

EMU: Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung

Unterrichtsdiagnostik – Ein Weg, um Unterrichten sichtbar zu machen

Kern dieses Ansatzes ist es, Daten über den eigenen Unterricht zu gewinnen und diese Daten zu nutzen, um den Unterricht zu verbessern.

Im Zentrum steht dabei immer das Lernen der Schüler.

**Prof. Dr. Andreas Helmke
Dr. Friedrich-Wilhelm Schrader
Dr. phil. Tuyet Helmke**

alle am Fachbereich Psychologie,
Universität Koblenz-Landau, Campus Landau

Die Realisierung eines erfolgreichen leistungsförderlichen Unterrichts ist ein Ziel, dem sich Schulen und Lehrkräfte im Gefolge von Bildungsstandards und Lernstandserhebungen mehr denn je verpflichtet sehen. Über die Faktoren, die zum Lernerfolg der Schüler beitragen können, gibt es mittlerweile einen Korpus empirisch gesicherten Wissens. Metaanalysen, also zusammenfassende Analysen der Effekte vieler einzelner Studien, liefern klare Erkenntnisse, welche Maßnahmen in der Regel – aber natürlich nicht in jedem Einzelfall – wirken und welche nicht.

John Hattie, einer der renommiertesten Vertreter dieses Ansatzes, kommt nach der Sichtung und Aufarbeitung der Ergebnisse von über 900 Metaanalysen zur Einschätzung, dass die Auswahl und Nutzung von Unterrichtsmaßnahmen, deren leistungsförderliche Wirkung grundsätzlich nachgewiesen wurde, zwar eine wichtige Grundlage erfolgreichen Unterrichts ist, dass es aber vor allem darauf ankommt, den Lernprozess der Schüler genau im Blick zu behalten und die eingesetzten Maßnahmen ständig darauf zu überprüfen, ob sie den Lernprozess auch tatsächlich verbessern (Hattie, 2009, 2012), siehe auch die Artikel von Steffens & Höfer (SchulV BY 2/12 S. 38 ff. und 3/12 S. 66 ff.).

»Fundamentally, the most powerful way of thinking about a teacher's role is for teachers to see themselves as evaluators of their effects on students. Teachers need to use evidence-based methods to inform, change, and sustain these evaluation beliefs about their effects.« (Hattie, 2012, S. 14)

Unterrichtsmaßnahmen wirken schließlich erst dann, wenn sie die nötigen Lernprozesse in Gang setzen. Erforderlich dafür ist eine hinreichende Abstimmung der Maßnahmen auf die jeweiligen Lernbedürfnisse und -möglichkeiten der Schüler. Solche Anpassungsbemühungen werden nur dann erfolgreich sein, wenn sie nicht auf der Basis bloßer Überzeugungen und Vermutungen erfolgen, sondern auf der Grundlage von Daten, also evidenzbasiert. Der Frage, ob der Unterricht bestimmte Effekte auf Schülerseite erzielt, vorgeordnet (wenn auch nicht immer klar abgrenzbar) ist dabei aber eine andere Frage: Genügt der Unterricht selbst bestimmten Kriterien, die erst die Voraussetzung dafür sind, dass lern- und leistungsförderliche Wirkungen bei den Schülern eintreten? Die empirische Unterrichtsforschung hat dazu eine Reihe von Befunden erbracht.

Um dieses Wissen für die Unterrichtsentwicklung zu nutzen, haben wir im Auftrag der KMK ein Konzept und Werkzeuge für eine evidenzbasierte Unterrichtsdiagnostik entwickelt (Helmke et al., 2011). Kern dieses Ansatzes ist es, Daten über den eigenen Unterricht zu gewinnen und diese Daten zu nutzen, um den Unterricht zu verbessern. Im Zentrum steht dabei immer das Lernen der Schüler. Alle Bemühungen zur Verbesserung des Unterrichts sind stets daran zu messen, inwieweit sie Lernprozesse anregen, fördern und unterstützen. Hattie hat seine Metaanalysen unter das Motto gestellt, das Lernen der Schüler sichtbar zu machen (visible learning), um es besser fördern zu können. In analoger Weise ist es das Anliegen von EMU, das Lehren sichtbar zu machen (visible teaching). Hier kommt ein Gesichtspunkt ins Spiel, der bei Hatties Fokussierung auf Effektstärken (zu Recht) ausgeblendet wurde: Ein und dasselbe Unterrichtsangebot wirkt auf verschiedene Schülerinnen und Schüler nicht uniform, sondern wird – je nach Lernvoraussetzungen und -präferenzen –

sehr unterschiedlich wahrgenommen, interpretiert und genutzt. Ist man darüber im Bilde, dann lassen sich viel leichter und gezielter Ansatzpunkte für eine Verbesserung finden.

Evidenzbasierter Unterricht – Grundzüge des Ansatzes

Evidenzbasiert zu unterrichten bedeutet, sich bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts auf Daten, also Beobachtungen und andere empirisch feststellbare Indikatoren (z.B. Tests) zu stützen. Das ist keinesfalls so selbstverständlich wie es klingt. Lehrer entwickeln zur Bewältigung ihres komplexen Handlungsfelds Theorien, die ihr Handeln steuern und die Wahrnehmung lenken. Dass Theorien, Erwartungen und Hypothesen die menschliche Wahrnehmung steuern, ist ein in der Psychologie hinlänglich bekannter Sachverhalt. Theorien machen das Handeln häufig effektiver, können aber auch – vor allem dann, wenn die Theorien nicht hinreichend an der Realität kontrolliert werden – die Wahrnehmung ein Stückweit verzerren, indem relevante Faktoren übersehen werden und andere zu stark in den Blickpunkt geraten. Theorien haben zudem – weil man meist auf das achtet, was man erwartet – oft auch eine Tendenz, sich selbst zu bestätigen. Es ist daher nötig, die Theorien und handlungssteuernden Annahmen an der Realität zu prüfen, zumindest von Zeit zu Zeit. Das ist leichter gesagt als getan. Um Unterricht fundiert zu beurteilen, benötigt man Methoden und Strategien und in der Regel einen Blick von außen, der die eigene Perspektive ergänzt und korrigiert.

Das ist auch das Anliegen unseres Ansatzes der Unterrichtsdiagnostik. Die Grundidee besteht darin, das eigene unterrichtliche Handeln und die ihm zugrunde liegende Perspektive explizit zu machen, sie mit anderen Perspektiven zu vergleichen und auf diese Weise die eigene Sichtweise bewusst zu machen und zu reflektieren. Unterricht als komplexes Interaktionsgeschehen lässt sich nur auf der Basis von Beobachtungen

und Beurteilungen, die stets auch ein Stück subjektiv sind, erfassen und nur bedingt messen. Man benötigt dafür Kriterien, an denen man sich bei der Beobachtung und Beurteilung des Unterrichts orientieren kann. Geeignete Kriterien sind Merkmale und Dimensionen der Unterrichtsqualität, die im Rahmen der empirischen Unterrichtsforschung untersucht worden sind und für die bewährte Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente vorliegen. Derartige Qualitätsdimensionen sind auch Grundlage für den hier behandelten Ansatz der Unterrichtsdiagnostik.

Er beruht darauf, dass der Unterricht von der unterrichtenden Lehrperson selbst, einem hospitierenden Kollegen und den unterrichteten Schülern anhand solcher Qualitätsdimensionen beurteilt wird. Gegenstand der Beurteilung ist eine Unterrichtsstunde oder -einheit, zum einen, weil realistischerweise nur so eine kollegiale Beurteilung erfolgen kann, zum anderen, weil auf diese Weise leichter Ansatzpunkte für Verhaltensänderungen gefunden werden können und ein Abgleich verschiedener Perspektiven ermöglicht wird.

Dabei liegen drei Prinzipien zugrunde:

1. Fokussierung auf zentrale Dimensionen

Fokussierung auf zentrale Dimensionen der Unterrichtsqualität, die sich mit etablierten Beurteilungsverfahren erfassen lassen, und explizite Beurteilung des Unterrichts anhand dieser Dimensionen. Die explizite Beurteilung bietet eine günstige Voraussetzung, um später die dem Urteil zugrunde liegenden subjektiven Kriterien herauszuarbeiten.

2. Unterrichtserfassung aus verschiedenen Perspektiven

Erfassung des Unterrichts aus verschiedenen Perspektiven: der des unterrichtenden Lehrers, eines sachkundigen Beobachters (z.B. eines Kollegen) und der Perspektive der unterrichteten Schüler. Diese Perspektiven decken unterschiedliche Facetten der Unterrichtswirklichkeit ab und vermitteln so ein vollständigeres, facettenreicheres und vielschichtigeres Bild.

Beispiele für unterrichtsbezogene Aussagen aus drei Perspektiven werden in der Tabelle 1 veranschaulicht.

Nr.	Schülerfragebogen	Lehrerfragebogen	Kollegenfragebogen
1	Ich konnte in dieser Unterrichtsstunde ungestört arbeiten.	Die Schüler/-innen konnten ungestört arbeiten.	Die Schüler/-innen konnten ungestört arbeiten.
2	Wenn die Lehrerin in dieser Unterrichtsstunde eine Frage gestellt hat, hatte ich ausreichend Zeit zum Nachdenken.	Wenn ich eine Frage gestellt habe, hatten die Schüler/-innen ausreichend Zeit zum Nachdenken.	Wenn die Kollegin eine Frage gestellt hat, hatten die Schüler/-innen ausreichend Zeit zum Nachdenken.
3	Mir ist klar, was ich in dieser Stunde lernen sollte.	Den Schüler(n)/-innen war klar, was sie in dieser Stunde lernen sollten.	Den Schüler(n)/-innen war klar, was sie in dieser Stunde lernen sollten.
4	Ich war die ganze Stunde über <i>aktiv bei der Sache</i> .	Die Schüler/-innen waren die ganze Stunde über <i>aktiv bei der Sache</i> .	Die Schüler/-innen waren die ganze Stunde über <i>aktiv bei der Sache</i> .
5	Ich habe in dieser Unterrichtsstunde etwas dazu gelernt.	Ich habe die <i>Lernziele</i> dieser Unterrichtsstunde erreicht.	Die Kollegin hat die <i>Lernziele</i> dieser Unterrichtsstunde erreicht.

Tab. 1: Beispiele für unterrichtsbezogene Aussagen aus drei Perspektiven

Perspektive des unterrichtenden Lehrers

Die Perspektive des unterrichtenden Lehrers ist dadurch gekennzeichnet, dass er die Ziele, den Lehrstoff, die Lernvoraussetzungen der Schüler und andere für sein Handeln maßgebliche Faktoren kennt und sein Handeln darauf stützt. Er kennt das Umfeld, die Schüler, deren Leistungsstand, den Stoff und dessen Stellenwert im gesamten Unterrichtskonzept, die Interaktionsgeschichte.

Perspektive des Kollegen

Die Perspektive des Kollegen beruht auf einem vom unmittelbaren Handlungsdruck entlasteten Beobachten. Er sieht dabei Zusammenhänge klarer, kann die Wirkungen des Unterrichts auf die Schüler unmittelbarer und umfassender beobachten und auf Abläufe achten, die unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten aufschlussreich sind. Kollegiale Hospitation gilt als aussichtsreiche und wirkungsvolle Möglichkeit der Lehrerfortbildung, die sich gegenüber anderen Formen der Hospitation dadurch auszeichnet, dass sie auf der gleichen Hierarchieebene (»auf Augenhöhe«) und in einem bewertungsfreien Raum erfolgt. Sie umfasst drei Kernprozesse:

- fokussierte Beobachtung auf der Grundlage eines vereinbarten Beobachtungsschwerpunkts;
 - Feedback sowie
 - einen Perspektivwechsel
- und hat ein großes Potenzial, wenn es darum geht, Routinen und Gewohnhei-

ten dem Bewusstsein zugänglich zu machen, handlungssteuernde implizite Theorie zu modifizieren und eigene Urteilstendenzen und blinde Flecken zu erkennen. Der idealtypische Ablauf einer Hospitation lässt sich als Zyklus mit folgenden Schritten beschreiben: Vorbereitung, Datenerhebung, Analyse und Reflexion, Umsetzung und Evaluation (Helmke, 2012).

Perspektive der Schüler

Die Perspektive der Schüler ist gekennzeichnet durch die Kenntnis des Lehrers, seiner Verhaltensgewohnheiten, der allgemeinen Klassensituation und der Mitschüler, des durchgenommenen Stoffs und dessen Verständnis. Die Schülerperspektive ist nicht zuletzt deswegen wichtig, weil nur sie zeigt, ob der Unterricht verständlich war, eine angemessene Schwierigkeit hatte und als anregend und motivierend erlebt wurde. Insofern ist es nur konsequent, die Schüler in die Beurteilung einzubeziehen, weil diese Aspekte von ihnen am besten beurteilt werden können: »A key is not whether teachers are excellent, or even seen to be excellent by colleagues, but whether they are excellent as seen by students – the students sit in the classes, they know whether the teacher sees learning through their eyes, and they know the quality of the relationship. The visibility of learning from the students' perspective needs to be known by the teachers so that they can have a better understanding of what learning looks and feels like for the students« (Hattie, 2009, S. 116).



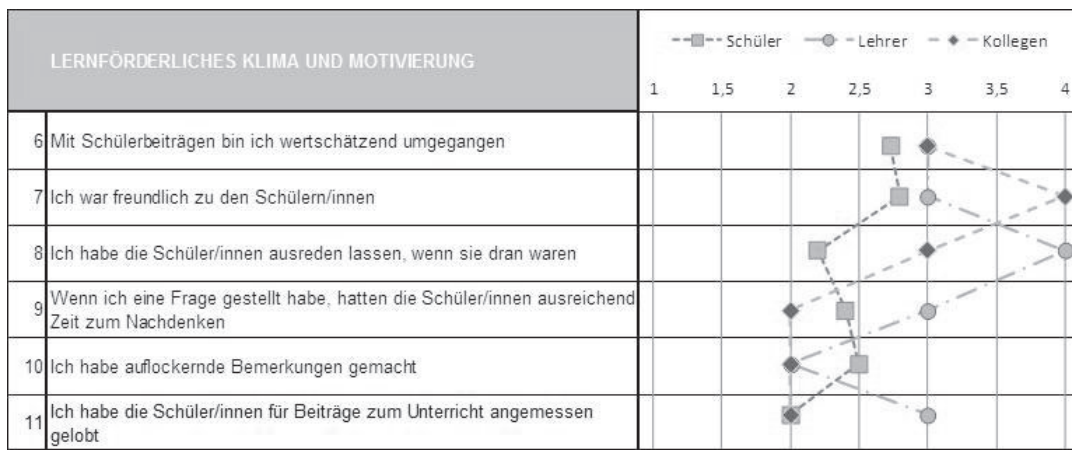


Abb.1: Beispiel für die Unterrichtswahrnehmung aus drei Perspektiven (»Triangulation«)

3. Abgleich von Perspektiven

Das Explizitmachen von Urteilen und deren Reflexion zielt darauf ab, das eigene Verhalten bewusst zugänglich zu machen und dann zu reflektieren. Die vergleichende Betrachtung dieser drei Urteilsperspektiven dient dazu, eigene Sichtweisen zu verdeutlichen, zu bestätigen oder zu korrigieren, die Einseitigkeiten der subjektiven Wahrnehmung zu überwinden und blinde Flecken zu beseitigen.

Die obenstehende Abbildung (Abb. 1) veranschaulicht den Abgleich von verschiedenen Perspektiven.

Nutzung von EMU für den Umgang mit Vielfalt

Der Schlüssel zum Lernerfolg der Schüler sind natürlich deren Lernprozesse und -aktivitäten. Lernförderlicher Unterricht heißt dementsprechend, geeignete Aktivitäten anzuregen und zu unterstützen. Dies ist auch die zentrale Botschaft des verbreiteten Angebots-Nutzungs-Modell. Es geht davon aus, dass der Unterricht zunächst einmal nur ein Angebot ist, das nur dann zum Lernerfolg führt, wenn es von den Lernenden in geeigneter Weise genutzt wird. Auch andere Faktoren (wie Merkmale des Elternhauses) werden nur dann lernwirksam, wenn sie in Lernprozessen der Schüler Niederschlag finden.

Was bei einem Schüler lernförderlich ist, hängt von seinem aktuellen Leistungsstand bzw. dem Grad des erreichten Wissens und Verständnisses sowie von anderen Lernvoraussetzungen ab. Diesbezüglich bestehen zwischen Lernenden erhebliche individuelle Unterschiede. Die Herausforderung für die Lehrkraft besteht darin, mit diesen Unterschieden so umzugehen, dass im günstigsten Fall jeder Schüler bestmöglich gefördert wird. Dies setzt eine fortlaufende Diagnostik des Schülerverhaltens im Alltag voraus; der Erleichterung dieser Aufgabe dient die Broschüre »Pädagogisch diagnostizieren im Alltag« (ISB, 2008). Um die Sensibilität von Lehrkräften für den Umgang mit Vielfalt zu steigern, haben wir in EMU ein Zusatzangebot für den »Umgang mit Vielfalt« entwickelt.

Die PISA-Ergebnisse aus Ländern mit erfolgreichen Schulsystemen zeigen, dass Heterogenität in den Lernvoraussetzungen der Schüler kein Hindernis für erfolgreiches Unterrichten sein muss, sondern eine Lernchance darstellen kann. Der Umgang mit Vielfalt erfordert dia-

gnostische Kompetenzen, die Hattie wie folgt charakterisiert: »For differentiation to be effective, teachers need to know, for each student, where the student begins, and where he or she is in his or her journey towards meeting the success criteria of the lesson. Providing instruction at the wrong level for each student is missing the mark; it is inefficient and ineffective« (Hattie, 2012, S. 99). Außerdem muss der Lehrer in der Lage sein, seinen Unterricht nötigenfalls umzustrukturieren und anzupassen, wenn Lernschritte nicht erfolgreich bewältigt werden. Hattie bezeichnet Lehrer, die dazu in der Lage sind, als »adaptive learning experts« (Hattie, 2012, S. 100).

Die Forschung zeigt aber, dass Differenzierung per se nicht ausschlaggebend ist. Wichtig ist nicht das Ob, sondern das Wie: Welche Unterrichtsmethoden dabei zum Einsatz kommen (Roßbach & Wellenreuther, 2002), ob ein lernförderliches, motivierendes Klima vorliegt und ob die Schüler ein Mindestmaß an Kompetenzen im Bereich selbstregulierten und kooperativen Lernens erworben haben. Das Erfolgsgeheimnis gelungener Differenzierung scheint nicht darin zu liegen, unterschiedliche Gruppenaktivitäten bereitzustellen, sondern darin, die Unterschiede für gemeinsame Aktivitäten nutzbar zu machen: »While there is no doubt that every student in the class is likely to be different, an art of teaching is seeing the commonality in diversity, in having peers work together, especially when they bring different talents, errors, interests, and dispositions to the situation, and understanding that differentiation relates more to the phases of learning – from novice, through capable, to proficient – rather than merely providing different activities to different (groups of) students« (Hattie, 2012, S. 97/98).

EMU stellt für diese Zwecke Beurteilungsinstrumente (Fragebögen) für den unterrichtenden Lehrer, den hospitierenden Kollegen und die Schüler sowie ein EDV-Tool zur Auswertung und Visualisierung der Ergebnisse zur Verfügung (vergl. www.unterrichtsdiagnostik.info)

Das Kerninstrument umfasst vier zentrale fachübergreifende *Prozessmerkmale* der Unterrichtsqualität: (1) Effiziente Klassenführung, (2) Lernförderliches Klima und Motivierung, (3) Klarheit und Strukturiertheit und (4) Kognitive Aktivierung. Hinzu kommt ein *Bilanzbereich*, d.h. eine Einschätzung der Stunde in emotionaler, (Wohlfühlen), motivationaler (Interessantheit) und kognitiver Hinsicht (Lernertrag, Passung).

Das EDV-Tool besteht aus einer Excel-Maske, in die die Urteile eingegeben werden und einem Auswertungsprogramm, das neben einigen statistischen Kennwerten vor allem graphische Profile der Einschätzungen erzeugt. Diese Profile machen auf anschauliche Weise deutlich, wo Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Wahrnehmung liegen. Sie sind Grundlage für Gespräche zwischen unterrichtendem und hospitierendem Lehrer, aber auch zwischen Lehrer und Schülern.



Aus diesem Grund haben wir bei EMU der Qualität kooperativen Lernens besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Es handelt sich um einen Schülerfragebogen, der – bearbeitet nach Phasen der Gruppenarbeit – Aufschluss über die Qualität des kooperativen Lernens geben kann. Die insgesamt 40 Items decken die folgenden Aspekte ab: Vorgaben, Zeitzuweisung, Regeln, Kooperation, Arbeitsklima und Feedback, Präsentation, Diskussion und Bilanz.

Rahmenbedingungen für den Einsatz von EMU

Damit evidenzbasierte Unterrichtsdiagnostik erfolgreich genutzt werden kann,

sind verschiedene Voraussetzungen nötig. Eine Grundvoraussetzung ist, dass EMU im Team erfolgen sollte: Kollegiale Zusammenarbeit ist unabdingbar. Die Kernstruktur bilden daher Tandems aus unterrichtendem Lehrer und einem hospitierenden Kollegen. Meistens besuchen diese wechselseitig ihren Unterricht, führen Unterrichtsbeobachtungen durch und diskutieren anhand der gewonnenen Daten über den Unterricht.

Günstig ist es, wenn EMU in geeigneter Weise in die Innenarchitektur der Schule eingebaut wird, damit die Erfahrungen der Tandems zurückgespiegelt werden und die gesamte Schule etwas davon lernen kann. Nach allen bisherigen Erfahrungen

kommt der Schulleitung dabei eine Schlüsselrolle zu (Helmke et al., 2011).

Fazit

Evidenzbasierte Unterrichtsdiagnostik ist ein praktikables, flexibel einsetzbares und offen ausgestaltbares Instrument, um den Unterricht datengestützt weiterzuentwickeln. Erste Erfahrungen sind ermutigend; der Ansatz ist bereits in mehreren Bundesländern offizieller Fortbildungsbestandteil. Eine Erweiterung ist der in Kooperation mit dem baden-württembergischen Kultusministerium im Rahmen des Projektes »10plus – Gesund und motiviert bleiben im Lehrberuf« entstandene, ebenfalls allgemein nutzbare Feedbackleitfaden zur Unterrichtsreflexion aus der Perspektive der Lehrgesundheit (EMUplus).

Literatur

- Hattie, J. A. C. (2009). Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- Hattie, J.A.C. (2012). Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning. London: Routledge.
- Helmke, A. (2012). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (4. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A., Helmke, T., Lenske, G., Pham, G., Praetorius, A.-K., Schrader, F.-W., Ade-Thurrow, M. (2011). Unterrichtsdiagnostik – Voraussetzung für die Verbesserung der Unterrichtsqualität. In A. Bartz, M. Dammann, S. Huber, C. Kloft & M. Schreiner (Hrsg.), PraxisWissen Schulleitung, AL 28, 2011 (Kap. 30.71). Köln: Wolters Kluwer.
- Helmke, A., Helmke, T., Lenske, G., Pham, G., Praetorius, A.-K., Schrader, F.-W. & Ade-Thurrow, M. (2011). EMU – Unterrichtsdiagnostik. Version 3.2 Kultusministerkonferenz. Landau: Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.
- ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung) (2008). Pädagogisch diagnostizieren im Schulalltag. München: ISB.
- Steffens, U. & Höfer, D. (2011). Zentrale Befunde aus der Schul- und Unterrichtsforschung. Eine Bilanz aus über 50.000 Studien. Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz, 10/2011 (vgl. auch Schulverwaltung Bayern, Heft 2/2012, S. 38 ff.).
- Steffens, U. & Höfer, D. (2012). Was ist das Wichtigste beim Lernen? Die pädagogisch-konzeptionellen Grundlinien der Hattieschen Forschungsbilanz aus über 50.000 Studien. Schulverwaltung Bayern, 3/2012, S. 66 ff.
- Roßbach, H.-G. & Wellenreuther, M. (2002). Empirische Forschungen zur Wirksamkeit von Methoden der Leistungsdifferenzierung in Grundschule. In F. Heinzel & A. Prengel (Hrsg.), Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe (Jahrbuch Grundschulforschung 6, S. 44–57). Opladen.

Im Folgenden werden abschließend einige Features von EMU beschrieben; für vertiefende Texte, Fragebögen, Software, Folien, Literatur etc. wird auf www.unterrichtsdiagnostik.info verwiesen.

EMU ist ein Akronym für **Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung**. Es handelt sich dabei um ein handlungsorientiertes Programm, das an der Universität Koblenz-Landau im Auftrag der Kultusministerkonferenz entwickelt wurde.

EMU richtet sich an alle, die ihren Unterricht weiter entwickeln möchten oder andere dabei beraten. Dies sind primär Schulen und Studienseminare. EMU eignet sich auch für die Schulaufsicht, Bildungsadministration, pädagogische Berater/innen und universitäre Lehrerbildungszentren. **Die Ziele:**

- Standortbestimmung: Erkennen von Stärken und Schwächen des eigenen Unterrichts
- Bewusstmachung eigener subjektiver Theorien des Lehrens und Lernens
- Erkennen blinder Flecken bei der Unterrichtswahrnehmung
- Sensibilisierung für Heterogenität innerhalb der Klasse
- Datenbasierte Vereinbarung von Maßnahmen zur Weiterentwicklung des Unterrichts
- Datenbasierter kollegialer Austausch über Unterricht im bewertungsfreien Raum
- Verständigung über ein gemeinsames Bild von Unterricht im Team oder Kollegium
- Schulentwicklung durch »Öffnung der Klassenzimmertüren« und Austausch über Unterricht
- Wertschätzung der Schüler/innen: Nutzung der Fragebogeninstrumente für Schülerfeedback

Das Material umfasst:

- eine elfseitige Broschüre (in einer Freistunde gut zu lesen), mit Links zu weiterführenden Texten
- Instrumente für die Unterrichtsdiagnostik aus Lehrer-, Kollegen- und Schülersicht: Effiziente Klassenführung, Schüleraktivierung, Lernförderliches Klima und Motivierung, Klarheit und Strukturiertheit, Bilanz, Umgang mit Vielfalt, Kompetenzorientierung, Qualität von Gruppenarbeit, Kognitive Aktivierung, fachliche/fachdidaktische Qualität und Lehrersprache
- Software für die Visualisierung der Ergebnisse
- Leitfaden für ein kollegiales Feedbackgespräch über eine Unterrichtsstunde aus Sicht der Lehrgesundheit (EMUplus)
- Unterrichtsvideo mit Auswertungsdaten für Ausbildungs- und Trainingszwecke

EMU steht allen Schulen und Studienseminaren uneingeschränkt und kostenfrei zur Verfügung. Das Programm ist selbsterklärend und erfordert keine externen Spezialisten. EMU ist modular aufgebaut und bietet viele Einstiegsmöglichkeiten. Das Material wird kontinuierlich verbessert und ergänzt.

Download: www.unterrichtsdiagnostik.info

Anfragen an: emu@uni-landau.de

Autorenteam: A. Helmke, T. Helmke, G. Lenske, G. Pham, A.-K. Praetorius, F.-W. Schrader & M. Ade-Thurrow



Sonderdarlehen zu 1a-Konditionen!

www.1a-Beamtendarlehen.de

Nutzen Sie Ihren Status als Beamter, Angestellter oder Arbeiter im ÖD



0800-040 40 41

Jetzt gebührenfrei anrufen & unverbindlich informieren

NÜRNBERGER Mehrfachgeneragentur Finanzvermittlung
Prälat-Höing-Str. 19 · 46325 Borken