/innen können die Ergebnisse angezeigt werden. Dazu klicken Sie in der Übersichtsseite der EMU-Maske auf den Button „Anklicken“ unter „Basisbereiche - Erste Erhebung“ (vgl. Abb. 9).






Es öffnet sich das Ergebnisprofil für die eingegebenen Daten. In der linken Spalte sind—wie auch in der Eingabe-Maske—die jeweiligen Items des Schüler/innen-Fragebogens aufgelistet. Außerdem ist die Antwortverteilung (sog. „Streuung“) der Schüler/innen in Balkendiagrammen dargestellt. Diese gibt Auskunft darüber, wie viele Schüler/innen einen bestimmten Wert (zwischen 1 und 4) angekreuzt haben. Aus den Verteilungen kann abgelesen werden, ob die Schüler/innen den Unterricht einheitlich oder unterschiedlich wahrgenommen haben. In der Spalte daneben wird jeweils die Gesamtzahl der Einschätzungen (N) ersichtlich (vgl. Abb. 10).

	A	B
1	Dateneingabe	Erste Erhebung
2	Schüler	Anklicken
3	Lehr	Aufrufen der Auswertung
4		
5	Ergebnisse	Erste Erhebung
6	Basisbereiche	Anklicken
7	Zusatzitems	Anklicken
8		
9	Ausdruck	Erste Erhebung
10	Basisbereiche	Anklicken
11	Zusatzitems	Anklicken

Abb. 9

Alle Ergebnisse des Abgleichs der ersten Erhebung

Leitfragen zur Interpretation der Ergebnisse

ERSTE ERHEBUNG		Verteilung der Antworten			
KLASSENMANAGEMENT		Schüler (1, 2, 3, 4)	N	Kollegen (1, 2, 3, 4)	N
1	Die gesamte Unterrichtsstunde wurde für den Lernstoff verwendet		20	#... #... #... #...	1
2	Der Lehrer/die Lehrerin hat alles mitbekommen, was in der Klasse passiert ist		20	#... #... #... #...	1
3	Mir war jederzeit klar, was ich tun sollte		20	#... #... #... #...	1
4	Ich konnte ungestört arbeiten		20	#... #... #... #...	1
5	Ich war die ganze Stunde über aktiv bei der Sache		20	#... #... #... #...	1

Streuung der Daten

Abb.10

Neben der Antwortverteilung werden auf der rechten Seite die Ergebnisse der Erhebung in Form dreier Kurven dargestellt (vgl. Abb. 11). Die grüne Kurve bildet die Einschätzung der Lehrperson ab, die gelb-schwarze Kurve die des Beobachters oder der Beobachterin. Die orange Kurve repräsentiert den Durchschnittswert aller Schüler/inneneinschätzungen. Die Kurvendarstellung ermöglicht einen direkten Perspektivvergleich und kann Auskunft darüber geben, in welchen Bereichen die drei Perspektiven in geringer oder starker Ausprägung übereinstimmen oder weit auseinanderliegen.

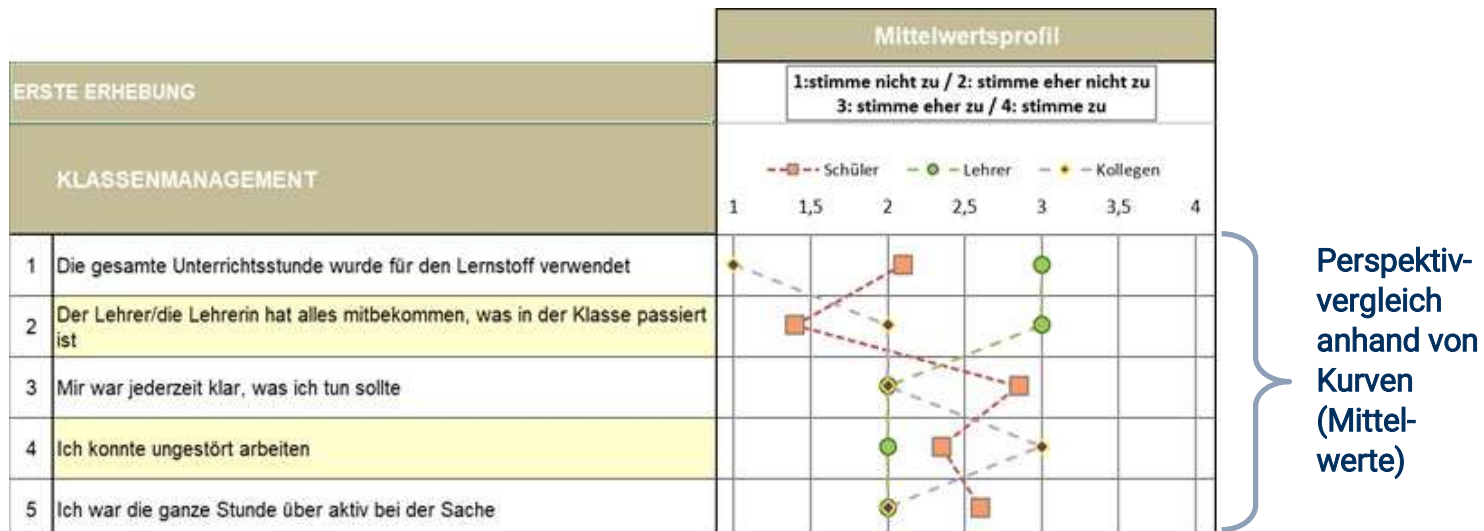


Abb. 11

Sofern gewünscht, können außerdem die Ergebnisse durch Klicken des Buttons „Anklicken“ unter „Basisbereiche - Erste Erhebung“ im Bereich „Ausdruck“ (vgl. Abb. 12) gedruckt und anschließend auch analog genutzt werden.

	A	B
1	Dateneingabe	Erste Erhebung
2	Schüler	Anklicken
3	Lehrer/Kollegen	Anklicken
4		
5	Ergebnisse	Erste Erhebung
6	Drucken der Auswertung	
7	Zusatzitems	Anklicken
8		
9	Ausdruck	Erste Erhebung
10	Basisbereiche	Anklicken
11	Zusatzitems	Anklicken

Abb. 12

6.4 Interpretation der EMU-Daten

Die Ergebnisse einer Auswertung mit EMU können auf unterschiedliche Weise interpretiert werden. Eine universell „richtige“ Auslegung für konkrete Ergebnisse ist nicht möglich, da die Ergebnisse immer in Beziehung zu den Rahmenbedingungen der Unterrichtsstunde, der Heterogenität der Schüler/innenschaft sowie den Unterrichtszielen gesetzt werden müssen.

Im Folgenden möchten wir Ihnen einige Interpretationsfragen und –hinweise zur Verfügung stellen, mit denen Sie das Datenmaterial strukturiert auswerten können. Eine ausführliche Hilfestellung für die Interpretation kann im Internet abgerufen werden. Dazu klicken Sie in dem Ergebnisprofil für die eingegebenen Daten auf den Hyperlink „Leitfragen zur Interpretation der Ergebnisse“ (vgl. Abb. 13 bzw. <http://www.unterrichtsdiagnostik.net>).

Alle Ergebnisse des Abgleichs der ersten Erhebung						
ERSTE ERHEBUNG			Verteilung der Antworten			
KLASSENMANAGEMENT			Kollegen (1, 2, 3, 4)			N
1	Die gesamte Unterrichtsstunde wurde für den Lernstoff verwendet		20	#...	#...	1

Abb. 13

Frage 1: Wo stimmen die Perspektiven überein?

Ein erster Schritt der Interpretation kann es sein, das Datenmaterial hinsichtlich übereinstimmender Perspektiven zu untersuchen, die durch die Mittelwertkurven repräsentiert werden. Einerseits sollte darauf geachtet werden, an welchen Stellen Übereinstimmungen im *positiven* Bereich vorliegen (Werte größer 2,5). Solche Stellen signalisieren, dass die Lehrperson hinsichtlich einiger Indikatoren bereits besonders gut unterrichtet. Im Beratungsgespräch sollten Sie diese Punkte durchaus lobend hervorheben, um einer Defizitorientierung entgegenzuwirken. Lassen Sie die Studierenden außerdem darüber reflektieren, welche Unterrichtshandlungen zu dieser positiven Bewertung beigetragen haben, damit eventuell unbewusst ablaufende Handlungsrouinen ins Bewusstsein gerufen werden.

Andererseits wird es natürlich auch Perspektivübereinstimmungen im *negativen* Bereich geben (Werte kleiner oder gleich 2,5). Solche Konstellationen im Datenmaterial müssen nicht zwingend bedeuten, dass der oder die Studierende in diesem Bereich ‚schlecht‘ unterrichtet hat. Teilweise hängen niedrige Bewertungen auch damit zusammen, dass ein bestimmter Indikator nicht zum Unterrichtsgeschehen passt: So werden bspw. nicht in jeder Stunde Schaubilder, Mindmaps, oder andere Visualisierungen eingesetzt, um den Lernstoff zu verbildlichen (Item 14). Verbesserungsbedarf ist erst dann angezeigt, wenn die überwiegende Anzahl der Indikatoren eines Kompetenzbereiches übereinstimmend gering bewertet wurde oder wenn solche Indikatoren gering bewertet wurden, die eng mit dem Lernziel der jeweiligen Stunde zusammenhängen. In diesem Fall muss im Beratungsgespräch geklärt werden, welche Unterrichtshandlungen zu den negativen Selbst- und Fremdeinschätzungen geführt haben.

Frage 2: Wo stimmen die Perspektiven nicht überein?

In einigen Fällen werden die Perspektiven zu einzelnen Indikatoren auseinanderklaffen. Um sich nicht im Datenmaterial zu verlieren, empfehlen die Entwicklerinnen und Entwickler von EMU (Helmke et al., 2012), sich vor allem auf Differenzen von zwei oder mehr Einheiten zu konzentrieren (z.B. Lehrperson kreuzt 4 an, Kolleg/in und Schüler/innen kreuzen (im Mittel) 2 an). Somit ist sichergestellt, dass die Differenzen tatsächlich bedeutsam und nicht bloß zufällig sind.

Haben Sie entsprechende Stellen ermittelt, ist es wichtig, Ursachen für die jeweiligen Einschätzungen zu erörtern und zu diskutieren. Dabei geht es nicht darum, einzelne Perspektiven gegeneinander auszuspielen (etwa wenn Beobachter/in und Schüler/in eine übereinstimmend andere Meinung vertreten als die Lehrperson). Vielmehr sollte zunächst allen Akteuren unterstellt werden, dass sie gute Gründe für ihre Einschätzungen haben. Im Gespräch sollten Sie diese Begründungszusammenhänge zunächst gemeinsam rekonstruieren, bevor Sie versuchen, die Befunde zu konsolidieren. Die unterschiedlichen Wahrnehmungen begründen sich z.B. darin, wie die jeweiligen Akteure einen Indikator gedeutet haben, wie zugrunde liegende Lernziele für die Unterrichtsstunde interpretiert wurden oder was unter gutem Unterricht eigentlich verstanden wird. Versuchen Sie, gemeinsam mit ihrem Studierenden eine Gesprächsgrundlage zu entwickeln, auf der Sie dann miteinander Handlungsziele für nachfolgende Unterrichtsstunden ableiten.

Frage 3: Wie stark streuen die Schüler/innendaten?

Beim Vergleich der Mittelwerte sollten Sie immer ein Auge auf die Streuungen der Schüler/innenantworten haben. Dies wollen wir kurz am Item „Die gesamte Unterrichtsstunde wurde für den Lernstoff verwendet“ veranschaulichen. In beiden Fällen, die unten links dargestellt werden, ist der Mittelwert identisch, muss aber jeweils aufgrund der Streuung unterschiedlich interpretiert werden.

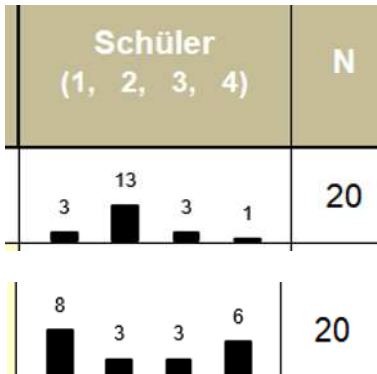


Abb. 14

Interpretation: Die meisten Schüler/innen haben den Wert 2 angekreuzt (13), die Streuung ist damit gering. Ein Großteil der Schüler/innen beklagt folglich einen Mangel an effektiver Lernzeit. Die Lehrperson sollte die Schüler in Zukunft generell stärker aktivieren.

Interpretation: Es liegt eine hohe Streuung vor: 8 Schüler/innen hätten gerne mehr effektive Lernzeit gehabt, 6 waren voll zufrieden, weitere 6 bilden das Mittelfeld. Hier ist nicht eine generelle Steigerung der effektiven Lernzeit nötig, sondern eine stärkere Differenzierung der Lernangebote.

Fazit: Ein alleiniger Fokus auf die Mittelwerte ist nicht aussagekräftig genug. In diesem Beispiel muss die Streuung für eine qualitativ hilfreiche Deutung herangezogen werden.

7 Von der Unterrichtsdiagnostik zur Beratung - ein Beispiel

Um EMU ertragreich in Unterrichtsnachbesprechungen einsetzen zu können, ist es wichtig, zwei unterschiedliche Perspektiven auf das Instrument zu unterscheiden. Einerseits ermöglicht es EMU im Sinne des bisher beschriebenen *Diagnoseinstruments*, auf verschiedene Lehrerkompetenzen anhand von Indikatoren zu schließen. Es geht also darum, ein umfangreiches Bild von den Stärken und Schwächen des beobachteten Unterrichts zu gewinnen. Wird EMU andererseits in der Beratung von Lehramtsstudierenden eingesetzt, ist es zwingend erforderlich, dass Sie aus der Vielzahl der potentiellen Beratungsmöglichkeiten diejenigen auswählen, die aus Ihrer Sicht am stärksten durch die Daten gestützt werden oder am ehesten am aktuellen Lernstand der/des Studierenden anschlussfähig sind.



Lehrperson als **Diagnostizierende/r**
Fokus auf Stärken und Schwächen insgesamt



Lehrperson als **Beratende/r**
Fokus auf einzelne Schwerpunkte

Abb. 15

Dieser Gedankengang soll im Folgenden am Unterricht der Studentin Tanja Wagner (vgl. Material 1, Anhang) und der entsprechenden EMU-Auswertung (Material 2, Anhang) dargestellt werden.

Nimmt man zunächst die Perspektive der diagnostizierenden Lehrperson ein, kann man im EMU-Bogen von Frau Wagner unter Nutzung der im letzten Kapitel vorgestellten Leitfragen gleich mehrere Beobachtungen machen. So ist mit Blick auf die Übereinstimmungen der Perspektiven in erster Linie erkenntlich, dass die Studierende sich im Kompetenzbereich *Lernförderliches Klima und Motivation* übereinstimmend gut geschlagen hat. In den drei verbleibenden Kompetenzbereichen und hier v.a. im Bereich der *Aktivierung und Förderung* gehen die Perspektiven hingegen deutlich auseinander. Am Item 20 wird beispielsweise deutlich, dass weder die Schülerinnen und Schüler noch die begleitende Lehrperson der Meinung sind, dass Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsniveau zur Verfügung standen, während Frau Wagner dieser Aussage eher zustimmt. Auch ein Blick auf die Streuungen der Schülerinnen und Schüler in diesem Kompetenzbereich zeigt, dass bei nahezu allen Items höchst unterschiedliche Einschätzungen vorliegen. So stimmen z.B. acht Schülerinnen und Schüler der Aussage voll zu, dass Frau Wagner den Lernstoff stets ausreichend gesichert hat, wohingegen sieben der Auffassung sind, dass dies gar nicht der Fall war.

Bezieht man die EMU-Daten nun auf die geschilderte Unterrichtsstunde von Frau Wagner, so wird deutlich, dass womöglich die Verwerfung des ursprünglichen Plans, nämlich der Bildung leistungsheterogener Gruppen, ursächlich für diese Einschätzung sein könnte. Aber auch zu Beginn der Stunde, als Frau Wagner um Erfahrungsberichte aus der Savanne bittet, könnten sich einige Schülerinnen und Schüler vernachlässigt gefühlt haben.

Damit wäre ein Grundproblem der Stunde identifiziert, wobei es zweifellos möglich ist, etwa im Bereich des *Klassenmanagements* oder der *Klarheit und Strukturiertheit* weitere Beratungsanlässe zu identifizieren, die sich ausgehend von den Daten auf die konkrete Situation rückbeziehen lassen.

Als *beratende Lehrperson* geht es nun darum, die wichtigsten Punkte auszuwählen. Dieser Auswahlprozess ist insofern bedeutend, als eine bloße Aneinanderreihung von Lob, Tadel und Verbesserungsvorschlägen keinerlei nachhaltige Lernprozesse bei den Studierenden anregt. Viel wichtiger wäre es, den Studierenden fokussiertes Feedback zu geben, dass sie zu einem tiefergehendem Nachdenken über (schon) Gelungenes und (noch-)Nichtgelungenes veranlasst. Welche Punkte letztlich die *wichtigsten* sind, ist von zahlreichen Faktoren abhängig. So fordern manche Studierende bereits zu einem frühen Ausbildungszeitpunkt sehr differenziertes Feedback ein, während andere noch über grundlegendere Aspekte sprechen möchten. Aber auch die Persönlichkeit, die Kritikfähigkeit, das Selbstbewusstsein oder die jeweilige Tagesform der Studierenden können Qualität und Umfang Ihres Feedbacks beeinflussen. Hier ist Ihre Expertise und Erfahrung gefragt.

Die beiden noch folgenden Kapitel zielen darauf ab, Ihnen trotz allem auf zwei Ebenen zu mehr Sicherheit im Gespräch mit EMU zu verhelfen. In Kapitel 8 wird es zunächst darum gehen, wie Sie EMU in die bereits im Modul 1 erarbeitete Gesprächsstruktur integrieren können. Dadurch wird die *äußere Struktur* des Gesprächs hergestellt. Gleichwohl können Sie auch *innerhalb* des Beratungsgesprächs Strategien einsetzen, die einerseits das Gespräch strukturieren, andererseits aber auch zu vertieftem Nachdenken anregen. Entsprechende Strategien stehen daher im Zentrum des neunten Kapitels.



8 Ein Modell für Unterrichtsnachbesprechung mit EMU

Wird eine Unterrichtsnachbesprechung evidenzbasiert geführt (vgl. Abb. 16), so wirkt sich dies verändernd auf die strukturierte Nachbesprechung aus, wie wir sie im Modul A dieser Fortbildungsreihe eingeführt haben. Schon bei der Eröffnung des Gesprächs sollte der/die Beratende darauf verweisen, dass sich die Nachbesprechung auf die Ergebnisse der Unterrichtsdiagnostik stützt. Dieser Anspruch wird nach dem Kurzfeedback (Schritte 2 & 3) eingelöst, indem von beiden Seiten Beratungsschwerpunkte eingebracht werden, die aus der gründlichen Analyse der Ergebnisse hervorgehen. Wir empfehlen, dass beide Gesprächspartner/innen jeweils zwei Schwerpunkte mitbringen, von denen jeweils mindestens einer besprochen werden sollte. So ist garantiert, dass jede/r die für sich persönlich als wichtig erachteten Themen ansprechen kann.

Der fünfte Punkt, das eigentliche Beratungsgespräch, ist für die/den Beratende/n der komplexeste Teil. Die schwierige Aufgabe besteht darin, das eingangs besprochene Verhältnis von Erfahrungs- und Evidenzbasierung angemessen auszubalancieren. So ist es für das Gespräch weder förderlich, die Daten lediglich als kurzen Gesprächsimpuls zu nutzen und nicht für weitere Analysen einzubeziehen, noch ist es hilfreich, wenn sich die Beteiligten zu sehr auf die Daten fixieren und diese nicht in konkrete Schlussfolgerungen für das zukünftige Handeln übersetzen. Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass die Studierenden anhand der analysierten Daten und aufgrund einer von Ihnen angeregten Reflexion, eigenständig zu entsprechenden Schlussfolgerungen gelangen (vgl. Gesprächshandlungen, Kapitel 9).

Nachdem die wichtigen Punkte besprochen wurden, sollten gemeinsame Ziele formuliert (Punkt 6) und das Gespräch kritisch reflektiert werden (Punkt 7).



9 Unterrichtsnachbesprechungen lernförderlich gestalten.

Im Beratungsgespräch (Schritt 5 im Modell) kommt es auf eine *lernförderliche Gesprächsführung* an. Aus Forschungen zu Beratungsgesprächen wissen wir nämlich, dass diese häufig stark durch die fachbegleitenden Lehrpersonen gesteuert werden, während die Studierenden nur selten zu Wort kommen. Vor allem im Praxissemester ist es aber wichtig, dass die Studierenden durch gezielte Gesprächsimpulse der Lehrperson dazu angeregt werden, sich aktiv am Gespräch zu beteiligen. Sie sollen die Gelegenheit bekommen, ihre eigene Perspektive offenzulegen und diese auf Basis ihres bereits erworbenen Wissens zu begründen oder auch zu hinterfragen. Indem Sie beispielsweise nach alternativen Handlungsmöglichkeiten fragen oder sich nach Gründen erkundigen, warum eine Unterrichtssequenz besonders gut oder schlecht verlaufen ist, können Sie diesen Prozess fördern und damit Lernen ermöglichen. Im Kontext einer EMU-Auswertung ist es zudem wichtig, immer wieder auf die gewonnenen Daten zu verweisen.



Um deutlich zu machen, wie eine solche Gesprächsführung seitens der fachbegleitenden Lehrperson ganz praktisch gestaltet werden kann, haben wir im Folgenden eine Reihe von Gesprächsimpulsen zusammengestellt, die Sie verwenden können, um Studierende im vorher beschriebenen Sinne am Gespräch zu beteiligen. Diese Liste ist als Anregung zu verstehen und beansprucht keinerlei Vollständigkeit.

- Mit welchen Teilen der heutigen Unterrichtsstunde waren Sie besonders zufrieden und an welchen Indikatoren machen Sie Ihren Eindruck fest?
- Den Unterrichtseinstieg habe ich in EMU anders bewertet als Sie. Mich würde hier interessieren, wie Ihre Einschätzung an dieser Stelle zustande kommt.
- Die Gruppenarbeit ist Ihnen heute besonders gut gelungen. Finden Sie in den Daten Hinweise, die das erklären könnten?
- Die EMU-Daten zeigen, dass wir am Klassenmanagement noch arbeiten können. Welche Strategien kennen Sie, um zukünftig souveräner im Unterricht zu agieren?
- In den Daten sehen wir, dass einige Lernende mit den Aufgaben überfordert waren. Woran könnte das Ihrer Meinung nach gelegen haben?
- Die Streuungen im Bereich Klarheit und Strukturiertheit zeigen, dass nicht allen Lernenden immer klar war, was sie zu tun haben. Haben Sie rückblickend eine Idee, wie Sie diesem Problem hätten entgegenwirken können?

 **Filme 6, 7 und 8**



MISSION STATEMENT

ABOUT US

WELCOME TO OUR WEBSITE

BECOME LEADS

STRONG ONLINE BRAND
DEVELOPABLES
PROFESSORIAL
PROFESSORIAL

2. THE
STRONG
PROFESSORIAL
PROFESSORIAL

PROFESSORIAL
PROFESSORIAL
PROFESSORIAL

PROFESSORIAL
PROFESSORIAL
PROFESSORIAL
PROFESSORIAL
PROFESSORIAL
PROFESSORIAL
PROFESSORIAL
PROFESSORIAL
PROFESSORIAL
PROFESSORIAL



M1: Fallbeispiel Tanja Wagner

Kontext

Tanja Wagner ist seit sechs Wochen Praxissemesterstudentin an Ihrer Schule. Frau Wagner hat bereits fünf Semester Deutsch und Geographie für das gymnasiale Lehramt studiert. Sie sind die fachbegleitende Lehrkraft im Fach Geographie.

Frau Wagner hat in den vergangenen Wochen zehnmal bei Ihnen hospitiert, in der Klasse 7a viermal. Gestern hat Frau Wagner Ihnen signalisiert, dass sie damit beginnen möchte, erste eigene Unterrichtsversuche durchzuführen. Sie weisen ihr eine Unterrichtsstunde zum Lehrplanthema „Savanne ist nicht gleich Savanne“ in der bereits erwähnten siebten Klasse zu. Außerdem geben Sie Frau Wagner die Aufgabe, sich einen ansprechenden Einstieg zu überlegen und mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam die unterschiedlichen Merkmale von Feucht-, Trocken- und Dornensavanne zu erarbeiten. Frau Wagner plant die Stunde selbstständig und legt Ihnen unmittelbar vor der Stunde die Verlaufsplanung vor. Sie hospitieren die Stunde und wollen gemeinsam mit der Studentin ein Unterrichtsnachgespräch führen.

Unterrichtseinstieg

Frau Wagner steigt mit Bildimpulsen zu den drei Savanntentypen ein, die die Schülerinnen und Schüler nacheinander beschreiben sollen. Damit verbunden will sie (laut Unterrichtsplanung) am Vorwissen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen und fragt, ob diese bereits in der Savanne gewesen seien oder sie aus Filmen oder Büchern kennen.

Während einige Schülerinnen und Schülern sehr ausschweifend von ihren Urlaubserlebnissen oder Abenteuerlektüren berichten, entwickeln andere wenig Bezug zu dem Thema und wirken gelangweilt oder unterhalten sich. Die Bildimpulse werden darüber hinaus von den meisten Schülerinnen und Schülern zwar als Gesprächsanlass benutzt, geraten aber in den Beiträgen oftmals zugunsten subjektiver Erfahrungsberichte aus dem Blick.

Hinsichtlich der vorliegenden Unterrichtsplanung ist Frau Wagner nach 15 Minuten bereits in beträchtlichen Zeitverzug geraten.

Gruppenarbeit

Der nächste Schritt ist eine Gruppenarbeitsphase, in der jeweils zwei Gruppen zu einem Savanntentyp im Lehrbuch genauer recherchieren sollen. Anstatt wie im Vorfeld geplant leistungsheterogene Gruppen zu bilden, entscheidet sich Frau Wagner für ein Zusammenrücken bestehender Tischgruppen. Die Aufgabenstellung lautet, die im Lehrbuch gegebenen Informationstexte durchzuarbeiten und dabei auch die jeweils abgedruckten Klimadiagramme zu berücksichtigen.

Mit Letzterem tun sich nach Aussage der Lehrkraft v.a. die leistungsschwächeren Lernenden der Klasse schwer. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit sollen auf einer Folie notiert und anschließend präsentiert werden.

Nach 10 Minuten sind die ersten Schülerinnen und Schüler aus leistungsstärkeren Gruppen mit den Aufgaben fertig und bringen Unruhe in die Klasse. Frau Wagner ermahnt die Lernenden sich noch einige Minuten zu gedulden, bricht allerdings nur wenig später die Gruppenarbeit vorzeitig ab. Auf die Proteste einiger Lernender, die noch nicht fertig gewesen sind, antwortet sie freundlich mit Verweis auf die fortgeschrittene Zeit.

Präsentation und Auswertung

Bei der nun folgenden Ergebnispräsentation (eine Gruppe je Savannentyp) zeigt sich, dass die „schnellen“ Lernenden nur sehr oberflächlich gearbeitet haben. Frau Wagner verwendet zusätzliche Zeit darauf, bei der Darstellung des ersten Savannentyps fehlende Informationen durch die andere Gruppe ergänzen zu lassen. Einige Lernende beginnen mit störenden Zwiegesprächen. Frau Wagner kürzt die Zeit für die ausstehenden Präsentationen stark ein, indem sie hektisch und unstrukturiert selbst fehlende Informationen ergänzt. Die von den Lernenden erarbeiteten Folien kommen dabei nur oberflächlich zur Geltung.

Sie schafft es, punktgenau mit Stundenende die dritte und letzte Präsentation abzuschließen. Frau Wagner ist sichtlich erleichtert und verabschiedet die Klasse mit einem Lob für ihre Mitarbeit.

M2 EMU-Ergebnisbogen Tanja Wagner

Klassenmanagement

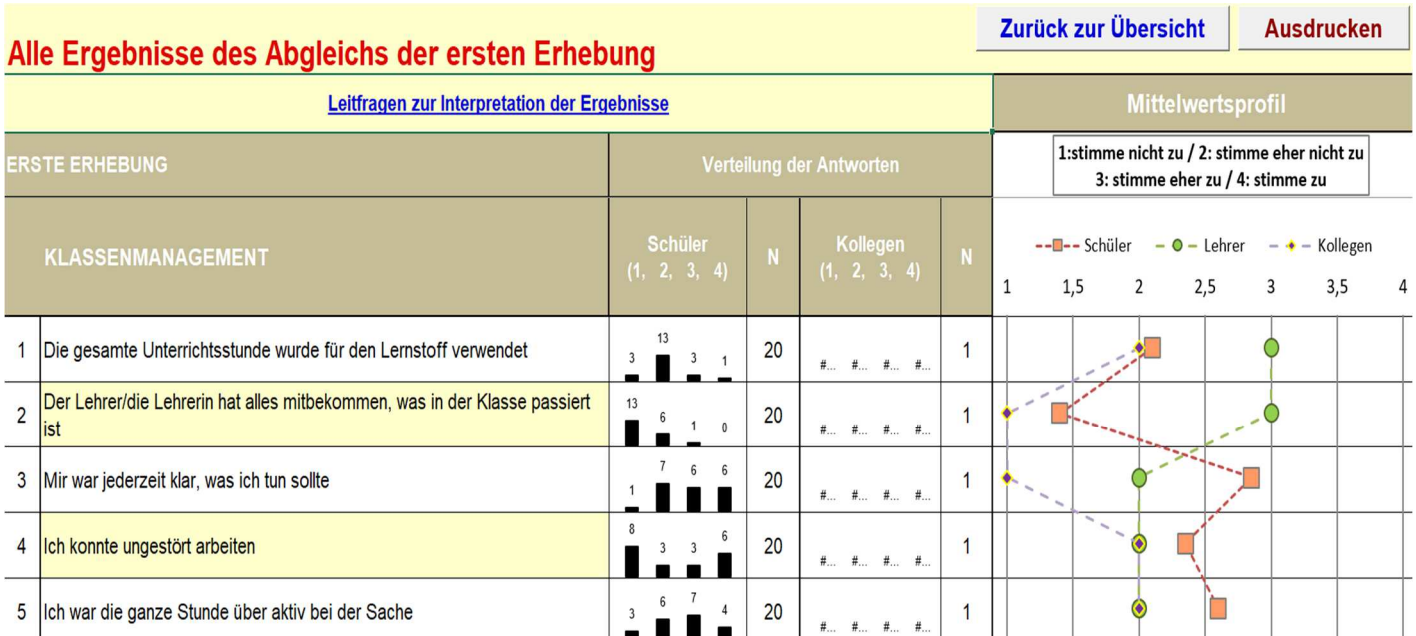


Abb. 17

Lernförderliches Klima und Motivierung

Alle Ergebnisse des Abgleichs der ersten Erhebung

[Zurück zur Übersicht](#)

[Ausdrucken](#)

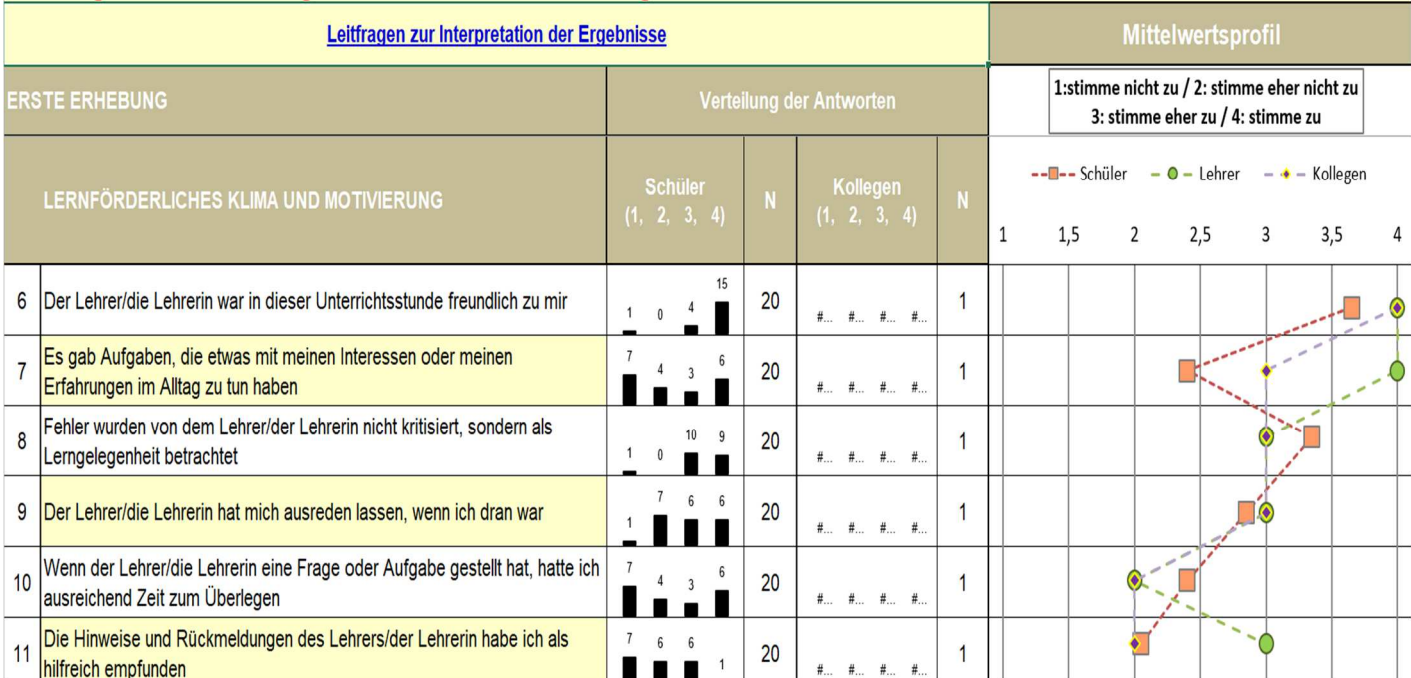


Abb. 18

Klarheit und Strukturiertheit

Alle Ergebnisse des Abgleichs der ersten Erhebung

Zurück zur Übersicht

Ausdrucken

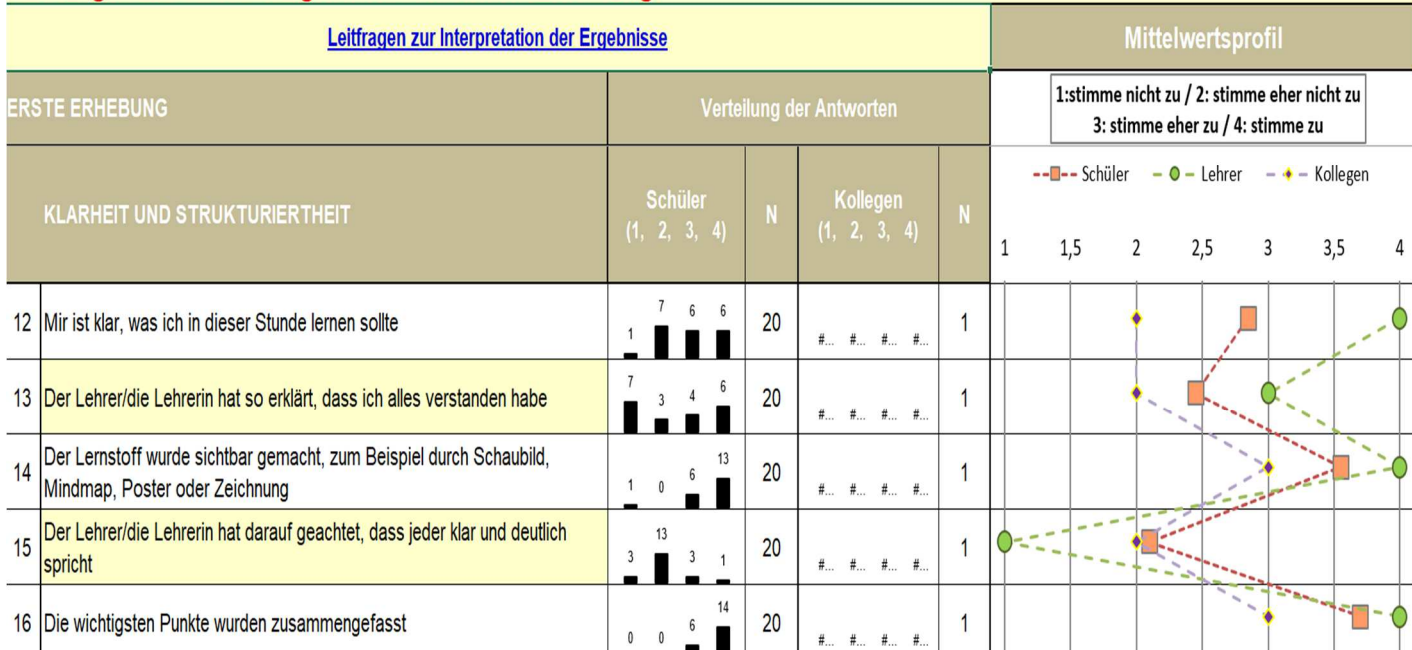


Abb. 19

Aktivierung und Förderung

Alle Ergebnisse des Abgleichs der ersten Erhebung

Zurück zur Übersicht

Ausdrucken

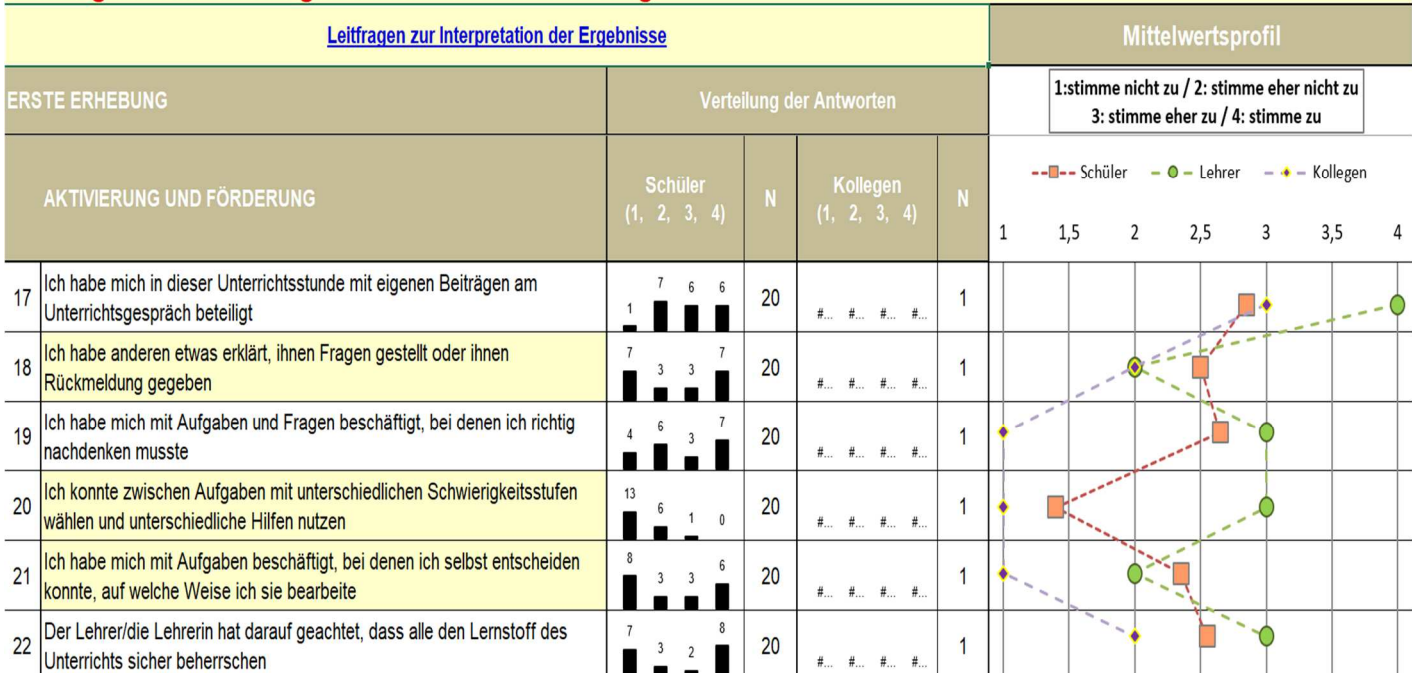


Abb. 20

Bilanz

Alle Ergebnisse des Abgleichs der ersten Erhebung

Zurück zur Übersicht

Ausdrucken

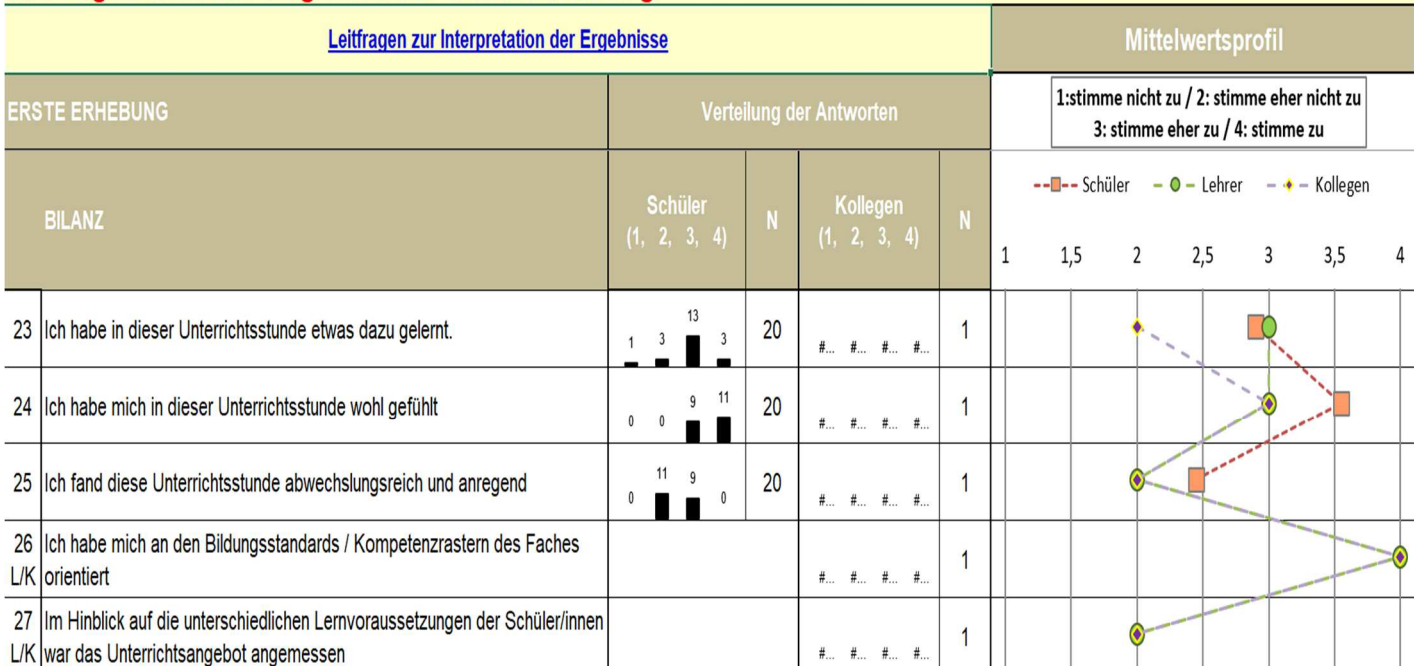


Abb. 21

Bilanz

Alle Ergebnisse des Abgleichs der ersten Erhebung

Leitfragen zur Interpretation der Ergebnisse

ERSTE ERHEBUNG		Verteilung der Antworten					
26S	Der Stoff dieser Unterrichtsstunde war für mich...	6	4	7	3	0	20
		viel zu leicht	eher zu leicht	genau richtig	eher zu schwierig	viel zu schwierig	

Abb. 22

Literaturverzeichnis:

Helmke, A.; Schrader, F.; Helmke, T. (2012) EMU: Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung. Unterrichtsdiagnostik – ein Weg, um Unterrichten sichtbar zu machen. *Schulverwaltung Bayern*, 35(6), S. 180-183.

Sowie <http://unterrichtsdiagnostik.net>

Weiterführende Literaturhinweise:

Goll, A., Klupsch-Sahlmann, R., Theßeling, H. (2002) Strukturierte Beratungsgespräche mit Lehramtsanwärtern und Kollegen nach Unterrichtsbesuchen. *Berichte des Instituts für Didaktik der Biologie*, 11, 35-47.

https://www.uni-hildesheim.de/media/fb3/deutsche_sprache/PDF/fachnetz_Dt_17WS/

[Goll__2002__Unterrichtsreflexion.pdf](#)

Bildnachweise und Abbildungsverzeichnis

Bildnachweise:

Deckblatt: Eigene Fotografie (Erklärfilm der AUAU-Materialien)

Bild S. 5: <https://pixabay.com/de/photos/b%C3%BCcher-bleistift-buch-stift-b%C3%BCro-4838757/>

Bild S. 6: Pixabay <https://pixabay.com/de/photos/b%C3%BCcher-bibliothek-lesen-regale-1617327/>

Bild S. 11: <https://pixabay.com/de/photos/gesch%C3%A4ft-schreibtisch-dokument-hand-1868015/>

Bild S. 13: eigene Bearbeitung in Anlehnung an Pixabay <https://pixabay.com/de/illustrations/checkliste-liste-%C3%BCberpr%C3%BCfen-marke-1919328/>

Bild S. 35: Eigene Fotografie (Erklärfilm der AUAU-Materialien)

Bild S. 38: Pixabay <https://pixabay.com/de/illustrations/interview-job-icon-job-interview-1018333/>

Bild S. 40: Pixabay <https://pixabay.com/de/photos/sch%C3%BCler-eingabe-tastatur-text-frau-849822/>

Abbildungsnachweise:

Abb 1: Eigene Abbildung

Abb 2: Eigene Abbildung

Abb. 3: Eigene Abbildung in Anlehnung an Helmke et al. 2012.

Abb. 4 - 4: Screenshot der EMU-Excel-Anwendung (zu finden unter <http://www.unterrichtsdiagnostik.de/downloads/software/>), beinhaltet beispielhafte Daten

Abb.15, 16: Eigene Abbildung

Abb. 17 - 22: Screenshot der EMU-Excel-Anwendung (zu finden unter <http://www.unterrichtsdiagnostik.de/downloads/software/>), beinhaltet beispielhafte Daten

Notizen

KONTAKT

Friedrich-Schiller-Universität Jena
Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung
Projekt PROFJL² - AUAU: Ausbildung der Ausbilder

Herausgeber/innen

Florian Hesse
Maya Zastrow
Karin Kleinespel
Will Lütgert

E-Mail: zlb@uni-jena.de

Layout nach einer Vorlage der Abteilung Hochschulkommunikation

**FRIEDRICH-SCHILLER-
UNIVERSITÄT
JENA** PROFJL²



www.zlb.uni-jena.de

PROFJL² wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.