

***Empirische Untersuchungen  
zur Unterrichtsdiagnostik an Schulen***

Masterthesis  
im Masterstudiengang  
Schulentwicklung  
an der  
Pädagogischen Hochschule Weingarten

vorgelegt von  
Manuel Ade-Thurow  
aus  
Bietigheim-Bissingen

Erstgutachterin: Dr. Stefanie Schnebel (Pädagogische Hochschule Weingarten)

Zweitgutachter: Prof. Dr. Andreas Helmke (Universität Koblenz-Landau)

Datum der Abgabe: 02. Mai 2011



# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>1</b>
1.1	Das Verständnis von Unterrichtsdiagnostik in dieser Arbeit.....	1
1.2	Unterrichtsdiagnostik im Rahmen des KMK-Projektes „UDiKom“ .....	2
1.3	Vorbemerkungen zur Thesis .....	5
1.3.1	Forschungsinteressen .....	5
1.3.2	Gliederung.....	6
<b>2</b>	<b>Theorie</b> .....	<b>7</b>
2.1	Ein Sequenzmodell der Unterrichtsentwicklung und ihrer Bedingungen auf Basis „Evidenzbasierter Methoden der Unterrichtsdiagnostik (EMU)“ .....	7
2.1.1	Information über Unterricht .....	9
2.1.1.1	Fächerübergreifende Prozessmerkmale von Unterricht .....	9
2.1.1.2	Bilanz und Ertrag / Subjektive Schwierigkeit als Produktmerkmale .....	11
2.1.1.3	Zusatzbereich .....	12
2.1.1.4	Multiperspektivität.....	12
2.1.1.5	Referenzzeitraum .....	15
2.1.2	Rezeption .....	16
2.1.2.1	Excel-Auswertungsprogramm.....	16
2.1.2.2	Urteilsprofile und Verteilung der Schülerantworten .....	18
2.1.3	Reflexion .....	19
2.1.3.1	Individuelle Interpretation der Ergebnisse .....	19
2.1.3.2	Feedbackgespräch mit dem Kollegen.....	20
2.1.3.3	Feedbackgespräch mit der Klasse.....	21
2.1.3.4	Austausch in Qualitätszirkeln und Fachschaften.....	22
2.1.3.5	Unterrichtsdiagnostik im Team .....	23
2.1.4	Aktion .....	24
2.1.4.1	Individuelle Maßnahmen zur Verbesserung von Unterrichtsqualität.....	24
2.1.4.2	Maßnahmen im Kontext von Schulentwicklungsprojekten.....	25
2.1.5	Evaluation.....	26
2.1.5.1	Wiederholungsmessungen .....	26
2.1.6	Individuelle Bedingungen.....	27
2.1.6.1	Grundüberzeugungen und Akzeptanz .....	27
2.1.6.2	Kompetenzen der Lehrkraft als Unterrichtsdiagnostiker.....	29
2.1.6.3	Verständnis als „reflektierende Praktiker“ .....	30
2.1.7	Externe Bedingungen .....	32
2.1.7.1	Professionelle Lerngemeinschaft (PLG) mit dem Fokus Unterrichtsdiagnostik	32
2.1.7.2	Interne und externe Unterstützungsleistungen.....	36

2.1.7.3 Studienbrief als Hilfeleistung durch die Wissenschaft .....	37
2.1.7.4 Unterstützung durch die Schulleitung .....	37
2.1.7.5 Verbindlichkeit durch Verankerung in der schulischen Qualitätssicherung .....	39
2.2 Entfaltung der beiden Forschungsinteressen .....	41
2.2.1 Erstes Forschungsinteresse: „Praxistauglichkeit des EMU-Instrumentes“ .....	41
2.2.2 Zweites Forschungsinteresse: „EMU-Unterrichtsentwicklung“ .....	42
<b>3 Empirik .....</b>	<b>46</b>
3.1 Forschungsdesign .....	46
3.1.1 Verortung der Forschungsvorhabens im Kontext des KMK-Projektes .....	46
3.1.2 Das Instrument .....	47
3.2 Forschungsergebnisse der bundesweiten Pilotierung März – Juli 2010 .....	49
3.2.1 Vorbemerkungen zur Auswertung der Daten .....	49
3.2.1.1 Auswertung der qualitativen Daten .....	49
3.2.2 Anmerkungen zur Stichprobe .....	49
3.2.3 Erstes Forschungsinteresse: „Praxistauglichkeit des EMU-Instrumentes“ .....	52
3.2.3.1 Zum Umgang mit dem verwendeten Werkzeug .....	52
3.2.3.2 Zugrundeliegende Fragebögen (Lehrer, Kollege, Schüler) .....	54
3.2.3.3 Verlauf der Erhebung .....	56
3.2.3.4 Studienbrief .....	59
3.2.4 Zweites Forschungsinteresse: „EMU-Unterrichtsentwicklung“ .....	60
3.2.4.1 Reflexion über Unterricht .....	60
3.2.4.2 Schulischer Kontext .....	65
3.2.4.3 Unterrichtsreflexion im Team .....	70
3.2.4.4 Bilanz .....	73
<b>4 Diskussion und Konsequenzen .....</b>	<b>78</b>
4.1 Diskussion der Forschungsergebnisse und daraus abgeleitete Konsequenzen .....	78
4.1.1 Erstes Forschungsinteresse: „Praxistauglichkeit EMU-Instrument“ .....	78
4.1.1.1 Aspekte von Zeit, Aufwand und Motivation .....	78
4.1.1.2 Rückmeldungen zu Fragebogenitems .....	80
4.1.1.3 Wunsch zusätzlicher Qualitätsbereiche .....	80
4.1.1.4 Alternativen zum Excel-Auswertungsinstrument .....	82
4.1.2 Zweites Forschungsinteresse: „Aspekte einer EMU - Unterrichtsentwicklung“ ...	83
4.1.2.1 Anregung zur Selbstreflexion und Umgang mit den Ergebnissen .....	83
4.1.2.2 Ansätze professioneller Lerngemeinschaften .....	84
4.1.2.3 Bedeutung einer schulischen Feedbackpraxis .....	85
4.1.2.4 Zukünftige Handlungsfelder der Schulleitung .....	85
4.1.2.5 Broschüre statt Studienbrief .....	87

4.1.2.6 Entwicklungspotential bei der Unterrichtreflexion im Team .....	87
4.2 Erste Schritte einer EMU-Implementation in Baden-Württemberg .....	87
4.3 Nachwort.....	89
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>89</b>
<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>98</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>99</b>
<b>Anhang.....</b>	<b>100</b>

# 1 Einleitung

## 1.1 Das Verständnis von Unterrichtsdiagnostik in dieser Arbeit

*„Die meisten Lehrer tendieren dazu, die Bedeutung der eigenen Arbeit für die Leistungsgenese ihrer Schüler zu unterschätzen (Rheinberg, 1975). Sie sind außerdem nur in sehr begrenztem Maße in der Lage, von ihrer gewohnten Unterrichtsführung abweichende Lernstrategien zu verwenden, wenn sich die Wirkungen ihrer bisherigen pädagogischen Bemühungen als unbefriedigend oder problematisch erwiesen haben. Insofern ist es nicht erstaunlich, dass erhebliche Zweifel an der Fähigkeit von Lehrern zur Selbstdiagnose ihres Unterrichts bestehen. Verwunderlich ist es schon, dass diese Form der Diagnose wissenschaftlich bisher so wenig untersucht wurde. Dabei dürfte gerade die Entwicklung geeigneter Hilfsmittel zur Beurteilung des Unterrichts eine wichtige Aufgabe für eine an der praktischen Verbesserung des Unterrichts interessierte Erziehungswissenschaft sein. (Wahl, Weinert & Huber 1983, S. 354-379)“ (Weinert/Schrader 1986, S. 17)*

So diagnostizieren Weinert/Schrader (1986) in ihrer „Diagnose des Lehrers als Diagnostiker“ die unterrichtsdiagnostischen Fähigkeiten von Lehrern. Gut zwei Jahrzehnte später findet das Feld der Unterrichtsdiagnostik im Rahmen eines Projektes der Kultusministerkonferenz (KMK) zur *„Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in Hinblick auf Verbesserung der Diagnosefähigkeit, Umgang mit Heterogenität, individuelle Förderung - UDiKom“* besondere Beachtung. Im Bezug auf die Unterrichtsdiagnostik spielen eben jene von Weinert/Schrader (1986) benannten Aspekte der *„Entwicklung geeigneter Hilfsmittel zur Beurteilung des Unterrichts“* (Weinert/Schrader 1986, S. 17) und einer damit verknüpften datenbasierten Unterrichtsentwicklung eine gewichtige Rolle. Im KMK-Projekt erfolgte dies in Form der Entwicklung *„Evidenzbasierter Methoden der Unterrichtsdiagnostik (EMU)“* (vgl. Helmke/Helmke/Lenske/Pham/Praetorius/Schrader/Ade-Thurow 2010). Diesen Methoden liegt der in der empirischen Unterrichtsforschung als *state of the art* geltende variablenorientierte Ansatz zugrunde (vgl. Helmke 2010, S. 324). Das vorliegende EMU – Fragebogeninstrument erfasst Variablen zu allgemeinen Merkmalen von Unterrichtsqualität wie Klassenführung, Motivierung und Aktivierung, Klarheit und Strukturiertheit (vgl. hierzu Helmke 2009, auch Meyer 2004). Die Beurteilung der Unterrichtsqualität erfolgt dabei multiperspektivisch aus Sicht der unterrichtenden Lehrkraft, einem hospitierenden Kollegen und den Schülern. Die aus der Fragenbogenerhebung gewonnenen Daten werden mit Hilfe eines PC-Programms aufbereitet und als Urteilsprofile graphisch dargestellt. Im Zentrum der vorliegenden Unterrichtsdiagnostik steht ein Abgleich zwischen Lehrer-Selbstbeurteilung und Fremdbeurteilung durch Schüler und

hospitierendem Kollegen<sup>1</sup>. Dieser Ansatz, den eigenen Unterricht zu beurteilen und die Urteile für die eigene Professionalisierung zu nutzen, wird als besonders aussichtsreich angesehen (vgl. Schrader 2008, S. 8 sowie Schrader 2011, S. 637). Der Perspektivenabgleich bildet die Grundlage eines Selbstreflexionsprozesses. Dieser mündet in eine vertiefende Auseinandersetzung in Feedbackgesprächen mit Kollegen und Schülern, die einen Abschluss in konkreten Maßnahmen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität finden. Der Prozess einer auf EMU basierenden Unterrichtsentwicklung durchläuft somit die Phasen *Information – Rezeption – Reflexion – Aktion* und *Evaluation* (vgl. Helmke 2009, S. 308ff). Dieser Ansatz, den eigenen Unterricht zu beurteilen und die Urteile für die eigene Professionalisierung zu nutzen, wird als besonders aussichtsreich angesehen (vgl. Schrader 2008, S. 8, sowie Schrader 2011, S. 637) und kann als möglicher Schlüssel für eine erfolgreiche Unterrichtsentwicklung fungieren (vgl. Schrader 2008, S. 8).

## **1.2 Unterrichtsdiagnostik im Rahmen des KMK-Projektes „UDiKom“**

Das EMU-Instrument bildet einen inhaltlichen Schwerpunkt des KMK-Projektes *„Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in Hinblick auf die Verbesserung der Diagnosefähigkeit, Umgang mit Heterogenität und individuelle Förderung - UDiKom“*.

Mit dem UDiKom – Projekt setzt die KMK ihren bereits in der Vergangenheit eingeschlagenen Weg der Förderung der diagnostischen Kompetenzen der Lehrkräfte konsequent fort. Das Projekt steht damit in einer Reihe mit den von der KMK (2002) als zentrales Handlungsfeld formulierten *„Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung“* (KMK 2002, S. 7) und der von der KMK (2004) in den Standards zur Lehrerbildung verankerten Forderung nach einer systematischen Entwicklung der diagnostischen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer (vgl. KMK 2004, S. 4ff).

Die Notwendigkeit, im Feld diagnostischer Fähigkeiten der Lehrkräfte verstärkt tätig zu werden, liegt neben der im Rahmen der ersten PISA-Studie intensiv diskutierten mangelnden diagnostischen Fähigkeiten der Lehrkräfte (vgl. Helmke/Hosenfeld/Schrader 2004, S. 119) vor allem in der von Klieme (2009) unter den Leitbegriffen *Outputorientierung, Qualitätssicherung, und evidenzbasierte Steuerung* (Klieme 2009, S. 44) zusammengefassten *empirische Wende* der bundesdeutschen Bildungspolitik begründet. In deren Zentrum steht die in breiter Form angelegte Nutzung von Instrumenten und Methoden der Qualitätssicherung, mit denen die Ergebnisse des konkreten Handelns systematisch überprüft werden sollen (vgl. Lange 1999, S. 152). Die daraus

---

<sup>1</sup>Lediglich aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden in der Arbeit einheitlich die Bezeichnungen Schüler, Kollege, sowie Teilnehmer (im empirischen Bereich) für die männliche und weibliche Form verwendet.



resultierenden Konsequenzen für die diagnostischen Leistungen der Lehrkräfte beschreiben Schrader/Helmke (2005):

„Die empirische Wende der Bildungspolitik mit ihrer zunehmenden Output-Orientierung lässt erwarten, dass die Anforderungen an das Diagnostizieren und die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften - als einer von vier grundlegenden Lehrerkompetenzen (s. Helmke 2004a) – künftig stark zunehmen werden. (Helmke & Hosenfeld 2004)“ (Schrader/Helmke 2005, S. 120)

Im UDiKom – Projekt sollen nun auf Grundlage aktueller Forschungsergebnisse zwei als Input der Wissenschaft konzipierte und didaktisch aufbereitete Studienbriefe erstellt werden, die ein Selbststudium der Lehrkräfte genauso ermöglichen wie tutorengestützte Seminare in der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung und der Lehrerfortbildung (vgl. Bos/Helmke/Leutner/Wirth 2008, S. 3). Die beiden Studienbriefe setzen dabei unterschiedliche Diagnostikschwerpunkte (vgl. Bos u.a. 2008, S. 3ff):

- Der erste Studienbrief greift mit der *Leistungsmessung und Kompetenzdiagnostik in der Schule* bedeutsame Felder der pädagogischen Diagnostik auf. Sie sind in drei Bereiche aufgeteilt, die mit den folgenden diagnostischen Kompetenzen verbunden sind: Im Bereich der „*individuellen Diagnostik*“ sollen die Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, individualdiagnostische Instrumente fachbezogen auszuwählen, anzuwenden, und die Ergebnisse unter Beachtung testtheoretischer Modelle und Qualitätsstandards angemessen zu interpretieren. Eine Datenbank soll sie dabei unterstützen, indem sie zum Einen erprobte und abgesicherte Instrumente zur Diagnostik enthält, zum Anderen aber auch die Möglichkeit bietet, selbst Diagnoseinstrumente einzustellen. Im Bereich „*Bildungsmonitoring auf der Systemebene*“ sollen die Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, die Ergebnisse von Large-Scale-Assessments wie TIMSS, PISA, IGLU zu verstehen und angemessen zu interpretieren. In einem letzten Bereich zum Thema „*Lernstandserhebungen / Vergleichsarbeiten als Instrument der Selbstevaluation auf Klassen- und Schulebene*“ sollen die Lehrkräfte befähigt werden, Lernstandserhebungen / Vergleichsarbeiten mit Verständnis durchzuführen, auszuwerten und die Ergebnisse unter Berücksichtigung kriterialer und sozialer Vergleichsstudien angemessen zu interpretieren und zur Weiterentwicklung ihres Unterrichts zu nutzen.
- Der zweite Studienbrief behandelt die *Diagnostik des Unterrichts* in Form des EMU-Instrumentes.

Das UDiKom – Projekt deckt somit in seinen beiden Studienbriefen ein breites Aufgabenfeld der pädagogischen Diagnostik ab (vgl. hierzu Abbildung 1). Schrader (2011) sieht diese in der *Überwachung des Lernfortschrittes*, der *Abklärung von Lernschwierigkeiten*, der *Bewertung von Lernprozessen*, sowie der *Entwicklung des Unterrichts und zur Professionalisierung* (Schrader 2011, S. 629f). Die *Diagnostik des Unterrichts* ist dabei der *Entwicklung des Unterrichts* und der

Professionalisierung der Lehrkräfte zuzuordnen. Das erste Modul deckt die übrigen Aufgabenfelder ab.

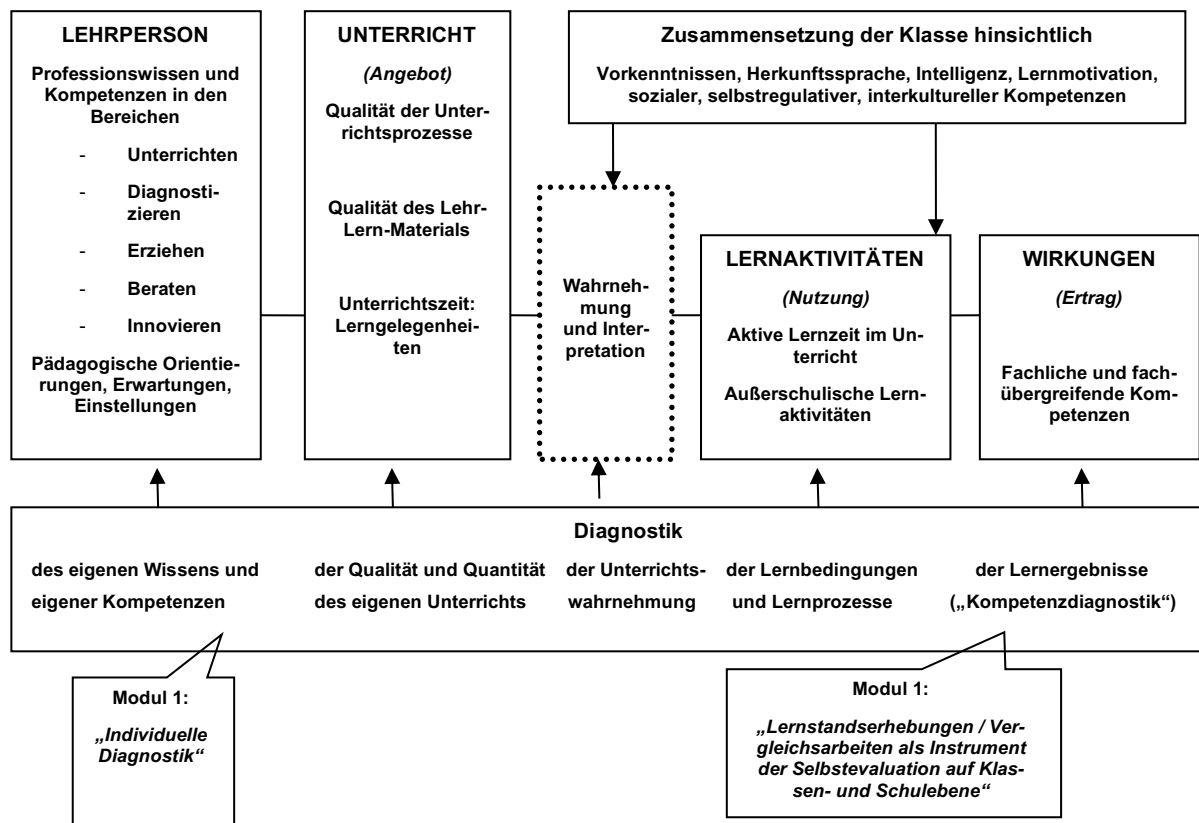


Abbildung 1: Verortung der KMK-Projektmodule

(Helmke u.a. 2010, S. 6)

Von Projektbeginn an wurde seitens der KMK besonderer Wert auf den zukünftigen Nutzen der beiden Studienbriefe für die Praxis gelegt. So wird in der Projektbeschreibung ausdrücklich betont:

*„Für den Erfolg des Projektes sind darüber hinaus eine sorgfältige Erprobung der Praxistauglichkeit sowie eine professionelle Kommunikation aller Beteiligten unverzichtbar.“* (vgl. Bos u.a. 2008, S. 8)

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, sind verschiedene Formen des Austausches und der Beteiligung vorgesehen (vgl. Bos u.a. 2008, S. 8f): Eine Auftaktkonferenz, verschiedene Workshops zu Meilensteinen, sowie eine Abschlusskonferenz. Sie bilden den organisatorischen Rahmen einer professionellen Kommunikation aller Beteiligten. Die Praxistauglichkeit der entwickelten Studienbriefe, Instrumente und Materialien soll in bundesweiten Erprobungen in den Praxisfeldern Lehrerausbildung, Lehrerfortbildung oder individueller Fortbildung erfolgen. Am Ende des Projektes sind in fünf Regionalkonferenzen erste Transferschritte bezüglich der Nutzung der Studienbriefe durch die Bundesländer geplant. In Form länderspezifischer Implementationskonzepte, angeregt durch den Austausch auf den Regionalkonferenzen, nehmen die einzelnen Bundesländer schließlich die Verantwortung für die Umsetzung der Studienbriefe wahr.

## 1.3 Vorbemerkungen zur Thesis

### 1.3.1 Forschungsinteressen

Kern dieser Arbeit bildet, wie bereits in den einleitenden Worten dieser Arbeit angeklungen, das EMU-Instrument und eine damit verbundene evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung. Die Verortung des EMU-Instrumentes im Rahmen des UDiKom – Projektes hat zur Folge, dass diese Arbeit ebenfalls in engem Zusammenhang mit diesem Projekt zu sehen ist. Projektinteressen sind so teilweise deckungsgleich mit den Forschungsinteressen dieser Arbeit. Dies legt zunächst den Schwerpunkt auf die Praxistauglichkeit des EMU-Instrumentes. Ganz im Sinne Fends (2008) Konzept der Rekontextualisierung im Bildungswesen soll „*der aktive Gestaltungsanteil von Akteuren*“ (Fend 2008, S. 26) herausgearbeitet werden, in diesem Fall bezogen auf den Umgang der Lehrkräfte mit dem EMU-Instrument. Somit lässt sich ein erstes Forschungsinteresse in den folgenden beiden Fragen zusammenfassen<sup>2</sup>:

1. *Wie gestaltet sich der Umgang der (angehenden) Lehrkräfte mit dem EMU - Instrument?*
2. *Wie muss das EMU-Instrument zukünftig aufgebaut sein, um von Lehrkräften eingesetzt werden zu können?*

Dahinter steckt schließlich eine eher *produktorientierte* Sichtweise, die entsprechend der von der KMK geforderten Praxistauglichkeit das Ziel verfolgt, am Ende des UDiKom – Projektes ein bestmöglich einsetzbares Instrument zur Unterrichtsdiagnostik vorlegen zu können.

Ein zweites Forschungsinteresse geht über das Produkt hinaus und richtet den Blick auf Aspekte einer auf dem EMU-Instrument basierenden evidenzbasierten Unterrichtsentwicklung. In einer Frage zusammengefasst lautet dies:

*Welche Aspekte kennzeichnen eine EMU – Unterrichtsentwicklung?*

Dahinter verbirgt sich eine *prozessorientierte* Sichtweise, die wichtige Erkenntnisse hinsichtlich zukünftiger evidenzbasierter Unterrichtsentwicklungsprozesse an Schulen geben soll.

Die Grenzen zwischen den beiden Forschungsinteressen verlaufen dabei fließend. Dies steht durchaus im Einklang mit der nachfolgend beschriebenen Zielsetzung dieser Arbeit.

Ausgehend von den beiden Forschungsinteressen sollen abschließend knapp Chancen und Grenzen dieser Arbeit benannt werden.

---

<sup>2</sup>Eine erste wertvolle Orientierung bei der Erarbeitung der Forschungsinteressen und Forschungsfragen dieser Arbeit gaben die von Kohler/Schrader (2004) im Kontext der Nutzung von Ergebnissen externer Evaluationen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung formulierten grundlegenden Fragen der „Ergebnisrezeption“ und der „Rückmeldegestaltung“ (Kohler/Schrader 2004, S. 6).

a) *Was diese Arbeit leisten soll:* Die oben aufgeführten Forschungsfragen sollen auf Grundlage der Ergebnisse aus der bundesweiten Erprobungsphase (März bis Juli 2010) beantwortet werden und – angelehnt an den Titel dieser Arbeit – durch *empirische Untersuchungen* ein erstes Bild einer *Unterrichtsdiagnostik an Schulen* ermöglichen. Daraus gewonnenes Wissen soll es einerseits ermöglichen, ein vorläufiges EMU-Instrument zu erstellen, das im Anschluss an das Projekt Schulen kostenlos zur Verfügung gestellt wird. Andererseits sollen Hinweise auf zu berücksichtigende Aspekte einer zukünftigen EMU-Unterrichtsentwicklung den Schulen im Anschluss an das UDiKom – Projekt erleichtern, EMU für ihre eigene Unterrichtsentwicklung zu nutzen.

b) *Was diese Arbeit nicht leisten kann:* Sie erhebt nicht den Anspruch, ein repräsentatives Bild einer EMU-Unterrichtsentwicklung an Schulen wiederzugeben. Schon die überschaubare schulische Stichprobe lässt eine Verallgemeinerung nicht zu. Des Weiteren ist es nicht möglich, begründet durch die Vorgabe des Erhebungsinstrumentes in Form von Fragebögen, z.B. die Güte der Unterrichtsdiagnostikurteile, die Qualität der Feedbackgespräche, den Weg von den Ergebnissen der Unterrichtsdiagnostik zu den daraus abgeleiteten Handlungen und ihren Wirkungen näher zu analysieren. Dies entspricht nicht den Zielsetzungen des UDiKom – Projektes und wäre Bestandteil weiterer empirischer Forschungsvorhaben.

### 1.3.2 Gliederung

Beide Forschungsinteressen bilden den roten Faden durch diese Arbeit. Nach der Einführung im ersten Kapitel folgt im zweiten Kapitel auf Grundlage von Helmkes (2009) „Sequenzmodell der Unterrichtsentwicklung und ihrer Bedingungen“ (Helmke 2009, S. 308ff) eine erste Architektur einer auf dem EMU-Instrument basierenden Unterrichtsentwicklung. Unter Berücksichtigung der theoretischen Erkenntnisse schließt das zweite Kapitel mit der Entfaltung der beiden Forschungsinteressen. Im dritten Kapitel werden die im Rahmen der bundesweiten Erprobungsphase 2010 gewonnenen empirischen Daten einer Unterrichtsdiagnostik an Schulen dargestellt. Im vierten Kapitel werden bedeutsame Aspekte der Rückmeldung diskutiert und Konsequenzen hinsichtlich einer Überarbeitung des EMU-Instrumentes sowie der damit verknüpften Unterrichtsentwicklung gezogen. Die Arbeit schließt mit einem Ausblick auf erste EMU-Implementationsschritte in Baden-Württemberg.

## 2 Theorie

### 2.1 Ein Sequenzmodell der Unterrichtsentwicklung und ihrer Bedingungen auf Basis „Evidenzbasierter Methoden der Unterrichtsdiagnostik (EMU)“

Als theoretisches Rahmenmodell dieser Arbeit dient Helmkes (2009) „Sequenzmodell der Unterrichtsentwicklung und ihrer Bedingungen“ (Helmke 2009, S. 308ff). Helmke (2009) charakterisiert es wie folgt:

*„Ausgehend von der für die Veränderung des eigenen Unterrichts notwendigen Sequenz von Prozessen versucht es individuelle, soziale und institutionelle Bedingungen der Unterrichtsentwicklung augenfällig zu machen. Dahinter steht die Überlegung, dass Unterrichtsentwicklung auf sehr verschiedene Weise gefördert werden kann: Direkt (durch unmittelbare Initiierung eines Programmes oder einer Aktivität) oder auch indirekt (durch flankierende Maßnahmen, d.h. durch Einflussnahme auf die Unterrichtsentwicklung entscheidende Bedingungen).“* (vgl. Helmke 2009, S. 308)

Vor diesem Hintergrund bildet das EMU-Instrument den Ausgangspunkt einer evidenzbasierten Unterrichtsentwicklung, indem *Informationen über Unterricht* gewonnen werden. Analog zu der Basissequenz des Helmke-Modells umfasst ein Unterrichtsdiagnostikzyklus die Phasen der *Information, Rezeption, Reflexion, Aktion und Evaluation*. *Individuelle* sowie *externe Bedingungsfaktoren* finden Berücksichtigung, um eine nachhaltige schulische Nutzung des Instrumentes zur Unterrichtsdiagnostik zu ermöglichen, die nicht zuletzt auch als erklärtes Ziel des vorliegenden KMK-Projektes angesehen wird. Die Konkretisierung des Rahmenmodells als Grundlage dieser Arbeit soll im Folgenden kurz skizziert werden (vgl. hierzu auch Abbildung 2). Eine ausführliche Darstellung folgt im weiteren Verlauf des Kapitels (*Kapitelverweise in der Klammer kursiv gedruckt*).

- **Information über Unterricht:** Ein Fragebogeninstrument liefert *Informationen über Unterricht* in vier Unterrichtsqualitätsbereichen durch fächerübergreifende Prozessmerkmale (vgl. 2.1.1.1), einem Bereich zu Bilanz, Ertrag und der subjektiven Schwierigkeit (vgl. 2.1.1.2), sowie in optionalen, individuell erstellten Zusatzbereichen (vgl. 2.1.1.3). Die Beurteilung einer konkreten Unterrichtsstunde (vgl. 2.1.1.5) erfolgt dabei multiperspektivisch aus Lehrer-, Kollegen- und Schülersicht (vgl. 2.1.1.4).
- **Rezeption, Reflexion, Aktion, Evaluation:** Grundlage der *Rezeption* bilden die in einem Excel-Programm (vgl. 2.1.2.1) dargestellten Daten der Fragebogenerhebung in Gestalt von Urteilsprofilen und Verteilungen der Schülerantworten (vgl. 2.1.2.2). Die *Reflexion* kann neben der individuellen Interpretation der Ergebnisse (vgl. 2.1.3.1) eine Vertiefung in Feedbackgesprächen mit dem hospitierenden Kollegen (vgl. 2.1.3.2) und den Schülern (vgl. 2.1.3.3), gegebenenfalls einen Austausch in der

Fachschaft (vgl. 2.1.3.4), sowie eine gemeinsame videobasierte Unterrichtsdiagnostik im Team (vgl. 2.1.3.5) umfassen. Im Treffen von individuellen Maßnahmen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität (vgl. 2.1.4.1) und Maßnahmen im Kontext von Schulentwicklungsprojekten (vgl. 2.1.4.2) äußert sich die *Aktion*. Die *Evaluation* der Wirksamkeit der Maßnahmen findet in einer Wiederholungsmessung statt (vgl. 2.1.5.1).

- **Individuelle Bedingungsfaktoren:** In Form der Grundüberzeugung und Akzeptanz der Lehrkräfte (vgl. 2.1.6.1), ihren unterrichtsdiagnostischen Kompetenzen (vgl. 2.1.6.2), sowie ihrem Verständnis als „reflektierende Praktiker“ (vgl. 2.1.6.3) werden mögliche *individuelle Bedingungsfaktoren* fokussiert.
- **Externe Bedingungsfaktoren:** Ein Verständnis als „professionelle Lerngemeinschaft“ (vgl. 2.1.7.1), interne und externe Unterstützungsleistungen (vgl. 2.1.7.2), ein Studienbrief als Hilfeleistung durch die Wissenschaft (vgl. 2.1.7.3), Unterstützung durch die Schulleitung (vgl. 2.1.7.4), sowie eine Verbindlichkeit durch Verankerung in der schulischen Qualitätssicherung (vgl. 2.1.7.5) bilden die *externen Bedingungsfaktoren*.

Im Zusammenhang mit dem Modell findet außerdem Berücksichtigung, dass das Instrument zur Unterrichtsdiagnostik analog zu Instrumenten der Lernstandserhebungen Daten produziert. Im konkreten Fall in Form von Urteilsprofilen, die den Lehrkräften dann als Datenfeedback zur Verfügung stehen. Es bietet sich daher an, Elemente des von Helmke (2004b) auf Basis seines Sequenzmodells entwickelten „Rahmenmodells zur pädagogischen Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten“ (Helmke 2004b, S. 100ff, vgl. hierzu auch Helmke/Hosenfeld 2005, S. 147ff) in das Modell dieser Arbeit einfließen zu lassen<sup>3</sup>. Dem Aspekt des Datenfeedbacks wird an einzelnen Stellen durch Verweise auf Erkenntnisse aus dem Forschungsfeld der Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenfeedback Rechnung getragen (vgl. hierzu die Ausführungen von Altrichter 2010).

---

<sup>3</sup>Grundsätzlich wäre auch der Rückgriff auf alternative Modelle zur Nutzung von Datenfeedback denkbar gewesen. Hosenfeld/Groß Ophoff (2007) fassen die trotz einzelner Überschneidungen doch unterschiedlichen individuellen Schwerpunkte dieser Modelle kurz zusammen (Hosenfeld/Groß Ophoff 2007, S. 357): Konzentrieren sich die Modelle von Kluger/DeNisi (1996, 1998) und Hattie/Timperley (2007) auf „den individuellen kognitiven Verarbeitungsprozess von Ergebnisrückmeldungen und berücksichtigen v.a. Erkenntnisse zu der Wirkung von Merkmalen bzw. Inhalten von Feedback“ (Hosenfeld/Groß Ophoff 2007, S. 357), so beschreiben die Modelle von Ditton/Arnold (2004) sowie Vischer/Coe (2002) „interne und externe (organisatorische) Bedingungen, die auf den Prozess der Auseinandersetzung mit Ergebnisrückmeldungen wirken“ (Hosenfeld/Groß Ophoff 2007, S. 357). Für die Verwendung des Helmke-Modells in dieser Arbeit spricht die Integration beider Faktoren, sowohl der prozessualen Komponenten als auch der Bedingungen auf Ebene der Lehrkraft und der Einzelschule (vgl. Hosenfeld/Groß Ophoff 2007, S. 357).

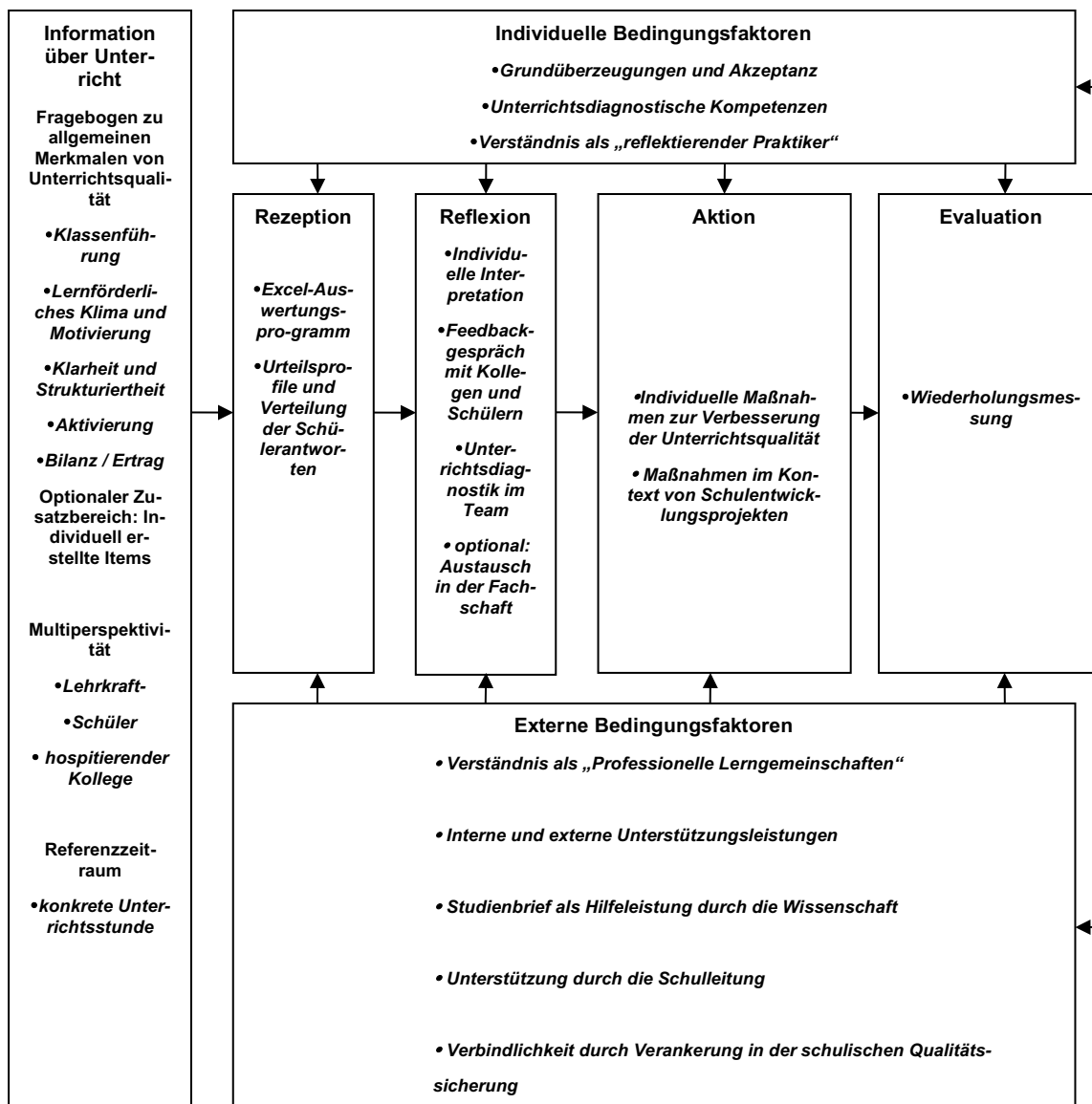


Abbildung 2: Sequenzmodell einer UE auf Basis von EMU

(verändert nach Helmke 2009, S. 309 sowie Helmke 2004b, S. 100)

## 2.1.1 Information über Unterricht

### 2.1.1.1 Fächerübergreifende Prozessmerkmale von Unterricht

Weitgehend wissenschaftlicher Konsens herrscht bezüglich der Frage, welche fächerübergreifenden Merkmale einen „guten“ Unterricht kennzeichnen (vgl. hierzu die international bekannteste Zusammenstellung von Merkmalen der Unterrichtsqualität von Brophy (2000), das im angloamerikanischen Sprachraum verbreitete QuAIT-Modell von Slavin (1997) und die von Ditton (2000) darauf aufbauenden „bedeutsamen Faktoren des Unterrichts“, sowie die von Meyer (2004) formulierten „zehn Merkmale guten Unterrichts“). Helmke (2009) nennt die folgenden Merkmale der Unterrichtsqualität: Klassenführung, Klarheit und Strukturiertheit, Konsolidierung und Sicherung, Aktivierung, Motivierung, lernförderliches Klima, Schülerorientierung, Kompetenzorientierung, Umgang mit Heterogenität sowie Angebotsvielfalt (vgl. Helmke 2009, S. 168ff). Das vorliegende

Instrument greift die zentralen Qualitätsbereiche Klassenführung, lernförderliches Klima und Motivierung, Klarheit und Strukturiertheit, sowie die Aktivierung auf. Auf eine ausführliche theoretische Fundierung der einzelnen Bereiche wird an dieser Stelle verzichtet und auf einschlägige Literatur verwiesen (vgl. Helmke u.a. 2010, S. 22ff, Helmke 2009, S. 168ff). Im Mittelpunkt des Instrumentes stehen allgemeine Merkmale zur Prozessqualität von Unterricht. Helmke (2009) versteht darunter:

*„Prozessorientiert in diesem Sinne ist jede Herangehensweise an die Beschreibung und Bewertung des Unterrichts, die nicht im Produkt (nämlich den Wirkungen) ausgeht, sondern nach der Beschaffenheit der Unterrichtsprozesse fragt. <Gut> ist aus dieser Perspektive ein Unterricht, der wissenschaftlich fundierten Qualitätsprinzipien entspricht, wie sie beispielsweise in Form von kategoriebasierten Unterrichtsbeobachtungs- und Unterrichtsbeurteilungsbögen zur Verfügung gestellt werden.“* (Helmke 2009, S. 23f)

Mögliche Schlüsselmerkmale sind im Fragebogen in Form von Variablen abgebildet, die in ihrem Ausprägungsgrad variieren können. Sie werden in einzelnen Items operationalisiert und ermöglichen so ein niedrig-inferentes Urteil. Die Itemtexte sind dabei positiv formuliert, um den Blick auf Kompetenzen und nicht auf Defizite zu lenken. Als mögliche Antwortkategorien gibt der Fragebogen vor: *stimme nicht zu / stimme eher nicht zu / stimme eher zu / stimme zu.*

Am Beispiel des Qualitätsbereiches *Klassenführung* soll dies exemplarisch dargestellt werden (vgl. Tabelle 1, den gesamten Fragebogen siehe Anhang)

Qualitätsbereich	Fragebogenitems (Schülerfragebogen)	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu
Klassenführung	1. Der Unterricht hat pünktlich begonnen.	1	2	3	4
	2. Ich war die ganze Stunde über aufmerksam und konzentriert.	1	2	3	4
	3. Ich konnte in dieser Stunde ungestört arbeiten.	1	2	3	4
	4. Mir war jederzeit klar, was ich tun sollte.	1	2	3	4
	5. Die gesamte Zeit wurde für den Unterrichtsstoff verwendet.	1	2	3	4

Tabelle 1: Items Schülerfragebogen Bereich Klassenführung

(vgl. Helmke u.a. 2010, S. 39)



### 2.1.1.2 Bilanz und Ertrag / Subjektive Schwierigkeit als Produktmerkmale

Um angemessene und ausgewogene Aussagen zur Unterrichtsqualität treffen zu können, ist neben dem Blick auf die Qualität der Prozesse auch das Produkt zu berücksichtigen (vgl. Helmke 2009, S. 24). Im Instrument erfolgt dies in den beiden letzten Fragebogenbereichen „Bilanz und Ertrag“ und „Subjektive Schwierigkeit“. Dabei geht es um eine bilanzierende Einschätzung in affektiv-emotionaler, motivationaler und in kognitiver Hinsicht (vgl. Helmke u.a. 2010, S. 26, vgl. Tabelle 2)

Qualitätsbereich	Fragebogenitems (Schülerfragebogen)
<b>Ertrag / Bilanz</b>	25. Ich habe in dieser Stunde etwas dazu gelernt. 26. Der Unterricht hat mich zum Nachdenken angeregt. 27. Ich habe mich in dieser Stunde wohl gefühlt. 28. Die Stunde hat mein Interesse am Fach vergrößert. 29. Ich fand die Stunde interessant.
<b>Subjektive Schwierigkeit</b>	30. Der Unterrichtsstoff dieser Stunde war für mich <ul style="list-style-type: none"> <li>- viel zu leicht.</li> <li>- eher zu leicht.</li> <li>- genau richtig.</li> <li>- eher zu schwierig.</li> <li>- viel zu schwierig.</li> </ul>

Tabelle 2: Items Schülerfragebogen Bereich Ertrag/Bilanz, Subjektive Schwierigkeit (vgl. Helmke u.a. 2010, S. 48)

Das Instrument versucht so zu leisten, was Helmke/Hosenfeld (2005) auf den Punkt bringen:

*„Prozess- und produktorientierte Konzeptionen der Unterrichtsqualität schließen sich nicht aus, sondern ergänzen sich. Ein Unterricht, der seine Wirkung ignoriert, wäre heutzutage schlicht anachronistisch.“* (Helmke/Hosenfeld 2005, S. 128)

Jedoch gilt es in diesem Zusammenhang auch die Warnung der beiden Autoren zu berücksichtigen:

*„Umgekehrt wäre es jedoch auch fatal, die Qualität des Unterrichts ausschließlich von den empirisch messbaren Effekten zu bestimmen. Denn schulische Leistungen sind multipel bedingt, d.h. das Ergebnis vieler, miteinander zusammenhängender Faktoren.“* (Helmke/Hosenfeld 2005, S. 128, vgl. hierzu auch Helmke 2009, S. 24f)

### 2.1.1.3 Zusatzbereich

Ein Zusatzbereich ermöglicht es den Lehrkräften, bis zu 20 eigene Items zu generieren und diese in den Fragebogen zu integrieren. Dieser Bereich eignet sich besonders, fachspezifische Aspekte von Unterrichtsqualität zum Gegenstand von Unterrichtsdiagnostik zu machen. (z.B. welche Elemente der KMK-Bildungsstandards in dem jeweiligen Fach in der zu beurteilenden Stunde thematisiert wurden). Einen Bedeutungszuwachs kann hier die Fachschaft erfahren, in der die Kollegen des Fachbereichs gemeinsam zusätzliche Items entwickeln und erproben. Die von Rolff (2007) als „schlafenden Riesen der Schulentwicklung“ (Rolff 2007, S. 83f) bezeichnete Fachschaft kann so zu neuem Leben erweckt werden. Für eine Beteiligung der Fachschaft spricht auch, dass als primäre zuständige Zielgruppe für die Nachhaltigkeit von Datenfeedback eher die Fachgruppen und Fachkonferenzen als die einzelnen Lehrpersonen in Frage kommen (vgl. Peek 2006, S. 1361).

Schließlich komplettiert der Zusatzbereich das Instrument und trotz einer Sichtweise fächerübergreifender vs. fachspezifischer Merkmale von Unterrichtsqualität. Helmke/Goellner/Kleinbub/Schrader/Wagner (2008) weisen in diesem Zusammenhang auch auf die „überragende Rolle der Fachspezifität“ (Helmke u.a. 2008, S. 52) hin und werben für einen fachlichen Blickwinkel:

*„Defizite im fachlichen Wissen von Lehrkräften lassen sich zumindest ab einem bestimmten Anforderungsniveau durch allgemeine Unterrichtskompetenzen nicht mehr kompensieren. Auch die große Wichtigkeit fachdidaktischer Expertise – als Ergänzung zu fachübergreifenden unterrichtsrelevanten Kompetenzen – ist kein Gegenstand von Dissens: Spätestens seit den großen interdisziplinären Forschungsprojekten wie PISA, TIMSS, IGLU und DESI ist klar geworden, dass eine rein generische Sichtweise des Unterrichts, die die Fachlichkeit ausklammert, zu kurz greift.“* (Helmke u.a. 2008, S. 52)

### 2.1.1.4 Multiperspektivität

Als eines der Grundprinzipien der Unterrichtsforschung gilt das Erfordernis, sich bei der Erfassung des Unterrichts nicht auf eine Quelle, eine Gruppe von Adressaten und ein Methode zu verlassen, sondern ein breites Methodenspektrum und verschiedene Perspektiven einzubeziehen (vgl. Helmke/Weinert 1997, S. 71ff). Dahinter steckt die Erkenntnis, dass jede dieser Quellen und Methoden ihre Vor- und Nachteile mit sich bringt (vgl. Helmke 2002, S. 273). Ausführlich beschreibt dies Clausen (2002) in seiner Arbeit. Er weist in seiner empirische Untersuchung nach, dass die Perspektiven von Lehrern und Schülern nur in geringem Maße übereinstimmen (vgl. Clausen 2002, S. 185). Helmke (2002) greift diese – wenn auch nicht hohen – Übereinstimmungen zwischen den unterschiedlichen Perspektiven auf und stellt fest:

*„Ob sich alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse im Hinblick auf ein Unterrichtsmerkmal oder einer Lehrerkompetenz komplett einig sind, ob es distinkte Gruppen gibt (z.B. in Form bimodaler*

Verteilungen), ob Dissens oder Konsens überwiegen – dies dürfte von großer Wichtigkeit sein.“ (Helmke 2002, S. 273)

Dies berücksichtigend liegt dem Instrument eine mehrperspektivische Unterrichtsbeurteilung zu Grunde: Es berücksichtigt die Perspektive der *Schüler (Schülereinschätzung)*, der *unterrichtenden Lehrkraft (Selbsteinschätzung)* sowie des *hospitierenden Kollegen (Fremdeinschätzung)*. Äquivalente Fragestellungen erlauben es, die konkrete Unterrichtsstunde aus diesen drei Perspektiven zu beurteilen. Ein Beispiel aus dem Qualitätsbereich *Klassenführung* verdeutlicht dies (vgl. Tabelle 3, die gesamten Abgleichfragebögen siehe Anhang).

Bereich		Schülerfragebogen	Lehrerfragebogen	Kollegenfragebogen
Klassenführung	1.	Der Unterricht hat pünktlich begonnen.	Der Unterricht hat pünktlich begonnen.	Der Unterricht hat pünktlich begonnen.

Tabelle 3: Beispiel Abgleichfragebögen Bereich „Klassenführung“ (vgl. Helmke u.a. 2010, S. 39)

Nachfolgend werden die Stärken und Schwächen der jeweiligen Perspektive näher beleuchtet:

- Lehrkräfte* sind Experten, was die didaktisch-methodische Strukturierung ihrer Stunde samt des Kontextwissens, insbesondere über die Schüler, angeht. Ihr Expertenwissen bildet die wertvolle Grundlage jeder Unterrichtsreflexion. Kritischer anzusehen sind Einschätzungen der Lehrkraft zum Unterrichtsgeschehen selbst. Dahinter verbirgt sich die Problematik, dass eine Selbstfokussierung und ein Nachdenken während der Stunde aufgrund eines komplexen Unterrichtsgeschehens nur begrenzt möglich sind. Die Komplexität des Unterrichts charakterisiert der amerikanische Unterrichtsforscher Doyle (1986) eindrücklich (zitiert nach Helmke u.a. 2010, S. 9): Im Unterricht finden viele Ereignisse (*Multidimensionalität*) oft zur gleichen Zeit statt (*Gleichzeitigkeit*) und sind meist nur begrenzt vorhersagbar (*Unvorhersagbarkeit*). Die eigenen Reaktionen auf die Ereignisse lassen sich oft kaum aufschieben (*Unaufschiebbarkeit*) und diese Reaktionen werden schnell zur Regel für künftige Fälle (*Relevanz für zukünftiges Handeln*). Einschätzungen zum eigenen Unterricht erfolgen in der Regel mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung. Daraus ergeben sich, wie eindrücklich im Rahmen der DESI-Studie bei der Einschätzung der eigenen Redeanteile durch die Lehrpersonen aufgezeigt wurde, beträchtliche Urteilsverzerrungen (vgl. Helmke/Helmke 2007, S. 40). Clausen (2002) spricht dann auch von „selbstdienlichen Verzerrungen im Sinne einer Tendenz zur positiven Selbstdarstellung“ (Clausen 2002, S. 47). Weitere Urteilstendenzen, wie z.B. die Tendenz zur Mitte, die Tendenz zu extremen Effekten, Milde-Effekte, Referenzfehler, der Halo-Effekt oder auch logische Fehler verzerren ebenfalls die Unterrichtsbeurteilung (vgl. Helmke u.a. 2010, S. 33). Hilfreich ist dann ein „fremder Blick“, der neue Sichtweisen auf das eigene Unterrichtswirken ermöglicht und dazu beiträgt, „blinde Flecken“ zu identifizieren. Dieser Blick

wird geschärft durch empirische Methoden zur Informationsgewinnung, die nach Helmke u.a. (2010) „einen objektiveren, verlässlicheren und göltigeren Zugang bieten als die alltägliche Wahrnehmung und Eindrucksbildung“ (vgl. Helmke u.a. 2010, S.10).

- *Schüler* sind die Adressaten von Unterricht und so liegt es auf der Hand, sie zur Wirkung des Unterrichts zu befragen. Dass Schüler großes Interesse zeigen, Feedback zum Thema „Schule“ zu geben, beweist die Popularität der Internetportale *spickmich* und *Schulradar*. Neben berechtigter Kritik über Form und Inhalt der Bewertungen gibt Miller (2010) jedoch auch zu bedenken:

*„Bislang ist es aber so, dass Lehrer, Eltern und Schüler in ihrem Umgang miteinander bisweilen Respekt und Akzeptanz, faire Rückmeldungen und Annahme von Kritik, offene Kommunikation mit authentischen Emotionen, Vertrauen und positive Zuwendung, stimmiges Selbstbehauptungsverhalten und gegenseitige Ermutigungen vermissen. Es ist Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern, diese positiven Möglichkeiten zu schaffen. Aus dieser Perspektive ist es nachvollziehbar, dass Schülerinnen und Schüler spickmich nicht nur als Offenbarungsform nutzen, sondern auch als rettendes Ventil für ansonsten fehlende Formen des Dialogs über Lehrer, Schule und Unterricht.“* (Miller 2010, S. 36)

Dieses Feedbackpotential nutzt das Instrument, indem es Schüler auffordert, anhand wissenschaftlich fundierter Kriterien zur Unterrichtsqualität eine konkrete Unterrichtsstunde zu beurteilen. Weil den Items ein „Ich-Bezug“ zugrunde liegt, fühlen sich die Schüler persönlich angesprochen, wertgeschätzt und auch befähigt, zu einem gewissen Themenfeld Rückmeldung geben zu können. Grenzen findet das Instrument in potentiellen Urteilstendenzen, z.B. in Form des Halo-Effektes und eines möglichen Einflusses des Leistungsstandes innerhalb der Klasse auf die individuelle Wahrnehmung des Schülers (vgl. Clausen 2002, S. 44f). Was den Halo-Effekt anbelangt, relativiert Clausen (2002) dessen Bedeutung und gibt zu bedenken, dass die Schüler im Fragebogen im Grunde nur „eine weniger differenzierte Wahrnehmungsstruktur aufweisen, als sie vom Wissenschaftler intendiert oder in einer Eichstichprobe vorgefunden wurde“ (Clausen 2002, S. 45). Ein Einfluss des Leistungsstandes kann bei dessen symmetrischer Verteilung in der Klasse durch eine klassenweise Mittelung der Schülerwahrnehmungen (wie sie auch im EMU-Instrument praktiziert wird) ausgeglichen werden (vgl. Clausen 2002, S. 44).

Grenzen findet Feedback, wenn Schüler diese Rolle als Koproduzenten von Unterricht nicht annehmen, da dann eine wichtige Grundbedingung des schulischen Unterrichts nicht gegeben ist (vgl. Scheunenpflug/Zeinz 2009, S. 11). Hinter Fragebogenerhebungen zu Verhalten und Unterricht des Lehrers verbirgt sich auch die Gefahr, dass Schüler die Rolle eines Kunden annehmen, der nach Eikenbusch (2000) „ohne Konsequenz und ohne Hintergrund die Ware Unterricht und den Dienstleister Lehrer bestellen oder kritisieren kann“ (Eikenbusch 2000, S. 98). Um so die aufgezeigten Gefahren zu minimieren,

verdeutlichen beide Autoren umso mehr die Bedeutung eines systematisch praktizierten Feedbacks. Die Relevanz der Schülerperspektive für die Unterrichtsentwicklung lässt sich mit Kämpfe (2009) abschließend zusammenfassen:

*„Insgesamt gesehen ist es wohl weniger die Frage, ob Schülermeinungen relevant für die Unterrichtsentwicklung sind, sondern in welcher Form sich die Lehrerin bzw. der Lehrer die Meinung der Klasse am besten erschließen kann und sie anschließend für Entwicklungsprozesse nutzbar macht.“* (Kämpfe 2009, S. 152)

- *Hospitierende Kollegen* sind ebenfalls Experten, was das fachdidaktische und methodische Wissen angeht. Die Stärke der Kollegensicht liegt in der Beobachtung des Unterrichtsgeschehens. Ihm ist es im Gegensatz zur unterrichtenden Lehrkraft möglich, z.B. Unterrichtsstörungen differenziert zu erfassen und zu dokumentieren. In einem Vorgespräch können gemeinsam mit der Lehrkraft zusätzliche individuelle Beobachtungsschwerpunkte vereinbart werden. Sie ergänzen die Daten der Erhebung und ermöglichen so erst einen umfassenden Blick auf die jeweilige Stunde. Die Qualität des Feedbackgesprächs zwischen der Lehrkraft und dem Kollegen hängt nicht zuletzt von diesen zusätzlichen gewonnenen Informationen ab. Grenzen findet die Sicht des Kollegen, wenn es um Kontextwissen, z.B. Informationen zum Leistungsstand der Klasse und einzelnen Schülern, Einbettung der Stunde in eine Unterrichtseinheit, etc., geht. Hier ist sie auf die Informationen der Lehrkraft angewiesen.

#### 2.1.1.5 Referenzzeitraum

Das Instrument sieht die Beurteilung einer konkreten Unterrichtsstunde vor. Hier unterscheidet es sich von anderen Instrumenten, die Urteile auf einen längeren Zeitraum beziehen. Der Entscheidung für eine konkrete Stunde liegen drei Gründe zugrunde (vgl. Helmke u.a. 2010, S. 25f):

- Erstens: Die Ergebnisse der Forschung belegen, dass Urteile über einen längeren Zeitraum eine Durchschnittsbildung (Aggregation) und anschließende Gewichtung über viele Stunden mit unterschiedlichsten Situationen erfordern. Es besteht dann die Gefahr, dass bei der Beurteilung auf Stereotypen und Klischees zurückgegriffen wird. Außerdem können die an anderer Stelle genannten Urteilsverzerrungstendenzen verstärkt Einfluss nehmen.
- Zweitens: Kollegiale Hospitationen als elementarer Bestandteil des EMU-Instrumentes beziehen sich immer auf kurze Zeiträume und betreffen im vorliegenden Fall eine konkrete Stunde.
- Drittens: Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung zielen auf die Veränderung konkreter Verhaltensweisen in bestimmten Situationen. Der Bezug zu konkreten Verhaltensweisen kann bei einer stundenbezogenen Beurteilung leichter hergestellt werden.

Eine weitere Messung (*Wiederholungsmessung*) ist nach frühestens vier Wochen vorgesehen, um die Veränderung zwischen den beiden Messzeitpunkten, d.h. den Erfolg der getroffenen Maßnahmen, zu erfassen (vgl. hierzu 2.1.5.1).

## 2.1.2 Rezeption

### 2.1.2.1 Excel-Auswertungsprogramm

Für die Auswertung der Daten aus der Fragebogenerhebung steht ein auf *Excel* basierendes Programm zur Verfügung (vgl. Abbildung 3). Es ist davon auszugehen, dass Lehrkräfte mit dem Programm vertraut sind und so auf eine bekannte technische Infrastruktur zurückgreifen können. Während die Lehrkräfte bei der Eingabe von Daten zentraler Lernstandserhebungen am Schulrechner und darauf installierten spezifischen Programmen gebunden sind, entfällt diese Bindung im vorliegenden Fall und ermöglicht den Lehrern, eine individuelle räumliche und zeitlich unabhängige Vorgehensweise. Sie nimmt damit die häufig von Lehrkräften geäußerte Kritik an zu langen Zeiträumen zwischen Datenerhebung und Datenrückmeldung und die damit verbundenen negativen Auswirkungen auf Entwicklungsbemühungen (vgl. Gathen 2006, S. 16) ernst, und bietet einen alternativen praxisorientierten Ausweg: Die jeweilige Lehrkraft gibt die Daten der ersten bzw. zweiten Erhebung selbst (auch unterstützt durch den Tandempartner oder andere Kollegen) ein. Sie entscheidet anschließend selbst, wie sie mit den Rückmeldungen weiter verfährt. Durch diese Vorgehensweise soll außerdem eine höchstmögliche Datensicherheit garantiert werden (vgl. Breiter 2008, S. 217).

	A	B	C	D
1	<b>Eingabe</b>	<b>Erste Erhebung</b>	<b>Zweite Erhebung</b>	<b>Beide Erhebungen</b>
2	Schülerdaten	Anklicken	Anklicken	
3	Lehrerdaten/Kollegendaten	Anklicken	Anklicken	
4				
5	<b>Unterrichtsmerkmale</b>			
6	Klassenführung	Anklicken	Anklicken	Anklicken
7	Lernförderliches Klima und Motivierung	Anklicken	Anklicken	Anklicken
8	Klarheit und Strukturiertheit	Anklicken	Anklicken	Anklicken
9	Aktivierung	Anklicken	Anklicken	Anklicken
10	Bilanz/Ertrag	Anklicken	Anklicken	Anklicken
11	Alle fünf Bereiche	Anklicken	Anklicken	Anklicken
12	Zusatzbereich	Anklicken	Anklicken	Anklicken

Abbildung 3: Excel-Auswertungsmaske

(Helmke u.a. 2010, S. 80)

Mit Verweis auf Untersuchungsergebnisse von Light/Honey/Heinze/Brunner/Wexlar/Man-din-ach/Fasca (2005) zur Nutzung von Feedbacksystemen in den USA benennen Breiter/Stauke (2007) verschiedene Schlüsselaspekte (vgl. Breiter/Stauke 2007, S. 394f):

- *Accessibility*: Wie zugänglich sind die Instrumente und wie gelangt man an die Daten oder Informationen?
- *Length of feedback loop*: Wie lange dauert es, bis die Daten erzeugt sind und dem Nutzer zur Verfügung stehen? Sind die Daten zu diesem Zeitpunkt noch aktuell?
- *Comprehensibility*: Sind die Funktionen des Instrumentes verständlich? Wie verständlich werden die Daten präsentiert? Wie einfach lassen sich aus den Informationen Schlussfolgerungen ableiten?
- *Flexibility*: Lässt sich das Instrument auf verschiedene Arten und Weisen nutzen? Ist es dem Nutzer erlaubt, individuelle Anpassungen vorzunehmen?
- *Alignment*: Berücksichtigt das Instrument die Situation im Unterricht? Stimmt das Instrument mit Standards überein?
- *Links to instruction*: Stellt das Instrument eine Brücke zwischen den gewonnenen Informationen und den daraus abgeleiteten Handlungen her?

Vor dem Hintergrund dieser Schlüsselaspekte soll das Instrument zur Unterrichtsdiagnostik und im Speziellen das Excel-Auswertungsprogramm abschließend beleuchtet werden (vgl. Tabelle 4):

<b>Schlüsselaspekte</b>	<b>EMU-Instrument</b>
<i>Accessibility: How accessible are the tools and how does the tool support access to the data or information?</i>	<i>Auf Excel basierendes Auswertungsprogramm; freier individueller Zugang der Lehrperson.</i>
<i>Length of feedback loop: What is the delay between the time the data is generated and when results are reported to the end user? Is the data/information still relevant by the time it is reported out?</i>	<i>Lehrkraft entscheidet individuell über Zeitpunkt der Dateneingabe; unmittelbare Erstellung der Urteilsprofile durch das Auswertungsprogramm.</i>
<i>Comprehensibility: How understandable is the functioning of the tool? How clear is the presentation of the data? How easy is it to make reasonable inferences from the information presented?</i>	<i>Automatische Visualisierung der Daten; Reduktion auf Urteilsprofile sowie Verteilung der Schülerantworten; keine statistischen Vorkenntnisse der Lehrkräfte erforderlich.</i>
<i>Flexibility: Are there multiple ways to use the tool? Does the tool allow the user to manipulate the data?</i>	<i>Möglichkeit der Generierung individueller Items in einem Zusatzbereich.</i>
<i>Alignment: Does the data align with what is happening in the classroom? Is it aligned with standards?</i>	<i>Wissenschaftlich fundierte allgemeine Merkmale von Unterrichtsqualität; Möglichkeit der Berücksichtigung fachspezifischer Merkmale in einem Zusatzbereich.</i>

<i>Links to instruction: Does the tool bridge a connection from the information to practice?</i>	<i>Keine direkten Handlungsempfehlungen; Lehrkraft entscheidet selbst über Maßnahmen.</i>
Tabelle 4: Schlüsselaspekte Nutzung Feedbacksysteme am Beispiel von EMU	(vgl. Breiter/Stauke 2007 nach Light u.a. 2005, 394f)

### 2.1.2.2 Urteilsprofile und Verteilung der Schülerantworten

Nach der Eingabe bietet das Auswertungsprogramm die Daten automatisch auf verschiedenen Aggregationsniveaus an, die das Verständnis erleichtern sollen. Die Darstellung erfolgt in Form von *Urteilsprofilen* und einer *Verteilung der Schülerantworten*.

Im Urteilsprofil sind der klassenweise aggregierte Schülermittelwert, der Lehrerwert sowie der Kollegenwert abgebildet. Miteinander verbunden ergeben sie den charakteristischen Profilverlauf (vgl. Abbildung 4). Untersuchungen von Gruehn (2000) unterstreichen die Bedeutung von gemittelten Schülerangaben, „die in einem hohen Maße als verlässlich gelten und im Einklang stehen mit Erkenntnissen aus Beobachtungen der Unterrichtsforschung“ (Gruehn 2000, S. 197ff).

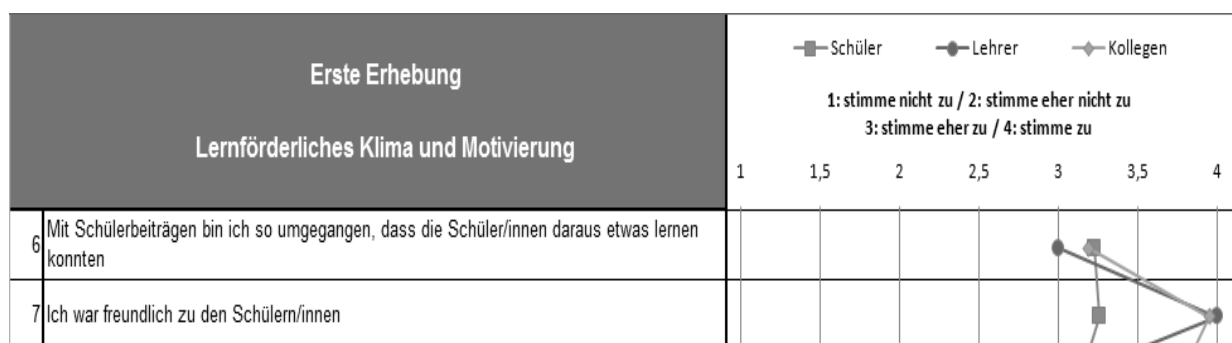


Abbildung 4: Urteilsprofil (Triangulation)

(Helmke u.a. 2010, S. 65)

Die Verteilung der Schülerantworten erfolgt als Balkendiagramm (vgl. Abbildung 5). Dabei wird jede Urteilsausprägung in einem Balken wiedergegeben. Er stellt die Anzahl der Schüler dar, deren Urteil dem jeweiligen Zahlenwert (1 = stimme nicht zu, 2 = stimme eher nicht zu, 3 = stimme eher zu, 4 = stimme zu) entspricht. Der Blick auf die Verteilung der Schülerantworten lässt Rückschlüsse auf die mögliche Heterogenität der Klasse zu. Da die Items des Fragebogens *Ich-bezogen* formuliert sind, findet diese subjektive Sichtweise von Unterricht auch in der Darstellung der Rückmeldungen Berücksichtigung. Der Buchstabe *N* bezeichnet die Anzahl der Schülereinschätzungen, die bei diesem Item eine Einschätzung vorgenommen haben.



Erste Erhebung Klarheit und Strukturiertheit		Schüler				
		Verteilung der Antworten (1, 2, 3, 4)			N	
13	Ich habe die Schüler/innen auf früher gelerntem Stoff hingewiesen, der für die heutige Stunde wichtig ist	8	11	10	6	35
14	Ich habe besonders wichtige Punkte hervorgehoben	11	5	7	12	35

Abbildung 5: Verteilung der Schülerantworten

(Helmke u.a. 2010, S. 55)

Die Darstellung in Form der Profile und die oben beschriebene Reduktion auf die notwendigsten statistischen Kennwerte soll es den Lehrkräften ermöglichen, die Daten auch ohne größere statistische Vorkenntnisse zu interpretieren. Ein, wie es Schwippert (2004) im Umgang mit Daten aus Lernstandserhebungen formuliert, „sicheres statistisches bzw. forschungsmethodisches Grundverständnis“ (Schwippert 2004, S. 77), ist beim vorliegenden Verfahren von Vorteil, aber nicht zwingend notwendig.

## 2.1.3 Reflexion

### 2.1.3.1 Individuelle Interpretation der Ergebnisse

Auf Grundlage der von Helmke u.a. 2010 allgemein beschriebenen Herangehensweise zum Umgang mit den Ergebnissen der Unterrichtsdiagnostik lässt sich als konkrete Vorgehensweise zur individuellen Interpretation der Ergebnisse folgende Dreischrittmethod ableiten (vgl. Helmke u.a. 2010, S. 55ff, siehe dort auch ausführliche Hinweise zur Interpretation der Ergebnisse):

- Erster Schritt „*Stärken stärken*“: Übereinstimmend als positiv ausgeprägte Bereiche werden, wenn sie im Einklang mit dem Stundenziel und dem lehrerspezifischen Unterrichtsverhalten stehen, als besondere Stärke des Unterrichts identifiziert und sollten beibehalten werden.
- Zweiter Schritt „*Schwächen schwächen*“: Übereinstimmend als negativ ausgeprägte Bereiche werden abhängig davon, ob sie einen hohen oder niedrigen Stellenwert im Kontext der Stunde einnehmen, als Anlass zum Nachdenken über Veränderungsmaßnahmen genommen. Meist liegt aber ein mehr oder weniger großer Dissens vor. Hier gilt es nun, Gründe für den möglichen Dissens zwischen der Selbsteinschätzung und der Einschätzung des hospitierenden Kollegen zu identifizieren, z.B. gleiche Begriffe wurden unterschiedlich interpretiert, unterschiedliche Situationsausschnitte und Verhaltensweisen wurden wahrgenommen oder zur Beurteilung wurden unterschiedliche Indikatoren verwendet, usw. Ähnliches gilt für einen möglichen Dissens zwischen der Selbsteinschätzung

und der Schülereinschätzung. Lagen die Gründe z.B. in einer Überforderung der Schüler, wurden Begriffe verwendet, die nicht im Wortschatz der Schüler (z.B. bei Schülern mit Migrationshintergrund) vorkommen oder wurden unterschiedliche Sachen wahrgenommen, usw. Die Interpretation der Differenz hängt nicht zuletzt auch entscheidend von der Streuung der Urteile (dargestellt in der Verteilung der Schülerantworten) und der Reliabilität der vorliegenden Messungen ab.

- Dritter Schritt „*Unterschiede erklären*“: Häufig ist ein Dissens zwischen den Perspektiven und / oder eine heterogene Antwortverteilung vorzufinden. Hier bedarf es einer differenzierten Analyse, z.B. hinsichtlich der Verteilung der Schülerantworten: Die Streuung der Schülerantworten in der Klasse verdeutlicht, ob ein und dieselbe Unterrichtsstunde von den einzelnen Schüler dieser Klasse sehr ähnlich beurteilt wurde (Konsens) oder nicht (Dissens).

Spätestens im dritten Schritt offenbart sich die Notwendigkeit des Austausches mit dem Kollegen und der Klasse. Nutzt die Lehrkraft dieses Potential, so lassen sich zusätzliche wichtige Erkenntnisse gewinnen, die sie dann bei der zukünftigen Unterrichtsplanung und -durchführung berücksichtigen kann. Diese Art der Nutzung zeichnet neben dem individuellen Aspekt der Reflexion einen gewinnbringenden Umgang mit dem Instrument aus.

#### *2.1.3.2 Feedbackgespräch mit dem Kollegen*

Die anspruchsvollsten, aber auch gewinnbringendsten Phasen in der Unterrichtsdiagnostik sind der kollegiale Austausch und die Selbstreflexion der Lehrkraft im Rahmen eines Feedbackgespräches. Ein lernförderliches Feedbackgespräch setzt zunächst eine Vertrauensbasis der beiden Lehrkräfte voraus, die sich bereits bei der Wahl des Tandempartners an Sympathiegesichtspunkten orientiert. Diesem Punkt ist besondere Bedeutung zuzumessen, verbinden doch vielen Lehrkräfte mit Stundennachbesprechungen Situationen, in denen der Bewertungsaspekt im Vordergrund stand. Horster/Rolff (2006) beschreiben dies eindrücklich:

*„Unterrichtsbesuche sind in den Berufsbiographien vieler Lehrer/innen mit der Erinnerung an ihre Zeit im Studienseminar verbunden. Dort haben sie Unterrichtsbesuche und Unterrichtsnachbesprechungen in den meisten Fällen als eine Situation der Beurteilung durch eine hierarchiehöhere Person (bei nicht immer ganz transparenten Kriterien) erlebt. Diese Wahrnehmung setzt sich im Alltag berufserfahrener Lehrpersonen fort: Unterrichtsbesuch und Unterrichtsbesprechung finden meistens in Beurteilungszusammenhängen durch Vorgesetzte statt und nicht als eine selbstverständlich geübte kollegiale Praxis zur gegenseitigen Professionalisierung.“* (Horster/Rolff 2006, S. 166)

Ein Feedbackgespräch im Rahmen der Unterrichtsdiagnostik stellt die genannte gegenseitige Professionalisierung der beiden Lehrkräfte in den Mittelpunkt. Sie blicken auf Basis der Daten gemeinsam auf den Unterricht. Die niedrig-inferenten Daten aus der Fragebogenerhebung

spielen dabei eine entscheidende Rolle. Sie sollen ein Feedback ermöglichen, das in Form der jeweiligen Merkmalsausprägung die Sache und nicht die Person in den Mittelpunkt stellt. Nach Kempfert/Ludwig (2010) lässt niedrig-inferentes Feedback auch

*„(..) einen Spielraum für mehrperspektivische Deutungen von Unterrichtssituationen zu, was der Komplexität von Unterrichtsprozessen gerecht wird.“* (Kempfert/Ludwig 2010, S. 51)

Gemeinsam mit den zusätzlich notierten Beobachtungen des Kollegen runden sie die mehrperspektivische Sichtweise auf den Unterricht ab und ermöglichen eine Selbstreflexion der Lehrkraft. Die Rolle der Lehrkraft entspricht dabei am ehesten der eines „reflektierenden Praktikers“ (Schön 1983). Dieses Verständnis wird unter den individuellen Voraussetzungen der Lehrkraft näher beleuchtet (vgl. hierzu 2.1.4.1). Auf die genaue Ausgestaltung eines Feedbackgespräches soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Hier sei auf Kempfert/Ludwig (2010) verwiesen. Die von ihnen formulierten Feedback-Regeln als Voraussetzung für ein lernförderliches Feedback sowie eine Checkliste zur Analyse von Nachgesprächen nach Unterrichtsbeobachtungen bieten einen möglichen Rahmen eines Feedbackgespräches auf Basis der Daten aus der Unterrichtsdiagnostik (vgl. Kempfert/Ludwig 2010, S. 57f). Mit Buhren (2009) lassen sich die Ziele eines Feedbackgespräches abschließend wie folgt zusammenfassen:

*„(...) Aufschlüsse über blinde Flecken zu erhalten, die als Anstoß zur Selbstreflexion dienen und dadurch zu einer Weiterentwicklung der Professionalität führen. Dies kann aber nur geschehen, wenn es keine Verletzungen z.B. durch (ver-)urteilende Rückmeldungen gibt. Die Rückmeldungen sind insofern besonders entscheidend, als sie die Selbstreflexion der Lehrperson durch die diskursive Auseinandersetzung entscheidend stimulieren.“* (Buhren 2009, S. 177)

Schließlich spiegeln sich in diesen Zielen auch unterrichtsdiagnostische Kernkompetenzen der Lehrkräfte wieder (vgl. hierzu 2.1.6.2). Ein weiterer Hinweis, der auf den hohen Stellenwert des kollegialen Feedbackgespräches im Rahmen der Unterrichtsdiagnostik hindeutet.

### 2.1.3.3 Feedbackgespräch mit der Klasse

Neben dem kollegialen Feedbackgespräch entfaltet sich im Gespräch mit den Schülern, in der gemeinsamen Suche nach Erklärungen des Konsens und Dissens in der Unterrichtswahrnehmung, das gesamte Potential der Unterrichtsdiagnostik. Bastian (2007) spricht bezogen auf die Feedbackgespräche auch vom „Herzstück feedbackbasierter Unterrichtsentwicklung“ (Bastian 2007, S. 174). Entscheidend geprägt wird das Gespräch durch die Haltung der Lehrkraft (vgl. Strittmatter 2001, S. 37). Sie kommuniziert glaubwürdig ihr Interesse an den Schüleräußerungen, steht auch kritischen Rückmeldungen offen gegenüber und legt so den Grundstein für einen produktiven Austausch. Eine sich über das gesamte Verfahren erstreckende forschende Grundhaltung der Lehrkraft erlangt so im Feedbackgespräch einen Höhepunkt und lädt Schüler ein, selbst forschend tätig zu werden. Das Gespräch unterscheidet sich von den gewohnten alltäglichen

Unterrichtsgesprächen. Langer (2001) beschreibt den komplexen Verständigungs- und Aushandlungsprozess in Feedbackgesprächen, der insbesondere auch auf die gemeinsame Analyse der Ergebnisse der Unterrichtsdiagnostik zutrifft:

*„Hier prallen unterschiedliche Interpretationen aufeinander und oft scheinen sie nicht miteinander vermittelbar zu sein. Dennoch müssen sie miteinander vermittelt werden, um zu gemeinsamen Problemformulierungen zu kommen. Die Aufgabe von Feedbackgesprächen lautet entsprechend: Finden Sie das Gemeinsame der unterschiedlichen Standpunkte und Sichtweisen.“* (Langer 2001, S. 30)

Orientierung bietet Bastian (2007), der sich im Rahmen eines acht-phasigen Modells zur Entwicklung von Schülerfeedback in der vierten und fünften Phase ausführlich dem Feedbackgespräch widmet. Die Quintessenz lautet dabei, einer intensiven Analyse von Rückmeldedaten in Form von Schülerteams zunächst eine Auswertung in methodisch schwach strukturierten Gesprächen zur Prioritätensetzung vorzuschalten (vgl. Bastian 2007, S. 162ff). Deutlich wird, dass Feedbackgespräche hohe Anforderungen an die Lehrkraft und die Schüler stellen und es eines kontinuierlichen Lernprozesses bedarf. Als zentrale Entwicklungsaufgabe für die Lehrkraft formuliert Bastian (2007)

*„(..) eine verständigungsorientierte und dabei themenzentrierte Gesprächsführung zu lernen, um die Äußerung von Erwartungen, Anforderungen und Bedürfnissen zu unterstützen und diese in gemeinsame Ziele, Regeln und Standards zu überführen.“* (Bastian 2007, S. 174f)

Eine Aufgabe, die sich lohnt, wenn sich der Charakter eines Feedbackgesprächs im Rahmen der Unterrichtsdiagnostik hin zu einer gemeinsamen Beratung zwischen Lehrer und Schüler entwickeln soll (vgl. Bastian/Combe/Langer 2001, S. 7).

#### *2.1.3.4 Austausch in Qualitätszirkeln und Fachschaften*

Eine Reflexion der Ergebnisse kann auch in Qualitätsgruppen von vier bis sechs Personen erfolgen (vgl. Strahm 2008, S. 69). In diesen Qualitätsgruppen könnten Lehrkräfte das Verfahren zur Unterrichtsdiagnostik erproben und sich über ihre Erfahrungen austauschen. In fortgeschrittenem Status könnte eine vertiefende Arbeit an ausgewählten Unterrichtsqualitätsaspekten erfolgen. Der Zusatzbereich des Instrumentes bietet die Möglichkeit, fachspezifische Aspekte der Unterrichtsqualität in den Fragenbogen mit aufzunehmen. Wurde dieser Weg gewählt, so ist die Fachschaft der Ort, an dem sich die Fachlehrkräfte nach der Erhebung über ausgewählte Ergebnisse austauschen. Beide, Qualitätszirkel und Fachschaft, nehmen später bei einem möglichen Transfer der Erkenntnisse aus der Unterrichtsdiagnostik in den gesamtschulischen Unterrichts- und Schulentwicklungsprozess eine Schlüsselposition ein.

### 2.1.3.5 Unterrichtsdiagnostik im Team

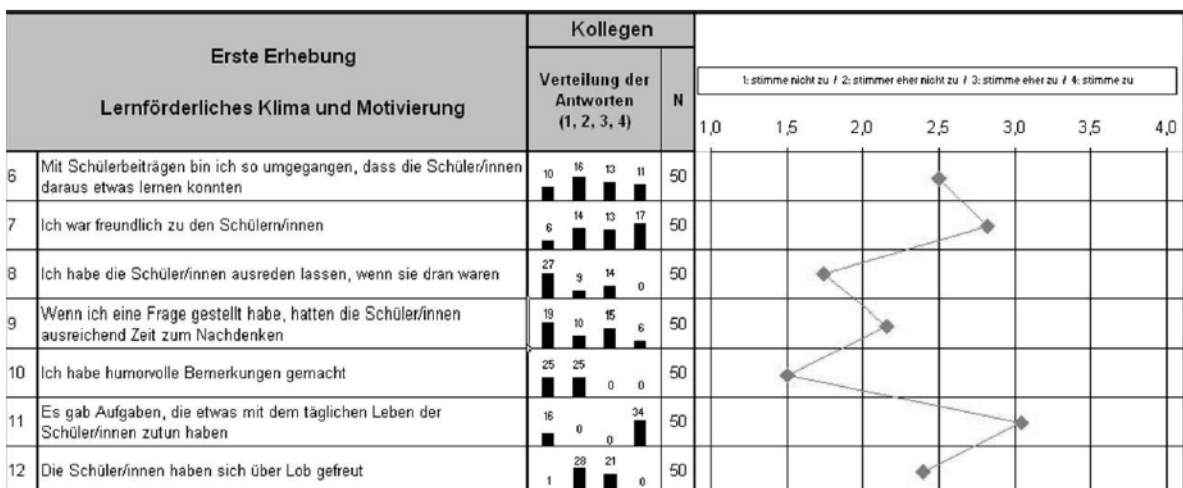
Entweder bereits bei der Einführung des Instrumentes oder aber im laufenden Prozess der Unterrichtsdiagnostik an der Schule bietet sich Lehrkräften die Möglichkeit, das Instrument im Rahmen eines schulinternen Trainings zur Verbesserung unterrichtsdiagnostischer Kompetenzen zu nutzen. Gemeinsam im Team wird eine videografierte Stunde mit Hilfe des Fragebogens beurteilt und anschließend auf Basis des visualisierten Urteilsprofils der Kollegen ausgewertet (vgl. Abbildung 6). Eine Unterrichtsdiagnostik im Team kann zur Verbesserung der folgenden unterrichtsdiagnostischen Kompetenzen beitragen (vgl. Helmke u.a. 2010, S. 76ff):

Lehrkräfte...

- ...begründen die eigenen Urteile und belegen sie mit beobachtbarem Verhalten;
- ...lernen, das eigene Beobachtungsverhalten und die eigenen Beurteilungsmaßstäbe durch den Vergleich mit anderen Lehrkräften einzuschätzen;
- ...entwickeln im Austausch ein gemeinsames Begriffsverständnis;
- ...minimieren Differenzen in den Urteilen und schulen so ihre Urteilsgenauigkeit.

Als Unterrichtsvideos kommen dabei fremde (Kauf-)Videos oder eine videografierte Stunde eines Kollegen in Frage. Im zweiten Fall könnte dann eine „virtuelle Hospitation“ stattfinden, in der im Team freigegebene Sequenzen einer eigenen videografierten Stunde unter Verwendung des Instrumentes beurteilt und deren Ergebnisse reflektiert werden (vgl. Helmke 2009, S. 347). Eine Alternative hierzu bieten auch datenschutzmäßig einfacher zu handhabende Transkripte, die sich deshalb für den kollegialen Austausch über Aspekte der Unterrichtsqualität eignen (vgl. Helmke/Helmke/Kleinbub/Nordheider/Schrader/Wagner 2007, S. 42). Den Nutzen von Unterrichtsvideos für die Lehrkraft lässt sich nach Helmke (2009) wie folgt zusammenfassen:

*„Damit eigenen sich entsprechend aufbereitete Unterrichtsvideos auch als Gegenstand forschenden Lernens, wie es vom Leitbild des reflective practioners gefordert wird. Kein Medium ist*



*geeigneter als Videos, den Unterricht, um sich – im Diskurs mit Kollegen – der eigenen intuitiven Theorien über das Lehren und Lernen bewusst zu werden. Die videobasierte Analyse und Reflexion ist damit ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur Explizitmachung handlungsleitender subjektiver Theorien (Wahl, 2001).“ (Helmke 2009, S. 347)*

Abbildung 6: Visualisierung eines Kollegenurteilsprofils

(Helmke u.a. 2010, S. 76)

Anknüpfend an das Training kann auch eine Metareflexion bezogen auf den gesamten Prozess der Unterrichtsdiagnostik stattfinden. Fragen wie z.B. *„Wie verlief die Erhebung? Wie gestalteten sich die Interpretation der Urteilsprofile, die Feedbackgespräche und die Maßnahmenvereinbarungen? Welche Schwierigkeiten oder Hindernisse traten dabei auf?“*, etc., können einen Erfahrungsaustausch im meist neuen Feld der Unterrichtsdiagnostik anregen. Im Best-Practice-Sinne können alltagserprobte Vorgehensweisen vorgestellt und gemeinsam weiterentwickelt werden. Diese können sich wiederum positiv auf die eigene unterrichtsdiagnostische Tätigkeit auswirken. Als fester Bestandteil schulinterner Kooperation regelmäßig durchgeführt, fördern Training und Metareflexion eine kontinuierliche Verbesserung unterrichtsdiagnostischer Kompetenzen.

#### 2.1.4 Aktion

##### *2.1.4.1 Individuelle Maßnahmen zur Verbesserung von Unterrichtsqualität*

Am Ende der Feedbackgespräche mit Kollegen und Schülern steht die Vereinbarung von Maßnahmen. Im Gespräch werden Maßnahmen vor der Umsetzung reflektiert, mögliche Alternativen geprüft und schließlich weitere Schritte vereinbart. Der Erfahrungsschatz des hospitierenden Kollegen stellt dabei ein enormes Unterstützungspotential dar. In gemeinsamen Zielvereinbarungen werden die Maßnahmen abschließend dokumentiert. Voraussetzung hierfür ist, dass die hospitierte Lehrperson auch den Sinn der Vereinbarungen erkennt und diese akzeptiert. Nach Buhren (2010) sollen sich die getroffenen Maßnahmen an zwei Kriterien orientieren:

*„Zum Einen beschränken sie sich auf das tatsächlich Machbare, zum Anderen werden sie nach einem bestimmten Zeitpunkt evaluiert.“ (Buhren 2010, S. 217)*

Diese Evaluation kann dann in Form einer Wiederholungsmessung erfolgen (vgl. hierzu 2.1.5.1). Eine Beteiligung der Schüler bei der Maßnahmensuche unterstreicht ihre Bedeutung im Prozess der Unterrichtsdiagnostik und nutzt ihr Potential als Experten von Unterricht. Die Verbindlichkeit und Relevanz gemeinsamer Vereinbarungen wird durch ein Verständnis von Schülern als Ko-Produzenten von Unterricht erhöht. Bastian/Combe/Langer (2007) beschreiben dieses Verständnis von Feedback:

*„Feedback ist damit ein Hilfsmittel, mit dem die Lernkultur in einer bestimmten und oft geforderten Hinsicht systematisch entwickelt werden kann. Anvisiert ist nämlich, dass Schüler/innen zu bewussten Mitakteuren des Lehr- und Lernprozesses werden.“* (Bastian u.a. 2007, S. 15)

#### *2.1.4.2 Maßnahmen im Kontext von Schulentwicklungsprojekten*

Neben der Thematisierung möglicher Maßnahmen im Tandem und unter Beteiligung der Schüler spielt der schulische Kontext eine entscheidende Rolle. Schrader/Helmke (2004) stellen dabei fest:

*„Individuelle Maßnahmen scheinen umso eher erwogen oder realisiert zu werden, je größer die Unterstützung durch den schulischen Kontext ist.“* (Schrader/Helmke 2004, S. 156)

Vor diesem Hintergrund sind nach Strahm (2008) zwei Arten von Settings zu unterscheiden: Ein individuelles und ein systemisches Setting (Strahm 2008, S. 69): Im individuellen Setting steht das einzelne Tandem und die individuelle berufliche Entwicklung der Tandempartner im Vordergrund. Im systemischen Setting sind konkrete Schulentwicklungsprojekte von Bedeutung. Durch die Verknüpfung individueller Maßnahmen mit bereits bestehenden Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen der jeweiligen Schule z.B. im Bereich des Kooperatives Lernens, der individuellen Förderung oder auch einer kompetenzorientierten Aufgabenkultur erfährt die Lehrkraft wertvolle Unterstützung. In der Fachschaft oder dem Qualitätszirkel findet dann eine intensive gemeinsame Arbeit an der Thematik statt. Ideen und Erfahrungen werden ausgetauscht, Maßnahmen aufeinander abgestimmt und so Synergieeffekte genutzt. Für eine Anknüpfung spricht auch eine arbeitsökonomische Sichtweise. Bestehendes wird aufgegriffen und weiterentwickelt, die von Lehrkräften häufig befürchtete neue zeitliche Belastung hält sich durch die Bündelung der Bestrebungen in Grenzen.

Die Arbeit in Fachschaften und Qualitätszirkel erfüllt auch einen weiteren Zweck: Eine Berichterstattung der Gruppen an die Schulleitung und die Steuergruppe liefert wichtiges Steuerungswissen zur Optimierung zukünftiger Unterrichtsdiagnostikprozesse. Die Rückmeldung z.B. eines möglichen Bedarfs an Fortbildungen kann in der Fortbildungsplanung der Schule berücksichtigt und schließlich realisiert werden. Nicht zuletzt können aus den Reihen der Fachschafts- und Qualitätszirkelmitglieder auch wertvolle Impulse für zukünftige Unterrichtsentwicklungsprojekte hervorkommen. Das Einbeziehen aller Beteiligten, ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch, Bericht

und Dokumentation fördert die Verbindlichkeit der getroffenen Maßnahmen (vgl. Buhren 2009, S. 185). Es entsteht ein sanfter Druck auf die Lehrkraft, dass nach der Erhebung und der gemeinsamen Reflexion auch Konsequenzen folgen.

## 2.1.5 Evaluation

### 2.1.5.1 Wiederholungsmessungen

Zur Überprüfung des Erfolgs der Maßnahmen findet nach frühestens vier Wochen in der gleichen Klasse, im gleichen Fach und unter vergleichbaren methodisch-didaktischen Voraussetzungen eine zweite Erhebung (Wiederholungsmessung) statt (vgl. Helmke u.a. 2010, S. 80ff). Auf Basis der beiden Erhebungen lassen sich Veränderungen identifizieren, interpretieren und erneut Maßnahmen ableiten (vgl. Abbildung 7).

Im Idealfall spiegelt sich ein Wunschergebnis in positiven Veränderungen in zu Beginn ungünstig ausgeprägten Bereichen und keine Verschlechterungen in zu Beginn bereits günstig ausgeprägten Bereichen wider. Als mögliche Ergebnisse kommen in Frage (vgl. Helmke u.a. 2010, S. 83ff, siehe dort ausführliche Hinweise zur Interpretation der Ergebnisse):

- eine Stagnation (minimaler Zuwachs);
- eine generelle Veränderung in positiver und / oder negativer Hinsicht;
- bereichsspezifische Veränderungen und Konstanz in anderen Bereichen;
- eine Verbesserung in einem Bereich auf Kosten eines anderen Bereichs oder
- ein möglicher Deckeneffekt.

Weitere wichtige Hinweise zu Veränderungen liefern außerdem die Items des Bilanz-Bereiches.

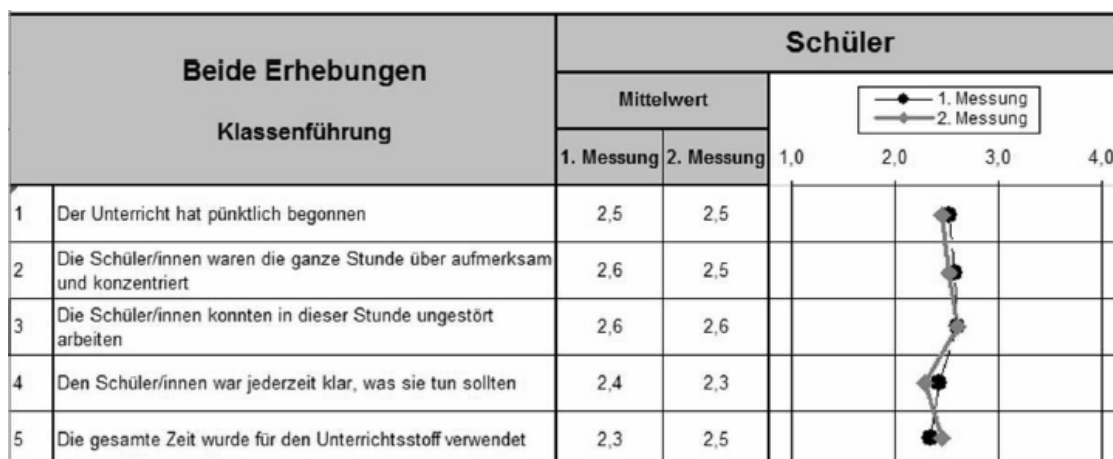


Abbildung 7: Urteilsprofil von zwei Erhebungen

Helmke u.a. 2010, S. 87)

Unterrichtsdiagnostik verläuft so stetig im Zyklus *Evaluation - Rezeption - Reflexion - Aktion*. Im



Kontext der Leistungsmessung unterstreicht Weinert (2001) die Bedeutung wiederholter Messungen:

„Für die Nutzung solcher Daten ist es günstig, wenn die Leistungserhebungen nicht nur einmal (Ein-Punkt-Messung) sondern zwei- oder mehrfach (Mehr-Punkt-Messungen) in Form von Längsschnittuntersuchungen durchgeführt werden, wenn möglichst viele leistungsrelevante Variablen der Schulen, der Schulklassen, des Unterrichts und der Unterrichtskontexte zusätzlich erhoben werden.“ (Weinert 2001, S. 29)

## 2.1.6 Individuelle Bedingungen

### 2.1.6.1 Grundüberzeugungen und Akzeptanz

Bei der Einführung des Verfahrens zur Unterrichtsdiagnostik gilt es, analog zu allen Maßnahmen schulischer Qualitätsentwicklung, verschiedene Grundüberzeugungen von Lehrkräften zu berücksichtigen, um so Akzeptanz für die Maßnahme zu schaffen. Diese sollen im Folgenden zunächst bezogen auf die Handhabung des EMU-Instrumentes, das kollegiale Feedback und das Schülerfeedback dargestellt werden. Anschließend werden mögliche Wege zur Akzeptanzsteigerung angerissen.

- *Nutzung von Evaluationsinstrumenten:* Im Rahmen einer am Output orientierten Schulentwicklung können Lehrkräfte mittlerweile vielfältige Erfahrungen im Umgang mit Instrumenten zur Qualitätsentwicklung vorweisen. Am Beispiel des Datenfeedbacks aus Lernstandserhebungen verweist Steffens (2009) auf Vorbehalte der Lehrkräfte gegenüber „Messbarkeit, Technokratie und Verbetriebswirtschaftlichung“ (Steffens 2009, S. 2f). Dahinter könnte die Sorge einer mangelnden Wertschätzung und der Zweifel an der Erfassbarkeit der pädagogischen Arbeit durch die Datenerhebung stehen. Vergangene negative Erfahrungen mit anderen Qualitätsentwicklungsinstrumenten können eine mögliche Skepsis und ein Misstrauen gegenüber dem EMU-Instrument begründen. Damit verbunden ist der oft vorgebrachte Vorwurf mangelnder Praxistauglichkeit. Der Mehraufwand wird nicht durch einen Nutzen für den täglichen Unterricht kompensiert. Ein damit verbundener und von Lehrkräften häufig vorgebrachter weiterer Grund im Kontext von Schulentwicklungsvorhaben ist der Hinweis auf mangelnde Ressourcen, insbesondere im Bezug auf die knappe Zeit im Schulalltag (vgl. Schneewind/Kuper 2008, S. 26). So werden diese Vorhaben zwar häufig nicht kategorisch abgelehnt, jedoch wird der unterrichtlichen Tätigkeit, verstanden als die Bewältigung des Tagesgeschäftes, Vorrang vor eher längerfristig angelegten Maßnahmen gewährt.
- *Kollegiales Feedback:* Ein wichtiges Element des Verfahrens zur Unterrichtsdiagnostik ist die Perspektive des Kollegen und das kollegiale Feedback. In der praktischen Umsetzung könnte das Verfahren mit dem von Lortie (1975) als „Autonomie / Paritätsschema“ (Lortie

1975, S. 192ff) bezeichnete Merkmal von Lehrertätigkeit in Konflikt geraten: Der gewöhnlich hinter verschlossenen Türen „autonom“ gehaltene Unterricht wird durch die Anwesenheit eines Kollegen geöffnet und danach (gegebenenfalls gemeinsam mit den Schüler) beurteilt. Indem im Feedbackgespräch mit dem Kollegen bzw. den Schülern die Ergebnisse der Unterrichtsdiagnostik thematisiert werden, „mischen“ diese sich in die Unterrichtstätigkeit der Lehrkraft ein. Diese als mögliche Bedrohung empfundene Situation missachtet dann eben jenes Schema Lorties (1975), dass alle Lehrkräfte gleich sind und sich ausschließlich ihren eigenen Tätigkeiten widmen.

- *Schülerfeedback*: Im Unterricht nutzen Lehrkräfte meist spontan durchgeführte Feedbackmethoden. Eine Unterrichtsentwicklung durch systematisches Feedback bildet wohl eher die Ausnahme. Außerdem weist Ditton (2004) darauf hin, dass Schülerfeedbackpraktizierende Lehrkräfte die Aussagekraft und Verwendbarkeit von Schülerdaten in Frage stellen (vgl. Ditton 2004, S.135). Ditton (2002) gibt ebenfalls zu bedenken, dass eine durchgängige Akzeptanz bei Lehrkräften den Unterricht durch Schüler evaluieren zu lassen, nicht gegeben ist (vgl. Ditton 2002, S. 281). Grund hierfür könnten auch negative Erfahrungen im Umgang mit Schülerfeedback sein, z.B. aufgrund von persönlichen Kränkungen durch unsachlich geäußertes Feedback, jüngst auch im Rahmen des *spickmich* Internetportals.

Wenn es darum geht, Akzeptanz und Bewusstsein für das EMU-Instrument und die damit verbundene evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung zu wecken, bieten sich verschiedene Zugangsweisen an. Als hilfreich im Umgang mit Datenfeedback erweisen sich eine transparente Prozessgestaltung sowie das Involvieren der Lehrkräfte in den Prozess (vgl. Gathen 2006, S. 16). Bezogen auf den Prozess der Unterrichtsdiagnostik könnte dies bedeuten, dass Lehrkräfte den modularen Charakter des Instrumentes nutzen und „ihre“ Unterrichtsdiagnostik durchführen können, z.B. durch Auswahl von Qualitätsbereiche und der Erstellung eigener Items. Huber (2009) bringt die Bedeutung des individuellen Nutzens eines Vorhabens für die Lehrkräfte im Zusammenhang mit ihrem Engagement in Lerngemeinschaften auf den Punkt:

*„Zu gewinnen sind Lehrkräfte allerdings, wenn sie die Gelegenheit haben, Arbeits- und Lerngemeinschaften als etwas wirklich Sinnvolles und als Erleichterung zu erleben. Diese Chance ist am größten, wenn dabei unmittelbar an dem gearbeitet wird, das in der jeweiligen Einzelsituation der jeweiligen Lehrkraft bzw. in der Situation der Lehrkräfte an der jeweiligen Einzelschule <ansteht>, das gelöst und in den Griff bekommen werden muss.“* (Huber 2009, S. 238)

Hinsichtlich einer möglichen Zurückhaltung oder gar Ablehnung der Lehrkräfte in Bezug auf kollegiales Feedback und Schülerfeedback könnten sich verschiedene Einstiegsmöglichkeiten als hilfreich erweisen: Zunächst alleine in Form einer Selbstreflexion auf Basis des Lehrerfragebogens und erst in einem Folgeschritt den Kollegen und / oder die Schüler mit einzubeziehen. Eine Schlüsselrolle nimmt schließlich die Schulleitung ein, die durch verschiedene Maßnahmen der

Prozessgestaltung die Akzeptanz hinsichtlich des Verfahrens zur Unterrichtsdiagnostik entscheidend fördern kann (vgl. hierzu 2.1.7.4).

#### 2.1.6.2 Kompetenzen der Lehrkraft als Unterrichtsdiagnostiker

Die beschriebenen Phasen der Rezeption, Reflexion, Aktion und Evaluation erfordern von den Lehrkräften als Unterrichtsdiagnostikern verschiedene Kompetenzen, die in diesem Kapitel gebündelt aufgeführt werden sollen.

Zunächst soll eine auch für Unterrichtsdiagnostiker zutreffende allgemeine Aufgabenbeschreibung eines Diagnostikers von Jäger (2004) einen ersten Rahmen stecken:

*„Ein Diagnostiker ist eine Person, die diagnostische Daten über andere Personen, aber auch Institutionen, Situationen oder Sachen gewinnt, diese zu einem Datum - dem Urteil - verdichtet und anschließend in eine Entscheidung umsetzt.“* (Jäger 2004, S. 77)

Übertragen auf einen Unterrichtsdiagnostiker im Kontext des EMU-Instrumentes könnte man sagen: Ein Unterrichtsdiagnostiker ist eine Lehrkraft, die mit Hilfe von Fragebögen zu allgemeinen Merkmalen von Unterrichtsqualität multiperspektivisch Informationen über ihren Unterricht gewinnt, diese in einem Auswertungsprogramm zu Urteilsprofilen verdichtet, die als Reflexionsgrundlage dienen und deren Erkenntnisse anschließend in Maßnahmen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität umgesetzt werden.

Eine so charakterisierte Lehrkraft als Unterrichtsdiagnostiker ist gekennzeichnet durch verschiedene Kompetenzen. Als Ausgangspunkt lassen sich die von der KMK (2004) in den Standards für die Lehrerbildung genannten Kompetenzen im Bereich „Unterrichten“ heranziehen:

Die Lehrkräfte...

*„(...) kennen Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität“ und „(...) überprüfen die Qualität des eigenen Unterrichts.“* (KMK 2004, S. 7)

Diese eher allgemein formulierten Kompetenzen sollen nachfolgend weiter ausgeführt werden. Den Kern der Unterrichtsdiagnostik bildet dabei der Abgleich der Selbst- und Fremdeinschätzungen (hospitierender Kollege und Schüler) mit dem Ziel, einen Selbstreflexionsprozess der Lehrkraft anzuregen (vgl. hierzu auch Schrader 2008, S. 176 und Schrader 2011, S. 637).

Als unterrichtsdiagnostische Kernkompetenzen im Kontext von EMU lassen sich formulieren (vgl. hierzu auch die aktuellen Ausführungen zur Diagnose des Unterrichts von Schrader 2011, S. 635ff):

Lehrkräfte

- steigen mit dem EMU-Instrument in den Prozess einer evidenzbasierten Unterrichtsentwicklung ein;
- gleichen mit den Ergebnissen der Unterrichtsdiagnostik (Urteilsprofile) ihre Selbsteinschätzung mit der Fremdeinschätzung ab;
- nutzen die Anregungen zu einer Selbstreflexion im Sinne eines „reflektierenden Praktikers“ (vgl. Schön 1983, vgl. nachfolgendes Kapitel 2.1.6.3);
- identifizieren dabei nicht beachtete Aspekte des Unterrichtsgeschehens, blinde Flecken oder nicht bekannte Auswirkungen von Unterricht auf Schüler;
- setzen den Reflexionsprozess vertiefend in Feedbackgesprächen mit dem Kollegen und den Schülern fort;
- nutzen gegebenenfalls Qualitätszirkel und Fachschaft zu einer kooperativen Arbeit am Thema Unterrichtsdiagnostik;
- bündeln die Ergebnisse der Unterrichtsdiagnostik und bringen konkrete Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung in Gang;
- überprüfen den Erfolg ihrer Maßnahmen durch eine Wiederholung der Unterrichtsdiagnostik.

Die genannten Kompetenzen werden zwar durch die wiederholte Nutzung kontinuierlich trainiert, es besteht jedoch die Gefahr, dass sich die Lehrkräfte zu Beginn oder auch nach dem ersten Gebrauch aufgrund der Komplexität des Instrumentes abschrecken lassen und von einer weiteren Verwendung absehen. Altrichter (2010) spricht hier im Kontext des Steuerungsinstrumentes Datenfeedback von einem

*„(...) bei Innovationen nicht unüblichen Dilemma – weil es für seine Nutzung schon Einstellungen und Kompetenzen voraussetzt, in deren Richtung es <steuern> soll.“ (Altrichter 2010, S. 242)*

Von elementarer Bedeutung ist dann eine Begleitung der Lehrkräfte durch interne und externe Unterstützungsangebote (vgl. 2.1.7.2).

### *2.1.6.3 Verständnis als „reflektierende Praktiker“*

Das Instrument zur Unterrichtsdiagnostik geht von der Lehrkraft als „reflektierenden Praktiker“ (Schön 1983) aus. Dick (1995) charakterisiert ihn wie folgt:

*„Das Paradigma des <Reflective Practitioner> versteht Reflexion als Rekonstruktion bestehender, nicht überprüfbarer und unhinterfragter Annahmen, welche zu einem neuen Verständnis von Schule und Unterricht führen können. Diese Form der Reflexion ermöglicht dem Praktiker, menschlich konstruierte soziale, politische und kulturelle Verzerrungen, welche das persönliche*

*Selbstverständnis von Unterricht entscheidend (ent)täuschen und dirigieren, erst einmal wahrzunehmen und zu artikulieren, um sich schließlich davon zu emanzipieren.“ (Dick 1995, S. 278)*

Dieser Dreischritt „wahrnehmen – artikulieren – emanzipieren“ kann in Ansätzen mit dem Instrument nachvollzogen werden.

Zunächst bieten die Ergebnisse der Unterrichtsdiagnostik die Möglichkeit, den Unterricht aus drei Perspektiven (Schüler – Kollege – Lehrkraft) wahrzunehmen. Konsens und Dissens in den Sichtweisen von Unterricht bildet die Grundlage für den zweiten Schritt, bei dem die Artikulation subjektiver Theorien der einzelnen Lehrkraft zur Sprache kommt. Nach Wahl (2002) können sie als „komplexe Aggregate von Konzepten, die untereinander in Form von impliziten Argumentationsstrukturen verbunden sind“ (Wahl 2002, S. 231 bezugnehmend auf Groeben/Wahl/Schlee/Scheele 1988, S. 19) bezeichnet werden (zur Organisation subjektiver Theorien vgl. Wahl 2002, S. 231). Im Gespräch mit sich selbst, dem Kollegen oder den Schülern können dann die Ergebnisse einer Unterrichtsdiagnostikerhebung und hier die von den Beteiligten unterschiedlich beurteilten Merkmale zur Unterrichtsqualität zu einer Konfrontation mit subjektiven Theorien führen. Die Dynamik eines solchen Gespräches, in der die Reflexion einer Praxis-situation gar in ein „Gespräch“ mit der Situation selbst münden kann, beschreibt Schön (1983) eindrücklich:

*„The situation talks back, the practitioner listens and as he appreciates what he hears, he re-frames the situation once again (...). The unique and uncertain situation comes to be understood through the attempt to change it, and changed through the attempt to understand it.“ (Schön 1983, S. 131f)*

Diese intensive Auseinandersetzung kann zu kognitiv-emotionalen Konflikten führen. Indem subjektive Theorien thematisiert werden, rücken Gewohnheiten in den Fokus, die in Form von Handlungsketten über die Jahre hinweg fest im Verhaltensrepertoire der Lehrkraft verankert sind und weitgehend automatisch ablaufen (vgl. Helmke 2009, S. 313). Kontinuierlich eingesetzt, weisen sie nach Helmke (2009) eine „stabilisierende Tendenz zur Selbstverstärkung“ (Helmke 2009, S. 313) auf. Wird diese erschüttert, können Unsicherheiten und Zweifel auf Seiten der Lehrkraft hervorgerufen werden. Von Bedeutung ist dann die von Wahl (2008) als „Social Support“ bezeichnete Unterstützung in Form von Praxis-Tandems und Praxis-Kleingruppen (vgl. Wahl 2008, S. 98). Ein wichtiger Hinweis auf die Bedeutung der Tandems, Qualitätszirkel und Fachschaften und einer Arbeit im Sinne einer „professionellen Lerngemeinschaft“ (vgl. hierzu 2.1.7.1).

Sie spielen auch beim wohl anspruchsvollsten Schritt des Emanzipierens bzw. der Rekonstruktion, also der Veränderung eingeschliffener Routinen und Gewohnheiten eine entscheidende Rolle. Sie lassen sich nur langfristig ändern und erfordern differenzierte Maßnahmen (vgl. Helmke 2009, S. 314). Neben dem „Social Support“ bieten sich auch die schriftliche Handlungsplanung (am besten im Praxis-Tandem), die Verwendung von Modellen mit geringer

Kompetenzdistanz als konkrete Vorbilder, die Vorsatzbildungen und Erinnerungshilfen, sowie das reale Erproben der neuen Handlungsalternativen an (vgl. Wahl 2008, S. 97ff).

So verstanden, nähert sich ein mit dem Instrument zur Unterrichtsdagnostik arbeitender reflektierender Praktiker den eigenen subjektiven Theorien, identifiziert Stärken, aber auch „blinde Flecken“ in seinem unterrichtlichen Wirken und nutzt diese zur Steigerung seiner Unterrichtsqualität. Dick (1995) fasst den geschilderten Prozess der Selbstreflexion wie folgt zusammen:

*„Reflexion ist damit ein Prozess, in welchem Lehrpersonen ihr persönliches, praktisches Wissen immer wiederkehrend (re)strukturieren, wo Erfahrung durch Reflexion als vergangene zur verbesserten Unterrichtspraxis sowie zur persönlichen Biographiegestaltung transformiert wird.“*

(Dick 1995, S. 281)

## 2.1.7 Externe Bedingungen

### 2.1.7.1 Professionelle Lerngemeinschaft (PLG) mit dem Fokus Unterrichtsdagnostik

Die bisherigen Ausführungen zur Unterrichtsdagnostik weisen auf die entscheidende Rolle individueller (im Sinne eines „reflektierenden Praktikers“) und kollegialer Lernprozesse (in Feedbackgesprächen, in der Arbeit in der Fachschaft und der Qualitätszirkel) hin. Kooperationsformen und -niveau<sup>4</sup>im Rahmen der Praxis der Unterrichtsdagnostik gehen dabei über die alltäglich praktizierte Kooperationsformen des Materialtausches, der gelegentlichen gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung und des meist informellen Austausches der Lehrkräfte hinaus. Sie entsprechen eher dem Bild einer professionellen Lerngemeinschaft. Nach Posch (2009) sind sie als unverzichtbare ermöglichende Struktur innerhalb der Schule anzusehen, die sich *„um die kleinschrittige*

---

<sup>4</sup>Hinsichtlich der Kooperationsform geben Gräsel/Fußangel/Pröbstel (2006) wichtige Hinweise. Sie unterscheiden zwischen dem *Austausch*, der *arbeitsteiligen Kooperation* sowie der *Kokonstruktion* (vgl. Gräsel u.a. 2006, S. 209ff).

Das Verfahren der Unterrichtsdagnostik ist am ehesten im Bereich der Kokonstruktion anzusiedeln. Sie ist gekennzeichnet durch einen gemeinsam gestalteten Arbeitsprozess, in dem die Kooperationspartner ihr individuelles Wissen aufeinander beziehen (kokonstruieren). Durch Anregungen und Reflexion verbessern die Lehrkräfte ihre eigene Arbeitsqualität und entwickeln ihre Kompetenzen weiter (vgl. Gräsel u.a. 2006, S. 211, bezugnehmend auf Hargreaves 1994 sowie Terhart 1995). Diese Form der Kooperation lässt sich der von Steinert u.a. (2006) als höchste Niveaustufen der Kooperation im Lehrerkollegium angesehenen dritten Stufe der *Interaktion* sowie der vierten Stufe der *Integration* zuordnen (Steinert/Klieme/MaagMerki/Döbrich/Halbheer/Kunz 2006, S. 185). Auf Stufe der Interaktion finden eine fächer- und jahrgangsübergreifende Zusammenarbeit sowie ein fachlicher und überfachlicher Austausch mit dem Ziel der Verbesserung des individuellen Lehrerhandelns statt (Steinert u.a. 2006, S. 195). Die Integration ist unter anderem gekennzeichnet durch gegenseitige Unterrichtsbesuche sowie wechselseitige systematische Beobachtungen (vgl. Steinert u.a. 2006, S. 195). Zur Vielzahl gegenwärtiger kooperativer Unterrichtsentwicklungsinitiativen siehe auch Maag Merki (2009).

*kontinuierliche Entwicklung und Evaluation von Unterricht bemühen, sich dabei gegenseitig unterstützen, Erfahrungen austauschen und dabei soziale Verbindlichkeiten herstellen.“* (Posch 2009, S. 228)

Für eine Verortung in diesem Rahmen spricht außerdem der Verweis Hubers (2009), der mit Blick auf die Erfahrungen der Network Learning Group des britischen National College for School Leadership (NCSL) die Rolle solider Datenerhebungen und -analysen im Kontext professioneller Lerngemeinschaften hervorhebt und so Parallelen zu der Unterrichtsdiagnostiksequenz der *Information – Rezeption – Reflektion – Aktion – Evaluation* erkennen lässt (vgl. Huber 2009, S. 239):

*„Lehrer werden zu Praktikerforschern/Aktionsforschern, die sich mithilfe geeigneter Verfahren einen fundierten Überblick über ihre Schule verschaffen und auf dieser Basis dann begründete Entwicklungsmaßnahmen initiieren, deren Auswirkungen und Erfolg sie dann wiederum selbst evaluieren.“* (Huber 2009, S. 239)

Wie sich professionelle Lerngemeinschaften nun im Kontext der Unterrichtsdiagnostik gestalten können, soll im Folgenden anhand der von Bensen/Rolff (2006) benannten fünf Bestimmungskriterien grob umrissen werden (vgl. Bensen/Rolff 2006, S. 179, vgl. Tabelle 5):

1. *Gemeinsame handlungsleitende Ziele*: Die am Verfahren der Unterrichtsdiagnostik beteiligten Lehrkräfte eint das Ziel, die eigene Unterrichtsqualität zu verbessern. Im Tandem, dem Qualitätszirkel oder der Fachschaft einigen sich die Lehrkräfte auf bestimmte allgemeine bzw. unter Einbezug des Zusatzbereiches individuelle (fachliche) Qualitätsbereiche von Unterricht, die dann im Verfahren näher beleuchtet werden. Anknüpfungspunkte bieten sich auch, indem bereits bestehende Unterrichtsentwicklungszielsetzungen aufgegriffen und weiter vertieft werden (z.B. könnten im Zusatzbereich Items zum „Kooperativen Lernen“ aufgenommen und zum Gegenstand von Unterrichtsdiagnostik gemacht werden).
2. *Fokus auf Lernen statt Lehren*<sup>5</sup>: Mit der Unterrichtsdiagnostik vollziehen die Lehrkräfte einen Perspektivenwechsel von der gewohnten Praxis des Lehrens hin zur Fokussierung eigener Lernprozesse. Im Prozess der Unterrichtsdiagnostik bietet sich eine Vielzahl an Lernfeldern, deren gemeinsamer Kern ein besseres Kennenlernen und ein vertieftes Verständnis des eigenen Unterrichts bildet. Die Identifikation individueller Stärken und Schwächen sowie blinder Flecken in der Unterrichtswahrnehmung wird dabei gefördert durch die Feedbackgespräche mit dem Kollegen und den Schülern. Im kollegialen

---

<sup>5</sup>Die besondere Bedeutung des Aspekts Lernen unterstreicht auch die in den KMK-Standards zur Lehrerbildung (2004) im Kompetenzbereich „Innovieren“ formulierte Kompetenz „Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe“ (KMK 2004, S. 12). Mit dem Instrument zur Unterrichtsdiagnostik wird dieses Verständnis des Lehrerhandelns aufgegriffen, indem die Lehrkräfte lernen, Unterrichtsprozesse zu verstehen und die empirischen Erkenntnisse als Anlässe zur Innovation ihres Unterrichts nutzen.

Austausch können Kollegen voneinander und miteinander lernen, insbesondere wenn es um die Ableitung von Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen geht. Damit verknüpft könnte auch ein Lernen von den Best-Practice-Strategien des Kollegen stattfinden.

3. *De-Privatisierung der Unterrichtspraxis:* Lehrkräfte öffnen ihren Unterricht, indem sie mit Hilfe des Fragebogeninstrumentes die Sichtweise eines hospitierenden Kollegen und der Schüler bezogen auf eine konkrete Stunde einholen. Sie beziehen so den Kollegen und die Schüler in die Unterrichtsentwicklung und korrigieren das Bild der Lehrkraft als Einzelkämpfer und des Unterrichts als „Privatsache“.
4. *Reflektierender Dialog:* Die Ergebnisse der Unterrichtsdiagnostik werden in Feedbackgesprächen mit dem Kollegen und den Schülern reflektiert und so eine Selbstreflexion der Lehrkraft in Richtung eines „reflektierenden Praktikers“ (Schön 1983) gefördert.
5. *Zusammenarbeit und Kooperation:* Sie findet nicht nur mit einem einzelnen Kollegen, sondern auch im Rahmen von Qualitätszirkeln und Fachschaften statt. Mögliche Arbeitsfelder bieten sich dann in der Auswahl (fach-) spezifischer Qualitätsbereiche, dem Austausch über ausgewählte Ergebnisse oder auch mögliche Maßnahmenvereinbarungen. Gemeinsame schulinterne oder -externe Fortbildungen zu ausgewählten Bereich von Unterrichtsqualität bieten eine weitere Möglichkeit, die begonnene Arbeit im Feld der Unterrichtsdiagnostik weiter zu vertiefen.

Darüberhinaus könnten sich schulübergreifende PLGs positiv auf die Praxis der innerschulischen Unterrichtsdiagnostik auswirken. Das von Haenisch (2003) beschriebene Potential der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften verschiedener Schulen könnte sich bezogen auf die Unterrichtsdiagnostik wie folgt entfalten (vgl. Haenisch 2003, S. 327): Die beteiligten Lehrkräfte arbeiten gemeinsam an einem Unterrichtsdiagnostikvorhaben (z.B. in Form der Vertiefung eines Qualitätsbereiches), geben ihr Know-How und ihre Erkenntnisse in diesem Bereich an die anderen Lehrkräfte weiter und erhalten so einerseits Unterstützung, aber andererseits auch kritisches Feedback für die getane Arbeit. Haenisch (2003) beschreibt die mit den Netzwerken zwischen verschiedenen Schulen verbundenen Dynamiken eindrücklich:

*„Netzwerke, in denen Lehrkräfte und Schüler/innen aus verschiedenen Schulen gemeinsam an einem Projekten arbeiten, bringen eine neue Dimension in das Lernen der Beteiligten, die nicht nur zu einer Erweiterung der Kompetenzen führt, sondern die auch in den Kollegien der jeweiligen Schulen Dynamiken i.S. von neuen Antrieben zur Schul- und Unterrichtsentwicklung auslöst.“* (Haenisch 2003, S. 327)

Professionelle Lerngemeinschaften (PLG) mit dem Fokus Unterrichtsdiagnostik				
1	2	3	4	5



<b>Gemeinsame handlungsleitende Ziele</b>	<b>Fokus auf Lernen statt Lehren</b>	<b>De-Privatisierung der Unterrichtspraxis</b>	<b>Reflektierender Dialog</b>	<b>Zusammenarbeit und Kooperation</b>
<i>Verbesserung der Unterrichtsqualität (allgemeine oder fachspezifische Merkmale)</i>	<i>Eigenen Unterricht besser kennen lernen: Stärken und Schwächen („blinde Flecken“) identifizieren</i>	<i>Öffnung des Unterrichts durch Kollegen- und Schülerfeedback</i>	<i>Feedbackgespräche mit Kollegen und Schülern</i>	<i>Vertiefte Auseinandersetzung im Tandem, Qualitätszirkel und Fachschaft z.B. in Form von gemeinsamer Maßnahmenvereinbarung und Wahrnehmung von Fortbildungsangeboten</i>
<b>Entwicklung des Unterrichts und dessen Qualität</b>				
Tabelle 5: PLG mit dem Fokus Unterrichtsdiagnostik		(verändert nach Bonsen/Gathen 2006, S. 24)		

PLGs mit dem Fokus Unterrichtsdiagnostik bringen, wie alle PLGs, gewisse Herausforderungen und Schwierigkeiten mit sich, deren gemeinsamer Kern sich nach Rothland (2007) treffend beschreiben lässt:

*„Das Sprechen über den eigenen Unterricht wird zusätzlich dadurch erschwert, dass eine Fachsprache, die es ermöglicht, personenneutral, unemotional und nicht moralisierend über das Unterrichtshandeln der (Fach-)Kollegen zu sprechen, nicht oder nur in Ansätzen existiert. Die eigene Unterrichtsarbeit systematisch zu kommunizieren, in der Gruppe zu überprüfen und zur Diskussion zu stellen und gemeinsam mit den Kolleginnen und Kollegen den eigenen Unterricht zu verbessern und weiter zu entwickeln, stellt somit eine beachtliche Herausforderung an die vielen Vertreter einer Berufsgruppe dar, deren primäre Tätigkeit individuell und ohne Einblick von außen vorstatten geht.“ (Rothland 2007, S. 91)*

Der Einsatz des Instrumentes kann dazu beitragen, die geschilderten kommunikativen Hürden zu überwinden, indem konkrete datenbasierte Gesprächsanlässe gegeben werden, deren Ergebnisse dann in Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen überführt werden können. Davon unberührt bleibt die Tatsache, dass mit der Verwendung des Instrumentes hohe Anforderungen an die schulische Kommunikations- und Kooperationskultur gestellt werden. Diese kann jedoch nicht vorausgesetzt werden, sondern muss nach Bonsen/Büchter/Peek (2006) häufig erst noch entwickelt werden (vgl. Bonsen/Büchter/Peek 2006, S. 135). Eine entscheidende Rolle bei dieser Entwicklung spielen dabei insbesondere die Faktoren Zeit und Vertrauen (vgl. Fussangel/Gräsel 2010, S. 259). Die Schaffung neuer bzw. die Nutzung bestehender Kooperationszeiträume unterstützen als fixe unterrichtsfreie Zeitfenster die Teamentwicklung (ein Beispiel hierfür wäre das Baden-Württemberger Modell der „Kooperationszeiten“). Vertrauensbildende Maßnahmen in Form der

Wahl des Tandempartners nach Sympathiegesichtspunkten, die Möglichkeit eines unverbindlichen Kennenlernens und Ausprobierens des Verfahrens sowie der vertrauliche Umgang mit Daten der Erhebungen sollen Lehrkräfte motivieren in kooperative Prozesse einzutreten. Insbesondere die Anonymität und Transparenz im Umgang mit den Daten stellt eine besondere Herausforderung dar. Glückt dieser Mittelweg im Schulnetzwerk, kann dies die (schulübergreifende) Kooperation fördern (vgl. Ditton/Arnold 2004, S. 136).

Die genannten Aspekte berücksichtigend kann eine in professionellen Lerngemeinschaften praktizierte Unterrichtsdiagnostik die Kultur der Kooperation und der fächerübergreifenden bzw. fachbezogenen Zusammenarbeit im Schulhaus erhöhen. Diese wiederum kann sich positiv auf die nachhaltige Nutzung von Datenfeedback auswirken (vgl. Peek 2004, S. 108f und Gathen 2006, S. 17).

#### *2.1.7.2 Interne und externe Unterstützungsleistungen*

Lehrkräfte werden im Prozess der Unterrichtsdiagnostik mit verschiedenen Anforderungen konfrontiert (z.B. die Durchführung von Feedbackgesprächen, die Maßnahmenentscheidung, etc.). Mangelnde Erfahrung in diesen Feldern erfordern interne und externe Unterstützungsleistungen. Als eine besonders effektive Unterstützungsmaßnahme für die beteiligten Lehrkräfte erweisen sich dann prozessorientierte Weiterbildungsangebote (vgl. Tresch 2007, S. 336f). Staatliche Unterstützungssysteme bieten hier mittlerweile Möglichkeiten, Gruppen vor Ort, z.B. im Bereich Feedbackgespräche durch Trainings individuell zu unterstützen und längerfristig zu begleiten.

Bei externer Unterstützung nicht zu unterschätzen ist die Frage des Vertrauensschutzes, die, so vermutet Peek (2006) schlechtestenfalls dazu führen könnte, dass externe Angebote von Schulen dann „kaum bis gar nicht“ (Peek 2006, S. 1354) angenommen werden. Bedenkt man, dass beim vorliegenden EMU-Instrument Daten über den eigenen Unterricht erhoben werden, so scheint dieser Gedanke von besonderer Bedeutung zu sein. Ein interner vertrauenswürdiger (Projekt-)Ansprechpartner könnte hier eine Alternative sein (vgl. auch Ditton/Arnold 2004, S. 121). Mit interner Unterstützung könnte nach Ditton/Arnold (2004) ein vielversprechendes „learning on the job“ (Ditton/Arnold 2004, S. 136) ermöglicht werden.

Nicht zu unterschätzen ist schließlich der längerfristige Charakter der ergriffenen internen und externen Unterstützungsmaßnahmen. Bensen/Gathen (2006) betonen dies:

*„<Punktuelle> Rückmeldekonzepete ohne Beratungsangebot und Prozessunterstützung werden sich daher als <kurzfristig> herausstellen. Mögliche Effekte einer datenbasierten Unterrichtsentwicklung werden sich nicht in Wochen oder gar Tagen messen lassen, sondern stellen langfristige Prozesse dar.“* (Bensen/Gathen 2006, S. 239)

### 2.1.7.3 Studienbrief als Hilfeleistung durch die Wissenschaft

Zusammen mit den Fragebögen zur Erfassung fächerübergreifender Merkmale der Unterrichtsqualität und dem Programm zur Eingabe bildet der Studienbrief das Instrument zur Unterrichtsdiagnostik. Dem Studienbrief liegt eine modulare Struktur zugrunde, die einem handlungsorientierten Ansatz, in Form der praktischen Durchführung der Unterrichtsdiagnostik und anschließenden datengestützten Reflexion der Ergebnisse, gerecht werden soll (vgl. Helmke u.a. 2010, S. 4). Zur Orientierung dient ein Wegweiser, der es dem Leser (Schule, Studienseminar, Universität) ermöglichen soll, bedarfsorientiert (in der Online-Version mit einem Klick) zum gewünschten Kapitel zu gelangen (vgl. Abbildung 8).

☆	FRAGE	Schule	StudS	Uni
1	Was ist der Hintergrund dieses Studienbriefes?	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>1</u>
2	Was ist Unterrichtsdiagnostik, warum ist sie wichtig?	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>
3	Wo liegt der Nutzen? Wie kann ich mein Kollegium zur Teilnahme motivieren?	<u>2.1</u> <u>3</u>	<u>2.2</u> <u>3</u>	<u>2.3</u>
4	Was ist guter Unterricht?	<u>4</u>	<u>4</u>	<u>4</u>
5	Welche Strategien und Szenarien der Unterrichtsdiagnostik gibt es? Welche Gelingensbedingungen müssen beachtet werden?	<u>5</u>	<u>5</u>	<u>5</u>
6	Wie funktioniert das Verfahren in der Praxis? Wie sehen die Instrumente der Unterrichtsdiagnostik aus?	<u>6</u>	<u>6</u>	<u>6</u>
7	Was bedeuten die Ergebnisse?	<u>7</u>	<u>7</u>	<u>7</u>
8	Wie lässt sich das für die Unterrichtsentwicklung nutzen?	<u>8</u>	<u>8</u>	<u>8</u>
9	Gibt es Praxisbeispiele, an denen man sich orientieren kann?	<u>9.1</u>	<u>9.2</u>	<u>9.3</u>

Abbildung 8: Wegweiser zum Studienbrief

(Helmke u.a. 2010, S. 4)

### 2.1.7.4 Unterstützung durch die Schulleitung

Im Prozess der Unterrichtsdiagnostik nehmen Schulleitungen analog zu Umgang mit Datenfeedback eine Schlüsselposition ein (vgl. Peek 2006, S. 1361). Bezugnehmend auf

Scheerens/Glas/Thomas (2003) formuliert Bensen (2009) vier typische Merkmale von Schulleitungen, die sich positiv auf die Qualität von Unterricht auswirken (vgl. Bensen 2009, S. 53). Bezogen auf die Rolle der Schulleitung im Kontext der Unterrichtsdiagnostik gestalten sich diese wie folgt:

- *Sie fokussieren den Unterricht als Kerngeschäft von Schule:* Schulentwicklungsbemühungen sind nicht selten im Bereich der Organisationsentwicklung verortet, z.B. in Form der Etablierung von Steuergruppen, der Dokumentation schulischer Prozesse in Schulprogrammen etc. Mit der Unterrichtsdiagnostik rückt explizit das Kerngeschäft Unterricht und hier die Unterrichtsqualität in den Mittelpunkt der Qualitätsbemühungen.
- *Sie sind anerkannte Experten in Fragen des Unterrichts und fungieren sowohl als Beratung als auch als Qualitätsaufsicht des Unterrichts:* In der Regel erfolgen Unterrichtsbesuche von Seiten der Schulleitung im Rahmendienstlicher Beurteilungen. Sie fungiert hier im klassischen Sinne einer Dienstaufsicht. Der beratende oder von Horster/Rolff (2006) passenderweise auch als „fördernder“ (Horster/Rolff 2006, S. 204) bezeichnete Unterrichtsbesuch bildet in der schulischen Praxis die Ausnahme. Eine erfolgreiche Einführung des Verfahrens und eine etablierte Feedbackkultur vorausgesetzt, kann das Instrument als Grundlage eines beratenden Unterrichtsbesuches herangezogen werden. Die Beratung erfolgt auf Basis individuell von der Lehrkraft ausgewählten oder gemeinsam vereinbarten Bereichen von Unterrichtsqualität. In einem beurteilungsfreien Rahmen kann diese Vorgehensweise die persönliche Weiterentwicklung der Lehrkraft fördern.
- *Sie ermöglichen und unterstützen die unterrichtsbezogene Lehrerverkooperation:* Elementarer Bestandteil in der Praxis der Unterrichtsdiagnostik ist eine unterrichtsbezogene Lehrerverkooperation, die in ihrer Ausprägung als professionelle Lerngemeinschaft bezeichnet werden kann. Ihre Initiierung und Unterstützung obliegt der Schulleitung (vgl. Bensen/Rolff 2006, S. 182). Durch organisatorische und strukturelle Maßnahmen trägt die Schulleitung entscheidend zu ihrer Etablierung bei: Sie unterstützt die beteiligten Kollegen außerdem bei der Suche nach möglichen Hospitations- und Besprechungsterminen. Falls es keine gemeinsamen Freistunden gibt, nimmt sie Stundenplanänderungen vor. Bereits bestehende Kooperationszeitfenster werden für die Auswertung der Daten und die Feedbackgespräche freigehalten. Außerdem fördert sie eine nachhaltige Arbeit mit dem Instrument in Qualitätszirkeln und Fachschaften, indem die Leiter dieser Gruppen gestärkt werden (z.B. in Form von gezielten Fortbildungen zur Leitung von Fachschaften) oder indem ihre Arbeit systematisch in Schulentwicklungsprozess eingebunden wird.
- *Sie stimulieren und fördern die Professionalisierung der Lehrkräfte:* Den Einstieg in den Bereich Unterrichtsdiagnostik als Teil der Professionalisierung der Lehrkräfte erfolgt in der Regel auf Initiative der Schulleitung. Die Schulleitung kann durch die eigene Teilnahme am Verfahren der Unterrichtsdiagnostik (die Mitglieder der Schulleitung besuchen sich

gegenseitig im Unterricht und nutzen das Feedbackinstrument) die Lehrkräfte motivieren im besten Sinne eines „Lernen am Modells“ auch teilzunehmen. Im Zuge der Lehrerprofessionalisierung werden Fortbildungen ein besonderer Stellenwert beigemessen. Die Schulleitung ermöglicht den Lehrkräften auf Basis der Ergebnisse der Unterrichtsdiagnostik oder aber auch bei der Gestaltung von Feedbackgesprächen individuelle Fortbildungsschwerpunkte auszuwählen. Dubs (2005) spricht hier von einer „Selbstentwicklung der Lehrkraft“ (Dubs 2005, S. 232), die dann z.B. in einem eigenen Entwicklungsplan ihre Ziele und Maßnahmen definiert.

Je nach Entwicklungsstand der Schule und etwaigen Vorerfahrungen mit Feedback und kollegialen Unterrichtsbesuchen ist mit Widerstand von Seiten des Kollegiums zu rechnen. Eine kleinschrittige Einführung, in der Lehrkräfte in das Verfahren zunächst auch ohne kollegiales Feedback einsteigen können, sollte dann genauso möglich sein wie ein anfängliches Abwarten und Kennenlernen des Verfahrens auf Basis von Erfahrungsberichten der beteiligten Kollegen. Indem die Schulleitung verschiedene Einstiegsmöglichkeiten bietet, reagiert sie sensibel auf mögliche Vorbehalte und Ängste der Kollegen. Eine behutsame und prozessorientierte Einführung erweist sich längerfristig erfolgreicher als eine sofort für alle Kollegen verbindliche top-down-Einführung des Instrumentes (vgl. Kempfert/Ludwig 2009, S. 88).

In diesem Zusammenhang könnte es sich auch als hilfreich erweisen, wenn die Schulleitung auf Basis eines eindeutigen Projektauftrages eine Projektgruppe einsetzt (vgl. Dubs 2008, S. 5f). Im Falle der Unterrichtsdiagnostik könnte das Verfahren zunächst von einem Teil der Lehrerschaft erprobt werden, bevor nach einer Projektevaluation über weitere Schritte in Richtung einer gesamtschulischen Strategie nachgedacht wird. Die Delegation von Projektaufgaben an Projektgruppen, von Dubs (2008) als „Teacher Leadership“ (Dubs 2008, S. 4) bezeichnet, kann zu einer Akzeptanz- und Motivationssteigerung führen, da sich die beteiligten Lehrkräfte wertgeschätzt fühlen und entscheidend an der Prozessgestaltung beteiligt sind.

Als handlungsleitend bei den Überlegungen der Schulleitung zur Einführung und Durchführung des Verfahrens kann nach Kempfert/Ludwig (2009) abschließend Folgendes angesehen werden:

*„Um solch einen Prozess zu initiieren, müssen Schulleiter also nicht nur theoretische Kenntnisse aufweisen, sondern vor allem das Ohr des Kollegiums haben. Sie müssen erkennen, wo Handlungsbedarf und auch -bedürfnis besteht und zum richtigen Zeitpunkt mit den richtigen Personen ins Gespräch kommen.“* (Kempfert/ Ludwig 2009, S. 88)

#### *2.1.7.5 Verbindlichkeit durch Verankerung in der schulischen Qualitätssicherung*

Der Rahmen schulischer Qualitätssicherung wird von den einzelnen Bundesländern in länderspezifischen Qualitätsrahmen abgesteckt. Exemplarisch sei hier auf den „Orientierungsrahmen zur Schulqualität für Allgemeinbildende Schulen in Baden-Württemberg“ (MKJSBW 2006)

verwiesen. Im Bereich „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung“ sieht er als Kriterium das „Individualfeedback“ vor:

*„Beim Individualfeedback holt eine einzelne Person Rückmeldungen von anderen Personen, einer oder mehreren Gruppen ein. So wird beispielweise gezielt Unterrichtsentwicklung durch regelmäßig eingeholte Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern (...) unterstützt. Kollegiale Rückmeldungen zum Unterricht, die systematisch durchgeführt werden, tragen zur beruflichen Weiterentwicklung bei und dienen der Qualitätsentwicklung des Unterrichts und der Schule im Ganzen.“* (MKJSBW 2006, S. 35)

Mögliche Anknüpfungspunkte an das Verfahren zur Unterrichtsdiagnostik sind offensichtlich, erfordern aber (wie im Übrigen alle Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung an Schulen) eine schulspezifische Ausgestaltung bzw. Integration in vorhandene Strukturen. Empirische Studien unterstreichen diesen Zusammenhang zwischen schulischen Qualitätsmanagement und Feedbackpraxis. Als Gründe für die mangelnde Nutzung von Datenfeedback aus Lernstandserhebungen weisen sie auf fehlende schulspezifische Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung bzw. einer mangelnde Einbindung in vorhandene Verfahren hin (Schneewind/Kuper 2008, S. 26). Mit dem Verfahren zur Unterrichtsdiagnostik eröffnen sich als mögliche Wege z.B. bereits existierende Initiativen kollegialer Hospitationen und sowie Erfahrungen mit Feedback (sowohl Kollegen- als auch Schülerfeedback) aufzugreifen und weiter zu vertiefen.

Außerdem bietet sich eine Verknüpfung des Instrumentes mit bewährten in der Praxis eingesetzten Modellen schulischer Qualitätsentwicklung und -sicherung, wie z.B. Q2E (Qualität durch Evaluation und Entwicklung, vgl. hierzu Landwehr 2004) an. Auch hier spielt Feedback eine entscheidende Rolle. Alternativ eignet sich das Instrument auch als Einstieg in den Bereich kollegialer Hospitationen und Feedback.

Unabhängig vom gewählten Weg sind die Schulleitung und die schulische Steuergruppe als Initiatoren und Begleiter schulischer Qualitätsentwicklungsbemühungen von Bedeutung. Analog zu anderen Maßnahmen und Projekten nehmen sie auch im vorliegenden Fall spezifische Aufgaben wahr.

Die Schulprogrammarbeit als Bereich schulischer Qualitätsentwicklung und -sicherung spielt an Schulen ebenfalls eine gewichtige Rolle. Die Nutzung von Datenfeedback für die Schul- und Unterrichtsentwicklung wird wahrscheinlicher, wenn Schulen in Schulprogrammen ihre Schulentwicklungsmaßnahmen dokumentieren und deren Erfolg mit Evaluationen überprüfen (vgl. Posch 2009, S. 126). Erfolgreiche Schulen, so zeigt die Robert-Bosch-Gesamtschule Hildesheim als Gewinner des Deutschen Schulpreises 2009, haben Schülerfeedback und kollegiale Hospitationen als festen Bestandteil im Schulprogramm aufgenommen (vgl. Binstener/Henkel/Kohrs/Kretschmer/Reichardt 2009). Mit der Verankerung des mit Hilfe des Instrumentes zur Unterrichtsdiagnostik praktizierten Schüler- und Kollegenfeedbacks im Programm einer Schule ist ein Schritt in Richtung einer nachhaltigen systematischen Feedbackarbeit getan. Nicht zu unterschätzen

sind schließlich die unterschiedlichen Fähigkeiten von Schulen, sich weiterzuentwickeln (vgl. Rolff 2002, S. 96f.). Neben interner und externer Unterstützung (vgl. hierzu 2.1.7.2) ist den Schulen dann vor allem genügend Zeit zur Weiterentwicklung zuzugestehen.

## 2.2 Entfaltung der beiden Forschungsinteressen

Das zweite Kapitel schließt mit der Entfaltung der beiden Forschungsinteressen, indem die zu Beginn der Thesis formulierten Fragestellungen nun in Form von Unterfragestellungen unter Berücksichtigung bisheriger theoretischer Überlegungen präzisiert werden.

Damit soll auch entsprochen werden, was Mayring (1983) im Zusammenhang mit der qualitativen Inhaltsanalyse fordert, dass nämlich die „Fragestellung der Analyse vorab genau geklärt sein muss, theoretisch an die bisherigen Forschung über den Gegenstand angebunden und in aller Regel in Unterfragestellungen differenziert werden muss.“ (Mayring 1983, S. 47)

Unter dem Gesichtspunkt, dass die qualitative Inhaltsanalyse im Umgang mit den offenen Rückmeldungen ein wesentliches Element im nachfolgenden empirischen Teil ausmacht, erscheint diese sich an den Forderungen von Mayring (1983) orientierende Vorgehensweise sinnvoll.

### 2.2.1 Erstes Forschungsinteresse: „*Praxistauglichkeit des EMU-Instrumentes*“

„*Wie gestaltet sich der Umgang der (angehenden) Lehrkräfte mit dem EMU-Instrument?*“

„*Wie muss ein praxistaugliches Instrument zur Unterrichtsdiagnostik aufgebaut sein, um von Lehrkräften verwendet zu werden?*“

Das erste Forschungsinteresse, die Praxistauglichkeit des EMU-Instrumentes, soll Aspekte zur *Information über den Unterricht* (Grundlage bilden die Fragebögen) sowie der *Rezeption* (Grundlage bildet das Excel-Auswertungsprogramm) erfassen. Schwerpunktmäßig rücken dabei die von Breiter/Stauke (2007) formulierten Schlüsselaspekte zur Nutzung von Feedbacksystemen und hier insbesondere die Aspekte „*Accessibility*“, „*Comprehensibility*“, „*Alignment*“ sowie „*Flexibility*“ (vgl. Breiter/Stauke 2007, S. 394f) in den Fokus:

- **Information über den Unterricht:** Von Interesse ist zunächst, *ob die Qualitätsbereiche Klassenführung, lernförderliches Klima und Motivierung, Klarheit und Strukturiertheit, Aktivierung sowie der Bilanzbereich und die darin enthaltenen Items von den Lehrkräften als relevant und dienlich für ihre individuelle Unterrichtsdiagnostik angesehen werden* („*Alignment*“). Im Zusatzbereich des Instrumentes können Lehrkräfte eigene Items generieren und so z.B. fachdidaktische Aspekte in den Fragebogen integrieren, mit dem Tandempartner eigene Beobachtungsschwerpunkte vereinbaren oder aber auch auf Elemente des Schulprofils Bezug nehmen. Der modulare Charakter ermöglicht die Auswahl und

Fokussierung einzelner Bereiche. Zu prüfen gilt, *ob Lehrkräfte diese Möglichkeiten nutzen und das Instrument individuell auf ihre Bedürfnisse anpassen, indem sie einzelne Qualitätsbereiche fokussieren oder aber auch eigene Items erstellen („Flexibility“)*. Hinsichtlich einer möglichen Akzeptanzsteigerung der Lehrkräfte durch eine Beteiligung am Verfahren könnte dieser Aspekt von Bedeutung sein (vgl. Gathen 2006, S. 16). Zwei weitere Aspekte sind ebenfalls bei der Frage nach der Praxistauglichkeit des Instrumentes zu berücksichtigen: Der Faktor Zeit (vgl. Schneewind/Kuper 2008, S. 26) sowie die Auswirkungen des EMU-Instrumentes auf den Charakter der Stunde. Die zeitliche Komponente kommt insbesondere bei der Dauer der Befragung ins Spiel, entscheidet sie doch sicher maßgeblich, *ob sich das EMU-Instrument ohne größeren Aufwand in den Unterrichtsalltag integrieren lässt*. Bezüglich des Charakters der Stunde könnte von Interesse sein, *ob sich die Stunde von anderen Stunden unterscheidet (im Sinne einer extra vorbereiteten „Schau-stunde“) und damit verknüpft, ob die Lehrkraft mit der Stunde zufrieden war*. Dahinter steckt der Gedanke, dass Lehrkräfte mit kollegialen Hospitationen häufig mit Bewertung verknüpfte Lehrprobensituationen verbinden (vgl. Horster/Rolff 2006, S. 166) und dann die Gefahr bestünde, dass sich das mangelnde Gefühl eines bewertungsfreien Raumes negativ auf eine zukünftige Verwendung des Instrumentes auswirken könnte.

- **Rezeption:** Mit Blick auf einen Zugang der Lehrkräfte zu dem auf Excel basierenden Auswertungsprogramm wird zu prüfen sein, *ob sich dieser, begründet durch die Popularität von Excel, auch wie angenommen, unproblematisch gestaltet („Accessibility“)*. Nach Eingabe der Daten aus der Fragebogenerhebung bereitet das Excel-Auswertungsprogramm die Daten automatisch auf und visualisiert diese in Urteilsprofilen sowie in Verteilungen der Schülerantworten. Von Interesse ist, *ob die visualisierten Daten verständlich aufbereitet sind und den Lehrkräften den Umgang mit den Daten erleichtern („Comprehensibility“)*. Mögliche Schwierigkeiten der Lehrkräfte hierbei könnten auf das Erfordernis statistischer Grundkenntnisse hinweisen (vgl. Schwippert 2004, S. 77). Dieser Aspekt der Verständlichkeit setzt konsequenterweise bereits bei der Fragebogenerhebung an und berücksichtigt mögliche Probleme der Schüler bei der Bearbeitung der Fragebögen.

### 2.2.2 Zweites Forschungsinteresse: „EMU-Unterrichtsentwicklung“

*„Welche Aspekte kennzeichnen eine EMU-Unterrichtsentwicklung?“*

Ausgehend von den unter dem ersten Forschungsinteresse aufgegriffenen Aspekte der Information über Unterricht ist eine EMU-Unterrichtsentwicklung außerdem gekennzeichnet durch die *Reflexion, Aktion, Evaluation, den individuellen sowie den externen Bedingungsfaktoren*.



- **Reflexion:** Neben einer individuellen Interpretation der Ergebnisse (im Sinne einer Selbstreflexion als „reflektierender Praktiker“, vgl. Schön 1983) entfaltet die Unterrichtsdiagnostik ihr volles Potential im Feedbackgespräch mit dem hospitierenden Kollegen und den Schülern. *Ob Lehrkräfte dieses ausschöpfen und datenbasierte Feedbackgespräche durchführen, hängt letztendlich von der Lehrkraft ab und sollte erfragt werden.* Die auf den Ergebnissen der Unterrichtsdiagnostik basierende Auseinandersetzung kann den Weg vom Tandem hin zu Qualitätszirkeln (vgl. Strahm 2008, S. 69) oder den Fachschaften (im Falle der Nutzung fachspezifischer Items im Zusatzbereich des Instrumentes) finden. Darüberhinaus ist im Kontext schulischer Netzwerke (vgl. Haenisch 2003, S. 327) eine gemeinsame Arbeit am Thema Unterrichtsdiagnostik mit Lehrkräften anderer Schulen denkbar. Von Interesse ist, *inwieweit die Ergebnisse der Unterrichtsdiagnostik Lehrkräfte stimulieren, sich auf die genannten Möglichkeiten einer kooperativen Unterrichtsdiagnostikarbeit einzulassen und welche Voraussetzungen hierfür gegeben sein müssen.* Eine mit dem EMU-Instrument praktizierte Unterrichtsreflexion im Team kann auf Basis einer videografierten Stunde erfolgen. Lehrkräfte, die bereits auf Erfahrungen in diesem Feld blicken, könnten *praktische Hinweise bezüglich des verwendeten Videomaterials sowie der Nützlichkeit von Transkripten geben.* Neben dem Training unterrichtsdiagnostischer Kompetenzen ermöglicht die Unterrichtsreflexion im Team, Schulen auch in diesem Rahmen in das Thema Unterrichtsdiagnostik einzusteigen.
- **Aktion:** Im Anschluss an die individuelle Reflexion, nach den Feedbackgesprächen und einer kollegialen Auseinandersetzung in Qualitätszirkeln und Fachschaften, steht der entscheidende Schritt der Maßnahmenergreifung an. Erfragt werden soll, *ob Lehrkräfte im Anschluss an die Reflexion Maßnahmen ergreifen und wie sich diese gestalten.* Bei der Maßnahmenergreifung könnte von den Lehrkräften außerdem *möglicher Unterstützungsbedarf geäußert werden, den es ebenfalls zu erfassen gilt.*
- **Evaluation:** Der Punkt Veränderungsmessung liegt nicht im Forschungsinteresse der Arbeit und soll jedoch an dieser Stelle der Vollständigkeit halber genannt werden. Das primäre Forschungsinteresse der Erprobungsphase liegt in der Gewinnung ersten Praxiserfahrungen der Lehrkräfte mit dem Ziel einer Weiterentwicklung des EMU-Instrumentes
- **Interne Bedingungsfaktoren:** Dreh- und Angelpunkt für den zukünftigen Erfolg des EMU-Instrumentes ist die Akzeptanz seitens der Lehrkräfte. Wenn Lehrkräfte das Verfahren gerne durchführen und persönlich davon profitieren, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit einer weiteren Nutzung. Mögliche hemmende Faktoren wie Lorties (1975) „Autonomie-Paritäts-Schema“ (Lortie 1975, S. 192ff), aber auch klassische Hindernisse wie die mangelnde Zeit im schulischen Alltag (vgl. Schneewind/Kuper 2008, S.26), sollen in offenen Fragen identifiziert werden. In Form einer *persönlichen Bilanz soll den Lehrkräften die Möglichkeit gegeben werden, sich frei zu diesen Punkten zu äußern.* Zusammen mit

der *Nennung subjektiver Gelingensbedingungen und möglicher Stolpersteine* können so wichtige Erkenntnisse gewonnen werden, die in den bisherigen theoretischen Überlegungen unter Umständen bisher nicht berücksichtigt wurden.

- **Externe Bedingungsfaktoren:** Eine kollegiale Arbeit auf dem Feld der Unterrichtsdiagnostik kann Merkmale einer „professionellen Lerngemeinschaft“ (vgl. Bonsen/Rolff 2006, S.179) aufweisen. Von Interesse könnte sein,
  - *ob im Kontext der Erprobung erste Tendenzen in diese Richtung zu erkennen sind.* Einer Zusammenschau der Antworten zur individuellen und kooperativen Nutzung des EMU-Instrumentes könnten hierfür Hinweise entnommen werden, *welche gemeinsamen Zielen dienen, die die an der Unterrichtsdiagnostik beteiligten Lehrkräfte teilen* („Gemeinsame handlungsleitende Ziele“);
  - *ob die Chance genutzt wird, eigene Lernprozesse auf Basis der Unterrichtsdiagnostikergebnisse zu initiieren* („Fokus auf Lernen statt Lehren“);
  - *ob Lehrkräfte ihren Unterricht für Schüler- und Kollegenfeedback öffnen* („De-Privatisierung der Unterrichtspraxis“);
  - *ob sie Feedbackgespräche mit dem Kollegen und den Schülern praktizieren* („Reflektierender Dialog“) und
  - *ob eine weitere Auseinandersetzung in Qualitätszirkeln oder Fachschaften erfolgt* („Zusammenarbeit und Kooperation“).

Aufmerksamkeit im Prozess der Unterrichtsdiagnostik soll auch der Schulleitung und ihrer Rolle geschenkt werden. Vor dem Hintergrund der von Bonsen (2009) auf Grundlage von Scheerens/Glas/Thomas (2003) formulierten Merkmale einer unterrichtsentwicklungsfördernden Schulleitung (vgl. Bonsen 2009, S. 53) soll erfragt werden, *wie sich Unterstützung durch die Schulleitung konkret äußert*. Mit Blick auf bereits bestehende Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen zur schulischen Qualitätssicherung, z.B. in Form von Instrumenten, bei denen kollegiales und Schülerfeedback einen festen Bestandteil bilden (z.B. Q2E, vgl. Landwehr 2002), stellt sich die Frage *inwiefern Schulen hier Synergieeffekte nutzen und das EMU-Instrument damit verbinden*. Neben der Unterstützung durch die Schulleitung könnten weitere *interne und externe Unterstützungsleistungen* von Bedeutung sein. Die Auseinandersetzung mit den Daten der Erhebung könnte, selbst in einer nutzerfreundlichen aufbereiteten Form, mit gewissen Schwierigkeiten verbunden sein. Gleiches könnte auch für die Ableitung von Maßnahmen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität gelten. Es stellt sich dann die Frage, *ob ein Bedarf nach interner* z.B. durch einen Projektansprechpartner (vgl. Ditton 2004, S. 121) oder *externer* Unterstützung z.B. durch Prozessbegleiter (vgl. Tresch 2007, S. 336f) *besteht*. Zu prüfen ist außerdem, *ob neben den genannten Unterstützungsmöglichkeiten auch eine Hotline des Teams „KMK-*

*Unterrichtsdiagnostik“ von Vorteil sein könnte. Dies wäre insbesondere für diejenigen Schulen von Relevanz, die das Unterrichtsdiagnostik-Vorhaben weiterführen. Schließlich erfahren die Lehrkräfte Unterstützung in Form des Studienbriefes. Dabei gilt es herauszufinden, ob es mit dem Studienbrief gelingt, theoretische Überlegungen zur Unterrichtsdiagnostik verständlich zu formulieren und alltagstauglich darzustellen.*

## 3 Empirik

### 3.1 Forschungsdesign

#### 3.1.1 Verortung der Forschungsvorhabens im Kontext des KMK-Projektes

Im Rahmen des KMK-Projektes „Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in Hinblick auf Verbesserung der Diagnosefähigkeit, Umgang mit Heterogenität, individuelle Förderung“ fand im Zeitraum März bis Juli 2010 eine bundesweite Pilotierung der drei Module statt. Die Ergebnisse der Pilotierung des EMU-Instrumentes bilden die empirische Grundlage dieser Arbeit.

Bereits vor der offiziellen KMK-Pilotierung fand von Januar bis Dezember 2009 eine von Seiten der KMK-Forschungsgruppe der Universität Landau unter der Leitung von Professor Helmke initiierte Prä-Pilotierung statt. Die Stichprobe deckte dabei mit Schulen, Studienseminaren, Seminaren der universitären Lehrerausbildung sowie überregionalen Lehrerfortbildungsveranstaltungen analog zur bundesweiten Pilotierung alle Ebenen der Lehrerbildung ab. Die Erkenntnisse aus der Prä-Pilotierung führten zu einer Überarbeitung des Instrumentes mit dem Ergebnis einer neuen Version.

Nach Ende der bundesweiten Pilotierung fand eine weitere Überarbeitung statt. Sie mündete in eine vorläufige Endversion, die seit Januar 2011 auf der Unterrichtsdiagnostik – Homepage frei zum Download erhältlich ist. Weiterhin sind Schulen, die das Instrument zur Unterrichtsdiagnostik verwenden, aufgerufen, auf Basis des Rückmeldebogens ihre Erfahrungen mit dem Instrument zurückzumelden. Auf diese Weise soll die Praxistauglichkeit auch über die Pilotierung hinaus gewährleistet werden.

Das Instrument durchlief somit drei Entwicklungsstadien, wobei das letzte Stadium im Sinne einer stetigen Qualitätsverbesserung des Instrumentes noch andauert (vgl. Abbildung 9).

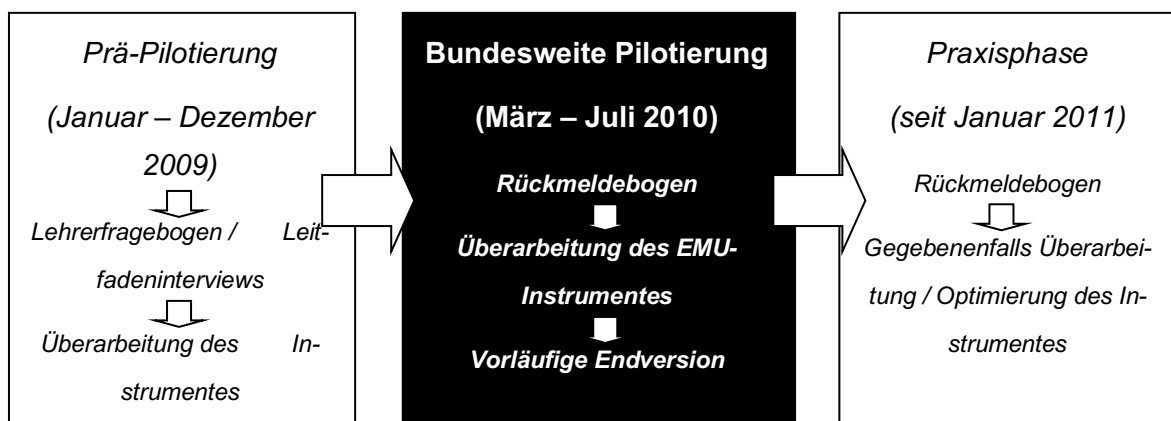


Abbildung 9: Verortung des Forschungsvorhabens

### 3.1.2 Das Instrument

Der Rückmeldebogen umfasst die folgenden Bereiche (Rückmeldebogen siehe Anhang):

I. Allgemeine Fragen. Acht Items dienen der Spezifikation der Stichprobe: Geschlecht, Institutionszugehörigkeit (Antwortmöglichkeiten: *Schule / Studienseminar / Universität / PH / Sonstiges*), Dienstalter, Schulart, Bundesland, Teilnahme an welchem Programmtyp (Antwortmöglichkeiten: *Schule / Studienseminar: Langzeitprogramm / Kurzzeitprogramm; Universität / PH: Praxisorientierte Lehrveranstaltung / Theorieorientierte Lehrveranstaltung*) sowie mögliche Hinweise zu einem individuell durchgeführten Programm.

II. Zum Umgang mit dem verwendeten Werkzeug. Erfragt wurde, welche Person die Daten eingegeben hat (Antwortmöglichkeiten: *ich selbst / hospitierende(r) Kollege/in / Schulsekretariat/ Schüler/innen / jemand anderes*) und wie lange die Dateneingabe (vorausgesetzt, sie wurden durch die Lehrkraft selbst eingegeben) gedauert hat. Anhand von drei Ausschnitten (der Eingabemaske, der Excel-Oberfläche und dem Schüler-Lehrer-Abgleich) wurden die Lehrkräfte gebeten, mögliche Verbesserungsvorschläge zu formulieren.

III. Zugrundeliegende Fragebögen (Lehrer, Kollege, Schüler). In zwei Items wurde nach fehlenden Inhaltsaspekten oder Qualitätsbereichen sowie Anmerkungen zu Formulierungen einzelner Items oder Antwortkategorien gefragt.

IV. Verlauf der Erhebung. Erfragt wurde, ob die Lehrkräfte den Zusatzbereich des Instrumentes nutzten und ob sie sich in diesem Fall an Inhalten des Schulprofils orientierten. Komplettiert wird die Frage nach der individuellen Nutzung des Instrumentes mit der Frage nach zusätzlich mit dem Tandempartner vereinbarten Beobachtungsschwerpunkten. Die Erhebung wird näher beschrieben durch Fragen nach dem Fach, der Klassenstufe, der Dauer der Schülerbefragung / der Dauer bis die ersten Schüler mit der Befragung fertig waren, sowie nach möglichen Problemen bei der Schülerbefragung. Itembeispiel: „*Gab es bei der Schülerbefragung Probleme (z.B. mangelndes Wortverständnis, „Abschreiben“, kein ernsthaftes Bearbeiten, sondern Ankreuzen „nach Muster“, etc.)?“. Antwortmöglichkeiten: Ja / Nein, Wenn ja, welche?*“

V. Reflexion über Unterricht. Zwei Items befassen sich mit dem Charakter der Stunde: Ob die beurteilte Stunde durch die Nutzung des Instrumentes anders als sonst war und ob die Lehrkraft mit der Stunde zufrieden war. Antwortmöglichkeiten: „*sehr unzufrieden / eher unzufrieden / eher zufrieden / sehr zufrieden*“. In drei Items wurden Gesichtspunkte zum zentralen Punkt des Umgangs mit den Ergebnissen erfasst: Ein Item fragte, mit wem über die Ergebnisse gesprochen

wurde. Antwortmöglichkeiten: *hospitierende(r) Kollege/in / Schüler/innen / Eltern / andere Kollegen/innen / Schulleitung / Andere*. Im folgenden Item sollten die Lehrkräfte mögliche Unterstützung im Umgang mit den Ergebnissen einschätzen. Dabei wurde differenziert zwischen der Phase (Itembeispiel: *„bei der Interpretation“*) und der Form (Itembeispiel: *„durch eine interne personelle Begleitung“*). Antwortmöglichkeiten: *stimme gar nicht zu / stimme wenig zu / stimme eher zu / stimme voll zu*. Die Frage nach Veränderungen des Unterrichts auf Grundlage der Ergebnisse beschließt den Bereich der Reflexion.

VI. Schulischer Kontext. Zur Erfassung dieses Merkmals dienen sieben Items. Erfragt wurde der persönliche Anreiz, das Instrument zu nutzen, der Rahmen der schulischen Einführung und eine mögliche Verknüpfung mit bestehenden Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung. Dem Feld der Kooperation widmen sich zwei Items. Auf die allgemeine Frage, ob sich durch die Verwendung des Instrumentes die Kooperationsmöglichkeiten an der Schule verändert haben, folgt eine Aufzählung möglicher Kooperationsformen. Die Lehrkräfte sollten einschätzen, inwieweit die Ergebnisse sie zu Kooperationen anregen können. Es wurden drei Kooperationsmöglichkeiten zur Auswahl gegeben. Itembeispiel: *„Die Ergebnisse der Erhebungen regen mich an, mich in einer schul-internen Feedbackgruppe mit Kollegen auszutauschen“*. Antwortmöglichkeiten: *stimme gar nicht zu / stimme wenig zu / stimme eher zu / stimme voll zu*. Präzisiert wurde dieses Item durch die daran anknüpfende Frage nach wichtigen Voraussetzungen, um die genannten Möglichkeiten wahrzunehmen. Abschließend wurde in zwei Items die von der Schulleitung erfahrene bzw. als Schulleiter gegebene Unterstützung erfragt.

VII. Unterrichtsreflexion im Team. Kern der gemeinsamen Unterrichtsreflexion bildet die Beurteilung einer videografierten Unterrichtsstunde im Rahmen einer einzelnen Veranstaltung. Vier Items erfragen Charakteristika dieser Veranstaltung: Die Relevanz der Praxisbeispiele aus Kapitel 9 des Studienbriefes, das verwendete Unterrichtsvideo (fremdes / käuflich erworbenes Video oder Video aus dem Kreis der Teilnehmer), mögliche Empfehlungen für geeignetes Videomaterial und die Bedeutung von Transkripten. Itembeispiel: *„Aus Datenschutzgründen ist es viel schwieriger, geeignete Unterrichtsvideos zu erhalten als Transkripte (Verschriftlichungen). Wären für Zwecke der Unterrichtsdiagnostik nach Ihren Einschätzungen auch Transkripte hilfreich – sei es an Stelle des Videos oder zusätzlich?“*. Antwortmöglichkeiten: *Ja / Nein, Wenn ja: Welche?*. Anknüpfend an eine Unterrichtsreflexion im Team kann an Schulen und Studienseminaren eine Weiterführung oder Vertiefung der gestarteten Unterrichtsdiagnostik erfolgen. Dies wurde in der Frage aufgegriffen, ob dieser Weg gewählt wurde und ob Unterstützungsbedarf von Seiten des Teams „KMK-Unterrichtsdiagnostik“ besteht.

VIII. Studienbrief. Bei diesem Merkmal werden die neun Kapitel des Studienbriefes aufgelistet und abgefragt, ob sie gelesen wurden oder nicht. Wurde diese Frage bejaht, wurden die Lehrkräfte gebeten, die Verständlichkeit der Kapitel einzuschätzen. Antwortmöglichkeiten: *stimme gar nicht zu / stimme wenig zu / stimme eher zu / stimme voll zu*. Ergänzend konnten Lehrkräfte weitere Anmerkungen zum Studienbrief machen.

IX. Bilanz. Das letzte Merkmal des Rückmeldebogens fordert die Lehrkräfte auf, Bilanz zu ziehen. Gefragt wurde nach dem Potential des Studienbriefes, ob das Verfahren gerne durchgeführt wurde (Antwortmöglichkeiten: *sehr gerne / gerne / eher gerne / eher ungern / ungern / sehr ungern*) und ob die Lehrkraft davon profitiert hat (Antwortmöglichkeiten: *sehr / ziemlich / etwas / kaum / gar nicht*). Hinsichtlich der offiziellen Freischaltung ab 2011 und der damit verbundenen Nutzung in Schulen und Studienseminaren bzw. im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen wurden nach möglichen Stolpersteinen und notwendigen Gelingensbedingungen gefragt. Abschließend wurden die Lehrkräfte gebeten, dem Verfahren eine Schulnote zu geben.

## **3.2 Forschungsergebnisse der bundesweiten Pilotierung März – Juli 2010**

### *3.2.1 Vorbemerkungen zur Auswertung der Daten*

#### *3.2.1.1 Auswertung der qualitativen Daten*

Die Auswertung der qualitativen Daten erfolgte in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008). Im Bezug auf das konkrete methodische Vorgehen findet die Technik der zusammenfassenden Inhaltsanalyse Anwendung. Flick (2004) charakterisiert diese wie folgt:

*„In der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wird das Material paraphrasiert, wobei weniger relevante Passagen und deckungsgleiche Paraphrasen gestrichen (erste Reduktion) und ähnliche Paraphrasen gebündelt zusammengefasst werden (zweite Reduktion). Dies stellt eine Kombination der Reduktion des Materials durch Streichungen mit einer Generalisierung im Sinne der Zusammenfassung auf einem höheren Abstraktionsniveau dar.“* (Flick 2004, S. 280)

Die Kategoriengewinnung erfolgte induktiv auf der Grundlage der Rückmeldungen der Befragten. Diese Bottom-up-Strategie bringt den Vorteil der Offenheit mit sich, indem sie ihr Auswertungsinstrument direkt aus dem Material ableitet, ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen (vgl. Reinhoffer 2008, S. 125).

#### *3.2.2 Anmerkungen zur Stichprobe*

Die Stichprobe umfasst 84 Personen, 52 Teilnehmerinnen und 30 Teilnehmer, zwei Personen machten keine Angaben zum Geschlecht. Den verschiedenen Institutionen zugeordnet ergibt sich

folgendes Bild (Anzahl der Teilnehmer jeweils in Klammer): Schule (30), Studienseminar (32), Universität (17) sowie sonstige Institutionen (3). Hinsichtlich ihrer Funktionen sind die meisten Teilnehmer (32) Lehramtsanwärter, gefolgt von Studierenden (17) und Fachlehrern (16), zwei Teilnehmer machten keine Angaben (vgl. Abbildung 10). Die hohe Zahl der Lehramtsanwärter ist begründet durch die Teilnahme des Seminars für Didaktik und Weiterbildung (Realschule) Reutlingen in Baden-Württemberg. Die Teilnehmer aus dem schulischen Bereich repräsentieren dabei alle Schularten (vgl. Abbildung 11).

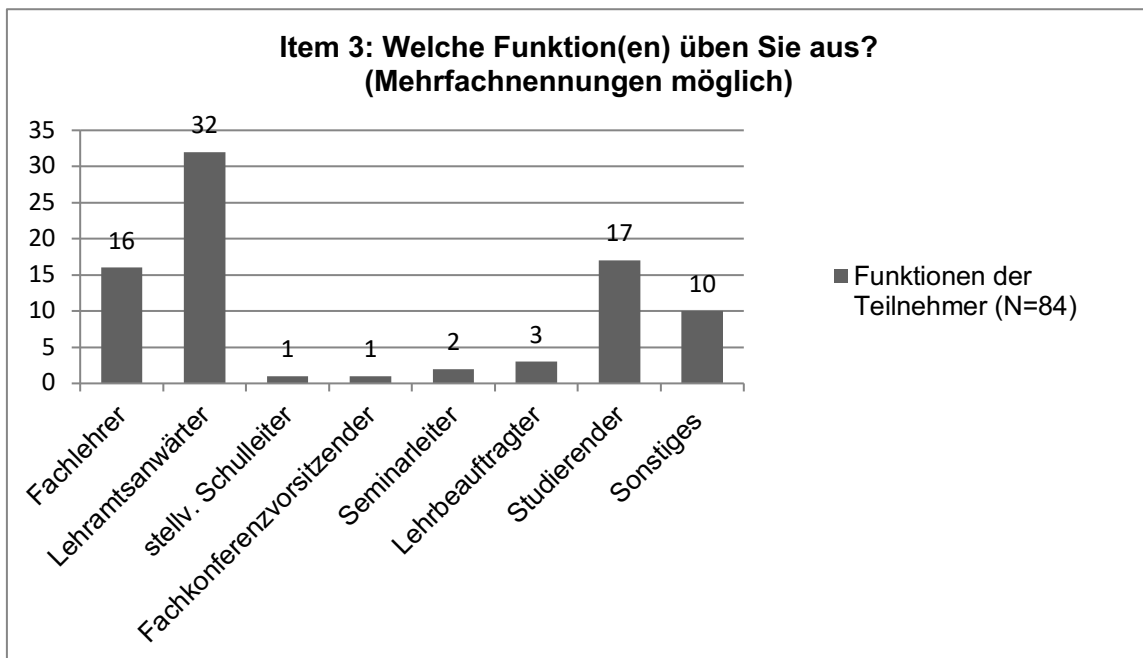


Abbildung 10: Funktionen der Teilnehmer



Abbildung 11: Unterrichtete Schulart

Ein gemischtes Bild ergibt sich bei der Art des Programmes, an dem die Teilnehmer teilgenommen haben (vgl. Abbildung 12): Die verschiedenen Programmtypen sind mit Ausnahme des



Langzeitprogrammes an der Schule und der theorieorientierten Lehrveranstaltung an der Universität gleichermaßen repräsentiert. Die hohe Anzahl an sonstigen Programmen ist zurückzuführen auf Workshops zum Thema Unterrichtsdiagnostik (durchgeführt durch Prof. Dr. Andreas Helmke und Dr. Tuyet Helmke), die im Anschluss ebenfalls mit dem Rückmeldebogen evaluiert wurden.

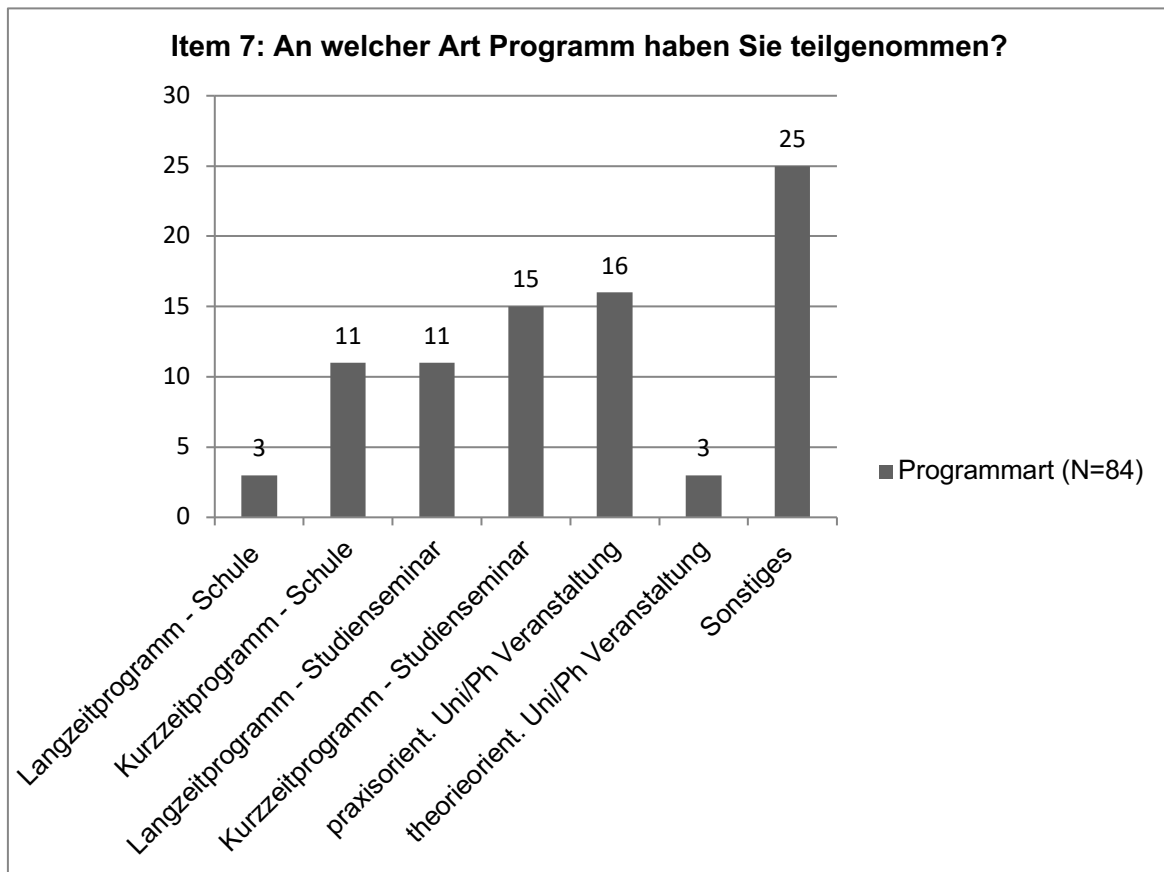


Abbildung 12: Programmart

Abschließend eine wichtige Anmerkung zur Handhabung der heterogenen Stichprobe: Zu unterscheiden sind in der Stichprobe zwei Arten von „Unterrichtsdiagnostik-Klientel“: Teilnehmer die das EMU-Instrument *selbst* in ihrem Unterricht eingesetzt haben (diese Gruppe an Lehrkräften und Lehramtsanwärtern machte in der Stichprobe 43 Personen aus) und Teilnehmer, die das Instrument in anderen Kontexten z.B. in Form von eintägigen Workshops kennengelernt haben. Erstere bearbeiten den gesamten Rückmeldebogen. Zweitere bearbeiten alle Bereiche außer den Bereichen IV, V und VI, die eine Verwendung des Instrumentes im eigenen Unterricht erforderten. Diese Vorgehensweise soll auch die Rückmeldungen von Teilnehmern berücksichtigen, denen es nicht möglich ist, das Instrument im eigenen Unterricht einzusetzen. Ihre Meinung ist für ein Gesamtbild nicht weniger von Bedeutung.

Der Einheitlichkeit halber wird schließlich im weiteren Verlauf der Thesis nicht zwischen Lehrkräften und angehenden Lehrkräften (Lehramtsanwärtern und Studierenden) sowie sonstigen Teilnehmern unterschieden. Sie werden durchgängig als Lehrkräfte bezeichnet. Die wenigen

Teilnehmer, die nicht diesen Gruppen zuzuordnen sind (z.B. Schulpsychologen, Vertreter der Schulverwaltung, etc.) seien an dieser Stelle um Nachsicht gebeten.

### 3.2.3 Erstes Forschungsinteresse: „Praxistauglichkeit des EMU-Instrumentes“

#### 3.2.3.1 Zum Umgang mit dem verwendeten Werkzeug

Die Daten zur Unterrichtsdiagnostik wurden von 43 Lehrkräften selbst eingegeben, in sechs Fällen war der hospitierende Kollege beteiligt und in 26 Fällen eine andere Person (vgl. Abbildung 13). Die Möglichkeit der Eingabe von Schülern wurde in zwei Fällen genutzt.

Als Beispiel für andere Personen wurden in fünf Fällen Kommilitoninnen / Kommilitonen, in zwei Fällen Gruppenmitglieder, ebenfalls zwei Mal der Referent sowie einmal ein Kollege genannt (vgl. Tabelle 6).

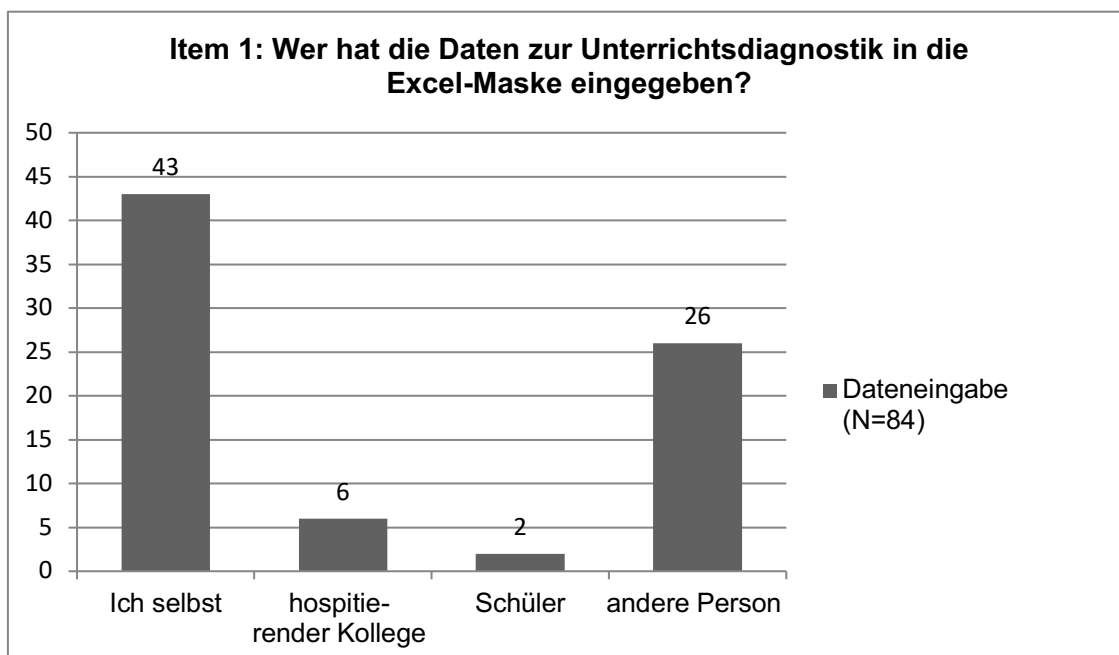


Abbildung 13: Dateneingabe

<b>Item 1: Wer gibt die Daten ein? Andere Personen</b>
K1 Kommilitone/Kommilitonin (n=5)
K2 Gruppenmitglied (n=2)
K3 Referent (n=2)
K4 Kollege (n=1)
Tabelle 6: Kategorien <i>Dateneingabe</i>

Die Dauer der Dateneingabe wurde von den Lehrkräften mit  $M = 31$  Minuten angegeben (vgl. Abbildung 14).

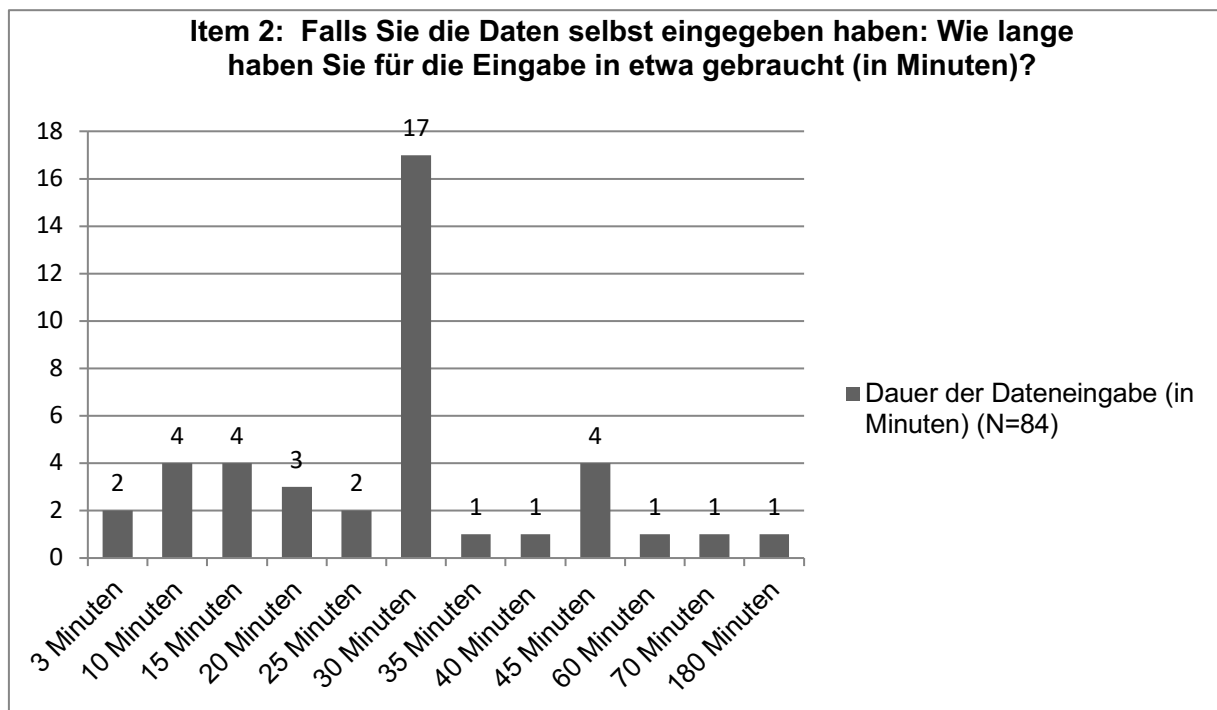


Abbildung 14: Dauer der Dateneingabe (in Minuten)

Bei der Frage, inwieweit bei der Ergebnisdarstellung die Eingabemaske optimiert werden könnte, melden acht Lehrkräfte, dass *kein Optimierungsbedarf* bestünde (vgl. Tabelle 7). Vier Lehrkräfte heben die *übersichtliche Darstellung* hervor, zwei Lehrkräfte die *einfache Bedienbarkeit*. Vier Lehrkräfte regen eine *Verbesserung der Darstellung* an. Zwei Lehrkräfte geben hierzu konkrete Hinweise, dass die Eingabemaske durch *farbliche Veränderungen* übersichtlicher gestaltet werden könnte, indem z.B. jede zweite Zeile grau unterlegt wird.

**Item 3: Im Folgenden zeigen wir Ihnen einige Ausschnitte aus der Ergebnisdarstellung und bitten um Ihren Kommentar, was man aus Ihrer Sicht optimieren könnte: Eingabemaske**

K1 Kein Optimierungsbedarf (n=8)

K2 Mit Übersichtlichkeit zufrieden (n=4)

K3 Übersichtlichkeit der Darstellung verbessern (n=4)

K4 Mit Bedienbarkeit zufrieden (n=2)

Tabelle 7: Kategorien Optimierung der Eingabemaske

Ähnlich den Rückmeldungen zur Eingabemaske sehen acht Lehrkräfte bei der Excel-Oberfläche keinen *Optimierungsbedarf* (vgl. Tabelle 8). Vier Lehrkräfte äußern sich bezüglich der *Übersichtlichkeit zufrieden*. Von zwei Lehrkräften wird eine *Angleichung an das Freeware- Programm*

Open-Office angeregt. Zwei Lehrkräfte äußern Kritik am Programm Excel und berichten von *Problemen im Umgang* damit. Eine Lehrkraft formuliert in diesem Zusammenhang die Bitte nach einem *eigenständigen Programm*.

**Item 3: Im Folgenden zeigen wir Ihnen einige Ausschnitte aus der Ergebnisdarstellung und bitten um Ihren Kommentar, was man aus Ihrer Sicht optimieren könnte: Excel-Oberfläche**

K1 Kein Optimierungsbedarf (n=8)

K2 Mit Übersichtlichkeit zufrieden (n= 4)

K3 Angleichung an Open-Office erwünscht (n=2)

K4 Probleme mit Excel (n=2)

K5 Wunsch eines eigenständigen Programmes (n=1)

Tabelle 8: Kategorien Optimierung der Excel-Oberfläche

Vier Lehrkräfte melden *keinen Optimierungsbedarf* bei der Darstellung des Schüler-Lehrer-Abgleichs (vgl. Tabelle 9). Zwei Lehrkräfte schlagen vor, die *Darstellung der Antwortverteilung zu verbessern*, indem z.B. durch die *Verwendung von komplementären Farben* die Antworten besser erkennbar wären.

**Item 3: Im Folgenden zeigen wir Ihnen einige Ausschnitte aus der Ergebnisdarstellung und bitten um Ihren Kommentar, was man aus Ihrer Sicht optimieren könnte: Schüler-Lehrer Abgleich**

K1 Kein Optimierungsbedarf (n=4)

K2 Darstellung der Antwortverteilung verbessern (n=2)

Tabelle 9: Kategorien Optimierung Schüler-Lehrer Abgleich

### 3.2.3.2 Zugrundeliegende Fragebögen (Lehrer, Kollege, Schüler)

Vierzehn Lehrkräfte äußern den Wunsch nach einem *Qualitätsbereich zur Individualisierung des Unterrichts und der individuellen Förderung*. Sieben Lehrkräfte wünschen sich eine *Berücksichtigung verschiedener Unterrichtsphasen*, z.B. *lehrerzentrierte Plenumsphasen, Lern- und Übungsphasen* oder *Phasen des kooperativen Lernens* (vgl. Tabelle 10). Eine Lehrkraft beschreibt dies so:

*„Die Unterrichtsstunde müsste eingeordnet werden: Motivationsphase der Unterrichtsreihe, Erarbeitungsphase, etc. Es ist klar, dass eine Stunde wie bei mir mit Stilmittelerarbeitung bei einer Lyrikanalyse anderes Schülerinteresse auslöst als eine Kreativstunde! Dies wurde überhaupt nicht berücksichtigt.“*

Fünf Lehrkräfte sprechen sich für *fachspezifische Qualitätsbereiche* und Items aus, die *fachdidaktische Aspekte* und Überlegungen berücksichtigen.

**Item 1: Was fehlt Ihrer Meinung nach? Um welche Inhaltsaspekte oder Qualitätsbereiche sollte man das Instrumentarium Ihrer Meinung nach noch ergänzen?**

K1 Qualitätsbereiche zur Individualisierung des Unterrichts und individuellen Förderung (n=14)

K2 Berücksichtigung verschiedener Unterrichtsphasen (n=7)

K3 Fachspezifische Qualitätsbereiche (n=5)

Tabelle 10: Kategorien Fehlende Inhaltsaspekte und Qualitätsbereiche Instrumentarium

Neun Lehrkräfte weisen auf *Probleme bei „Der Lehrer lockert durch humorvolle Bemerkungen“* (Item 10) hin (vgl. Tabelle 11). Davon verweisen vier Nennungen auf *Verständnisschwierigkeiten beim Begriff „Humor“*, insbesondere bei jüngeren Schüler/innen. Sieben Lehrkräfte zweifeln an, ob *„Die Schüler/innen haben sich über Lob gefreut“* (Item 12) *beobachtbar* bzw. *bewertbar* sei. Eine Lehrkraft beschreibt dies:

*„<Die Schüler haben sich über Lob gefreut> ist meiner Meinung nach auch nur schwer zu bewerten. Schüler brechen nicht in Freudentaumel aus, wenn man sie lobt.“*

Ähnlich lautet die *Kritik an* (Item 6) *„Mit Schülerbeiträgen bin ich so umgegangen, dass die Schüler/innen daraus etwas lernen konnten“*. Nämlich das, was die Schüler gelernt haben, in den Augen von sechs Lehrkräften von außen *nur schwer beurteilbar* und das Item somit zu *ungenau* bzw. zu *allgemein formuliert* sei. Bei *„Die Schüler/innen haben etwas vor der Klasse vorgestellt“* (Item 21) wird von einer Lehrkraft die gleiche Problematik wie bei Item 6 angesprochen, dass *„etwas“* zu *ungenau formuliert* ist. Fünf Lehrkräfte merken an, dass *„Die Schüler/innen machen Vorschläge zum Ablauf der Stunde“* (Item 22) in der Unterrichtspraxis *eher selten zutrifft*. Eine Lehrkraft bemerkt dazu:

*„Die Frage, ob die SuS Vorschläge zum Ablauf der Stunde gemacht haben, ist nicht gut. In der Realität passiert dies so gut wie nie.“*

Bei *„Die Schüler/innen arbeiteten die ganze Stunde aufmerksam und konzentriert mit“* (Item 2) weisen zwei Lehrkräfte darauf hin, dass hier *zwei Aspekte in einem Item gemessen* werden. Eine Lehrkraft beschreibt die Problematik:

*„In einem Item ist nur ein inhaltlicher Aspekt beurteilbar, der Befragte muss klare Entscheidungen treffen können(...). Beides zugleich beurteilen, ergäbe ggf. keine wahrheitsgetreue Aussage.“*

Vier Lehrkräfte merken (ohne Nennung eines spezifischen Items) an, dass *manche Items zu ungenau formuliert* und so *unter Umständen unterschiedlich interpretiert* werden können.

**Item 2: Haben Sie zu Formulierungen einzelner Items oder zu den Antwortkategorien Anmerkungen?**

K1 Item 10 Probleme bei „humorvollen Bemerkungen“ (n=9)

K2 Item 12 Beobachtbarkeit von „über Lob gefreut“ (n=7)

K3 Item 6 Beurteilbarkeit von „Lernen“ (n=6)

K4 Item 22 Praxisrelevanz von „Vorschläge zum Ablauf der Stunde“ (n=5)

K5 Items allgemein zu ungenau formuliert (n=4)

K6 Item 2 Zwei Aspekte in „aufmerksam und konzentriert“ (n=2)

K7 Item 21 Beurteilbarkeit von „etwas vorgestellt“ (n=1)

Tabelle 11: Kategorien Anmerkungen Itemformulierungen / Antwortkategorien

Auf die Frage, ob es bei der Schülerbefragung Probleme gab, nennen vier Lehrkräfte die „humorvollen Bemerkungen“ in Item 1. Davon präzisieren zwei Lehrkräfte die Probleme und sprechen von *Verständnisschwierigkeiten von Seiten der Schüler/innen* (vgl. Tabelle 12). Zwei Lehrkräfte verweisen auf ein *mangelndes Wortverständnis der Schüler*, das z.B. durch näheres Besprechen einiger Fragen kompensiert werden musste. Das *Problem eines Ankreuzens nach Muster* trat bei drei Lehrkräften auf. Zwei Lehrkräfte berichten von einer *Beurteilung zu Gunsten der Lehrkraft* und erklärend fügt eine Lehrkraft hinzu:

„Die Schülerinnen und Schüler neigten dazu, dem / der Lehrer/in gewogen zu sein, da diese/sich in einer Bewertungssituation befand (Studienseminar).“

**Item 3: Gab es bei der Schülerbefragung Probleme (z.B. mangelndes Wortverständnis, „Ab-schreiben“, kein ernsthaftes Bearbeiten, sondern Ankreuzen „nach Muster“, etc.)?**

K1 Probleme bei „humorvolle Bemerkungen“ (n=4)

K2 Ankreuzen nach Muster (n=3)

K3 Beurteilung zu Gunsten der Lehrkraft(n=2)

K4 Mangelndes Wortverständnis (n=2)

Tabelle 12: Kategorien Probleme bei der Schülerbefragung

**3.2.3.3 Verlauf der Erhebung**

Auf die Frage, ob die Lehrkräfte den im Instrument angebotenen Zusatzbereich zur Erstellung eigener Items genutzt haben, antwortet lediglich eine Lehrkraft mit ja (in diesem Fall wurde der sprachliche Bereich erfasst), während 41 Lehrkräfte dies verneinen. Ähnlich sieht es bei der Frage nach zusätzlichen mit dem Tandempartner vereinbarten Beobachtungsschwerpunkten aus (vgl. Tabelle 13): Sieben Lehrkräfte vereinbarten weitere Beobachtungsschwerpunkte, 38

Lehrkräften beließen es bei den Schwerpunkten des Fragebogens. Die genannten Beobachtungsschwerpunkte wurden dabei nicht näher erläutert.

**Item 3: Haben Sie neben dem Fragebogen weitere eigene Beobachtungsschwerpunkte mit dem Tandempartner vereinbart? Wenn ja: Welche?**

K1 Problemorientierung (n=1)

K2 Handlungsorientierung (n=1)

K3 Fachdidaktik (n=1)

K4 Lehrerpersönlichkeit (n=1)

K5 Gesprächsführung (n=1)

K6 Lernortkooperation (n=1)

K7 Eigene Lernsituation (n=1)

K8 Loben (n=1)

K9 Lehrersprache (n=1)

K10 Zielkontrolle (n=1)

K11 Verstärkung (n=1)

K12 Lächeln (n=1)

Tabelle 13: Kategorien *Eigene Beobachtungsschwerpunkte*

Bei der Auswahl des Faches für die zu beurteilende Unterrichtsstunde erfreuen sich die beiden Hauptfächer Deutsch und Mathematik großer Beliebtheit, während Nebenfächer wie Politik, Sport oder Religion nur vereinzelt gewählt werden (vgl. Abbildung 15).

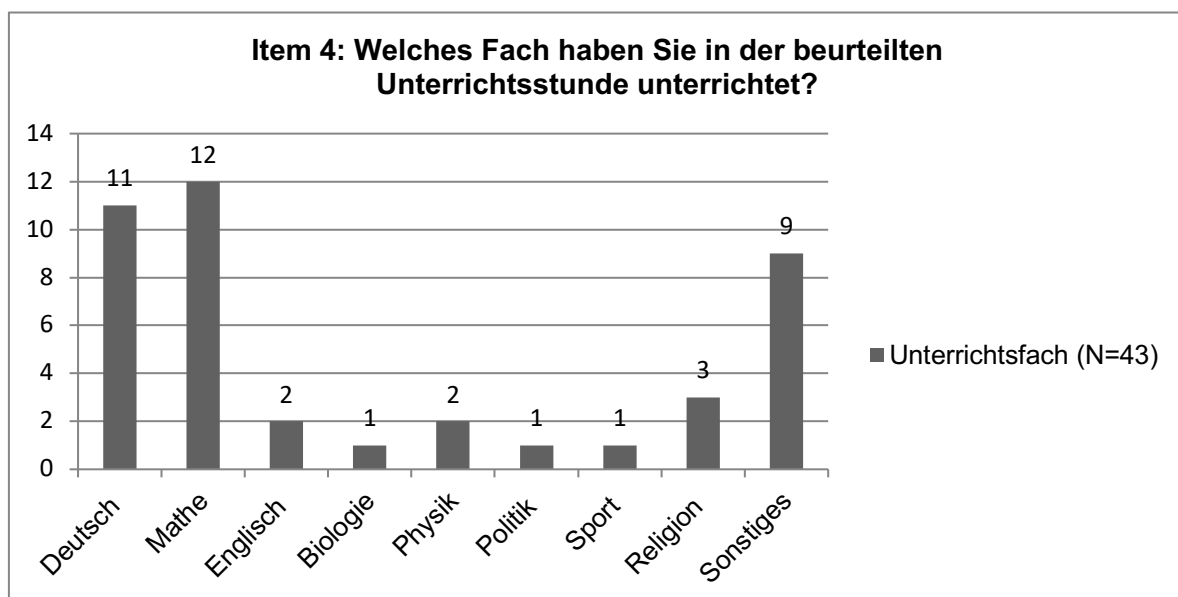


Abbildung 15: Unterrichtetes Fach

Das Instrument kam nahezu ausgeglichen in allen Klassenstufen der Sekundarstufe eins und zwei zum Einsatz, mit einem leichten Überhang in der Klassenstufe acht und einer einzelnen Erprobung in der Oberstufe Klasse zwölf (vgl. Abbildung 16).

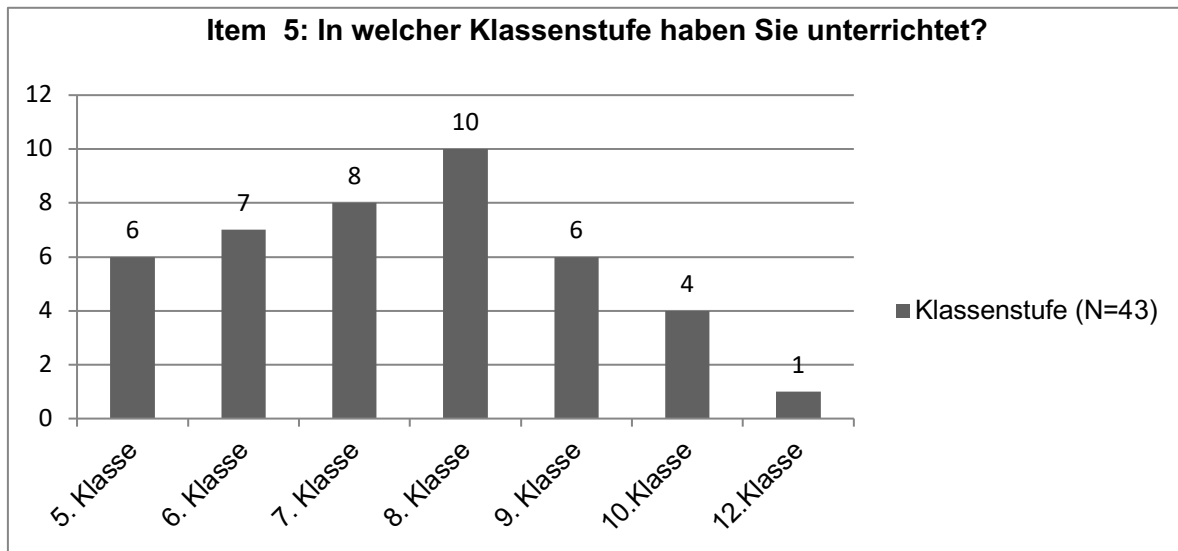


Abbildung 16: Unterrichtete Klassenstufe

Bei der Frage nach der Dauer der Schülerbefragung lässt sich bei einem Mittelwert von  $M= 10,83$  Minuten eine Verteilung mit drei Maxima erkennen (vgl. Abbildung 17): Vierzehn Lehrkräfte geben eine Dauer von bis zu sieben Minuten an, zehn Lehrkräfte nennen zehn Minuten und bei elf Lehrkräften dauert die Befragung zwischen fünfzehn und zwanzig Minuten. Lediglich bei einer Lehrkraft erstreckte sich die Auswertung über 30 Minuten.

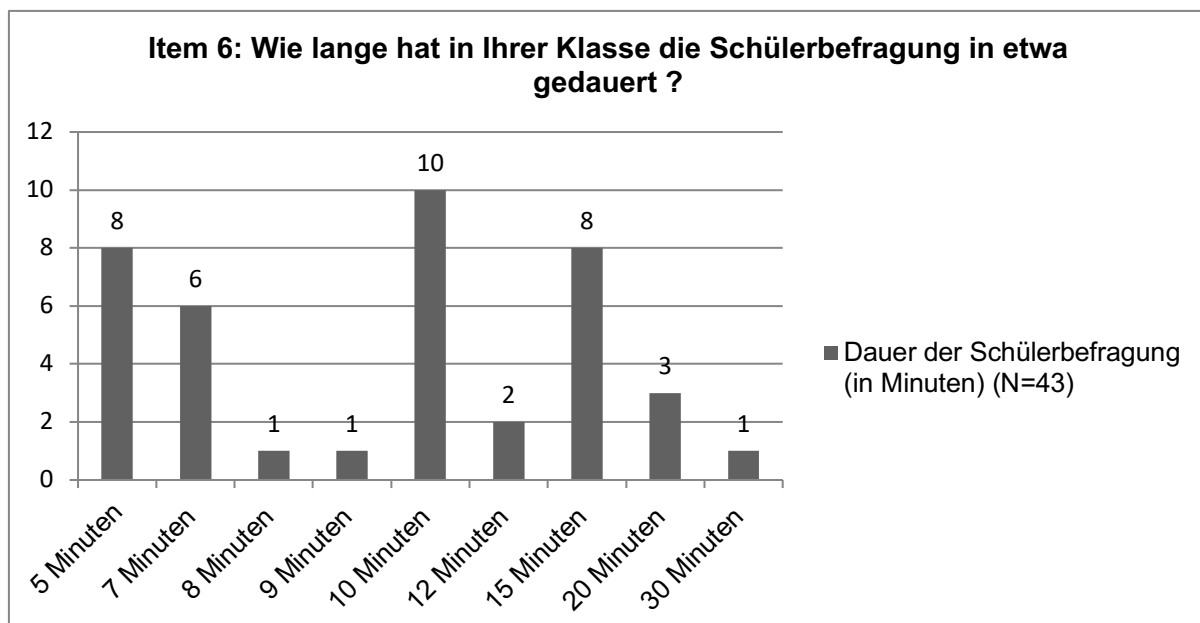


Abbildung 17: Dauer der Schülerbefragung

Neben der Dauer der Schülerbefragung wurde auch danach gefragt, nach wie vielen Minuten die ersten Schüler mit der Befragung fertig waren. Bei einem Mittelwert von  $M = 6,15$  Minuten melden



25 Kollegen eine Bearbeitungszeit von maximal fünf Minuten und zwölf Kollegen eine Bearbeitungszeit von maximal 10 Minuten, bis die ersten Schüler den Schülerfragebogen bearbeitet hatten (vgl. Abbildung 18).

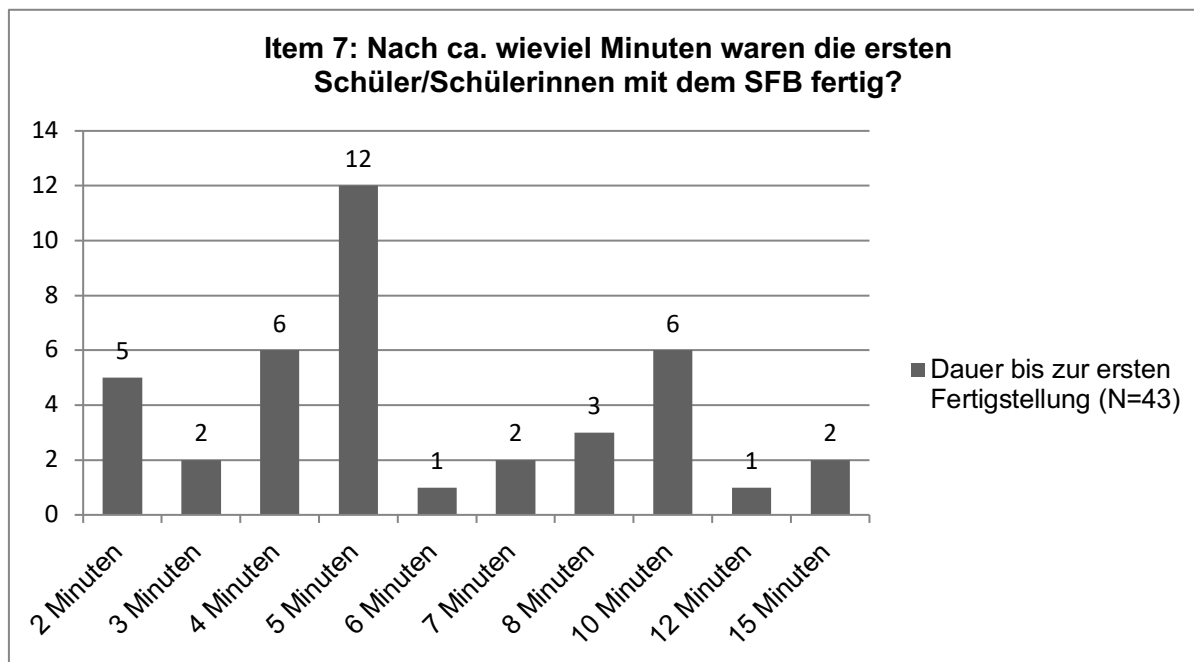


Abbildung 18: Dauer bis zur ersten Fertigstellung

### 3.2.3.4 Studienbrief

Bei Lehrkräften, die den Studienbrief gelesen haben, überwiegt die positive Einschätzung der Verständlichkeit der einzelnen Kapitel (vgl. Tabelle 14). Ausreißer sind bei Kapitel vier und acht vorzufinden, bei denen jeweils um die 20% der Lehrkräfte der Meinung sind, dass diese Kapitel eher nicht verständlich sind.

EMU-Kapitel	Ich habe das Kapitel gelesen		Das Kapitel ist verständlich formuliert. <i>Stimme...</i>			
	ja	nein	<i>...nicht zu</i>	<i>...eher nicht zu</i>	<i>...eher zu</i>	<i>...voll zu</i>
1	47,6 (n=40)	21,4 (n=18)		5,4	29,7	64,9
2	45,2 (n=38)	20,2 (n=17)		10,8	27,0	62,2
3	36,9 (n=31)	28,6 (n=24)		6,7	43,3	50,0
4	39,3 (n=33)	27,4 (n=23)		18,8	21,9	59,4
5	26,2 (n=22)	35,7 (n=30)			45,5	54,5
6	33,3 (n=28)	31,0 (n=26)		7,4	51,9	40,7
7	50,0 (n=42)	17,9 (n=15)		7,5	32,5	60,0
8	31,0 (n=26)	33,3 (n=28)		20,8	45,8	33,3

9	35,7 (n=30)	27,4 (n=23)		10,3	34,5	55,2
Tabelle 14: Einschätzungen zur Verständlichkeit des Studienbriefes in Prozent						

Unter „sonstige Anmerkungen zum Studienbrief“ kritisieren sechs Lehrkräfte den zu hohen Umfang des Studienbriefs, der zu ausführlich und in der Seitenzahl zu hoch ausfällt. Eine Lehrkraft bringt dies zum Ausdruck:

„Wer soll in seinem <normalen> beruflichen Alltag 108 <!> Seiten mal so nebenbei lesen. Das muss aus meiner Sicht deutlich abgespeckt werden! Mir ist es ohne Probleme gelungen, das Tool (Fragebogen und Excel) einzusetzen, OHNE dass ich den Studienbrief lesen musste!“

Vier Lehrkräfte loben die *gute Strukturierung*, die eine individuelle und zielgerichtete Auseinandersetzung mit dem Studienbrief ermöglicht (vgl. Tabelle 15). Dies wird von einer Lehrkraft wie folgt beschrieben:

„Ich finde ihn gut, da er mir klare Hinweise gibt, was ich lesen muss mit welchem Ziel, und was ich nicht unbedingt lesen muss.“

<b>Sonstige Anmerkungen zum Studienbrief</b>
K1 Zu hoher Umfang des Studienbriefs(n=6)
K2 Gute Strukturierung (n=4)
Tabelle 15: Kategorien Anmerkungen zum Studienbrief

### 3.2.4 Zweites Forschungsinteresse: „EMU-Unterrichtsentwicklung“

#### 3.2.4.1 Reflexion über Unterricht

Für 29 Lehrkräfte war die beurteilte Unterrichtsstunde genauso wie sonst, für 14 Lehrkräfte gestaltete sie sich etwas anders. Drei Lehrkräfte berichten dabei, dass die bevorstehende Durchführung der Unterrichtsdiagnostik sich bereits auf die *Unterrichtsplanung auswirkte*, z.B. indem vermehrt *visuelle Unterrichtsmaterialien* eingesetzt wurden, die vereinbarten Beobachtungsschwerpunkte die *Konzentration auf bestimmte Aspekte* lenkte oder allgemein die *Stunde sehr genau geplant* wurde (vgl. Tabelle 16). Ebenfalls drei Lehrkräfte melden zurück, dass die *Anwesenheit einer weiteren Person* z.B. zu *Unterbrechungen des Arbeitsprozesses* (durch Ansprechen von Schülern bei der Gruppenarbeit durch den hospitierenden Kollegen) und *Bemühungen, korrekter zu sein*, führten.

<b>Item 1: War die beurteilte Unterrichtsstunde aus Ihrer Sicht anders als sonst? Wenn ja: In welcher Hinsicht war die Stunde anders?</b>
K1 Bereits Auswirkungen auf die Unterrichtsplanung (n=4)

K2 Anwesenheit einer anderen Person beeinflusst Unterricht (n=3)

Tabelle 16: Kategorien Charakter der beurteilten Unterrichtsstunde

Thematisch verbunden mit der vorangegangenen Frage sind 32 Lehrkräfte mit ihrer Stunde „zufrieden“ oder sogar „sehr zufrieden“, sieben Lehrkräfte sind „eher unzufrieden“ und lediglich zwei Lehrkräfte sind „sehr unzufrieden“ (vgl. Abbildung 19).

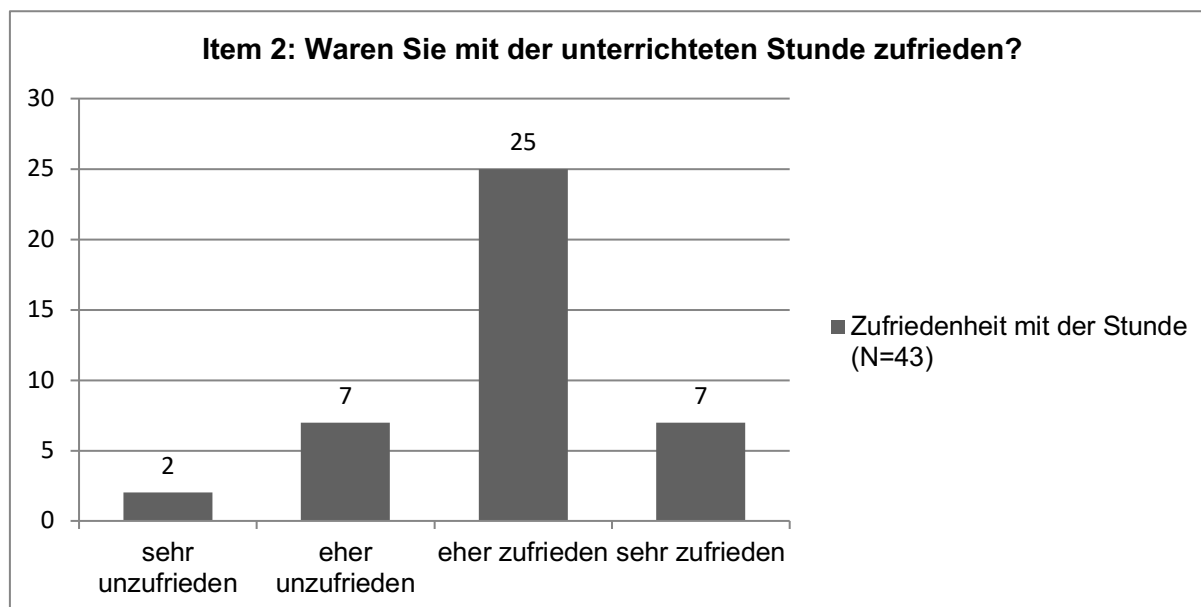


Abbildung 19: Zufriedenheit mit Stunde

Als Gründe, warum sie nicht „sehr zufrieden“, berichten drei Lehrkräfte von einer *unruhigen Arbeitsatmosphäre* (zum Teil begründet durch eine Klassenfahrt) und zwei Lehrkräfte nennen *Unterrichtsstörungen*, die erklärt werden durch eine *Fehleinschätzung des Schwierigkeitsgrades* und einem *Nichtreagieren auf die Störungen* (vgl. Tabelle 17). Durch die *Integration der Befragung* in die Stunde stand zwei Lehrkräften nur eine *reduzierte Unterrichtszeit* zur Verfügung, so dass einzelne Aspekte im Unterricht nicht hinreichend besprochen werden konnten. Zwei Lehrkräfte hinterfragten, ob die *Durchführung in einer 6. Stunde* nicht zwangsläufig dazu führt, dass man „eher zufrieden“ ist, da die *Konzentration der Schüler am Ende des Morgens nachlässt*.

**Item 2: Waren Sie mit der unterrichteten Stunde zufrieden? Wenn Sie nicht „sehr zufrieden“ waren: Weshalb?**

K1 Unruhe (n=3)

K2 Unterrichtsstörungen (n=2)

K3 Verkürzte Stunde durch Integration der Befragung (n=2)

K4 Durchführung in der 6. Stunde (n=2)

Tabelle 17: Kategorien Zufriedenheit mit der beurteilten Unterrichtsstunde

Ein differenziertes Bild ergibt sich bei der Wahl der Gesprächspartner zum Austausch über die Ergebnisse (vgl. Abbildung 20): Der Austausch erfolgt bei nahezu allen Lehrkräften mit dem hospitierenden Kollegen (41 Nennungen). Als weitere Gesprächspartner werden die Schüler (18 Nennungen) und andere Kollegen (19 Nennungen) benannt. Verglichen mit der Anzahl der Gespräche mit dem Tandempartner, finden weitaus weniger Gespräche mit Schülern und anderen Kollegen statt. Die Schulleitung (vier Nennungen) oder die Eltern (eine Nennung) spielen als Gesprächspartner eine eher untergeordnete Rolle. Drei Lehrkräfte benannten andere Personen (vgl. Tabelle 18).

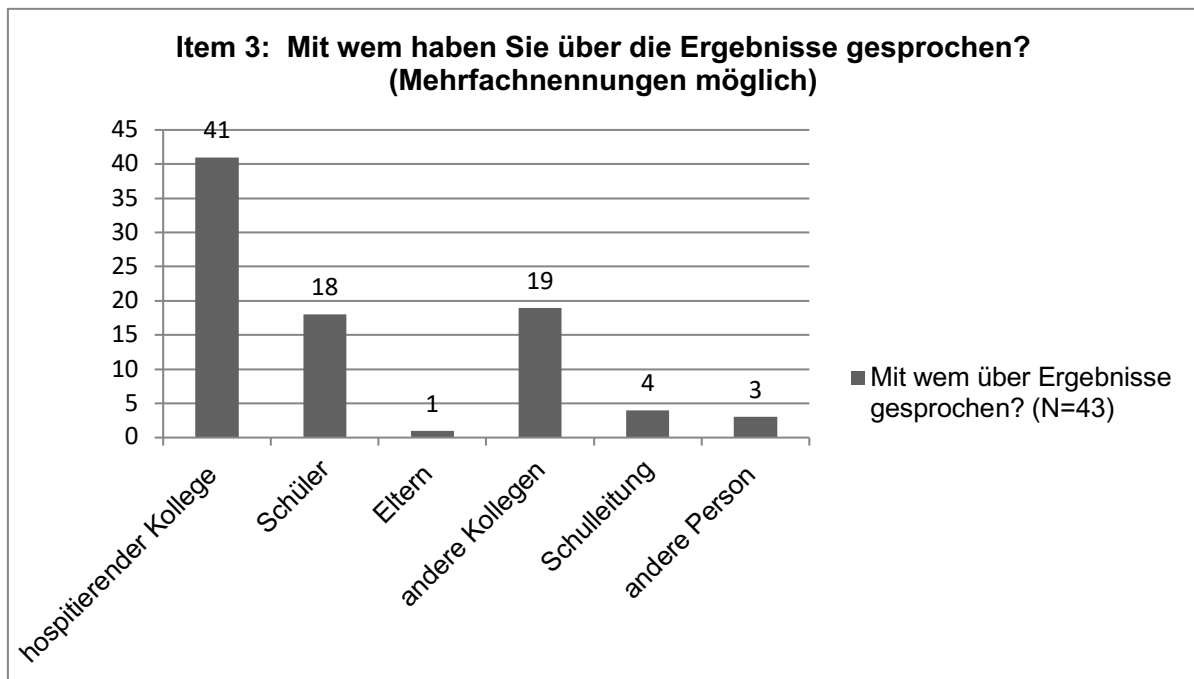


Abbildung 20: Besprechung der Ergebnisse

<b>Item 3: Besprechung mit anderen Personen</b>
K1 Mentorin (n=1)
K2 Pädagogische Mitarbeiterin (n=1)
K3 Seminarleiter (n=1)
Tabelle 18: Kategorien <i>Besprechung mit anderen Personen</i>

Wenn es darum geht, inwieweit sie im Umgang mit den Ergebnissen Unterstützung bei der Interpretation wünschen, sind sich die Lehrkräfte sehr uneinig (vgl. Abbildung 21): 20 Lehrkräfte stimmen „wenig“ oder „gar nicht zu“, während 21 Lehrer „eher“ oder „voll zu stimmen“.

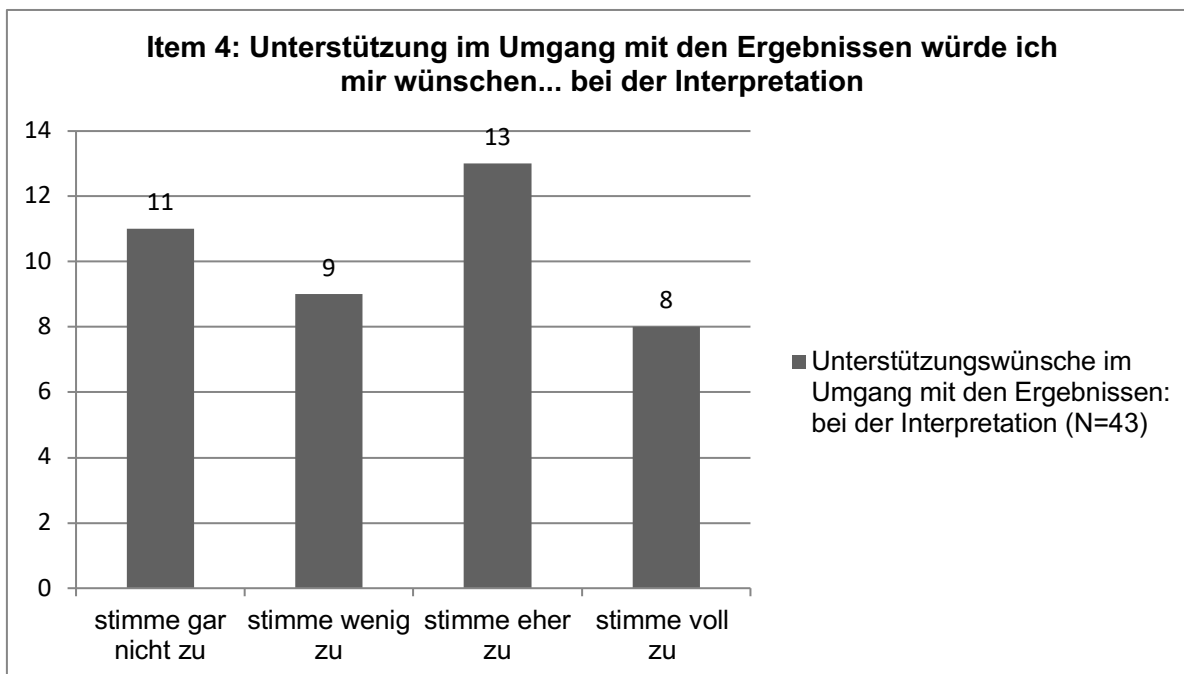


Abbildung 21: Unterstützungswünsche: Interpretation

Beim Schritt der Planung und Umsetzung von Veränderungen im Unterricht würden sich 25 Kollegen Unterstützung wünschen, 16 Kollegen sehen in diesem Punkt eher weniger Unterstützungsbedarf (vgl. Abbildung 22).

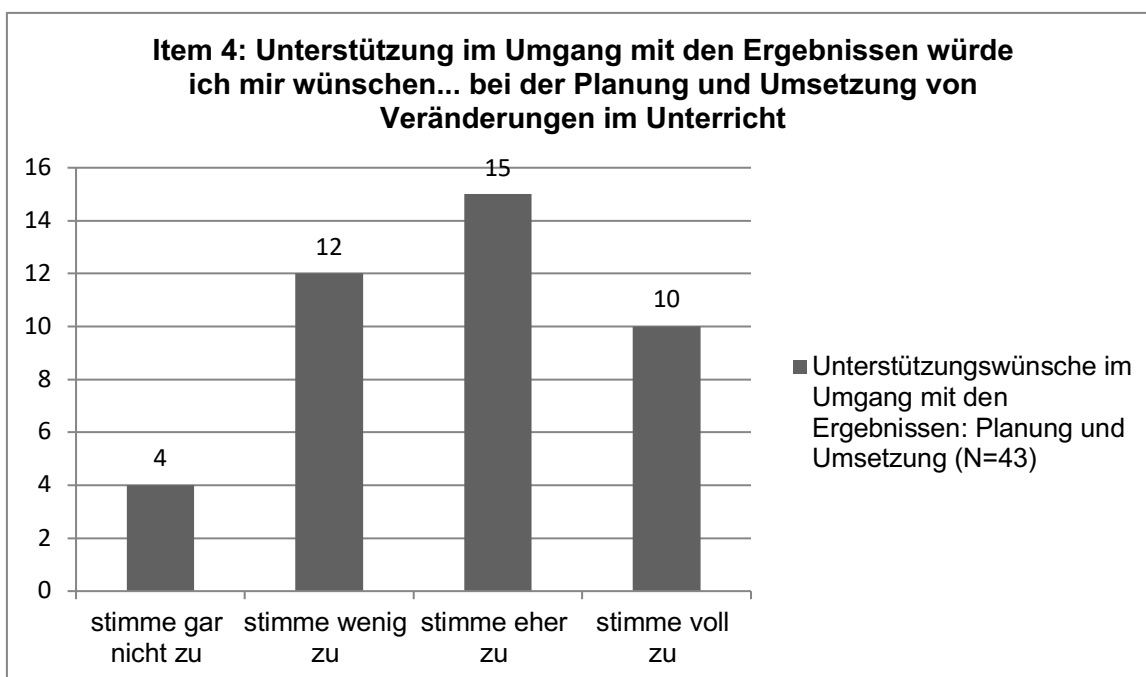


Abbildung 22: Unterstützungswünsche: Planung/Umsetzung

Auf die Frage, ob sie sich beim Umgang mit den Ergebnissen eine interne personelle Begleitung wünschen, ist keine klare Tendenz zu erkennen (vgl. Abbildung 23): 20 Lehrkräfte erachten diese Begleitung als eher nicht wünschenswert, während 20 Kollegen dies als wünschenswert erachten.

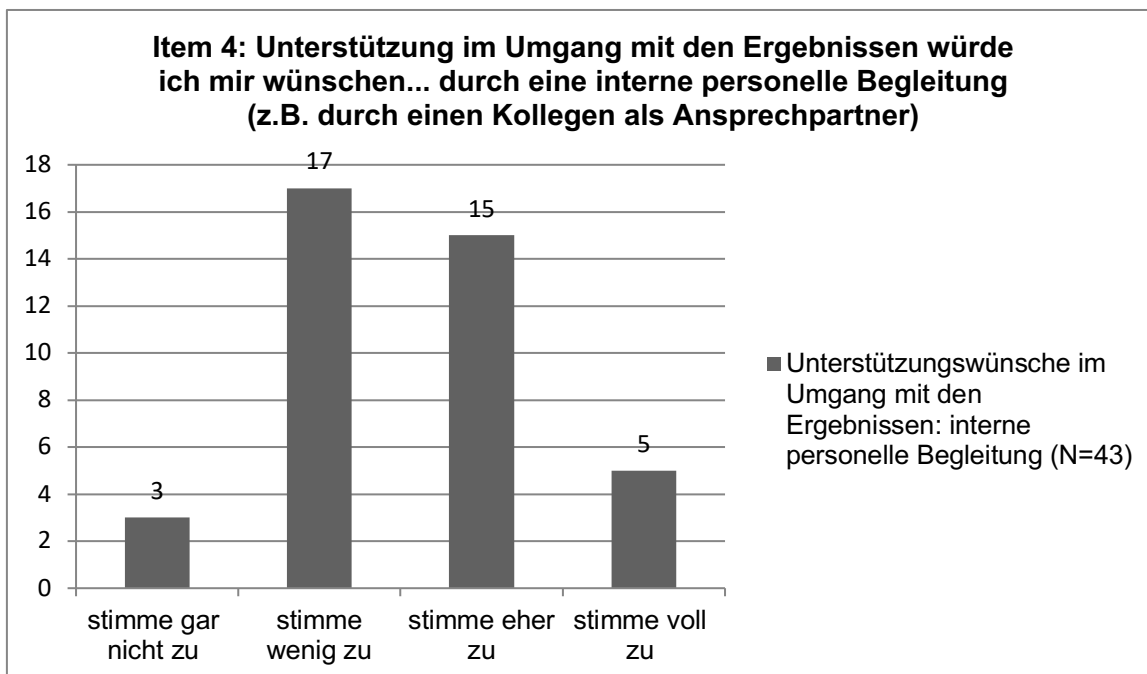


Abbildung 23: Unterstützungswünsche: interner Begleitung

Eine externe personelle Begleitung wird von den Lehrkräften weniger gewünscht (vgl. Abbildung 24): Vierzehn Lehrkräfte stehen dieser Begleitung positiv, 27 Lehrkräfte ablehnend gegenüber.

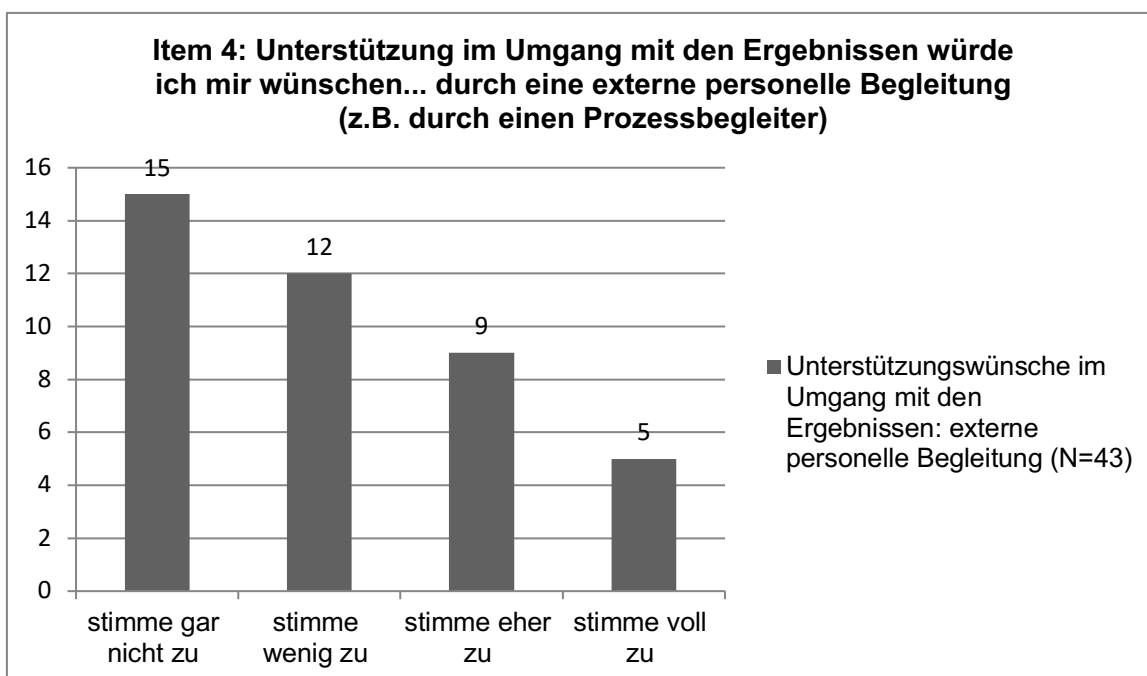


Abbildung 24: Unterstützungswünsche: externer Begleitung

Auf die Frage, was die Lehrkräfte auf Basis der Ergebnisse an ihrem Unterricht verändert haben, berichten fünf Lehrkräfte von *Änderungen im Bereich „Klarheit und Strukturierung“*, z.B. durch *Überarbeitung von Gelenkstellen, klaren Anweisungen* oder auch *Zusammenfassungen am Stundenende* (vgl. Tabelle 19). Vier Lehrkräfte widmeten sich dem Bereich *„Aktivierung“*, z.B. durch

die *Einplanung von mehr Aktivierungsphasen*. Keine Veränderungen melden drei Lehrkräfte, noch keine Veränderungen zwei Lehrkräfte. Mit dem *Schwierigkeitsgrad bzw. dem Niveau der Stunde* befassen sich zwei Lehrkräfte näher und versuchen ihn *besser einzuschätzen*, um auf dieser Basis dann z.B. *Differenzierungen vornehmen* zu können.

<b>Item 5: Was haben Sie auf Grundlage der Ergebnisse an Ihrem Unterricht verändert?</b>
K1 Veränderung im Bereich „Klarheit und Strukturierung“ (n=5)
K2 Veränderungen im Bereich „Aktivierung“ (n=4)
K3 Keine Veränderung (n=3)
K4 Noch keine Veränderung (n=2)
K5 Bessere Einschätzung des Schwierigkeitsgrades der Stunde (n=2)
Tabelle 19: Kategorien Veränderungen am Unterricht

### 3.2.4.2 Schulischer Kontext

Die Frage, was die Lehrkräfte persönlich dazu bewogen hat, das Instrument einzusetzen, beantworten acht Lehrkräfte mit einem *allgemeinen Interesse am Verfahren der Unterrichtsdiagnostik* in Form eines *Evaluationsinstrumentes und Beurteilungskriterien* (vgl. Tabelle 20). Sechs Lehrkräfte geben als Motivation die *Verbesserung des eigenen Unterrichts* an. Den *Austausch und die Rückmeldung von Kollegen* nennen fünf Lehrkräfte, ebenfalls fünf Lehrkräfte nennen die *Rückmeldung von Seiten der Schüler*. Eine Lehrkraft beschreibt diese Motivation mit den Worten: „Den Austausch mit anderen Referendaren finde ich sehr positiv. Auch dass die Schüler selbst einmal fundiert Rückmeldung geben können“.

Der von vier Lehrkräften aufgeführte Begriff der „*Kooperation*“, wird nicht näher beschrieben. Einen weiteren Aspekt führen vier Lehrkräfte an, indem sie auf die *Verbesserung der eigenen Fähigkeiten* verweisen. Drei Lehrkräfte geben die *Anordnung durch die Seminar-/Schulleitung* an, dieselbe Anzahl an Lehrkräften benennt die *Schulleitung*, die z.B. durch ihre *Beteiligung als Vorbild zur Teilnahme* motivierte.

<b>Item 1: Was hat Sie persönlich dazu bewogen, das Instrument einzusetzen?</b>
K1 Interesse an Unterrichtsdiagnostik (n=8)
K2 Verbesserung des Unterrichts (n=6)
K3 Kooperation (n=4)
K4 Eigene Fähigkeiten verbessern (n=4)
K5 Austausch / Rückmeldung von Kollegen (n=5)
K6 Rückmeldung von Seiten der Schüler (n=5)
K7 Anordnung durch Seminar-/Schulleitung (n=3)

K8 Schulleitung (n=3)

Tabelle 20: Kategorien *Motivation Instrument einzusetzen*

Die Einführung des Instruments fand an einer Schule im Rahmen eines Pädagogischen Tages statt. An vier Schulen wurde eine schulinterne Fortbildung zur Einführung genutzt und 36 Lehrkräfte nannten einen sonstigen Rahmen (vgl. Abbildung 25 sowie Tabelle 21). Hierbei muss jedoch der hohe Anteil an Lehramtsanwärtern berücksichtigt werden, bei denen das Instrument am Seminar eingeführt wurde.

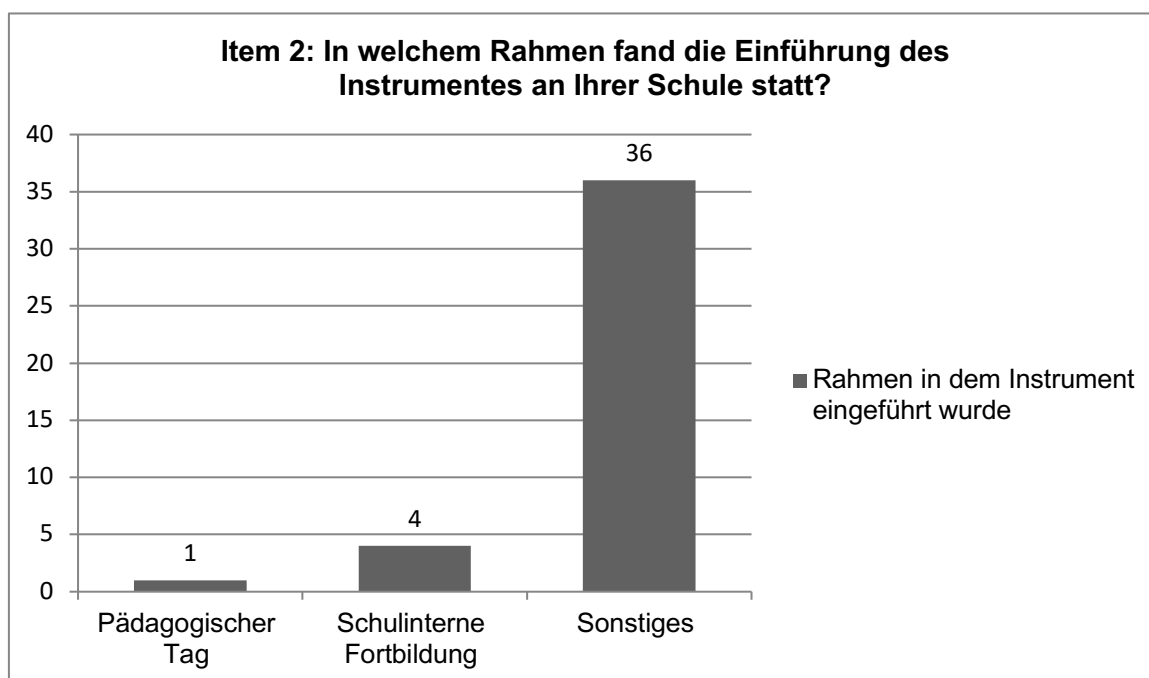


Abbildung 25: Rahmen der Einführung

**Item 2: Rahmen der Einführung: Sonstiges**

K1 Seminar ohne örtliche Zuordnung (n=10)

K2 Seminar Reutlingen (n=9)

K3 Studienseminar Kaiserslautern (n=5)

K4 Durch Referendare (n=2)

K5 Institut für Lehrerbildung (n=1)

K6 Teilkonferenz (n=1)

Tabelle 21: Kategorien *Sonstiger Rahmen der Einführung*

Ein ähnliches Bild zeichnet sich bei der Frage der Verknüpfung des Instrumentes mit bereits bestehenden Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung. Dies wurde während der Erprobungsphase lediglich von vier Lehrkräften bestätigt. Die große Mehrheit mit 36 Nennungen verneint eine



mögliche Verknüpfung (vgl. Tabelle 22). Die genannten Verknüpfungen mit bestehenden Maßnahmen werden dabei nicht näher ausgeführt.

<b>Item 2: Verknüpfung mit bestehenden Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung</b>
K1 Individuelle Förderung (n=2)
K2 Kooperatives Lernen (n=1)
K3 Bereits Durchführung von kollegialen Hospitationen (n=1)
Tabelle 22: Kategorien Verknüpfung mit Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung

Keine Veränderungen der Kooperationsstrukturen durch Verwendung des Instrumentes melden 38 Lehrkräfte zurück. Ein differenzierterer Blick auf mögliche Kooperationsfelder zeigt: 22 Kollegen sehen wenig oder gar keinen Bedarf, sich in einer schulinternen Feedbackgruppe auszutauschen, 20 Kollegen stehen dieser Form des Austausches positiver gegenüber (vgl. Abbildung 26).

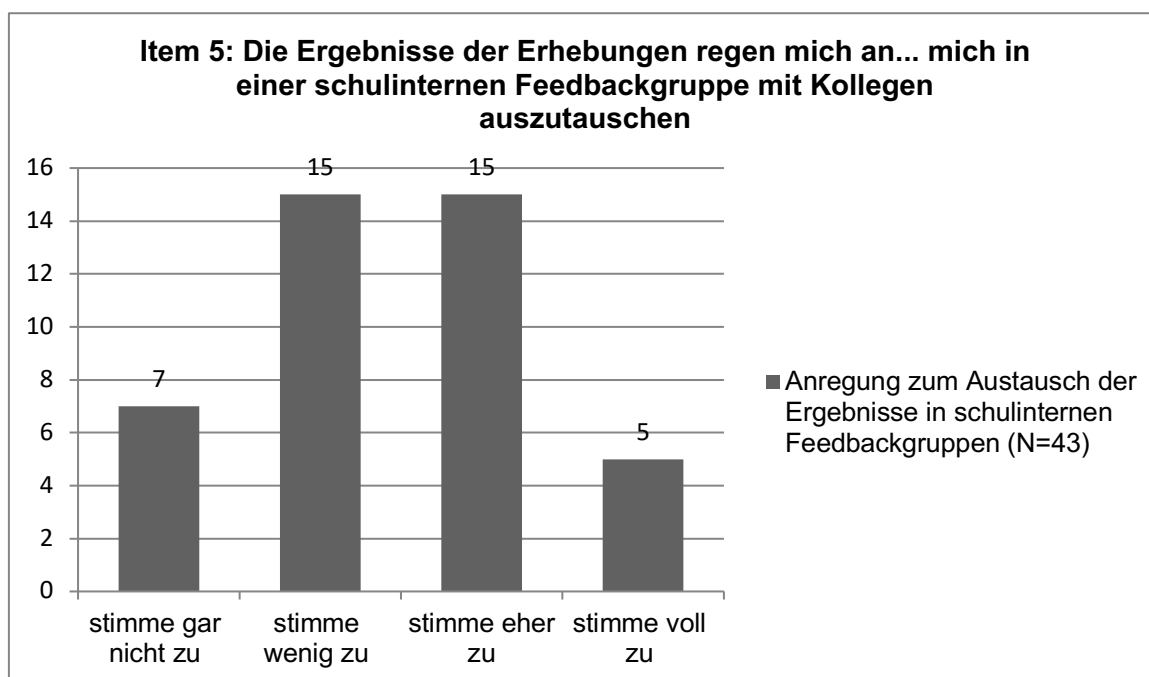


Abbildung 26: Anregung zum Austausch der Ergebnisse in schulinternen Feedbackgruppen

Eine Weiterarbeit in der Fachschaft könnten sich 19 Kollegen vorstellen, jedoch 22 Kollegen wenig oder gar nicht (vgl. Abbildung 27).

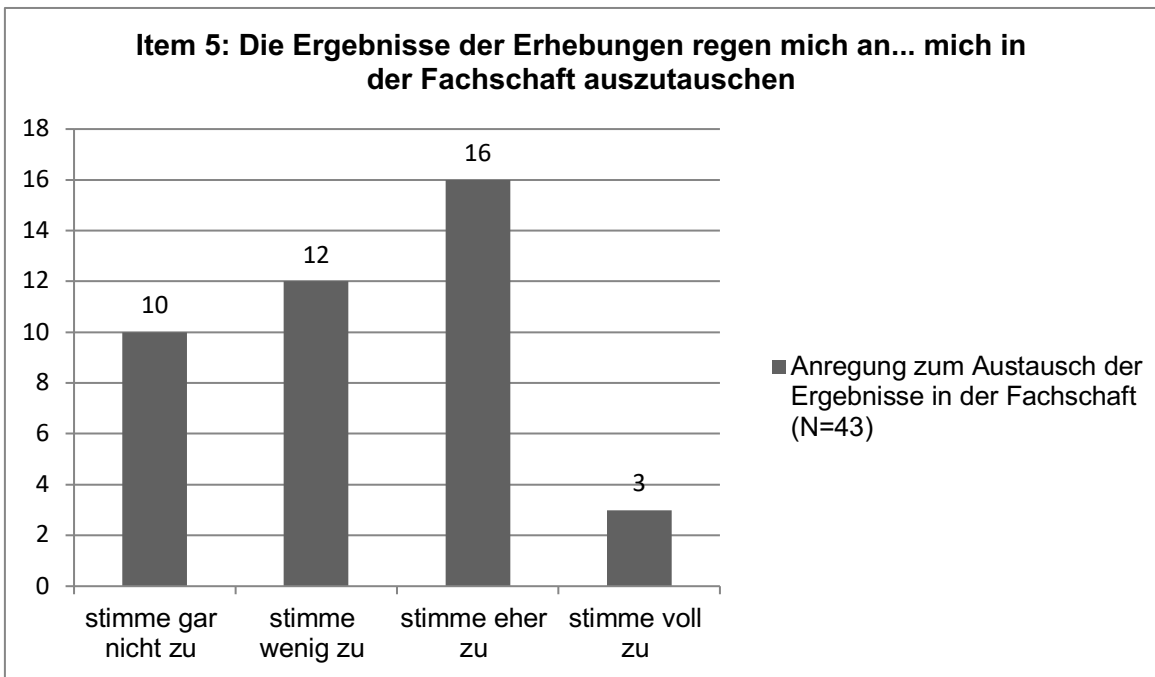


Abbildung 27: Anregung zum Austausch der Ergebnisse in der Fachschaft

Ähnlich der Weiterarbeit in der Fachschaft gestaltet sich auch die Rückmeldung bezüglich einer möglichen Fortbildung auf Basis der Ergebnisse der Erhebung (vgl. Abbildung 28): 18 Kollegen regen die Ergebnisse zu diesem Schritt an, bei 23 Kollegen ist dies nicht der Fall.

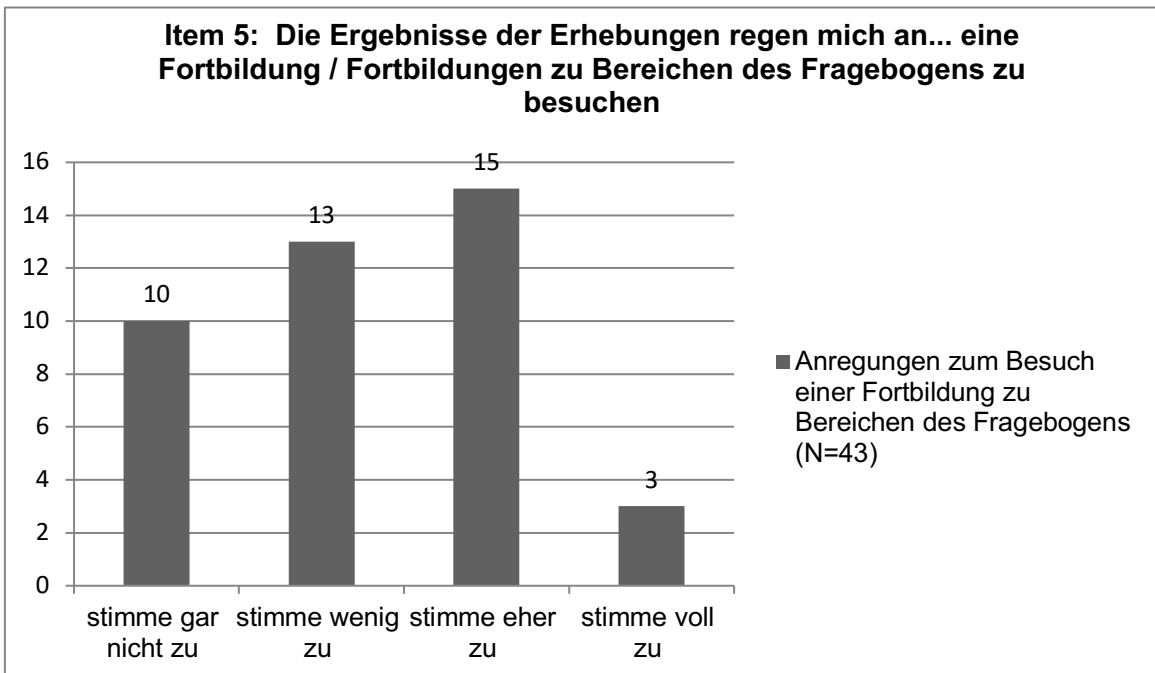


Abbildung 28: Anregung zum Besuch einer Fortbildung zu Bereichen des Fragebogens

Schließlich würden 21 Lehrkräfte einen Blick über die eigene Schule hinaus in Form eines Austausches mit Kollegen wagen, skeptischer stehen dem 21 Lehrkräfte gegenüber (vgl. Abbildung 29).

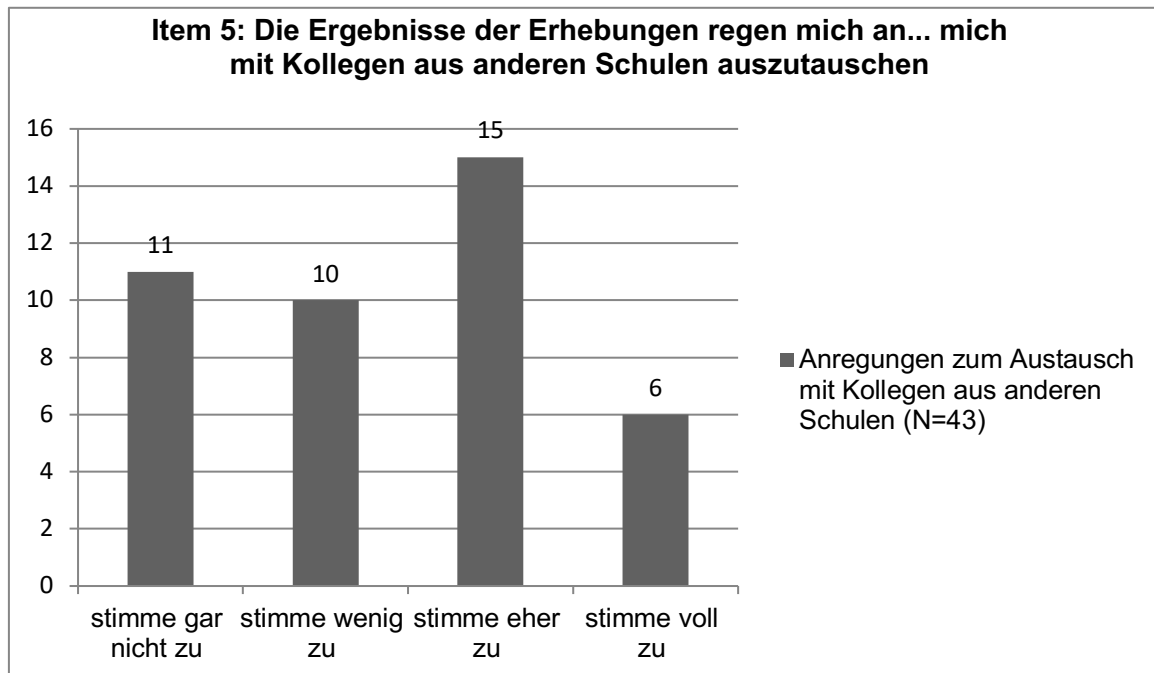


Abbildung 29: Anregung zum Austausch mit Kollegen aus anderen Schulen

Als wichtige Voraussetzungen zur Nutzung Wahrnehmung der oben genannten Möglichkeiten nennen neun Lehrkräfte den Faktor „Zeit“ (vgl. Tabelle 23). Eine Lehrkraft beschreibt dies mit den Worten:

*„Insgesamt mehr Zeit, es ist nur hektisch zwischengeschoben worden (absoluter Zeitmangel!!!).“*

Von sechs Lehrkräften wird die *Bereitschaft und Offenheit von Kollegen* an der Schule Unterrichtsdiagnostik als wichtiger Faktor aufgeführt. Drei Lehrkräfte sehen in *Fortbildungen*, z.B. *mehrtägig* und *zu Bereichen des Fragebogens*, bedeutsame Voraussetzungen. Als förderlich erachten drei Lehrkräfte die *räumliche Nähe zu Schulen, die auch Unterrichtsdiagnostik betreiben*. Ein Kollege regt an, dass *bekannt sein sollte, welche Kolleginnen und Schulen mit dem Instrument arbeiten*.

**Item 5: Was wären wichtige Voraussetzungen für Sie, um die oben genannten Möglichkeiten wahrzunehmen?**

K1 Zeit (n=9)

K2 Bereitschaft der Kollegen zur Teilnahme (n=6)

K3 Fortbildungen (n=3)

K4 Räumliche Nähe zu „Unterrichtsdiagnostik“ - Schulen (n=3)

K5 Kenntnis von Kollegen und Schulen die Unterrichtsdiagnostik betreiben (n=1)

Tabelle 23: Kategorien Voraussetzungen um Möglichkeiten wahrzunehmen

Auf die Frage, wie die Lehrkräfte von ihrer Schulleitung während der Praxisphase unterstützt wurden, führen sieben Lehrkräfte die *Kommunikation mit der Schulleitung* an (vgl. Tabelle 24). Dies erfolgte z.B. durch *Gespräche und Nachfragen der Schulleitung zu verschiedenen Zeitpunkten* des Projektes. Fünf Lehrkräfte vermelden *keine Unterstützung* durch die Schulleitung. Drei Lehrkräfte erfuhren *Unterstützung durch Stundenplanverschiebungen*, um so die Unterrichtsbesuche zu ermöglichen. Die gleiche Anzahl an Lehrkräften nennt das *Bereitstellen der Fragebögen* und hier insbesondere den *Aspekt des Fragebogenkopierens*. In zwei Fällen erhielten die Lehrkräfte *Tipps zur Unterrichtsgestaltung* in Form von *Erfahrungsberichten und Hinweisen zum Umgang mit Problemen*. Zwei Lehrkräfte gaben Hinweise, dass sie *von der Schulleitung zur Teilnahme motiviert* wurden. Die Bandbreite der Unterstützungsleistungen fasst eine Lehrkraft zusammen:

„Mit Rat und Tat, Fragebogen ausgehändigt, Zusammenhänge geschildert / Fragebögen erläutert, ermuntert, daran teilzunehmen.“

**Item 6: Wie haben Sie von Ihrer Schulleitung während der Praxisphase an Ihrer Schule Unterstützung erfahren?**

K1 Kommunikation mit der Schulleitung (n=7)

K2 Keine Unterstützung (n=5)

K3 Stundenplanverschiebungen (n=3)

K4 Bereitstellen der Fragebögen (n=3)

K5 Tipps zur Unterrichtsgestaltung (n=2)

K6 Motivation zur Teilnahme (n=2)

Tabelle 24: Kategorien Unterstützung durch die Schulleitung

**3.2.4.3 Unterrichtsreflexion im Team**

Dieser Bereich des Rückmeldebogens wendet sich an Teilnehmer der Erprobung, die in einer einzelnen Veranstaltung (z.B. Studententag, Pädagogischer Tag) bzw. einer Uni-Veranstaltung videografierten Unterricht beurteilt haben. In diesem Zusammenhang wird gefragt, ob die im neunten Kapitel aufgeführten Praxisbeispiele von den Teilnehmern als hilfreich betrachtet wurden: 25 Teilnehmer bejahten und fünf Lehrkräfte verneinten dies. Zwei Lehrkräfte kritisierten, dass es sich bei den Praxisbeispielen *nicht um richtige Praxisbeispiele, sondern lediglich um Orientierungshilfen* handeln würde (vgl. Tabelle 25). Eine Lehrkraft merkte an, dass die verwendeten *Praxisbeispiele nicht klar genug* seien, ohne dies jedoch näher zu beschreiben.

**Item 1: Waren dabei die Praxisbeispiele in Kapitel 9 hilfreich?**

K1 Keine richtigen Praxisbeispiele, enthalten lediglich Orientierungshilfen (n=2)
---

K2 Nicht klar genug (n=1)
---------------------------

Tabelle 25: Kategorien Hilfestellung durch Praxisbeispiele
--

In den Veranstaltungen beurteilten 30 Teilnehmer ein Video mit fremdem Unterricht, acht Teilnehmer verwendeten ein Unterrichtsbeispiel aus dem Kreise der Teilnehmer, zwei Teilnehmer verwendeten andere Beispiele, die jedoch nicht ausgeführt wurden (vgl. Abbildung 30). Nähere Angaben zu den verwendeten Unterrichtsvideos machten die Lehrkräfte nicht.

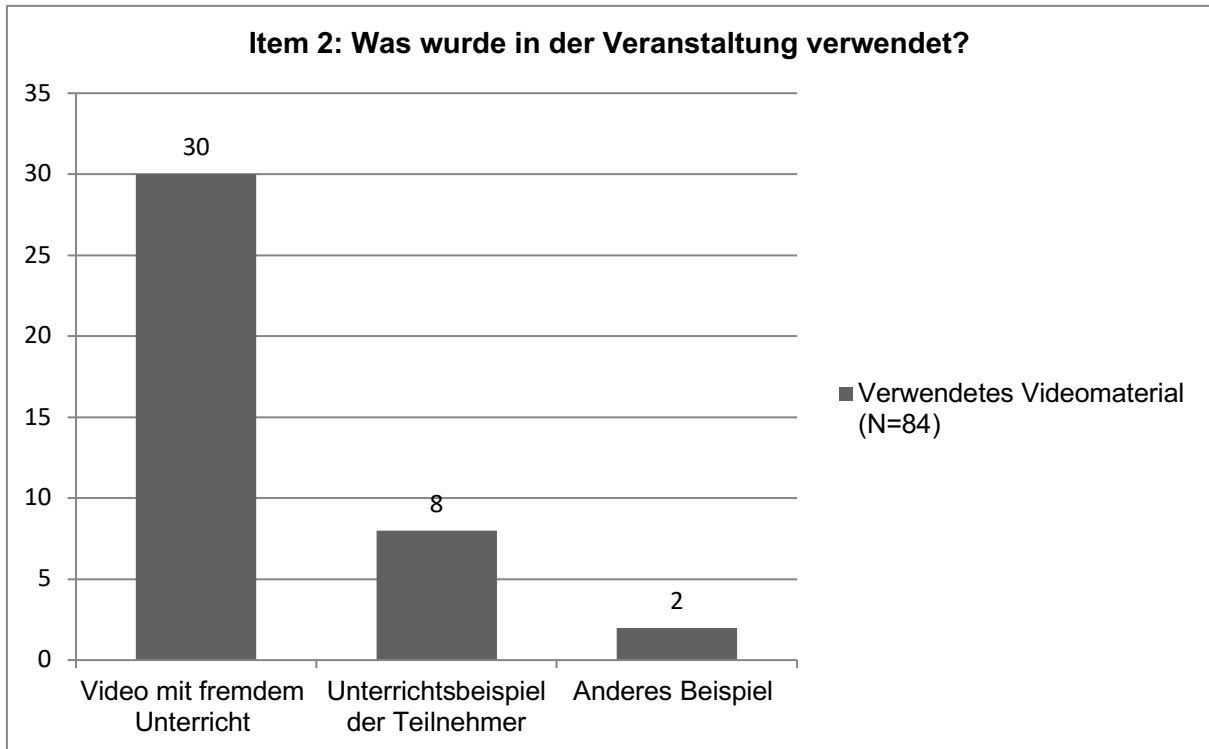


Abbildung 30: Verwendetes Videomaterial

Als Empfehlungen für geeignetes Videomaterial raten zwei Lehrkräfte auf Filme zurückzugreifen, bei denen die *Kamera nicht vorwiegend auf die Lehrkraft fokussiert* ist, sondern auch *möglichst lange die Klasse und die Schüler sichtbar* machen (vgl. Tabelle 26). Einen konkreten Tipp gibt eine Lehrkraft mit dem Verweis auf die DVD „*Unterrichtsvideos als Mittel der Unterrichtsentwicklung*“. Eine Lehrkraft empfiehlt *Unterrichtsbeispiele aus dem Seminar* zu verwenden, in diesem konkreten Fall *Unterrichtsstunden zu den Themen „Schweinemastbetrieb“, „Steckbrief“ und „Personenbeschreibungen“*.

**Item 3: Können Sie künftigen Nutzern des Studienbriefs Empfehlungen für geeignetes Videomaterial geben?**

K1 Filme mit dem Fokus auf Schüler (n=2)

K2 DVD „Unterrichtsvideos als Mittel der Unterrichtsentwicklung“ (n=1)

K3 Unterrichtsbeispiele aus dem Seminar (n=1)

Tabelle 26: Kategorien *Empfehlungen geeignetes Videomaterial*

Bei der Frage, inwieweit Transkripte für Zwecke der Unterrichtsdiagnostik zusätzlich oder an Stelle des Videos hilfreich sein könnten, sind sich die Teilnehmer uneinig: 15 Teilnehmer schätzen Transkripte als hilfreich ein, 22 Teilnehmer dagegen nicht. Ergänzend betonen fünf Lehrkräfte, dass Transkripte zusätzlich hilfreich sind, weil z.B. *einzelne Phasen unter Verwendung der Textgrundlage intensiver analysiert werden können* (vgl. Tabelle 27). Drei Lehrkräfte sprechen sich für Videos aus, da diese für *Übungszwecke besser geeignet* seien. Zwei Lehrkräfte führen die *Vorteile von Videos* näher aus, indem sie auf die *Möglichkeiten der Analyse von Reaktionen, Blicken, Wartezeiten* hinweisen. Ebenfalls zwei Lehrkräfte sprechen sich dafür aus, *kollegialen Unterrichtshospitationen Vorrang vor Unterrichtsvideos und Transkripten* zu gewähren.

**Item 4: Aus Datenschutzgründen ist es viel schwieriger, geeignete Unterrichtsvideos zu erhalten als Transkripte (Verschriftlichungen). Wären für Zwecke der Unterrichtsdiagnostik nach Ihrer Einschätzung auch Transkripte hilfreich – sei es an Stelle des Videos oder zusätzlich?**

K1 Transkripte zusätzlich sind hilfreich (n=5)

K2 Videos zum Üben besser (n=3)

K3 Reaktionen im Video deutlicher sichtbar (n=2)

K4 Kollegiale Unterrichtshospitationen vorziehen (n=2)

Tabelle 27: Kategorien *Hilfestellung durch Transkripte*

Auf die Frage, ob die Teilnehmer aus Schulen und Studienseminar im kommenden Schuljahr eine Weiterführung oder eine Vertiefung der begonnenen Unterrichtsdiagnostik anstreben, verneinen dies 23 Teilnehmer. Lediglich 8 Teilnehmer bestätigen eine Fortführung. Auf die Frage nach konkreten Planungen antworten drei Lehrkräfte, dass *noch keine Entscheidung getroffen* wurde, weil z.B. *Klassenzuteilungen noch ausstehen* (vgl. Tabelle 28). Zwei Lehrkräfte geben an, *regelmäßig Schülerbefragungen durchzuführen*. Eine Lehrkraft plant die *Weiterführung der kollegialen Hospitationen* und führt dies näher aus:

*„Mich öfter mit dem Kollegen zusammensetzen und sich gegenseitig zu hospitieren, um seinen eigenen Unterrichtsstil zu verbessern und sicherer zu werden.“*

**Item 5: Planen Sie für das kommende Schuljahr eine Weiterführung oder Vertiefung der in diesem Schuljahr gestarteten Unterrichtsdiagnostik?**

K1 Noch keine Entscheidung getroffen (n=3)

K2 Regelmäßige Durchführung der Schülerbefragungen (n=2)

K3 Weiterführung kollegialer Hospitationen (n=1)

Tabelle 28: Kategorien Weiterführung oder Vertiefung der Unterrichtsdiagnostik

Zu möglichen Unterstützungsmöglichkeiten durch das KMK-Team wurden von Lehrkräften keine Aussagen gemacht.

#### 3.2.4.4 Bilanz

Das Potential des Studienbriefs zur Unterrichtsdiagnostik sehen acht Lehrkräfte in der *Anregung zur Selbstreflexion* (vgl. Tabelle 29): Das *eigene pädagogische Handeln wird reflektiert* und der *Blick auf den eigenen Unterricht* wird durch *gezielte Rückmeldungen zur Einschätzung des Unterrichtsverlaufs geschärft*. Sieben Lehrkräfte nennen den *kollegialen Austausch*, der zum *Aufbau einer kollegialen Feedbackkultur an Schulen* führen kann. Eine Lehrkraft fordert in diesem Zusammenhang:

*„Es ist sehr wichtig, dass sich Lehrer vom Einzelkämpfertum lösen und von gegenseitigen Hospitationen profitieren.“*

Fünf Lehrkräfte heben den *Austausch mit den Schülern* hervor, drei Lehrkräfte weisen auf die *Wertschätzung der Meinung von Schülern* hin. Die *Praxistauglichkeit des Studienbriefs* in Form eines *handhabbaren Werkzeuges und guten Wegweisers zur Diagnostik* betonen fünf Lehrkräfte. Für vier Lehrkräfte liegt das *Potential in der Verbesserung der eigenen Unterrichtsqualität*.

**Item 1: Worin liegt nach Ihren Erfahrungen mit der praktischen Erprobung das Potential des Studienbriefs zur Unterrichtsdiagnostik?**

K1 Anregung zur Selbstreflexion (n=8)

K2 Kollegialer Austausch (n=7)

K3 Austausch mit Schülern (n=5)

K4 Praxistauglichkeit des Studienbriefes (n=5)

K5 Verbesserung der Unterrichtsqualität (n=4)

K6 Wertschätzung der Schülermeinung (n=2)

Tabelle 29: Kategorien Potential des Studienbriefs

Auf die Frage, ob den Teilnehmern das Verfahren der Erprobung gefallen hat, äußern sich 51 Teilnehmer positiv, sieben Teilnehmer negativ (vgl. Abbildung 31).

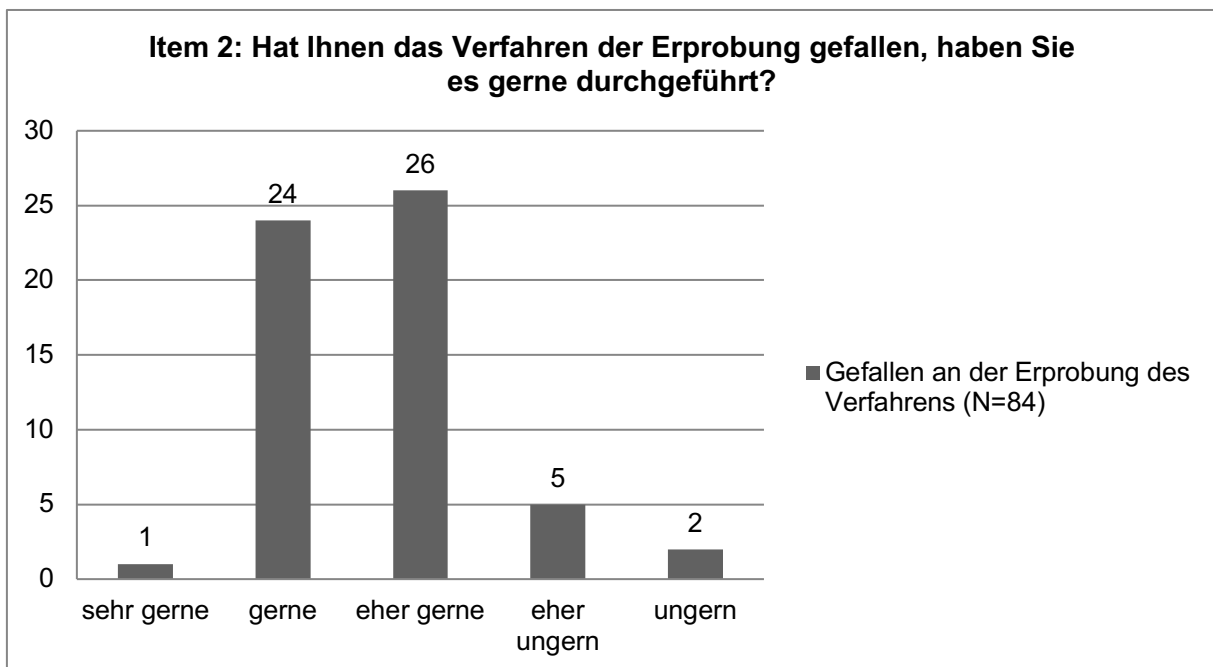


Abbildung 31: Gefallen an der Erprobung des Verfahrens

Positiv fällt auch die Rückmeldung auf die Frage nach dem persönlichen Profit aus der Erprobung aus (vgl. Abbildung 32): 41 Lehrkräfte haben mindestens etwas oder ziemlich vom Verfahren profitiert, 17 dagegen kaum oder gar nicht.

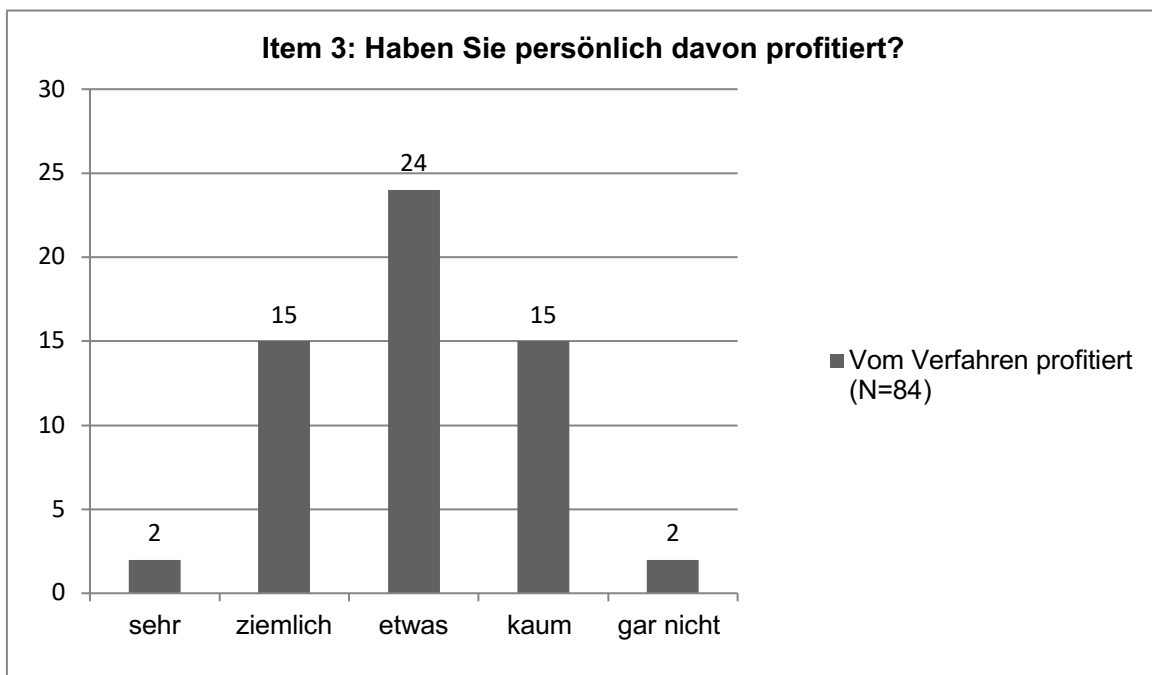


Abbildung 32: Vom Verfahren profitiert

Auf die Frage worin für die Lehrkräfte der konkrete persönliche Profit vom Verfahren lag, zeichnet sich ein ähnliches Bild wie bei der vorherigen Frage nach dem Potential des Studienbriefes zur Unterrichtsdiagnostik ab (vgl. Tabelle 30): Sechs Lehrkräfte betonen die *Möglichkeit zur Reflexion*



des eigenen Unterrichts. Ebenfalls sechs Kollegen profitierten vom kollegialen Austausch, der sowohl die kollegiale Auseinandersetzung über die Eigen- und Fremdbeobachtung als auch die Möglichkeit, sich Anregungen vom Kollegen zu holen beinhalten kann. Den Vorteil eines kriterienbasierten Blickes auf Unterricht sehen dabei fünf Lehrkräfte. Eine Lehrkraft fasst die bisher genannten Punkte treffend zusammen:

„Jede Lehrkraft, die ihr eigenes Lehrerverhalten nach vereinbarten Qualitätskriterien reflektiert, sich konstruktiv beurteilen lässt und auch andere Lehrkräfte beobachtet, kann durch Nutzung der Erkenntnisse die eigene Professionalität steigern. Eigene Sichtweisen können so <gerade gerückt>, ggf. erfolgreiche <abgeschaut> werden. <Echte Teamarbeit> wird hierdurch ebenfalls gefördert.“

Für vier Lehrkräfte sind die Rückmeldungen der Schüler, die die eigene Sicht auf den Unterricht erweitern, von Bedeutung. Eine allgemeine Zustimmung vom Verfahren der Erprobung profitiert zu haben ohne dies zu präzisieren, geben drei Lehrkräfte. Zwei Lehrkräfte äußern ihre Zufriedenheit mit der schnellen und sicheren Handhabung des standardisierten Instrumentes.

<b>Item 3: Falls mindestens „etwas“: Worin liegt der Profit?</b>
K1 Reflexionsmöglichkeit (n=6)
K2 Kollegialer Austausch (n=6)
K3 Kriterienbasierter Blick auf Unterricht (n=5)
K4 Rückmeldungen der Schüler (n=4)
K5 Allgemeine Zustimmung (n=3)
K6 Zufriedenheit mit dem Instrument (n=2)
Tabelle 30: Kategorien Nutzen vom Verfahren

Als einen möglichen Stolperstein bei der offiziellen Freischaltung des Instrumentes sehen neun Lehrkräfte den Faktor Zeit, der nicht näher ausgeführt wird (vgl. Tabelle 31). Konkretere Hinweise geben acht Lehrkräfte, die den Aufwand des Verfahrens, z.B. die Länge des Studienbriefes und des Fragebogens, sowie den Organisations- und Durchführungsaufwand eines solchen Projektes als kritisch ansehen. Sieben Lehrkräfte stellen die grundsätzliche Bereitschaft der Lehrkräfte das Instrument einzusetzen in Frage. Eine Lehrkraft beschreibt diese Problematik:

„Ein Problem für den Einsatz in Schulen sehe ich darin, dass langjährige Lehrer, z.T. wenig theoriefreundlich bzw. schon relativ weit weg vom theoretischen Hintergrund sind, den sich zu vergegenwärtigen unerlässlich ist. Von daher könnte das Material ggf. <abschreckend> wirken.“

Sechs Lehrkräfte zweifeln, ob Schüler/innen in der Lage sind, das Verfahren durchzuführen, und ob nicht Gefahr besteht, dass Schüler/innen es z.B. nicht ernst nehmen und nicht ehrlich antworten. Damit verbunden weisen ebenfalls sechs Lehrkräfte auf die Formulierungen einiger Items

(ohne Nennung dieser Items) hin, wo es bei Schülern zu *Verständnisschwierigkeiten* kommen könnte.

Drei Lehrkräfte messen den *schulischen Rahmenbedingungen* und der *Einbettung des Instrumentes in eine schulische Feedbackkultur*, die sich unter *Umständen erst noch entwickeln* muss, besondere Bedeutung zu. Sieben Lehrkräfte formulieren die *Notwendigkeit eines Trainings von Feedbackgesprächen*, um so der *mangelnden Kenntnis und Anwendung von Feedback-Gesprächen seitens der Lehrkräfte* Rechnung zu tragen und möglichen *Ängsten vor Bewertung* entgegenzuwirken. In diesem Zusammenhang warnen drei Lehrkräfte vor einem *Missbrauch des Instrumentes zum Zwecke der Beurteilung durch Vorgesetzte*.

**Item 4: Wo sehen sie mögliche Stolpersteine, wenn das Instrument nach der offiziellen Freischaltung ab 2011 in Schulen und Studienseminaren genutzt werden kann?**

K1 Zeit (n=9)
K2 Aufwand des Verfahrens (n=8)
K3 Motivation der Lehrkräfte (n=7)
K4 Praxis der Feedbackgespräche (n=7)
K5 Anforderungen an Schüler (n=6)
K6 Formulierung der Items (n=6)
K7 Nicht Vorhandensein einer schulischen Feedbackkultur (n=3)
K8 Angst vor Missbrauch des Instrumentes zur Beurteilung (n=3)
Tabelle 31: Kategorien Stolpersteine und Gelingensbedingungen

Als *wichtige Gelingensbedingungen* nennen sechs Lehrkräfte den Faktor „Zeit“, ohne diesen näher zu erläutern (vgl. Tabelle 32). Das Verfahren der Unterrichtsdiagnostik bedarf einer *Planung im Gesamtkontext der spezifischen Schule* gegebenenfalls unter *Einbeziehung der Steuergruppe*. Dieser Meinung sind vier Lehrkräfte. Eine *personelle Begleitung* an der Schule, entweder in Person eines *externen Begleiters* oder eines *verantwortlichen Kollegen*, erachten drei Lehrkräfte als hilfreich. Vier Lehrkräfte sehen *Bedarf in Fortbildungen*, z.B. zu den *unterschiedlichen Bereichen des Fragebogens*. Das *Vertrauen der Schüler als Grundlage des Einsatzes des Instrumentes* nennen vier Lehrkräfte, ein *gutes Vertrauensverhältnis zum beteiligten Kollegen* empfinden drei Lehrkräfte als bedeutsam.

**Item 5: Welches sind aus Ihrer Sicht wichtige Gelingensbedingungen?**

K1 Zeit (n=6)
K2 Planung auf Ebene der gesamten Schule (n=4)
K3 Fortbildung (n=4)

K4 Vertrauensbasis Schüler (n=4)

K5 Vertrauensbasis Kollege (n=3)

K6 Personelle Begleitung (n=3)

Tabelle 32: Kategorien Gelingensbedingungen

Abschließend bestätigt sich bei der Vergabe einer Schulnote für das Verfahren der aus den vorherigen Fragen gewonnene positive Eindruck in einem Mittelwert von  $M = 2,6$  (vgl. Abbildung 33).

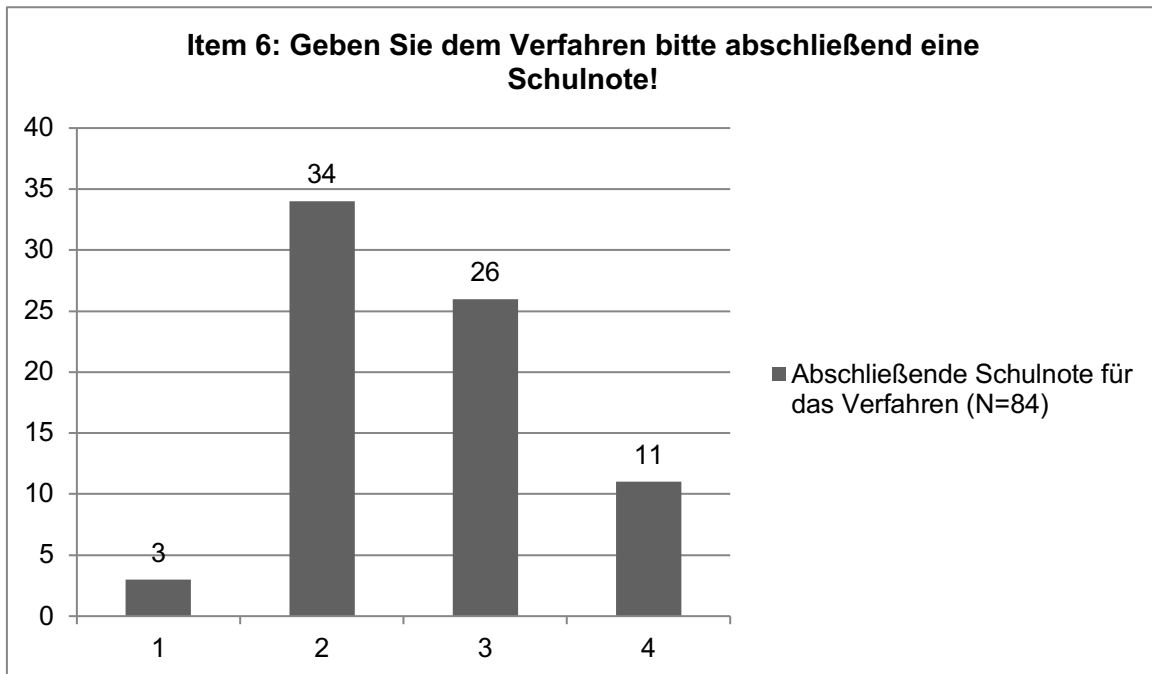


Abbildung 33: Abschließende Schulnote für das Verfahren

## 4 Diskussion und Konsequenzen

### 4.1 Diskussion der Forschungsergebnisse und daraus abgeleitete Konsequenzen

In der bundeweiten Erprobungsphase hat die mit dem EMU-Instrument verknüpfte Unterrichtsdiagnostik ihren Weg in die Unterrichtspraxis gefunden und das Klassenziel erreicht. Dafür spricht der Durchschnitt von 2.6, der von den beteiligten Lehrkräften abschließend für das Verfahren vergebenen Schulnoten. Das Klassenziel wurde damit gut erreicht, in der Notenskala besteht jedoch noch Spielraum nach oben. Um diesen Spielraum in Bezug auf die zukünftige Gestaltung des EMU-Instrumentes sowie damit verbundener Unterrichtsentwicklungsprozesse soll es in der abschließenden Diskussion gehen. Grundlage bilden die im vorherigen Kapitel dargestellten Forschungsergebnisse der Erprobungsphase. Die Auswahl einzelner Aspekte orientiert sich dabei an den beiden Forschungsinteressen. Die Diskussion greift den roten Faden der Arbeit auf und führt ihn zu Ende.

Im Rahmen der Diskussion der Forschungsergebnisse sollten die Spezifika der Stichprobe beachtet werden. Ein nicht unerheblicher Teil der Stichprobe setzt sich aus Lehramtsanwärtern zusammen. Dies könnte sich auf die Beantwortung von Fragen auswirken, bei denen Unterrichtsentwicklungserfahrungen (z.B. hinsichtlich Lehrerkooperationen oder auch Unterstützungsmaßnahmen in Form von Fortbildungen etc.) eine Rolle spielen könnten. Selbstverständlich geht es dabei nicht darum die Qualität der Rückmeldungen in Frage zu stellen, sondern vielmehr diese Besonderheit im Auge zu behalten.

#### 4.1.1 Erstes Forschungsinteresse: „Praxistauglichkeit EMU-Instrument“

##### 4.1.1.1 Aspekte von Zeit, Aufwand und Motivation

Bevor die praktischen Hinweise zur Optimierung des EMU-Instrumentes aufgegriffen werden, sollen zunächst drei von den Lehrkräften im Zusammenhang mit der zukünftigen Einführung des Instrumentes an Schulen benannte und besonders zu berücksichtigende Aspekte näher betrachtet werden. Sie sind als grundlegende Überlegungen zur Praxistauglichkeit des Instrumentes anzusehen und sind deshalb den nachfolgenden eher „technischen“ Änderungen am EMU-Instrument vorangestellt.

Der Aspekt der *Zeit*: Auf den ersten Blick widersprechen die Ergebnisse zur Dauer der Schülerbefragung von durchschnittlich zehn Minuten sowie die Dauer der Eingabe in die Excel-Auswertungsmaske von durchschnittlich 30 Minuten der Sorge der Lehrkräfte, dass sich Nutzung des Instrumentes aufgrund *mangelnder Zeit* als schwierig erweisen könnte. Dahinter könnten jedoch Erfahrungen mit Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen stecken, die sich als sehr zeitintensiv erwiesen haben von den Lehrkräften aber als wenig ergiebig empfunden wurden. Bezogen auf den

Faktor Zeit im Kontext der Unterrichtsdiagnostik sollte ein Augenmerk zweierlei gelten: Erstens soll die Praxistauglichkeit des Instrumentes im Sinne einer zeitökonomischen Nutzung (vgl. hierzu die nachfolgenden Ausführungen zum Aspekt des *Aufwandes*) weiter forciert werden. Zweitens sollen verschiedene Unterstützungsmaßnahmen (vgl. hierzu die Ausführungen zur EMU-Unterrichtsentwicklung) dazu beitragen, dass sich den Lehrkräften Sinn und vor allem der persönliche Nutzen des EMU-Instrumentes erschließt. So bietet sich die Chance, dass die für das Verfahren aufgewendete Zeit als sinnvoll für die persönliche Professionalisierung empfunden wird.

Der Aspekt des *Aufwands*: In der Erprobung führten die Lehrkräfte eine Vollerhebung durch, dass heißt, alle Qualitätsbereiche des Fragebogens sowie der Bilanzbereich wurden in der Erhebung erfasst. Eine Reduzierung des Erhebungs- und Auswertungsaufwandes könnte in Form einer verstärkten modularen Nutzung des Instrumentes erfolgen. Die Lehrkräfte erstellen dabei ihren individuellen Fragebogen, fokussieren bestimmte Qualitätsbereiche und beeinflussen so die Erhebungs- und Auswertungsdauer. Diese kann dann weiter drastisch verkürzt werden, sodass sich der zeitliche und organisatorische Aufwand in Grenzen halten sollte. Übernehmen die Schüler noch die Eingabe der anonymen Daten, könnte die damit eingesparte Zeit für das Feedbackgespräch mit dem Kollegen und den Schülern verwendet werden.

Der Aspekt der *Motivation*: In der Pilotierung meldeten sich Lehrkräfte freiwillig, das Verfahren zu erproben und die nachfolgend genannten Beweggründe zeugten von einer hohen Motivation, sich auf die Unterrichtsdiagnostik einzulassen. Diese Motivation kann in der schulischen Praxis sicher nicht immer vorausgesetzt werden. Somit stellt sich die Frage, wie möglichst viele Kollegen einer Schule zur Nutzung des Instrumentes motiviert werden können. Den von den beteiligten Lehrkräften benannten Gründen zur Verwendung des Instrumentes können wichtige Hinweise zur Beantwortung dieser Frage entnommen werden. Sie führten verschiedene Beweggründe auf z.B. *ein allgemeines Interesse an der Unterrichtsdiagnostik, den Wunsch nach einer Verbesserung des eigenen Unterricht und der eigenen Fähigkeiten, die Rückmeldung von und der Austausch mit Kollegen und Schülern, etc.* Zwar können diese Gründe durchaus bewirken, dass der Funken auf weitere Lehrkräfte überspringt, es ist jedoch auch damit zu rechnen, dass genau diese Gründe, wie z.B. das mit dem Verfahren verknüpfte Feedback des Kollegen und der Schüler im ersten Moment abschreckend wirken kann. Ein möglicher Schlüssel könnte dann in einer kleinschrittigen Vorgehensweise liegen: Lehrkräfte setzen das Instrument zunächst alleine (im Sinne eines „Logbuches“) oder nur mit den Schülern ein und beziehen erst in einem weiteren Schritt den Kollegen mit ein. In möglichen „Schnupperhospitationen“ bei bereits Unterrichtsdiagnostik praktizierenden Tandems können außerdem Bedenken und Vorbehalte ausgeräumt werden und ein Interesse geweckt werden, das Verfahren selbst auszuprobieren. Diese „sanften“ Einstiege können dazu beitragen, Hemmschwellen und Ängste bei noch feedbackunerfahrenen Kollegen abzubauen (vgl. Strahm 2008, S. 69ff). Eine Schlüsselrolle bei der Einführung des Instrumentes

wird die dabei die Schulleitung spielen. Dass der Praxiseinsatz des Instrumentes ganz unspektakulär verlaufen kann, darauf deuten auch die Rückmeldungen hin, die den Rückschluss zulassen, dass es sich bei den beurteilten Unterrichtsstunden im Großen und Ganzen um *Alltagsstunden* handelte. Mögliche Bedenken, dass sich der Einsatz des Instrumentes auf den Charakter der Stunde, im Sinne einer „Schau-/Lehrprobenstunde“ auswirken könnte, erwiesen sich als unbegründet. Dies untermauern auch die Rückmeldungen zur „Zufriedenheit mit der unterrichteten Stunde“ bei der die Mehrzahl der Befragten *zufrieden mit der Stunde* war. Dies könnte wiederum ein Indiz dafür sein, dass der Einsatz des Instrumentes von der Lehrkraft nicht per se als belastend empfunden wird.

#### 4.1.1.2 Rückmeldungen zu Fragebogenitems

Bestimmte Fragebogenitems wurden von den Lehrkräften übereinstimmend als *problematisch* und mit großen *Verständnisschwierigkeiten* verbunden benannt. Mit diesen Items wurde auf zwei Arten verfahren: Bestimmte problematische Items wurden ersatzlos gestrichen, andere wurden in einen Fragenpool zur individuellen Zusammenstellung eines Fragebogens übernommen. Die von Lehrkräften angesprochene Problematik beim Verständnis einzelner Items von Seiten der Schüler konnte teilweise durch Umformulierungen entschärft werden. So zum Beispiel bei Item 10, bei dem ursprünglich die Rede von „humorvollen Bemerkungen“ war und diese nun durch „auflockernde Bemerkungen“ ersetzt wurden. Unabhängig davon ist die Lehrkraft gefordert, im Rahmen der Durchführung der Befragung bei sprachlichen Unklarheiten Hilfestellung zu leisten. Darüberhinaus besteht auch über das Ende der Praxisphase hinaus die Möglichkeit, über die Unterrichtsdiagnostik-Homepage Rückmeldung zu geben und damit einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung des Instrumentes zu leisten.

#### 4.1.1.3 Wunsch zusätzlicher Qualitätsbereiche

Für die eigene Praxis der Unterrichtsdiagnostik ist für eine Vielzahl von Lehrkräften ein zusätzlicher neuer Qualitätsbereich von besonderer Relevanz (Stichwort „Alignment“, vgl. Breiter/Stauke 2007, S. 394f). Dieser sollte der *Heterogenität* der Schülerschaft und der damit verbundenen *individuellen Förderung* Rechnung tragen. In diesem Punkt spiegelt das Bedürfnis der Lehrkräfte wieder individuelle Förderung im eigenen Unterricht zu praktizieren. Mit dem Instrument könnte die Hoffnung verbunden sein, wichtige Erkenntnisse zur Wirksamkeit getroffener Individualisierungsmaßnahmen zu erhalten. Ein Bereich zum Umgang mit Vielfalt könnte sich dabei wie folgt gestalten (vgl. Tabelle 33).

<b>Umgang mit Vielfalt</b>	<b>Stimme nicht zu</b>	<b>Stimme eher nicht zu</b>	<b>Stimme eher zu</b>	<b>Stimme zu</b>
1. Ich habe den unterschiedlichen Vorkenntnissen Rechnung getragen.	1	2	3	4
2. Ich habe den Lernvoraussetzungen von Schüler/innen mit unterschiedlichem Sprachhintergrund Rechnung getragen.	1	2	3	4
3. Ich habe berücksichtigt, dass es unter den Schüler/innen unterschiedliche Lernpräferenzen gibt.	1	2	3	4
4. Ich habe den Interessen unterschiedlicher Schüler/innen Rechnung getragen.	1	2	3	4
5. Ich habe den besonderen Lernvoraussetzungen von Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf Rechnung getragen (Inklusion).	1	2	3	4
6. Ich habe geschlechtsspezifische Unterschiede berücksichtigt.	1	2	3	4
Tabelle 33: Beispielimens zum Umgang mit Vielfalt		(vgl. Helmke/Helmke/Lenske/Pham/Praetorius/Schrader/Ade-Thurow 2011, S.1)		

Außerdem wünschen sich die Lehrkräfte *fachspezifische Qualitätsbereiche*, die es ihnen ermöglichen, den Fragebogen individuell an das Fach anzupassen. Die Begründung liegt nahe, dass ein auf den Erwerb von Fachkompetenzen ausgerichteter Unterricht auch Berücksichtigung im Kontext der Unterrichtsdiagnostik erfahren sollte.

Über den Zusatzbereich besteht die Möglichkeit, z.B. auf Grundlage der Bildungsstandards der einzelnen Fächer oder auch Kompetenzrastern selbst einen Bereich „Kompetenzorientierung des Unterrichts“ zu generieren (vgl. Helmke u.a. 2011, S. 2f). Am Beispiel allgemeiner mathematischer Kompetenzen soll dies aufgezeigt werden (vgl. Tabelle 34). Jedoch beschränkt sich das Instrument dann auf die Selbsteinschätzung der unterrichtenden Lehrkraft sowie auf die Sicht des hospitierenden Kollegen. Eine Schülereinschätzung bezogen auf die in der Stunde geförderten Kompetenzen ist dann nicht zielführend.

<b>In dieser Unterrichtsstunde wurden die folgenden allgemeinen mathematischen Kompetenzen gefördert:</b>	<b>Stimme nicht zu</b>	<b>Stimme eher nicht zu</b>	<b>Stimme eher zu</b>	<b>Stimme zu</b>
1. Mathematisch argumentieren	1	2	3	4
2. Probleme mathematisch lösen	1	2	3	4
3. Mathematisch modellieren	1	2	3	4
4. Mathematische Darstellungen verwenden	1	2	3	4

5. Mit symbolischen, formalen und technischen Elementen der Mathematik umgehen	❶	❷	❸	❹
6. Kommunizieren	❶	❷	❸	❹
Tabelle 34: Integration von Bildungsstandards am Beispiel von Mathematik (vgl. Helmke u.a. 2011, S. 2)				

Verknüpft mit der Forderung nach einer *fachlichen Ausrichtung* der Fragebogenitems wurde auch darauf hingewiesen, dass *verschiedene Unterrichtsphasen* sich aus fachdidaktischer Sicht unterschiedlich gestalten können und dies berücksichtigt werden sollte. Diese Verknüpfung der jeweiligen Unterrichtssequenz, z.B. Einstiegs-, Erarbeitungsphase etc. mit der fachdidaktischen Perspektive wurde ebenfalls mit in den Fragenpool aufgenommen und kann von den Lehrkräften in den Fragebogen integriert werden.

Von der Möglichkeit im Zusatzbereich des Instrumentes eigene Items zu erstellen und so das Instrumentes individuell auf die eigenen Bedürfnisse anzupassen (Stichwort „Flexibility“, vgl. Breiter/Stauke 2007, S. 394f), machte abgesehen von einer Ausnahme keine Lehrkraft Gebrauch. Ob dies dem engen Zeitrahmen der Erprobungsphase oder möglichen Schwierigkeiten bei der Formulierung eigener Items geschuldet ist, kann nicht abschließend geklärt werden. Bedenkt man die möglichen positiven Auswirkungen auf die Akzeptanz des Instrumentes bei Lehrkräften durch ihre aktive Beteiligung an der inhaltlichen Ausgestaltung des Instrumentes (vgl. Gathen 2006, S. 16), so sollte dies zukünftig besondere Berücksichtigung finden. Mit den neuen Qualitätsbereichen ist ein erster Schritt in diese Richtung getan. Lehrkräfte erhalten weitere Möglichkeiten, das Instrument bedarfsorientiert und kontextspezifisch zu nutzen ohne zeitintensiv selbst neue Items formulieren zu müssen.

#### 4.1.1.4 Alternativen zum Excel-Auswertungsinstrument

Die nach der Prä-Pilotierung am Auswertungsinstrument vorgenommene Reduzierung der statistischen Kennwerte zeigte in der Erprobungsphase Wirkung. Die Rückmeldungen der Lehrkräfte sprechen für die Verständlichkeit der aufbereiteten und in Urteilsprofilen dargestellten Daten der Erhebung (Stichwort „Comprehensibility“, vgl. Breiter/Stauke 2007, S. 394f). Sie zeigen sich mit der *Handhabbarkeit und Darstellung* des auf *Excel basierenden Instrumentes* insgesamt *zufrieden*.

Der Zugang zu Excel (Stichwort „Accessibility“, vgl. Breiter/Stauke 2007, S. 394f) kann scheinbar nicht bei allen Lehrkräften vorausgesetzt werden. So äußerten Einzelne den Wunsch nach einem von Excel unabhängigen Programm, z.B. auf Basis des Freeware-Programms *Open-Office*. Nach Überarbeitung des Instrumentes steht zusätzlich zu der Excel-Version ein eigenes von Excel unabhängiges Programm zur Verfügung, ebenfalls kostenlos per Download. Dadurch soll insbesondere der Gefahr entgegengewirkt werden, dass (abgesehen von persönlichen Präferenzen für



das eine oder andere Programm) die Nutzung eines auf Excel basierenden Programms nicht möglich ist, da Schulen in Zeiten enger Haushaltskassen zunehmend auf Freeware-Programme, wie z.B. Open-Office ausweichen. Da diese Programme auch ohne Lizenzproblematik zuhause verwendet werden können, ist davon auszugehen, dass die Handhabung des Programmes keine Schwierigkeiten bereiten dürfte.

#### 4.1.2 Zweites Forschungsinteresse: „Aspekte einer EMU - Unterrichtsentwicklung“

##### 4.1.2.1 Anregung zur Selbstreflexion und Umgang mit den Ergebnissen

Ganz im Sinne der Zielsetzung einer Unterrichtsdiagnostik ist die von den Lehrkräften als gewinnbringend hervorgehobene *Reflexionsmöglichkeit*. Die Lehrkräfte scheinen das mit dem EMU-Instrument enthaltene Potential zur Selbstreflexion für sich entdeckt zu haben und es bot ihnen die Möglichkeit, erste Schritte in Richtung eines „reflektierenden Praktikers“ (Schön 1983) zu tätigen. Bei einem genaueren Blick auf den *individuellen Umgang mit den Ergebnissen* und einem erwünschten *Unterstützungsbedarf* zeichnet sich jedoch im Gegensatz zu der als positiv hervorgehobene Reflexionsmöglichkeit ein weniger klares Bild ab. Die Uneinigkeit unter den Lehrkräften hierbei lässt sich möglicherweise durch unterschiedliche Wissensstände, praktische Erfahrungen, aber auch Einstellungen im Umgang mit empirischen Daten erklären. Am eindrücklichsten zeigt sich dies bei der Frage nach einer *Unterstützung bei der Interpretation der Ergebnisse*. Genauso viele Lehrkräfte melden an diesem Punkt Bedarf an, wie Lehrkräfte, die hier keinen Bedarf sehen. Die noch am ehesten erwünschte *Unterstützung bei der Planung und Umsetzung der Veränderungen* könnte ein Hinweis darauf sein, dass Lehrkräfte daran interessiert sind, Konsequenzen auf Basis der Daten abzuleiten und sich in der Konkretisierung bzw. dem Transfer in die unterrichtliche Praxis jedoch schwer tun. Lehrkräfte, die hier wenig Bedarf sehen, greifen unter Umständen auf einen reicheren Erfahrungsschatz zurück. Dass in diesem Punkt Handlungsbedarf besteht, spricht dafür, dass sie *kaum Veränderungen an ihrem Unterricht* vornehmen. In diesem Punkt zeigt sich eindrücklich der steinige Weg von der Information über Unterricht hin zur Innovation in Form wirkungsvoller Maßnahmen (vgl. Helmke/Hosenfeld 2005, S.147). Um Lehrkräfte bei diesem entscheidenden Schritt zu unterstützen, wurden sie zu zwei Wegen der Begleitung im Umgang mit den Ergebnissen befragt: *Einem externen personellen Begleiter* (z.B. durch einen Prozessbegleiter, vgl. Tresch 2007, S. 336f) standen sie *eher ablehnend* gegenüber. Möglicherweise spielen hier Vorbehalte bezüglich des Vertrauensschutzes und des Umgangs mit den sensiblen Daten der Unterrichtsdiagnostik eine Rolle. Ein *interner Begleiter* (z.B. ein Kollege als Ansprechpartner, vgl. Ditton 2004, S. 121) stellt zumindest für die Hälfte der Befragten eine *mögliche Alternative* dar. Unter Umständen äußert sich darin ein Vertrauensbonus, den ein schulinterner Kollege als Ansprechpartner genießen könnte. Als zukünftige Unterstützungsmaßnahme könnte somit die Schulung und Weiterbildung schulinterner Experten als Multiplikatoren für Unterrichtsdiagnostik in Betracht gezogen werden.

Schließlich sollte bedacht werden, worauf bereits Anfangs hingewiesen wurde, nämlich auf die Besonderheit der Stichprobe mit ihrem hohen Anteil an Lehramtsanwärtern. Sie könnte eine mögliche Erklärung sein für die Uneinigkeit im Umgang mit den Ergebnissen der Erhebung und einem damit verbundenen Unterstützungsbedarf.

#### 4.1.2.2 Ansätze professioneller Lerngemeinschaften

Der bisherige Blickwinkel der individuellen Auseinandersetzung der Lehrkräfte auf das Verfahren zur Unterrichtsdiagnostik soll im Folgenden um den Blickwinkel einer professionellen Lerngemeinschaft erweitert werden. Den Rückmeldungen lassen sich erste Hinweise entnehmen, die auf eine mögliche Entwicklung in Richtung einer professionellen Lerngemeinschaft hindeuten. Die von Bensen/Rolff (2006) aufgeführten Bestimmungsmerkmale (vgl. Bensen/Rolff 2006, S. 179) sind dabei wie folgt ausgeprägt:

- Als „gemeinsame handlungsleitende Ziele“ könnten die übereinstimmenden Nennungen der *Verbesserung des eigenen Unterrichts* und der *eigenen Fähigkeiten* als Motivationsgrund der Verwendung des Instrumentes dienen.
- Eine „De-Privatisierung des Unterrichts“ zeigte sich in den von den Lehrkräften als gewinnbringend empfundene *Rückmeldung von Schülern und Kollegen*.
- Einher damit kommt im Idealfall ein Perspektivenwechsel, der den „Fokus auf Lernen statt auf Lehren“ richtet, indem Lehrkräfte sich für einen gemeinsam Lernprozess mit den Schülern und dem Kollegen öffnen.
- Ein „reflektierender Dialog“ fand in Form eines *kollegialen Austauschs* über die Ergebnisse statt, den nahezu alle befragten Lehrkräfte praktizierten und von einigen auch explizit bei der Frage nach dem eigenen Profit aus dem Verfahren genannt wird.
- Als Knackpunkt stellte sich die „Zusammenarbeit und Kooperation“ in Form des kooperativen Umgangs mit den Ergebnissen heraus: Einem *Austausch der Ergebnisse in schulinternen Feedbackgruppen* und der *Fachschaft*, sowie einem *Besuch Fortbildungen* zu „Bereich des Fragebogens“ stehen die Lehrkräfte tendenziell *eher ablehnend* gegenüber. Bezüglich eines *Austausches mit Kollegen anderer Schulen* hält sich *Zustimmung und Ablehnung* die Waage. Wichtige Hinweise zur Deutung dieser Ergebnisse geben die Antworten auf die Frage nach Voraussetzungen, um die genannten Möglichkeiten wahrzunehmen. Als wichtigste Voraussetzung wurde einmal mehr der Faktor *Zeit* benannt. Die Zurückhaltung der Lehrkräfte bezüglich einer Weiterarbeit mit den Ergebnissen in Fach- und Feedbackgruppen könnte auch auf die unterschiedlichen Ausprägung der Kooperationsstrukturen und -praxis zurückzuführen sein (vgl. Bensen/Büchter/Peek 2006, S. 135). Mangelnde Erfahrungen einerseits oder eine als ineffektiv und wenig nützlich empfundene Arbeit in diesen Gruppen andererseits,

könnte Lehrkräfte eher skeptisch stimmen, die Unterrichtsdiagnostik in diesem Rahmen weiter zu vertiefen. An dieser Stelle sind verstärkt die Schulleitungen gefordert, Maßnahmen zur Förderung der Kooperationen im Kontext der Unterrichtsdiagnostik zu ergreifen. Einen weiteren wichtigen Aspekt nennen die Lehrkräfte, wenn sie, wie bereits bei den Stolpersteinen die „*Bereitschaft der Kollegen zur Teilnahme am Programm der Unterrichtsdiagnostik*“ als wichtige Voraussetzung zur Weiterarbeit in den genannten Gruppen anführen. Dahinter könnte sich eine Sorge der an der Unterrichtsdiagnostik Beteiligten verbergen, dass eine mögliche Arbeit in Fach- und Feedbackgruppen ohnehin an einer mangelnden Nutzung des Instrumentes zur Unterrichtsdiagnostik durch die übrigen Kollegen scheitern könnte. Hier ist einmal mehr die Schulleitung gefragt.

#### 4.1.2.3 Bedeutung einer schulischen Feedbackpraxis

Nach Aussage der Lehrkräfte profitierten sie neben der Möglichkeit der *Reflexion* vor allem vom *Austausch* mit den *Schülern* und den *Kollegen*. Bei der damit verbundenen Durchführung der *Feedbackgespräche* wurde ein Bedarf identifiziert. Ein Hinweis darauf, dass Lehrkräfte mit datenbasierten Feedbackgesprächen, oder wahrscheinlich mit Feedbackgesprächen allgemein, meist Neuland betreten und in diesem Bereich über wenig Expertise verfügen. Vor dem Hintergrund, dass Feedbackgespräche ein zentrales Element der Unterrichtsdiagnostik ausmachen sollten, muss diesem Punkt besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Andernfalls besteht die Gefahr, dass erste negative oder wenig zufriedenstellende Feedbackgesprächserfahrungen eine Weiterführung des mit den anfangs beschriebenen Erwartungen ambitioniert begonnenen Prozess der Unterrichtsdiagnostik hemmen. Prozessorientierte interne oder externe Unterstützung in Form von Feedbacktrainings kann hier eine wichtige Hilfestellung leisten. Diese Vorgehensweise ist sinnvoll und notwendig, wenn man bedenkt, dass im Rahmen der Pilotierung eine nicht geringe Anzahl an Lehrkräften die Ergebnisse lediglich mit ihrem Kollegen und *nicht mit den Schülern besprochen* haben

Eine nicht unerhebliche Rolle bei der Etablierung einer Praxis der Unterrichtsdiagnostik spielt in den Augen der Lehrkräfte die schulische *Feedbackkultur*. Als deren Grundlage kann eine genannte *Vertrauensbasis* zwischen der *Lehrkraft* und den *Schülern* sowie dem *hospitierenden Kollegen* angesehen werden. Sie sollte bei Überlegungen zur schulischen Umsetzung, z.B. bei der Wahl potentieller Tandempartner berücksichtigt werden.

#### 4.1.2.4 Zukünftige Handlungsfelder der Schulleitung

Aus den Rückmeldungen lassen sich Eckpunkte eines zukünftigen Schulleitungshandelns im Prozess der Unterrichtsdiagnostik ableiten. Ordnet man diesen den von Bensen (2009) auf

Grundlage von Scheerens/Glas/Thomas (2003) formulierten vier typischen Merkmalen (vgl. Bonzen 2009, S. 53) zu, ergibt sich folgendes Bild:

- Eine Förderung und Stimulation der Professionalität ist in Form einer prozessbezogenen Begleitung im Bereich *des individuellen Umgangs mit den Ergebnissen* der Unterrichtsdiagnostik und hier vor allem bei *Feedbackgesprächen* erforderlich. Dies dürfte auch hinsichtlich der Akzeptanzsicherung von Bedeutung sein. Lehrkräfte, die persönlich einen Sinn und Nutzen im Verfahren zur Unterrichtsdiagnostik sehen, können Kollegen motivieren in den Prozess mit einzusteigen.
- Hinsichtlich einer möglichen Unterstützung unterrichtsbezogener Lehrerkooperation zeigt sich in Bezug auf den *kooperativen Umgang mit den Ergebnissen in Feedback- und Fachgruppen* sowie in möglichen *Netzwerken mit anderen Schulen*, ein verstärkter Handlungsbedarf. Zwar sind wichtige Rahmenbedingungen, wie z.B. die an vielen Schulen eingeführten Kooperationszeiten, sowie die Arbeit in Fachgruppen zumindest auf dem Papier verbrieft. Jedoch deuten die *Zurückhaltung der Lehrkräfte*, was eine Arbeit am Thema Unterrichtsdiagnostik in diesen Gremien betrifft, auf einen Optimierungsbedarf hin. Möglichkeiten bieten sich z.B. in Form von Fortbildungen der Feedback- und Fachgruppenleiter, die dort das notwendige Handwerkszeug zur professionellen Gestaltung der Gruppenarbeitsprozesse erhalten. Besagte Kooperationszeiten können dann mit neuem inhaltlichen Leben gefüllt werden und dabei einen klaren zeitlichen Rahmen stecken. Der transparente Umgang mit der Ressource Zeit, insbesondere in Form klar definierter Zeitgefäße, berücksichtigt den von den Lehrkräften wiederholt genannten Faktor Zeit. Nicht zu unterschätzen ist schließlich eine organisatorische Unterstützung der Beteiligten, z.B. in Form von *Stundenplanänderungen* im Rahmen der Hospitationen, und im *Bereitstellen der Materialien*.
- Auf eine neue Akzentuierung der Beratung und Qualitätsaufsicht des Unterrichts könnte der von Lehrkräften besonders hervorgehobene, jedoch nicht näher präzierte, Aspekt der *Kommunikation* mit der Schulleitung im Verlauf des Verfahrens hindeuten. Geht sie über den alltäglichen Small-Talk hinaus, bieten sich in ihr gezielte Gesprächsanlässe, um über Qualitätsbereiche von Unterricht, im Idealfall zuvor gemeinsam vereinbart, ins Gespräch zu kommen. Zu Recht warnen jedoch einzelne Lehrkräfte vor der Gefahr des *Missbrauchs des Instrumentes zur Beurteilung* statt zur Beratung. Eine auf gegenseitigem Vertrauen basierende ausgeprägte Feedbackkultur ist Grundvoraussetzung hierfür.
- Die bisher benannten Handlungsfelder beschreiben eindrücklich, dass mit der Verwendung des Verfahrens zur Unterrichtsdiagnostik der Unterricht als Kerngeschäft fokussiert wird. Dabei wird der längerfristige Charakter klar, den das Verfahren mit sich bringt. Berücksichtigt man den kurzfristigen Pilotcharakter der Erprobungsphase, so scheint dies nicht weiter verwunderlich zu sein. Ein auf Dauer und Erfolg ausgelegtes Unterrichtsdiagnostikvorhaben erfordert Zeit und ein Einbeziehen der gesamten Schule. Diese Notwendigkeit wird nicht zuletzt

auch von einzelnen Lehrkräften als wichtige Gelingensbedingungen angesehen, wenn z.B. im Rahmen der Unterrichtsdiagnostik von einer *Planung auf der Ebene der gesamten Schule* die Rede ist.

#### 4.1.2.5 Broschüre statt Studienbrief

In der *Länge des Studienbriefes* sahen viele Lehrkräfte einen Kritikpunkt. Dieser Forderung nach einer Kürzung des Studienbriefes wurde entsprochen. Nach Ende der Erprobungsphase wird es eine ungefähr zehnsseitige Broschüre zum Umgang mit dem EMU-Instrument geben. Zusätzlich ermöglichen Hyperlinks in der Broschüre die Vertiefung einzelner Themen in Form vertiefender Zusatztexte. Die Broschüre ist seit Ende Januar 2011, wie auch das Instrument, frei auf der Homepage zur Unterrichtsdiagnostik verfügbar. Die Homepage ermöglicht es nicht nur, aktualisierte Versionen des EMU-Instrumentes online zu stellen, sondern auch in einem FAQ-Bereich auf Bedürfnisse und Rückfragen von EMU-Nutzern einzugehen. Der Dialog Wissenschaft-Praxis hat sich in der Vergangenheit als äußerst fruchtbar für die Weiterentwicklung des EMU-Instrumentes erwiesen. Er soll über das KMK-Projektende hinaus in Form der Homepage weiter geführt werden, und vor allem der Schulpraxis Unterstützung bieten.

#### 4.1.2.6 Entwicklungspotential bei der Unterrichtreflexion im Team

Unterstützungsbedarf gibt es ebenfalls bei der Unterrichtreflexion im Team. Die Lehrkräfte berichten von überwiegend *fremdem Material*, also fremdem Unterricht, der zur videobasierten Reflexion herangezogen wurde. Möglicherweise ist die Hemmschwelle der Beteiligten noch zu hoch, den eigenen Unterricht zu videografieren und zum Gegenstand der Videoanalyse zu machen. Oder aber es könnten auch die technischen Voraussetzungen und die mangelnde Erfahrung in diesem Bereich eine Rolle spielen. Für eine zukünftige vertiefende Auseinandersetzung mit der Videografie von Unterricht spricht auch die Rückmeldung der Lehrkräfte, die den Einsatz von *Transkripten nur zusätzlich* zu den Videos als sinnvoll erachten. Einer möglichen Problematik, dass für eine Unterrichtsreflexion im Team kein geeignetes Videomaterial zur Verfügung steht, soll jedenfalls zukünftig durch eigens für diesen Zweck erstellte und kostenlos erhältliche Unterrichtsmitschnitte entgegengewirkt werden. Potentiellen Unterrichtsdiagnostikern stehen dann neben videografierten Stunden auch Urteilsprofile der unterrichtenden Lehrkraft, der Schüler und des Kollegen zur Verfügung.

## 4.2 Erste Schritte einer EMU-Implementation in Baden-Württemberg

Mit Beendigung des KMK-Projektes obliegt es nun den einzelnen Bundesländern, die Studienbriefe länderspezifisch zu implementieren (vgl. Bos u.a. 2008, S. 8f).

Im Bundesland des Autors, in Baden-Württemberg, wurde ein Weg gewählt, der Vertreter der Einrichtungen der Lehreraus- und -fortbildung an einem Tisch vereint: Die Vertreter repräsentieren die

- *Universitäten und Pädagogischen Hochschulen* („ersten Phase“ der Lehrerbildung);
- *Seminare Grund-/Haupt- und Werkrealschule, Realschule, Gymnasium* („zweite Phase“ der Lehrerbildung);
- *Schulämter und Regierungspräsidien* („dritte Phase“ der regionalen und überregionalen Lehrerfortbildung).

Nach ersten gemeinsamen Treffen im Rahmen einer Regionalkonferenz in Landau und einem Treffen im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg erarbeiten die Vertreter der Einrichtungen gegenwärtig Konzepte einer möglichen Verankerung des EMU-Instrumentes innerhalb ihrer Bereiche.

Neben einer Schwerpunktsetzung im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung in Baden-Württemberg findet das EMU-Instrument außerdem Berücksichtigung in zwei gegenwärtigen bildungspolitischen Maßnahmen:

- Im Projekt „*BBBB*“ (Beobachten-Beschreiben-Bewerten-Begleiten), das die individuelle Förderung der einzelnen Schüler in den Fokus rücken soll. Mit EMU lässt sich erfassen, inwiefern sich die von der Lehrkraft getroffenen Maßnahmen der individuellen Förderung auf die Qualität des Unterrichts auswirken. Anwendung könnten dabei insbesondere die neuen Items zum „Umgang mit Vielfalt“ finden.
- Im Projekt „*Lehrergesundheit 10+*“ erhalten Schultandems von Lehrkräften ab dem 10. Dienstjahr die Möglichkeit, begleitet durch Fortbildungen kollegiale Hospitationen zu praktizieren. Zur inhaltlichen Begleitung werden sie auch zeitlich entlastet, indem ihnen eine Deputatsstunde für die Feedbackgespräche und die Tandemarbeit zur Verfügung gestellt wird. EMU könnte als Ausgangsbasis der kollegialen Hospitationen dienen und ein solides Fundament für die Feedbackgespräche darstellen.

Nicht zu vergessen ist die Schulpraxis als *der Ort*, an dem das EMU-Instrument zukünftig Anwendung finden soll. Die Ergebnisse dieser Arbeit weisen auf das Potential des Instrumentes hin. Jedoch sind mit der Ein- und Durchführung gewisse Herausforderungen verbunden, die es zu meistern gilt. Eine Schlüsselrolle spielt dabei die Schulleitung, die mit dem EMU-Instrument die schulische Qualitätsentwicklung vorantreiben kann. Angedacht sind daher Informationsveranstaltungen für Schulleiter, um sie mit dem Instrument vertraut zu machen.

Erkenntnisse aus der Praxiserprobung des Instrumentes zeigen, dass dabei interne und externe Unterstützung förderlich sein kann. Geeignet hierfür wären mögliche schulinterne Multiplikatoren zum Thema „Unterrichtsdiagnostik“ sowie die vom Land Baden-Württemberg Schulen kostenlos zur Verfügung gestellten Fachberater Schulentwicklung. Letztere verfügen über Expertise bei der Durchführung kollegialer Hospitationen und der Gestaltung von Feedbackgesprächen.

### 4.3 Nachwort

Zu Beginn dieser Arbeit wurde bezugnehmend auf Weinert/Schrader (1986) auf ein Entwicklungspotential im Feld der Unterrichtsdiagnostik hingewiesen. Mehr als zwanzig Jahre später hat sie im Rahmen des KMK Projektes *„Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in Hinblick auf die Verbesserung der Diagnosefähigkeit, Umgang mit Heterogenität und individuelle Förderung“* besondere Bedeutung und inhaltliche Vertiefung erfahren. Gegenwärtige Bemühungen der Bundesländer, das EMU-Instrument zu implementieren (in diesem Kapitel exemplarisch am Beispiel Baden-Württembergs dargestellt) stimmen positiv, dass Entwicklungen gefördert werden, die Weinert/Schrader (1986) im Kontext der Pädagogischen Diagnostik wie folgt beschreiben:

*„Wesentlich günstiger für die effektive Nutzung der pädagogischen Diagnostik in der Schule ist es, wenn möglichst jeder Lehrer durch geeignete Formen der Aus- und Fortbildung über jene unterschiedlichen Kompetenzen verfügt, die ihm einerseits eine reflektierte aber durchaus subjektive Sicht seines pädagogischen Wirkens erlaubt, ihm aber zugleich die expertenhafte Verwendung des verfügbaren diagnostischen Instrumentariums ermöglicht.“* (Weinert/Schrader 1986, S. 27)

Die Weichen hierfür, so hat diese Arbeit versucht darzulegen, sind gestellt.

## Literaturverzeichnis

- ALTRICHTER, H. (2010): Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In: ALTRICHTER, H./MAAG MERKI, K. (HRSG.) (2010): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag, S. 219-259
- BASTIAN, J./COMBE, A./LANGER, R. (2001): Durch Schülerrückmeldungen den Unterricht verbessern. In: Pädagogik. 53. Jg./Heft 5, S. 6-9
- BASTIAN, J. (2007): Einführung in die Unterrichtsentwicklung. Weinheim: Beltz
- BASTIAN, J./COMBE, A./LANGER, R. (2007): Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. Weinheim: Beltz
- BINSTEINER, G./BRAUN, J./HENKEL, H.G./KOHRS, W./KRETSCHMER, W./REICHARDT, V. (2009): Teamarbeit macht Schule: Bausteine der Entwicklung. Die Robert-Bosch-Gesamtschule, Hildesheim. Seelze: Kallmeyer
- BONSEN, M./GATHEN J.V.D. (2004): Schulentwicklung und Testdaten. Die innerschulische Verarbeitung von Leistungsrückmeldungen. In: Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd.13. Weinheim und München: Juventa, S. 225-252
- BONSEN, M./BÜCHTER, A./PEEK R. (2006): Datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd.14. Weinheim und München: Juventa, S. 125-148
- BONSEN, M./GATHEN, J.V.D. (2006): Fünf Säulen professionellen Lernens. Das Konzept der Professionellen Lerngemeinschaft in der Schulpraxis. In: Journal für Schulentwicklung. 10.Jg./Heft 3, S. 23-34
- BONSEN, M. (2009): Schulleitung, Schuleffektivität und Unterrichtsentwicklung – Was wissen wir über diesen Zusammenhang. In: ROLFF, H.-G./RHINOW, E. /RÖHRICH, T. (HRSG.): Unterrichtsentwicklung - Eine Kernaufgabe der Schule. Köln: Wolters Kluwer, S. 44-56
- BONSEN, M. / ROLFF, H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik. 52.Jg./Heft 2, S.167-184
- BOS, W./HELMKE, A./LEUTNER, D./WIRTH, J. (2008): Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf die Verbesserung der Diagnosefähigkeit als Voraussetzung für den Umgang mit Heterogenität und individuelle Förderung. Projekt im Auftrag der Kultusministerkonferenz. Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung.
- BREITER, A./STAUKE, E. (2007): Anforderungen an elektronische Rückmeldesysteme aus Nutzersicht. In: Empirische Pädagogik. 21.Jg./Heft 4, S. 383-400
- BREITER, A. (2008): Datengestützte Schulentwicklung - internationale Forschung und praktische Anwendung. In: Die Deutsche Schule. 100.Jg./Heft 2, S. 217-220
- BROPHY, J.E. (2000): Teaching. Educational Practices Series, Vol.1. Brussels: International Academy of Education & International Bureau of Education



- BUHREN, C. (2009): Unterrichtsentwicklung durch Kollegiale Hospitation. In: ROLFF, H.-G. /RHINOW, E./RÖHRICH, T. (HRSG.) (2009): Unterrichtsentwicklung - Eine Kernaufgabe der Schule. Köln: LinkLuchterhand, S. 176-186
- BUHREN, C. (2010): Kollegiale Hospitation. In: Pädagogische Führung. 21.Jg./Heft 6, S. 215-217
- BUHREN, C. (2011): Kollegiale Hospitation. Verfahren, Methoden und Beispiele aus der Praxis. Köln: LinkLuchterhand
- CLAUSEN, M.(2002): Unterrichtsqualität: eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität. Freie Univ., Diss.-Berlin, 2000. Münster: Waxmann
- DICK, A. (1995): Reflexion und Narration als generative Form von Lehrerinnen- und Lehrerforschung. In: Beiträge zur Lehrerbildung. 13.Jg./Heft 3, S. 274-292
- DITTON, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: HELMKE, A./HORNSTEIN, W./TERHART, E. (HRSG.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. (Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft). Weinheim und Basel: Beltz, S. 73-92
- DITTON, H. (2002): Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. In: Zeitschrift für Pädagogik.48.Jg./Heft 2, S. 262-286
- DITTON, H./ARNOLD B. (2004): Schülerbefragung zum Fachunterricht - Feedback an Lehrkräfte. In: Empirische Pädagogik. 18.Jg./Heft 1, S. 115-139
- DOYLE, W. (1986): Classroom organization and management. In: WITTROCK, M. C. (HRSG.): Handbook of research on teaching. London: Macmillan, S. 392-431, 3. Aufl.
- DUBS, R. (2005): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Stuttgart: Steiner, 2. Aufl.
- DUBS, R. (2008): Schulleitung in der Verantwortung für die Unterrichtsqualität. Die Qualität des Unterrichts entscheidet über den Erfolg einer Schule. In: Schulverwaltung Spezial. 10.Jg./Heft 3, S. 4-6
- EIKENBUSCH, G.(1998): Praxishandbuch Schulentwicklung. Berlin: Cornelsen Scriptor
- FEND, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag
- FLICK, U.(2004): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg: Rowohlt
- FUSSANGEL, K./GRÄSEL, C. (2010): Kooperation von Lehrkräften. In: BOHL, T./HELSPER, W./HOLTAPPELS, H.G./ SCHELLE, C. (HRSG.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 258-260

- GATHEN, J.V.D. (2006): Grenzen der innerschulischen Rezeption von Rückmeldungen aus Large-Scale-Assessments. In: Journal für Schulentwicklung. 10.Jg./Heft 4, S. 13-19
- GRÄSEL, C./FUßANGEL, K./PRÖBSTEL, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik. 52.Jg./Heft 2, S. 205-219
- GROEBEN, N. /WAHL, D./SCHLEE, J./SCHEELE, B.(1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke
- GROß OPHOF, J./HOSENFELD I./KOCH U. (2007): Formen der Ergebnisrezeption und damit verbundene Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Empirische Pädagogik. 21.Jg./Heft 4, S. 411-427
- GRUEHN, S. (2000): Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster/New York: Waxmann
- HAENISCH, H. (2003): Wenn Schulen von anderen Schulen lernen. Gelingensbedingungen und Wirkungen schulischer Netzwerke. In: Die Deutsche Schule. 95.Jg./ Heft 3, S. 317-328
- HARGREAVES, A. (1994): Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassell
- HATTIE,J./TIMPERLEY, H.S. (2007): The power of feedback. In: Review of Educational Re-Search. Jg.77/Heft 1, S. 81-112
- HELMKE, A./WEINERT, F. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: WEINERT, F.E. (HRSG.): Enzyklopädie der Psychologie, Band 3 (Psychologie der Schule und des Unterrichts). Göttingen: Hogrefe-Verlag, S. 71-176
- HELMKE, A. (2002). Kommentar: Unterrichtsqualität und Unterrichtsklima - Perspektiven und Sackgassn. Unterrichtswissenschaft, Jg.30/Heft 3, S. 261-277
- HELMKE, A. (2004a): Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern. Seelze: Klett Kallmeyer. 3. Aufl.
- HELMKE, A. (2004b). Von der Evaluation zur Innovation: Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschule. In: Das Seminar, Heft 2, S. 90-112
- HELMKE, A./HOSENFELD, I. (2004): Bildungsstandards und Unterrichtsqualität: Notwendigkeit einer empirischen Wende für die Schulpraxis. In: Pädagogische Führung. 15. Jg. /Heft 4, S. 90-112
- HELMKE, A./HOSENFELD, I. (2005): Ergebnisorientierte Unterrichtsevaluation. In: INTERKANTONALE ARBEITSGEMEINSCHAFT EXTERNE EVALUATION VON SCHULEN (HRSG.): Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation. Bern: h.e.p., S. 127-151

- HELMKE, A./HELMKE, T./KLEINBUB, I./NORDHEIDER, I./SCHRADER, F.-W./WAGNER, W. (2007): Die DESI-Videostudie. In: Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch. Jg.41/Heft 90, S. 37-44
- HELMKE, A./GOELLNER, R./KLEINBUB, I./SCHRADER, F.-W./WAGNER, W. (2008): Standards – Motor oder Bremse der Unterrichtsentwicklung? In: SEMINAR - Lehrerbildung und Schule. Kompetenzerwerb in der Lehrerbildung, Jg.14/Heft 1, S. 44-61
- HELMKE, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett Kallmeyer
- HELMKE, A./HELMKE, T./LENSKE, G./PHAM, G./PRAETORIUS, A.-K./SCHRADER, F./ADE-THUROW, M. (2010): Studienbrief Unterrichtsdiagnostik. Projekt Udikom der Kultusministerkonferenz. Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.
- HELMKE, A. (2010): Empirische Perspektive: Unterrichtsqualität. In: BOHL, T./HELSPER, W./HOLTAPPELS, H.G./SCHELLE, C. (HRSG.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 322-325
- HELMKE, A./HELMKE, T./LENSKE, G./PHAM, G./PRAETORIUS, A.-K./SCHRADER, F./ADE-THUROW, M. (2011): EMU – Unterrichtsdiagnostik. Universität Koblenz-Landau, Campus Landau. Online:URL: [http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Broschuere\\_2.03\\_13.02.2011.pdf](http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Broschuere_2.03_13.02.2011.pdf) [Datum der Recherche: 24.04.2011]
- HORSTER, L./ROLFF, H.-G. (2006): Unterrichtsentwicklung. Grundlagen einer reflektorischen Praxis. Weinheim und Basel: Beltz, 2. Aufl.
- HOSENFELD, I./GROß OPHOFF J. (2007): Nutzung und Nutzen von Evaluationsstudien in Schule und Unterricht. In: Empirische Pädagogik, Jg.21/Heft 4, S. 352-367
- HUBER, G.H./HADER-POPP, S./AHLGRIMM, F. (2009): Kooperation in der Schule. In: HUBER, G.H. (HRSG.) (2009): Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln: Linkleuchterhand, S. 211-241
- JÄGER, R. S. (2004): Von der Beobachtung zur Notengebung. Ein Lehrbuch. Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung, Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 5. Aufl.
- KÄMPFE, N. (2009): Schülerinnen und Schüler als Experten für Unterricht. In: Die Deutsche Schule, Jg.101/Heft 2, S. 149-163
- KEMPFERT, G./LUDWIG, M. (2008). Kollegiale Unterrichtsbesuche. Besser und leichter unterrichten durch Kollegen-Feedback. Weinheim: Beltz.
- KLIEME, E. (2009): Leitideen der Bildungsreform und der Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg.55/Heft 5, S. 44-47

- KLUGER, A.N./DENISI, A. (1996): Effects of feedback intervention on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. In: Psychological Bulletin. 119.Jg./Heft 2, S. 254-284
- KLUGER, A.N./DENISI, A. (1998): Feedback interventions: Towards the understanding of a double-edged sword. In: Current directions in psychological science, 7, S. 67-72
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2002): PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Online: URL: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2002/massnahmen.pdf> [Datum der Recherche: 25.04.2011]
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Bonn: KMK
- KOHLER, B./SCHRADER F.-W. (2004): Ergebnissrückmeldung und Rezeption: Von der Rezeption der externen Evaluation zur Entwicklung von Schule und Unterricht. In: Empirische Pädagogik (Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik
- LANDWEHR, N./STEINER, P. (2003): Q2E - Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Bern: hep
- LANGE, H. (1999): Qualitätssicherung in Schulen. In: Die Deutsche Schule. Jg. 91/Heft 2, S. 144-159
- LANGER, R. (2001): SchülerInnenfeedback. Rahmenorientierungen und Methoden. In: Pädagogik, 53.Jg./Heft 5, S. 30-33
- LIGHT, D./HONEY, M. /HEINZE, J./BRUNNER, C./WEXLAR, D./MANDINACH, E./FASCA, C. (2005): Linking data and learning – The grow network study. Summary report. New York: EDC`s Center for Children and Technology
- LORTIE, D. C. (1975): Schoolteacher. A sociological study. Chicago: University of Chicago Press, 10. Aufl.
- MAAG MERKI, K. (HRSG.) (2009): Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen. Seelze: Klett Kallmeyer.
- MAYRING, PH. (1983): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- MAYRING, PH. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz, 10. Aufl.
- MILLER, R. (2010): 99 Schritte zum professionellen Lehrer. Erfahrungen - Impulse – Empfehlungen. Seelze: Klett Kallmeyer, 5. Aufl.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2006): Orientierungsrahmen zur Schulqualität für allgemein bildende Schulen in Baden-Württemberg. Stuttgart 2006

- MEYER, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor
- PEEK, R. (2004): Qualitätsuntersuchungen an Schulen zum Unterricht in Mathematik (Qua-SUM) - Klassenbezogene Ergebnismeldungen und ihre Rezeption In Brandenburger Schulen. In: Empirische Pädagogik, 18.Jg./Heft 1, S. 82-114
- PEEK, R. (2006): Dateninduzierte Schulentwicklung. In: BUCHEN, H./ROLFF, H.-G. (HRSG.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz, S. 1343-1366
- POSCH, P. (2009): Zur schulpraktischen Nutzung von Daten: Konzepte, Strategien, Erfahrungen. In: Die Deutsche Schule, 101.Jg./Heft 2, S. 119-135
- RHEINBERG, F.(1975): Zeitstabilität und Steuerbarkeit von Ursachen schulischer Leistung in der Sicht des Lehrers. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 7, S. 180-194
- RHEINHOFFER, B. (2008): Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In: MAYRING, PH./GLÄSER-ZIKUDA, M. (HRSG.) (2008): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz, S. 123-141
- ROLFF, H.-G. (2002): Rückmeldungen und Nutzung der Ergebnisse von großflächigen Leistungsuntersuchungen. Grenzen und Chancen. In: ROLFF, H.-G./HOLTAPPELS, H. G./KLEMM, K./PFEIFFER, H./SCHULZ-ZANDER, R. (HRSG.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 12. Weinheim & München: Juventa, S. 75-98
- ROLFF, H.-G. (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz
- ROLFF, H.-G./RHINOW, E./RÖHRICH, T. (HRSG.) (2009): Unterrichtsentwicklung - Eine Kernaufgabe der Schule. Köln: LinkLuchterhand
- ROTHLAND, M. (2007): Wann gelingen Unterrichtsentwicklung und Kooperation? Rahmenbedingungen und Perspektiven. In: BECKER, G./FEINDT, A./MEYER, H./ROTHLAND, M. /STÄUDEL, L./TERHART, E. (HRSG.): Guter Unterricht. Friedrich Jahresheft 2007, S. 90-94
- SCHEERENS, J./GLAS, C./THOMAS, S.M. (2003): Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring – A systematic Approach. Lisse: Swets&Zeitlinger
- SCHEINPFLUG, A./ZEINZ H. (2009): Schülerfeedback. Schüler lernen konstruktive Kommunikation. In: Schulmanagement, 40.Jg./Heft 4, S. 8-11
- SCHNEEWIND, J./KUPER, H. (2008): Rückmeldeformate und Verwendungsmöglichkeiten der Ergebnisse aus zentralen Lernstandserhebungen. Dokumentation zum Symposium „Lernen aus Evaluationsergebnissen – Verbesserungen planen und implementieren“ im Rahmen der didacta vom 20.-21.02.2008 in Stuttgart, S. 18-29

- SCHÖN, D.A. (1983): *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith
- SCHRADER, F.-W./HELMKE, A (2004): Von der Evaluation zur Innovation? Die Rezeptionsstudie Walzer: Ergebnisse der Lehrerbefragung. In: *Empirische Pädagogik*, 18.Jg./Heft 1, S. 140-161
- SCHRADER, F.-W./HELMKE, A. (2005): Überprüfte Vermutungen. Training der Diagnosefähigkeit von Lehrkräften durch die Nutzung von Vergleichsarbeiten. In: BECKER, G./BREMERICH-VOSS, A./DEMME, M./MAAG MERKI, K./PRIEBE, B./SCHWIPPERT, K./STÄUDEL, L./TILLMANN, K.-J. (HRSG.): *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich Jahresheft 2005. Seelze: Friedrich Verlag, S. 120-121
- SCHRADER, F.-W. (2008): Diagnoseleistungen und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften. In: SCHNEIDER, W./HASSELHORN, M. (HRSG.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* Göttingen: Hogrefe, S. 168-177
- SCHRADER, F.-W. (2011): Lehrer als Diagnostiker. In: TERHART, E./BENNEWITZ, H./ROTHLAND, M. (HRSG.): *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 627-642
- SCHWIPPERT, K. (2004): Leistungsrückmeldungen an Grundschulen im Rahmen der internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU). In: *Empirische Pädagogik (Themenheft)*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 62-81
- SLAVIN, R.E. (1997): *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon, 4. Aufl.
- STEFFENS, U. (2009): Lernstandserhebungen in den deutschen Ländern – Probleme und Perspektiven. Unveröffentlichtes Manuskript. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung
- STEINERT, B./KLIEME, E./MAAG-MERKI, K./DÖBRICH, P./HALBHEER, U./KUNZ, A. (2006): Lehrerkoperation in der Schule: Konzeption; Erfassung, Ergebnisse. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52.Jg./Heft 2, S. 185-219
- STRAHM, P. (2008): *Qualität durch systematisches Feedback. Grundlagen, Einblicke und Werkzeuge*. Bern: hep
- STRITTMATTER, A. (2001): Langzeiterfahrungen mit SchülerInnenfeedback. In: *Pädagogik*, 53.Jg./Heft 5, S. 36–39
- TERHART, E. (1995): Lehrerprofessionalität. In: ROLFF, H.-G. (HRSG.): *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 225-266
- TRESCH, S. (2007): Potenzial Leistungstest: Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnisrückmeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Bern: hep
- VISCHER, A.J./COE, R.(EDS.) (2002): *School improvement through performance feedback (Contexts of learning. Classrooms, schools and society)*. Lisse: Swets&Zeitlinger

- WAHL, D./WEINERT, F.E./HUBER, G.L. (1984): Psychologie für die Schulpraxis. München: Kösel
- WAHL, D. (2001): Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg.19/Heft 2, S. 157-174
- WAHL, D. (2002): Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg.48/Heft 2, S. 227-241
- WAHL, D. (2008): Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln in der Lehrerbildung. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule. Kompetenzerwerb in der Lehrerbildung, Heft 1, S. 88-101
- WEINERT, F. E./SCHRADER F. W. (1986): Diagnose des Lehrers als Diagnostiker. In: PETILLON, H./WAGNER, J.W.L./WOLF, B. (HRSG.), Schülergerechte Diagnose, S. 11–29.
- WEINERT, F. E./HELMKE, A. (1997) (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlagsunion.
- WEINERT, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, F.E. (HRSG.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz, S. 17–31

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Items Schülerfragebogen Bereich Klassenführung .....	10
Tabelle 2: Items Schülerfragebogen Bereich Ertrag/Bilanz, Subjektive Schwierigkeit .....	11
Tabelle 3: Beispiel Abgleichfragebögen Bereich „Klassenführung“ .....	13
Tabelle 4: Schlüsselaspekte Nutzung Feedbacksysteme am Beispiel von EMU .....	18
Tabelle 5: PLG mit dem Fokus Unterrichtsdiagnostik .....	35
Tabelle 6: Kategorien <i>Dateneingabe</i> .....	52
Tabelle 7: Kategorien <i>Optimierung der Eingabemaske</i> .....	53
Tabelle 8: Kategorien <i>Optimierung der Excel-Oberfläche</i> .....	54
Tabelle 9: Kategorien <i>Optimierung Schüler-Lehrer Abgleich</i> .....	54
Tabelle 10: Kategorien <i>Fehlende Inhaltsaspekte und Qualitätsbereiche Instrumentarium</i> .....	55
Tabelle 11: Kategorien <i>Anmerkungen Itemformulierungen / Antwortkategorien</i> .....	56
Tabelle 12: Kategorien <i>Probleme bei der Schülerbefragung</i> .....	56
Tabelle 13: Kategorien <i>Eigene Beobachtungsschwerpunkte</i> .....	57
Tabelle 14: Einschätzungen zur Verständlichkeit des Studienbriefes in Prozent .....	60
Tabelle 15: Kategorien <i>Anmerkungen zum Studienbrief</i> .....	60
Tabelle 16: Kategorien <i>Charakter der beurteilten Unterrichtsstunde</i> .....	61
Tabelle 17: Kategorien <i>Zufriedenheit mit der beurteilten Unterrichtsstunde</i> .....	61
Tabelle 18: Kategorien <i>Besprechung mit anderen Personen</i> .....	62
Tabelle 19: Kategorien <i>Veränderungen am Unterricht</i> .....	65
Tabelle 20: Kategorien <i>Motivation Instrument einzusetzen</i> .....	66
Tabelle 21: Kategorien <i>Sonstiger Rahmen der Einführung</i> .....	66
Tabelle 22: Kategorien <i>Verknüpfung mit Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung</i> .....	67
Tabelle 23: Kategorien <i>Voraussetzungen um Möglichkeiten wahrzunehmen</i> .....	70
Tabelle 24: Kategorien <i>Unterstützung durch die Schulleitung</i> .....	70
Tabelle 25: Kategorien <i>Hilfestellung durch Praxisbeispiele</i> .....	71
Tabelle 26: Kategorien <i>Empfehlungen geeignetes Videomaterial</i> .....	72
Tabelle 27: Kategorien <i>Hilfestellung durch Transkripte</i> .....	72
Tabelle 28: Kategorien <i>Weiterführung oder Vertiefung der Unterrichtsdiagnostik</i> .....	73
Tabelle 29: Kategorien <i>Potential des Studienbriefs</i> .....	73
Tabelle 30: Kategorien <i>Nutzen vom Verfahren</i> .....	75
Tabelle 31: Kategorien <i>Stolpersteine und Gelingensbedingungen</i> .....	76
Tabelle 32: Kategorien <i>Gelingensbedingungen</i> .....	77
Tabelle 33: Beispielitems zum Umgang mit Vielfalt.....	81
Tabelle 34: Integration von Bildungsstandards am Beispiel von Mathematik.....	82



## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verortung der KMK-Projektmodule .....	4
Abbildung 2: Sequenzmodell einer UE auf Basis von EMU .....	9
Abbildung 3: Excel-Auswertungsmaske .....	16
Abbildung 4: Urteilsprofil (Triangulation) .....	18
Abbildung 5: Verteilung der Schülerantworten .....	19
Abbildung 6: Visualisierung eines Kollegenurteilsprofils .....	24
Abbildung 7: Urteilsprofil von zwei Erhebungen .....	26
Abbildung 8: Wegweiser zum Studienbrief.....	37
Abbildung 9: Verortung des Forschungsvorhabens.....	46
Abbildung 10: Funktionen der Teilnehmer.....	50
Abbildung 11: Unterrichtete Schulart.....	50
Abbildung 12: Programmart .....	51
Abbildung 13: Dateneingabe .....	52
Abbildung 14: Dauer der Dateneingabe (in Minuten).....	53
Abbildung 15: Unterrichtetes Fach .....	57
Abbildung 16: Unterrichtete Klassenstufe.....	58
Abbildung 17: Dauer der Schülerbefragung .....	58
Abbildung 18: Dauer bis zur ersten Fertigstellung .....	59
Abbildung 19: Zufriedenheit mit Stunde .....	61
Abbildung 20: Besprechung der Ergebnisse .....	62
Abbildung 21: Unterstützungswünsche: Interpretation.....	63
Abbildung 22: Unterstützungswünsche: Planung/Umsetzung .....	63
Abbildung 23: Unterstützungswünsche: interner Begleitung.....	64
Abbildung 24: Unterstützungswünsche: externer Begleitung.....	64
Abbildung 25: Rahmen der Einführung .....	66
Abbildung 26: Anregung zum Austausch der Ergebnisse in schulinternen Feedbackgruppen...67	
Abbildung 27: Anregung zum Austausch der Ergebnisse in der Fachschaft.....	68
Abbildung 28: Anregung zum Besuch einer Fortbildung zu Bereichen des Fragebogens.....	68
Abbildung 29: Anregung zum Austausch mit Kollegen aus anderen Schulen.....	69
Abbildung 30: Verwendetes Videomaterial.....	71
Abbildung 31: Gefallen an der Erprobung des Verfahrens .....	74
Abbildung 32: Vom Verfahren profitiert .....	74
Abbildung 33: Abschließende Schulnote für das Verfahren.....	77

## Anhang

- **Abgleichfragebögen der KMK Pilotierungsphase März-Juli 2010**
  - *Informationen zu den Abgleichfragebögen*
  - *Lehrerfragebogen zur Unterrichtseinschätzung*
  - *Kollegenfragebogen zur Unterrichtseinschätzung*
  - *Schülerfragebogen zur Unterrichtsrückmeldung*
  
- **Rückmeldebogen zur Erprobung des Moduls „Unterrichtsdiagnostik“ im KMK-Projekt UDiKom im Zeitraum März bis Juli 2010**

# Abgleichfragebögen

---

Im Folgenden finden Sie drei Vorlagen für folgende Fragebögen, die Sie zur Durchführung der Unterrichtsdiagnostik in der erforderlichen Anzahl ausdrucken können

- Lehrerfragebogen zur Unterrichtseinschätzung: Dieser dient für Ihre Selbsteinschätzung
- Kollegenfragebogen zur Unterrichtseinschätzung: Dieser dient zur Einschätzung Ihres Unterrichts durch die hospitierende Kollegin/den hospitierenden Kollegen
- Schülerfragebogen: Dieser dient der Unterrichtsrückmeldung durch Ihre Schüler/innen

## Hinweis zur ID

Im Lehrer- und Kollegenfragebogen ist ein Feld für eine ID vorgesehen. Sie ermöglicht eine Zuordnung der Daten, ohne dass Sie Ihren Namen angeben müssen. Wir bitten Sie daher um Angabe einer zehnstelligen ID (die beiden ersten Buchstaben des Vornamens sowie das Geburtsdatum der Mutter der jeweils urteilenden Person, z.B. RU20051909 für Ruth, 20. Mai 1909).

## Warum ist eine ID nötig?

- Sie selbst benötigen die ID, um Ihre eigenen Angaben in den Graphiken und Tabellen identifizieren zu können
- Wir benötigen die ID, um verschiedene Angaben einander zuordnen zu können, so insbesondere auch die Ergebnisse der ersten und der zweiten Erhebung. Zu diesem Zweck muss später beim Export der Daten für die Ergebnisse der ersten und der zweiten Erhebung beide Male die gleiche ID eingegeben werden.

## Warum genau die vorgeschlagene ID?

- Erfahrungsgemäß wird eine frei gewählte ID häufig vergessen (oder der Zettel, auf dem man sie notiert hat, geht verloren). Zu diesem Zweck legen wir Ihnen dringend nahe, die ID wie von uns vorgeschlagen zu bilden.
- Sie sollte zehnstellig sein, damit die Wahrscheinlichkeit zweier gleicher IDs gering ist

## Lehrerfragebogen zur Unterrichtseinschätzung

---

Liebe Lehrerin, lieber Lehrer,

der Lehrerfragebogen stellt das Pendant zum *Schülerfragebogen zur Unterrichtsrückmeldung* dar und wird Ihnen im Fragebogentandem als Feedbackinstrument für die Reflexion Ihrer Unterrichtstätigkeit zur Verfügung gestellt.

Die Fragebögen wurden von der Universität Koblenz-Landau in Kooperation mit dem Institut für schulische Fortbildung und schulpyschologische Beratung (IFB, Speyer) auf der Basis einer umfangreichen Stichprobe entwickelt. Sie sind fächerübergreifend, verhaltensbasiert und mit Bezug auf eine konkrete Unterrichtsstunde für alle Schularten der Sekundarstufe I und II konzipiert. Erfasst werden fünf Merkmale der Unterrichtsqualität: Klassenführung, Lernförderliches Klima und Motivierung, Klarheit und Strukturiertheit, Aktivierung sowie Ertrag/Bilanz.

Sowohl der Lehrerfragebogen als auch der Schülerfragebogen enthalten inhaltsgleiche Items – aus der jeweiligen Perspektive formuliert, so dass ein Abgleich zwischen Ihrer Perspektive und der Ihrer Schüler/innen möglich wird. Dazu stellen wir Ihnen eine Excel-Auswertungsmaske zur Verfügung. Diese liefert nach Eingabe der Fragebogendaten relevante Kennwerte sowie eine graphische Profildarstellung für die einzelnen Merkmalsbereiche. So wird auf einen Blick ersichtlich, bei welchen Aussagen eine Übereinstimmung bzw. eine Abweichung vorliegt.

Weitere Informationen zum Schülerfragebogen, zur Auswertungsmaske sowie Hinweise, wie Sie die Fragebögen in Ihrem Unterricht im Sinne der Unterrichtsentwicklung einsetzen können, finden Sie im Manual.

Hinsichtlich der Einschätzung einer von Ihnen gewählten Unterrichtsstunde, können Sie sich an dieser Stelle relevante Angaben vermerken:

Klasse:	Fach:
Unterrichtsthematik:	
Lehrmethoden:	
Besondere Vorkommnisse in der Unterrichtsstunde:	

Ihre ID:

(Unterrichtende Lehrperson)

Tragen Sie bitte eine zehnstellige ID ein (die beiden ersten Buchstaben des Vornamens sowie Tag, Monat und Jahr des Geburtsdatums Ihrer Mutter, z.B. RU20051909 für Ruth, 20. Mai 1909)

### Bitte geben Sie nun Ihre Einschätzung der Unterrichtsstunde an:

		stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu
<b>Klassenführung</b>					
1	Der Unterricht hat pünktlich begonnen .....	①	②	③	④
2	Die Schüler/innen waren die ganze Stunde über aufmerksam und konzentriert .....	①	②	③	④
3	Die Schüler/innen konnten in dieser Stunde ungestört arbeiten .....	①	②	③	④
4	Den Schüler/innen war jederzeit klar, was sie tun sollten .....	①	②	③	④
5	Die gesamte Zeit wurde für den Unterrichtsstoff verwendet .....	①	②	③	④
<b>Lernförderliches Klima und Motivierung</b>					
6	Mit Schülerbeiträgen bin ich so umgegangen, dass die Schüler/innen daraus etwas lernen konnten .....	①	②	③	④
7	Ich war freundlich zu den Schülern/innen .....	①	②	③	④
8	Ich habe die Schüler/innen ausreden lassen, wenn sie dran waren .....	①	②	③	④
9	Wenn ich eine Frage gestellt habe, hatten die Schüler/innen ausreichend Zeit zum Nachdenken .....	①	②	③	④
10	Ich habe ab und zu humorvolle Bemerkungen gemacht .....	①	②	③	④
11	Es gab Aufgaben, die etwas mit dem täglichen Leben der Schüler/innen zu tun haben .....	①	②	③	④
12	Die Schüler/innen haben sich über Lob gefreut .....	①	②	③	④
<b>Klarheit und Strukturiertheit</b>					
13	Ich habe die Schüler/innen auf früher gelernten Stoff hingewiesen, der für die heutige Stunde wichtig ist .....	①	②	③	④
14	Ich habe besonders wichtige Punkte hervorgehoben .....	①	②	③	④
15	Durch Beispiele haben die Schüler/innen den Stoff besser verstanden .....	①	②	③	④
16	Am Ende der Stunde wurden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst .....	①	②	③	④
17	Ich habe darauf geachtet, dass die Schüler/innen sich sprachlich klar und genau ausdrücken .....	①	②	③	④
18	Ich habe klar gemacht, was die Schüler/innen in dieser Stunden lernen sollten .....	①	②	③	④

stimme nicht zu    stimme eher nicht zu    stimme eher zu    stimme zu

**Aktivierung**

19	Die Schüler/innen haben ihre Arbeitsergebnisse selbst kontrolliert und korrigiert .....	①	②	③	④
20	Es gab Aufgaben, die die Schüler/innen selbständig lösen sollten .....	①	②	③	④
21	Die Schüler/innen haben etwas vor der Klasse vorgestellt .....	①	②	③	④
22	Die Schüler/innen haben Vorschläge zum Inhalt oder Ablauf der Stunde gemacht .....	①	②	③	④
23	Die Schüler/innen haben sich an der Diskussion im Unterricht beteiligt	①	②	③	④
24	Die Schüler/innen waren während des Unterrichts aktiv bei der Sache.	①	②	③	④

**Ertrag/Bilanz**

25	<i>Ich schätze:</i> Die Schüler/innen haben in dieser Stunde etwas dazu gelernt.	①	②	③	④
26	<i>Ich schätze:</i> Der Unterricht hat die Schüler/innen zum Nachdenken angeregt.	①	②	③	④
27	<i>Ich schätze:</i> Die Schüler/innen haben sich in dieser Stunde wohl gefühlt.	①	②	③	④
28	<i>Ich schätze:</i> Die Stunde hat das Interesse der Schüler/innen am Fach vergrößert .....	①	②	③	④
29	<i>Ich schätze:</i> Die Stunde war für die Schüler/innen interessant .....	①	②	③	④

30	Was schätzen Sie: Wie viele Schüler/innen beurteilen den Unterrichtsstoff dieser Stunde als .....	viel zu leicht	eher zu leicht	genau richtig	eher zu schwierig	viel zu schwierig
----	---	----------------	----------------	---------------	-------------------	-------------------

**Bitte tragen Sie in jedes Kästchen die vermutete Anzahl der Schüler ein! Achten Sie bitte darauf, dass die Summe der eingetragenen Zahlen der Anzahl der anwesenden Schüler entspricht.**

--	--	--	--	--

# Kollegenfragebogen zur Unterrichtseinschätzung

---

Liebe Lehrerin, lieber Lehrer,

der Kollegenfragebogen stellt das Pendant zum *Lehrerfragebogen zur Unterrichtsrückmeldung* dar und wird der Lehrerin/dem Lehrer im Fragebogentandem als Feedbackinstrument für die Reflexion ihrer/seiner Unterrichtstätigkeit zur Verfügung gestellt.

Die Fragebögen wurden von der Universität Koblenz-Landau in Kooperation mit dem Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung (IFB, Speyer) auf der Basis einer umfangreichen Stichprobe entwickelt. Sie sind fächerübergreifend, verhaltensbasiert und mit Bezug auf eine konkrete Unterrichtsstunde für alle Schularten der Sekundarstufe I und II konzipiert. Erfasst werden fünf Merkmale der Unterrichtsqualität: Klassenführung, Lernförderliches Klima und Motivierung, Klarheit und Strukturiertheit, Aktivierung sowie Ertrag/Bilanz.

Sowohl der Lehrerfragebogen als auch der Kollegenfragebogen enthalten inhaltsgleiche Items – aus der jeweiligen Perspektive formuliert, so dass ein Abgleich zwischen Ihrer Perspektive und der Ihrer Kollegin/Ihres Kollegen möglich wird.

Ihre ID:

Tragen Sie bitte eine zehnstellige ID ein (die beiden ersten Buchstaben des Vornamens sowie Tag, Monat und Jahr des Geburtsdatums Ihrer Mutter, z.B. RU20051909 für Ruth, 20. Mai 1909)

(Hospitierende Lehrperson)

### Bitte geben Sie nun Ihre Einschätzung der Unterrichtsstunde an:

		stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu
<b>Klassenführung</b>					
1	Der Unterricht hat pünktlich begonnen .....	①	②	③	④
2	Die Schüler/innen waren die ganze Stunde über aufmerksam und konzentriert .....	①	②	③	④
3	Die Schüler/innen konnten in dieser Stunde ungestört arbeiten .....	①	②	③	④
4	Den Schüler/innen war jederzeit klar, was sie tun sollten .....	①	②	③	④
5	Die gesamte Zeit wurde für den Unterrichtsstoff verwendet .....	①	②	③	④
<b>Lernförderliches Klima und Motivierung</b>					
6	Mit Schülerbeiträgen ist die Kollegin so umgegangen, dass die Schüler/innen daraus etwas lernen konnten.....	①	②	③	④
7	Die Kollegin war freundlich zu den Schülern/innen .....	①	②	③	④
8	Die Kollegin hat die Schüler/innen ausreden lassen, wenn sie dran waren .....	①	②	③	④
9	Wenn die Kollegin eine Frage gestellt hat, hatten die Schüler/innen ausreichend Zeit zum Nachdenken .....	①	②	③	④
10	Die Kollegin hat ab und zu humorvolle Bemerkungen gemacht.....	①	②	③	④
11	Es gab Aufgaben, die etwas mit dem täglichen Leben der Schüler/innen zu tun haben .....	①	②	③	④
12	Die Schüler/innen haben sich über Lob gefreut. ....	①	②	③	④
<b>Klarheit und Strukturiertheit</b>					
13	Die Kollegin hat die Schüler/innen auf früher gelernten Stoff hingewiesen, der für die heutige Stunde wichtig ist.....	①	②	③	④
14	Die Kollegin hat besonders wichtige Punkte hervorgehoben .....	①	②	③	④
15	Durch Beispiele haben die Schüler/innen den Stoff besser verstanden .	①	②	③	④
16	Am Ende der Stunde wurden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst .....	①	②	③	④
17	Die Kollegin hat darauf geachtet, dass die Schüler/innen sich sprachlich klar und genau ausdrücken .....	①	②	③	④
18	Die Kollegin hat klar gemacht, was die Schüler/innen in dieser Stunden lernen sollten.....	①	②	③	④



		stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu
<b>Aktivierung</b>					
19	Die Schüler/innen haben ihre Arbeitsergebnisse selbst kontrolliert und korrigiert .....	①	②	③	④
20	Es gab Aufgaben, die die Schüler/innen selbständig lösen sollten .....	①	②	③	④
21	Die Schüler/innen haben etwas vor der Klasse vorgestellt .....	①	②	③	④
22	Die Schüler/innen haben Vorschläge zum Inhalt oder Ablauf der Stunde gemacht .....	①	②	③	④
23	Die Schüler/innen haben sich an der Diskussion im Unterricht beteiligt	①	②	③	④
24	Die Schüler/innen waren während des Unterrichts aktiv bei der Sache.	①	②	③	④

<b>Ertrag/Bilanz</b>						
25	<i>Ich schätze:</i> Die Schüler/innen haben in dieser Stunde etwas dazu gelernt. ....	①	②	③	④	
26	<i>Ich schätze:</i> Der Unterricht hat die Schüler/innen zum Nachdenken angeregt. ....	①	②	③	④	
27	<i>Ich schätze:</i> Die Schüler/innen haben sich in dieser Stunde wohl gefühlt. ....	①	②	③	④	
28	<i>Ich schätze:</i> Die Stunde hat das Interesse der Schüler/innen am Fach vergrößert .....	①	②	③	④	
29	<i>Ich schätze:</i> Die Stunde war für die Schüler/innen interessant .....	①	②	③	④	
30	Was schätzen Sie: Wie viele Schüler/innen beurteilen den Unterrichtsstoff dieser Stunde als .....	viel zu leicht	eher zu leicht	genau richtig	eher zu schwierig	viel zu schwierig

**Bitte tragen Sie in jedes Kästchen die vermutete Anzahl der Schüler ein! Achten Sie bitte darauf, dass die Summe der eingetragenen Zahlen der Anzahl der anwesenden Schüler entspricht.**

--	--	--	--	--

# Schülerfragebogen zur Unterrichtsrückmeldung

---

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Deine Meinung zur Unterrichtsstunde ist gefragt!

Die Befragung ist freiwillig und anonym. Notiere daher bitte

*keine* Angaben zu deiner Person auf diesem Fragebogen!

---

## Beim Ausfüllen des Fragebogens achte bitte auf Folgendes:

- Du sollst die Unterrichtsstunde anhand einer Reihe von Aussagen einschätzen. Lies dazu jede Aussage aufmerksam durch und wähle die Antwort aus, die Deiner Meinung nach am besten passt. Es geht um Deine eigene Meinung, deshalb gibt es keine richtigen oder falschen Antworten.
- Kreuze das Kästchen an, das zu Deiner gewählten Antwort gehört.
- Kreuze bitte in jeder Zeile immer nur **ein** Kästchen an!
- Verwende bitte einen dunklen Stift zum Ausfüllen des Fragebogens!

Dieses **Beispiel** zeigt Dir, wie es geht:

---

## Gib an, wie sehr Du den folgenden Aussagen zustimmst:

	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu
Was wir im Unterricht durchführen, verstehe ich meistens.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wenn Du Deine Antwort ändern möchtest, dann machst Du das angekreuzte Kästchen ungültig, indem Du es ganz ausfüllst und stattdessen das Kästchen mit Deiner neuen Antwort ankreuzt – also so:

## Bitte gib nun Deine Meinung zur Unterrichtsstunde an:

		stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu
<b>Klassenführung</b>					
1	Der Unterricht hat pünktlich begonnen.....	①	②	③	④
2	Ich war die ganze Stunde über aufmerksam und konzentriert.....	①	②	③	④
3	Ich konnte in dieser Stunde ungestört arbeiten.....	①	②	③	④
4	Mir war jederzeit klar , was ich tun sollte.....	①	②	③	④
5	Die gesamte Zeit wurde für den Unterrichtsstoff verwendet.....	①	②	③	④
<b>Lernförderliches Klima und Motivierung</b>					
6	Mit Schülerbeiträgen ist die Lehrerin so umgegangen, dass ich daraus etwas lernen konnte.....	①	②	③	④
7	Die Lehrerin war freundlich zu mir.....	①	②	③	④
8	Die Lehrerin hat mich ausreden lassen, wenn ich dran war.....	①	②	③	④
9	Wenn die Lehrerin eine Frage gestellt hat, hatte ich ausreichend Zeit zum Nachdenken.....	①	②	③	④
10	Die Lehrerin hat ab und zu humorvolle Bemerkungen gemacht.....	①	②	③	④
11	Es gab Aufgaben, die etwas mit meinem täglichen Leben zu tun haben.....	①	②	③	④
12	Ich habe mich über Lob gefreut.....	①	②	③	④
<b>Klarheit und Strukturiertheit</b>					
13	Die Lehrerin hat mich auf früher gelernten Stoff hingewiesen, der für die heutige Stunde wichtig ist.....	①	②	③	④
14	Die Lehrerin hat besonders wichtige Punkte hervorgehoben.....	①	②	③	④
15	Durch Beispiele habe ich den Stoff besser verstanden.....	①	②	③	④
16	Am Ende der Stunde wurden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst.....	①	②	③	④
17	Die Lehrerin hat darauf geachtet, dass ich mich sprachlich klar und genau ausdrücke.....	①	②	③	④
18	Mir war klar, was ich in dieser Stunde lernen sollte.....	①	②	③	④

		stimme nicht zu	stimme <u>eher</u> nicht zu	stimme eher zu	stimme zu	
<b>Aktivierung</b>						
19	Ich habe meine Arbeitsergebnisse selbst kontrolliert und korrigiert...	①	②	③	④	
20	Es gab Aufgaben, die ich selbständig lösen sollte. ....	①	②	③	④	
21	Ich habe etwas vor der Klasse vorgestellt. ....	①	②	③	④	
22	Ich habe Vorschläge zum Inhalt oder Ablauf der Stunde gemacht ....	①	②	③	④	
23	Ich habe mich an der Diskussion im Unterricht beteiligt. ....	①	②	③	④	
24	Ich war während des Unterrichts aktiv bei der Sache .....	①	②	③	④	
<b>Ertrag/Bilanz</b>						
25	Ich habe in dieser Stunde etwas dazu gelernt .....	①	②	③	④	
26	Der Unterricht hat mich zum Nachdenken angeregt. ....	①	②	③	④	
27	Ich habe mich in dieser Stunde wohl gefühlt. ....	①	②	③	④	
28	Die Stunde hat meine Interesse am Fach vergrößert .....	①	②	③	④	
29	Ich fand diese Stunde interessant .....	①	②	③	④	
		viel zu leicht	eher zu leicht	genau richtig	eher zu schwierig	viel zu schwierig
30	Der Unterrichtsstoff dieser Stunde war für mich.....	①	②	③	④	⑤

**Vielen Dank für Deine Mitarbeit!**

# Rückmeldebogen

## zur Erprobung des Moduls "Unterrichtsdiagnostik" im KMK-Projekt UDiKom

### I. ALLGEMEINE FRAGEN

#### 1. Sind Sie ...?

weiblich       männlich

#### 2. Welcher Institution gehören Sie an?

Schule       Studienseminar       Universität oder PH

Pädagogische Hochschule       Sonstiges (bitte angeben)

#### 3. Welche Funktion(en) üben Sie aus? (Mehrfachantworten möglich)

Fachlehrer/in       Lehramtsanwärter/in / Referendar/in

Schulleiter(in)       stellv. Schulleiter/in

Fachkonferenzvorsitzende(r)       Seminarleiter(in) im Studienseminar

Lehrbeauftragte(r) im Studienseminar       Studierende(r)

Sonstiges (bitte angeben)

#### 4. Seit wie vielen Jahren üben Sie den Lehrberuf aus?

Seit  Jahren (Wenn Sie Lehramtsanwärter/in oder Lehramtsstudierende/r sind, überspringen Sie diese Frage bitte)

#### 5. An welcher Schulart unterrichten Sie oder werden Sie voraussichtlich zukünftig unterrichten?

Grundschule       Hauptschule       Werkrealschule

Realschule       Realschule+       Gymnasium

Gesamtschule       Förderschule       Berufsbildende Schule

Sonstiges (bitte angeben)

**6. In welchem Bundesland unterrichten Sie (oder werden Sie voraussichtlich zukünftig unterrichten)?**

- |  |   |   |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Baden-Württemberg   | <input type="checkbox"/> Bayern                 | <input type="checkbox"/> Berlin             |
| <input type="checkbox"/> Brandenburg         | <input type="checkbox"/> Bremen                 | <input type="checkbox"/> Hamburg            |
| <input type="checkbox"/> Hessen              | <input type="checkbox"/> Mecklenburg-Vorpommern | <input type="checkbox"/> Niedersachsen      |
| <input type="checkbox"/> Nordrhein-Westfalen | <input type="checkbox"/> Rheinland-Pfalz        | <input type="checkbox"/> Saarland           |
| <input type="checkbox"/> Sachsen             | <input type="checkbox"/> Sachsen-Anhalt         | <input type="checkbox"/> Schleswig-Holstein |
| <input type="checkbox"/> Thüringen           |   |   |

**7. An welchem der im Studienbrief skizzierten Programmtypen haben Sie teilgenommen?**

- Schule:**
- Langzeitprogramm, siehe Studienbrief, Kap. 9.1.1
  - Kurzzeitprogramm, siehe Studienbrief, Kap. 9.1.2
- Studienseminar:**
- Langzeitprogramm, siehe Studienbrief, Kap. 9.2.1
  - Kurzzeitprogramm, siehe Studienbrief, Kap. 9.2.2
- Universität/PH:**
- Praxisorientierte Lehrveranstaltung, siehe Studienbrief, Kap. 9.3.1
  - Theorieorientierte Lehrveranstaltung, siehe Studienbrief, Kap. 9.3.2

**8. Wenn Sie ein von den Vorschlägen im Studienbrief deutlich abweichendes Programm durchgeführt haben, bitten wir um einige Hinweise dazu.**

## II. ZUM UMGANG MIT DEM VERWENDETEN WERKZEUG

1. Wer hat die Daten zur Unterrichtsdiagnostik in die Excel-Maske eingegeben? (Mehrfachbeantwortung möglich)

ich selbst     
  hospitierende(r) Kollege/in     
  Schulsekretariat  
 Schüler/innen     
  jemand anderes (bitte angeben):

2. Falls Sie die Daten selbst eingegeben haben: Wie lange haben Sie für die Eingabe in etwa gebraucht?

Minuten

3. Im Folgenden zeigen wir Ihnen einige Ausschnitte aus der Ergebnisdarstellung und bitten um Ihren Kommentar, was man aus Ihrer Sicht optimieren könnte:

### a. Eingabemaske

<b>Kodierung:</b>	<b>Item 1- Item 29 &amp; ab 31</b>	<b>Item 30</b>
1 =	stimme nicht zu	1 = zu leicht
2 =	stimme eher nicht zu	2 = etwas zu leicht
3 =	stimme eher zu	3 = genau richtig
4 =	stimme zu	4 = etwas zu schwierig
		5 = zu schwierig

### Erste Erhebung

[vorherige Seite](#)

[Zurück zur Übersicht](#)

[nächste Seite](#)

		SCHÜLERNUMMER																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
<b>BEREICH KLASSENFÜHRUNG</b>																											
1	Der Unterricht hat pünktlich begonnen	1	2	1	3	3	1	4	1	3	4	3	4	4	4	1	4	3	3	3	2	1	2	1	2	3	3
2	Ich war die ganze Stunde über aufmerksam und konzentriert	3	4	2	1	3	4	1	4	3	3	1	3	1	2	2	1	2	4	4	4	1	3	4	2	2	3
3	Ich konnte in dieser Stunde ungestört arbeiten	2	4	1	3	2	4	3	2	4	3	2	4	3	4	1	3	2	3	4	1	1	3	4	1	3	2
4	Mir war jederzeit klar, was ich tun sollte	1	4	3	1	4	1	4	1	3	2	1	2	2	1	3	4	2	4	2	3	3	3	1	1	1	3
5	Die gesamte Zeit wurde für den Unterrichtsstoff verwendet	1	1	2	2	2	2	2	1	1	3	4	3	3	3	1	3	4	2	1	3	1	3	4	4	1	2
<b>BEREICH LERNFÖRDERLICHES KLIMA UND MOTIVIERUNG</b>																											
6	Mit Schülerbeiträgen ist die Lehrerin so umgegangen, dass ich daraus etwas lernen konnte	3	1	4	1	4	4	3	3	1	2	3	2	1	4	2	3	2	3	2	3	2	4	3	2	1	2
7	Die Lehrerin war freundlich zu mir	1	2	4	2	4	3	2	2	4	4	4	2	2	4	2	3	4	2	1	2	2	2	3	4	2	2
8	Die Lehrerin hat mich ausreden lassen, wenn ich dran war	2	2	3	2	4	1	1	3	1	2	4	1	4	1	4	2	4	3	2	3	3	1	4	2	2	1

### Verbesserungsvorschläge:





### III. ZUGRUNDE LIEGENDE FRAGEBÖGEN (LEHRER, KOLLEGE, SCHÜLER)

1. Was *fehlt* Ihrer Meinung nach? Um welche Inhaltsaspekte oder Qualitätsbereiche sollte man das Instrumentarium Ihrer Meinung nach noch ergänzen?

2. Haben Sie zur Formulierung einzelner Items oder zu den Antwortkategorien Anmerkungen?

### IV. VERLAUF DER ERHEBUNG

Falls Sie das Instrument NICHT im UNTERRICHT an einer SCHULE eingesetzt haben, fahren Sie bitte mit Bereich VII fort.

1. Haben Sie den Zusatzbereich („wildcard“) genutzt?

ja

nein → Weiter mit Frage 3

Wenn ja: in welcher Weise?

2. Haben Sie sich bei der Nutzung des Zusatzbereiches an Inhalten Ihres Schulprofils orientiert?

ja,

nein

Wenn ja: an welchen Stellen?

3. Haben Sie neben dem Fragebogen weitere eigene Beobachtungsschwerpunkte mit dem Tandempartner vereinbart?

ja

nein

Wenn ja: Welche?

**4. Welches Fach haben Sie in der beurteilten Unterrichtsstunde unterrichtet?**

- |  |  |                                   |
|--|--|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Deutsch                               | <input type="checkbox"/> Mathematik                      | <input type="checkbox"/> Englisch |
| <input type="checkbox"/> Französisch                           | <input type="checkbox"/> Biologie                        | <input type="checkbox"/> Chemie   |
| <input type="checkbox"/> Physik                                | <input type="checkbox"/> Wirtschaftskunde                | <input type="checkbox"/> Politik  |
| <input type="checkbox"/> Sport                                 | <input type="checkbox"/> Religion                        |                                   |
| <input type="checkbox"/> Sonstiges Fach <i>(bitte angeben)</i> | <input style="width: 400px; height: 20px;" type="text"/> |                                   |

**5. In welcher Klassenstufe haben Sie die Unterrichtsstunde gehalten?**

- |                                     |                                     |                                     |
|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1. Klasse  | <input type="checkbox"/> 2. Klasse  | <input type="checkbox"/> 3. Klasse  |
| <input type="checkbox"/> 4. Klasse  | <input type="checkbox"/> 5. Klasse  | <input type="checkbox"/> 6. Klasse  |
| <input type="checkbox"/> 7. Klasse  | <input type="checkbox"/> 8. Klasse  | <input type="checkbox"/> 9. Klasse  |
| <input type="checkbox"/> 10. Klasse | <input type="checkbox"/> 11. Klasse | <input type="checkbox"/> 12. Klasse |
| <input type="checkbox"/> 13. Klasse |                                     |                                     |

**6. Wie lange hat in Ihrer Klasse die Schülerbefragung in etwa gedauert?**

Minuten

**7. Nach ca. wie vielen Minuten waren die ersten Schüler mit der Befragung fertig?**

Minuten

**8. Gab es bei der Schülerbefragung Probleme (z.B. mangelndes Wortverständnis, „Abschreiben“, kein ernsthaftes Bearbeiten, sondern Ankreuzen „nach Muster“ etc.)?**

ja  nein

**Wenn ja: Welche?**

## V. REFLEXION ÜBER UNTERRICHT

1. War die beurteilte Unterrichtsstunde aus Ihrer Sicht anders als sonst?

Nein, genauso wie sonst

Ja, etwas anders

Ja, völlig anders.

Wenn ja: In welcher Hinsicht war die Stunde anders?

2. Waren Sie mit der unterrichteten Stunde zufrieden?

sehr unzufrieden

eher unzufrieden

eher zufrieden

sehr zufrieden

Wenn Sie nicht „sehr zufrieden“ waren: Weshalb?

3. Mit wem haben Sie über die Ergebnisse gesprochen (Mehrfachantworten möglich)?

hospitierende Kollegen/innen

Schüler/innen

Eltern

andere Kollegen/innen

Schulleitung

Andere (bitte angeben)

4. Unterstützung im Umgang mit den Ergebnissen würde ich mir wünschen...

	stimme gar nicht zu	stimme wenig zu	stimme eher zu	stimme voll zu
... bei der Interpretation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... bei der Planung und Umsetzung von Veränderungen im Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...durch eine interne personelle Begleitung (z.B. durch einen Kollegen als Ansprechpartner)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...durch eine externe personelle Begleitung (z.B. durch einen Prozessbegleiter)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Was haben Sie aufgrund der Ergebnisse an Ihrem Unterricht verändert?

## VI. SCHULISCHER KONTEXT

1. Was hat Sie persönlich dazu bewogen, das Instrument einzusetzen?

2. In welchem Rahmen fand die Einführung des Instrumentes an Ihrer Schule statt?

Pädagogischer Tag

Schulinterne Fortbildung

Sonstiges (*bitte angeben*)

3. Wurde das Instrument mit bereits bestehenden Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung an Ihrer Schule verknüpft?

Ja  Nein

Wenn ja: Mit welchen?

4. Haben sich durch die Verwendung des Instrumentes die Kooperationsstrukturen an Ihrer Schule verändert?

Ja  Nein

Wenn ja: Wie?

5. Die Ergebnisse der Erhebungen regen mich an...

	stimme gar nicht zu	stimme wenig zu	stimme eher zu	stimme voll zu
...mich in einer schulinternen Feedbackgruppe mit Kollegen auszutauschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mich in der Fachschaft auszutauschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...eine Fortbildung / Fortbildungen zu Bereichen des Fragebogens zu besuchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mich mit Kollegen aus anderen Schulen, die ebenfalls mit dem Instrument gearbeitet haben, auszutauschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Was wären wichtige Voraussetzungen für Sie, um die oben genannten Möglichkeiten wahrzunehmen?

6. Wie haben Sie von Ihrer Schulleitung während der Praxisphase an Ihrer Schule Unterstützung erfahren?

(Falls Sie Schulleiter/in sind, überspringen Sie diese Frage bitte)

7. Wie haben Sie Lehrkräfte während der Praxisphase an Ihrer Schule unterstützt?

(Falls Sie Schulleiter/in sind, überspringen Sie diese Frage bitte)

## VII. Unterrichtsreflexion im Team

Wenn Sie den Studienbrief bzw. Teile davon genutzt haben, um im Rahmen einer einzelnen Veranstaltung (z.B. Studientag, Pädagogischer Tag) bzw. in einer Uni-Lehrveranstaltung videografierten Unterricht beurteilen zu lassen (z.B. in einer Teamsitzung, Fachgruppe, Qualitätszirkel):

1. Waren dabei die *Praxisbeispiele* in Kapitel 9 hilfreich?

Ja  Nein

Wenn nein: Inwiefern waren die Beispiele nicht hilfreich; was sollte man künftig ändern?

2. Was wurde verwendet?

Unterrichtsvideo mit *fremden* Unterricht (z.B. auf käuflicher DVD)

Unterrichtsbeispiel aus dem Kreis der *Teilnehmer/innen*

Etwas anderes, nämlich

3. Falls Sie künftigen Nutzern des Studienbriefs Empfehlungen für geeignetes Videomaterial geben können, bitten wir Sie um einige Angaben hierzu:

4. Aus Datenschutzgründen ist es wesentlich schwieriger, geeignete Unterrichtsvideos zu beschaffen als Transkripte (Verschriftlichungen). Diese könnten wir z.B. aus unseren Videostudien DESI (KMK-Projekt, Englischunterricht in 9. Klassen) oder VERA - Gute Unterrichtspraxis (Grundschulprojekt in Rheinland-Pfalz) nach entsprechender Bearbeitung zur Verfügung stellen. Wären für Zwecke der Unterrichtsdiagnostik nach Ihrer Einschätzung auch Transkripte hilfreich - sei es an Stelle des Videos oder zusätzlich?

Ja  Nein

Ergänzende Angaben zur Erläuterung:

5. Frage an Schulen und Studienseminare: **Streben Sie für das kommende Schuljahr eine Weiterführung oder Vertiefung der in diesem Schuljahr gestarteten Unterrichtsdiagnostik an?**

Ja  Nein

Wenn ja: Was planen Sie?

Kann Sie das Team "KMK-Unterrichtsdiagnostik" dabei in irgendeiner Weise unterstützen?

## VIII. Studienbrief

Kapitel des Studienbriefes	Ich habe das Kapitel gelesen (wenn ja, bitte auch die Verständlichkeit beurteilen)		Das Kapitel ist verständlich formuliert			
	ja	nein	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme voll zu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Einführung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Warum ist Unterrichtsdiagnostik wichtig?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Wie motivieren?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. WAS: Gegenstandsbereiche der Unterrichtsdiagnostik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. WIE: Strategien, Perspektiven und Szenarien der Unterrichtsdiagnostik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. WOMIT: Das Werkzeug der Unterrichtsdiagnostik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Was bedeuten die Ergebnisse?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Erfassung von Veränderungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Praxisbeispiele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sonstige Anmerkungen zum Studienbrief:

## IX. BILANZ

Und nun noch ein einige abschließende Fragen zu den Erfahrungen, die Sie im Lauf der praktischen Erprobung gewonnen haben und die für die Implementation wichtig sind.

1. Worin liegt nach Ihren Erfahrungen mit der praktischen Erprobung das Potenzial des Studienbriefs zur Unterrichtsdiagnostik?

2. Hat Ihnen das Verfahren der Erprobung gefallen, haben Sie es gerne durchgeführt?

sehr gerne     gerne     eher gerne     eher ungern     ungern     sehr ungern

3. Haben Sie persönlich davon profitiert?

sehr     ziemlich     etwas     kaum     gar nicht

Falls mindestens "etwas": Worin liegt der Profit?

4. Wo sehen Sie mögliche Stolpersteine, wenn das Instrument nach der offiziellen Freischaltung ab 2011 in Schulen und Studienseminaren bzw. Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen genutzt werden kann?

5. Welches sind aus Ihrer Sicht wichtige Gelingensbedingungen?

6. Geben Sie dem Verfahren bitte abschließend eine Schulnote!

1    2    3    4    5    6

Bitte speichern Sie jetzt den ausgefüllten Fragebogen unter dem Namen *emu\_Phantasiewort* ab und mailen Sie ihn uns zu ([kmk-unterrichtsdiagnostik@uni-landau.de](mailto:kmk-unterrichtsdiagnostik@uni-landau.de)). Das *Phantasiewort* soll lediglich vermeiden helfen, dass wir am Ende zahlreiche Files mit gleichem Namen erhalten.

**Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!**



### **Verbindliche Versicherung**

Ich versichere, dass ich die vorliegende Masterthesis selbstständig gefertigt habe und die angegebenen Quellen und Hilfsmittel in einem vollständigen Verzeichnis enthalten sind. Alle Stellen der Arbeit, die aus anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, auch solche aus elektronischen Medien, wurden eindeutig unter Angaben der Quellen als Entlehnung gekennzeichnet.

Bietigheim-Bissingen, den 26. April 2011