

KOGNITIVE AKTIVIERUNG IM LESEUNTERRICHT DER GRUNDSCHULE



DOKUMENTATION DER BEOBACHTUNGSTRUMENTE



Anhang zur Dissertation von

MIRIAM LOTZ

Aufbau des Anhangs

Der Anhang enthält die Manuale, die für die Auswertung der Unterrichtsvideos entwickelt wurden und ist wie folgt gegliedert:

1. Allgemeine Hinweise und übergreifende Kodierregeln
2. Aufgabenstellungen
3. Fragen und Impulse
4. Anregungen zum Einsatz von Lesestrategien
5. Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen
6. Feedback
7. Reflexionsphasen
8. Merkmale und Rahmenbedingungen kognitiv aktivierender Leseübungen

Die Manuale zur Kodierung der Lektionsdauer, der Sozialformen, der Klassenteilung, der inhaltsbezogenen Aktivitäten und der Leseübungsphasen wurden bereits im Technischen Bericht zu den PERLE-Videostudien veröffentlicht, weshalb an dieser Stelle darauf verwiesen wird:

Lotz, M., Lipowsky, F. & Faust, G. (Hrsg.). (2013). *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien*. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPP).

Inhaltsverzeichnis

1.	Allgemeine Hinweise und übergreifende Kodierregeln	1
1.1.	Überblick über die Auswertungen der Videostudie Deutsch und der Leseübung	3
1.2.	Erläuterungen zum Aufbau der einzelnen Manuale	3
1.3.	Arbeit mit dem Programm Videograph	5
1.4.	Übergreifende Kodierregeln	6
1.4.1.	Umgang mit der Besonderheit des Teamteachings in BIP-Klassen.....	6
1.4.2.	Kodierung bei Asynchronität der Videos	8
1.4.3.	Kodierung bei Fehlerhaftigkeit des Transkripts	8
1.4.4.	Allgemeine Hinweise zur Kodierung im Event-Sampling	9
1.5.	Materialien für die Beobachtung	10
1.6.	Literaturverzeichnis.....	11
2.	Aufgabenstellungen.....	13
2.1.	Überblick	15
2.2.	Analyseeinheit	19
2.3.	Arbeitsdefinition	20
2.4.	Identifikation der Aufgabenstellungen	22
2.4.1.	Was wird kodiert?	22
2.4.1.1.	Gesamte Erläuterung	22
2.4.1.2.	Fragen zum Arbeitsstand	23
2.4.1.3.	Indirekte Aufforderungen	24
2.4.1.4.	Mehrfachnennungen oder Präzisierungen	24
2.4.1.5.	Nonverbale Arbeitsaufträge	24
2.4.1.6.	Inhaltlich relevante Schüleraussagen	25
2.4.1.7.	Aufrufen von Schülerinnen und Schülern zur Erfüllung eines Arbeitsauftrags.....	26
2.4.1.8.	Vorankündigungen.....	26
2.4.1.9.	Rückfragen zum Verständnis des Auftrags	26
2.4.2.	Was wird nicht kodiert?	27
2.4.2.1.	Arbeitsaufträge, die inhaltlich nichts mit der Leseübung zu tun haben	27
2.4.2.2.	Aufforderungen zum Beenden von Aufgaben	27
2.4.2.3.	Hinweise auf Fehlverhalten	28
2.4.2.4.	Fragen (im Regelfall)	28
2.4.3.	Beginn und Ende von Arbeitsaufträgen	29
2.4.3.1.	Mehrschichtige Arbeitsaufträge	29
2.4.3.2.	Aufträge, in die Schülerinnen und Schüler einbezogen werden	30
2.4.3.3.	Zeitliche Unterbrechungen von Arbeitsaufträgen	30
2.5.	Kategorisierung der Aufgabenstellungen	31
2.5.1.	Formal-organisatorische Aspekte	31
2.5.1.1.	Übungsphase der Aufgabenstellung	31
2.5.1.2.	Sender und Adressat der Aufgabenstellung	32

2.5.2.	Vernetzung und Bündelung von Einzelaufgaben	39
2.5.2.1.	Einteilung in Aufgabenkomplexe	39
2.5.2.2.	Kategorisierung von Hauptaufgaben und Teilaufgaben	44
2.5.3.	Weiterführende Kategorisierung der Hauptaufgaben	47
2.5.3.1.	Sozialform, in der die Aufgabe bearbeitet werden soll	47
2.5.3.2.	Inhaltliche Bestimmung der Hauptaufgabe	50
2.5.3.3.	Präzisionsgrad der Hauptaufgabe	54
2.5.3.4.	Verständlichkeit der Hauptaufgabe	58
2.5.3.5.	Funktion der Hauptaufgabe	62
2.5.3.6.	Potenzial der Hauptaufgabe zur (Selbst-)Differenzierung	65
2.5.3.7.	Benötigte Wissensart(en) zur Lösung der Hauptaufgabe	69
2.5.3.8.	Kognitive Komplexität der Hauptaufgabe	77
2.5.3.9.	Offenheit der Hauptaufgabe	80
2.5.4.	Weiterführende Kategorisierung der Teilaufgaben	86
2.5.4.1.	Funktion der Teilaufgabe	86
2.5.4.2.	Veränderung der kognitiven Komplexität der Hauptaufgabe durch die Teilaufgabe	88
2.5.5.	Aufgaben in Arbeitsmaterialien	90
2.6.	Literaturverzeichnis	92
3.	Fragen und Impulse	97
3.1.	Überblick	99
3.2.	Analyseeinheit	102
3.3.	Arbeitsdefinition	103
3.4.	Identifikation der Fragen	104
3.4.1.	Was wird kodiert?	104
3.4.1.1.	Inhaltliche Fragen	104
3.4.1.2.	Impulse	105
3.4.1.3.	Umgang mit Einleitungen, Tipps und Erläuterungen zu Fragen	106
3.4.1.4.	Schülerinnen und Schüler stellen im Auftrag der Lehrkraft Fragen	106
3.4.2.	Was wird nicht kodiert?	106
3.4.2.1.	Inhaltlich nicht relevante Fragen	107
3.4.2.2.	Schülerfragen	107
3.4.2.3.	Rhetorische Fragen	107
3.4.2.4.	Verneinung von Fragen	107
3.4.2.5.	Arbeitsaufträge	108
3.4.3.	Beginn und Ende von Fragen	108
3.4.3.1.	Nicht zu Ende gestellte Fragen	109
3.4.3.2.	Zeitliche Unterbrechungen von Fragen	109
3.5.	Kategorisierung der Fragen	110
3.5.1.	Übungsphase der Frage	110
3.5.2.	Sender und Adressat der Frage	111
3.5.2.1.	Sender der Frage	111
3.5.2.2.	Adressat der Frage	112

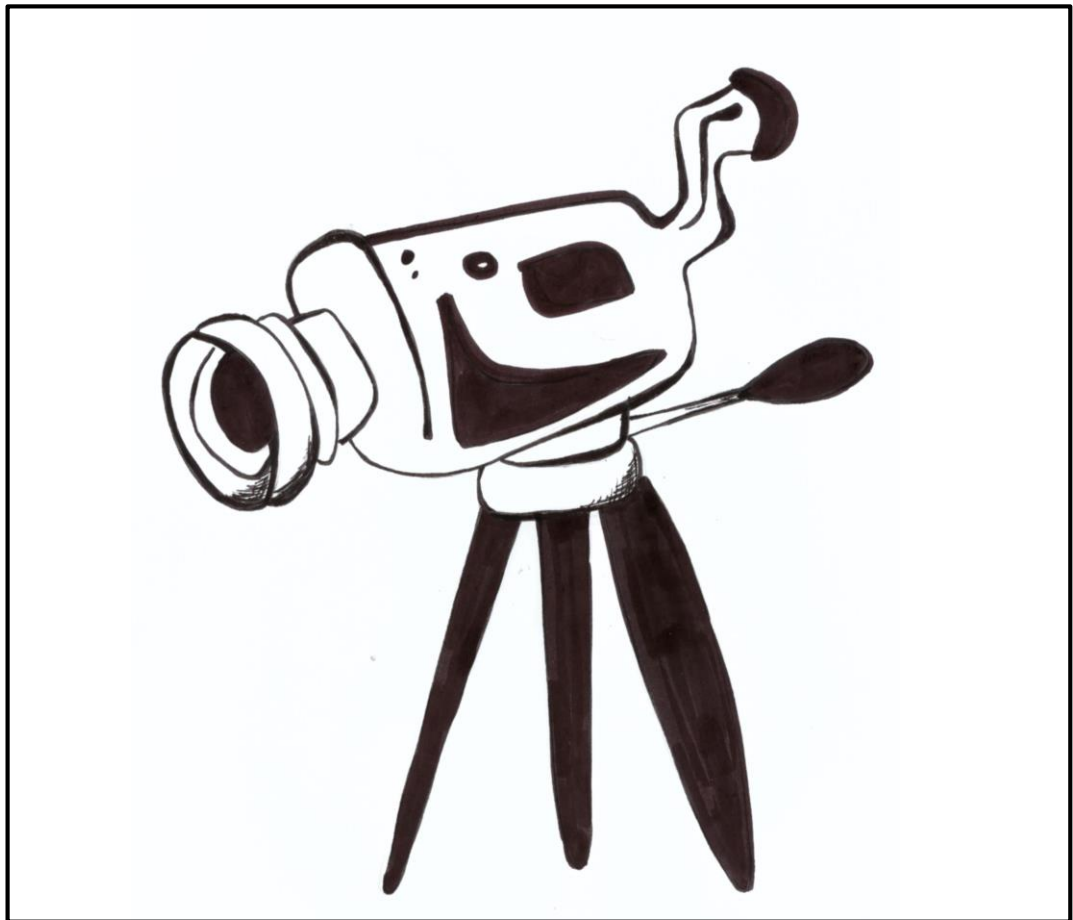
3.5.3.	Art der Frage	118
3.5.3.1.	Allgemeine Kodierregeln.....	119
3.5.3.2.	Wissensfragen.....	120
3.5.3.3.	Denkfragen.....	123
3.5.3.4.	Reflexionsfragen	124
3.5.3.5.	Organisatorische Fragen	126
3.5.3.6.	Ablaufgerichtete Fragen	128
3.5.4.	Form der Frage.....	131
3.5.5.	Wartezeit nach der Fragestellung.....	134
3.5.6.	Einteilung in Fragenkomplexe.....	137
3.5.7.	Fragen in Arbeitsmaterialien	142
3.6.	Literaturverzeichnis.....	143
4.	Anregungen zum Einsatz von Lesestrategien	145
4.1.	Überblick	147
4.2.	Analyseeinheit.....	150
4.3.	Arbeitsdefinition	150
4.4.	Allgemeine Kodierhinweise.....	151
4.5.	Identifikation und Kategorisierung der Anregungen zum Einsatz von Lesestrategien.	153
4.5.1.	Übungsphase der Strategieregung	153
4.5.2.	Sender und Adressat der Strategieregung.....	154
4.5.2.1.	Sender der Strategieregung	155
4.5.2.2.	Adressat der Strategieregung	155
4.5.3.	Art der Lesestrategie.....	161
4.5.3.1.	Strategien zur Planung des Lesens.....	162
4.5.3.2.	Strategien zum Ressourcenmanagement	163
4.5.3.3.	Strategien zum Aufbau und zur Überwachung des Textverständnisses	167
4.5.3.4.	Strategien zur Überwindung von Textschwierigkeiten bzw. Verständnisproblemen	172
4.5.3.5.	Strategien zur weiteren Verarbeitung und Nutzung des Textes	178
4.5.3.6.	Strategien zur Selbstkontrolle.....	180
4.5.4.	Form der Strategieregung.....	184
4.5.4.1.	Direkte Strategieregung.....	185
4.5.4.2.	Indirekte Strategieregung	186
4.6.	Strategieregungen in Arbeitsmaterialien.....	193
4.7.	Literaturverzeichnis.....	194
5.	Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen	197
5.1.	Überblick	199
5.2.	Arbeitsdefinition	201
5.3.	Identifikation und Kategorisierung der individuellen Lehrer-Schüler-Interaktionen ...	202
5.3.1.	Analyseeinheit	203
5.3.2.	Was wird kodiert?.....	203

5.3.3.	Was wird nicht kodiert?	203
5.3.3.1.	Beobachtung von Schülerinnen und Schülern aus der Ferne	203
5.3.3.2.	Interaktionen, die während einer Sozialformmischung nicht zur Schülerarbeitsphase zählen	204
5.3.4.	Beginn und Ende von individuellen Lehrer-Schüler-Interaktionen	204
5.3.5.	Initiierung der Lehrer-Schüler-Interaktion	206
5.4.	Identifikation und Kategorisierung der einzelnen Hilfestellungen innerhalb der individuellen Lehrer-Schüler-Interaktionen	208
5.4.1.	Analyseeinheit	208
5.4.2.	Allgemeine Kodierhinweise	209
5.4.3.	Übungsphase der Hilfestellung	211
5.4.4.	Sender und Adressat der Hilfestellung	212
5.4.4.1.	Sender der Hilfestellung	212
5.4.4.2.	Adressat der Hilfestellung	213
5.4.5.	Art der Hilfestellung	217
5.4.5.1.	Kategorien – Erlesen	218
5.4.5.2.	Kategorien – Aufgabenbearbeitung	223
5.5.	Literaturverzeichnis	228
6.	Feedback	229
6.1.	Überblick	231
6.2.	Analyseeinheit	235
6.3.	Arbeitsdefinition	235
6.4.	Identifikation der Feedbacks	236
6.4.1.	Was wird kodiert?	236
6.4.1.1.	Der zeitliche Bezug zum Schülerverhalten ist nicht entscheidend	236
6.4.1.2.	Feedback an einzelne Schülerinnen und Schüler und an die gesamte Klasse	237
6.4.1.3.	Nonverbale Reaktionen auf Schüleräußerungen	237
6.4.1.4.	Alle auch nicht lesebezogenen Rückmeldungen	238
6.4.1.5.	Typische Formen von Feedback im Unterricht	239
6.4.2.	Was wird nicht kodiert?	243
6.4.2.1.	Neue Arbeitsaufträge/Fragen	243
6.4.2.2.	Schülerinnen und Schüler geben sich gegenseitig Feedback	244
6.4.2.3.	Aufrufen weiterer Schülerinnen und Schüler	244
6.4.2.4.	Beantwortung von Schülerfragen	245
6.4.2.5.	Rahmensetzende Äußerungen	245
6.4.3.	Beginn und Ende von Feedback	245
6.4.3.1.	Allgemeine Regeln	245
6.4.3.2.	Zeitliche Unterbrechungen von Feedback	246
6.5.	Kategorisierung der Feedbacks	247
6.5.1.	Übungsphase des Feedbacks	247
6.5.2.	Sender und Adressat des Feedbacks	248
6.5.2.1.	Sender des Feedbacks	248
6.5.2.2.	Adressat des Feedbacks	249

6.5.3.	Modalität des Feedbacks	254
6.5.3.1.	Form der Äußerung des Feedbacks	255
6.5.3.2.	Öffentlichkeit des Feedbacks	257
6.5.3.3.	Affektive Tönung des Feedbacks	259
6.5.4.	Bezug des Feedbacks zum Schülerverhalten	262
6.5.4.1.	Timing des Feedbacks	262
6.5.4.2.	Dem Feedback vorausgehendes Schülerverhalten	267
6.5.5.	Inhaltlicher Bezug des Feedbacks	280
6.5.5.1.	Allgemeine Merkmale des Schülers	282
6.5.5.2.	Produkt/Lösung.....	283
6.5.5.3.	Prozess der Aufgabenbearbeitung.....	285
6.5.5.4.	Arbeits- und/oder Sozialverhalten bei der Aufgabenbearbeitung	288
6.5.6.	Informierende Aspekte des Feedbacks.....	289
6.5.6.1.	Wiederholung des Schülerbeitrags	290
6.5.6.2.	Knowledge of (Correct) Result	293
6.5.6.3.	Later Interesting Result.....	296
6.5.6.4.	Fixieren des Schülerbeitrags	297
6.5.6.5.	Feed-Up (Information zum Ziel).....	298
6.5.6.6.	Feed-Forward (Information zum weiteren Vorgehen)	300
6.5.6.7.	Feed-Back (Information zum Fortschritt)/Knowledge of Performance	301
6.5.6.8.	Elaboration des Schülerbeitrags	303
6.5.6.9.	Einordnung anhand einer Bezugsnorm.....	306
6.5.7.	Anregungen zur Weiterarbeit durch das Feedback	308
6.5.7.1.	Ermöglichung weiterer Lösungsversuche	309
6.5.7.2.	Weiterführende Impulse.....	312
6.6.	Literaturverzeichnis.....	315
7.	Reflexionsphasen	319
7.1.	Überblick	321
7.2.	Analyseeinheit.....	322
7.3.	Übersicht: Reflexionsphasen während der Leseübung	323
7.4.	Kategorien- und Ratingsysteme	324
7.4.1.	Anzahl der Reflexionsphasen	324
7.4.2.	Zeitpunkt der Reflexion/Einbettung in die Übungsphase	325
7.4.3.	In der Reflexion betrachtete Übungsphase	326
7.4.4.	Einbezug der Schülerinnen und Schüler in die Reflexion	328
7.4.5.	Inhalte der Reflexion.....	329
7.4.6.	Bewertungsaspekte in der Reflexion	333
7.4.6.1.	Inhalt von Bewertungsaspekten in der Reflexion	333
7.4.6.2.	Valenz von Bewertungsaspekten in der Reflexion	334
7.4.6.3.	Adressat von Bewertungsaspekten in der Reflexion	334
7.4.7.	Anregung zur Metakognition in der Reflexion	335
7.5.	Literaturverzeichnis.....	340

8.	Merkmale und Rahmenbedingungen kognitiv aktivierender Leseübungen	341
8.1.	Überblick	343
8.2.	Analyseeinheit	344
8.3.	Vorgehen beim Rating	344
8.4.	Umgang mit BIP-Klassen	345
8.5.	Items	346
8.5.1.	Aktivieren und Einfordern von eigenen Denkprozessen	347
8.5.1.1.	Aktivierende Aufgaben	347
8.5.1.2.	Exploration des Vorwissens und vorunterrichtlicher Vorstellungen	351
8.5.1.3.	Unterstützung kognitiver Selbstständigkeit	354
8.5.1.4.	Aktivitäten zur Herstellung aufgabenbezogener Motivation	357
8.5.2.	Unterstützungsmaßnahmen als Scaffolding	362
8.5.2.1.	Vorhandensein von Unterstützungsmaßnahmen bei Fragen und Problemen	364
8.5.2.2.	Prozessuale statt inhaltliche Hilfe	366
8.5.2.3.	Reduzierung der Komplexität von Lerninhalten durch Sequenzierungen	368
8.5.2.4.	Fokussierungshilfen und Hervorhebungen	371
8.5.3.	Umgang mit Schüleräußerungen	373
8.5.3.1.	Spezifität der Reaktionen auf Schülerbeiträge	374
8.5.3.2.	Exploration der Denkweisen der Schüler	376
8.5.3.3.	Insistieren auf Erklärung und Begründung	379
8.5.3.4.	Lehrkraft als Mediator	382
8.5.3.5.	Sachlich-konstruktiver Umgang mit Schülerfehlern	386
8.5.4.	Charakter der Übungssituation	389
8.5.4.1.	Entspannte Lernatmosphäre	391
8.5.4.2.	Selbstsicherheit von Schülerbeiträgen	393
8.5.4.3.	Verständnisorientierte Eigeninitiative der Schüler	396
8.5.4.4.	Positive Fehlerkultur	398
8.5.5.	Individualisierung und Differenzierung	402
8.5.5.1.	Wahlmöglichkeiten	403
8.5.5.2.	Qualität differenzierender Maßnahmen	406
8.5.5.3.	Pacing	408
8.5.5.4.	Individualisierung durch Aufgaben- und Fragestellungen	410
8.5.5.5.	Individualisierung durch Strategiereizungen	412
8.5.5.6.	Individualisierung durch Hilfestellungen	414
8.5.5.7.	Individualisierung durch Feedback	416
8.5.6.	Effektive Klassenführung	419
8.5.6.1.	Effektives Classroom Management	420
8.5.6.2.	Vermeidung von no-task	423
8.5.6.3.	Beteiligungsniveau der Schüler	427
8.5.6.4.	Hinführung einzelner Schüler zu on-task-Verhalten	429
8.6.	Literaturverzeichnis	432

1. Allgemeine Hinweise und übergreifende Kodierregeln



Bevor die einzelnen Manuale mit den Auswertungsregeln dargestellt werden, erfolgen **allgemeine Informationen zur Auswertung der Unterrichtsvideos** sowie ein **Überblick über die übergeordneten Kodierregeln**, damit diese nicht innerhalb jedes Manuals wiederholt werden müssen.

Folgende Aspekte werden in diesem Kapitel thematisiert:

- Überblick über die Auswertungen der Videostudie Deutsch und der Leseübung
- Erläuterungen zum Aufbau der einzelnen Manuale
- Arbeit mit dem Programm Videograph
- Materialien für die Beobachtung
- Übergreifende Kodierregeln

1.1. Überblick über die Auswertungen der Videostudie Deutsch und der Leseübung

In der Tabelle wird ein Überblick über alle Auswertungen der Videostudie Deutsch, die für die Auswertung der Leseübung wichtig sind, gegeben.

Überblick über die Auswertungen der Videostudie Deutsch mit Relevanz für die Leseübung

	Bereich/Thema	Stichprobenplan	Inferenz	Analyseeinheit
Sichtstruktur	Lektionsdauer	Time-Sampling (10 Sek)	Niedrig	gesamte Unterrichtsstunde
	Sozialformen	Time-Sampling (10 Sek)	Niedrig	Lektionsdauer
	Klassenteilung/ Teamteaching	Time-Sampling (10 Sek)	Niedrig	Lektionsdauer
	Inhaltsbezogene Aktivitäten	Time-Sampling (10 Sek)	niedrig	Lektionsdauer
	Leseübungsphasen	Time-Sampling (10 Sek)	niedrig	Leseübung (= eine inhaltsbezogene Aktivität)
Gestaltung und Qualität der Leseübungen	Aufgaben	Event-Sampling	niedrig + mittel	Leseübung (jede Aufgabenstellung)
	Fragen und Impulse	Event-Sampling	niedrig + mittel	Leseübung (jede Frage)
	Anregungen zum Ein- satz von Lesestrategien	Event-Sampling	niedrig + mittel	Leseübung (jede Anregung zum Einsatz von Lesestrategien)
	Individuelle Lernunterstützung	Event-Sampling	niedrig + mittel	Schülerarbeitsphasen während der Leseübung (jede individuelle Leh- rer-Schüler-Interaktion und jede Hilfestellung)
	Feedback	Event-Sampling	niedrig + mittel	Leseübung (jedes Feedback)
	Qualität von Reflexi- onsphasen	Event-Sampling	niedrig + mittel	Reflexionsphase (= eine Phase der Leseübung)
	Merkmale und Rah- menbedingungen kog- nitiv aktivierender Le- seübungen	Event-Sampling	hoch	Leseübung (gesamt)

Die Kategoriensysteme zur Kodierung der Lektionsdauer, der Sozialformen, der Klassenteilung und des Teamteachings sowie der inhaltsbezogenen Aktivitäten und der Leseübungsphasen wurden auch von der Verfasserin der vorliegenden Arbeit entwickelt, aber bereits im Technischen Bericht zu den PERLE-Videostudien dokumentiert (Lotz, 2013a, b, c, d, e), sodass an dieser Stelle darauf verwiesen wird. Die übrigen Kategoriensysteme werden hier in den Kapiteln 2 bis 8 dokumentiert.

1.2. Erläuterungen zum Aufbau der einzelnen Manuale

Die in den folgenden Kapiteln dargestellten Manuale enthalten die Kategorien- und Ratingsysteme sowie die zugehörigen Kodierregeln.

Überblick über die Manuale

Zunächst werden die Manuale dargestellt, die zur **Identifikation und Kategorisierung der einzelnen Lehreraktivitäten im Event-Sampling-Verfahren** gedient haben: Aufgabenstellungen (Kapitel 2), Fragen und Impulse (Kapitel 3), Anregungen zum Einsatz von Lesestrategien (Kapitel 4), individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen (individuelle Lehrer-Schüler-Interaktionen und Hilfestellungen; Kapitel 5) sowie Feedback (Kapitel 6). Hier wird meist zunächst erläutert, wie bei der Identifikation der Ereignisse vorgegangen wurde und anschließend wird die Kategorisierung der Ereignisse beschrieben. Dabei wurden die Ereignisse Aufgabenstellungen, Fragen, individuelle Lehrer-Schüler-Interaktionen und Feedback jeweils mit ihrem Beginn und Ende sekundengenau identifiziert. Für die Anregungen zum Einsatz von Lesestrategien sowie die Hilfestellungen wurde hingegen lediglich der Zeitpunkt des Beginns identifiziert, sodass die Dauer der Ereignisse nicht mitkodiert wurde. Während die Ereignisse Aufgaben, Fragen, individuelle Lehrer-Schüler-Interaktionen und Feedback in einem ersten Schritt zunächst identifiziert und erst in einem zweiten Schritt anhand mehrerer Kategorien klassifiziert werden, werden die Strategieanregungen und die Hilfestellungen in einem Schritt identifiziert und kategorisiert. Daher unterscheidet sich der Aufbau dieser beiden Manuale leicht von dem der übrigen. Alle Kodierungen im Event-Sampling-Verfahren wurden direkt im Programm Videograph (Rimmele, 2002, vgl. 1.3) vorgenommen.

In Kapitel 7 wird das **Manual zur Kodierung der Reflexionsphasen** vorgestellt. Die *Reflexionsphasen* wurden innerhalb der Kodierung der Leseübungsphasen (vgl. Lotz, 2013e) identifiziert. Anhand eines Beobachtungsbogens werden sie genauer beschrieben.

Kapitel 8 enthält zuletzt das **Manual zur hoch inferenten Einschätzung der Merkmale und Rahmenbedingungen kognitiv aktivierender Leseübungen**, welche ebenfalls über einen Beobachtungsbogen erfasst wurden.

Beispiele/Transkriptausschnitte

Auf spezielle Transkriptionszeichen wird weitestgehend verzichtet. Die Richtlinien zur Transkription der Unterrichtsstunden, denen auch die hier verwendeten Beispiele entnommen wurden, können aber bei Bedarf im Technischen Bericht zu den PERLE-Videostudien (Lotz, Lipowsky & Faust, 2013) im Kapitel von Berner, Corvacho del Toro, Gabriel und Denn (2013) nachgelesen werden.

Die Definitionen der Kategorien werden durch **Beispiele** veranschaulicht. Diese Beispiele sind meist den Unterrichtsvideos entnommen, wurden zum Teil allerdings etwas gekürzt. Alle Beispiele werden in blau unterlegten Kästen dargestellt. Alle Transkriptausschnitte wurden vollständig anonymisiert. Folgende Abkürzungen werden verwendet:

<i>L</i>	<i>Lehrperson</i>
<i>S</i>	<i>Einzelner Schüler/Einzelne Schülerin</i>
<i>Ss</i>	<i>Mehrere Schüler und/oder Schülerinnen</i>
<i>S x</i>	<i>Schüler/Schülerin x (etc.); notwendig, um unterschiedliche Schüler und Schülerinnen innerhalb eines Beispiels voneinander abgrenzen zu können</i>
<i>GK</i>	<i>Großgruppe</i>
<i>[...]</i>	<i>Nonverbales Verhalten wird in eckigen Klammern beschrieben.</i>
<i>{...}</i>	<i>Bei uneindeutigen verbalen Äußerungen wird in geschweiften Klammern die nur durch Tonlage erkennbare gemeinte Äußerung aufgeschrieben, z. B. „Mhh {ja}“.</i>

Innerhalb der Beispiele werden vor allem für die Kodierungen im Event-Sampling-Verfahren bei längeren Beispielausschnitten diejenigen Stellen, die das interessierende Ereignis betreffen, zusätzlich grau unterlegt. In folgendem Beispiel ist dies verdeutlicht. Es handelt sich um eine Feedbacksituation. Um diese zu verstehen, ist nicht nur das Lehrerfeedback selbst aufgeführt, sondern auch der vorausgehende Impuls sowie die Schülerantwort werden dargestellt. Da es aber um die Kodierung des *Feedbacks* geht, ist dieses noch einmal grau unterlegt:

Ein Schüler gibt eine Antwort und die Lehrkraft reagiert mit einer Gegenfrage oder Nachfrage:

L: „Nenn mir ein Substantiv!“

S: „Schön.“

L: „Kannst du denn vor ‚schön‘ einen Artikel setzen?“

Veränderungen der Manuale gegenüber den Schulungsunterlagen

Grundsätzlich entsprechen die hier dargestellten Manuale denen, die auch für die Schulung der Beobachterinnen verwendet wurden. Allerdings sind die Manuale hier in gekürzter Form enthalten. Für das Training der Beobachterinnen enthielten sie zusätzlich zu den Kategorien- und Ratingsystemen sowie den Kodierregeln umfassende Erläuterungen zur Organisation der Kodierungen (z. B. Aufteilung der Videos auf die Beobachterinnen, Zeitplanung, Datenmanagement), Erklärungen und Tipps zur technischen Umsetzung der Kodierungen mit Videograph sowie zur Weiterverarbeitung der Daten mit SPSS.

1.3. Arbeit mit dem Programm Videograph

Zur Auswertung der Unterrichtsvideos wird das Programm Videograph (Rimmele, 2002) genutzt. Das Programm ermöglicht das parallele Anschauen beider videografierten Kameraperspektiven und auch das Transkript ist während der Kodierungen oder Ratings sichtbar. Videograph ermöglicht eine einfache Handhabung auch bei der Kodierung mittels unterschiedlicher

Stichprobenpläne sowie bei aufeinander aufbauenden Kodierungen/Ratings. Zudem können die Kodierungsdaten zur Weiterverarbeitung in statistische Datenverarbeitungsprogramme exportiert werden.

Screenshot des Programms Videograph



1.4. Übergreifende Kodierregeln

Folgende übergreifende Kodierregeln sind Bestandteil jedes einzelnen Manuals und werden daher hier einmal dargestellt und in den einzelnen Manuals nicht wiederholt.

1.4.1. Umgang mit der Besonderheit des Teamteachings in BIP-Klassen

Eine besondere Herausforderung bei der Videoauswertung ist die besondere Unterrichtsorganisation in den BIP-Klassen, da dort im Fach Deutsch zwei Lehrpersonen unterrichten, von denen eine die sogenannte Haupt-, die andere die Nebenlehrperson ist. Die beiden Lehrpersonen unterrichten meist zeitweise gemeinsam die gesamte Lerngruppe im Teamteaching, teilen diese aber in anderen Unterrichtsphasen in zwei Gruppen auf, die in verschiedenen Räumen unterrichtet werden (Klassenteilung). In der PERLE-Studie wurde im Fall einer sogenannten Klassenteilung der Unterricht beider Lehrpersonen in beiden Räumen videografiert.

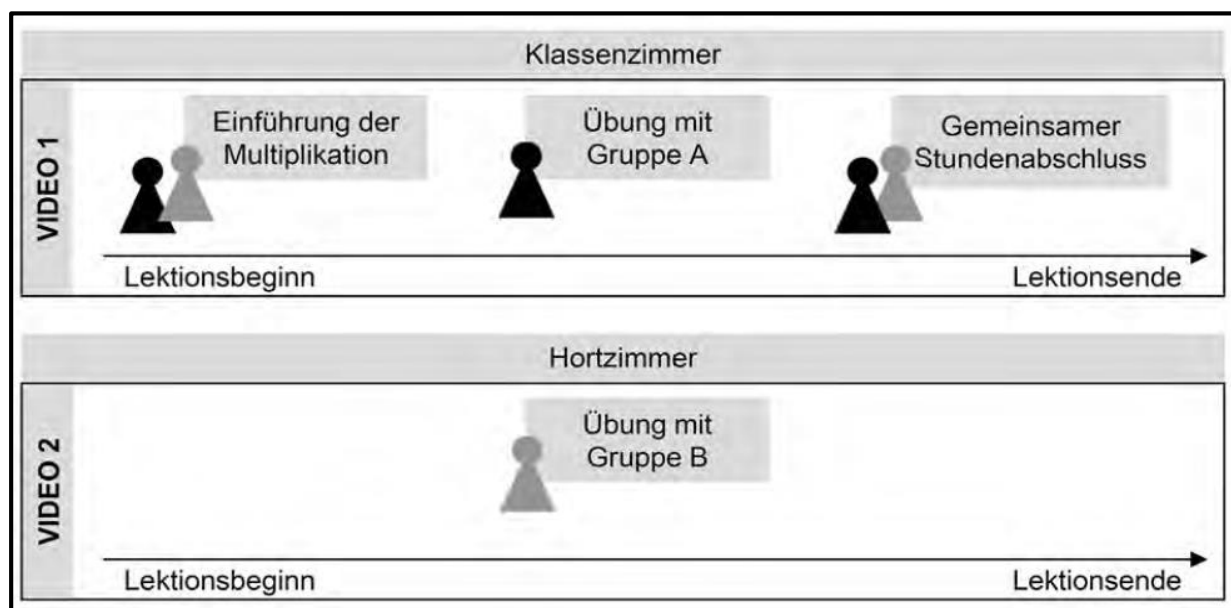
Allgemeine Erläuterungen zur Besonderheit der BIP-Klassen

In den meisten BIP-Klassen unterrichten generell zwei Lehrkräfte. Jedes Video ist nach der verantwortlichen Lehrkraft benannt. Prinzipiell gibt es zwei Realisierungsmöglichkeiten:

- Zwei Lehrkräfte unterrichten gemeinsam/sind gemeinsam im Klassenraum anwesend (im Folgenden bezeichnet als Teamteaching).
- Jede Lehrkraft unterrichtet einen Teil der Schülerinnen und Schüler in einem der beiden Klassenzimmer (im Folgenden als Teilungsunterricht/Klassenteilung bezeichnet). Wenn Teilungsunterricht realisiert wird und die Schülerinnen und Schüler in zwei Klassenräumen unterrichtet werden, ist jeder Klassenraum nach derjenigen Lehrkraft benannt, welche für die Schülerinnen und Schüler in diesem Raum verantwortlich ist.

In einer Unterrichtsstunde können hierbei auch mehrere Wechsel vorkommen: z. B. zunächst Teamteaching, dann Teilungsunterricht, dann wieder Teamteaching.

Beispiel der Unterrichtsorganisation in einer BIP-Klasse (Lotz et al., 2013a, S. 100)



Zwei zusammengehörige Videos (im Folgenden als „Zwillingsvideos“ bezeichnet) werden immer von einer Hilfskraft kodiert. Beide Videos (Klassenzimmer 1 und Klassenzimmer 2) sollten dann möglichst direkt nacheinander kodiert werden.

Kodierung im Teilungsunterricht

In Unterrichtsphasen, in denen nur eine Lehrkraft im Klassenzimmer anwesend ist, wird das Verhalten dieser Lehrkraft kodiert, egal, ob sie die Hauptlehrkraft der Klasse ist oder nicht.

Kodierung beim Teamteaching

Sollten zwei Lehrkräfte während der Schülerarbeitsphasen im Raum anwesend sein, so ist zunächst wichtig, ob beide zeitgleich mit Schülerinnen und Schülern interagieren.

Wenn nur eine Lehrkraft umhergeht oder als Ansprechpartner für die Schülerinnen und Schüler fungiert, so wird das Verhalten dieser Lehrkraft kodiert. Falls beide Lehrkräfte diese Aufgabe versetzt, also nicht zeitgleich übernehmen, so wird auch jeweils das Verhalten der mit den Schülerinnen und Schülern interagierenden Lehrkraft kodiert. Wenn beide Lehrkräfte zeitgleich mit unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern interagieren, so wird das Verhalten der Lehrkraft, nach der das Video benannt wurde (siehe Videolisten) kodiert. Das ist auch diejenige Lehrkraft, der die bewegliche Lehrerkamera folgt.

In BIP-Klassen mit Teamteaching können Lehrer-Schüler-Interaktionen also prinzipiell von beiden Lehrpersonen ausgehen. Bei den Kodierungen im Event-Sampling-Verfahren wird deshalb mit Hilfe eines eigenen Kategoriensystems (Sender der jeweiligen Lehrer-Schüler-Interaktion) immer kodiert, von welcher Lehrkraft die Lehrer-Schüler-Interaktion ausgeht.

1.4.2. Kodierung bei Asynchronität der Videos

Es kann vorkommen, dass das Bild und/oder der Ton der Lehrer- und Klassenkamera nicht zu 100% synchron laufen. Sollte es dadurch dazu kommen, dass Kodierungen unterschiedlich entschieden werden müssten, je nachdem auf welche Kamera man achtet, so ist folgendermaßen vorzugehen: Für die Kodierung entscheidend ist die Kamera, die laut Kodierregeln zentral ist. Das bedeutet, wenn Lehreräußerungen den Beginn/das Ende bestimmter Kodierungen kennzeichnen (wie beispielsweise bei verbalen *Arbeitsaufträgen*), so fungiert der Ton der Lehrerkamera als Orientierung. Wenn hingegen nonverbale Verhaltensweisen für die Kodierung entscheidend sind (z. B. *nonverbales Feedback*), so dient das Bild der Lehrerkamera als Orientierung.

1.4.3. Kodierung bei Fehlerhaftigkeit des Transkripts

Es kann vorkommen, dass in den Transkripten kleine Fehler übersehen wurden, die für die Kodierung relevant sind (z. B. ein leises „So“ der Lehrkraft, das den Beginn einer Äußerung markiert, aber im Transkript fehlt). In solchen Fällen verlässt man sich auf das eigene Gehör. Weiterhin können orthografische Fehler vorkommen oder Fehler in der Zeichensetzung, die den Sinn der Aussagen leicht verfälschen (z. B. ein Punkt statt ein Fragezeichen am Satzende). Auch in solchen Fällen wird die Kodierung entsprechend dem beobachtbaren Verhalten im Video vorgenommen.

1.4.4. Allgemeine Hinweise zur Kodierung im Event-Sampling

Beim Event-Sampling ist die Kодиereinheit in ihrer Länge nicht festgelegt, Anfang und Ende müssen sekundengenau bestimmt werden.

Vorgehensweise, um die genaue Dauer des Ereignisses zu bestimmen

Der Abspielzeiger wird genau an die fragliche Stelle geschoben und das Video wird nochmals ab dieser Stelle abgespielt. So wird geprüft, ob alles zu hören ist. Dann wird der Abspielzeiger an Alternativstellen geschoben und erneut geprüft, ob noch ein Teil der Äußerung zu hören ist.

Zum Teil ist nicht genau erkennbar, in welcher Sekunde etwas anfängt, da ein Satzbeginn sowohl vollständig zu hören ist, wenn man das Video beispielsweise ab Sekunde vier abspielt als auch, wenn man ab Sekunde fünf hört. In solchen Zweifelsfällen wird bereits die erste Sekunde kodiert, sodass – wenn man sich das Ereignis anhört – alles zu hören ist. Beim Kodieren soll also darauf geachtet werden, dass die Äußerungen und/oder Verhaltensweisen immer vollständig zu hören/sehen sind, wenn man das kodierte Ereignis erneut abspielt.

Die Ereignisse müssen keine Mindestdauer aufweisen, um kodiert zu werden

Bei keiner Kategorie der Lehrerverhaltensweisen, die im Event-Sampling-Verfahren kodiert werden, gilt eine Mindestdauer. Sobald ein Ereignis stattfindet, wird die Sekunde, in der es stattfindet mit der Kategorie kodiert, auch wenn das Ereignis nur eine halbe Sekunde andauert.

Unabhängigkeit der einzelnen Kategoriensysteme voneinander und Überschneidungen

Die einzelnen Ereignisse (*Aufgaben, Fragen, Anregungen zum Einsatz von Lesestrategien, individuelle Lehrer-Schüler-Interaktionen und Hilfestellungen sowie Feedback*) werden unabhängig voneinander mit jeweils eigenen Kategoriensystemen identifiziert. Das bedeutet, dass – nicht wie im Time-Sampling-Verfahren – jeder Zeitabschnitt eine disjunkte Kodierung erhält, sondern dass immer nur dann eine Kodierung gesetzt wird, wenn eines der definierten Ereignisse stattfindet. In Videograph gibt es also pro zu identifizierender Art der Lehreraktivität einen eigenen Datenbalken. Dadurch sind Überschneidungen möglich. Häufig vorkommende Überschneidungen sind beispielsweise:

Individuelle Lehrer-Schüler-Interaktion und Feedback

| Die Lehrkraft wendet sich während der Einzelarbeit einem Schüler zu und sagt: „Prima.“

Individuelle Lehrer-Schüler-Interaktion und Aufgabenstellung

| Die Lehrkraft wendet sich während der Gruppenarbeit einer Schülergruppe zu und sagt: „Wenn ihr fertig seid mit den Fragen, dann lest euch gegenseitig den Text vor.“

Aufgabenstellung und Feedback

| „Du musst diese Stelle nochmal genauer lesen.“

Feedback und Frage

L: „Nenn mir ein Substantiv!“

S: „Schön.“

L: „Kannst du denn vor ‚schön‘ einen Artikel setzen?“

Aufgabenstellung und Frage

| „Jetzt möchte ich, dass ihr die Fragen zum Text beantwortet. Was kann Lucy gut? Was kann sie nicht so gut? Ich möchte, dass ihr immer zu zweit mit eurem Banknachbarn überlegt und die Antwort dann auf das Arbeitsblatt schreibt.“

Hilfestellung und Strategieanregung

| „Nimm doch den Finger drunter, wenn du liest. Dann geht es leichter.“

1.5. Materialien für die Beobachtung

Den Kodiererinnen standen folgende Materialien zur Verfügung, die für die Beobachtungen genutzt werden konnten:

- Klassenlisten und Sitzpläne zu jedem Unterrichtsvideo zum Identifizieren der von der Lehrperson adressierten Schülerinnen und Schüler mit deren Identifikationsnummer
- Transkription der Unterrichtsstunde als Word-Dokument
- Lektionsbeschreibung zu jedem Video
- Tabellarische Beschreibung des Verlaufs der Leseübung anhand der Kodierung der Übungsphasen (Code-Übersicht)
- Scans des verwendeten Unterrichtsmaterials (Arbeitsblätter etc.)

1.6. Literaturverzeichnis

- Berner, N. E., Corvacho del Toro, I., Gabriel, K. & Denn, A.-K. (2013).** Aufbereitung der Videodaten und Transkription. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien* (S. 67–82). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF).
- Lotz, M. (2013a).** Die Kodierung der inhaltsbezogenen Aktivitäten im Fach Deutsch. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien* (S. 193–202). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF).
- Lotz, M. (2013b).** Die Kodierung der Lektionsdauer. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien* (S. 107–114). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF).
- Lotz, M. (2013c).** Die Kodierung der Sozialformen. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien* (S. 123–142). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF).
- Lotz, M. (2013d).** Die Kodierung von Klassenteilung und Teamteaching. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien* (S. 115–121). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF).
- Lotz, M. (2013e).** Die Kodierung von Leseübungsphasen im Deutschunterricht. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien* (S. 203–217). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF).
- Lotz, M., Berner, N. E. & Gabriel, K. (2013a).** Auswertung der PERLE-Videostudien und Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien* (S. 83–103). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF).
- Lotz, M., Lipowsky, F. & Faust, G. (Hrsg.). (2013b).** *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien*. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF).
- Rimmele, R. (2002).** Videograph. Multimedia-Player zur Kodierung von Videos [Computer Software]. Kiel: IPN.

2. Aufgabenstellungen



Die Aufgabenstellungen werden als ein zentrales Merkmal kognitiv aktivierender Leseübungen angesehen und daher mit Hilfe **niedrig bis mittel inferenter** Beobachtungssystemen detailliert analysiert. Die Kodierungen sollen Aufschluss darüber liefern, welche Arten von Aufgaben im Leseunterricht des ersten Schuljahres gestellt werden. Daher wird jede Aufgabenstellung zunächst im **Event-Sampling-Verfahren** sekundengenau identifiziert und anschließend mit Hilfe mehrerer Kategoriensysteme beschrieben.

Dabei werden **folgende Aspekte** analysiert:

- Formal-organisatorische Aspekte der Aufgabenstellungen (Übungsphase, Sender und Adressat)
- Vernetzung und Bündelung von Einzelaufgaben (Einteilung in Aufgabenkomplexe sowie Kategorisierung von Hauptaufgaben und Teilaufgaben)
- Weiterführende Kategorisierung der Hauptaufgaben (Sozialform der Aufgabenbearbeitung, inhaltliche Bestimmung der Aufgabe, Präzision, Verständlichkeit, Funktion, Potenzial zur Differenzierung, benötigte Wissensarten, kognitive Komplexität und Offenheit)
- Weiterführende Kategorisierung der Teilaufgaben (Funktion, Veränderung der kognitiven Komplexität der Hauptaufgabe durch die Teilaufgabe)

2.1. Überblick

Bevor die Kategoriensysteme im Einzelnen erläutert werden, erfolgt hier ein Überblick über die Kodierung der Aufgabenstellungen.

Überblick über das Manual

Überblick – Aufgabenstellungen		
Hauptziele	Aussagen über die Aufgabengestaltung in den Unterrichtsstunden (Häufigkeit und Arten von Aufgaben)	
Analyseeinheit	Leseübung (festgelegt durch die Kodierung der inhaltsbezogenen Aktivitäten)	
Stichprobenplan	Event-Sampling (Identifikation und inhaltliche Kodierung jeder einzelnen Aufgabe in Video-graph)	
Inferenz	niedrig bis mittel	
Kategorien-systeme	Übungsphase der Aufga-benstellung	SAP_ohne
		SAP_LV
		SAP_LT
		SAP_LV_LT
		SAP_MIX_1+2_ohne+LV
		SAP_MIX_1+3_ohne+LT
		SAP_MIX_1+4_ohne+LV_LT
		SAP_MIX_2+3_LV+LT
		SAP_MIX_2+4_LV+LV_LT
		SAP_MIX_3+4_LT+LV_LT
		SAP_MIX_1+2+3_ohne+LV+LT
		SAP_MIX_1+2+4_ohne+LV+LV_LT
		SAP_MIX_1+3+4_ohne+LT+LV_LT
		SAP_MIX_2+3+4_LV+LT+LV_LT
		SAP_MIX_1+2+3+4_ohne+LV+LT+LV_LT
		OEU_Einl
		OEU_Vorl
		OEU_Inh
		OEU_Spr
		OEU_Inh_Spr
		OEU_Refl
		OEU_Vorank
		REST_Nicht_Les
	Sender der Aufgabenstel-lung	Lehrkraft, nach der das Video benannt ist
		Zwillingslehrkraft
		Andere Lehrkraft
		Schüler (im Auftrag der Lehrperson)
	Anzahl der Adressaten der Aufgabenstellung	1 Schüler
		2 Schüler
		3 Schüler
		4 Schüler
		5 Schüler
		6 Schüler
		7 Schüler
		8 Schüler
		9 Schüler
		10 Schüler
		11 Schüler

Überblick – Aufgabenstellungen	
	12 Schüler
	13 Schüler
	14 Schüler
	15 Schüler
	16 Schüler
	17 Schüler
	18 Schüler
	19 Schüler
	20 Schüler
	21 Schüler
	22 Schüler
	23 Schüler
	24 Schüler
	25 Schüler
	26 Schüler
	27 Schüler
	28 Schüler
	29 Schüler
	30 Schüler
	Gesamte Klasse
	Schülergruppe: Anzahl nicht erkennbar
	Nicht erkennbar
Adressat(en) der Aufgabenstellung*	Adressat der Aufgabenstellung S00
	Adressat der Aufgabenstellung S01
	Adressat der Aufgabenstellung S02
	Adressat der Aufgabenstellung S03
	Adressat der Aufgabenstellung S04
	Adressat der Aufgabenstellung S05
	Adressat der Aufgabenstellung S06
	Adressat der Aufgabenstellung S07
	Adressat der Aufgabenstellung S08
	Adressat der Aufgabenstellung S09
	Adressat der Aufgabenstellung S10
	Adressat der Aufgabenstellung S11
	Adressat der Aufgabenstellung S12
	Adressat der Aufgabenstellung S13
	Adressat der Aufgabenstellung S14
	Adressat der Aufgabenstellung S15
	Adressat der Aufgabenstellung S16
	Adressat der Aufgabenstellung S17
	Adressat der Aufgabenstellung S18
	Adressat der Aufgabenstellung S19
	Adressat der Aufgabenstellung S20
	Adressat der Aufgabenstellung S21
	Adressat der Aufgabenstellung S22
	Adressat der Aufgabenstellung S23
	Adressat der Aufgabenstellung S24
	Adressat der Aufgabenstellung S25
	Adressat der Aufgabenstellung S26
	Adressat der Aufgabenstellung S27
	Adressat der Aufgabenstellung S28
	Adressat der Aufgabenstellung S29
	Adressat der Aufgabenstellung S30

Überblick – Aufgabenstellungen	
Einteilung in Aufgabenkomplexe	Aufgabenkomplex 1
	Aufgabenkomplex 2
	Aufgabenkomplex 3
	Aufgabenkomplex 4
	Aufgabenkomplex 5
	Aufgabenkomplex 6
	Aufgabenkomplex 7
	Aufgabenkomplex 8
	Aufgabenkomplex 9
	Aufgabenkomplex 10
	Aufgabenkomplex 11
	Aufgabenkomplex 12
	Aufgabenkomplex 13
	Aufgabenkomplex 14
	Aufgabenkomplex 15
	Aufgabenkomplex 16
	Aufgabenkomplex 17
	Aufgabenkomplex 18
	Aufgabenkomplex 19
	Aufgabenkomplex 20
	Aufgabenkomplex 21
	Aufgabenkomplex 22
	Aufgabenkomplex 23
	Aufgabenkomplex 24
	Aufgabenkomplex 25
	Aufgabenkomplex 26
	Aufgabenkomplex 27
	Aufgabenkomplex 28
	Aufgabenkomplex 29
	Aufgabenkomplex 30
	Aufgabenkomplex 31
	Aufgabenkomplex 32
	Aufgabenkomplex 33
	Aufgabenkomplex 34
	Aufgabenkomplex 35
	Aufgabenkomplex 36
	Aufgabenkomplex 37
	Aufgabenkomplex 38
	Aufgabenkomplex 39
	Aufgabenkomplex 40
Einteilung in Haupt-, Teil- und Ergänzungsaufgaben	Hauptaufgabe
	Teilaufgabe
	Ergänzung/Weiterführung zur Hauptaufgabe
Sozialform der Aufgabenbearbeitung (Hauptaufgabe)	Einzelarbeit
	Partnerarbeit
	Gruppenarbeit
	Verschiedene Schülerarbeitsphasen: vorgegeben
	Verschiedene Schülerarbeitsphasen: offen
	Öffentlicher Unterricht
	Mix: Schülerarbeitsphasen und öffentlicher Unterricht
	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
	Keine Kodierung, da Teilaufgabe
Inhaltliche Bestimmung der Hauptaufgabe	Lesen ohne Spezifikation
	Inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Text

Überblick – Aufgabenstellungen	
	Sprachliche Auseinandersetzung mit dem Text
	Inhaltliche und sprachliche Auseinandersetzung mit dem Text
	Vorleseaufgabe
	Reflexionsaufgabe
	Keine Leseaufgabe
	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
	Keine Kodierung, da Teilaufgabe
Präzisionsgrad der Hauptaufgabe	Sehr unpräzise
	Eher unpräzise
	Präzise
	Sehr präzise
	Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe
	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
	Keine Kodierung, da Teilaufgabe
Verständlichkeit der Hauptaufgabe	Sehr unverständlich
	Eher unverständlich
	Verständlich
	Sehr verständlich
	Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe
	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
	Keine Kodierung, da Teilaufgabe
Funktion der Hauptaufgabe	Reine Überprüfungs-/Leistungsaufgabe
	Überwiegend Überprüfungs-/Leistungsaufgabe
	Überwiegend Lern-/Erarbeitungs-/Übungsaufgabe
	Reine Lern-/Erarbeitungs-/Übungsaufgabe
	Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe
	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
	Keine Kodierung, da Teilaufgabe
Potenzial der Hauptaufgabe zur (Selbst-)Differenzierung	Keine Differenzierung
	Differenzierung
	Keine Kodierung, da Aufgabe an einzelnen Schüler oder Schülergruppe
	Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe
	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
	Keine Kodierung, da Teilaufgabe (inkl. Teilaufgaben an einzelne Schüler)
Hauptaufgabe: Faktenwissen	Faktenwissen nicht nötig
	Nur textinternes Wissen erforderlich
	Nur textexternes Wissen erforderlich
	Verbindung von textinternem und textexternem Wissen erforderlich
	Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe
	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
	Keine Kodierung, da Teilaufgabe
Hauptaufgabe: Prozedurales Wissen	Prozedurales Wissen nicht nötig
	Prozedurales Wissen nötig
	Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe
	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
	Keine Kodierung, da Teilaufgabe
Hauptaufgabe: Konzeptuelles Wissen	Konzeptuelles Wissen nicht nötig
	Konzeptuelles Wissen nötig
	Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe
	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
	Keine Kodierung, da Teilaufgabe

Überblick – Aufgabenstellungen	
Hauptaufgabe: Metakognitives Wissen	Metakognitives Wissen nicht nötig
	Metakognitives Wissen nötig
	Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe
	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
	Keine Kodierung, da Teilaufgabe
Kognitive Komplexität der Hauptaufgabe	Reproduktion/Wissen
	Transfer/Verstehen/Anwenden/Analysieren
	Problemlösen/Synthetisieren/Bewerten
	Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe
	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
Offenheit der Lösung der Hauptaufgabe	Keine Kodierung, da Teilaufgabe
	Geschlossen: Nur eine mögliche, richtige Lösung
	Halb offen
	Offen: Mehrere richtige Lösungen
	Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe
Offenheit des Lösungswegs der Hauptaufgabe	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
	Keine Kodierung, da Teilaufgabe
	Nur ein Lösungsweg möglich – vorgegeben
	Nur ein Lösungsweg möglich – offen
	Mehrere Lösungswege möglich – vorgegeben
Funktion der Teilaufgabe	Mehrere Lösungswege möglich – offen
	Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe
	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
	Keine Kodierung, da Teilaufgabe
	Aufforderung zum (nochmaligen) Bearbeiten der Aufgabe
Veränderung der Komplexität der Hauptaufgabe durch die Teilaufgabe	Hilfestellung/Korrektur
	Information zum Arbeitsstand
	Ermahnung
	Sonstiges
	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
	Keine Kodierung, da Hauptaufgabe
	Keine Veränderung
	Aufgabe wird anspruchsvoller
	Aufgabe wird weniger anspruchsvoll
	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
	Keine Kodierung, da Hauptaufgabe

* Mehrfachkodierungen sind möglich.

2.2. Analyseeinheit

Gesamte Leseübung: Schülerarbeitsphasen und öffentlicher Unterricht

Als Analyseeinheit fungiert die Kategorie *Leseübung* aus der Kodierung der inhaltsbezogenen Aktivitäten (vgl. Lotz, 2013a). Alle lesebezogenen Unterrichtsabschnitte werden also als Analyseeinheit herangezogen. Es werden sowohl diejenigen *Arbeitsaufträge* kodiert, die an die gesamte Klasse gerichtet werden als auch jene, welche die Lehrkraft nur einzelnen Schülerinnen und Schülern gibt. In Leseübungsphasen, die im Rahmen der Mischung mehrerer inhaltsbezogener Aktivitäten realisiert werden (vgl. Lotz, 2013a), werden nur Aufgaben berücksichtigt, die

sich auf das Lesen beziehen. Das bedeutet, inhaltlich relevante Aufgaben, welche die Lehrkraft bezogen auf eine andere inhaltsbezogene Aktivität stellt, werden nicht kodiert.

2.3. Arbeitsdefinition

Unter Aufgaben werden Problemstellungen oder Anforderungen verstanden, mit denen Schülerinnen und Schüler im Unterricht seitens der Lehrperson konfrontiert werden (Bromme, Seeger & Steinbring, 1990). Eine Aufgabe kann dabei definiert werden als Aufforderung zur gezielten Bearbeitung eines eingegrenzten Themas oder Sachverhalts (Fuchs & Blum, 2008; Glaeser, 1980; Jordan et al., 2006; Neubrand, 2002). Zum Teil wird davon noch einmal der Begriff der Aufgabenstellung abgegrenzt, welcher im engeren Sinn die Formulierung und Präsentation der Aufgabe meint, im weiteren Sinn auch die Strukturierung der Aufgabe(n) einschließlich des methodischen Kontextes (Lechner, 2008). Im Rahmen der COACTIV-Studie wurden folgende charakteristische Merkmale von Aufgaben bestimmt (Jordan et al., 2006):

- Aufgaben beinhalten eine Instruktion, also eine Aufforderung zur Bearbeitung.
- Aufgaben beziehen sich auf Antworten, welche die Schülerinnen und Schüler produzieren sollen, wofür wiederum Ressourcen notwendig sind.
- Aufgaben beziehen sich auf den Inhalt des Faches.
- Aufgaben beziehen sich auf eine spezifische Situation.

Nach Doyle (1983) bestehen Aufgaben im Wesentlichen aus drei Aspekten:

- *Produkte:*
Aufgaben resultieren in Produkten (z. B. Antwort, Abhandlung, Zeichnung).
- *Handlungen:*
Aufgaben verlangen Handlungen, die ausgeführt werden müssen, um das Produkt zu erhalten (z. B. Wörter auswendig lernen, Berechnungen durchführen, etwas konstruieren).
- *Ressourcen:*
Für die Behandlung einer Aufgabe stehen den Schülerinnen und Schülern bestimmte Methoden zur Verfügung, welche die Bearbeitung der Aufgabe beeinflussen.

Als klassische Aufgaben im Leseunterricht kommen häufig das Lesen von Primärtexten sowie die Bearbeitung von Lernaufträgen zum Lesen vor, beispielsweise das Beantworten von Fragen zum Text (Lindauer & Schneider, 2007).

Arbeitsdefinition

Mit Hilfe des Manuals werden alle *Aufgaben* erfasst, die in öffentlichen Unterrichtsphasen und Schülerarbeitsphasen der gefilmten Unterrichtsstunden gestellt werden. Neben *Aufgaben*, zu

denen die Lehrkraft verbal auffordert, entstehen zum Teil auch implizite Aufgabensituationen, indem die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern z. B. Material gibt, welches von den Kindern bearbeitet werden soll (Thonhauser, 2008).

Als *Aufgabenstellungen* werden alle *Arbeitsaufträge* oder *Arbeitsanweisungen* kodiert, welche die Lehrkraft im Unterricht benennt oder zu deren Bearbeitung sie nonverbal oder schriftlich auffordert. Als *Auftrag* wird verstanden, wenn die Lehrkraft einen, mehrere oder alle Schülerinnen und Schüler dazu auffordert, etwas zu tun, das inhaltlich mit der Leseübung zu tun hat. Diese Aufforderung kann sich sowohl auf ein gefordertes Verhalten im öffentlichen Unterricht (z. B. einen Abschnitt des Textes vorlesen oder über einen bestimmten Aspekt des Textes nachzudenken) als auch auf ein gefordertes Verhalten in Schülerarbeitsphasen beziehen (z. B. Fragen beantworten, herausfinden, was Lucy gut kann, sich in Gruppen zusammenfinden und sich gegenseitig vorlesen, Wörter aus den Lesetexten herausschreiben etc.).

Es bestehen unterschiedliche Möglichkeiten zur Abgrenzung von *Haupt-* und *Teilaufgaben*. So kann die Bearbeitung einer einzigen *Aufgabe* eine ganze Unterrichtsstunde in Anspruch nehmen (Doyle, 1983), in der wiederum viele *Teilaufgaben* bearbeitet werden. Im Rahmen der Aufgabenanalyse in der COACTIV-Studie (Jordan et al., 2006) werden Themeneinheiten, Hauptaufgaben und Teilaufgaben unterschieden. Auch im vorliegenden Manual wird ein eher feinerer Auflösungsgrad angewandt. Als *Aufgabe* kodiert wird beispielsweise nicht die gesamte Auseinandersetzung mit einem Lesetext (still erlesen, vorlesen und über den Inhalt sprechen), sondern jede einzelne abgrenzbare Aufforderung wird als *Aufgabe* verstanden und kodiert. Diese kleineren Einzelaufgaben werden in einem anschließenden Schritt dann größeren Aufgabenkomplexen zugeordnet.

Beispiele

„So, jetzt möchte ich, dass ihr euch immer zu zweit einen Satz aus dem Text gegenseitig vorlest.“

„Sucht das Wort im Text!“

„Denk mal nach!“

„Überleg mal!“

„S x, lies mal bitte vor!“

„Wer mit dem Briefschreiben fertig ist, der fängt bitte schon mit dem Lesetext an.“

Der Ansicht vieler Autoren nach (z. B. Jacobs, 2008; Neubrand, 2002; Renkl, 1991) bestehen Aufgaben im Wesentlichen aus Fragen. Da *Fragen* im Rahmen dieses Manuals aber gesondert kodiert werden, werden sie hier im Normalfall nicht zusätzlich als *Auftrag* kodiert. Ähnlich wurde auch in der IPN-Videostudie (Kobarg & Seidel, 2003) verfahren: Dort wurde jede

Äußerung, durch welche die Lehrperson den Lernenden Anweisungen gibt, als Instruktion kodiert (Arbeitsanweisungen, Aufforderungen etwas zu tun, Aufrufen von Schülerinnen und Schülern). Ausgeschlossen wurden *Lehrerfragen* (Sätze mit Fragezeichen am Schluss).

2.4. Identifikation der Aufgabenstellungen

Hier wird erläutert, was als *Aufgabenstellung* kodiert wird, was nicht als *Aufgabe* kodiert wird und wie der Beginn und das Ende von *Aufgabenstellungen* bestimmt werden.

2.4.1. Was wird kodiert?

Zunächst wird erklärt, was alles als *Aufgabenstellung* verstanden und kodiert wird.

2.4.1.1. Gesamte Erläuterung

Häufig werden *Arbeitsaufträge* nicht nur genannt, sondern auch mehr oder weniger ausführlich erläutert. Es wird immer der gesamte Abschnitt, in welchen die Erläuterung des *Arbeitsauftrags* eingebettet ist, als *Auftrag* kodiert. Hinleitungen auf den *Arbeitsauftrag*, Erläuterungen des Materials sowie organisatorische Hinweise werden also mitkodiert.

Alles für das Verständnis des Auftrags Notwendige wird mitkodiert

„Ein Substantiv fehlt noch. Geh auf die Suche.“

→ Ohne die Aussage, dass noch ein Substantiv fehlt, wäre der Auftrag, auf die Suche zu gehen, nicht verständlich.

Einleitung des Arbeitsauftrags

„So, ihr wollt doch bestimmt alle wissen, wie es mit Lucy weitergeht. Dazu habe ich euch drei Texte mitgebracht ...“

„Wir wollen jetzt nämlich nochmal genau nachlesen, weil einige doch nicht so richtig wussten, wo denn nun genau die Lucy wohnt und was sie alles so gemacht hat. Ich habe hier mal drei Lesetexte für uns. Ihr wisst ja, manche können schon richtig prima lesen von uns, manche haben noch ein paar Schwierigkeiten, aber ihr wisst ja, das ist nicht so schlimm, weil wir da immer fleißig am Üben sind. Ich werde jetzt mal einige Blätter zum Lesen verteilen, aber ihr kriegt nicht alle die gleichen Blätter.“

„So und nun habe ich ein zweites Blatt. Hier gibt es schon etwas mehr und ihr lest das ganz alleine durch. Die Aufgabe ist, herauszufinden, welcher Satz auf diesem Blatt nicht zu dem Teil gehört, den wir gerade gelesen haben. Versucht das mal rauszufinden. Lest aber leise. Ich helfe euch. Die Bilder seht ihr, ne {ja}? Hier, das ist ein bisschen schwer zu erkennen, das ist die Lucy, schaut mal! Und dort das erste Bild, das soll die Lucy sein. Seht ihr das? Mit den Zöpfchen. Gut. Dann versucht das mal leise zu lesen! Jeder liest vor sich hin. Los geht's!“

Erläuterung des Materials

„Jeder von euch soll jetzt einen der drei Texte lesen, die ich euch mitgebracht habe. Auf dem ersten Text seht ihr immer so kleine Bildchen. Der hat kurze Sätze und ist für die Schüler, die sagen, sie wollen lieber kürzere Sätze lesen. Der zweite Text ist schon ein bisschen länger ...“

„Ja, nun wollen wir natürlich den Text nicht einfach nur lesen, sondern ihr bekommt jetzt Aufgaben dazu. Und ihr sitzt jetzt schon so am Tisch, wie ich euch jetzt in zwei Gruppen eingeteilt habe. Jede Gruppe bekommt von mir ein Aufgabenblatt. Ihr braucht alle ein grünen, einen roten und einen blauen Buntstift.“

„So, nun muss die ja auch ganz, ganz viel lernen in so einer Krokodilsfamilie. Und was sie lernen muss, kriegt ihr aus dem nächsten Text raus. Ihr nehmt bitte Bleistift und Lineal! Ihr könnt auch einen anderen Stift nehmen, kann auch ein Farbstift sein, das ist egal. Wichtig ist ein Stift und Lineal.“

Organisatorische Hinweise

„Ich gebe jetzt gleich jedem von euch einen Text und ihr sollt den Text zuerst lesen. Und wenn ihr ihn gelesen habt, dann setzt ihr euch mit eurem Banknachbarn zusammen und versucht, die Fragen gemeinsam zu beantworten.“

„Wir werden gemeinsam lesen ... Und das machen wir so: Ich sag immer ‚Stopp‘ und dann liest der Nachbar weiter. [deutet mit ihrem Finger die Reihe der Schülerinnen und Schüler entlang] Gut aufpassen.“

Erläuterungen für bestimmte Arbeitsweisen

„Bitte im ganzen Satz. Wir antworten ja immer im ganzen Satz.“

„Jede Gruppe hatte verschiedene Fragen. Ihr habt ja alle denselben Text. Aber ich habe verschiedene Fragen gestellt. Wir wollen jetzt mal gegenseitig hören, was jeweils die Kinder an ihrem Tisch herausgefunden haben.“

„So, aufgepasst! Wir wollen jetzt mit dem Partner noch einmal üben. Das heißt, ihr dreht euch bitte so ein kleines Stückchen um, dass ihr euerm Partner gegenüber sitzt. Dann lest ihr euch bitte leise gegenseitig euren kleinen Text noch einmal vor. Da können nämlich beide Kinder einmal beim Lesen üben und beim Mitlesen üben.“

2.4.1.2. Fragen zum Arbeitsstand

Fragen, die sich auf den *Arbeitsstand* der Schülerinnen und Schüler beziehen, werden als *Aufträge* kodiert, da sie den Schülerinnen und Schüler die *Aufgabenstellung* noch einmal bewusst machen.

„S x, hast du es gefunden?“

„S x, schon durchgelesen?“

„So, habt ihr kontrolliert?“

„Wer war für Frage drei zuständig?“

2.4.1.3. Indirekte Aufforderungen

Auch nicht direkt als Aufforderung formulierte Anweisungen werden als *Auftrag* formuliert, insofern sie den Schüler/die Schülerin zu einem bestimmten Verhalten veranlassen sollen.

„Mal sehen, ob der S x das Substantiv findet.“

2.4.1.4. Mehrfachnennungen oder Präzisierungen

Sowohl die erstmalige Nennung eines *Arbeitsauftrags* wird kodiert als auch alle weiteren Wiederholungen, Präzisierungen oder anderen Veränderungen/Variationen des *Auftrags*, die im Unterricht noch folgen. Zum Teil sind Präzisierungen von *Arbeitsaufträgen* als Hilfestellungen für die Schülerinnen und Schüler gemeint, die häufig in Schülerarbeitsphasen auftreten. Für die Kodierung ist dies zunächst unerheblich. Da die Lehrkraft den Schüler/die Schülerin zu bestimmten, mit der Leseübung verbundenen Handlungen auffordert, wird dies als *Auftrag* kodiert.

„Schau dir den ersten Satz mal genau an.“

„Lies den Text ganz genau und beantworte die erste Frage.“

„Nur der Finger geht mit beim Lesen.“

2.4.1.5. Nonverbale Arbeitsaufträge

Arbeitsaufträge können auch nonverbal vermittelt werden, z. B. durch das Deuten mit dem Finger auf eine an der Tafel oder einem Arbeitsblatt stehende *Aufgabe*, dadurch, dass die Lehrkraft eine Hand auf ihr Ohr legt, um zu demonstrieren, dass die Schülerinnen und Schüler beim Lesen zuhören sollen oder dadurch, dass die Lehrkraft einem Kind ein Arbeitsblatt gibt.

Folgende Fälle sind denkbar

Fall 1: Die Lehrkraft gibt ausschließlich einen nonverbalen Arbeitsauftrag

Die Lehrkraft geht während einer Schülerarbeitsphase zum Gruppentisch und tippt mit dem Finger auf die Frage auf dem Arbeitsblatt, um den Schülerinnen und Schülern noch einmal klar zu machen, womit sie sich nun beschäftigen sollen.

→ Diese Geste wird als Auftrag kodiert. Dabei wird nach dem Bild kodiert (Beginn bis Ende der jeweiligen Geste).

Fall 2: Die Lehrkraft gibt gleichzeitig nonverbal und verbal Arbeitsaufträge

Die Lehrkraft deutet auf die Tafel, an der die Aufgabe steht und erläutert sie gleichzeitig verbal.

→ Die gesamte Handlung wird als Aufgabenstellung kodiert.

Fall 3: Die Lehrkraft gibt zunächst nonverbal einen Arbeitsauftrag, anschließend verbal oder umgekehrt

Die Lehrkraft deutet zunächst auf die Tafel, an der die Aufgabe steht und erläutert sie erst anschließend verbal.

→ *Bei einer zeitlichen Versetzung von mindestens drei Sekunden werden beide Ereignisse separat kodiert. Geht hingegen der nonverbale Arbeitsauftrag ohne Pause in den verbalen über, so wird beides als ein Auftrag kodiert (ohne Turn dazwischen).*

2.4.1.6. Inhaltlich relevante Schüleraussagen

Zum Teil werden Schülerinnen und Schüler in die Erläuterung des *Arbeitsauftrags* einbezogen, indem sie z. B. den *Auftrag* vorlesen oder wiederholen sollen, oder die Lehrkraft nach der Erläuterung des *Auftrags* fragt, ob die Schülerinnen und Schüler alles verstanden haben. Auch wenn Lernende eigeninitiativ an der Erläuterung des *Arbeitsauftrags* beteiligt sind (da sie die Lehrkraft z. B. etwas fragen), werden sowohl der Beitrag des Schülers oder der Schülerin als auch die Antwort der Lehrkraft als *Auftrag* kodiert. Die Schülerfrage und die zugehörige Lehrerantwort werden in diesem Fall als ein Ereignis kodiert.

S: „L, kann ich das hier auch mal machen?“ [S zeigt auf das Zusatzarbeitsblatt]

L: „Ja, du kannst damit schon anfangen.“

S: „Was darin vorkommt aufschreiben?“

L: „Nein, die Wörter, wenn du die nicht weißt während dem Lesen, dann unterstreichen.“

S: „Und was soll ich da machen?“

L: „Einfach lesen. Lies ihn erstmal.“

L: „Wie müssen wir den Satz unterstreichen?“

S: „Braun.“

Nicht als Beitrag zum *Arbeitsauftrag* hingegen zählen Reaktionen des Schülers oder der Schülerin, die beispielsweise lediglich Begeisterung, Zustimmung oder Ablehnung gegenüber dem *Arbeitsauftrag* ausdrücken.

L: „Jetzt möchte ich einmal, dass ihr selbst auch lest.“

GK: „Ooohh.“

L: „Wer möchte denn vorlesen?“

S+S: „Wir beide.“

2.4.1.7. Aufrufen von Schülerinnen und Schülern zur Erfüllung eines Arbeitsauftrags

Auch das Aufrufen eines Schülers oder einer Schülerin im öffentlichen Unterricht wird als *Arbeitsauftrag* kodiert, insofern die Lehrkraft mit dem Aufrufen intendiert, dass der Schüler/die Schülerin einen auf die Leseübung bezogenen *Auftrag* erfüllt.

L: „Jetzt möchte ich, dass wir die Texte vorlesen. Immer ein Schüler liest vor und die anderen hören gut zu. S x, beginne bitte mit dem ersten Satz.“

S(x): „Lucy wohnt auf einem Boot.“

L: „Weiter, S y!“

S(y): „Das Boot sieht aus wie ein Haus.“

Ausnahme: Da *Fragen* im Allgemeinen nicht als *Arbeitsaufträge* kodiert werden (vgl. auch Abschnitt 3.4.2.5 im Anhang), wird auch das Aufrufen eines Schülers oder einer Schülerin zur Beantwortung einer *Frage* nicht als *Auftrag* kodiert!

2.4.1.8. Vorankündigungen

Aufträge, die schon genannt werden, aber erst im späteren Unterrichtsverlauf von den Lernenden erfüllt werden sollen, werden auch bereits zum Zeitpunkt des erstmaligen Nennens als *Auftrag* kodiert.

„Zuerst lest jetzt bitte die Texte durch. Und wenn ihr damit fertig seid, dann beantwortet ihr die Fragen. Später darf dann jeder eine Frage vorlesen und die Antwort dazu geben.“

Es kann vorkommen, dass die Lehrkraft bestimmte *Arbeitsaufträge* abbricht oder beim Erteilen von *Arbeitsaufträgen* unterbrochen wird. Der begonnene *Auftrag* wird nur dann kodiert, wenn noch klar zu erkennen ist, dass es sich um einen für die Leseübung inhaltlich relevanten *Arbeitsauftrag* gehandelt hätte.

„Suche mal aus dem Text alle Wörter heraus, die“// Abbruch

→ Dies wird als *Auftrag* kodiert, da schon erkennbar ist, dass es sich um einen inhaltlich relevanten *Auftrag* gehandelt hätte.

„Und jetzt möchte ich mal, dass du“// Abbruch

→ Dies wird nicht als *Auftrag* kodiert, da nicht erkennbar ist, ob es sich um einen inhaltlichen *Auftrag* gehandelt hätte.

2.4.1.9. Rückfragen zum Verständnis des Auftrags

Rückfragen an die Schülerinnen und Schüler, ob sie den *Arbeitsauftrag* verstanden haben, werden kodiert.

„Habt ihr dazu noch Fragen?“

„Wisst ihr, was ihr jetzt machen sollt?“

2.4.2. Was wird nicht kodiert?

Hier wird erklärt, was nicht als *Aufgabenstellung* verstanden und demzufolge nicht kodiert wird.

2.4.2.1. *Arbeitsaufträge, die inhaltlich nichts mit der Leseübung zu tun haben*

In *IAMIX*-Phasen können sowohl *Arbeitsaufträge* genannt werden, die sich auf die Leseübung beziehen als auch *Aufträge*, die sich auf andere inhaltsbezogene Aktivitäten (z. B. das *Briefschreiben*) beziehen. Kodiert werden aber nur jene *Aufträge*, die sich auf die Leseübung beziehen.

„S x, wenn du mit Lesen fertig bist, dann kannst du das Blatt noch ausmalen.“

„So, dann könnt ihr euch jetzt die Arbeitsblätter bei mir abholen. Zuerst kommen der S x, S y und S z zu mir. Dann dürfen S a, S b und S c nach vorne kommen...“

„Klatscht mal für den S x, weil der so toll gelesen hat.“

→ keine Arbeitsaufträge zur Leseübung

Zum Teil fordert die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler beispielsweise auf, lauter zu sprechen oder die Hand beim Sprechen vor dem Mund wegzunehmen. Dies ist keine inhaltlich relevante Arbeitsanweisung und wird daher nicht als *Auftrag* kodiert.

„Schreibt sauber und ordentlich.“

„Nimm ein Lineal dazu.“

„Achte auf die Löschblätter.“

Solche Aussagen werden nur mitkodiert, wenn sie direkt in einen längeren *Auftrag* eingebettet sind.

2.4.2.2. *Aufforderungen zum Beenden von Aufgaben*

Insofern Beendigungen von *Arbeitsaufträgen* keine Präzisierungen oder Ergänzungen des Ursprungsauftrags mehr enthalten, werden sie nicht als *Aufgabenstellung* kodiert.

„So, dann möchte ich, dass ihr jetzt langsam mit der Leseübung zum Ende kommt. Wir wollen dann nämlich sehen, wie es mit Lucy und ihrer Geschichte weitergeht.“

2.4.2.3. Hinweise auf Fehlverhalten

Ermahnungen oder Hinweise auf fehlerhaftes Verhalten gelten nicht als *Arbeitsaufträge*, insofern sie nicht zusätzlich enthalten, welches Verhalten von den Schülerinnen und Schülern gefordert wird.

„S x, sei bitte leiser!“

„S y, hör auf mit deinem Banknachbarn zu quatschen!“

„Psst!“

„S x, du vergisst immer das zweite Wort.“

→ keine Arbeitsaufträge

„Psst! Ihr sollt genau zuhören, was S x vorliest.“

„S x, du musst auch an das zweite Wort denken.“

→ Arbeitsaufträge, da auch benannt wird, was der Schüler/die Schülerin tun soll, nicht nur, was er nicht tun soll

Auch Hinweise, dass etwas Bestimmtes NICHT gemacht werden soll, werden nicht als *Arbeitsaufträge* kodiert. Dies wird lediglich dann als *Aufgabenstellung* kodiert, wenn gesagt wird, was stattdessen getan werden soll.

„Nicht ausmalen!“

„S x, du sollst nicht Frage 3 beantworten!“

→ keine Arbeitsaufträge

„Nicht durchstreichen, unterstreichen!“

→ Arbeitsauftrag

2.4.2.4. Fragen (im Regelfall)

Nicht als *Arbeitsaufträge* kodiert werden hingegen *Lehrerfragen* (vgl. genaue Definition in Kapitel 3 des Anhangs). Zwar können *Fragen* im weiteren Sinn auch als Aufforderung zu einem bestimmten Verhalten (nämlich nachzudenken und die *Frage* zu beantworten) aufgefasst werden. Da *Fragen* aber als spezielle Form der Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern noch einmal gesondert identifiziert werden, werden sie an dieser Stelle nicht als *Arbeitsaufträge* kodiert. Dementsprechend wird auch das Aufrufen von Schülerinnen und Schülern zur Beantwortung von *Fragen* nicht als *Auftrag* kodiert.

Ausnahmen

Wenn bestimmte Äußerungen sowohl einen *Arbeitsauftrag* darstellen, aber auch inhaltlich relevante *Fragen* enthalten, wird dies auch als *Aufgabenstellung* kodiert.

„Jetzt möchte ich, dass ihr die Fragen zum Text beantwortet. Was kann Lucy gut? Was kann sie nicht so gut? Ich möchte, dass ihr immer zu zweit mit eurem Banknachbarn überlegt und die Antwort dann auf das Arbeitsblatt schreibt.“

Zum Teil werden *Fragen* mit Sätzen eingeleitet, die auch einen *Arbeitsauftrag* darstellen. Hier gilt für die Kodierung Folgendes: Enthält eine *Frage* noch zusätzlich explizit einen *Auftrag* (z. B. die Aufforderung die *Frage* zu beantworten oder nachzudenken) in Form eines Operators (z. B. „Nenne“, „Suche“ etc.; vgl. Gropengießer, 2006), wird dies auch als *Auftrag* kodiert.

„Schaut euch mal um: Wo steht die Antwort im Text?“

2.4.3. Beginn und Ende von Arbeitsaufträgen

Grundsätzlich wird jeder einzelne *Arbeitsauftrag* als ein Ereignis definiert. Das heißt, wenn mehrere – voneinander verschiedene – *Arbeitsaufträge* aufeinander folgen, so wird nach jedem *Arbeitsauftrag* ein Turn gesetzt.

2.4.3.1. Mehrschichtige Arbeitsaufträge

Ob mehrschichtige *Arbeitsaufträge* als ein Gesamtauftrag oder als mehrere Teilaufträge kodiert werden, ist davon abhängig, ob die Lehrkraft eine klare zeitliche Aufeinanderfolge vorgibt oder nicht. Wenn zwar mehrere *Aufträge* genannt werden, diese aber ohne vorgegebene Reihenfolge aufgezählt werden, so wird dies als ein *Auftrag* kodiert.

„Lest den Text durch, beantwortet die Fragen und übt ihn, damit ihr ihn flüssig vorlesen könnt.“

Genauso wird vorgegangen, wenn die Lehrkraft einen *Auftrag* zwar in mehreren Sätzen beschreibt, aber in den weiteren Sätzen den *Auftrag* im Grunde nur noch präzisiert oder abändert.

„Lest den Text. Und unterstreicht dabei die Wörter, die ihr schwierig findet.“

Ein mehrschichtiger *Arbeitsauftrag* wird hingegen als mehrere *Aufträge* kodiert, wenn die Lehrkraft eine klare zeitliche Aufeinanderfolge benennt, sodass klar von unterschiedlichen *Aufträgen* ausgegangen werden kann.

„Zuerst sollt ihr den Text lesen. Und dabei darauf achten, was Lucy gut kann und was nicht so gut. Dann lest ihr ihn eurem Nachbarn vor und beantwortet gemeinsam die Fragen zum Text.“

Des Weiteren ist relevant, ob dieselbe Schülergruppe angesprochen wird oder nicht. Wenn die Lehrperson verschiedenen Gruppen unterschiedliche *Aufträge* gibt, wird pro *Auftrag* an eine Schülergruppe ein Turn gesetzt.

„Ihr, Gruppe 1, lest euch den Text durch und beantwortet die Fragen. Und ihr, Gruppe 2, lest euch gegenseitig vor und sortiert dann die Bilder zu den Sätzen in die richtige Reihenfolge. Achtet dabei genau auf die einzelnen Wörter.“

Auch wenn die Lehrkraft zunächst den *Auftrag* allgemein formuliert und dann aber einen Schüler oder einer Schülerin aufruft, um den *Auftrag* zu erledigen, richtet sich dies an unterschiedliche Schülergruppen und es werden daher zwei *Aufträge* kodiert.

„So, jetzt möchte ich noch, dass aus jeder Gruppe ein Kind den Text nochmal für alle vorliest. S x, lies du bitte mal vor!“

Allerdings werden nicht losgelöst voneinander sinnvoll verständliche *Aufträge* auch als ein *Auftrag* kodiert, auch wenn unterschiedliche Schülerinnen und Schüler angesprochen werden. So wird es als ein *Auftrag* kodiert, wenn die Lehrkraft einer Schülergruppe einen *Auftrag* erteilt und dabei Schülerinnen und Schülern aus der Gruppe *Aufgaben* zuweist.

„In eurer Gruppe lest ihr den ersten Text. Und zwar liest S x den ersten Satz vor und S y den zweiten. Und dann überlegt ihr gemeinsam, wie ihr die Fragen beantworten könnt.“

„Jetzt wollen wir den Text mal vorlesen. Es liest immer ein Schüler vor und die anderen hören zu.“

2.4.3.2. *Aufträge, in die Schülerinnen und Schüler einbezogen werden*

Wie bereits in Abschnitt 2.4.1.6 beschrieben, werden auch Schüleräußerungen, die sich inhaltlich auf *Arbeitsaufträge* beziehen, mitkodiert. Hier wird kein Turn gesetzt, das heißt der gesamte Abschnitt wird als ein Ereignis kodiert.

S: „Was soll ich damit machen?“ [S x hält ihr neues Arbeitsblatt hoch]

L: „Lesen. Und Wörter, die du nicht weißt oder die du meinst, die schwer sind unterstreichen.“

2.4.3.3. *Zeitliche Unterbrechungen von Arbeitsaufträgen*

Wenn das Stellen von *Arbeitsaufträgen* unterbrochen wird, muss zum Teil ein neuer Turn gesetzt werden, auch wenn es sich inhaltlich um den gleichen *Auftrag* handelt. Dabei gibt es drei Arten von Unterbrechungen:

Reine Sprechpausen

Die Lehrkraft denkt kurz nach, unterbricht den Redefluss und setzt dann wieder an. Dazwischen finden keine weiteren Gespräche statt. Hier muss kein neuer Turn gesetzt werden, insofern die

Pause weniger als zehn Sekunden andauert und in der Sprechpause keine weiteren Gespräche stattfinden.

Unterbrechungen durch äußere Einflüsse

Die Lehrkraft wird durch andere Personen unterbrochen, z. B. durch Schülerinnen und Schüler, das Kamerateam oder weitere Personen, die das Klassenzimmer betreten. Unterbrechungen durch Schülerinnen und Schüler gelten aber nur dann als Unterbrechung, wenn sie sich nicht auf den *Arbeitsauftrag* beziehen, da Nachfragen der Schülerinnen und Schüler zum *Auftrag* zum *Auftrag* dazu zählen. Unterbrechungen durch äußere Einflüsse werden nur dann berücksichtigt, wenn sie den Redefluss der Lehrkraft mindestens drei Sekunden unterbrechen.

Unterbrechungen durch die Lehrkraft selbst

Es kann vorkommen, dass die Lehrkraft die Erläuterung eines *Arbeitsauftrags* selbst unterbricht, weil ihr beispielsweise noch etwas Wichtiges einfällt oder sie einen Schüler oder einer Schülerin ermahnen muss. Wenn solche Unterbrechungen vorkommen, wird immer dann ein neuer Turn gesetzt, wenn dies den *Arbeitsauftrag* für mindestens drei Sekunden unterbricht.

2.5. Kategorisierung der Aufgabenstellungen

Jede *Aufgabe* wird durch mehrere Kategoriensysteme detailliert beschrieben.

2.5.1. Formal-organisatorische Aspekte

Bevor inhaltliche Aspekte der *Aufgabenstellungen* kodiert werden, sollen die formal-organisatorischen Merkmale der *Aufgaben* grundlegend beschrieben werden. Dazu wird die Übungsphase bestimmt, in der die *Aufgabe* gestellt wird, und Sender sowie Adressat(en) der *Aufgabenstellung* werden kodiert.

2.5.1.1. Übungsphase der Aufgabenstellung

Bei dieser Kodierung geht es darum, in welcher Übungsphase eine *Aufgabe* gestellt wird. Die Übungsphasen wurden bereits in einem vorherigen Auswertungsschritt identifiziert und sind in Videograph im Timelinefenster ablesbar und in der tabellarischen Beschreibung des Verlaufs der Leseübung anhand der Leseübungsphasen (Code-Übersicht) inhaltlich beschrieben.

Kategoriensystem: Übungsphase der Aufgabenstellung

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
AU_ÜP	Übungsphase der Aufgabenstellung	1	SAP_ohne
		2	SAP_LV
		3	SAP_LT
		4	SAP_LV_LT
		5	SAP_MIX_1+2_ohne+LV
		6	SAP_MIX_1+3_ohne+LT
		7	SAP_MIX_1+4_ohne+LV_LT
		8	SAP_MIX_2+3_LV+LT
		9	SAP_MIX_2+4_LV+LV_LT
		10	SAP_MIX_3+4_LT+LV_LT
		11	SAP_MIX_1+2+3_ohne+LV+LT
		12	SAP_MIX_1+2+4_ohne+LV+LV_LT
		13	SAP_MIX_1+3+4_ohne+LT+LV_LT
		14	SAP_MIX_2+3+4_LV+LT+LV_LT
		15	SAP_MIX_1+2+3+4_ohne+LV+LT+LV_LT
		16	OEU_Einl
		17	OEU_Vorl
		18	OEU_Inh
		19	OEU_Spr
		20	OEU_Inh_Spr
		21	OEU_Refl
		22	OEU_Vorank
		23	REST_Nicht_Les

Bei der Kodierung orientiert man sich an der bereits erfolgten Kodierung der Übungsphasen (vgl. Lotz, 2013b). Die Definitionen zu den einzelnen Phasen können im Manual zur Kodierung der Übungsphasen nachgelesen werden. Nur in Übergangsphasen von einer Übungsphase zu einer anderen muss das Video dahingehend betrachtet werden, ob sich eine *Aufgabe* noch auf die vorherige oder schon auf die darauf folgende Übungsphase bezieht. Zum Teil wurden durch die Kodierung der Übungsphasen in 10-Sekunden-Intervallen (keine sekundengenaue Kodierung) einzelne Aussagen einer bestimmten Übungsphase zugeordnet, zählen aber inhaltlich eigentlich noch/schon zur vorherigen/ nachfolgenden Übungsphase.

2.5.1.2. Sender und Adressat der Aufgabenstellung

Mit Hilfe dieser Kategorien werden die an der *Aufgabenstellung* beteiligten Personen identifiziert.

2.5.1.2.1. Sender der Aufgabenstellung

Mit diesem Kategoriensystem wird kodiert, welche Lehrkraft die *Aufgabe* stellt. Dies ist besonders für Phasen des Teamteachings in BIP-Klassen von Bedeutung, da die *Aufgabenstellungen* hier potenziell von beiden Lehrkräften ausgehen können. Der Sender der *Aufgabe* wird jedoch – der Vollständigkeit wegen – auch in staatlichen Klassen und in BIP-Klassen, in denen nur eine

Lehrkraft unterrichtet, kodiert. Aus den Videolisten und den Transkripten lässt sich ablesen, welche Lehrkraft in einer BIP-Klasse welche ID besitzt.

Kategoriensystem: Sender der Aufgabenstellung

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
AU_SE	Sender der Aufgabenstellung	1	Lehrkraft, nach der das Video benannt ist
		2	Zwillingslehrkraft
		3	Andere Lehrkraft
		4	Schüler (im Auftrag der Lehrperson)

In der vorliegenden Arbeit geht es vorwiegend um die Kodierung von *Aufgabenstellungen* durch die Lehrperson. Es werden aber auch solche *Arbeitsaufträge* kodiert, die ein Schüler oder einer Schülerin im Auftrag der Lehrperson stellt oder Schülersaussagen, die inhaltliche Relevanz für den *Arbeitsauftrag* besitzen.

„Lehrkraft, nach der das Video benannt ist“ („1“)

Jedes Video hat neben der Klassen-ID auch eine Lehrer-ID. Geht die *Aufgabenstellung* von der Lehrkraft aus, nach der das Video benannt ist, wird der Wert „1“ kodiert.

„Zwillingslehrkraft“ („2“)

Als solche wird die zweite Lehrkraft in der BIP-Klasse verstanden, nach der das Video nicht benannt ist. Geht eine *Aufgabenstellung* von ihr aus, wird der Wert „2“ kodiert.

„Andere Lehrkraft“ („3“)

Es kann vorkommen, dass weitere Lehrkräfte (z. B. Referendare) im Klassenraum anwesend sind. Im Normalfall sollten *Aufgaben* von diesen Personen nicht kodiert worden sein. Sollten dennoch in Einzelfällen *Aufgaben* von anderen Lehrkräften gestellt werden, wird der Wert „3“ kodiert.

„Schüler (im Auftrag der Lehrperson)“ („4“)

Im vorherigen Analyseschritt wurde festgelegt, dass auch Schülerinnen und Schüler im Auftrag der Lehrkraft *Aufgaben* vorlesen können. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn eine *Aufgabe* auf dem Arbeitsblatt steht vorgelesen wird. Die *Aufgabe* wird hier also lediglich durch die Lernenden wiederholt, geht faktisch aber auf die Lehrkraft zurück. Ist dies der Fall, wird „4“ kodiert.

L: „Gut, S x, lies bitte die Aufgabe vor!“

S x: „Unterstreiche, was Lucy gut kann.“

Ist ein Schüler oder einer Schülerin lediglich in das Stellen eines *Arbeitsauftrags* involviert, wird dennoch die Lehrperson als Sender kodiert.

S: „Was darin vorkommt aufschreiben?“

L: „Nein, die Wörter, wenn du die nicht weißt während dem Lesen, dann unterstreichen.“

2.5.1.2.2. Adressat der Aufgabenstellung

Anzahl der Adressaten der Aufgabenstellung

Es wird kodiert, an wie viele Schülerinnen und Schüler sich die *Aufgabe* explizit richtet. Dazu wird zunächst entschieden, ob die *Aufgabe* der gesamten Klasse („40“), einer Schülergruppe (Werte „2“ bis „30“) oder einem Einzelschüler/einer Einzelschülerin („1“) gestellt wird.

Kategoriensystem: Anzahl der Adressaten der Aufgabenstellung

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
AU_ADA	Anzahl der Adressaten der Aufgabenstellung	1	1 Schüler
		2	2 Schüler
		3	3 Schüler
		4	4 Schüler
		5	5 Schüler
		6	6 Schüler
		7	7 Schüler
		8	8 Schüler
		9	9 Schüler
		10	10 Schüler
		11	11 Schüler
		12	12 Schüler
		13	13 Schüler
		14	14 Schüler
		15	15 Schüler
		16	16 Schüler
		17	17 Schüler
		18	18 Schüler
		19	19 Schüler
		20	20 Schüler
		21	21 Schüler
		22	22 Schüler
		23	23 Schüler
		24	24 Schüler
		25	25 Schüler
		26	26 Schüler
		27	27 Schüler
		28	28 Schüler
		29	29 Schüler
		30	30 Schüler
		40	Gesamte Klasse
		97	Schülergruppe: Anzahl nicht erkennbar
		98	Nicht erkennbar

Im Normalfall kann eindeutig entschieden werden, an wen sich ein *Arbeitsauftrag* richtet. Zu betrachten ist hier vor allem die vorangegangene Interaktion mit einzelnen Schülerinnen und Schülern oder Schülergruppen sowie der Blickkontakt und die Zuwendung der Lehrkraft.

Für die Kodierung ist es nicht von Bedeutung, ob und wie viele Schülerinnen und Schüler die *Aufgabenstellung* mitbekommen bzw. akustisch verstehen. Wichtig ist nur, ob die Lehrkraft intendiert, dass die *Aufgabe* von der gesamten Klasse, einer Schülergruppe (mehr als einem Schüler/einer Schülerin, aber nicht die gesamte Klasse) oder einzelnen Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden soll. Ausschlaggebend ist also, wie viele Schülerinnen und Schüler von einer *Aufgabenstellung* explizit angesprochen werden.

Werden keine Namen genannt, gilt es die nonverbale Kommunikation der Lehrkraft zu beobachten. In welche Richtung schaut sie? An wen wendet sie sich? Auch die Sozialformen (öffentlicher Unterricht vs. Schülerarbeitsphasen) können dabei helfen, zu unterscheiden, ob sich die *Aufgabe* an die gesamte Klasse oder an einzelne Schülerinnen und Schüler richtet. Aber auch während des öffentlichen Unterrichts kann es vorkommen, dass sich eine *Aufgabe* nur an einzelne Schülerinnen und Schüler richtet.

| „S x, liest du bitte den zweiten Satz.“

Genauso kann es in Schülerarbeitsphasen vorkommen, dass sich die Lehrkraft zwischendurch bewusst an die gesamte Klasse richtet und eine *Aufgabe* stellt.

| „Denkt daran, die schwierigen Wörter zu unterstreichen.“

Wenn sich die Äußerung der Lehrkraft an einen konkreten Einzelschüler oder eine Einzelschülerin richtet (z. B. Augen der Lehrkraft sind auf diesen Schüler/diese Schülerin gerichtet), dann wird als Adressat *Einzelschüler* kodiert, auch wenn zusätzlich andere Schülerinnen und Schüler implizit vom *Arbeitsauftrag* angesprochen werden oder die Äußerung der Lehrkraft mithören können.

Allerdings muss auf Sprechpausen geachtet werden. Diese kommen vor, wenn eine *Aufgabe* zunächst der gesamten Klasse gestellt wird, anschließend aber ein Schüler oder eine Schülerin zu deren Bearbeitung aufgerufen wird.

| „Sagt mir mal, wo Lucy wohnt. (Pause) S x.“

→ zwei Aufgaben: Die erste richtet sich an die gesamte Klasse, die zweite an einen einzelnen Schüler oder eine einzelne Schülerin.

Sobald die Lehrkraft eine Instruktion in einem Wortfluss (also ohne kurze Pause) an einen Einzelschüler oder eine Einzelschülerin formuliert, so gilt ausschließlich diese/r als Adressat.

| „Wir finden noch mehr, S x. Was mag sie denn so gerne?“

→ eine Aufgabe: Adressat = S x

Beachtet werden muss, dass insbesondere im Grundschulbereich einige Lehrpersonen bewusst das „Du“ verwenden, obwohl sie die gesamte Klasse damit ansprechen möchten – sie verwenden sozusagen einen „pädagogischen Singular“. Damit soll bezweckt werden, dass die Schülerinnen und Schüler sich persönlicher angesprochen fühlen. Falls dies der Fall ist, wird trotz der Verwendung des Du's die gesamte Klasse als Adressat kodiert.

| „Ich möchte, dass du jetzt dein Arbeitsblatt nimmst und die Fragen beantwortest.“

„1 Schüler“ („1“)

Der Wert „1“ wird kodiert, wenn sich die *Aufgabe* an einen einzelnen Schüler oder eine Schülerin richtet.

| „S x, du sollst unterstreichen, was Lucy nicht so gut kann.“

„2 Schüler“ („2“) bis „30 Schüler“ („30“)

Richtet sich die *Aufgabenstellung* an mehr als einen Schüler oder eine Schülerin, aber nicht an die gesamte Klasse, so wird die genaue Anzahl der durch die *Aufgabenstellung* angesprochenen Schülerinnen und Schüler kodiert.

| „S x und S y, habt ihr euch schon gegenseitig vorgelesen?“

| „Die Kinder, die Lesetext 1 hatten: Habt ihr euch schon gegenseitig vorgelesen?“

„Gesamte Klasse“ („40“)

Richtet sich die *Aufgabe* an die gesamte Klasse, so wird der Wert „40“ kodiert.

| „Nehmt beim Lesen euren Finger drunter.“

Dabei wird dieser Wert nur dann kodiert, wenn wirklich die gesamte Klasse gemeint ist. Richtet sich eine *Aufgabe* an die ganze Klasse bis auf einen Schüler/eine Schülerin, so werden die angesprochenen Schülerinnen und Schüler ermittelt und der entsprechende Wert wird kodiert.

L: „S x, sag mir mal, was du unterstrichen hast.“

S x: „Im Boot.“

L: „Was sagen die anderen: Was habt ihr unterstrichen?“

→ Adressat = alle anwesenden Schülerinnen und Schüler außer S x

„Schülergruppe: Anzahl nicht erkennbar“ („97“)

Der Wert „97“ wird immer dann kodiert, wenn man zwar sicher ist, dass die *Aufgabe* an eine Schülergruppe gerichtet ist (also an mehr als einen Schüler/eine Schülerin, aber nicht an die gesamte Klasse), die genaue Schüleranzahl aber nicht ermittelt werden kann.

„Nicht erkennbar“ („98“)

Der Wert „98“ wird immer dann kodiert, wenn überhaupt nicht zu erkennen ist, ob sich die *Aufgabe* an einen einzelnen, mehrere oder alle Schülerinnen und Schüler der Klasse richtet. Dies kann z. B. der Fall sein, wenn die Lehrerkamera so eingestellt ist, dass die Lehrkraft nur von hinten zu sehen ist und gerade an einem Gruppentisch steht.

2.5.1.2.3. Einzelne Adressaten der Aufgabenstellung

Schließlich wird für jede *Aufgabenstellung* kodiert, an wen sie sich richtet. Da jede dieser Möglichkeiten in Videograph als eigenes Kategoriensystem angelegt wurde, können mehrere Kategorien (Adressaten) gleichzeitig kodiert werden. Es werden jeweils diejenigen Kategorien angeklickt, die zutreffen, die anderen bleiben leer.

Kategoriensystem: Einzelne Adressaten der Aufgabenstellung

Variable	Variablenlabel	Wert	Wertelabel
AU_A00	Adressat der Aufgabenstellung S00	0	S00
AU_A01	Adressat der Aufgabenstellung S01	1	S01
AU_A02	Adressat der Aufgabenstellung S12	2	S02
AU_A03	Adressat der Aufgabenstellung S02	3	S03
AU_A04	Adressat der Aufgabenstellung S03	4	S04
AU_A05	Adressat der Aufgabenstellung S04	5	S05
AU_A06	Adressat der Aufgabenstellung S05	6	S06
AU_A07	Adressat der Aufgabenstellung S06	7	S07
AU_A08	Adressat der Aufgabenstellung S07	8	S08
AU_A09	Adressat der Aufgabenstellung S08	9	S09
AU_A10	Adressat der Aufgabenstellung S09	10	S10
AU_A11	Adressat der Aufgabenstellung S10	11	S11
AU_A12	Adressat der Aufgabenstellung S11	12	S12
AU_A13	Adressat der Aufgabenstellung S13	13	S13
AU_A14	Adressat der Aufgabenstellung S14	14	S14
AU_A15	Adressat der Aufgabenstellung S15	15	S15
AU_A16	Adressat der Aufgabenstellung S16	16	S16
AU_A17	Adressat der Aufgabenstellung S17	17	S17
AU_A18	Adressat der Aufgabenstellung S18	18	S18
AU_A19	Adressat der Aufgabenstellung S19	19	S19
AU_A20	Adressat der Aufgabenstellung S20	20	S20
AU_A21	Adressat der Aufgabenstellung S21	21	S21
AU_A22	Adressat der Aufgabenstellung S22	22	S22
AU_A23	Adressat der Aufgabenstellung S23	23	S23
AU_A24	Adressat der Aufgabenstellung S24	24	S24
AU_A25	Adressat der Aufgabenstellung S25	25	S25
AU_A26	Adressat der Aufgabenstellung S26	26	S26
AU_A27	Adressat der Aufgabenstellung S27	27	S27
AU_A28	Adressat der Aufgabenstellung S28	28	S28
AU_A29	Adressat der Aufgabenstellung S29	29	S29
AU_A30	Adressat der Aufgabenstellung S30	30	S30

Insgesamt muss bei der Kodierung vor allem auf die vorangegangene Interaktion mit einzelnen Schülerinnen und Schülern oder Schülergruppen sowie auf den Blickkontakt und die Zuwendung der Lehrkraft während des *Aufgabenstellens* geachtet werden.

Die Lehrkraft sitzt während der Schülerarbeitsphase für längere Zeit neben S x und gibt ihm Hilfestellung. Nach einiger Zeit wendet sie sich von ihm ab, um am Lehrerpult Arbeitsblätter für andere Schülerinnen und Schüler bereitzulegen. Von dort aus fragt sie in die Klasse: „Hast du es jetzt geschafft?“. Aus der vorangegangenen Situation kann darauf geschlossen werden, dass die Lehrkraft die Aufgabe (Frage nach dem Arbeitsstand) an S x richtet.

Automatische Kopplung zum Kategoriensystem „Anzahl der Adressaten der Aufgabenstellung“

- Bei einer *Aufgabenstellung*, die sich an die Klasse richtet (Wert „40“) und bei *Aufgaben* mit einer nicht genau erkennbaren Anzahl von Adressaten („97“ oder „98“) muss nichts kodiert werden.
- Es müssen immer so viele Adressaten kodiert werden, wie bei der Bestimmung der Adressatenzahl zuvor angegeben wurden. Richtet sich eine *Aufgabe* z. B. an einen Einzelschüler/eine Einzelschülerin, so muss nur ein Kategoriensystem kodiert werden, die restlichen Kategoriensysteme bleiben leer.
- Richtet sich eine *Aufgabe* an mehrere Schülerinnen und Schüler, werden entsprechend viele Kategoriensysteme kodiert.

„Schüler nicht erkennbar“ („S00“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn sich die *Aufgabe* ausschließlich oder unter anderem an einen Schüler oder eine Schülerin richtet, der/die *nicht erkennbar* ist.

„Schüler mit der ID 01“ bis „Schüler mit der ID 30“ („S01“ bis „S30“)

Jeder erkennbare Schüler und jede erkennbare Schülerin wird mit der zugeordneten zweistelligen ID kodiert. Richtet sich eine *Aufgabe* beispielsweise während einer Gruppenarbeit an eine Gruppe mit fünf Schülerinnen und Schülern, so werden die betreffenden fünf Kinder kodiert.

Die Aufgabe richtet sich an einen Einzelschüler, der erkennbar ist.

→ Es wird nur die Kategorie mit dieser Schüler-ID kodiert.

Die Aufgabe richtet sich an drei Schülerinnen und Schüler, die erkennbar sind.

→ Es werden die drei Kategorien mit den jeweiligen Identifikationsnummern kodiert.

Die Aufgabe richtet sich an vier Schülerinnen und Schüler, von denen zwei nicht genau erkennbar sind.

→ Es werden die Identifikationsnummern der zwei erkennbaren Schülerinnen und Schüler sowie einmal „S00“ kodiert.

Die Aufgabe richtet sich an die gesamte Klasse.

→ Es muss nichts mehr kodiert werden.

Die Aufgabe richtet sich an eine Schülergruppe, deren genaue Anzahl nicht erkennbar ist.

→ Es muss nichts mehr kodiert werden.

2.5.2. Vernetzung und Bündelung von Einzelaufgaben

Nach der Beschreibung formal-organisatorischer Aspekte der *Aufgabenstellung* sollen die Einzelaufgaben gebündelt werden, sodass ihre Vernetzung untereinander deutlich wird. Dazu werden zunächst thematisch zusammengehörige *Aufgaben* zu Aufgabenkomplexen gebündelt. Anschließend wird innerhalb der einzelnen Aufgabenkomplexe kodiert, welche *Arbeitsaufträge* *Haupt-* und welche *Teil-* und *Ergänzungsaufgaben* darstellen.

Dies stellt die Grundlage für die weiteren Kodierungen da. Die *Hauptaufgaben* werden mit den Kategorien in Abschnitt 2.5.3 weiter kodiert. Hier erhalten *Teilaufgaben* und *Ergänzungen zur Hauptaufgabe* immer den Wert „99“ als fehlenden Wert. Die *Teilaufgaben* werden mit den beiden Kategoriensystemen in Abschnitt 2.5.4 weiter kodiert, wobei hier dann die *Hauptaufgaben* sowie *Ergänzungen zur Hauptaufgabe* fehlende Werte erhalten.

2.5.2.1. Einteilung in Aufgabenkomplexe

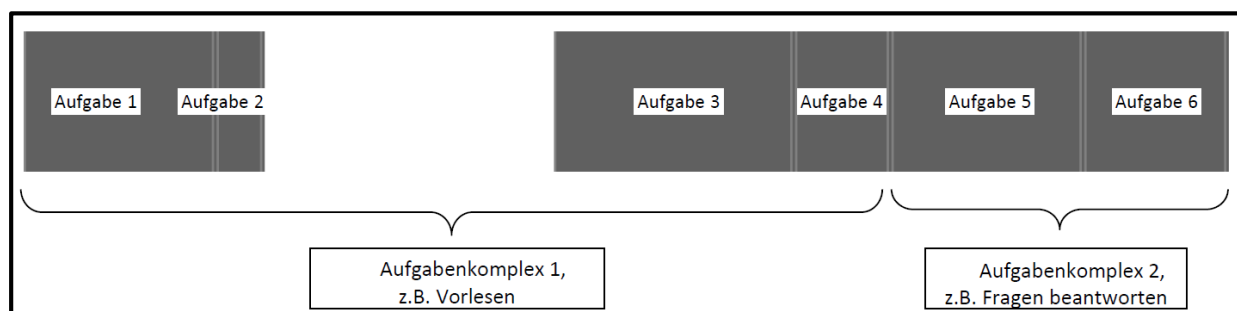
Bei der Identifikation der *Aufgabenstellungen* wurde jeder einzelne *Auftrag* zunächst als eigene *Aufgabenstellung* kodiert.

„Lies mal den ersten Satz vor, S x!“

„Und jetzt du den zweiten, S y!“

Diese *Aufträge* wurden alle in einer Vorlesephase gestellt, in der die Lehrperson mehrere Schülerinnen und Schüler nacheinander zum Vorlesen einer Textstelle aufruft. Damit gehören die *Aufgaben* thematisch zusammen und bilden einen Aufgabenkomplex.

Veranschaulichung der Zuweisung einzelner Aufgaben zu Aufgabenkomplexen



Durch die Kodierung werden die Aufgabenkomplexe aufsteigend nummeriert, das bedeutet der erste Aufgabenkomplex erhält den Code „1“, der zweite den Code „2“ etc. In einem Aufgabenkomplex können von einer bis zu einer hypothetisch unbegrenzten Anzahl an einzelnen *Aufgaben* enthalten sein. Bei der Einteilung in Aufgabenkomplexe geht es also darum, einzelne *Aufgaben* noch einmal zu gruppieren, insofern mehrere *Teilaufgaben* zu einer übergeordneten *Hauptaufgabe* oder Themeneinheit gehören oder die Lehrperson mehreren Schülerinnen und Schülern die gleiche *Aufgabe* aufträgt. Einen Komplex bilden mehrere *Aufgaben* also dann, wenn sie zu einem übergeordneten *Arbeitsauftrag* gruppiert werden können und thematisch und organisatorisch zusammengehören.

In einem Video können daher höchstens so viele Aufgabenkomplexe vorkommen wie einzelne *Aufgaben*. Wahrscheinlich ist jedoch, dass viele einzelne *Aufgaben* zu einem größeren Aufgabenkomplex zusammengehören und es deshalb deutlich weniger Aufgabenkomplexe als Einzelaufgaben gibt. Da die maximale Anzahl von *Aufgabenstellungen* in einem Video 128 einzelne *Aufgaben* sind und davon ausgegangen werden kann, dass die Anzahl der Aufgabenkomplexe deutlich geringer ist, wurde ein Kategoriensystem mit 40 Aufgabenkomplexen vorbereitet.

Kategoriensystem: Einteilung in Aufgabenkomplexe

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
AU_KOMP	Einteilung in Aufgabenkomplexe	1	Aufgabenkomplex 1
		2	Aufgabenkomplex 2
		3	Aufgabenkomplex 3
		4	Aufgabenkomplex 4
		5	Aufgabenkomplex 5
		6	Aufgabenkomplex 6
		7	Aufgabenkomplex 7
		8	Aufgabenkomplex 8
		9	Aufgabenkomplex 9
		10	Aufgabenkomplex 10
		11	Aufgabenkomplex 11
		12	Aufgabenkomplex 12
		13	Aufgabenkomplex 13
		14	Aufgabenkomplex 14
		15	Aufgabenkomplex 15
		16	Aufgabenkomplex 16
		17	Aufgabenkomplex 17
		18	Aufgabenkomplex 18
		19	Aufgabenkomplex 19
		20	Aufgabenkomplex 20
		21	Aufgabenkomplex 21
		22	Aufgabenkomplex 22
		23	Aufgabenkomplex 23
		24	Aufgabenkomplex 24
		25	Aufgabenkomplex 25
		26	Aufgabenkomplex 26

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
		27	Aufgabenkomplex 27
		28	Aufgabenkomplex 28
		29	Aufgabenkomplex 29
		30	Aufgabenkomplex 30
		31	Aufgabenkomplex 31
		32	Aufgabenkomplex 32
		33	Aufgabenkomplex 33
		34	Aufgabenkomplex 34
		35	Aufgabenkomplex 35
		36	Aufgabenkomplex 36
		37	Aufgabenkomplex 37
		38	Aufgabenkomplex 38
		39	Aufgabenkomplex 39
		40	Aufgabenkomplex 40

Die Kodierung wird direkt in Videograph vorgenommen. Es bietet sich jedoch an, während des Kodierens auf dem ausgedruckten Dokument mit den bereits identifizierten *Aufgabenstellungen* und Transkriptausschnitten die Nummer des jeweiligen Aufgabenkomplexes zu vermerken.

Regeln für den öffentlichen Unterricht

Im öffentlichen Unterricht gehören *Aufgaben* zusammen, wenn sie alle auf dasselbe Ziel hin ausgerichtet sind. Oft wird beispielsweise eine *Aufgabe* zunächst an die gesamte Klasse gestellt und anschließend noch einmal einem einzelnen Schüler. Diese beiden *Aufgaben* gehören zusammen. Sobald das Thema/der inhaltliche *Arbeitsauftrag* wechselt, beginnt ein neuer Aufgabenkomplex bzw. wird der Aufgabenkomplex unterbrochen.

Beispiel 1: Öffentlicher Unterricht

„Na los, aber warte mal, ich glaube, es hören gar nicht alle zu, die verpassen was ganz Tolles. Weiter geht's hier.“	1	Vorlesen
„Und der dritte Teil von diesem Zettel. [S x + S y + S z melden sich] S x, na dann!“	1	
„Da hast du ein Wort jetzt vergessen.“	1	
„Ohne ‚B‘.“	1	
L: „Einmal ganz kurz. Stellt euch mal vor, ihr seid Lucy und ich bin Chomp und ich sage: ‚Du kannst ja gar nicht schreien.‘ Könnt ihr es?“	2	Frage zum Text

Beispiel 2: Öffentlicher Unterricht

„Wir wollen jetzt nämlich nochmal genau nachlesen, weil einige doch so richtig nicht wussten, wo denn nun genau die Lucy wohnt und was sie alles so gemacht hat. Ich habe hier mal drei Lesetexte vor uns. Ihr wisst ja, manche können schon richtig prima lesen von uns, manche haben noch ein paar Schwierigkeiten, aber ihr wisst ja, das ist nicht so schlimm, weil wir da immer fleißig am Üben sind. Ich werde jetzt mal einige Blätter zum Lesen verteilen, aber ihr kriegt nicht alle die gleichen Blätter.“	1	Stilles Lesen
„So, jetzt werden wir so vorgehen, wie wir es auch meistens im Unterricht machen. Jeder hat jetzt einen Moment Zeit, sich seinen Lesetext leise durchzulesen. Los geht's.“	1	

„So, jetzt machen wir wieder unser Spielchen, so wie im Unterricht. Ich werde euch eine Frage stellen und ihr lest mir den entsprechenden Satz aus dem Text vor. Da wir aber drei verschiedene Lesetexte haben, kann der Antwortsatz auch unterschiedlich sein. Also bei S x kann was Anderes stehen, als bei S y, ne? Aber trotzdem die richtige Antwort.“	2	Fragen zum Text
„Okay, los geht's, erste Frage. Wo wohnt Lucy? Lies den richtigen Satz vor.“	2	
„S z!“	2	
„Ich stell nochmal die Frage. Such dir ein entsprechendes Wort für wohnt in deinem Text, S z. Wo wohnt Lucy?“	2	
„Na, S z?“	2	
„Was steht denn bei den anderen in dem Text? S x, kannst du mir einen entsprechenden Satz vorlesen?“	2	
„Lies den Satz vor.“	2	
„S z!“	2	
„Und jemand noch einen anderen Satz?“	2	
„S a?“	2	
„S c, machst du noch mit?“	2	
„So, lest bitte noch einmal gegenseitig eurem Nachbarn euren Text vor. Der Nachbar kontrolliert, ob alles richtig gelesen wurde. Und, S d und S e. Ich mach nochmal wieder zur Erinnerung ran [hängt das Flüstertonbild an die Tafel] Flüsterton! Los geht's!“	3	dem Nachbarn vorlesen
„So, gut jeder liest jetzt seinen Satz zu Ende.“	3	Vorlesen
„Wer von der Gruppe, die das erste Blatt bekommen hat, traut sich denn mal jetzt alles vorzulesen?“	4	
„So, alle Kinder nehmen jetzt ihren Finger ganz oben und jeder liest mit.“	4	
„S d, Finger nach oben ran.“	4	

Regeln für Schülerarbeitsphasen

In Schülerarbeitsphasen gehören *Aufgaben* meist dann zusammen, wenn sie der Bearbeitung einer übergeordneten *Hauptaufgabe* dienen. Außerdem kommt es vor, dass die Lehrperson allen Schülerinnen und Schülern den gleichen *Arbeitsauftrag* gibt, diesen aber einzeln erteilt, sobald ein Schüler/eine Schülerin mit einer vorherigen *Aufgabe* fertig ist. Auch dann gelten diese Einzelaufträge als Aufgabenkomplex.

Beispiel: Schülerarbeitsphase

„Bitte schön, das ist deine nächste Aufgabe, lesen kannst du, ne {ja}?“ [L gibt S x das Blatt. S y kommt zu L. S z meldet sich.]		
S x: „Was soll man denn da machen?“	1	allen Schülerinnen und Schülern wird der gleiche Arbeitsauftrag einzeln gegeben
L: „Das steht oben drüber, les es dir durch.“		
„S a bekommt jetzt diese beiden Blätter von mir. ... Bitte schön!“	1	
„S b? Bist auch fertig? ... Du bekommst von mir diese beiden Blätter.“	1	

Unterbrechungen von Aufgabenkomplexen

Es geht um die Beurteilung der inhaltlichen Zusammengehörigkeit von *Aufgaben*. Daher kann es auch vorkommen, dass ein Aufgabenkomplex von einer einzelnen *Aufgabe* oder einem weiteren Aufgabenkomplex unterbrochen, aber anschließend fortgeführt wird. In solchen Fällen wird die Nummerierung des alten Aufgabenkomplexes noch einmal fortgeführt.

Beispiel 1: Unterbrechung von Aufgabenkomplexen

„Na los, aber warte mal, ich glaube, es hören gar nicht alle zu, die verpassen was ganz Tolles. S x, komm, du kennst den Zettel von der S y gar nicht. Musst du mit zuhören. [zu S y] Weiter geht's hier.“	2	Vorlesen
„Und der dritte Teil von diesem Zettel. [S a + S b + S c melden sich] S a, na dann!“	2	
„Da hast du ein Wort jetzt vergessen.“	2	
„Ohne 'B'.“	2	
„Einmal, ganz kurz. Stellt euch mal vor, ihr seid Lucy und ich bin Chomp und ich sage: ‚Du kannst ja gar nicht schreien.‘ Könnt ihr es?“		
Ss?: „Ja!“	3	Frage zum Text
L: „Einmal kurz.“		
„Zweite Gruppe, das sind die Kinder, die das Hausboot richtig sehen auf ihrem Zettel. Wer möchte denn von den Kindern lesen? [S d + S e + S f + S g melden sich] S d fängt an.“	2	Vorlesen
„Aber gehört noch ein bisschen mehr dazu, noch zwei Zeilen.“	2	
„Erst das ‚i‘.“	2	

Beispiel 2: Unterbrechung von Aufgabenkomplexen

„Ich möchte euch jetzt einen Teil der Geschichte zum Lesen in die Hand geben. Dazu hab ich drei verschiedene Schwierigkeiten. Jeder bekommt ein Blatt. Wo nochmal ein kurzer Teil der Geschichte drauf steht.“	1	alle Teilaufgaben beziehen sich auf die übergeordnete Aufgabe, den Text gemeinsam in Gruppen zu lesen
„Ihr macht Folgendes mit dem Text. In kleinen Gruppen lest ihr gemeinsam den Text. Die Gruppen hab ich bereits festgelegt [zu S x]. Brauchst jetzt nicht mit der S y zu verhandeln. Helft euch gegenseitig beim Lesen. Und wenn wir uns dann wieder hier im Zimmer treffen – ihr dürft nämlich auch auf den Gang draußen euch zusammensetzen – dann möchte ich mal so drei oder vier Kinder, mal sehen wie die Zeit reicht, das nochmal laut vorlesen lassen, was sie in ihrer Gruppe geübt haben. Soweit verstanden?“	1	
„So dann fangen wir an. Versucht es erstmal allein so ein bisschen.“	1	
„Das sprichst du wie das normale 'S', aber ein bisschen schärfer.“	1	
„Geht nochmal raus und lest euch das mal gegenseitig vor.“	1	
„Lest es euch mal gegenseitig vor.“	1	
„Lest es euch mal gegenseitig vor. Lest es euch gegenseitig vor.“	1	
„Lest es euch mal gegenseitig vor.“	1	
„Nochmal lesen zum Üben und dann geht's weiter.“	1	
„S y, lies mit.“	1	
„So, jetzt bin ich gespannt, was ihr mir vorlest. Wer möchte sich denn bereit erklären, von seinem Blatt vorzulesen?“		
[S a + S b + S c + S d + S e melden sich]	2	alle Teilaufgaben beziehen sich auf das Vorlesen
„Die Kinder, die mit dir in der Gruppe waren, die dürfen dir natürlich, wenn du ein Problem hast, helfen. Aber da wird sich vorher erst gemeldet. Fängt der S e an. Alle Zettel liegen auf dem Platz, bitte nicht rum wackeln, das stört, da haben wir dann Geraschel. Und der S e beginnt mit Lesen.“		
„Ja ihr könnt schon mal euch melden, wenn ihr helfen könnt.“	2	
„S e, leg den Zettel hin und liest weiter.“	2	
„Na los, aber warte mal, ich glaube, es hören gar nicht alle zu, die verpassen was ganz Tolles. S f, komm, du kennst den Zettel von der S e gar nicht. Musst du mit zuhören. Weiter geht's hier.“	2	
„Und der dritte Teil von diesem Zettel. [S g + S h + S i melden sich] S g, na dann!“	2	
„Da hast du ein Wort jetzt vergessen.“	2	
„Ohne ‚B‘.“	2	

L: „Einmal, ganz kurz. Stellt euch mal vor, ihr seid Lucy und ich bin Chomp und ich sage: Du kannst ja gar nicht schreien. Könnt ihr es?“		3	Zwischenaufgabe: Schülerinnen und Schüler sollen schreien.
Ss?: „Ja!“			
L: „Einmal kurz.“			
„Zweite Gruppe, das sind die Kinder, die das Hausboot richtig sehen auf ihrem Zettel. Wer möchte denn von den Kindern lesen?“		2	alle Teilaufgaben beziehen sich auf das Vorlesen
[S j + S k + S l + S m melden sich]			
„S j fängt an.“			
„Aber gehört noch ein bisschen mehr dazu, noch zwei Zeilen.“	2		
„Erst das ‚i‘.“	2		
„Weiter geht's mit S k. Achtung.“	2		
„Lauter.“	2		
„Lies die erste Zeile nochmal von deinem Abschnitt!“	2		
„Und jetzt pass mal auf, das hat nichts mit Kochen zu tun.“	2		
„Nächste Zeile!“	2		
„So die Klasse hört zu!“	2		
„So und die letzte Gruppe, die den schwierigsten Text hat, die muss natürlich jetzt noch den Zettel draußen lassen. Und darf sich durchaus melden, wenn sie es vorlesen möchte. Und da fangen wir mal an mit dem S m. Alle hören gut zu!“	2		
„Zweiten Abschnitt, S l!“	2		
„S l liest bitte.“	2		
„Das zweite Wort. Liest du das bitte nochmal. Das zweite. Zeig mal mit dem Finger drauf, welches. [zeigt auf das zweite Wort vom Text] Nein, von deinem Abschnitt [zeigt auf Chomp], das genau.“	2		

2.5.2.2. Kategorisierung von Hauptaufgaben und Teilaufgaben

Aufgaben, die zu einem gemeinsamen Aufgabenkomplex gehören, können *Hauptaufgaben*, *Ergänzungen zur Hauptaufgabe* oder *Teilaufgaben* sein. Dabei muss jeder Aufgabenkomplex mindestens eine *Hauptaufgabe*/ übergeordnete *Aufgabe* haben und kann (muss aber nicht) zusätzlich *Ergänzungen zur Hauptaufgabe* und *Teilaufgaben* beinhalten. *Teilaufgaben* können den *Arbeitsauftrag* spezifizieren oder auch Hilfen/den Einsatz von Lösungsstrategien anregen, beziehen sich aber immer auf den übergeordneten *Arbeitsauftrag*. Es wird für jede einzelne *Aufgabe* entschieden, ob es sich um eine *Haupt-*, eine *Teil-* oder eine *Ergänzungsaufgabe* handelt.

Kategoriensystem: Einteilung in Haupt- und Teilaufgaben

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
AU_Teil	Einteilung in Haupt- und Teilaufgaben	1	Hauptaufgabe
		2	Teilaufgabe
		3	Ergänzung/Weiterführung zur Hauptaufgabe

Innerhalb eines Aufgabenkomplexes werden *Hauptaufgaben* meist zu Beginn gestellt, während danach oftmals *Teilaufgaben* folgen.

„Hauptaufgabe“ („1“)

Hauptaufgaben sind diejenigen *Aufgaben*, die den *Arbeitsauftrag* allgemein enthalten und ohne die weitere *Aufgaben* derselben Themeneinheit innerhalb des Aufgabenkomplexes nicht verständlich wären. Zum Teil sind *Hauptaufgaben* aufgrund von zeitlichen Unterbrechungen als mehrere *Arbeitsaufträge* kodiert worden. Diese *Aufgaben* ergeben dann zusammen die *Hauptaufgabe*. Dennoch wird in diesem Fall nur die erste dieser *Aufgaben* als *Hauptaufgabe* kodiert, die weiteren zur *Hauptaufgabe* gehörenden Ergänzungen erhalten die Kodierung *Ergänzung/Weiterführung zur Hauptaufgabe*. Besteht ein Aufgabenkomplex nur aus einer einzelnen *Aufgabe*, muss diese immer eine *Hauptaufgabe* sein. Wird in Schülerarbeitsphasen jedem Schüler und jeder Schülerin ein (individueller) *Arbeitsauftrag* einzeln gegeben, wird jede neue *Aufgabe* als *Hauptaufgabe* kodiert.

Beispiel: Hauptaufgabe

L: „Bitte schön, das ist deine nächste Aufgabe, lesen kannst du, ne {ja}?“		
[L gibt S x das Blatt. S y kommt zu L. S z meldet sich.]	Hauptaufgabe	allen Schülerinnen und Schülern wird der gleiche Arbeitsauftrag einzeln gegeben
S z: „Was soll man denn da machen?“		
L: „Das steht oben drüber, les es dir durch.“		
„S a bekommt jetzt diese beiden Blätter von mir. ... Bitte schön!“	Hauptaufgabe	
„S b? Bist auch fertig? ... Du bekommst von mir (Pause) Diese beiden Blätter.“	Hauptaufgabe	
„S c ist auch fertig? Super, du kriegst auch diese beiden Blätter. ... Bit-teschön.“	Hauptaufgabe	

Automatische Weiterkodierung

Hauptaufgaben werden mit den Kategorien unter 2.5.3 („Weiterführende Kategorisierung der Hauptaufgaben“) weiter kodiert. In den weiteren Kategoriensystemen erhalten sie automatisch die Kategorie „99“ (*Keine Kodierung, da Hauptaufgabe*).

„Teilaufgabe“ („2“)

Wiederholt die Lehrperson eine *Aufgabe* später noch einmal für einzelne Schülerinnen und Schüler, so wird diese Wiederholung als *Teilaufgabe* kodiert, da sie als Hilfestellung (Erinnerung an die *Aufgabe*) zu verstehen ist. Besteht die *Hauptaufgabe* darin, aus einem Text vorzulesen, wird das Aufrufen einzelner Schülerinnen und Schüler zum Vorlesen als *Teilaufgabe* kodiert. Selbiges gilt für das Beantworten inhaltlicher Fragen zum Text. Auch Modifikationen der *Hauptaufgabe*, die an einzelne Schülerinnen und Schüler adressiert sind, werden als *Teilaufgaben* kodiert.

Automatische Weiterkodierung

Teilaufgaben werden mit den Kategorien unter 2.5.4 („Weiterführende Kategorisierung der Teilaufgaben“) weiter kodiert. In den weiteren Kategoriensystemen erhalten sie automatisch die Kategorie „99“ (*Keine Kodierung, da Teilaufgabe*).

„Ergänzung/Weiterführung zur Hauptaufgabe“ („3“)

Innerhalb eines Aufgabenkomplexes können auch mehrere *Aufgaben* vorkommen, auf welche sich die *Teilaufgaben* beziehen. Dies ist der Fall, wenn die Lehrperson ihren *Arbeitsauftrag* unterbricht und später weiterführt. Dadurch ist eine *Hauptaufgabe* dann sozusagen aufgeteilt. In diesem Fall wird die zuerst genannte *Aufgabe* als *Hauptaufgabe* kodiert, die weiteren Ergänzungen der *Hauptaufgabe* mit *Ergänzung/Weiterführung zur Hauptaufgabe*.

Automatische Weiterkodierung

Ergänzungen/Weiterführungen der Hauptaufgabe werden nicht weiter kodiert. Sie werden inhaltlich aber bei der Kodierung der *Hauptaufgaben* mit berücksichtigt. In allen weiteren Kategoriensystemen erhalten sie automatisch die Kategorie „98“ (*Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe*).

Beispiel

„So, das ist der erste Teil. ... Jetzt hat L die ganze Zeit gelesen und ihr seid ja Schüler und ihr sollt auch mal zeigen, was ihr so könnt. Jetzt sagt ihr was.“	1	HA: Stilles Lesen
„Beginnt, leise zu lesen.“	2	
L zeigt mit dem Finger nach hinten an die Buchstabentafel, an der sich S x orientieren soll.	1 2	
L zeigt mit dem Finger auf das Arbeitsblatt von S y, damit diese die Stellen vorliest.	2	TA: nur noch Aufrufen einzelner Schülerinnen und Schüler
„Der S z ist ja nicht da, da müssen wir das heute mal ein kleines bisschen verändern. S a, du gehst mal bitte zur S b und übst mit der S b. Ich übe mit der S x weiter. S c, du äh, setzt dich zur S d, kurzzeitig.“	2	
„So. [an der Tafel stehen drei Leseanweisungen: 1. Lies leise, 2. Lies deinem Partner vor, 3. Lies laut; unter 2. und 3. sind noch jeweils drei Gesichter angezeichnet] [zeigt an die Tafel] Was ist der zweite Teil unserer Leseübung? Was sollen wir tun?	2 1	HA: dem Partner vorlesen
S e: „Mit dem Partner lesen.“		
L: „Du sollst deinem Partner vorlesen.“		
„Ich hoffe ihr habt ALLE eingetragen, ob es euch leicht fällt, diesen Text zu erlesen, oder nicht. [zeigt zu den Gesichtern an der Tafel, welche die Einschätzungsskala darstellt]“	1 1	EA: Stilles Lesen
„So, und der Partner soll dann später einschätzen.“	3	EA: dem Partner vorlesen
„Bis ich hier mit dem Glückchen bimmele, ganz leise bitte, mit deinem Partner lesen.“	2 3	EA: dem Partner vorlesen

[L deutet mit dem Finger auf das Blatt von S x, um ihr die Stelle zu zeigen, welche sie lesen soll.]	2	
[L zeigt mit dem Finger nach hinten an die Buchstabentafel, an der sich S x orientieren soll.]	2	TA: dem Partner vorlesen; Hilfen für einzelne Schülerinnen und Schüler
[L deutet mit dem Finger auf das Blatt von S x, um ihr die Stelle zu zeigen, welche sie lesen soll.]	2	
„So, wir wollen als Letztes [zeigt auf Anweisungen auf Tafel] laut vorlesen.“	1	HA: Vorlesen
„Es beginnt S f!“	2	TA: Aufrufen einzelner Schülerinnen und Schüler
„Weiter!“	2	
[L zeigt auf vier bunte Zettel an der Tafel, zwei sind erkennbar: ein Ohr und auf dem anderen ein Wasserhahn.]	3	EA: Lehrperson ergänzt die HA
„S y!“	2	
„So, den Text liest uns bitte nochmal der S g vor.“	2	
„Schätzt sie ein.“	2	TA: Aufrufen einzelner Schülerinnen und Schüler
„S a!“	2	
„S d!“	2	

Die Zahl in der ersten Spalte gibt den Aufgabenkomplex an, die Zahl in der zweiten Spalte kategorisiert die Aufgaben in Haupt-, Teil- und Ergänzungsaufgaben.

2.5.3. Weiterführende Kategorisierung der Hauptaufgaben

Die folgenden Kategorien dienen der genaueren Beschreibung der *Hauptaufgaben*. *Teilaufgaben* und *Ergänzungen zur Hauptaufgabe* erhalten hier immer fehlende Werte. Zur weiterführenden Kategorisierung der *Hauptaufgaben* werden auch alle *Ergänzungen zur Hauptaufgabe* mitberücksichtigt, das heißt zur Beurteilung werden die *Hauptaufgabe* selbst sowie alle im jeweiligen Komplex zugehörigen *Ergänzungen zur Hauptaufgabe* herangezogen.

2.5.3.1. Sozialform, in der die Aufgabe bearbeitet werden soll

Aufgaben können zur Bearbeitung im öffentlichen Unterricht aber auch in verschiedenen Formen von Schülerarbeitsphasen gestellt werden. Dabei geht es nicht darum zu bestimmen, in welcher Unterrichtsphase die *Aufgabe* gestellt wird (dies geschieht bereits durch das Kategoriensystem „Übungsphase der Aufgabenstellung“, vgl. 2.5.1.1), sondern in welcher Sozialform die Bearbeitung der *Aufgabe* erfolgen soll.

Kategoriensystem: Sozialform der Aufgabenbearbeitung

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
AU_HA_SF	Sozialform der Aufgabenbearbeitung	1	Einzelarbeit
		2	Partnerarbeit
		3	Gruppenarbeit
		4	Verschiedene Schülerarbeitsphasen: vorgegeben
		5	Verschiedene Schülerarbeitsphasen: offen
		6	Öffentlicher Unterricht
		7	Mix: Schülerarbeitsphasen und öffentlicher Unterricht
		98	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
		99	Keine Kodierung, da Teilaufgabe

Bei der Kodierung helfen die bereits kodierten Sozialformen.

„Einzelarbeit“ („1“)

Die *Aufgabe* soll in Einzelarbeit bearbeitet werden.

„Jeder liest jetzt den Text erst einmal für sich.“

„S x bekommt jetzt diese beiden Blätter von mir. ... Bitte schön!“

„Dann lies den Text durch und überleg mal, welches Bild dazu passen könnte und das klebst du dann zusammen.“

„Ich hoffe ihr habt alle eingetragen, ob es euch leicht fällt, diesen Text zu erlesen, oder nicht.“ [zeigt zu den Gesichtern an der Tafel, welche die Einschätzungsskala darstellt]

„Partnerarbeit“ („2“)

Die *Aufgabe* soll in Partnerarbeit bearbeitet werden.

„Lest euch den Text mit eurem Sitznachbarn gegenseitig vor.“

„Du sollst deinem Partner vorlesen.“

„So, aufgepasst! Wir wollen jetzt mit dem Partner noch einmal üben. Das heißt, ihr dreht euch bitte so ein kleines Stückchen um, dass ihr eurem Partner gegenüber sitzt. Dann lest ihr euch bitte leise gegenseitig euren kleinen Text noch einmal vor. Da können nämlich beide Kinder einmal beim Lesen üben und beim Mitlesen üben. Dass es dann gut klappt. Geht los!“

„Und nun versuche doch mal bitte OHNE dein Blatt, ohne dass du liest, deinem Nachbarn nochmal zu erzählen, was du in deinem kleinen Stück Geschichte alles gehört hast! Also dreht euch wieder zu eurem Nachbarn ein Stückchen um! S x hört über den Tisch mit zu und dann erzählt euch mal, was ihr in eurer kleinen Geschichte gesehen, gelesen habt.“

„Gruppenarbeit“ („3“)

Die *Aufgabe* soll in Gruppenarbeit bearbeitet werden.

„Lest euch den Text in eurer Gruppe gegenseitig vor.“

„Ich möchte euch jetzt einen Teil der Geschichte zum Lesen in die Hand geben. Dazu hab ich drei verschiedene Schwierigkeiten. Jeder bekommt ein Blatt, wo nochmal ein kurzer Teil der Geschichte drauf steht. Ihr macht Folgendes mit dem Text. In kleinen Gruppen lest ihr gemeinsam den Text. Die Gruppen hab ich bereits festgelegt. Helft euch gegenseitig beim Lesen – und wenn wir uns dann wieder hier im Zimmer treffen – ihr dürft nämlich auch auf den Gang draußen euch zusammensetzen, dann möchte ich mal so drei oder vier Kinder, mal sehen wie die Zeit reicht, das nochmal laut vorlesen lassen, was sie in ihrer Gruppe geübt haben. Soweit verstanden?“

„Verschiedene Schülerarbeitsphasen – vorgegeben“ („4“)

Die *Aufgabe* soll in verschiedenen Schülerarbeitsphasen bearbeitet werden. Dabei bestimmt die Lehrperson die Art der Schülerarbeitsphasen und/oder deren Abfolge selbst.

„Ein kleiner Lesetext, nicht ganz leicht, aber ich denke, ihr schafft das. Ihr sollt jetzt mal ganz leise für euch, erst mal den Text lesen. Ihr dürft euch natürlich gegenseitig helfen ... Alles klar?“

„Verschiedene Schülerarbeitsphasen – offen“ („5“)

Die *Aufgabe* kann in verschiedenen Schülerarbeitsphasen bearbeitet werden. Dabei lässt die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern die Wahl der Sozialform *offen*.

„Ihr könnt das allein oder mit eurem Nachbarn machen.“

„Wenn du Hilfe brauchst, kannst du deinen Nachbarn fragen.“

„Öffentlicher Unterricht“ („6“)

Die *Aufgabe* soll direkt im öffentlichen Unterricht bearbeitet werden.

„So, wir wollen als Letztes laut vorlesen.“

„Wenn wir jetzt wieder im Kreis sitzen, wollen wir über unsere Geschichte ganz kurz sprechen.“

„Sagt mal, was haben wir denn jetzt alles erfahren über die Lucy? Guckt nochmal auf das Blatt. Was haben wir alles erfahren? S x? Was ist das Erste?“

„Ich will mal sehen ob ihr jetzt alles verstanden habt und genau in die richtige Reihenfolge bringen könnt wie unsere Geschichte geht. Ich leg euch einfach das Bild hier hin. Und ihr habt die Aufgabe, jeweils immer nur einen oder maximal zwei Sätze zu lesen und den in die richtige Reihenfolge zu bringen. Alle gemeinsam, ihr müsst gemeinsam beraten.“

„So, jetzt machen wir wieder unser Spielchen, so wie im Unterricht. Ich werde euch eine Frage stellen und ihr lest mir den entsprechenden Satz aus dem Text vor. Da wir aber drei verschiedene Lesetexte haben, kann der Antwortsatz auch unterschiedlich sein. Also bei S x kann was Anderes stehen, als bei S y, ne? Aber trotzdem die richtige Antwort.“

„Mix: Schülerarbeitsphasen und öffentlicher Unterricht“ („7“)

Kategorie „7“ wird kodiert, wenn die *Aufgabe* in mehreren Sozialformen bearbeitet werden soll, wobei sowohl öffentlicher Unterricht als auch Schülerarbeitsphasen enthalten sind.

„Und jetzt seid ihr dran. Ich habe für jeden einen Lesetext aus dem Buch. Und ihr habt gehört es sind ganz schwierige Wörter drinnen. Passt mal auf. Ein paar Kinder bekommen auch ein paar ganz schwierige Wörter. Mal sehen, wer sie lesen kann. Wir werden jetzt unseren Lesetext still erlesen und das Schwierige ist ja das Verstehen, was ich gelesen habe und wir wollen auch gleich das Lesen mit üben. Ich stelle ein paar Fragen, mal sehen, wer sie mir beantworten kann. Bestimmt alle, oder? Wer einen Bleistift braucht, zum Zusammenziehen, holt sich einen. Wir suchen uns einen Platz im Zimmer.“

„Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe“ („98“)

Da nur *Hauptaufgaben* weiter kodiert werden, erhalten *Ergänzungen zur Hauptaufgabe* automatisch den Wert „98“. Der Inhalt der *Ergänzungsaufgabe* wird aber bei der Kodierung der *Hauptaufgabe* berücksichtigt.

„Keine Kodierung, da Teilaufgabe“ („99“)

Da nur *Hauptaufgaben* weiter kodiert werden, erhalten *Teilaufgaben* automatisch den Wert „99“.

2.5.3.2. *Inhaltliche Bestimmung der Hauptaufgabe*

Mit diesem Kategoriensystem wird der Inhalt der gestellten *Aufgabe* bestimmt.

Kategoriensystem: Inhaltliche Bestimmung der Hauptaufgabe

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
AU_HA_IN	Inhaltliche Bestimmung der Hauptaufgabe	1	Lesen ohne Spezifikation
		2	Inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Text
		3	Sprachliche Auseinandersetzung mit dem Text
		4	Inhaltliche und sprachliche Auseinandersetzung mit dem Text
		5	Vorleseaufgabe
		6	Reflexionsaufgabe
		7	Keine Leseaufgabe
		98	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
		99	Keine Kodierung, da Teilaufgabe

„Lesen ohne Spezifikation“ („1“)

Die Kategorie wird vergeben, wenn Schülerinnen und Schüler die Leseübung bearbeiten, von der Lehrkraft aber keine expliziten Anweisungen zur Bearbeitung bestimmter (Anschluss-)Aufgaben bekommen haben. Die ausschließlichen Aufforderungen den Text zu lesen oder den Text einem anderen Kind vorzulesen gelten nicht als (Anschluss-)Aufgaben, da sie lediglich den Auftrag zum Lesen geben, aber keine weiteren Ziele/Teilaufgaben benennen.

„Lies dir den Text durch.“

„Lies deinem Partner vor.“

„Lest gemeinsam in der Gruppe.“

„Inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Text“ („2“)

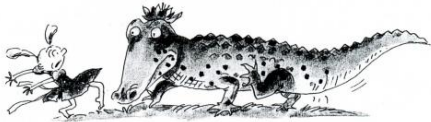
Diese Kategorie wird kodiert, wenn die *Aufgabe* explizit zusätzlich zur hierarchieniedrigeren Dekodierfähigkeit auch sinnentnehmendes Lesen, Verstehensüberwachung oder den Einsatz

von Textverstehensstrategien explizit verlangt. Meist geschieht dies im Rahmen von (Anschluss-)Aufgaben, die sich dem Ziel einer Verbesserung des Leseverstehens zuordnen lassen.

Textteile zu Bildern zuordnen und diese in die richtige Reihenfolge bringen

Schneide die Texte und die Bilder aus! Sortiere sie so, dass die Bilder zu den Texten passen! Klebe es in deiner Reihenfolge auf!

Die Krokodilmama beschnüffelte Lucy. »Armes kleines Ding«, säuselte sie, deckte die reglose Lucy mit weichem Moos zu und sang ihr ein altes Krokodil-Wiegenlied vor.



Lucys Knie begannen zu zittern und ihre Zähne zu klappern. Das Krokodil bewegte sich auf sie zu. So unauffällig wie möglich machte Lucy Schritt um Schritt rückwärts. Doch das Krokodil kam näher.

Dieser merkwürdige Sumpftango dauerte genau so lange, bis Lucy den fischigen Atem des Reptils in ihrem Gesicht spürte. »Oje«, sagte sie, »dann friss mich eben auf!« Und prompt fiel sie in Ohnmacht.



Sätze ankreuzen, in denen man etwas über Lucy erfährt

markieren, was Lucy tut

unterstreichen, was Lucy kann und was sie nicht kann

aus einer Reihe von Sätzen einen falschen Satz herausfinden

inhaltliche Unterschiede zwischen zwei Texten herausfinden

ein zum Text passendes Bild malen

aufmerksam lesen, damit die Schülerinnen und Schüler im Anschluss über den Inhalt Bescheid wissen oder Fragen dazu beantworten können

den Inhalt des Gelesenen wiedergeben

den Text lesen, um mehr über Lucy zu erfahren

Fragen zum Text beantworten

Lies dir den Text genau durch und beantworte die Fragen!

1. Wo lebt Lucy?

2. Wie sieht das Boot aus?

3. Was mag Lucy besonders?

4. Was kann Lucy?

5. Was kann Lucy nicht so gut?

„Sprachliche Auseinandersetzung mit dem Text“ („3“)

Unter die *sprachliche Auseinandersetzung* mit dem Text fallen Übungen zur Dekodierfähigkeit, zur Lesegeläufigkeit und zur Automatisierung. Zur Verbesserung der Lesetechnik zählen das fehlerfreie Erlesen/Dekodieren und Worterkennen, das Bemerkte von Schwierigkeiten beim Erlesen von Wörtern, Sätzen oder Texten, das flüssige Vorlesen sowie das betonte Vorlesen.

„Lest es euch ein zweites Mal durch, dass es, wenn ihr vorlest, gut geht.“

„Jeder hat einen kleinen Text aus unserer Geschichte jetzt auf seinem Arbeitsblatt. Zwei Aufgaben – drei Aufgabenstellungen. Erstens: Lies dir den Text erst einmal leise durch. Wenn du ein ganz schweres Wort findest, das unterstreichst du dir, weil das musst du dann einzeln noch einmal üben, damit du das richtig toll vorlesen kannst. Und wenn du dann geübt hast, dann liest du dir den Text noch einmal durch.“

„Ihr macht Folgendes mit dem Text: In kleinen Gruppen lest ihr gemeinsam den Text. Die Gruppen hab ich bereits festgelegt. Helft euch gegenseitig beim Lesen. Und wenn wir uns dann wieder hier im Zimmer treffen – ihr dürft nämlich auch auf den Gang draußen euch zusammensetzen – dann möchte ich, ... ja mal so drei oder vier Kinder, mal sehen, wie die Zeit reicht, das nochmal laut vorlesen lassen, was sie in ihrer Gruppe geübt haben.“

„Wir wollen jetzt mit dem Partner noch einmal üben. Das heißt, ihr dreht euch bitte so ein kleines Stückchen um, dass ihr eurem Partner gegenüber sitzt. Dann lest ihr euch bitte leise gegenseitig euren kleinen Text noch einmal vor. Da können nämlich beide Kinder einmal beim Lesen üben und beim Mitlesen üben.“

„Lest eurem Nachbarn vor und euer Nachbar kontrolliert, ob ihr alles richtig gelesen habt.“

„Inhaltliche und sprachliche Auseinandersetzung mit dem Text“ („4“)

Kommen die Kategorien „2“ und „3“ innerhalb einer *Aufgabenstellung* gemeinsam vor, so wird dies als *inhaltliche und sprachliche Auseinandersetzung* mit dem Text kodiert.

„Übt den Text gut, sodass ihr ihn später vorlesen könnt und findet heraus, was Lucy gut kann.“

„Vorleseaufgabe“ („5“)

Hierzu zählen alle *Aufgaben*, bei denen die Schülerinnen und Schüler laut vorlesen sollen.

„So, wir wollen als Letztes laut vorlesen.“

„So, jetzt bin ich gespannt, was ihr mir vorlest. Wer möchte denn sich bereit erklären, von seinem Blatt vorzulesen?“

„Und für drei Kinder habe ich, bevor wir dann beginnen zu arbeiten, noch eine kleine Aufgabe. Die kriegen von mir einen Zettel, da steht dann auch der Name des Kindes drauf und die sollen mal einen kleinen Abschnitt von diesem Zettel lesen, immer so abwechselnd, und wir wollen uns einfach nochmal das, was wir gehört haben, so ein kleines bisschen in Erinnerung rufen, und es soll einer von euch lesen.“

„Ich bin jetzt gespannt, was ihr über die Lucy erfahren habt. Nehmt bitte jetzt alle das Blatt mit den Bildern nach ganz oben. Dieses Blatt wollen wir jetzt gemeinsam einmal vorlesen.“

„Reflexionsaufgabe“ („6“)

Alle *Aufgaben*, welche die Schülerinnen und Schüler dazu auffordern, zu reflektieren, werden mit dieser Kategorie kodiert.

„Ich hoffe ihr habt alle eingetragen, ob es euch leicht fällt, diesen Text zu erlesen, oder nicht.“ [zeigt zu den Gesichtern an der Tafel, welche die Einschätzungsskala darstellt]

„Keine Leseaufgabe“ („7“)

Mit dieser Kategorie werden *Aufgaben* kodiert, die nichts mit dem Lesen selbst oder der Bearbeitung von Anschlussaufgaben zum Lesen zu tun haben.

„Bevor ihr dann eure Aufgaben bekommt, möchte ich, dass ihr euch euer Lesetagebuch bastelt.“

„Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe“ („98“)

Da nur *Hauptaufgaben* weiter kodiert werden, erhalten *Ergänzungen zur Hauptaufgabe* automatisch den Wert „98“. Der Inhalt der *Ergänzungsaufgabe* wird aber bei der Kodierung der *Hauptaufgabe* berücksichtigt.

„Keine Kodierung, da Teilaufgabe“ („99“)

Da nur *Hauptaufgaben* weiter kodiert werden, erhalten *Teilaufgaben* automatisch den Wert „99“.

2.5.3.3. *Präzisionsgrad der Hauptaufgabe*

Zum Verständnis von *Arbeitsaufträgen* sowie zur Klarheit des Unterrichts tragen *präzise Arbeitsaufträge* bei. Dadurch können Nachfragen vermieden und die Unterrichtszeit kann effektiver genutzt werden. Es wird beurteilt, inwiefern *Hauptaufgaben präzise* gestellt werden.

Kategoriensystem: Präzisionsgrad der Hauptaufgabe

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
AU_HA_PR	Präzisionsgrad der Hauptaufgabe	1	Sehr unpräzise
		2	Eher unpräzise
		3	Präzise
		4	Sehr präzise
		97	Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe
		98	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
		99	Keine Kodierung, da Teilaufgabe

Quellen und Bezüge

- Diegritz & Haag (2009)
- Fürst (1996, 1999)
- Haag (2007)
- Haag, Fürst & Dann (2000)
- Haag & Hopperdietzel (2000)
- Helmke (2009)

Grundidee

Es wird beurteilt, inwiefern die *Aufgabe* exakt erklärt wird, sodass den Schülerinnen und Schülern klar ist, was sie tun sollen, sowohl bezüglich der Quantität und Qualität der geforderten Arbeitsschritte. Die Reihenfolge der Arbeitsschritte und organisatorische Aspekte (z. B. Zeit,

Sozialform, Medien und räumliche Aspekte) werden verdeutlicht. Eventuell wird der *Arbeitsauftrag* schriftlich (z. B. an der Tafel) fixiert oder steht auf dem Arbeitsblatt.

Indikatoren

Die Aufgabenstellung ist präzise bezüglich ...

- der Art der geforderten *Aufgabe* und der dazu notwendigen materiellen Tätigkeiten (z. B. unterstreichen, Fragen beantworten, vorlesen, ankreuzen, eine Zeichnung anfertigen)
- der Reihenfolge der Arbeitsschritte (insofern sie aus mehreren Schritten besteht)
- der zur Verfügung stehenden Zeit (nur nötig bei der Bearbeitung von *Aufgaben* in Schülerarbeitsphasen)
- der Sozialform der Aufgabenbearbeitung (Achtung: auch wenn die Lehrperson die Sozialform frei wählen lässt, dies aber explizit sagt, kann der *Auftrag* dennoch *präzise* sein)
- der zu nutzenden Medien (insofern Medien zur Aufgabenbearbeitung nötig sind)
- räumlicher Aspekte (wo sollen/können die Schülerinnen und Schüler die *Aufgabe* bearbeiten?)

Anmerkung

Es gibt *Aufgabenstellungen*, bei denen aufgrund ihres häufigen Vorkommens im Unterricht nicht alle Aspekte benannt werden müssen, den Schülerinnen und Schülern der Ablauf der Aufgabenbearbeitung aber dennoch klar ist. Dies trifft vor allem auf die Aufgabenbearbeitung im öffentlichen Unterricht zu, wenn Schülerinnen und Schüler beispielsweise Textstellen vorlesen sollen. In solchen Fällen ist es nicht nötig, dass die Lehrkraft explizit die zu verwendenden Medien erwähnt. Dennoch kann der *Arbeitsauftrag* *präzise* gestellt sein. Auch hier können sich aber noch Unterschiede im Präzisierungsgrad zeigen.

„Wir lesen jetzt mal vor.“

→ Die Aufgabenstellung ist eher unpräzise. Lediglich die Art der geforderten Aufgabe und der dazu notwendigen materiellen Tätigkeiten werden genannt. Da beim Vorlesen die Sozialform, die räumliche Anordnung und das benötigte Medium (der Text) allerdings automatisch dem Arbeitsauftrag inhärent sind, kann der Wert „2“ (eher unpräzise) noch kodiert werden.

„Wir wollen jetzt vorlesen. Und zwar kommen erst die Kinder mit dem leichten Text und die anderen hören zu. Später kommen dann die anderen Kinder noch dran. Ich rufe euch immer auf.“

→ sehr präzise („4“)

Kategorien

„Sehr unpräzise“ („1“)

Die „1“ wird vergeben, wenn die *Aufgabenstellung sehr unpräzise* erfolgt und fast alle der oben genannten Aspekte offen bleiben.

„Dann lest euch den Text mal durch.“

„Und nun habe ich schon wieder etwas Neues in der Tasche. Jetzt wird's aber etwas, ich denk doch, einfacher wieder für euch. Die nächsten Wörter stehen etwas verteilt in Silben, weil die auch recht schwierig und lang und zusammengesetzt sind, und die brauchen wir für den nächsten Abschnitt. () Da! Einfach!“

„Wenn wir jetzt wieder im Kreis sitzen, wollen wir über unsere Geschichte ganz kurz sprechen.“

„Eher unpräzise“ („2“)

Die „2“ wird vergeben, wenn die *Aufgabenstellung eher unpräzise* erfolgt und viele der oben genannten Aspekte offen bleiben.

„Lest den Text gemeinsam mit eurem Banknachbarn durch.“

„Dann kriegst du jetzt eine Kniffelaufgabe. Bitte schön.“

K	A	C	V	S	C	H	W	A	N	Z	H	G	N	O	K	Z	A	H	N
R	J	B	B	X	X	Y	O	F	E	Z	N	L	D	O	L	W	Q	U	V
O	Ö	B	Ü	C	F	R	H	U	Z	L	P	D	B	G	T	R	E	K	L
K	N	N	B	R	U	D	E	R	G	U	F	R	W	E	R	T	Z	J	J
O	N	N	M	M	J	U	L	O	G	V	L	I	E	D	D	L	O	P	D
D	D	B	E	T	T	N	U	D	S	W	E	Y	S	S	G	L	L	P	X
I	M	M	E	R	R	L	U	C	X	H	G	P	F	L	E	U	Y	C	
L	K	L	U	M	M	G	T	R	Z	K	E	D	E	S	T	A	X	C	C
F	R	Ü	K	L	I	H	N	F	D	G	F	K	A	F	E	T	R	Q	Y
F	P	S	C	H	H	J	J	E	E	W	A	S	S	E	R	W	S	S	R
H	R	S	C	H	L	A	F	E	N	G	M	B	P	P	A	P	P	E	N
J	U	Ü	Z	R	R	A	F	E	M	L	I	I	I	A	A	M	A	M	P
B	B	H	H	L	I	N	G	D	T	Y	L	Ä	K	K	O	M	P	G	H
N	N	M	F	L	Ü	K	N	B	G	T	I	T	T	A	F	M	A	M	A
Q	W	E	R	T	I	Z	U	I	O	P	E	Ü	A	S	D	F	G	H	U
J	K	L	Ö	Ä	Y	N	X	C	V	B	N	M	G	U	I	F	D	S	S
O	P	Q	R	S	T	U	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	T	A	B
Ä	G	H	B	G	T	F	V	N	J	I	H	G	R	D	E	S	V	H	O
O	P	K	H	T	F	S	C	H	W	E	S	T	E	R	F	R	J	O	O
F	A	M	I	L	I	E	N	J	M	H	F	N	I	K	L	R	M	G	T

Finde diese Wörter:

Krokodil	Mama	Hausboot	Papa	Lied
Lucy	immer	Zahn	Bruder	Schwester
Wasser	Familie	Schwanz	Frühling	schlafen
Pflegefamilie				

→ Der mündliche Arbeitsauftrag ist noch einmal schriftlich fixiert. Allerdings ist er auch hier nicht sehr präzise gestellt (Wie viel Zeit steht zur Bearbeitung zur Verfügung? Sind die Wörter nur waagerecht oder auch senkrecht versteckt?).

„Präzise“ („3“)

Die „3“ wird vergeben, wenn die *Aufgabenstellung präzise* erfolgt und die meisten der oben genannten Aspekte – insofern erforderlich – explizit geklärt werden.

L: „Bitte schön, das ist deine nächste Aufgabe, lesen kannst du, ne {ja}?“ [L gibt S x das Blatt.]

S x: „Was soll man denn da machen?“

L: „Das steht oben drüber, lies es dir durch.“

Lies dir den Text genau durch und beantworte die Fragen!

1. Wo lebt Lucy?

2. Wie sieht das Boot aus?

→ Der mündliche Arbeitsauftrag ist eher unpräzise, wird allerdings durch die schriftlich fixierte Aufgabenstellung präzisiert. Die Lehrperson erklärt aber keine weiteren Aspekte und klärt auch kaum Rahmenbedingungen (z B. Zeit zur Bearbeitung), weshalb keine „4“ vergeben werden kann.

„Dann lies den Text durch und überleg mal, welches Bild dazu passen könnte und das klebst du dann zusammen.“

Schneide die Texte und die Bilder aus! Sortiere sie so, dass die Bilder zu den Texten passen! Klebe es in deiner Reihenfolge auf!

Die Krokodilmama beschnüffelte Lucy. »Armes kleines Ding«, säuselte sie, deckte die reglose Lucy mit weichem Moos zu und sang ihr ein altes Krokodil-Wiegenlied vor.



Lucys Knie begannen zu zittern und ihre Zähne zu klappern. Das Krokodil bewegte sich auf sie zu. So unauffällig wie möglich machte Lucy Schritt um Schritt rückwärts. Doch das Krokodil kam näher.

Dieser merkwürdige Sumpftango dauerte genau so lange, bis Lucy den fischigen Atem des Reptils in ihrem Gesicht spürte. »Oje«, sagte sie, »dann friss mich eben auf!« Und prompt fiel sie in Ohnmacht.



„Lest den Text gemeinsam mit eurem Banknachbarn. Ihr könnt erst alleine lesen und euch dann gegenseitig vorlesen oder auch euren Nachbarn fragen, wenn ihr etwas nicht verstanden habt.“

„Sehr präzise“ („4“)

Die „4“ wird vergeben, wenn die *Aufgabenstellung präzise* erfolgt und alle der oben genannten Aspekte – insofern erforderlich – explizit geklärt werden.

„Lest den Text gemeinsam mit eurem Banknachbarn. Ihr könnt erst alleine lesen und euch dann gegenseitig vorlesen oder auch euren Nachbarn fragen, wenn ihr etwas nicht verstanden habt. Ihr habt dazu etwa 15 Minuten Zeit.“

„So und jetzt seht ihr ja da unten drauf, auf eurem Blatt, so ein kleines Fenster, wo noch gar nichts drinnen ist. Damit dir dann das Erzählen vorne im Kreis leichter fällt, hast du jetzt paar Minuten Zeit, um auf das kleine Stückchen da unten, ganz kurz nochmal aufzumalen, was du in deiner kleinen Geschichte, in deinem kleinen Stück, gelesen hast. Male also ein Bild zu deiner kleinen Geschichte. Los geht's!“

„So, jetzt machen wir wieder unser Spielchen, so wie im Unterricht. Ich werde euch eine Frage stellen und ihr lest mir den entsprechenden Satz aus dem Text vor. Da wir aber drei verschiedene Lesetexte haben, kann der Antwortsatz auch unterschiedlich sein. Also bei S x kann was Anderes stehen, als bei S y, ne? Aber trotzdem die richtige Antwort.“

„Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe“ („97“)

Da nur Leseaufgaben kodiert werden sollen, wird bei *Aufgaben*, die im Kategoriensystem „Inhaltliche Bestimmung der Hauptaufgabe“ die Kategorie *Keine Leseaufgabe* erhalten haben, immer die „97“ vergeben.

„Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe“ („98“)

Da nur *Hauptaufgaben* kodiert werden sollen, wird bei *Ergänzungen zur Hauptaufgabe* immer die „98“ vergeben. Der Inhalt der *Ergänzungsaufgabe* wird aber bei der Kodierung der *Hauptaufgabe* berücksichtigt.

„Keine Kodierung, da Teilaufgabe“ („99“)

Da nur *Hauptaufgaben* kodiert werden sollen, wird bei *Teilaufgaben* immer die „99“ vergeben.

2.5.3.4. *Verständlichkeit der Hauptaufgabe*

Neben der Präzision von *Arbeitsaufträgen* soll die allgemeine Verständlichkeit des *Arbeitsauftrags* beurteilt werden. Auch durch *verständlich* formulierte *Aufgabenstellungen* können Nachfragen vermieden und die Unterrichtszeit kann effektiver genutzt werden. Hier soll beurteilt werden, inwiefern *Hauptaufgaben verständlich* gestellt werden.

Kategoriensystem: Verständlichkeit der Hauptaufgabe

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
AU_HA_VE	Verständlichkeit der Hauptaufgabe	1	Sehr unverständlich
		2	Eher unverständlich
		3	Verständlich
		4	Sehr verständlich
		97	Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe
		98	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
		99	Keine Kodierung, da Teilaufgabe

Quellen und Bezüge

- Diegritz & Haag (2009)
- Fürst (1996, 1999)
- Haag (2007)
- Haag, Fürst & Dann (2000)
- Haag & Hopperdietzel (2000)
- Helmke (2009)
- Langer, Schulz von Thun und Tausch (1974)
- Lipowsky (2007)

Grundidee

Es wird beurteilt, inwiefern die *Aufgabe verständlich* erklärt wird, sodass den Schülerinnen und Schülern klar ist, was sie tun sollen. Ein *verständlicher Arbeitsauftrag* zeichnet sich durch eine gewisse Einfachheit (geringe sprachlogische Komplexität) sowie durch Gliederung und Ordnung aus. Zudem kann die Lehrperson das Verständnis der Schülerinnen und Schüler sichern, indem sie beispielsweise den *Arbeitsauftrag* in eigenen Worten wiederholen lässt, nachfragt, ob alles verstanden wurde, Schülerfragen zum *Arbeitsauftrag* stellt, wichtige Aspekte wiederholt, besonders betont oder schriftlich festhält. *Arbeitsaufträge*, die widersprüchlich sind, erschweren hingegen das Verständnis.

Indikatoren

- Die Lehrperson achtet darauf, dass alle betreffenden Schülerinnen und Schüler sie gut hören und sehen können, während sie einen *Arbeitsauftrag* erklärt.
- Der *Arbeitsauftrag* wird einfach formuliert und weist eine geringe, dem Wortschatz von Erstklässlern angemessene sprachlogische Komplexität auf. Die Lehrperson formuliert einfache, kurze Sätze und nutzt geläufige Wörter.

- Der *Arbeitsauftrag* wird visuell veranschaulicht und damit auch fixiert (z. B. durch Kärtchen an der Tafel).
- Die Lehrkraft hebt wesentliche und besonders wichtige Aspekte durch Betonung oder zusätzliche Fixierung hervor.
- Die Lehrperson gliedert den *Arbeitsauftrag* sinnvoll, indem sie beispielsweise die Reihenfolge der auszuführenden *Teilaufgaben* langsam und nacheinander erläutert.
- Die Lehrperson stellt das Verständnis der Schülerinnen und Schüler sicher, indem sie beispielsweise den *Auftrag* von den Schülerinnen und Schülern wiederholen lässt, fragt, ob alles verstanden wurde, selbst Verständnisanfragen stellt und viel Blickkontakt zu den Schülerinnen und Schülern hat.
- Die Lehrperson achtet darauf, dass die Schülerinnen und Schüler erst den gesamten *Arbeitsauftrag* anhören, bevor sie mit dem Arbeiten beginnen.

Anmerkung

Es gibt *Aufgabenstellungen*, bei denen aufgrund ihres häufigen Vorkommens im Unterricht nicht alle Aspekte berücksichtigt werden müssen, den Schülerinnen und Schülern der Ablauf der Aufgabenbearbeitung aber dennoch klar ist. Dies trifft vor allem auf die Aufgabenbearbeitung im öffentlichen Unterricht zu, wenn Schülerinnen und Schüler beispielsweise Textstellen vorlesen sollen. In solchen Fällen ist es nicht unbedingt nötig, dass die Lehrkraft noch einmal nachfragt, ob die Schülerinnen und Schüler die *Aufgabe* verstanden haben.

Kategorien

„Sehr unverständlich“ („1“)

Die „1“ wird vergeben, wenn die *Aufgabenstellung* *sehr unverständlich* erfolgt, da die Lehrperson den *Arbeitsauftrag* beispielsweise ohne klare Gliederung stellt, sich selbst widerspricht und wenig darauf achtet, ob die Schülerinnen und Schüler ihr folgen können.

„Die nächsten – na doch, das ist ein Zeichen für den Sumpf würde ich sagen – die nächsten Wörter stehen etwas verteilt in Silben, weil die auch recht schwierig und lang und zusammengesetzt sind, und die brauchen wir für den nächsten Abschnitt. () Da! Einfach!“

„Eher unverständlich“ („2“)

Die „2“ wird vergeben, wenn die *Aufgabenstellung* *eher unverständlich* gestellt wird und nur wenige der oben genannten Indikatoren erfüllt werden.

„Wenn wir jetzt wieder im Kreis sitzen, wollen wir über unsere Geschichte ganz kurz sprechen.“

„Verständlich“ („3“)

Die „3“ wird vergeben, wenn die *Aufgabenstellung verständlich* erfolgt und die meisten der oben genannten Aspekte erfüllt werden, die Lehrperson aber einzelne Aspekte vernachlässigt (z. B. keine Nachfragen nach dem Verständnis der Schülerinnen und Schüler).

„So, auf dieser Seite des Buches [hält das Buch hoch und zeigt es] findet ihr einen Text, der uns etwas über Lucy und ihre Eltern genauer erzählt und ... da ihr schon lesen könnt, kriegt ihr natürlich die Aufgabe, mit uns gemeinsam jetzt, wir werden gemeinsam lesen. Wir werden gemeinsam lesen ... Und das machen wir so: Ich sag immer ‚Stop‘ und dann liest der Nachbar weiter. [deutet mit ihrem Finger die Reihe der Schülerinnen und Schüler entlang] Gut aufpassen.“

„So, jetzt haben wir's gelesen. Jetzt will ich wissen ob ihr's verstanden habt. Was machte Lucy? Oder die Mama. Fangt mal mit irgendeiner Person der Familie an!“

„Ich will mal sehen ob ihr jetzt alles verstanden habt und genau in die richtige Reihenfolge bringen könnt wie unsere Geschichte geht. Ich leg euch einfach das Bild hier hin. Und ihr habt die Aufgabe, jeweils immer nur einen oder maximal zwei Sätze zu lesen und den in die richtige Reihenfolge zu bringen. Alle gemeinsam, ihr müsst gemeinsam beraten. So, lest bitte euren Satz und versucht sie in die richtige Reihenfolge untereinander auf den Fußboden zu legen. Los geht's.“

„Wir wollen jetzt nämlich nochmal genau nachlesen, weil einige doch so richtig nicht wussten, wo denn nun genau die Lucy wohnt und was sie alles so gemacht hat. Ich habe hier mal drei Lesetexte vor uns. Ihr wisst ja, manche können schon richtig prima lesen von uns, manche haben noch ein paar Schwierigkeiten, aber ihr wisst ja, das ist nicht so schlimm, weil wir da immer fleißig am Üben sind. Ich werde jetzt mal einige Blätter zum Lesen verteilen, aber ihr kriegt nicht alle die gleichen Blätter. So, jetzt werden wir so vorgehen, wie wir es auch meistens im Unterricht machen. Jeder hat jetzt einen Moment Zeit, sich seinen Lesetext leise durchzulesen. Los geht's.“

„Sehr verständlich“ („4“)

Die „4“ wird vergeben, wenn die *Aufgabe sehr verständlich* gestellt wird und alle der oben genannten Aspekte – insofern für das Verständnis nötig – berücksichtigt werden.

Lies dir den Text genau durch und beantworte die Fragen!

1. Wo lebt Lucy?

2. Wie sieht das Boot aus?

L: „Dann bekommst du jetzt von mir ... das hier.“ [L gibt S x zwei Blätter.]

L: „Bitte schön.“ [S x schaut sich die Blätter und dann fragend die Lehrperson an.]

L: „Was glaubst du, was du mit den beiden Blättern machen musst?“

S x: „Ach! Ja. Ich les da den Text und dann die Fragen dazu beantworten.“

L: „Klar?“

„Und weil ihr alle so gerne etwas über die Lucy lesen wollt, ihr habt jetzt so eine spannende, interessante Geschichte erzählt, möchte ich euch jetzt drei Blätter geben, auf denen wir etwas über die Lucy erfahren. Jeder von euch darf sich ein Blatt aussuchen. [gibt L ein Zeichen, welche die Blätter bringt] Und zwar, alle zuhören! Die Blätter erst ankucken, wenn ich es sage! Das erste Blatt ist noch mit Bildern, das ist nicht ganz so schwer zu lesen. Das zweite Blatt ist etwas schwieriger und das dritte ist das Allerschwierigste. Jedes Kind darf sich jetzt ein Blatt aussuchen, das es liest. Danach hören wir uns die Texte von allen drei Blättern an. [L hat währenddessen die Blätter ausgeteilt] Jeder hat jetzt seine Blätter zum Aussuchen. Wer hat eine Frage dazu? (Pause) Lest leise ein Blatt, das ihr euch selbst aussucht. Wer etwas fragen möchte, der meldet sich. So, ein paar Minuten Zeit zum leise Lesen. Jeder soll ein Blatt lesen. Alle drei Blätter müsst ihr nicht lesen, dürft ihr aber natürlich, wenn ihr es schafft.“

„Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe“ („97“)

Da nur Leseaufgaben kodiert werden sollen, wird bei *Aufgaben*, die im Kategoriensystem „Inhaltliche Bestimmung der Hauptaufgabe“ die Kategorie *Keine Leseaufgabe* erhalten haben, immer die „97“ vergeben.

„Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe“ („98“)

Da nur *Hauptaufgaben* kodiert werden sollen, wird bei *Ergänzungen zur Hauptaufgabe* immer die „98“ vergeben. Der Inhalt der *Ergänzungsaufgabe* wird aber bei der Kodierung der *Hauptaufgabe* berücksichtigt.

„Keine Kodierung, da Teilaufgabe“ („99“)

Da nur *Hauptaufgaben* kodiert werden sollen, wird bei *Teilaufgaben* immer die „99“ vergeben.

2.5.3.5. Funktion der Hauptaufgabe

Lernaufgaben sind *Aufgaben*, die dem Aufbau von Kompetenzen und Fertigkeiten dienen, während *Leistungsaufgaben* der Überprüfung des erreichten Niveaus dieser Kompetenzen und Fertigkeiten dienen.

Kategoriensystem: Präzisionsgrad der Hauptaufgabe

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
AU_HA_FU	Funktion der Hauptaufgabe	1	Reine Überprüfungs-/Leistungsaufgabe
		2	Überwiegend Überprüfungs-/Leistungsaufgabe
		3	Überwiegend Lern-/Erarbeitungs-/Übungsaufgabe
		4	Reine Lern-/Erarbeitungs-/Übungsaufgabe
		97	Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe
		98	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
		99	Keine Kodierung, da Teilaufgabe

Quellen und Bezüge

- Götz, Zirngibl & Pekrun (2004)
- Helmke (2009)
- Leisen (2010)
- Leubner & Saupe (2008)
- Meyer, Seidel & Prenzel (2006)

Anmerkung

Es besteht eine Tendenz, dass *Aufgaben*, die in Schülerarbeitsphasen erledigt werden sollen, oft eher in Richtung *Lernaufgaben* gehen, während im öffentlichen Unterricht oft der Leistungscharakter stärker betont wird. Bei der Kodierung ist allerdings immer auch darauf zu achten, wie die Situation allgemein gestaltet wird. So kann bei einer Vorlesesituation im öffentlichen Unterricht das „Zeigen-was-man-kann“ stark betont werden, die Lehrperson kann die Situation aber auch eher als Übungs- und Lernsituation gestalten. Für die Kodierung dieser Kategorie ist es daher notwendig, den Kontext mit zu beobachten.

Kategorien**„Reine Überprüfungs-/Leistungsaufgabe“ („1“)**

Die *Aufgabe* hat kompetitiven Charakter. Es geht darum, dass die Schülerinnen und Schüler zeigen sollen, was sie können. Meist wird die Leistung von der Lehrperson oder auch von Mitschülern und Mitschülerinnen unmittelbar bewertet.

„Wir wollen mal testen, was ihr euch gemerkt habt...“

„Und ganz zuletzt darf auch jemand gern zu mir kommen und vorlesen. Aber, der Text muss schon geübt sein.“

„Jetzt stelle ich euch auch Fragen zu diesem Text. Beziehungsweise, ich lese wieder etwas vor, was gar nicht richtig ist. Und ihr sagt mir nur das richtige Wort, ja? Schaut mich nur an, ihr könnt das aus dem Gedächtnis beantworten.“

„Und dann natürlich auch ein kleines Stückchen vorlesen. Mal schauen, wie gut das mit dem Lesen klappt.“

„Überwiegend Überprüfungs-/Leistungsaufgabe“ („2“)

Auch bei diesen *Aufgaben* geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler zeigen sollen, was sie können. Meist wird die Leistung von der Lehrperson oder auch von Mitschülern und Mitschülerinnen unmittelbar bewertet. Allerdings enthält die *Aufgabe* weiterhin auch Übungsaspekte, indem die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern Zeit zum Überlegen lässt, ihnen Hilfestellungen anbietet oder Strategien vermittelt.

„Du hörst jetzt gut zu, weil ich stelle euch auch dann Fragen zu den Kindern, die jetzt, oder zu dem Text, der jetzt vorgelesen wird. Gut zuhören und deswegen, S x, rede schön laut, damit dich alle verstehen.“

„So, Aufgabe jetzt, lest bitte noch einmal gegenseitig euren Nachbarn euren Text vor. Der Nachbar kontrolliert, ob alles richtig gelesen wurde.“

„So, jetzt bin ich gespannt, was ihr mir vorlest. Wer möchte denn sich bereit erklären von seinem Blatt vorzulesen. Die Kinder, die mit dir in der Gruppe waren, die dürfen dir natürlich, wenn du ein Problem hast, helfen. Aber da wird sich vorher erst gemeldet.“

„Überwiegend Lern-/Erarbeitungs-/Übungsaufgabe“ („3“)

Die Schülerinnen und Schüler üben selbstständig, bekommen Unterstützung von der Lehrkraft, die Lehrperson überprüft und beurteilt aber manchmal auch die Leistung, vergleicht sie mit der anderer Schülerinnen und Schüler oder Ähnliches.

„So und jetzt seht ihr ja da unten drauf, auf eurem Blatt, so ein kleines Fenster, wo noch gar nichts drinnen ist. Damit dir dann das Erzählen vorne im Kreis leichter fällt, hast du jetzt paar Minuten Zeit, um auf das kleine Stückchen da unten, ganz kurz nochmal aufzumalen, was du in deiner kleinen Geschichte, in deinem kleinen Stück gelesen hast. Male also ein Bild zu deiner kleinen Geschichte. Los geht's!“

„Ich will mal sehen ob ihr jetzt alles verstanden habt und genau in die richtige Reihenfolge bringen könnt wie unsere Geschichte geht. Ich leg euch einfach das Bild hier hin. Und ihr habt die Aufgabe, jeweils immer nur einen oder maximal zwei Sätze zu lesen und den in die richtige Reihenfolge zu bringen. Alle gemeinsam, ihr müsst gemeinsam beraten.“

„So, aufgepasst! Wir wollen jetzt mit dem Partner noch einmal üben. Das heißt, ihr dreht euch bitte so ein kleines Stückchen um, dass ihr eurem Partner gegenüber sitzt. Dann lest ihr euch bitte leise gegenseitig euren kleinen Text noch einmal vor. Da können nämlich beide Kinder einmal beim Lesen üben und beim Mitlesen üben. Dass es dann gut klappt. Geht los!“

„Reine Lern-/Erarbeitungs-/Übungsaufgabe“ („4“)

Die Schülerinnen und Schüler üben selbstständig, bekommen Unterstützung von der Lehrkraft, ohne dass die Lehrperson die Leistung beurteilt, mit der anderer Schülerinnen und Schüler vergleicht oder Ähnliches.

„Und weil ihr alle so gerne etwas über die Lucy lesen wollt, ihr habt jetzt so eine spannende, interessante Geschichte erzählt, möchte ich euch jetzt drei Blätter geben, auf denen wir etwas über die Lucy erfahren. Jeder von euch darf sich ein Blatt aussuchen. Und zwar, alle zuhören! Die Blätter erst anucken, wenn ich es sage! Das erste Blatt ist noch mit Bildern, das ist nicht ganz so schwer zu lesen. Das zweite Blatt ist etwas schwieriger und das dritte ist das allerschwierigste. Jedes Kind darf sich jetzt ein Blatt aussuchen, das es liest. Danach hören wir uns die Texte von allen drei Blättern an. [L hat währenddessen die Blätter ausgeteilt] Jeder hat jetzt seine Blätter zum Aussuchen. Wer hat eine Frage dazu? (Pause) Lest leise ein Blatt, das ihr euch selbst aussucht. Wer etwas fragen möchte, der meldet sich. So, ein paar Minuten Zeit zum leise Lesen.“

„So, wir schauen erst einmal nur darauf. Ich erkläre euch jetzt mal kurz die Bilder. Oben dieses erste Bild, das ist natürlich die Lucy. Es ist ein klein bisschen schlecht zu sehen. Ja? Dann ist das nächste Bild? Wer kann sich denken was das ist? Ein kleiner Lesetext, nicht ganz leicht, aber ich denke, ihr schafft das. Ihr sollt jetzt mal ganz leise für euch, erst mal den Text lesen. Ihr dürft euch natürlich gegenseitig helfen ... Alles klar?“

„Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe“ („97“)

Da nur Leseaufgaben kodiert werden sollen, wird bei *Aufgaben*, die im Kategoriensystem „Inhaltliche Bestimmung der Hauptaufgabe“ die Kategorie *Keine Leseaufgabe* erhalten haben, immer die „97“ vergeben.

„Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe“ („98“)

Da nur *Hauptaufgaben* kodiert werden sollen, wird bei *Ergänzungen zur Hauptaufgabe* immer die „98“ vergeben. Der Inhalt der *Ergänzungsaufgabe* wird aber bei der Kodierung der *Hauptaufgabe* berücksichtigt.

„Keine Kodierung, da Teilaufgabe“ („99“)

Da nur *Hauptaufgaben* kodiert werden sollen, wird bei *Teilaufgaben* immer die „99“ vergeben.

2.5.3.6. *Potenzial der Hauptaufgabe zur (Selbst-)Differenzierung*

Viele *Aufgaben* im Unterricht werden nur einzelnen Schülerinnen und Schülern oder Schülergruppen gestellt, sodass die Lehrkraft hier in der Unterrichtsplanung und -gestaltung selbst Differenzierungsbedarf berücksichtigen kann. Es ist aber auch von Interesse, ob diejenigen *Aufgaben*, die der gesamten Klasse gestellt werden, dennoch das Potenzial zur (Selbst-) Differenzierung bergen.

Kategoriensystem: Potenzial der Hauptaufgabe zur (Selbst-)Differenzierung

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
AU_HA_DI	Potenzial der Hauptaufgabe zur (Selbst-) Differenzierung	0	Keine Differenzierung
		1	Differenzierung
		96	Keine Kodierung, da Aufgabe an einzelnen Schüler oder Schülergruppe
		97	Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe
		98	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
		99	Keine Kodierung, da Teilaufgabe (inkl. Teilaufgaben an einzelne Schüler)

Eine *Aufgabe* kann immer dann als differenziert bezeichnet werden, wenn verschiedene Schülerinnen und Schüler sie grundsätzlich unterschiedlich bearbeiten können. Nicht berücksichtigt werden soll dabei die Differenzierung nach Zeit, das heißt, dass schnellere Schülerinnen und Schüler eine Zusatzaufgabe bekommen oder Ähnliches. Dies ist erstens bereits durch die Kodierung der Übungsphasen erfasst, zweitens liegt die Differenzierung hier nicht in der *Aufgabe* selbst. Auch Differenzierung durch anschließende Hilfestellungen wird hier nicht berücksichtigt, da es um reine aufgabenbezogene Differenzierung geht.

„Keine Differenzierung“ („0“)

Die „0“ wird kodiert, wenn die *Aufgabe* weder das Potenzial zur (Selbst-) Differenzierung besitzt noch die Lehrperson Maßnahmen zur Ermöglichung von Differenzierung unternimmt. Alle Schülerinnen und Schüler werden somit vor dieselbe Anforderungssituation gestellt.

„Sagt mal, was haben wir denn jetzt alles erfahren über die Lucy? Guckt nochmal auf das Blatt. Was haben wir alles erfahren? S x? Was ist das Erste?“

„So, wir lesen ganz einfach und wenn die Wörter kommen, die wir noch nicht kennen, dann helfe ich euch oder vielleicht. [L holt am Pult ihre Zettel.] Vielleicht hat's auch schon jemand herausbekommen. Das ist nicht so schlimm, dass da ein paar Wörter drin sind, die wir nicht kennen.“

„So, nun muss die ja auch ganz, ganz viel lernen in so einer Krokodilsfamilie. Und was sie lernen muss, kriegt ihr aus dem nächsten Text raus. Ihr nehmt bitte Bleistift und Lineal! [L teilt Blätter aus, Kinder holen Stift und Lineal hervor] Ihr könnt auch einen anderen Stift nehmen, kann auch ein Farbstift sein, das ist egal. Wichtig ist ein Stift und Lineal.“

„Differenzierung“ („1“)

Die „1“ wird vergeben, wenn die *Aufgabe* aufgrund ihrer Anlage das Potenzial zur (Selbst-) Differenzierung besitzt oder wenn die Lehrperson Maßnahmen zur Ermöglichung von Differenzierung unternimmt. Ein relativ *offener Arbeitsauftrag* bietet beispielsweise die Möglichkeit der Selbstdifferenzierung, indem er individuelle Herangehensweisen und Lösungstiefen eröffnet. Es können also individuelle Bearbeitungen auf unterschiedlichem kognitivem Niveau, in unterschiedlicher Tiefe oder in unterschiedlichem Umfang erfolgen.

„Ich möchte euch jetzt einen Teil der Geschichte zum Lesen in die Hand geben. Dazu hab ich drei verschiedene Schwierigkeiten. Jeder bekommt ein Blatt. Wo nochmal ein kurzer Teil der Geschichte drauf steht.“

„Heute nehmt ihr nicht euer eigenes Lesebuch, sondern ich habe drei verschiedene Texte über unsere Lucy-Geschichte und ein Text mit wenig Sätzen und mehr Bildern [zeigt erstes Leseblatt.] Einer mit so einem großen Bild [zeigt nächstes Leseblatt]. Und dann nochmal [zeigt letztes Leseblatt]. Diesen Text würde ich S x empfehlen, S y und [S z meldet sich] S a, die schon schnell und viel lesen können, weil da lange Wörter drin sind. ... Wir machen das folgendermaßen. [Gibt S z ein Zeichen, sich nicht mehr zu melden.] Ihr dürft euch, wenn ich das sage, einen Text auswählen. Der wird auch still geübt, S b.“

„So und jetzt seht ihr ja da unten drauf, auf eurem Blatt, so ein kleines Fenster, wo noch gar nichts drinnen ist. Damit dir dann das Erzählen vorne im Kreis leichter fällt, hast du jetzt paar Minuten Zeit, um auf das kleine Stückchen da unten, ganz kurz nochmal aufzumalen, was du in deiner kleinen Geschichte, in deinem kleinen Stück gelesen hast. Male also ein Bild zu deiner kleinen Geschichte. Los geht's!“

Maßnahmen der Lehrperson zur Differenzierung durch Aufgaben bestehen oftmals in der Ausgabe unterschiedlichen Arbeitsmaterials.

Die Lehrperson gibt zwar denselben Arbeitsauftrag (z. B. „Lest den Text und beantwortet die Fragen“), sie hat den Schülerinnen und Schülern aber unterschiedliche Texte und/oder Fragen zum Text ausgegeben.

Lucy lebt auf einem Boot im Sumpf.

Das Boot sieht aus wie ein Haus.

Im Sumpf ist es immer heiß.

Lucy mag Eintopf.

Sie mag tanzen.

Sie mag die Tiere im Sumpf gern.

Lucy kann gut schwimmen.

Sie kann gut singen.

Nur brüllen, das kann Lucy nicht so gut.

Lies dir den Text genau durch und beantworte die Fragen!

1. Wo lebt Lucy?

2. Wie sieht das Boot aus?

3. Was mag Lucy besonders?

4. Was kann Lucy?

5. Was kann Lucy nicht so gut?

Lucy wohnt auf einem Hausboot im Sumpf. Im Sumpf ist es immer heiß. Ein Wirbelsturm weht Lucy weg.

Lucy ist allein im Sumpf. Mama Kroko findet sie.

Lucy lebt bei Mama Kroko. Da hat sie viele Brüder und Schwestern. Am liebsten mag Lucy ihren Bruder Tschomp.

Mit Tschomp geht Lucy schwimmen und jagen. Das kann sie gut. Nur brüllen, das kann Lucy nicht.

Lies dir den Text genau durch und beantworte die Fragen!

- 1. Wo wohnt Lucy?**

- 2. Wer weht Lucy weg?**

- 3. Wer hilft ihr?**

- 4. Wen mag sie am liebsten?**

- 5. Was kann Lucy gut?**

- 6. Was kann sie nicht?**

„Keine Kodierung, da Aufgabe an einzelnen Schüler oder Schülergruppe“ („96“)

Da nur *Aufgaben* kodiert werden sollen, die sich an die gesamte Klasse richten, wird bei *Aufgaben*, die sich an einzelne Schülerinnen und Schüler oder Schülergruppen richten, immer die „98“ vergeben.

„Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe“ („97“)

Da nur Leseaufgaben kodiert werden sollen, wird bei *Aufgaben*, die im Kategoriensystem „Inhaltliche Bestimmung der Hauptaufgabe“ die Kategorie *Keine Leseaufgabe* erhalten haben, immer die „97“ vergeben.

„Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe“ („98“)

Da nur *Hauptaufgaben* kodiert werden sollen, wird bei *Ergänzungen zur Hauptaufgabe* immer die „98“ vergeben. Der Inhalt der *Ergänzungsaufgabe* wird aber bei der Kodierung der *Hauptaufgabe* berücksichtigt.

„Keine Kodierung, da Teilaufgabe“ (inkl. Teilaufgaben an einzelne Schüler) („99“)

Da nur *Hauptaufgaben* kodiert werden sollen, wird bei *Teilaufgaben* immer die „99“ vergeben. Diese Kategorie dominiert die Kategorie „98“, das heißt auch *Teilaufgaben*, die sich an einzelne Schülerinnen und Schüler richten, werden mit „99“ kodiert.

2.5.3.7. Benötigte Wissensart(en) zur Lösung der Hauptaufgabe

Mit Hilfe der folgenden vier Kategoriensysteme wird kodiert, welche Wissensarten zur Lösung der *Aufgabe* erforderlich sind. Dabei wird von der Lösung der *Aufgabe* durch einen Experten ausgegangen, das heißt es muss nicht sein, dass jeder Schüler oder jede Schülerin für die Bearbeitung der *Aufgabe* die jeweilige Wissensart verwendet, ein Experte würde den jeweiligen Wissensbereich aber zur Bearbeitung heranziehen. Es muss immer mindestens eine Wissensart kodiert werden. Es ist auch möglich, dass mehrere Wissensarten erforderlich sind.

Quellen und Bezüge

- Hiebert & Lefevre (1986)
- Jordan et al. (2006)
- Maier, Kleinknecht & Metz (2010)
- Maier, Kleinknecht, Metz & Bohl (2010)
- Maier, Kleinknecht, Metz, Schymala & Bohl (2010)
- Metz, Maier & Kleinknecht (2009)
- Neubrand (2002)
- Renkl (1991)

2.5.3.7.1. Hauptaufgabe: Faktenwissen

Zunächst wird kodiert, ob zur Bearbeitung der *Aufgabe* *Faktenwissen* erforderlich ist, also die Kenntnis von Sachverhalten. Es ist damit deklarativ und statisch. *Faktenwissen* – oder auch „knowing that“ (*wissen, was*) stellt dennoch kein isoliertes Wissen dar, sondern ist in ein Netz unterschiedlichen *Faktenwissens* eingebunden. Deklaratives Wissen kann sprachlich in Form von Aussagesätzen beschrieben werden. Typisches *Faktenwissen* ist im Bereich des Schriftspracherwerbs die Kenntnis von Buchstaben oder Wörtern, die Definition oder die Bestimmungsmerkmale eines Adjektivs oder auch Weltwissen (z. B. „*Wo leben Krokodile?*“), das zum Verständnis eines Textes eventuell nötig ist.

Kategoriensystem: Hauptaufgabe: Faktenwissen

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
AU_HA_FW	Hauptaufgabe: Faktenwissen	0	Faktenwissen nicht nötig
		1	Nur textinternes Wissen erforderlich
		2	Nur textexternes Wissen erforderlich
		3	Verbindung von textinternem und textexternem Wissen erforderlich
		97	Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe
		98	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
		99	Keine Kodierung, da Teilaufgabe

„Faktenwissen nicht nötig“ („0“)

Die „0“ wird kodiert, wenn die *Aufgabe* nicht direkt *Faktenwissen* abprüft. Selbst wenn implizit zur Bearbeitung einer *Aufgabe* auch bestimmte Fakten gekannt werden müssen, geht es hier darum, ob sie von der Lehrperson zur Aufgabenlösung verlangt werden. Soll ein Schüler oder eine Schülerin beispielsweise vorlesen, muss er dazu implizit Buchstaben-Laut-Verknüpfungen kennen oder Ganzwörter abgespeichert haben. Da die Lehrperson aber nicht fragt: „*Wie heißt dieser Buchstabe?*“ wird das *Faktenwissen* nicht explizit aktiviert. Es handelt sich hingegen um die Beherrschung einer Prozedur (Vorlesen).

„Ich bin jetzt gespannt, was ihr über die Lucy erfahren habt. Nehmt bitte jetzt alle das Blatt [hält das entsprechende Blatt hoch] mit den Bildern nach ganz oben. Dieses Blatt wollen wir jetzt gemeinsam einmal vorlesen.“

„So, Aufgabe jetzt, lest bitte noch einmal gegenseitig eurem Nachbarn euren Text vor. Der Nachbar kontrolliert, ob alles richtig gelesen wurde. Ich mach nochmal wieder zur Erinnerung ran [hängt das Flüstertonbild an die Tafel] Flüsterton! Los geht's!“

„Nur textinternes Wissen erforderlich“ („1“)

Textinternes Faktenwissen wird benötigt zur Beantwortung von Fragen oder zur Bearbeitung von *Aufgaben*, in denen es um die reine Wiedergabe von Textinformationen geht.

„Wenn wir jetzt wieder im Kreis sitzen, wollen wir über unsere Geschichte ganz kurz sprechen.“

„Ich will mal sehen ob ihr jetzt alles verstanden habt und genau in die richtige Reihenfolge bringen könnt wie unsere Geschichte geht. Ich leg euch einfach das Bild hier hin. Und ihr habt die Aufgabe, jeweils immer nur einen oder maximal zwei Sätze zu lesen und den in die richtige Reihenfolge zu bringen. Alle gemeinsam, ihr müsst gemeinsam beraten.“

„Die Aufgabe ist, herauszufinden, welcher Satz auf diesem Blatt nicht zu dem Teil gehört, den wir gerade gelesen haben. Versucht das mal rauszufinden. Lest aber leise. Ich helfe euch.“

Lies dir den Text genau durch und beantworte die Fragen!

1. Wo lebt Lucy?

2. Wie sieht das Boot aus?

3. Was mag Lucy besonders?

4. Was kann Lucy?

5. Was kann Lucy nicht so gut?

„Nur textexternes Wissen erforderlich“ („2“)

Textexternes Faktenwissen oder *Weltwissen* wird von den Lehrpersonen zum Teil abgefragt, da es später mit Textinformationen in Verbindung gebracht werden soll.

„Schreibt hier unten mal hin: Wo leben Krokodile?“

„Was ist denn ein Reptil? Erklär mal!“

Auch Wissen über Wortarten, Satzglieder und Ähnliches zählt zum *textexternen Wissen*.

„Überlegt mal: Was ist ein Adjektiv?“

„Sag mir mal, wie dieser Buchstabe heißt!“

„Verbindung von textinternem und textexternem Wissen erforderlich“ („3“)

Die Lehrkraft stellt *Aufgaben*, die sowohl *textinternes* als auch *textexternes Wissen* erfordern.

„Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe“ („97“)

Da nur Leseaufgaben kodiert werden sollen, wird bei *Aufgaben*, die im Kategoriensystem „Inhaltliche Bestimmung der Hauptaufgabe“ die Kategorie *Keine Leseaufgabe* erhalten haben, immer die „97“ vergeben.

„Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe“ („98“)

Da nur *Hauptaufgaben* kodiert werden sollen, wird bei *Ergänzungen zur Hauptaufgabe* immer die „98“ vergeben. Der Inhalt der *Ergänzungsaufgabe* wird aber bei der Kodierung der *Hauptaufgabe* berücksichtigt.

„Keine Kodierung, da Teilaufgabe“ („99“)

Da nur *Hauptaufgaben* kodiert werden sollen, wird bei *Teilaufgaben* immer die „99“ vergeben. Diese Kategorie dominiert die Kategorie „98“, das heißt auch *Teilaufgaben*, die sich an einzelne Schüler richten, werden mit „99“ kodiert.

2.5.3.7.2. Hauptaufgabe: Prozedurales Wissen

Es wird kodiert, ob zur Bearbeitung der *Aufgabe prozedurales Wissen* erforderlich ist. *Prozedurales Wissen* ist auf Handlungsabläufe bezogen und kann oft nur schwer formuliert werden. Es wird auch als „knowing how“ (*wissen, wie*), Handlungswissen oder dynamisches Wissen bezeichnet. *Prozedurales Wissen* wird meist durch Übung erworben und automatisiert. Das Lesen selbst ist eine Prozedur, also ein weitgehend automatisierter Handlungsablauf, bei der gerade ein geübter Leser nur schwierig die einzelnen Aspekte und Schritte nennen kann.

Kategoriensystem: Hauptaufgabe: Prozedurales Wissen

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
AU_HA_PW	Hauptaufgabe: Prozedurales Wissen	0	Prozedurales Wissen nicht nötig
		1	Prozedurales Wissen nötig
		97	Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe
		98	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
		99	Keine Kodierung, da Teilaufgabe

„Prozedurales Wissen nicht nötig“ („0“)

Die „0“ wird kodiert, wenn zur Bearbeitung einer *Aufgabe* kein *prozedurales Wissen* nötig ist, also kein Handlungsablauf verlangt wird.

„So, jetzt haben wir's gelesen. Jetzt will ich wissen, ob ihr's verstanden habt. Was machte Lucy? Oder die Mama. Fangt mal mit irgendeiner Person der Familie an!“

„Prozedurales Wissen nötig“ („1“)

Immer wenn die *Aufgabenstellung* das Erlesen – egal ob stilles oder lautes Lesen – beinhaltet, ist zur Bearbeitung *prozedurales Wissen* nötig.

K	A	C	V	S	C	H	W	A	N	Z	H	G	N	O	K	Z	A	H	N
R	J	B	B	X	X	Y	O	F	E	Z	N	L	D	O	L	W	Q	U	V
O	O	B	Ü	C	F	R	H	U	Z	L	P	D	B	G	T	R	E	K	L
K	N	N	B	R	U	D	E	R	G	U	F	R	W	E	R	T	Z	J	J
O	N	N	M	M	J	U	L	O	G	V	L	I	E	D	D	L	O	P	D
D	D	B	E	T	T	N	U	D	S	W	E	Y	S	S	G	L	L	P	X
I	M	M	E	R	R	L	U	C	X	H	G	G	P	F	L	E	U	Y	C
L	K	L	U	M	M	G	T	R	Z	K	E	D	E	S	T	A	X	C	C
F	R	Ü	K	L	I	H	N	F	D	G	F	K	A	F	E	T	R	Q	Y
F	P	S	C	H	H	J	J	E	E	W	A	S	S	E	R	W	S	S	R
H	R	S	C	H	L	A	F	E	N	G	M	B	P	P	A	P	P	E	N
J	U	Ü	Z	R	R	A	F	E	M	L	I	I	I	A	A	M	A	M	P
B	B	H	H	L	I	N	G	D	T	Y	L	Ä	K	K	O	M	P	G	H
N	N	M	F	L	Ü	K	N	B	G	T	I	T	T	A	F	M	A	M	A
Q	W	E	R	T	I	Z	U	I	O	P	E	Ü	A	S	D	F	G	H	U
J	K	L	Ö	Ä	Y	N	X	C	V	B	N	M	G	U	I	F	D	S	S
O	P	Q	R	S	T	U	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	T	A	B
Ä	G	H	B	G	T	F	V	N	J	I	H	G	R	D	E	S	V	H	O
O	P	K	H	T	F	S	C	H	W	E	S	T	E	R	F	R	J	O	O
F	A	M	I	L	I	E	N	J	M	H	F	N	I	K	L	R	M	G	T

Finde diese Wörter:

Krokodil Mama Hausboot Papa Lied
 Lucy immer Zahn Bruder Schwester
 Wasser Familie Schwanz Frühling schlafen
 Pflegefamilie

Schneide die Texte und die Bilder aus! Sortiere sie so, dass die Bilder zu den Texten passen! Klebe es in deiner Reihenfolge auf!

Die Krokodilmama beschnüffelte Lucy. »Armes kleines Ding«, säuselte sie, deckte die reglose Lucy mit weichem Moos zu und sang ihr ein altes Krokodil-Wiegenlied vor.



Lucys Knie begannen zu zittern und ihre Zähne zu klappern. Das Krokodil bewegte sich auf sie zu. So unauffällig wie möglich machte Lucy Schritt um Schritt rückwärts. Doch das Krokodil kam näher.

Dieser merkwürdige Sumpftango dauerte genau so lange, bis Lucy den fischigen Atem des Reptils in ihrem Gesicht spürte. »Oje«, sagte sie, »dann friss mich eben auf!« Und prompt fiel sie in Ohnmacht.



Lies dir den Text genau durch und beantworte die Fragen!

1. Wo lebt Lucy?

2. Wie sieht das Boot aus?

3. Was mag Lucy besonders?

4. Was kann Lucy?

5. Was kann Lucy nicht so gut?

„Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe“ („97“)

Da nur Leseaufgaben kodiert werden sollen, wird bei *Aufgaben*, die im Kategoriensystem „Inhaltliche Bestimmung der Hauptaufgabe“ die Kategorie *Keine Leseaufgabe* erhalten haben, immer die „97“ vergeben.

„Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe“ („98“)

Da nur *Hauptaufgaben* kodiert werden sollen, wird bei *Ergänzungen zur Hauptaufgabe* immer die „98“ vergeben. Der Inhalt der *Ergänzungsaufgabe* wird aber bei der Kodierung der *Hauptaufgabe* berücksichtigt.

„Keine Kodierung, da Teilaufgabe“ („99“)

Da nur *Hauptaufgaben* kodiert werden sollen, wird bei *Teilaufgaben* immer die „99“ vergeben. Diese Kategorie dominiert die Kategorie „98“, das heißt auch *Teilaufgaben*, die sich an einzelne Schüler richten, werden mit „99“ kodiert.

2.5.3.7.3. Hauptaufgabe: Konzeptuelles Wissen

Es wird kodiert, ob zur Bearbeitung der *Aufgabe* *konzeptuelles Wissen* erforderlich ist. *Konzeptuelles Wissen* ist ein vernetztes Wissen, das in Schemata, semantischen Netzwerken oder Hierarchien gespeichert werden kann. Sein Inhalt besteht aus den Prinzipien (*principles*) und Kernkonzepten (*core concepts*) einer Domäne. Es bildet die Grundlage inhaltlichen Verständnisses (*understanding*) und wird daher zum Teil auch als „wissen, warum“ (*knowing why*) beschrieben.

Kategoriensystem: Hauptaufgabe: Konzeptuelles Wissen

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
AU_HA_KW	Hauptaufgabe: Konzeptuelles Wissen	0	Konzeptuelles Wissen nicht nötig
		1	Konzeptuelles Wissen nötig
		97	Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe
		98	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
		99	Keine Kodierung, da Teilaufgabe

„Konzeptuelles Wissen nicht nötig“ („0“)

Reine Routineaufgaben oder einfache Faktenfragen erfordern kein *konzeptuelles Wissen* und erhalten bei der Kodierung daher den Wert „0“.

„So, jetzt haben wir's gelesen. Jetzt will ich wissen, ob ihr's verstanden habt. Was machte Lucy? Oder die Mama. Fangt mal mit irgendeiner Person der Familie an!“

„Und dann natürlich auch ein kleines Stückchen vorlesen. Mal schauen, wie gut das mit dem Lesen klappt.“

„So, Aufgabe jetzt, lest bitte noch einmal gegenseitig eurem Nachbarn euren Text vor. Der Nachbar kontrolliert, ob alles richtig gelesen wurde.“

„Konzeptuelles Wissen nötig“ („1“)

Konzeptuelles Wissen ist immer dann nötig, wenn Sachverhalte erklärt werden sollen und unterschiedliche Teilaspekte miteinander verknüpft werden müssen, um eine Aufgabe lösen zu können.

„Wir wollen mal gemeinsam überlegen: Warum ist es denn wichtig, dass man schreien kann?“

„Ich will mal sehen, ob ihr jetzt alles verstanden habt und genau in die richtige Reihenfolge bringen könnt wie unsere Geschichte geht. Ich leg euch einfach das Bild hier hin. Und ihr habt die Aufgabe, jeweils immer nur einen oder maximal zwei Sätze zu lesen und den in die richtige Reihenfolge zu bringen. Alle gemeinsam, ihr müsst gemeinsam beraten.“

„Die Aufgabe ist, herauszufinden, welcher Satz auf diesem Blatt nicht zu dem Teil gehört, den wir gerade gelesen haben. Versucht das mal rauszufinden. Lest aber leise. Ich helfe euch.“

„Und nun versuche doch mal bitte OHNE dein Blatt, ohne dass du liest, deinem Nachbarn nochmal zu erzählen, was du in deinem kleinen Stück Geschichte alles gehört hast! Also dreht euch wieder zu eurem Nachbarn ein Stückchen um! S x hört über den Tisch mit zu und dann erzählt euch mal, was ihr in eurer kleinen Geschichte gesehen, gelesen habt.“

„So und jetzt seht ihr ja da unten drauf, auf eurem Blatt, so ein kleines Fenster, wo noch gar nichts drinnen ist. Damit dir dann das Erzählen vorne im Kreis leichter fällt, hast du jetzt paar Minuten Zeit, um auf das kleine Stückchen da unten, ganz kurz nochmal aufzumalen, was du in deiner kleinen Geschichte, in deinem kleinen Stück gelesen hast. Male also ein Bild zu deiner kleinen Geschichte. Los geht's!“

„Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe“ („97“)

Da nur Leseaufgaben kodiert werden sollen, wird bei Aufgaben, die im Kategoriensystem „Inhaltliche Bestimmung der Hauptaufgabe“ die Kategorie *Keine Leseaufgabe* erhalten haben, immer die „97“ vergeben.

„Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe“ („98“)

Da nur Hauptaufgaben kodiert werden sollen, wird bei Ergänzungen zur Hauptaufgabe immer die „98“ vergeben. Der Inhalt der Ergänzungsaufgabe wird aber bei der Kodierung der Hauptaufgabe berücksichtigt.

„Keine Kodierung, da Teilaufgabe“ („99“)

Da nur *Hauptaufgaben* kodiert werden sollen, wird bei *Teilaufgaben* immer die „99“ vergeben. Diese Kategorie dominiert die Kategorie „98“, das heißt auch *Teilaufgaben*, die sich an einzelne Schülerinnen und Schüler richten, werden mit „99“ kodiert.

2.5.3.7.4. Hauptaufgabe: Metakognitives Wissen

Es wird kodiert, ob zur Bearbeitung der *Aufgabe metakognitives Wissen* erforderlich ist. *Aufgaben*, bei denen *metakognitives Wissen* zur Bearbeitung erforderlich ist, fordern die Auseinandersetzung mit den eigenen kognitiven Prozessen (Gedanken, Meinungen, Einstellungen usw.), also das „Wissen über das eigene Wissen“. Metakognition wird als Sammelbegriff für Aktivitäten verwendet, die mit dem Wissen und der Kontrolle über eigene kognitive Funktionen (z. B. Wahrnehmung, Lernen, Gedächtnis, Verstehen, Denken) zu tun haben (Hasselhorn & Labuhn, 2008). Viele Definitionen des Begriffs stellen zwei Komponenten der Metakognition heraus, nämlich einerseits das Wissen über eigene kognitive Funktionen, Produkte und Ziele und andererseits die Kontrolle der eigenen kognitiven Aktivitäten (z. B. Flavell, 1984).

Kategoriensystem: Hauptaufgabe: Metakognitives Wissen

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
AU_HA_MW	Hauptaufgabe: Metakognitives Wissen	0	Metakognitives Wissen nicht nötig
		1	Metakognitives Wissen nötig
		97	Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe
		98	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
		99	Keine Kodierung, da Teilaufgabe

„Metakognitives Wissen nicht nötig“ („0“)

Die „0“ wird kodiert, wenn die Schülerinnen und Schüler zur Bearbeitung einer *Aufgabe* nicht explizit aufgefordert werden über das eigene Denken oder Handeln bei der Aufgabenbearbeitung nachzudenken.

„Sagt mal, was haben wir denn jetzt alles erfahren über die Lucy? Guckt nochmal auf das Blatt. Was haben wir alles erfahren? S x? Was ist das Erste?“

„Was ist denn ein Reptil? Erklär mal!“

„Wir wollen jetzt mit dem Partner noch einmal üben. Das heißt, ihr dreht euch bitte so ein kleines Stückchen um, dass ihr eurem Partner gegenüber sitzt. Dann lest ihr euch bitte leise gegenseitig euren kleinen Text noch einmal vor. Da können nämlich beide Kinder einmal beim Lesen üben und beim Mitlesen üben. Dass es dann gut klappt. Geht los!“

„Metakognitives Wissen nötig“ („1“)

Die „1“ wird vergeben, wenn die Lehrperson durch die *Aufgabenstellung* die Schülerinnen und Schüler zum Denken über das eigene Denken und Handeln bei der Aufgabenbearbeitung auffordert. Dies geschieht in einfacher Form bereits durch die Frage nach dem Arbeitsstand oder durch die Aufforderung, sich Hilfe zu holen, wenn man nicht mehr weiterkommt, da bei beiden *Aufgaben* zunächst der eigene Arbeitsfortschritt und -erfolg diagnostiziert werden muss.

„Wenn du ein ganz schweres Wort findest, das unterstreichst du dir, weil das musst du dann einzeln noch einmal üben, damit du das richtig toll vorlesen kannst.“

„Und wer fertig ist, der meldet sich.“

„Genau lesen, was hier steht. Dann überlegen, was du tun musst. Wenn du dir unsicher bist, dann meldest du dich, dann komm ich wieder zu dir hin.“

„So, Aufgabe jetzt, lest bitte noch einmal gegenseitig euren Nachbarn euren Text vor. Der Nachbar kontrolliert, ob alles richtig gelesen wurde.“

„Ich hoffe ihr habt alle eingetragen, ob es euch leicht fällt, diesen Text zu erlesen, oder nicht.“ [zeigt zu den Gesichtern an der Tafel, welche die Einschätzungsskala darstellt]

„Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe“ („97“)

Da nur Leseaufgaben kodiert werden sollen, wird bei *Aufgaben*, die im Kategoriensystem „Inhaltliche Bestimmung der Hauptaufgabe“ die Kategorie *Keine Leseaufgabe* erhalten haben, immer die „97“ vergeben.

„Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe“ („98“)

Da nur *Hauptaufgaben* kodiert werden sollen, wird bei *Ergänzungen zur Hauptaufgabe* immer die „98“ vergeben. Der Inhalt der *Ergänzungsaufgabe* wird aber bei der Kodierung der *Hauptaufgabe* berücksichtigt.

„Keine Kodierung, da Teilaufgabe“ („99“)

Da nur *Hauptaufgaben* kodiert werden sollen, wird bei *Teilaufgaben* immer die „99“ vergeben. Diese Kategorie dominiert die Kategorie „98“, das heißt auch *Teilaufgaben*, die sich an einzelne Schülerinnen und Schüler richten, werden mit „99“ kodiert.

2.5.3.8. Kognitive Komplexität der Hauptaufgabe

In Anlehnung an Lernzieltaxonomien wird die kognitive Komplexität jeder *Hauptaufgabe* beurteilt.

Kategoriensystem: Kognitive Komplexität der Hauptaufgabe

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
AU_HA_KK	Kognitive Komplexität der Hauptaufgabe	1	Reproduktion/Wissen
		2	Transfer/Verstehen/Anwenden/Analysieren
		3	Problemlösen/Synthetisieren/Bewerten
		97	Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe
		98	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
		99	Keine Kodierung, da Teilaufgabe

Wenn eine *Aufgabe* den Schülerinnen und Schüler mehrere kognitive Prozesse abverlangt, die sich unterschiedlichen Stufen zuordnen lassen, so wird die höchste dieser Stufen kodiert.

Quellen und Bezüge

- Anderson et al. (2001)
- Blömeke, Risse, Müller, Eichler & Schulz (2006)
- Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl (1956)
- Clare, Valdés, Pascal & Steinberg (2001)
- Jatzwauk (2007)
- Jordan et al. (2006)
- Kleinknecht (2010)
- Maier et al. (2010a, b)
- Marzano (2001)
- Metz et al. (2009)
- Neubrand (2002)
- Renkl (1991)
- Schabram (2007)
- Stern & Hardy (2011)

„Reproduktion/Wissen“ („1“)

Mit der „1“ werden *Aufgaben* kodiert, zu deren Bearbeitung ausschließlich die Reproduktion von Wissen erforderlich ist. Es kann dabei darum gehen, Wissen und Informationen abzurufen (*recall*) oder Techniken und Fähigkeiten (*skills*) zu zeigen. Auch prozedurale oder Routineaufgaben gehören zu dieser Kategorie.

„Wo leben Krokodile?“

„Was ist denn ein Reptil? Erklär mal!“

Fragen zum Lesetext zählen nicht zu dieser Kategorie, da die Schülerinnen und Schüler zur Beantwortung von Fragen zum Text diesen erlesen müssen, was für Erstklässler bereits ein Anwenden darstellt.

„Transfer/Verstehen/Anwenden/Analysieren“ („2“)

Mit der „2“ werden *Aufgaben* kodiert, die einen Transfer, also die Übertragung des Gelernten auf eine neue Situation erfordern, bei denen Wissen angewendet werden muss oder etwas analysiert werden soll. Das Vorlesen eines Textes/Abschnitts zählt – obwohl es eine prozedurale *Aufgabe* darstellt, zu dieser Kategorie, da es für Erstklässler noch keine Routineaufgabe darstellt. Die Schülerinnen und Schüler befinden sich noch im Schriftspracherwerbsprozess und wenden somit das Gelernte auf eine für sie neue Situation (einen neuen Text) an.

„Lies mal den Satz vor.“

„Sagt mal, was haben wir denn jetzt alles erfahren über die Lucy? Guckt nochmal auf das Blatt. Was haben wir alles erfahren? S x? Was ist das Erste?“

„So, Ich denke das reicht erstmal fürs leise Lesen und da wollen wir das mal gemeinsam tun.“

„Und nun versuche doch mal bitte OHNE dein Blatt, ohne dass du liest, deinem Nachbarn nochmal zu erzählen, was du in deinem kleinen Stück Geschichte alles gehört hast! Also dreht euch wieder zu eurem Nachbarn ein Stückchen um! S x hört über den Tisch mit zu und dann erzählt euch mal, was ihr in eurer kleinen Geschichte gesehen, gelesen habt.“

„Problemlösen/Synthetisieren/Bewerten“ („3“)

Mit der „3“ werden *Aufgaben* kodiert, die eine Problemlösung erfordern, das Verknüpfen verschiedener Informationen zu etwas Neuem (Synthese) benötigen oder bei denen die Schülerinnen und Schüler einen Sachverhalt bewerten sollen. Die Schülerinnen und Schüler sollen z. B. Inhalt und Form eines Textes reflektieren, interpretieren, Hypothesen formulieren oder sich eine Meinung bilden.

„Ich hoffe, ihr habt alle eingetragen, ob es euch leicht fällt, diesen Text zu erlesen, oder nicht.“

„So, wir wollen als letztes [zeigt auf Anweisungen auf Tafel] laut vorlesen.“ (Schülerinnen und Schüler sollen gegenseitig ihre Vorlesefertigkeiten einschätzen.)

„Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe“ („97“)

Da nur Leseaufgaben kodiert werden sollen, wird bei *Aufgaben*, die im Kategoriensystem „Inhaltliche Bestimmung der Hauptaufgabe“ die Kategorie *Keine Leseaufgabe* erhalten haben, immer die „97“ vergeben.

„Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe“ („98“)

Da nur *Hauptaufgaben* kodiert werden sollen, wird bei *Ergänzungen zur Hauptaufgabe* immer die „98“ vergeben. Der Inhalt der *Ergänzungsaufgabe* wird aber bei der Kodierung der *Hauptaufgabe* berücksichtigt.

„Keine Kodierung, da Teilaufgabe“ („99“)

Da nur *Hauptaufgaben* kodiert werden sollen, wird bei *Teilaufgaben* immer die „99“ vergeben. Diese Kategorie dominiert die Kategorie „98“, das heißt auch *Teilaufgaben*, die sich an einzelne Schülerinnen und Schüler richten, werden mit „99“ kodiert.

2.5.3.9. *Offenheit der Hauptaufgabe*

Alle *Hauptaufgaben* werden weiterhin in ihrer Offenheit beurteilt. Dabei wird zum einen kodiert, inwiefern die Lösung selbst Spielräume lässt, zum anderen inwieweit der Lösungsweg vorgegeben wird.

Quellen und Bezüge

- Anderson et al. (2001)
- Blum & Wiegand (2000)
- Bruder, Büchter & Leuders (2005)
- Fürst (1999)
- Greefrath (2004)
- Hascher & Hofmann (2008)
- Jatzwauk (2007)
- Klieme, Schümer & Knoll (2001)
- Kuhn & Müller (2007)
- Maier et al. (2010a, b, c)
- Messner (2004)
- Metz et al. (2009)
- Stäudel & Wodzinski (2008)
- Sundermann & Selter (2006)

2.5.3.9.1. *Offenheit der Lösung der Hauptaufgabe*

Es wird beurteilt, wie viele potenziell richtige Lösungen eine *Aufgabe* haben kann.

Kategoriensystem: Offenheit der Lösung der Hauptaufgabe

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
AU_HA_OL	Offenheit der Lösung der Hauptaufgabe	0	Geschlossen: Nur eine mögliche, richtige Lösung
		1	Halb offen
		2	Offen: Mehrere richtige Lösungen
		97	Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe
		98	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
		99	Keine Kodierung, da Teilaufgabe

„Geschlossen: Nur eine mögliche, richtige Lösung“ („0“)

Als *geschlossen* werden *Aufgaben* kodiert, wenn sie nur eine richtige Lösung besitzen. Typische *geschlossene Aufgaben* sind Fragen mit nur einer richtigen Antwort oder Vorlesesituationen.

„Wo wohnt Lucy? Suche diese Angabe im Text.“

„Lies mal den Satz vor.“



Finde diese Wörter:

Krokodil Mama Hausboot Papa Lied
 Lucy immer Zahn Bruder Schwester
 Wasser Familie Schwanz Frühling schlafen
 Pflegefamilie

Schneide die Texte und die Bilder aus! Sortiere sie so, dass die Bilder zu den Texten passen! Klebe es in deiner Reihenfolge auf!

Die Krokodilmama beschnuffelte Lucy. „Armes kleines Ding“, säuselte sie, deckte die reglose Lucy mit weichem Moos zu und sang ihr ein altes Krokodil-Wiegenlied vor.



Lucys Knie begannen zu zittern und ihre Zähne zu klappern. Das Krokodil bewegte sich auf sie zu. So unauffällig wie möglich machte Lucy Schritt um Schritt rückwärts. Doch das Krokodil kam näher.

Dieser merkwürdige Sumpffango dauerte genau so lange, bis Lucy den fischigen Atem des Reptils in ihrem Gesicht spürte. „Oje“, sagte sie, „dann friss mich eben auf!“ Und prompt fiel sie in Ohnmacht.



Auch wenn eine *Aufgabe* aus mehreren *Teilaufgaben* besteht, gilt die *Aufgabe* als *geschlossen*, wenn jede Teilfrage ihre richtige Lösung hat, auch wenn so insgesamt mehrere richtige Lösungen möglich sind.

„Was kann Lucy gut? Unterstreiche alle Sachen, die Lucy gut kann, im Text.“

„Halb offen“ („2“)

Als *halb offen* werden *Aufgaben* kodiert, wenn sie zwar grundsätzlich mehrere mögliche richtige Lösungen besitzen, die Lehrperson aber eine bestimmte Antwort erwartet und die Schülerinnen und Schüler zu dieser Antwort hinlenkt.

L: „Weißt du, was das ist? Was ist denn ein Eintopf? Erklär mal.“

S: „So zum Beispiel Möhreneintopf.“

L: „Ja, oder? Wie kann man das noch erklären.“

S: „Oder Kartoffeleintopf.“

L: „Mhm, aber was ist das?“

S: „Eine Suppe mit ganz viel drin.“

L: „Ja genau!“

„Offen: Mehrere richtige Lösungen“ („2“)

Als *offen* werden *Aufgaben* kodiert, wenn sie mehrere mögliche richtige Lösungen besitzen. Die Lehrperson sammelt dann meist Beiträge verschiedener Schülerinnen und Schüler.

„Sag mir mal: Magst du denn Suppe?“

„Wir wollen mal gemeinsam überlegen: Warum kann es denn wichtig sein, dass man gut brüllen kann?“

„Überlegt euch mal: Was könnte Lucy da rufen?“

„Und nun versuche doch mal bitte OHNE dein Blatt, ohne dass du liest, deinem Nachbarn nochmal zu erzählen, was du in deinem kleinen Stück Geschichte alles gehört hast!“

„Ich hoffe ihr habt alle eingetragen, ob es euch leicht fällt, diesen Text zu erlesen, oder nicht.“

„So und jetzt seht ihr ja da unten drauf, auf eurem Blatt, so ein kleines Fenster, wo noch gar nichts drinnen ist. Damit dir dann das Erzählen vorne im Kreis leichter fällt, hast du jetzt paar Minuten Zeit, um auf das kleine Stückchen da unten, ganz kurz nochmal aufzumalen, was du in deiner kleinen Geschichte, in deinem kleinen Stück gelesen hast. Male also ein Bild zu deiner kleinen Geschichte. Los geht's!“

„Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe“ („97“)

Da nur Leseaufgaben kodiert werden sollen, wird bei *Aufgaben*, die im Kategoriensystem „Inhaltliche Bestimmung der Hauptaufgabe“ die Kategorie *Keine Leseaufgabe* erhalten haben, immer die „97“ vergeben.

„Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe“ („98“)

Da nur *Hauptaufgaben* kodiert werden sollen, wird bei *Ergänzungen zur Hauptaufgabe* immer die „98“ vergeben. Der Inhalt der *Ergänzungsaufgabe* wird aber bei der Kodierung der *Hauptaufgabe* berücksichtigt.

„Keine Kodierung, da Teilaufgabe“ (inkl. Teilaufgaben an einzelne Schüler) („99“)

Da nur *Hauptaufgaben* kodiert werden sollen, wird bei *Teilaufgaben* immer die „99“ vergeben. Diese Kategorie dominiert die Kategorie „98“, das heißt auch *Teilaufgaben*, die sich an einzelne Schülerinnen und Schüler richten, werden mit „99“ kodiert.

2.5.3.9.2. Offenheit des Lösungswegs der Hauptaufgabe

Es wird sowohl kodiert, ob es mehrere mögliche Lösungswege gibt als auch, inwiefern die Art des Lösungswegs von der Lehrkraft vorgegeben wird.

Kategoriensystem: Offenheit des Lösungswegs der Hauptaufgabe

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
AU_HA_OW	Offenheit des Lösungswegs der Hauptaufgabe	1	Nur ein Lösungsweg möglich – vorgegeben
		2	Nur ein Lösungsweg möglich – offen
		3	Mehrere Lösungswege möglich – vorgegeben
		4	Mehrere Lösungswege möglich – offen
		97	Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe
		98	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
		99	Keine Kodierung, da Teilaufgabe

„Nur ein Lösungsweg möglich – vorgegeben“ („1“)

Die „1“ wird kodiert, wenn eine *Aufgabe* nur auf einem bestimmten Weg gelöst werden kann und die Schülerinnen und Schüler diesen Weg nicht selbst finden müssen, sondern die Lehrkraft in der *Aufgabenstellung* den Weg beschreibt.

Schneide die Texte und die Bilder aus! Sortiere sie so, dass die Bilder zu den Texten passen! Klebe es in deiner Reihenfolge auf!

Die Krokodilmama beschnuffelte Lucy. »Armes kleines Ding«, säuselte sie, deckte die reglose Lucy mit weichem Moos zu und sang ihr ein altes Krokodil-Wiegenlied vor.




Lucys Knie begannen zu zittern und ihre Zähne zu klappern. Das Krokodil bewegte sich auf sie zu. So unauffällig wie möglich machte Lucy Schritt um Schritt rückwärts. Doch das Krokodil kam näher.

Dieser merkwürdige Sumpfrango dauerte genau so lange, bis Lucy den fischigen Atem des Reptils in ihrem Gesicht spürte. »Oje«, sagte sie, »dann friss mich eben auf!« Und prompt fiel sie in Ohnmacht.



→ Die Lehrperson gibt die Reihenfolge der einzelnen Arbeitsschritte genau vor. Alle von der Lehrperson vorgegebenen Schritte sind auch nötig zur Bearbeitung der Aufgabe. Ohne schneiden, sortieren und aufkleben geht es nicht.

„Nur ein Lösungsweg möglich – offen“ („2“)

Die „2“ wird kodiert, wenn eine *Aufgabe* nur auf einem bestimmten Weg gelöst werden kann, die Schülerinnen und Schüler diesen Weg aber selbst finden müssen, da die Lehrkraft in der *Aufgabenstellung* den Lösungsweg nicht beschreibt.

„Was ist denn ein Reptil? Erklär mal!“

„Mehrere Lösungswege möglich – vorgegeben“ („3“)

Die „3“ wird kodiert, wenn eine *Aufgabe* zwar grundsätzlich auf verschiedenen Wegen gelöst werden könnte, die Lehrkraft aber in der *Aufgabenstellung* einen Weg beschreibt.

„Lies mal vor. Lies dabei Silbe für Silbe.“

„So, nun muss die ja auch ganz, ganz viel lernen in so einer Krokodilsfamilie. Und was sie lernen muss, kriegt ihr aus dem nächsten Text raus. Ihr nehmt bitte Bleistift und Lineal! [L teilt Blätter aus, Kinder holen Stift und Lineal hervor] Ihr könnt auch 'n anderen Stift nehmen, kann auch ein Farbstift sein, das ist egal.“

„Mehrere Lösungswege möglich – offen“ („4“)

Die „4“ wird kodiert, wenn eine *Aufgabe* auf verschiedenen Wegen gelöst werden kann und die Schülerinnen und Schüler ihren Weg auch selbst finden müssen, da die Lehrkraft in der *Aufgabenstellung* den Lösungsweg nicht beschreibt.

„Dann kriegst du jetzt ‘ne Kniffelaufgabe. Bitte schön.“



Finde diese Wörter:

Krokodil	Mama	Hausboot	Papa	Lied
Lucy	immer	Zahn	Bruder	Schwester
Wasser	Familie	Schwanz	Frühling	schlafen
Pflegefamilie				

- Es gibt grundsätzlich mehrere Möglichkeiten, die Aufgabe zu bearbeiten, z. B. sich ein Wort heraussuchen und den Text von oben nach unten durchsuchen; alle gesuchten Wörter anschauen, dann das Gitter überfliegen und versuchen, Wörter im Ganzen zu erkennen etc. Die Lehrperson lässt dies den Schülerinnen und Schülern offen.

Lies dir den Text genau durch und beantworte die Fragen!

1. Wo lebt Lucy?

2. Wie sieht das Boot aus?

- Es gibt grundsätzlich mehrere Möglichkeiten, die Aufgabe zu bearbeiten, z. B. den Text Frage für Frage durchgehen und die Information suchen/anstreichen oder den Text erst lesen und sich dann erinnern. Die Lehrperson lässt dies den Schülerinnen und Schülern offen.

„Keine Kodierung, da keine Leseaufgabe“ („97“)

Da nur Leseaufgaben kodiert werden sollen, wird bei *Aufgaben*, die im Kategoriensystem „Inhaltliche Bestimmung der Hauptaufgabe“ die Kategorie *Keine Leseaufgabe* erhalten haben, immer die „97“ vergeben.

„Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe“ („98“)

Da nur *Hauptaufgaben* kodiert werden sollen, wird bei *Ergänzungen zur Hauptaufgabe* immer die „98“ vergeben. Der Inhalt der *Ergänzungsaufgabe* wird aber bei der Kodierung der *Hauptaufgabe* berücksichtigt.

„Keine Kodierung, da Teilaufgabe“ („99“)

Da nur *Hauptaufgaben* kodiert werden sollen, wird bei *Teilaufgaben* immer die „99“ vergeben. Diese Kategorie dominiert die Kategorie „98“, das heißt auch *Teilaufgaben*, die sich an einzelne Schülerinnen und Schüler richten, werden mit „99“ kodiert.

2.5.4. Weiterführende Kategorisierung der Teilaufgaben

Die folgenden Kategorien dienen der genaueren Beschreibung der *Teilaufgaben*. *Hauptaufgaben* erhalten hier immer die „99“ als fehlenden Wert.

2.5.4.1. Funktion der Teilaufgabe

Hier wird kodiert, welche Funktion die *Teilaufgabe* vorwiegend erfüllt.

Kategoriensystem: Funktion der Teilaufgabe

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
AU_TA_FU	Funktion der Teilaufgabe	1	Aufforderung zum (nochmaligen) Bearbeiten der Aufgabe
		2	Hilfestellung/Korrektur
		3	Information zum Arbeitsstand
		4	Ermahnung
		5	Sonstiges
		98	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
		99	Keine Kodierung, da Hauptaufgabe

„Aufforderung zum (nochmaligen) Bearbeiten der Aufgabe“ („1“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn die Lehrperson durch die *Teilaufgabe* noch einmal darauf hinweist, was zu tun ist oder dass ein Schüler oder eine Schülerin mit der Bearbeitung beginnen oder fortfahren soll.

„Jetzt arbeite weiter.“

„Probier's mal!“

„Den Satz müssen wir nochmal lesen.“

„Da müsstest du nochmal in deinem Text nach gucken, da findest du das raus, was Lucy BESONDERS mag. Ja? Wenn du's gar nicht findest, dann kommst du mit deinem Text zu mir, ja? Dann gucken wir mal zusammen.“

„Unterstreichen, wenn du etwas gefunden hast, unterstreichst du's!“

„Hilfestellung/Korrektur“ („2“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn die *Teilaufgabe* eine Hilfestellung oder Korrektur darstellt.

„Komm mal her zu mir, dann lesen wir zusammen. Komm mal her!“

„Lass das ,h‘ mal weg beim Sprechen.“

„Langes ,i‘.“

„Äh, bitte so richtig untereinander. Nimm das Blatt so. Welches ist der erste Text und das Bild? Das Zweite, und so. Ja?“

„Mach den Finger dran.“

„Ja, hier ist Wirbelsturm, dann leg's dorthin.“

Wenn eine Teilaufgabe sowohl eine Aufforderung zum (nochmaligen) Bearbeiten der Aufgabe als auch eine Hilfestellung/Korrektur enthält, so dominiert Hilfestellung/Korrektur.

„Nur die beiden Wörter, genau. Machst ein kleines Komma dazwischen, reicht aus, okay?“

„Information zum Arbeitsstand“ („3“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn die Lehrperson von den Schülerinnen und Schülern den *Arbeitsstand* bei der Aufgabenbearbeitung erfragt.

„Fertig?“

„Gar kein schweres Wort gefunden?“

„Ist noch einer dabei, der es noch nicht geschafft hat, es einmal durchzulesen?“

„Wo bist du denn?“

„Wer hat es geschafft, mehr als ein Blatt zu lesen. Mal Finger hoch.“

„Ermahnung“ („4“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn der *Teilaufgabe* die Funktion einer *Ermahnung* zukommt.

„Lies schön mit.“

„S x, raufgucken!“

„Na du sollst ja mitlesen, dann siehst du es! Wo sind wir?“

„Sonstiges“ („5“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn keine der anderen Kategorien auf die zu kodierende *Teilaufgabe* zutrifft. Diese Kategorie sollte nur in Ausnahmefällen genutzt werden.

„Es geht gleich weiter mit Lesen!“

„Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe“ („98“)

Da nur *Teilaufgaben* kodiert werden sollen, wird bei *Ergänzungen zur Hauptaufgabe* immer die „98“ vergeben.

„Keine Kodierung, da Hauptaufgabe“ („99“)

Da nur *Teilaufgaben* kodiert werden sollen, wird bei *Hauptaufgaben* immer die „99“ vergeben.

2.5.4.2. *Veränderung der kognitiven Komplexität der Hauptaufgabe durch die Teilaufgabe*

Hier wird kodiert, ob die Komplexität der *Hauptaufgabe* durch die *Teilaufgabe* verändert wird.

Kategoriensystem: Veränderung der Komplexität der Hauptaufgabe durch die Teilaufgabe

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
AU_TA_KK	Veränderung der Komplexität der Hauptaufgabe durch die Teilaufgabe	0	Keine Veränderung
		1	Aufgabe wird anspruchsvoller
		2	Aufgabe wird weniger anspruchsvoll
		98	Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe
		99	Keine Kodierung, da Hauptaufgabe

Quellen

- Baumert & Lehmann (1997)
- Blömeke et al. (2006)
- Doyle & Carter (1984)
- Drollinger-Vetter (2006)
- Drollinger-Vetter & Lipowsky (2006)
- Hiebert et al. (2003)
- Knoll (1990)
- Neubrand (2002)
- Newman, Griffin & Cole (1989)
- Stein & Lane (1996).
- Stein, Grover & Henningsen (1996)

„Keine Veränderung“ („0“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn die *Teilaufgabe* die Komplexität der *Hauptaufgabe* nicht verändert. Dies ist der Fall, wenn die Lehrperson den *Auftrag* beispielsweise einfach noch einmal wiederholt ohne ihn zu modifizieren, sie sich lediglich nach dem Arbeitsstand erkundigt oder eine Zwischenaufgabe stellt, welche die kognitive Komplexität der *Hauptaufgabe* nicht tangiert.

„Na los, weiter! ... Hast du schon wieder keine Lust mehr, S x? Mach mal, komm! Die zwei Fragen noch, dann hast du's geschafft.“

„Komm, lies den Satz nochmal.“

„Lies mal weiter!“

„Aufgabe wird anspruchsvoller“ („1“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn durch die *Teilaufgabe* die Komplexität der *Hauptaufgabe* gesteigert wird. Dies ist möglich, wenn die Lehrperson merkt, dass ein Schüler oder eine Schülerin unterfordert ist und sie daher beispielsweise vorschlägt, dass er nicht nur die Dinge unterstreicht, die Lucy gut kann, sondern zusätzlich auch mit einer anderen Farbe kennzeichnet, was sie nicht so gut kann.

Hauptaufgabe: Welcher Satz gehört nicht dazu?

Teilaufgabe: „Wer kann mir das nochmal erklären?“

Von der Ursprungsaufgabe völlig unabhängige Zusatzaufgaben sind damit allerdings nicht zu verwechseln. Gibt die Lehrperson einem Schüler oder einer Schülerin eine völlig neue *Aufgabe*, da diese/r mit der Bearbeitung der bis dahin gestellten *Aufgabe* fertig ist, so muss diese als neue *Hauptaufgabe* kodiert werden.

„Aufgabe wird weniger anspruchsvoll“ („2“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn durch die *Teilaufgabe* die Komplexität der *Hauptaufgabe* abnimmt. Dies ist möglich, wenn die Lehrperson merkt, dass eine Schülerin oder ein Schüler überfordert ist und sie daher hilft, den Lösungsweg vorgibt oder die komplexe *Aufgabe* in weniger komplexe *Teilaufgaben* zerlegt und den Schüler oder die Schülerin diese schrittweise (evtl. mit Anleitung) ausführen lässt.

„Äh, bitte so richtig untereinander. Nimm das Blatt so. Welches ist der erste Text und das Bild? Das Zweite, und so. Ja?“

„Lass das ‚h‘ mal weg beim Sprechen.“

„HIER, in diesem Text! Zwischen meinen Fingern findest du die Antwort auf die Frage!“

„Jetzt mach mal die, sag mir mal die beiden Buchstaben.“

„Dann unterstreiche DAS!“ (Lehrkraft nimmt der Schülerin die Entscheidung ab)

„Das Wort heißt ‚heiß‘. Wir sagen es mal alle.“ (Hauptaufgabe: Schülerinnen und Schüler sollen vorlesen; gemeinsames Vorlesen im Chor mit von der Lehrkraft vorgesagtem Wort ist demgegenüber weniger anspruchsvoll)

Nicht jede Hilfestellung der Lehrperson führt automatisch dazu, dass die *Aufgabe* weniger komplex wird. Dies ist nur bei denjenigen Hilfestellungen der Fall, bei denen die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern einen Teil oder den gesamten Lösungsprozess abnimmt.

„Keine Kodierung, da Ergänzung zur Hauptaufgabe“ („98“)

Da nur *Teilaufgaben* kodiert werden sollen, wird bei *Ergänzungen zur Hauptaufgabe* immer die „98“ vergeben.

„Keine Kodierung, da Hauptaufgabe“ („99“)

Da nur *Teilaufgaben* kodiert werden sollen, wird bei *Hauptaufgaben* immer die „99“ vergeben. Die *Hauptaufgabe* muss bei der Kodierung aber natürlich berücksichtigt werden, um beurteilen zu können, inwiefern ihre Komplexität durch die *Teilaufgabe* verändert wird.

2.5.5. Aufgaben in Arbeitsmaterialien

Auch das Arbeitsmaterial selbst besteht meist aus *Aufgaben*. Das Arbeitsmaterial wird nach den gleichen Kategorien beurteilt wie die mündlichen *Aufgabenstellungen* im Unterricht. Die Kodierungen werden in einem Word-Dokument vorgenommen.

Vorlage für die Kategorisierung der Aufgaben in Arbeitsmaterialien

Aufgaben in Arbeitsmaterialien												Video: xxxx_xxxxx		
Aufgaben in Arbeitsmaterialien														
ID Klasse: _____														
ID Lehrer: _____														
Kodierung durch: _____														
Datum der Kodierung: _____														
Arbeitsblatt		Kategorisierung										Aufgabe in Video benannt	Komp.	
Scan	Aufgabe(n)	SF	Adressat(en)	Inhalt	Diff.	Wissensart				Offenheit				Komplexität
						F	P	K	M	L	W			

Es gelten grundlegend dieselben Kodierregeln wie für die Videokodierung.

Auf einem Arbeitsblatt können auch mehrere *Aufgaben* enthalten sein. Diese werden dann einzeln in der Tabelle aufgeführt. Dabei soll möglichst auch herausgefunden werden, welche Schülerinnen und Schüler welches Arbeitsblatt bearbeiten, insofern nicht die gesamte Klasse denselben *Arbeitsauftrag* bearbeitet.

1. Spalte: „Scan“

Hier wird der Scan des jeweiligen Arbeitsblatts eingefügt. Auch die Lesetexte selbst müssen hierbei berücksichtigt werden. Wenn zu einer *Aufgabe* zwei Arbeitsblätter gehören, werden beide in eine Zeile oder untereinander eingefügt (z. B. Lesetext und Arbeitsblatt mit Fragen).

2. Spalte: „Aufgabe(n)“

Hier wird kurz beschrieben, was die zum Arbeitsblatt gehörige *Aufgabe* ist. Es kann auch sein, dass zu einem Arbeitsblatt mehrere *Hauptaufgaben* gehören. Ist dies der Fall, wird in Klammern ergänzt, um welche *Hauptaufgabe* es sich jeweils handelt. Dies kann der Video-Kodierung entnommen werden.

| Stilles Lesen (HA1), Vorlesen (HA2) + Fragen zum Text im OEU (HA3)

3. Spalte: „SF“

Hier wird eingetragen, in welcher Sozialform oder welchen Sozialformen die *Aufgabe* bearbeitet werden soll.

| 2(HA 1+2) + 6 (HA 3)

4. Spalte: „Adressat(en)“

In dieser Spalte werden die Adressaten der jeweiligen *Aufgabe* eingetragen. Bekommt die gesamte Klasse die *Aufgabe*, reicht es, die „40“ einzutragen. Bekommen nur einzelne Schülerinnen und Schüler die Aufgabe/das Arbeitsblatt, werden die einzelnen Schüler-IDs eingetragen.

| S01, S04 + S08

5. Spalte: „Inhalt“

Diese Spalte entspricht dem Kategoriensystem „Inhaltliche Bestimmung der Hauptaufgabe“. Es werden die Werte entsprechend der Video-Kodierung eingetragen.

| 2 (HA1+3) + 5 (HA2)

6. Spalte: „Diff.“

Diese Spalte entspricht dem Kategoriensystem „Potenzial der Hauptaufgabe zur (Selbst-) Differenzierung“. Es werden die Werte entsprechend der Video-Kodierung eingetragen.

7.-10. Spalte: „Wissensart“

Diese Spalten entsprechen den Kategoriensystemen zu den benötigten Wissensarten zur Bearbeitung der *Aufgabe*. Es werden für alle vier Wissensarten die Werte entsprechend der Video-Kodierung eingetragen.

11.-12. Spalte: „Offenheit“

In diese Spalte werden die Offenheit der Lösung und des Lösungswegs eingetragen.

13. Spalte: „Komplexität“

In diese Spalte wird die kognitive Komplexität eingetragen.

14. Spalte: „Aufgabe in Video benannt“

Hier wird eingetragen, ob die durch das Arbeitsblatt gestellte *Aufgabe* auch im Unterricht von der Lehrperson benannt und dort bereits als *Aufgabe* kodiert wurde. Falls die *Aufgabe* im Video auch benannt wurde, wird zusätzlich festgehalten, welche *Hauptaufgabe* im Video der *Aufgabe* auf dem Arbeitsblatt entspricht.

| ja (HA 1, 2 und 3)

15. Spalte: „Komplex“

Hier wird festgehalten, im Rahmen welches Aufgabenkomplexes oder welcher Aufgabenkomplexe die *Aufgabe* auf dem Arbeitsblatt bearbeitet wird.

2.6. Literaturverzeichnis

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R. et al. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison-Wesley.

Baumert, J. & Lehmann, R. (1997). TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske und Budrich.

Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eichler, D. & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. *Unterrichtswissenschaft*, 34 (4), 330–357.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals*. New York: McKay.

Blum, W. & Wiegand, B. (2000). Offene Aufgaben – wie und wozu. *mathematik lehren*, 109 (100), 52–55.

- Bromme, R., Seeger, F. & Steinbring, H. (1990).** *Aufgaben als Anforderungen an Lehrer und Schüler*. Köln: Aulis.
- Bruder, R., Büchter, A. & Leuders, T. (2005).** Die „gute“ Mathematikaufgabe. Ein Thema für die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In G. Graumann (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht*. Vorträge auf der 39. Tagung für Didaktik der Mathematik vom 28.2. bis 4.3.2005 in Bielefeld (S. 139–146). Hildesheim: Franzbecker.
- Clare, L., Valdés, R., Pascal, J. & Steinberg, J. R. (2001).** *Teachers' assignments as indicators of instructional quality in elementary schools*. Los Angeles: University of California, Center for the Study of Evaluation, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, Graduate School of Education & Information Studies.
- Diegritz, T. & Haag, L. (2009).** Gruppenunterricht. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 251–263). Baltmannsweiler: Schneider.
- Doyle, W. (1983).** Academic work. *Review of Educational Research*, 53 (2), 159–199.
- Doyle, W. & Carter, K. (1984).** Academic tasks in classrooms. *Curriculum Inquiry*, 14 (2), 129–149.
- Drollinger-Vetter, B. (2006).** Kognitiver Anspruchsgehalt der Aufgabenstellungen. In I. Hugener, E. Klieme & C. Pauli (Hrsg.), *Videoanalysen* (S. 148–164). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF).
- Drollinger-Vetter, B. & Lipowsky, F. (2006).** Kognitiver Anspruchsgehalt der Aufgabenbearbeitung. In I. Hugener, E. Klieme & C. Pauli (Hrsg.), *Videoanalysen* (S. 165–188). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF).
- Flavell, J. H. (1984).** Annahmen zum Begriff Metakognition sowie zur Entwicklung von Metakognition. In F. E. Weinert & R. Kluwe (Hrsg.), *Metakognition, Motivation und Lernen* (S. 23–31). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuchs, K. J. & Blum, W. (2008).** Selbstständiges Lernen im Mathematikunterricht mit „beziehungsreichen“ Aufgaben. In J. Thonhauser (Hrsg.), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik* (S. 135–148). Münster: Waxmann.
- Fürst, C. (1996).** Arbeitsaufträge und Lehrerinterventionen im Gruppenunterricht. Erprobung eines prozeßorientierten und sprechhandlungstheoretischen empirischen Ansatzes. Dissertation, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Fürst, C. (1999).** Die Rolle der Lehrkraft im Gruppenunterricht. In H.-D. Dann, T. Diegritz & H. S. Rosenbusch (Hrsg.), *Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen* (S. 105–150). Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg e.V.
- Glaeser, G. (1980).** *Didaktik mathematischer Probleme und Aufgaben*. Braunschweig: Friedrich Vieweg & Sohn.
- Götz, T., Zirngibl, A. & Pekrun, R. (2004).** Lern- und Leistungsempfinden von Schülerinnen und Schülern. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 49–66). Bern: Haupt.
- Greefrath, G. (2004).** Offene Aufgaben mit Realitätsbezug. Eine Übersicht mit Beispielen und erste Ergebnisse aus Fallstudien. *math. did.*, 27 (2), 16–38.

- Gropengießer, H. (2006).** Mit Aufgaben lernen. In H. Gropengießer, D. Höttecke, T. Nielsen & L. Stäudel (Hrsg.), *Mit Aufgaben lernen. Unterricht und Material 5-10* (S. 4–11). Seelze: Friedrich.
- Haag, L. (2007).** Zwischen Anleitung und Freiheit. Auch Arbeitsgruppen brauchen gute Instruktionen. *Pädagogik*, 59 (11), 26–29.
- Haag, L. & Hopperdietzel, H. (2000).** Gruppenunterricht – Aber wie? Eine Studie über Transfer-Effekte und ihre Voraussetzungen. *Die Deutsche Schule*, 92 (4), 480–490.
- Haag, L., Fürst, C. & Dann, H. F. (2000).** Lehrervariablen erfolgreichen Gruppenunterrichts. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 266–279.
- Hascher, T. & Hofmann, F. (2008).** Aufgaben – noch unentdeckte Potenziale im Unterricht. In J. Thonhauser (Hrsg.), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik* (47–64). Münster: Waxmann.
- Hasselhorn, M. & Labuhn, A. S. (2008).** Metakognition und selbstreguliertes Lernen. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 28–37). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (2009).** Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett.
- Hiebert, J., Gallimore, R., Garnier, H., Bogard Giwin, K., Hollingsworth, H., Jacobs, J. K. et al. (Hrsg.). (2003).** *Teaching mathematics in seven countries. Results from the TIMSS 1999 video study.*
- Hiebert, J., & Lefevre, P. (1986).** Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory analysis. In J. Hiebert (Hrsg.), *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics* (S. 1–27). Hillsdale: Erlbaum.
- Jacobs, B. (2008).** Was wissen wir über die Lernwirksamkeit von Aufgabenstellungen und Feedback. In J. Thonhauser (Hrsg.), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik* (S. 99–114). Münster: Waxmann.
- Jatzwauk, P. (2007).** Aufgaben im Biologieunterricht. Eine Analyse der Merkmale und des didaktisch-methodischen Einsatzes von Aufgaben im Biologieunterricht. Berlin: Logos.
- Jordan, A., Ross, N., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M. et al. (2006).** Klassifikationsschema für Mathematikaufgaben: Dokumentation der Aufgabenkategorisierung im COACTIV-Projekt. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Kleinknecht, M. (2010).** Aufgabenkultur im Unterricht. Eine empirisch-didaktische Video- und Interviewstudie an Hauptschulen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001).** Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* (S. 43–57). Bonn: BMBF.
- Knoll, S. (1990).** Anforderungsgestaltung im Mathematikunterricht. *mathematik lehren*, 90, 47–51.

- Kobarg, M. & Seidel, T. (2003).** Prozessorientierte Lernbegleitung im Physikunterricht. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit & M. Lehrke (Hrsg.), *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (S. 151–200). Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN).
- Kuhn, J. & Müller, A. (2007).** Operationalisierung des Offenheitsgrades am Beispiel authentischer Aufgaben. In D. Höttecke (Hrsg.), *Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich* (S. 148–150). Münster: Lit.
- Langer, I., Schulz von Thun, F. & Tausch, R. (1974).** *Verständlichkeit. In Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft.* München: Reinhardt.
- Lechner, M. (2008).** Unterrichtsfaktor Aufgabenstellung. In Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V. (BAK) (Hrsg.), *Unterrichtsqualität* (S. 71–80). Baltmannsweiler: Schneider.
- Leisen, J. (2010).** Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen. In H. Kiper (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 60–67). Stuttgart: Kohlhammer.
- Leubner, M. & Saupe, A. (2008).** *Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben.* Baltmannsweiler: Schneider.
- Lindauer, T. & Schneider, H. (2007).** Lesekompetenz ermitteln: Aufgaben im Unterricht. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 109–125). Seelze-Velber: Klett.
- Lipowsky, F. (2007).** Was wissen wir über guten Unterricht? Im Fokus: Die fachliche Lernentwicklung. *Friedrich Jahresheft*, (25), 26–30.
- Lotz, M. (2013a).** Die Kodierung der inhaltsbezogenen Aktivitäten im Fach Deutsch. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien* (S. 193–202). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF).
- Lotz, M. (2013b).** Die Kodierung von Leseübungsphasen im Deutschunterricht. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien* (S. 203–217). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF).
- Maier, U., Kleinknecht, M. & Metz, K. (2010).** Ein fächerübergreifendes Kategoriensystem zur Analyse und Konstruktion von Aufgaben. In H. Kiper (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 28–43). Stuttgart: Kohlhammer.
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K. & Bohl, T. (2010a).** Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potentials von Aufgaben. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28 (1), 84–96.
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K., Schymala, M. & Bohl, T. (2010b).** Entwicklung und Erprobung eines Kategoriensystems für die fächerübergreifende Aufgabenanalyse. Forschungsbericht zum Projekt Aufgabenkultur in der Hauptschule. Erlangen-Nürnberg: Universität, Lehrstuhl für Schulpädagogik.
- Marzano, R. J. (2001).** A new taxonomy of educational objectives. In A. L. Costa (Hrsg.), *Developing minds. A resource book for teaching thinking* (S. 181–188). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Messner, R. (2004).** Selbstständiges Lernen und PISA – Formen einer neuen Aufgabenkultur. In D. Bosse (Hrsg.), *Unterricht, der Schülerinnen und Schüler herausfordert* (S. 29–47). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Metz, K., Maier, U. & Kleinknecht, M. (2009).** Kognitiver Anspruch von Aufgaben im Deutschunterricht. *ide (Informationen zur Deutschdidaktik)*, (3), 74–87.
- Meyer, L., Seidel, T. & Prenzel, M. (2006).** Wenn Lernsituationen zu Leistungssituationen werden: Untersuchung zur Fehlerkultur in einer Videostudie. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28 (1), 21–41.
- Neubrand, J. (2002).** Eine Klassifikation mathematischer Aufgaben zur Analyse von Unterrichtssituationen. Selbsttätiges Arbeiten in Schülerarbeitsphasen in den Stunden der TIMSS-Video-Studie. Hildesheim: Franzbecker.
- Newman, D., Griffin, P. & Cole, M. (1989).** *The construction zone. Working for cognitive change in school*. Cambridge: University Press.
- Renkl, A. (1991).** Die Bedeutung der Aufgaben- und Rückmeldungsgestaltung für die Leistungsentwicklung im Fach Mathematik. Dissertation, Universität Heidelberg.
- Schabram, K. (2007).** *Lernaufgaben im Unterricht: Instruktionspsychologische Analysen am Beispiel der Physik*. Dissertation Universität Duisburg-Essen. Verfügbar unter: [http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/dissts/Duisburg/Schabram 2007.pdf](http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/dissts/Duisburg/Schabram%202007.pdf) (17.10.2014).
- Stäudel, L. & Wodzinski, R. (2008).** Aufgaben als Katalysatoren im Lernprozess am Beispiel Naturwissenschaften. In J. Thonhauser (Hrsg.), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Stein, M. K. & Lane, S. (1996).** Instructional tasks and the development of student capacity to think and reason: An analysis of the relationship between teaching and learning in a reform mathematics project. *Educational Research and Evaluation*, 2 (1), 50–80.
- Stein, M. K., Grover, B. W. & Henningsen, M. (1996).** Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal*, 33 (2), 455–488.
- Stern, E. & Hardy, I. (2011).** Anspruchsvolle Lernaufgaben. In W. Einsiedler, M. Götz, F. Heinzel, A. Hartinger, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 335–339). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sundermann, B. & Selter, C. (2006).** Beurteilen und Fördern im Mathematikunterricht: Gute Aufgaben, differenzierte Arbeiten, ermutigende Rückmeldungen. Berlin: Cornelsen.
- Thonhauser, J. (2008).** Warum (neues) Interesse am Thema „Aufgaben“? In J. Thonhauser (Hrsg.), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik* (S. 13–27). Münster: Waxmann.

3. Fragen und Impulse



Fragen treten während der Kommunikation im öffentlichen Unterricht auf und dienen der Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen. Jede Frage wird im **Event-Sampling-Verfahren** identifiziert und anschließend mit Hilfe mehrerer Kategorien **niedrig bis mittel inferent** klassifiziert.

Dabei werden **folgende Aspekte** analysiert:

- Übungsphase, in der die Frage gestellt wird
- Sender und Adressat der Frage
- Art der Frage (übergeordnete Bereiche: Wissensfragen, Denkfragen, Reflexionsfragen, organisatorische und ablaufgerichtete Fragen)
- Form der Frage (offen vs. geschlossen; W-Frage vs. Entscheidungsfrage)
- Wartezeit nach der Fragestellung
- Zuordnung der einzelnen Fragen zu Fragenkomplexen

3.1. Überblick

Bevor die Kategoriensysteme im Einzelnen erläutert werden, erfolgt hier ein Überblick über die Kodierung der *Fragen*. Zudem geht ein Dank an Anja Besel, die im Rahmen ihrer Wissenschaftlichen Hausarbeit zur Zulassung für die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen in Zusammenarbeit mit der Autorin dieser Arbeit einen ersten Entwurf für die Kodierung der Art der *Lehrerfragen* entwickelt hat.

Überblick über das Manual

Überblick – Fragen		
Hauptziele	Aussagen über die Fragepraxis der Lehrpersonen (Häufigkeit und Arten von Fragen)	
Analyseeinheit	Leseübung (festgelegt durch die Kodierung der inhaltsbezogenen Aktivitäten)	
Stichprobenplan	Event-Sampling (Identifikation und inhaltliche Kodierung jeder einzelnen Frage in Video-graph)	
Inferenz	niedrig bis mittel	
Kategorien-systeme	Übungsphase der Frage	SAP_ohne
		SAP_LV
		SAP_LT
		SAP_LV_LT
		SAP_MIX_1+2_ohne+LV
		SAP_MIX_1+3_ohne+LT
		SAP_MIX_1+4_ohne+LV_LT
		SAP_MIX_2+3_LV+LT
		SAP_MIX_2+4_LV+LV_LT
		SAP_MIX_3+4_LT+LV_LT
		SAP_MIX_1+2+3_ohne+LV+LT
		SAP_MIX_1+2+4_ohne+LV+LV_LT
		SAP_MIX_1+3+4_ohne+LT+LV_LT
		SAP_MIX_2+3+4_LV+LT+LV_LT
		SAP_MIX_1+2+3+4_ohne+LV+LT+LV_LT
		OEU_Einl
		OEU_Vorl
		OEU_Inh
		OEU_Spr
		OEU_Inh_Spr
		OEU_Refl
		OEU_Vorank
		REST_nicht_LES
	Sender der Frage	Lehrkraft, nach der das Video benannt ist
		Zwillingslehrkraft
		Andere Lehrkraft
		Schüler (im Auftrag der Lehrperson)
	Anzahl der Adres-saten der Frage	1 Schüler
		2 Schüler
		3 Schüler
		4 Schüler
		5 Schüler
		6 Schüler
		7 Schüler
		8 Schüler

Überblick – Fragen

	9 Schüler
	10 Schüler
	11 Schüler
	12 Schüler
	13 Schüler
	14 Schüler
	15 Schüler
	16 Schüler
	17 Schüler
	18 Schüler
	19 Schüler
	20 Schüler
	21 Schüler
	22 Schüler
	23 Schüler
	24 Schüler
	25 Schüler
	26 Schüler
	27 Schüler
	28 Schüler
	29 Schüler
	30 Schüler
	Gesamte Klasse
	Schülergruppe: Anzahl nicht erkennbar
	Nicht erkennbar
Adressat(en) der Frage*	Adressat der Frage S00
	Adressat der Frage S01
	Adressat der Frage S02
	Adressat der Frage S03
	Adressat der Frage S04
	Adressat der Frage S05
	Adressat der Frage S06
	Adressat der Frage S07
	Adressat der Frage S08
	Adressat der Frage S09
	Adressat der Frage S10
	Adressat der Frage S11
	Adressat der Frage S12
	Adressat der Frage S13
	Adressat der Frage S14
	Adressat der Frage S15
	Adressat der Frage S16
	Adressat der Frage S17
	Adressat der Frage S18
	Adressat der Frage S19
	Adressat der Frage S20
	Adressat der Frage S21
	Adressat der Frage S22
	Adressat der Frage S23
	Adressat der Frage S24
	Adressat der Frage S25
	Adressat der Frage S26
	Adressat der Frage S27
	Adressat der Frage S28

Überblick – Fragen		
Art der Frage	Adressat der Frage S29	
	Adressat der Frage S30	
Art der Frage	Wissensfrage	Verständnis des Inhalts/Textes
		Verständnis der Wörter/Laute
		Vorgehensweise beim Vorlesen
		Allgemeinwissen
		Sonstige Wissensfragen
	Denkfrage	Hineinversetzen in Lucy/Text
		Persönliches Einbeziehen der Schüler zum besseren Verständnis
		Gedanken zum weiteren Verlauf der Geschichte
		Ableiten von Schlussfolgerungen aus dem Text
		Sonstige Denkfragen
	Reflexionsfrage	Reflexion der Aufgabenbearbeitung
		Reflexion des Erfolgs
		Einschätzung von Schülern beim Vorlesen
		Schwierigkeit der Aufgabe/Meinung zur Art der Aufgabe
		Sonstige Reflexionsfragen
	Organisatorische Frage	Verwendung von Hilfsmitteln
		Vorbereitung der Aufgabenbearbeitung
		Aufforderung zum Vorlesen/Helfen
		Aufforderung zur Bearbeitung eines Auftrags
		Ermahnung
	Ablaufgerichtete Frage	Sonstige organisatorische Fragen
		Arbeitsstand
		Verständnis bzw. Wiederholung des Auftrags
		Wahl der Aufgabe/Textsorte
		Art der Aufgabenbearbeitung/Art des Vorlesens
Form der Frage	Ja/Nein-Frage offen	
	Ja/Nein-Frage geschlossen	
	W-Frage offen	
	W-Frage geschlossen	
	Keine Antwort erwartet	
	Nicht zutreffend (organisatorische Frage)	
	Sonstige ablaufgerichtete Fragen	
Wartezeit nach der Fragestellung	Lehrperson beendet die Wartezeit	< 1 Sekunde (Fragenfolge, direktes Aufrufen eines Schülers bzw. keine Antwort erwartet)
		1-2 Sekunden
		≥ 3 Sekunden
	Schüler beendet die Wartezeit	< 1 Sekunde
		1-2 Sekunden
		≥ 3 Sekunden
	Wartezeit nicht erkennbar	
Einteilung in Fragenkomplexe	Fragenkomplex 1	
	Fragenkomplex 2	
	Fragenkomplex 3	
	Fragenkomplex 4	
	Fragenkomplex 5	
	Fragenkomplex 6	
	Fragenkomplex 7	
	Fragenkomplex 8	
	Fragenkomplex 9	

Überblick – Fragen

Fragenkomplex 10
Fragenkomplex 11
Fragenkomplex 12
Fragenkomplex 13
Fragenkomplex 14
Fragenkomplex 15
Fragenkomplex 16
Fragenkomplex 17
Fragenkomplex 18
Fragenkomplex 19
Fragenkomplex 20
Fragenkomplex 21
Fragenkomplex 22
Fragenkomplex 23
Fragenkomplex 24
Fragenkomplex 25
Fragenkomplex 26
Fragenkomplex 27
Fragenkomplex 28
Fragenkomplex 29
Fragenkomplex 30
Fragenkomplex 31
Fragenkomplex 32
Fragenkomplex 33
Fragenkomplex 34
Fragenkomplex 35
Fragenkomplex 36
Fragenkomplex 37
Fragenkomplex 38
Fragenkomplex 39
Fragenkomplex 40

* Mehrfachkodierungen sind möglich.

3.2. Analyseeinheit

Gesamte Leseübung: Schülerarbeitsphasen und öffentlicher Unterricht

Als Analyseeinheit fungiert die Kategorie *Leseübung* aus der Kodierung der inhaltsbezogenen Aktivitäten (vgl. Lotz, 2013a). Alle lesebezogenen Unterrichtsabschnitte werden also als Analyseeinheit herangezogen. Es werden sowohl diejenigen *Fragen* kodiert, die an die gesamte Klasse gerichtet werden als auch jene, welche die Lehrkraft nur einzelnen Schülerinnen und Schülern stellt. In Leseübungsphasen, die im Rahmen der Mischung mehrerer inhaltsbezogener Aktivitäten realisiert werden (vgl. Lotz, 2013a), werden nur diejenigen *Fragen* berücksichtigt, die sich auf das Lesen beziehen. Das bedeutet, inhaltlich relevante *Fragen*, welche die Lehrkraft bezogen auf eine andere inhaltsbezogene Aktivität stellt, werden nicht kodiert.

3.3. Arbeitsdefinition

Lehrerfragen können als eine bestimmte Art von Aufgaben aufgefasst werden (z. B. Renkl, 1991). Dabei wird der Begriff der Frage unterschiedlich weit gefasst. In der IPN-Videostudie beispielsweise wurden Fragen im Rahmen der prozessorientierten Lernbegleitung im Physikunterricht kodiert und sehr eng definiert. Als Frage wurde hier jede Äußerung kodiert, auf die im Transkript ein Fragezeichen folgt. Die einzige Ausnahme stellt das Aufrufen von Schülerinnen und Schülern dar, auch wenn darauf ein Fragezeichen folgt (Kobarg und Seidel, 2003). Petersen und Sommer (1999) legen den Begriff der Frage hingegen weiter aus. Neben klassischen W-Fragen, die mit „was“, „wer“, „warum“, „wie“ usw. eingeleitet werden sowie Sätzen der grammatischen Frageform, die mit einem Fragezeichen enden, werden auch andere Sätze dazu gezählt, welche die Schülerinnen und Schüler zu einer Antwort auffordern. Auch Samson, Strykowski, Weinstein und Walberg (1987) sowie Winne (1979) fassen den Begriff der Frage relativ weit und schließen auch implizite Fragen und Impulse ein. So ist es beispielsweise funktional gleichwertig, wenn die Lehrkraft sagt: „*Warum geht Lucy weg von Mama Kroko?*“ oder wenn sie sagt: „*Nennt mir bitte Gründe dafür, dass Lucy von Mama Kroko weggegangen ist!*“ Der einzige Unterschied besteht in der grammatischen Form, die von den Schülerinnen und Schülern geforderte Denkleistung ist gleich (Aebli, 1987). In einer empirischen Untersuchung konnte Cursiefen (1969) zudem zeigen, dass beide grammatische Formen von den Lernenden gleich erlebt werden, woraus Petersen und Sommer (1999) schlussfolgern, dass es praxisfern wäre, beide Satzformen in Bezug auf die Lernorganisation gesondert zu betrachten. Sie leiten daraus folgende Definition von Frage ab, die auch dem vorliegenden Manual zu Grunde gelegt wird: „Die Lehrerfrage fordert den/die Schüler zu einer Antwort auf. Sie kann grammatisch als Frage oder Aufforderung formuliert sein“ (Petersen & Sommer, 1999, S. 20).

Arbeitsdefinition

Als *Fragen* werden alle Äußerungen der Lehrkraft kodiert, die eine Schülerantwort oder Äußerung intendieren und inhaltliche Relevanz für die unterrichtliche, inhaltliche Kommunikation bezogen auf die Leseübung besitzen.

Im vorliegenden Manual werden nur diejenigen *Fragen* kodiert, die sich inhaltlich auf die Leseübung beziehen. *Fragen*, die sich eher dem Classroom Management zuordnen lassen, rhetorische *Fragen* (Heinze und Erhard, 2006) sowie *Fragen*, die ausschließlich der sozialen Handlungskoordination oder der Konversations- und Aufmerksamkeitskontrolle (Graesser et al., 1992) dienen, werden nicht kodiert.

3.4. Identifikation der Fragen

Hier wird erläutert, was als *Frage* kodiert wird, was nicht als *Frage* kodiert wird und wie der Beginn und das Ende von *Fragen* bestimmt werden.

3.4.1. Was wird kodiert?

Zunächst wird erklärt, was alles als *Frage* verstanden und kodiert wird.

3.4.1.1. Inhaltliche Fragen

Es werden alle *Fragen* kodiert, die sich inhaltlich auf die Leseübung beziehen.

„Wer kann mir denn sagen, was die Lucy gut kann, was die mag?“
„So, was habt ihr denn über die Lucy gelesen?“
„Stand das in deinem Text?“
„Und wie heißt das Boot, wo sie wohnt?“
„Welches Namenwort findest du?“
„Wie heißt der Begleiter dazu?“
„Lucy kann ja nicht so gut schreien. Könnt ihr gut schreien?“
„Was meint ihr, ist das wichtig, dass man gut schreien kann?“

Auch *Fragen*, welche die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern während Vorlesesituationen stellt, um ihnen das Lesen zu erleichtern ö. Ä., werden kodiert.

„Was ist das?“
„Das ist ein ...?“
„Kannst du das lesen?“
„Was steht da?“
„Das erste Wort, kriegst du es raus, S x?“
„Neben ‚Reptil‘ steht welches Wort?“
„Unter der ‚Krokodilmama‘ steht?“

Fragen, die darauf abzielen, etwas über den Arbeitsstand der Schülerinnen und Schüler bei der Leseübung zu erfahren oder sich auf bestimmte Aspekte der Aufgabenbearbeitung beziehen, werden kodiert, da sie sich inhaltlich auf die Leseübung beziehen. Auch *Fragen* als Rückversicherung, ob ein Arbeitsauftrag verstanden wurde, werden als *Frage* kodiert.

„Ihr lest den Text einmal allein und dann lest ihr ihn eurem Nachbarn vor. Ja? Habt ihr das verstanden?“

„Wer kann mir das nochmal erklären?“

„Wer hat das letzte Wort verstanden?“

„Haben wir die richtige Lösung raus?“

„Ist der Satz richtig oder ist er falsch?“

„Wie hieß nochmal die Frage?“

„S x, was hast du noch unterstrichen?“

„Was fällt dir schwer?“

„Hat euch die Aufgabe Spaß gemacht?“

„Wie musst du das unterstreichen?“

„So, wer hat den Text noch nicht zu Ende gelesen?“

„S x, wo sind wir gerade?“

„Ist jeder soweit?“

„Wer von der Gruppe, die das erste Blatt bekommen hat, traut sich denn mal jetzt alles vorzulesen?“

„War das der richtige Satz, den die S x vorgelesen hat?“

3.4.1.2. Impulse

Es ist nicht notwendig, dass Lehreräußerungen formal als *Frage* formuliert sind. Auch verbale Impulse, also Aussagen der Lehrkraft, die eine Schülerantwort bzw. Äußerung intendieren, werden als *Frage* kodiert. Um zu entscheiden, ob eine nicht formal als *Frage* formulierte Äußerung als *Frage* kodiert wird, kann man den Satz umformulieren. Wenn sich der Aussagesatz ohne inhaltliche Veränderungen in eine *Frage* umformulieren lassen würde, kann er als *Frage* kodiert werden. Die gilt natürlich nur, insofern auch die anderen Kriterien zutreffen: vor allem die inhaltliche Relevanz für die Leseübung.

„Und dann habt ihr ja auch noch gelesen, wo dieses Hausboot ist ...“

→ Die Lehrkraft könnte auch fragen: „Wo ist dieses Hausboot?“

„Was machen wir im Musikunterricht? Nicht singen, sondern wir ...“

→ Die Lehrkraft gibt den Satzanfang vor, die Schülerinnen und Schüler sollen ergänzen.

„S x, du weißt bestimmt auch noch etwas, das die Lucy gut kann ...“

→ Die Lehrkraft könnte auch fragen: „S x, was kann die Lucy gut?“

„Verratet mir doch mal, wie viele Adjektive im Text stehen.“

→ Die Lehrkraft könnte auch fragen: „Wie viele Adjektive stehen im Text?“

3.4.1.3. Umgang mit Einleitungen, Tipps und Erläuterungen zu Fragen

Bevor Lehrkräfte *Fragen* stellen, leiten sie diese zum Teil ein. Wenn dies direkt in die *Frage* eingebettet ist, wird es mitkodiert.

„Jetzt möchte ich von euch wissen, was Lucy gut kann.“

→ eingebettet

Hinführungen zur *Frage* werden hingegen nicht mitkodiert.

„Wir haben ja jetzt schon viel über Lucy erfahren. Was glaubt ihr, warum Lucy weggeschwommen ist?“

→ Einleitung wird nicht mitkodiert.

Zum Teil werden nach *Fragen* oder zwischen mehreren *Fragen* noch weitere Erläuterungen oder Tipps gegeben. Diese werden nur dann als *Fragen* kodiert, wenn sie die *Frage* noch einmal spezifizieren oder so verändern, dass sich die Aussagen als *Fragen* umformulieren lassen würden.

S: „Frau x, wie muss ich das denn jetzt unterstreichen?“

L: „Wie hast du denn das vorherige unterstrichen? Genauso musst du auch das unterstreichen!“

Es ist für die Kodierung also irrelevant, ob eine weitere *Frage*, welche die Lehrkraft stellt, eigentlich die Funktion einer Hilfestellung erfüllt. Sobald die Aussage die Kodierkriterien erfüllt, wird sie als *Frage* kodiert.

3.4.1.4. Schülerinnen und Schüler stellen im Auftrag der Lehrkraft Fragen

Es kann vorkommen, dass die Lehrkraft inhaltlich relevante *Fragen* auf das Arbeitsblatt geschrieben hat und diese von den Schülerinnen und Schülern vorlesen lässt. Somit geht die *Frage* faktisch auf die Lehrkraft zurück (Lehrkraft hat sich die *Frage* ausgedacht), sie wird nur von einem Schüler oder einer Schülerin vorgelesen oder wiederholt. Diese *Fragen* werden deshalb auch als *Lehrerfragen* kodiert.

L: „Gut, S x, liest bitte vor.“

S x: „Was mag Lucy im Sumpf?“

L: „Mhmm {aha}. Was sollst du also herausfinden?“

3.4.2. Was wird nicht kodiert?

Hier wird erklärt, was nicht als *Frage* verstanden und kodiert wird.

3.4.2.1. Inhaltlich nicht relevante Fragen

Fragen, die aus organisatorischen Gründen oder zur Sicherung der Disziplin gestellt werden, bleiben unberücksichtigt. Auch *Fragen*, die sich auf andere inhaltsbezogene Aktivitäten als die Leseübung beziehen, werden nicht kodiert.

„Habt ihr alle schon ein Blatt?“

„S x, denkst du, dass du jetzt vielleicht die Unterhaltung mit S y beenden könntest?“

„Kannst du bitte lauter sprechen?“

„Die Seite lest ihr bitte, ja?“

„Findest du deinen Namen nicht, S x?“

„Hast du heute wieder kein Lineal?“

„Schreibst du bitte das, was ich an die Tafel schreibe?“

„Wer das hat, der sucht das nächste Namenwort, ne?“

„Warum arbeitest du nicht konzentriert?“

„S x, hast du deine Trinkflasche immer noch nicht eingepackt?“

3.4.2.2. Schülerfragen

Alle *Fragen*, die von den Schülerinnen und Schülern ausgehen, werden nicht kodiert, egal ob sie inhaltlicher oder organisatorischer Art sind.

„Frau L, ich bin fertig, was soll ich denn jetzt machen?“

„Warum kann die Lucy nicht so gut schreien?“

3.4.2.3. Rhetorische Fragen

Einige Lehrkräfte machen Aussagen und schließen diese mit einem „ne“ oder „ja“ ab, sodass der Satz formal zur *Frage* wird. Da aber die Lehrkraft damit keine Schülerantwort intendiert, wird dies nicht als *Frage* kodiert.

L: „Was mag Lucy denn?“

S: „Suppe.“

L: „Eintopf ist ja ‘ne Suppe, ne?“

3.4.2.4. Verneinung von Fragen

Es gilt nicht als *Frage*, wenn die Lehrkraft erklärt, was sie *nicht* wissen möchte und dabei ihre *Frage* wiederholt.

„Die Frage war nicht: Wo wohnt Lucy?“

→ Dies ist eine Aussage und keine Frage, da die Lehrkraft darauf keine Antwort haben möchte.

„Sondern die Frage war: Wo lebt Lucy?“

→ Dies ist eine Frage.

3.4.2.5. Arbeitsaufträge

Die formale *Frage*: „S x, liest du bitte den Satz vor?“ ist keine inhaltliche *Frage*. Die Lehrkraft könnte auch sagen: „S x, lies bitte den Satz vor.“ Deshalb werden *Fragen* dieser Art, die eigentlich *Arbeitsaufträge* darstellen, nicht als *Fragen*, sondern als *Aufgabenstellung* kodiert. Als *Fragen* kodiert werden aber Aufforderungen, wenn sie den Schülerinnen und Schülern noch eine Antwort/Entscheidung abverlangen.

„Wer traut sich zu, den Abschnitt vorzulesen?“

Sowohl bei *Fragen* als auch bei *Aufgaben* möchte die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler dazu veranlassen, etwas zu tun. *Fragen* fordern die Schülerinnen und Schüler indirekt zum Nachdenken und Antworten auf. Bei anderen *Arbeitsaufträgen* werden Schülerinnen und Schüler explizit auch noch zu weiteren Handlungen aufgefordert, beispielsweise dazu, eine Stelle im Text vorzulesen, etwas zu unterstreichen oder sich mit ihrem Banknachbarn auszutauschen. Wenn die Lehrkraft *Fragen* stellt und die Schülerinnen und Schüler zusätzlich explizit zum Nachdenken auffordert, wird dies zusätzlich als *Arbeitsauftrag* kodiert. Stellt sie hingegen lediglich eine *Frage*, wird nur *Frage* kodiert, da der *Auftrag* (nachdenken und antworten) nur implizit enthalten ist.

„Warum geht Lucy wohl von den Krokodilen weg?“

→ Frage

„Warum geht Lucy wohl von den Krokodilen weg? Denkt mal darüber nach!“

→ Frage + Auftrag

Zur Abgrenzung von *Fragen* und *Aufträgen* vgl. auch Abschnitt 2.4 im Anhang.

3.4.3. Beginn und Ende von Fragen

Jeder Satz wird als einzelne *Frage* kodiert, d. h. das Ereignis beginnt immer mit dem Satzanfang und endet am Satzende. Stellt die Lehrkraft mehrere *Fragen* hintereinander, wird jede *Frage* als einzelnes Ereignis kodiert:

„Womit kann man denn das vergleichen, wenn es sumpfig ist? (Frage 1) Wie ist denn da die Erde?“
(Frage 2)

| „Was hast du rot unterstrichen? (Frage 1) Was kann sie gut?“ (Frage 2)

Dies gilt auch, wenn die Lehrkraft die *Frage* nur noch einmal wiederholt.

| „Was mag Lucy? (Frage 1) Was mag Lucy?“ (Frage 2)

Es wird allerdings nur als eine *Frage* kodiert, wenn die Lehrkraft im zweiten Satz nur noch einmal etwas nennt, was eigenständig keinen Sinn machen würde.

| „Weiß jemand, wie es in der Mitte geschrieben wird? Boot?“

3.4.3.1. Nicht zu Ende gestellte Fragen

Begonnene *Fragen*, die nicht beendet werden, werden immer dann als *Frage* kodiert, wenn aufgrund des Beginns schon entschieden werden kann, dass es sich um eine inhaltlich auf die Leseübung bezogene *Frage* gehandelt hätte.

| „S x, wo wohnt// Abbruch

→ *Frage*

| „S x, sag mal, wie// Abbruch

→ *keine Frage*

3.4.3.2. Zeitliche Unterbrechungen von Fragen

Wenn das Stellen von *Fragen* unterbrochen wird, muss zum Teil ein Turn gesetzt werden, auch wenn es sich inhaltlich um die gleiche *Frage* handelt. Dabei gibt es drei Arten von Unterbrechungen:

Reine Sprechpausen

Die Lehrkraft denkt kurz nach, unterbricht den Redefluss und setzt dann wieder an. Dazwischen finden keine weiteren Gespräche statt. Hier wird kein neuer Turn gesetzt, insofern die Pause weniger als zehn Sekunden andauert und in der Sprechpause keine weiteren Gespräche stattfinden. Sprechpausen kommen auch häufig vor, wenn Schülerinnen und Schüler *Fragen* vorlesen. Auch hier werden keine Turns gesetzt, auch wenn die Lehrkraft als Hilfestellung bestimmte Wörter vorsagt.

L: „S x, die zweite Frage.“

S x: „Wwww Wei“

L: „Mhmhm {nein.}. (Was haben wir) ein langes I.“

S x: „Wie siiieeee – h – t“

L: „Prima.“

S x: „... das mhp boong t“
 L: „Laut.“
 S x: „boong ... Boot (Pause) °ss° aus?“
 → eine Frage: „Wie sieht das Boot aus?“

Unterbrechungen durch äußere Einflüsse

Die Lehrkraft wird durch andere Personen unterbrochen, z. B. durch Schülerinnen und Schüler, das Kamerateam oder weitere Personen, die das Klassenzimmer betreten. Alle Unterbrechungen durch äußere Einflüsse werden nur dann berücksichtigt, wenn sie den Redefluss der Lehrkraft mindestens drei Sekunden unterbrechen.

Unterbrechungen durch die Lehrkraft selbst

Es kann vorkommen, dass die Lehrkraft das Stellen einer *Frage* selbst unterbricht, weil ihr beispielsweise noch etwas wichtiges Anderes einfällt oder sie einen Schüler oder eine Schülerin ermahnen muss. Wenn solche Unterbrechungen vorkommen, wird immer dann ein neuer Turn gesetzt, wenn dies die *Frage* für mindestens drei Sekunden unterbricht.

3.5. Kategorisierung der Fragen

Im Folgenden werden die einzelnen Kategoriensysteme sowie die Kodierregeln dargestellt.

3.5.1. Übungsphase der Frage

Bei dieser Kodierung geht es darum, in welcher Übungsphase eine *Frage* gestellt wird. Die Übungsphasen wurden bereits in einem vorherigen Auswertungsschritt identifiziert und sind in Videograph im Timelinefenster ablesbar und in der tabellarischen Beschreibung des Verlaufs der Leseübung anhand der Leseübungsphasen (Code-Übersicht) inhaltlich beschrieben.

Kategoriensystem: Übungsphase der Frage

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
FR_ÜP	Übungsphase der Frage	1	SAP_ohne
		2	SAP_LV
		3	SAP_LT
		4	SAP_LV_LT
		5	SAP_MIX_1+2_ohne+LV
		6	SAP_MIX_1+3_ohne+LT
		7	SAP_MIX_1+4_ohne+LV_LT
		8	SAP_MIX_2+3_LV+LT
		9	SAP_MIX_2+4_LV+LV_LT
		10	SAP_MIX_3+4_LT+LV_LT
		11	SAP_MIX_1+2+3_ohne+LV+LT

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
		12	SAP_MIX_1+2+4_ohne+LV+LV_LT
		13	SAP_MIX_1+3+4_ohne+LT+LV_LT
		14	SAP_MIX_2+3+4_LV+LT+LV_LT
		15	SAP_MIX_1+2+3+4_ohne+LV+LT+LV_LT
		16	OEU_Einl
		17	OEU_Vorl
		18	OEU_Inh
		19	OEU_Spr
		20	OEU_Inh_Spr
		21	OEU_Refl
		22	OEU_Vorank
		23	REST_nicht_LES

Bei der Kodierung orientiert man sich an der bereits erfolgten Kodierung der Übungsphasen (vgl. Lotz, 2013b). Die Definitionen zu den einzelnen Phasen können im Manual zur Kodierung der Übungsphasen nachgelesen werden. Nur in Übergangsphasen von einer Übungsphase zu einer anderen muss das Video dahingehend betrachtet werden, ob sich eine *Frage* noch auf die vorherige oder schon auf die darauf folgende Übungsphase bezieht. Zum Teil wurden durch die Kodierung der Übungsphasen im 10-Sekunden-Takt (keine sekundengenaue Kodierung) einzelne Aussagen einer bestimmten Übungsphase zugeordnet, zählen aber inhaltlich eigentlich noch/schon zur vorherigen/ nachfolgenden Übungsphase.

3.5.2. Sender und Adressat der Frage

Mit Hilfe dieser Kategorien werden die an der *Fragestellung* beteiligten Personen identifiziert.

3.5.2.1. Sender der Frage

Hier wird kodiert, welche Lehrkraft die *Frage* stellt. Dies ist für Phasen des Teamteachings in BIP-Klassen von Bedeutung, da die *Fragestellungen* hier potenziell von beiden Lehrkräften ausgehen können. Der Sender der *Frage* wird jedoch – der Vollständigkeit wegen – auch in staatlichen Klassen und in BIP-Klassen, in denen nur eine Lehrkraft unterrichtet, kodiert. Aus den Videolisten und den Transkripten lässt sich ablesen, welche Lehrkraft in einer BIP-Klasse welche ID besitzt.

Kategoriensystem: Sender der Frage

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
FR_SE	Sender der Frage	1	Lehrkraft, nach der das Video benannt ist
		2	Zwillingslehrkraft
		3	Andere Lehrkraft
		4	Schüler (im Auftrag der Lehrperson)

In der vorliegenden Arbeit geht es ausschließlich um die Kodierung von *Fragen* durch die Lehrperson. *Fragen* durch die Schülerinnen und Schüler selbst, Mitschülerinnen und Mitschüler oder das Lernmaterial bleiben dabei unberücksichtigt. Es wurden jedoch auch solche *Fragen* kodiert, die ein Schüler oder eine Schülerin im Auftrag der Lehrperson stellt.

„Lehrkraft, nach der das Video benannt ist“ („1“)

Jedes Video hat neben der Klassen-ID auch eine Lehrer-ID. Geht die *Frage* von der Lehrkraft aus, nach der das Video benannt ist, wird der Wert „1“ kodiert.

„Zwillingslehrkraft“ („2“)

Als solche wird die zweite Lehrkraft in der BIP-Klasse verstanden, nach der das Video nicht benannt ist. Geht eine *Fragestellung* von ihr aus, wird der Wert „2“ kodiert.

„Andere Lehrkraft“ („3“)

Es kann vorkommen, dass weitere Lehrkräfte (z. B. Referendare) im Klassenraum anwesend sind. Im Normalfall sollten *Fragen* von diesen Personen nicht kodiert worden sein. Sollten dennoch in Einzelfällen *Fragen* von anderen Lehrkräften gestellt werden, wird der Wert „3“ kodiert.

„Schüler (im Auftrag der Lehrperson)“ („4“)

Im vorherigen Analyseschritt wurde festgelegt, dass auch Schülerinnen und Schüler im Auftrag der Lehrkraft *Fragen* stellen können. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn die Lehrkraft inhaltlich relevante *Fragen* auf das Arbeitsblatt geschrieben hat und diese von den Schülerinnen und Schülern vorlesen lässt. Die *Frage* wird hier also lediglich von den Lernenden wiederholt, geht faktisch aber auf die Lehrkraft zurück. Ist dies der Fall, wird der Wert „4“ kodiert.

L: „Gut, S x, liest bitte vor.“

S x: „Was mag Lucy im Sumpf?“

L: „Mhmm, das ist jetzt etwas schwieriger. Schaut mal genau in dem Text ...“

3.5.2.2. Adressat der Frage

Es wird zunächst kodiert, an wie viele Schülerinnen und Schüler sich die *Frage* richtet. Anschließend wird bestimmt, an welche Schülerinnen und Schüler sie genau gerichtet wird.

3.5.2.2.1. Anzahl der Adressaten der Frage

Es wird kodiert, an wie viele Schülerinnen und Schüler sich die *Frage* explizit richtet. Dazu wird zunächst entschieden, ob sich die *Frage* an die gesamte Klasse („40“), an eine Schülergruppe (Werte „2“ bis „30“) oder an einen Einzelschüler/eine Einzelschülerin („1“) richtet.

Kategoriensystem: Anzahl der Adressaten der Frage

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
FR_ADA	Anzahl der Adressaten der Frage	1	1 Schüler
		2	2 Schüler
		3	3 Schüler
		4	4 Schüler
		5	5 Schüler
		6	6 Schüler
		7	7 Schüler
		8	8 Schüler
		9	9 Schüler
		10	10 Schüler
		11	11 Schüler
		12	12 Schüler
		13	13 Schüler
		14	14 Schüler
		15	15 Schüler
		16	16 Schüler
		17	17 Schüler
		18	18 Schüler
		19	19 Schüler
		20	20 Schüler
		21	21 Schüler
		22	22 Schüler
		23	23 Schüler
		24	24 Schüler
		25	25 Schüler
		26	26 Schüler
		27	27 Schüler
		28	28 Schüler
		29	29 Schüler
		30	30 Schüler
		40	Gesamte Klasse
		97	Schülergruppe: Anzahl nicht erkennbar
		98	Nicht erkennbar

Im Normalfall kann eindeutig entschieden werden, an wen sich eine *Frage* richtet. Zu betrachten ist hier vor allem die vorangegangene Interaktion mit einzelnen Schülerinnen und Schülern oder Schülergruppen sowie der Blickkontakt und die Zuwendung der Lehrkraft.

Für die Kodierung ist es nicht von Bedeutung, ob und wie viele Schülerinnen und Schüler die *Frage* mitbekommen bzw. akustisch verstehen. Wichtig ist nur, ob die Lehrkraft intendiert, dass die *Frage* von der gesamten Klasse, einer Schülergruppe (mehr als einem Schüler oder einer

Schülerin, aber nicht der gesamten Klasse) oder einzelnen Schülerinnen und Schülern beantwortet werden soll. Ausschlaggebend ist also, wie viele Schülerinnen und Schüler von einer *Frage* explizit angesprochen werden.

Werden keine Namen genannt, gilt es die nonverbale Kommunikation der Lehrkraft zu beobachten. In welche Richtung schaut sie? An wen wendet sie sich? Auch die Sozialformen (öffentlicher Unterricht vs. Schülerarbeitsphasen) können dabei helfen, zu unterscheiden, ob sich die *Frage* an die gesamte Klasse oder an einzelne Schülerinnen und Schüler richtet. Aber auch während des öffentlichen Unterrichts kann es vorkommen, dass sich eine *Frage* nur an einzelne Schülerinnen und Schüler richtet.

| „S x, wo wohnt die Lucy?“

Genauso kann es in Schülerarbeitsphasen vorkommen, dass sich die Lehrkraft zwischendurch bewusst an die gesamte Klasse richtet und eine *Frage* stellt.

| Die Schülerinnen und Schüler lesen in Einzelarbeit ihre Texte. Die Lehrkraft fragt alle: „Seid ihr fertig?“

Wenn sich die Äußerung der Lehrkraft an einen konkreten Einzelschüler oder eine einzelne Schülerin richtet (z. B. Augen der Lehrkraft sind auf diesen Schüler/diese Schülerin gerichtet), dann wird als Adressat *Einzelschüler* kodiert, auch wenn zusätzlich andere Schülerinnen und Schüler implizit von der *Frage* angesprochen werden oder die Äußerung der Lehrkraft mithören können.

Allerdings muss auf Sprechpausen geachtet werden. Diese kommen vor, wenn eine *Frage* zunächst der gesamten Klasse gestellt wird, anschließend aber ein Schüler oder eine Schülerin zu deren Beantwortung aufgerufen wird.

| „Wo wohnt Lucy? (Pause) S x.“

→ zwei Fragen: Die erste richtet sich an die gesamte Klasse, die zweite an einen einzelnen Schüler.

Sobald die Lehrkraft eine *Frage* in einem Wortfluss (also ohne kurze Pause) an einen Einzelschüler formuliert, so gilt ausschließlich dieser als Adressat.

| „Wir finden noch mehr, S x. Was mag sie denn so gerne?“

→ eine Frage: Adressat = S x

Beachtet werden muss, dass insbesondere im Grundschulbereich einige Lehrpersonen bewusst das „Du“ verwenden, obwohl sie die gesamte Klasse damit ansprechen möchten – sie verwenden sozusagen einen „pädagogischen Singular“. Damit soll bezweckt werden, dass die Schülerinnen und Schüler sich persönlicher angesprochen fühlen. Falls dies der Fall ist, wird trotz der Verwendung des Du's die gesamte Klasse als Adressat kodiert.

| „Überleg nochmal genau: Wo wohnt die Lucy?“

„1 Schüler“ („1“)

Der Wert „1“ wird kodiert, wenn sich die *Frage* an einen einzelnen Schüler oder eine einzelne Schülerin richtet.

| „Und S x, mit was fängst du an?“

„2 Schüler“ („2“) bis „30 Schüler“ („30“)

Richtet sich die *Frage* an mehr als einen Schüler oder eine Schülerin, aber nicht an die gesamte Klasse, so wird die genaue Anzahl der durch die *Frage* angesprochenen Schülerinnen und Schüler kodiert.

| Die Schülerinnen und Schüler lesen in Partnerarbeit ihre Texte. Die Lehrkraft fragt zwei Schülerinnen:
„Habt ihr euch schon gegenseitig vorgelesen?“

| „Die Kinder, die Lesetext 1 hatten: Habt ihr euch schon gegenseitig vorgelesen?“

„Gesamte Klasse“ („40“)

Richtet sich die *Frage* an die gesamte Klasse, so wird der Wert „40“ kodiert.

| „Habt ihr eure Finger drunter?“

Dabei wird dieser Wert nur dann kodiert, wenn wirklich die gesamte Klasse gemeint ist. Richtet sich eine *Frage* an die ganze Klasse bis auf ein Kind, so werden die angesprochenen Schülerinnen und Schüler ermittelt und der entsprechende Wert wird kodiert.

L: „S x, wo wohnt Lucy denn?“

S x: „Im Boot.“

L: „Was sagen die anderen: Wo wohnt Lucy?“

→ Adressat = alle anwesenden Schülerinnen und Schüler außer S x

„Schülergruppe: Anzahl nicht erkennbar“ („97“)

Der Wert „97“ wird immer dann kodiert, wenn man zwar sicher ist, dass die *Frage* an eine Schülergruppe gerichtet ist (also an mehr als ein Kind, aber nicht an die gesamte Klasse), die genaue Schüleranzahl aber nicht ermittelt werden kann.

„Nicht erkennbar“ („98“)

Der Wert „98“ wird immer dann kodiert, wenn überhaupt nicht zu erkennen ist, ob sich die *Frage* an einen einzelnen, mehrere oder alle Schülerinnen und Schüler der Klasse richtet. Dies kann z. B. der Fall sein, wenn die Lehrerkamera so eingestellt ist, dass die Lehrkraft nur von hinten zu sehen ist und gerade an einem Gruppentisch steht.

„Wo wohnt denn die Lucy?“

→ Es ist nicht zu erkennen, an wie viele Schülerinnen und Schüler sich die Lehrperson richtet.

3.5.2.2.2. Einzelne Adressaten der Frage

Schließlich wird für jede *Frage* kodiert, an wen sie sich richtet. Da jede dieser Möglichkeiten in Videograph als eigenes Kategoriensystem angelegt wurde, können mehrere Kategorien (Adressaten) gleichzeitig kodiert werden. Es werden jeweils diejenigen Kategorien angeklickt, die zutreffen, die anderen bleiben leer.

Kategoriensystem: Einzelne Adressaten der Frage

Variable	Variablenlabel	Wert	Wertelabel
FR_A00	Adressat der Frage S00	0	S00
FR_A01	Adressat der Frage S01	1	S01
FR_A02	Adressat der Frage S12	2	S02
FR_A03	Adressat der Frage S02	3	S03
FR_A04	Adressat der Frage S03	4	S04
FR_A05	Adressat der Frage S04	5	S05
FR_A06	Adressat der Frage S05	6	S06
FR_A07	Adressat der Frage S06	7	S07
FR_A08	Adressat der Frage S07	8	S08
FR_A09	Adressat der Frage S08	9	S09
FR_A10	Adressat der Frage S09	10	S10
FR_A11	Adressat der Frage S10	11	S11
FR_A12	Adressat der Frage S11	12	S12
FR_A13	Adressat der Frage S13	13	S13
FR_A14	Adressat der Frage S14	14	S14
FR_A15	Adressat der Frage S15	15	S15
FR_A16	Adressat der Frage S16	16	S16
FR_A17	Adressat der Frage S17	17	S17
FR_A18	Adressat der Frage S18	18	S18
FR_A19	Adressat der Frage S19	19	S19
FR_A20	Adressat der Frage S20	20	S20
FR_A21	Adressat der Frage S21	21	S21
FR_A22	Adressat der Frage S22	22	S22
FR_A23	Adressat der Frage S23	23	S23
FR_A24	Adressat der Frage S24	24	S24
FR_A25	Adressat der Frage S25	25	S25
FR_A26	Adressat der Frage S26	26	S26
FR_A27	Adressat der Frage S27	27	S27
FR_A28	Adressat der Frage S28	28	S28
FR_A29	Adressat der Frage S29	29	S29
FR_A30	Adressat der Frage S30	30	S30

Insgesamt muss bei der Kodierung vor allem auf die vorangegangene Interaktion mit einzelnen Schülerinnen und Schülern oder Schülergruppen sowie auf den Blickkontakt und die Zuwendung der Lehrkraft während des *Fragenstellens* geachtet werden.

Die Lehrkraft sitzt während der Schülerarbeitsphase für längere Zeit neben S x und gibt ihm Hilfestellung. Nach einiger Zeit wendet sie sich von ihm ab, um am Lehrerpult Arbeitsblätter für andere Schülerinnen und Schüler bereitzulegen. Von dort aus fragt sie in die Klasse: „Hast du es jetzt geschafft?“. Aus der vorangegangenen Situation kann darauf geschlossen werden, dass die Lehrkraft die Frage an S x richtet.

Automatische Kopplung zum Kategoriensystem „Anzahl der Adressaten der Frage“

- Bei einer *Frage*, die sich an die Klasse richtet (Wert „40“) und bei *Fragen* mit einer nicht genau erkennbaren Anzahl von Adressaten („97“ oder „98“) muss nichts kodiert werden.
- Es müssen immer so viele Adressaten kodiert werden, wie bei der Bestimmung der Adressatenzahl zuvor angegeben wurden. Richtet sich eine *Frage* z. B. an einen Einzelschüler oder eine Einzelschülerin, so muss nur ein Kategoriensystem kodiert werden, die restlichen Kategoriensysteme bleiben leer.
- Richtet sich eine *Frage* an mehrere Schülerinnen und Schüler, werden entsprechend viele Kategoriensysteme kodiert.

„Schüler nicht erkennbar“ („S00“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn sich die *Frage* ausschließlich oder unter anderem an ein Kind richtet, das *nicht erkennbar* ist.

„Schüler mit der ID 01“ bis „Schüler mit der ID 30“ („S01“ bis „S30“)

Jedes Kind, das erkennbar ist, wird mit seiner zweistelligen ID kodiert. Richtet sich eine *Frage* beispielsweise während einer Gruppenarbeit an eine Gruppe mit fünf Schülerinnen und Schülern, so werden die betreffenden fünf Schülerinnen und Schüler kodiert.

Die Frage richtet sich an einen Einzelschüler, der erkennbar ist.

→ Es wird nur die Kategorie mit dieser Schüler-ID kodiert.

Die Frage richtet sich an drei Schülerinnen und Schüler, die erkennbar sind.

→ Es werden die drei Kategorien mit den jeweiligen Identifikationsnummern kodiert.

Die Frage richtet sich an vier Schülerinnen und Schüler, von denen zwei nicht genau erkennbar sind.

→ Es werden die Identifikationsnummern der zwei erkennbaren Schülerinnen und Schüler sowie einmal „S00“ kodiert.

Die Frage richtet sich an die gesamte Klasse.

→ Es muss nichts mehr kodiert werden.

Die Frage richtet sich an eine Schülergruppe, deren genaue Anzahl nicht erkennbar ist.

→ Es muss nichts mehr kodiert werden.

3.5.3. Art der Frage

Das System besteht aus 26 Kategorien, die den fünf Bereichen *Wissensfragen*, *Denkfragen*, *Reflexionsfragen*, *organisatorische Fragen* und *ablaufgerichtete Fragen* zugeordnet werden. Damit wurde beiden Klassifikationsmöglichkeiten von Levin (2005) nachgegangen, das heißt die Klassifikation berücksichtigt sowohl die Intention als auch das kognitive Niveau der *Frage*.

Kategoriensystem: Art der Frage

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
FR_ART	Art der Frage	Wissensfrage	10 Verständnis des Inhalts/Textes
			11 Verständnis der Wörter/Laute
			12 Vorgehensweise beim Vorlesen
			13 Allgemeinwissen
			19 Sonstige Wissensfragen
		Denkfrage	20 Hineinversetzen in Lucy/Text
			21 Persönliches Einbeziehen der Schüler zum besseren Verständnis
			22 Gedanken zum weiteren Verlauf der Geschichte
			23 Ableiten von Schlussfolgerungen aus dem Text
			29 Sonstige Denkfragen
		Reflexionsfrage	30 Reflexion der Aufgabenbearbeitung
			31 Reflexion des Erfolgs
			32 Einschätzung von Schülern beim Vorlesen
			33 Schwierigkeit der Aufgabe/Meinung zur Art der Aufgabe
			39 Sonstige Reflexionsfragen
		Organisatorische Frage	40 Verwendung von Hilfsmitteln
			41 Vorbereitung der Aufgabenbearbeitung
			42 Aufrufen von Schülern zum Vorlesen/Helfen
			43 Aufforderung zur Bearbeitung eines Auftrags
			44 Ermahnung
			49 Sonstige organisatorische Fragen
		Ablaufgerichtete Frage	50 Arbeitsstand
			51 Verständnis bzw. Wiederholung des Auftrags
			53 Wahl der Aufgabe/Textsorte
			54 Art der Aufgabenbearbeitung/Art des Vorlesens
			59 Sonstige ablaufgerichtete Fragen

Quellen und Bezüge

- Amidon & Hunter (1967)
- Barnes (1971)
- Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl (1956)
- Graesser et al. (1992)
- Heinze & Erhard (2006)
- Levin (2005)
- Otero & Graesser (2001)

Insgesamt orientiert sich die Klassifikation zwar grob an den in der Literatur vorgestellten Systemen, sie greift jedoch jeweils nur einzelne Aspekte auf und modifiziert diese teilweise. Dies ist vor allem damit zu begründen, dass ein Klassifikationssystem immer vom jeweiligen Untersuchungsgegenstand abhängt und daher auf dieses zugeschnitten werden muss. Im vorliegenden Fall erfolgte die Kategorisierung im Anschluss an das Sichten der Videos und unter Berücksichtigung der Besonderheiten der darin vorkommenden *Fragestellungen*.

3.5.3.1. *Allgemeine Kodierregeln*

Disjunktheit des Kategoriensystems

Prinzipiell gilt: Es kann pro *Frage* nur eine Kategorie kodiert werden. Das wiederum bedeutet, dass man sich bei jeder Variable für einen Wert entscheiden muss. Sollten innerhalb einer *Fragestellung* mehrere Werte vergeben werden können, wird derjenige kodiert, der auf die *Fragestellung* am meisten zutrifft.

Die Lehrkraft verbessert mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam eine Aufgabe, welche sich beispielsweise auf die inhaltliche Bearbeitung eines Lesetextes bezieht. Natürlich müssen die Schülerinnen und Schüler zum Beantworten der Aufgabe die Texte und somit den Inhalt (Verständnis des Inhalts/Textes) verstehen können. Jedoch wird in diesem Fall Verbesserung der Aufgabe/Wortschatzübung kodiert.

Ebenso ist dies der Fall, wenn die Lehrkraft erreichen will, dass sich die Schülerinnen und Schüler in die Figuren des Buchs hineinversetzen. Sicherlich ist es dazu ebenfalls notwendig, den Inhalt der Geschichte zu verstehen (*Verständnis des Inhalts/Textes*). Jedoch steht hier die Identifizierung der Schülerinnen und Schüler mit den Protagonisten im Vordergrund und somit wird *Hineinversetzen in Lucy/Text* kodiert.

„Was könnte die Lucy da rufen?“

„Wenn die Lucy im Wind herumwedelt, wird die dann ‚Papa‘ rufen?“

Ein weiteres Beispiel stellt der enge Zusammenhang zwischen *Verständnis des Inhalts/Textes* und *Verständnis von Wörtern/Lauten* dar. Um den Inhalt eines Textes zu verstehen, ist es notwendig, auch die einzelnen Wörter erlesen zu können, da sonst der Inhalt nicht verständlich werden kann. *Verständnis von Wörtern/Lauten* wird jedoch nur dann kodiert, wenn es tatsächlich nur darum geht, ein bestimmtes Wort zu erlesen. Sonst wird *Verständnis des Inhalts/Textes* kodiert.

„Und was steht denn für ein Wort auf den anderen Zetteln, wie sagt man noch zu Suppe?“

→ *Verständnis von Wörtern/Lauten*

Aufeinanderfolgende inhaltlich zusammengehörige Fragen

Des Weiteren werden *Fragen*, welche sich auf bereits zuvor gestellte *Fragen* beziehen, mit der gleichen Kategorie kodiert, wie an folgenden Beispielen verdeutlicht werden soll:

„Würdest du dich da wohlfühlen?“ (Pause) „S x, du?“

„Wie ist Lucy?“ (Pause) „Wie noch?“

Diese *Fragen* sind gewissermaßen Folgefragen, die sich auf denselben Inhalt beziehen. Würden diese *Fragen* für sich alleine stehen, könnte man keinen Rückschluss auf den inhaltlichen Zusammenhang ziehen. Durch die zeitlich direkte Aufeinanderfolge wird ersichtlich, dass der gleiche Wert kodiert werden kann. Bei der Kodierung der Videos ist also auch darauf zu achten, vorangehende *Fragestellungen* mit zu berücksichtigen.

3.5.3.2. Wissensfragen

Wissensfragen intendieren, dass sich die Schülerinnen und Schüler an Gedanken, Material und Erscheinungen erinnern und diese wiedergeben können. Dabei ähnelt das Verhalten, welches von ihm erwartet wird, dem Verhalten, welches in der ersten Situation von ihm verlangt wurde. Hierbei steht also die Speicherung bestimmter Situationen im Gedächtnis im Mittelpunkt. Es wird erwartet, dass sich die Schülerinnen und Schüler an diese Informationen erinnern, um ein später gefordertes Verhalten zu zeigen (Knapp, 1985).

„Verständnis des Inhalts/Textes“ („10“)

Die Lehrkraft stellt den Schülerinnen und Schülern *Fragen*, die sich inhaltlich auf den Lesetext beziehen. Hierbei kann es sich sowohl um eine reine Reproduktion des bereits bekannten Textes handeln als auch um *Fragen* zur Reihenfolge der Ereignisse in der Geschichte.

Reine Reproduktion

„Was kann die Lucy nicht so gut?“

„Wo lebt/wohnt Lucy?“

„Was steht denn bei den Anderen in dem Text?“

„Als der Wirbelsturm war, was war passiert?“

„Wie unterhalten sich die Krokodile?“

Ordnen der Geschichte

„Ja, wo ist das mit der Ohnmacht?“

„Also ist das ganz am Anfang, in der Mitte oder weiter hinten?“

„Wo kommt das hin?“

„Und? Die richtige Reihenfolge?“

Zusammenfassen des Gelesenen

„Sagt mal, was haben wir denn jetzt alles erfahren über die Lucy?“

„Was hast du gelesen?“

„Verständnis der Wörter/Laute“ („11“)

Die Lehrkraft stellt den Schülerinnen und Schülern *Fragen*, welche sich auf das Erlesen von Wörtern (aus den Lesetexten) beziehen. Dabei steht die Lesetechnik im Vordergrund und die Lehrkraft intendiert, dass die Schülerinnen und Schüler einzelne Wörter bzw. Laute erlesen können. Auch wenn es beispielsweise um eine Zuordnung von Bildern aus dem Text zu bestimmten Textabschnitten oder das Erlesen von Bildern geht, wird diese Kategorie kodiert. Dies ist häufig dann der Fall, wenn die Schülerinnen und Schüler den einfachsten der drei von PERLE vorgegebenen Lesetexte erlesen, welcher sowohl aus Wörtern als auch aus Bildern besteht (vgl. Abschnitt 6.5.4.2 im Anhang).

„Was ist das für ein Laut?“

„Was ist denn das für ein Buchstabe?“

„Was ist denn das für ein komisches Wort?“

„Wer ist denn das?“ (Lehrperson deutet auf das Bild von Lucy)

„Steht da kochen?“

„S x? Wie heißt denn das letzte Wort, in der ersten Zeile, die die S y liest?“

„Dann ist das nächste Bild? Wer kann sich denken, was das ist?“

„Welcher Buchstabe fehlt dann hier?“

„Wer hat denn schon rausbekommen, was nicht hineingehört?“

Es kann auch vorkommen, dass der Wortlaut einer *Frage* grundsätzlich der gleiche ist wie bei einer *Frage* der Kategorie „10“ (*Verständnis des Inhalts/Textes*). Wenn aber aus dem Zusammenhang deutlich wird, dass es rein um das korrekte Erlesen des Worts geht, wird in solchen Fällen auch die Kategorie „11“ kodiert.

Eine Schülerin hat Schwierigkeiten beim Erlesen eines Satzes. Die Lehrperson versucht durch eine Nachfrage zu helfen.

„Wie heißt der Bruder?“

„Welches Instrument ist es?“

„Vorgehensweise beim Vorlesen“ („12“)

Die Lehrkraft fragt die Schülerinnen und Schüler, auf was beim Vorlesen besonders geachtet werden muss, damit die Schülerinnen und Schüler sich daran orientieren und anschließend eingeschätzt werden können.

„Was muss man da tun mit der Stimme?“

„Worauf wollen wir achten?“

„Allgemeinwissen“ („13“)

Die Lehrkraft stellt den Schülerinnen und Schülern *Fragen*, die auf bereits vorhandenes Wissen oder den Wortschatz zurückgreifen. Damit versucht sie, den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, neue Inhalte besser zu verstehen.

„Wie bewegt sich denn ein Krokodil fort?“

„Und können sich die Krokodile so unterhalten wie es Menschen tun?“

„Was kann man für Eintopf noch sagen?“

„Manche sagen nicht, heute gibt es Eintopf, sondern heute gibt es eine ...“

„Tango heißt das. Kennst du das?“

„Mag', verwenden wir nicht so häufig, welches Wort könnte man denn auch dafür benutzen?“

„Sie mag Suppe.' Was ist denn damit gemeint?“

„Was ist das für ein Tier?“

„Was ist denn ein Reptil?“

„Was ist ein Lied?“

„Was heißt vibrieren?“

„Kennst du das Wort: schwimmen?“

„Sonstige Wissensfragen“ („19“)

Dieser Wert wird vergeben, falls die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern *Wissensfragen* stellt, die keiner der oben genannten Kategorien zugeordnet, jedoch eindeutig als *Wissensfragen* identifiziert werden können.

3.5.3.3. *Denkfragen*

Bei *Denkfragen* rückt für die Schülerinnen und Schüler eine neuartige Situation oder ein unbekanntes Problem in den Mittelpunkt. Diese *Fragen* sollen die Lernenden anregen, ihre Vorerfahrungen zu nutzen, um sie auf neue Situationen oder Probleme zu übertragen. Dabei ist entscheidend, dass das Kind Fakten und Methoden kombinieren kann, um die gestellten Probleme zu lösen (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1976). Zudem zählen alle gefühlsgerichteten *Fragen* zur Kategorie *Denkfragen*, da hier Kognitionen angeregt und die Schülerinnen und Schüler beispielsweise zur Perspektivenübernahme angeregt werden. Neben der kognitiven Dimension sind also affektive Aspekte, wie die individuellen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler sowie deren Gefühle zu bestimmten Themen oder Inhalten, ebenso Bestandteil des Unterrichts und der *Lehrerfragen*. Besonders bei der Auseinandersetzung mit einem literarischen Text wird von den Schülerinnen und Schülern nicht nur Reproduktion und Produktion von Wissen verlangt, sondern ebenso das Einfühlen in eine Situation und das Ausdrücken von Gefühlen.

„Hineinversetzen in Lucy/Text“ („20“)

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich in die Geschichte bzw. in die Hauptfiguren hineinversetzen, um weiterführende *Fragen* beantworten zu können. Es wird hier eine Denkleistung gefordert, bei der von den Schülerinnen und Schülern ein Einfühlen in bestimmte Situationen erwartet wird.

„Wie fühlt sie sich denn jetzt so als halber Mensch und als halbes Krokodil?“

„Und wenn man ängstlich ist und einsam, dann fühlt man sich einfach?“

„Wer kann sich denken, warum sie auf dem Baum ihr Lied summt?“

„Was könnte die Lucy da rufen?“

„Persönliches Einbeziehen der Schüler zum besseren Verständnis“ („21“)

Die Lehrkraft stellt persönliche *Fragen*, die einen hohen Bezug zur Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler haben. Damit will sie erreichen, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit Lucy bzw. der Krokodilsfamilie identifizieren und somit die *Fragestellung* besser verstehen können.

„Wenn ich dich jetzt fragen würde, wo wohnst du? Was würdest du mir antworten?“

„Würdest du dich da wohlfühlen?“

„Isst du auch gern Suppe, S x? Oder nicht so gerne?“

„Könnt ihr gut schreien?“

„Gedanken zum weiteren Verlauf der Geschichte“ („22“)

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich Gedanken darüber machen, wie es mit Lucy und der Krokodilsfamilie weitergehen könnte.

„Wie wird es nun nur mit Lucy weitergehen?“

„Ableiten von Schlussfolgerungen aus dem Text“ („23“)

Die Schülerinnen und Schüler werden angeregt, das in der Geschichte Gelesene auf das eigene Leben zu übertragen. Teilweise muss dazu etwas aus der Geschichte vor dem Hintergrund eigener Lebensumstände interpretiert und reflektiert werden.

„Was meint ihr, ist das wichtig, dass man gut schreien kann?“

„Wofür ist denn das so wichtig?“

„Sonstige Denkfragen“ („29“)

Dieser Wert wird vergeben, falls die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern *Denkfragen* stellt, die keiner der oben genannten Kategorien zugeordnet, jedoch eindeutig als *Denkfragen* identifiziert werden können.

3.5.3.4. *Reflexionsfragen*

Durch *Reflexionsfragen* sollen die Aufgaben, welche die Schülerinnen und Schüler während der Leseübung zu bearbeiten haben, inhaltlich betrachtet werden. Als *Reflexionsfragen* sollen solche *Fragen* kodiert werden, welche eine inhaltliche Einschätzung der zu bearbeitenden Aufgabe und des Buchs „Lucy rettet Mama Krok“ bezwecken wollen und *Fragen*, welche eine Einschätzung von den Schülerinnen und Schülern verlangen.

„Reflexion der Aufgabenbearbeitung“ („30“)

Die Lehrkraft weist die Schülerinnen und Schüler anhand von wegweisenden *Fragen* darauf hin, dass die Aufgabe(n) noch nicht fehlerfrei bearbeitet wurde(n) oder regt sie an, noch einmal über alternative Lösungsmöglichkeiten nachzudenken. Dabei intendiert sie oft, dass die Schülerinnen und Schüler durch ihre Hilfestellung auf die richtige Lösung kommen und ihre Ergebnisse korrigieren. Die Lehrkraft kann unterschiedlich direkt darauf hinweisen, dass die bisherige Aufgabenbearbeitung gegebenenfalls noch nicht fehlerfrei erfolgt ist.

„Was hast du rot unterstrichen?“

„Hast du dir das genau überlegt?“

„Wo ist denn da ein ‚m‘ am Anfang?“

„Und wo muss es dann hin?“

„Das willst du doch schreiben, richtig?“

„Das ist nicht ,o‘, sondern?“

„Bist du sicher?“

„Aber ,schwimmen' steht dort nicht ...“

„Steht das hier drin?“

„Reflexion des Erfolgs“ („31“)

Die Lehrkraft fragt die Schülerinnen und Schüler, ob sie mit der Bearbeitung einer bestimmten Aufgabe erfolgreich waren oder nicht.

„Und da hast du das nicht rausgekriegt?“

„Hast du es verstanden?“

„Ist das richtig?“

„War das der richtige Satz, den der S x vorgelesen hat?“

„Haben wir die richtige Lösung raus?“

„Einschätzung von Schülern beim Vorlesen“ („32“)

Die Schülerinnen und Schüler sollen gegenseitig ihre Leseleistungen einschätzen.

„Wie hat S x gelesen?“

„Wer hat denn fließend gelesen von den drei Kindern?“

„Stimmt das?“ [was S x gelesen hat ...]

„Hat dir das gefallen, wie der S x gelesen hat?“

„War alles richtig, S x?“

„Schwierigkeit der Aufgabe/Meinung zur Art der Aufgabe“ („33“)

Die Lehrkraft erkundigt sich, ob die zu erfüllende Aufgabe zu schwierig bzw. zu leicht ist, oder fragt die Schülerinnen und Schüler nach ihrer persönlichen Meinung zur Art der Aufgabe. Kodiert wird hier auch, wenn die Lehrkraft auf die Probleme eines Kindes näher eingeht und sich nach den konkreten Schwierigkeiten erkundigt. Zudem fallen unter diese Kategorie *Fragen*, mit denen sich die Lehrkraft danach erkundigt, ob die Schülerinnen und Schüler mit der Aufgabe zurechtkommen oder Hilfe benötigen.

„Und? Schwierig?“

„Womit hast du Probleme?“

„Wie gefällt dir diese Aufgabe?“

„Alles in Ordnung?“

„Kommst du klar?“

„Kann ich dir helfen?“

„Kommt ihr alleine zurecht?“

„So, habt ihr Probleme bei Wörtern?“

„Fällt dir das schwer?“

„Die erste Frage kannst du doch schon beantworten, oder?“

„Sonstige Reflexionsfragen“ („39“)

Dieser Wert wird vergeben, falls die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern *Reflexionsfragen* stellt, die keiner der oben genannten Kategorien zugeordnet, jedoch eindeutig als *Reflexionsfragen* identifiziert werden können.

„Deine Frage ist jetzt beantwortet worden. Stimmt's?“

„Die letzte Frage ist gewesen, wie euch die Geschichte von Kroko Lucy gefällt ...“

3.5.3.5. Organisatorische Fragen

Auch der organisatorische Bereich des Unterrichts wird häufig durch *Fragen* ergänzt. *Fragen*, die lediglich einfacher organisatorischer Art sind, wie „*Habt ihr alle euer Lineal dabei?*“ werden in dieser Arbeit nicht berücksichtigt, da im vorherigen Analyseschritt (der Identifikation der *Lehrerfragen*) solche *Fragen*, die inhaltlich nichts mit der Leseübung zu tun haben, nicht beachtet wurden. Jedoch sollen *Fragen*, welche Informationen bei den Schülerinnen und Schülern einholen, die relevant für die weitere Bearbeitung der Leseübung sind, unter diesem Punkt Berücksichtigung finden.

„Verwendung von Hilfsmitteln“ („40“)

Die Lehrkraft fragt die Schülerinnen und Schüler nach der Bereitstellung oder Beanspruchung von Hilfsmitteln, die zur Bearbeitung der Leseübung von Bedeutung sind. Diese wurden bei der Kodierung der vorherigen Schritte nur dann berücksichtigt, wenn ein expliziter Bezug zur Bearbeitung der Leseübung erkennbar war.

„Nimm doch dein Lesezeichen, hast du das da?“

„Möchtest, soll ich dir den Lesepeil holen?“

„Wo ist denn dein Leseauftrag?“

„Vorbereitung der Aufgabenbearbeitung“ („41“)

In einigen Fällen muss die Lehrkraft vor der tatsächlichen Bearbeitung der Arbeitsaufträge noch organisatorische Formalitäten klären, die notwendig sind, um mit der Aufgabenbearbeitung beginnen zu können.

„Wo ist die Überschrift?“

„Hast du schon die Querstriche so liegen?“

„Findest du deinen Namen nicht, S x?“

„Liegt das bei dir schon so?“ [deutet auf eigenes Arbeitsblatt]

„Haben wir es alle?“

„Habt ihr euren Namen drauf geschrieben?“

„Aufrufen von Schülern zum Vorlesen/Helfen“ („42“)

Hier sind zwei Fälle denkbar: Zum einen kann die Lehrkraft die gesamte Klasse fragen, wer mit der Bearbeitung eines Auftrags beginnen möchte bzw. soll. Hier erwartet sie von den Schülerinnen und Schülern, dass sie sich melden und entweder vorlesen, nacherzählen oder anderen Schülerinnen und Schülern behilflich sind. Zum anderen ist es möglich, dass die Lehrkraft einzelne Lernende fragt, ob sie vorlesen, nacherzählen oder helfen möchten, bzw. dass sie diese indirekt dazu auffordert.

„Wer liest den ersten Teil?“

„Ist das dein Satz gewesen?“

„Können die anderen helfen?“

„Wer möchte denn sich bereit erklären, von seinem Blatt vorzulesen?“

„Schaffst du den nächsten Satz auch noch?“

„Wer liest den Rest?“

„Wer hilft von der Gruppe, wo der S x drinnen war?“

„Wer fängt an?“

„Was passiert weiter?“

„Das erste Wort, kriegst du es raus?“

„Neben ‚Reptil‘ steht welches Wort?“

„Wie heißt das Wort?“

„Was steht denn da?“

„Und wer kann das Lösungswort?“

„Aufforderung zur Bearbeitung eines Auftrags“ („43“)

Mit *Fragen* dieser Art versucht die Lehrkraft, die Schülerinnen und Schüler zur Bearbeitung eines bestimmten Auftrags aufzufordern. Diese *Fragen* stehen häufig in engem Zusammenhang zum Punkt *Ermahnungen* („44“), sollen jedoch aufgrund ihres Aufforderungscharakters gesondert kodiert werden. *Aufforderungen zum Vorlesen/Helfen beim Vorlesen* werden hier ausgeklammert, da sie gesondert kodiert werden (Kategorie „42“).

„Suchst du auch deinen Lesetext?“

„Wollt ihr noch mehr erfahren?“

„Möchtest du jetzt einen Fragebogen haben?“

„So, wie heißt die erste Frage?“

„Da kannst du in Schreibschrift eigentlich diesen Satz abschreiben. Was hältst du von der Idee? Knobelaufgaben. Möchtest du? Hast du Lust dazu?“

„Ermahnung“ („44“)

Die Lehrkraft ermahnt einzelne Schülerinnen und Schüler oder die gesamte Klasse. Da diese *Ermahnungen* inhaltlich mit der Leseübung zusammenhängen, wurden diese im vorherigen Analyseschritt kodiert und finden nun unter diesem Punkt Berücksichtigung.

„Schreibst du bitte, was ich an die Tafel schreibe?“

„Warum lässt du da eine Zeile frei und schreibst nicht bei der nächsten weiter?“

„Hörst du zu, wenn der S x liest?“

„Möchtet ihr zuhören?“

„Sonstige organisatorische Fragen“ („49“)

Dieser Wert wird vergeben, falls die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern organisatorische *Fragen* stellt, die keiner der oben genannten Kategorien zugeordnet, jedoch eindeutig als organisatorische *Fragen* identifiziert werden können.

„Du hast noch was für dich entdeckt?“

„Das darf ich wieder mitnehmen, ja?“

„Was ist denn mit dir?“

3.5.3.6. *Ablaufgerichtete Fragen*

Neben organisatorischen *Fragen* können die Schülerinnen und Schüler durch ablaufgerichtete *Fragen* an der Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsplanung beteiligt werden. Die Schülerin-

nen und Schüler werden hier in unterschiedlicher Weise zur Art der Aufgabenbearbeitung befragt. Dies kann sowohl den Arbeitsstand und den Erfolg bei der Bearbeitung einer bestimmten Aufgabe betreffen als auch bestimmte Probleme, welche die Schülerinnen und Schüler bei der Aufgabe zu bewältigen hatten. Zudem fallen unter diesen Punkt die Wahl der Aufgaben aufseiten der Lernenden, welche die Lehrperson diesen freistellt, sowie die Art der Aufgabenbearbeitung. Hierzu zählt vor allem die Wahl der Sozialform, die sich die Schülerinnen und Schüler in einigen Klassen selbst aussuchen dürfen bzw. die Wahl von Mitschülern und Mitschülerinnen innerhalb einer vorgegebenen Sozialform, die den Kindern freigestellt ist.

„Arbeitsstand“ („50“)

Lehrkräfte stellen häufig *Fragen* zum *Arbeitsstand* bei der Bearbeitung der Aufgaben oder beim Vorlesen.

„Ihr zwei, seid ihr mit Allem fertig?“

„Wo bist du denn? Habt ihr euch gegenseitig vorgelesen?“

„Hast du deinen Leseauftrag schon erfüllt?“

„Bist du fertig geworden?“

„Hast du das nicht geschafft oder?“

„Hast du das ganz fleißig geübt?“

„Alle Aufgaben gemacht?“

„Ist jeder soweit? Können wir vergleichen?“

„Verständnis bzw. Wiederholung des Auftrags“ („51“)

Die Lehrkraft bezweckt mit dieser Art von *Fragen*, dass die Schülerinnen und Schüler den Auftrag verstehen und erfüllen können. Dazu lässt sie die Schülerinnen und Schüler den selbst gestellten Auftrag entweder noch einmal wiederholen oder fragt explizit nach, ob die Schülerinnen und Schüler verstanden haben, was der Arbeitsauftrag umfasst.

„Weißt du, was du machen sollst?“

„Was muss ich in die Lücken schreiben?“

„Soweit verstanden?“

„Was steht hier oben?“ (Lehrperson deutet auf Arbeitsauftrag)

„Weißt du, was du tun sollst?“

„Was möchtest du denn schreiben?“

„Was musstest du da jetzt tun, auf der Seite?“

„Wahl der Aufgabe/Textsorte“ („53“)

In einigen Fällen haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Aufgaben oder unterschiedlichen Texten zu wählen bzw. die Reihenfolge der Bearbeitung selbst zu bestimmen. Um sich einen Überblick zu erhalten, fragt die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler danach, welche Aufgabe oder Textsorte sie gewählt haben.

„Und S x, mit was fängst du an?“

„Welches willst du denn machen?“

„Welchen liest du?“

„Art der Aufgabenbearbeitung/Art des Vorlesens“ („54“)

Unter diesen Punkt fallen mehrere Möglichkeiten: Zum einen kann es sein, dass die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler fragt, in welcher Art und Weise sie die Aufgabe bearbeitet haben. Zum anderen ist es möglich, dass die Lehrkraft sich vor allem in Partner- oder Gruppenarbeiten danach erkundigt, ob der Sinn und Zweck der jeweiligen Sozialform erfüllt wurde und ob alle Schülerinnen und Schüler beteiligt waren. Die *Fragen* zur Wahl des Partners in den einzelnen Arbeitsphasen können sich dabei sowohl auf bereits vergangene Phasen als auch auf noch kommende beziehen.

„Na, hast du die Fragen jetzt erst beantwortet, bevor du den Text gelesen hast?“

„S x, wem hast du es denn vorgelesen?“

„Wer erzählt bei euch?“

„S x, willst du mit dem S y jetzt lesen?“

„Wem möchtest du jetzt vorlesen?“

„Und helfst ihr euch gegenseitig?“

„Sonstige ablaufgerichtete Fragen“ („59“)

Dieser Wert wird vergeben, wenn die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern ablaufgerichtete *Fragen* stellt, die keiner der oben genannten Kategorien zugeordnet, jedoch eindeutig als ablaufgerichtete *Fragen* identifiziert werden können.

„Na, und nun?“

„Und wie sieht es bei euch aus?“

„Was möchtest du denn jetzt fragen?“

„Was denn?“

„Weißt du nicht, wo wir sind?“

3.5.4. Form der Frage

Fragen werden häufig auch dahingehend kategorisiert, welche Antwortform die Lehrerfrage verlangt (Aschersleben, 1991). Hierbei unterscheidet man zwischen geschlossenen Fragen, bei denen es sich um „Ja“ oder „Nein“ oder einen bestimmten Begriff als Antwort handelt, zum Beispiel „*Hast du den Text einmal durchgelesen?*“ und offenen Fragen. Diese beginnen mit Fragewörtern wie „*Wer*“, „*Wie*“, „*Was*“, „*Warum*“ usw., beispielsweise „*Wo wohnt Lucy?*“.

Die vorliegende Definition von *offenen* und *geschlossenen Fragen* ist entsprechend der zu kodierenden Videos leicht abgewandelt: Es wird zwischen *Ja/Nein-Fragen* und *W-Fragen* unterschieden, welche jeweils sowohl *offen* als auch *geschlossen* sein können. Dabei bezieht sich der Begriff *geschlossen* darauf, dass nur eine einzige Antwortmöglichkeit gegeben ist, wohingegen die Lernenden bei *offenen Fragen* die Wahl haben, zwischen mehreren Antworten zu wählen. Hierbei muss vor allem darauf geachtet werden, welche Antwort die Lehrkraft als richtig erachtet und ob nur eine einzige Lösung möglich ist (*geschlossen*) oder mehrere (*offen*). Zudem ist es möglich, dass Lehrpersonen *Fragen* stellen, die faktisch jedoch keine Schülerreaktion verlangen. Diese *Fragen* hätten bei der Identifikation der *Fragen* eigentlich nicht berücksichtigt werden dürfen, werden jedoch trotzdem in das Kategoriensystem mit aufgenommen, da bei einigen *Fragen* nicht eindeutig zu bestimmen ist, ob sie als echte oder als rhetorische *Fragen* gemeint sind.

Kategoriensystem: Form der Frage

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
Fr_FORM	Form der Frage	1	Ja/Nein-Frage offen
		2	Ja/Nein-Frage geschlossen
		3	W-Frage offen
		4	W-Frage geschlossen
		5	Keine Antwort erwartet

Offenheit kann grundsätzlich unterschiedlich interpretiert werden. Objektiv wäre eine *Frage* dann *offen*, wenn es mehrere Antwortmöglichkeiten gibt (z. B. „*Was kann Lucy alles gut?*“). Zum Teil stellen Lehrpersonen aber auch objektiv *offene Fragen*, wollen aber lediglich auf eine ganz bestimmte Antwort hinaus. Dadurch wird die *Frage* faktisch zu einer *geschlossenen Frage*. Diese Perspektive soll bei der Kodierung eingenommen werden. Dazu muss der Kontext beachtet werden: Wenn die Lehrperson nur eine Antwortmöglichkeit akzeptiert, wird die *Frage* als *geschlossen* kodiert.

„*Was kann man denn zu Eintopf noch sagen?*“

→ Wenn die Lehrperson ausschließlich auf das Wort *Suppe* hinaus möchte, wird diese Frage als *geschlossen* kodiert.

Die Schülerinnen und Schüler sollen in eine Sprechblase schreiben, was Lucy rufen könnte, wenn sie vom Hurrikan durch die Luft gewirbelt wird (grundsätzlich eine offene Aufgabenstellung). Eine Schülerin schreibt „Papa“ in die Sprechblase, woraufhin die Lehrperson rückfragt: „Wenn die Lucy durch die Luft fliegt, wird sie dann etwa ‚Papa‘ rufen?“

→ Eigentlich ist es keine unwahrscheinliche Möglichkeit, dass Lucy nach ihrem Papa ruft, der ihr helfen könnte. Die Lehrperson akzeptiert aber lediglich Antworten wie z. B. „Hilfe“. Dies wird vor allem im späteren Unterrichtsverlauf deutlich, als die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler noch einmal fragt: „Was solltet ihr bei der Aufgabe tun?“ und ein Schüler antwortet: „Wir sollten ‚Hilfe‘ in das Kästchen schreiben.“ Da die Lehrperson auf ihre Frage „Wenn die Lucy durch die Luft fliegt, wird sie dann etwa ‚Papa‘ rufen?“ die Antwort ‚nein‘ hören möchte, wird die Frage als geschlossen kodiert.

„Ja/Nein-Frage offen“ („1“)

Die Lehrkraft stellt den Schülerinnen und Schülern eine *Frage*, die mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden kann bzw. soll. Dabei haben die Lernenden die Möglichkeit, zwischen den beiden Antworten zu wählen.

„Hast du den Text einmal durchgelesen?“

„Kommst du klar?“

„Kennst du das Wort?“

„Kannst du mir einen entsprechenden Satz vorlesen?“

„Die anderen zwei hier von dem Tisch, noch was anderes gelesen?“

„In dem Text wird der Name des Lieblingsbruders erwähnt. Habt ihr den gelesen?“

„Hat jemand den Anfang gefunden?“

„Kannst du den mal vorlesen?“

„Helft ihr euch gegenseitig?“

„Hast du jemanden, dem du das vorlesen möchtest?“

„Ja/Nein-Frage geschlossen“ („2“)

Die Lehrkraft stellt den Schülerinnen und Schülern eine *Frage*, die mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden kann bzw. soll, auf die es aber nur eine mögliche Lösung gibt. Die Lehrkraft erwartet mit dieser *Frage* also eine bestimmte Antwort, die entweder mit „Ja“ oder mit „Nein“ beantwortet werden soll. Unter diese Kategorie fallen hauptsächlich *Fragen*, die inhaltliche Relevanz besitzen.

„Kann Lucy gut brüllen?“

„Siehst du hier irgendwo Libellen?“

„Ist das am Anfang der Geschichte?“

„Kommt das in der Geschichte vor oder nicht?“

„Stimmt das?“

„Muss sie das lernen?“

„Ist das der richtige Satz gewesen?“

„Haben wir die richtige Lösung raus?“

„Findet man hier irgendwas, was sie gut kann?“

„W-Frage offen“ („3“)

Die Lehrkraft stellt den Schülerinnen und Schülern eine *W-Frage*, also eine *Frage*, die mit „Wer“, „Wie“, „Was“, „Wo“, „Warum“ usw. beginnt. Dabei haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Antworten zu wählen. Es sind hier also mehrere Lösungen möglich. *Offene W-Fragen* können auch als Impuls formuliert sein.

„Und was kann Lucy nicht so gut?“

„Was war schwerer?“

„Wie wird es nur mit Lucy weitergehen?“

„Und dann habt ihr ja auch noch gelesen, was Lucy mag.“ (Impuls)

„Sagt mal, was haben wir denn jetzt alles erfahren über die Lucy?“

„Was mag Lucy besonders?“

„Was habt ihr rausbekommen?“

„Was hast du gelesen?“

„Lucy lebt bei Mama Kroko. Wo kommt das hin?“

„Was hast du noch unterstrichen?“

„Mag‘, verwenden wir nicht so häufig, welches Wort könnte man denn auch dafür sagen?“

„Was ist ein Lied?“

„Wie kommt ihr zurecht?“

„Was war denn schwer?“

„Was soll das heißen?“

„W-Frage geschlossen“ („4“)

Die Lehrkraft stellt den Schülerinnen und Schülern eine *W-Frage*, also eine *Frage*, die mit „Wer“, „Wie“, „Was“, „Wo“, „Warum“ usw. beginnt, auf die es jedoch nur eine mögliche Lösung gibt. Die Lehrkraft erwartet mit dieser *Frage* eine bestimmte Antwort.

„Wo wohnt Lucy?“

„Wie heißt der Begleiter dazu, S x?“

„Was isst sie gern?“

„Was wollte denn die Lucy machen? Die sollte eigentlich ganz [hält den Zeigefinger vor den Mund]?“

„Und was hat dann ihr Bruder, der Chomp, mit der Lucy gemacht?“

„Und könnt ihr nochmal sagen, wie seine Stimme war?“

„Wie heißt ihr Lieblingsbruder?“

„Welcher Buchstabe fehlt dann hier?“

„Welches Instrument ist es?“

„Wer hat auch so einen Text?“

„Keine Antwort vom Schüler erwartet“ („5“)

Theoretisch hätten *Fragen*, die von den Schülerinnen und Schülern keine Antwort erwarten, bei der Identifikation der *Fragen* nicht berücksichtigt werden dürfen. Sollten dennoch solche *Fragen* auftreten, werden sie mit *Keine Antwort vom Schüler erwartet* kodiert.

„Aber im Unterricht schreien wird natürlich nur mal ausnahmsweise, wenn ich das erlaube. Stimmt's?“

„S x, du schaffst es auch, oder nicht {ja}?“

3.5.5. Wartezeit nach der Fragestellung

Den Schülerinnen und Schülern sollte also ausreichend Zeit gegeben werden, die Informationen, die in einer Frage gestellt werden, zu verstehen, eine adäquate Antwort zu generieren und somit Wissensbestände auszubauen (Cecil, 2008). Die Ermittlung der Wartezeit kann dabei als typischer Ansatz innerhalb des klassischen Prozess-Produkt-Paradigmas angesehen werden.

Kategoriensystem: Wartezeit nach der Fragestellung

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
Fr_WART	Wartezeit nach der Fragestellung	Lehrperson beendet die Wartezeit	1 < 1 Sekunde (Fragenfolge, direktes Aufrufen eines Schülers bzw. keine Antwort erwartet)
			2 1-2 Sekunden
			3 ≥ 3 Sekunden
		Schüler beendet die Wartezeit	4 < 1 Sekunde
			5 1-2 Sekunden
			6 ≥ 3 Sekunden
	Wartezeit nicht erkennbar	Wartezeit nicht erkennbar	99 Nicht erkennbar

Mit diesem Kategoriensystem soll also kodiert werden, wie lange die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern nach einer Fragestellung Zeit gibt, um über diese nachzudenken und eine Antwort zu generieren. Dabei wird grundsätzlich unterschieden, ob die Wartezeit durch die Lehrperson selbst oder durch einen Schüler/eine Schülerin bewendet wird.

„Lehrperson beendet die Wartezeit < 1 Sekunde (Fragenfolge, direktes Aufrufen eines Schülers bzw. keine Antwort erwartet)“ („1“)

Wenn die Lehrkraft *weniger als eine Sekunde* nach einer *Frage* wartet, erfolgt meist unmittelbar eine weitere *Frage* (Fragenfolge), ohne dass den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben wird, sich Gedanken über die erste *Frage* zu machen, geschweige denn diese zu beantworten.

„Wem möchtest du jetzt vorlesen? (Pause von weniger als einer Sekunde) Hast du jemanden, dem du das vorlesen möchtest?“
 „Sagt mal, was haben wir denn jetzt alles erfahren über die Lucy? (Pause von weniger als einer Sekunde) Was haben wir alles erfahren? (Pause von weniger als einer Sekunde) Was ist das Erste?“
 (Pause von weniger als einer Sekunde) Wo wohnt die Lucy?“

Auch *Fragen*, bei denen die Lehrperson offensichtlich keine Antwort von den Schülerinnen und Schülern erwartet, erhalten diesen Wert. Dies ist oft erst aus der Unterrichtssituation heraus erkennbar.

„Weißt du nicht, wo wir sind?“
 „S x, du schaffst es auch, ne {ja}?“

„Lehrperson beendet die Wartezeit 1-2 Sekunden“ („2“)

Eine weitere Möglichkeit ist, dass Lehrkräfte Fragen stellen und ihren Schülerinnen und Schülern danach *eine bis zwei Sekunden* Zeit geben, um die eben gestellte *Frage* zu beantworten. Das bedeutet, dass sie sich so viel Zeit nehmen, um ein Kind aufzurufen oder auszuwählen. Wichtig ist, dass die Lehrperson selbst die Wartezeit durch Aufrufen eines Schülers/einer Schülerin oder durch das Stellen einer weiteren *Frage* beendet.

L: „Wie heißt der Bruder?“
 ... 2 Sekunden
 L: „Der, der die Lucy immer geärgert hat, so einen komischen Namen hatte der ...“

„Lehrperson beendet die Wartezeit ≥ 3 Sekunden“ („3“)

Da in der Literatur häufig von einer Wartezeit von plus/minus drei Sekunden gesprochen wird, wird dieser Wert als dritte Kategorie zur Kodierung der Wartezeit herangezogen. Bei der Kodierung soll daher darauf geachtet werden, dass die Lehrkraft nach dem Beenden der *Fragestellung* den Schülerinnen und Schülern tatsächlich *drei Sekunden oder mehr* Zeit lässt, bis sie ein Kind aufruft oder auswählt, um die *Frage* zu beantworten. In Schülerarbeitsphasen, in denen die Lehrkraft lediglich mit einzelnen Schülerinnen und Schülern interagiert, muss darauf geachtet werden, dass die Lehrkraft den Schüler oder die Schülerin nicht unterbricht, keine weitere *Frage* stellt, Hilfestellungen gibt, sich einem anderen Kind zuwendet etc. Der Schüler oder die Schülerin muss tatsächlich *drei Sekunden oder mehr* Zeit zur Verfügung haben, um über die *Frage* nachzudenken und sich Antworten zurechtzulegen. Dieser Wert wird also kodiert, wenn die Lehrperson dem Kind relativ viel Wartezeit lässt, dieses aber dennoch nicht antwortet und die Lehrperson daraufhin den Unterricht weiterführt, indem sie ein anderes Kind aufruft, eine neue (vereinfachte) *Frage* stellt, das Thema wechselt o. Ä.

L: „Wie heißt der Bruder?“

... vier Sekunden

L: „Na, wie heißt der?“

Auch Situationen, in denen die Lehrperson von der gesamten Klasse etwas durch Meldung erfragen möchte („Wer das Briefschreiben leichter fand als das Lesen, der meldet sich mal.“), wird die Wartezeit so lange gezählt, bis die Lehrperson den Unterricht anderweitig fortführt. Ansagen wie „Überlegt nochmal“ unterbrechen das Nachdenken der Schülerinnen und Schüler nicht, sodass die Wartezeit hier weiterläuft.

„Schüler beendet die Wartezeit < 1 Sekunde“ („4“)

Dieser Wert wird kodiert, wenn ein Kind beispielsweise in der Schülerarbeitsphase sofort die Antwort auf die *Frage* der Lehrkraft nennen kann. In diesem Fall benötigt er nicht so viel Zeit, da er die Antwort auch ohne Nachdenken geben kann. Es kann nicht beurteilt werden, wie viel Zeit ihm die Lehrperson zur Verfügung gestellt hätte.

L: „Wie heißt der Bruder?“

S: „Ch ... Chooo ... Chomp!“

„Schüler beendet die Wartezeit 1-2 Sekunden“ („5“)

Dieser Wert wird kodiert, wenn die Lehrperson *eine bis zwei Sekunden* nach der *Fragestellung* Zeit gibt, die *Frage* dann aber von einem Schüler oder einer Schülerin beantwortet wird.

L: „Wie heißt der Bruder?“

... zwei Sekunden

S: „Ch ... Chooo ... Chomp!“

„Schüler beendet die Wartezeit ≥ 3 Sekunden“ („6“)

Dieser Wert wird kodiert, wenn die Lehrperson *mindestens drei Sekunden* nach der *Fragestellung* Zeit gibt, die *Frage* dann aber von einem Kind beantwortet wird. Drei Sekunden sind hier der Mindestwert, diese Kategorie wird auch kodiert, wenn das Kind sehr viel länger überlegt, die *Frage* dann aber dennoch beantwortet, ohne dass die Lehrkraft den Unterricht anders weiterführt.

L: „Wie heißt der Bruder?“

... fünf Sekunden

S: „Ch ... Chooo ... Chomp!“

„Wartezeit nicht erkennbar“ („99“)

Dieser Wert wird kodiert, wenn nicht zu erkennen ist, wie viel Wartezeit die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern gewährt. Dies kann insbesondere in Schülerarbeitsphasen der Fall sein, wenn Lehrperson und Schülerinnen und Schüler nicht gut zu hören sind.

3.5.6. Einteilung in Fragenkomplexe

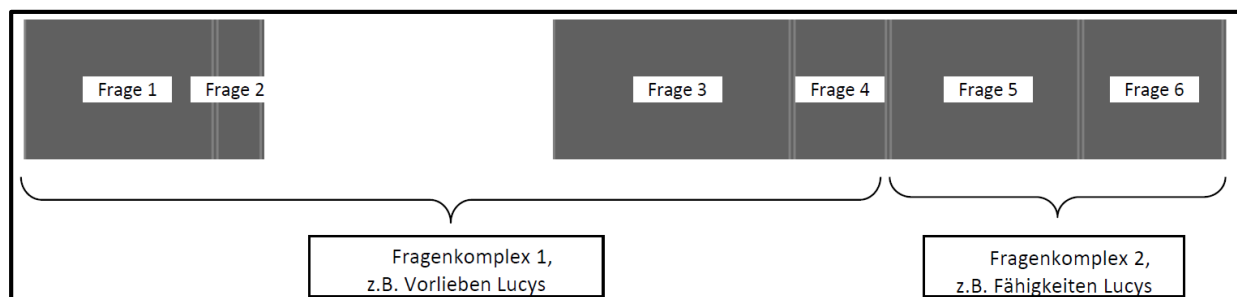
Bei der Kodierung wurde jede einzelne *Frage*, also jeder einzelne Satz, als eigene *Frage* kodiert, z. B.:

„Verstanden?“

„Hast du es verstanden?“

„Was steht denn da, S x?“

Veranschaulichung der Zuweisung einzelner Fragen zu Fragenkomplexen



Diese *Fragen* wurden alle in einer Interaktionssequenz gestellt, in der die Lehrperson eine Schülerin in einer Schülerarbeitsphase beim Lesen eines Satzes unterstützt. Damit gehören die *Fragen* thematisch zusammen und bilden einen Fragenkomplex.

Bei der Einteilung in Fragenkomplexe geht es also darum, einzelne *Fragen* noch einmal zu gruppieren, insofern mehrere *Fragen* zu einer thematisch kohärenten Interaktionssituation gehören, es um die Klärung des gleichen Sachverhaltes geht, die *Fragen* inhaltlich zusammengehören oder sogar nur in Kombination Sinn ergeben.

Kategoriensystem: Einteilung in Fragenkomplexe

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
Fr_KOMP	Einteilung in Fragenkomplexe	1	Fragenkomplex 1
		2	Fragenkomplex 2
		3	Fragenkomplex 3
		4	Fragenkomplex 4
		5	Fragenkomplex 5
		6	Fragenkomplex 6
		7	Fragenkomplex 7
		8	Fragenkomplex 8
		9	Fragenkomplex 9
		10	Fragenkomplex 10
		11	Fragenkomplex 11
		12	Fragenkomplex 12
		13	Fragenkomplex 13
		14	Fragenkomplex 14
		15	Fragenkomplex 15
		16	Fragenkomplex 16
		17	Fragenkomplex 17
		18	Fragenkomplex 18
		19	Fragenkomplex 19
		20	Fragenkomplex 20
		21	Fragenkomplex 21
		22	Fragenkomplex 22
		23	Fragenkomplex 23
		24	Fragenkomplex 24
		25	Fragenkomplex 25
		26	Fragenkomplex 26
		27	Fragenkomplex 27
		28	Fragenkomplex 28
		29	Fragenkomplex 29
		30	Fragenkomplex 30
		31	Fragenkomplex 31
		32	Fragenkomplex 32
		33	Fragenkomplex 33
		34	Fragenkomplex 34
		35	Fragenkomplex 35
		36	Fragenkomplex 36
		37	Fragenkomplex 37
		38	Fragenkomplex 38
		39	Fragenkomplex 39
		40	Fragenkomplex 40

Durch die Kodierung werden die Fragenkomplexe aufsteigend nummeriert. Das bedeutet, der erste Fragenkomplex erhält den Code „1“, der zweite Fragenkomplex den Code „2“ etc. In einem Video können daher höchstens so viele Fragenkomplexe vorkommen wie einzelne *Fragen*. Wahrscheinlich ist jedoch, dass einige einzelne *Fragen* zu einem größeren Fragenkomplex zusammengehören und es deshalb deutlich weniger Fragenkomplexe als Einzelfragen gibt. Da die häufigste Anzahl von *Fragen* in einem Video 118 *Fragen* beträgt und davon ausgegangen werden kann, dass die Anzahl der Fragenkomplexe deutlich geringer ist, wurde ein Kategoriensystem mit 40 Fragenkomplexen vorbereitet.

Die Kodierung wird direkt in Videograph vorgenommen. Es bietet sich jedoch an, während des Kodierens auf dem ausgedruckten Dokument mit den bereits identifizierten *Fragen* und Transkriptausschnitten die Nummer des jeweiligen Fragenkomplexes zu vermerken. Notizen zur Begründung der Zuordnung helfen insbesondere dann, wenn ein früherer Fragenkomplex nach einer Unterbrechung fortgesetzt wird. Da oftmals mit dem Wechsel von Unterrichtsphasen auch Wechsel des Fragenkomplexes erfolgen, hilft es bei der Kodierung außerdem, die Lektionsbeschreibung und die Code-Übersicht zu den Übungsphasen auszudrucken, um immer im Blick zu haben, wenn Unterrichtsphasen wechseln.

Regeln für den öffentlichen Unterricht

Prinzipiell wird meist auf jeden Fall dann ein neuer Fragenkomplex kodiert, wenn die Unterrichtsphase wechselt (z. B. von einer Vorlesephase zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Text). Aber auch innerhalb einer Unterrichtsphase können Fragenkomplexe wechseln. Innerhalb der Unterrichtsphasen gehören *Fragen* zusammen, wenn sie alle auf dasselbe Ziel hin ausgerichtet sind. Oft wird beispielsweise eine *Frage* zunächst an die gesamte Klasse gestellt und anschließend noch einmal an ein einzelnes Kind. Diese beiden *Fragen* gehören dann zusammen, da sie dasselbe Ziel verfolgen.

Beispiel 1: Öffentlicher Unterricht

„Wo wohnt Lucy?“	1	gleiches Thema: Lucys Wohnort
„S x, kannst du dich erinnern?“	1	
„Wie sah es dort aus?“	1	
„Und was kann sie gut?“	2	neues Thema: Fähigkeiten von Lucy

Solange es in einer Vorlesesituation um das Erlesen einzelner Wörter und deren Verstehen geht, gehören diese *Fragen* zu einem Komplex zusammen. Werden mit den *Fragen* zusätzliche inhaltliche Themen bearbeitet, beginnt damit ein neuer Fragenkomplex.

Beispiel 2: Öffentlicher Unterricht

„Wer möchte sich denn bereit erklären von seinem Blatt vorzulesen?“	1	Vorlesen
„Wer hatte denn denselben Zettel? Das müsst ihr selber wissen! Wer liest weiter?“	1	
„Wirklich?“	1	
„Was ist denn das?“	1	
„Schaffst du den nächsten Satz auch noch?“	1	
„Und den letzten Satz, schaffst du den auch noch?“	1	Frage zum Text
„Äh, was kann die Lucy nicht so gut?“	2	
„Könnt ihr das?“	2	
„Wer möchte denn von den Kindern lesen?“	1	Vorlesen
„Wer liest den Rest?“	1	
„Steht da kochen?“	1	
„Wer hilft von der Gruppe, in der die S x war?“	1	
„S x? Wie heißt denn das letzte Wort, in der ersten Zeile, die die S y liest?“	1	
„Hat dir das gefallen wie der S x gelesen hat?“	1	

An dem nächsten Beispiel ist noch einmal erkennbar, wie innerhalb des öffentlichen Unterrichts Themenwechsel und damit auch Wechsel des Fragenkomplexes stattfinden.

Beispiel 3: Öffentlicher Unterricht

„Wollt ihr noch mehr erfahren?“	1	Einleitung Arbeitsauftrag
„Dann ist das nächste Bild? Wer kann sich denken was das ist?“	1	
„Alles klar?“	1	
„Alles klar?“	1	
„Das ist Lucy. Stimmt das?“	2	Vorlesephase
„Weißt du nicht wo wir sind vor Schreck?“	2	
„Mag' verwenden wir nicht so häufig, welches Wort könnte man denn auch dafür sagen?“	3	Suchen eines Synonyms für ‚mögen‘
„Sie mag Suppe. Was ist denn damit gemeint?“	3	
„Sagt mal, was haben wir denn jetzt alles erfahren über die Lucy?“	4	erste Frage zum Text: Wohnort Lucy
„Was haben wir alles erfahren? S x?“	4	
„Wo wohnt die Lucy?“	4	
„Aber wo?“	4	Fähigkeit Lucy
„Was kann die Lucy gut? S x?“	5	
„Was isst sie gern? S x?“	6	Essensvorliebe Lucy
„Isst du auch gern Suppe S x? Oder nicht so gerne?“	6	
„So, und was kann sie aber nicht?“	7	Schreien
„Könnt ihr gut schreien?“	7	
„Was meint ihr, ist das wichtig, dass man gut schreien kann?“	7	
„Wofür ist denn das so wichtig?“	7	
„Aber im Unterricht geschrien wird natürlich nur mal ausnahmsweise, wenn ich das erlaube? Richtig?“	7	

Regeln für Schülerarbeitsphasen

In Schülerarbeitsphasen gehören *Fragen* nur dann zu einem Komplex zusammen, wenn sie sich an denselben Schüler/dieselbe Schülerin oder dieselbe Schülergruppe richten.

Beispiel 1: Schülerarbeitsphasen

„Fertig?“	1	Interaktion mit S x
„Verstanden?“	1	
„Hast du's verstanden?“	1	
„Was steht denn da, S x?“	1	
„Nicht Aunz, sondern?“	1	
„Hast du das jetzt verstanden?“	1	Interaktion mit S y
„Alles in Ordnung, S y?“	2	

Wenn innerhalb einer umfangreicheren Schülerarbeitsphase die Schülerinnen und Schüler immer neue Fragen gestellt bekommen, so wird die Beschäftigung der Lehrperson mit einem Kind dennoch immer als derselbe Fragenkomplex kodiert.

Beispiel 2: Schülerarbeitsphasen

„Fertig?“	1	Interaktion mit S x
„Magst du dann das hier machen?“	1	
„Weißt du, was du hier tun sollst?“	1	

Finden hingegen mehrere voneinander abgegrenzte Schülerarbeitsphasen statt, so beginnen in jeder einzelnen Schülerarbeitsphase wieder neue Fragenkomplexe.

Beispiel 3: Schülerarbeitsphasen

„Fertig?“	1		
„Verstanden?“	1	Interaktion mit S x	Schülerinnen und Schüler sollen unterstreichen, was Lucy gut kann
„Hast du es verstanden?“	1		
„Was steht denn da?“	2	Interaktion mit S y	
„Nicht Aunz, sondern?“	3		
„Hast du das jetzt verstanden?“	3	Interaktion mit S z	
„Was habt ihr denn herausgefunden?“	4	Öffentlicher Unterricht: Ergebnisvergleich	
„Und? Hast du schon den Satz?“	5		
„Kann ich dir helfen?“	5	Schülerinnen und Schüler sollen den Satz finden, der nicht zu den anderen Sätzen passt	
„Wo bist du denn?“	5		

Unterbrechungen von Fragenkomplexen

Es geht um die Beurteilung der inhaltlichen Zusammengehörigkeit von Fragenkomplexen. Daher kann es auch vorkommen, dass ein Fragenkomplex von einer einzelnen *Frage* oder einem weiteren Fragenkomplex unterbrochen, aber anschließend fortgeführt wird. In solchen Fällen wird die Nummerierung des alten Fragenkomplexes noch einmal fortgeführt.

Beispiel: Unterbrechung von Fragenkomplexen

„Was war denn heute schwerer?“	1	Reflexion Teil 1
„War es schwerer, den Brief zu schreiben, oder das mit den Fragen und dem Text zu machen?“	1	
„S x, hörst du noch zu?“	2	Unterbrechung

„Für wen war denn der Brief schwerer?“	1	Reflexion Teil 2
„Was war schwieriger?“	1	
„Der Brief?“	1	
„Wo wohnt denn die Lucy?“	3	neuer Inhalt: Fragen zum Text (Wo wohnt Lucy?)
„Überlegt mal, das Haus sieht aus wie ein ...“	3	

Auch in Schülerarbeitsphasen kommt es vor, dass Fragenkomplexe unterbrochen und fortgeführt werden, wenn beispielsweise die Lehrperson einem Kind beim Erlesen seines Textes hilft und zwischendurch aber auch zu anderen Schülern geht.

3.5.7. Fragen in Arbeitsmaterialien

Fragen können auch in den Arbeitsmaterialien stecken. Ob dies der Fall ist, wird in einem separaten Word-Dokument als Anmerkung notiert und mit den Kodierdaten gemeinsam im selben Ordner gespeichert.

Vorlage für die Kategorisierung der Fragen in Arbeitsmaterialien

[illegible]

Es gelten grundlegend dieselben Kodierregeln wie für die Videokodierung.

Auf einem Arbeitsblatt können auch mehrere *Fragen* enthalten sein. Diese werden dann einzeln in der Tabelle aufgeführt. Dabei soll möglichst auch herausgefunden werden, welche Schülerinnen und Schüler welches Arbeitsblatt bearbeiten, insofern nicht die gesamte Klasse das Arbeitsblatt mit der *Frage* bearbeitet. Das Arbeitsblatt soll in die erste Spalte der Tabelle eingefügt werden. In der Spalte „Bemerkungen“ wird eingetragen, ob die Lehrperson die *Frage* auf dem Arbeitsblatt zusätzlich im Unterricht fragt oder ob die *Frage* ausschließlich über den schriftlichen Arbeitsauftrag vermittelt wird.

3.6. Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (1987).** Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Amidon, E. J. & Hunter, E. (1967).** Verbal interaction in the classroom: The verbal interaction category system. In E. J. Amidon & J. B. Hough (Hrsg.), *Interaction analysis. Theory, research and application*. Reading: Addison-Wesley.
- Anderson, R. C. (1970).** Control of student mediating processes during verbal learning and instruction. *Review of Educational Research*, 40, 349–369.
- Aschersleben, K. (1991).** *Einführung in die Unterrichtsmethodik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Barnes, D. (1971).** Language in the secondary classroom. In D. Barnes & J. Britton (Hrsg.), *Language, the learner and the school. A research report* (S. 9–77). London: Penguin Books.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956).** *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals*. New York: McKay.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1976).** *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Cecil, N. L. (2008).** Mit guten Fragen lernt man besser. Die besten Fragetechniken für den Unterricht. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Cursiefen, W. (1969).** Experimentelle Untersuchung des Denkanstoßes als Frage und Aufforderung im Erleben der Schüler. *Schule und Psychologie*, 16, 193–199.
- Graesser, A. C., Person, N. & Huber, J. (1992).** Mechanisms that generate questions. In T. W. Lauer, E. Peacock & A. C. Graesser (Hrsg.), *Questions and information systems* (S. 167–187). Hillsdale: Erlbaum.
- Heinze, A. & Erhard, M. (2006).** How much time do students have to think about teacher questions? An investigation of the quick succession of teacher questions and student responses in the German mathematics classroom. *ZDM (International Journal on Mathematics Education)*, 38 (5), 388–398.
- Knapp, A. (1985).** Die Lehrerfrage unter dem Aspekt des Lehrfertigkeitstrainings. Regensburg: Roderer.
- Kobarg, M. & Seidel, T. (2003).** Prozessorientierte Lernbegleitung im Physikunterricht. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit & M. Lehrke (Hrsg.), *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (S. 151–200). Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN).
- Levin, A. (2005).** Lernen durch Fragen. Wirkung von strukturierenden Hilfen auf das Generieren von Studierendenfragen als begleitende Lernstrategie. Münster: Waxmann.
- Lotz, M. (2013a).** Die Kodierung der inhaltsbezogenen Aktivitäten im Fach Deutsch. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien* (S. 193–202). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF).
- Lotz, M. (2013b).** Die Kodierung von Leseübungsphasen im Deutschunterricht. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien* (S. 203–217). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF).

- Otero, J. & Graesser, A. C. (2001).** PREG: Elements of a model of question asking. *Cognition and Instruction, 19* (2), 143–175.
- Petersen, J. & Sommer, H. (1999).** Die Lehrerfrage im Unterricht. Ein praxisorientiertes Studien- und Arbeitsbuch mit Lernsoftware. Donauwörth: Auer.
- Renkl, A. (1991).** Die Bedeutung der Aufgaben- und Rückmeldungsgestaltung für die Leistungsentwicklung im Fach Mathematik. Dissertation, Universität Heidelberg.
- Samson, G. E., Strykowski, B., Weinstein, T. & Walberg, H. J. (1987).** The effects of teacher questioning levels on student achievement: A quantitative synthesis. *Journal of Educational Research, 80* (5), 290–295.
- Winne, P. H. (1979).** Experiments relating teachers' use of higher cognitive questions to student achievement. *Review of Educational Research, 49* (1), 13–50.

4. Anregungen zum Einsatz von Lesestrategien



Mit Hilfe dieses Manuals wird jede vorkommende Anregung zum Einsatz einer Lesestrategie im **Event-Sampling-Verfahren** identifiziert und mit Hilfe mehrerer **niedrig bis mittel inferenter** Kategoriensysteme beschrieben.

Dabei werden für jede identifizierte Strategieanregung **folgende Aspekte** analysiert:

- Übungsphase, in der die Strategieanregung erfolgt
- Sender und Adressat der Strategieanregung
- Art der angeregten Lesestrategie (übergeordnete Bereiche: Planung des Lesens, Ressourcenmanagement, Textverständnis, Überwindung von Schwierigkeiten, Nutzung der Textinformation und Selbstkontrolle)
- Form der Anregung der Lesestrategie (verschiedene Formen direkter und indirekter Strategieanregung)

4.1. Überblick

Bevor die Kategoriensysteme im Einzelnen erläutert werden, erfolgt hier ein Überblick über die Kodierung der *Strategieanregungen*. Zudem geht ein Dank an Rebecca Renatus, die im Rahmen ihrer Tätigkeit als studentische Hilfskraft im PERLE-Projekt in Zusammenarbeit mit der Autorin dieser Arbeit einen ersten Entwurf für die Kodierung der *Anregungen zum Einsatz von Lesestrategien* entwickelt hat.

Überblick über das Manual

Überblick – Anregung zum Einsatz von Lesestrategien		
Hauptziele	Aussagen über die Häufigkeit der Anregung zur Lesestrategieanregung, zur Art der angelegten Strategien sowie zur Form der Strategieanregung	
Analyseeinheit	Leseübung (festgelegt durch die Kodierung der inhaltsbezogenen Aktivitäten)	
Stichprobenplan	Event-Sampling (Identifikation und inhaltliche Kodierung jeder einzelnen Strategieanregung in Videograph)	
Inferenz	niedrig und mittel	
Kategoriensysteme	Übungsphase der Strategieanregung	SAP_ohne
		SAP_LV
		SAP_LT
		SAP_LV_LT
		SAP_MIX_1+2_ohne+LV
		SAP_MIX_1+3_ohne+LT
		SAP_MIX_1+4_ohne+LV_LT
		SAP_MIX_2+3_LV+LT
		SAP_MIX_2+4_LV+LV_LT
		SAP_MIX_3+4_LT+LV_LT
		SAP_MIX_1+2+3_ohne+LV+LT
		SAP_MIX_1+2+4_ohne+LV+LV_LT
		SAP_MIX_1+3+4_ohne+LT+LV_LT
		SAP_MIX_2+3+4_LV+LT+LV_LT
		SAP_MIX_1+2+3+4_ohne+LV+LT+LV_LT
		OEU_Einl
		OEU_Vorl
		OEU_Inh
		OEU_Spr
		OEU_Inh_Spr
		OEU_Refl
		OEU_Vorank
		REST_Nicht_LES
	Sender der Strategieanregung	Lehrkraft, nach der das Video benannt ist
		Zwillingslehrkraft
		Andere Lehrkraft
	Anzahl der Adressaten der Strategieanregung	1 Schüler
		2 Schüler
		3 Schüler
		4 Schüler
		5 Schüler
		6 Schüler
		7 Schüler
		8 Schüler

Überblick – Anregung zum Einsatz von Lesestrategien

	9 Schüler
	10 Schüler
	11 Schüler
	12 Schüler
	13 Schüler
	14 Schüler
	15 Schüler
	16 Schüler
	17 Schüler
	18 Schüler
	19 Schüler
	20 Schüler
	21 Schüler
	22 Schüler
	23 Schüler
	24 Schüler
	25 Schüler
	26 Schüler
	27 Schüler
	28 Schüler
	29 Schüler
	30 Schüler
	Gesamte Klasse
	Schülergruppe: Anzahl nicht erkennbar
	Nicht erkennbar
Adressat(en) der Strategieanregung*	Adressat der Strategieanregung S00
	Adressat der Strategieanregung S01
	Adressat der Strategieanregung S02
	Adressat der Strategieanregung S03
	Adressat der Strategieanregung S04
	Adressat der Strategieanregung S05
	Adressat der Strategieanregung S06
	Adressat der Strategieanregung S07
	Adressat der Strategieanregung S08
	Adressat der Strategieanregung S09
	Adressat der Strategieanregung S10
	Adressat der Strategieanregung S11
	Adressat der Strategieanregung S12
	Adressat der Strategieanregung S13
	Adressat der Strategieanregung S14
	Adressat der Strategieanregung S15
	Adressat der Strategieanregung S16
	Adressat der Strategieanregung S17
	Adressat der Strategieanregung S18
	Adressat der Strategieanregung S19
	Adressat der Strategieanregung S20
	Adressat der Strategieanregung S21
	Adressat der Strategieanregung S22
	Adressat der Strategieanregung S23
	Adressat der Strategieanregung S24
	Adressat der Strategieanregung S25
	Adressat der Strategieanregung S26
	Adressat der Strategieanregung S27
	Adressat der Strategieanregung S28

Überblick – Anregung zum Einsatz von Lesestrategien			
		Adressat der Strategieanregung S29	
		Adressat der Strategieanregung S30	
Art der angeregten Lesestrategie	Planung	Einfühlen in den Text	
		Formulieren von Hypothesen/ Vorhersagen	
		Verschaffen eines ersten Eindrucks vom Text	
	Ressourcenmanagement	Steuern und Fokussieren der Aufmerksamkeit	
		Zeitmanagement	
	Textverständnis	Identifizieren relevanter Textstellen/Schlüsselbegriffe	
		Formulieren von Fragen zum Text	
		Zusammenfassen des Textes	
		Formulieren von (neuen) Hypothesen/Vorhersagen	
		Entnehmen von Textinformationen	
		Bildliches Vorstellen	
		Strukturieren des Textes	
	Schwierigkeiten	Aktivieren von Vorwissen	
		Anwenden von Dekodierhilfen	
		Wiederholendes Lesen	
		Umgang mit unbekannten/problematischen Wörtern	
		Nachfragen bei Experten	
		Kooperative Lösung	
		Erschließen von Unklarheiten aus dem Kontext	
	Nutzung	Reflektieren der Textinformation	
		Ableiten von Schlussfolgerungen	
		Anfertigen von visuellen Repräsentationen	
		Herstellen eines persönlichen Bezugs zum Text	
	Selbstkontrolle	Kontrollieren der Aufgabenbearbeitung	
		Kontrollieren des Textverständnisses	
		Rekapitulieren des Leseziels/-auftrags	
Direkte Strategieanregung	Explizite Erklärung	Nutzen und Funktion	Nicht enthalten
			Enthalten
		Anwendungsbedingungen	Nicht enthalten
			Enthalten
Indirekte Strategieanregung	Kognitives Modellieren bzw. lautes Denken		Nicht enthalten
			Enthalten
	Teil der Aufgabenstellung		Nicht enthalten
			Enthalten
	Anregung zum Strategieeinsatz	Vorschlag	Nicht enthalten
			Enthalten
		Vorzeigen	Nicht enthalten
			Enthalten
	Anregung zur Reflexion		Nicht enthalten
			Enthalten
	Gemeinsame Anwendung Lehrkraft/Schüler		Nicht enthalten
			Enthalten

* Mehrfachkodierungen sind möglich.

4.2. Analyseinheit

Gesamte Leseübung: Schülerarbeitsphasen und öffentlicher Unterricht

Als Analyseinheit fungiert die Kategorie *Leseübung* aus der Kodierung der inhaltsbezogenen Aktivitäten (vgl. Lotz, 2013a). Alle lesebezogenen Unterrichtsabschnitte werden also als Analyseinheit herangezogen. Es werden sowohl diejenigen *Strategieanregungen* kodiert, die an die gesamte Klasse gerichtet werden als auch jene, welche die Lehrkraft nur einzelnen Schülerinnen und Schülern gibt. In Leseübungsphasen, die im Rahmen der Mischung mehrerer inhaltsbezogener Aktivitäten realisiert werden (vgl. Lotz, 2013a), werden nur diejenigen *Strategieanregungen* berücksichtigt, die sich auf das Lesen beziehen. Das bedeutet, *Strategien*, zu deren Einsatz die Lehrkraft im Zusammenhang mit anderen inhaltsbezogenen Aktivitäten (z. B. *Briefschreiben*) anregt, werden nicht kodiert.

4.3. Arbeitsdefinition

Lernstrategien werden sehr unterschiedlich definiert (Beddies, 2006; Leopold, 2009; Baumert & Köller, 1996; Pressley & Harris, 2009). Im Allgemeinen werden als Merkmale von Strategien aber genannt, dass sie zielorientiert und intentional – oder zumindest potenziell bewussteinsfähig – eingesetzt werden, dass sie wirksam sind und bereichsspezifisch flexibel angewendet werden können (z. B. Artelt, 2000; Bjorklund & Coyle, 1995; Friedrich, 1995; Garner, 1990; Hellmich & Wernke, 2009; Lehmann & Hasselhorn, 2009; Mandl & Friedrich, 2006; Pressley, Forrest-Pressley, Elliott-Faust & Miller, 1985). Grundsätzlich lassen sich Lernstrategien zwischen Lerntechniken (konkreten Aktivitäten, z. B. das Unterstreichen von Textstellen) und Lernstilen (generalisierten Präferenzen für bestimmte Lernstrategien) einordnen (Friedrich, 1995; Friedrich & Mandl, 1992; Kirby, 1988; Krapp, 1993; Leopold, 2009; Schmeck, 1988). Eine Lernstrategie ist dabei „eine Sequenz oder Bündelung einzelner Lerntechniken, die zur Erreichung eines bestimmten Zieles eingesetzt werden“ (Bund, 2004, S. 9; vgl. auch Friedrich & Mandl, 1992; Klauer, 1988).

Arbeitsdefinition

Im Fokus des Auswertungssystems stehen diejenigen *Lesestrategien*, die der Unterstützung bzw. Verbesserung des Leseverständnisses dienen. „Lesestrategien sind (vom Leser) bewusst oder intuitiv angewendete Handlungspläne, um Informationen oder Aussagen eines Textes (sinnhaft) zu entschlüsseln und gut zu verstehen“ (Eikenbusch, 2007, S. 6). Dazu zählen auch *Strategien*, die zur Verbesserung der Dekodierfähigkeit beitragen sollen, da das richtige Erlesen von Wörtern die Grundlage für Leseverstehen darstellt. Die in diesem Kontext relevanten *Lesestrategien* dienen also letztlich der (Vorbereitung der) sinnerschließenden Verarbeitung

eines Textes. Aktivitäten, die ausschließlich auf die Verbesserung der Vorlesefähigkeit abzielen, werden nicht in die Analyse eingeschlossen (z. B. „*Nicht so sehr betonen, den ersten Buchstaben.*“).

Bei der *Anregung des Lesestrategieeinsatzes* wird eine weite Definition zugrundegelegt. Jegliche Form der Aufforderung der Lehrperson zum Einsatz einer *Lesestrategie* wird identifiziert.

4.4. Allgemeine Kodierhinweise

Jede *Strategieranregung* wird identifiziert und mit Hilfe mehrerer Kategoriensysteme kodiert.

Setzen von Ereigniscodes

Es geht lediglich darum, den Beginn der *Strategieranregung* zu identifizieren, nicht aber um die Länge der *Strategieranregung*. Deshalb wird eine vorkommende *Strategieranregung* als Ereignis ohne Angabe der Ereignislänge kodiert. Kodiert wird daher im 1-Sekundentakt. Wenn eine *Strategie* gefunden wird, wird diese Sekunde kodiert, unabhängig davon, wie lange die *Strategieranregung* tatsächlich andauert.

Bei der Identifikation der *Strategien* geht es darum, zu bestimmen, wann die *Strategieranregung* beginnt. Dieser Zeitpunkt soll möglichst sekundengenau bestimmt werden. Dabei helfen oftmals die bereits kodierten Lehreraktivitäten. Besonders *Arbeitsaufträge*, *Fragen* oder *Feedbacks* enthalten oft auch *Strategieranregungen*. In diesem Fall sollte der Beginn der *Strategieranregung* zeitgleich mit dem Beginn der Lehreraktivität gesetzt werden.

Die Lehrkraft stellt die Frage: „Habt ihr euch schon gegenseitig vorgelesen?“

→ Die *Strategieranregung* (Kontrolle der Aufgabenbearbeitung) wird zeitgleich mit dem Beginn der Frage kodiert.

Dies gilt aber nur, wenn die Lehreraktivität innerhalb der bereits kodierten Lehreraktivität tatsächlich unmittelbar mit der *Strategieranregung* beginnt.

Die Lehrkraft gibt das Feedback: „Das stimmt nicht. Lucy wohnt nicht im Wald. Wo wohnt sie?“

→ Die *Strategieranregung* Entnehmen von Textinformationen wird nicht zeitgleich mit dem Beginn des Feedbacks kodiert, da der erste Teil des Feedbacks noch keine *Strategieranregung* enthält.

Umgang mit Wiederholungen

Eine *Lesestrategie* wird nur einmal kodiert, auch wenn sie innerhalb eines Arbeitsauftrags mehrfach wiederholt oder auf verschiedene Art und Weise vermittelt wird.

Die Lehrkraft wiederholt in einem Arbeitsauftrag mehrfach die Aufgabe, Antworten (auf Fragen) zu unterstreichen.

→ keine Mehrfachkodierung, da weiterhin das gleiche Verhalten gefordert wird, noch immer der gleiche Bezug besteht (Fragen beantworten) und bislang keine Schüleraktivität stattgefunden hat

Generell wird eine *Lesestrategie* aber immer dann neu kodiert, wenn unterschiedliche Adressaten angesprochen werden, verschiedene Kontexte bestehen und/oder in der Zwischenzeit eine Schüleraktivität stattgefunden hat.

Nach dem Lesen des Textes stellt die Lehrperson Fragen:

L: „Was kann Lucy gut?“ (→ Entnehmen von Textinformationen; Adressat: Klasse)

L: „S x!“ (→ Entnehmen von Textinformationen; Adressat: S x)

S x: „Schwimmen.“

L: „Mhm. Was noch, S y?“ (→ Entnehmen von Textinformationen; Adressat: S y)

Das Aufrufen eines Kindes – z. B. zur Identifikation relevanter Textstellen/Schlüsselbegriffe – wird immer wieder erneut als *Strategieanregung* kodiert, auch wenn der Auftrag nicht wiederholt wird, aber weiterhin besteht.

L: „Was kann Lucy nicht so gut? Nennt mir den Satz!“ (→ Kodierung)

L: „S x!“ (→ Kodierung)

S x: „Sie kann nicht schreien.“

L: „Genau, was noch?“ (→ Kodierung)

Umgang mit Vorankündigungen

Bei der Kodierung von *Lesestrategien* werden alle Äußerungen der Lehrkraft einbezogen, auf die theoretisch eine Schüleraktivität folgen soll (konkrete Arbeitsaufträge). Auch Vorankündigungen über den Ablauf der Unterrichtsstunde und über konkrete Arbeitsschritte können deshalb *Strategieanregungen* darstellen.

Die Lehrperson sagt, bevor die Schülerinnen und Schüler den Text zu lesen beginnen: „Wir wollen nun herausfinden, was Lucy gut kann und das dann unterstreichen.“

Umgang mit anderen inhaltsbezogenen Aktivitäten

Die kodierten *Strategieanregungen* müssen sich auf Bearbeitungsaktivitäten der PERLE-Lesetexte (oder der durch die Lehrkraft angepassten Leseübung) beziehen. Vermittelt die Lehrkraft *Lesestrategien* in einem anderen Kontext (z. B. wenn die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des regulären Werkstattunterrichts (Lese-)Aufgaben bearbeiten), werden diese Instruktionen nicht kodiert.

„Bist du schon fertig mit deinem Brief an Mama Kroko?“

Daher muss insbesondere in *IAMIX*-Phasen bei individuellen Lehrer-Schüler-Interaktionen darauf geachtet werden, ob der jeweilige Schüler oder die Schülerin die Leseübung oder eine andere Aufgabe bearbeitet.

Umgang mit dem Auftreten mehrerer Strategien in einer Instruktion

Jede *Lesestrategie* wird einzeln kodiert, auch wenn die Lehrkraft die Anwendung mehrerer unterschiedlicher *Strategien* in einer Instruktionssituation angeregt.

L: „Das ist kein ‚B‘. Überleg mal, wir hatten den Buchstaben schon mal.“ (→ Aktivierung von Vorwissen)
 S: „Ein ß.“
 L: „Wie heißt dann das Wort? Setz mal den ersten Buchstaben mit dazu.“ (→ Anwenden von Dekodierhilfen)

Es kann auch vorkommen, dass in einem Arbeitsauftrag mehrere *Strategieranregungen* enthalten sind. In diesem Fall wird der Arbeitsauftrag aufgeteilt und zweifach als *Strategie* kodiert.

„Jetzt schaut doch mal nach, ob ihr irgendwo das Wort ‚lebt‘ findet.“

→ Im vorliegenden Beispiel würde zuerst *Steuern und Fokussieren der Aufmerksamkeit* kodiert werden, direkt anschließend (in der darauf folgenden Sekunde) das *Identifizieren relevanter Textstellen/ Schlüsselbegriffe*.

„Jetzt schaut doch mal nach ...“

→ *Steuern und Fokussieren der Aufmerksamkeit*

„Jetzt schaut doch mal nach, ob ihr irgendwo das Wort ‚lebt‘ findet.“

→ *Identifikation relevanter Textstelle/Schlüsselbegriffe*

4.5. Identifikation und Kategorisierung der Anregungen zum Einsatz von Lesestrategien

Im Folgenden werden die Kodierregeln zur Identifikation und Kategorisierung der *Strategieranregungen* dargestellt.

4.5.1. Übungsphase der Strategieranregung

Bei dieser Kodierung geht es darum, in welcher Übungsphase eine *Strategieranregung* stattfindet. Die Übungsphasen wurden bereits in einem vorherigen Auswertungsschritt identifiziert

und sind in Videograph im Timelinefenster ablesbar und in der tabellarischen Beschreibung des Verlaufs der Leseübung anhand der Leseübungsphasen (Code-Übersicht) inhaltlich beschrieben.

Kategoriensystem: Übungsphase der Strategieregung

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
SA_ÜP	Übungsphase der Strategieregung	1	SAP_ohne
		2	SAP_LV
		3	SAP_LT
		4	SAP_LV_LT
		5	SAP_MIX_1+2_ohne+LV
		6	SAP_MIX_1+3_ohne+LT
		7	SAP_MIX_1+4_ohne+LV_LT
		8	SAP_MIX_2+3_LV+LT
		9	SAP_MIX_2+4_LV+LV_LT
		10	SAP_MIX_3+4_LT+LV_LT
		11	SAP_MIX_1+2+3_ohne+LV+LT
		12	SAP_MIX_1+2+4_ohne+LV+LV_LT
		13	SAP_MIX_1+3+4_ohne+LT+LV_LT
		14	SAP_MIX_2+3+4_LV+LT+LV_LT
		15	SAP_MIX_1+2+3+4_ohne+LV+LT+LV_LT
		16	OEU_Einl
		17	OEU_Vorl
		18	OEU_Inh
		19	OEU_Spr
		20	OEU_Inh_Spr
		21	OEU_Refl
		22	OEU_Vorank
		23	REST_Nicht_LES

Bei der Kodierung orientiert man sich an der bereits erfolgten Kodierung der Übungsphasen (vgl. Lotz, 2013b). Die Definitionen zu den einzelnen Phasen können im Manual zur Kodierung der Übungsphasen nachgelesen werden. Nur in Übergangsphasen von einer Übungsphase zu einer anderen muss das Video dahingehend betrachtet werden, ob sich eine *Strategieregung* noch auf die vorherige oder schon auf die darauf folgende Übungsphase bezieht. Zum Teil wurden durch die Kodierung der Übungsphasen im 10-Sekunden-Takt (keine sekundengenaue Kodierung) einzelne Aussagen einer bestimmten Übungsphase zugeordnet, zählen aber inhaltlich eigentlich noch/schon zur vorherigen/ nachfolgenden Übungsphase.

4.5.2. Sender und Adressat der Strategieregung

Mit Hilfe dieser Kategorien werden die an der *Strategieregung* beteiligten Personen identifiziert.

4.5.2.1. *Sender der Strategieranregung*

Hier wird kodiert, welche Lehrkraft zum Einsatz einer *Lesestrategie* anregt. Dies ist für Phasen des Teamteachings in BIP-Klassen von Bedeutung, da die *Strategieranregungen* hier potenziell von beiden Lehrkräften ausgehen können. Der Sender der *Strategieranregung* wird jedoch – der Vollständigkeit wegen – auch in staatlichen Klassen und in BIP-Klassen, in denen nur eine Lehrkraft unterrichtet, kodiert. Aus den Videolisten und den Transkripten lässt sich ablesen, welche Lehrkraft in einer BIP-Klasse welche ID besitzt.

Kategoriensystem: Sender der Strategieranregung

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
SA_SE	Sender der Strategieranregung	1	Lehrkraft, nach der das Video benannt ist
		2	Zwillingslehrkraft
		3	Andere Lehrkraft

„Lehrkraft, nach der das Video benannt ist“ („1“)

Jedes Video hat neben der Klassen-ID auch eine Lehrer-ID. Geht die *Strategieranregung* von der Lehrkraft aus, nach der auch das Video benannt ist, wird der Wert „1“ kodiert.

„Zwillingslehrkraft“ („2“)

Als Zwillingslehrkraft wird die zweite Lehrkraft in der BIP-Klasse verstanden, nach der das Video nicht benannt ist. Geht eine *Strategieranregung* von ihr aus, wird der Wert „2“ kodiert.

„Andere Lehrkraft“ („3“)

Es kann vorkommen, dass weitere Lehrkräfte (z. B. Referendare) im Klassenraum anwesend sind. Im Normalfall sollten *Strategieranregungen* von diesen Personen nicht kodiert worden sein. Sollten *Strategieranregungen* dennoch in Einzelfällen von anderen Lehrkräften ausgehen, wird der Wert „3“ kodiert.

4.5.2.2. *Adressat der Strategieranregung*

Es wird zunächst kodiert, an wie viele Schülerinnen und Schüler sich die *Strategieranregung* richtet. Anschließend wird bestimmt, an welche Schülerinnen und Schüler sie genau gerichtet wird.

4.5.2.2.1. Anzahl der Adressaten der Strategieranregungen

Es wird kodiert, an wie viele Schülerinnen und Schüler sich die *Strategieranregung* explizit richtet. Dazu wird zunächst entschieden, ob sich die *Strategieranregung* an die gesamte Klasse

(„40“), an eine Schülergruppe (Werte „2“ bis „30“) oder an einen Einzelschüler/eine Einzelschülerin („1“) richtet.

Kategoriensystem: Anzahl der Adressaten der Strategieanregung

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
SA_ADA	Anzahl der Adressaten der Strategieanregung	1	1 Schüler
		2	2 Schüler
		3	3 Schüler
		4	4 Schüler
		5	5 Schüler
		6	6 Schüler
		7	7 Schüler
		8	8 Schüler
		9	9 Schüler
		10	10 Schüler
		11	11 Schüler
		12	12 Schüler
		13	13 Schüler
		14	14 Schüler
		15	15 Schüler
		16	16 Schüler
		17	17 Schüler
		18	18 Schüler
		19	19 Schüler
		20	20 Schüler
		21	21 Schüler
		22	22 Schüler
		23	23 Schüler
		24	24 Schüler
		25	25 Schüler
		26	26 Schüler
		27	27 Schüler
		28	28 Schüler
		29	29 Schüler
		30	30 Schüler
		40	Gesamte Klasse
		97	Schülergruppe: Anzahl nicht erkennbar
		98	Nicht erkennbar

Im Normalfall kann eindeutig entschieden werden, an wen sich eine *Strategieanregung* richtet. Zu betrachten ist hier vor allem die vorangegangene Interaktion mit einzelnen Schülerinnen und Schülern oder Schülergruppen sowie der Blickkontakt und die Zuwendung der Lehrkraft.

Für die Kodierung ist es nicht von Bedeutung, ob und wie viele Schülerinnen und Schüler die *Strategieanregung* mitbekommen bzw. akustisch verstehen. Wichtig ist nur, ob die Lehrkraft intendiert, dass die *Strategie* von der gesamten Klasse, einer Schülergruppe (mehr als einem Kind, aber nicht die gesamte Klasse) oder einzelnen Schülerinnen und Schülern angewendet werden soll. Ausschlaggebend ist also, wie viele Schülerinnen und Schüler von einer *Strategieanregung* explizit angesprochen werden.

Werden keine Namen genannt, gilt es die nonverbale Kommunikation der Lehrkraft zu beobachten. In welche Richtung schaut sie? An wen wendet sie sich? Auch die Sozialformen (öffentlicher Unterricht vs. Schülerarbeitsphasen) können dabei helfen, zu unterscheiden, ob sich die *Strategieranregung* an die gesamte Klasse oder an einzelne Schülerinnen und Schüler richtet. Aber auch während des öffentlichen Unterrichts kann es vorkommen, dass sich eine *Strategieranregung* nur an einzelne Schülerinnen und Schüler richtet.

„S x, wenn du vorliest, nimm am besten deinen Finger drunter!“

Genauso kann es in Schülerarbeitsphasen vorkommen, dass sich die Lehrkraft zwischendurch bewusst an die gesamte Klasse richtet und zum Einsatz einer *Strategie* anregt.

Die Schülerinnen und Schüler lesen in Einzelarbeit ihre Texte. Die Lehrkraft sagt zu allen: „Denkt daran, eure Textstellen zu markieren!“

Wenn sich die Äußerung der Lehrkraft an einen konkreten Einzelschüler oder eine Einzelschülerin richtet (z. B. Augen der Lehrkraft sind auf dieses Kind gerichtet), dann wird als Adressat *Einzelschüler* kodiert, auch wenn zusätzlich andere Schülerinnen und Schüler implizit von der *Strategieranregung* angesprochen werden oder die Äußerung der Lehrkraft mithören können.

Allerdings muss auf Sprechpausen geachtet werden. Diese kommen vor, wenn eine *Strategieranregung* zunächst der gesamten Klasse gegeben wird, anschließend aber ein Kind speziell angesprochen wird.

„Suche weitere Wörter, was sie noch gut kann. (Pause) S x.“

→ zwei *Strategieranregungen*: Die erste richtet sich an die gesamte Klasse, die zweite an einen einzelnen Schüler.

Sobald die Lehrkraft eine *Strategieranregung* in einem Wortfluss (also ohne kurze Pause) an einen Einzelschüler oder eine einzelne Schülerin formuliert, so gilt ausschließlich diese/r als Adressat.

„Wir finden noch mehr, S x. Was mag sie denn so gerne?“

→ eine *Strategieranregung*: Adressat = S x

Wird die *Strategieranregung* direkt oder in kurzem zeitlichen Abstand wiederholt, richtet sich aber an einen anderen Adressaten, wird die *Strategie* neu kodiert. Eine Ausnahme sind hier Instruktionen, die sich aus kleinen, aufeinander Bezug nehmenden Teilinstruktionen zusammensetzen.

Die Lehrkraft verteilt in Gruppe Arbeiten: „S x schaut Frage 1 genau an, S y Frage 2.“

→ Adressat = Gruppe, auch wenn sich einzelne *Strategieranregungen* an einzelne Schülerinnen und Schüler richten

Da es sich in diesem Fall um die gleiche *Lesestrategie (Aufmerksamkeitsfokussierung)* handelt und diese auch in gleicher Art und Weise von der Lehrkraft vermittelt wird (*Teil der Aufgabenstellung*), wird kodiert, an wen sich diese *Strategieanregung insgesamt* richtet.

Beachtet werden muss, dass insbesondere im Grundschulbereich einige Lehrpersonen bewusst das „Du“ verwenden, obwohl sie die gesamte Klasse damit ansprechen möchten – sie verwenden sozusagen einen „pädagogischen Singular“. Damit soll bezweckt werden, dass die Schülerinnen und Schüler sich persönlicher angesprochen fühlen. Falls dies der Fall ist, wird trotz der Verwendung des Du's die gesamte Klasse als Adressat kodiert.

| „Denk daran, die wichtigen Wörter zu unterstreichen.“

„1 Schüler“ („1“)

Der Wert „1“ wird kodiert, wenn sich die *Strategieanregung* an ein einzelnes Kind richtet.

| „S x, wenn du ein Wort nicht lesen kannst, kannst du mich gern fragen!“

„2 Schüler“ („2“) bis „30 Schüler“ („30“)

Richtet sich die *Strategieanregung* an mehr als ein Kind, aber nicht an die gesamte Klasse, so wird die genaue Anzahl der durch die *Strategieanregung* angesprochenen Schülerinnen und Schüler kodiert.

| Die Schülerinnen und Schüler lesen in Partnerarbeit ihre Texte. Die Lehrkraft fragt zwei Schülerinnen:
„Habt ihr euch schon gegenseitig den Text zweimal vorgelesen?“
„Die Kinder, die Lesetext 1 hatten: Habt ihr schon kontrolliert, ob alles richtig ist?“

„Gesamte Klasse“ („40“)

Richtet sich die *Strategieanregung* an die gesamte Klasse, so wird der Wert „40“ kodiert.

| „Benutzt euren Lesewinkel beim Lesen!“

Dabei wird dieser Wert nur dann kodiert, wenn wirklich die gesamte Klasse gemeint ist. Richtet sich eine *Strategieanregung* an die ganze Klasse bis auf einen Schüler/eine Schülerin, so werden die angesprochenen Schüler ermittelt und der entsprechende Wert wird kodiert.

L: „S x, wo wohnt Lucy denn?“

S x: „Im Boot.“

L: „Was sagen die anderen: Wo wohnt Lucy?“

→ Adressat = alle anwesenden Schülerinnen und Schüler außer S x

„Schülergruppe: Anzahl nicht erkennbar“ („97“)

Der Wert „97“ wird immer dann kodiert, wenn man zwar sicher ist, dass die *Strategieanregung* an eine Schülergruppe gerichtet ist (also an mehr als ein Kind, aber nicht an die gesamte Klasse), die genaue Schüleranzahl aber nicht ermittelt werden kann.

„Nicht erkennbar“ („98“)

Der Wert „98“ wird immer dann kodiert, wenn überhaupt nicht zu erkennen ist, ob sich die *Strategieanregung* an einen einzelnen, mehrere oder alle Schülerinnen und Schüler der Klasse richtet.

„Psst, legt euren Finger unter den Text beim Lesen.“

→ Es ist nicht zu erkennen, an wie viele Schülerinnen und Schüler sich die Lehrperson richtet.

4.5.2.2.2. Einzelne Adressaten der Strategieanregung

Schließlich wird für jede *Strategieanregung* kodiert, an wen sie sich richtet. Da jede dieser Möglichkeiten in Videograph als eigenes Kategoriensystem angelegt wurde, können mehrere Kategorien (Adressaten) gleichzeitig kodiert werden. Es werden jeweils diejenigen Kategorien angeklickt, die zutreffen, die anderen bleiben leer.

Kategoriensystem: Adressat der Strategieanregung

Variable	Variablenlabel	Wert	Wertelabel
SA_A00	Adressat der Strategieanregung S00	0	S00
SA_A01	Adressat der Strategieanregung S01	1	S01
SA_A02	Adressat der Strategieanregung S12	2	S02
SA_A03	Adressat der Strategieanregung S02	3	S03
SA_A04	Adressat der Strategieanregung S03	4	S04
SA_A05	Adressat der Strategieanregung S04	5	S05
SA_A06	Adressat der Strategieanregung S05	6	S06
SA_A07	Adressat der Strategieanregung S06	7	S07
SA_A08	Adressat der Strategieanregung S07	8	S08
SA_A09	Adressat der Strategieanregung S08	9	S09
SA_A10	Adressat der Strategieanregung S09	10	S10
SA_A11	Adressat der Strategieanregung S10	11	S11
SA_A12	Adressat der Strategieanregung S11	12	S12
SA_A13	Adressat der Strategieanregung S13	13	S13
SA_A14	Adressat der Strategieanregung S14	14	S14
SA_A15	Adressat der Strategieanregung S15	15	S15
SA_A16	Adressat der Strategieanregung S16	16	S16
SA_A17	Adressat der Strategieanregung S17	17	S17
SA_A18	Adressat der Strategieanregung S18	18	S18
SA_A19	Adressat der Strategieanregung S19	19	S19
SA_A20	Adressat der Strategieanregung S20	20	S20
SA_A21	Adressat der Strategieanregung S21	21	S21
SA_A22	Adressat der Strategieanregung S22	22	S22

Variable	Variablenlabel	Wert	Wertelabel
SA_A23	Adressat der Strategieranregung S23	23	S23
SA_A24	Adressat der Strategieranregung S24	24	S24
SA_A25	Adressat der Strategieranregung S25	25	S25
SA_A26	Adressat der Strategieranregung S26	26	S26
SA_A27	Adressat der Strategieranregung S27	27	S27
SA_A28	Adressat der Strategieranregung S28	28	S28
SA_A29	Adressat der Strategieranregung S29	29	S29
SA_A30	Adressat der Strategieranregung S30	30	S30

Insgesamt muss bei der Kodierung vor allem auf die vorangegangene Interaktion mit einzelnen Schülerinnen und Schülern oder Schülergruppen sowie auf den Blickkontakt und die Zuwendung der Lehrkraft während der *Anregung zum Strategieeinsatz* geachtet werden.

Die Lehrkraft sitzt während der Schülerarbeitsphase für längere Zeit neben S x und gibt ihm Hilfestellung. Nach einiger Zeit wendet sie sich von ihm ab, um am Lehrerpult Arbeitsblätter für andere Schülerinnen und Schüler bereitzulegen. Von dort aus fragt sie in die Klasse: „Hast du schon die schwierigen Stellen markiert?“. Aus der vorangegangenen Situation kann darauf geschlossen werden, dass die Lehrkraft die Strategieranregung an S x richtet.

Automatische Kopplung zum Kategoriensystem „Anzahl der Adressaten der Strategieranregung“

- Bei einer *Strategieranregung*, die sich an die Klasse richtet (Wert „40“) und bei *Strategieranregungen* mit einer nicht genau erkennbaren Anzahl von Adressaten („97“ oder „98“) muss nichts kodiert werden.
- Es müssen immer so viele Adressaten kodiert werden, wie bei der Bestimmung der Adressatenzahl zuvor angegeben wurden. Richtet sich eine *Strategieranregung* z. B. an einen Einzelschüler/eine Einzelschülerin, so muss nur ein Kategoriensystem kodiert werden, die restlichen Kategoriensysteme bleiben leer.
- Richtet sich eine *Strategieranregung* an mehrere Schülerinnen und Schüler, werden entsprechend viele Kategoriensysteme kodiert.

„Schüler nicht erkennbar“ („S00“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn sich die *Strategieranregung* ausschließlich oder unter anderem an ein Kind richtet, das *nicht erkennbar* ist.

„Schüler mit der ID 01“ bis „Schüler mit der ID 30“ („S01“ bis „S30“)

Jedes Kind, das erkennbar ist, wird mit seiner ID kodiert. Richtet sich eine *Strategieranregung* beispielsweise während einer Gruppenarbeit an eine Gruppe mit fünf Schülerinnen und Schülern, so werden die betreffenden fünf Schülerinnen und Schüler kodiert.

Die Strategieranregung richtet sich an einen Einzelschüler, der erkennbar ist.

→ Es wird nur die Kategorie mit dieser Schüler-ID kodiert.

Die Strategieranregung richtet sich an drei Schülerinnen und Schüler, die erkennbar sind.

→ Es werden die drei Kategorien mit den jeweiligen Identifikationsnummern kodiert.

Die Strategieranregung richtet sich an vier Schülerinnen und Schüler, von denen zwei nicht genau erkennbar sind.

→ Es werden die IDs der zwei erkennbaren Kinder sowie einmal „S00“ kodiert.

Die Strategieranregung richtet sich an die gesamte Klasse.

→ Es muss nichts mehr kodiert werden.

Die Strategieranregung richtet sich an eine Schülergruppe, deren genaue Anzahl nicht erkennbar ist.

→ Es muss nichts mehr kodiert werden.

4.5.3. Art der Lesestrategie

Lesestrategien können unterschiedlichen Zielen dienen und prinzipiell vor dem Lesen, während des Lesens und/oder nach dem Lesen eingesetzt werden.

Kategoriensystem: Art der angeregten Lesestrategie

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
SA_ART	Art der angeregten Lesestrategie	Planung	11 Einfühlen in den Text
			12 Formulieren von Hypothesen/Vorhersagen
			13 Verschaffen eines ersten Eindrucks vom Text
		Ressourcenmanagement	21 Steuern und Fokussieren der Aufmerksamkeit
			22 Zeitmanagement
		Textverständnis	31 Identifizieren relevanter Textstellen/Schlüsselbegriffe
			32 Formulieren von Fragen zum Text
			33 Zusammenfassen des Textes
			34 Formulieren von (neuen) Hypothesen/Vorhersagen
			35 Entnehmen von Textinformationen
			36 Bildliches Vorstellen
			37 Strukturieren des Textes
		Schwierigkeiten	41 Aktivieren von Vorwissen
			42 Anwenden von Dekodierhilfen
			43 Wiederholendes Lesen
			44 Umgang mit unbekannten/problematischen Wörtern
			45 Nachfragen bei Experten
			46 Kooperative Lösung
			47 Erschließen von Unklarheiten aus dem Kontext
		Nutzung	51 Reflektieren der Textinformation
			52 Ableiten von Schlussfolgerungen
			53 Anfertigen von visuellen Repräsentationen
			54 Herstellen eines persönlichen Bezugs zum Text
		Selbstkontrolle	61 Kontrollieren der Aufgabenbearbeitung
			62 Kontrollieren des Textverständnisses
			63 Rekapitulieren des Leseziels/-auftrags

Das Kategoriensystem besteht aus 27 Kategorien, die sechs Bereichen zugeordnet werden können: *Strategien zur Planung des Lesens*, zum *Ressourcenmanagement*, zum *Aufbau des Textverständnisses*, zur *weiterführenden Nutzung der Textinformationen* sowie zur *Selbstkontrolle*.

4.5.3.1. *Strategien zur Planung des Lesens*

Hierbei handelt es sich um *Strategien*, die nur vor Beginn der Leseübung zur Vorbereitung bzw. Erleichterung der folgenden Lesephase und des Textverständnisses eingesetzt werden. Diese *Strategieanregungen* können ausschließlich vor dem ersten richtigen Lesen des Textes kodiert werden.

„Einfühlen in den Text“ („11“)

Bei dieser Art von *Strategie* geht es um die Verknüpfung der vorgegebenen Textinformationen mit eigenem Vorwissen und/oder Gefühlen und Bildern: Was fällt zu einem bestimmten Thema ein? Welche (Spontan-)Assoziationen werden damit verbunden? Welche themenbezogenen Wissensbestände sind bereits vorhanden?

„Überlegt mal, was fällt euch alles zu dem Thema Krokodile ein?“

„Was wisst ihr denn schon alles über die Lucy?“

Diese *Strategieanregung* kann nur vor dem Lesen kodiert werden!

„Stellt euch mal vor, ihr seid im Dschungel.“

→ Sollen sich die Schülerinnen und Schüler beispielsweise nach dem Lesen des Textes vorstellen, wie es wohl im Dschungel aussieht, so würde die Kategorie „36“ (Bildliches Vorstellen) kodiert werden.

„Formulieren von Hypothesen/Vorhersagen“ („12“)

Hier geht es um den Aufbau eines Erwartungshorizonts durch Antizipation des Textinhalts bzw. Handlungsverlaufs. Als Basis können Buchtitel/Titelbild/Textüberschrift/Textanfang oder von der Lehrkraft gegebene Stichworte bzw. Informationen fungieren.

„Worum könnte es sich denn bei der Geschichte handeln?“

„Was glaubt ihr, wird passieren?“

Diese *Strategieanregung* kann nur vor dem Lesen kodiert werden!

→ Sollen sich die Schülerinnen und Schüler beispielsweise nach dem Lesen des Textes vorstellen, wie es weitergeht, so würde die Kategorie „34“ (Formulieren von (neuen) Hypothesen/Vorhersagen) kodiert werden.

„Verschaffen eines ersten Eindrucks vom Text“ („13“)

Mit dem Ziel der schnellen Informationsaufnahme soll zunächst ein erster Eindruck vom Text und dessen Thema gebildet werden. Es geht um eine erste Betrachtung des Textes vor genauer Lektüre oder um ein Überfliegen des Textes. Statt eines vollständigen sequenziellen Durchgangs durch den Text streifen die Augen in beliebiger Weise kurz den Text, z. B. von Satzanfang zu Satzanfang oder von einem auffälligen Inhaltswort zu einem anderen (Grzesik, 2005). Anhaltspunkte für das schnelle Herausfiltern von (inhaltlichen oder strukturbezogenen) Textinformationen können ebenfalls die Betrachtung von (Teil-) Überschriften, Textaufbau, Hervorhebungen oder Illustrationen darstellen. Auch diese *Strategieanregung* kann nur vor dem eigentlichen Lesen kodiert werden!

„Ihr dürft schon mal schauen. Ihr dürft schon mal schauen, was da alles auf der Seite zu sehen ist. Was im Text steht. Jeder darf schon mal für sich schauen. Da sind auch Bilder mit drauf, die können wir uns auch betrachten.“

„Guckt euch den Text erst einmal ganz kurz an.“

„So, wir schauen erst einmal nur darauf.“

4.5.3.2. Strategien zum Ressourcenmanagement

Hierbei handelt es sich um *Strategien*, die den Leseprozess und den Einsatz kognitiver *Lesestrategien* unterstützen, indem sie die notwendigen Ressourcen kontrollieren und steuern und somit zur Aufrechterhaltung der Leseaktivität beitragen.

„Steuern und Fokussieren der Aufmerksamkeit“ („21“)

Bei dieser Art von *Strategie* geht es um die gezielte Reduktion der Ressourcenanforderungen zur Vermeidung der Überbelastung des kognitiven Systems mit überflüssigen oder (aufmerksamkeits-)ablenkenden Reizen. Das Ziel besteht in der Konzentration auf den Text, z. B. durch das Verfolgen des Textes mit Lineal oder Zeigefinger oder das Freiräumen der Schulbank. Signalworte dafür sind „schauen“, „gucken“, „nachschaun“ oder „Text“.

„Guck mal, S x.“ [L zeigt auf den Lesetext.]

„S x, Finger drunter.“

„Euch möchte ich jetzt bitten, weil das der allerschwierigste Text ist, euch möchte ich bitten, dass ihr jetzt, ihr drei, mit dem Finger mitlest.“ [L macht das Fingerzeigen vor.]

[L zeigt auf den Lesetext.] „Nimm doch dein Lesezeichen.“

„Kannst du das ohne Lesezeichen?“

„Möchtest du's nicht hinlegen? Das Blatt hinlegen, kannst es besser erkennen.“

„Schau auf dein Blatt, du hast doch was unterstrichen.“

„Guckt hin!“

„Du kannst dir den Finger hier immer dranlegen.“ [L zeigt auf den Lesetext.]

„Schaut mal nach, was kann die Lucy nicht so gut? Schaut im Text nach. Wo steht dazu der Satz? Such den Satz.“

Generell ist auf die nonverbale Kommunikation der Lehrkraft zu achten. Alle Aufforderungen zur Aufmerksamkeitsfokussierung auf den Text werden kodiert.

Die Lehrkraft tippt auf den Lesetext einer Schülerin.

Die Lehrkraft deutet mit dem Kopf bzw. mit den Augen auf den Lesetext eines Schülers.

Die Lehrkraft dreht einen Schüler um, damit er wieder auf seinen Text schaut.

Die Lehrkraft legt den Zettel einer Schülerin richtig hin.

Die Lehrkraft zeigt auf den Lesetext.

Es wird ebenfalls die *Aufmerksamkeitssteuerung* kodiert, wenn es sich um eine Vorlesesituation handelt, in der die Schülerinnen und Schüler nicht für sich lesen, sondern „in Kompanie“ dem Lesetempo des vorlesenden Kindes bzw. der Lehrkraft mit dem Zeigefinger am Text folgen. Obwohl es hier in erster Linie um das „Schritt halten“ mit dem Lesetempo und die Kopplung von gelesenen und gehörtem Text geht, ist davon auszugehen, dass sich Schülerinnen und Schüler diese *Strategie* als Konzentrationshilfe beim selbstständigen Lesen aneignen können.

„So, alle Kinder nehmen jetzt ihren Finger nach ganz oben und jeder liest mit.“

„Dann wollen wir den Text mal gemeinsam lesen. Es geht los mit dem S x. Und alle haben ihren Finger unten bei dem ersten Satz.“

„S x, liest du mit? Du hast denselben Zettel.“

Es werden auch Situationen mitkodiert, die in erster Linie dem Dekodieren von Worten dienen (wie etwa die Aufmerksamkeit auf konkrete Buchstaben bzw. die genaue Buchstabenfolge zu richten), da Worterkennung die Grundlage des Leseverständnisses darstellt.

„Schau genau hin.“

„Schau dir das Wort noch einmal ganz genau an.“

Die Aufmerksamkeitsfokussierung bzw. -steuerung kann sich sowohl direkt auf den Lesetext als auch auf damit verbundene Aktivitäten beziehen, deren Ziel die Förderung bzw. Überprüfung des Sinnverständnisses ist. Zentral ist dabei das Lenken der Aufmerksamkeit auf den Text. Darunter fallen z. B. auch schriftlich gestellte Leseaufträge.

„Schau dir die Fragen zum Text genau an.“

[L zeigt auf ein an der Tafel geschriebenes Wort (Sumpf).]

Aufträge zur Aufteilung von Gruppenarbeiten können ebenfalls eine Instruktion zum *Steuern und Fokussieren der Aufmerksamkeit* beinhalten, wenn sie die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf den Text implizieren.

| „S x, mal die erste Frage genau anschauen, S y die zweite....“

Das ist aber nicht per se der Fall. Wenn lediglich Aufgaben verteilt werden, ohne dass dabei eine Aufmerksamkeitsfokussierung angeregt wird, wird es nicht als *Strategieanregung* kodiert.

| „S x du bist für Frage 1 verantwortlich, S y für Frage 2 ...“

Es muss der Bezug zum Lesen gegeben sein. Jegliche Formen der verbalen bzw. nonverbalen Aufforderung zur Konzentration auf das Unterrichtsgespräch werden nicht als *Strategieanregung* kodiert.

| „Hörst du noch zu?“

| „S x liest und die anderen hören aufmerksam zu.“

| Im öffentlichen Unterrichtsgespräch werden Fragen zum Text beantwortet. Einige Schülerinnen und Schüler unterhalten sich, sind unaufmerksam. Die Lehrkraft reagiert darauf mit „Psst“ bzw. „Scht“ oder legt den Zeigefinger auf den Mund.

| Eine Schülerin spielt während des öffentlichen Unterrichts mit ihrem Federkästchen. Die Lehrkraft nimmt es ihr weg, damit sie aufmerksam dem Unterrichtsgeschehen folgt.

Würde die Schülerin aber während der Unterrichtsphase des Lesens des Textes in Einzel- bzw. Gruppenarbeit mit dem Federkästchen spielen und die Lehrkraft es ihr daraufhin wegnehmen, so würde dies als *Steuern und Fokussieren der Aufmerksamkeit* kodiert, da auch hier implizit die Aufforderung gegeben wird, die Konzentration auf den Text zu richten.

| Eine Schülerin spielt während des Lesens mit ihrem Federkästchen. Die Lehrperson nimmt es ihr weg, damit sie aufmerksam liest.

Tippt die Lehrkraft auf das Leseblatt, um einen Schüler aufzufordern, etwas darauf zu schreiben (z. B. Namen oder Nummern), so gilt dies nicht als *Steuern und Fokussieren der Aufmerksamkeit*, da es sich nicht um eine lesebezogene Aktivität handelt.

| Die Lehrkraft deutet auf Lesetext: „Hier musst du eine 12 drauf schreiben.“

Wann werden Turns gesetzt?

Die Aufforderung bzw. Anregung die Aufmerksamkeit auf den Text zu lenken, richtet sich an unterschiedliche Adressaten.

| Ein Schüler liest vor. Die Lehrkraft verfolgt seinen Lesetext mit dem Finger. Anschließend liest ein zweiter Schüler vor. Die Lehrkraft verfolgt seinen Lesetext mit dem Finger.

→ zweifache Kodierung der Kategorie *Steuern und Fokussieren der Aufmerksamkeit*

Die Lehrkraft ändert ihr Verhalten.

Eine Schülerin liest der Lehrkraft vor. Die Lehrkraft tippt in Abständen mehrfach auf den Lesetext, zieht ihre Hand danach immer wieder zurück.

→ *Sobald die Lehrkraft wieder auf den Lesetext tippt, wird die Strategieanregung neu kodiert.*

Die Lehrkraft lässt sich von einem Schüler vorlesen bzw. hilft ihm beim Erlesen des Textes und verfolgt dabei die ganze Zeit den Lesetext mit dem Zeigefinger. Hier wird nur dann neu kodiert, wenn die Lehrkraft eine zusätzliche und/oder andere Aktivität zeigen muss, um die Aufmerksamkeit des Schülers wieder auf den Text zu lenken.

Die Lehrkraft verfolgt den Lesetext mit dem Zeigefinger. Der Schüler wird unaufmerksam (dreht sich um, schaut in die Luft, spielt am Arbeitsblatt etc.). Die Lehrkraft berührt ihn (tippt auf Schulter, dreht Schüler sanft zurück etc.), um seine Aufmerksamkeit wieder auf den Text zu lenken.

→ *zweifache Kodierung*

Hingegen wird nur einmal kodiert, wenn die Lehrkraft über längeren Zeitraum den Text mit dem Zeigefinger verfolgt ohne andere Aktivitäten der Reizreduktion zu zeigen. Auch wenn die Lehrkraft mit dem Finger zu einer neuen Textstelle bzw. zum Satzanfang springt, das Kind kurz wegschaut oder Kind und Lehrkraft Blickkontakt haben, wird nicht neu kodiert, solange nicht zusätzliche Lehreraktivitäten der Aufmerksamkeitssteuerung stattfinden.

„Zeitmanagement“ („22“)

Hierbei geht es um die planvolle Einteilung der Lesezeit zur Optimierung der Leseaktivität im Sinn eines effektiven Timings des Leseprozesses oder aber auch zur Organisation der sinnvollen Abfolge unterschiedlicher Arbeitsschritte. Kodiert werden alle Äußerungen der Lehrkraft, die eine (ungefähre) Zeitangabe beinhalten und Bezug zum Arbeitsauftrag nehmen.

„Beeil dich, die Lesezeit beträgt nur noch 5 Minuten.“

„Ihr lest jetzt den Text. Ihr habt dafür 10 Minuten Zeit.“

„Damit dir dann das Erzählen vorne im Kreis leichter fällt, hast du jetzt ein paar Minuten Zeit, um auf das kleine Stückchen da unten, ganz kurz noch die Geschichte einmal aufzumalen, die in deinem kleinen Lesestück steht.“

→ *„Wenige Minuten“ oder „ein paar Minuten“ ist zwar auch eine eher unkonkrete Angabe, wird aber noch kodiert, da die Schülerinnen und Schüler zumindest ungefähr Bescheid wissen, wie lange sie für das Lesen Zeit haben.*

Diese Angaben müssen ansatzweise konkret sein. Gänzlich unkonkrete Angaben oder durch die Schülerinnen und Schüler nicht zu beeinflussende Schlusssignale werden nicht kodiert.

„Ihr habt jetzt einen kurzen Moment Zeit, den Text leise zu lesen.“

„Wenn du fertig bist, kannst du das Bild ausmalen.“

„Wer fertig ist, darf Werkstatt machen, bis es zur Hofpause klingelt.“

„Ganz leise bitte mit dem Partner lesen, bis ich mit dem Glöckchen bimmle.“

4.5.3.3. Strategien zum Aufbau und zur Überwachung des Textverständnisses

Hierbei handelt es sich um *Strategien*, die der Überwachung bzw. Kontrolle des Textverstehens dienen.

„Identifizieren relevanter Textstellen/Schlüsselbegriffe“ („31“)

Hierbei werden entweder Textpassagen herausgefiltert, die besonders bedeutsam bzw. informationsreich erscheinen oder es wird die Bedeutung von Wörtern geklärt, die für das Textverständnis zentral bzw. besonders markant sind und häufig vorkommen. Die Identifikation bzw. Auswahl der relevanten Textstellen bzw. Schlüsselbegriffe impliziert eine Rückkopplung zur Leseabsicht bzw. dem (von der Lehrkraft erteilten) Untersuchungsauftrag und ist oft mit einer Textbearbeitungsaktivität (z. B. farbiges Markieren, Unterstreichen) verknüpft, die der selektionslenkenden Informationsvorstrukturierung dient. Sobald ein Untersuchungsauftrag der Lehrkraft einen Suchauftrag beinhaltet, wird die Kategorie *Identifikation relevanter Textstellen bzw. Schlüsselbegriffe* kodiert. Eine Textbearbeitungsaktivität ist keine notwendige Voraussetzung. Signalworte sind „suchen“, „finden“, „Wörter“, „Sätze“, „ankreuzen“ oder „unterstreichen“.

Aufträge für die Bearbeitung von Aufgaben in Schülerarbeitsphasen

„Du musst einen Satz suchen, wo ‚Sumpf‘ vorkommt.“

„Die richtigen Antworten auf die Fragen unterstreichen wir farbig.“

„Unterstreichen. Du musst das Lineal unten drunter legen.“

„Wir unterstreichen den ganzen Satz.“

„Ihr sollt herausfinden, was ihr über die Lucy erfahren habt. Und die Sätze oder den Satz, den du findest, sollst du auch gleich ankreuzen.“

„Du sollst eigentlich ankreuzen, was du über die Lucy erfahren hast.“

„Jetzt will ich mal von euch wissen, ob wir schon aus dem Text herausfinden können, was Lucy kann oder was mag sie. Das wollen wir nämlich auf diese Tafelseite dann schreiben. Oder was kann sie nicht so gut und was mag sie nicht. Nimm Bleistift und Lineal und unterstreiche in deinem Text die Wörter, die uns das sagen.“

„Dazu kannst du deinen Text noch einmal schnell durchlesen oder überfliegen, wie das die großen Leute sagen, und wenn du ein Wort findest, was Lucy mag oder kann, unterstreichst du es.“

Beantworten von Fragen im öffentlichen Unterrichtsgespräch

Die Schülerinnen und Schüler sollen Textstellen als Antworten auf Fragen vorlesen. Die Lehrkraft sagt:
„S x, lies bitte den richtigen Satz!“

„Hast du auch noch etwas angekreuzt, was du über Lucy erfahren hast?“

„Ich werde euch eine Frage stellen und ihr lest mir den entsprechenden Satz aus dem Text vor.“

„Such dir ein entsprechendes Wort für ‚wohnt‘ in deinem Text, S x! Wo wohnt Lucy?“

„Was steht bei den anderen? S x, kannst du mir einen entsprechenden Satz vorlesen?“

„Zeig mir mal bitte den Satz!“

„Wer findet einen anderen Satz?“

„Wer hat einen anderen Satz gefunden?“

„Suche weitere Wörter, was sie noch gut kann.“

„Wir finden noch mehr, S x.“

„Oder hast du noch ein anderes Wort gefunden. Sie kann singen, sie kann schwimmen, sie mag Eintopf, ich glaube etwas haben wir noch vergessen.“

„Na? Schade, ich dachte, wir finden noch mehr ...“

„Was kann sie noch nicht. Suche andere Wörter. Jeder hat auf seinem Zettel ein anderes Wort stehen.“

Kombination mit der Strategieranregung zum Steuern und Fokussieren der Aufmerksamkeit

Geht der Suchauftrag mit der Aufforderung einher in den Text zu schauen, so muss zusätzlich *Steuern und Fokussieren der Aufmerksamkeit* kodiert werden.

„Schau mal nach, wo steht die Antwort im Text?“

→ „Schau mal nach ...“: Steuern und Fokussieren der Aufmerksamkeit (Sekunde 1)

→ „... wo steht die Antwort im Text?“: Identifikation relevanter Textstellen/Schlüsselbegriffe (Sekunde 2)

Abgrenzung von der Kategorie Entnehmen von Textinformationen

Die Frage „Wo wohnt Lucy“ allein wird nicht als Identifikation relevanter Textstellen/Schlüsselbegriffe kodiert, sondern als Entnehmen von Textinformationen. Zur Kodierung der Kategorie Identifizieren relevanter Textstellen/Schlüsselbegriffe muss immer explizit gefordert sein, einen bestimmten Satz/ein bestimmtes Wort zu suchen, zu unterstreichen, vorzulesen. In diesem Fall wird ausschließlich Identifizieren relevanter Textstellen/Schlüsselbegriffe kodiert, nicht zusätzlich Entnehmen von Textinformationen.

„Was kann Lucy gut? Nenn mir den richtigen Satz!“

Solange dies lediglich implizit bleibt, wird nur *Entnehmen von Textinformationen* kodiert.

„Formulieren von Fragen zum Text“ („32“)

Hier geht es um das Erschließen des Textes und kontrolliertes Sinnverstehen durch die Formulierung von Fragen (z. B. in W-Form: „Was?“/„Wer?“/„Wann?“/„Wie?“/„Wo?“/„Warum?“) zum Text, die der Lesende an sich selbst stellt. Die Kategorie *Formulieren von Fragen zum Text* wird immer dann kodiert, wenn Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert oder angeregt werden, sich selbst Fragen zum Text zu stellen, egal in welchem Kontext (z. B. *Einzelarbeit* oder *Partnerarbeit*).

„Überleg dir mal eine Frage zum Text.“

„Jeder überlegt sich eine Frage und stellt sie dem Nachbarn.“

Schülerinnen und Schüler müssen Fragen selbst formulieren.

Von der Lehrkraft formulierte Fragen werden nicht als *Formulieren von Fragen zum Text* (32) kodiert, sondern als *Entnehmen von Textinformationen* (35).

„Wo wohnt denn die Lucy?“

„Zusammenfassen des Textes“ („33“)

Die wesentlichen Aussagen/Inhalte eines Textabschnitts oder des gesamten Textes werden nochmals in Erinnerung gerufen (möglicherweise paraphrasierend, also umschreibend in eigenen Worten) und mündlich oder schriftlich zusammengefasst. Auch das Nacherzählen der Handlung sowie das Formulieren einer Absatzüberschrift werden als *Zusammenfassen des Textes* kodiert (Kammer, 2004).

„Erzählt mal bitte, was ihr erfahren habt in eurer Geschichte.“

„Haben die anderen zwei von dem Tisch noch was Anderes gelesen?“

„Was habt denn ihr auf eurer Seite erfahren?“

„S x und S y, was habt ihr denn gelesen?“

„Und nun versuche doch mal bitte ohne dein Blatt, ohne, dass du liest, deinem Nachbarn nochmal zu erzählen, was du in deinem kleinen Stück Geschichte alles gehört hast! Also dreht euch wieder zu eurem Nachbarn ein Stückchen um! S x hört über den Tisch mit zu und dann erzählt euch mal, was ihr in eurer kleinen Geschichte gesehen, gelesen habt.“

„Du sollst der S x erzählen, was du {S y} in deiner kleinen Geschichte gelesen hast!“

„Ich bin gespannt, was ihr im Text erfahren habt.“

Abgrenzung von der Kategorie Entnehmen von Textinformationen

Fragt die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler lediglich, was sie im Text erfahren haben, wird *Zusammenfassen des Textes* kodiert. Sobald die Lehrkraft den Auftrag spezifiziert (z. B. „Was habt ihr über Lucy erfahren?“), wird *Entnehmen von Textinformationen* kodiert.

„Was hast du im Text über Lucy erfahren?“

„Formulieren von (neuen) Hypothesen/Vorhersagen“ („34“)

Ähnlich wie bereits bei der Kategorie *Formulieren von Hypothesen/Vorhersagen* („12“) handelt es sich hierbei um den Aufbau eines Erwartungshorizonts. Hier fungiert jedoch der bereits bis zu einer bestimmten Stelle gelesene Text als Grundlage. Es erfolgt also eine Antizipation des weiteren Textinhalts bzw. Handlungsverlaufs. Bereits formulierte Hypothesen können in diesem Zusammenhang überprüft und gegebenenfalls umformuliert werden. Nach der Lektüre der Fortsetzung können die (neu) aufgestellten Vermutungen (erneut) mit dem Text verglichen und überprüft werden.

„Was glaubt ihr, wie wird sich Lucy verhalten?“

„Was denkt ihr, wie geht's weiter?“

Abgrenzung von der Kategorie *Formulieren von Hypothesen/Vorhersagen*

Werden Hypothesen vor dem Lesen aufgestellt, wird Kategorie „12“ kodiert, werden Hypothesen während des Lesens oder nach dem Lesen aufgestellt, wird Kategorie „34“ kodiert.

„Entnehmen von Textinformationen“ („35“)

Die Lehrkraft regt die Schülerinnen und Schüler in Form von generellen oder konkreten Leitfragen bzw. Nachfragen an, den Textinhalt in Grundzügen zu rekonstruieren und überprüft auf diese Weise, ob die expliziten Textinformationen verstanden wurden. Bei dieser auch als Inhaltssicherung bezeichneten Methode (Kammer, 2004) tragen die Schülerinnen und Schüler mosaikartig einzelne Textinformationen zusammen, die am Ende in ihrer Gesamtheit das inhaltliche Gerüst eines Textes ergeben sollen.

Fragen zum Text

Stellt die Lehrkraft Fragen zum Text, so wird dies nur dann als verständnisfördernde bzw. verständnisüberprüfende Unterrichtsmethode kodiert, wenn zumindest einige Schülerinnen und Schüler (z. B. bei Leistungsdifferenzierung durch verschiedene Lesegruppen) den besprochenen Lesetext selbst gelesen bzw. vorgelesen haben.

„Aber was kann die Lucy denn wirklich überhaupt nicht? Und wenn sie noch so brüllen möchte ...“

„Wo lebt Lucy? Ich frage die Kinder, die nicht den Zettel hatten. Wo lebt Lucy? Was haben die anderen vorgelesen?“

„Wo steht dieses Boot? In welchem Gebiet?“

„Und jetzt möchte ich von euch wissen: Was macht Lucy mit ihrem Bruder Chomp am liebsten?“

Impulse zur Entnahme von Textinformationen

Formal müssen *Strategieranregungen* zur *Entnahme von Textinformationen* nicht als Fragen gestellt werden. Auch Impulse oder vorgegebene Satzanfänge werden als *Entnehmen von Textinformationen* kodiert.

„Na, wo wohnt sie? In einem ...“

„So, und dann habt ihr aber auch noch gelesen, wo dieses Hausboot ist.“

„Wollen wir mal schauen, was sie nicht so gut bringt oder was ihr gar nicht gefällt, wo sie dann so ein Gesicht zieht.“

„Was hat sie denn bekommen? Ganz viele ...“

„Eine Sache habt ihr noch nicht vorgelesen ...“

Einleitungen der Unterrichtsphase

Auch wenn die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler darauf vorbereitet, dass nun Informationen aus dem Text entnommen werden sollen, wird dies als *Strategieranregung* kodiert.

„Ich bin jetzt gespannt, was ihr über die Lucy erfahren habt.“

„So, wollen wir mal hören/sehen, was ihr herausgefunden habt.“

„Wir wollen jetzt nämlich nochmal genau nachlesen, weil einige doch nicht so richtig wussten, wo denn nun genau die Lucy wohnt und was sie alles so gemacht hat.“

Aufforderungen zur indirekten Entnahme von Textinformationen

Die Lehrperson kann nicht nur durch Fragen, sondern auch durch bestimmte Aufforderungen von den Schülerinnen und Schülern die Entnahme von Textinformationen indirekt abverlangen.

„Jetzt, kommt von euch mal jemand dran, der darf mal, jetzt gut aufgepasst, brüllen, wie die Lucy.“

„Und wer möchte denn man brüllen wie der Chomp?“

In den beiden genannten Beispielen müssen die Schülerinnen und Schüler verstanden haben, dass Lucy leiser brüllt als die Krokodile. Anhand der beiden Beispiele soll überprüft werden, ob die Schülerinnen und Schüler verstanden haben, dass Lucy leiser brüllt als die Krokodile.

Nur konkrete Aufforderungen werden kodiert.

Werden die Schülerinnen und Schüler lediglich darüber informiert, dass der Text Informationen über Lucy enthält, gilt dies nicht als *Strategieranregung*.

„In diesem Text erfahren wir nämlich am meisten über Lucy ...“

„Was Lucy gerne macht, steht hier im Text.“

„Und weil ihr alle so gerne etwas über die Lucy lesen wollt – ihr habt jetzt so eine spannende, interessante Geschichte erzählt – möchte ich euch jetzt drei Blätter geben, auf denen wir etwas über die Lucy erfahren.“

„Ihr habt jetzt einen kleinen Lesetext bekommen, und in diesem Lesetext erfahrt ihr ganz viel über Lucy.“

„Bildliches Vorstellen“ („36“)

Hierbei geht es um die Entwicklung von mentalen Vorstellungsbildern zu den dargestellten Handlungsszenen (Schreblowski, 2004).

„Schließt mal die Augen und stellt euch vor, wie die Lucy vom Sturm weggeweht wird.“

„Wie sieht denn so ein Hausboot aus?“

„Niedlich, genauso sieht sie aus, die Kroko Mama, oder nicht?“

Nicht-bildliche Vorstellungen werden nicht kodiert. Es werden nur *Strategieanregungen* kodiert, welche die Schülerinnen und Schüler auffordern, ein mentales Bild zu konstruieren.

„Stell dir vor, wie fühlt sich die Lucy?“

→ Beim Vorstellen der Gefühlslage muss nicht notwendigerweise ein mentales Bild konstruiert werden. Hier wird die Kategorie „52“ (Ableiten von Schlussfolgerungen) kodiert.

„Strukturieren des Textes“ („37“)

Beim Strukturieren eines Textes geht es darum, dass der Leser die Ordnung erkennt, die der sequenziellen Abfolge von Textelementen zugrunde liegt (Kammer, 2004). Dazu erfolgt eine Untergliederung bzw. Zerlegung des Textes in verschiedene Elemente bzw. Bestandteile (z. B. Abschnitte), zwischen denen gegebenenfalls auch Zusammenhänge hergestellt werden können. Im Vordergrund steht häufig das Erfassen von Handlungsabschnitten bzw. Sinneinheiten. Als eine Methode der Textstrukturierung können z. B. Ober- und Unterbegriffe oder Teilüberschriften gebildet werden.

„Unterteilt mal den Text in Abschnitte.“

„Bringt die Textschnipsel in die richtige Reihenfolge.“

4.5.3.4. *Strategien zur Überwindung von Textschwierigkeiten bzw. Verständnisproblemen*

Hier werden kognitive *Strategien* angeregt, die während des Lesens zur Überwindung von Textschwierigkeiten bzw. Verständnisproblemen oder zur Verbesserung des Textverständnisses eingesetzt werden. Zur Kodierung dieser Kategorie ist es allerdings nicht notwendig, dass bei einem Kind Schwierigkeiten auftreten. Die Lehrperson kann diese *Strategien* auch

allgemein vermitteln, sodass die Schülerinnen und Schüler in schwierigen Situationen eventuell auf diese *Strategie* zurückgreifen können.

„Aktivieren von Vorwissen“ („41“)

Hier wird zum Rückgriff auf vorhandene Wissensbestände angeregt, um unklare Begriffe selbstständig zu erschließen.

Ein Schüler kann das Wort ‚Hausboot‘ erlesen, versteht aber die Bedeutung nicht. Die Lehrkraft sagt:
„Du kennst doch die Worte ‚Haus‘ und ‚Boot‘ – was könnte das denn zusammen bedeuten?“
„Was ist denn das für eine besondere Suppe? Oder was gibt es noch für Eintopf?“
„Wer weiß denn von euch, was ein Hausboot ist?“
„Und was ist das denn nun (Sumpf)?“
„Womit kann man das denn vergleichen, wenn es sumpfig ist? Wie ist denn da die Erde oder das Gebiet?“

Auch Fragen nach bereits bekannten Buchstaben gelten als *Aktivieren von Vorwissen*. Die Kenntnis von Buchstaben ist eine notwendige Voraussetzung für das sinnverstehende Lesen. Deshalb zählen alle Hinweise und Anregungen, die in diese Richtung weisen, als *Aktivieren von Vorwissen* und nicht als *Anwenden von Dekodierhilfen*.

„Was ist das für ein Buchstabe?“
„Erinnere dich, wie haben wir den Buchstaben unterscheiden gelernt?“

Ausnahme: In der Stunde erarbeitetes Wissen

Fragen nach inhaltlichem Wissen zum Buch, das erst in der videografierten Stunde erarbeitet wurde, werden nicht als *Aktivieren von Vorwissen* kodiert.

„Wer ist das Mädchen?“

„Anwenden von Dekodierhilfen“ („42“)

Es handelt sich um *Strategien*, um Wörter erlesen zu können, mit dem Ziel des Synthetisierens, also des zusammenhängenden Lesens von Wörtern. Es kann zum Beispiel um das silbenweise Erlesen, das Lautieren oder das laute Lesen gehen. Hier wird der gelesene Text in Sprache umgewandelt, um diesem Sinn entnehmen zu können. Dazu zählen die Methoden des halblauten Lesens, des vor sich Hinmurmels, Lippenbewegungen sowie innerlich lautes Lesen, bei dem das stille Lesen mit den Augen von innerem Sprechen begleitet wird (Grzesik, 2005).

„Wie heißt die erste Silbe?“
„Setze den Buchstaben dazu.“

„Lies die erste Silbe.“

„Sprich die Laute.“

„Die Laute.“

„Und jetzt zieh es zusammen.“

Es muss eine konkrete Dekodierstrategie vorgeschlagen werden. Die Frage „Wie heißt das Wort?“ allein wäre noch keine *Strategie*, da in diesem Fall keine konkrete *Dekodierhilfe* vorgeschlagen wird.

„Wiederholendes Lesen“ („43“)

Diese Kategorie umfasst die *Strategie* des mehrfachen Lesens einzelner Wörter oder Textpassagen, des gesamten Textes oder der Fragen zum Text mit dem Ziel, den Inhalt genau zu erschließen und gegebenenfalls auch wiedergeben zu können. Die Kategorie *Wiederholendes Lesen* kann sowohl während des Lesens als auch nach dem ersten Lesedurchgang kodiert werden. Die Intensität des wiederholten Lesens ist nicht ausschlaggebend. Auch ein wiederholtes flüchtiges Lesen des Textes wird als *Wiederholendes Lesen* kodiert. Die *Strategie Wiederholendes Lesen* kann sich sowohl auf den Lesetext als auch auf Fragen zum Text beziehen, da es hier auch darum geht, durch nochmaliges Lesen den Inhalt/Sinn besser zu erfassen. Es werden alle Äußerungen der Lehrkraft kodiert, welche sich explizit auf ein wiederholtes Lesen beziehen. Dabei ist nicht ausschlaggebend, ob das mehrfache Lesen des Textes vorrangig der Verbesserung des Textverständnisses dient. Es werden auch Instruktionen kodiert, die sich auf die Verbesserung der Vorlesefähigkeit bzw. Lesetechnik beziehen oder generell als Beschäftigung von Schülerinnen und Schülern angedacht sind, die bereits den Leseauftrag erfüllt haben. Auch diese Art von Wiederholungen des Lesens (unabhängig von der Intention der Lehrkraft) kann von den Lernenden prinzipiell übernommen werden.

Aufträge zum wiederholenden Lesen müssen explizit sein.

Aufträge, die ein mehrfaches Lesen nur implizieren, werden nicht als *Wiederholendes Lesen* kodiert.

Nachdem ein Satz vom Schülerinnen und Schüler laut vorgelesen wurde, sagt die Lehrkraft: „Wir lesen den ganzen Satz.“ oder die Schülerinnen und Schüler erhalten den Auftrag, erst still zu lesen und anschließend dem Partner vorzulesen.

→ Hier fehlt eine explizite Aufforderung oder Anregung zum wiederholten Lesen. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Schülerinnen und Schüler verstehen, dass es der Lehrperson darum geht, dass der Text gründlich/mehrfach gelesen wird und dass die Schülerinnen und Schüler dies prinzipiell in ihr Strategierepertoire aufnehmen könnten.

Es ist daher wichtig, auf Signalworte zu achten, die auf eine Wiederholung der Leseaktivität hindeuten: „*nochmal*“, „*ein zweites Mal*“ etc.

„*Nochmal* das Wort.“

„Übe es gleich *nochmal*.“

„Findet mal eure passende Hälfte, nimm dein Arbeitsblatt gleich mit und lies dann deinem Krokodil-partner *noch einmal* den Text.“

„Wenn du ein ganz schweres Wort findest, das unterstreichst du dir, weil das musst du dann einzeln *noch einmal üben*, damit du das richtig toll vorlesen kannst.“

Schüler fragt: „Soll ich *nochmal* lesen?“ [Lehrperson nickt.]

„So, die Aufgabe lautet jetzt, lest bitte *noch einmal* gegenseitig euren Nachbarn euren Text vor. Der Nachbar kontrolliert, ob alles richtig gelesen wurde.“

„Dann könnt ihr euch *nochmal so abwechseln*.“

„*Nochmal* den ganzen Satz.“

„Dann kannst du *nochmal* deine Lieblingsstelle lesen, die dir sehr gut gefallen hat.“

„So, aufgepasst! Wir wollen jetzt mit dem Partner *noch einmal üben*. Das heißt, ihr dreht euch bitte so ein kleines Stückchen um, dass ihr euerm Partner gegenüber sitzt. Dann lest ihr euch bitte leise gegenseitig euren kleinen Text *noch einmal* vor. Da können nämlich beide Kinder einmal beim Lesen üben und beim Mitlesen üben. Dass es dann gut klappt.“

„Jeder liest den Text erst einmal für sich und danach lest ihr eurem Nachbarn *nochmal* vor.“

„S x liest jetzt *nochmal* vor.“

„Schau dir die Fragen zum Text *nochmal* genau an.“

„Lies *nochmal* die Frage!“

Wichtig ist, dass der Schüler oder die Schülerin den Text bereits selbst vorher gelesen hat.

Stilles oder halblautes Lesen gilt nur als Wiederholung, wenn das Kind Text oder Fragen bereits selbst schon einmal gelesen hat (also entweder still gelesen oder mitgelesen hat). Wenn dies nicht der Fall ist, er z. B. also nur zugehört hat, wie Text oder Fragen laut vorgelesen wurden, dann wird nicht als *Wiederholendes Lesen* kodiert.

Eine Schülerin liest den Text in der Klasse laut vor. Die Lehrkraft gibt keine explizite Anweisung, dass die anderen Schülerinnen und Schüler mitlesen sollen. „Wir lesen den Satz *nochmal*“ würde sich dann als *Strategieanregung Wiederholendes Lesen* nur an die lesende Schülerin richten.

Das Sinnverstehen des Textes muss im Vordergrund stehen.

Die Aufforderung, lediglich noch einmal lauter zu lesen (damit die Mitschülerinnen und Mitschüler das Vorgelesene besser hören), gilt nicht als *Strategieanregung Wiederholendes Lesen*.

„Lies *nochmal* lauter.“

„Umgang mit unbekannten/problematischen Wörtern“ („44“)

Hierbei handelt es sich um den speziellen Umgang mit Wörtern, die nicht im eigenen Wortschatz enthalten sind und deshalb fremd/neu erscheinen bzw. deren Bedeutung unklar ist. Beispiele sind das Überspringen von Textschwierigkeiten oder das visuelle Hervorheben oder Verschriftlichen, dem gegebenenfalls auch eine anschließende Weiterbearbeitung, wie etwa visuelles Zerlegen von Wörtern in Wortstamm und Endung, folgen kann.

„Alle Wörter, die ihr nicht versteht, unterstreicht ihr.“

„Wer ein Wort nicht lesen kann, überliest es.“

„Es sind Wörter dabei, da sind Buchstaben, die können wir noch nicht lesen. Wer's schon kann, liest leise, wer nicht, überliest es. Okay? So wie wir das sonst auch machen.“

Dominanz spezifischerer Kategorien

Für alle Strategien der Oberkategorie *Überwindung von Textschwierigkeiten bzw. Verständnisproblemen* gilt, dass der *Umgang mit unbekannten/problematischen Wörtern* möglichst spezifiziert werden sollte. Diese Spezifizierungen dominieren immer vor *Umgang mit neuen, unbekannten oder problematischen Wörtern* im Allgemeinen. Falls beispielsweise neue Wörter aus dem Kontext erschlossen werden sollen, wird die Kategorie *Erschließen von Unklarheiten aus dem Kontext* kodiert, nicht *Umgang mit unbekannten/problematischen Wörtern*. Falls unbekannte Wörter wiederholt gelesen werden sollen, wird *Wiederholendes Lesen* kodiert.

„Wenn du ein Wort nicht kennst, dann findest du vielleicht raus, was es bedeutet, wenn du den Rest vom Text liest.“

→ *Erschließen von Unklarheiten aus dem Kontext*

„Und wer ein Wort überhaupt nicht lesen kann, der meldet sich, ja? [macht Meldebewegung] Dann helfe ich euch.“

→ *Nachfragen bei Experten*

„Wenn du ein ganz schweres Wort findest, das unterstreichst du dir, weil das musst du dann einzeln noch einmal üben, damit du das richtig toll vorlesen kannst.“

→ *Wiederholendes Lesen*

„Wenn du ein Wort noch nicht kennst, dann kannst du deinen Nachbarn fragen.“

→ *Kooperative Lösung*

„Nachfragen bei Experten“ („45“)

Hier geht es um das Zuhilferufen und Befragen eines Experten (Person mit großem Wissensschatz in bestimmtem Themengebiet). Im schulischen Kontext fungiert meist die Lehrkraft als Experte.

„Und wer ein Wort überhaupt nicht lesen, der meldet sich, ja? [macht Meldebewegung] Dann helfe ich euch.“

Vergabe der Expertenrolle an Mitschülerinnen und Mitschüler

Diese *Strategie* wird kodiert, wenn die Lehrkraft vorschlägt, dass man bei Verständnisproblemen „Leseexperten“ aus der Schulklasse befragen kann. Der „Leseexperte“ muss als solcher aber von der Lehrkraft ausgewiesen werden.

„Solltest du ein Wort nicht lesen können, gehst du zu einem Schüler oder einer Schülerin in der Klasse, die das schon lesen können, und fragst mal den Schüler.“

„Dein Nachbar kann dir helfen.“

Nachbarn sind nicht automatisch Experten

Banknachbarn, andere Schülerinnen und Schüler etc. sind an sich keine „Leseexperten“. Wird die Expertenrolle nicht durch eine Kompetenzzuschreibung durch die Lehrkraft gemacht, wird bei der Aufforderung sich vom Nachbarn helfen zu lassen, *Kooperative Lösung* und nicht *Nachfragen bei Experten* kodiert.

„Lass dir von deinem Nachbarn helfen.“

Der hilfsbedürftige Schüler oder die Schülerin muss selbst aktiv werden.

Erteilt die Lehrkraft einem Kind als „Leseexperten“ die Aufgabe, einem anderen Kind zu helfen, so gilt dies nicht als *Nachfragen beim Experten*.

„Du kannst doch schon so gut lesen. Hilf mal dem S x.“

„Ich helfe dir!“

Sobald sich der Auftrag oder Hinweis der Lehrperson, bei einem „Leseexperten“ nachzufragen, jedoch an ein Kind mit Verständnisproblemen richtet, wird dies kodiert, da der Schüler oder die Schülerin selbst aktiv werden muss, um Hilfe zu erhalten.

„Kooperative Lösung“ („46“)

Hier regt die Lehrperson dazu an, mit anderen Schülerinnen und Schülern (z. B. dem Banknachbarn) zusammenzuarbeiten.

„Ihr dürft euch über unklare Wörter und Begriffe austauschen und euch gegenseitig helfen.“

„Ihr dürft zusammenarbeiten.“

„Du darfst mit deinem Nachbarn zusammenarbeiten.“

Der Bezug zum Textverstehen muss gegeben sein!

Eine von der Lehrkraft beauftragte Partner- bzw. Gruppenarbeit wird nur dann als *Kooperative Lösung* kodiert, wenn sie der Lösung von Textschwierigkeiten bzw. dem Aufbau des Textverständnisses dient.

„Sprecht euch bitte ab.“

Der hilfsbedürftige Schüler oder die Schülerin muss selbst aktiv werden.

Sobald die Lehrkraft einem Kind mit Verständnisschwierigkeiten die Aufgabe/Anregung gibt, dass ihm auch andere helfen können, wird *Kooperative Lösung* kodiert.

„Wer Schwierigkeiten beim Lesen hat, der kann mit seinem Banknachbarn zusammenarbeiten.“

„Ihr dürft euch gegenseitig helfen.“

Wenn hingegen ein Kind beauftragt/angeregt wird, einem anderen Kind zu helfen, wird dies nicht kodiert.

„Hilf mal deinem Nachbarn.“

„Erschließen von Unklarheiten aus dem Kontext“ („47“)

Hier geht es um die Einbettung unklarer Sätze oder Wörter in den gesamten Textzusammenhang und daran anknüpfend um die Ableitung deren Bedeutung.

„Mag‘, verwenden wir nicht so häufig, welches Wort könnte man denn auch dafür verwenden? Sie mag Suppe.‘ Was ist denn damit gemeint?“

4.5.3.5. Strategien zur weiteren Verarbeitung und Nutzung des Textes

Damit sind *Strategien* gemeint, die nach dem Lesen eingesetzt werden, um die Textinformation zu verarbeiten und in bestehende Wissensstrukturen zu integrieren.

„Reflektieren der Textinformation“ („51“)

Hierbei geht es um das Hinterfragen der entnommenen Textinformationen durch Verknüpfung von Inhalt und Struktur mit eigenem Wissen und Erfahrungen. Dieser Vorgang impliziert in der Regel ein Beurteilen (Zuordnung zu Kategorien) und Bewerten der Textinformationen (im Sinn von gut oder schlecht und der Zuweisung einer Bedeutung). Zur Beantwortung dieser Fragen ist oftmals Wissen erforderlich, welches bereits vor der Unterrichtsstunde erworben worden sein muss. Dieses wird mit Textinformationen in Verbindung gebracht.

„Findet ihr Lucys Verhalten gut?“

„Stimmt denn das in echt, dass Krokodile laut brüllen können?“

„Was meint ihr, ist das wichtig, dass man gut schreien kann?“

„Wofür ist denn das so wichtig?“

„Ableiten von Schlussfolgerungen“ („52“)

Die Lehrperson regt zum Ableiten von Informationen bzw. Details an, die nicht explizit im Text genannt werden.

„Stell dir vor, du bist die Lucy. Wie würdest du dich fühlen?“

„Wenn wir jetzt mal unsere zwei Seiten anschauen, das was sie hier gut kann und was sie gerne hat und das, was sie nicht so gerne hat, daraus könnt ihr mir eigentlich jetzt sagen, wie fühlt sie sich denn jetzt so als halb Mensch und halb Krokodil? Wie ist sie denn jetzt so mit ihrem Leben zufrieden?“

„Wollen wir nochmal uns anschauen, was sie durchgemacht hat, schaut mal, wie sie sich fühlt. [zeigt zwei Bilder an der Tafel] Sie hat Angst, sie ist entsetzt. Sucht mal weitere Wörter ... Mal sehen, ob ihr die gleichen Wörter findet wie ich.“

„Wie ist Lucy? Suche/Sucht mit mir Wie-Wörter.“

„Anfertigen von visuellen Repräsentationen“ („53“)

Die Lehrperson regt die Schülerinnen und Schüler zur visuellen Gestaltung bzw. Wiedergabe bestimmter Textinhalte oder -informationen an, die in Form einer Zeichnung, eines Comics, einer Mindmap, eines Flussdiagramms etc. erfolgen können. Neben der relativ konkreten Illustration von Gegenständen, Personen, Orten etc. zählen hierzu theoretisch auch abstrakte Darstellungen von Zusammenhängen und Bezügen.

„Male ein Bild von Lucys Hausboot!“

„So und jetzt seht ihr ja da unten drauf, auf eurem Blatt, so ein kleines Fenster, wo noch gar nichts drinnen ist. Damit dir dann das Erzählen vorne im Kreis leichter fällt, hast du jetzt paar Minuten Zeit, um auf das kleine Stückchen da unten, ganz kurz nochmal aufzumalen, was du in deiner kleinen Geschichte, in deinem kleinen Stück gelesen hast. Male also ein Bild zu deiner kleinen Geschichte.“

Das Malen oder Zeichnen muss verständnisorientiert geschehen!

Das Ausmalen von Bildern wird nicht als *Anfertigung von visuellen Repräsentationen* kodiert. Die Aufgabe muss Leseverständnis erfordern.

„Herstellen eines persönlichen Bezugs zum Text“ („54“)

Hierbei geht es um eine persönliche Bezugnahme zu bestimmten Textinformationen, z. B. sich mit Lucy zu vergleichen.

„Magst du auch gern Suppe?“

„Könnt ihr gut schreien?“

„Lucy wohnt in einem Hausboot. Wo wohnst du?“

4.5.3.6. Strategien zur Selbstkontrolle

Hier handelt es sich um *Strategien*, die eingesetzt werden, um die Aufgabenbearbeitung bzw. das Textverständnis zu überprüfen.

„Kontrollieren der Aufgabenbearbeitung“ („61“)

Die Lehrperson fordert die Schülerinnen und Schüler zur Kontrolle der Erfüllung des Leseziels oder Leseauftrags auf. Hierbei werden alle expliziten Aufträge sowie Anregungen zur Reflexion des Arbeitsstands kodiert.

Fragen nach dem Fortschritt der Aufgabenbearbeitung

Alle Fragen nach dem Fortschritt der Aufgabenbearbeitung oder der Erfüllung einzelner Arbeitsaufträge werden kodiert.

„Wie weit sind wir?“

„Hast du einem Kind schon vorgelesen?“

„Seid ihr schon fertig?“

„Habt ihr euch gegenseitig vorgelesen?“

„Fertig?“

„Hast du schon alles gelesen?“

„Ihr seid schon durch, stimmt's, meine schnellen Leser?“

„Ist noch einer dabei, der es noch nicht geschafft hat, es einmal durchzulesen?“

Konkrete Fragen zur Aufgabenbearbeitung

Auch wenn sich die Lehrkraft rückversichert oder die Schülerinnen und Schüler überprüfen lässt, ob eine geforderte Aufgabe erledigt wurde, wird dies als *Strategieanregung* kodiert.

„Hast du den Satz gefunden?“

„So, und dann überprüft mal, ob wir alles haben.“

Anregungen zur Reflexion über die Beendigung von Aufgaben oder den Arbeitsstand

Auch Anregungen der Lehrkraft, durch bestimmte Verhaltensweisen zu signalisieren, dass die Aufgabenbearbeitung abgeschlossen ist und die somit eine Reflexion des Kindes über den eigenen Arbeitsstand implizieren, werden kodiert.

„Wer fertig ist, schaut zu mir nach vorn.“

„Ihr gebt mir wieder euer Zeichen, wenn ihr fertig seid. Dann liegt alles.“

„So, wer fertig ist, kann sein Blatt schon rumdrehen, sodass die weiße Seite oben ist.“

„Wer fertig ist, hebt die Hand.“

„Wer fertig ist, verschränkt die Arme und schaut nach vorn.“

Fragen zur Anzahl oder Art der bearbeiteten Aufgaben

Auch Fragen zur Anzahl oder zur Art der bearbeiteten Aufgaben werden als *Strategieranregung* kodiert, da sie die Schülerinnen und Schüler dazu auffordern, ihre Aufgabenbearbeitung zu reflektieren.

„Wer hat es geschafft, mehr als ein Blatt zu lesen?“

„Wer hat noch die zweite Seite geübt?“

„S x, welche (Seite) hast du geübt?“

„Wer hat sich getraut, die dritte und schwierigste Seite zu lesen?“

Der Bezug zur Leseübung und damit verbundenen Aufträgen muss gegeben sein.

Fragen zum Arbeitsstand, die andere inhaltsbezogene Aktivitäten (in IAMIX-Phasen) betreffen, werden nicht kodiert.

„Wie weit bist du mit deinem Brief?“

Falls aber im Rahmen der Leseübung beispielsweise auch geschrieben werden soll (z. B. Fragen zum Text beantworten, Wörter aus dem Lesetext abschreiben o. Ä.), zählen auch diese Fragen als *Strategieranregung*.

„S x, hast du schon die Fragen zum Text beantwortet?“

Es kann vorkommen, dass es in IAMIX-Phasen nicht möglich ist, herauszufinden, ob ein bestimmtes Kind die Leseübung oder eine andere Aufgabe bearbeitet. Ist dies der Fall, so wird eine *Strategieranregung* (z. B. „Bist du fertig?“) im Zweifelsfall kodiert.

Rückfragen der Lehrperson zu Aussagen der Schülerinnen und Schüler zum Arbeitsstand

Auch Rückfragen der Lehrperson zu Aussagen der Kinder zum Arbeitsstand werden kodiert.

S: „Ich bin fertig.“

L: „Fertig? Prima.“

Die Aufzählung nacheinander auszuführender Aufträge wird nicht kodiert.

Arbeitsaufträge, welche die Reihenfolge unterschiedlicher Teilschritte aufzählen oder auch Wiederholungen der Arbeitsaufträge werden generell nicht kodiert.

„Übe den Text.“

„Du musst erst einem anderen Kind vorlesen.“

„Kontrollieren des Textverständnisses“ („62“)

Hier fordert die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler zur Kontrolle der Erfüllung des Leseziels oder Leseauftrags in Bezug auf das eigene Textverständnis auf.

Überprüfung des Textverständnisses durch Nachfragen

Manche Lehrpersonen regen die Schülerinnen und Schüler zur Anregung der Überprüfung ihres Textverständnisses an, indem sie nachfragen, ob die Schülerinnen und Schüler ihren Leseauftrag erfüllen konnten. Hierbei geht es im Gegensatz zur Kategorie *Kontrollieren der Aufgabebearbeitung* nicht lediglich darum, ob die Schülerinnen und Schüler fertig geworden sind.

„Hast du nichts gefunden?“

„Was hast du gefunden?“

„Hast du die richtigen Antworten gefunden?“

Gezielte Überprüfung des Textverständnisses

Hier fordert die Lehrperson explizit dazu auf, zu überprüfen, ob sie richtig gelesen haben.

„Warum hast du dich nicht für diese beiden Sätze (als Antwort) entschieden?“

„Sprecht darüber, ob das richtig ist.“

„Ist das der richtige Satz gewesen?“

„War das der richtige Satz, den der S x vorgelesen hat?“

„Schau im Text, ob das stimmt.“

„Stand das in deinem Text?“

Anregung zur Selbsteinschätzung

Einige Lehrpersonen regen die Schülerinnen und Schüler an, die Schwierigkeit des Textes oder ihre Schwierigkeiten beim Lesen einzuschätzen.

„Ich hoffe, ihr habt alle eingetragen, ob es euch leicht fällt, diesen Text zu lesen oder nicht.“

„Keine schweren Wörter dabei?“

„Gar kein schweres Wort gefunden?“

Nachfragen zum Verständnis einzelner Wörter oder Sätze

Auch wenn die Lehrperson noch einmal gezielt nachfragt, ob ein Kind ein bestimmtes Wort oder einen Satz verstanden hat, wird dies als *Strategieanregung* kodiert.

„Weißt du jetzt, was es heißt?“

Reflexion über die Möglichkeit zur Entnahme von Textinformationen

Die Lehrperson kann auch durch Nachfragen zur Möglichkeit der Entnahme von Textinformationen dazu anregen, über das Textverständnis nachzudenken.

„Erfährst du im Text etwas über Lucy?“

Direkte Kontrolle des Textverständnisses

Wenn Schülerinnen und Schüler explizit aufgefordert werden, zu beurteilen, ob bestimmte Textinformationen richtig oder falsch sind, wird auch *Kontrollieren des Textverständnisses* kodiert.

„Jetzt stelle ich euch auch Fragen zu diesem Text. Beziehungsweise, ich lese wieder etwas vor, was gar nicht richtig ist ... Und ihr sagt mir nur das richtige Wort, ja? Schaut mich nur an, ihr könnt das aus dem Gedächtnis beantworten.“

„Das Boot sieht aus wie ein Elefant.“

„Im Sumpf ist es immer kalt.“

„Lucy mag Spaghetti.“

„Sie mag die Bäume im Sumpf gern.“

„Rekapitulieren des Leseziels/-auftrags“ („63“)

Das Ziel bzw. der Auftrag der Leseübung wird nochmals in Erinnerung bzw. ins Bewusstsein gerufen. Dieser Vorgang impliziert die Selbstvergewisserung, warum man diesen Text lesen will/soll (Leseziel) und welche Aufgaben bezugnehmend auf den Lesetext gestellt wurden (Leseauftrag).

„Was willst du herausfinden?“

„Wie soll der Satz unterstrichen werden?“

„Was ist jetzt der zweite Teil von der Leseübung? Was sollt ihr tun?“

„Weißt du, was du jetzt tun sollst?“

Wiederholungen des Arbeitsauftrags durch die Lehrkraft

Wiederholungen des Arbeitsauftrags von der Lehrkraft werden nicht als Rekapitulieren des Leseziels bzw. -auftrags kodiert.

„Du sollst den Satz rot unterstreichen.“

„Unterstreichen! Du musst das Lineal darunterlegen.“

„Wir suchen jetzt die Dinge, die sie nicht so gut kann.“

„S x, was sie gerne macht, was sie mag.“

Der Schüler oder die Schülerin muss also immer aufgefordert werden, das Leseziel selbst noch einmal zu rekapitulieren.

4.5.4. Form der Strategieanregung

Für jede *Lesestrategie*, die von der Lehrkraft vermittelt wird, wird kodiert, in welcher Form oder in welchen Formen die *Strategieanregung* erfolgt.

Bezug zur kodierten Art der Lesestrategie

Die Kodierung der Form der *Strategieanregung* nimmt immer direkt Bezug auf die kodierte *Lesestrategie*, das heißt nach der Spezifikation der vermittelten *Lesestrategie* folgt für jede vorab identifizierte *Lesestrategieanregung* die Bestimmung der Art und Weise, wie die Lehrkraft die bestimmte *Lesestrategie* vermittelt.

Mehrere Formen der Strategieanregung innerhalb einer Strategieanregung

Es können mehrere Arten der *Strategieanregung* in Kombination miteinander auftreten. In welcher Reihenfolge die Lehrkraft diesbezüglich vorgeht (z. B. erst *Erklärung* oder erst *Modellierung*) ist nicht ausschlaggebend.

Wenn die Lehrkraft beispielsweise nicht nur den Nutzen einer spezifischen Lese- bzw. Verstehensstrategie erläutert, sondern auch die exemplarische Anwendung der erläuterten *Strategie* während des eigenen Leseprozesses demonstriert, wird sowohl *Direkte Strategieanregung – Explizite Erklärung: Nutzen und Funktion* als auch *Direkte Strategieanregung – Kognitives Modellieren/lautes Denken* kodiert.

Deshalb sind in Videograph alle Kategorien als einzelne Kategoriensysteme angelegt. Für jede Kategorie wird dichotom kodiert, ob diese Form der Anregung enthalten ist oder nicht.

„Wie ist Lucy? Suche mit mir Wie-Wörter.“

→ Anregung zur Reflexion + Teil der Aufgabenstellung

4.5.4.1. Direkte Strategieanregung

Die direkte *Strategieanregung* zielt darauf ab, den Lernenden explizite Informationen über Lese- bzw. Verstehensstrategien zu vermitteln (Hartmann, 2006).

Explizite Erklärung

Die Lehrkraft erläutert die Merkmale und Funktionen einer spezifischen Lese- bzw. Verstehensstrategie. Sie vermittelt klare Informationen, **warum** (= *Nutzen und Funktion*) und/oder **wann/unter welchen Umständen** (= *Anwendungsbedingungen*) der Einsatz einer bestimmten *Lesestrategie* sinnvoll ist. Diese explizite Informationsvermittlung erfolgt in verbaler Form.

„Nutzen und Funktion“ („1“)

Was bringt mir die Anwendung der *Strategie*? Signalworte sind „damit“, „um ... zu“, „sodass“, „weil“ etc.

Kategoriensystem: Direkte Strategieanregung – Explizite Erklärung: Nutzen und Funktion

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
SA_F_FUN	Direkte Strategieanregung – Explizite Erklärung: Nutzen und Funktion	0	Nicht enthalten
		1	Enthalten

Beispiele

„Wir verfolgen den Text mit dem Zeigefinger, um uns besser auf den Text konzentrieren zu können.“

„Wir überprüfen jetzt, ob wir alles richtig haben. Wir können ja auch Fehler gemacht haben.“

„Wenn du ein ganz schweres Wort findest, das unterstreichst du dir, weil das musst du dann einzeln noch einmal üben, damit du das richtig toll vorlesen kannst.“

„So, aufgepasst! Wir wollen jetzt mit dem Partner noch einmal üben. Das heißt, ihr dreht euch bitte so ein kleines Stückchen um, dass ihr eurem Partner gegenüber sitzt. Dann lest ihr euch bitte leise gegenseitig euren kleinen Text noch einmal vor. Da können nämlich beide Kinder einmal beim Lesen üben und beim Mitlesen üben. Dass es dann gut klappt.“

„So und jetzt seht ihr ja da unten drauf, auf eurem Blatt, so ein kleines Fenster, wo noch gar nichts drinnen steht. Damit dir dann das Erzählen vorne im Kreis leichter fällt, hast du jetzt paar Minuten Zeit, um auf das kleine Stückchen da unten, ganz kurz nochmal aufzumalen, was du in deiner kleinen Geschichte/ in deinem kleinen Stück gelesen hast. Male also ein Bild zu deiner kleinen Geschichte.“

„Anwendungsbedingungen“ („1“)

In welcher Situation ist die Anwendung der *Strategie* sinnvoll? Signalworte sind „wenn“, „immer“, „während“, „nachdem“, „bevor“.

Kategoriensystem: Direkte Strategieanregung – Explizite Erklärung: Anwendungsbedingungen

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
SA_F_ANW	Direkte Strategieanregung – Explizite Erklärung: Anwendungsbedingungen	0	Nicht enthalten
		1	Enthalten

Beispiele

„Wenn man bestimmte Worte im Text nicht kennt, kann man versuchen durch das Lesen des nächsten Satzes oder Absatzes rauszufinden, was es bedeutet.“

„Nachdem man einen Text fertig gelesen hat, sollte man sich immer fragen, ob man auch alles verstanden hat.“

„Während du den Text liest, unterstreichst du dir am besten gleich alles, was du wichtig findest.“

„Versuche dir immer, wenn du allein nicht mehr weiterkommst, Hilfe bei einem Mitschüler zu holen.“

„Kognitives Modellieren/Lautes Denken“ („1“)

Die Lehrkraft demonstriert und kommentiert die exemplarische Anwendung einer spezifischen Strategie. Sie nimmt dabei die Funktion einer Modellperson ein, macht ihre Gedanken durch lautes Denken hörbar bzw. beschreibt öffentlich, was sie denkt, während sie die Leseaufgabe löst. Auch die Übertragung der Rolle des Modells auf einen Schüler oder eine Schülerin ist als *Kognitives Modellieren* zu kodieren.

Kategoriensystem: Direkte Strategieanregung – Kognitives Modellieren/Lautes Denken

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
SA_F_MOD	Direkte Strategieanregung – Kognitives Modellieren/Lautes Denken	0	Nicht enthalten
		1	Enthalten

Beispiel

„So dann überprüft mal, ob wir alles gefunden haben, oder hast du noch ein anderes Wort gefunden? Sie kann singen, sie kann schwimmen, sie mag Eintopf, ich glaube eine Sache haben wir noch vergessen ...“

4.5.4.2. Indirekte Strategieanregung

Bei der indirekten Strategieanregung erfolgt keine explizite Erklärung bzw. Modellierung der zu erlernenden Lese- bzw. Verstehensstrategie, sondern nur eine Aufforderung oder Anregung zum Strategieeinsatz. Die konkreten Inhalte, Funktionen und Anwendungsbedingungen bleiben in diesem Zusammenhang ungenannt.

„Teil der Aufgabenstellung“ („1“)

Die Schülerinnen und Schüler werden von der Lehrkraft (schriftlich oder mündlich) ausdrücklich zur Anwendung einer spezifischen *Lesestrategie* aufgefordert. Signalworte sind „sollen“, „wir machen“, „jeder“ oder „alle“.

Kategoriensystem: Indirekte Strategieanregung – Teil der Aufgabenstellung

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
SA_F_AUF	Indirekte Strategieanregung – Teil der Aufgabenstellung	0	Nicht enthalten
		1	Enthalten

Aufforderungen im Rahmen von Schülerarbeitsphasen

Alle *Strategieanregungen*, welche die Schülerinnen und Schüler in Schülerarbeitsphasen auffordern, eine bestimmte Tätigkeit auszuführen, werden kodiert.

„Lies den Text und unterstreiche, was Lucy gut kann.“

„Ihr sollt herausfinden, was ihr über die Lucy erfahren habt. Und die Sätze oder den Satz, den du findest, sollst du auch gleich ankreuzen.“

„Wenn du ein ganz schweres Wort findest, das unterstreichst du dir, weil das musst du dann einzeln noch einmal üben, damit du das richtig toll vorlesen kannst.“

„So, und jetzt seht ihr ja da unten drauf, auf eurem Blatt, so ein kleines Fenster, wo noch gar nichts drinnen steht. Damit dir dann das Erzählen vorne im Kreis leichter fällt, hast du jetzt paar Minuten Zeit, um auf das kleine Stückchen da unten, ganz kurz nochmal aufzumalen, was du in deiner kleinen Geschichte, in deinem kleinen Stück gelesen hast. Male also ein Bild zu deiner kleinen Geschichte.“

„Ihr gebt mir wieder euer Zeichen, wenn ihr fertig seid. Dann liegt alles.“

Aufforderungen im Rahmen des öffentlichen Unterrichtsgesprächs

Alle *Strategieanregungen*, welche die Schülerinnen und Schüler während des Unterrichtsgesprächs auffordern, eine bestimmte Tätigkeit auszuführen oder sich zu äußern, werden kodiert.

„Erzähle uns mal nach, was du gelesen hast.“

„Ich werde euch eine Frage stellen und ihr lest mir den entsprechenden Satz aus dem Text vor.“

„Wo wohnt Lucy? Lies den richtigen Satz vor.“

„Lies den Satz vor.“

„Erzählt mal bitte, was ihr erfahren habt in eurer Geschichte.“

„Und wir wollen mal gemeinsam zusammenfassen. Zuerst kommen die Smileys dran, die lachen. Was kann Lucy gut und gerne? Was macht sie gerne? Da hat jeder was gefunden, auf jedem Zettel war was.“

„Suche weitere Wörter, was sie noch gut kann.“

Aufforderungen im Rahmen von Vorlesephasen

Auch in Vorlesephasen kann die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler dazu auffordern, bestimmte *Strategien* anzuwenden.

„Sprich die Laute.“

„Und jetzt zieh es zusammen.“

„Lies erst bis hierhin.“

„Nochmal den ganzen Satz.“

Aufforderungen zur Fokussierung der Aufmerksamkeit auf den Text

Auch die Aufforderung, in den Text zu schauen oder sich auf ihn zu konzentrieren, wird kodiert.

[Die Lehrperson zeigt auf den Lesetext.]

„Guckt nochmal auf das Blatt.“

„Sht. Übe den Text.“

„So, alle Kinder nehmen jetzt ihren Finger ganz oben ran und jeder liest mit.“

[Die Lehrkraft zeigt auf ein an der Tafel geschriebenes Wort.]

„Nimm doch dein Lesezeichen.“

Aufrufen von Schülerinnen und Schülern

Das Aufrufen eines Kindes – insofern es zu einer *Strategieanregung* gehört – wird nicht grundsätzlich als *Teil der Aufgabenstellung* kodiert. Die Kodierung hängt von der vorhergehenden *Strategieanregung* ab. Hat die Lehrkraft beispielsweise eine Frage gestellt und ruft anschließend einen Schüler oder eine Schülerin zur Beantwortung der Frage auf, ist die Form der *Strategieanregung* weiterhin die *Anregung zur Reflexion*.

L: „Was kann Lucy gut?“ [Die Lehrperson wartet auf Meldungen.]

→ Art = Entnehmen von Textinformationen, Form = Anregung zur Reflexion, Adressat = Gesamte Klasse

[S x meldet sich.]

L: „S x!“

→ Art = Entnehmen von Textinformationen, Form = Anregung zur Reflexion, Adressat = S x

Erfolgte die vorhergehende *Strategieanregung* allerdings auch in der Form *Teil der Aufgabenstellung*, wird auch das Aufrufen eines Kindes als *Teil der Aufgabenstellung* kodiert.

L: „Lies mir den richtigen Satz vor!“ [Die Lehrperson wartet auf Meldungen.]

→ Art = Identifizieren relevanter Textstellen/Schlüsselbegriffe, Form = Teil der Aufgabenstellung, Adressat = Gesamte Klasse

[S x meldet sich.]

L: „S x!“

→ Art = Identifizieren relevanter Textstellen/Schlüsselbegriffe, Form = Teil der Aufgabenstellung, Adressat = S x

Anregung zum Strategieeinsatz

Die Lehrkraft gibt auf verbale oder auch nonverbale Weise (z. B. mit Hilfe von Bildern, Zeichen oder Gestik) eine Anregung zum Einsatz einer spezifischen Lese- bzw. Verstehensstrategie.

„Vorschlag“ („1“)

Hierbei handelt es sich um eine verbale Anregung einer Strategienutzung ohne verpflichtenden Charakter. Signalworte sind „dürfen“, „können“, „möchten“ oder „wenn du willst“.

Kategoriensystem: Indirekte Strategieanregung – Anregung zum Strategieeinsatz: Vorschlag

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
SA_F_VOR	Indirekte Strategieanregung – Anregung zum Strategieeinsatz:	0	Nicht enthalten
	Vorschlag	1	Enthalten

Lehrpersonen benutzen teilweise diese freundlicheren Formulierungen statt den Schülerinnen und Schülern „Befehle/Arbeitsaufträge“ zu geben, meinen den Vorschlag aber dennoch verbindlich. Da dies jedoch nicht mit Sicherheit gesagt werden kann, werden hier lediglich die explizite Formulierung und deren Verbindlichkeitscharakter beachtet.

„Dann kannst du nochmal deine Lieblingsstelle lesen, die dir sehr gut gefallen hat.“

„Und wer möchte denn man brüllen wie der Chomp?“

„Du kannst dir den Finger hier immer dranlegen.“ [Die Lehrkraft zeigt auf den Lesetext.]

„Solltest du ein Wort nicht lesen können, kannst du das Wort entweder unterstreichen oder gehst ganz still wie ein Mäuschen zu einem Schüler in der Klasse, die schon alles lesen können, und fragst mal den Schüler.“

„Wer will, kann sein Lineal zur Hilfe nehmen.“

„Ihr dürft euch natürlich gegenseitig helfen.“

„Du kannst dir den Finger hier immer dranlegen.“

„Jetzt, kommt von euch mal jemand dran, der darf mal, jetzt gut aufgepasst, brüllen, wie die Lucy.“

„Dann könnt ihr euch nochmal so abwechseln.“

Dominanz von Aufgabenstellungen

Sind die Signalworte mit einer Aufforderung verbunden, so dominiert diese über die *Strategieanregung Vorschlag*.

| „Ihr müsst in der Gruppe drüber sprechen, die anderen dürfen dir helfen.“

„Vorzeigen“ („1“)

Die Lehrkraft visualisiert den Einsatz einer spezifischen *Lesestrategie* als Modell jedoch ohne weitere Kommentierung. Da keine Verbalisierung der Vorgehensweise erfolgt, werden solche Demonstrationen seitens der Lehrkraft als unintendierte *Strategieanregung* betrachtet.

Kategoriensystem: Indirekte Strategieanregung – Anregung zum Strategieeinsatz: Vorzeigen

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
SA_F_ZEI	Indirekte Strategieanregung – Anregung zum Strategieeinsatz:	0	Nicht enthalten
	Vorzeigen	1	Enthalten

Beispiele

| Die Lehrperson liest einen Satz vor und verfolgt dabei den Lesetext mit dem Zeigefinger.

| Die Lehrperson erklärt der Klasse die Bilder des Bildertextes und tippt dabei mit dem Finger auf Bilder im Lesetext.

| „Euch möchte ich jetzt bitten, dass ihr jetzt mit dem Finger mitlest.“ [L macht das Fingerzeigen vor.]

Nonverbale (intendierte) Aufforderungen zum Strategieeinsatz werden nicht als Vorzeigen kodiert.

| Die Lehrkraft deutet auf das Aufgabenblatt des Schülers, um seine Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Textstelle zu lenken.

| Die Lehrkraft zeigt auf den Lesetext des Schülers.

→ Hier wird als Form der Strategieanregung immer Teil der Aufgabenstellung kodiert.

„Anregung zur Reflexion“ („1“)

Die Anregung der Schülerinnen und Schüler zur Einnahme einer metakognitiven Perspektive durch gezieltes Nachfragen wird als *Anregung zur Reflexion* kodiert.

Kategoriensystem: Indirekte Strategieanregung – Anregung zum Strategieeinsatz: Anregung zur Reflexion

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
SA_F_REF	Indirekte Strategieanregung – Anregung zum Strategieeinsatz:	0	Nicht enthalten
	Anregung zur Reflexion	1	Enthalten

Die Lehrkraft übernimmt im Rahmen des öffentlichen Unterrichtsgesprächs bzw. im individuellen Gespräch mit einzelnen oder mehreren Schülerinnen und Schülern implizit die metakognitive Perspektive des strategisch Lesenden, das heißt sie verbalisiert in Form von Fragen die Überlegungen, die während des Leseprozesses auftreten, und regt damit die Schülerinnen und Schüler indirekt zur *Reflexion des Strategieeinsatzes* an. In der Regel indiziert die Frageform eine *Anregung zur Reflexion*. Auch Aktivitäten, die eine Reflexion beinhalten wie „überlegen“, „vorstellen“, „nachdenken“ etc. gelten als Signalwörter für die *Anregung zur Reflexion*.

Kombination von Frage und Arbeitsauftrag

Wenn in einer *Strategieanregung* eine Frage mit einem Arbeitsauftrag kombiniert ist, werden beide Formen der *Strategieanregung* kodiert.

„Überlegt mal, was fällt euch dazu ein?“

„Wo wohnt Lucy? Nennt mir den richtigen Satz.“

→ Anregung zur Reflexion + Teil der Aufgabenstellung

Im Folgenden werden einzelne Strategiearten sowie typische Formen der *Anregung zur Reflexion* aufgezählt.

Aktivierung von Vorwissen

„Was ist denn das für ein Buchstabe?“

Steuern und Fokussieren der Aufmerksamkeit

„Wo steht die Antwort im Text?“

„Kannst du das ohne Lesezeichen?“

„Schau mal nach, wo steht die Antwort im Text?“ → zusätzlich Teil der Aufgabenstellung

„Wo wohnt Lucy? Schau im Text.“ → zusätzlich Teil der Aufgabenstellung

Rekapitulation des Leseziels

„Was ist jetzt der zweite Teil von der Leseübung? Was sollt ihr tun?“

Kontrollieren der Aufgabenbearbeitung

„Wo bist du denn?“

„Hast du einem Kind schon vorgelesen?“

„Und S x, bist du schon durch?“

„Ihr seid fertig?“

„S x, welche (Seite) hast du geübt?“

„S x, liest du mit? Du hast denselben Zettel.“

Kontrollieren des Textverständnisses

„Stand das mit in deinem Text?“

„Gar kein schweres Wort gefunden?“

„War das der richtige Satz, den die S x vorgelesen hat?“

„Alles richtig gewesen, ihr drei?“

„Ich hoffe, ihr habt alle eingetragen, ob es euch leicht fällt, diesen Text zu lesen oder nicht?“

Inhaltliche Fragen und Impulse

„Was habt ihr denn über die Lucy gelesen?“

„Wie heißt das Boot ganz genau, wo sie wohnt?“

„Und was erfahrt ihr noch über das Mädchen Lucy?“

„Dann hatte der S x noch gesagt, ‚Lucy mag auch Suppe‘. Was denn das ganz genau für eine Suppe?“

„So, und dann habt ihr aber auch noch gelesen, wo dieses Hausboot ist.“

„Na, wo wohnt sie? In einem ...“

„Ich bin jetzt gespannt, was ihr über die Lucy erfahren habt ...“

„Wollen wir mal schauen, was sie nicht so gut bringt oder was ihr gar nicht gefällt und sie dann so ein Gesicht zieht.“

Aufrufen von Schülerinnen und Schülern zur Beantwortung von Fragen oder Impulsen

„S x!“ [Die Lehrkraft ruft den Schüler auf zur Beantwortung der Frage.]

[Die Lehrkraft zeigt auf S x, um ihn aufzurufen.]

Anregungen zur Reflexion des Arbeitsstands

Dies wird als Anregung zur Reflexion kodiert, da das Kind sich selbst zur Erfüllung des Auftrags fragen muss: „Bin ich fertig?“

„So, wer fertig ist, kann sein Blatt schon rumdrehen, sodass die weiße Seite oben ist.“

→ zusätzlich: Vorschlag

„So, wer dann fertig sein sollte mit Lesen, dreht sein Blatt bitte wieder um.“

→ zusätzlich: Teil der Aufgabenstellung

„Gemeinsame Anwendung Lehrkraft/Schüler“ („1“)

Die Lehrkraft und das Kind wenden zusammen eine *Lesestrategie* an, das heißt die Lehrkraft gibt bei der Anwendung Hilfestellung.

**Kategoriensystem: Indirekte Strategieanregung – Gemeinsame Anwendung
Lehrkraft/Schüler**

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
SA_F_GEM	Indirekte Strategieranregung – Gemeinsame Anwendung	0	Nicht enthalten
	Lehrkraft/Schüler	1	Enthalten

Beispiele

„Wir lesen den Satz noch einmal gemeinsam.“

Die Lehrkraft und eine Schülerin verfolgen beide mit dem Finger gemeinsam den Lesetext.

4.6. Strategiereanregungen in Arbeitsmaterialien

Bestimmte *Strategieanregungen* können auch in Arbeitsmaterialien enthalten sein. Ob dies der Fall ist, wird in einem separaten Word-Dokument als Anmerkung notiert.

Es gelten grundlegend dieselben Kodierregeln wie für die Videokodierung.

Auf einem Arbeitsblatt können auch mehrere *Strategieanregungen* enthalten sein. Diese werden dann einzeln in der Tabelle aufgeführt.

Vorlage für die Kategorisierung der Aufgaben in Arbeitsmaterialien

[illegible]

Dabei soll möglichst auch herausgefunden werden, welcher Schüler oder welche Schülerin welches Arbeitsblatt bearbeitet, insofern nicht die gesamte Klasse das Arbeitsblatt mit den *Strategieanregungen* bearbeitet. In die Tabelle werden Scans aller betreffender Arbeitsblätter eingefügt. Wenn möglich, kann das Arbeitsblatt auch in die erste Spalte eingefügt werden. In der Spalte „Bemerkungen“ wird eingetragen, ob die Lehrperson, die durch das Arbeitsblatt instruierte *Strategie* zusätzlich im Unterricht benennt, oder ob sie ausschließlich über den schriftlichen Arbeitsauftrag vermittelt wird.

4.7. Literaturverzeichnis

Artelt, C. (2000). *Strategisches Lernen*. Münster: Waxmann.

Baumert, J. & Köller, O. (1996). Lernstrategien und schulische Leistungen. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (S. 137–154). Weinheim: Beltz.

Beddies, K. (2006). Vermittlung von Lernstrategien in der Grundschule. München: Meidenbauer.

Bjorklund, D. F. & Coyle, T. R. (1995). Utilization deficiencies in the development of memory strategies. In F. E. Weinert & W. Schneider (Hrsg.), *Memory performance and competencies. Issues in growth and development* (S. 161–180). Mahwah: Erlbaum.

Bund, A. (2004). *Selbstgesteuertes Bewegungslernen und Lernstrategien*. Darmstadt: Technische Universität. Verfügbar unter: http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/sport/download/andreasbund/publikationen/Publikation_23.pdf (17.10.2004).

Eikenbusch, G. (2007). Lesen und Lesen lassen. Zur Förderung von Leseverständnis in allen Fächern. *Pädagogik*, 59 (6), 6–10.

Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1992). Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 3–54). Göttingen: Hogrefe.

Friedrich, H. F. & Mandl, H. (2006). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 1–23). Göttingen: Hogrefe.

Friedrich, H. F. (1995). Training und Transfer reduktiv-organisierender Strategien für das Lernen mit Texten. Münster: Aschendorff.

Garner, R. (1990). Children's use of strategies in reading. In D. F. Bjorklund (Hrsg.), *Children's strategies. Contemporary views of cognitive development* (S. 245–268). Hillsdale: Erlbaum.

Grzesik, J. (2005). Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen. Münster: Waxmann.

Hartmann, E. (2006). In Bildern denken – Texte besser verstehen. Lesekompetenz strategisch stärken. München: Reinhardt.

Hellmich, F. & Wernke, S. (2009). Was sind Lernstrategien ... und warum sind sie wichtig? In F. Hellmich & S. Wernke (Hrsg.), *Lernstrategien im Grundschulalter. Konzepte, Befunde und praktische Implikationen* (S. 13–24). Stuttgart: Kohlhammer.

- Kammer, M. von der (2004).** Wege zum Text. Sechzehn Unterrichtsmethoden für die Entwicklung der Lesekompetenz. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kirby, J. R. (1988).** Style, strategy, and skill in reading. In R. R. Schmeck (Hrsg.), *Learning strategies and learning styles* (S. 229–274). New York: Plenum Press.
- Klauer, K. J. (1988).** Teaching for learning-to-learn: A critical appraisal with some proposals. *Instructional Science*, 17, 351–367.
- Krapp, A. (1993).** Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde. *Unterrichtswissenschaft*, 21 (4), 291–311.
- Lehmann, M. & Hasselhorn, M. (2009).** Entwicklung von Lernstrategien im Grundschulalter. In F. Hellmich & S. Wernke (Hrsg.), *Lernstrategien im Grundschulalter. Konzepte, Befunde und praktische Implikationen* (S. 25–41). Stuttgart: Kohlhammer.
- Leopold, C. (2009).** Lernstrategien und Textverstehen. Spontaner Einsatz und Förderung von Lernstrategien. Münster: Waxmann.
- Lotz, M. (2013a).** Die Kodierung der inhaltsbezogenen Aktivitäten im Fach Deutsch. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien* (S. 193–202). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF).
- Lotz, M. (2013b).** Die Kodierung von Leseübungsphasen im Deutschunterricht. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien* (S. 203–217). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF).
- Pressley, M. & Harris, K. R. (2009).** Cognitive strategies instruction: From basic to classroom instruction. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (S. 265–286). New York: Routledge.
- Pressley, M., Forrest-Pressley, D., Elliott-Faust, D. & Miller, G. (1985).** Children's use of cognitive strategies. How to teach strategies and what to do if they can't be taught. In M. Pressley & C. J. Brainerd (Hrsg.), *Cognitive learning and memory in children. Progress in cognitive development research* (S. 1–47). New York: Springer.
- Schmeck, R. R. (1988).** Strategies and styles of learning. In R. R. Schmeck (Hrsg.), *Learning strategies and learning styles* (S. 317–347). New York: Plenum Press.
- Schreblowski, S. (2004).** Training von Lesekompetenz. Die Bedeutung von Strategien, Metakognition und Motivation für die Textverarbeitung. Münster: Waxmann.

5. Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen



Die individuelle Lernunterstützung während Schülerarbeitsphasen wird als eines von mehreren Merkmalen kognitiv aktivierender Leseübungen untersucht. Dazu werden zunächst alle individuellen Lehrer-Schüler-Interaktionen identifiziert und es wird kodiert, ob diese von der Lehrperson oder den Schülerinnen und Schülern ausgehen. Anschließend wird jede einzelne darin enthaltene Hilfestellung identifiziert und mit Hilfe mehrerer Kategorien beschrieben. Die Kodierung erfolgt im **Event-Sampling-Verfahren** mit **niedrig bis mittel inferenten Kategoriensystemen**.

Es werden **folgende Bereiche** analysiert:

- Initiierung der Lehrer-Schüler-Interaktion
- Übungsphase, in der die Hilfestellung erfolgt
- Sender und Adressat der Hilfestellung
- Art der Hilfestellung (übergeordnete Bereiche: Hilfen zum Erlesen und zur Aufgabebearbeitung)

5.1. Überblick

Bevor die Kategoriensysteme im Einzelnen erläutert werden, erfolgt hier ein Überblick über die Kodierung der individuellen Lernunterstützung. Zudem geht ein Dank an Linda Schineller, die im Rahmen ihrer Wissenschaftlichen Hausarbeit zur Zulassung für die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen in Zusammenarbeit mit der Autorin dieser Arbeit einen ersten Entwurf für die Kodierung der Art der *Hilfestellungen* entwickelt hat.

Überblick über das Manual

Überblick – Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen		
Hauptziel	Aussagen über die Häufigkeit und Art von individueller Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen	
Analyseeinheit	Kodierung der individuellen Lehrer-Schüler-Interaktionen: Schülerarbeitsphasen innerhalb der Leseübung (festgelegt durch die Kodierung der inhaltsbezogenen Aktivitäten und die Kodierung der Sozialformen)	
	Kodierung der Hilfestellungen: Individuelle Lehrer-Schüler-Interaktionen innerhalb der Schülerarbeitsphasen der Leseübung (festgelegt durch die Kodierung der individuellen Lehrer-Schüler-Interaktionen)	
Stichprobenplan	Event-Sampling (Identifikation und inhaltliche Kodierung jeder einzelnen individuellen Lehrer-Schüler-Interaktion und jeder Hilfestellung in Videograph)	
Inferenz	niedrig und mittel	
Kategorien-systeme	Initiierung der Lehrer-Schüler-Interaktion	Lehrperson Schüler Nicht entscheidbar
	Übungsphase der Hilfestellung	SAP_ohne SAP_LV SAP_LT SAP_LV_LT SAP_MIX_1+2_ohne+LV SAP_MIX_1+3_ohne+LT SAP_MIX_1+4_ohne+LV_LT SAP_MIX_2+3_LV+LT SAP_MIX_2+4_LV+LV_LT SAP_MIX_3+4_LT+LV_LT SAP_MIX_1+2+3_ohne+LV+LT SAP_MIX_1+2+4_ohne+LV+LV_LT SAP_MIX_1+3+4_ohne+LT+LV_LT SAP_MIX_2+3+4_LV+LT+LV_LT SAP_MIX_1+2+3+4_ohne+LV+LT+LV_LT
	Sender der Hilfestellung	Lehrkraft, nach der das Video benannt ist Zwillingslehrkraft Andere Lehrkraft
	Anzahl der Adressaten der Hilfestellung	1 Schüler 2 Schüler 3 Schüler 4 Schüler 5 Schüler 6 Schüler 7 Schüler 8 Schüler

Überblick – Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen

	9 Schüler
	10 Schüler
	11 Schüler
	12 Schüler
	13 Schüler
	14 Schüler
	15 Schüler
	16 Schüler
	17 Schüler
	18 Schüler
	19 Schüler
	20 Schüler
	21 Schüler
	22 Schüler
	23 Schüler
	24 Schüler
	25 Schüler
	26 Schüler
	27 Schüler
	28 Schüler
	29 Schüler
	30 Schüler
	Gesamte Klasse
	Schülergruppe: Anzahl nicht erkennbar
	Nicht erkennbar
Adressat(en) der Hilfestellung)*	Adressat der Hilfestellung S00
	Adressat der Hilfestellung S01
	Adressat der Hilfestellung S02
	Adressat der Hilfestellung S03
	Adressat der Hilfestellung S04
	Adressat der Hilfestellung S05
	Adressat der Hilfestellung S06
	Adressat der Hilfestellung S07
	Adressat der Hilfestellung S08
	Adressat der Hilfestellung S09
	Adressat der Hilfestellung S10
	Adressat der Hilfestellung S11
	Adressat der Hilfestellung S12
	Adressat der Hilfestellung S13
	Adressat der Hilfestellung S14
	Adressat der Hilfestellung S15
	Adressat der Hilfestellung S16
	Adressat der Hilfestellung S17
	Adressat der Hilfestellung S18
	Adressat der Hilfestellung S19
	Adressat der Hilfestellung S20
	Adressat der Hilfestellung S21
	Adressat der Hilfestellung S22
	Adressat der Hilfestellung S23
	Adressat der Hilfestellung S24
	Adressat der Hilfestellung S25
	Adressat der Hilfestellung S26
	Adressat der Hilfestellung S27
	Adressat der Hilfestellung S28

Überblick – Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen		
	Adressat der Hilfestellung S29	
	Adressat der Hilfestellung S30	
Art der Hilfestellung	Erlesen	Ermutigung
		Evaluation
		Hinweis
		Dekodierhilfe
		Unterstützendes Lesen
		Vorgabe der Lösung
	Aufgaben- bearbeitung	Ermutigung
		Evaluation Verständnis
		Evaluation Arbeitsstand
		Hinweis
		Anweisung
		Arbeitsform
		Material
		Vorgabe der Lösung

* Mehrfachkodierungen sind möglich.

5.2. Arbeitsdefinition

Während der Leseübung finden neben öffentlichen Unterrichtsphasen auch Schülerarbeitsphasen statt. Diese Phasen können wichtig für die eigenständige Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen sein. Nach Brüning und Saum (2008) müssen für erfolgreichen Unterricht Einzelarbeit, Kooperation und frontale Unterrichtssituationen so integriert werden, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler in hohem Maße kognitiv aktiviert und zu einer Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand angehalten werden. Dass die Schülerinnen und Schüler sich selbstständig mit den Lerngegenständen auseinandersetzen, bedeutet jedoch nicht, dass die Lehrkräfte in diesen Phasen nicht aktiv sein müssen. Sie sind für die Organisation und das Monitoring in Schülerarbeitsphasen verantwortlich (Huber, 2006).

Im Rahmen der IPN-Videostudie wurde die sogenannte prozessorientierte Lernbegleitung in Schülerarbeitsphasen erfasst (Kobarg & Seidel, 2003), wobei beispielsweise folgende Tätigkeiten der Lehrkraft im Fokus standen:

- die Lehrperson geht herum und beobachtet
- die Lehrperson steht für Fragen zur Verfügung
- sie gibt Hilfestellungen auf Nachfrage
- sie spricht mit Schülergruppen
- sie gibt Rückmeldungen und Denkanstöße
- sie steht zur Klärung von Fragen zur Verfügung

Dies verdeutlicht, dass die Lehrkraft durchaus auch im nicht-öffentlichen Unterricht eine aktive Rolle einnehmen kann. Die Lehrkraft kann also auch in Schülerarbeitsphasen – beispielsweise durch anregende und herausfordernde Impulse und Fragen oder Hilfen – die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler sinnvoll anregen (Lipowsky, 1999). Dabei können prinzipiell invasive (von der Lehrkraft ausgehende) und responsive (von den Schülerinnen und Schülern ausgehende) Interventionen unterschieden werden (Haag, 2007).

Da individuelle Lehrer-Schüler-Interaktionen mehrere Funktionen haben können und sich in Bezug auf die Förderung von kognitiver Aktivierung der Lernenden qualitativ stark unterscheiden können, werden mit Hilfe des vorliegenden Manuals zunächst alle Lehrer-Schüler-Interaktionen identifiziert. So kann beispielsweise verglichen werden, ob sich die Lehrkräfte in der Häufigkeit und Dauer der Zuwendung zu einzelnen Schülerinnen und Schülern oder Schülergruppen unterscheiden, in anschließenden Analysen dann auch, ob Lehrkräfte eher invasiv oder responsiv intervenieren.

Unter individueller Lernunterstützung wird die „[...] Unterstützung von einzelnen oder einer kleinen Gruppe von Lernenden durch eine Person mit mehr Expertise beim Aufbau von Wissen respektive beim Erwerb von Kompetenzen zum Lösen einer Aufgabe oder eines Problems im Hinblick auf das zukünftige selbstständige Bewältigen analoger Aufgaben und Probleme durch die Lernenden [...]“ (Krammer, 2009, S. 89) verstanden. „Unter Lernunterstützung werden alle Formen der Unterstützung subsumiert. Der Begriff der Lernunterstützung ist neutral in Bezug auf die Beschreibung der spezifischen Form oder Qualität der Unterstützung, zum Beispiel werden sowohl das direkte Anleiten oder Anweisen zu Lösungsschritten wie auch das Stellen von weiterführenden Fragen als Unterstützung verstanden“ (Krammer, 2009, S. 95).

Arbeitsdefinition

Die Kategorie *individuelle Lehrer-Schüler-Interaktion* wird immer dann kodiert, wenn sich die Lehrkraft während einer Schülerarbeitsphase einem oder mehreren Schülerinnen und Schülern in einer Gruppe individuell zuwendet. Innerhalb dieser *Lehrer-Schüler-Interaktionen* können die Lehrpersonen den Kindern spezifische *Hilfestellungen* erteilen, wodurch diese beim Lesen selbst oder bei der damit verbundenen Aufgabenbearbeitung unterstützt werden.

5.3. Identifikation und Kategorisierung der individuellen Lehrer-Schüler-Interaktionen

Im Folgenden werden die Kodierregeln zur Identifikation und Kategorisierung der *individuellen Lehrer-Schüler-Interaktionen* dargestellt.

5.3.1. Analyseeinheit

Leseübung: Schülerarbeitsphasen

Als Analyseeinheit fungieren die Kategorie *Leseübung* aus der Kodierung der inhaltsbezogenen Aktivitäten (vgl. Lotz, 2013a) sowie die Schülerarbeitsphasen (*Einzelarbeit*, *Partnerarbeit* oder *Gruppenarbeit*) aus der Kodierung der Sozialformen (vgl. Lotz, 2013b). Das heißt, es werden nur die *individuellen Lehrer-Schüler-Interaktionen* in Schülerarbeitsphasen berücksichtigt. Es werden sowohl Interaktionen mit Schülergruppen als auch mit Einzelschülern oder -schülerinnen kodiert. In Leseübungsphasen, die im Rahmen der *Mischung mehrerer inhaltsbezogener Aktivitäten* realisiert werden (vgl. Lotz, 2013a), werden zunächst alle *individuellen Lehrer-Schüler-Interaktionen* identifiziert. Erst bei der anschließenden Identifizierung der *Hilfestellungen* (vgl. 5.4) werden dann nur noch die lese- sowie aufgabenbezogenen *Hilfen* berücksichtigt.

5.3.2. Was wird kodiert?

Grundsätzlich wird jede Interaktion der Lehrperson mit einzelnen Schülerinnen und Schülern oder Schülergruppen während der Leseübung in Schülerarbeitsphasen identifiziert. Der Grund für die Zuwendung kann unterschiedlich sein und ist zunächst für die Identifikation irrelevant, z. B. Hilfestellungen geben, zur Weiterarbeit ermahnen, Feedback geben oder einen neuen Arbeitsauftrag erteilen. So wird es beispielsweise auch als *individuelle Lehrer-Schüler-Interaktion* kodiert, wenn die Lehrkraft einer Schülerin „*Gesundheit*“ wünscht und sie fragt, ob sie ein Taschentuch braucht oder wenn sie einfach nur den Namen einer Schülerin nennt, um ihre Aufmerksamkeit zu bekommen. Auch wenn die Lehrkraft aus der Ferne durch die Klasse ruft, dabei aber einen Schüler anspricht: „*S x, lies erstmal, in aller Ruhe fertig.*“, wird dies als *individuelle Lehrer-Schüler-Interaktion* kodiert.

5.3.3. Was wird nicht kodiert?

Hier wird erklärt, was nicht als *individuelle Lehrer-Schüler-Interaktion* verstanden und kodiert wird.

5.3.3.1. Beobachtung von Schülerinnen und Schülern aus der Ferne

Es wird nicht als *Lehrer-Schüler-Interaktion* kodiert, wenn die Lehrkraft Schülerinnen und Schüler aus der Ferne beobachtet, ohne direkt mit ihnen zu interagieren. Wenn sich die Lehrkraft allerdings direkt am Platz des Kindes aufhält und seine Arbeit beobachtet, wird dies als *Lehrer-Schüler-Interaktion* kodiert, auch wenn keine direkte verbale Interaktion stattfindet. In solchen Fällen kann nämlich davon ausgegangen werden, dass der Schüler oder die Schülerin die Anwesenheit der Lehrkraft registriert, was sein Verhalten beeinflussen könnte. Außerdem gibt die

Lehrkraft dem Kind so die Möglichkeit, sich bei aufkommenden Fragen oder Problemen an die Lehrkraft zu wenden. Wenn die Lehrkraft Schülerinnen und Schüler nur an ihrem Platz beobachtet, ohne direkt mit ihnen verbal oder nonverbal zu interagieren, so wird dies allerdings nur dann kodiert, wenn die Lehrkraft mindestens drei Sekunden am Platz des Schülers oder der Schülerin stehen bleibt. Interagiert die Lehrkraft verbal oder nonverbal mit den Schülerinnen und Schülern, gilt hingegen keine Mindestdauer.

5.3.3.2. *Interaktionen, die während einer Sozialformmischung nicht zur Schülerarbeitsphase zählen*

Wenn sich die Sozialformmischung (*SFMIX*) beispielsweise aus *Einzelarbeit* (*EA*) und einer organisatorischen Austeilphase (*UMBAU*) zusammensetzt, da einige Schülerinnen und Schüler schon arbeiten, während die Lehrkraft anderen noch nach und nach Blätter austeilte, werden Interaktionen im Rahmen des Austeilens und damit verbundene nicht-inhaltliche Gespräche nicht als *Lehrer-Schüler-Interaktion* kodiert.

5.3.4. **Beginn und Ende von individuellen Lehrer-Schüler-Interaktionen**

Solange sich die Lehrkraft mit dem gleichen Kind oder der gleichen Gruppe von Kindern beschäftigt, wird dies als ein Ereignis kodiert. Ein Turn wird immer dann gesetzt, wenn eine neue *Lehrer-Schüler-Interaktion* beginnt. Sobald sich die Lehrkraft einem neuen Kind oder einer neuen Schülergruppe zuwendet, endet die vorherige *Lehrer-Schüler-Interaktion* und es wird ein neuer Turn gesetzt, auch wenn die neue Interaktion in der gleichen Sekunde beginnt wie die vorherige geendet hat.

Wenn die Lehrkraft während Phasen der *Gruppenarbeit* (*GA*) oder *Partnerarbeit* (*PA*) mit einzelnen Gruppen von Schülerinnen und Schülern interagiert, so wird die Beschäftigung mit einer Gruppe/einem Schülerpaar immer als ein Ereignis kodiert. Auch wenn die Lehrkraft zuerst mit einer Schülerin oder einem Schüler aus der Gruppe spricht und dann mit einem anderen, wird kein Turn gesetzt.

Es kann vorkommen, dass Lehrkraft und Kinder während der *Lehrer-Schüler-Interaktion* schwer zu verstehen sind. Dadurch kann nicht zu erkennen sein, ob die Lehrkraft den Ansprechpartner wechselt (weder durch Ton noch Bild). Sollte dies der Fall sein, wird kein neuer Turn gesetzt, sondern die Szene wird als ein Ereignis kodiert.

Es kann vorkommen, dass *Lehrer-Schüler-Interaktionen* unterbrochen werden. Beendet die Lehrkraft wegen einer Unterbrechung (z. B. Frage eines anderen Kindes) die Interaktion, so wird ein Turn gesetzt und eine neue Interaktion – mit dem anderen Kind – beginnt. Sobald die Lehrkraft die Interaktion mit dem Schüler oder der Schülerin wieder aufnimmt, wird ein neues Ereignis kodiert.

Wenn *Lehrer-Schüler-Interaktionen* durch äußere Ereignisse (nicht durch andere *Lehrer-Schüler-Interaktionen*) unterbrochen werden, so wird nur dann ein Turn gesetzt, wenn die Lehrkraft die Interaktion mit dem Schüler oder der Schülerin tatsächlich für mindestens drei Sekunden unterbricht, das heißt wenn keinerlei verbale oder nonverbale Interaktion mehr stattfindet.

In Ausnahmefällen können Interaktionen mit zwei unterschiedlichen Kindern parallel laufen, wenn eine Interaktion lediglich nonverbal, die andere verbal stattfindet. Hier wird dann die verbale *Lehrer-Schüler-Interaktion* bei der Kodierung berücksichtigt. Diese dominiert vor einer parallel stattfindenden nonverbalen Interaktion.

Die Lehrkraft hilft S x beim Lesen, indem sie ihren Finger unter seinen Text hält. Als S y sie etwas fragt antwortet sie ihm, hält ihren Finger aber weiterhin auf den Text von S x.

→ *Kodiert wird hier zunächst die Interaktion mit S x, dann mit S y (da die verbale Interaktion dominiert), dann wieder die Interaktion mit S x.*

Reine Sprechpausen der Lehrkraft sind hingegen irrelevant. Solange die Lehrkraft beim Kind stehen bleibt, wird kein Turn gesetzt.

Das Ende von *Lehrer-Schüler-Interaktionen* wird mit der letzten verbalen oder nonverbalen Interaktion markiert. Wenn keine direkte Interaktion stattgefunden hat, wird die Abwendung der Lehrkraft vom Schüler oder von der Schülerin als Ende der Interaktion kodiert.

Meist gehen die Lehrkräfte während Schülerarbeitsphasen in der Klasse umher und beobachten die Schülerinnen und Schüler. Von Zeit zu Zeit wenden sie sich dann einzelnen Lernenden zu, ohne von den Kindern explizit gerufen zu werden oder die Kinder wenden sich selbst an die Lehrkraft, während diese in der Klasse umhergeht. Zum Teil kommen Schülerinnen und Schüler während Schülerarbeitsphasen aber auch zur Lehrkraft, um ihr Arbeitsergebnisse zu zeigen, sie um Hilfe zu bitten oder sich einen neuen Arbeitsauftrag abzuholen.

Fall 1: Die Lehrkraft wendet sich von sich aus dem Kind zu.

Der Beginn wird mit der ersten verbalen oder nonverbalen Interaktion kodiert. Das erste Wort der Lehrkraft an das Kind markiert den Beginn. Wenn die Lehrkraft zunächst oder auch ausschließlich nonverbal mit dem Kind interagiert, wird nach dem Bild kodiert, das heißt die Zuwendung der Lehrperson zum Schüler oder zur Schülerin markiert den Beginn der Interaktion. Auch wenn das Gespräch nicht zu hören ist, wird nach dem Bild kodiert, möglichst nach der Mundbewegung der Lehrkraft. Falls diese nicht sichtbar ist, richtet man sich nach der restlichen Gestik: Kodiert wird ab der Sekunde, in der die Lehrkraft sich dem Kind zuwendet (Blick oder Körperbewegung).

Fall 2: Ein Kind meldet sich, ruft die Lehrkraft oder stellt ihr eine Frage.

Den Beginn markiert die erste sichtbare oder hörbare Reaktion der Lehrkraft auf die Meldung des Kindes. Auch wenn die Lehrkraft zunächst noch durch das Klassenzimmer gehen muss, wird die *Lehrer-Schüler-Interaktion* kodiert, sobald die Lehrkraft auf das Kind reagiert, sich also z. B. in Bewegung setzt oder dem Kind anderweitig signalisiert, dass sie gleich bei ihm ist. Wenn sich die Lehrkraft schon auf den Schüler oder die Schülerin zubewegt, dann aber durch ein anderes Kind oder weitere äußere Umstände aufgehalten wird, so endet die *Lehrer-Schüler-Interaktion* wieder und wird erst wieder fortgesetzt, wenn die Lehrkraft wieder zu dem Kind hin-geht.

Fall 3: Ein Kind ruft die Lehrkraft, stellt ihr eine Frage oder meldet sich, die Lehrkraft reagiert zwar, vertröstet das Kind aber lediglich auf einen späteren Zeitpunkt.

Auch das Vertrösten selbst stellt eine kurze *Lehrer-Schüler-Interaktion* dar, ihr Beginn wird mit Beginn des Schülerverhaltens kodiert.

Fall 4: Ein Kind meldet sich, die Lehrkraft sieht es nicht oder ignoriert es.

Dies wird nicht als *Lehrer-Schüler-Interaktion* kodiert, da keinerlei Interaktion stattfindet.

5.3.5. Initiierung der Lehrer-Schüler-Interaktion

Jede im vorherigen Schritt bereits identifizierte *individuelle Lehrer-Schüler-Interaktion* wird mit Hilfe eines Kategoriensystems genauer beschrieben. Es wird kodiert, ob die *Lehrer-Schüler-Interaktion* von der *Lehrperson* oder dem Kind/den Kindern ausgeht. Dabei dienen die bereits identifizierten Ereignisse als Analyseeinheit.

Mit diesem Kategoriensystem wird die Initiierung der *Lehrer-Schüler-Interaktionen (LSI)* erfasst, das heißt es wird erfasst, von wem die jeweilige *Lehrer-Schüler-Interaktion* ausgeht. Die Kategorien dieses Systems geben noch keinerlei Hinweis darauf, ob während der *LSI* eine konkrete *Hilfestellung* durch die Lehrkraft stattfindet oder nicht. Es wird lediglich kodiert ob die Initiative zu einer *LSI* vom *Schüler/von der Schülerin* oder von der *Lehrperson* ausgeht. Das Kategoriensystem ist in folgende drei Kategorien unterteilt.

Kategoriensystem: Initiierung der Lehrer-Schüler-Interaktion

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
LU_LSI_IN	Initiierung der Lehrer-Schüler-Interaktion	1	Lehrperson
		2	Schüler
		99	Nicht entscheidbar

„Lehrperson“ („1“)

Die *Lehrer-Schüler-Interaktion* geht von der *Lehrperson* aus, das heißt die *Lehrperson* ergreift die Initiative und wendet sich während einer Schülerarbeitsphase an den Schüler oder die Schülerin.

Die Lehrkraft geht gezielt an einen Tisch oder auf einen Schüler zu und beginnt das Gespräch: „Seid ihr durch?“

Die Lehrkraft steht am Tisch und beginnt mit der Schülerin zu sprechen, indem sie die Schülerin direkt anspricht: „Du sollst nicht durchstreichen, du sollst unterstreichen.“

Die Lehrkraft steht (evtl.) bei einem Schüler und wendet sich dann einem anderen Schüler zu und beginnt das Gespräch mit diesem Schüler.

Die Lehrkraft geht zu einer Schülerin und wendet sich ihr nonverbal zu (z. B. zeigt sie in den Text).

Keine direkte Kommunikation zwischen Lehrperson und Kind

Während einzelner *Lehrer-Schüler-Interaktionen* kommt es vor, dass keiner, also weder Lehrkraft noch Kind, etwas spricht. Hier ist aber (meistens) durchaus erkennbar, dass die Lehrkraft ein Kind bzw. mehrere Schülerinnen und Schüler beobachtet. Auch dann wird der Wert „1“ kodiert, da der Wert „99“ vermieden und wirklich nur in nicht identifizierbaren Fällen verwendet werden soll.

Unterbrechungen der LSI

Wird eine bestehende Interaktion zwischen Lehrkraft und Kind unterbrochen, z. B. dadurch, dass die Lehrkraft sich (kurzfristig) einem anderen Kind oder Ereignis zuwendet, und wird die Interaktion anschließend wieder fortgeführt, so wird für den zweiten Teil der LSI (bzw. die Weiterführung der LSI nach der Unterbrechung) immer der Wert „1“ kodiert, das heißt die *Lehrer-Schüler-Interaktion* geht nun von der *Lehrkraft* aus, unabhängig davon, von wem die LSI anfangs ausging.

„Schüler“ („2“)

Die *Lehrer-Schüler-Interaktion* geht von einem Kind oder mehreren Kindern aus, das heißt der *Schüler* oder die *Schülerin* ergreift selbst die Initiative und wendet sich während einer Schülerarbeitsphase an die Lehrkraft.

Ein Schüler meldet sich, ruft die Lehrkraft oder bittet sie zu sich, woraufhin diese auf den Schüler zugeht.

Eine Schülerin kommt direkt auf die Lehrkraft zu und fragt etwas oder macht eine Bemerkung.

Ein Schüler fragt etwas, macht eine Bemerkung oder eine Geste, woraufhin die Lehrkraft auf den Schüler zugeht, ihm antwortet bzw. allgemein mit ihm ins Gespräch kommt.

Eine Schülerin geht zur Lehrkraft und hält ihr fragend ein Arbeitsblatt hin.

Die Lehrkraft steht an einem Platz und die Interaktion beginnt dadurch, dass die Schülerin die Lehrkraft anspricht: „Stimmt's, wir müssen das so machen?“

„Nicht entscheidbar“ („99“)

Dieser Wert sollte möglichst vermieden werden. Aus den nachfolgend genannten Gründen ist dies allerdings leider nicht immer möglich. Deshalb sollte die Anzahl der Kodierungen des Wertes „99“ zumindest so gering wie möglich gehalten und wirklich nur in den genannten Fällen kodiert werden.

Die Kodierung der „99“ ist notwendig, wenn die Interaktion bereits läuft, allerdings nicht mehr nachvollzogen werden kann, von wem das Gespräch ausging, da z. B. die Kameras zeitweise ausfielen, der Ton schlecht verständlich ist oder das Video einen Sprung macht.

In einigen Videos befinden sich einzelne Schülerarbeitsgruppen zum Arbeiten außerhalb des Klassenraumes. Die Lehrkraft geht vor die Tür, um mit diesen oder einzelnen Schülerinnen und Schülern zu kommunizieren. Man kann das Gespräch über das Lehrermikrofon verfolgen, weiß allerdings meist nicht, von wem die Interaktion anfangs ausging.

Beginn der Lehrer-Schüler-Interaktion vor dem Beginn der Kodierung der LSI

Hat die Interaktion zwischen Lehrkraft und Kind bereits vor dem LSI-Intervall begonnen und es war deutlich erkennbar, von wem die Interaktion ausging (*Lehrperson* oder *Schüler/Schülerin*), so wird für die folgende dazugehörige Interaktion entsprechend entweder der Wert „1“ oder „2“ kodiert. Es ist also meist notwendig, nicht nur die LSI selbst, sondern auch die Sekunden davor anzuschauen.

5.4. Identifikation und Kategorisierung der einzelnen Hilfestellungen innerhalb der individuellen Lehrer-Schüler-Interaktionen

Im Folgenden werden die Kodierregeln zur Identifikation und Kategorisierung der einzelnen *Hilfestellungen* innerhalb der bereits identifizierten *individuellen Lehrer-Schüler-Interaktionen* dargestellt.

5.4.1. Analyseeinheit

Individuelle Lehrer-Schüler-Interaktion während der Leseübung in Schülerarbeitsphasen

Die Identifikation der *Hilfestellungen* baut auf der Identifikation der *individuellen Lehrer-Schüler-Interaktionen* in Schülerarbeitsphasen auf (vgl. 5.3). Da innerhalb einer *individuellen Lehrer-*

Schüler-Interaktion mehrere einzelne *Hilfestellungen* vorkommen können, werden diese einzeln identifiziert und mit Hilfe eines an Krammer (2009) angelehnten und auf den Leseunterricht übertragenen Kategoriensystems klassifiziert. Durch die Kodierung jeder einzelnen *Hilfestellung* anstatt der gesamten *Lehrer-Schüler-Interaktion* können hierarchische Kodierregeln wie in der Arbeit von Krammer (2009) vermieden werden, sodass beispielsweise einzelne organisatorische *Hilfen* nicht unberücksichtigt bleiben. In Leseübungsphasen, die im Rahmen der Mischung mehrerer inhaltsbezogener Aktivitäten realisiert werden (vgl. Lotz, 2013a), werden nur diejenigen *Hilfestellungen* berücksichtigt, die sich auf das Lesen beziehen. Das bedeutet, *Hilfen*, welche die Lehrkraft bezogen auf eine andere inhaltsbezogene Aktivität gibt, werden nicht kodiert.

5.4.2. Allgemeine Kodierhinweise

Jede *Hilfestellung* wird identifiziert und mit Hilfe mehrerer Kategorien kodiert.

Setzen von Ereigniscodes

Es geht lediglich darum den Beginn der *Hilfestellung* zu identifizieren, nicht aber die Länge der *Hilfestellung*. Deshalb wird eine vorkommende *Hilfestellung* als Ereignis ohne Angabe der Ereignislänge kodiert. Kodiert wird im Ein-Sekundentakt. Wenn eine *Hilfestellung* gefunden wird, wird diese Sekunde kodiert, unabhängig davon, wie lange die *Hilfestellung* tatsächlich dauert. Bei der Identifikation der *Hilfestellungen* geht es also darum, zu bestimmen, wann die *Hilfestellung* beginnt. Dieser Zeitpunkt soll möglichst sekundengenau bestimmt werden.

Dabei helfen oftmals bereits kodierte Lehreraktivitäten. Besonders *Aufgabenstellungen*, *Fragen* oder *Feedback* enthalten oft auch *Hilfestellungen*. In diesem Fall sollte der Beginn der *Hilfestellung* zeitgleich mit dem Beginn dieser Lehreraktivität gesetzt werden. Dies gilt aber nur, wenn die *Hilfestellung* innerhalb der bereits kodierten Lehreraktivität direkt beginnt.

Die Lehrkraft stellt die Frage: „Habt ihr euch schon gegenseitig vorgelesen?“

→ Die *Hilfestellung* „23“ (Aufgabenbearbeitung – Evaluation Arbeitsstand) wird zeitgleich mit dem Beginn der Frage (Arbeitsstand) kodiert.

Die Lehrkraft gibt das Feedback: „S x, da hast du mal wieder nicht richtig aufgepasst. Das stimmt nicht. Lucy wohnt nicht im Wald. Wo wohnt sie?“

→ Die *Hilfestellung* „14“ (Erlesen – Hinweis) wird nicht zeitgleich mit dem Beginn des Feedbacks kodiert, da der erste Teil des Feedbacks noch keine *Hilfestellung* enthält.

Umgang mit Wiederholungen

Eine *Hilfestellung* wird nur einmal kodiert, auch wenn sie innerhalb eines Arbeitsauftrags mehrfach wiederholt oder auf verschiedene Art und Weise vermittelt wird.

Die Lehrkraft gibt in einer Interaktionssituation mehrfach den Hinweis, ein Wort silbenweise zu erlesen.

→ keine Mehrfachkodierung, da weiterhin das gleiche Verhalten gefordert wird, noch immer der gleiche Bezug besteht und bislang keine Schüleraktivität stattgefunden hat.

Generell wird eine *Hilfestellung* immer dann neu kodiert, wenn unterschiedliche Adressaten angesprochen werden, verschiedene Kontexte bestehen und/oder in der Zwischenzeit eine Schüleraktivität stattgefunden hat. Auch wenn sich zwei *Hilfestellungen* im Inhalt gleichen, ist jede einzelne Interaktion, die als *Hilfestellung* definiert wurde, auch als solche zu kodieren. Das heißt, auch wenn innerhalb einer LSI-Sequenz z. B. drei *Hilfestellungen* mit dem Inhalt *Erlesen – Vorgabe der Lösung* vorgeben vorkommen, wird jede für sich kodiert, insofern ein Schülerverhalten in der Zwischenzeit stattgefunden hat.

Umgang mit anderen inhaltsbezogenen Aktivitäten

Die kodierten *Hilfestellungen* müssen sich auf Bearbeitungsaktivitäten der PERLE-Lesetexte (oder der durch die Lehrkraft angepassten Leseübung) beziehen. Gibt die Lehrkraft *Hilfestellungen* in einem anderen Kontext (z. B. Schülerinnen und Schüler bearbeiten (Lese-) Aufgaben des regulären Werkstattunterrichts), so werden diese *Hilfestellungen* nicht kodiert.

„Bist du schon fertig mit deinem Brief an Mama Kroko?“

Daher muss insbesondere in IAMIX-Phasen bei *individuellen Lehrer-Schüler-Interaktionen* darauf geachtet werden, ob das jeweilige Kind die Leseübung oder eine andere Aufgabe bearbeitet.

Umgang mit dem Auftreten mehrerer Hilfestellungen in einer Interaktion

Jede *Hilfe* wird einzeln kodiert, auch wenn die Lehrkraft in einer Interaktionssituation mehrfach die gleiche *Hilfe* gibt.

L: „Das ist kein ‚B‘. Überleg mal, wir hatten den Buchstaben schon mal.“ (Erlesen – Hinweis)

S: „Ein ‚ß‘.“

L: „Wie heißt dann das Wort? Setz mal den ersten Buchstaben mit dazu.“ (Erlesen – Dekodierhilfe)

Es kann auch vorkommen, dass in einem Arbeitsauftrag mehrere *Hilfestellungen* enthalten sind. In diesem Fall wird der Arbeitsauftrag aufgeteilt und zweifach als *Hilfestellung* kodiert.

„Lies das Wort mal silbenweise, das bekommst du bestimmt gut hin!“

„Lies das Wort mal silbenweise ...“

→ „Erlesen – Dekodierhilfe“

„... das bekommst du bestimmt gut hin!“

→ „Erlesen – Ermutigung“

→ Im vorliegenden Beispiel würde zuerst Erlesen – Dekodierhilfe kodiert, direkt anschließend Erlesen – Ermutigung.

5.4.3. Übungsphase der Hilfestellung

Bei dieser Kodierung geht es darum, in welcher Übungsphase eine *Hilfestellung* gegeben wird. Die Übungsphasen wurden bereits in einem vorherigen Auswertungsschritt identifiziert und sind in Videograph im Timelinefenster ablesbar und in der tabellarischen Beschreibung des Verlaufs der Leseübung anhand der Leseübungsphasen (Code-Übersicht) inhaltlich beschrieben.

Kategoriensystem: Übungsphase der Hilfestellung

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
LU_H_ÜP	Übungsphase der Hilfestellung	1	SAP_ohne
		2	SAP_LV
		3	SAP_LT
		4	SAP_LV_LT
		5	SAP_MIX_1+2_ohne+LV
		6	SAP_MIX_1+3_ohne+LT
		7	SAP_MIX_1+4_ohne+LV_LT
		8	SAP_MIX_2+3_LV+LT
		9	SAP_MIX_2+4_LV+LV_LT
		10	SAP_MIX_3+4_LT+LV_LT
		11	SAP_MIX_1+2+3_ohne+LV+LT
		12	SAP_MIX_1+2+4_ohne+LV+LV_LT
		13	SAP_MIX_1+3+4_ohne+LT+LV_LT
		14	SAP_MIX_2+3+4_LV+LT+LV_LT
		15	SAP_MIX_1+2+3+4_ohne+LV+LT+LV_LT

Bei der Kodierung orientiert man sich an der bereits erfolgten Kodierung der Übungsphasen (vgl. Lotz, 2013c). Die Definitionen zu den einzelnen Phasen können im Manual zur Kodierung der Übungsphasen nachgelesen werden. Nur in Übergangsphasen von einer Übungsphase zu einer anderen muss das Video dahingehend betrachtet werden, ob sich eine *Hilfestellung* noch auf die vorherige oder schon auf die darauf folgende Übungsphase bezieht. Zum Teil wurden durch die Kodierung der Übungsphasen im 10-Sekunden-Takt (keine sekundengenaue Kodierung) einzelne Aussagen einer bestimmten Übungsphase zugeordnet, zählen aber inhaltlich eigentlich noch/schon zur vorherigen/ nachfolgenden Übungsphase.

5.4.4. Sender und Adressat der Hilfestellung

Mit Hilfe dieser Kategorien werden zunächst die an der *Hilfestellung* beteiligten Personen identifiziert.

5.4.4.1. Sender der Hilfestellung

Hier wird kodiert, welche Lehrkraft eine *Hilfestellung* gibt. Dies ist für Phasen des Teamteachings in BIP-Klassen von Bedeutung, da die *Hilfestellungen* hier potenziell von beiden Lehrkräften ausgehen können. Der Sender der *Hilfestellung* wird jedoch – der Vollständigkeit wegen – auch in staatlichen Klassen und in BIP-Klassen, in denen nur eine Lehrkraft unterrichtet, kodiert. Aus den Videolisten und den Transkripten lässt sich ablesen, welche Lehrkraft in einer BIP-Klasse welche ID besitzt.

Kategoriensystem: Sender der Hilfestellung

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
LU_H_SE	Sender der Hilfestellung	1	Lehrkraft, nach der das Video benannt ist
		2	Zwillingslehrkraft
		3	Andere Lehrkraft

Aus den Videolisten sowie den Transkripten sind die IDs der beiden Lehrkräfte in BIP-Klassen mit zwei Lehrkräften ablesbar.

„Lehrkraft, nach der das Video benannt ist“ („1“)

Jedes Video hat neben der Klassen-ID auch eine Lehrer-ID. Geht die *Hilfestellung* von der Lehrkraft aus, nach der auch das Video benannt ist, wird der Wert „1“ kodiert.

„Zwillingslehrkraft“ („2“)

Als Zwillingslehrkraft wird die zweite Lehrkraft in der BIP-Klasse verstanden, nach der das Video nicht benannt ist. Geht eine *Hilfestellung* von ihr aus, wird der Wert „2“ kodiert.

„Andere Lehrkraft“ („3“)

Es kann vorkommen, dass weitere Lehrkräfte (z. B. Referendare) im Klassenraum anwesend sind. Im Normalfall sollten *Hilfestellungen* von diesen Personen nicht kodiert worden sein. Sollten *Hilfestellungen* dennoch in Einzelfällen von anderen Lehrkräften ausgehen, wird der Wert „3“ kodiert.

5.4.4.2. Adressat der Hilfestellung

Es wird zunächst kodiert, an wie viele Schülerinnen und Schüler sich die *Hilfestellung* richtet. Anschließend wird bestimmt, an welche Schülerinnen und Schüler sie genau gerichtet wird.

5.4.4.2.1. Anzahl der Adressaten der Hilfestellung

Es wird kodiert, an wie viele Schülerinnen und Schüler sich die *Hilfestellung* explizit richtet. Dazu wird zunächst entschieden, ob sich die *Hilfestellung* an die gesamte Klasse („40“), an eine Schülergruppe (Werte „2“ bis „30“) oder an einen Einzelschüler/eine Einzelschülerin („1“) richtet.

Kategoriensystem: Anzahl der Adressaten der Hilfestellung

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
LU_H_ADA	Anzahl der Adressaten der Hilfestellung	1	1 Schüler
		2	2 Schüler
		3	3 Schüler
		4	4 Schüler
		5	5 Schüler
		6	6 Schüler
		7	7 Schüler
		8	8 Schüler
		9	9 Schüler
		10	10 Schüler
		11	11 Schüler
		12	12 Schüler
		13	13 Schüler
		14	14 Schüler
		15	15 Schüler
		16	16 Schüler
		17	17 Schüler
		18	18 Schüler
		19	19 Schüler
		20	20 Schüler
		21	21 Schüler
		22	22 Schüler
		23	23 Schüler
		24	24 Schüler
		25	25 Schüler
		26	26 Schüler
		27	27 Schüler
		28	28 Schüler
		29	29 Schüler
		30	30 Schüler
		40	Gesamte Klasse
		97	Schülergruppe: Anzahl nicht erkennbar
		98	Nicht erkennbar

Im Normalfall kann eindeutig entschieden werden, an wen sich eine *Hilfestellung* richtet. Zu betrachten ist hier vor allem die vorangegangene Interaktion mit einzelnen Schülerinnen und Schülern oder Schülergruppen sowie der Blickkontakt und die Zuwendung der Lehrkraft.

Für die Kodierung ist es nicht von Bedeutung, ob und wie viele Schülerinnen und Schüler die *Hilfestellung* mitbekommen bzw. akustisch verstehen. Wichtig ist nur, ob die Lehrkraft intendiert, dass die *Hilfestellung* eine Schülergruppe (mehr als ein Kind, aber nicht die gesamte Klasse) oder ein einzelnes Kind unterstützen soll. Ausschlaggebend ist also, wie viele Schülerinnen und Schüler von einer *Hilfestellung* explizit angesprochen werden.

Werden keine Namen genannt, gilt es die nonverbale Kommunikation der Lehrkraft zu beobachten. In welche Richtung schaut sie? An wen wendet sie sich? Wenn sich die Äußerung der Lehrkraft an einen konkreten Einzelschüler oder eine einzelne Schülerin richtet (z. B. Augen der Lehrkraft sind auf dieses Kind gerichtet), dann wird als Adressat *Einzelschüler* kodiert, auch wenn zusätzlich andere Schülerinnen und Schüler implizit von der *Hilfestellung* angesprochen werden oder die Äußerung der Lehrkraft mithören können.

„1 Schüler“ („1“)

Viele *Hilfestellungen* richten sich an einzelne Schülerinnen und Schüler.

| „Hast du das Wort verstanden?“

„2 Schüler“ („2“) bis „30 Schüler“ („30“)

Richtet sich die *Hilfestellung* an mehr als ein Kind, aber nicht an die gesamte Klasse, so wird die genaue Anzahl der durch die *Hilfestellung* angesprochenen Schülerinnen und Schüler kodiert.

| Die Schülerinnen und Schüler lesen in Partnerarbeit ihre Texte. Die Lehrkraft fragt zwei Schülerinnen:
„Habt ihr euch schon gegenseitig vorgelesen?“

„Gesamte Klasse“ („40“)

Richtet sich die *Hilfestellung* an die gesamte Klasse, so wird der Wert „40“ kodiert.

| „Und wer mal ein Wort gar nicht herausbekommt, weil auch noch Buchstaben dabei sind, die wir nicht kennen, melden, dann kommen wir helfen.“

→ Adressat Klasse

„Schülergruppe: Anzahl nicht erkennbar“ („97“)

Der Wert „97“ wird immer dann kodiert, wenn man zwar sicher ist, dass die *Hilfestellung* an eine Schülergruppe gerichtet ist (also an mehr als ein Kind, aber nicht an die gesamte Klasse), die genaue Schüleranzahl aber nicht ermittelt werden kann.

„Nicht erkennbar“ („98“)

Der Wert „98“ wird immer dann kodiert, wenn überhaupt nicht zu erkennen ist, ob sich die *Hilfestellung* an einen einzelnen, mehrere oder alle Schülerinnen und Schüler der Klasse richtet.

„Hier nochmal genau die Aufgabe lesen.“

→ Es ist nicht zu erkennen, an wie viele Schülerinnen und Schüler sich die Lehrperson richtet.

5.4.4.2.2. Einzelne Adressaten der Hilfestellung

Schließlich wird für jede *Hilfestellung* kodiert, an wen sie sich richtet. Da jede dieser Möglichkeiten in Videograph als eigenes Kategoriensystem angelegt wurde, können mehrere Kategorien (Adressaten) gleichzeitig kodiert werden. Es werden jeweils diejenigen Kategorien angeklickt, die zutreffen, die anderen bleiben leer.

Kategoriensystem: Einzelne Adressaten der Hilfestellung

Variable	Variablenlabel	Wert	Wertelabel
LU_H_A00	Adressat der Hilfestellung S00	0	S00
LU_H_A01	Adressat der Hilfestellung S01	1	S01
LU_H_A02	Adressat der Hilfestellung S12	2	S02
LU_H_A03	Adressat der Hilfestellung S02	3	S03
LU_H_A04	Adressat der Hilfestellung S03	4	S04
LU_H_A05	Adressat der Hilfestellung S04	5	S05
LU_H_A06	Adressat der Hilfestellung S05	6	S06
LU_H_A07	Adressat der Hilfestellung S06	7	S07
LU_H_A08	Adressat der Hilfestellung S07	8	S08
LU_H_A09	Adressat der Hilfestellung S08	9	S09
LU_H_A10	Adressat der Hilfestellung S09	10	S10
LU_H_A11	Adressat der Hilfestellung S10	11	S11
LU_H_A12	Adressat der Hilfestellung S11	12	S12
LU_H_A13	Adressat der Hilfestellung S13	13	S13
LU_H_A14	Adressat der Hilfestellung S14	14	S14
LU_H_A15	Adressat der Hilfestellung S15	15	S15
LU_H_A16	Adressat der Hilfestellung S16	16	S16
LU_H_A17	Adressat der Hilfestellung S17	17	S17
LU_H_A18	Adressat der Hilfestellung S18	18	S18
LU_H_A19	Adressat der Hilfestellung S19	19	S19
LU_H_A20	Adressat der Hilfestellung S20	20	S20
LU_H_A21	Adressat der Hilfestellung S21	21	S21
LU_H_A22	Adressat der Hilfestellung S22	22	S22
LU_H_A23	Adressat der Hilfestellung S23	23	S23
LU_H_A24	Adressat der Hilfestellung S24	24	S24
LU_H_A25	Adressat der Hilfestellung S25	25	S25
LU_H_A26	Adressat der Hilfestellung S26	26	S26
LU_H_A27	Adressat der Hilfestellung S27	27	S27
LU_H_A28	Adressat der Hilfestellung S28	28	S28
LU_H_A29	Adressat der Hilfestellung S29	29	S29
LU_H_A30	Adressat der Hilfestellung S30	30	S30

Insgesamt muss bei der Kodierung vor allem auf die vorangegangene Interaktion mit einzelnen Schülerinnen und Schülern oder Schülergruppen sowie auf den Blickkontakt und die Zuwendung der Lehrkraft während des Gebens von *Hilfestellungen* geachtet werden.

Die Lehrkraft sitzt während der Schülerarbeitsphase für längere Zeit neben S x und gibt ihm Hilfestellung. Nach einiger Zeit wendet sie sich von ihm ab, um am Lehrerpult Arbeitsblätter für andere Schülerinnen und Schüler bereitzulegen. Von dort aus fragt sie in die Klasse: „Kommst du jetzt klar?“. Aus der vorangegangenen Situation kann darauf geschlossen werden, dass die Lehrkraft die Hilfestellung an S x richtet.

Automatische Kopplung zum Kategoriensystem „Anzahl der Adressaten der Hilfestellung“

- Bei einer *Hilfestellung*, die sich an die Klasse richtet (Wert „40“) und bei *Hilfestellungen* mit einer nicht genau erkennbaren Anzahl von Adressaten („97“ oder „98“) muss nichts kodiert werden.
- Es müssen immer so viele Adressaten kodiert werden, wie bei der Bestimmung der Adressatenzahl zuvor angegeben wurden. Richtet sich eine *Hilfestellung* z. B. an einen Einzelschüler oder eine Einzelschülerin, so muss nur ein Kategoriensystem kodiert werden, die restlichen Kategoriensysteme bleiben leer.
- Richtet sich eine *Hilfestellung* an mehrere Schülerinnen und Schüler, werden entsprechend viele Kategoriensysteme kodiert.

„Schüler nicht erkennbar“ („S00“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn sich die *Hilfestellung* ausschließlich oder unter anderem an ein Kind richtet, das *nicht erkennbar* ist.

„Schüler mit der ID 01“ bis „Schüler mit der ID 30“ („S01“ bis „S30“)

Jedes Kind, das erkennbar ist, wird mit seiner zweistelligen ID kodiert. Richtet sich eine *Hilfestellung* beispielsweise während einer Gruppenarbeit an eine Gruppe mit fünf Schülerinnen und Schülern, so werden die betreffenden fünf Schülerinnen und Schüler kodiert.

Die Hilfestellung richtet sich an einen Einzelschüler, der erkennbar ist.

→ Es wird nur die Kategorie mit dieser Schüler-ID kodiert.

Die Hilfestellung richtet sich an drei Schülerinnen und Schüler, die erkennbar sind.

→ Es werden die drei Kategorien mit den jeweiligen Identifikationsnummern kodiert.

Die Hilfestellung richtet sich an vier Kinder, von denen zwei nicht genau erkennbar sind.

→ Es werden die IDs der zwei erkennbaren Kinder sowie einmal „S00“ kodiert.

Die Hilfestellung richtet sich an die gesamte Klasse.

→ Es muss nichts mehr kodiert werden.

Die Hilfestellung richtet sich an eine Schülergruppe, deren genaue Anzahl nicht erkennbar ist.

→ *Es muss nichts mehr kodiert werden.*

5.4.5. Art der Hilfestellung

Mit diesem Kategoriensystem wird also das Vorkommen von *Hilfestellungen* während der *Lehrer-Schüler-Interaktionen* erfasst, das heißt es geht darum, wie viele *Hilfestellungen* während einer *Lehrer-Schüler-Interaktion* gegeben werden und welcher Art die *Hilfestellungen* sind. In Phasen der selbstständigen Schülerarbeit im Leseunterricht kommt der Lehrkraft die Aufgabe zu, die Lernenden zum einen eher kontextbezogen bei der *Bearbeitung von Leseaufgaben* und zum anderen eher direkt beim *Erlesen* von Buchstaben, Wörtern, Sätzen und Texten zu unterstützen. Entsprechend stellt sich die Frage, wie viele *Hilfestellungen* die Lehrperson während der *LSI* tatsächlich für die direkte inhaltliche Unterstützung beim *Erlesen* einsetzt und wie viele sie für die *Bearbeitung der Leseaufgaben* verwendet. Auch innerhalb der beiden übergeordneten Bereiche wird noch einmal unterschieden, welche Art von *Hilfestellung* gegeben wird (vgl. Krammer, 2009). Es wird also zunächst grob erfasst, ob die *Hilfestellung* auf die *Aufgabenbearbeitung* oder auf das *Erlesen* von Buchstaben, Wörtern, Sätzen und Texten bezogen ist. Innerhalb dieser beiden Kategorien wird wiederum kategorisiert, welchen genauen Inhalt die auf die *Aufgabenbearbeitung* bezogenen *Hilfestellungen* haben und wie der Inhalt der auf das *Erlesen* bezogenen *Hilfestellungen* aussieht. Das Kategoriensystem ist disjunkt, das heißt es muss immer eine klare Entscheidung getroffen werden, es können nicht mehrere Kategorien kodiert werden. Sollten innerhalb einer Aufforderung mehrere *Hilfestellungen* enthalten sein, so können diese aber als direkt aufeinanderfolgend kodiert werden (vgl. 5.4.2). Das Kategoriensystem ist in 14 Kategorien unterteilt.

Kategoriensystem: Art der Hilfestellung

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
LU_H_LE	Art der Hilfestellung	Erlesen	11 Ermutigung
			12 Evaluation
			13 Dekodierhilfe
			14 Hinweis
			15 Vorgabe der Lösung
			16 Unterstützendes Lesen
		Aufgabenbearbeitung	21 Ermutigung
			22 Evaluation Verständnis
			23 Evaluation Arbeitsstand
			24 Hinweis
			25 Vorgabe der Lösung
			26 Arbeitsform
			27 Material
			28 Anweisung

Grundlegend gilt das in Abschnitt 5.2 genannte Verständnis von *Hilfestellungen*. Außerdem bestimmt sich das Verständnis durch die Kategorien selbst. Fällt ein Lehrerverhalten unter eine der 14 definierten Kategorien, wird es als *Hilfestellung* kodiert.

5.4.5.1. *Kategorien – Erlesen*

Bei der inhaltlichen Unterstützung beim Erlesen von Wörtern gibt es viele Möglichkeiten Hilfestellung zu leisten. So kann die Lehrkraft zu lesende Wörter direkt vorgeben oder die Lernenden beim Lesen durch begleitendes lautes Mitlesen unterstützen. Sie kann auf kognitiver Ebene agieren, indem sie den Schülerinnen und Schülern z. B. Lesestrategien an die Hand gibt oder aber sie agiert auf metakognitiver Ebene und regt die Schülerinnen und Schüler zum Denken an, indem sie ihnen lediglich Hinweise auf eventuelle Fehler in einem gelesenen Wort gibt. Auch Ermutigungen zum selbstständigen Lesen sind oft eine Hilfe für das Kind.

„Erlesen – Ermutigung“ („11“)

Benötigt ein Kind *Hilfe* bzw. fordert diese direkt ein und die Lehrkraft ist der Meinung, dass das Kind das Lesen selbst bewältigen kann und macht ihm das auch durch gezielte Anmerkungen deutlich, so wird *Erlesen – Ermutigung* kodiert.

„Na, probiere es doch einmal, S x!“

„Ich bin mir sicher, dass du das schon lesen kannst.“

„Das ist ein ‚B‘, und das ist ein ‚T‘, das kennst du, und das, wie heißt, das Wort?“

„Das weißt du doch schon!“

„Versucht es erst einmal alleine.“

„Guck mal. Die kennst du schon, die zwei Buchstaben.“

„Den einen Satz noch, dann hast du es geschafft.“

„Erlesen – Evaluation“ („12“)

Die Lehrkraft überprüft den Lern- bzw. Lesestand des Kindes. Es wird sowohl die *Evaluation* des Leseverständnisses als auch die *Evaluation* des Gelingens des Erlesens/Dekodierens kodiert. Durch gezielte Aufforderungen zum lauten Vorlesen oder Erfragen des Sinns eines Wortes überprüft die Lehrkraft, ob das Kind das Wort/den Satz schon lesen kann und auch ob es den Inhalt des Gelesenen versteht. Damit prüft sie, ob der Schüler oder die Schülerin das Wort/den Satz erlesen kann und/oder versteht und organisiert damit sein Leseverhalten. Dies dient auch der Lernbeobachtung des Kindes durch die Lehrperson.

Die Lehrkraft fragt das Kind nach einem speziellen Wort/Satz.

„Und wie heißt das Wort wohl?“

„Wo lebte sie?“

Die Lehrkraft fordert das Kind zum Lesen auf.

„Lies mir mal vor.“

„Ich würde das gerne mal hören!“

Die Lehrkraft fragt gezielt nach, bei welchem Wort/Satz das Kind Schwierigkeiten hat.

„Welches Wort kannst du denn nicht lesen?“

„Bei welchem Wort brauchst du Hilfe?“

Die Lehrperson erkundigt sich, ob das Kind in der Lage war, alles zu erlesen.

„Hast du denn alles lesen können, S x?“

„Weißt du jetzt, was es heißt?“

Die Lehrkraft erkundigt sich nach der Selbsteinschätzung des Kindes.

„Ist dir das Lesen schwer oder leicht gefallen?“

„Gar kein schweres Wort gefunden?“

„Weißt du, was da drinnen steht?“

„Hast du es auch verstanden?“

„Kannst du es lesen?“

„Erlesen – Dekodierhilfe“ („13“)

Die Lehrkraft gibt dem Kind Lesestrategien vor. Somit hilft sie dem Kind, einen Buchstaben oder ein Wort zu erlesen, ohne dass sie mitliest oder den zu lesenden Buchstaben oder das zu lesende Wort direkt vorgibt. Die Lehrkraft versucht dem Schüler oder der Schülerin durch schrittweise strategische Anleitungen zum richtigen Wort zu verhelfen.

Die Lehrkraft gibt Hinweise zur Aussprache.

„MaLE. Wie ein ‚ä‘ sprechen wir das ‚e‘.“

„... wird als ‚sss‘ gelesen, heiß.“

„Das sprichst du wie das normale ‚S‘, aber ein bisschen schärfer.“

Die Lehrkraft nennt Strategien, damit das Kind ein Wort leichter erlesen kann.

„Nenn mal die Lautfolge.“

„Und jetzt verbinde die einzelnen Laute.“

„Was kommt danach für ein Buchstabe? Nenne den nächsten Buchstaben.“

„Sag mir mal die Lautfolge?“

„Verbinde.“

„Und jetzt zusammen.“

„Nenn mal nochmal den ersten Laut.“

„Und jetzt hängst du das Andere dran.“

„Buchstaben zusammenziehen.“

Die Lehrkraft verweist das Kind auf die Anlauttabelle.

„Guckt bitte in der Anlauttabelle nach, welchen Buchstaben ihr nicht lesen könnt! So, zeig mir mal den Buchstaben, den du hier nicht mehr findest!“

Die Lehrkraft unterstützt das Kind beim Erlesen eines Wortes/Satzes, indem sie ihren Finger/einen Stift auf dem Blatt bzw. in dem zu lesenden Text mitführt.

[Die Lehrkraft zeigt in den Lesetext des Schülers.]

Die Lehrkraft erinnert eine Schülerin daran, die Aufmerksamkeit auf den zu erlesenden Text zu fokussieren.

„Schau in den Text.“

„Hol dir doch einen Stift, knie dich hin und mach das mit dem Bleistift.“

„Erlesen – Hinweis“ („14“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn die Lehrperson dem Lernenden einen *Hinweis* gibt, wie ein Buchstabe oder ein Wort zu erlesen ist. Sie nennt die Lösung nicht direkt, sondern regt durch *Hinweise* dazu an, sie selbst herauszufinden.

Die Lehrkraft gibt dem Kind einen Denkanstoß.

S: „H.“

L: „Ja, genau.“

S: „H-E.“

L: „Das hatten wir doch schon mal. Denk mal an das Eis.“

S: „Heiß.“

S: „Lucy wohnt in einem ... B—bb ...“

L: „Wo wohnt die Lucy?“

Bei einem Lückenwort weiß das Kind nicht, welchen Buchstaben es einsetzen muss. Um ihm dabei zu helfen, das Wort zunächst richtig zu erlesen, liest ihm die Lehrkraft das Wort gedehnt vor, sodass das Kind die Lautfolge nachvollziehen kann.

„Eine See - ro - se. Welcher Buchstabe fehlt dann hier?“

Die Lehrkraft bemerkt, dass das Kind einen Fehler gemacht hat, und macht ihn darauf aufmerksam, indem sie ihm einen Hinweis gibt, ohne die direkte Lösung vorzugeben.

„Überleg nochmal, wie könnte das heißen?“

„Was ist das für ein Tier?“

„Riff, riff, riff“. Ist das richtig?“

Das Kind hat ein Wort (hier: „Frosch“) falsch geschrieben und deshalb ist es ihm unmöglich, das Wort richtig zu erlesen. Die Lehrkraft macht ihn darauf aufmerksam.

„Auf dem Bild ist ein ‚Krosch. Ein Krosch‘? ... Überprüfe das mal.“

Die Lehrkraft gibt Tipps oder verrät Teile der Lösung, ohne die gesamte Lösung zu nennen.

„Das ist ein zweiter Buchstabe, das kleine ‚l‘ ...“

Ein Schüler liest vor: „Lucy kann gut ...“

Die Lehrkraft gibt einen Tipp, indem sie summt: „Lalala ...“ (der Schüler soll auf das Wort ‚singen‘ kommen)

Die Lehrkraft versucht das Kind durch gezielte Nachfragen auf die richtige Lösung zu bringen.

„Was mag denn Lucy? Was mag Lucy? Du hast es dort stehen. Guck mal. Ja. Und was mag sie? Was mag sie gerne essen? Steht bei dir drinnen.“

„Erlesen – Vorgabe der Lösung“ („15“)

Kann ein Kind einen Buchstaben, ein Wort, einen Satz oder einen Text(-teil) nicht selbstständig erlesen bzw. hat Schwierigkeiten dabei und die Lehrkraft gibt dem Lernenden die Lösung vor, das heißt sie sagt dem Kind z. B. das zu lesende Wort direkt, so wird *Vorgabe der Lösung* kodiert. Aus der Sicht der Lernenden gibt die Lehrkraft dem Kind somit keinerlei Chance, sich selbst zu versuchen und über das zu Lesende nachzudenken.

Das Kind fragt die Lehrkraft nach einem Wort (einem Satz etc.) bzw. sagt ihr, dass er das Wort (den Satz etc.) nicht selbstständig lesen kann und die Lehrkraft gibt dem Kind das Wort vor.

S: „Was ist das für ein Buchstabe?“

L: „Das ist ein A. Ein großes A.“

S: „Wie heißt das Mädchen?“

L: „Lucy.“

Die Lehrkraft merkt, dass ein Kind ein Wort nicht erlesen kann, und gibt es ihm daraufhin vor.

„Das heißt Lucy, ne {ja}? Fröhlich.“

„Kro - ko. Kro - ko, ne {ja}?“

„Lucy, Kroko, Lucy, weitergehen.“

„Das ist eine Mücke, das ist kein Schwert.“

„Bitte? Das ist die Lucy.“

„Ein fröhliches‘ heißt das.“

„So, guck mal, das ist Chomp.“

„Das hier, das ist das was ich gar nicht gerne mache, aber Chomp. Schreien.“

„Lucy‘ ... Das heißt ‚Lucy‘, das ist der Name.“

Abgrenzung von der Kategorie Unterstützendes Lesen

Vorgabe der Lösung wird wirklich nur dann kodiert, wenn die Lehrkraft Buchstaben oder Wörter direkt vorgibt, ohne dass das Kind dabei mitliest. Sobald der Schüler oder die Schülerin ebenfalls das gleiche Wort, den gleichen Satz (mit-)liest, wird *Unterstützendes Lesen* kodiert.

Wenn nicht zu erkennen ist, ob das Kind selbst mitliest, orientiert man sich bei der Kodierung an der Art des Vorlesens durch die Lehrkraft. Liest sie das Wort lautierend, sodass der Schüler oder die Schülerin den Vorleseprozess des Dekodierens zumindest nachvollziehen soll, so wird *Erlesen – Unterstützendes Lesen* kodiert. Nennt sie hingegen ein zu erlesendes Wort einfach nur und ist nicht zu erkennen, dass das Kind mitliest, so wird *Erlesen – Vorgabe der Lösung* kodiert.

„Erlesen – Unterstützendes Lesen“ („16“)

Hat ein Kind Schwierigkeiten beim *Erlesen* eines Buchstaben, Wortes, Satzes oder Textes und die Lehrkraft unterstützt den Lesenden, indem sie laut klar und deutlich mitliest, dann wird *Unterstützendes Lesen* kodiert. So gibt die Lehrkraft dem Kind die Chance selbst zu versuchen,

die Wörter zu lesen. Sie greift während des Lesens aber korrigierend ein und bringt den Schüler oder die Schülerin somit auf die richtigen Buchstaben- und Wortfolgen.

Das Kind liest etwas und die Lehrkraft liest die gleichen Wörter (den gleichen Satz etc.) unterstützend mit.

S: „Li-, // Lie-, Lie-“

L: „Lie- Lie-, d-, Lie- Lieder, Lieder.“

S: „Lie-, Lieder. Sie woh // wohnt.“

L: „Wohnt.“

→ Diese Interaktionssituation wird als eine Hilfestellung kodiert. Es müssen also nicht mehrere Hilfestellungen kodiert werden.

Zur Abgrenzung dieser Kategorie von *Erlesen – Vorgabe der Lösung* vgl. den vorherigen Abschnitt.

5.4.5.2. Kategorien – Aufgabenbearbeitung

Auch in Bezug auf Interaktionen, die nicht direkt dem Erlesen von Buchstaben, Wörtern, Sätzen und Texten gewidmet sind, kann die Lehrkraft den Lernenden auf mehrfache Weise unterstützend zur Seite stehen. Sie kann auch hier Hilfestellungen leisten, indem sie den Lernenden z. B. Hinweise gibt, die zur weiteren Bearbeitung hilfreich sind oder darauf, wo sie Informationen zur weiteren Bearbeitung finden. Ebenso kann die Lehrkraft die Lernenden dazu anregen, über das Gelesene und die Aufgabenstellung nachzudenken, indem sie z. B. danach fragt, was sie bei einer bestimmten Aufgabe zu tun haben. Somit gibt die Lehrkraft nicht nur eine Hilfestellung, sondern evaluiert auch gleichzeitig, ob das Gelesene bzw. die Aufgabenstellung verstanden wurde. Allerdings kann die Lehrkraft auch einfach direkte, auf die formale Bearbeitung der Aufgabe bezogene Informationen und Hilfen geben. Auch bei der Lernunterstützung zur Aufgabenbearbeitung ist die Evaluation des Lernstandes wichtig, um evtl. weitere Unterstützungsmaßnahmen einleiten zu können. Evaluiert werden kann dieser, indem der Schüler oder die Schülerin z. B. danach gefragt wird, wie weit er bereits mit der Bearbeitung der Aufgaben vorangeschritten ist. Bei selbstständiger Schülerarbeit kommt es des Weiteren häufig vor, dass die Lernenden viele eher organisatorische Fragen haben, die z. B. das zu verwendende Material betreffen, auf welche die Lehrkraft dann ebenso reagieren muss. Im Rahmen der Aufgabenbearbeitung gibt die Lehrkraft auch oftmals nur Informationen, welche die Arbeitsform (z. B. die Sozialform) betreffen und auch diese werden als Hilfestellung erfasst. Kodiert werden also sowohl Hilfen zu Anschlussaufgaben zum Lesen als auch organisatorische Hilfen zur Aufgabenbearbeitung.

„Aufgabenbearbeitung – Ermutigung“ („21“)

Benötigt ein Kind *Hilfe* bzw. fordert diese direkt ein und die Lehrkraft ist der Meinung, dass das Kind sein Problem (welches die *Bearbeitung der Aufgabe* betrifft) durchaus selbst bewältigen kann und macht ihm das auch durch gezielte Anmerkungen deutlich, so wird *Aufgabenbearbeitung – Ermutigung* kodiert. Dabei bezieht sich die *Ermutigung* auf die *Aufgabenbearbeitung* (z. B. Fragen zum Text beantworten, Wörter im Text unterstreichen o. Ä.) und nicht auf das Erlesen einzelner Buchstaben, Wörter oder Sätze.

„Ich bin mir sicher, dass du die Frage weißt.“

„Du bist so ein guter Leser, ich glaube, du kannst auch die andere Aufgabe/den schwierigeren Text nehmen, oder?“

„Aufgabenbearbeitung – Evaluation Verständnis“ („22“)

Die Lehrkraft versichert sich, z. B. durch gezieltes (Nach-)Fragen, ob das Kind die Aufgabenstellung verstanden hat und folglich die (Lese-)Aufgabe selbstständig weiter bearbeiten kann oder dabei evtl. *Hilfe* braucht. Als *Evaluation Verständnis* werden Fragen oder Instruktionen der Lehrperson kodiert, welche zum Abschätzen des Verstehens dienen (egal ob inhaltlich oder strategisch).

Die Lehrkraft fragt das Kind (direkt) danach, was seine Aufgabe ist bzw. was bei der Aufgabe zu erledigen ist.

„Was sollst du da machen? Wie hieß denn deine Aufgabe?“

„Was sollst du jetzt hier für ein Haus malen?“

Die Lehrkraft fragt das Kind (direkt) danach was er als Nächstes macht bzw. wie er weiter vorgeht.

„Ja, was schreibst du jetzt hier hin, S x?“

„Was machst du jetzt?“

„Was solltest du tun?“

„Was sollst du jetzt für ein Haus malen hier? Was sollst du für ein Haus malen?“

„Aufgabenbearbeitung – Evaluation Arbeitsstand“ („23“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn die Lehrkraft nach dem Stand der Aufgabenbearbeitung fragt und somit feststellt, auf welchem (Lese- und Lern-)Stand die Schülerin oder der Schüler sich befindet.

Die Lehrkraft fragt (gezielt) nach dem Stand der Aufgabenbearbeitung.

„Alle Aufgaben gemacht? Hast du schon alles erledigt?“

„Hast du bis runter gelesen?“

„So, hast du deine Wörter geschrieben?“

„Hast du ganz fleißig geübt?“

„Hast du das schon erledigt? Bevor du ausmalst, erledigst du noch das.“

„S x, hast du bis runter gelesen?“

„Hat dir der S x seinen Text schon vorgelesen? Hast du ihm den Text auch schon vorgelesen?“

„Aufgabenbearbeitung – Hinweis“ („24“)

Die Lehrkraft gibt dem Kind keine direkten *Anweisungen* bzw. keine direkte *Hilfe*, sondern sie gibt lediglich einen *Hinweis*, sodass der Schüler oder die Schülerin die Aufgabe weiter bearbeiten kann, sich aber (zunächst) selbst noch einmal Gedanken über das weitere Vorgehen machen muss. Die Lehrperson unterstützt den Lernenden beim Bearbeiten der Aufgabe also, indem sie einen *Hinweis* oder Tipp gibt, der das Kind zum Denken anregt. Der *Hinweis* kann inhaltlicher oder strategischer Art sein, ohne konkrete kleinschrittige *Anweisungen* zu geben. Diese Form der Unterstützung bedeutet aus der Sicht des Lernenden, dass die Lehrperson ihn zum Denken anregt, ihn auf dem Weg der Aufgabenbearbeitung weiterbringt, ohne selbst das genaue weitere Vorgehen vorzugeben. Der Lernende soll selbst herausfinden, wie er bei der Aufgabe weiter vorgehen muss.

Die Lehrkraft zeigt auf die zu bearbeitende Aufgabenstellung.

„Na, hier steht das, was du machen musst.“

„Lies, was du hier zu machen hast.“

Das Kind kommt bei der Bearbeitung einer Aufgabe nicht weiter. Daraufhin gibt die Lehrkraft dem Schüler oder der Schülerin einen Hinweis, der ihm/ihr bei der weiteren Bearbeitung helfen kann (eher inhaltlich).

„Lucy. So, wo siehst du die Lucy hier?“

„Im Sturm. Was könnte die Lucy, die Lucy da rufen?“

„Lucy. Was kannst du denn hier sehen? ... Wo ist denn hier die Lucy?“

„Siehst du da Blumen? Guck mal genau hin. Wo sind denn da welche?“

„Wie könnte der Satz jetzt weitergehen?“

Abgrenzung von der Kategorie Erlesen – Hinweis

Bei der Kategorie *Aufgabenbearbeitung – Hinweis* geht es nur um Probleme, welche die *Bearbeitung der Aufgabe* betreffen und somit um *Hinweise* seitens der Lehrperson, die den Schüler oder die Schülerin in der Bearbeitung der Aufgabe weiterbringen. *Erlesen – Hinweis* bezieht sich hingegen direkt auf das *Erlesen* eines einzelnen Wortes/Satzes, d. h., die Lehrperson gibt dem Kind einen *Hinweis* und leistet ihm mit diesem *Hinweis Hilfe* beim *Erlesen* eines Wortes.

„Aufgabenbearbeitung – Vorgabe der Lösung“ („25“)

Kann ein Kind eine Anschlussaufgabe nicht bearbeiten (z. B. Fragen zum Text beantworten, Textabschnitte in die richtige Reihenfolge bringen o. Ä.) bzw. hat Schwierigkeiten dabei und die Lehrkraft gibt dem Lernenden die Lösung vor, das heißt sie sagt dem Kind z. B. die Antwort auf die Frage oder die Reihenfolge der Textabschnitte, so wird *Aufgabenbearbeitung – Vorgabe der Lösung* kodiert. Aus der Sicht der Lernenden gibt die Lehrkraft dem Schüler oder der Schülerin somit keinerlei Chance, sich selbst zu versuchen und über das zu Lesende nachzudenken.

„Brüllen kann sie nicht.“

„Die musst du alle drei ankreuzen.“

„Aufgabenbearbeitung – Arbeitsform“ („26“)

Es werden alle Äußerungen der Lehrperson, welche sich auf die Organisation der *Arbeitsform* beziehen, kodiert. Diese Äußerungen können sowohl mit der Organisation der Unterstützung durch die Lehrperson zusammenhängen als auch mit der Organisation der Unterstützung einzelner Lernender durch andere Lernende.

Die Lehrkraft macht eine Bemerkung zur Organisation der Unterstützung durch die Lehrkraft.

„Ich kann dir weiterhelfen.“

„Ich helfe dir mal.“

„Ich komme gleich und dann liest du mir ein Stück vor, S x.“

Die Lehrkraft macht Bemerkungen zur Organisation gegenseitiger Unterstützung.

„Du musst die Wörter unterstreichen, die du nicht weißt, und die Wörter liest der S x dir dann vor.“

„Lass dir von S x helfen, wenn du etwas nicht kannst!“

„Wenn du ein Wort da hast, was du nicht weißt, fragst du erst mal andere Schüler.“

„Ja, ihr solltet ja auch zusammen lesen. Das hat auch was damit zu tun, dass ihr es gemeinsam lesen sollt. Zum Beispiel kann der S x euch mal das Schwere vorlesen. Los geht's!“

„Ja, lass dir von der S x helfen, ja?“

„Aufgabenbearbeitung – Material“ („27“)

Hier geht es um Interaktionen, Hinweise, Informationen und somit um *Hilfestellungen*, die mit dem für die zu bearbeitenden (Lese-)Aufgaben benötigten *Material* zusammenhängen.

Das Kind stellt eine Frage oder macht eine Bemerkung zur Verwendung des Materials und die Lehrkraft gibt ihm daraufhin eine konkrete Antwort zu dem zu verwendenden Material.

S: „Ich habe gar keinen Filzstift.“

L: „Dann malst du es mit Bleistift, geht auch.“

Die Lehrkraft gibt eine Anweisung oder macht eine Bemerkung zu dem zu verwendenden Material.

„So, in das blaue Schreibheft.“

„Bitte erst die Wörter unterstreichen! Und am besten nehmt ihr dazu ein Lineal.“

[Die Lehrkraft holt einer Schülerin ein Lineal.]

„Nein, mit Füller oder Bleistift!“

„Nimm einen Bleistift, ja?“

„Komm, ich hol dir da vorne einen Stift, wenn du keinen holen möchtest.“

„Aufgabenbearbeitung – Anweisung“ („28“)

Aufgabenbearbeitung – Anweisung wird kodiert, wenn die Lehrkraft dem Schüler oder der Schülerin direkte (formale) *Anweisungen* zur (weiteren) *Bearbeitung der (Lese-)Aufgabe* gibt. Die Lehrperson gibt dem Lernenden (wiederholend) direkte *Anweisungen*, wie eine Aufgabe oder ein Teil der Aufgabenstellung zu lösen ist (formale Aspekte der Aufgabenbearbeitung). Eine direkte formale *Anweisung* bedeutet aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler, dass die Lehrperson eine Information zur Aufgabenbearbeitung gibt und nicht versucht, sie aus ihm herauszulocken. Der Lernende weiß nach der *Anweisung*, wie er weiter vorzugehen hat.

Allerdings muss die Arbeitsanweisung eine Wiederholung sein. Das heißt, die Lehrkraft hat den Arbeitsauftrag der gesamten Klasse oder auch einer Schülergruppe zuvor bereits erklärt (oder er steht auf dem Arbeitsblatt) und gibt einem einzelnen Kind oder einer Schülergruppe eine *Hilfestellung*, indem sie den Arbeitsauftrag noch einmal nennt. Gibt die Lehrkraft einem Kind oder einer Schülergruppe während der Schülerarbeitsphase einen neuen Arbeitsauftrag, da dieser/diese evtl. mit der zu bearbeitenden Aufgabe bereits fertig ist, wird der neue Arbeitsauftrag nicht als *Hilfestellung* kodiert.

Die Lehrkraft bemerkt, dass das Kind die Aufgabe nicht richtig bearbeitet und gibt ihm (oft auch in ermahnender Weise) noch einmal eine direkte Anweisung, was er zu tun hat.

„Du sollst das nicht durchstreichen, du sollst das unterstreichen.“

„Nein, du sollst in die Sprechblase was rein schreiben. Du sollst herausfinden, was sie mag und was sie gut kann.“

Ein Kind stellt eine (konkrete) Frage zur Aufgabenbearbeitung und die Lehrkraft gibt ihm daraufhin die Antwort auf seine Frage, d. h., sie gibt ihm direkte Anweisungen zur Aufgabenbearbeitung.

S: „Müssen wir hier was malen?“

L: „Mmh {ja}, genau, da musst du jetzt ein Hausboot hinmalen.“

5.5. Literaturverzeichnis

Brüning, L. & Saum, T. (2007). Mit Kooperativem Lernen erfolgreich unterrichten. *Pädagogik*, 59 (4), 10–15.

Haag, L. (2007). Zwischen Anleitung und Freiheit. Auch Arbeitsgruppen brauchen gute Instruktionen. *Pädagogik*, 59 (11), 26–29.

Huber, G. L. (2006). Lernen in Gruppen/Kooperatives Lernen. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 261–272). Göttingen: Hogrefe.

Kobarg, M. & Seidel, T. (2003). Prozessorientierte Lernbegleitung im Physikunterricht. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit & M. Lehrke (Hrsg.), *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (S. 151–200). Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN).

Krammer, K. (2009). Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen. Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht. Münster: Waxmann.

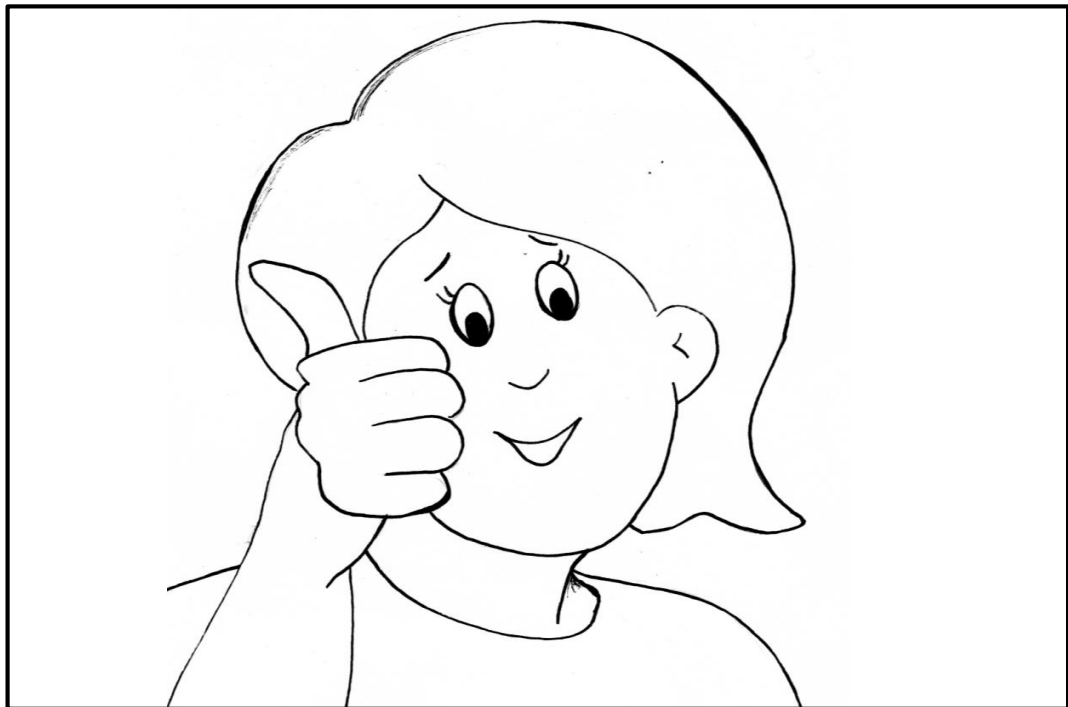
Lipowsky, F. (1999). Offene Lernsituationen im Grundschulunterricht. Eine empirische Studie zur Lernzeitnutzung von Grundschulern mit unterschiedlicher Konzentrationsfähigkeit. Frankfurt am Main: Lang.

Lotz, M. (2013a). Die Kodierung der inhaltsbezogenen Aktivitäten im Fach Deutsch. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien* (S. 193–202). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF).

Lotz, M. (2013b). Die Kodierung der Sozialformen. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien* (S. 123–142). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF).

Lotz, M. (2013c). Die Kodierung von Leseübungsphasen im Deutschunterricht. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien* (S. 203–217). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF).

6. Feedback



Die Reaktionen der Lehrperson auf Schüleräußerungen und -verhaltensweisen werden als eines von mehreren Merkmalen kognitiv aktivierender Leseübungen untersucht. Durch die Kodierungen soll die übergeordnete Fragestellung beantwortet werden, wie die Rückmeldepraxis im Leseunterricht der ersten Klasse gestaltet wird. Jedes einzelne Feedback wurde dazu zunächst sekundengenau im **Event-Sampling-Verfahren** identifiziert und anschließend mit Hilfe mehrerer **niedrig bis mittel inferenter Kategorien** beschrieben.

Dabei werden folgende übergeordnete Bereiche analysiert:

- Übungsphase, Sender und Adressat des Feedbacks
- Modalität des Feedbacks (Form, Öffentlichkeit und affektive Tönung)
- Bezug des Feedbacks zum Schülerverhalten (Zeitlicher Bezug und Vorausgehendes Schülerverhalten)
- Inhaltlicher Bezug des Feedbacks (Schüler, Produkt, Prozess sowie Arbeits- und Sozialverhalten)
- Informierende Aspekte des Feedbacks (Wiederholung des Schülerbeitrags, Knowledge of (Correct) Result, Later Interesting Result, Fixieren des Schülerbeitrags, Feed-Up, Feed-Forward und Feed-Back, Elaboration des Schülerbeitrags und Einordnung anhand einer Bezugsnorm)
- Anregungen zur Weiterarbeit durch das Feedback (Ermöglichung weiterer Lösungsversuche und Weiterführende Impulse)

6.1. Überblick

Bevor die Kategoriensysteme im Einzelnen erläutert werden, erfolgt hier ein Überblick über die Kodierung der *Feedbacks*.

Überblick über das Manual

Überblick – Feedback		
Hauptziele	Aussagen über die Rückmeldepraxis der Lehrpersonen (Häufigkeit und Arten von Rückmeldungen)	
Analyseeinheit	Leseübung (festgelegt durch die Kodierung der inhaltsbezogenen Aktivitäten)	
Stichprobenplan	Event-Sampling (Identifikation und inhaltliche Kodierung jeder einzelnen Rückmeldung in Videograph)	
Inferenz	niedrig und mittel	
Kategorien- systeme	Übungsphase des Feedbacks	SAP_ohne
		SAP_LV
		SAP_LT
		SAP_LV_LT
		SAP_MIX_1+2_ohne+LV
		SAP_MIX_1+3_ohne+LT
		SAP_MIX_1+4_ohne+LV_LT
		SAP_MIX_2+3_LV+LT
		SAP_MIX_2+4_LV+LV_LT
		SAP_MIX_3+4_LT+LV_LT
		SAP_MIX_1+2+3_ohne+LV+LT
		SAP_MIX_1+2+4_ohne+LV+LV_LT
		SAP_MIX_1+3+4_ohne+LT+LV_LT
		SAP_MIX_2+3+4_LV+LT+LV_LT
		SAP_MIX_1+2+3+4_ohne+LV+LT+LV_LT
		OEU_Einl
		OEU_Vorl
		OEU_Inh
		OEU_Spr
		OEU_Inh_Spr
		OEU_Refl
		OEU_Vorank
		REST_Nicht_LES
	Sender des Feedbacks	Lehrkraft, nach der das Video benannt ist
		Zwillingslehrkraft
		Andere Lehrkraft
	Anzahl der Adressaten des Feedbacks	1 Schüler
		2 Schüler
		3 Schüler
		4 Schüler
		5 Schüler
		6 Schüler
		7 Schüler
		8 Schüler
		9 Schüler
		10 Schüler
		11 Schüler
		12 Schüler

Überblick – Feedback	
	13 Schüler
	14 Schüler
	15 Schüler
	16 Schüler
	17 Schüler
	18 Schüler
	19 Schüler
	20 Schüler
	21 Schüler
	22 Schüler
	23 Schüler
	24 Schüler
	25 Schüler
	26 Schüler
	27 Schüler
	28 Schüler
	29 Schüler
	30 Schüler
	Gesamte Klasse
	Schülergruppe: Anzahl nicht erkennbar
	Nicht erkennbar
Adressat(en) des Feedbacks*	Adressat des Feedbacks S00
	Adressat des Feedbacks S01
	Adressat des Feedbacks S02
	Adressat des Feedbacks S03
	Adressat des Feedbacks S04
	Adressat des Feedbacks S05
	Adressat des Feedbacks S06
	Adressat des Feedbacks S07
	Adressat des Feedbacks S08
	Adressat des Feedbacks S09
	Adressat des Feedbacks S10
	Adressat des Feedbacks S11
	Adressat des Feedbacks S12
	Adressat des Feedbacks S13
	Adressat des Feedbacks S14
	Adressat des Feedbacks S15
	Adressat des Feedbacks S16
	Adressat des Feedbacks S17
	Adressat des Feedbacks S18
	Adressat des Feedbacks S19
	Adressat des Feedbacks S20
	Adressat des Feedbacks S21
	Adressat des Feedbacks S22
	Adressat des Feedbacks S23
	Adressat des Feedbacks S24
	Adressat des Feedbacks S25
	Adressat des Feedbacks S26
	Adressat des Feedbacks S27
	Adressat des Feedbacks S28
	Adressat des Feedbacks S29
	Adressat des Feedbacks S30
Form der Äußerung des Feedbacks	Verbal
	Nonverbal

Überblick – Feedback		
Öffentlichkeit des Feedbacks	Verbal und nonverbal	
	OEU öffentlich	
	OEU privat	
	SAP öffentlich	
	SAP privat	
	Keine Kodierung, da Adressat = Klasse	
Affektive Tönung des Feedbacks	Neutral	
	Positiv	
	Negativ	
	Positiv und negativ	
Timing des Feedbacks	Direkt im Anschluss	
	Kurz verzögert	
	Unterbrechung eines Schülerverhaltens	
	Zusatzkategorie Vorlesen im OEU: Unterbrechung im Wort	
	Zusatzkategorie Vorlesen im OEU: Unterbrechung im Satz	
	Zusatzkategorie Vorlesen im OEU: Unterbrechung im Text	
	Akkumuliert, zusammenfassend oder nach Unterbrechung	
	Bei ausbleibendem Schülerverhalten	
	Nicht erkennbar	
Dem Feedback vorausgehendes Schülerverhalten	SAP	Lesen
		Aufgabenbearbeitung
	Vorlesen im OEU	Allgemein/Nicht genau identifizierbar
		Ausbleibendes Vorlesen
		Richtiges/(relativ) flüssiges Lesen
		Fehler (bedeutungsgleich)
		Fehler (bedeutungsverschieden)
		Mitlesen/Zuhören
	Kommunikation	Allgemein/Nicht genau identifizierbar
		Richtige Aussage
		Falsche, teilfalsche oder ungenaue Aussage
		Aussage, auf die es keine (eindeutig) richtige oder falsche Antwort gibt
		Ausbleibende Aussage
	Rest	Disziplin/Unerwünschtes Verhalten
		Andere inhaltsbezogene Aktivität
		Nicht lernprozessbezogen
		Nicht erkennbar
Allgemeine Merkmale des Schülers	Nicht enthalten	
	Enthalten	
	Nicht erkennbar	
	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen	
Produkt/Lösung	Nicht enthalten	
	Enthalten	
	Nicht erkennbar	
	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen	
Prozess der Aufgabenbearbeitung	Nicht enthalten	
	Enthalten	
	Nicht erkennbar	
	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen	
Arbeits- und/oder Sozialverhalten bei der Aufgabenbearbeitung	Nicht enthalten	
	Enthalten	
	Nicht erkennbar	
	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen	

Überblick – Feedback	
Wiederholung des Schülerbeitrags	Nicht enthalten
	Wörtlich oder sinngemäß
	Ergänzend
	Korrigierend
	Nicht erkennbar
	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen
Knowledge of (Correct) Result	Nicht enthalten
	Knowledge of Result
	Knowledge of Correct Result
	Nicht erkennbar
	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen
Later Interesting Result	Nicht enthalten
	Enthalten
	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen
Fixieren des Schülerbeitrags	Nicht enthalten
	Enthalten
	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen
Feed-Up (Information zum Ziel)	Nicht enthalten
	Enthalten
	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen
Feed-Forward (Information zum weiteren Vorgehen)	Nicht enthalten
	Enthalten
	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen
Feed-Back (Information zum Fortschritt)	Nicht enthalten
	Enthalten
	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen
Elaboration des Schülerbeitrags	Nicht enthalten
	Erläuterung zur richtigen Antwort
	Erläuterung zur falschen/teilsfalschen/unvollständigen Antwort
	Tutorielles Feedback: Modellierung/Musterlösung/(strategische) Lernhilfe
	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen
Einordnung anhand einer Bezugsnorm	Nicht enthalten
	Sozial
	Individuell
	Sozial und individuell
	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen
Ermöglichung weiterer Lösungsversuche	Nicht enthalten
	Schüler selbst: Aufgefordert
	Schüler selbst: Unaufgefordert, aber toleriert/erwünscht
	Andere(r) Schüler
	Schüler selbst und andere(r) Schüler
	Nicht erkennbar
	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen
Weiterführende Impulse	Nicht enthalten
	Wiederholung
	Präzisierung/Korrektur
	Weiterführung/Ergänzung
	Einordnung
	Begründung
	Reflexion
	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen

* Mehrfachkodierungen sind möglich.

6.2. Analyseeinheit

Gesamte Leseübung: Schülerarbeitsphasen und öffentlicher Unterricht

Als Analyseeinheit fungiert die Kategorie *Leseübung* aus der Kodierung der inhaltsbezogenen Aktivitäten (vgl. Lotz, 2013a). Alle lesebezogenen Unterrichtsabschnitte werden also als Analyseeinheit herangezogen. Es werden sowohl diejenigen *Rückmeldungen* kodiert, welche an die gesamte Klasse gerichtet werden als auch jene, welche die Lehrkraft nur einzelnen Schülerinnen und Schülern gibt. In Leseübungsphasen, die im Rahmen der Mischung mehrerer inhaltsbezogener Aktivitäten realisiert werden (vgl. Lotz, 2013a), werden zunächst alle *Rückmeldungen* der Lehrperson an die Schülerinnen und Schüler identifiziert. Durch die anschließenden Kodierungen wird dann herausgearbeitet, ob die *Rückmeldungen* lesebezogen sind. Nur diese lesebezogenen, inhaltlich relevanten *Feedbacks* werden mit allen Kategoriensystemen weiterkodiert.

6.3. Arbeitsdefinition

In der Lehrer-Schüler-Interaktion stellt Feedback meist ein Element einer Verhaltenskette dar, welche aus Frage oder Arbeitsauftrag, Antwort und schließlich Rückmeldung besteht (z. B. Paetzold & Lißmann, 1982). Es stellt eine Information über die Leistung oder das Verständnis eines Lernalters dar und betrifft die Korrektheit und Angemessenheit seiner Verhaltensweisen (Hattie und Timperley, 2007; Mayer, 1995).

Als Feedback wird also jede Art von Rückmeldung verstanden, die den Lernenden über die Richtigkeit seiner Antwort bzw. seiner Aufgabenlösung informiert (Mory, 2004) oder die dem Lernenden inhaltliche und/oder strategische Hilfen und Informationen zu dessen Bearbeitungsprozess zur Verfügung stellt. Dabei variiert in der einschlägigen Literatur stark, wie eng oder weit der Begriff des Feedbacks verstanden wird. Im einfachsten Fall umfasst er lediglich die Information, ob eine Antwort oder eine Aufgabenlösung richtig oder falsch ist (Renkl, 1991). Zum Teil werden bloße Bekräftigungen (Belohnungen, Lob, Tadel) aber auch nicht zum Feedback gezählt (Jacobs, 2002; Lipowsky, 2009; Mory, 2004). Andererseits ist ausführliches Feedback zum Teil schwer von Instruktion zu trennen, wenn es Zusatzinformationen enthält (Kulhavy, 1977).

Der Kodierung des *Feedbacks* im Rahmen des vorliegenden Manuals liegt ein sehr weiter Begriff von *Feedback* zugrunde, um zunächst jegliche Reaktionen der Lehrkräfte auf Schüleräußerungen oder Schülerverhaltensweisen zu identifizieren. In einem anschließenden Auswertungsschritt werden darauf aufbauend die unterschiedlichen Arten von *Feedback* noch einmal differenziert betrachtet. Da sich in der Literatur sehr viele verschiedene Arten der Einteilung von Feedback finden lassen (z. B. Brophy & Good, 1976; Dempsey, Driscoll & Swindell, 1993;

Kulhavy & Stock, 1989; Renkl, 1991), welche sehr unterschiedlich gruppiert und benannt werden, werden die hier identifizierten *Rückmeldungen* mit mehreren Kategoriensystemen inhaltlich beschrieben.

Arbeitsdefinition

Dem vorliegenden Manual liegt ein sehr weiter Begriff von *Feedback* zugrunde. Es werden alle Reaktionen der Lehrkraft auf Schülerverhalten kodiert, unabhängig davon, ob sie sich auf die Leseübung beziehen oder nicht. Mit der Kategorie *Feedback* werden alle verbalen und nonverbalen Reaktionen der Lehrkraft auf Schüleräußerungen oder Schülerverhalten kodiert. Um *Feedback* kodieren zu können, muss ein Schülerverhalten vorausgegangen sein. Dabei ist allerdings irrelevant, ob dieses Verhalten unmittelbar vorausgeht, schon vor längerer Zeit abgeschlossen wurde oder gerade noch ausgeführt wird.

6.4. Identifikation der Feedbacks

Hier wird erläutert, was als *Feedback* kodiert wird, was nicht als *Feedback* kodiert wird und wie der Beginn und das Ende von *Feedback* bestimmt werden.

6.4.1. Was wird kodiert?

Zunächst wird erklärt, welche Lehrerverhaltensweisen und -äußerungen als *Feedback* verstanden und kodiert werden.

6.4.1.1. Der zeitliche Bezug zum Schülerverhalten ist nicht entscheidend

Alle Reaktionen der Lehrperson werden kodiert, unabhängig davon, ob sie sich auf unmittelbar vorausgegangenes, schon länger abgeschlossenes, gerade noch ausgeführtes Schülerverhalten oder auch auf gefordertes, aber ausbleibendes Schülerverhalten beziehen.

Unmittelbar vorausgegangenes Schülerverhalten

L: „S x, was hast du über Lucy herausgefunden?“

S: „Lucy kann gut singen.“

L: „Genau, die Lucy singt schön. Und was kann sie nicht so gut?“

Schon länger abgeschlossenes Schülerverhalten

„So, bevor ihr jetzt in die Pause geht, möchte ich noch kurz etwas sagen. Ich finde, dass ihr alle bei der Leseübung eben gut mitgearbeitet habt und euch alle viel Mühe gegeben habt. Das hat mir gut gefallen.“

Gerade noch ausgeführtes Schülerverhalten

Die Lehrperson geht während der Einzelarbeit im Klassenzimmer herum und beobachtet die Schülerinnen und Schüler beim Lesen. Sie schaut S x über die Schulter: „S x, gut so!“

Gefordertes, aber ausbleibendes Schülerverhalten

Grundsätzlich muss vor dem *Feedback* der Lehrperson zwar ein Schülerverhalten erfolgt sein. Aber auch das Ausbleiben eines geforderten oder erwarteten Schülerverhaltens kann die Lehrkraft zu einer Reaktion veranlassen. Denn: Etwas nicht zu tun stellt auch ein bestimmtes Verhalten dar (vgl. Watzlawicks Axiom der Kommunikation: „*Man kann nicht nicht kommunizieren*“; Watzlawick, Bavelas & Jackson, 2007). Die Tatsache, dass man schweigt oder nicht reagiert, stellt also auch eine Form der Kommunikation dar: Im Falle der unterrichtlichen Kommunikation signalisiert ein Nicht-Antworten des Kindes der Lehrperson meist, dass der Schüler oder die Schülerin die Antwort nicht weiß, die Antwort verweigert oder nicht zugehört hat.

Ein Schüler wird zum Vorlesen aufgefordert, kann aber das Wort nicht erlesen, darum sagt ihm die Lehrkraft das Wort vor.

Die Lehrkraft fordert die Schülerinnen und Schüler zum Arbeiten auf, aber eine Gruppe fängt nicht an, sondern beschäftigt sich anderweitig. Die Lehrkraft sagt: „Es gefällt mir gar nicht, dass ihr noch nicht angefangen habt.“

Entscheidend ist also, dass ein Schülerverhalten der Auslöser für die Reaktion der Lehrkraft darstellen muss. Sagt die Lehrkraft bei der Einleitung einer Schülerarbeitsphase beispielsweise nur, dass sie möchte, dass die Schülerinnen und Schüler mit dem Lineal unterstreichen, ist dies kein *Feedback*. Sagt sie dann aber innerhalb der Schülerarbeitsphase zu einem Schüler „*Benutze bitte dein Lineal*“, weil er bisher trotz der vorherigen Aufforderung keines benutzt hat, so ist dies ein *Feedback*.

6.4.1.2. Feedback an einzelne Schülerinnen und Schüler und an die gesamte Klasse

Es wird sowohl *Feedback* an die gesamte Klasse als auch an einzelne Kinder oder Schülergruppen kodiert. Um Reaktionen auf Schüleräußerungen in Schülerarbeitsphasen kodieren zu können, muss insbesondere die Lehrer-Schüler-Interaktion verfolgt werden.

6.4.1.3. Nonverbale Reaktionen auf Schüleräußerungen

Feedback kann auch *nonverbal* vermittelt werden, z. B. durch Kopfnicken oder -schütteln, einen skeptischen Blick oder auch dadurch, dass die Lehrkraft die Antwort eines Kindes an die Tafel anschreibt, was diesem beispielsweise demonstriert, dass die Antwort als richtig akzeptiert wurde.

Folgende Fälle sind denkbar:

Fall 1: Die Lehrkraft gibt ausschließlich nonverbales Feedback.

Die Lehrkraft nickt z. B. ausschließlich als Reaktion auf eine Schülerantwort.

→ *Das Nicken wird als Feedback kodiert. Dabei wird nach dem Bild kodiert (Beginn bis Ende der Geste).*

Fall 2: Die Lehrkraft gibt gleichzeitig oder zeitlich leicht versetzt nonverbal und verbal Feedback.

Die Lehrkraft schüttelt den Kopf und sagt gleichzeitig: „Denk nochmal genau nach.“

→ *Es wird verbales und nonverbales Verhalten kodiert, wobei bei einer zeitlichen Versetzung von weniger als drei Sekunden kein Turn gesetzt wird.*

Fall 3: Die Lehrkraft gibt zunächst nonverbal Feedback, anschließend verbal oder umgekehrt.

Während ein Schüler vorliest, nickt die Lehrkraft die ganze Zeit mit dem Kopf. Nach Abschluss des Vorlesens sagt sie dann: „Toll gelesen!“

→ *Bei einer zeitlichen Versetzung von verbalem und nonverbalem Feedback werden beide Ereignisse separat kodiert. Dies gilt nur, wenn zwischen den beiden Ereignissen eine Pause von mindestens drei Sekunden stattfindet. Geht hingegen das nonverbale Feedback ohne Pause in ein verbales über oder umgekehrt, so wird beides als ein Feedback kodiert (kein Turn dazwischen).*

6.4.1.4. Alle auch nicht lesebezogenen Rückmeldungen

Weiterhin ist zunächst irrelevant, ob sich das *Feedback* auf lesebezogene Aktivitäten, auf eine andere inhaltsbezogene Aktivität (z. B. Briefschreiben während *IAMIX*) oder auf das allgemeine Arbeitsverhalten oder nicht zum Unterrichtsinhalt gehörige Schüleräußerungen bezieht. Alle Reaktionen der Lehrkraft auf Schülerverhalten werden als *Feedback* kodiert.

Die Schülerinnen und Schüler unterhalten sich während der Gruppenarbeit sehr laut. Die Lehrkraft sagt: „Pssst!“

Einer Schülerin fällt etwas herunter. Die Lehrkraft sagt: „Ist nicht so schlimm.“

Ein Schüler sagt, dass er seine Federmappe vergessen hat. Die Lehrkraft sagt: „Dann nimmst du dir jetzt vom S x was weg, ok?“

Die Lehrkraft ermahnt Schülerinnen und Schüler, die schwätzen. Die Lehrkraft sagt: „Na aber!“ oder sie weist einen Schüler darauf hin, dass er wieder aufpassen soll: „S x, hallo! Hier sind wir!“; „S x, du musst aufpassen, die Ohren spitzen, zuhören, du bist schon wieder gar nicht hier.“; „Die andere Gruppe nicht ganz so laut.“

Die Lehrkraft ermahnt eine Schülerin: „Warum drehst denn du schon wieder meine Zettel ein? Mach die bitte wieder gerade!“

Die Lehrkraft fordert einen Schüler auf herzukommen, weil er sich anderweitig beschäftigt hat. Die Lehrkraft sagt: „S x, kommt mal bitte mit her, auch wenn ihr jetzt keinen Zettel mehr habt.“ oder sie möchte, dass eine Schülerin sich wieder hinsetzt: „S x, bitte setzen.“

Die Lehrkraft wünscht einem Schüler „Gesundheit!“. (Reaktion auf Niesen)

Die Lehrkraft nimmt einer Schülerin das Lineal aus der Hand, weil sie damit spielt (nonverbale Reaktion).

„Nimm die Hand vom Mund, du brauchst nicht so aufgeregt sein.“

„Mein lieber S x, jetzt reden wir erstmal, du bist mit deinen Gedanken schon wieder viel zu weit. Achte bitte darauf, auf meine Fragen zu antworten.“

„Du kannst laut mit mir sprechen, du musst nicht flüstern.“

„Warte mal, ich kann dich ganz schlecht hören, weil so viele Kinder gerade zappeln.“

„Ich muss erst warten, bis alle wirklich ganz aufmerksam sind, auch der S x.“

6.4.1.5. Typische Formen von Feedback im Unterricht

Im Folgenden werden Beispiele für typische Formen von *Feedback* in den videografierten Leseübungen gegeben.

Bestätigung der Antwort und Lob

S: „Sie kann gut jagen, steht hier.“

L: „Jagen. Mh {Ja}. Was kann sie noch gut. ... S x.“ (→ Wiederholung + Bestätigung der Antwort)

S x: „Sie kann gut schwimmen.“

L: „Schwimmen, toll! Was habt ihr noch rausgefunden? S y.“ (→ Wiederholung + Lob der Antwort)

S y: „Sie kann gut singen.“

L: „Toll! Was kann sie noch? S z.“ (→ Lob der Antwort)

S y: „Sie kann in einem Schiff wohnen.“

L: „Ja.“ (→ Bestätigung der Antwort)

Benennung der richtigen Antwort/Verbesserung des Kindes

S: „Sinken.“ [Schüler liest „sinken“ statt „singen“ vor]

L: „Singen. Wir sagen's alle.“

Korrektur von Fehlverhalten

Besonders in Schülerarbeitsphasen kommt es oft vor, dass die Lehrkraft sieht, dass ein Kind etwas falsch/anders macht, als von ihr aufgetragen wurde und sie es deshalb korrigiert.

„Nicht durchstreichen, sondern unterstreichen!“

„Du kannst es ja nicht mehr lesen! [Die Lehrkraft deutet auf Blatt von S x] Kannst du es noch lesen? [S x nickt] Du solltest nur unterstreichen, unterstreichen mit Bleistift und Lineal und nicht durchstreichen. Wir wollen es ja noch lesen.“

„Du hast ja noch gar nichts gefunden!“

„Und S x, der ganze Satz, bitte den ganzen Satz unterstreichen. Wir antworten immer im Satz.“

„Den ganzen Satz mit Lineal, S x. Sauber und ordentlich bitte. Und einmal unterstreichen reicht. Du hast Farben, das reicht aus.“

„Da ist ein Strich zu viel, also guck mal hier.“

„Mhmm {ja}. Ah, wir haben die Farben verwechselt, da musst du aufpassen.“

„Du hast erst Substantive. Guck mal auf den Zettel, schau mal nach, da muss noch was gesucht werden.“

„Ist das die Frage? S x, du hast sie selber vorgelesen. Genau derselbe Fehler wie am Nachbartisch.“

„Ne, ne, ne, ne, {nein} du hast gar nicht gelesen. Du hast nur dir das Bild angeschaut. Lies den Satz damit du's richtig heraus bekommst.“

„Du hast es richtig unterstrichen, das ist in Ordnung.“

„Warum unterstreichst du jetzt den Artikel, S x? Aufpassen.“

Wiederholung oder Paraphrasierung der Antwort

L: „Was mag Lucy denn?“

S: „Sie mag ihren Bruder.“

L: „Ihren Bruder.“ (→ Wiederholung eines Teils der Schülerantwort)

Ergänzung der Antwort

L: „Was mag Lucy denn?“

S: „Sie mag ihren Bruder.“

L: „Ihren Bruder. Der heißt Chomp, der Bruder.“ (→ Wiederholung + Ergänzung)

L: „Habt ihr noch was rausgefunden?“

S: „Lucy mag die Mama.“

L: „Die Krokodilmama.“ (→ Lehrkraft präzisiert die Schülerantwort)

Nachfragen, die sich auf die Antwort beziehen

Nachfragen der Lehrkraft werden immer dann als *Feedback* kodiert, wenn die Lehrkraft sie stellt, weil sie die Antwort noch nicht präzise genug, falsch oder noch unvollständig findet oder sie nicht verstanden hat. Weiterführende Fragen, die auf andere inhaltliche Aspekte abzielen, hingegen werden nicht mehr als *Feedback* kodiert.

L: „Was hast du rausgefunden?“

S y: „Dass sie gerne brüllt.“

L: „Kann sie das denn wirklich gut. Brüllen?“

S y: „Nein, sie kann nicht so gut brüllen.“

L: „S x, was mag sie noch?“

S x: „Sie kann nicht so gut schreiben.“

L: „Ahä?“ (Lehrkraft reagiert auf Schüleräußerung verwirrt, sie bestätigt sie aber weder noch sagt sie, dass sie falsch ist)

S: „Lucy mag ihren Papa.“

L: „Steht das hier drin?“

S: „Lucy mag.“

L: „Wen denn? Wen oder was?“

S: „Das kommt in die Mitte.“

L: „Oder Ende?“

S: „Das kommt hier hin.“

L: „Vor Mama Kroko findet sie?“

S: „Sie muss Krokodilssprache lernen.“

L: „Wie unterhalten die sich? Das steht im ersten Absatz drin. Wie unterhalten die sich?“

Aufforderung an die Mitschülerinnen und Mitschüler, das Verhalten/die Leistung des Schülers zu würdigen

L: „Klatscht mal für den S x, weil der so toll gelesen hat.“

→ Dies signalisiert dem Schüler, dass die Lehrkraft zufrieden ist.

Die Lehrkraft gibt mehr oder weniger indirekt zu verstehen, ob sie mit einer bestimmten Schüleraussage zufrieden ist.

L: „Was mag Lucy denn?“

S: „Sie mag ihren Bruder.“

L: „Ihren Bruder. Der heißt Chomp, der Bruder.“ [L schreibt die Antworten an die Tafel.] (→ Wiederholung + Ergänzung + Fixierung)

→ Die Lehrkraft sammelt an der Tafel Eigenschaften von Lucy (was sie gerne mag). Durch das Hinzufügen der Schülerantwort signalisiert sie, dass sie die Antwort akzeptiert.

Die Schülerinnen und Schüler sollen unterstreichen, was Lucy gut kann. Ein Schüler sagt: „Lucy kann gut schwimmen.“ Die Lehrkraft antwortet: „Dann unterstreiche das.“ Dies signalisiert dem Schüler, dass seine Antwort richtig war und wird deshalb als Feedback kodiert.

Die Schülerinnen und Schüler haben Textausschnitte in einer bestimmten Reihenfolge angeordnet. Die Lehrkraft sagt: „Also ich würde sagen, bis jetzt hier lassen wir das mal so, ja?“ oder „Ja, hier ist Wirbelsturm, dann leg das dorthin.“

Die Lehrkraft fordert eine Schülerin auf, den Satz noch einmal richtig zu lesen und signalisiert mit dieser Aussage, dass vorher der falsche Satz gelesen wurde: „S x, liest du nochmal den richtigen Satz.“; „Nochmal das zweite Wort. ... Das zweite Wort.“ oder „Gut, dann schreib das nochmal richtig auf.“

Auch globale Bewertungen des Verhaltens/der Leistungen der gesamten Klasse werden als Feedback kodiert.

„Ihr seid clever! Sehr schön. Freu ich mich.“

„Mmh {aha}. Das habt ihr ganz toll gemacht.“

„Was ist toll? Dass ihr das gefunden habt hier. Ganz prima! Super! Es stimmt das Lösungswort. Sehr schön!“

„Also ihr seid ganz, ganz prima! Ihr habt unser Lösungswort gefunden und das genau in die richtige Reihenfolge gebracht. Ganz toll!“

„Ihr seid sehr geduldig, das habt ihr fein gemacht.“

„Das ‚ng‘ das haben wir auch uns auch noch nicht so ganz angeschaut. Ihr macht das aber ganz prima.“

„Hmm, da haben wir ja den schweren Text schon geschafft. Das hat ja fein geklappt.“

Es stellt auch eine Reaktion auf ein Schülerverhalten dar, wenn die Lehrkraft das Meldeverhalten, den Arbeitsfortschritt in Schülerarbeitsphasen o. Ä. kommentiert.

„So! Eine hat den Satz schon gefunden. Eine hat den Satz gefunden.“

„Ein Einziger weiß es.“

„Zwei wissen es. (Turn) Drei wissen es.“ (Der Turn muss gesetzt werden, da sich die zweite Äußerung auf ein anderes Schülerverhalten bezieht.)

„Sehr schön! Bei S x sehe ich schon wieder, dass sie fertig ist.“

„S x, bist auch fertig, prima.“

Feedback in Vorlesesituationen

Die meisten Lehrkräfte geben in Vorlesesituationen oft *Feedback*. Daher werden hier noch einige Beispiele für typisches *Feedback* in Vorlesesituationen aufgeführt:

Die Lehrkraft sagt dem Schüler ein Wort/einen Wortanfang vor, weil der Schüler es selbst nicht erlesen konnte: „Lu- wie hieß das Mädchen?“

Die Lehrkraft bestätigt eine Schülerin: „Genau! Das ist der Name. Mmh {ja}.“

Die Lehrkraft wiederholt ein vom Schüler vorgelesenes Wort: „Stand.“ [Lehrkraft nickt]

Die Lehrkraft fordert die mitlesenden Schülerinnen und Schüler auf, den Finger zum Lesen mit dazu zu nehmen: „Jeder hat den Finger drauf!“ Dies gilt nur als *Feedback*, wenn es nicht die erstmalige Aufforderung dazu ist, sondern wenn sie es noch einmal wiederholt, als Reaktion darauf, dass die Schülerinnen und Schüler ihre vorherige Anweisung nicht befolgt haben.

Die Lehrkraft gibt nonverbales *Feedback*: [Die Lehrkraft nickt.]; [Die Lehrkraft schüttelt den Kopf.]

Als Reaktion auf einen leise/ungenau lesenden Schüler fragt die Lehrkraft nach, ob die anderen Schülerinnen und Schüler das Wort verstanden haben: „Welches Instrument? Wer hat das verstanden?“ oder „Wer hat das letzte Wort verstanden?“

6.4.2. Was wird nicht kodiert?

Hier wird erklärt, was nicht als *Feedback* verstanden und kodiert wird.

6.4.2.1. Neue Arbeitsaufträge/Fragen

Wenn direkt nach dem *Feedback* ein neuer *Arbeitsauftrag* gegeben wird oder eine weitere Frage gestellt wird, so wird der *Auftrag*/die *Frage* nicht mehr als *Feedback* kodiert.

L: „Was kann die Lucy gut? S x?“

S x: „Singen.“

L: „Ja. Sie kann schön singen. Was isst sie gern? S y!“ (→ neue Frage)

S y: „Suppe.“

L: „Hmm {ja}. Isst du auch gern Suppe S y? Oder nicht so gerne?“ (→ neuer Auftrag)

Es gilt aber noch als *Feedback*, wenn die Lehrkraft den Schüler oder die Schülerin beispielsweise auffordert, noch einmal seine Antwort zu überdenken, da sich dies klar auf die Schülerantwort bezieht. Wenn dieses *Feedback* gleichzeitig einen *Auftrag*/eine *Frage* darstellt, wird sowohl *Feedback* als auch *Auftrag*/*Frage* kodiert. Es werden also nur diejenigen Nachfragen der Lehrkraft als *Feedback* kodiert, welche die Lehrkraft stellt, weil sie die Antwort noch nicht präzise genug, falsch oder unvollständig findet oder weil sie sie nicht verstanden hat. Weiterführende Fragen hingegen werden nicht mehr als *Feedback* kodiert.

S: „Lucy kann nicht so gut singen.“

L: „Nein, denk mal nochmal nach...“

S: „Lucy kann nicht so gut singen.“

L: „Kann Lucy wirklich nicht singen?“

S: „Lucy mag Suppe.“

L: „Suppe, ja. Was mag sie noch?“

6.4.2.2. Schülerinnen und Schüler geben sich gegenseitig Feedback

Zum Teil werden Schülerinnen und Schüler aufgefordert, sich gegenseitig *Feedback* zu geben. Dies wird nicht kodiert, da es nur darum geht, bestimmte Lehrerverhaltensweisen zu identifizieren. Kodiert wird aber die Aufforderung der Lehrperson, da durch sie der Schüler oder die Schülerin auch eine *Rückmeldung* erhält.

„Klatscht mal alle. Das hat der S x toll gemacht.“

6.4.2.3. Aufrufen weiterer Schülerinnen und Schüler

Es wird nicht als *Feedback* kodiert, wenn die Lehrkraft, nachdem ein Kind eine Antwort gegeben hat, noch ein weiteres Kind antworten lässt. Dies kann zwar darauf hindeuten, dass die Lehrkraft mit der ersten Antwort noch nicht zufrieden war, stellt für den Schüler oder die Schülerin aber keine direkte *Rückmeldung* dar, da nicht sicher ist, ob die Lehrkraft nicht ohnehin mehreren Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zum Antworten geben wollte. Deshalb wird dies nicht als *Feedback* kodiert.

L: „Was kann die Lucy gut? S x?“

S x: „Tanzen.“

L: „S y.“

S y: „Sie kann gut singen.“

Als *Feedback* kodiert wird es aber, wenn die Lehrperson explizit einen weiteren Schüler oder eine weitere Schülerin aufruft, um die Antwort eines anderen Kindes zu korrigieren oder zu präzisieren.

L: „Was kann die Lucy gut? S x?“

S x: „Sinken.“

L: „Nein, sinken steht da nicht. S y, kannst du helfen?“

6.4.2.4. *Beantwortung von Schülerfragen*

Es wird nicht als *Feedback* kodiert, wenn die Lehrkraft eine Schülerfrage beantwortet, auch wenn dies eine Reaktion auf Schülerverhalten darstellt. Hier geht es aber nicht darum, dass die Lehrkraft die Schüleräußerung in irgendeiner Form bewertet, korrigiert oder kommentiert. Die Lehrerreaktion ist hier also nicht das dritte Element im IRE-Zyklus (Mehan, 1979).

S: „Frau L., ich bin schon fertig mit Lesen. Was sollen wir jetzt machen?“

L: „Warte, ich komm gleich zu dir und erkläre es dir.“

S: „Müssen wir nach dem Wort ein Komma setzen?“

L: „Ja.“

6.4.2.5. *Rahmensetzende Äußerungen*

Bestimmte Aussagen der Lehrkraft sind keine Reaktionen auf Schülerleistungen, sondern eher als rahmensetzende Äußerungen zu verstehen. Am häufigsten ist dies beim Wort „gut“ der Fall. Folgt es auf ein Schülerverhalten, so stellt es ein Lob oder eine Bestätigung dar. Zum Teil beginnen Lehrkräfte ihre Sätze aber auch mit „gut“, wenn sie eine Arbeitsphase als abgeschlossen betrachten und eine neue Phase einleiten möchten.

„Gut, jetzt haben wir schon Einiges über Lucy erfahren, jetzt wollen wir mal noch ein bisschen vorlesen.“

Für die Kodierung ist entscheidend, ob der Äußerung ein Schülerverhalten vorausging, das Grund für ein *Feedback* sein könnte. Ist die Entscheidung nicht eindeutig zu treffen, wird es im Zweifelsfall als *Feedback* kodiert.

S x: „Das ist Lucy.“

L: „Gut, wir machen weiter.“

6.4.3. **Beginn und Ende von Feedback**

Hier wird erläutert, wie einzelne *Rückmeldungen* voneinander abgegrenzt werden und wie der Beginn und das Ende der *Feedbacks* bestimmt werden.

6.4.3.1. *Allgemeine Regeln*

Grundsätzlich wird jedes einzelne *Feedback* als ein Ereignis definiert. Das heißt, wenn mehrere – voneinander verschiedene – *Feedbacks* aufeinander folgen, so wird nach jedem *Feedback* ein

Turn gesetzt. Es gilt immer als ein Ereignis, wenn die Lehrkraft sich auf dasselbe Schülerverhalten bezieht, auch wenn sie sich dazu ausführlich äußert und verschiedene Aspekte benennt, z. B.

„Es hat mir gut gefallen, wie du vorgelesen hast. Du hast den Text flüssig gelesen. Du musst aber noch darauf achten, dass du die Satzzeichen beim Lesen beachtest.“

Ein Turn wird immer dann gesetzt, wenn sich das dem *Feedback* zugrunde liegende Verhalten auf ein anderes Kind oder eine andere Schülergruppe bezieht.

„Es hat mir gut gefallen, wie ihr vorgelesen habt. (→ *Feedback* 1: an die gesamte Klasse gerichtet) S x, du musst noch darauf achten, etwas flüssiger zu lesen.“ (→ *Feedback* 2: an einen einzelnen Schüler gerichtet)

„Toll, S x. (→ *Feedback* 1: an S x gerichtet) S y, du musst noch etwas üben.“ (→ *Feedback* 2: an S y gerichtet)

Auch wenn ein Kind etwas sagt, die Lehrkraft darauf ein *Feedback* gibt, das Kind dann noch einmal etwas sagt und die Lehrkraft wieder ein *Feedback* gibt, werden diese beiden *Feedbacks* als einzelne Turns kodiert, da sie sich auf unterschiedliche Verhaltensweisen beziehen.

S: „Lucy kann gut jagen.“

L: „Mhmm.“

S: „Und schwimmen.“

L: „Gut.“

6.4.3.2. Zeitliche Unterbrechungen von Feedback

Wenn Reaktionen auf Schülerbeiträge unterbrochen werden, muss zum Teil auch ein Turn gesetzt werden, auch wenn es sich inhaltlich um dieselbe *Rückmeldung* handelt. Dabei gibt es drei Arten von Unterbrechungen.

Reine Sprechpausen

Die Lehrkraft denkt kurz nach, unterbricht den Redefluss und setzt dann wieder an. Dazwischen finden keine weiteren Gespräche statt. Hier muss kein neuer Turn gesetzt werden, insofern die Pause weniger als zehn Sekunden andauert und in der Sprechpause keine weiteren Gespräche stattfinden.

Unterbrechungen durch äußere Einflüsse

Die Lehrkraft wird durch andere Personen unterbrochen, z. B. durch ein Kind, das Kamerateam oder weitere Personen, die das Klassenzimmer betreten. Alle Unterbrechungen durch äußere

Einflüsse werden nur dann berücksichtigt, wenn sie den Redefluss der Lehrkraft mindestens drei Sekunden unterbrechen.

Unterbrechungen durch die Lehrkraft selbst

Es kann vorkommen, dass die Lehrkraft das Geben von *Feedback* selbst unterbricht, weil ihr beispielsweise noch etwas wichtiges Anderes einfällt oder sie ein Kind ermahnen muss. Wenn solche Unterbrechungen vorkommen wird immer dann ein neuer Turn gesetzt, wenn die Unterbrechung das *Feedback* mindestens drei Sekunden unterbricht.

6.5. Kategorisierung der Feedbacks

Im Folgenden werden die einzelnen Kategoriensysteme sowie die Kodierregeln dargestellt.

6.5.1. Übungsphase des Feedbacks

Bei dieser Kodierung geht es darum, in welcher Übungsphase ein *Feedback* gegeben wird. Die Übungsphasen wurden bereits in einem vorherigen Auswertungsschritt identifiziert und sind in Videograph im Timelinefenster ablesbar und in der tabellarischen Beschreibung des Verlaufs der Leseübung anhand der Leseübungsphasen (Code-Übersicht) inhaltlich beschrieben.

Kategoriensystem: Übungsphase des Feedbacks

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
Feed_ÜP	Übungsphase des Feedbacks	1	SAP_ohne
		2	SAP_LV
		3	SAP_LT
		4	SAP_LV_LT
		5	SAP_MIX_1+2_ohne+LV
		6	SAP_MIX_1+3_ohne+LT
		7	SAP_MIX_1+4_ohne+LV_LT
		8	SAP_MIX_2+3_LV+LT
		9	SAP_MIX_2+4_LV+LV_LT
		10	SAP_MIX_3+4_LT+LV_LT
		11	SAP_MIX_1+2+3_ohne+LV+LT
		12	SAP_MIX_1+2+4_ohne+LV+LV_LT
		13	SAP_MIX_1+3+4_ohne+LT+LV_LT
		14	SAP_MIX_2+3+4_LV+LT+LV_LT
		15	SAP_MIX_1+2+3+4_ohne+LV+LT+LV_LT
		16	OEU_Einl
		17	OEU_Vorl
		18	OEU_Inh
		19	OEU_Spr
		20	OEU_Inh_Spr
		21	OEU_Refl
		22	OEU_Vorank
		23	REST_Nicht_LES

Bei der Kodierung orientiert man sich an der bereits erfolgten Kodierung der Übungsphasen (vgl. Lotz, 2013b). Die Definitionen zu den einzelnen Phasen können im Manual zur Kodierung der Übungsphasen nachgelesen werden. Nur in Übergangsphasen von einer Übungsphase zu einer anderen muss das Video dahingehend betrachtet werden, ob sich ein *Feedback* noch auf die vorherige oder schon auf die darauf folgende Übungsphase bezieht. Zum Teil wurden durch die Kodierung der Übungsphasen im 10-Sekunden-Takt (keine sekundengenaue Kodierung) einzelne Aussagen einer bestimmten Übungsphase zugeordnet, zählen aber inhaltlich eigentlich noch/schon zur vorherigen bzw. nachfolgenden Übungsphase.

6.5.2. Sender und Adressat des Feedbacks

Mit Hilfe dieser Kategorien werden zunächst die am *Feedback* beteiligten Personen identifiziert.

6.5.2.1. Sender des Feedbacks

Hier wird kodiert, welche Lehrkraft ein *Feedback* gibt. Dies ist für Phasen des Teamteachings in BIP-Klassen von Bedeutung, da die *Rückmeldungen* hier potenziell von beiden Lehrkräften ausgehen können. Der Sender des *Feedbacks* wird jedoch – der Vollständigkeit wegen – auch in staatlichen Klassen und in BIP-Klassen, in denen nur eine Lehrkraft unterrichtet, kodiert. Aus den Videolisten und den Transkripten lässt sich ablesen, welche Lehrkraft in einer BIP-Klasse welche ID besitzt.

Kategoriensystem: Sender des Feedbacks

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
Feed_SE	Sender des Feedbacks	1	Lehrkraft, nach der das Video benannt ist
		2	Zwillingslehrkraft
		3	Andere Lehrkraft

Aus den Videolisten sowie den Transkripten sind die IDs der beiden Lehrkräfte in BIP-Klassen mit zwei Lehrkräften ablesbar.

„Lehrkraft, nach der das Video benannt ist“ („1“)

Jedes Video hat neben der Klassen-ID auch eine Lehrer-ID. Geht das *Feedback* von der Lehrkraft aus, nach der auch das Video benannt ist, wird der Wert „1“ kodiert.

„Zwillingslehrkraft“ („2“)

Als Zwillingslehrkraft wird die zweite Lehrkraft in der BIP-Klasse verstanden, nach der das Video nicht benannt ist. Geht ein *Feedback* von ihr aus, wird der Wert „2“ kodiert.

„Andere Lehrkraft“ („3“)

Es kann vorkommen, dass weitere Lehrkräfte (z. B. Referendare) im Klassenraum anwesend sind. Im Normalfall sollten *Feedbacks* von diesen Personen nicht kodiert worden sein. Sollten *Feedbacks* dennoch in Einzelfällen von anderen Lehrkräften ausgehen, wird der Wert „3“ kodiert.

6.5.2.2. *Adressat des Feedbacks*

Es wird zunächst kodiert, an wie viele Schülerinnen und Schüler sich das *Feedback* richtet. Anschließend wird bestimmt, an welche Schülerinnen und Schüler es genau gerichtet wird.

6.5.2.2.1. Anzahl der Adressaten des Feedbacks

Es wird kodiert, an wie viele Schülerinnen und Schüler sich das *Feedback* explizit richtet. Dazu wird zunächst entschieden, ob sich das *Feedback* an die gesamte Klasse („40“), an eine Schülergruppe (Werte „2“ bis „30“) oder an einen Einzelschüler oder eine einzelne Schülerin („1“) richtet.

Kategoriensystem: Anzahl der Adressaten des Feedbacks

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
Feed_ADA	Anzahl der Adressaten des Feedbacks	1	1 Schüler
		2	2 Schüler
		3	3 Schüler
		4	4 Schüler
		5	5 Schüler
		6	6 Schüler
		7	7 Schüler
		8	8 Schüler
		9	9 Schüler
		10	10 Schüler
		11	11 Schüler
		12	12 Schüler
		13	13 Schüler
		14	14 Schüler
		15	15 Schüler
		16	16 Schüler
		17	17 Schüler
		18	18 Schüler
		19	19 Schüler
		20	20 Schüler
		21	21 Schüler
		22	22 Schüler
		23	23 Schüler
		24	24 Schüler
		25	25 Schüler
		26	26 Schüler

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
		27	27 Schüler
		28	28 Schüler
		29	29 Schüler
		30	30 Schüler
		40	Gesamte Klasse
		97	Schülergruppe: Anzahl nicht erkennbar
		98	Nicht erkennbar

Im Normalfall kann eindeutig entschieden werden, an wen sich ein *Feedback* richtet. Zu betrachten ist hier vor allem die vorangegangene Interaktion mit einzelnen Schülerinnen und Schülern oder Schülergruppen sowie der Blickkontakt und die Zuwendung der Lehrkraft.

Für die Kodierung ist es nicht von Bedeutung, ob und wie viele Schülerinnen und Schüler das *Feedback* mitbekommen bzw. akustisch verstehen. Wichtig ist nur, ob sich das *Feedback* auf das vorausgehende Verhalten der gesamten Klasse, einer Schülergruppe (auf mehr als ein Kind, aber nicht auf die gesamte Klasse) oder auf das Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler bezieht. Ausschlaggebend ist also, wie viele Schülerinnen und Schüler von einem *Feedback* explizit angesprochen werden.

Werden keine Namen genannt, gilt es die nonverbale Kommunikation der Lehrkraft zu beobachten. In welche Richtung schaut sie? An wen wendet sie sich? Auch die Sozialformen (öffentlicher Unterricht vs. Schülerarbeitsphasen) können dabei helfen, zu unterscheiden, ob sich das *Feedback* an die gesamte Klasse oder an einzelne Lernende richtet. Aber auch während des öffentlichen Unterrichts kommt es häufig vor, dass sich ein *Feedback* nur an einzelne Kinder richtet.

„S x, das hast du uns prima vorgelesen.“

Genauso kann es in Schülerarbeitsphasen vorkommen, dass sich die Lehrkraft zwischendurch bewusst an die gesamte Klasse richtet und ein *Feedback* gibt.

Die Schülerinnen und Schüler lesen in Einzelarbeit ihre Texte. Die Lehrkraft sagt: „Ihr seid alle ganz fleißig!“

Wenn sich die Äußerung der Lehrkraft an einen konkreten Einzelschüler oder eine Einzelschülerin richtet (z. B. Augen der Lehrkraft sind auf dieses Kind gerichtet), dann wird als Adressat *Einzelschüler* kodiert, auch wenn zusätzlich andere Schülerinnen und Schüler implizit von dem *Feedback* angesprochen werden oder die Äußerung der Lehrkraft mithören können.

„1 Schüler“ („1“)

Der Wert „1“ wird kodiert, wenn sich das *Feedback* an ein einzelnes Kind richtet.

„S x, das musst du nochmal genau nachlesen.“

„2 Schüler“ („2“) bis „30 Schüler“ („30“)

Richtet sich das *Feedback* an mehr als ein Kind, aber nicht an die gesamte Klasse, so wird die genaue Anzahl der durch das *Feedback* angesprochenen Schülerinnen und Schüler kodiert.

S x: „Lucy kann jagen.“

S y: „Lucy kann schwimmen.“

L: „Super, das habt ihr beide gut gemacht.“

→ Adressat Schülergruppe (zwei Schüler)

„Gesamte Klasse“ („40“)

Richtet sich das *Feedback* an die gesamte Klasse, so wird der Wert „40“ kodiert.

L: „Ich freu mich über euch alle, ihr habt super mitgearbeitet heute.“

→ Adressat Klasse

Dabei wird dieser Wert nur dann kodiert, wenn wirklich die gesamte Klasse gemeint ist. Richtet sich das *Feedback* an die ganze Klasse bis auf einen Schüler oder eine Schülerin, so werden die angesprochenen Schülerinnen und Schüler ermittelt und der entsprechende Wert wird kodiert.

Ein Schüler liest vor. Danach stellt die Lehrperson eine Frage an die anderen Schüler. Da kein Schüler antworten kann, sagt sie: „Da habt ihr aber dem S x nicht gut zugehört.“

→ Adressat = Anzahl der anwesenden Schülerinnen und Schüler in der Klasse ohne den selbst lesenden Schüler

„Schülergruppe: Anzahl nicht erkennbar“ („97“)

Der Wert „97“ wird immer dann kodiert, wenn man zwar sicher ist, dass das *Feedback* an eine Schülergruppe gerichtet ist (also an mehr als ein Kind, aber nicht an die gesamte Klasse), die genaue Schüleranzahl aber nicht ermittelt werden kann.

„Nicht erkennbar“ („98“)

Der Wert „98“ wird immer dann kodiert, wenn überhaupt nicht zu erkennen ist, ob sich das *Feedback* an einen einzelnen, mehrere oder alle Schülerinnen und Schüler der Klasse richtet.

Die Lehrkraft sagt „Pssst“, der zugehörige Schüler/die Schülerin oder die zugehörigen Schülerinnen und Schüler sind aber nicht identifizierbar.

→ Wenn nicht erkennbar ist, ob nur ein bestimmtes Kind den Unterricht gestört hat oder die Lehrkraft es in der Klasse insgesamt zu laut findet, wird „Nicht erkennbar“ („98“) kodiert.

6.5.2.2.2. Einzelne Adressaten des Feedbacks

Schließlich wird für jedes *Feedback* kodiert, an wen es sich richtet. Da jede dieser Möglichkeiten in Videograph als eigenes Kategoriensystem angelegt wurde, können mehrere Kategorien (Adressaten) gleichzeitig kodiert werden. Es werden jeweils diejenigen Kategorien angeklickt, die zutreffen, die anderen bleiben leer.

Kategoriensystem: Einzelne Adressaten des Feedbacks

Variable	Variablenlabel	Wert	Wertelabel
Feed_A00	Adressat des Feedbacks S00	0	S00
Feed_A01	Adressat des Feedbacks S01	1	S01
Feed_A02	Adressat des Feedbacks S12	2	S02
Feed_A03	Adressat des Feedbacks S02	3	S03
Feed_A04	Adressat des Feedbacks S03	4	S04
Feed_A05	Adressat des Feedbacks S04	5	S05
Feed_A06	Adressat des Feedbacks S05	6	S06
Feed_A07	Adressat des Feedbacks S06	7	S07
Feed_A08	Adressat des Feedbacks S07	8	S08
Feed_A09	Adressat des Feedbacks S08	9	S09
Feed_A10	Adressat des Feedbacks S09	10	S10
Feed_A11	Adressat des Feedbacks S10	11	S11
Feed_A12	Adressat des Feedbacks S11	12	S12
Feed_A13	Adressat des Feedbacks S13	13	S13
Feed_A14	Adressat des Feedbacks S14	14	S14
Feed_A15	Adressat des Feedbacks S15	15	S15
Feed_A16	Adressat des Feedbacks S16	16	S16
Feed_A17	Adressat des Feedbacks S17	17	S17
Feed_A18	Adressat des Feedbacks S18	18	S18
Feed_A19	Adressat des Feedbacks S19	19	S19
Feed_A20	Adressat des Feedbacks S20	20	S20
Feed_A21	Adressat des Feedbacks S21	21	S21
Feed_A22	Adressat des Feedbacks S22	22	S22
Feed_A23	Adressat des Feedbacks S23	23	S23
Feed_A24	Adressat des Feedbacks S24	24	S24
Feed_A25	Adressat des Feedbacks S25	25	S25
Feed_A26	Adressat des Feedbacks S26	26	S26
Feed_A27	Adressat des Feedbacks S27	27	S27
Feed_A28	Adressat des Feedbacks S28	28	S28
Feed_A29	Adressat des Feedbacks S29	29	S29
Feed_A30	Adressat des Feedbacks S30	30	S30

Insgesamt muss bei der Kodierung vor allem auf die vorangegangene Interaktion mit einzelnen Schülerinnen und Schülern oder Schülergruppen sowie auf den Blickkontakt und die Zuwendung der Lehrkraft während des Erteilens des *Feedbacks* geachtet werden.

Die Lehrkraft sitzt während der Schülerarbeitsphase für längere Zeit neben S x und gibt ihm Hilfestellung. Nach einiger Zeit wendet sie sich von ihm ab, um am Lehrerpult Arbeitsblätter für andere Schülerinnen und Schüler bereitzulegen. Von dort aus sagt sie in die Klasse: „Das machst du jetzt ganz prima!“ Aus der vorangegangenen Situation kann darauf geschlossen werden, dass die Lehrkraft das Feedback an S x richtet.

Insgesamt muss bei der Kodierung darauf geachtet werden, auf welches Verhalten die Lehrperson mit ihrem *Feedback* reagiert. Dieses Kind ist dann auch der Adressat des *Feedbacks*.

S x: „Lucy ... l-l-l-ee-bt ... iiii ...“

L: „S y, hilf mal S x.“

→ S x ist Adressat des *Feedbacks*, da die Lehrkraft ihm signalisiert, dass er noch nicht richtig gelesen hat. S y hat hingegen kein Verhalten gezeigt, auf das die Lehrperson reagieren könnte.

Zum Teil beziehen sich *Feedbacks* auch explizit auf die Äußerung eines Kindes, bewerten implizit aber noch die Leistung/das Verhalten anderer Schülerinnen und Schüler. In diesen Fällen wird – um die Kodierregeln zu vereinfachen – immer nur das Verhalten/die Äußerung desjenigen berücksichtigt, auf den sich das *Feedback* unmittelbar/explicit bezieht. Folgender Transkriptausschnitt verdeutlicht diese Unterscheidung zwischen „explizitem“ und „implizitem“ Adressaten:

S x: „Lucy kann gut singen, sie mag Suppe, nur schreien, das kann sie nicht so gut.“

L: „Mhm {ja}, schätzt ein, wie hat S x gelesen ... S y.“

S y: „Sie hat gestottert.“

L: „Weißt du, wir wollen immer erstmal dem Kind was Nettes sagen. Jedes Kind strengt sich an und da ist es nicht so schön, wenn man gleich hört, sie hat gestottert, Pff! Sondern: S x hat sich ganz viel Mühe gegeben und muss aber darauf achten ... na?“

→ expliziter Adressat = S y (Implizit wird damit auch die Leseleistung von S y kommentiert. Dies wird bei der Kodierung aber nicht berücksichtigt.)

S y: „Dass sie nicht mehr so stottert.“

L: „Na, dass sie vielleicht ein bisschen, Schüler z?“

S z: „Das muss ein bisschen, (also) zusammengeklebt sein.“

L: „Zusammengeklebt, naja, also ein bisschen fließender halt, ne {ja}?“

→ expliziter Adressat = S z

L: „Was würdest du noch sagen, S a?“

S a: „Dass sie ganz gut gelesen hat und dass sie ein Smiley mit mittelmäßig hat.“

L: „Ja, und vor allen Dingen müssen wir auch bedenken, wie ein Kind erst gelesen hat und wie es jetzt in den letzten Wochen sich ganz sehr verbessert hat. Da freut man sich auch mal über ein Lob, ne {ja}? Wenn ihr ein Kind einschätzt, achtet auch bitte darauf.“

→ expliziter Adressat = S a

Automatische Kopplung zum Kategoriensystem „Anzahl der Adressaten der Hilfestellung“

- Bei einem *Feedback*, das sich an die Klasse richtet („40“) und bei *Feedback* mit einer nicht genau erkennbaren Anzahl von Adressaten („97“ oder „98“) muss nichts kodiert werden.

- Es müssen immer so viele Adressaten kodiert werden, wie bei der Bestimmung der Adressatenzahl zuvor angegeben wurden. Richtet sich ein *Feedback* z. B. an einen Einzelschüler/eine Einzelschülerin, so muss nur ein Kategoriensystem kodiert werden, die restlichen Kategoriensysteme bleiben leer.
- Richtet sich ein *Feedback* an mehrere Schülerinnen und Schüler, werden entsprechend viele Kategoriensysteme kodiert.

„Schüler nicht erkennbar“ („S00“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn sich das *Feedback* ausschließlich oder unter anderem an ein Kind richtet, das *nicht erkennbar* ist.

„Schüler mit der ID 01“ bis „Schüler mit der ID 30“ („S01“ bis „S30“)

Jedes Kind, das erkennbar ist, wird mit seiner zweistelligen ID kodiert. Richtet sich ein *Feedback* beispielsweise während einer Gruppenarbeit an eine Gruppe mit fünf Schülerinnen und Schülern, so werden die betreffenden fünf Schülerinnen und Schüler kodiert.

Das Feedback richtet sich an einen Einzelschüler, der erkennbar ist.

→ Es wird nur die Kategorie mit dieser Schüler-ID kodiert.

Das Feedback richtet sich an drei Schülerinnen und Schüler, die erkennbar sind.

→ Es werden die drei Kategorien mit den jeweiligen Identifikationsnummern kodiert.

Das Feedback richtet sich an vier Kinder, von denen zwei nicht genau erkennbar sind.

→ Es werden die Identifikationsnummern der zwei erkennbaren Schülerinnen und Schüler sowie einmal „S00“ kodiert.

Das Feedback richtet sich an die gesamte Klasse.

→ Es muss nichts mehr kodiert werden.

Das Feedback richtet sich an eine Schülergruppe, deren genaue Anzahl nicht erkennbar ist.

→ Es muss nichts mehr kodiert werden.

6.5.3. Modalität des Feedbacks

Es wird kodiert, auf welche Art und Weise das *Feedback* geäußert wird: Ist das *Feedback verbal* oder *nonverbal*? Intendiert die Lehrperson, dass es nur das betreffende Kind mitbekommt oder möchte sie, dass alle Schülerinnen und Schüler es hören? Und besitzt das *Feedback* eine *positive* oder *negative affektive Tönung* oder ist es *neutral*?

6.5.3.1. Form der Äußerung des Feedbacks

Paetzold und Lißmann (1982) weisen darauf hin, dass auch nonverbale Signale der Lehrkraft zum Feedback gezählt werden sollten, wie ein Nicken als Zeichen der Zustimmung oder eine ablehnende Handbewegung und Kopfschütteln als Zeichen der Ablehnung einer Schülerantwort.

Kategoriensystem

Hier wird kodiert, ob die Lehrkraft *verbales* und/oder *nonverbales Feedback* gibt.

Kategoriensystem: Form der Äußerung des Feedbacks

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
Feed_FOR	Form der Äußerung des Feedbacks	1	Verbal
		2	Nonverbal
		3	Verbal und nonverbal

„Verbal“ („1“)

Als *verbales Feedback* werden alle sprachlichen Äußerungen der Lehrkraft kodiert. Entscheidend ist, ob die Reaktion für die Kodierenden hörbar ist, nicht ob sie es für die Schüler und Schülerinnen ist, da dies ohnehin nicht mit Sicherheit beurteilt werden kann.

L: „Was mag die Lucy, S x?“

S: „...“

L: „Na?“

L: „Was mag die Lucy, S x?“

S: „Lucy mag springen.“

L: „Hahaha...“ [lacht]

Es wird auch als hörbar kodiert, wenn die Lehreräußerung nicht transkribiert wurde. Man verlässt sich hier – wie auch in anderen Fällen der Abweichung – auf das eigene Gehör. Eine häufige Kombination ist gerade in Schülerarbeitsphasen die Kombination von Nicken und einem leisen „Mhm“. Dies wird ausschließlich als *verbales Feedback* kodiert.

„Nonverbal“ („2“)

Als *nonverbales Feedback* werden alle nicht sprachlichen Reaktionen der Lehrkraft (Gestik und Mimik) kodiert. Entscheidend ist, ob die Reaktion für die Kodierenden sichtbar ist, nicht ob sie es für die Schülerinnen und Schüler ist, da dies nicht mit Sicherheit beurteilt werden kann.

Die Lehrkraft nickt ausschließlich.

Die Lehrkraft schüttelt ausschließlich den Kopf.

Die Lehrkraft zeigt auf das Blatt des Schülers.

Die Lehrkraft nimmt einer Schülerin das Mäppchen weg, weil sie damit herumspielt.

Die Lehrkraft klatscht.

Die Lehrperson schreibt die Antwort einer Schülerin an die Tafel.

Dabei werden aber nur diejenigen sichtbaren Reaktionen kodiert, die nicht ausschließlich als natürliche Begleiterscheinung des *verbalen Feedbacks* auftreten. Dies wird ausschließlich als *verbales Feedback* kodiert.

Die Lehrkraft nickt, während sie „richtig“ sagt.

Die Lehrkraft rümpft die Nase, während sie sagt: „Überleg noch einmal, ob das wirklich stimmt.“

→ Diese Beispiele werden nicht zusätzlich als *nonverbales Feedback* kodiert.

Es geht bei der Kodierung auch nicht darum, ob die Lehrkraft allgemein nonverbal agiert, sondern nur, ob das *Feedback nonverbal* erfolgt.

Ein Schüler liest vor und die Lehrkraft geht dabei die ganze Zeit mit dem Finger im Text mit. *Zwischendurch* sagt sie etwas und korrigiert den Schüler.

→ Hier wird nur „*verbales Feedback*“ kodiert, da das *nonverbale Verhalten* nicht zum *Feedback* gehört.

Liest der Schüler hingegen etwas falsch vor und die Lehrkraft zeigt als Reaktion darauf auf sein Blatt und sagt: „Pass auf, das steht da nicht“, gehört das *nonverbale Verhalten* zum *Feedback* dazu und wird kodiert.

„Verbal und nonverbal“ („3“)

Als Kombination aus *verbalem* und *nonverbalem Feedback* werden Reaktionen der Lehrkraft kodiert, bei denen innerhalb eines *Feedback-Turns* sowohl *verbale* als auch *nonverbale Feedback*-Anteile erkennbar sind. Entscheidend ist auch hier, ob die Reaktion für die Kodierenden sichtbar und hörbar ist, nicht ob sie es für die Lernenden ist, da dies ohnehin nicht mit Sicherheit beurteilt werden kann. Außerdem muss das *nonverbale Feedback* der Lehrkraft – wie oben schon erläutert – tatsächlich eine aussagekräftige, zusätzliche, echte Geste darstellen.

Die Lehrkraft sagt: „Psst!“ und legt zur gestischen Unterstützung dabei den Zeigefinger auf ihren Mund.

Die Lehrkraft geht zu einem Schüler, sagt: „Das machst du ganz prima!“ und klopft dem Schüler auf die Schulter.

Die Lehrkraft geht zu einer Schülerin und sagt: „Du hast vergessen, diese Zeile zu lesen“ und zeigt ihr mit dem Finger die zu lesende Zeile.

Lehrkraft geht zu einem Schüler, sagt „Guck mich an!“ und fasst dabei seine Hände an.

Wenn *nonverbales* und *verbales Feedback* innerhalb eines *Feedbacks* zeitversetzt vorkommen, wird auch der Wert „3“ (*Verbal und nonverbal*) kodiert. Es können nur Verhaltensweisen kodiert werden, die auch beobachtbar sind, das heißt wenn die Lehrkraft in einer Schülerarbeitsphase ein *nonverbales Feedback* gibt und man auch sieht, dass der Mund sich bewegt, man aber nichts hören kann, so wird nur *nonverbales Feedback* kodiert.

6.5.3.2. Öffentlichkeit des Feedbacks

Quelle

- Renkl (1991)

Theoretischer Hintergrund

Zum einen wird betont, dass Rückmeldungen diskret sein sollten, um einerseits Schülerinnen und Schüler – gerade bei falschen Antworten – nicht bloßzustellen und andererseits, gerade in Schülerarbeitsphasen, die anderen Schülerinnen und Schüler nicht zu stören (Renkl, 1991). Es kann aber auch kollektive Effekte haben, das heißt auch zuhörende, aber nicht selbst betroffene Schülerinnen und Schüler können aus Feedback lernen. Gerade wenn beispielsweise ein sehr guter Schüler oder eine Schülerin eine richtige Antwort gibt, kann es sinnvoll sein, dass die Lehrkraft diese Antwort noch einmal erklärt.

Kategoriensystem

Es wird kodiert, inwiefern ein *Feedback* für alle Schülerinnen und Schüler als hörbar/sichtbar intendiert wurde. Diese Kodierung wird nur für diejenigen *Feedbacks* vorgenommen, die sich an Einzelschüler/Einzelschülerinnen oder Schülergruppen richten. *Feedbacks*, welche die gesamte Klasse adressieren, erhalten eine „99“.

Kategoriensystem: Öffentlichkeit des Feedbacks

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
Feed_OEF	Öffentlichkeit des Feedbacks	1	OEU öffentlich
		2	OEU privat
		3	SAP öffentlich
		4	SAP privat
		99	Keine Kodierung, da Adressat = Klasse

Ein *Feedback* wird also immer dann als *öffentlich* kodiert, wenn das *Feedback* potenziell auch von noch weiteren – nicht nur von den das *Feedback* betreffenden Schülerinnen und Schülern – gehört/gesehen werden kann. Ein *Feedback* wird hingegen als *privat* kodiert, wenn es zwar von mehreren Schülerinnen und Schülern gehört werden kann, diese aber alle auch gleichzeitig die Adressaten des *Feedbacks* sind. Da durch das Lehrermikrofon die Stimme der Lehrkraft zum Teil lauter ist als dies in der Realität in der Klasse der Fall war, reicht es nicht aus, sich an der Lautstärke der Stimme zu orientieren. Da anhand der Videoaufnahme nicht unbedingt beurteilt werden kann, wie viele Schülerinnen und Schüler das *Feedback* tatsächlich gehört haben, wird kodiert, ob das *Feedback* von der Lehrkraft eher als *öffentlich* oder *privat* intendiert wurde. Dies ist vielmehr an der Modulation/Anpassung der Lautstärke zu erkennen als an der absoluten Lautstärke (Spricht die Lehrkraft in bestimmten Situationen leiser als in anderen?). Außerdem kann die Mimik und Gestik der Lehrkraft beobachtet werden (Wendet sie sich einzelnen Schülerinnen und Schülern oder der gesamten Klasse zu?).

„OEU öffentlich“ („1“)

Im öffentlichen Unterricht werden die meisten *Feedbacks verbal* und damit *öffentlich* gegeben („1“). *Nonverbales Feedback* im öffentlichen Unterricht wird nur dann mit „1“ kodiert, wenn von der Lehrkraft intendiert ist, dass es alle Schülerinnen und Schüler sehen sollen. Einen Sonderfall stellt die Kombination *verbalen* und *nonverbalen Feedbacks* dar. Hier dominiert hier der *verbale* Teil des *Feedbacks*, da dieser vermutlich von den Schülerinnen und Schülern deutlicher wahrgenommen wird.

Ein Schüler liest etwas vor. Die Lehrperson nickt ab der Mitte des Satzes und gibt dann nach Abschluss des Vorlesens ein verbales Lob.

→ Es wird nur OEU öffentlich kodiert.

„OEU privat“ („2“)

Einen besonderen Fall stellt *nonverbales Feedback* im öffentlichen Unterricht dar. Da dies meist sehr viel unauffälliger geschieht als *verbales Feedback*, wird es prinzipiell als *OEU privat* („2“) kodiert.

Die Lehrkraft lächelt einer Schülerin zu, nachdem sie vorgelesen hat.

Die Lehrkraft nimmt einem Schüler das Stiftemäppchen weg, weil er damit herumspielt.

Die Lehrkraft zeigt auf den Text einer Schülerin.

Die Lehrkraft gibt ein Feedback betont leise.

Eine Ausnahme bildet *nonverbales Feedback*, welches so auffällig gestaltet wird, dass davon auszugehen ist, dass es die gesamte Klasse mitbekommen soll. Dies wird als *OEU öffentlich* („1“) kodiert.

„SAP öffentlich“ („3“)

Wenn die Lehrkraft während Schülerarbeitsphasen ein *Feedback* bewusst so laut gibt, dass es vermutlich von der gesamten Klasse/mehreren Schülerinnen und Schülern gehört werden kann, so wird *SAP öffentlich* kodiert.

Die Lehrkraft schaut während einer Schülerarbeitsphase zur gesamten Klasse und sagt laut: „Also der S x macht das ganz toll.“

„SAP privat“ („4“)

Während Schülerarbeitsphasen werden *Feedbacks* meist *privat* gegeben („4“). Innerhalb von Schülerarbeitsphasen werden *Feedbacks* als *SAP privat* kodiert, wenn sie lediglich von Banknachbarn oder Kindern am gleichen Gruppentisch gehört werden und nicht bewusst so laut gegeben werden, dass die gesamte Klasse mithört.

Ein *Feedback* wird also immer dann als *privat* kodiert, wenn erkennbar ist, dass die Lehrkraft sich bemüht, das *Feedback* nur an das betreffende Kind/die betreffenden Kinder (vgl. Adressat des *Feedbacks*) zu richten, sodass es von anderen möglichst nicht gehört wird.

6.5.3.3. Affektive Tönung des Feedbacks

Quellen

- Filby & Cahen (1985)
- Paetzold & Lißmann (1982)
- Renkl (1991)

Theoretischer Hintergrund

Grundsätzlich lässt sich positives von negativem Feedback unterscheiden (Hattie & Timperley, 2007). Neben informierenden Komponenten kann Feedback also auch affektive Tönungen enthalten (Filby & Cahen, 1985). Nach Renkl (1991) kann eine affektive Tönung verbal offen oder subtil erfolgen. Paetzold und Lißmann (1982) unterscheiden in Anlehnung an Good und Brophy (1973) verbale und nonverbale Ablehnung, Tadel und Lob.

Kategoriensystem

Es wird kodiert, ob das *Feedback* eine über die informierende Funktion hinausgehende affektive Tönung enthält.

Kategoriensystem: Affektive Tönung des Feedbacks

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
Feed_AFF	Affektive Tönung des Feedbacks	0	Neutral
		1	Positiv
		2	Negativ
		3	Positiv und negativ

„Neutral“ („0“)

Ein *Feedback* hat eine *neutrale affektive Tönung*, wenn es nicht über das neutrale Bestätigen oder Ablehnen einer Antwort hinausgeht.

S: „Sie kann gut singen.“

L: „Singen.“

S: „Sie kann gut singen.“

L: „Genau.“

S: „Sie kann gut singen.“

L: „Richtig.“

Wörter, die Bestätigung ausdrücken, aber kein Lob enthalten, werden im Normalfall als *neutral* bewertet. Sollte die Lehrkraft aber durch ihre Stimme oder ihre Gestik dem *Feedback* dennoch eine auffällige affektive Tönung verleihen, wird auch in diesen Fällen nicht der Wert „0“ kodiert. In solchen *Feedbacks* wird deutlich, dass sich die Lehrkraft über die Antwort des Kindes freut, oder sich – im Falle einer *negativen affektiven* Tönung – über eine Aussage/ein Verhalten ärgert. Ein leichtes Lächeln hingegen reicht für die Kodierung einer *affektiv positiven* Tönung nicht aus.

L: „Lies vor.“

S: „Sie kann gut singen.“

L: „Richtig.“ (Lehrkraft strahlt dabei auffallend.)

Sollte es aufgrund des sichtbaren und hörbaren Verhaltens nicht möglich sein, eine Entscheidung zur affektiven Tönung zu treffen, wird das *Feedback* im Zweifelsfall als *Neutral* kodiert.

Außerdem ist es notwendig, die persönliche Art der Lehrpersonen zu berücksichtigen und insbesondere ihr Verhalten in neutralen Situationen mit einzubeziehen. So kann besser entschieden werden, ob sich ein bestimmtes *Feedback* von ihrer grundsätzlichen Art *positiv* oder *negativ* hervorhebt.

„Positiv“ („1“)

Ein *Feedback* hat eine *positive affektive Tönung*, wenn die Lehrkraft das Kind lobt oder über eine Antwort deutlich erkennbar erfreut ist.

L: „Lies vor.“

S: „Sie kann gut singen.“

L: „Prima.“

L: „Lies vor.“

S: „Sie kann gut singen.“

L: „Gut.“

L: „Lies vor.“

S: „Sie kann gut singen.“

L: „Richtig.“ [Die Lehrkraft drückt durch die Art des Sprechens aus, dass sie sich besonders freut.]

„Negativ“ („2“)

Ein *Feedback* hat eine *negative affektive Tönung*, wenn die Lehrkraft das Kind tadelt oder über eine Antwort erkennbar nicht erfreut ist.

L: „Wo wohnt Lucy?“

S: „Im Boot.“

L: „Nein, Boot steht dort nicht. Du hast schon wieder nicht richtig aufgepasst.“

Die Schülerinnen und Schüler unterhalten sich nicht themenbezogen. Die Lehrkraft reagiert mit „Pscht.“

Zur Vereinfachung der Kodierregeln wird ein „Psst“ immer als *Negativ* bewertet. Dahingegen wird bei anderen Reaktionen auf unerwünschtes Verhalten genau beobachtet, ob die Formulierung, Mimik, Gestik oder der Unterton eine *negative affektive Tönung* aufweisen oder aber *neutral* sind.

Eine Schülerin spielt mit ihrem Mäppchen. Die Lehrperson nimmt es ihr weg, ohne dies zu kommentieren.

→ Neutral

Die Lehrperson zieht mit ihrem Finger den Mund wie einen Reißverschluss zu, um dem Schüler zu verdeutlichen, dass er still sein soll. Dabei sieht sie ihn jedoch freundlich an.

→ Neutral

„Positiv und negativ“ („3“)

Dieser Wert wird kodiert, wenn ein *Feedback* sowohl *positive* als auch *negative affektive* Aspekte enthält.

S: „Ich hab schon alles gelesen!“

L: „Psssst! Das ist doch wunderbar.“

6.5.4. Bezug des Feedbacks zum Schülerverhalten

Es wird kodiert, in welcher Beziehung das *Feedback* zum Schülerverhalten steht: In welchem zeitlichen Abstand zum Schülerverhalten erfolgt das *Feedback*? Auf welche Art von Schülerverhalten stellt es eine Reaktion dar?

6.5.4.1. *Timing des Feedbacks*

Quellen

- Dempsey et al. (1993)
- Hattie & Timperley (2007)
- Heubusch & Lloyd (1998)
- Jacobs (2002)
- Lipowsky (2009)
- Renkl (1991)
- Schmitt (2007)

Theoretischer Hintergrund

Es wird diskutiert, inwieweit das Timing von Feedback zu seiner Effektivität beiträgt (z. B. Heubusch & Lloyd, 1998; Lipowsky, 2009). Schmitt (2007) bezeichnet dies als unterschiedliche Feedbackmodalitäten und zählt – bezogen auf Rückmeldungen im Sport – folgende Möglichkeiten auf:

- während (concurrent),
- im Anschluss (terminal),
- sofort danach (immediate),
- verzögert (delayed),
- nach mehreren Schritten (accumulated) sowie
- nach jedem Versuch (distinct).

In unterschiedlichen Studien wurden die Begriffe „unmittelbar“ und „verzögert“ allerdings sehr unterschiedlich definiert (Dempsey et al., 1993).

Kategoriensystem

Hier wird kodiert, zu welchem Zeitpunkt die Lehrkraft das *Feedback* gibt.

Kategoriensystem: Timing des Feedbacks

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
Feed_TIM	Timing des Feedbacks	1	Direkt im Anschluss
		2	Kurz verzögert
		3	Unterbrechung Zusatzkategorie Vorlesen im OEU: Unterbrechung im Wort Zusatzkategorie Vorlesen im OEU: Unterbrechung im Satz Zusatzkategorie Vorlesen im OEU: Unterbrechung im Text
		4	
		5	
		6	
		7	
		8	Akkumuliert, zusammenfassend oder nach Unterbrechung
		98	Bei ausbleibendem Schülerverhalten
			Nicht erkennbar

„Direkt im Anschluss“ („1“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn die Lehrkraft das *Feedback* sofort im Anschluss an eine Schüleräußerung gibt, das heißt wenn keine Pause stattfindet, in welcher das Kind seine Äußerung beispielsweise selbst korrigieren könnte.

S: „Das i...ist...Lucy.“
L: „Prima.“

„Kurz verzögert“ („2“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn die Lehrkraft das *Feedback* nach einer kurzen Verzögerung im Anschluss an eine Schüleräußerung gibt, das heißt wenn beispielsweise eine kurze Pause stattfindet, in welcher das Kind seine Äußerung selbst korrigieren könnte, aber keine weiteren

Schüleraktivitäten zwischen dem vorausgehenden Schülerverhalten und dem *Feedback* stattfinden.

S: „Das i...iist...Lusi.“

Die Lehrkraft wartet kurz (evtl. um dem Schüler die Möglichkeit geben, sich selbst zu verbessern), sagt aber dann: „Lucy heißt das Mädchen.“

„Unterbricht Schülerverhalten“ („3“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn die Lehrkraft durch das *Feedback*-Geben das Kind in seiner Äußerung oder seinem Verhalten *unterbricht*.

Ein Schüler spielt mit seinem Federmäppchen, bis die Lehrkraft es ihm aus der Hand nimmt.

L: „Wo wohnt Lucy denn?“

S: „Ähm, sie wohnt ... ähm ...“

L: „Na, überleg mal.“

Falls die Lehrkraft Schülerinnen und Schüler durch das Geben von *Feedback* beim Vorlesen im öffentlichen Unterricht unterbricht, sollte eine der folgenden drei Kategorien vergeben werden, je nachdem, wann die *Unterbrechung* stattfindet. Bei allen anderen Aktivitäten wird nur die Kategorie *Unterbricht Schülerverhalten* vergeben, es muss nicht weiter spezifiziert werden.

„Zusatzkategorie Vorlesen im OEU: Unterbrechung im Wort“ („4“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn die Lehrkraft durch das *Feedback*-Geben den Schüler oder die Schülerin während des Vorlesens eines Wortes unterbricht.

S: „Das i...iist...Luuu...“

L: „Lucy!“

„Zusatzkategorie Vorlesen im OEU: Unterbrechung im Satz“ („5“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn die Lehrkraft durch das *Feedback*-Geben das Kind während des Vorlesens eines Satzes unterbricht.

S x: „Das I ...iist ...“

L: „Laut, S x.“

S: „Das ist... Lucy.“

Wenn die Schülerinnen und Schüler nicht gut hörbar sind, kann es schwierig sein, zwischen *Unterbrechung im Wort* und *Unterbrechung im Satz* zu unterscheiden. In solchen Fällen wird im Zweifel *Unterbrechung im Satz* kodiert.

„Zusatzkategorie Vorlesen im OEU: Unterbrechung im Text“ („6“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn die Lehrkraft durch das *Feedback*-Geben das Kind während des Vorlesens eines Textes unterbricht, das heißt die Lehrkraft kommentiert beispielsweise das Lesen eines Satzes oder verbessert das Kind, nachdem es den Satz zu Ende gelesen hat, es soll aber den Text noch weiter lesen. Wenn die Lehrkraft nach dem Vorlesen eines Satzes *Feedback* gibt, muss also darauf geachtet werden, ob das Kind nur diesen Satz lesen soll oder ob er danach noch weiter liest.

S: „Das I ...iist ...Lucy. Lucy lebt im Sumpf.“

L: „Gut, weiter.“

S: „Da ist es heiß.“

„Akkumuliert, zusammenfassend oder nach Unterbrechung“ („7“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn die Lehrkraft das *Feedback* nach einer längeren Verzögerung im Anschluss an eine Schüleräußerung gibt. Dies ist der Fall, wenn:

- zwischen Schülerverhalten und *Feedback* noch weitere Aktivitäten stattfinden,
- die Lehrkraft ihre *Rückmeldung akkumuliert* – also nach Abschluss mehrerer Verhaltensweisen oder Äußerungen eines Kindes – gibt
- oder wenn die Lehrkraft ihre *Rückmeldung zusammenfassend* gibt und damit unterschiedliche Verhaltensweisen mehrerer Schülerinnen und Schüler kommentiert.

S: „Das ist Lucy.“

L: „Bitte hört zu, wenn jemand vorliest. Fein, S x.“

Auch wenn die Lehrkraft ein Schülerverhalten in einer Schülerarbeitsphase eher allgemein kommentiert, wird dies mit *Akkumuliert, zusammenfassend oder nach Unterbrechung* („7“) kodiert.

„Das habt ihr fein gemacht. Jetzt haben wir den ganzen Text gelesen.“

Ein Schüler bearbeitet Aufgaben oder liest einen Text in Einzelarbeit. Die Lehrkraft geht vorbei, bezieht sich nicht auf ein konkretes Verhalten (z. B. einen konkreten Lesefehler), sondern kommentiert das Arbeitsverhalten oder die Leistung allgemein: „Das machst du ganz prima.“ oder „Sehr schön, ich sehe, dass S x fertig ist.“

„Bei ausbleibendem Schülerverhalten“ („8“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn die Lehrperson darauf reagiert, dass ein Kind ein gefordertes Verhalten nicht zeigt. Es kann sich dabei um lese- bzw. unterrichtsbezogenes Verhalten handeln (z. B. Vorlesen, Mitlesen oder Fragen beantworten) oder um ausbleibendes Arbeitsverhalten (z. B. dem Unterrichtsgespräch zuhören).

Die Lehrperson ermahnt einen Schüler, weil dieser nicht zuhört: „S x, du sollst jetzt zuhören.“

Eine Schülerin beginnt trotz Aufforderung nicht mit dem Vorlesen: „Na, ... Luu-uu-cy ...“

Eine Schülerin kann eine gestellte Frage nicht beantworten und sagt deshalb nichts: „Na, überleg doch mal!“

Es kommt auch vor, dass Schülerinnen und Schüler ein gefordertes Verhalten nicht zeigen (z. B. zuhören), stattdessen aber etwas Anderes tun (z. B. mit dem Federmäppchen spielen). Ob hier *Unterbrechung eines Schülerverhaltens* oder *Bei ausbleibendem Schülerverhalten* kodiert wird, ist abhängig vom Fokus der Lehreräußerung.

L: „S x, du sollst jetzt zuhören.“

→ *Bei ausbleibendem Schülerverhalten*

L: „S x, hör auf, mit dem Federmäppchen zu spielen.“

→ *Unterbrechung eines Schülerverhaltens*

„Nicht erkennbar“ („98“)

Diese Kategorie soll nur in Ausnahmefällen kodiert werden, wenn aufgrund der Videoaufzeichnung *nicht erkennbar* ist, zu welchem Zeitpunkt das *Feedback* gegeben wird. Dies kann v. a. in Schülerarbeitsphasen der Fall sein, wenn einzelne Schüleräußerungen oder -verhaltensweisen nicht gut verständlich sind.

Während einer Schülerarbeitsphase ruft die Lehrkraft den Namen eines Schülers, da dieser etwas getan hat, was er nicht sollte.

→ *Da der Schüler aber nicht von der Kamera erfasst wird oder das Verhalten nicht beobachtbar ist, muss Nicht erkennbar („98“) kodiert werden.*

Die Lehrkraft hilft einem Schüler in einer Schülerarbeitsphase beim Lesen. Der Schüler ist nicht hörbar.

→ *Da nicht sichtbar/hörbar ist, ob die Lehrkraft den Schüler unterbricht oder das Feedback im Anschluss oder verzögert gibt, muss Nicht erkennbar („98“) kodiert werden.*

Bei der Kombination aus *nonverbalem* und *verbalem Feedback* kann es vorkommen, dass das *nonverbale Feedback* das Verhalten unterbricht und das *verbale Feedback* dann erst im

Anschluss an die Schüleräußerung einsetzt. In diesem Fall wird *Direkt im Anschluss* kodiert, da das *nonverbale Feedback* für das Kind teilweise unbemerkt bleibt oder durch dessen Unaufdringlichkeit den Verhaltensfluss wenig stört.

Eine Schülerin liest etwas vor. Die Lehrperson nickt ab der Mitte des Satzes und gibt dann nach Abschluss des Vorlesens ein verbales Lob.

→ Es wird *Direkt im Anschluss* kodiert.

6.5.4.2. Dem Feedback vorausgehendes Schülerverhalten

Es wird kodiert, welches Schülerverhalten dem *Feedback* der Lehrperson vorausging.


Kategoriensystem: Dem Feedback vorausgehendes Schülerverhalten

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
Feed_SV	Dem Feedback vorausgehendes Schülerverhalten	SAP	10 Lesen
			11 Aufgabenbearbeitung
			20 Allgemein/Nicht genau identifizierbar
			21 Ausbleibendes Vorlesen
			22 Richtiges/(relativ) flüssiges Lesen
			23 Fehler (bedeutungsgleich)
			24 Fehler (bedeutungsverschieden)
			25 Mitlesen/Zuhören
		Kommunikation	30 Allgemein/Nicht genau identifizierbar
			31 Richtige Aussage
			32 Falsche, teils falsche oder ungenaue Aussage
			33 Aussage, auf die es keine (eindeutig) richtige oder falsche Antwort gibt
			34 Ausbleibende Aussage
		Rest	95 Disziplin/Unerwünschtes Verhalten
			96 Andere inhaltsbezogene Aktivität
			97 Nicht lernprozessbezogen
			98 Nicht erkennbar

Gerade für Vorlesephasen kann es wichtig sein, sich die vorzulesenden Texte anzuschauen. Die drei von PERLE vorgegebenen Texte sind daher hier noch einmal abgebildet.


Lesetexte von PERLE, welche die Lehrpersonen für die Übungsphase nutzen konnten


Text 1


Das ist .

 lebt im .

Da ist es heiß.

Sie wohnt in einem .

Das  sieht aus wie ein Haus.

 kann gut singen.

Sie mag Suppe.

Nur schreien, das kann sie nicht so gut.

Text 2

Lucy lebt auf einem Boot im Sumpf.

Das Boot sieht aus wie ein Haus.

Im Sumpf ist es immer heiß.

Lucy mag Eintopf.

Sie mag tanzen.

Sie mag die Tiere im Sumpf gern.

Lucy kann gut schwimmen.

Sie kann gut singen.

Nur brüllen, das kann Lucy nicht so gut.



Text 3

Lucy wohnt auf einem Hausboot im Sumpf. Im Sumpf ist es immer heiß. Ein Wirbelsturm weht Lucy weg.

Lucy ist allein im Sumpf. Mama Kroko findet sie. Lucy lebt bei Mama Kroko. Da hat sie viele Brüder und Schwestern. Am liebsten mag Lucy ihren Bruder Tschomp.

Mit Tschomp geht Lucy schwimmen und jagen. Das kann sie gut. Nur brüllen, das kann Lucy nicht.



Viele Lehrpersonen haben aber auch eigenes Material erstellt (Abwandlungen der Lesetexte oder Arbeitsblätter zur Aufgabenbearbeitung). Diese müssen gegebenenfalls herangezogen werden, um die Richtigkeit der Schüleraussagen beurteilen zu können.

Zum Teil müssen für die Kodierung Schüleräußerungen bezüglich ihrer Richtigkeit eingeordnet werden. Dabei ist es wichtig, sich nicht ausschließlich am Lehrerverhalten zu orientieren. Lehrpersonen bemerken manche Fehler nicht, übersehen/überhören sie bewusst oder reagieren mit einer nicht positiven Bewertung auf richtige Schüleraussagen, wenn sie nicht ihrer Erwartung entsprechen. Kodiert werden muss aber die Richtigkeit der Schüleräußerung selbst.

S: „Lucy kann sinken.“ (es müsste eigentlich ‚singen‘ heißen).

L: „Prima.“

→ Es handelt sich um einen bedeutungsverschiedenen Fehler (Kategorie „24“), obwohl die Lehrperson – vermutlich weil sie die Schüleräußerung nicht genau hört – mit „prima“ reagiert.

L: „Was kann Lucy gut?“

S: „Sie kann gut tanzen.“

L: „Aber was noch?“

→ Die Schülerantwort ist richtig. Eventuell möchte die Lehrperson auf etwas Anderes hinaus oder möchte mehrere Fähigkeiten der Buchfigur Lucy sammeln.

Übergeordnete Kategorie: „SAP“ (Schülerarbeitsphase)

Mit diesen Kategorien werden *Feedbacks* kodiert, die auf Schülerverhalten in Schülerarbeitsphasen folgen. Sollen die Schülerinnen und Schüler in der Schülerarbeitsphase ausschließlich lesen (ohne eine Anschlussaufgabe), so beziehen sich *Feedbacks* auf das *Lesen*. Haben die Schülerinnen und Schüler einen Leseauftrag bekommen, der über das reine Erlesen, Verstehen und Üben des Textes hinausgeht (z. B. Fragen zum Text beantworten, Wörter unterstreichen oder den Text nach bestimmten Informationen durchsuchen und diese markieren), so beziehen sich *Feedbacks* auf die *Aufgabenbearbeitung*. Aufträge, die ausschließlich durch das Lesen selbst bearbeitet werden, zählen hierbei auch zum *Lesen*, nicht zur *Aufgabenbearbeitung*.

Die Schülerinnen und Schüler sollen herausfinden, was Lucy gut kann (ohne es beispielsweise zu markieren oder aufzuschreiben).

Die Schülerinnen und Schüler sollen das Vorlesen üben.

Die Schülerinnen und Schüler sollen ihrem Partner vorlesen.

Wenn die Schülerinnen und Schüler während Schülerarbeitsphasen nicht hörbar sind und somit nicht entschieden werden kann, ob sich ein *Feedback* auf das Lesen selbst oder auf die Bearbeitung einer Aufgabe bezieht, so orientiert man sich bei der Kodierung an der

Aufgabenstellung. Arbeiten die Schülerinnen und Schüler beispielsweise in Partnerarbeit und sollen sich gegenseitig vorlesen, wird *Feedback* auf *SAP – Lesen* („10“) kodiert. Sollen sie Fragen zum Text beantworten, wird *Feedback* auf *SAP – Aufgabenbearbeitung* („11“) kodiert.

Kommentiert die Lehrkraft die Leseübung allgemein und bestand die Leseübung ausschließlich aus Schülerarbeitsphasen, wird bei der Kodierung folgendermaßen vorgegangen:

„Die Leseübung hat heute prima geklappt.“

→ Wenn die Leseübung ausschließlich in Schülerarbeitsphasen stattfand, wird *SAP – Lesen* oder *SAP – Aufgabenbearbeitung* kodiert:

wenn nur „Lesen“ stattfand *SAP – Lesen*

wenn nur *Aufgabenbearbeitung* stattfand *SAP – Aufgabenbearbeitung*

wenn *Lesen* und *Aufgabenbearbeitung* stattfand *SAP – Aufgabenbearbeitung*

→ Falls die Leseübung hingegen sowohl im öffentlichen Unterricht als auch in Schülerarbeitsphasen stattfand und aus der zeitlichen Aufeinanderfolge nicht klar ersichtlich ist, dass sich ein *Feedback* ausschließlich auf die Schülerarbeitsphasen bezieht, wird *Kommunikation – Allgemein* kodiert.

„SAP – Lesen („10“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn die Lehrkraft einem Kind im Rahmen einer Schülerarbeitsphase ein *Feedback* gibt, das sich auf sein Leseverhalten bezieht.

Eine Schülerin hat Schwierigkeiten. Die Lehrkraft deutet in den Text.

S: „Lucy kann sin...gen.“

L: „Singen, genau.“

S: „Das ist Lucy.“

L: „Das machst du ganz toll.“

„SAP – Aufgabenbearbeitung („11“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn die Lehrkraft einem Kind im Rahmen einer Schülerarbeitsphase ein *Feedback* gibt, das sich auf die Bearbeitung einer Aufgabe bezieht.

Ein Schüler hat Schwierigkeiten beim Beantworten von Fragen zum Text. Die Lehrkraft zeigt auf eine wichtige Textstelle.

Die Lehrkraft geht an einer Schülerin vorbei, der Textstellen markieren soll und sagt: „Du musst das grün unterstreichen ... und nicht so rumschmieren.“

Übergeordnete Kategorie: „Vorlesen im OEU“

Diese Kategorie wird kodiert, wenn Schülerinnen und Schüler im Klassenverband vorlesen sollen und die Lehrperson in ihrem *Feedback* auf das Vorleseverhalten reagiert.

„Vorlesen im OEU – Allgemein/Nicht genau identifizierbar“ („20“)

Grundsätzlich soll bei der Kodierung zwischen *richtigem/flüssigem* und *falschem/stockendem* Vorlesen unterschieden werden. Mit der Kategorie „20“ können allerdings *Feedbacks* auf Vorlesesequenzen von Schülerinnen und Schülern kodiert werden, in denen die Schülerinnen und Schüler nicht gut hörbar sind und die Richtigkeit des Lesens daher nicht beurteilt werden kann.

L: „S x, fang bitte an.“

S x: „[unverständlich].“

L: „Super.“

→ Das „Super“ der Lehrkraft reicht nicht, um auf die Richtigkeit des Vorlesens zu schließen, da Lehrpersonen zum Teil auch fehlerhaftes Vorlesen loben. Es wird deshalb „20“ (Vorlesen im OEU – Allgemein/Nicht genau identifizierbar) kodiert.

Auch wenn sich die Lehrkraft auf das Vorleseverhalten mehrerer Schülerinnen und Schüler oder die Vorlesephase im Allgemeinen bezieht, kann das *Feedback* nicht weiter differenziert werden, sondern es wird *Allgemein/Nicht genau identifizierbar* kodiert.

„Jetzt haben wir den schweren Text schon geschafft. Fein!“

„Vorlesen im OEU – Ausbleibendes Vorlesen“ („21“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn die Lehrkraft ein Kind zum Vorlesen auffordert, dieses aber zögert, nicht beginnen kann oder möchte. Auch wenn die Lehrperson eingreift, weil das Kind inmitten eines vorzulesenden Satzes das Lesen abbricht/nicht weiterkommt, wird diese Kategorie kodiert.

L: „S x, fang bitte an.“

S x: [keine Reaktion]

L: „Na? Was ist denn los? Weißt du nicht, wo wir sind?“

„Vorlesen im OEU – Richtiges/(relativ) flüssiges Lesen“ („22“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn das *Feedback* auf das Vorlesen eines Schülers oder einer Schülerin im öffentlichen Unterricht folgt und das Kind das Wort/den Satz oder den Abschnitt *richtig* sowie relativ *flüssig* vorgelesen hat. Dabei wird das Alter der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt: Es wird als *flüssiges Lesen* bewertet, solange es dem Kind gelingt, das Wort zu

synthetisieren und dies nicht so lange dauert, dass die Wortbedeutung kaum noch rekonstruiert werden kann (sonst: *Fehler: bedeutungsverschieden*). Auch wenn das Kind sich selbst korrigiert und so noch die richtige Wortbedeutung findet, wird die Kategorie „22“ kodiert.

Nicht vorkommen dürfen „echte“ Lesefehler, die unkorrigiert stehen bleiben (z. B. „*schreiben*“ statt „*schwimmen*“, „*sinken*“ statt „*singen*“; → *Fehler: bedeutungsverschieden*) oder Wortsetzungen, auch wenn diese sinnvoll/nicht ganz falsch sind (z. B. „*Lucy lebt im Schiff.*“ statt „*Lucy lebt im Boot.*“; → *Fehler: bedeutungsgleich*).

S x: „Lucy kann gut singen.“

L: „Prima!“

S x: „Lu—ucy, Lucy, kann gut sssingeeen.“

L: „Prima!“

„Vorlesen im OEU: Fehler (bedeutungsgleich)“ („23“)

Als *bedeutungsgleiche* Fehler gelten Lesefehler, die den Sinn des Wortes/Satzes/Textes nicht verändern. Wenn ein Kind beispielsweise „*reden*“ statt „*sprechen*“ vorliest, ist dies im weiten Sinn noch *bedeutungsgleich* und verändert den Sinn des Gelesenen nicht stark. Nicht vorkommen dürfen Lesefehler, welche die Wortbedeutung verändern und unkorrigiert stehen bleiben (z. B. „*Boot*“ statt „*Hausboot*“ oder „*schreiben*“ statt „*schwimmen*“).

S x: „Lucy lebt auf einem Schiff.“

L: „Prima! Boot steht da.“

→ Im Text heißt es: „Lucy lebt auf einem Boot“ → Dies ist – im weitesten Sinn – bedeutungsgleich.

S: „Lucy mag die Tiere im Sumpf gerne.“

L: „Gern.“

„Vorlesen im OEU – Fehler (bedeutungsverschieden)“ („24“)

Diese Kategorie wird vergeben, wenn die Schülerin oder der Schüler so fehlerhaft liest, dass die Bedeutung nicht mehr rekonstruiert werden kann oder verfälscht wird. Die Kategorie „24“ wird kodiert, wenn es dem Kind kaum gelingt, das Wort zu synthetisieren und dies so lange dauert, dass die Wortbedeutung kaum noch rekonstruiert werden kann.

S x: „Lllll-uuuu-Luuu-si. Lusi lebt auf einem B-b-b-b-o-tt, Bott.“

L: „Lies nochmal schön.“

→ Es ist nicht davon auszugehen, dass der Schüler den Sinn verstanden hat, da er „Bott“ vorliest.

Weiterhin wird „24“ v. a. dann kodiert, wenn Lesefehler die Wortbedeutung verändern (z. B. „Boot“ statt „Hausboot“ oder „schreiben“ statt „schwimmen“, „sinken“ statt „singen“).

S x: „Lucy kann schön sinken!“

L: „Nein, lies nochmal.“

→ Im Text heißt es „singen“.

Auch wenn Schülerinnen und Schüler einen anderen als den geforderten Satz vorlesen, wird Fehler: *bedeutungsverschieden* kodiert.

L: „Lies uns den zweiten Satz vor!“

S: „Das Boot sieht aus Haus.“

L: „Nein, den zweiten Satz!“

Die Kategorie wird ebenfalls kodiert, wenn Schülerinnen und Schüler beim Lesen ganze Wörter im Satz vergessen.

S: „Das Boot sieht aus Haus.“

L: „Wie! Das Boot sieht aus wie ein Haus.“

„Vorlesen im OEU – Mitlesen/Zuhören“ („25“)

Diese Kategorie wird vergeben, wenn sich das *Feedback* der Lehrperson während des Vorlesens im öffentlichen Unterricht an Schülerinnen und Schüler richtet, die nicht selbst vorlesen, sondern *mitlesen* oder dem vorlesenden Kind *zuhören* sollen. Oft geschieht dies im Sinn einer Ermahnung/Erinnerung an das geforderte Verhalten.

S x: „Lucy lebt im Sumpf.“

L: „S y, Finger drunter.“

Übergeordnete Kategorie: „Kommunikation“

„Kommunikation – Allgemein/Nicht genau identifizierbar“ („30“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn die Lehrkraft das Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Unterrichtskommunikation allgemein lobt.

„Ich freu mich über euch. Ihr habt prima mitgearbeitet.“

„Ihr habt gut aufgepasst und die Fragen beantwortet.“

Auch wenn die Lehrkraft ganz allgemein das Verhalten der Schülerinnen und Schüler während der Leseübung kommentiert und dies nicht ausschließlich in Schülerarbeitsphasen stattfand,

werden solche *Feedbacks* mit „30“ (*Kommunikation – Allgemein/Nicht genau identifizierbar*) kodiert.

„Die Leseübung hat heute prima geklappt.“

- Wenn die Leseübung ausschließlich in Schülerarbeitsphasen stattfand, wird SAP – Lesen oder SAP – Aufgabenbearbeitung kodiert.
- Falls jedoch sowohl Schülerarbeitsphasen als auch öffentlicher Unterricht bzw. ausschließlich öffentlicher Unterricht stattfand, wird Kommunikation – Allgemein kodiert.

Die Kategorie wird auch dann kodiert, wenn Schüleraussagen im öffentlichen Unterricht nicht verständlich/hörbar sind, sodass deren Richtigkeit nicht beurteilt oder aus der Lehrerreaktion eindeutig erschlossen werden kann.

L: „Wo wohnt denn die Lucy?“

S: [nicht verständlich]

L: „Auf einen Hausboot wohnt die, ne?“

- Es könnte sein, dass der Schüler die richtige Antwort gegeben hat und die Lehrperson sie lediglich wiederholt. Es wäre aber auch möglich, dass der Schüler eine falsche oder keine Antwort gegeben hat. Da dies aus der Reaktion der Lehrperson nicht eindeutig ableitbar ist, muss Kommunikation – Allgemein/Nicht genau identifizierbar („30“) kodiert werden.

L: „Wo wohnt denn die Lucy?“

S: [nicht verständlich]

L: „Richtig, sie wohnt auf einem Hausboot.“

- In diesem Fall hingegen kann Kommunikation – Richtige Aussage kodiert werden.

Auch wenn die Lehrperson darauf reagiert, dass sie ein Kind ruft oder sich meldet, wird diese Kategorie kodiert.

„Kommunikation – Richtige Aussage“ („31“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn das *Feedback* auf eine richtige Schülerantwort folgt.

L: „Wo lebt Lucy?“

S: „Sie lebt im Sumpf.“

L: „Genau.“

Auch wenn ein Kind etwas inhaltlich Sinnvolles zum Thema beiträgt, dies aber nicht gefragt war, und die Lehrkraft ihn deshalb ermahnt, wird der Wert „31“ (*Kommunikation – Richtige Aussage*) kodiert. Solch eine Aussage gilt – solange sie themenbezogen ist – nicht als *Disziplin störung*.

L: „So wir wollen jetzt vorlesen.“

S x: „Die Lucy wohnt doch auf ‘nem Hausboot.“

L: „Mein lieber S x, du bist zu weit mit deinen Gedanken. Jetzt lesen wir erstmal vor!“

Wenn ein Schüler oder eine Schülerin allerdings etwas dazwischenruft, das der unterrichtlichen, inhaltlichen Kommunikation nicht dient, wird ein *Feedback* darauf als *Rest: Disziplin/Unerwünschtes Verhalten* („95“) kodiert.

„Kommunikation – Falsche, teils falsche oder ungenaue Aussage“ („32“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn das *Feedback* auf eine *falsche/teils falsche oder ungenaue Schüleraussage* folgt.

L: „Wo wohnt Lucy?“

S: „Auf einem Boot.“

L: „Aber auf was für einem Boot?“

S: „Auf einem Boot, das aussieht wie ein Haus.“

L: „Was kann Lucy gut?“

S: „Brüllen.“

L: „Kann sie das denn wirklich gut?“

„Kommunikation – Aussage, auf die es keine (eindeutig) richtige oder falsche Antwort gibt“ („33“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn das *Feedback* auf eine Aussage folgt, auf die es *keine eindeutig richtige oder falsche Antwort* gibt.

L: „Wollt ihr noch mehr erfahren?“

S: „Jaaa!“

L: „Schön.“

S: „Ich bin schon fertig.“

L: „Das ist doch super.“

L: „Habt ihr die Aufgabe verstanden?“

S: „Ja.“

L: „Gut!“

L: „Isst du auch gern Suppe?“

S: „Nein, nicht so gern.“

L: „Nicht so gern.“

L: „Dann schreit mal.“

S: „Aaaaaahhhhhh!!“

L: „Schluss, das reicht.“

L: „Wie findest du das Verhalten von Lucy?“

S x: „Ich finde das gemein, dass sie einfach so gegangen ist.“

L: „Aha. Und du, S y?“

L: „Wer möchte lesen?“

S: „Ich.“

L: „Prima.“

„Kommunikation – Ausbleibende Aussage“ („34“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn das *Feedback* erfolgt, nachdem ein Kind eine Antwort geben sollte, seine *Aussage* aber *ausblieb*.

L: „Was mag die Lucy, S x?“

S x: „...“

L: „Na?“

Es wird auch *Kommunikation – Ausbleibende Aussage* kodiert, wenn ein Kind beginnt, eine Antwort zu geben, dann aber nicht weiter kommt und stockt.

Übergeordnete Kategorie: „Rest“

Die Restkategorien dienen grundsätzlich der Beschreibung von *Feedbacks*, die nichts mit der Leseübung direkt (also dem Lesen selbst oder der Bearbeitung von Anschlussaufgaben) zu tun haben.

„Rest – Disziplin/Unerwünschtes Verhalten“ („95“)

Die Kategorie „95“ (*Disziplin/Unerwünschtes Verhalten*) wird kodiert, wenn die Lehrkraft auf im weitesten Sinn störendes Schülerverhalten reagiert. Dazu zählen

- das aktive Stören des Unterrichts (z. B. Hereinrufen nicht relevanter Dinge),
- nicht erwünschte Verhaltensweisen im Rahmen der unterrichtlichen Kommunikation (z. B. Dazwischenrufen; etwas (inhaltlich Unpassendes) sagen, ohne aufgerufen worden zu sein)
- oder unaufmerksames Verhalten und Alternativbeschäftigungen (mit dem Nachbarn sprechen, spielen etc.).

Eine Schülerin spielt mit seinem Federmäppchen. Die Lehrkraft nimmt es ihr weg.

Zwei Schülerinnen unterhalten sich. Die Lehrkraft sagt „Psst.“

„Rest – Andere inhaltsbezogene Aktivität“ („96“)

Mit dieser Kategorie werden *Feedbacks* kodiert, die sich auf *andere inhaltsbezogene Aktivitäten* als die Leseübungen beziehen. Dies kommt meist in *IAMIX*-Phasen vor. In *IAMIX*-Phasen beschäftigt sich beispielsweise ein Teil der Schülerinnen und Schüler mit Leseübungen, ein anderer mit Wortschatzübungen, dem Schreiben des Lucy-Briefs oder Aufgaben zur Auseinandersetzung mit dem Buch. Alle *Feedbacks* der Lehrkraft, die sich auf *andere inhaltsbezogene Aktivitäten* als die Leseübung beziehen, werden mit „96“ kodiert.

Die Lehrkraft sagt zu einem Schüler, der gerade seinen „Lucy-Brief“ schreibt: „Da würde sich Mama Kroko bestimmt freuen.“

Die Lehrperson sagt zu einer Schülerin, die gerade ein Lückenrätsel aus der Wortschatzübung bearbeitet: „Kontrolliere nochmal den zweiten Satz.“

„Rest – Nicht lernprozessbezogen“ („97“)

Mit dieser Kategorie werden *Feedbacks* kodiert, die sich nicht auf den Lernprozess oder den Unterrichtsgegenstand beziehen, in keine der anderen Kategorien eingeordnet werden können, aber dennoch erkennbar sind (Abgrenzung zu „98“).

S. „Hatschi!“

L: „Gesundheit.“

Während einer Schülerarbeitsphase lächelt eine Schülerin der Lehrperson zu. Diese lächelt zurück.

„Rest – Nicht erkennbar“ („98“)

Diese Kategorie wird vergeben, wenn das dem *Feedback* vorausgehende Schülerverhalten nicht identifiziert werden kann. Zum Teil kann ein vorausgehendes Schülerverhalten aber dennoch identifiziert werden, indem es aus dem Kontext erschlossen wird.

Es ist kein Schülerverhalten hörbar oder sichtbar. Die Lehrkraft ruft aber: „Psssssst!“

→ *Hier wird implizit deutlich, dass es sich um ein Feedback handeln muss, das auf eine Disziplinschwierigkeit folgt. Daher wird nicht Nicht erkennbar („98“) kodiert, sondern „95“ (Rest – Disziplin/Unerwünschtes Verhalten)*

Lässt sich das Schülerverhalten aber weder erkennen noch erschließen, so wird der Wert „98“ kodiert.

Anmerkung

Diese *Rest*-Kodierung beeinflusst die folgenden Kodierungen. Die weiteren Kodierungen beziehen sich nur auf solches *Feedback*, das auf lesebezogenes, inhaltliches Schülerverhalten folgt. Das bedeutet, dass *Feedbacks* der Restkategorien („95“ bis „98“) in den folgenden Kategoriensystemen automatisch den Wert „99“ (*Rest – Nicht auf Leseübung bezogen*) erhalten.

6.5.5. Inhaltlicher Bezug des Feedbacks

Mit Hilfe von vier Kategoriensystemen wird kodiert, welchen Aspekt des Schülerverhaltens das *Feedback* anspricht.

Quellen

- Hattie & Timperley (2007)

Theoretischer Hintergrund

Grundlegend kann sich Feedback auf verschiedene Aspekte des Lernprozesses beziehen, nämlich auf die Aufgabe, den Fortschritt bei der Aufgabenbearbeitung, die Selbstregulation der Lernenden oder auch auf die Person selbst (Hattie & Timperley, 2007). Die Kategoriensysteme zum inhaltlichen Bezug des Feedbacks wurden in Anlehnung an die vier Level der Fokussierung von Feedback nach Hattie und Timperley (2007) entwickelt.

Kategoriensystem

Im Gegensatz zur vorherigen Kategorie geht es hier nicht darum, welches Schülerverhalten das *Feedback* ausgelöst hat, sondern auf welche Aspekte des Verhaltens/der Antwort die Lehrkraft

beim Geben des *Feedbacks* eingeht. *Feedback* kann sich spezifisch auf einen oder mehrere der folgenden Aspekte beziehen:

- Allgemeine Merkmale des Schülers
- Produkt/Lösung
- Prozess der Aufgabenbearbeitung
- Arbeits- und/oder Sozialverhalten bei der Aufgabenbearbeitung

Allgemeine Kodierregeln

Es gibt auch *Feedbacks*, die sehr unspezifisch sind und keinen dieser Aspekte betreffen. In solchen Fällen wird in allen vier Kategoriensystemen der Wert „0“ (*Nicht enthalten*) vergeben.

L: „Könnt ihr gut schreien?“

GK: „Jaaaaa!“

L: „Das will ich mal hören.“

L: „Wollt ihr noch mehr erfahren?“

GK: „Ja!“

L: „Schön.“

L: „Habt ihr die Aufgabe verstanden? Ist alles klar?“

GK: „Ja!“

L: „Gut.“

Da die beiden Kategorien „98“ und „99“ in allen vier Kategoriensystemen gleich definiert sind, werden sie vorab erläutert und in den vier untergeordneten Kapiteln nicht wiederholt.

„Nicht erkennbar“ („98“)

Der Wert „98“ wird nur dann kodiert, wenn das Schülerverhalten nicht identifiziert werden konnte (da die Lehrer-Schüler-Interaktion beispielsweise nur schlecht zu verstehen ist bzw. man nur die Lehrperson versteht) und zusätzlich auch nicht aus dem Kontext erschlossen werden kann, ob sich das *Feedback* auf den jeweiligen inhaltlichen Aspekt bezieht. Es soll immer versucht werden, zu beurteilen, ob ein inhaltlicher Bezug gegeben ist oder nicht. Die „98“ sollte deshalb nur in Ausnahmefällen benutzt werden.

„Rest: Nicht auf Leseübung bezogen“ („99“)

Automatische Kopplung zum Kategoriensystem „Dem Feedback vorausgehendes Schülerverhalten“. Der Wert „99“ wird immer dann kodiert, wenn innerhalb des Kategoriensystems „Dem Feedback vorausgehendes Schülerverhalten“ die Werte

- „95“ (Rest – Disziplin/Unerwünschtes Verhalten),
- „96“ (Rest – Andere inhaltsbezogene Aktivität),
- „97“ (Rest – Nicht lernprozessbezogen)
- oder „98“ (Rest – Nicht erkennbar) kodiert wurden.

6.5.5.1. *Allgemeine Merkmale des Schülers*

Es wird kodiert, ob die Lehrkraft sich beim Erteilen des *Feedbacks* auf *allgemeine Merkmale des Schülers* oder der Schülerin bezieht.

Kategoriensystem: Inhaltlicher Bezug des Feedbacks – Allgemeine Merkmale des Schülers

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
Feed_SCH	Inhaltlicher Bezug des Feedbacks – Allgemeine Merkmale des Schülers	0	Nicht enthalten
		1	Enthalten
		98	Nicht erkennbar
		99	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen

„Nicht enthalten“ („0“)

Alle *Feedbacks*, in denen *allgemeine Merkmale* des Kindes nicht explizit kommentiert werden, erhalten den Wert „0“.

L: „Was kann Lucy gut?“
S: „Sie kann gut singen.“
L: „Prima.“

„Enthalten“ („1“)

Dieser Aspekt ist im *Feedback* enthalten, wenn die Lehrkraft *allgemeine Merkmale* des Kindes kommentiert, die über das Arbeitsverhalten bei der konkreten Aufgabe hinausgehen.

„Du bist ein schlaues Kerlchen.“
„Toll, du hast ja ein super Gedächtnis!“

6.5.5.2. Produkt/Lösung

Es wird kodiert, ob sich die Lehrkraft beim Erteilen des *Feedbacks* auf das *Produkt* oder die *Lösung* des Kindes bezieht.

Kategoriensystem: Inhaltlicher Bezug des Feedbacks – Produkt/Lösung

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
Feed_LOE	Inhaltlicher Bezug des Feedbacks – Produkt/Lösung	0	Nicht enthalten
		1	Enthalten
		98	Nicht erkennbar
		99	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen

Ein *Produkt* oder eine *Lösung* kann im Leseunterricht unterschiedlichste Formen annehmen, z. B.

- eine richtige Antwort auf eine Frage
- das Ergebnis einer lesebezogenen Aufgabenbearbeitung
- ein Bild einer bestimmten Situation, welches das Kind passend zu einem Text malt
- mehrere in die richtige Reihenfolge gebrachte Textschnipsel
- ein Lesetext, in dem das Kind wichtige Wörter unterstrichen hat

Besonderes Augenmerk muss auf vorgelesene Textstellen gelegt werden. Das Vorlesen selbst ist ein *Prozess*, das Vorgelesene (die Buchstaben, Wörter, Sätze und Texte) sind aber gleichzeitig das *Produkt* dieses *Prozesses*.

„Nicht enthalten“ („0“)

Alle *Feedbacks*, in denen das *Produkt/die Lösung* nicht explizit kommentiert werden, erhalten den Wert „0“.

L: „Könnt ihr gut schreien?“

GK: „Ja.“

L: „Das will ich mal hören.“

„Enthalten“ („1“)

Dieser Aspekt ist im *Feedback* enthalten, wenn die Lehrkraft *die Lösung/das Produkt* kommentiert. Wenn nach einer Schülerantwort auf eine inhaltliche Frage ein *Feedback* folgt, das sich auf die Schüleraussage bezieht, wird der Wert „1“ kodiert. Dazu muss die Lösung nicht von der Lehrkraft wiederholt oder inhaltlich kommentiert werden, da sich eine Bestätigung/ein Lob einer inhaltlichen Aussage klar auf *die Lösung/das Produkt* bezieht.

L: „Was kann Lucy gut?“

S: „Sie kann gut singen.“

L: „Ja, das stimmt.“

L: „Was kann Lucy gut?“

S: „Sie kann gut singen.“

L: „Ja.“

L: „Was kann Lucy gut?“

S: „Sie kann gut singen.“

L: „Super.“

L: „Was siehst du hier?“

S: „Sumpf.“

L: „Der Sumpf ist das, und das Boot, das erkennen wir gut.“

Auch das Kommentieren von *Schülerprodukten* wird mit „1“ kodiert.

Ein Schüler malt ein Bild zu einer Textstelle, die er zuvor gelesen hat. Die Lehrkraft sagt: „Das sieht aber schön aus.“

Eine Schülerin unterstreicht wichtige Textstellen. Die Lehrkraft sagt: „Überprüfe nochmal den zweiten Satz. Da fehlt noch etwas.“

Bei *Feedback* als Reaktion auf vorlesende Schülerinnen und Schüler wird der Wert „1“ dann kodiert, wenn die Lehrkraft explizit oder implizit zu verstehen gibt, ob das vorgelesene Wort/der Satz richtig ist.

S: „Sie kann gut singen.“

L: „Singen.“

S: „Sie kann gut sinken.“

L: „Nein, da steht etwas Anderes.“

S: „Sie kann gut singen.“

L: „Richtig.“

S: „Sie kann gut singen.“

L: „Ja.“

Auch wenn die Lehrkraft als Reaktion auf Vorlesen eines Schülers oder einer Schülerin „*fein*“ oder „*gut*“ sagt, wird „1“ kodiert, da sich diese *Rückmeldung* zwar zusätzlich auf den Leseprozess bezieht, dem Kind aber auch implizit signalisiert, dass es richtig gelesen hat. Da beim Vorlesen *Produkt* und *Prozess* nur schwer trennbar sind – und nicht davon auszugehen ist, dass die Schülerinnen und Schüler einen Unterschied zwischen einem „*richtig*“ und einem „*fein*“ als Reaktion auf ihr Vorleseverhalten wahrnehmen – wird hier also beides kodiert.

S: „Sie kann gut singen.“

L: „Fein.“

S: „Sie kann gut ssss ... siingen.“

L: „Gut.“

Verbessert die Lehrperson beim Vorlesen allerdings einzelne Wörter, so wird ausschließlich *Produkt/Lösung* kodiert, nicht *Prozess der Aufgabenbearbeitung*.

S: „Sie kann gut schw ... www ...iiii ...“

L: „Schwimmen.“

Wenn Schülerinnen und Schüler der Lehrperson in Schülerarbeitsphasen vorlesen, sind die Lernenden oft nicht gut verständlich. Dennoch kann aus der Reaktion oft erschlossen werden, dass sich ein *Feedback* auf das (Vorlese-)Produkt bezieht.

Die Lehrkraft schaut einem Schüler über die Schulter, der etwas liest und sagt dann „Ja“ oder „Mhm“.

→ Hier ist sowohl ein inhaltlicher Bezug zum Produkt/zur Lösung als auch zum Prozess gegeben.

6.5.5.3. Prozess der Aufgabenbearbeitung

Es wird kodiert, ob die Lehrkraft sich beim Erteilen des *Feedbacks* auf den *Prozess der Aufgabenbearbeitung* bezieht.

Kategoriensystem: Inhaltlicher Bezug des Feedbacks – Prozess der Aufgabenbearbeitung

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
Feed_PRO	Inhaltlicher Bezug des Feedbacks – Prozess der Aufgabenbearbeitung	0	Nicht enthalten
		1	Enthalten
		98	Nicht erkennbar
		99	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen

„Nicht enthalten“ („0“)

Alle *Feedbacks*, in denen der *Prozess der Aufgabenbearbeitung* nicht explizit kommentiert wird, erhalten den Wert „0“.

L: „Könnt ihr gut schreien?“

GK: „Ja.“

L: „Das will ich mal hören.“

Eine Schülerin malt ein Bild zu einer Textstelle, die sie zuvor gelesen hat. Die Lehrkraft sagt: „Das sieht aber schön aus.“

„Enthalten“ („1“)

Der Wert „1“ wird kodiert, wenn die Lehrkraft in ihrem *Feedback* auf den *Lösungs- oder Bearbeitungsprozess* eingeht und diesen kommentiert, beschreibt oder bewertet.

L: „Was kann Lucy gut?“

S: „Sie kann gut singen.“

L: „Ja, das hast du gut aus dem Text herausgefunden.“

L: „Liest du uns bitte den Satz vor!“

S: „Sie ... kann gutschw....schwimmen.“

L: „Gut gelesen.“

Ein Schüler malt ein Bild zu einer Textstelle, die er zuvor gelesen hat. Die Lehrkraft sagt: „Das hast du aber schön gemalt.“

L: „Was siehst du hier?“

S: „Sumpf.“

L: „Der Sumpf ist das, und das Boot, das erkennen wir gut.“

→ Erkennen = Prozess

Auch eher allgemeine Kommentare zum Leseverhalten der Schüler werden mit „1“ kodiert, da sie sich auf den *Prozess* des Lesens beziehen.

„Also der S x macht das ganz toll.“ (S x liest einen Text in einer Schülerarbeitsphase.)

„Wir haben den Text gelesen. Das hat prima geklappt.“

Auch wenn die Lehrperson durch ihr *Feedback* Hilfen gibt, das weitere Vorgehen beschreibt oder modelliert, wird „1“ kodiert.

Die Lehrperson gibt Hilfen beim Vorlesen: „Sprich die Laute!“ oder „Jetzt zieh die Buchstaben zusammen“ oder sie hilft, indem sie das Wort anfänglich mitspricht.

Die Lehrkraft zeigt einem Schüler mit dem Finger im Text, wo er weiterlesen soll.

„S x, mach den Finger drunter, wenn du liest.“

L: „Liest du uns bitte den Satz vor!“

S: „Sie ... kann nicht schreiben.“

L: „Guck richtig hin.“

L: „Liest du uns bitte den Satz vor!“

S x: „Sie ... kann gutschw....schwimmen.“

L: „Lauter, S x.“

→ Dieses Feedback bezieht sich nur auf den Vorleseprozess, nicht auf dessen Produkt.

Wird ein Schüler oder eine Schülerin fürs Vorlesen gelobt, so bezieht sich dies meist auch auf den *Prozess der Aufgabenbearbeitung* (hier: *Vorleseprozess*), auch wenn nur ein globales Lob geäußert wird.

L: „Was kann Lucy gut?“

S: „Sie kann gut singen.“

L: „Gut.“

Verbessert die Lehrperson jedoch beim Vorlesen lediglich einzelne Wörter, so wird ausschließlich *Produkt/Lösung* kodiert, nicht *Prozess der Aufgabenbearbeitung*. Sie kommentiert hier nicht noch einmal den *Leseprozess* (indem sie z. B. „Prima“ sagt), sondern geht ausschließlich auf das *Produkt* des Leseprozesses ein, indem sie das gelesene Wort wiederholt oder korrigiert.

S: „Sie kann gut schw ... www ...iiii ...“

L: „Schwimmen.“

S: „Das ist Lucy.“

L: „Stimmt das?“

6.5.5.4. *Arbeits- und/oder Sozialverhalten bei der Aufgabenbearbeitung*

Dieser Aspekt ist im *Feedback* enthalten, wenn die Lehrkraft das *Arbeits- und/oder Sozialverhalten bei der Aufgabenbearbeitung* kommentiert.

Kategoriensystem: Inhaltlicher Bezug des Feedbacks – Arbeits- und/oder Sozialverhalten bei der Aufgabenbearbeitung

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
Feed_ASV	Inhaltlicher Bezug des Feedbacks – Arbeits- und/oder Sozialverhalten bei der Aufgabenbearbeitung	0	Nicht enthalten
		1	Enthalten
		98	Nicht erkennbar
		99	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen

„Nicht enthalten“ („0“)

Alle *Feedbacks*, die keinen expliziten Bezug zum *Arbeits- und/oder Sozialverhalten bei der Aufgabenbearbeitung* enthalten, erhalten den Wert „0“.

L: „Könnt ihr gut schreien?“

GK: „Ja.“

L: „Das will ich mal hören.“

Ein Schüler malt ein Bild zu einer Textstelle, die er zuvor gelesen hat. Die Lehrkraft sagt: „Das sieht aber schön aus.“

„Enthalten“ („1“)

Dieser Aspekt ist im *Feedback* enthalten, wenn die Lehrkraft das *Arbeits- und/oder Sozialverhalten bei der Aufgabenbearbeitung* kommentiert. Dabei geht es nicht um inhaltliche Aspekte der Aufgabenbearbeitung (dies fällt meist unter *Produkt/Lösung*), sondern um Aspekte wie das Kooperationsverhalten (= Sozialverhalten), die Mitarbeit, Disziplin, die Sorgfalt (= Arbeitsverhalten) oder den Arbeitsstand.

„Ihr habt euch schön gegenseitig geholfen.“

„Du hast das sehr ordentlich unterstrichen.“

„Alle lesen mit geschlossenem Mund. Sonst stört ihr eure Nachbarn.“

„Es freut mich, dass ihr euch alle so fleißig meldet.“

S: „Ich bin fertig.“

L: „Super.“

Eine Schülerin soll etwas vorlesen, beginnt aber nicht mit dem Lesen. Daraufhin sagt die Lehrkraft: „Lucy ... Weißt du nicht, wo wir sind?“ Sie geht zur Schülerin und zeigt auf den Lesetext.

→ *Neben dem inhaltlichen Bezug Arbeits- und oder Sozialverhalten („Weißt du nicht, wo wir sind?“) kommen hier noch die Aspekte Produkt/Lösung (das Vorsagen des ersten Worts: „Lucy“) und Prozess der Aufgabenbearbeitung (zeigen, wo gelesen werden soll) vor.*

6.5.6. Informierende Aspekte des Feedbacks

Es wird kodiert, ob das *Feedback* bestimmte informierende Aspekte enthält.

Quellen

- Filby & Cahen (1985)
- Hattie & Timperley (2007)
- Kulhavy (1977)
- Lipowsky (2009)
- Richert (2005)
- Zahorik (1968)

Theoretischer Hintergrund

Feedback wird als jede Art von Rückmeldung verstanden, die den Lernenden über die Richtigkeit seiner Antwort bzw. seiner Aufgabenlösung informiert oder die dem Lernenden inhaltliche und/oder strategische Hilfen und Informationen zu dessen Bearbeitungsprozess zur Verfügung stellt (Lipowsky, 2009). Damit wird aus kognitivistischer Sicht Feedback nicht primär als Verstärker angesehen, sondern als Informationsquelle, da es Informationen für die Handlungsregulation liefert (Filby & Cahen, 1985; Richert, 2005; Zahorik, 1968). „Vor dem Hintergrund einer konstruktivistischen Lehr-Lernphilosophie [...] wird Feedback als Angebot betrachtet, das Lernende in unterschiedlicher Weise für die Wissenskonstruktion nutzen“ (Krause, Stark & Mandl, 2004, S. 127). Daher ist Feedback zum Teil auch schwierig von Instruktion zu trennen (Kulhavy, 1977).

Allgemeine Kodierhinweise

Jedes der einzelnen Kategoriensysteme zu den „Informierenden Aspekten des Feedbacks“ enthält die Kategorie „99“ (*Rest – Nicht auf Leseübung bezogen*). Da diese Kategorie in allen Kategoriensystemen gleich definiert ist, wird sie vorab erläutert und in den untergeordneten Kapiteln nicht wiederholt.

„Rest: Nicht auf Leseübung bezogen“ („99“)

Automatische Kopplung zum Kategoriensystem „Dem Feedback vorausgehendes Schülerverhalten“. Der Wert „99“ wird immer dann kodiert, wenn innerhalb des Kategoriensystems „Dem Feedback vorausgehendes Schülerverhalten“ die Werte

- „95“ (Rest – Disziplin/Unerwünschtes Verhalten),
- „96“ (Rest – Andere inhaltsbezogene Aktivität),
- „97“ (Rest – Nicht lernprozessbezogen)
- oder „98“ (Rest – Nicht erkennbar) kodiert wurden.

6.5.6.1. *Wiederholung des Schülerbeitrags*

Quellen

- Becker, Clemens-Lodde & Köhl (1980)
- Kobarg & Seidel (2003)
- Renkl (1991)

Theoretischer Hintergrund

Das sogenannte Lehrerecho wird vielfach kritisiert. Becker und Kollegen (1980) sowie Renkl (1991) betonen aber, dass es in einigen Fällen durchaus sinnvoll sein kann, wenn die Lehrkraft Schülerbeiträge wiederholt. Renkl (1991) begründet dies mit dem kollektiven Effekt von Feedback. Kobarg und Seidel (2003) zählen die Wiederholung von Schülerantworten zu den einfachen Rückmeldungen.

Kategoriensystem

Es wird kodiert, ob und in welcher Form die Lehrkraft die Schüleräußerung wiederholt.

Kategoriensystem: Wiederholung des Schülerbeitrags

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
Feed_WDH	Wiederholung des Schülerbeitrags	0	Nicht enthalten
		1	Wörtlich oder sinngemäß
		2	Ergänzend
		3	Korrigierend
		98	Nicht erkennbar
		99	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen

„Nicht enthalten“ („0“)

Der Wert „0“ wird kodiert, wenn die Lehrkraft in ihrem *Feedback* die Schüleräußerung nicht wiederholt.

S: „Lucy kann singen.“

L: „Prima.“

„Wörtlich oder sinngemäß“ („1“)

Dieser Aspekt ist im *Feedback* enthalten, wenn die Lehrkraft die Schüleräußerung oder Teile der Schüleräußerung im Wortlaut wiederholt, das heißt ohne sie inhaltlich zu verändern.

L: „Lies bitte vor.“

S: „Lucy kann singen.“

L: „Singen.“

L: „Was kann Lucy gut?“

S: „Sie kann...“

L: „Ja, sie kann ...“

L: „Was kann Lucy gut?“

S: „Sie kann gut schwimmen.“

L: „Genau, sie schwimmt gut.“

Da *sinngemäße Wiederholungen* funktional ähnlich zu *wörtlichen Wiederholungen* sind, wird es auch als *Wörtlich oder sinngemäß* („1“) kodiert, wenn die Schüleräußerung nicht exakt im gleichen Wortlaut wiederholt wird.

L: „Ist das wichtig, dass man gut brüllen kann?“

S: „Ja.“

L: „Das ist wichtig.“

→ Hier wird *Wörtlich oder sinngemäß* kodiert. Obwohl die Lehrkraft das „ja“ als Wort nicht aufgreift, drückt sie nichts Anderes aus als die Schülerin. Daher wird dieses *Feedback* auch nicht als *Ergänzend* („2“) kodiert, da es inhaltlich keine zusätzlichen Aspekte, wie z. B. Erklärungen, liefert.

„Ergänzend“ („2“)

Dieser Aspekt ist im *Feedback* enthalten, wenn die Lehrkraft die Schüleräußerung wiederholt und dabei weiterführende Aspekte ergänzt.

L: „Lies bitte vor.“
 S: „Lucy kann ...“
 L: „Lucy kann singen.“
 S: „Lucy wohnt auf einem Hausboot.“
 L: „Ja, ein Hausboot ist ein Boot, das aussieht wie ein Haus.“

„Korrigierend“ („3“)

Dieser Aspekt ist im *Feedback* enthalten, wenn die Lehrkraft die Schüleräußerung verbessernd wiederholt. Dabei können auch *ergänzende* Weiterführungen enthalten sein. Sobald eine *Korrektur* enthalten ist, dominiert dies vor der *Ergänzung*: Es wird *Korrigierend* („3“), nicht *Ergänzend* („2“) kodiert.

L: „Lies bitte vor.“
 D: „Im Sumpf ist es hee... he... is.“
 L: „Heiß.“
 L: „Lies bitte vor.“
 S: „Lucy kann sin..ken.“
 L: „Singen.“
 L: „Was kann Lucy nicht gut?“
 S: „Sie kann nicht gut schreiben.“
 L: „Schreien, meinst du.“

Die Korrektur von Schülerantworten wurde zur Vereinfachung in das System *Wiederholung des Schülerbeitrags* aufgenommen. Streng genommen muss eine Korrektur jedoch keine *Wiederholung* der Schüleräußerung beinhalten. Es wird trotzdem *Korrigierend* kodiert.

L: „Wo wohnt Lucy?“
 S: „Im Teich.“
 L: „Im Sumpf.“

Wenn die Lehrkraft ein vom Kind vorgelesenes Wort oder einen Satz wiederholt, ist es zum Teil schwierig zu entscheiden, ob es sich um eine *reine Wiederholung* oder um ein *korrigierendes Wiederholen* handelt. Als *korrigierende Wiederholung* wird ein *Feedback* beim Vorlesen nur dann kodiert, wenn große Schwierigkeiten des Kindes ersichtlich werden, da er das Wort nicht synthetisieren kann (z. B. „Lu...Luuu...Lus“) oder er es nur so erlesen kann, dass der Sinn nicht ersichtlich wird (z. B. „He..is“ statt „heiß“). Für diese Entscheidung wird das Kategoriensystem zu „Dem Feedback vorausgehendes Schülerverhalten“ herangezogen, wobei folgende drei Kategorien bedeutsam sind:

- „22“: Richtiges/(relativ) flüssiges Lesen
- „23“: Fehler (bedeutungsgleich)
- „24“: Fehler (bedeutungsverschieden)

Wiederholt die Lehrperson einen vorgelesenen Abschnitt, der zuvor mit „22“ kodiert wurde, wird *Wörtlich oder sinngemäß* kodiert. Korrigiert sie Fehler der Kategorien „23“ und „24“ wird *Korrigierend* kodiert.

„Nicht erkennbar“ („98“)

Der Wert „98“ wird kodiert, wenn nicht entschieden werden kann, ob die Lehrkraft die Schüleräußerung (*korrigierend* oder *ergänzend*) wiederholt, da die Äußerung nicht hörbar ist.

6.5.6.2. *Knowledge of (Correct) Result*

Quellen

- Bangert-Drowns, Kulik, Kulik & Morgan (1991)
- Dempsey et al. (1993)
- Heubusch & Lloyd (1998)
- Jacobs (2002)
- Kluger & DeNisi (1996)
- Kobarg & Seidel (2003)
- Kulhavy & Stock (1989)
- Mory (2004)
- Renkl (1991)
- Richert (2005)

Theoretischer Hintergrund

Während ein *Knowledge of Result/Response (KR)* lediglich die Informationen über das erzielte Ergebnis, also die Information, ob eine Antwort richtig oder falsch ist, enthält und bei einer falschen Antwort die richtige Antwort unbekannt bleibt, wird beim *Knowledge of Correct Response/Result (KCR)* auch die korrekte Lösung präsentiert (Dempsey et al., 1993; Jacobs, 2002; Kulhavy & Stock, 1989; Richert, 2005). Von Renkl (1991) werden diese Informationskomponenten auch als Verifikationsfeedback bezeichnet. Bei Kobarg und Seidel (2003) zählen einfache Bestätigungen oder Falsifizierungen von Schüleraussagen zu den einfachen Rückmeldungen. Wirksames Feedback setzt normalerweise als notwendige Rückmeldung voraus, dass wenigstens die korrekte Antwort mitgeteilt wird, da ansonsten das Feedback schwerlich seine Funktion, die falsche Antwort durch die richtige zu ersetzen, einlösen kann (Jacobs, 2002).

Kategoriensystem

Es wird kodiert, ob und in welcher Form das *Feedback* die Information enthält, ob die Antwort des Kindes korrekt ist (*Knowledge of Result*) und ob das *Feedback* die korrekte Lösung (*Knowledge of Correct Result*) nennt. Da die Nennung der richtigen Lösung implizit immer eine Aussage darüber enthält, ob die vom Kind gegebene Lösung richtig ist, wird kodiert, ob ein *Feedback* entweder nur *Knowledge of Result* oder zusätzlich *Knowledge of Correct Result* enthält.

Kategoriensystem: *Knowledge of (Correct) Result*

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
Feed_KCR	Knowledge of (Correct) Result	0	Nicht enthalten
		1	Knowledge of Result
		2	Knowledge of Correct Result
		98	Nicht erkennbar
		99	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen

„Nicht enthalten“ („0“)

Der Wert „0“ wird kodiert, wenn in einem *Feedback* weder eine Information darüber enthalten ist, ob die Antwort richtig ist, noch die richtige Antwort benannt oder bestätigt wird. Diese Kategorie muss meist auch dann kodiert werden, wenn sich ein *Feedback* überhaupt nicht auf bewertbare Schüleraussagen bezieht.

Ein Schüler liest einen Text. Die Lehrkraft deutet auf das Blatt.

→ Damit gibt sie dem Schüler einen Hinweis, verrät aber keine Lösung.

Die Lehrkraft sagt nach einer Schülerarbeitsphase: „Da haben wir ja den schweren Text schon geschafft. Das hat ja fein geklappt.“

L: „Könnt ihr denn gut schreien?“
 S: „Jaaaa.“
 L: „Das will ich mal hören.“

„Knowledge of Result“ („1“)

Dieser Aspekt ist im *Feedback* enthalten, wenn die Lehrkraft direkt zurückmeldet, ob die Antwort richtig oder falsch ist. Dies kann verbal oder nonverbal geschehen.

L: „Was mag die Lucy, S x?“
 S x: „Lucy mag singen.“
 L: „Genau. Prima.“

 L: „Liest du uns bitte den Satz vor!“
 S: „Sie ... kann gutschw....schwimmen.“
 L: nickt.

Indirekte Formen, aus denen die Schülerinnen und Schüler schließen könnte, ob die Antwort richtig oder falsch ist, werden nicht kodiert.

L: „Was mag die Lucy, S x?“
 S x: „Lucy mag springen.“
 L: „Mag sie das denn wirklich?“

„Knowledge of Correct Result“ („2“)

Dieser Aspekt ist im *Feedback* enthalten, wenn die Lehrkraft die richtige Lösung selbst (noch einmal) nennt.

L: „Was mag die Lucy, S x?“
 S x: „Lucy mag singen.“
 L: „Genau. Sie mag singen.“

 L: „Was mag die Lucy, S x?“
 S x: „Lucy mag springen.“
 L: „Nicht springen! Singen kann sie gut.“

Beim Vorlesen wird das Vorsagen eines ganzen Wortes als *Knowledge of Correct Result* kodiert. Hingegen wird das Mitsprechen des Wortanfangs nicht als *Knowledge of Correct Result* kodiert,

da dies nur eine Hilfe darstellt, die Schülerinnen und Schüler die richtige Lösung aber noch selbst finden müssen.

L: „Liest du uns bitte den Satz vor!“
 S: „Sie ... kann gut“
 L: „Schhhhhh“ (→ kein Knowledge of Correct Result)
 S: „Sie ... kann gutschw....schwimmen.“
 L: „Liest du uns bitte den Satz vor!“
 S: „Sie ... kann gut“
 L: „Schwimmen steht da.“ (→ Knowledge of Correct Result)

Genauso werden Hilfen der Lehrkraft im Unterrichtsgespräch nicht als *Knowledge of Correct Result* kodiert, solange sie die Lösung nicht komplett vorgeben.

L: „Was kann Lucy gut?“
 S: „Ähm ... sie ... sie ...“
 L: „Lucy kann gut ...“
 S: „Schwimmen.“

Es wird aber als *Knowledge of Correct Result* kodiert, wenn die Lehrperson eine Schüleräußerung nicht wiederholt, sie aber an die Tafel schreibt.

„Nicht erkennbar“ („98“)

Der Wert „98“ wird kodiert, wenn nicht entschieden werden kann, ob die Lehrkraft Hinweise zur Richtigkeit der Lösung gibt, da die Schüleräußerung nicht hörbar ist.

6.5.6.3. *Later Interesting Result*

Quelle

- Richert (2005)

Theoretischer Hintergrund

Richert (2005) kategorisiert Feedbacks als *Later Interesting Result*, wenn die zuvor geäußerte Schülerantwort angenommen und darauf verwiesen wird, dass der Inhalt dieser Antwort bzw. Reaktion zu einem späteren Zeitpunkt interessiert oder aber bereits von einem anderen Kind

angesprochen wurde. Damit soll die Funktion von Feedback zur Lenkung von Denk- und Verstehensprozessen berücksichtigt werden.

Kategoriensystem

Es wird kodiert, ob die Lehrkraft in ihrem *Feedback* darauf verweist, dass die Aussage des Kindes im weiteren Verlauf des Unterrichts noch benötigt werden wird oder bereits von einem anderen Kind genannt wurde.

Kategoriensystem: *Later Interesting Result*

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
Feed_LIR	Later Interesting Result	0	Nicht enthalten
		1	Enthalten
		99	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen

„Nicht enthalten“ („0“)

Ist ein solcher Aspekt *nicht enthalten*, wird „0“ kodiert.

S: „Lucy kann gut singen.“

L: „Prima.“

„Enthalten“ („1“)

Dieser Aspekt ist im *Feedback* enthalten, wenn die Lehrkraft darauf verweist, dass eine von den Schülerinnen und Schülern gegebene Antwort – erst oder noch einmal – zu einem späteren Zeitpunkt im Unterrichtsverlauf gebraucht/weiterverwendet wird.

S: „Bestimmt findet die Lucy es blöd bei der Krokofamilie, wenn sie da immer ausgelacht wird.“

L: „Mhm, da hast du dich gut in Lucy hineinversetzt. Das brauchen wir später nochmal.“

6.5.6.4. *Fixieren des Schülerbeitrags*

Quelle

- Becker et al. (1980)

Theoretischer Hintergrund

Becker und Kollegen (1980) nennen als eine mögliche Reaktion auf Schülerbeiträge auch das Fixieren des Beitrags. Dies kann durch Anschreiben an die Tafel, Aufnehmen in eine Liste oder

Ähnliches geschehen. Eine andere Möglichkeit ist das Hervorheben der Bedeutung des Beitrags. Beides signalisiert den Schülerinnen und Schülern die besondere Wertschätzung und Brauchbarkeit ihrer Beiträge.

Kategoriensystem

Es wird kodiert, ob das *Feedback* den Schülerbeitrag fixiert oder seine besondere Bedeutung hervorhebt.

Kategoriensystem: Fixieren des Schülerbeitrags

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
Feed_FIX	Fixieren des Schülerbeitrags	0	Nicht enthalten
		1	Enthalten
		99	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen

„Nicht enthalten“ („0“)

Ist ein solcher Aspekt *nicht enthalten*, wird „0“ kodiert.

S: „Lucy kann gut singen.“

L: „Prima.“

„Enthalten“ („1“)

Dieser Aspekt ist im *Feedback* enthalten, wenn die Lehrkraft die Schüleräußerung an der Tafel, auf einer Folie oder auf vergleichbaren Medien festhält.

L: „Wir wollen mal Wiewörter sammeln, wie Lucy sich in der Krokodilfamilie fühlt!“

S: „Sie ist manchmal traurig.“

L: „Mhm.“ [Lehrkraft schreibt das Wort ‚traurig‘ an die Tafel.]

„Deine Antwort ist so wichtig, dass ihn alle gehört haben sollten. Wiederholst du ihn bitte nochmal.“

„Was S x gesagt hat, sollten wir uns merken ...“

6.5.6.5. Feed-Up (Information zum Ziel)

Quelle

- Hattie & Timperley (2007)

Theoretischer Hintergrund

Der Zweck von Feedback besteht auch darin, Diskrepanzen zwischen momentanem Verständnis oder momentaner Leistung und dem Lernziel aufzuzeigen und zu reduzieren. Nach Hattie

und Timperley (2007) sollte Feedback dem Lerner folgende Frage beantworten: „*Where am I going?*“ (Information über das Lernziel).

Kategoriensystem

Es wird kodiert, ob das *Feedback* eine Information zum Ziel der Aufgabenbearbeitung enthält.

Kategoriensystem: *Feed-Up* (Information zum Ziel)

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
Feed_UP	Feed-Up (Information zum Ziel)	0	Nicht enthalten
		1	Enthalten
		99	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen

„Nicht enthalten“ („0“)

Ist ein solcher Aspekt *nicht enthalten*, wird „0“ kodiert. Es wird nicht als *Feed-Up* kodiert, wenn die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler nur auffordert, ein bereits von ihnen eingefordertes Verhalten *anders* zu zeigen. Dies fällt unter *Feed-Forward*.

S: „Lucy kann gut ...?“

L: „Lauter!“

S: „Lucy kann g..ggu-tt ...?“

L: „Sag's nochmal schön!“

„Enthalten“ („1“)

Dieser Aspekt ist im *Feedback* enthalten, wenn die Lehrkraft in ihrer *Rückmeldung* noch einmal auf das Ziel der Aufgabenbearbeitung verweist. Dies kann in ermahnender oder lediglich helfender, erinnernder Weise geschehen.

L: „Was mag die Lucy?“

S: „Lucy mag springen.“

L: „Springen steht aber nicht im Text. Wir wollen doch Dinge herausfinden, die im Text stehen.“

L: „Könnt ihr denn gut schreien?“

S: „Jaaaa.“

L: „Das will ich mal hören.“

Ein Schüler liest einen falschen Abschnitt vor. Die Lehrperson sagt: „Nein, du solltest den ersten Abschnitt lesen!“

„Eine Antwort fehlt noch.“

„Du musst zuhören, wenn die Anderen vorlesen, S x.“

„Eigentlich solltest du ankreuzen, was Lucy mag.“

„Habt ihr die Aufgabe schon erledigt: das gegenseitig Vorlesen?“

„Lies weiter, du sollst alles durchlesen.“

Es wird auch als „1“ kodiert, wenn die Lehrperson als Reaktion auf ausbleibende Schülerantworten die Frage wiederholt. Beim *Feed-Up* geht es nur darum, dass die Lehrkraft benennt, was das Ziel ist („Was ist zu tun?“). Wenn Hilfen zum weiteren Vorgehen gegeben werden, zählt das zur Kategorie *Feed-Forward* (Information zum weiteren Vorgehen: „Wie ist etwas zu tun?“). Es können allerdings auch Kombinationen vorkommen, wenn die Lehrkraft das Ziel nochmal benennt und dem Schüler oder der Schülerin gleichzeitig erklärt/zeigt, wie er weiter vorgehen soll.

6.5.6.6. *Feed-Forward (Information zum weiteren Vorgehen)*

Quelle

- Hattie & Timperley (2007)

Theoretischer Hintergrund

Nach Hattie und Timperley (2007) sollte Feedback dem Lerner folgende Frage beantworten: „Where to next?“ (Information über das weitere Vorgehen).

Kategoriensystem

Es wird kodiert, ob das *Feedback* informierende Aspekte zum weiteren Vorgehen bei der Aufgabenbearbeitung enthält.

Kategoriensystem: *Feed-Forward (Information zum weiteren Vorgehen)*

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
Feed_FOW	Feed-Forward (Information zum weiteren Vorgehen)	0	Nicht enthalten
		1	Enthalten
		99	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen

„Nicht enthalten“ („0“)

Ist ein solcher Aspekt *nicht enthalten*, wird „0“ kodiert.

S: „Lucy kann gut singen.“

L: „Prima.“

„Enthalten“ („1“)

Dieser Aspekt ist im *Feedback* enthalten, wenn die Lehrkraft in ihrer *Rückmeldung* darauf verweist, was noch getan werden muss, um die Aufgabe lösen zu können. Im Gegensatz zu Informationen zum Ziel (*Feed-Up*) geht die Lehrkraft auf das „wie“ (soll etwas getan werden) ein, nicht nur auf das „was“ (soll getan werden).

„Schau nochmal in den Text: Wo wohnt sie genau?“

„Zweite Zeile musst du lesen. Luuucy...“

„Lauter.“

Unter diese Kategorie fallen daher auch Hilfen zum weiteren Vorgehen. In Vorlesesituation werden Tipps sowie das Mitlesen/Mitlautieren oder das Vorsagen von Wortanfängen, die das Kind selbst weiterführen soll, als *Feed-Forward* kodiert.

L: „Liest du uns bitte den Satz vor!“

S: „...“

L: „Sssss....“

S: „Sssingen.“

L: „Was weißt du über Lucy?“

S: „Dass ... sie ... ääh ...“

L: „Dass Lucy im ...“

S: „... im Sumpf lebt.“

Eine Schülerin liest einen Text. Die Lehrkraft deutet auf das Blatt.

„Zieh die Laute zusammen.“

„Das ist ein scharfes ß, das musst du so aussprechen: ‚ßßß‘.“

6.5.6.7. Feed-Back (Information zum Fortschritt)/Knowledge of Performance

Quelle

- Hattie & Timperley (2007)
- Narciss (2006)

Theoretischer Hintergrund

Nach Hattie und Timperley (2007) sollte Feedback dem Lerner folgende Frage beantworten: „*How am I going?*“ (*Information über den Fortschritt*). Diese Frage wird beispielsweise durch Feedback zum *Knowledge of Performance* beantwortet, welches einem summativen Feedback über den erreichten Leistungsstand entspricht (Narciss, 2006). Im weiteren Sinn könnten sehr viele Feedbacks zu dieser Kategorie gezählt werden, da auch ein einfaches Lob dem Lerner signalisiert, dass er sich auf dem richtigen Weg befindet oder die Lösung bereits gefunden hat. Hier sollen aber nur diejenigen *Feedbacks* kodiert werden, welche die Schülerinnen und Schüler expliziter darüber informieren, *inwieweit* sie das Lernziel erreicht haben.

Kategoriensystem

Es wird kodiert, ob das *Feedback* eine Information zum Fortschritt bei der Aufgabenbearbeitung enthält.

Kategoriensystem: Feed-Back (Information zum Fortschritt)

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
Feed_BAC	Feed-Back (Information zum Fortschritt)	0	Nicht enthalten
		1	Enthalten
		99	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen

„Nicht enthalten“ („0“)

Ist ein solcher Aspekt *nicht enthalten*, wird „0“ kodiert. Einfache *Rückmeldungen* zählen nicht dazu, da sie nicht explizit über den genauen Stand der Zielerreichung informieren.

„Also ihr macht das ganz prima.“

„Das klappt heute gut bei dir.“

„Enthalten“ („1“)

Dieser Aspekt ist im *Feedback* enthalten, wenn die Lehrkraft eine *Rückmeldung* zum Arbeitsstand gibt, die sich auf den Lösungsprozess oder den Arbeitsfortschritt in eher allgemeiner/zusammenfassender Weise bezieht.

„Jetzt hast du schon sechs von den zehn Aufgaben geschafft.“

„Jetzt hast du schon drei Fragen richtig beantwortet.“

„Eure Gruppe hat insgesamt zwei Fehler gemacht.“

„Die meisten von euch haben mehr als ein Blatt geschafft.“

6.5.6.8. *Elaboration des Schülerbeitrags*

Quellen

- Birenbaum & Tatsuoka (1987)
- Dempsey et al. (1993)
- Jacobs (2002)
- Kulhavy & Stock (1989)
- Narciss (2006)
- Renkl (1991)
- Richert (2005)

Theoretischer Hintergrund

Als Feedback werden alle Informationen bezeichnet, die Lernende bei oder nach der Aufgabenbearbeitung von einer Informationsquelle zur Bestätigung korrekter Antworten oder zur Korrektur von Fehlern angeboten bekommen. Dabei können dies neben Informationen, die sich auf die Diskrepanz zwischen aktueller Lösung und korrekter Lösung beziehen, auch Informationen sein, die sich beispielsweise darauf beziehen, wie die Diskrepanz behoben werden soll (Narciss, 2006). Diese werden als elaboriertes Feedback bezeichnet. Dabei gehen die Definitionen von elaboriertem Feedback zum Teil auseinander: Kulhavy und Stock (1989) sprechen beispielsweise von elaborativem Feedback, sobald es mehr als eine Richtig-Falsch-Information enthält. Elaboriertes Feedback umfasst also weitere Informationen, z. B. Erläuterungen, warum die Lösung richtig oder falsch ist, wobei oftmals die detaillierte Beschreibung des Lösungsweges in Form einer Musterlösung mit entsprechender Begründung als wichtigste Form elaborierten Feedbacks angesehen wird (Dempsey et al., 1993; Jacobs, 2002; Kulhavy & Stock, 1989; Renkl, 1991; Richert, 2005). Nach Narciss (2006) kann Feedback als Tutor bei der Bearbeitung von Lernaufgaben den Wissenserwerb unterstützen, indem es nicht unmittelbar die korrekte Lösung anbietet, sondern Informationen, die bei Fehlern oder Hindernissen den Lernenden eine selbstständige Korrektur bzw. ein selbstständiges Weiterkommen ermöglichen. Birenbaum und Tatsuoka (1987) konnten zeigen, dass Feedback, welches strategische Informationen enthält, aber nicht die Lösung selbst, wirksamer sein kann als *Knowledge of Correct Result* (vgl. 6.5.6.2).

Kategoriensystem

Es wird kodiert, ob das *Feedback* weiterführende *Hinweise*, *Erläuterungen* oder *Hilfen* enthält.

Kategoriensystem: Elaboration des Schülerbeitrags

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
Feed_ELA	Elaboration des Schülerbeitrags	0	Nicht enthalten
		1	Erläuterung zur richtigen Antwort
		2	Erläuterung zur falschen/teufalschen/unvollständigen Antwort
		3	Tutorielles Feedback: Modellierung/Musterlösung/(strategische) Lernhilfe
		99	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen

„Nicht enthalten“ („0“)

Der Wert „0“ wird kodiert, wenn das *Feedback* keinen der folgenden elaborierenden Aspekte enthält.

„Erläuterung zur richtigen Antwort“ („1“)

Dieser Aspekt ist im *Feedback* enthalten, wenn die Lehrkraft erklärt, warum eine vom Kind gegebene Antwort richtig ist oder weitere Informationen zur Antwort gibt.

„Genau, sie mag Chomp. Das ist ein schweres Wort.“

„Ja, das stimmt, aber der Buchstabe geht noch etwas weiter runter.“

„Das ist ein ‚ß‘, das spricht man so: ‚ßßß‘.“

„Ja genau, Eintopf ist ‘ne Suppe, in der ganz viel drin ist.“

„Du hast fein gelesen. Ganz schnell und fließend.“

L: „Wo wohnt Lucy?“

S: „Im Hausboot.“

L: „Ja, genau. Hier im Text ist ein Hausboot gemalt.“

S: „Lucy wohnt auf einem Hausbott.“

L: „Das Wort heißt Boot!“

L: „Ist denn schreien können wichtig?“

S: „Zum Beispiel, wenn man Hilfe braucht.“

L: „Ja, genau. Dann kann man schon mal schreien.“

„Erläuterung zur falschen/teufalschen/unvollständigen Antwort“ („2“)

Dieser Aspekt ist im *Feedback* enthalten, wenn die Lehrkraft erklärt, warum eine vom Kind gegebene Antwort falsch/teufalsch ist oder wenn sie weitere Informationen zur Antwort gibt.

L: „Wo wohnt Lucy?“
 S: „Im Boot.“
 L: „Nein, Boot steht dort nicht.“

 S: „Lucy kann gut kochen.“
 L: „Lies nochmal, das hat nichts mit Kochen zu tun!“

 „Chomp heißt der, das ist der Bruder.“
 „Das ist ein ,n', das hatten wir noch nicht.“
 „Das ist kein ,ei', sondern ein ,ie'.“

„Tutorielles Feedback: Modellierung/Musterlösung/(strategische) Lernhilfe“ („3“)

Dieser Aspekt ist im *Feedback* enthalten, wenn die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern eine Hilfe anbietet, um die Aufgabe zu lösen oder im Nachhinein erklärt, wie man die Aufgabe hätte lösen können. Um *Tutorielles Feedback* kodieren zu können, muss die Lehrkraft diese Hilfe nur benennen. Ob die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, sie auch anzuwenden oder die Lehrkraft die Lösung selbst nennt, ist zunächst irrelevant. Ein häufiges *Tutorielles Feedback* in Vorlesesituationen ist das Mitsprechen/Lautieren eines Wortes.

L: „Liest du uns bitte den Satz vor!“
 S: „Sie ... kann gutschw....schwimmen.“
 L: „Schwimmen, genau. Man muss die Buchstaben so zusammenziehen.“

 L: „Wo wohnt Lucy?“
 S: „Im Boot.“
 L: „Guck nochmal richtig hin.“

 L: „Wo wohnt Lucy?“
 S: „Im Sumpf.“
 L: „Nein, Lucy lebt nicht im Sumpf, da muss man genau lesen, wie hieß die Frage: ,Wo wohnt Lucy?' und nicht ,Wo lebt Lucy?!“

L: „Liest du uns bitte den Satz vor!“

S: „...“

L: „Luuucy... lies erst hier.“

6.5.6.9. Einordnung anhand einer Bezugsnorm

Quellen

- Kobarg & Seidel (2003)
- Rheinberg (2008)

Theoretischer Hintergrund

Bezugsnormen sind Standards, mit denen man ein Resultat vergleichen kann, wenn man das Resultat als Leistung bewerten will (Rheinberg, 2008). Während die soziale Bezugsnorm den Vergleich eines Resultats mit den Ergebnissen einer sozialen Bezugsgruppe meint, wird bei einer Orientierung an der individuellen Bezugsnorm ein Vergleich des jetzigen Resultates eines Individuums mit dessen vorherigen Leistungen vorgenommen. Im Rahmen der IPN-Videostudie (Kobarg & Seidel, 2003) wurde die Einordnung anhand der sozialen Bezugsnorm videobasiert erfasst.

Kategoriensystem

Es wird kodiert, ob das *Feedback* informierende Aspekte zur Einordnung der eigenen Leistung anhand einer *sozialen* und/oder *individuellen Bezugsnorm* enthält. Der Vergleich mit kriterialen Standards wird nicht berücksichtigt, da dieser implizit immer enthalten ist, wenn die Korrektheit einer Antwort kommentiert oder elaboriert wird.

Kategoriensystem: Einordnung anhand einer Bezugsnorm

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
Feed_BN	Einordnung anhand einer Bezugsnorm	0	Nicht enthalten
		1	Sozial
		2	Individuell
		3	Sozial und individuell
		99	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen

„Nicht enthalten“ („0“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn im *Feedback* weder eine explizite *soziale* noch eine *individuelle Bezugsnorm* zur Einordnung der Schüleräußerung oder des Schülerverhaltens enthalten ist.

S: „Sie kann gut schwimmen.“

L: „Schön.“

„Sozial“ („1“)

Dieser Aspekt ist im *Feedback* enthalten, wenn die Antwort/Leistung des Kindes explizit mit den Leistungen anderer Schülerinnen und Schüler verglichen wird, wenn also ein *sozialer* Maßstab herangezogen wird, um die Leistung einzuordnen.

L: „Liest du uns bitte den Satz vor!“

S: „Sie ... kann gutschw....schwimmen.“

L: „Schön, du liest schon etwas genauer als die meisten Anderen.“

„Prima, S x. Du bist unser bester Leser.“

Während einer Schülerarbeitsphase kommentiert die Lehrperson den Arbeitsstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Über den ersten Schüler sagt sie: „Prima, S x ist fertig.“ Dann sagt sie immer wieder „S y ist auch fertig.“, „Jetzt ist auch S z fertig.“ etc.

→ Der erste Kommentar enthält noch keine soziale Bezugsnorm, die letzten beiden enthalten die Einordnung anhand einer sozialen Bezugsnorm, da deutlich gemacht wird, dass S y und z nun auch – wie S x – fertig sind.

L: „Welchen Satz suchen wir?“

Kein Kind meldet sich, auch bei mehrmaligem Nachfragen kann keiner die Frage beantworten. Dann meldet sich eine Schülerin und beantwortet die Frage.

L: „Der S x hat aufgepasst.“ [Gedanklich könnte man ergänzen: „Und ihr nicht.“]

„Individuell“ („2“)

Dieser Aspekt ist im *Feedback* enthalten, wenn die Antwort/Leistung des Kindes explizit mit eigenen früheren Leistungen oder eigenen Leistungen in anderen Bereichen verglichen wird, wenn also ein *individueller* Maßstab herangezogen wird, um die Leistung einzuordnen.

L: „Liest du uns bitte den Satz vor!“

S: „Sie ... kann gutschw....schwimmen.“

L: „Schwimmen, genau. Du liest schon viel flüssiger.“

„Du liest heute prima.“

„Der zweite Satz ging jetzt ganz gut!“

„S x ist schon wieder fertig.“

„S x, das freut mich, dass du dich heute gemeldet hast, dass du lesen wolltest und dass du das heute so toll geschafft hast, freut mich auch. Wo du doch mit Lesen gar nicht so richtig Freude hast, weil es sehr schwer ist für dich. [Kinder beginnen zu klatschen] Jetzt wollen sie schon klatschen. Macht mal. Ganz besonders kräftig.“

Ein *Feedback* kann auch den Vergleich mit einer *individuellen Bezugsnorm* beinhalten, wenn es sich an die gesamte Klasse richtet.

„Das ‚ng‘ hatten wir noch gar nicht. Ihr macht das aber ganz toll.“

→ Hier wird zwar nicht explizit eine frühere Leistung mit der jetzigen verglichen, die Leistung der Schülerinnen und Schüler wird aber mit ihrem potenziellen Wissen-/oder Lernstand in Beziehung gesetzt. Auch dies kann noch als eine Orientierung an der individuellen Bezugsnorm angesehen werden.

„Sozial und individuell“ („3“)

Dieser Aspekt ist im *Feedback* enthalten, wenn sowohl ein *individueller* als auch ein *sozialer Maßstab* herangezogen wird, um die Leistung einzuordnen.

L: „Liest du uns bitte den Satz vor!“

S x: „Sie ... kann gutschw....schwimmen.“

L: „Schwimmen, genau. Du liest schon viel flüssiger als vor ein paar Wochen. Es war sogar genauso gut wie bei S y.“

6.5.7. Anregungen zur Weiterarbeit durch das Feedback

Mit den zu diesem Bereich gehörigen zwei Kategoriensystemen soll erfasst werden, inwiefern das *Feedback* weitere Lösungsversuche ermöglicht und weiterführende Impulse zur Erarbeitung oder Weiterverarbeitung einer bereits genannten Antwort gibt.

Allgemeine Kodierhinweise

Beide Kategoriensysteme enthalten die Kategorie „99“ (*Rest – Nicht auf Leseübung bezogen*). Da diese Kategorie in allen Kategoriensystemen gleich definiert ist, wird sie vorab erläutert und in den untergeordneten Kapiteln nicht wiederholt.

„Rest – Nicht auf Leseübung bezogen“ („99“)

Automatische Kopplung zum Kategoriensystem „Dem Feedback vorausgehendes Schülerverhalten“: Der Wert „99“ wird immer dann kodiert, wenn innerhalb des Kategoriensystems „Dem Feedback vorausgehendes Schülerverhalten“ die Werte

- „95“ (Rest: Disziplin/Unerwünschtes Verhalten),
- „96“ (Rest: Andere inhaltsbezogene Aktivität),

- „97“ (Rest: Nicht lernprozessbezogen)
- oder „98“ (*Rest: Nicht erkennbar*) kodiert wurden.

6.5.7.1. Ermöglichung weiterer Lösungsversuche

Quellen

- Clariana, Wagner & Murphy (2000)
- Dempsey et al. (1993)
- Jacobs (2002)
- Kulhavy & Stock (1989)
- Richert (2005)

Theoretischer Hintergrund

Answer Until Correct (AUC) oder *Multiple-Try-Feedback (MTF)* meint, dass die Lehrkraft den Schüler oder die Schülerin nach falschen Antworten zu weiteren Antwortversuchen auffordert, bis die richtige Lösung genannt wird (Clariana et al., 2000; Dempsey et al., 1993; Kulhavy & Stock, 1989; Jacobs, 2002; Richert, 2005).

Kategoriensystem

Es wird kodiert, ob das *Feedback* im Sinn eines *Answer Until Correct* oder *Multiple-Try-Feedbacks* erneute Lösungsversuche ermöglicht.

Kategoriensystem: Ermöglichung weiterer Lösungsversuche

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
Feed_AUC	Ermöglichung weiterer Lösungsversuche	0	Nicht enthalten
		1	Schüler selbst: Aufgefordert
		2	Schüler selbst: Unaufgefordert, aber toleriert/erwünscht
		3	Andere(r) Schüler
		4	Schüler selbst und andere(r) Schüler
		98	Nicht erkennbar
		99	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen

„Nicht enthalten“ („0“)

Dieser Wert wird kodiert, wenn keine weiteren Lösungsversuche seitens der Schülerinnen und Schüler mehr möglich sind. Die Lehrperson fordert die Schülerinnen und Schüler weder auf noch eine Lösung zu versuchen, noch machen die *Schülerinnen und Schüler selbst* einen weiteren Lösungsversuch.

„Schüler selbst: Aufgefordert“ („1“)

Dieser Wert wird kodiert, wenn das Kind, welches das *Feedback* betrifft, von der Lehrkraft selbst noch einmal eine Antwortmöglichkeit bekommt.

Eine Schülerin liest. Die Lehrkraft deutet auf das Blatt und verfolgt den Text mit dem Finger.

L: „Liest du uns bitte den Satz vor!“

S: „Sie ... kann gut“

L: „Lauter.“

L: „Liest du uns bitte den Satz vor!“

S: „Sie ... kann gutss...schw...immen“

L: „Sag's nochmal schön.“

L: „Wo wohnt Lucy?“

S: „In einem Boot.“

L: „Aber wo?“

Es muss auch auf Impulse geachtet werden, die einen erneuten Lösungsversuch intendieren. Meist sind sie dadurch zu erkennen, dass die Lehrperson etwas in den Raum stellt und eine Schülerreaktion erwartet.

L: „Was kann Lucy nicht?“

S: „Schreien.“

L: „Aber schreien steht dort nicht ...“ [wartet]

In Vorlesesituation ist oft zu beobachten, dass die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern Wortanfänge vorsagt oder diese mit den Lernenden mitspricht. Da die Lehrperson damit intendiert, dass das Kind weiterliest, wird auch hier *Schüler selbst: Aufgefordert* kodiert.

L: „Was weißt du über Lucy?“

S: „Dass ... sie ... ääh ...“

L: „Dass Lucy im ...“

S: „im Sumpf lebt.“

„Schüler selbst: Unaufgefordert, aber toleriert/erwünscht“ („2“)

Dieser Wert wird kodiert, wenn das Kind, welches das *Feedback* betrifft, selbst noch einen Lösungsversuch macht, ohne dazu von der Lehrkraft explizit aufgefordert worden zu sein. Relativ häufig kommt dies in Vorlesesituationen vor, wenn die Lehrperson beim Erlesen eines Wortes hilft und der Schüler oder die Schülerin anschließend unaufgefordert noch einmal das Wort/den Satz richtig liest. Die Lehrperson muss dies aber zumindest tolerieren. Reagiert sie z. B. mit einem „Psst!“, muss der Wert „0“ kodiert werden.

L: „Liest du uns bitte den Satz vor!“

S: „Sie ... kann gut“

L: „Mhm.“

S: „Sie kann gut singen.“

„Andere(r) Schüler“ („3“)

Dieser Wert wird kodiert, wenn die Lehrkraft die Frage oder Aufforderung an einen anderen Schüler oder an eine andere Schülerin weitergibt.

S: „Sie ... kann gut“

L: „Sie kann gut ... Wer kann helfen?“

„Wer kann das bestätigen?“

„Schüler selbst und/oder andere(r) Schüler“ („4“)

Dieser Wert wird kodiert, wenn die Lehrkraft entweder sowohl das betreffende Kind als auch die Mitschüler und -schülerinnen zu einem erneuten Lösungsversuch auffordert oder aus der Beobachtung nicht deutlich wird, ob die gesamte Klasse oder nur das vom *Feedback* betroffene Kind gemeint ist.

L: „Wo wohnt Lucy?“

S: „In einem Boot.“

L: „Aber wo?“ (aus Blick und Lautstärke nicht erkennbar, an wen gerichtet)

Die Kategorie wird auch dann kodiert, wenn sich ein *Feedback* an die gesamte Klasse richtet und auch nochmal der ganzen Klasse einen weiteren Lösungsversuch ermöglicht.

„Nicht erkennbar“ („98“)

Dieser Wert wird kodiert, wenn *nicht erkennbar* ist, ob die Lehrkraft ein Kind dazu auffordert, sich noch einmal an einer Lösung zu probieren. Dies kann v. a. in Schülerarbeitsphasen vorkommen, wenn Lehrkraft und Schülerinnen und Schüler nicht gut sichtbar/hörbar sind.

6.5.7.2. *Weiterführende Impulse***Quellen**

- Becker et al. (1980)
- Hattie (1999)

Theoretischer Hintergrund

Nach einer Metaanalyse von Hattie (1999) ist Feedback dann am wirksamsten, wenn es Informationen über die Aufgabe und darüber, wie weiter vorgegangen werden kann, enthält. Becker, Clemens-Lodde und Köhl (1980) nennen unter anderem folgende Möglichkeiten dazu:

- den Beitrag präzisieren lassen (clarification)
- den Beitrag weiterführen lassen (probing)
- den Beitrag in Beziehung setzen lassen (redirecting)
- den Beitrag begründen lassen
- den Beitrag überdenken lassen
- den Beitrag ergänzen oder ergänzen lassen

Kategoriensystem

Es wird kodiert, ob das *Feedback* bestimmte Formen der Erarbeitung einer Lösung anregt.

Kategoriensystem: Weiterführende Impulse

Variable	Variablenlabel	Werte	Wertelabels
Feed_IMP	Weiterführende Impulse	0	Nicht enthalten
		1	Wiederholung
		2	Präzisierung/Korrektur
		3	Weiterführung/Ergänzung
		4	Einordnung
		5	Begründung
		6	Reflexion
		99	Rest: Nicht auf Leseübung bezogen

„Nicht enthalten“ („0“)

Dieser Wert wird kodiert, wenn keine Impulse zur weiteren Erarbeitung des Beitrags gegeben werden.

S: „Lucy kann gut schwi...m...ee...n.“

L: „Schwimmen.“

S x: „Lucy kann jagen.“

S y: „Lucy kann schwimmen.“

L: „Super, das habt ihr beide gut gemacht.“

Weiterführende Impulse können nur dann kodiert werden, wenn das Kind bereits eine Lösung/einen Lösungsversuch geäußert hat und die Lehrperson daraufhin einen Impuls zur weiteren Erarbeitung gibt.

„Wiederholung“ („1“)

Die Aufforderung, bereits genannte Antworten/vorgelesene Textstellen noch einmal (modifiziert) wiederzugeben, zählt zu dieser Kategorie. Im Gegensatz zur Kategorie *Präzisierung/Korrektur* geht es hier aber nicht um inhaltliche Veränderungen.

L: „Liest du uns bitte den Satz vor!“

S: „Sie ... kann gutss...schw...immen.“

L: „Sag's nochmal (schön).“

„Sag's bitte nochmal im ganzen Satz!“

L: „Liest du uns bitte den Satz vor!“

S: „Sie ... kann gutss...schw...immen.“

L: „Lauter.“

Es kommt auf die genaue Lehreraufforderung an. Sagt die Lehrperson nur „Sag's nochmal“, wird *Wiederholung* kodiert, auch wenn sie dazu auffordert, weil sie hofft, dass das Kind eine genannte Antwort selbstständig korrigiert.

„Präzisierung/Korrektur“ („2“)

Dieser Wert wird kodiert, wenn das *Feedback* explizit dazu anregt, die genannte Lösung noch einmal inhaltlich zu präzisieren oder zu korrigieren.

L: „Wo wohnt Lucy?“

S: „In einem Boot.“

L: „Aber wo?“

„Nein, lies hier.“

„Lies nochmal, aber nimm das Bild vorne mit.“

„Lies erst das ‚i‘.“

„Weiterführung/Ergänzung“ („3“)

Dieser Wert wird kodiert, wenn das *Feedback* dazu anregt, die genannte Lösung noch zu ergänzen oder weiterzuführen. Dabei muss im Gegensatz zur *Präzisierung/Korrektur* noch einmal dazu aufgefordert werden, neue Aspekte zum bereits Genannten hinzuzufügen, nicht nur die bereits genannten zu präzisieren.

L: „Was kann Lucy gut?“

S: „Lucy kann jagen.“

L: „Mhm, und was noch?“

„Ja, das stimmt. Eine Sache habt ihr noch nicht genannt ...“

Die Lehrperson muss allerdings explizit zur *Weiterführung/Ergänzung* auffordern. Mit der Kategorie ist nicht gemeint, dass die Lehrkraft ein Kind auffordert, die gerade auszuführende Tätigkeit oder Antwort lediglich weiterzuführen. Die reine Aufforderung weiterzulesen wird demnach nicht mit „3“ kodiert. Auch das Erteilen eines völlig neuen Arbeitsauftrags zählt nicht dazu. Es geht ausschließlich darum, ob die Lehrperson das Kind auffordert, noch mehr zu einer bereits genannten Antwort hinzuzufügen.

„Einordnung“ („4“)

Dieser Wert wird kodiert, wenn das *Feedback* dazu anregt, die genannte Lösung in den Unterrichtskontext einzuordnen oder mit anderen Schülerbeiträgen in Beziehung zu setzen.

L: „Was kann Lucy gut?“

S: „Lucy kann jagen.“

L: „Mhm, Erinnerst du dich noch daran, was uns dazu der S x erzählt hat?“

„Begründung“ („5“)

Dieser Wert wird kodiert, wenn das *Feedback* dazu anregt, die genannte Lösung zu begründen.

L: „Wie fühlt sich Lucy bei der Krokodilsfamilie?“

S: „Sie ist manchmal traurig.“

L: „Wie kommst du darauf?“

„Reflexion“ („6“)

Dieser Wert wird kodiert, wenn das *Feedback* dazu anregt, die genannte Lösung zu reflektieren.

L: „Was kann Lucy gut?“

S: „Lucy kann gut brüllen.“

L: „Was sagt ihr dazu? Stimmt das?“

„Kann sie das denn wirklich gut?“

„Überleg nochmal. Was mag sie denn?“

„War das der richtige Satz?“

„Nein, das stimmt nicht. Wo wohnt die Lucy denn?“

„Steht da wirklich ‚kochen‘?“

6.6. Literaturverzeichnis

Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C.-L. C., Kulik, J. A. & Morgan, M. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61 (2), 213–238.

Becker, G. E., Clemens-Lodde, B. & Köhl, K. (1980). *Unterrichtssituationen. Ein Trainingsbuch für Lehrer und Ausbilder*. München: Urban & Schwarzenberg.

Birenbaum, M. & Tatsuoaka, K. K. (1987). Effects of “on line” test feedback on the seriousness of subsequent errors. *Journal of Educational Measurement*, 24 (2), 145–155.

Brophy, J. E. & Good, T. L. (1976). *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*. München: Urban & Schwarzenberg.

Dempsey, J. V., Driscoll, M. P. & Swindell, L. K. (1993). Text-based feedback. In J. V. Dempsey & G. C. Sales (Hrsg.), *Interactive instruction and feedback* (S. 21–54). Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.

Filby, N. N. & Cahen, L. S. (1985). Teacher accessibility and student attention. In C. W. Fisher & D. C. Berliner (Hrsg.), *Perspectives on instructional time* (S. 203–215). New York: Longman.

Good, T. L. & Brophy, J. E. (1973). *Looking in classrooms*. New York: Harper & Row.

Hattie, J. (1999, August). Influences on student learning. Vortrag. Auckland.

- Hattie, J. & Timperley, H. (2007).** The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112.
- Heubusch, J. D. & Lloyd, J. W. (1998).** Corrective feedback in oral reading. *Journal of Behavioral Education*, 8 (1), 63–79.
- Jacobs, B. (2002).** *Aufgaben stellen und Feedback geben*. Verfügbar unter: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/438/pdf/feedback.pdf> (17.10.2014).
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996).** The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 254–284.
- Kobarg, M. & Seidel, T. (2003).** Prozessorientierte Lernbegleitung im Physikunterricht. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit & M. Lehrke (Hrsg.), *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (S. 151–200). Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN).
- Krause, U.-M., Stark, R. & Mandl, H. (2004).** Förderung des computerbasierten Wissenserwerbs durch kooperatives Lernen und eine Feedbackmaßnahme. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18 (2), 125–136.
- Kulhavy, R. W. (1977).** Feedback in written instruction. *Review of Educational Research*, 47 (1), 211–232.
- Kulhavy, R. W. & Stock, W. A. (1989).** Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review*, 1 (4), 279–308.
- Lipowsky, F. (2009).** Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 74–101). Heidelberg: Springer.
- Lotz, M. (2013a).** Die Kodierung der inhaltsbezogenen Aktivitäten im Fach Deutsch. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien* (S. 193–202). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF).
- Lotz, M. (2013b).** Die Kodierung von Leseübungsphasen im Deutschunterricht. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien* (S. 203–217). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF).
- Mayer, R. E. (1995).** Feedback. In L. W. Anderson (Hrsg.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (S. 249–251). New York: Elsevier.
- Mehan, H. (1979).** *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge: University Press.
- Mory, E. H. (2004).** Feedback research revisited. In D. H. Jonassen (Hrsg.), *Handbook of research on educational communications and technology* (S. 745–783). Mahwah: Erlbaum.
- Narciss, S. (2006).** *Informatives tutorielles Feedback. Entwicklungs- und Evaluationsprinzipien auf der Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse*. Münster: Waxmann.
- Paetzold, B. & Lißmann, U. (1982).** Mündliche Leistungsrückmeldungen im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 10 (1), 51–58.
- Renkl, A. (1991).** *Die Bedeutung der Aufgaben- und Rückmeldungsgestaltung für die Leistungsentwicklung im Fach Mathematik*. Dissertation, Universität Heidelberg.

- Rheinberg, F. (2008).** Bezugsnormen und die Beurteilung von Lernleistung. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 178–186). Göttingen: Hogrefe.
- Richert, P. (2005).** Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. Empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmitt, G. (2007).** Feedbackkompetenz. Entwicklung und Evaluation eines sportartspezifischen Feedbacktrainings. Köln: Sportverlag Strauß.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. & Jackson, D. D. (2007).** *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.
- Zahorik, J. A. (1968).** Classroom feedback behavior of teachers. *Journal of Educational Research*, 62 (4), 147–150.

7.1. Überblick

Bevor die Kategoriensysteme im Einzelnen erläutert werden, erfolgt hier ein Überblick über die Kodierung der Reflexionsphasen.

Überblick über das Manual

Überblick – Reflexionsphasen			
Hauptziel	Aussagen über die Gestaltung und Qualität von Reflexionsphasen		
Analyseeinheit	Reflexionsphasen (festgelegt durch die Kodierung der Leseübungsphasen)		
Stichprobenplan	Event-Sampling; Beobachtungsbogen		
Inferenz	niedrig bis mittel		
Kategoriensysteme	Anzahl der Reflexionsphasen	Offene Kodierung	
	Zeitpunkt der Reflexion/ Einbettung in die Übungsphase*	Reflexion am Ende der gesamten Leseübung	
		Reflexion am Ende der klassenbezogenen Leseübung	
		Reflexion zwischen zwei Übungsphasen	
	In der Reflexion betrachtete Übungsphase*	Reflexion Schülerarbeitsphase	
		Reflexion Vorlesen	
		Reflexion Textbearbeitung	
		Reflexion Leseübung allgemein	
		Reflexion LES und andere IA	
	Einbezug der Schüler in die Reflexion*	Reflexion ohne Schüler	
		Reflexion mit Schülern; Beteiligung durch Möglichkeit sich zu äußern	
		Reflexion mit Schülern; Beteiligung nur durch Anregung zum Nachdenken	
	Inhalte der Reflexion*	Bewertung oder Fremdeinschätzung durch die Lehrkraft	
		Zusammenfassende Beschreibung durch die Lehrkraft	
		Einholen von Informationen bei den Schülern	Arbeitsstand
			Art der Aufgabenbearbeitung
			Erfolg
			Aufgabenbeschreibung
			Selbsteinschätzung ohne Begründung
			Selbsteinschätzung mit Begründung
			Fremdeinschätzung ohne Begründung
			Fremdeinschätzung mit Begründung
		Meinung zur Aufgabe	
		Kontrolle	
	Inhalt von Bewertungsaspekten in der Reflexion*	Bewertung der Leistung	
		Bewertung des Arbeits- und/oder Sozialverhaltens	
	Valenz von Bewertungsaspekten in der Reflexion	Bewertung ausschließlich positiv	
		Bewertung ausschließlich negativ	
		Bewertung positiv und negativ	
	Adressat von Bewertungsaspekten in der Reflexion*	Klasse	
		Einzelschüler	
		Gruppe/Schülerpaar	
	Anregung zur Metakognition in der Reflexion	Keine Anregung zur Metakognition	
		Wenig Anregung zur Metakognition	
		Anregung zur Metakognition	
Deutliche Anregung zur Metakognition			

* Mehrfachkodierungen sind möglich.

7.2. Analyseeinheit

Leseübungsphase „Reflexion“

Als Analyseeinheit fungiert die Kategorie *Reflexion der Leseübung* aus der Kodierung der Leseübungsphasen (vgl. Lotz, 2013). Als *Reflexion der Leseübung* wurden alle Unterrichtsabschnitte kodiert, in denen entweder die gesamte Leseübung oder einzelne Abschnitte (z. B. Vorlesesituation, Schülerarbeitsphase) rückblickend reflektiert werden oder in denen sich die Lehrkraft über den Arbeitsstand der Kinder informiert. Bei der *Reflexion* kann es darum gehen, dass die Schülerinnen und Schüler und die Lehrkraft die Aufgabenschwierigkeit einschätzen oder auch darum, dass die Arbeitshaltung oder die Leistungen der Schülerinnen und Schüler bewertet werden.

„Ihr wisst ja ich habe noch fünf Gummibärchenkrokodile. Die habe ich nämlich rausgesucht aus der Tüte. Weil, ich hatte euch versprochen, der beste Krokodiltisch heute bekommt noch ein Krokodil. Aber ich möchte euch kurz was sagen. Leider war für die Leseaufgabe nicht so viel Zeit, weil es so viele spannende Sachen waren, die wir heute in den zwei Stunden gemacht haben. Aber gefreut hat mich, dass ganz viele Kinder an den Gruppentischen zusammen gelesen haben, sich vorgelesen haben und ausgetauscht haben. Und ich muss mich bei den Gruppenchefs bedanken, die mich wirklich unterstützt haben bei der Arbeit.“

„Als Erstes würde ich ganz kurz von euch wissen wollen, wie die Aufträge waren. Wie leicht oder schwer es euch gefallen ist, die Aufträge zu erfüllen erstmal – erster Auftrag den Brief und dann den Leseauftrag. Wie ging es euch dabei?“

„Jetzt melden sich mal alle, die einen Fehler hatten... und alle, die zwei Fehler gemacht haben ... Super, das habt ihr prima gemacht!“

Als Phasen der *Reflexion* gelten solche Abschnitte nur, wenn sie einer Unterrichtsphase **nachgeordnet** sind, oder wenn Zwischenschritte reflektiert werden. Die unmittelbare Bewertung der Leseleistungen einzelner Schülerinnen und Schüler oder der Leistung von Schülergruppen während des Vorlesens zählt zur Vorlesesituation dazu.

Auch wenn **einzelne Gruppen** vorlesen oder andere Ergebnisse präsentieren und die Lehrkraft danach sagt: „Das hat die erste Gruppe sehr gut gemacht. Jetzt wollen wir noch die zweite Gruppe hören“ gilt dies nicht als *Reflexion*, da nur die Leistung einer Gruppe reflektiert/bewertet wird, noch nicht die gesamte Arbeitsphase.

Es gilt weiterhin nicht als *Reflexionsphase*, wenn im öffentlichen Unterricht eine Aufgabe, die von den Schülerinnen und Schülern in einer Schülerarbeitsphase besprochen wurde, noch einmal **inhaltlich besprochen** wird. Dies wird als weitere inhaltliche Auseinandersetzung kodiert.

Als *Reflexion* werden nur Unterrichtsabschnitte kodiert, in denen die **Leseübung** reflektiert wird. *Reflexionen*, die sich ausschließlich auf andere inhaltsbezogene Aktivitäten beziehen, werden als *REST_nicht_LES* kodiert.

Genauso wird es nicht als *Reflexionsphase* kodiert, wenn es bei einer Aufgabe darum geht, ein **Lösungswort** zu erlesen. Da die Schülerinnen und Schüler sich hier auch weiterhin mit der Aufgabenbearbeitung erfassen, dominiert die Aufgabenbearbeitung. Geht es hingegen nur noch um eine abschließende Bewertung, ohne dass dies noch mit einem weiteren Leseauftrag verbunden ist, so wird dies als *Reflexion* kodiert:

„Was ist toll? Das ihr das gefunden habt hier. Ganz prima! Super! Es stimmt das Lösungswort. Sehr schön!“

7.3. Übersicht: Reflexionsphasen während der Leseübung

Die folgende Tabelle stellt die Zeitpunkte der *Reflexionsphasen* der Leseübung dar. Anhand der Tabelle kann man die entsprechenden Phasen im Video ansteuern, um den Beobachtungsbogen ausfüllen zu können. Wie in der Tabelle erkennbar ist, kommen lediglich in etwa der Hälfte der videografierten Leseübungen *Reflexionsphasen* vor.

Übersicht über die Reflexionsphasen während der Leseübung

Klasse	Lehrperson	Dauer der Reflexion	Zeitpunkt(e) der Reflexion
1111	11102	0:00:40	01:28:50 – 01:29:30
1111	11103	0:00:00	/
1112	11104	0:00:30	00:11:09 – 0:11:19; 01:00:09 – 01:00:19; 01:00:39 – 01:00:49
1112	11105	0:00:10	00:16:50 – 00:17:00
1113	11106	0:05:10	01:07:05 – 01:07:15; 01:07:25 – 01:12:25
1113	11107	0:00:00	/
1114	11108	0:00:00	/
1114	11109	0:00:00	/
1115	11110	0:00:00	/
1115	11111	0:02:10	00:23:46 – 00:23:56; 00:24:16 – 00:24:26; 00:24:46 – 00:25:06; 00:25:46 – 00:25:56; 00:26:06 – 00:26:46; 00:29:16 – 00:29:56
1212	12104(2)	0:00:00	/
1211	12103	0:00:00	/
1212	12104	0:00:10	01:18:10 – 01:18:20
1213	12106	0:00:00	/
1213	12107	0:00:10	00:44:42 – 00:44:52
1214	12108	0:00:00	/
1214	12109	0:00:00	/
1311	13102	0:00:00	/
1312	13105	0:00:00	/
1312	13106	0:00:30	00:38:06 – 00:38:26; 00:48:36 – 00:48:46
1411	14102	0:00:00	/
1411	14103	0:00:00	/
1412	14104	0:00:10	00:40:00 – 00:40:10
1412	14105	0:00:00	/
1421	14202	0:00:10	01:03:18 – 01:03:28
1422	14204	0:00:40	01:04:58 – 01:05:18; 01:11:28 – 01:11:48
1511	15102	0:00:20	00:07:01 – 00:07:11; 00:23:21 – 00:23:31

Klasse	Lehrperson	Dauer der Reflexion	Zeitpunkt(e) der Reflexion
1511	15103	0:00:00	/
1611	16102	0:00:00	/
2121	21202	0:00:10	00:33:21 – 00:33:31
2132	21303	0:00:00	/
2133	21304	0:00:10	00:12:50 – 00:13:00
2142	21402	0:00:40	01:38:24 – 01:38:54; 01:39:04 – 01:39:14
2141	21404	0:00:00	/
2221	22202	0:00:10	01:00:20 – 01:00:30
2231	22302	0:02:30	01:16:40 – 01:18:50; 01:20:30 – 01:20:50
2241	22402	0:00:00	/
2251	22502	0:00:00	/
2252	22503	0:00:40	00:52:48 – 00:53:08; 01:03:28 – 01:03:48
2261	22602	0:00:00	/
2321	23202	0:00:20	00:23:00 – 00:23:10; 00:40:40 – 00:40:50
2322	23205	0:00:00	/
2331	23302	0:00:00	/
2332	23303	0:00:10	00:51:52 – 00:52:02
2341	23402	0:00:00	/
2342	23403	0:00:10	00:43:01 – 00:43:11
2343	23404	0:00:10	00:42:45 – 00:42:55
2711	27102	0:00:00	/
2811	28102	0:00:10	01:31:02 – 01:31:12

7.4. Kategorien- und Ratingsysteme

Im Folgenden werden die einzelnen Kategorien- und Ratingsysteme dargestellt.

7.4.1. Anzahl der Reflexionsphasen

Hier wird eingetragen, wie viele *Reflexionsphasen* während der Leseübung stattfinden.

Kategoriensystem: Anzahl der Reflexionsphasen

Kategorie	Code
Anzahl der Reflexionsphasen	Refl_AZ _____

Die Anzahl der Reflexionsphasen wird eingetragen.

Reflexionsphasen gelten als **zusammengehörig**, wenn sie von inhaltlich nicht relevanten Übungsphasen oder inhaltsbezogenen Aktivitäten unterbrochen werden. Als inhaltlich nicht relevante Übungsphasen gelten:

- Vorankündigungen zur Weiterarbeit mit den Texten (*OEU_Vorank*)
- Nicht lesebezogene Aktivitäten (*REST_Nicht_Les*)
- Organisatorisches (*ORGA*)

„Ihr habt toll gearbeitet.“

Unterbrechung durch UMBAU

„Ganz super!“

→ eine zusammengehörige Reflexionsphase

Reflexionsphasen gelten als **nicht zusammengehörig**, wenn sie durch inhaltlich relevante Übungsphasen oder inhaltlich relevante inhaltsbezogene Aktivitäten unterbrochen werden.

Dazu zählen:

- alle Schülerarbeitsphasen
- Einleitungen von Schülerarbeitsphasen
- Vorlesesituationen
- Nachbearbeitungen der Leseübung

„Was solltet ihr in der Arbeitsphase machen?“

Unterbrechung durch Vorlesephase

„Wie hat das Lesen geklappt?“

→ zwei Reflexionsphasen

Ausnahme: Wenn *Reflexionsphasen* durch inhaltlich relevante Übungsphasen unterbrochen werden, dies aber der *Reflexion* dient und in sie eingebettet ist, so gilt die *Reflexionsphase* auch als zusammengehörig.

„Wir lesen jetzt immer einen Teil und ihr kontrolliert, ob ihr dem Text das richtige Bild zugeordnet habt. S x, lies den ersten Satz.“

→ Unterbrechung durch Vorlesen

„Wer hat hier das Bild mit dem Hausboot liegen?“ [S y und z melden sich.] „Super, dann lesen wir weiter. S y!“

→ Unterbrechung durch Vorlesen

7.4.2. Zeitpunkt der Reflexion/Einbettung in die Übungsphase

Hier wird kodiert, wann die *Reflexion* im Verlauf der Leseübung stattfindet.

Kategoriensystem: Zeitpunkt der Reflexion/Einbettung in die Übungsphase

Nr.	Kategorie	Code	trifft zu	trifft nicht zu
1	Reflexion am Ende der gesamten Leseübung	Refl_ZP_End	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Reflexion am Ende der klassenbezogenen Leseübung	Refl_ZP_End_Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Reflexion zwischen zwei Übungsphasen	Refl_ZP_End_Phase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Es sind Mehrfachkodierungen möglich, wenn es mehrere Reflexionsphasen gibt, die sich jeweils unterschiedlichen Kategorien zuordnen lassen. Mehrfachkodierungen sind hingegen nicht möglich, wenn nur eine Reflexionsphase vorkommt.

„Reflexion am Ende der gesamten Leseübung“ („1“)

Diese Kategorie wird vergeben, wenn die *Reflexion am Ende der Leseübung* stattfindet und danach keine weiteren inhaltlich relevanten Übungsphasen mehr stattfinden. Folgen auf die *Reflexion* ausschließlich noch Vorankündigungen oder *REST_nicht_LES*, so ist dies inhaltlich irrelevant und die *Reflexionsphase* kann als *Refl_ZP_Ende* kodiert werden.

„Reflexion am Ende der klassenbezogenen Leseübung“ („2“)

Diese Kategorie wird vergeben, wenn die *Reflexion* am Ende der mit der gesamten Klasse durchgeführten Leseübung stattfindet und danach keine weiteren inhaltlich relevanten Übungsphasen der gesamten Klasse mehr folgen, sondern lediglich noch einzelne Schülerinnen und Schüler eine weitere Aufgabe in einer Schülerarbeitsphase (meist zur Differenzierung) bekommen, die sich der inhaltsbezogenen Aktivität der Leseübung zuordnen lässt.

Folgt auf eine *Reflexion* hingegen noch eine inhaltlich relevante Übungsphase im öffentlichen Unterricht, so wird *Refl_ZP_Ende_Phase* kodiert, auch wenn im öffentlichen Unterricht beispielsweise nur noch ein Kind mit Vorlesen drankommt.

„Reflexion zwischen zwei Übungsphasen“ („3“)

Diese Kategorie wird vergeben, wenn die *Reflexion* in inhaltlich relevante Übungsphasen eingebettet ist. Dabei ist irrelevant, ob sie zwischen den gleichen oder unterschiedlichen Übungsphasen eingebettet ist.

```
SAP_LV → OEU_Refl → SAP_LV
→ Refl_ZP_Ende_Phase
OEU_Vorl → OEU_Refl → SAP_ohne
→ Refl_ZP_Ende_Phase
```

7.4.3. In der Reflexion betrachtete Übungsphase

Hier wird kodiert, auf welche Übungsphase sich die *Reflexion* bezieht. Für die Kodierung ist nicht entscheidend, nach welcher Übungsphase die *Reflexion* stattfindet. Oftmals wird zwar die unmittelbar abgeschlossene Übungsphase reflektiert, es kann aber auch vorkommen, dass die *Reflexion* sich auf schon früher abgeschlossene Übungsphasen bezieht. Grundsätzlich werden Bezüge zu allen Übungsphasen kodiert, die in der *Reflexion* angesprochen werden. Das bedeutet, wenn die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler lobt, dass sie die Fragen zum Text richtig beantwortet haben, weil sie in der Schülerarbeitsphase so gut gearbeitet haben, wird sowohl *Refl_ÜP_SAP* als auch *Refl_ÜP_Bearb* kodiert.

Kategoriensystem: In der Reflexion betrachtete Übungsphase

Nr.	Kategorie	Code	trifft zu	trifft nicht zu
1	Reflexion Schülerarbeitsphase	Refl_ÜP_SAP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Reflexion Vorlesen	Refl_ÜP_Vorl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Reflexion Textbearbeitung	Refl_ÜP_Bearb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Reflexion Leseübung allgemein	Refl_ÜP_LES	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Reflexion LES und andere IA	Refl_ÜP_LES_andere_IA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Es sind Mehrfachkodierungen möglich, wenn es mehrere Reflexionsphasen gibt, die sich jeweils unterschiedlichen Kategorien zuordnen lassen oder wenn es eine Reflexionsphase gibt, in der unterschiedliche Kategorien angesprochen werden.

„Reflexion Schülerarbeitsphase“ („1“)

Diese Kategorie wird vergeben, wenn sich die *Reflexion* auf eine Schülerarbeitsphase bezieht.

„Ihr habt sehr schön in den Gruppen zusammengearbeitet.“

„Reflexion Vorlesen“ („2“)

Diese Kategorie wird vergeben, wenn sich die *Reflexion* auf eine Vorlesesituation im öffentlichen Unterricht bezieht.

„Jetzt haben wir uns alle drei Lesetexte angehört. Und ich bin mit euren Leseleistungen insgesamt doch recht zufrieden.“

Wird hingegen das laute Lesen/Vorlesen in Schülerarbeitsphasen reflektiert, so wird dies als *Reflexion* einer Schülerarbeitsphase kodiert.

„Bei manchen habe ich es schon gehört [das Vorlesen]. Der S x zum Beispiel hat sehr, sehr schön gelesen.“

„Reflexion Textbearbeitung“ („3“)

Diese Kategorie wird vergeben, wenn sich die *Reflexion* auf eine sprachliche oder inhaltliche (Nach-)Bearbeitung der Leseübung im öffentlichen Unterricht bezieht.

„Das habt ihr gut aus dem Text herausgefunden.“

„Reflexion Leseübung allgemein“ („4“)

Diese Kategorie wird vergeben, wenn die *Reflexion* sich auf die gesamte Leseübung im Allgemeinen bezieht und die Leseübung aus unterschiedlichen Teilphasen bestand.

„So, ihr habt heute prima mitgearbeitet.“

Benennt die Lehrkraft die Phase, auf die sich die *Reflexion* bezieht, nicht explizit, ist aber aus dem Kontext zu erschließen, um welche Phase es sich handelt, so wird nicht *Refl_ÜP_LES* kodiert, sondern diejenige(n) Phase(n), auf welche sich die Lehrkraft bezieht.

„Reflexion LES und andere IA“ („5“)

Diese Kategorie wird vergeben, wenn sich die *Reflexion* auf die Leseübung im Vergleich mit einer weiteren inhaltsbezogenen Aktivität (z. B. *Briefschreiben*) bezieht. Dabei ist dann irrelevant, welche Übungsphase der Leseübung mit einer anderen inhaltsbezogenen Aktivität verglichen wird. Sobald eine weitere inhaltsbezogene Aktivität in die *Reflexion* eingeschlossen wird, wird *Refl_ÜP_LES_andere_IA* kodiert.

„Was hat euch mehr Spaß gemacht: Das Briefschreiben oder das Fragen zum Text beantworten?“

Zusätzlich wird hier *Refl_ÜP_SAP* kodiert, da die Schülerarbeitsphase (Fragen beantworten) mit einer anderen inhaltsbezogenen Aktivität (Briefschreiben) verglichen werden soll.

7.4.4. Einbezug der Schülerinnen und Schüler in die Reflexion

Hier wird kodiert, ob die Schülerinnen und Schüler an der *Reflexion* aktiv beteiligt werden.

Kategoriensystem: Einbezug der Schülerinnen und Schüler in die Reflexion

Nr.	Kategorie	Code	trifft zu	trifft nicht zu
1	Reflexion ohne Schüler	Refl_SCH_ohne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Reflexion mit Schülern; Beteiligung durch Möglichkeit sich zu äußern	Refl_SCH_Äuß	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Reflexion mit Schülern; Beteiligung nur durch Anregung zum Nachdenken	Refl_SCH_Den	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Es sind Mehrfachkodierungen möglich, wenn es mehrere Reflexionsphasen gibt, die sich jeweils unterschiedlichen Kategorien zuordnen lassen. Mehrfachkodierungen sind nicht möglich, wenn nur eine Reflexionsphase vorkommt. Sobald die Schülerinnen und Schüler einmal einbezogen werden, wird *Refl_SCH_Äuß* („2“) oder *Refl_SCH_Den* („3“) kodiert.*

„Reflexion ohne Schüler“ („1“)

Diese Kategorie wird vergeben, wenn die Schülerinnen und Schüler in die *Reflexion* der Leseübung nicht einbezogen werden.

„Jetzt haben wir uns alle drei Lesetexte angehört. Und ich bin mit euren Leseleistungen insgesamt doch recht zufrieden.“

„Reflexion mit Schülern; Beteiligung durch Möglichkeit sich zu äußern“ („2“)

Diese Kategorie wird vergeben, wenn die Schülerinnen und Schüler in die *Reflexion* der Leseübung aktiv einbezogen werden, d. h., wenn sie sich äußern sollen. Dabei ist unerheblich, welches Gewicht dem Einbezug der Schülerinnen und Schüler zukommt und ob sie verbal oder nonverbal einbezogen werden (z. B. sich melden, wenn man eine Aufgabe geschafft hat).

L: „Ist noch einer dabei, der es noch nicht geschafft hat, es einmal durchzulesen? Nein, nicht wahr? Müsstet wir alle geschafft haben!“

S y: „S x hat es nicht geschafft.“

L: „Wer hat es nicht geschafft?“

S y: „Der S x!“

Refl_SCH_Äuß wird allerdings nicht kodiert, wenn die Lehrkraft zwar ankündigt, die Schüler mit einzubeziehen, ihnen aber schließlich doch nicht die Chance gibt, sich zu äußern.

„Reflexion mit Schülern; Beteiligung nur durch Anregung zum Nachdenken“ („3“)

Diese Kategorie wird vergeben, wenn sich die Schülerinnen und Schüler zwar in der *Reflexion* nicht äußern sollen, aber zum Nachdenken angeregt werden.

„Prüft bitte, ob ihr das schon habt.“

Zwar fordern auch Fragen, auf welche die Schülerinnen und Schüler antworten sollen, zum Nachdenken heraus, allerdings wird dies nicht zusätzlich kodiert. Sobald die Schülerinnen und Schüler sich äußern dürfen, wird nur *Refl_SCH_Äuß* kodiert (nicht zusätzlich *Refl_SCH_Den*). Sollen sie hingegen nachdenken, etwas gedanklich prüfen o. Ä., sich dazu aber nicht äußern, wird *Refl_SCH_Den* kodiert.

7.4.5. Inhalte der Reflexion

Hier wird kodiert, welche inhaltlichen Aspekte in der *Reflexionsphase* angesprochen werden. Es geht also darum, welche Prompts oder Reflexionsimpulse die Lehrperson gibt (vgl. van den Boom, Paas & Merriënboer, 2007).

Kategoriensystem: Inhalte der Reflexion

Nr.	Kategorie	Code	trifft zu	trifft nicht zu
1	Bewertung oder Fremdeinschätzung durch die Lehrkraft	Refl_INH_BW	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Zusammenfassende Beschreibung durch die Lehrkraft	Refl_INH_ZSF	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Einholen von Informationen bei den Schülern: Arbeitsstand	Refl_INH_INFO_AS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Einholen von Informationen bei den Schülern: Art der Aufgabenbearbeitung	Refl_INH_INFO_ABA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Einholen von Informationen bei den Schülern: Erfolg	Refl_INH_INFO_ERF	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Einholen von Informationen bei den Schülern: Aufgabenbeschreibung	Refl_INH_INFO_AB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Einholen von Informationen bei den Schülern: Selbsteinschätzung ohne Begründung	Refl_INH_INFO_SEoB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Einholen von Informationen bei den Schülern: Selbsteinschätzung mit Begründung	Refl_INH_INFO_SEmB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nr.	Kategorie	Code	trifft zu	trifft nicht zu
9	Einholen von Informationen bei den Schülern: Fremdeinschätzung ohne Begründung	Refl_INH_INFO_FREoB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Einholen von Informationen bei den Schülern: Fremdeinschätzung mit Begründung	Refl_INH_INFO_FREmB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Einholen von Informationen bei den Schülern: Meinung zur Aufgabe	Refl_INH_INFO_MEIN	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Kontrolle	Refl_INH_KONTR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Es sind Mehrfachkodierungen möglich, wenn es mehrere Reflexionsphasen gibt, die sich jeweils unterschiedlichen Kategorien zuordnen lassen oder wenn es eine Reflexionsphase gibt, in der unterschiedliche Kategorien angesprochen werden. Wenn beispielsweise ein Kind seine Leistung nur einschätzen soll und ein anderer sie einschätzen und begründen soll, werden beide Kategorien vergeben.

Die Kategorien 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 und 11 können nur vergeben werden, wenn Schülerinnen und Schüler in die Reflexion mit einbezogen werden (vgl. Refl_SCH_Äuß oder Refl_SCH_Den).

„Bewertung oder Fremdeinschätzung durch die Lehrkraft“ („1“)

Diese Kategorie wird vergeben, wenn die *Reflexion* wertende Aspekte enthält, die von Seiten der Lehrperson eingebracht werden.

„Ich freue mich heute sehr über euch.“

„Das habt ihr alle gut gemacht.“

Auch indirekte Wertungen werden kodiert.

„Das war ganz schwer für manche Schüler.“

„So, ihr könnt nicht mehr, ich sehe es, es geht überhaupt nichts mehr.“

„Zusammenfassende Beschreibung durch die Lehrkraft“ („2“)

Diese Kategorie wird vergeben, wenn in der *Reflexion* von der Lehrkraft zusammengefasst wird, welche Aufgabe die Schülerinnen und Schüler bearbeitet haben, was die Schülerinnen und Schüler bisher gearbeitet haben oder wenn der momentane Arbeitsstand oder das Arbeitsverhalten kommentiert werden.

„Jetzt haben wir den Text einmal gelesen.“

„Ich sehe, dass S x schon fertig ist.“

Auch wenn die Lehrkraft die Aufgabe/Merkmale der Aufgabe oder die (Bedingungen der) Aufgabenbearbeitung beschreibt, wird dies als Refl_INH_ZSF kodiert.

„Ich möchte euch kurz was sagen. Leider war für die Leseaufgabe nicht so viel Zeit, weil es waren so viele spannende Sachen, die wir heute in den zwei Stunden gemacht haben.“

„Das habt ihr alle gut gemacht, es waren nämlich ganz schön schwierige Wörter dabei.“

„Einholen von Informationen bei den Schülern: Arbeitsstand“ („3“)

Diese Kategorie wird vergeben, wenn in der *Reflexion* Informationen über den *Arbeitsstand* eingeholt werden.

„Wie weit seid ihr gekommen?“

„Haben alle Text Nummer 2 gelesen?“

„Einholen von Informationen bei den Schülern: Art der Aufgabenbearbeitung“ („4“)

Diese Kategorie wird vergeben, wenn in der *Reflexion* Informationen über die *Art der Aufgabenbearbeitung* eingeholt werden.

„Habt ihr alleine gearbeitet?“

Soll hingegen beschrieben werden, welche Aufgabe zu bearbeiten war und wie sie zu bearbeiten war, wird *Refl_INH_INFO_AB* kodiert.

„Einholen von Informationen bei den Schülern: Erfolg“ („5“)

Diese Kategorie wird vergeben, wenn in der *Reflexion* Informationen über den *Erfolg* der Aufgabenbearbeitung eingeholt werden.

„Wer hat es ohne Fehler geschafft?“

„Einholen von Informationen bei den Schülern: Aufgabenbeschreibung“ („6“)

Diese Kategorie wird vergeben, wenn die Schülerinnen und Schüler in der *Reflexion* gebeten werden, noch einmal die Aufgabe oder den Arbeitsauftrag zu beschreiben.

L: „Was musstest du da jetzt machen?“

S x: „Ein Boothaus malen.“

L: „Ein Boot malen, das aussieht wie ein Haus.“

„Einholen von Informationen bei den Schülern: Selbsteinschätzung ohne Begründung“ („7“)

Diese Kategorie wird vergeben, wenn von den Schülerinnen und Schülern in der *Reflexion* eine Selbsteinschätzung eingeholt wird, ohne dass die Schülerinnen und Schüler diese Einschätzung begründen (sollen).

„Ist euch die Aufgabe leicht gefallen?“

„Ich hoffe, ihr habt alle eingetragen, ob es euch leicht fällt, diesen Text zu erlesen, oder nicht.“

„S x, wie hat die Zusammenarbeit in eurer Gruppe geklappt?“

„Einholen von Informationen bei den Schülern: Selbsteinschätzung mit Begründung“ („8“)

Diese Kategorie wird vergeben, wenn von den Schülerinnen und Schülern in der *Reflexion* eine Selbsteinschätzung eingeholt wird und die Schülerinnen und Schüler diese Einschätzung begründen (sollen).

| „Ist euch die Aufgabe leicht gefallen?“ ... „Warum ist es euch nicht so leichtgefallen?“

„Einholen von Informationen bei den Schülern: Fremdeinschätzung ohne Begründung“ („9“)

Diese Kategorie wird vergeben, wenn ein Kind die Arbeit eines anderen Kindes bewerten soll, ohne dass diese Einschätzung begründet werden soll.

| „S x, wie hat das Lesen bei S y geklappt?“

„Einholen von Informationen bei den Schülern: Fremdeinschätzung mit Begründung“ („10“)

Diese Kategorie wird vergeben, wenn ein Kind die Arbeit eines anderen Kindes bewerten soll, wobei diese Einschätzung begründet werden soll.

| „S x, wie hat das Lesen bei S y geklappt? ... „Woran ist dir das aufgefallen?“

„Einholen von Informationen bei den Schülern: Meinung zur Aufgabe“ („11“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler nach ihrer *Meinung zur Aufgabe* selbst befragt.

| „Hat es Spaß gemacht?“

„Kontrolle“ („12“)

Diese Kategorie wird vergeben, wenn in der *Reflexion* Lösungen der Schülerinnen und Schüler kontrolliert werden.

| „Wer hat hier das Bild mit dem Hausboot liegen?“ [S x und S y melden sich.] „Super, dann lesen wir weiter!“

Abgrenzung von der Kategorie Refl_INH_INFO_ERF: Bei der *Kontrolle* geht es darum, für eine konkrete Aufgabe die Lösung kontrollieren. Beim *Einholen von Informationen über den Erfolg der Aufgabenbearbeitung* geht es um die Frage nach der Anzahl gelöster Aufgaben: „Wer hat es ohne Fehler geschafft? Wer hat einen Fehler, wer zwei? ...“

7.4.6. Bewertungsaspekte in der Reflexion

Falls bei der Kodierung des Inhalts der *Reflexion* der Code *Bewertung oder Fremdeinschätzung* vergeben wurde, werden diese weiter kodiert. Ist keine Bewertung enthalten, wird in den Tabellen ein Schrägstrich („/“) eingetragen.

7.4.6.1. Inhalt von Bewertungsaspekten in der Reflexion

Hier wird kodiert, welche Aspekte der Übungsphase in der Bewertung angesprochen werden.

Kategoriensystem: Inhalt von Bewertungsaspekten in der Reflexion

Nr.	Kategorie	Code	trifft zu	trifft nicht zu
1	Bewertung der Leistung	Refl_BW_IN_Leist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Bewertung des Arbeits- und/oder Sozialverhaltens	Refl_BW_IN_ASV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Es sind Mehrfachkodierungen möglich, wenn es mehrere Reflexionsphasen gibt, die sich jeweils unterschiedlichen Kategorien zuordnen lassen oder wenn es eine Reflexionsphase gibt, in der unterschiedliche Kategorien angesprochen werden.

Es wird immer entschieden, worauf sich eine Bewertung bezieht, indem der Zusammenhang der Bewertung betrachtet wird. Wenn die Lehrkraft direkt nach einer Schülerantwort oder nach der Kontrolle der Lösungen beispielsweise sagt: „*Ihr seid clever*“, wird *Refl_BW_IN_Leist* kodiert, da davon auszugehen ist, dass sich dies auf die *Leistung* der Schülerinnen und Schüler bezieht.

„Bewertung der Leistung“ („1“)

Diese Kategorie wird vergeben, wenn sich die *Reflexion* auf die *Leistung* bezieht.

„Prima, jawohl. Jetzt haben wir den Text einmal gelesen.“

„Bewertung des Arbeits- und/oder Sozialverhaltens“ („2“)

Diese Kategorie wird vergeben, wenn sich die *Reflexion* dem *Arbeits- und/oder Sozialverhalten* zuordnen lässt.

„Ich freue mich, dass ihr so schön in der Gruppe zusammengearbeitet habt.“

„Ich fand nicht so schön, dass es manchmal etwas laut war.“

„Ich freue mich, dass ihr so aufmerksam zugehört habt.“

„Ich freu mich ganz, ganz, ganz sehr heute über euch, ihr habt prima mitgearbeitet.“

7.4.6.2. Valenz von Bewertungsaspekten in der Reflexion

Hier wird kodiert, ob die Bewertung *positiv*, *negativ* oder gemischt *positiv und negativ* ausfällt.

Kategoriensystem: Valenz von Bewertungsaspekten in der Reflexion

Nr.	Kategorie	Code	Zutreffendes ankreuzen
1	Bewertung ausschließlich positiv	Refl_BW_VA_pos	<input type="checkbox"/>
2	Bewertung ausschließlich negativ	Refl_BW_VA_neg	<input type="checkbox"/>
3	Bewertung positiv und negativ	Refl_BW_VA_pos_neg	<input type="checkbox"/>

Es kann nur eine Kategorie kodiert werden.

„Bewertung ausschließlich positiv“ („1“)

Diese Kategorie wird vergeben, wenn die Bewertung in der *Reflexion ausschließlich positiv* ausfällt.

| „Das habt ihr super gemacht.“

„Bewertung ausschließlich negativ“ („2“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn die Bewertung in der *Reflexion ausschließlich negativ* ausfällt.

| „Ich bin mit euren Leseleistungen noch nicht zufrieden. Ihr müsst noch viel üben.“

„Bewertung positiv und negativ“ („3“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn die Bewertung in der *Reflexion sowohl positiv als auch negativ* ausfällt.

| „Ja, damit haben wir uns jetzt alle drei Lesetexte angehört. Und ich bin mit euren Leseleistungen insgesamt doch recht zufrieden. S x hatte noch 'nen kleinen Fehler.“

Dies kann sowohl der Fall sein, wenn es eine *Reflexionsphase* gibt, in welcher beide Aspekte vorkommen, als auch, wenn es mehrere *Reflexionen* gibt, in denen je ein Aspekt vorkommt.

7.4.6.3. Adressat von Bewertungsaspekten in der Reflexion

Hier wird kodiert, an wen sich Bewertungsaspekte in der *Reflexion* richten. Bei der Bestimmung des Adressaten geht es ausschließlich um den Adressaten von Bewertungsaspekten in der *Reflexion*, nicht darum, wer an anderen Aspekten der *Reflexion* beteiligt ist.

Kategoriensystem: Adressat von Bewertungsaspekten in der Reflexion

Nr.	Kategorie	Code	trifft zu	trifft nicht zu
1	Klasse	Refl_BW_AD_KLA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Einzelschüler	Refl_BW_AD_SCH	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Gruppe/Schülerpaar	Refl_BW_AD_GRU	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Es sind Mehrfachkodierungen möglich, wenn es mehrere Reflexionsphasen gibt, die sich jeweils unterschiedlichen Kategorien zuordnen lassen oder wenn es eine Reflexionsphase gibt, in der unterschiedliche Kategorien angesprochen werden.

„Klasse“ („1“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn die Bewertung in der *Reflexion* an die gesamte Klasse gerichtet wird.

„Ja, damit haben wir uns jetzt alle drei Lesetexte angehört. Und ich bin mit euren Leseleistungen insgesamt doch recht zufrieden. S x hatte noch 'nen kleinen Fehler.“

„Einzelschüler“ („2“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn die Bewertung in der *Reflexion* an ein einzelnes Kind oder mehrere einzelne Kinder gerichtet wird.

„Ja, damit haben wir uns jetzt alle drei Lesetexte angehört. Und ich bin mit euren Leseleistungen insgesamt doch recht zufrieden. S x hatte noch 'nen kleinen Fehler.“

„Gruppe/Schülerpaar“ („3“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn die Bewertung in der *Reflexion* an eine Schülergruppe/ein Schülerpaar gerichtet wird.

„Gruppe 2 hat ganz toll vorgelesen.“

Diese Kategorie wird nur kodiert, wenn explizit eine bestimmte Gruppe oder ein bestimmtes Schülerpaar angesprochen wird (vgl. Beispiel). Wird allgemein gesagt, dass die Arbeit in den Gruppen gut funktioniert hat, richtet sich dies an die gesamte Klasse und es wird *Refl_BW_AD_KLA* kodiert.

7.4.7. Anregung zur Metakognition in der Reflexion

Hier wird kodiert, inwiefern die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler in der *Reflexionsphase* zur Metakognition anzuregen versucht, d. h., inwiefern die Schülerinnen und Schüler angeregt werden, über ihren Lernprozess nachzudenken, um daraus gegebenenfalls Schlussfolgerungen für das weitere Lernen ableiten zu können. Es kann hier nur das Angebot der Lehrkraft an die Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Inwiefern die Schülerinnen und Schüler tatsächlich über ihren eigenen Lernprozess nachdenken, ist nicht beobachtbar.

Kategoriensystem: Anregung zur Metakognition in der Reflexion

Nr.	Kategorie	Code	Zutreffendes ankreuzen
1	Keine Anregung zur Metakognition	Refl_META_1	<input type="checkbox"/>
2	Wenig Anregung zur Metakognition	Refl_META_2	<input type="checkbox"/>
3	Anregung zur Metakognition	Refl_META_3	<input type="checkbox"/>
4	Deutliche Anregung zur Metakognition	Refl_META_4	<input type="checkbox"/>

Es kann nur eine Kategorie kodiert werden.

Was versteht man unter Metakognition?

Metakognition wird als Sammelbegriff für Aktivitäten verwendet, die mit dem Wissen und der Kontrolle über eigene kognitive Funktionen (z. B. Wahrnehmung, Lernen, Gedächtnis, Verstehen, Denken) zu tun haben (Hasselhorn & Labuhn, 2008). Viele Definitionen des Begriffs stellen zwei Komponenten der Metakognition heraus, nämlich einerseits das Wissen über eigene kognitive Funktionen, Produkte und Ziele und andererseits die Kontrolle der eigenen kognitiven Aktivitäten (z. B. Flavell, 1984).

Warum ist die Anregung der Metakognition bedeutsam?

Der Einsatz metakognitiver Prozesse – und damit die Reflexion des eigenen Lernprozesses – bildet einen zentralen Bestandteil selbstregulierten Lernens und sollte daher bereits frühzeitig angeregt werden. Gerade jüngere Schülerinnen und Schüler benötigen bei der Selbstbeobachtung und Selbstbewertung noch die Unterstützung der Lehrperson, weshalb alle Anregungen oder Modellierungsversuche der Lehrkraft, über den eigenen Lernprozess nachzudenken als positive Indikatoren für die Anregung von Metakognition in der *Reflexionsphase* gewertet werden.

Allgemeiner Hinweis zur Kodierung

Bei der Kodierung ist zu berücksichtigen, dass es sich um Unterricht in der ersten Klasse handelt. Daher werden die Maßstäbe für die Kodierung nicht zu hoch angesetzt, um Varianz zwischen den einzelnen Klassen zu ermöglichen.

Positive Indikatoren für die Anregung von Metakognition in der Reflexionsphase

- Die Lehrkraft kommentiert den Lernprozess oder die Leistung der Schülerinnen und Schüler differenziert oder lässt diese – was noch positiver bewertet wird – selbst am Bewertungsprozess teilhaben. Dies kann zur Selbstreflexion anregen: *Was ist mir gut gelungen und warum? Was ist mir noch nicht gut gelungen und warum? Was sollte ich beim nächsten Mal anders machen?*

- Die Lehrkraft kommentiert die Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler oder lässt diese – was noch positiver bewertet wird – von den Schülerinnen und Schülern selbst einschätzen, um das weitere Vorgehen daran anzupassen. Dies kann zur Selbstreflexion anregen: *Bin ich noch in der Lage weiterzuarbeiten oder brauche ich eine Pause?*
- Die Lehrkraft fasst noch einmal zusammen, was die Aufgabe/das Ziel war oder lässt dies – was noch positiver bewertet wird – von den Schülerinnen und Schülern zusammenfassen. Dies kann zur Selbstreflexion anregen: *Was war meine Aufgabe/mein (vorgegebenes) Ziel? Welche Teilaufgaben waren notwendig zur Zielerreichung?* Dies ist eine Voraussetzung zur Reflexion darüber, inwiefern das Ziel erreicht wurde.
- Die Lehrkraft erkundigt sich nach dem Arbeitsstand der Schülerinnen und Schüler. Dies kann zur Selbstreflexion anregen: *Habe ich das Ziel erreicht? Wie viele der Aufgaben habe ich erledigt? Bin ich schon fertig oder ist noch etwas zu tun?*
- Die Lehrkraft fragt die Schülerinnen und Schüler, ob ihnen eine Aufgabe leicht oder schwer gefallen ist, oder lässt die Schwierigkeit unterschiedlicher Aufgaben vergleichen. Dies kann zur Selbstreflexion anregen: *Was fällt mir leicht? Was fällt mir schwer? Welche Merkmale machen Aufgaben schwer?*
- Die Lehrkraft fragt nach Begründungen, warum die Bearbeitung einer Aufgabe leicht oder schwer gefallen ist. Dies kann zur Selbstreflexion anregen: *Welche Fähigkeiten habe ich schon? Was kann ich noch nicht so gut? Gibt es Bedingungen, die den Lernprozess erleichtert oder erschwert haben? Gibt es Hilfen/Strategien, die mir geholfen haben?*
- Die Lehrkraft fragt nach, ob es Schwierigkeiten bei der Aufgabenbearbeitung gab, z. B. ob die Zusammenarbeit in der Gruppe gut funktioniert hat. Dies kann zur Selbstreflexion anregen: *Welche Aspekte der Aufgabenbearbeitung können als positiv bewertet werden und können mir in einer neuen Lernsituation eventuell wieder nützen? Welche Aspekte der Aufgabenbearbeitung sind verbesserungswürdig?*
- Im Rahmen der Reflexion werden Lösungen eigenständig kontrolliert. Dies kann zur Selbstreflexion anregen: *Es ist wichtig, meine Lösungen noch einmal zu kontrollieren. Diese Strategie zur Kontrolle kann ich gut anwenden.*

Kodierhinweise

Insgesamt lassen sich die Indikatoren grob in eine Ordnung bringen: Während eine Erkundigung nach dem Arbeitsstand oder eine Zusammenfassung der Arbeitsphase eher einfachere metakognitive Prozesse anregen (*Was war meine Aufgabe? Wie weit bin ich gekommen?*), werden durch Selbsteinschätzungen insbesondere mit Begründungen schon anspruchsvollere Reflexionen über den eigenen Lernprozess angeregt (*Wo liegen meine Stärken und Schwächen? Welche Hilfen gibt es, wenn ich Schwierigkeiten habe?*).

Wichtig ist aber, dass es bei der Bewertung immer auch auf die konkrete Umsetzung durch die Lehrkraft ankommt. Insgesamt sollte es immer positiver bewertet werden, wenn die Schülerinnen und Schüler selbst angeregt werden, über ihren Lernprozess nachzudenken, anstatt

dass die Lehrkraft dies für die Schülerinnen und Schüler übernimmt. Dies kann zwar Modellwirkung haben, die Schülerinnen und Schüler werden aber in der aktuellen Situation nicht selbst zur Reflexion aufgefordert. Daher kann in Fällen, in denen die Schülerinnen und Schüler nicht aktiv einbezogen werden, im Normalfall höchstens der Wert 2 vergeben werden.

Außerdem ist zur Beurteilung des Ausmaßes der *Anregung zur Metakognition* auch das adäquate Eingehen der Lehrkraft auf Schüleräußerungen entscheidend. Wenn zwei Lehrkräfte sich danach erkundigen, ob den Schülerinnen und Schülern die Aufgaben leicht oder schwer gefallen sind, so bekommt diejenige Lehrperson eine positivere Bewertung, die weiter nachfragt: „*Warum ist dir das schwergefallen? Was genau war schwierig?*“ als eine Lehrkraft, die sofort zu einem anderen Kind weitergeht.

Insgesamt fließt in die Bewertung alles ein, was die Lehrkraft im Rahmen der *Reflexionsphasen* unternimmt. Es werden alle einzelnen Positivindikatoren gesammelt, sodass eine Lehrkraft auch dann einen sehr guten Wert bekommen kann, wenn zwar in einer von mehreren *Reflexionsphasen* keine Anregungen zur Metakognition enthalten waren, dafür aber an einer anderen Stelle ein positiv zu bewertender Indikator auftritt. Es geht also primär darum, ob die genannten Aspekte überhaupt vorkommen, nicht unbedingt, wie dicht sie in der *Reflexion* auftreten.

Kategorien

„Keine Anregung zur Metakognition“ („1“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn die Schülerinnen und Schüler in der *Reflexion* nicht zur Metakognition angeregt werden.

L: „Seid ihr fertig?“

S: „Nein.“

L: „Egal, wir machen trotzdem weiter.“

→ Dieses Beispiel verdeutlicht, dass es auch auf den Umgang der Lehrkraft mit Schüleräußerungen ankommt. Zwar ist die Frage nach dem Arbeitsstand prinzipiell als positiv zu bewerten, jedoch stellt die Reaktion der Lehrkraft in diesem Fall kein positives Modell zur Regulation des Lernprozesses dar.

„Gruppe 2 hat ganz toll vorgelesen.“

→ Da diese Bewertung nicht differenziert erfolgt und die Schülerinnen und Schüler nicht einbezieht, kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Schülerinnen und Schüler dadurch zur Reflexion des eigenen Lernprozesses angeregt werden.

„Wenig Anregung zur Metakognition“ („2“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn die Schülerinnen und Schüler in der *Reflexion* wenig zur Metakognition angeregt werden. Meist ist dies der Fall, wenn zwar Aspekte von der Lehrkraft

angedeutet werden, die in die Richtung der Modellierung von Metakognition gehen, die Schülerinnen und Schüler aber nicht einbezogen werden oder es sich um sehr einfache Prozesse handelt.

„So, ihr könnt nicht mehr, ich sehe es, es geht überhaupt nichts mehr.“

→ In dieser Reflexion übernimmt die Lehrperson einen Aspekt der Lernsteuerung für die Schülerinnen und Schüler (Diagnose der eigenen Lernfähigkeit und Abstimmung des Lernverhaltens darauf). Sie macht die Schülerinnen und Schüler dadurch aufmerksam, dass diese Art der Selbstaufmerksamkeit bedeutsam ist, beteiligt die Lernenden aber nicht, weshalb nur der Wert „2“ vergeben wird.

„Ihr habt gut vorgelesen, müsst aber noch darauf achten, die Satzzeichen zu beachten.“

→ Auch hier übernimmt die Lehrkraft einen Aspekt der Lernsteuerung für die Schülerinnen und Schüler (Diagnose der Leistung und Konkretisierung eines noch zu erreichenden Lernziels). Da die Lernenden aber nicht beteiligt werden, kann nur der Wert „2“ vergeben werden.

L: *„Wer hat alle drei Aufgaben geschafft?“ [S x und S z melden sich]*

L: *„S y, hast du es auch geschafft?“*

→ Es werden ausschließlich einfache Fragen zum Arbeitsstand gestellt.

„Anregung zur Metakognition“ („3“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn die Schülerinnen und Schüler in der *Reflexion* zur Metakognition angeregt werden. Um die Kategorie „3“ zu kodieren, muss es über sehr einfache Aspekte (wie *Arbeitsstand*) hinausgehen und die Schülerinnen und Schüler müssen einbezogen werden (*Refl_SCH_Äuß* oder *Refl_SCH_Den*).

L: *„Was solltet ihr tun?“*

S x: *„Wir sollten das lesen.“*

L: *„Und was genau?“*

→ Hier wird Kategorie „3“ kodiert, weil die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert werden, noch einmal zu reflektieren, was das Ziel/die Aufgabe war, aber keine weiteren Aspekte in der Reflexion vorkommen, die den Wert „4“ rechtfertigen könnten.

„Deutliche Anregung zur Metakognition“ („4“)

Diese Kategorie wird kodiert, wenn die Schülerinnen und Schüler in der *Reflexion* deutlich zur Metakognition angeregt werden. Dieser Wert wird vergeben, wenn mindestens ein höherwer-

tiger Aspekt enthalten ist (z. B. *Kontrolle von Lösungen, Selbsteinschätzungen oder Aufgabenbeschreibungen*) und die Lehrkraft sinnvoll auf die Schüleräußerungen eingeht. Meist treten in solchen *Reflexionsphasen* zusätzlich mehrere der oben genannten Aspekte auf.

L: „Ist euch die Aufgabe leicht gefallen?“

S x: „Ich fand's schwer.“

L: „Was genau fandest du schwer?“

7.5. Literaturverzeichnis

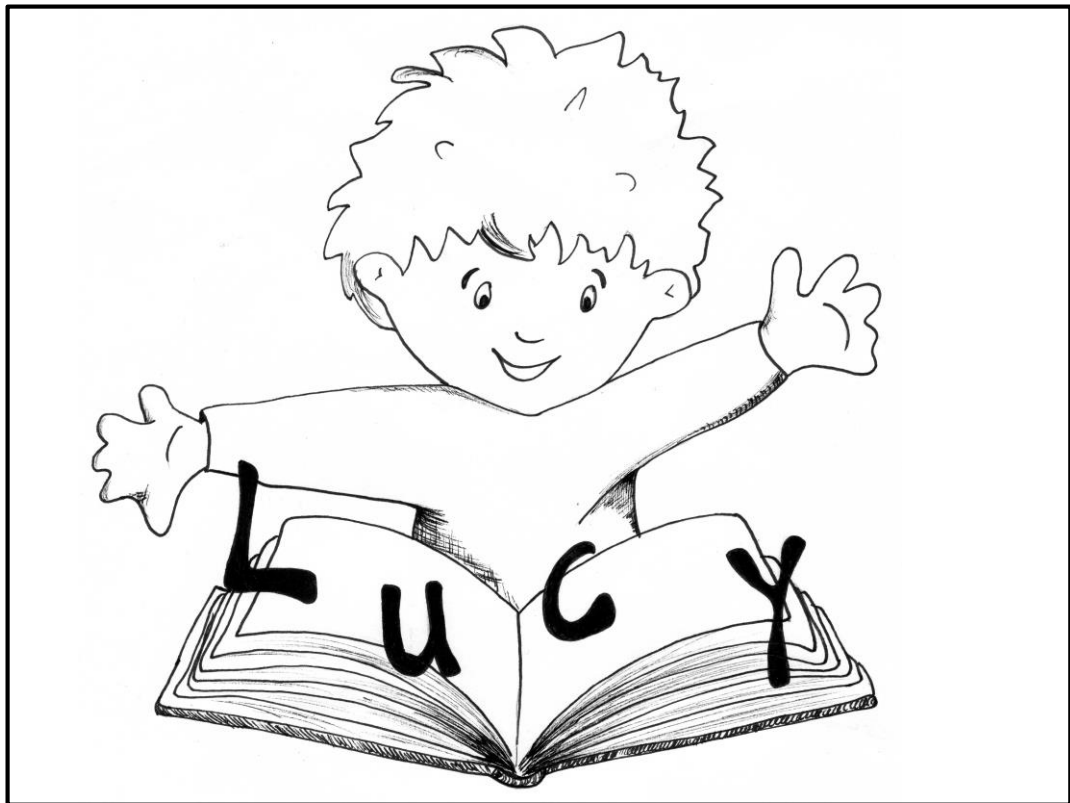
Boom, G., van den, Paas, F. & van Merriënboer, J. (2007). Effects of elicited reflections combined with tutor or peer feedback on self-regulated learning and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 17 (5), 532–548.

Flavell, J. H. (1984). Annahmen zum Begriff Metakognition sowie zur Entwicklung von Metakognition. In F. E. Weinert & R. Kluwe (Hrsg.), *Metakognition, Motivation und Lernen* (S. 23–31). Stuttgart: Kohlhammer.

Hasselhorn, M. & Labuhn, A. S. (2008). Metakognition und selbstreguliertes Lernen. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 28–37). Göttingen: Hogrefe.

Lotz, M. (2013). Die Kodierung von Leseübungsphasen im Deutschunterricht. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien* (S. 203–217). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF).

8. Merkmale und Rahmenbedingungen kognitiv aktivierender Leseübungen



Zusätzlich zu den einzelnen Aspekten kognitiv aktivierender Leseübungen, die mit Hilfe der niedrig inferenten Beobachtungssysteme detailliert analysiert wurden, werden weitere eher übergreifend zu beurteilende Merkmale und Rahmenbedingungen kognitiv aktivierender Leseübungen **hoch inferent** beobachtet. Dazu dient ein 28 Items umfassendes hoch inferentes Ratingsystem, welches **folgende Teilbereiche** enthält:

- Aktivieren und Einfordern von eigenen Denkprozessen (4 Items)
- Unterstützungsmaßnahmen als Scaffolding (4 Items)
- Umgang mit Schüleräußerungen (5 Items)
- Charakter der Übungssituation (4 Items)
- Individualisierung und Differenzierung (7 Items)
- Effektive Klassenführung (4 Items)

8.1. Überblick

Bevor die Kategoriensysteme im Einzelnen erläutert werden, erfolgt hier ein Überblick über die Items. Mit Hilfe dieses Manuals soll hoch inferent eingeschätzt werden, inwiefern die Lehrpersonen die Leseübungen so gestalten, dass diese das Potenzial zur kognitiven Aktivierung der Schülerinnen und Schüler besitzen. Durch die hoch inferenten Ratings sollen die niedrig inferenten Kodierungen um explizite Einschätzungen zur Unterrichtsqualität ergänzt werden, wobei insgesamt sechs Bereiche jeweils durch vier bis sieben Items abgedeckt werden.

Überblick über das Manual

Überblick – Merkmale und Rahmenbedingungen kognitiv aktivierender Leseübungen		
Hauptziel	Aussagen über die Qualität der Leseübungsphasen	
Analyseeinheit	Gesamte Leseübung	
Stichprobenplan	Event-Sampling; Beobachtungsbogen	
Inferenz	hoch	
Items	Aktivieren und Einfordern von eigenen Denkprozessen	Aktivierende Aufgaben
		Exploration des Vorwissens und vorunterrichtlicher Vorstellungen
		Unterstützung kognitiver Selbstständigkeit
		Aktivitäten zur Herstellung aufgabenbezogener Motivation
	Unterstützungsmaßnahmen als Scaffolding	Vorhandensein von Unterstützungsmaßnahmen bei Fragen und Problemen
		Prozessuale statt inhaltliche Hilfe
		Reduzierung der Komplexität von Lerninhalten durch Sequenzierungen
		Fokussierungshilfen und Hervorhebungen
	Umgang mit Schüleräußerungen	Spezifität der Reaktionen auf Schülerbeiträge
		Exploration der Denkweisen der Schüler
		Insistieren auf Erklärung und Begründung
		Lehrkraft als Mediator
	Charakter der Übungssituation	Sachlich-konstruktiver Umgang mit Schülerfehlern
		Entspannte Lernatmosphäre
		Selbstsicherheit von Schülerbeiträgen
		Verständnisorientierte Eigeninitiative der Schüler
	Individualisierung und Differenzierung	Positive Fehlerkultur
		Wahlmöglichkeiten
		Qualität differenzierender Maßnahmen
		Pacing
		Individualisierung durch Aufgaben- und Fragestellungen
		Individualisierung durch Strategieregungen
		Individualisierung durch Hilfestellungen
	Effektive Klassenführung	Individualisierung durch Feedback
		Effektives Classroom Management
		Vermeidung von <i>no-task</i>
		Beteiligungsniveau der Schüler
	Hinführung einzelner Schüler zu <i>on-task</i> -Verhalten	

Zunächst erfolgen Einschätzungen, inwiefern die Lehrperson eigene Denkprozesse aktiviert und einfordert. Weiterhin wird beurteilt, ob und in welcher Form die Lehrkraft Unterstützung anbietet. Der Umgang mit Schüleräußerungen betrifft übergeordnete Merkmale der Unterrichtskommunikation sowohl im öffentlichen Unterricht als auch in Schülerarbeitsphasen. Auch die Einschätzung des Charakters der Übungssituation erfolgt über die gesamte Leseübung. Die beiden letztgenannten Bereiche sind als Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für einen kognitiv aktivierenden Unterricht bedeutsam.

8.2. Analyseeinheit

Für jedes Item werden Anmerkungen zur Analyseeinheit gemacht. Grundlegend ist die Analyseeinheit für die Beurteilung aller Items zwar die gesamte Leseübung. In den Anmerkungen wird aber beispielsweise darauf eingegangen, ob in Phasen der *Mischung mehrerer inhaltsbezogener Aktivitäten (IAMIX)* beispielsweise nur das Verhalten der Lehrperson gegenüber den mit der Leseübung beschäftigten oder aber gegenüber allen Schülerinnen und Schülern in die Bewertung einbezogen werden soll. Zudem wird teilweise darauf eingegangen, ob für öffentliche Unterrichtsphasen oder Schülerarbeitsphasen Besonderheiten beachtet werden müssen. Zuletzt werden bei einigen Items unter „Anmerkungen“ noch Besonderheiten, beispielsweise zur Abgrenzung einzelner Items voneinander, erläutert.

8.3. Vorgehen beim Rating

Für jedes der 28 Items wird ein Wert von „1“ bis „4“ vergeben. Dabei muss immer eine Entscheidung getroffen werden. Es ist nicht möglich Zwischenwerte zu vergeben. Zu jedem Item wird zunächst die Grundidee beschrieben. Im Anschluss werden Indikatoren und gegebenenfalls Negativindikatoren genannt, also beobachtbare Verhaltensweisen und Unterrichtsmerkmale, anhand derer die Einschätzung der Items vorgenommen werden kann. Als Orientierungshilfe für die Vergabe der Werte werden daraufhin die vier Ratingstufen verbal umschrieben. Es folgen Beispiele und gegebenenfalls Negativbeispiele aus den Videos zur Veranschaulichung der Ratingregeln.

Für das Anschauen der Videos wird das Programm Videograph (Rimmele, 2002) benutzt. Die Ratingwerte selbst werden auf einem vorbereiteten Beobachtungsbogen eingetragen. Während des Anschauens können Notizen auf dem Beobachtungsbogen festgehalten werden. Zusätzlich zum Ratingwert muss immer eine kurze Begründung für die Vergabe des jeweiligen Wertes hinzugefügt werden. Am einfachsten ist es, jeden Indikator mit einem Symbol (z. B. ☺; ☹; ☹) zu kennzeichnen und kurz zu begründen, inwiefern er zutrifft oder nicht. Am Schluss werden die Daten in eine vorbereitete Excel-Tabelle übertragen.

Wie beim Rating vorgegangen wird, kann selbst entschieden werden. Vorgeschlagen wird aber, jedes Video in mehreren Durchgängen zu bewerten. Dazu wird das Video insgesamt viermal angeschaut, wobei im ersten Durchgang die Items (1) bis (9), im zweiten Durchgang die Items (10) bis (18), im dritten Durchgang die Items (19) bis (25) und im letzten Durchgang die Items (26) bis (29) beurteilt werden. Natürlich können – wenn bestimmte Verhaltensweisen der Lehrperson auffallen – bereits im ersten Durchgang auch Notizen für die spätere Beurteilung gemacht werden, der Fokus sollte aber immer auf den Items des jeweiligen Durchgangs liegen.

Um einen Überblick über den Ablauf der Leseübungsphase zu erhalten, ist es sinnvoll, zuvor die Lektionsbeschreibung und die Übersicht über die Leseübungsphasen heranzuziehen. Wird die Leseübung von Umbauphasen oder anderen organisatorischen Aktivitäten unterbrochen, so sind diese mit anzuschauen, da ihr Ablauf das Rating beeinflussen kann. Bei einigen Items ist es hilfreich, zusätzlich mit dem Transkript zu arbeiten, indem wichtige Stellen markiert werden, die zur Bewertung herangezogen werden können. Dies gilt speziell für Items, in denen die Kommunikation im Vordergrund steht. Insgesamt ist es für die Bewertung aber unerlässlich, das Video selbst genau zu analysieren.

8.4. Umgang mit BIP-Klassen

In den meisten BIP-Klassen unterrichtet während der Leseübung nur eine Lehrperson, da die Klasse während der Leseübung oft geteilt ist. In diesen Klassen können die Werte einfach für den von dieser Lehrperson ausgehenden Unterricht vergeben werden. Die folgende Tabelle beschreibt für jedes Video kurz, wie dort mit Teamteaching und Klassenteilung verfahren wurde und gibt an, inwiefern dies bei der Beurteilung zu berücksichtigen ist.

Umgang mit der Beurteilung der Lehrpersonen in BIP-Klassen

Video	Beschreibung	Vorgehen beim Rating
1111_11102	Die Leseübung findet in Klassenteilung statt und kann daher eigenständig für jede Lehrperson bewertet werden. Die Reflexion der Leseübung findet wieder im Klassenverband statt (in Video 11102). Die Schülerinnen und Schüler werden hier im Sitzkreis gefragt, ob ihnen das Briefschreiben oder die Leseübung schwerer gefallen ist.	Jede Lehrperson wird grundsätzlich in ihrem Video eigenständig bewertet. Die Reflexionsphase wird in beide Ratings mit einbezogen, das heißt, sie muss bei der Bewertung von L11103 zusätzlich in Video 11102 angeschaut werden.
1111_11103		
1112_11104	Die Leseübungen finden vollständig in Klassenteilung statt.	Jede Lehrperson wird in ihrem Video eigenständig bewertet.
1112_11105		
1113_11106	Der Großteil der Leseübung findet in Klassenteilung statt. Lediglich zur Reflexion der Leseübung kommt die Teilklass von L11107 ins Klassenzimmer von L11106 dazu (1:07:05 bis 1:12:25).	Jede Lehrperson wird grundsätzlich in ihrem Video eigenständig bewertet. Die Reflexionsphase wird in beide Ratings mit einbezogen, das heißt, sie muss bei der Bewertung von L11107 zusätzlich in Video 11102 angeschaut werden.
1113_11107		

Video	Beschreibung	Vorgehen beim Rating
1114_11108 1114_11109	Die Leseübungen finden vollständig in Klassenteilung statt.	Jede Lehrperson wird in ihrem Video eigenständig bewertet.
1115_11110 1115_11111	Die Leseübungen finden grundsätzlich vollständig in Klassenteilung statt. L11111 kommt zwar zum Ende der Leseübung ins Klassenzimmer von L11110 zurück. Dies hat aber keinen Einfluss mehr auf das Rating.	Jede Lehrperson wird in ihrem Video eigenständig bewertet.
1211_12103	Beide Lehrpersonen sind während der Leseübung die gesamte Zeit anwesend. L12102 ist hauptverantwortlich für den Unterricht. Sie erteilt die Arbeitsaufträge. Beide Lehrerinnen (L12102 und L12103) gehen durch die Klasse, beobachten die arbeitenden Schülerinnen und Schüler und geben ihnen Hilfestellungen.	Nur L12102 wird beurteilt.
1212_12104	Es unterrichtet nur eine Lehrkraft. Allerdings werden drei verschiedene Räume benutzt, weswegen zwei Videos resultieren.	Beide Videos müssen zur Beurteilung der Lehrperson herangezogen werden.
1213_12106 1213_12107	In Video 12106 finden zwei Leseübungsphasen statt. Bei der ersten der beiden Phasen sind beide Lehrerinnen gemeinsam im Klassenzimmer, wobei L12106 das Unterrichtsgespräch führt und L12107 sich zurückhält. Beide Lehrerinnen helfen aber den Schülerinnen und Schülern bei der Bearbeitung der Aufgaben. In Video 12107 wird die Leseübung in Klassenteilung nur von L12107 durchgeführt.	Jede Lehrperson wird in ihrem Video eigenständig bewertet.
1214_12108 1214_12109	Die Leseübungen finden vollständig in Klassenteilung statt.	Jede Lehrperson wird in ihrem Video eigenständig bewertet.
1311_13102	Die Leseübung findet nicht in Klassenteilung statt. Während der Leseübung führt und lenkt L13102 das Unterrichtsgespräch und L13104 läuft lediglich mit durch die Bankreihen, um den Schülerinnen und Schülern behilflich zu sein.	Nur L13102 wird beurteilt.
1312_13105 1312_13106	Die Leseübungen finden vollständig in Klassenteilung statt.	Jede Lehrperson wird in ihrem Video eigenständig bewertet.
1411_14102 1411_14103	Die Leseübungen finden vollständig in Klassenteilung statt.	Jede Lehrperson wird in ihrem Video eigenständig bewertet.
1412_14104 1412_14105	Die Leseübungen finden vollständig in Klassenteilung statt.	Jede Lehrperson wird in ihrem Video eigenständig bewertet.
1421_14202	Die Leseübung wird nur von einer Lehrperson geleitet.	Die Lehrperson wird in ihrem Video eigenständig bewertet.
1422_14204	Die Leseübung wird nur von einer Lehrperson geleitet.	Die Lehrperson wird in ihrem Video eigenständig bewertet.
1511_15102 1511_15103	Die Leseübungen finden vollständig in Klassenteilung statt.	Jede Lehrperson wird in ihrem Video eigenständig bewertet.
1611_16102	Die Leseübung wird nur von einer Lehrperson geleitet.	Die Lehrperson wird in ihrem Video eigenständig bewertet.

8.5. Items

Im Folgenden werden die 28 Items nach ihrer Zuordnung zu den sechs übergeordneten Bereichen beschrieben.

8.5.1. Aktivieren und Einfordern von eigenen Denkprozessen

Quellen und Bezüge

- Jacobs (2008)
- Jordan et al. (2006)

Theoretischer Hintergrund

Da Aufgaben die Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff anregen sollen (Jacobs, 2008), definieren sie „die Grundstruktur potenzieller Lerngelegenheiten“ (Jordan et al., 2006, S. 11). Auch jede inhaltliche Frage, welche die Lehrkraft den Lernenden stellt, kann in diesem Sinn als Aufgabenstellung verstanden werden. Mit diesen Items wird analysiert, inwiefern die Lehrperson versucht, bei den Schülerinnen und Schülern eigene Denkprozesse zu aktivieren und deren Selbstständigkeit anzuregen und einzufordern.

Überblick über die Items

Folgende Items werden dabei beurteilt:

- Aktivierende Aufgaben
- Exploration des Vorwissens und vorunterrichtlicher Vorstellungen
- Unterstützung kognitiver Selbstständigkeit
- Aktivitäten zur Herstellung aufgabenbezogener Motivation

8.5.1.1. Aktivierende Aufgaben

Quellen und Bezüge

- Drollinger-Vetter (2006)
- Kobarg & Seidel (2003)
- Lauterbach, Gabriel & Lipowsky (2013)
- Lipowsky (2009)
- Rakoczy & Pauli (2006)
- Rosenshine (1981)

Grundidee

Ein wichtiges Kennzeichen aktivierender Lerngelegenheiten ist das Anregen der Schülerinnen und Schüler zum Nachdenken und Überlegen. Dieses Item erfasst daher aktivierende Lerngelegenheiten in Form schriftlicher sowie mündlich formulierter Aufgaben- und Fragestellungen im Unterricht. Sie gehen über die reine Reproduktion hinaus und provozieren bei den Lernenden kognitive Konflikte. Diese entstehen, wenn die Schülerinnen und Schüler merken, dass ihre vorhandenen Konzepte nicht mehr ausreichen und neue Konzepte als sinnvoller und logischer erscheinen. Im Zentrum dieses Items stehen daher kognitiv aktivierende Aufgaben, die mit einem Lehrerverhalten einhergehen, das den Schülerinnen und Schülern die Einordnung ihrer Entdeckungen und Erkenntnisse erleichtert (Kobarg & Seidel, 2003). Herausfordernde, anspruchsvolle Lerngelegenheiten werden in der Fachliteratur (z. B. Rosenshine, 1981) auch mit dem Begriff *Time-on-the-right-task* in Verbindung gebracht. Hierbei geht es darum zu beurteilen, wie sinnvoll und förderlich die Aufgaben für den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler tatsächlich sind. So mag das Basteln eines Krokodils zwar die Feinmotorik der Schülerinnen und Schüler verbessern und zur Rhythmisierung des Unterrichts beitragen, der Leselernprozess der Schülerinnen und Schüler wird dabei jedoch nicht gefördert. Aus diesem Grund liegt der Fokus dieses Items auf der Zeit, welche die Lernenden mit anspruchsvollen Aufgaben verbringen. Aufgaben „*below the level of the test*“ (Rosenhine, 1981, S. 24) wie Ausmalen, Basteln, Spielen oder organisatorische Aufgaben werden folglich schlechter bewertet.

Indikatoren

- Die Lehrperson stellt Fragen/Probleme zum Buch oder zu den Lesetexten, die optimalerweise ...
- ... nicht nur auf Ja- oder Nein-Antworten abzielen. Die Schülerinnen und Schüler sollen vielmehr zum Nachdenken angeregt werden und nicht nur auswendig gelerntes Wissen reproduzieren.
- ... kognitiv anspruchsvollere Aktivitäten erfordern („Stell dir vor, dass ...“; „Du sollst jetzt einmal Detektiv spielen, um die Aufgabe lösen zu können.“).
- Die Schülerinnen und Schüler arbeiten an sinnvollen Aufgaben, wie Lesen, Fragen beantworten, Schlüsselbegriffe heraussuchen oder Textinformationen zusammenfassen. Diese Aufgaben sind den Kategorien *Lesetechnik* bzw. *Leseverstehen* zuzuordnen.
- Die Lehrkraft stellt sinnvolle Arbeitsaufträge im Arbeitsmaterial.

Negativindikatoren

- Fragen zum Buch oder zu den Lesetexten sind ausschließlich mit „Ja“ oder „Nein“ zu beantworten bzw. lassen nur eine Antwort zu. Der Fokus liegt auf der Reproduktion.

- Die Schülerinnen und Schüler malen, zeichnen oder basteln, ohne dass dies mit einer Leseaufgabe verbunden ist.
- Es wird viel Zeit für Pseudo-Aufgaben verwendet, die inhaltlich nichts mit der Leseübung (*Lesetechnik* oder *Leseverstehen*) zu tun haben (z. B. Puzzle, Suchspiel zum Finden eines neuen Arbeitspartners).
- Oft beinhalten Zusatz-/und Differenzierungsaufgaben keine anspruchsvollen Aufträge.

Ratingstufen

- Eine „4“ wird vergeben, wenn nahezu ausschließlich an sinnvollen Arbeitsaufträgen gearbeitet wird. Hierzu zählen beispielsweise Lesen, Fragen beantworten, Schlüsselbegriffe herausuchen, Textinformationen zusammenfassen oder Texte strukturieren. Selbst schnellere Schülerinnen und Schüler erhalten eine anspruchsvolle Zusatzaufgabe von der Lehrkraft. Unnötiger organisatorischer Leerlauf ist nicht zu beobachten. Zusätzlich muss die Lehrperson Fragen/Probleme zum Buch oder zu den Lesetexten stellen, die mehr als nur Ja- oder Nein-Antworten bedürfen und zum Nachdenken anregen, indem sie kognitiv anspruchsvollere Aktivitäten erfordern.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn nahezu ausschließlich an sinnvollen Arbeitsaufträgen gearbeitet wird. Hierzu zählen beispielsweise Lesen, Fragen beantworten, Schlüsselbegriffe herausuchen, Textinformationen zusammenfassen oder Texte strukturieren. Unnötiger organisatorischer Leerlauf ist kaum zu beobachten. Selbst schnellere Schülerinnen und Schüler erhalten anspruchsvolle Zusatzaufgaben von der Lehrkraft.
- Eine „2“ wird vergeben, wenn zwar ein Großteil der Zeit für sinnvolle Aufgaben genutzt wird, die Lehrkraft aber (einzelnen Schülerinnen und Schülern) immer wieder unanspruchsvolle Aufgaben gibt (z. B. Basteln, Malen oder Spielen). Die Lehrkraft lässt beispielsweise lernschwächere Schülerinnen und Schüler einfache (nicht lesebezogene) Aufgaben bearbeiten, ohne, dass diese die eigentlich geforderte Anzahl an anspruchsvollen Aufgaben während des Unterrichts erledigt haben bzw. erteilt schnelleren Schülerinnen und Schülern weniger anspruchsvolle zusätzliche Arbeitsaufträge.
- Eine „1“ wird vergeben, wenn (nahezu) alle Schülerinnen und Schüler einen großen Teil der Unterrichtsstunde (30 % oder mehr) mit dem Bearbeiten von weniger anspruchsvollen Aufgaben verbringen. Diese Aufgaben vermitteln weder die Kompetenz der Lesetechnik noch die des Leseverstehens. Dies kann beispielsweise der Fall sein, wenn Schülerinnen und Schüler lediglich Texte abschreiben.

Beispiele

Fragen zum Text

„Was mag Lucy?“

„Wie sieht das Boot aus?“

Mündliche Arbeitsaufträge

„Lest es euch gegenseitig vor.“

„So, jetzt machen wir wieder unser Spielchen, so wie im Unterricht. Ich werde euch eine Frage stellen und ihr lest mir den entsprechenden Satz aus dem Text vor. Da wir aber drei verschiedene Lesetexte haben, kann der Antwortsatz auch unterschiedlich sein.“

„Eure Aufgabe ist jetzt: Lest bitte noch einmal gegenseitig euren Nachbarn euren Text vor. Der Nachbar kontrolliert, ob alles richtig gelesen wurde.“

„Liest du bitte mal den Text durch, dann weißt du, was die Lucy kann. Das wird dir im Text beschrieben. Nicht der Text, der dir in Erinnerung ist, sondern nochmal nachlesen.“

„Deshalb habe ich euch mal, jedem von euch, einen kleinen Text mitgebracht. Der Eine kriegt ein bisschen einen anderen als der andere. Jeder soll mal versuchen, den Text für sich alleine ganz still zu lesen und herausfinden, was die Lucy denn mag. Das steht nämlich da drin. Mal sehen, wer von euch so ein kleiner Lesedetektiv ist und das herausbekommt.“

„Ich gebe dir das mal, dann guckst du dir das Bild an und findest heraus, was du auf dem Bild siehst. Und die Wörter malst du einfach an, ja?“

Arbeitsaufträge im Arbeitsmaterial

Lies genau und beantworte dann die Lesefragen! Setze die Lösung richtig ein!

Schau dir das Bild an und schreibe einen Satz oder mehrere Sätze dazu!

Negativbeispiele

Basteln, Malen, Zeichnen oder Spielen

„Guck mal hier. Willst du mal die Mama Kroko basteln zum Beispiel?“

„Und schön anmalen dann, ja?“

„Ihr sollt jetzt nämlich erst einmal selbst ein Büchlein basteln, weil wir haben dieses [zeigt Bilderbuch] Büchlein nun einmal nur einmal und ihr wollt ja alle selbst auch lesen und deswegen habe ich mir jetzt vorgenommen, wir basteln jetzt gemeinsam ein Buch.“

„Und wer das geschafft hat, der kann dann ruhig ausmalen auf seiner Seite.“

Finden eines neuen Partners

„So Kinder, die Krokodileier sind aufgeplatzt und jetzt sind die überall verstreut. Findet mal eure passende Hälfte, nimm dein Arbeitsblatt gleich mit und lies dann deinem Krokodilpartner noch einmal den Text vor.“

Organisatorische Aufgaben

„Die Blätter kannst du den Kindern auf ihren Platz legen, die können sie in die rote Mappe räumen.“

„Du gehst mal bitte raus und sagst, die sollen alle reinkommen.“

Analyseeinheit

In *IAMIX*-Phasen werden nur diejenigen Aufgaben beurteilt, die sich speziell auf die Leseübung beziehen. Das heißt, es muss darauf geachtet werden, inwiefern die Lehrkraft kognitiv aktivierende Lerngelegenheiten während der Leseübung schafft.

Anmerkungen

Für das Rating ist es wichtig, auch die Arbeitsblätter anzuschauen. Am einfachsten ist es, dazu die Word-Übersicht der Aufgaben heranzuziehen (vgl. 2.5.5 im Anhang).

8.5.1.2. *Exploration des Vorwissens und vorunterrichtlicher Vorstellungen*

Quellen und Bezüge

- Kobarg & Seidel (2003)
- Lauterbach et al. (2013)
- Rakoczy & Pauli (2006)
- Vehmeyer (2009)

Grundidee

Mit diesem Item wird erfasst, inwiefern die Lehrkraft versucht, das Vorwissen der Lernenden in den Unterrichtsablauf einzubeziehen und bewusst zu aktivieren. Der Begriff Vorwissen umfasst dabei einerseits naive Konzepte oder vorunterrichtliche Vorstellungen und Ideen der Schülerinnen und Schüler (Lauterbach et al., 2003). Auf der anderen Seite werden darunter das Wissen aus vergangenen Unterrichtsstunden und somit Konzepte verstanden, die bereits bekannt sind. Der Fokus liegt auf der Exploration, nicht auf der Bewertung der Schülerbeiträge durch die Lehrkraft. Es geht also um die Bemühungen der Lehrkraft, die Gedankengänge der Lernenden zu verstehen, um mit ihrer Art des Denkens im folgenden Unterrichtsverlauf weiterarbeiten zu können und daran anzuknüpfen. Zur besseren Verankerung neuer Lerninhalte kommt hierbei insbesondere der expliziten Aktivierung des Vorwissens eine besondere Bedeutung zu.

Indikatoren

- Die Lehrkraft fragt die Schülerinnen und Schüler, was sie sich unter dem Unterrichtsthema vorstellen bzw. welche Ideen sie zur Thematik haben (z. B. „*Könnt ihr euch vorstellen, was ...*“, „*Wisst ihr schon etwas über ...?*“).

- Die Schülerinnen und Schüler sollen das Thema der Unterrichtsstunde ihrem Verständnis nach erklären (z. B. den Titel des Buches „Lucy rettet Mama Kroko“).
- Die Lehrperson stellt Fragen, die darauf abzielen, Buchstaben/Laute bzw. grammatische Eigenschaften aus vergangenen Stunden zu wiederholen/zu nennen/abzuleiten.
- Die Lehrperson stellt Fragen, die gängige Verfahren beim Lesen bzw. beim Arbeiten betreffen.
- Die Lehrperson stellt Fragen, welche das Allgemeinwissen der Schülerinnen und Schüler (aus vorherigen Stunden) betreffen.

Negativindikatoren

- Fragen nach eigenen Vorstellungen und Ideen der Schülerinnen und Schüler zum Thema der Unterrichtsstunde werden nicht gestellt.
- Die Lehrperson fragt lediglich bereits Gelerntes ab oder stellt Fragen, auf die es nur eine richtige Antwort gibt.

Ratingstufen

- Eine „4“ wird vergeben, wenn die Lehrperson nach dem Vorwissen und/oder den Ideen und Gedanken der Schülerinnen und Schüler fragt, ohne dabei sofort auf eine bestimmte Antwort abzielen bzw. den Schülerbeitrag sofort mit richtig oder falsch zu beurteilen.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn die Lehrperson häufig das Vorwissen bzw. das bereits Gelernte der Schülerinnen und Schüler (aus anderen Stunden) aktiviert, jedoch bei ihren Fragen offensichtlich auf eine bestimmte Antwort abzielt (z. B. Allgemeinwissensfragen).
- Eine „2“ wird vergeben, wenn die Lehrperson wenigstens ab und zu das Vorwissen bzw. das bereits Gelernte der Schülerinnen und Schüler (aus anderen Stunden) aktiviert und dabei offensichtlich auf eine bestimmte Antwort abzielt.
- Eine „1“ wird vergeben, wenn die Lehrperson die Lernenden nicht nach ihrem Vorwissen und/oder nach ihren Ideen und Gedanken zum Thema fragt. Sie fordert nie Begründungen oder Erklärungen der Schülerbeiträge und akzeptiert Antworten ohne Nachfragen bzw. korrigiert sie sofort.

Beispiele

Die Schülerinnen und Schüler sollen den Buchtitel ihrem Verständnis nach erklären

| „Worum könnte es in dem Buch ‚Lucy rettet Mama Kroko‘ gehen? Was meint ihr?“

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich an Buchstaben/Laute erinnern

| „Was ist das für ein Laut?“

„Was stellen wir fest an dem Wort ‚heiß‘?“

„Was könnte das sein? Wir hatten den Buchstaben schon mal, aber selten.“

„Wie haben wir den Buchstaben unterscheiden können, damit wir ihn mit dem ‚D‘ nicht verwechseln?“

„Welche Buchstaben sind denn da drin, die neu sind?“

Die Schülerinnen und Schüler beantworten Fragen bezüglich der bereits in vorherigen Stunden erlernten Grammatik

„Woran erkenne ich denn in dem Text, ob da ein Substantiv steht?“

„Ich rette, du rettetest, er ...?“

Die Lehrkraft stellt Fragen zum bereits gewohnten Ablauf beim Lesen

„Wie kannst du dir denn helfen, wenn du einen Buchstaben nicht kennst oder ein Wort nicht erlesen kannst?“

„Was ist denn ganz wichtig beim Lesen?“

Die Lehrkraft fragt nach dem Allgemeinwissen der Schülerinnen und Schüler

„Was ist Eintopf?“

„Was macht man denn beim Jagen?“

„Wer hat eine Idee, was ein Tagebuch ist?“

„Wie nennt man so einen Text?“

„Wer weiß denn von euch, was ein Hausboot ist?“

Analyseeinheit

In IAMIX-Phasen wird die *Exploration des Vorwissens und vorunterrichtlicher Vorstellungen* in allen Unterrichtsphasen (BS, AB, LES) beurteilt. Es geht also darum ob die Lehrkraft generell das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler in den Unterrichtsablauf mit einbezieht und bewusst aktiviert.

Anmerkungen

Hier wird im Gegensatz zum Item *Exploration der Denkweisen der Schüler* (8.5.3.2) nicht das *dynamische*, sondern das *statische* Wissen erfasst. Bei beiden Items steht aber die Exploration von Wissen im Vordergrund.

8.5.1.3. *Unterstützung kognitiver Selbstständigkeit*

Quellen und Bezüge

- Kobarg & Seidel (2003)
- Lauterbach et al. (2013)
- Rakoczy & Pauli (2006)

Grundidee

Mit diesem Item werden die Bemühungen der Lehrkraft erfasst, die kognitive Selbstständigkeit der Lernenden zu unterstützen und zu fördern. Das Item bezieht sich darauf, ob die Schülerinnen und Schüler bei der Aufgabenbearbeitung selbst die Verantwortung für ihren Lernprozess übertragen bekommen und inwieweit die Lehrperson einem Lernverständnis folgt, das den Lernenden Raum für individuelle Lernwege und Denkweisen lässt und nicht an eng gefassten, rezeptartigen Vorstellungen bei der Erarbeitung festhält.

Indikatoren

- Die Lehrkraft fordert die Schülerinnen und Schüler dazu auf, sich den Unterrichtsstoff eigenständig zu erarbeiten.
- Die Schülerinnen und Schüler können den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe/des Lesetextes selbst wählen.
- Die Schülerinnen und Schüler dürfen die Aufgaben lösen, wie sie es für richtig halten.
- Die Schülerinnen und Schüler werden dazu aufgefordert, eigene Strategien einzusetzen oder dies wird zumindest toleriert.
- Die Lehrperson lässt den Schülerinnen und Schülern bei der Aufgabenbearbeitung ausreichend Zeit, um selbst auf die richtige Lösung zu kommen. Sie wartet ab und gibt nicht vorschnell die Lösung vor.
- Die Schülerinnen und Schüler werden bei der Aufgabenbearbeitung von der Lehrkraft motiviert, erst einmal selbst auszuprobieren.
- Die Lehrkraft lässt den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihre Arbeiten eigenständig zu überprüfen und überlässt den Zeitpunkt der Kontrolle den Schülerinnen und Schülern selbst.
- Die Schülerinnen und Schüler werden von der Lehrkraft für eigenständiges Arbeiten gelobt.

Negativindikatoren

- Die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler wird von der Lehrkraft nicht gefördert, da diese die Lösungen immer wieder selbst nennt, keine Möglichkeit zur Reflexion lässt und keine Hilfestellung zur eigenverantwortlichen Problemlösung gibt.
- Die (passiven) Schülerinnen und Schüler erarbeiten den Stoff unter der Leitung der Lehrkraft. Die Lehrkraft bietet dabei fertige Wissensinhalte dar, welche die Lernenden lediglich aufnehmen und gegebenenfalls reproduzieren sollen.
- Die Lehrperson gibt den Schülerinnen und Schülern genaue Instruktionen und Anweisungen, wie eine Aufgabe zu bearbeiten und zu lösen ist.
- Aufkommende Fragen werden von der Lehrkraft vorschnell selbst beantwortet.
- Das Frageverhalten der Lehrkraft ist kleinschrittig und Fragen lassen oft nur eine Antwort zu.
- Die Schülerinnen und Schüler werden zwar evtl. nach ihren Vermutungen zum Thema gefragt, die Lehrkraft arbeitet mit diesen Ideen jedoch nicht weiter.
- Die Lehrperson berichtigt/ignoriert Fehler ohne Begründung und korrigiert falsche Vermutungen.
- Die Lehrperson unterdrückt eigene Formulierungen der Schülerinnen und Schüler.
- Die Lehrperson schreibt die richtige Lösung an die Tafel und fordert die Schülerinnen und Schüler auf, es ihr nachzumachen.
- Die Schülerinnen und Schüler haben nicht die Möglichkeit, ihre Arbeiten selbst zu kontrollieren. Die Kontrolle erfolgt entweder gar nicht oder stets im Unterrichtsgespräch unter Leitung der Lehrkraft.

Ratingstufen

- Eine „4“ wird vergeben, wenn die Schülerinnen und Schüler sowohl in Theorie- und Erarbeitungsphasen als auch in Übungsphasen immer wieder die Möglichkeit erhalten, sich den Lernstoff (z. B. inhaltliche Fragen zum Text) selbst zu erarbeiten bzw. Aufgaben selbstständig zu lösen. Die Lehrkraft äußert keine (zu) genauen Anweisungen darüber, wie eine Aufgabe zu lösen ist und lässt die Schülerinnen und Schüler selbst ausprobieren.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn die Schülerinnen und Schüler immer wieder die Möglichkeit erhalten, sich den Lernstoff (z. B. inhaltliche Fragen zum Text) selbst zu erarbeiten bzw. gelegentlich selbst ausprobieren dürfen. Das selbstständige Arbeiten an Aufgaben wird tendenziell gefördert.
- Eine „2“ wird vergeben, wenn die Schülerinnen und Schüler nur in Einzelfällen die Möglichkeit erhalten, sich den Lernstoff (z. B. inhaltliche Fragen zum Text) selbst zu erarbeiten. Die Lehrkraft lässt den Schülerinnen und Schülern zwar (gelegentlich) Zeit, über die Aufgabenbearbeitung nachzudenken, insgesamt entsteht aber dennoch der Eindruck, dass die Lehrperson sehr genaue Vorstellungen über die Bearbeitung der Aufgaben hat.

- Eine „1“ wird vergeben, wenn die Schülerinnen und Schüler nie die Möglichkeit haben, selbstständig am Lernstoff zu arbeiten. Sie arbeiten durchgehend unter der Leitung und Lenkung der Lehrkraft, welche jederzeit genaue Anweisungen zur Be- und Erarbeitung von Aufgaben gibt und auch abweichende Denkweisen nicht zulässt. Die Schülerinnen und Schüler dürfen nie selbst ausprobieren und die Lehrkraft zeigt ein überwiegend kleinschrittiges Frageverhalten.

Beispiele

Die Lehrkraft fördert die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler

„Die beiden Blätter. Und was du damit machen musst, weißt du im Prinzip schon von alleine. Das haben wir schon öfter gemacht, ne?“

„Dann machst du die nächste Aufgabe, S x! Kannst du dich jetzt entscheiden, ob du erst hier lesen möchtest und die Fragen beantworten möchtest oder ob du erst hier ausschneiden willst und die Puzzleteile den Bildern richtig zuordnen möchtest.“

Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten den Stoff selbst

„Ihr sollt selbst herausfinden, was Lucy mag, was sie gut kann.“

„Jetzt sollt ihr versuchen, ganz allein etwas über die Lucy herauszubekommen.“

Die Schülerinnen und Schüler dürfen Aufgaben lösen, wie sie es für richtig halten

„Du kannst dir erst den Text durchlesen und dann Frage für Frage beantworten oder erst alle Fragen durchlesen und dann die richtigen Antworten finden. Das kannst du machen, wie es dir leichter fällt.“

„Du kannst die Schnipsel den Bildern entweder gleich zuordnen und aufkleben oder erst alle Texte den passenden Bildern zuordnen und dann aufkleben. Aufpassen, dass alles richtig ist, weil wenn es einmal klebt, ist es zu spät.“

„Entweder du unterstreichst erst alle schwierigen Wörter und kommst danach zu mir oder wenn du sonst gar nicht weiter kommst, meldest du dich und fragst entweder mich oder einen Mitschüler um Hilfe.“

Die Lehrkraft wartet, bis die Schülerinnen und Schüler die richtige Lösung finden

„Du hast erstmal alles aufgeklebt, das ist ok, S x! Aber ich möchte, dass du jetzt die Texte nochmal gründlich durchliest und überprüfst, ob die wirklich alle richtig zugeordnet sind. Denn ich hab hier noch einen Fehler entdeckt. Lass dir bitte die Zeit, nimm dir die Zeit ganz in Ruhe zu lesen. Lies dir alle Texte bitte nochmal ganz gründlich durch. Und überprüfe, ob die richtig zugeordnet sind.“

Die Schülerinnen und Schüler sollen selbst probieren, die richtige Lösung zu finden

„Da müsstest du nochmal in deinem Text nachgucken, da findest du das raus, was Lucy **BESONDERS** mag. Wenn du es gar nicht findest, dann kommst du mit deinem Text zu mir, ja? Dann gucken wir mal zusammen.“

„Dreh das Blatt einfach um oder versuch das zu verändern. Musst du selber entscheiden.“

Die Kinder kontrollieren selbst/können den Zeitpunkt der Kontrolle selbst bestimmen

„Wenn ihr das fertig gelegt habt, könnt ihr vor zur Tafel gehen, dreht das hier um [dreht das Blatt um], dann habt ihr hier den kompletten Text in der richtigen Reihenfolge. Vergleicht das mit eurem Gelegten. Habt ihr es richtig, könnt ihr es aufkleben, ja?“

NegativbeispielDie Lehrkraft schreibt etwas an die Tafel und fordert die Schülerinnen und Schüler auf, es ihr nachzumachen

„Nehmt euch bitte einen Farbstift, das Lineal und unterstreicht den großen Anfangsbuchstaben.“ [L unterstreicht mit einem Lineal die Anfangsbuchstaben der Wörter auf der Tafel.]

„Ich schreibe es wieder an die Tafel und wir wollen es in die nächste freie Zeile schreiben.“ [L schreibt "Lucy" an die Tafel.]

Analyseeinheit

In IAMIX-Phasen wird die *Unterstützung kognitiver Selbstständigkeit* seitens der Lehrkraft in allen Unterrichtsphasen (BS, AB, LES) beurteilt. Es geht also darum, ob die Lehrkraft die kognitive Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler generell fördert und ihnen somit Raum für individuelle Lernwege und Denkweisen lässt.

Anmerkungen

Wenn die Lehrkraft Eigenverantwortung ankündigt, muss diese auch tatsächlich stattfinden, um beim Rating berücksichtigt zu werden.

8.5.1.4. Aktivitäten zur Herstellung aufgabenbezogener Motivation**Quellen und Bezüge**

- Clausen, Reusser & Klieme (2003)
- Klieme, Schümer & Knoll (2001)
- Rakoczy & Pauli (2006)
- Vehmeyer (2009)

Grundidee

Bei *Aktivitäten zur Herstellung aufgabenbezogener Motivation* soll beurteilt werden, inwieweit die Lehrkraft die Fähigkeit besitzt, Lernaktivitäten so zu gestalten, dass sie als abwechslungsreich und herausfordernd erlebt werden: Motiviert die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler, indem sie Arbeitsaufträge spannend gestaltet und somit Interesse bei den Schülerinnen und Schülern weckt? Nennt die Lehrperson Ziele der Lernhandlung und betont somit die Bedeutung des Lerninhalts? Und lobt sie die Lernenden oder ermutigt sie durch Aussagen wie „*du kannst das*“? Hier ist zu beachten, dass Lob als Motivationsförderer eingesetzt werden sollte, indem es nicht pauschal, sondern vielmehr individuell erfolgt. Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler eigene Rückschlüsse aus den lobenden Worten ziehen können. Ein ständiges „*toll*“, „*prima*“ oder „*das hast du gut gemacht*“ ist noch kein Garant zur Förderung der Motivation. Zudem werden mit diesem Item die Bemühungen der Lehrkraft erfasst, den Kindern die persönliche Bedeutung des Lernstoffes zu verdeutlichen: Versucht die Lehrperson, den Schülerinnen und Schülern die Relevanz der Lerninhalte aufzuzeigen und wird für die Kinder ersichtlich, was der Lernstoff mit ihnen selbst zu tun hat? Die Lehrperson kann den Alltagsbezug beispielsweise dadurch deutlich machen, dass sie die Schülerinnen und Schüler persönlich in die Geschichte mit einbezieht und die Lerninhalte somit erlebbar und greifbar macht. Die persönliche Relevanz der Lerninhalte kann auch aufgezeigt werden, indem die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern zeigt, dass Lesen und Texte verstehen im außerschulischen Leben viele Vorteile mit sich bringt, unabdingbar ist und schließlich auch Spaß macht.

Indikatoren

- Die Lehrkraft wirkt enthusiastisch, engagiert und lebhaft.
- Die Lehrkraft benennt Ziele und/oder Gründe der Aufgabenstellung, sodass das Lernen zielgerichtet und sinnvoll erscheint.
- Die Lehrkraft gestaltet die Aufgabenstellung spannend und weckt Interesse bei den Schülerinnen und Schülern.
- Die Lehrkraft lobt die Schülerinnen und Schüler individuell, differenziert und aufgabenbezogen (während oder vor der Arbeit).
- Die Lehrkraft schätzt die Arbeitsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler während oder vor der Arbeit wert.
- Die Lehrkraft motiviert die Schülerinnen und Schüler, indem sie ihnen die Kompetenz zur Aufgabenbearbeitung zuspricht.
- Die Lehrkraft greift Begriffe und Ereignisse aus dem Alltagsleben der Schülerinnen und Schüler auf.

Negativindikatoren

- Die Schülerinnen und Schüler wirken unmotiviert und arbeiten nicht an ihren Aufgaben oder melden sich nicht im Unterrichtsgespräch.
- Arbeitsaufträge haben keine Ziele oder Gründe.
- Arbeitsaufträge sind langweilig formuliert.
- Die Lehrkraft wirkt gelangweilt und/oder unmotiviert.
- Die Schülerinnen und Schüler erfahren kein differenziertes Lob während sie arbeiten.
- Die Arbeitsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler wird nicht wertgeschätzt.

Ratingstufen

- Eine „4“ wird vergeben, wenn es der Lehrkraft gelingt, sowohl spannende und/oder interessante Arbeitsaufträge zu erteilen als auch Ziele oder Gründe der Bearbeitung zu nennen. Die Schülerinnen und Schüler werden im Prozess bestärkt bzw. durch differenziertes Lob oder Kompetenzzuschreibung motiviert.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn es der Lehrkraft gelingt, einen Teil der Aufgaben spannend und/oder interessant zu gestalten. Sie lobt die Schülerinnen und Schüler häufig differenziert im Prozess ihrer Arbeit und spricht ihnen gelegentlich Kompetenzen zu.
- Eine „2“ wird vergeben, wenn es der Lehrkraft in der Regel nicht gelingt, Aufgaben spannend und/oder interessant zu gestalten, sondern diese langweilig oder monoton wirken und sich wiederholen. Nur selten gestaltet die Lehrkraft einen spannenden Arbeitsauftrag oder spricht den Schülerinnen und Schülern Kompetenzen zu. Jedoch versucht sie zumindest ab und zu, die Lernenden differenziert im Prozess ihrer Arbeit zu loben.
- Eine „1“ wird vergeben, wenn es der Lehrkraft nicht gelingt, Arbeitsaufträge spannend und/oder interessant zu erteilen, sondern diese eher langweilig oder monoton wirken. Sie nennt weder Gründe noch Ziele der Bearbeitung und schafft so keine aufgabenbezogene Motivation. Lobt sie die Lernenden, dann niemals im Prozess und niemals differenziert. Kompetenzen zur erfolgreichen Bearbeitung werden den Schülerinnen und Schülern nicht zugesprochen.

Beispiele

Arbeitsaufträge mit Ziel/Grund

„Aber ihr wollt bestimmt auch irgendwann mal gerne ein Bilderbuch alleine vorlesen können, ne? Vielleicht dann ohne Fehler, so wie ich das gemacht habe. Und damit das besser funktioniert, bekommt ihr jetzt von mir eine Leseübung.“

Spannende, herausfordernde Aufträge

„Jeder wird also die Frage allen in der Gruppe in Ruhe vorlesen und alle setzen die Detektivbrille auf und schauen einmal, wo sie diesen Satz oder einen Satz zur Beantwortung der Frage im Text finden.“

„Deshalb habe ich euch mal, jedem von euch, einen kleinen Text mitgebracht. Der eine kriegt ein bisschen einen anderen als der andere. Jeder soll mal versuchen, den Text für sich alleine ganz still zu lesen und herauszufinden, was die Lucy denn mag. Das steht nämlich da drin. Mal sehen, wer von euch so ein kleiner Lesedetektiv ist und das herausbekommt ...“

Individuelles Lob während oder vor der Arbeit

„So viele Mutige. Obwohl da ganz viele Buchstaben dabei sind, Kinder, die wir noch gar nicht an unserer Wand gelernt haben. Da bin ich ja sehr gespannt.“

„Ja, das ist stimmt, oh, das hab ich gar nicht mit hingeschrieben. Das ist aber ganz gut, das Wort ‚ängstlich‘. [schreibt 'ängstlich' an die Tafel].“

„Also S x macht das ganz toll.“

Motivation durch Kompetenzzuspruch

„Und du lässt dich jetzt mal nicht so ablenken. Ich weiß, dass du das so schön kannst. S x! So, jetzt nimmst du mal den Stift. Mit so einem ganz kleinen würde ich auch nicht schreiben können.“

Motivation durch anschauliches Tafelbild und Bildmaterial

L: „S x, mach mal bitte die Tafelseite auf. Zeig sie uns mal! [zu S x] Klapp sie mal richtig auf! So, bringt mal bitte unsere Lucy in unserem schönen Bild {an der Tafel} an. Such dir mal einfach einen Platz aus, wo unsere Lucy wohnen könnte. [An der Tafel ist ein Sumpf angemalt] Die S y guckt mal, ob sie in unserem Sumpf noch jemanden findet! [zieht das Krokodil heraus] Und wer ist das dann? S z!“

S z: „Kroko.“

L: „Das ist die Kroko-Mama! [zu S a] Machst du bitte mal die andere Tafelseite vorsichtig auf und die S b sucht mal einen Platz für unser Krokodil!“

Ss: [Beim Öffnen der Tafel] „Boah! Geil!“

NegativbeispielDie Schülerinnen und Schüler sind unmotiviert und melden sich nicht im Unterrichtsgespräch

„Kinder, was ist denn heute mit euch los? Meldet ihr euch mal?“

Analyseeinheit

In IAMIX-Phasen werden nur diejenigen *Aktivitäten zur Herstellung aufgabenbezogener Motivation* beurteilt, die sich speziell auf die Leseaufgaben beziehen. Das heißt, es muss darauf geachtet werden, inwiefern die Lehrkraft die Fähigkeit besitzt, die Leseübung abwechslungsreich und herausfordernd zu gestalten.

Anmerkungen

Die Leseaufgaben selbst waren den Lehrkräften als obligatorische Richtlinien vorgegeben. Daher muss beim Rating darauf geachtet werden, dass oft kein Alltagsbezug der Aufgaben an sich beurteilt werden kann, da die Vorgaben wenig Raum dazu ließen. Vielmehr soll eingeschätzt werden, auf welche Art und Weise die Aufgaben behandelt werden und ob die Lehrkraft zusätzliche Anwendungsmöglichkeiten von Aufgaben heranzieht und somit den Einbezug des Alltagsleben der Lernenden ermöglicht.

Die volle Punktzahl kann auch dann vergeben werden, wenn nur eine einzige Aufgabe mit starkem Alltagsbezug verwendet wird. Es steht also nicht die Quantität, sondern vielmehr die Qualität der Lehrmaterialien und der Aufgabengestaltung einer Unterrichtsstunde im Vordergrund.

8.5.2. Unterstützungsmaßnahmen als Scaffolding

Quellen und Bezüge

- Hess (2003)
- Krammer (2009)
- Schnotz (2006)
- Wood, Bruner & Ross (1976)

Theoretischer Hintergrund

Individuelle Unterstützungsmaßnahmen durch die Lehrkraft stellen ein wichtiges Element unter vielen Qualitätsmerkmalen des Unterrichts im Allgemeinen und auch speziell des Leseunterrichts dar. Dabei wird unter individueller Lernunterstützung durch die Lehrkraft die „[...] Unterstützung von einzelnen oder einer kleinen Gruppe von Lernenden durch eine Person mit mehr Expertise beim Aufbau von Wissen respektive beim Erwerb von Kompetenzen zum Lösen einer Aufgabe oder eines Problems im Hinblick auf das zukünftige selbstständige Bewältigen analoger Aufgaben und Probleme durch die Lernenden [...]“ (Krammer, 2009, S. 89) verstanden.

Nach Krammer (2009) ist im sozial-konstruktivistischen Lehr-Lernverständnis, welches auf der Tradition von Piaget und Wygotski aufbaut, die Lehrperson bzw. die individuelle Unterstützung der Lernenden durch die Lehrperson während der selbstständigen Arbeit von hoher Relevanz. Der sozialen Interaktion kommt aus dieser Perspektive somit eine hohe Bedeutung für den Aufbau von Wissen zu. Die Lehrperson dient als kognitives Modell und als Interaktionspartner. Sie wird zum Begleiter der Lernenden, indem sie die einzelnen Lernenden durch die sogenannte Zone der nächsten Entwicklung begleitet. Damit verändert sich die traditionelle Rolle der Lehrperson als Vermittlerin hin zur adaptiven Begleiterin des Lernens der Schülerinnen und Schüler. Das sozial-konstruktivistische Lehr-Lernverständnis dient somit der lernpsychologischen Begründung für die individuelle Lernunterstützung.

Der Begriff *Scaffolding* für die Beschreibung der individuellen Lernunterstützung wurde 1976 erstmals von Wood, Bruner und Ross (1976) verwendet. Er kommt aus dem Englischen von *scaffold* oder *scaffolding*, bedeutet so viel wie Gerüst oder Grundgerüst und bezeichnet im pädagogisch-psychologischen Kontext die Unterstützung des Lernprozesses durch die Bereitstellung einer ersten Orientierungsgrundlage in Form von Anleitungen, Denkanstößen und anderen Hilfestellungen (Schnotz, 2006). „Wörtlich bedeutet Scaffolding, dass sich die Lernenden an einem personalen Lerngerüst halten dürfen und allmählich loslassen müssen“ (Hess, 2003, S. 59). Die Metapher des Bereitstellens eines kognitiven Gerüsts dient zur Beschreibung der Lehrertätigkeiten und somit zur Beschreibung der Lernunterstützung durch eine kompetente

Person im Lernkontext des Unterrichts. Scaffolding beschreibt folglich die Form der Unterstützung im Lehr-Lerndialog, an welchem sowohl die Lehrperson als auch die Lernenden gemeinsam beteiligt sind.

Der Scaffolding-Prozess hat die Funktion der Unterstützung der Lernenden beim Bewältigen von Aufgaben und Problemen, die sie anfangs (noch) nicht eigenständig lösen können. Den Lernenden wird dabei nur Hilfe in Bereichen angeboten, die ihren gegenwärtigen Wissenshorizont übersteigen. Das Ziel ist es, ihnen die Lösung einer Aufgabe oder eines Problems weitestgehend ohne Anleitung zu ermöglichen. Deshalb ist es bei der Unterstützung von Bedeutung, die Lernenden aktiv in den Problemlöseprozess einzubinden. Die Lernenden sollen an der Findung der Problemlösung mitwirken, um ihre geistige Aktivität und ihre mentalen Konstruktionsprozesse herauszufordern. Die Lehrkraft modelliert nur teilweise, das heißt, sie stimmt ihre Hilfe auf die spezifischen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ab (Hess, 2003). Die Unterstützung erfolgt angepasst an die Lösungsbemühungen der Lernenden und vor allem an ihr diesbezügliches Vorwissen. Wichtig für die Anpassung der Lernunterstützung an die individuellen Voraussetzungen der Lernenden ist ein intersubjektives Verständnis der gesetzten Anforderungen, Ziele und Bedingungen der aktuellen Problemlöseversuche. Sobald der Lernende fähig ist, eine bestimmte Teilaufgabe oder ein Problem eigenständig zu bearbeiten, wird das Gerüst wieder schrittweise entfernt.

Um die aktive Beteiligung der Lernenden anzuregen und dabei gleichzeitig deren Denkprozesse nachzuvollziehen, kann die Lehrperson sich nach Verstehensschwierigkeiten und vollzogenen Denkschritten erkundigen. Die Verstehensorientierung wird beispielsweise durch Vorzeigen mit gleichzeitigem Erklären und Begründen von Lösungsschritten, mit Hinweisen auf wichtige Merkmale des Problems und des diesbezüglichen Vorwissens und mit Beispielen angestrebt. Des Weiteren bieten sich auch das Strukturieren des Vorgehens und das Vereinfachen von Teilschritten als inhaltsbezogene Unterstützung an. Auf metakognitiver Ebene der Steuerung des Lösungsprozesses sind zum Beispiel Aufforderungen zum Reflektieren der Vorgehensweise eine Möglichkeit. Die Motivierung der Lernenden lässt sich mit ermutigenden Rückmeldungen umsetzen (Krammer, 2009).

Zusammengefasst wird der Begriff *Scaffolding* laut Krammer (2009) als eine spezifische Form der Unterstützung verstanden, welche die Lernenden befähigt, ein Problem zukünftig selbstständig lösen zu können, und beinhaltet weit mehr als ledigliches Vorzeigen und Imitieren eines Verhaltens, da es auf das Verstehen des Problems und dessen Lösung abzielt.

Mit den folgenden vier Items soll deshalb analysiert werden, ob und inwiefern die Lehrperson während der Leseübung Unterstützungsmaßnahmen leistet und die Schülerinnen und Schüler dadurch kognitiv aktiviert.

Überblick über die Items

Folgende Items werden dabei beurteilt:

- Vorhandensein von Unterstützungsmaßnahmen bei Fragen und Problemen
- Prozessuale statt inhaltliche Hilfe
- Reduzierung der Komplexität von Lerninhalten durch Sequenzierungen
- Fokussierungshilfen und Hervorhebungen

8.5.2.1. *Vorhandensein von Unterstützungsmaßnahmen bei Fragen und Problemen*

Quellen und Bezüge

- Kobarg & Seidel (2003)

Grundidee

Es wird bewertet, inwieweit die Lehrperson auf Fragen und Probleme der Lernenden eingeht und ihnen hilft, diese zu lösen. Zu beobachten sind hier sowohl verbale als auch nonverbale Äußerungen und Handlungen der Lehrkraft während der Schülerarbeitsphasen und während des öffentlichen Unterrichts.

Indikatoren

- Die Lehrkraft läuft während der Schülerarbeitsphasen durch die Klasse und verschafft sich so einen Überblick über die Situation. Sie schaut, ob sie evtl. jemandem helfen kann bzw. ob jemand Fragen hat oder Hilfe benötigt.
- Auch im öffentlichen Unterricht geht die Lehrkraft auf Fragen und Probleme der Lernenden (verbal bzw. nonverbal) ein und hilft ihnen, diese zu lösen.
- Die Lehrkraft erkundigt sich bei einem oder mehreren Kindern, ob es/sie Hilfe benötigt/benötigen.
- Ein Schüler oder eine Schülerin meldet sich, worauf die Lehrkraft sofort reagiert.
- Die Lehrkraft bietet einem Kind unaufgefordert Hilfe an.

Negativindikatoren

- Während der Schülerarbeitsphasen sitzt die Lehrkraft lediglich an ihrem Schreibtisch und läuft nicht in der Klasse umher. Sie schaut nicht, ob sie evtl. jemandem helfen könnte.
- Die Lehrkraft erkundigt sich nicht bei den Schülerinnen und Schülern, ob evtl. Hilfe benötigt wird. Die Lehrkraft bietet nie unaufgefordert Hilfe an.

- Ein Kind hat Fragen bzw. benötigt Hilfe und macht dies auch deutlich. Die Lehrkraft reagiert jedoch nicht auf das Kind.

Ratingstufen

- Eine „4“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft auf aufkommende Fragen und Schwierigkeiten immer und auch unmittelbar reagiert. Zusätzlich ist zu beobachten, dass die Lehrperson nicht nur auf Fragen reagiert, sondern sich auch immer bemüht, Probleme und Fragen von Schülerinnen und Schülern zu entdecken und nicht zu übersehen, ob ein Kind beispielsweise Hilfe benötigt (selbst falls seitens der Schülerinnen und Schüler keinerlei Fragen und Probleme auftreten).
- Eine „3“ wird vergeben, wenn die Lehrperson die meisten oder alle Fragen beantwortet, aber beispielsweise nicht immer unmittelbar. Die Lehrperson bemüht sich (meist) Fragen und Probleme von Schülerinnen und Schülern zu entdecken und diese nicht zu übersehen.
- Eine „2“ wird vergeben, wenn die Lehrperson zwar aufkommende Fragen beantwortet, aber nicht selbst bemüht ist, Fragen und Probleme von Schülerinnen und Schülern zu entdecken. Die Lehrkraft erkundigt sich nicht bei den Lernenden, ob evtl. Hilfe benötigt wird.
- Eine „1“ wird nur dann vergeben, wenn die Lehrperson wenige bzw. keine Fragen oder Probleme beantwortet bzw. gar nicht darauf reagiert. Die Lehrkraft tröstet die Lernenden oft und ist nicht besonders aufmerksam.

Beispiele

Die Lehrkraft bietet einem Kind unaufgefordert Hilfe an

„Komm her, ich helfe dir.“

„Bist du alleine? Dann helfe ich dir.“

„Für das Wort, wenn du eins nicht lesen kannst, helfe ich dir, dann markier's dir!“

„Wenn was unklar ist, kommst du rein und fragst du mich, ja?“

Ein Kind spricht die Lehrkraft an, diese erkundigt sich daraufhin, ob es Probleme gibt

„Hast du ein Problem?“

Die Lehrkraft geht durch die Reihen und schaut, ob sie evtl. helfen kann bzw. ob es Probleme gibt und erkundigt sich (unaufgefordert), ob Hilfe benötigt wird

„Kann ich dir helfen?“

„Kommst du klar?“

Die Lehrperson kündigt vor der Schülerarbeitsphase an, dass sie helfend zur Verfügung steht

| „Ich bin der Notdienst. Wenn du eine Frage hast, dann meldest du dich.“

Ein Kind meldet sich, die Lehrkraft reagiert darauf

| [L geht zu S x und beantwortet seine Frage.]

| [S x meldet sich. L geht zu S x und beantwortet eine Frage.]

Analyseeinheit

In *IAMIX*-Phasen werden Unterstützungsmaßnahmen bei Fragen und Problemen in allen Unterrichtsphasen (*BS, AB, LES*) beurteilt. Es geht also darum, ob die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler bei Fragen und Problemen generell unterstützt. Sollte beispielsweise ein einzelnes Kind an den Leseaufgaben arbeiten, während der Rest der Klasse mit dem Schreiben des Briefes beschäftigt ist, muss darauf geachtet werden, inwiefern die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler insgesamt unterstützt (auch wenn das Kind, das an den Leseaufgaben arbeitet, evtl. wenig beachtet wird).

8.5.2.2. Prozessuale statt inhaltliche Hilfe**Quellen und Bezüge**

- Krammer (2009)

Grundidee

Mit diesem Item wird erfasst, inwieweit es der Lehrkraft gelingt, die Schülerinnen und Schüler in ihrem Vorgehen zu unterstützen ohne inhaltliche Hilfestellungen zu geben. Das bedeutet, dass die Lehrperson sich mit inhaltlichen Tipps oder gar Lösungsvorschlägen zurückhält und den Lernenden genug Zeit lässt, selbst eine Lösung zu finden, statt diese beispielsweise einfach vorwegzunehmen.

Indikatoren

- Die Lehrkraft gibt (sowohl in Schülerarbeitsphasen als auch im öffentlichen Unterricht) Anregungen und Hilfestellungen, welche sich auf den Weg beziehen, der zur Lösung des Problems führen kann.
- Es ist zu beobachten, dass die Lehrkraft inhaltliche Fragen an die Schülerinnen und Schüler zurückgibt ohne sie (inhaltlich) zu beantworten.

- Die Lehrkraft gibt keine konkrete Antwort auf eine inhaltliche Frage, sondern lediglich einen Hinweis bzw. einen (nicht die Lösung vorwegnehmenden) Tipp, der den Schülerinnen und Schülern zur eigenständigen Klärung der Frage/des Problems verhelfen soll.
- Beim Vorlesen können sich die Schülerinnen und Schüler selbstständig am Erlesen der Wörter und Sätze versuchen. Die Lehrperson gibt keine Lösungen vor.

Negativindikatoren

- Ein Kind stellt eine Frage und die Lehrkraft gibt daraufhin sofort die inhaltlich korrekte Lösung vor.
- Die Lehrkraft gibt den Schülerinnen und Schülern keinerlei Bedenkzeit bzw. Zeit, eine von den Lernenden selbst gestellte Frage bzw. ein Problem selbstständig zu lösen, sondern gibt schon nach kürzester Zeit die Lösung vor.
- Die Lehrkraft stellt den Schülerinnen und Schülern eine Frage bzw. eine Problemlöseaufgabe und beantwortet ihre Frage selbst bzw. gibt sofort eine Lösung für das Problem vor.
- Die Lehrperson hilft den Kindern beim Vorlesen so stark, dass diese kaum noch selbst lesen müssen, sondern das von der Lehrkraft Gelesene fast nur noch nachsprechen.

Ratingstufen

- Eine „4“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft den Lernenden ausschließlich prozessuale Hilfe gibt und inhaltliche Hilfestellungen somit nie vorkommen. Die Lehrkraft bietet den Schülerinnen und Schülern nur Hilfestellungen und Anregungen an, die sich auf den Weg zur Lösung des Problems beziehen.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft nur gelegentlich inhaltliche Hilfestellungen anbietet. Mehr als die Hälfte aller Hilfestellungen in den Schülerarbeitsphasen sind prozessuale Hilfestellungen zur Lösung des Problems.
- Eine „2“ wird dann vergeben, wenn die Lehrperson häufig inhaltliche Hilfestellungen gibt, welche die Lösung mehr oder weniger direkt vorgeben. Prozessuale Hilfen kommen eher selten vor.
- Eine „1“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft fast ausschließlich inhaltliche Hilfestellungen anbietet. Sie gibt die Lösung oft mehr oder weniger direkt vor und nutzt nie prozessuale Hilfestellungen, die zur Lösung des Problems führen können.

Beispiele

Die Lehrkraft gibt Anregungen und Hilfestellungen, welche sich auf den Weg beziehen, der zur Lösung des Problems führen kann

„Aber du weißt ja noch, wie der Name auf dem Buch stand, oder guck mal, vielleicht steht auch was auf dem Blatt dazu und dann kriegst du dort die Antwort auch raus.“

„Mmh {ja}. Wenn du die nicht weißt, guckst du die anderen an, vielleicht kommt dir ja ein Wort bekannt vor.“

Die Lehrkraft gibt keine konkrete Antwort auf eine inhaltliche Frage, sondern lediglich einen Hinweis bzw. einen Tipp, der dem Kind zur eigenständigen Klärung der Frage/des Problems verhelfen soll

„„Familie‘ ist klein geschrieben, also fängt das Wort nicht mit Familie an. Sondern, guck mal, mit was könnte es dann anfangen? Was passt denn zu Familie?“

„Aha und wie heißt das dann, wenn du das zusammen liest?“

„Schau mal in der Anlauttabelle!“

Negativbeispiele

Die Lehrkraft gibt sofort eine inhaltliche Hilfestellung bzw. die Lösung vor

„Das Wort heißt ‚Hauptperson‘.“

„Das hier? Das ist ein ‚L‘, ein kleines ‚L‘ ...“

Ein Kind stockt beim Lesen. Die Lehrkraft wartet nicht ab, sondern sagt unmittelbar das Lösungswort vor

„Chomp, heißt das. Chomp.“

„Das soll ein ‚l‘ sein. ‚Lucy lebt.‘“

„Das heißt ‚heiß‘, ne?“

Analyseeinheit

In IAMIX-Phasen werden nur diejenigen Reaktionen und Hilfestellungen der Lehrkraft beurteilt, die sich speziell auf die Leseaufgaben beziehen. Das heißt, es muss darauf geachtet werden, inwiefern sich die Lehrkraft bei inhaltlichen Problemen zu den Leseaufgaben zurückhält und die Schülerinnen und Schüler so in ihrem Vorgehen unterstützt.

8.5.2.3. Reduzierung der Komplexität von Lerninhalten durch Sequenzierungen

Quellen und Bezüge

- Hardy (2007)
- Kobarg & Seidel (2003)
- Reiser (2004)
- Vehmeyer (2009)

Grundidee

Dieses Item erfasst sequenzielle Unterstützungsmaßnahmen durch die Lehrkraft. Sequenzielle Unterstützungsmaßnahmen sind Maßnahmen zur Gliederung, welche die Komplexität der Unterrichtsinhalte reduzieren (Reiser, 2004). Das Konstrukt bezieht sich also darauf, inwiefern es der Lehrkraft gelingt, komplexe Aufgaben, Lerninhalte und Unterrichtsgespräche sinnvoll zu gliedern und zu sequenzieren (z. B. indem Unterrichtsinhalte in Teilaspekte zerlegt werden). Die Schülerinnen und Schüler werden so in ihrem Freiheitsgrad eingeschränkt und in eine bestimmte Richtung gelenkt. Dadurch wird es ihnen erleichtert, wichtige Aufgaben, Unterrichtsinhalte und Lernziele im Auge zu behalten und die Aufgaben in einer bestimmten Reihenfolge zu bearbeiten (Hardy, 2007; Reiser, 2004). Bei diesem Item geht es also darum, was die Lehrkraft veranlasst, damit den Schülerinnen und Schülern die Erarbeitung des Unterrichtsgegenstands leichter fällt.

Indikatoren

- Die Lehrkraft sequenziert den Unterricht so, dass die Lernenden die angestrebten Unterrichtsziele und Stundenkonzepte nachvollziehen können. Konzepte und Ziele des Unterrichts sind somit für die Schülerinnen und Schüler immer transparent und offensichtlich.
- Die Lehrkraft legt Wert darauf, dass das Unterrichtsgespräch nicht zwischen verschiedenen Themen bzw. Teilaspekten hin und her springt.
- Aufgabenstellungen werden von der Lehrperson in Teilaufgaben zerlegt, damit sie für die Lernenden leicht verständlich und nachvollziehbar sind.
- Nach einer angemessenen Warte- und Nachdenkzeit zerlegt die Lehrkraft komplizierte Fragen und Aufgaben und formuliert sie nach und nach detaillierter.
- Bevor die Schülerinnen und Schüler eine Aufgabe erfüllen sollen (z. B. Vorlesen eines Textes) gibt die Lehrkraft ihnen genügend Zeit zum Nachdenken bzw. Üben.

Negativindikatoren

- Aufgabenstellungen werden von der Lehrperson meist kompliziert und schwer nachvollziehbar formuliert. Aufgabenstellungen und Fragen werden lediglich in ihrer komplexen Art und Weise dargeboten. Es findet keinerlei Detaillierung statt.
- Die Lehrkraft stellt den Schülerinnen und Schülern keine Übungszeit zur Verfügung. Die Leistung muss immer sofort gezeigt werden.

Ratingstufen

- Eine „4“ wird vergeben, wenn die Lehrperson alle Möglichkeiten ausschöpft, um zu sequenzieren und den Schülerinnen und Schülern so (beispielsweise durch schrittweise Zerlegung) die Erarbeitung des Lernstoffes so gut wie möglich erleichtert.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft viele Möglichkeiten nutzt, Inhalte, Aufgaben und Gespräche sinnvoll zu sequenzieren bzw. zu gliedern.
- Eine „2“ wird vergeben, wenn nur einzelne Möglichkeiten der Sequenzierung genutzt und diese evtl. auch nicht hundertprozentig umgesetzt werden.
- Eine „1“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft keinerlei Möglichkeiten der Sequenzierung nutzt, um so die Komplexität der Lerninhalte zu reduzieren.

Beispiele

Die Lehrperson ordnet unterschiedliche Aufgaben so an, dass die Schülerinnen und Schüler zunächst üben können, bevor sie ihr Können zeigen sollen

„Damit dir dann das Erzählen vorne im Kreis leichter fällt, hast du jetzt paar Minuten Zeit, um auf das kleine Stückchen da unten, ganz kurz nochmal aufzumalen, was du in deiner kleinen Geschichte, in deinem kleinen Stück gelesen hast. Male also ein Bild zu deiner kleinen Geschichte.“

Bevor die Schülerinnen und Schüler eine Aufgabe erfüllen sollen (z. B. Vorlesen eines Textes) gibt die Lehrkraft ihnen genügend Zeit zum Nachdenken bzw. Üben

„Jeder hat einen kleinen Text aus unserer Geschichte jetzt auf seinem Arbeitsblatt. Zwei Aufgaben - drei Aufgabenstellungen. Erstens: Lies dir den Text erst einmal leise durch. Wenn du ein ganz schweres Wort findest, unterstreichst du es dir, weil du das dann einzeln noch einmal üben musst, damit du das richtig toll vorlesen kannst. Und wenn du dann geübt hast, dann liest du dir den Text noch einmal durch.“

„Ich hab euch einen kleinen Lesetext mitgebracht. Eure Aufgabe wird es sein in Gruppen diesen Text zu erlesen. Ihr sollt so lesen in der Gruppe, dass jedes Kind den Text einmal laut vorliest innerhalb der Gruppe. Nach einer bestimmten Zeit, wenn ich das Signal mit der Glocke gebe, kommen wir wieder an unseren Platz, und ein Kind aus der Gruppe wird den Text laut vorlesen. Sprecht auch innerhalb der Gruppe über den Text, was ihr daraus erfahrt.“

„Die S x wird die Gruppe führen, sie ist dafür verantwortlich, dass die Aufgaben erfüllt werden. Ihr müsst euch auch innerhalb der Gruppe einig werden, wer dann vorträgt. Ihr dürft zum Üben außen an den Tisch gehen.“

Analyseeinheit

In IAMIX-Phasen werden nur sequenzielle Unterstützungsmaßnahmen durch die Lehrkraft beurteilt, die sich speziell auf die Leseaufgaben beziehen. Das heißt, es muss darauf geachtet werden, inwiefern die Lehrkraft komplexe Inhalte, Aufgaben und Gespräche während der Leseübung sinnvoll gliedert.

8.5.2.4. *Fokussierungshilfen und Hervorhebungen*

Quellen und Bezüge

- Clausen et al. (2003)
- Klieme et al. (2001)
- Reiser (2004)
- Trepke, Seidel & Dalehefte (2003)
- Vehmeyer (2009)

Grundidee

Mit diesem Item werden Hervorhebungen durch die Lehrkraft in Form von Fokussierungshilfen erfasst. Diskursive Unterstützungsmaßnahmen sollen hierbei die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf bestimmte Lerninhalte und relevante Aspekte im Unterricht lenken. Dieses Konstrukt bezieht sich also darauf, inwiefern die Lehrperson versucht, Hervorhebungen als Denkkunterstützung im Unterricht einzusetzen und den Schülerinnen und Schülern dadurch hilft, die für den Lernprozess wesentlichen Lerninhalte und Aspekte zu erkennen und weiter zu verfolgen.

Indikatoren

- Die Lehrperson stellt deutlich heraus, was sich die Schülerinnen und Schüler merken sollen.
- Die Lehrperson betont wichtige Aspekte.
- Lösungen oder wichtige Aspekte werden von der Lehrperson wiederholend zusammengefasst.
- Die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler wird auf wesentliche inhaltliche Aspekte gelenkt.
- Die Schülerinnen und Schüler werden von der Lehrperson aufgefordert, verständlich zu wiederholen.

Negativindikatoren

- Die Lehrperson weist die Schülerinnen und Schüler nie darauf hin, was sie sich merken sollen.
- Sie hebt niemals wichtige Faktoren hervor.
- Die Lehrperson fasst weder Ergebnisse noch bereits Gesagtes noch einmal zusammen.
- Wichtiges wird von der Lehrperson nicht nochmals zusammengefasst.

- Es findet keine Fokussierung der Aufmerksamkeit der Kinder auf wichtige inhaltliche Aspekte statt.
- Die Lehrperson fordert die Kinder nie auf, Gesagtes noch einmal verständlich zu wiederholen.

Ratingstufen

- Eine „4“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft gezielt Hervorhebungen in Form von Fokussierungshilfen zum Lenken der Aufmerksamkeit der Lernenden auf wesentliche Inhalte und Aspekte einsetzt und anbietet. Die Lehrkraft hilft den Lernenden, die für den Lernprozess relevanten Inhalte, Aspekte und Strukturen wahrzunehmen und weiter zu verfolgen.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft häufig Hervorhebungen in Form von Fokussierungshilfen einsetzt und anbietet.
- Eine „2“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft selten Hervorhebungen in Form von Fokussierungshilfen einsetzt und anbietet.
- Eine „1“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft keinerlei Hervorhebungen in Form von Fokussierungshilfen einsetzt und anbietet.

Beispiele

Die Lehrperson hebt bestimmte Aspekte hervor, um die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler darauf zu fokussieren

„**Das** kann sie alles nicht. **Das** ist die Schwierigkeit.“

„**Bei den Stellen pass auf**, da sag' ich noch was an, aber hast du gut gemerkt, ne {ja}?“

„Ähm, das kennen wir aber. **Guck mal!**“

„Und **hier**, guck mal, ist **das gleiche Wort!**“

„Das steht hier drinnen. Such es raus. Lies nochmal. Im letzten Teil. Was sie mit dem Bruder Chomp macht.“

Analyseeinheit

In IAMIX-Phasen werden nur *Fokussierungshilfen und Hervorhebungen* beurteilt, die sich speziell auf die Leseaufgaben beziehen. Das heißt, es muss darauf geachtet werden, inwiefern die Lehrkraft die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf wesentliche Inhalte und Aspekte in den Leseaufgaben lenkt.

8.5.3. Umgang mit Schüleräußerungen

Quellen und Bezüge

- Becker, Clemens-Lodde & Köhl (1980)
- Dubs (1995)
- Hattie & Timperley (2007)
- Klieme et al. (2008)
- Kobarg & Seidel (2003)
- Moschner (2008)
- Oser & Hascher (1999)
- Oser & Spychiger (2005)
- Rollett (1999)
- Spychiger, Oser, Hascher & Mahler (1999)

Theoretischer Hintergrund

Die Qualität des Umgangs mit Schülerbeiträgen lässt sich gut in die Forschung und Theorie zu guter Lehrer-Schüler-Kommunikation im Allgemeinen einordnen. Dubs (1995) fordert beispielsweise, dass die Lehrkraft effizient und individuell auf die Schülerinnen und Schüler eingeht und dabei auch emotionale Aspekte beachtet. Kobarg und Seidel (2003) betonen diesbezüglich die Bedeutsamkeit der Einordnung von Schülerleistungen anhand einer individuellen Bezugsnorm, damit sich die Schülerinnen und Schüler in ihrer Kompetenz unterstützt fühlen. Becker und andere (1980) plädieren dafür, dass Schülerbeiträge nicht stehen gelassen werden, sondern dass die Lehrkraft mit ihnen weiterarbeitet. Dies kann die Lehrperson beispielsweise tun, indem sie den Beitrag selbst umschreibt, um sicherzugehen, dass die Intention des Kindes richtig verstanden wurde (z. B. „*Habe ich dich richtig verstanden, dass...?*“), indem der Beitrag zur Diskussion gestellt wird (z. B. „*Wer möchte dazu Stellung nehmen?*“) oder indem der Beitrag direkt weiterverwendet wird (z. B. „*Dein Beitrag kommt gerade gelegen. Er bringt uns der Lösung etwas näher.*“). Die Voraussetzungen dafür stellen aktives Zuhören sowie individuelles Reagieren dar (Becker et al., 1980; Hattie & Timperley, 2007).

Eine besondere Form der Schülerantwort stellen Fehler dar. In der Theorie des negativen Wissens (Oser & Hascher, 1997; Rollett, 1999; Spychiger et al., 1999) sind Fehler grundsätzlich von der Norm abweichende Schülerantworten, die es überhaupt erst ermöglichen, den diesem Sachverhalt oder Prozess entgegengesetzten richtigen und normbezogenen Sachverhalt in seinen Abgrenzungen zu erkennen. Somit stützen und stärken Fehlermachen und Fehlerwissen das positive Wissen. Damit ist die zweite Möglichkeit des Umgangs mit Fehlern – neben der

Fehlerbekämpfung – ein konstruktiver Umgang mit ihnen. Verschiedene Autoren (z. B. Klieme et al., 2008; Moschner, 2008; Oser & Spychiger, 2005; Rollett, 1999) verwenden hierfür auch den Begriff der *positiven Fehlerkultur*, der einen nicht bloßstellenden, ermutigenden Umgang mit Fehlern beschreibt. Sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrperson zeigen eine hohe Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Fehlern und es wird genügend Zeit für Fehler und deren Korrektur vorgesehen. In einer von einer so genannten Fehleraufsuchungsdidaktik geprägten Lernumgebung sind insbesondere das Ausmaß an Lernorientierung sowie das Ausmaß an positivem Lernklima relevant (Oser & Spychiger, 2005).

Überblick über die Items

Folgende Teilbereiche zum Umgang mit Schülerbeiträgen im Allgemeinen sowie zum Umgang mit Fehlern oder teils falschen Schülerbeiträgen werden analysiert:

- Spezifität der Reaktionen auf Schülerbeiträge
- Exploration der Denkweisen der Schüler
- Insistieren auf Erklärung und Begründung
- Lehrkraft als Mediator
- Sachlich-konstruktiver Umgang mit Schülerfehlern

8.5.3.1. Spezifität der Reaktionen auf Schülerbeiträge

Quellen und Bezüge

- Landwehr (2003)
- Richert (2005)

Grundidee

Es wird beurteilt, inwiefern die Lehrkraft Schüleräußerungen spezifisch kommentiert. Globale Aussagen – wie „toll“, „prima“ oder „fein gemacht“ – kommen selten vor. Hingegen erklärt die Lehrkraft oft, was genau ihr an Schülerbeiträgen gefällt oder in welchen Bereichen sich ein Kind noch verbessern kann.

Indikatoren

- Es werden konkrete Aspekte benannt, die der Lehrkraft an der Schüleräußerung/dem Schülerverhalten gefallen.
- Es wird erläutert, welche Aspekte der Antwort richtig und welche falsch sind.
- Die Lehrkraft erklärt, wie sie zu ihrer Rückmeldung kommt.

- Die Lehrperson spricht direkt Details an, auf die sich das Lob bezieht (z. B. auf die erbrachte Leistung des Kindes, auf das Bemühen des Kindes oder auf den sauberen Arbeitsplatz des Kindes).
- Das Lob erfolgt unmittelbar auf eine Handlung. Die Schülerinnen und Schüler wissen, worauf sich das Lob bezieht (z. B. „*Das hast du toll gemacht, weil ...*“).

Negativindikatoren

- Auf richtige Schülerantworten erfolgt oftmals nur ein allgemeines Lob („*gut!*“, „*sehr schön!*“).
- Es wird nicht erläutert, welche Aspekte der Antwort richtig und welche falsch sind.
- Die Lehrkraft erklärt nicht, wie sie zu ihrer Rückmeldung kommt.
- Die Lehrkraft reagiert gar nicht auf die Antworten/Aussagen der Schülerinnen und Schüler.

Ratingstufen

- Eine „**4**“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft häufig differenziert und spezifisch auf Schülerbeiträge eingeht.
- Eine „**3**“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft öfter differenziert und spezifisch auf Schülerbeiträge eingeht.
- Eine „**2**“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft selten differenziert und spezifisch auf Schülerbeiträge eingeht.
- Eine „**1**“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft nie differenziert und spezifisch auf Schülerbeiträge eingeht.

Beispiele

Die Lehrkraft lobt unmittelbar nach einer Vorlesephase konkret

„*Du hast es ein bisschen auswendig gelesen. Aber das ist nicht schlimm, das macht gar nichts, du hast sehr gut gelesen.*“

Die Lehrkraft nennt konkrete positive/negative Aspekte der Schüleräußerung

L: „*Wer brüllt denn mal wie die Lucy? S x?!*“

S x: „*[macht ganz leise] Wah.*“

L: „*Genau. Und wer möchte denn mal brüllen wie der Chomp? S y!*“

S y: *[kreischt eher als zu brüllen, das aber laut]*

L: „*Gut. Du hast gut aufgepasst, S x. Es hätte ja auch sein können, dass du wirklich laut brüllst, aber was kann die Lucy denn wirklich überhaupt nicht?*“

Die Lehrkraft weist die Schülerinnen und Schüler darauf hin, wie man Mitschüler und Mitschülerinnen differenziert bewerten kann

L: „Schätzt ein, wie hat S x gelesen ... S y.“

S y: „Sie hat gestottert.“

L: „Naja.“

S y: „Ein bisschen.“

L: „Weißt du, wir wollen immer erstmal dem Kind was Nettes sagen. Jedes Kind strengt sich an und da ist es nicht so schön, wenn man gleich hört, sie hat gestottert, pff! Sondern: S x hat sich ganz viel Mühe gegeben und muss aber darauf achten ... na? Also viele Kinder müssen noch auf die Satzzeichen achten und ihre Stimme senken. Vor allen Dingen S z, ne {ja}? Aber für so einen neuen Text habt ihr euch spitze Mühe gegeben.“

Negativbeispiel

Die Lehrkraft lobt die Schüleräußerung undifferenziert

L: „Was mag die Lucy, S x?“

S x: „Lucy mag singen.“

L: „Genau. Prima.“

Analyseeinheit

In IAMIX-Phasen werden nur diejenigen Reaktionen auf Schülerbeiträge beurteilt, die sich speziell auf die Leseaufgaben beziehen. Das heißt, es muss darauf geachtet werden, inwiefern die Lehrkraft spezifisch und differenziert auf Schüleräußerungen zu den Leseaufgaben eingeht.

Anmerkungen

Im Gegensatz zum Item *Individualisierung durch Feedback* (8.5.5.7) geht es hier darum, ob die Lehrkraft unterschiedliche Verhaltensweisen/Äußerungen spezifisch kommentiert und nicht darum, ob sie auf unterschiedliche Schülerinnen und Schüler und deren Leistungsniveau unterschiedlich eingeht.

8.5.3.2. Exploration der Denkweisen der Schüler

Quellen und Bezüge

- Becker et al. (1980)
- Heinzel & Kruse (2007)
- Kobarg & Seidel (2003)

- Lauterbach et al. (2013)
- Lüders (2003)
- Rakoczy & Pauli (2006)

Grundidee

Es geht um die Beurteilung, inwieweit die Lehrkraft wirklich an Schülerbeiträgen und Schülerverhaltensweisen interessiert ist. Sie hört gut zu, wenn Schülerinnen und Schüler Fragen beantworten oder etwas vorlesen. Sie ist nicht unflexibel auf eine mögliche Lösung fixiert, sondern offen für unterschiedliche Schülerbeiträge. Es wird der Eindruck erweckt, dass die Schülerinnen und Schüler nicht lediglich Mitspieler in einem Frage-Antwort-Spiel sind, bei dem die Regeln und richtigen Antworten bereits ausschließlich von der Lehrkraft vorausgedacht wurden. Schülerbeiträge dienen nicht nur als Stichwortgeber, sondern als prinzipiell gleichberechtigte Äußerungen. Um Ideen und Konzepte so einführen zu können, dass die Lernenden sie auch verstehen, muss die Lehrkraft mit den Gedankengängen und Denkweisen der Schülerinnen und Schüler vertraut sein. Dieses Item erfasst daher die Bemühungen der Lehrkraft, die Gedankengänge der Lernenden zu verstehen, um auf diese eingehen und mit ihnen weiterarbeiten zu können. Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit den Denkweisen der Lernenden steht dabei nicht die Bewertung (in Form von richtig oder falsch), sondern vielmehr die Exploration. Aus diesem Grund liegt der Fokus auf den Denkprozessen der Schülerinnen und Schüler (= dynamisches Wissen).

Indikatoren

- Schüleräußerungen können sich richtungsgebend auf den Unterricht auswirken. Sie können den Unterrichtsverlauf prinzipiell im selben Maße beeinflussen wie es eine Äußerung der Lehrperson tun kann. Dies wird beispielsweise daran deutlich, dass die Lehrkraft je nach Schüleräußerung ihre Fragestrategien ändert. Gleichberechtigte Schüleräußerungen können also „Türöffner“ für das weitere Unterrichtsgespräch sein.
- Die Gleichberechtigung zeichnet sich auch dadurch aus, dass die Schülerinnen und Schüler eigene Erfahrungen, Vorstellungen und Vorwissen in den Unterricht einbringen können.
- Die Lehrkraft geht umfassend auf Schüleräußerungen ein, nimmt sie in den Gesprächsverlauf auf und führt den Gedanken weiter (Wie- und Warum-Fragen).
- Die Lehrkraft fragt nach, ob sie Schüleräußerungen richtig verstanden hat.
- Die Lehrkraft betont die Bedeutung von Schüleräußerungen.

- Die Lehrperson ist daran interessiert, die Gedankengänge der Schülerinnen und Schüler, welche ihren Ideen und Antworten zugrunde liegen, zu verstehen. Sie fragt die Lernenden, wie sie zu bestimmten Antworten gekommen sind.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen auf Nachfrage der Lehrkraft ihre Antworten näher begründen und erklären, weshalb sie für sie von Bedeutung sind.
- Die Schülerinnen und Schüler werden von der Lehrkraft dazu angeregt, Unterrichtsinhalte mit eigenen Worten zu erklären. Darunter fallen weder Disziplinierungs- noch Kontrollmaßnahmen, die auf eine reine Wiederholung des Lernstoffes abzielen, sondern vielmehr Fragen und Impulse zur Exploration neu gelernter Konzepte.

Negativindikatoren

- Äußerungen von Schülerinnen und Schülern dienen nur dazu, den Redefluss der Lehrperson zu unterstützen.
- Schülerinnen und Schüler fungieren als Stichwortgeber. Ihre Beiträge sind meist kurz.
- Die Lernenden bekommen keine Gelegenheit, ihre eigenen Gedanken auszuführen oder zu erläutern.
- Die Lehrperson verlässt ihren einmal eingeschlagenen Weg des Unterrichts nicht, um sich an (auch unerwarteten) Schülerbeiträgen zu orientieren oder sich von ihnen lenken zu lassen.

Ratingstufen

- Eine „4“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft immer echtes Interesse an den Schülerbeiträgen zeigt und sie als gleichberechtigte Äußerungen würdigt. Sie ist an den Gedankengängen der Schülerinnen und Schüler interessiert und fragt nach, wenn ihr z. B. Begründungen fehlen oder Antworten unklar erscheinen.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft oft echtes Interesse an den Schülerbeiträgen zeigt und sie als gleichberechtigte Äußerungen würdigt bzw. häufig an den Gedankengängen der Schülerinnen und Schüler interessiert ist (z. B. durch Nachfragen).
- Eine „2“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft selten echtes Interesse an den Schülerbeiträgen zeigt und sie als gleichberechtigte Äußerungen würdigt bzw. nur vereinzelt an den Gedankengängen der Schülerinnen und Schüler interessiert ist (z. B. durch Nachfragen).
- Eine „1“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft nie echtes Interesse an den Schülerbeiträgen zeigt und sie nicht als gleichberechtigte Äußerungen würdigt bzw. nicht an den Gedankengängen der Schülerinnen und Schüler interessiert ist (z. B. durch Nachfragen).

Beispiele

Die Lehrkraft fragt nach, wie Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Antworten gekommen sind und möchte die Meinung des Kindes dazu wissen

L: „Denkt ihr denn, dass die Mama Kroko was mit der Lucy anfangen kann? S x?“

S x: „Ja, natürlich.“

L: „Wieso glaubst du das?“

S x: „Also, weil die rettet dann da ja Mama Kroko und sie kann dann mit ihr was anfangen.“

Analyseeinheit

In IAMIX-Phasen wird die *Exploration der Denkweisen der Schüler* in allen Unterrichtsphasen (BS, AB, LES) beurteilt. Es geht also darum, ob die Lehrkraft generell darum bemüht ist, die Gedankengänge der Schülerinnen und Schüler zu verstehen.

Anmerkungen

Wenn die Schülerinnen und Schüler zu einer Begründung ihrer Antwort oder weiteren Erläuterungen aufgefordert werden, wird dies nur dann kodiert, wenn die Lehrkraft auch tatsächlich nach Erläuterungen aus *Schülersicht* fragt. Nicht in diese Kategorie fällt das reine Wiederholen von bereits bekannten Argumentationen oder die Wiedergabe von Routinen.

Im Gegensatz zum Item *Insistieren auf Erklärung und Begründung* (vgl. 8.5.3.3) steht hier das echte Interesse der Lehrkraft an den eigenen Gedanken und individuellen Antworten der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. Die Lehrkraft fragt die Schülerinnen und Schüler nach ihren eigenen Vorstellungen, Erfahrungen und Meinungen und ist an den Gedankengängen der Schülerinnen und Schüler interessiert. Beim Item *Insistieren auf Erklärung und Begründung* geht es hingegen eher darum, dass die Lehrkraft darauf besteht, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur Fragen beantworten, sondern gleichzeitig auch sinnvolle Begründungen für ihre Antworten nennen können. Dabei sind jedoch weniger die Gedankengänge der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung als vielmehr fachliche Begründungen, z. B. wenn die Lernenden ihre Antworten mit Textpassagen belegen sollen.

8.5.3.3. *Insistieren auf Erklärung und Begründung*

Quellen und Bezüge

- Kobarg & Seidel (2003)
- Kunter (2005)

- Lauterbach et al. (2013)
- Rakoczy & Pauli (2006)
- Vehmeyer (2009)

Grundidee

Mit diesem Item wird erfasst, inwiefern die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler dazu auffordert, bestimmte Aussagen, Vermutungen etc. zu begründen bzw. sie dazu anregt, bereits gegebene Antworten näher zu erläutern: Unterstützt die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgespräch, Begründungen sachbezogen zu äußern und regt sie dazu an, Argumentationsstränge zu entwickeln? Zudem wird beurteilt, inwiefern die Lehrkraft anregt, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Lösungen und Antworten kritisch reflektieren und gegebenenfalls revidieren. Die Schülerinnen und Schüler werden also dazu angeregt, sich anzustrengen und weiterführende Überlegungen anzustellen und damit in ihrem eigenständigen Lernen gefördert.

Indikatoren

- Die Schülerinnen und Schüler werden dazu aufgefordert, ausführliche Begründungen für ihre Antworten und Beiträge zu geben.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre Denkweisen und Vorstellungen genau erläutern.
- Schriftliche und/oder mündliche Aufgaben erfordern eine Begründung.
- Die Schülerinnen und Schüler werden dazu angeregt, Vermutungen aufzustellen und Zusammenhänge zu erläutern.
- Widersprüchliche Aussagen bzw. Vermutungen werden von der Lehrperson herausgestellt.
- Die Lehrperson fragt nach Erklärungen, um die Schülerinnen und Schüler zur Reflexion anzuregen (z. B. „*Wie meinst du das?*“, „*Wie kommst du darauf?*“).

Negativindikatoren

- Die Schülerinnen und Schüler werden nie dazu aufgefordert, ihre Antworten und Beiträge ausführlich zu begründen bzw. ihre Gedankengänge näher zu erläutern.
- Die Lehrperson ignoriert Widersprüche in den Aussagen der Lernenden.
- Die Lehrperson stellt vorwiegend Aufgaben, die lediglich der Reproduktion dienen und daher keiner Begründung bzw. Überlegung bedürfen.

Ratingstufen

- Eine „4“ wird vergeben, wenn die Lernenden im Unterricht sehr häufig dazu aufgefordert werden, ihre Antworten und Beiträge ausführlich zu begründen bzw. ihre Gedankengänge und Ideen näher zu erläutern.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn die Lernenden im Unterricht öfter dazu aufgefordert werden, ihre Antworten und Beiträge ausführlich zu begründen bzw. ihre Gedankengänge und Ideen näher zu erläutern.
- Eine „2“ wird vergeben, wenn die Lernenden im Unterricht wenigstens gelegentlich dazu aufgefordert werden, ihre Antworten und Beiträge ausführlich zu begründen bzw. ihre Gedankengänge und Ideen näher zu erläutern.
- Eine „1“ wird vergeben, wenn die Schülerinnen und Schüler im Unterricht nie dazu aufgefordert werden, ihre Antworten und Beiträge ausführlich zu begründen bzw. ihre Gedankengänge und Ideen näher zu erläutern.

Beispiele

Die Schülerinnen und Schüler sollen Antworten näher erläutern

S x: „Fließend.“

L: „Oh, ein Wort, wow. Wer hat denn fließend gelesen von den drei Kindern?“

Die Schülerinnen und Schüler sollen Zusammenhänge erkennen

S: „Ob das Kind die Satzzeichen beachtet ist wichtig.“

L: „Hm {ja}, da muss man nämlich? ... Was muss man da tun mit der Stimme?“

S: „Senken, die Stimme senken.“

L: „Ja, bei manchen, Punkt, ne {ja}?“

Die Schülerinnen und Schüler sollen Antworten ausführlich begründen

L: „Was meint ihr, ist das wichtig, dass man gut schreien kann?“

GK: „Ja!“

L: „Das ist wichtig. Wofür ist denn das so wichtig?“

Die Lehrkraft fragt nach Erklärungen, die zur Reflexion anregen

L: „Denkst ihr denn, dass die Mama Kroko was mit der Lucy anfangen kann?“

S: „Ja, natürlich.“

L: „Wieso ... glaubst du das?“

Analyseeinheit

In IAMIX-Phasen wird das *Insistieren auf Erklärung und Begründung* in allen Unterrichtsphasen (BS, AB, LES) beurteilt. Es geht also darum, inwiefern die Lehrkraft auf Begründungen seitens der Schülerinnen und Schüler generell besteht bzw. auf nähere Erläuterungen der bereits gegebenen Antwort Wert legt.

Anmerkungen

Im Gegensatz zum Item *Exploration der Denkweisen der Schüler* (8.5.3.2) ist die Lehrkraft hier weniger an den eigenen Gedanken der Schülerinnen und Schüler interessiert. Erfahrungen, Vorstellungen und Vorwissen der Lernenden rücken in den Hintergrund. Vielmehr sind „fachliche“, inhaltsbezogene Begründungen der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung, die ihre Antworten ergänzen sollen. Diese Begründungen stützen sich dabei beispielsweise auf bereits gelesene Textpassagen oder bearbeitete Arbeitsblätter.

8.5.3.4. *Lehrkraft als Mediator*

Quellen und Bezüge

- Clausen et al. (2003)
- Heubusch & Lloyd (1998)
- Klieme & Clausen (1999)
- Klieme et al. (2001)
- Lauterbach et al. (2013)
- Rakoczy & Pauli (2006)

Grundidee

Mit diesem Item werden die Bemühungen der Lehrkraft erfasst, „mit der Klasse Gespräche im Sinne der Ko-Konstruktion zu initiieren und zu unterstützen“ (Rakoczy & Pauli, 2006, S. 228). Aus diesem Grund liegt der Fokus auf dem sozialen Aushandeln von Bedeutungen sowohl im Gespräch zwischen den Schülerinnen und Schülern als auch im Klassengespräch. Schülerbeiträge werden aufgegriffen und im Gespräch weiter genutzt und diskutiert. Dabei geht es nicht darum, dass Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig beim Finden von Lösungen helfen, sondern darum, dass Schülerbeiträge zur Diskussion und Auseinandersetzung mit dem Gegenstand anregen. Zudem wird mit diesem Item die Bedeutung der Klasse als Lerngemeinschaft betrachtet. Die Lehrkraft nimmt sich selbst mit ihrem Wissen zurück und verlässt die Rolle des Experten. Sie ist vielmehr ein Teil der Gruppe, welche ein gemeinsames Lernziel verfolgt. Um

dieses zu erreichen, legen sowohl die Lehrkraft als auch die Schülerinnen und Schüler großen Wert auf eine entspannte Arbeitsatmosphäre.

Indikatoren

- Die Lehrperson greift gehaltvolle Schülerbeiträge auf.
- Beiträge verschiedener Schülerinnen und Schüler werden aufeinander bezogen.
- Die Lehrperson bezieht die Mitschülerinnen und Mitschüler beim Geben von Rückmeldungen mit ein, indem sie die Beiträge an einzelne Schülerinnen und Schüler oder die gesamte Klasse weitergibt. Dabei hält sie sich selbst bei der Bewertung zurück.
- Die Lehrkraft fördert und ermöglicht den Austausch von Argumenten untereinander.
- Die Schülerinnen und Schüler reagieren sowohl auf die Äußerungen der Lehrkraft als auch auf die der Mitschüler und Mitschülerinnen.
- Die Lehrkraft stellt die Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund und nimmt sich selbst mit ihrem Wissen zurück.
- Falsche Schülerbeiträge werden von der Lehrperson als Lerngelegenheiten genutzt, indem sie diese aufgreift, bis die Kinder merken, dass etwas nicht stimmen kann.
- Ideen der Lernenden werden in den Kontext der Stunde eingeordnet.
- Die Lernenden sollen beim Vorlesen Ihre Leistungen gegenseitig bewerten.
- In Schülerarbeitsphasen werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, sich auszutauschen oder sich gegenseitig zu helfen.
- Die Lehrkraft gibt Fragen einzelner Schülerinnen und Schüler an die Klasse weiter.

Negativindikatoren

- Schüleräußerungen werden ignoriert/bleiben im Raum stehen.
- Die Lernenden geben im Unterrichtsgespräch nur kurze Antworten auf Lehrerfragen, die nur eine Antwort zulassen.
- Beiträge verschiedener Schülerinnen und Schüler stehen unverbunden nebeneinander und werden nicht verknüpft.
- Mitschüler und -schülerinnen werden beim Geben von Rückmeldungen nicht beteiligt.
- Es findet kein Austausch von Argumenten untereinander statt.
- Die Lehrkraft fragt nicht nach, wenn ein Kind unvollständige oder unklare Ideen formuliert.
- Schülerbeiträge werden von der Lehrkraft umgehend als richtig oder falsch bewertet.
- Ideen der Schülerinnen und Schüler werden nicht in den Kontext der Stunde eingeordnet.

Ratingstufen

- Eine „4“ wird vergeben, wenn Schülerbeiträge von der Lehrkraft mehr als einmal unkommentiert an die Klasse weitergegeben oder aufeinander bezogen werden oder Mitschülerinnen und Mitschüler dazu aufgefordert werden, Rückmeldungen zum Vorleseverhalten einzelner Schülerinnen und Schüler zu geben, während sich die Lehrkraft mit der Bewertung zurücknimmt. Eine derartige Lenkung des Unterrichtsgesprächs sollte dabei von der Lehrkraft bewusst initiiert werden.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft Schülerbeiträge wenigstens einmal an die Klasse weitergibt, sie aufeinander bezieht oder Mitschülerinnen und -schüler Rückmeldungen beim Vorlesen geben, während sich die Lehrkraft im Hintergrund hält.
- Eine „2“ wird vergeben, wenn die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsverlauf wenigstens ab und zu dazu auffordert, sich gegenseitig zu helfen bzw. wenn die Schülerinnen und Schüler anderweitig mit einbezogen werden und somit ersichtlich wird, dass die Klasse (zumindest ansatzweise) eine Lerngemeinschaft bildet. Gehaltvolle Schülerbeiträge werden aufgegriffen, auch wenn diese nicht an die Klasse weitergegeben werden. Dieser Wert wird deshalb z. B. dann vergeben, wenn die Lehrkraft zwar im öffentlichen Unterricht keine wechselseitige Bezugnahme der Lernenden untereinander einfordert, aber sie beispielsweise zumindest in Schülerarbeitsphasen anregt sich auszutauschen oder sich gegenseitig zu helfen.
- Eine „1“ wird vergeben, wenn Schülerbeiträge nicht aufeinander bezogen werden, sondern die Lehrkraft diese nur selbst kommentiert bzw. sogar ignoriert. Sie fördert damit keinerlei Gelegenheiten für soziales Aushandeln von Schülerbeiträgen im Gespräch (z. B. in Form von Rückmeldungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler oder Beiträgen, die an die Klasse weitergegeben werden). Man gewinnt nicht den Eindruck, dass die Klasse eine Lerngemeinschaft bildet. Dies kann beispielsweise entweder dann der Fall sein, wenn die Schülerinnen und Schüler ausschließlich in Einzelarbeit arbeiten (ohne sich beispielsweise gegenseitig zu helfen o. Ä.) oder auch, wenn zwar Partner-/Gruppenarbeiten oder ein öffentliches Unterrichtsgespräch vorkommen, die Lehrperson diese Sozialformen aber in keinsten Weise nutzt, um die Schülerinnen und Schüler zum gegenseitigen Austausch anzuregen.

Beispiele

Die Lehrkraft fordert die Kinder dazu auf, Mitschülern und Mitschülerinnen zu helfen

„S x, hilfst du mal aus?“

„Das war aber nicht richtig! Wir helfen dir!“

„Na, das ist ein schwieriges Wort, die Buchstabenverbindung haben wir auch noch nicht. Wer kann helfen?“

Gehaltvolle Schülerbeiträge werden aufgegriffen und Begründungen gefordert

L: „Denkst ihr denn, dass die Mama Kroko was mit der Lucy anfangen kann? S x?“

S x: „Ja, natürlich.“

L: „Wieso glaubst du das?“

Die Lehrkraft gibt Schülerbeiträge an die Klasse weiter

„Was sagen die anderen dazu?“

„Da wollen wir jetzt erst mal schauen. Wie war die Frage? Denn das ist ganz wichtig. Der S x hat jetzt gesagt, Lucy lebt im Sumpf. Wie war aber die Frage?“

„Hm. ... Ist das der richtige Satz gewesen? Wer kann es bestätigen?“

„Was sagt ihr dazu?“

„Oder hast du noch ein anderes Wort gefunden? Sie kann singen, sie kann schwimmen, sie mag Eintopf. Ich glaube, eine Sache haben wir noch vergessen ... Hm {oder}? Na, was hat sie denn am Anfang gemacht? Als sie noch zu Hause bei ihren Eltern lebte. Sie hat nicht nur gesungen, sondern auch ...?“

Die Lehrkraft bezieht Beiträge verschiedener Schülerinnen und Schüler aufeinander

„Richtig. Aber wenn du dich erinnerst, was S x vorhin gesagt hat, was könnte die Lucy denn noch damit gemeint haben?“

Mitschülerinnen und Mitschüler geben Rückmeldung beim Vorlesen, die Lehrkraft hält sich im Hintergrund

S x: „Im Sumpf ist es immer heiß.“

L: „Schätzt ein, wie hat S x gelesen? S y!“

Analyseeinheit

In IAMIX-Phasen wird nur das Mediator-Verhalten der Lehrkraft beurteilt, das sich speziell auf die Leseaufgaben bezieht. Das heißt, es muss darauf geachtet werden, inwiefern sich die Lehrkraft während der Leseübung bemüht, mit der Klasse Gespräche im Sinne der Ko-Konstruktion zu initiieren und zu unterstützen.

Anmerkungen

Insgesamt soll darauf geachtet werden, die Lehrpersonen bei diesem Item nicht zu streng zu bewerten. Es geht nicht darum, dass die Lehrpersonen sehr häufig als Mediator agieren, sondern eher darum, ob sie sich bietende Chancen (im öffentlichen Unterricht und in Schülerarbeitsphasen) im Ansatz – so wie es mit Kindern des ersten Schuljahres möglich ist – nutzen.

8.5.3.5. *Sachlich-konstruktiver Umgang mit Schülerfehlern*

Quellen und Bezüge

- Becker et al. (1980)
- Crämer (2005)
- Gabriel (2014)
- Hascher & Hagenauer (2010)
- Helmke et al. (2008)
- Jenkins & Larson (1979)
- Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995)
- Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera (2007)
- Kobarg & Seidel (2003)
- Niles (1985)
- Oser, Hascher & Spychiger (1999)
- Pauli (2006)
- Rakoczy & Pauli (2006)
- Reitsma (1988)
- Spychiger et al. (1999)
- Wuttke, Seifried & Mindnich (2008)
- Zahorik (1968)

Grundidee

Sachlich-konstruktive Rückmeldungen sind Rückmeldungen, die dem Lernenden Hinweise darauf geben, was an seiner Äußerung richtig oder falsch war und wie man diese Mängel beheben könnte. Eine solche Rückmeldung beinhaltet also neben der Bestätigung oder Falsifizierung der Äußerung auch korrigierende Hilfestellungen, die sowohl inhaltlich als auch prozessbezogen sein können. Diese Rückmeldungen sollen dem Lernenden die Gelegenheit geben, sein Vorgehen oder seine Antwort zu überdenken und zu verbessern. Das wichtigste Merkmal konstruktiver Rückmeldungen ist, dass sie korrigierende und zukunftsgerichtete Hilfestellungen geben. Eine sachliche Formulierung der Hilfestellung bedeutet, dass sich die Rückmeldung auf die Lernhandlung an sich und nicht auf die Person bezieht. Wichtige Aspekte sachlich-konstruktiver Rückmeldungen sind also Fehlerklärung, Klärung der Fehlerursache und Fehlerkorrektur.

Indikatoren

- Die Lehrkraft übersieht Fehler nicht oder übergeht sie, sondern reagiert zuverlässig, schnell und ökonomisch.
- Fehler und ihre Ursachen sowie Möglichkeiten der Korrektur werden diskutiert.
- Die Lehrperson gibt durch die Rückmeldung eine korrigierende und zukunftsgerichtete Hilfestellung.
- Es ist ein Bemühen um die Erarbeitung richtiger Lösungen erkennbar.
- Fehler werden als Gelegenheiten gesehen und genutzt, um unzutreffende Denkweisen aufzudecken und zu korrigieren.

Negativindikatoren

- Antworten werden ohne Begründung als falsch abgelehnt.
- Der Lehrkraft verbessert Fehler selbst, statt sie vom Schülerinnen und Schüler verbessern zu lassen.
- Die Lehrkraft übergeht Schülerfehler, obwohl eine Korrektur oder Erklärung für das Verständnis der Lernenden wichtig wäre.

Ratingstufen

- Eine „4“ wird vergeben, wenn viele Rückmeldungen der Lehrkraft auf Schülerfehler sachlich-konstruktiv sind und Fehler als Gelegenheiten gesehen werden, das heißt, dass die Lehrkraft viele zukunftsgerichtete Hilfestellungen anbietet, um die Erarbeitung richtiger Lösungen zu erreichen.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn einige Rückmeldungen der Lehrkraft auf Schülerfehler sachlich-konstruktiv sind und Fehler als Gelegenheiten gesehen werden, das heißt, dass die Lehrkraft zukunftsgerichtete Hilfestellungen anbietet, um die Erarbeitung richtiger Lösungen zu erreichen.
- Eine „2“ wird vergeben, wenn sehr wenige Rückmeldungen der Lehrkraft auf Schülerfehler sachlich-konstruktiv sind bzw. die Lehrkraft nur wenige zukunftsgerichtete Hilfestellungen anbietet, um die Erarbeitung richtiger Lösungen zu erreichen.
- Eine „1“ wird vergeben, wenn keine Rückmeldung der Lehrkraft auf Schülerfehler sachlich-konstruktiv ist bzw. Antworten sofort verbessert, ignoriert oder ohne Begründung als falsch abgelehnt werden.

Beispiele

Die Lehrkraft gibt eine korrigierende Rückmeldung

L: „Wo wohnt Lucy?“

S: „Im Sumpf.“

L: „Nein, Lucy lebt nicht im Sumpf, da muss man genau lesen, wie hieß die Frage: ‚Wo wohnt Lucy?‘ und nicht ‚Wo lebt Lucy?!‘“

Negativbeispiel

Eine Antwort wird ohne Begründung als falsch abgelehnt

S: „Lucy kann gut brüllen.“

L: „Nein. S x!“

Analyseeinheit

In IAMIX-Phasen wird der sachlich-konstruktive Umgang mit Schülerfehlern in allen Unterrichtsphasen (BS, AB, LES) beurteilt. Es geht also darum, ob die Lehrkraft generell darum bemüht ist, den Lernenden Hinweise darauf zu geben, was an ihren Äußerungen richtig oder falsch war und wie diese Mängel behoben werden können.

8.5.4. Charakter der Übungssituation

Quellen und Bezüge

- Althof (1999)
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1997)
- Schulmeiß, Seidel & Meyer (2003)
- Seidel & Prenzel (2003)
- Stumpf (2000)
- Weinert (1999)

Theoretischer Hintergrund

Lern- und Leistungssituationen sind im schulischen Kontext von erheblichem Interesse und beinhalten grundlegend verschiedene Motivationslagen von Lernenden, die sich jeweils unterschiedlich auf den Wissenserwerb auswirken (Schulmeiß, Seidel & Meyer, 2003; Weinert, 1999). Schulmeiß und andere (2003) charakterisieren **Lernsituationen** wie folgt:

In Lernsituationen steht die probierende Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand im Vordergrund. Sie zeichnen sich durch die Begegnung mit Neuem aus, mit dem sich zunächst vertraut gemacht und an dem das eigene Verständnis erprobt wird. Das wichtigste Merkmal von Lernsituationen ist der Umstand, dass die Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit bekommen, sich in einer entspannten Atmosphäre zu den neuen Inhalten zu äußern, ohne dass sie ihre Ausführungen einer Bewertung aussetzen müssen. Bei fehlerhaftem oder unvollständigem Verständnis droht den Schülern und Schülerinnen keine Beschämung durch negative Bewertung und sie sind motiviert, durch die Auseinandersetzung mit neuen Lerninhalten, Unklarheiten zu überwinden und ein umfassendes Verständnis zu gewinnen (S. 229).

Dabei ist nach Stumpf (2000) von Bedeutung, dass die Lernenden in den Übungssituationen – im Gegensatz zum Verhalten unter Ernstbedingungen – gezielte Rückmeldung seitens der Lehrkraft erhalten.

Hingegen sind **Leistungssituationen** „durch verbindliche Anforderungen und explizite Bewertungsmaßstäbe gekennzeichnet. Die Schüler und Schülerinnen stellen ihr Wissen bzw. Können unter Beweis und können, je nachdem ob sie den jeweiligen Bewertungsmaßstäben gerecht werden oder nicht, Erfolg oder Misserfolg erleben“ (Schulmeiß, Seidel & Meyer, 2003, S. 230). In diesen Situationen steht für die Schülerinnen und Schüler das Vermeiden von Misserfolg und das Erzielen von Erfolg entscheidend. „Sie sind bestrebt, in einem möglichst positiven Licht zu erscheinen und Verständnisschwierigkeiten zu verbergen“ (Schulmeiß et al., 2003, S. 230).

Die Vermischung von Lern- und Leistungssituationen wird im Unterricht oftmals als ein kritisches Phänomen angesehen (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1997). Zur Vermischung von Lern- und Leistungssituationen kommt es, wenn Unterrichtsphasen eigentlich der unbefangenen Auseinandersetzung mit neuen Lerninhalten dienen sollen, von den Schülerinnen und Schülern aber als Leistungssituationen wahrgenommen werden. Dies kann geschehen, wenn die Lehrkraft durch ihre Unterrichtsgestaltung oder ihr Interaktionsverhalten den Eindruck vermittelt, dass die Äußerungen und Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler bestimmte Anforderungen erfüllen müssen und dass Maßstäbe angelegt werden bzw. genaue Erwartungen zu erfüllen sind. Es wird angenommen, dass sich diese Vermischung auf die kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler hinderlich auswirkt, da in Übungssituationen die offene Beschäftigung mit dem Lerngegenstand für die Lernenden von großer Bedeutung ist, damit sie ihre kognitiven Ressourcen auf das Verständnis der Lerninhalte konzentrieren können bzw. selbstständig Gedanken und Fragen entwickeln und nicht fortwährend versuchen, expliziten und impliziten Erwartungen auf Seiten der Lehrkraft gerecht zu werden.

Kritische Situationen während des Lernprozesses, in denen es zur Vermischung von Lern- und Leistungssituationen kommen kann, stellen beispielsweise Fehlersituationen im Unterricht dar (Althof, 1999). Das Auftreten von Fehlern ist von unterschiedlicher Bedeutung – je nachdem, ob es sich um eine Lern- oder eine Leistungssituation handelt (Seidel & Prenzel, 2003). Ob die Schülerinnen und Schüler den Eindruck gewinnen, sich in einer Lern- oder in einer Leistungssituation zu befinden, kann davon abhängen, wie die Lehrkraft auf Fehler von Schülerinnen und Schülern reagiert. Negative Bewertung oder das Übergehen fehlerhafter Schüleräußerungen durch die Lehrkraft signalisiert den Lernenden beispielsweise, dass es Anforderungen zu geben scheint, denen ihre Beiträge nicht gerecht geworden sind.

Überblick über die Items

Folgende Teilbereiche zum Charakter der Übungssituation und der Vermischung von Lern- und Leistungssituationen werden analysiert:

- Entspannte Lernatmosphäre
- Selbstsicherheit von Schülerbeiträgen
- Verständnisorientierte Eigeninitiative der Schüler
- Positive Fehlerkultur

8.5.4.1. *Entspannte Lernatmosphäre*

Quellen und Bezüge

- Gabriel (2014)
- Schulmeiß et al. (2003)

Grundidee

In der Klasse herrscht eine angenehme und entspannte Lernatmosphäre. Diese Atmosphäre zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass Lernende und Lehrkraft entspannt wirken und sich wohlfühlen. Wenn sich Situationen anbieten, kommt es auch vor, dass Schülerinnen und Schüler und Lehrkraft gemeinsam lachen.

Indikatoren

- Der Unterricht wird durch Humor aufgelockert und es wird zwischendurch gelacht.
- Die Schülerinnen und Schüler wirken ruhig und gelassen.
- Die Lehrkraft setzt die Schülerinnen und Schüler nicht unter Druck.
- Während Schülerarbeitsphasen herrscht eine ruhige Arbeitsatmosphäre im Klassenzimmer.
- Die Lehrkraft muss die Schülerinnen und Schüler nicht ständig ermahnen und um Ruhe bitten.
- Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, sich in der Schülerarbeitsphase ihren Arbeitsplatz frei zu wählen (z. B. am Boden sitzen oder auf dem Flur arbeiten).
- Die Schülerinnen und Schüler dürfen zwischen verschiedenen Sozialformen (z. B. EA, PA, GA) selbst wählen.

Negativindikatoren

- Die Schülerinnen und Schüler wirken nervös, ängstlich oder verkrampft.
- Die Lehrkraft wirkt angespannt und nervös (z. B. gekünsteltes Auftreten der Lehrkraft).
- Der Unterricht wirkt nüchtern und ernst.
- Es wird nicht gelacht.
- Schülerinnen und Schüler werden getadelt, wenn sie lachen.
- Im Unterricht herrscht allgemeine Unruhe.

Ratingstufen

- Eine „4“ wird vergeben, wenn während der gesamten Leseübung eine entspannte Lernatmosphäre in der Klasse herrscht, Lehrkraft und Kinder gemeinsam lachen und sich wohl fühlen und in Schülerarbeitsphasen ruhig gearbeitet wird.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn während der Leseübung die meiste Zeit eine entspannte Lernatmosphäre in der Klasse herrscht, das heißt, dass die Schülerinnen und Schüler zwar ruhig und gelassen wirken und ruhig arbeiten können, die Lehrkraft jedoch nicht versucht, den Unterricht durch Humor aufzulockern.
- Eine „2“ wird vergeben, wenn während der Leseübung nur manchmal eine entspannte Lernatmosphäre in der Klasse herrscht. Die Schülerinnen und Schüler sind nur selten ruhig und gelassen und die Lehrkraft versucht nicht, den Unterricht durch Humor aufzulockern.
- Eine „1“ wird vergeben, wenn während der Leseübung nie eine entspannte Lernatmosphäre in der Klasse herrscht und Kinder bzw. Lehrkraft angespannt und verkrampft wirken.

Beispiele

Die Klasse lacht gemeinsam

L: „Äh, was kann die Lucy nicht so gut?“

S: „Schreien.“

L: „Könnt ihr das?“

Ss?: „Ja!“

L: „Einmal, ganz kurz. Stellt euch mal vor ihr seid Lucy und ich bin Chomp und ich sage: Du kannst ja gar nicht schreien. Könnt ihr es?“

Ss?: „Ja!“

GK: [Schreien]

L: „Das mach ich nie wieder, mein Ohr!“ [GK lacht]

Negativbeispiele

Schülerinnen und Schüler und/oder Lehrperson wirken nervös

„S x, nimm die Hand vom Mund, du brauchst nicht so aufgeregt sein. [lacht]“

„S x guck mich an, ganz ruhig, alles ist gut, ja?“

Analyseeinheit

In *IAMIX*-Phasen wird die Lernatmosphäre im Klassenzimmer über alle Unterrichtsphasen (*BS*, *AB*, *LES*) hinweg beurteilt. Es geht also darum, dass generell eine angenehme und entspannte Lernatmosphäre im Klassenzimmer herrscht. Sollte beispielsweise ein einzelner Schüler an der Leseübung arbeiten, während der Rest der Klasse mit dem Schreiben des Briefes beschäftigt ist, wird die allgemeine Atmosphäre im Klassenzimmer zur Bewertung herangezogen.

Anmerkungen

Vorwiegend geht es um den übergreifenden Eindruck einer entspannten Lernatmosphäre. Humor und Lachen können dazu beitragen, sind aber kein notwendiges Kriterium, um einen positiven Wert zu erhalten. Wichtig ist v. a., dass der Beobachter oder die Beobachterin den Eindruck hat, dass Humor und Lachen nicht grundsätzlich unerwünscht sind und der Unterricht so gestaltet wird, dass die Schülerinnen und Schüler angstfrei und entspannt lernen können. Außerdem geht es bei der Beurteilung weniger um einzelne, sehr auffällige Schülerinnen und Schüler, sondern eher um die Klasse im Gesamten.

8.5.4.2. *Selbstsicherheit von Schülerbeiträgen*

Quellen und Bezüge

- Rakoczy & Pauli (2006)
- Schulmeiß et al. (2003)

Grundidee

Beim Item *Selbstsicherheit von Schülerbeiträgen* geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler sich nicht übermäßig unter Druck setzen, möglichst immer richtige Antworten geben zu müssen oder richtig vorzulesen. Sie wissen, dass sie sich in einer Lernsituation befinden und dort auch Vermutungen äußern dürfen, von deren Richtigkeit sie nicht von Vornherein stark überzeugt sind. Die Schülerinnen und Schüler tragen ihre Beiträge selbstsicher vor.

Indikatoren

- Die Schülerinnen und Schüler trauen sich zu, auch Antworten und Vermutungen zu äußern, von deren Richtigkeit sie nicht hundertprozentig überzeugt sind. Unabhängig davon, ob sie die Frage beantworten können oder nicht, merkt man ihnen kein Unbehagen an.
- Die Schülerinnen und Schüler scheinen zu wissen, dass sie auch bei fehlerhaften Äußerungen nicht negativ bewertet werden.

- Die Schülerinnen und Schüler lassen sich von Reaktionen der Lehrkraft nicht unangemessen verunsichern und bedürfen nicht immer der unmittelbaren Zustimmung zu ihren Aussagen.
- Sie sprechen laut und neigen nicht zu einer Relativierung ihrer eigenen Aussagen aus Unsicherheit.
- Schülerinnen und Schüler, die von der Lehrkraft zu einer Äußerung (z. B. Beantwortung einer Frage) oder Aktivität (z. B. Vorlesen vor der Klasse) aufgefordert werden, ohne sich gemeldet zu haben, verhalten sich selbstsicher und entspannt.
- Während der Vorlesephase trauen sich die Schülerinnen und Schüler vor der Klasse laut und deutlich vorzulesen, auch wenn sie Schwierigkeiten beim Lesen haben und einige Laute/Wörter noch nicht hundertprozentig richtig gelesen werden können.

Negativindikatoren

- Die Schülerinnen und Schüler sind bemüht, möglichst fähig zu wirken und versuchen falsche Äußerungen zu vermeiden, um Beschämungen oder Negativbewertungen zu entgehen.
- Die Schülerinnen und Schüler scheinen sich nur zu melden oder etwas zum Unterrichtsgespräch beitragen, wenn sie sich der Richtigkeit ihrer Antwort oder ihrer Kompetenz (z. B. Vorlesen) sicher sind.
- Die Schülerinnen und Schüler reagieren sehr sensibel auf kleinste Reaktionen der Lehrkraft und orientieren sich stark daran. Sie sind sofort verunsichert, wenn sie nicht unmittelbar Zustimmung zu ihren Aussagen erfahren.
- Die Schülerinnen und Schüler werden während des Sprechens unsicher und leiser oder relativieren ihre Aussagen, zum Beispiel durch Unsicherheitsfloskeln („irgendwie so“, „sozusagen“, „vielleicht“ etc.).
- Lernende, die von der Lehrkraft zu einer Äußerung (z. B. Beantwortung einer Frage) oder Aktivität (z. B. Vorlesen vor der Klasse) aufgefordert werden, ohne sich gemeldet zu haben, sind ängstlich. Sie schweigen hartnäckig oder ihr Sprechen wirkt abgehackt und stockend.
- Schülerinnen und Schüler weigern sich, vor der Klasse vorzulesen.
- Die Schülerinnen und Schüler legen beim Sprechen viele Pausen ein, räuspern sich oder versprechen sich häufig.
- Für die Schülerinnen und Schüler ist es unter großer Anspannung unmöglich, selbst einfache Fragen und Aufgaben zu verstehen bzw. zu beantworten.

Ratingstufen

- Eine „4“ wird vergeben, wenn alle Schülerinnen und Schüler, die sich während des Unterrichts äußern, ihre Beiträge selbstsicher vortragen.

- Eine „3“ wird vergeben, wenn ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler, die sich während des Unterrichts äußern, Beiträge selbstsicher vorträgt. Lediglich ein einziges Kind ist unsicher und ängstlich.
- Eine „2“ wird vergeben, wenn mehr als ein Kind Beiträge während des Unterrichts nicht selbstsicher vorträgt, sondern unsicher und ängstlich ist.
- Eine „1“ wird vergeben, wenn die Klasse insgesamt eher unsicher und ängstlich wirkt, die Schülerinnen und Schüler sich generell wenig äußern bzw. allgemein ihre Beiträge wenig selbstsicher vortragen.

Beispiele

Die Schülerinnen und Schüler geben selbstsichere Antworten während der inhaltlichen Bearbeitung des Lesetextes im öffentlichen Unterricht

L: „Denkt ihr denn, dass die Mama Kroko was mit der Lucy anfangen kann? S x?“

S x: „Ja, natürlich.“

L: „Wieso glaubst du das?“

S x: „Also, weil die rettet dann da ja die Mama Kroko und sie kann dann mit ihr was anfangen.“

Die Schülerinnen und Schüler lesen in Vorlesephasen selbstsicher vor

L: „S x? Was ist das Erste?“

S x: „Das, ... das ()“

L: [nickt S x aufmunternd zu.] „Dass Lucy im ...“

S x: „im Teich“

L: „im Sumpf“ [lacht]

S x: „im Sumpf ist“

Die Schülerinnen und Schüler melden sich freiwillig zum Vorlesen (obwohl sie nicht zu den besten Lesern gehören)

„Wer hatte denn denselben Zettel, das müsst ihr selber wissen, und liest weiter. [S x + S y melden sich]... Wirklich, S x? Wirklich, da freu ich mich jetzt aber besonders.“

Negativbeispiele

Die Schülerinnen und Schüler möchten nicht gerne vorlesen

L: „S x, kannst du uns die letzte Zeile vorlesen?“

S x: „Nein!“

Die Schülerinnen und Schüler stocken beim Lesen und man merkt ihnen die Unsicherheit an

| „Das ist Lucy. Lucy.“ [stockt]

Analyseeinheit

In IAMIX-Phasen wird die *Selbstsicherheit von Schülerbeiträgen* in allen Unterrichtsphasen (BS, AB, LES) beurteilt. Es geht also darum, inwiefern die Schülerinnen und Schüler ihre Beiträge generell selbstsicher vortragen und sich nicht unter Druck setzen, möglichst immer richtige Antworten geben zu müssen oder richtig vorzulesen.

Anmerkungen

Bei der Beurteilung werden sowohl Schülerbeiträge im öffentlichen Unterricht (Schülerinnen und Schüler melden sich freiwillig oder werden von der Lehrperson aufgerufen) als auch Schüleräußerungen in Schülerarbeitsphasen in die Beurteilung einbezogen.

Viele Kinder haben beim Vorlesen noch größere Schwierigkeiten und können daher nicht flüssig lesen. Es muss darauf geachtet werden, ob ein Kind aufgrund von mangelndem Selbstbewusstsein und Unsicherheit leise und stockend liest oder ob das Kind grundsätzlich ein schwacher Leser ist und Probleme beim Lesen hat. Sprechpausen und abgehacktes Lesen müssen folglich nicht zwingend mit mangelnder Selbstsicherheit in Verbindung stehen.

8.5.4.3. *Verständnisorientierte Eigeninitiative der Schüler*

Quellen und Bezüge

- Schulmeiß et al. (2003)

Grundidee

Es wird beurteilt, inwiefern die Schülerinnen und Schüler die Übungssituation aktiv als Lernsituation wahrnehmen. Sie haben gelernt, dass es in Übungssituationen erlaubt oder erwünscht ist, sich Hilfe zu holen oder nachzufragen, um Dinge besser zu verstehen oder Aufgaben besser bewältigen zu können und nutzen diese Möglichkeit im Unterricht.

Indikatoren

- Die Schülerinnen und Schüler ergreifen von sich aus die Initiative, anstatt nur als Reaktion auf Frage- bzw. Aufgabenstellungen der Lehrkraft aktiv zu werden.
- Sie rufen die Lehrkraft und bitten um Hilfe.
- Die Schülerinnen und Schüler fragen die Lehrkraft, wenn sie etwas nicht verstehen.

Negativindikatoren

- Die Schülerinnen und Schüler ergreifen von sich aus nicht die Initiative.
- Sie rufen die Lehrkraft nicht, um Hilfe bei der Aufgabenbearbeitung zu bekommen.
- Sie stellen keine Fragen, wenn ihnen etwas ungeklärt oder unverständlich erscheint.
- Die Lehrkraft ergreift die Initiative und fragt die Schülerinnen und Schüler, ob sie Hilfe benötigen. Daraufhin stellen die Lernenden ihre Fragen.

Ratingstufen

- Eine „4“ wird vergeben, wenn Schülerinnen und Schüler häufig aktiv Initiative ergreifen, um Dinge besser zu verstehen oder Aufgaben besser bewältigen zu können. Die Lehrkraft muss selten selbst die Initiative ergreifen und die Lernenden fragen, ob sie Hilfe benötigen, da die Schülerinnen und Schüler ihr zuvorkommen.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn Schülerinnen und Schüler öfter aktiv Initiative ergreifen, um Dinge besser zu verstehen oder Aufgaben besser bewältigen zu können. Sie nehmen die Hilfe der Lehrkraft meist an, wenn sie gefragt werden, ob sie Hilfe benötigen.
- Eine „2“ wird vergeben, wenn Schülerinnen und Schüler selten aktiv Initiative ergreifen, um Dinge besser zu verstehen oder Aufgaben besser bewältigen zu können. Ebenso stellen sie selten Fragen, wenn die Lehrkraft ihnen Hilfe anbietet, auch wenn sie diese benötigen.
- Eine „1“ wird vergeben, wenn Schülerinnen und Schüler nie aktiv Initiative ergreifen, um Dinge besser zu verstehen oder Aufgaben besser bewältigen zu können. Sie stellen auch dann keine Fragen, wenn die Lehrkraft ihnen Hilfe anbietet und sie bereits Schwierigkeiten bei der Bearbeitung der Aufgabe/dem Lesen haben.

Beispiele

Die Schülerinnen und Schüler melden sich in Schülerarbeitsphasen, um die Lehrkraft etwas zu fragen

S x: *[Meldet sich] „Notdienst! Komm mal!“*

L: *„Ja, der Notdienst muss her!“*

Die Schülerinnen und Schüler melden sich im öffentlichen Unterricht, wenn ihnen etwas unverständlich erscheint

L: *„Eure Aufgabe ist es, herauszufinden, was Lucy mag, was sie gut kann.“*

S x: *„Sollen wir das mit den Texten hier machen oder was wir vorhin gelesen haben?“*

Analyseeinheit

In IAMIX-Phasen wird die *Verständnisorientierte Eigeninitiative der Schüler* in allen Unterrichtsphasen (BS, AB, LES) beurteilt. Es geht also darum, inwiefern die Schülerinnen und Schüler generell von sich aus die Initiative ergreifen, um die Lehrkraft um Hilfe zu bitten bzw. Fragen zu stellen, wenn ihnen etwas ungeklärt oder unverständlich erscheint. Die Bewertung fällt beispielsweise auch dann positiv aus, wenn ausschließlich Lernende, die mit dem Briefschreiben beschäftigt sind, von sich aus die Initiative ergreifen.

Anmerkungen

Es ist darauf zu achten, dass Fragen der Schülerinnen und Schüler im öffentlichen Unterricht nicht so häufig auftreten müssen wie Fragen in Schülerarbeitsphasen. Dies hängt damit zusammen, dass die Schülerinnen und Schüler im öffentlichen Unterricht weniger individuelle Hilfe benötigen, da der Unterricht meist durch die Lehrkraft gelenkt wird. Unter diese Kategorie fallen daher hauptsächlich Fragen der Schülerinnen und Schüler, die dem Verständnis des Auftrags dienen bzw. anderweitig der Klärung der Aufgabe bedürfen.

8.5.4.4. Positive Fehlerkultur

Quellen und Bezüge

- Clausen et al. (2003)
- Gabriel (2014)
- Klieme et al. (2008)
- Moschner (2008)
- Oser et al. (1999)
- Oser & Spychiger (2005)
- Rakoczy & Pauli (2006)
- Rollett (1999)
- Schröder-Lenzen (2007)
- Schulmeiß et al. (2003)
- Spychiger et al. (1999)
- Spychiger et al. (1998)
- Vehmeyer (2009)
- Weinert (1999)

Grundidee

Es wird beurteilt, inwiefern die Lehrkraft Fehler nicht als Makel ansieht, sondern das Lernpotenzial von Fehlern zu schätzen weiß. Dies wird beispielsweise daran deutlich, dass sie genügend Zeit einräumt, um Fehler zu finden, zu analysieren und zu beobachten. Sie stellt Schülerinnen und Schüler nicht bloß, sondern vermittelt ihnen durch ihr Verhalten explizit oder implizit: „*Nobody is perfect! Fehler sind unvermeidlich.*“ Denselben Eindruck gewinnt man auch von den Mitschülern und -schülerinnen, welche weder verächtlich noch abwertend auf fehlerhafte Äußerungen reagieren, sondern positiv mit Fehlern umgehen. Die Schülerinnen und Schüler sind nicht schadenfroh und lachen kein Kind aus. Persönlich abwertende Kommentare, verständnislose Reaktionen in abfälligem oder herablassendem Ton und Unterbrechungen treten nicht auf.

Indikatoren

- Fehler werden von der Lehrkraft nicht verurteilt.
- Schülerinnen und Schüler, die Fehler machen, werden nicht bloßgestellt.
- Die Lehrkraft scheut sich nicht, auch eigene Fehler zuzugeben.
- Die Lehrkraft zeichnet sich durch eine grundsätzliche Gesprächsbereitschaft und die Bereitschaft zur Nutzung der Fehlersituation aus.
- Die Lehrperson bewahrt bei Schülerfehlern die Geduld.
- Die Lehrperson legt Wert darauf, dass Schülerinnen und Schüler bei Fehlern nicht ausgelacht werden.
- Die Klasse ist Fehlern gegenüber positiv eingestellt.
- Wenn einzelne Schülerinnen und Schüler Fehler machen, reagieren die Mitschülerinnen und Mitschüler nicht negativ.
- Bei auftretenden Fehlern von Mitschülerinnen und Mitschülern zeigt die Klasse sich motivierend und unterstützend (z. B. indem die Schülerinnen und Schüler einander Hilfestellungen anbieten oder beim Vorlesen helfen).

Negativindikatoren

- Die Lehrkraft macht deutlich, dass ein Fehler auf dem Weg zum Unterrichtsziel stört oder Zeit raubt. Fehler werden als Störung des Stundenverlaufs angesehen, nicht als Lernpotenzial.
- In Fehlersituationen ist wenig verständnisvolles oder unterstützendes Lehrerverhalten beobachtbar.
- Mit den Schülerinnen und Schülern wird geschimpft oder sie werden sogar ausgelacht/belächelt, wenn sie Fehler machen.

- Die Lehrperson wirkt genervt, wenn ein Schülerinnen und Schüler einen Fehler macht.
- Die Klasse reagiert bei den Fehlern einzelner Mitschüler und -schülerinnen negativ.
- Die Klasse zeigt sich nicht unterstützend bei auftretenden Fehlern von Mitschülern und Mitschülerinnen (Die Kinder bieten einander gegenseitig keine Hilfestellungen an).

Ratingstufen

- Eine „4“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft Fehler immer als Lerngelegenheit ansieht und die Klasse auf fehlerhafte Äußerungen von Mitschülern und Mitschülerinnen grundsätzlich nicht negativ reagiert.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft Fehler oft als Lerngelegenheit und weniger als Makel ansieht und die Klasse auf fehlerhafte Äußerungen von Mitschülern und Mitschülerinnen selten negativ reagiert.
- Eine „2“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft Fehler selten als Lerngelegenheit ansieht, das heißt, selten die Bereitschaft zur Nutzung der Fehlersituation zeigt bzw. die Klasse häufig negativ auf fehlerhafte Äußerungen von Mitschülerinnen und Mitschülern reagiert.
- Eine „1“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft Fehler als Makel ansieht und die Klasse auf fehlerhafte Äußerungen von Mitschülern und Mitschülerinnen negativ reagiert.

Beispiel

Die Lehrkraft äußert, dass sie es nicht schlimm findet, wenn ein Kind einen Fehler macht

„Du hast es ein bisschen auswendig gelesen. Aber das ist nicht schlimm, das macht gar nichts, du hast sehr gut gelesen.“

Negativbeispiel

Die Schülerinnen und Schüler lachen einander aus, wenn eine falsche Antwort gegeben wird

S x: „Lucy kann kochen.“
S y: [lacht]
L: „Steht dort kochen?“

Analyseeinheit

In IAMIX-Phasen wird die *Positive Fehlerkultur* in allen Unterrichtsphasen (BS, AB, LES) beurteilt. Es geht also darum, ob die Lehrkraft das Lernpotenzial von Fehlern generell zu schätzen weiß und Mitschülerinnen und -schüler im Allgemeinen positiv mit Fehlern umgehen – nicht nur während der Leseübung.

Anmerkungen

Es geht bei diesem Item nicht darum, wie Fehler genutzt werden (dies wird mit dem Item *Sachlich-konstruktiver Umgang mit Schülerfehlern* (8.5.3.5) bewertet), sondern zunächst lediglich darum, ob die Lehrkraft die grundsätzliche Bereitschaft zeigt, sich mit Schülerfehlern auseinanderzusetzen und diese als Chance ansieht.

Als Fehler werden nicht nur falsche Antworten auf inhaltliche oder sprachliche Fragen gesehen, sondern ebenso stockendes Vorlesen, Schwierigkeiten beim Vorlesen, sehr verzögerte Antworten oder Unsicherheiten bei der Bearbeitung von Aufgaben (im öffentlichen Unterricht oder in Schülerarbeitsphasen). Von Bedeutung ist also auch, wie die Lehrkraft und die Mitschülerinnen und -schüler reagieren, wenn der Unterrichtsfluss nicht reibungslos und ohne Probleme verläuft, sondern Verzögerungen und Schwierigkeiten auftreten, die durch die Schülerinnen und Schüler verursacht werden.

8.5.5. Individualisierung und Differenzierung

Quellen und Bezüge

- Clausen et al. (2003)
- Rakoczy & Pauli (2006)
- Schröder (2002)

Theoretischer Hintergrund

Eine allgemein übliche Definition von Differenzierung bezogen auf den Unterricht besagt, dass „Differenzierung [...] die Auflösung des heterogenen Klassenverbandes zugunsten homogener Gruppen in Bezug auf die Leistungsfähigkeit oder Interessenrichtung der Schüler“ (Schröder, 2002, S. 183) ist.

Der Begriff Differenzierung bezeichnet dabei zum einen ein Unterrichtsprinzip und zum anderen die entsprechende Maßnahme der Unterrichtsgestaltung zur Verwirklichung dieses Prinzips. Das Hauptanliegen der Differenzierung ist v.a. die Berücksichtigung der Individualität sowie der Interessen, Fähigkeiten oder Lernvoraussetzungen der Schüler bei den Lernzielen, Lerninhalten und Lernmethoden (vgl. Schröder, 2002).

Individualisierung lässt sich begrifflich von Differenzierung wie folgt abgrenzen: Individualisierung ist eine „[...] Spezialform der Differenzierung und intendiert die Berücksichtigung individueller Gegebenheiten jedes einzelnen Kindes (z. B. Fähigkeiten, Neigungen und Lernfortschritte bei der Gestaltung des Unterrichts“ (Schröder, 2002, S. 191). Von Differenzierung wird gesprochen „[...] wenn es sich um eine gruppenspezifische Berücksichtigung von Fähigkeiten und Schülerinteressen handelt (praktiziert durch Gruppenarbeit)“ (Schröder, 2002, S. 192).

Überblick über die Items

Folgende Items werden beurteilt:

- Wahlmöglichkeiten
- Qualität differenzierender Maßnahmen
- Pacing
- Individualisierung durch Aufgaben- und Fragestellungen
- Individualisierung durch Strategieanregungen
- Individualisierung durch Hilfestellungen
- Individualisierung durch Feedback

8.5.5.1. *Wahlmöglichkeiten*

Quellen und Bezüge

- Kunter (2005)
- Rakoczy & Pauli (2006)

Grundidee

Dieses Item erfasst, inwiefern den Schülerinnen und Schülern im Unterricht Freiräume geboten werden, um selbst Entscheidungen zu ihren Lernaktivitäten zu treffen. Dadurch werden die Schülerinnen und Schüler in ihrem eigenständigen Lernen unterstützt. Die Lehrperson stellt also Rahmen und Raum des Unterrichts bereit, innerhalb dessen sich die Schülerinnen und Schüler selbst fordern und fördern können.

Indikatoren

- Die Schülerinnen und Schüler können zwischen verschiedenen Aufgaben auswählen (im Sinn von Alternativen, z. B. in Form von unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden).
- Die Schülerinnen und Schüler können die Aufgabenmenge selbst bestimmen. Aus dem Auftrag der Lehrperson geht hervor, dass die Zahl der zu lösenden Aufgaben je nach Kind unterschiedlich sein kann.
- Die Schülerinnen und Schüler können eigene Lösungswege wählen. Aus den Äußerungen der Lehrperson geht hervor, dass unterschiedliche Lösungsverfahren möglich oder sogar erwünscht sind.
- Die Lehrperson lässt die Lernenden selbst entscheiden, ob sie alleine oder mit anderen zusammenarbeiten wollen.
- Die Lehrperson lässt die Schülerinnen und Schüler bei Partner- oder Gruppenarbeit die Partner selbst wählen.
- Die Schülerinnen und Schüler können zwischen verschiedenen Lehr-Lernangeboten wählen (z. B. wenn die Lehrperson anbietet, mit einer Gruppe eine Aufgabe zu besprechen, man aber auch an seinem Pult selbstständig arbeiten darf).

Negativindikatoren

- Alle Schülerinnen und Schüler bekommen die gleichen Aufgaben. Sie haben nicht die Möglichkeit zwischen verschiedenen Aufgaben (bzw. Schwierigkeitsgraden) zu wählen.
- Alle Schülerinnen und Schüler bekommen die gleiche Aufgabenmenge. Sie können die Aufgabenmenge nicht selbst bestimmen.

- Es gibt nur einen Lösungsweg. Die Schülerinnen und Schüler können keine eigenen Lösungswege wählen.
- Die Schülerinnen und Schüler können nicht selbst entscheiden, ob sie alleine oder mit anderen zusammenarbeiten wollen. Die Sozialform wird durch die Lehrkraft vorgegeben.
- Bei Partner- oder Gruppenarbeit werden die Partner von der Lehrkraft vorgegeben. Die Schülerinnen und Schüler haben nicht die Möglichkeit, den Partner selbst zu wählen.
- Für die Schülerinnen und Schüler besteht nie die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Lehr-Lernangeboten zu wählen.

Ratingstufen

- Eine „4“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern viele Wahlmöglichkeiten gewährt und den Schülerinnen und Schülern grundsätzlich viele Freiräume im Unterricht geboten werden (selbst, wenn die Schülerinnen und Schüler diese nicht in Anspruch nehmen). Die Lehrkraft wirkt offen für individuelle Lernwege und ist nicht auf eine einseitige Unterrichtsgestaltung festgelegt.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern gelegentlich Wahlmöglichkeiten einräumt und sie im Allgemeinen eher das eigenständige Lernen fördert.
- Eine „2“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern kaum Wahlmöglichkeiten gewährt. Der Unterricht wirkt generell sehr vorausgeplant und vorstrukturiert. Die Schülerinnen und Schüler haben aber beispielsweise in der Schülerarbeitsphase die Möglichkeit, alleine oder mit einem Partner zusammen zu arbeiten.
- Eine „1“ wird vergeben, wenn den Schülerinnen und Schülern im Unterricht keinerlei Wahlmöglichkeiten eingeräumt werden. Aufgabenart, Aufgabenmenge, Lösungsverfahren und Sozialformen sind von der Lehrkraft vorgegeben und lassen den Lernenden keinerlei Mitentscheidung bzw. Wahlfreiheit.

Beispiele

Die Schülerinnen und Schüler dürfen wählen, welchen Text sie lesen möchten

„Wer möchte denn einen schweren Text? Und wer möchte einen leichten?“

„Und weil ihr alle so gerne etwas über die Lucy lesen wollt, ihr habt jetzt so eine spannende, interessante Geschichte erzählt, möchte ich euch jetzt drei Blätter geben, auf denen wir etwas über die Lucy erfahren. Jeder von euch darf sich ein Blatt aussuchen. [gibt der zweiten Lehrperson ein Zeichen, welche die Blätter bringt] Und zwar alle zuhören! Die Blätter erst angucken, wenn ich es sage! Das erste Blatt ist noch mit Bildern, das ist nicht ganz so schwer zu lesen. Das zweite Blatt ist etwas schwieriger und das dritte ist das allerschwierigste. Jedes Kind darf sich jetzt ein Blatt aussuchen, das es liest.“

„So, ich komme jetzt durch und frage, ob du einen schweren Text oder einen leichten Text haben möchtest.“

Die Schülerinnen und Schüler dürfen aus einer Auswahl von Aufgaben wählen

„So, jetzt habe ich die letzte Aufgabe für euch und da brauche ich wieder die Hilfe der Gruppenchefs. Hört bitte erst zu! Und zwar habe ich euch aus der Geschichte, die ja ziemlich schwierig zu lesen ist, drei Arbeitsblätter ausgedruckt. Mit einer Leseaufgabe. Einmal ‚leicht‘. Steht hier oben im Krokodil. Für Kinder, die sagen ich möchte noch – ich kann noch nicht so viel lesen, eine kleine Bildergeschichte aus dem Buch. Dann gibt es ein Krokodil das heißt, steht ‚mittel‘, mittelschwer. Das sind kleine aber leichte Sätze von Lucy und ihren Geschichten und für die sehr guten Leser habe ich ein ‚schwer‘ im Krokodil stehen mit Sätzen, die schon ziemlich lang sind und schwierigere Wörter haben. Ihr könnt auch tauschen. Aber die Kinder, die jetzt sagen, oh ich lese lieber das leichte erst mal, die können sich ja steigern, die können dann ja, wenn sie das leichte geschafft haben, das mittlere lesen [...]“

Die Lehrerin erklärt einer Schülerin, die mit den Leseaufgaben fertig ist, andere Aufgaben: Entweder basteln, Deckblatt gestalten, anmalen, weiterlesen, die Überschrift schreiben. Die Schülerin entscheidet sich fürs Basteln.

Während die Schüler arbeiten, hängen vorne an der Tafel grüne Schilder, die weitere Aufgaben kennzeichnen. Immer mehr Kinder sind fertig und wählen eine Zusatzaufgabe.

Die Kinder stehen vor der Tafel um die Lehrperson herum. Diese stellt kurz die verschiedenen Aufgaben („Stationen“) vor. Die Pflichtaufgabe (Lesen der PERLE-Texte) sollen die Schüler spätestens bis „dreiviertel“ erledigt haben, sie können sich die Reihenfolge aber aussuchen, Hauptsache sie sind bis dahin mit dieser Arbeit fertig.

Negativbeispiel

Die Lehrperson bestimmt selbst die Gruppenmitglieder

„S a, S b, S c, und S d sind eine Gruppe [reicht den Kindern Leseblätter]. S e, S f, S g sind eine Gruppe.“
[etc.]

Analyseeinheit

In IAMIX-Phasen werden grundsätzlich die *Wahlmöglichkeiten* beurteilt, die sich speziell auf die Leseaufgaben beziehen. Das heißt, es muss darauf geachtet werden, ob den Schülerinnen und Schülern während der Leseübung Freiräume gelassen werden. IAMIX-Phasen werden jedoch dann berücksichtigt, wenn die Kinder beispielsweise die Möglichkeit haben, zwischen einer LES-Aufgabe und einer AB-Aufgabe zu wählen.

Anmerkungen

Wahlmöglichkeiten können auch vorkommen, ohne dass sie explizit genannt werden, z. B. wenn beobachtet werden kann, dass zusammengearbeitet wird, ohne dass die Lehrperson darauf hingewiesen hat, aber dennoch damit einverstanden zu sein scheint. Wichtig ist, dass nicht die angekündigten, sondern die tatsächlich stattfindenden *Wahlmöglichkeiten* beurteilt werden. So ist beispielsweise keine echte Wahlmöglichkeit gegeben, wenn die Lehrkraft zwar

ankündigt, dass die Schülerinnen und Schüler sich einen der drei Lesetexte auswählen können, dann aber den einzelnen Schülerinnen und Schülern doch vorgibt, welche Texte sie wählen sollen.

8.5.5.2. *Qualität differenzierender Maßnahmen*

Quellen und Bezüge

- Clausen et al. (2003)

Grundidee

Dieses Item erfasst die Qualität der von der Lehrkraft im Unterricht bereitgestellten differenzierenden Maßnahmen. Sowohl Differenzierung als auch Individualisierung sind kein Selbstzweck. Es handelt sich nicht bereits um guten Unterricht, nur weil irgendwo irgendwie differenziert wird. Es kommt vielmehr auf die Qualität an, das heißt z. B. auf Timing, Dosierung und Passung. Auch differenzierende Maßnahmen können für Schülerinnen und Schüler sowohl eher sinnvoll als auch weniger sinnvoll sein. Anders gesagt: Differenzierung kann unter Umständen auch unangebracht, unprofessionell organisiert und dadurch lernhinderlich sein.

Indikatoren

- Schülerinnen und Schüler, die mit der Bearbeitung einer Aufgabe fertig sind, bekommen eine sinnvolle Zusatzaufgabe (das heißt nicht ausmalen, basteln o.ä.).
- Die Passung zwischen Differenzierungsangebot und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ist optimal. Das heißt, die differenzierenden Maßnahmen erscheinen an die Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler angepasst.
- Das Timing der differenzierenden Maßnahmen erscheint passend. Das heißt, die Lehrkraft nimmt an den richtigen Stellen im Unterricht eine Differenzierung vor.
- Die Dosierung der differenzierenden Maßnahmen ist optimal. Das heißt, Umfang und Länge der differenzierenden Maßnahmen sind gut gewählt.

Negativindikatoren

- Im Unterricht wird an ungünstigen Stellen differenziert.
- Die Dosierung (Umfang, Länge o. Ä.) der differenzierenden Maßnahmen ist nicht optimal.
- Die differenzierenden Maßnahmen sind nicht optimal an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepasst (schlechte Passung). Es ist beobachtbar, dass Schülerinnen und Schüler von Zusatzaufgaben überfordert oder gelangweilt sind.

- Die Schülerinnen und Schüler dürfen zwischen Aufgaben wählen, die nicht alle lernförderlich sind (z. B. puzzeln).
- Es gibt lediglich Differenzierungsaufgaben, die nicht lernförderlich erscheinen (z. B. ausmalen).
- Es gibt keine Differenzierungsmaßnahmen.

Ratingstufen

- Eine „4“ wird vergeben, wenn die Qualität der differenzierenden Maßnahmen sehr hoch und die Differenzierung somit sehr sinnvoll ist.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn die Differenzierungsmaßnahmen eher sinnvoll sind.
- Eine „2“ wird vergeben, wenn die Qualität der differenzierenden Maßnahmen gering und die Differenzierung deshalb eher weniger sinnvoll ist.
- Eine „1“ wird vergeben, wenn entweder keine differenzierenden Maßnahmen vorgenommen werden und die Qualität somit auch nicht bewertet werden kann oder wenn ausschließlich nicht sinnvolle Differenzierungsangebote gemacht werden.

Beispiele

Die Lehrperson gibt sinnvolle differenzierende Aufgaben

Die Lehrperson fordert die Kinder, die schon mit dem Zuordnen der Namen fertig sind, auf, sich die zweite Seite des Lesetagebuchs durchzulesen. Im folgenden Verlauf der Stunde werden Kinder, die mit der Aufgabe schon fertig sind, von der Lehrperson immer weiter aufgefordert, die nächsten Seiten des Tagebuchs zu bearbeiten oder sie gibt ihnen weitere Aufgabenzettel.

Der erste Schüler, der seinen Brief beendet hat, bekommt eine der Zusatzaufgaben (Lückentext).

Die erste Schülerin ist mit ihrem Brief fertig und bekommt eine Aufgabe aus dem Zusatzmaterial (Multiple-Choice-Aufgabe). Nach und nach werden mehr Schüler fertig und bekommen Zusatzmaterial.

Negativbeispiele

Zusatzaufgaben sind nicht lernförderlich

Ein Schüler ist schon schnell fertig und bekommt eine Zusatzaufgabe: Er soll ein Puzzle machen, das eine Situation im Buch darstellt.

Nachdem die erste Schülerin fertig ist, gibt die Lehrperson ihr eine Bastelaufgabe. Weitere Schülerinnen und Schüler beenden ihren Brief und bekommen ebenfalls Bastelaufgaben.

Die Schülerinnen und Schüler schreiben den Brief an Mama Kroko. Der erste Schüler, der seinen Brief beendet hat, bekommt eine Bastelaufgabe. Die Schülerinnen und Schüler, die ihren Brief fertig haben, bekommen eine Bastelaufgabe, eine Rätselaufgabe oder die Leseübung. Hierbei findet eine Leistungsdifferenzierung statt, welche die Lehrkraft durch die Aufgabenverteilung vor-

nimmt. Nachdem der letzte Schüler seinen Brief an Mama Kroko beendet hat, machen die Schülerinnen und Schüler entweder die Rätselaufgabe oder Bastelaufgabe oder bearbeiten die Leseübung.

Die Lehrperson fordert einen Schüler, der mit seinem Brief schon fertig ist, dazu auf ein Puzzle mit Lucy, Mama Kroko und Chomp zu machen, das auf einem Nebentisch bereitliegt. Im weiteren Verlauf der Stunde werden immer mehr Schülerinnen und Schüler fertig, die als Zusatzaufgabe das Puzzle machen.

Analyseeinheit

In *IAMIX*-Phasen wird die *Qualität differenzierender Maßnahmen* in allen Unterrichtsphasen (*BS, AB, LES*) beurteilt. Es geht also darum, ob die Lehrkraft generell qualitative differenzierende Maßnahmen ergreift. Dies ist vor allem deshalb von Bedeutung, da Differenzierung häufig durch *IAMIX* zustande kommt.

Anmerkungen

Das Item weist Ähnlichkeit zum Item *Pacing* (8.5.5.3) auf, da eine qualitativ hochwertige Differenzierung auch dazu führt, dass die Schülerinnen und Schüler weder über- noch unterfordert sind. Beim *Pacing* geht es allerdings allgemein um das Unterrichtstempo und evtl. dadurch entstehende Über- oder Unterforderung, bei der *Qualität differenzierender Maßnahmen* ist – neben weiteren Aspekten wie Timing und Dosierung – eine eventuelle Über- oder Unterforderung durch fehlgeleitete Differenzierungsmaßnahmen zu bewerten.

8.5.5.3. *Pacing*

Quellen und Bezüge

- Clausen et al. (2003)

Grundidee

Pacing bezeichnet die Angemessenheit des Tempos im Unterricht und impliziert somit ein zügiges Vorgehen ohne die Schülerinnen und Schüler zu überfordern. Dieses Item erfasst, inwiefern Lehrpersonen gutes *Pacing* im Unterricht zeigen und somit verhindern, dass ihre Schülerinnen und Schüler über- oder unterfordert werden.

Indikatoren

- Das Unterrichtstempo ist angemessen.

- Das Niveau des Unterrichts scheint dem der Kinder angemessen. Die (meisten) Kinder sind mit dem Schwierigkeitsgrad der Aufgaben- und Fragenstellungen weder unter- noch überfordert.
- Die meisten Schülerinnen und Schüler erledigen ihre Aufgaben in der dafür zur Verfügung gestellten Zeit, wodurch der Eindruck entsteht, dass der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben der verfügbaren Zeit angemessen ist.
- In Vorlesephasen entsteht der Eindruck, dass der Schwierigkeitsgrad der Texte für die Schülerinnen und Schüler herausfordernd ist, die Texte aber dennoch erlesbar sind.

Negativindikatoren

- Das Unterrichtstempo scheint für viele Schülerinnen und Schüler nicht angemessen zu sein, da es entweder zu schnell oder zu langsam vorangeht.
- Das Niveau des Unterrichts scheint dem der Kinder nicht angemessen. Viele Kinder sind mit dem Schwierigkeitsgrad der Aufgaben- und Fragestellungen häufig über- oder unterfordert.
- Kaum ein Kind schafft es, die zu erledigenden Aufgaben in der dafür zu Verfügung gestellten Zeit zu bearbeiten.

Ratingstufen

- Eine „4“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft erfolgreich verhindert, dass die Schülerinnen und Schüler über- oder unterfordert werden.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn nur wenige Schülerinnen und Schüler gelegentlich über- oder unterfordert wirken.
- Eine „2“ wird vergeben, wenn einige Schülerinnen und Schüler über- oder unterfordert wirken.
- Eine „1“ wird vergeben, wenn viele Schülerinnen und Schüler über- oder unterfordert wirken.

Beispiel

In Schülerarbeitsphasen wirken die Schülerinnen und Schüler weder über- noch unterfordert

| *Die Schülerinnen und Schüler arbeiten konzentriert und weitgehend eigenständig an ihren Aufgaben.*

Negativbeispiele

Hinweise darauf, dass Schülerinnen und Schüler über- oder unterfordert sind

Sehr viele Kinder benötigen Hilfe bei den Multiple-Choice-Aufgaben. Dadurch stellt die Lehrperson fest, dass die Aufgaben etwas zu schwierig sind und macht eine leicht ironische Bemerkung an die zweite Lehrkraft: „Wer hat sich die schweren Fragen ausgedacht?“

Ein Schüler sagt während der Schülerarbeitsphase: „Wir haben die schwerste Sache.“

Analyseeinheit

In *IAMIX*-Phasen wird die Zügigkeit im Vorgehen und somit die Angemessenheit des Tempos beurteilt, die sich speziell auf die Leseaufgaben bezieht. Andere inhaltsbezogene Aktivitäten können jedoch mit einbezogen werden, wenn sie dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler in *IAMIX*-Phasen (nicht) über- oder unterfordert werden (z. B. wenn ein Schüler oder eine Schülerin dazu aufgefordert wird, eine *AB*-Aufgabe zu bearbeiten, weil er mit der Leseübung stark überfordert ist).

Anmerkungen

Bei diesem Item geht es im Gegensatz zum Item *Qualität differenzierender Maßnahmen* (8.5.5.2) um den Schwierigkeitsgrad von Aufgaben allgemein. Bei der Bestimmung der *Qualität differenzierender Maßnahmen* ist lediglich der Schwierigkeitsgrad der speziellen Differenzierungsaufgaben von Bedeutung.

8.5.5.4. *Individualisierung durch Aufgaben- und Fragestellungen*

Quellen und Bezüge

- Eigenentwicklung

Grundidee

Das Item *Individualisierung durch Aufgaben- und Fragestellungen* erfasst, inwiefern die Lehrkraft innerhalb der Aufgaben- und Fragestellungen differenziert. Es ist zu bewerten, ob unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern auch unterschiedliche Aufgaben und Fragen gestellt werden. Dabei wird sowohl die Häufigkeit als auch die Schwierigkeit der Aufgaben- und Fragestellungen beurteilt.

Indikatoren

- Die Lehrkraft gibt jedem Kind individuelle Aufgaben- und Fragestellungen, oft auch abhängig von der jeweiligen Entwicklungsphase des Kindes.
- Die Lehrkraft achtet während der Übungsphase darauf, welches Kind wann welche Aufgaben- bzw. Fragestellung bekommt.
- Die Lehrkraft motiviert die Schülerinnen und Schüler durch individuell angepasste Aufgaben- und Fragestellungen.
- Die Lehrkraft gibt lernschwächeren Schülerinnen und Schülern einfachere Aufgaben- bzw. Fragestellungen als leistungsbezogen stärkeren Schülerinnen und Schülern.
- Die Lehrkraft berücksichtigt jeweils die besonderen Lernbedingungen.

Negativindikatoren

- Die Lehrkraft gibt allen Schülerinnen und Schülern dieselben Aufgaben- und Fragestellungen.
- Die Lehrkraft geht nicht auf die individuelle Situation einzelner Schülerinnen und Schüler während der Übungsphase ein.
- Die Lehrkraft demotiviert die Schülerinnen und Schüler durch nicht individuell angepasste und dadurch über- bzw. unterfordernde Aufgaben.

Ratingstufen

- Eine „4“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft bei der Aufgaben- und Fragestellung (fast) immer differenziert.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft bei der Aufgaben- und Fragestellung häufig differenziert.
- Eine „2“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft bei der Aufgaben- und Fragestellung selten differenziert.
- Eine „1“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft bei der Aufgaben- und Fragestellung gar nicht differenziert.

Beispiele

Individualisierung durch Aufgaben und Fragen

Die Lehrperson erklärt zunächst einem einzelnen Kind, später mehreren Schülerinnen und Schülern, die Leseübung. Die Lehrperson verteilt dann die Lesetexte an die Schülerinnen und Schüler, die vorne bei ihr stehen. Währenddessen kommen immer mehr Schülerinnen und Schüler nach vorne und wollen ihre Briefe abgeben. Die Lehrkraft muss immer wieder kurz die Aufgabe erklären. Es ist kaum zu erkennen, wann jedes Kind die Leseübung bekommt.

Die Schülerinnen und Schüler, die ihren Brief fertig haben, bekommen eine Bastelaufgabe, eine Rätselaufgabe oder die Leseübung. Hierbei findet eine Leistungs differenzierung statt, welche die Lehrperson durch die Aufgabenverteilung vornimmt.

Analyseeinheit

In *IAMIX*-Phasen werden nur diejenigen (differenzierenden) Aufgaben- und Fragestellungen beurteilt, die sich speziell auf die Leseübung beziehen. Das heißt, es muss darauf geachtet werden, inwiefern die Lehrkraft innerhalb der Aufgaben- und Fragestellungen während der Leseübung differenziert. *IAMIX*-Phasen werden jedoch dann berücksichtigt, wenn die Kinder beispielsweise die Möglichkeit haben, zwischen einer *LES*-Aufgabe und einer *AB*-Aufgabe zu wählen.

8.5.5.5. Individualisierung durch Strategieanregungen

Quellen und Bezüge

- Eigenentwicklung

Grundidee

Dieses Item erfasst, inwieweit die Lehrkraft bei der Anregung des Strategieeinsatzes differenziert. Es ist zu bewerten, ob verschiedenen Schülerinnen und Schülern unterschiedlich häufig Strategien vermittelt werden, ob sich die Art der Anregung der Strategie in der individuellen Lehrer-Schüler-Interaktion unterscheidet oder ob – je nach Leistungsstand des jeweiligen Kindes – von der Lehrperson auch unterschiedliche Strategien angeregt werden.

Indikatoren

- Die Lehrkraft regt bei jedem Kind individuelle Strategien an, oft auch abhängig von der jeweiligen Entwicklungsphase des Kindes.
- Die Lehrkraft achtet während der Übungsphase darauf, welches Kind welche Strategie anwendet.
- Die Lehrkraft vermittelt lernschwächeren Schülerinnen und Schülern einfachere Strategien als leistungsbezogen stärkeren Schülerinnen und Schülern.
- Die Lehrkraft nimmt bei der Anregung von Strategien auf den aktuellen Leistungsstand des Kindes Rücksicht.
- Die Lehrkraft berücksichtigt jeweils die besonderen Lernbedingungen.

Negativindikatoren

- Die Lehrkraft vermittelt allen Schülerinnen und Schülern dieselben Strategien.
- Die Lehrkraft geht nicht auf die individuelle Situation einzelner Schülerinnen und Schüler während der Übungsphase ein.
- Die Lehrkraft nimmt bei der Anregung von Strategien nicht auf den aktuellen Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler Rücksicht.
- Die Lehrkraft berücksichtigt nicht den individuellen Lernfortschritt/Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler.
- Die Lehrkraft berücksichtigt besondere Lernbedingungen nicht.

Ratingstufen

- Eine „4“ wird vergeben, wenn sich die Strategieanregungen der Lehrperson je nach adressiertem Kind stark unterscheiden. Es wird deutlich, dass unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern unterschiedlich häufig Strategien vermittelt werden und dass sich auch die Art der vermittelten Strategien unterscheidet.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn erkennbar ist, dass sich die Strategieanregungen der Lehrperson je nach adressiertem Kind unterscheiden.
- Eine „2“ wird vergeben, wenn sich die Strategieanregungen der Lehrperson je nach adressiertem Kind ansatzweise unterscheiden.
- Eine „1“ wird vergeben, wenn sich die Strategieanregungen der Lehrperson je nach adressiertem Kind überhaupt nicht unterscheiden. Entweder werden überhaupt keine Strategien vermittelt oder es werden allen Schülerinnen und Schülern dieselben Strategien vermittelt.

Beispiel

Die Lehrkraft vermittelt einem lernschwächeren Kind beim Lesen sehr detaillierte Lesestrategien

S: „Was steht da?“
L: „Das kannst du lesen.“
S: „So ... Si ...?“
L: „Und was is'n. Nenn mal die Lautfolge.“
S: „S-U-äh-P-P-E.“
L: „Richtig. Und jetzt zusammen.“
S: „<Su><peya>?“
L: „Nochmal?“

S: „Suyapeya?“
L: „Nenn mal, nenn mal nochmal den ersten Laut.“
S: „S“
L: „Dann kommt ein?“
S: „O“
L: „Jetzt verbinde.“
S: „So“
L: „Und jetzt hängst du das andere dran.“

Negativbeispiele

Allen Schülerinnen und Schülern werden dieselben Strategien vermittelt

Die Lehrkraft vermittelt kaum Lesestrategien und differenziert dabei auch kaum. Meist deutet sie lediglich mit dem Finger auf das Blatt. Strategieranweisungen fallen sehr kurz aus: „Zieh zusammen!“

Die Lehrkraft individualisiert bei der Anregung zum Strategieeinsatz nicht. Sie gibt allen Schülerinnen und Schülern den gleichen Hinweis, als Stütze beim Lesen den Finger zu benutzen: „Nimm den Finger zum Lesen.“

Analyseeinheit

In IAMIX-Phasen wird nur diejenige (differenzierende) Strategieranregung beurteilt, die sich speziell auf die Leseübung bezieht. Das heißt, es muss darauf geachtet werden, inwiefern die Lehrkraft bei der Strategieranregung während der Leseübung differenziert.

8.5.5.6. Individualisierung durch Hilfestellungen

Quellen und Bezüge

- Eigenentwicklung

Grundidee

Dieses Item erfasst, inwieweit die Lehrkraft beim Geben von Hilfestellungen individualisiert. Es ist zu bewerten, ob verschiedenen Schülerinnen und Schülern unterschiedlich häufig geholfen wird, ob sich die Art der individuellen Lehrer-Schüler-Interaktion unterscheidet und ob – je nach Leistungsstand des jeweiligen Kindes – von der Lehrperson auch unterschiedliche Arten von Hilfestellungen gegeben werden.

Indikatoren

- Die Lehrkraft gibt jedem Kind einzeln Hilfestellung.
- Die Lehrkraft achtet während der Übungsphase darauf, welches Kind mehr Hilfe benötigt und welches weniger.
- Die Lehrkraft gibt individuelle Hilfestellungen, abhängig von der jeweiligen Entwicklungsphase des Kindes.
- Die Lehrkraft motiviert die Schülerinnen und Schüler – je nach Fördernotwendigkeit – unterschiedlich stark.
- Die Lehrkraft gibt lernschwächeren Schülerinnen und Schülern mehr Hinweise als leistungsbezogen stärkeren Schülerinnen und Schülern.

Negativindikatoren

- Die Lehrkraft gibt keinem Kind Hilfestellung.
- Die Lehrkraft gibt allen Schülerinnen und Schülern dieselbe Hilfestellung.
- Die Lehrkraft gibt Hilfestellungen ausschließlich im Plenum.
- Die Lehrkraft geht nicht auf die individuelle Situation einzelner Schülerinnen und Schüler während der Übungsphase ein, sondern wiederholt z. B. ausschließlich eine zuvor gegebene Hilfestellung.

Ratingstufen

- Eine „4“ wird vergeben, wenn sich die Hilfestellungen der Lehrperson je nach adressiertem Kind stark unterscheiden. Es wird deutlich, dass verschiedenen Schülerinnen und Schülern unterschiedlich häufig geholfen wird und dass sich auch die Art der Hilfestellungen unterscheidet.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn sich die Hilfestellungen der Lehrperson je nach adressiertem Kind unterscheiden.
- Eine „2“ wird vergeben, wenn sich die Hilfestellungen der Lehrperson je nach adressiertem Kind ansatzweise unterscheiden.
- Eine „1“ wird vergeben, wenn sich die Hilfestellungen der Lehrperson je nach adressiertem Kind überhaupt nicht unterscheiden. Entweder werden überhaupt keine Hilfestellungen gegeben oder es werden allen Schülerinnen und Schülern dieselben Hilfestellungen gegeben.

Beispiele

Es findet eine Individualisierung beim Geben von Hilfestellungen statt

Eine Schülerin stellt der Lehrkraft eine Frage, diese widmet sich aber einer anderen Schülerin, die ihrer Meinung nach dringender Hilfe benötigt: „Ich guck mal zur S x, du kannst nämlich gut lesen.“

Es fällt auf, dass die Lehrkraft während des Unterrichts bzw. der Leseübung sehr häufig einem bestimmten Schüler hilft. Sie beschäftigt sich nahezu die gesamte Zeit mit einem bestimmten Schüler.

Bei einigen Schülerinnen und Schülern reagiert die Lehrkraft unmittelbarer, wenn sie sich melden, um sich von der Lehrkraft Hilfe zu holen.

Analyseeinheit

In IAMIX-Phasen wird die *Individualisierung durch Hilfestellungen* in allen Unterrichtsphasen (BS, AB, LES) beurteilt. Es geht also darum, ob die Lehrkraft generell beim Geben von Hilfestellungen differenziert.

8.5.5.7. *Individualisierung durch Feedback*

Quellen und Bezüge

- Becker et al. (1980)
- Dubs (1995)
- Hattie & Timperley (2007)
- Jacobs (2008)
- Klicpera & Gasteiger-Klicpera (1995)
- Spychiger et al. (1999)

Grundidee

Es wird eingeschätzt, inwiefern die Lehrkraft in ihren Rückmeldungen individuell auf unterschiedliche Schülerinnen und Schüler und deren Leistungsniveau eingeht. Es ist erkennbar, dass schwächere Schülerinnen und Schüler für geringere Leistungen gelobt werden als stärkere Lernende. Dazu kann die Lehrkraft die individuelle Bezugsnorm explizit als Bewertungsmaßstab anlegen und dem Kind seine Leistung im Vergleich zu früheren Leistungen ausdrücklich rückmelden. Für das Rating ist dies jedoch keine notwendige Voraussetzung. Wichtig ist vor allem, dass die Lehrkraft ihre Rückmeldung offensichtlich individuell an einzelne Schülerinnen und Schüler adaptiert.

Indikatoren

- Schwächere Schülerinnen und Schüler werden auch bei geringeren Leistungen gelobt.
- Stärkere Schülerinnen und Schüler müssen bessere Leistungen erbringen, um gelobt zu werden.
- Die Lehrkraft legt bei verschiedenen Schülerinnen und Schülern auf unterschiedliche Aspekte des Leseverhaltens Wert (z. B. Dekodieren vs. Leseverständnis vs. betontes Vorlesen).
- Die Lehrkraft unterscheidet sich im Timing des Feedbacks zwischen verschiedenen Schülerinnen und Schülern: Schwächere Schülerinnen und Schüler werden z. B. beim Vorlesen schneller unterbrochen als stärkere Schülerinnen und Schüler.
- Die Lehrkraft meldet den Schülerinnen und Schülern ihre Leistungen anhand der individuellen Bezugsnorm zurück.
- Die Lehrkraft gibt den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Rückmeldungen, abhängig von der individuellen Situation und dem aktuellen Leistungsstand.
- Die Lehrkraft berücksichtigt den individuellen Lernfortschritt bzw. Lernzuwachs, abhängig von den individuell unterschiedlichen Voraussetzungen.
- Die Lehrkraft berücksichtigt die jeweils besonderen Lernbedingungen.
- Die Lehrkraft verweist im Gespräch auf vorherige Leistungen.
- Die Lehrkraft weist den Schülerinnen und Schüler auf zukünftige Verbesserungsmöglichkeiten hin, setzt dabei aber individuell hohe Lernziele.

Negativindikatoren

- Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem Leistungsniveau erhalten keine unterschiedlichen Rückmeldungen.
- Die Lehrkraft konzentriert sich in ihren Rückmeldungen bei allen Schülerinnen und Schülern auf dieselben Aspekte des Leseverhaltens (z. B. Dekodieren, Leseverständnis, betontes Vorlesen).
- Die Lehrkraft unterscheidet im Timing des Feedbacks nicht zwischen unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern: Schwächere Schülerinnen und Schüler werden z. B. beim Vorlesen genauso schnell unterbrochen wie stärkere Schülerinnen und Schüler.
- Die Lehrkraft gibt jedem Kind dieselbe Rückmeldung.
- Die Lehrkraft verwendet ausschließlich allgemeine oder pauschale Aussagen.
- Die Lehrkraft signalisiert wenig Interesse, auf die individuelle Situation der Schülerinnen und Schüler einzugehen.

Ratingstufen

- Eine „4“ wird vergeben, wenn sich die Rückmeldungen der Lehrperson je nach adressiertem Kind stark unterscheiden. Es wird deutlich, dass verschiedene Schülerinnen und Schüler unterschiedlich häufig Feedback erhalten und dass sich auch die Art der Rückmeldungen unterscheidet.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn sich die Rückmeldungen der Lehrperson je nach adressiertem Kind unterscheiden.
- Eine „2“ wird vergeben, wenn sich die Rückmeldungen der Lehrperson je nach adressiertem Kind ansatzweise unterscheiden.
- Eine „1“ wird vergeben, wenn sich die Rückmeldungen der Lehrperson überhaupt nicht unterscheiden. Allen Schülerinnen und Schülern werden gleich häufig Rückmeldungen gegeben und auch die Art der Rückmeldungen unterscheidet sich nicht.

Beispiele

Es findet eine Individualisierung beim Geben von Feedback statt

Die Lehrkraft lobt und ermutigt einen schwächeren Schüler häufiger als andere: „Der S x kann so gut lesen, der kriegt das raus.“

„Ich weiß, dass du das so schön kannst. S x! Ich weiß, dass du das so schön kannst.“

Die Lehrkraft gibt auffällig häufig zwei bestimmten Schülern Feedback.

Es wird erkennbar, dass ein eher schwacher Schüler auch bei geringeren Leistungen gelobt wird. Schüler und Lehrkraft lesen ein paar Sätze gemeinsam, die Lehrkraft muss fast bei jedem Wort helfen, lobt ihn aber dennoch als sie seinen Platz verlässt: „Genau ... Gut.“

Analyseeinheit

In IAMIX-Phasen wird die *Individualisierung durch Feedback* in allen Unterrichtsphasen (BS, AB, LES) beurteilt. Es geht also darum, ob die Lehrkraft in ihren Rückmeldungen generell individuell auf unterschiedliche Schülerinnen und Schüler und ihr Leistungsniveau eingeht.

Anmerkungen

Im Gegensatz zum Item *Spezifität der Reaktionen auf Schülerbeiträge* (8.5.3.1) geht es hier nicht darum, ob die Lehrkraft unterschiedliche Verhaltensweisen/Äußerungen spezifisch kommentiert, sondern darum, ob sie auf unterschiedliche Schülerinnen und Schüler und deren Leistungsniveau unterschiedlich eingeht.

8.5.6. Effektive Klassenführung

Quellen und Bezüge

- Anderson (1984)
- Bloom (1974)
- Gabriel (2014)
- Helmke (2007, 2009)
- Hesse (1994)

Theoretischer Hintergrund

„All learning, whether done in school or elsewhere, requires time“ (Bloom, 1974, S. 682). Als aktive Lernzeit wird diejenige Zeit bezeichnet, welche die Schülerinnen und Schüler nutzen, um sich mit den Lerninhalten des Unterrichts engagiert, mental und konstruktiv auseinanderzusetzen. Damit wird die Zeit beschrieben, in der sich die Lernenden aktiv am Unterricht beteiligen und ihm aufmerksam folgen (Helmke, 2007). Die Herstellung eines möglichst hohen Ausmaßes an aktiver Lernzeit stellt neben der diagnostischen, fachlichen und didaktischen Kompetenz eine der Basiskompetenzen des Lehrberufs dar. Je effizienter Lehrkräfte die verfügbare Zeit für den Unterricht nutzen, desto mehr steht der Lerninhalt im Vordergrund und desto günstiger verläuft die Leistungsentwicklung (zsf. Helmke, 2007).

Eine geeignete Unterrichtsorganisation und -strukturierung ist hierfür unabdingbar, das heißt, die Nutzung der Unterrichtszeit sollte durch eingeschliffene Prozeduren, Routinen und Rituale unterstützt und optimiert werden. Zeitraubende Faktoren hingegen sind schleppende Übergänge, unnötige Wartezeiten, Schwierigkeiten mit Technik und Medien oder auch die Klärung organisatorischer Formalitäten bzw. disziplinärer Störungen. Sensible Unterrichtsphasen sind hierbei insbesondere der Stundenbeginn sowie die Übergänge (Helmke, 2007). Auch Weinert betont die Bedeutung der aktiven Lernzeit:

Die wichtigste Voraussetzung für wirkungsvolles und erfolgreiches Lernen ist das Ausmaß der aktiven Lernzeit [...]. Je mehr Unterrichtszeit für die Reduktion störender Aktivitäten verbraucht bzw. verschwendet wird, desto weniger aktive Lernzeit steht zur Verfügung. Je häufiger einzelne Schüler im Unterricht anwesend und zugleich geistig abwesend sind, umso weniger können sie lernen. Der Klassenführung kommt deshalb eine Schlüsselfunktion im Unterricht zu. (Helmke, 2009, S. 174)

Aktive Lernzeit wird in der angloamerikanischen Unterrichtsforschung auch mit den Begriffen *on-task* (vs. *off-task*), *engaged* (vs. *non-engaged*) sowie *attentive* (vs. *inattentive*) gleichgesetzt (Anderson, 1984), welche allesamt die tatsächlich aufgewendete Nettozeit beschreiben, welche für die Bewältigung einer Aufgabe aufgewendet wird.

Überblick über die Items

Folgende Items werden beurteilt:

- Effektives Classroom Management
- Vermeidung von *no-task*
- Beteiligungsniveau der Schüler
- Hinführung einzelner Schüler zu *on-task*-Verhalten

8.5.6.1. *Effektives Classroom Management*

Quellen und Bezüge

- Clausen et al. (2003)
- Gabriel (2014)
- Rakoczy & Pauli (2006)

Grundidee

Ungestörtes Lernen kann erst durch eine effektive Klassenführung geschaffen werden. Je mehr Zeit zur Reduktion von störendem Verhalten gebraucht wird, desto weniger Zeit steht für aktives Lernen zur Verfügung. Demzufolge ist ein effektives Classroom Management erst die Voraussetzung für aktive Lernzeit. Dieses Item beinhaltet nicht alle Aspekte von effektivem Classroom Management, da sich einige Aspekte bereits in anderen Items wiederfinden lassen. Zwei Aspekte sind von Bedeutung: zum einen der Umgang mit Disziplin- bzw. Unterrichtsstörungen, um störungsarme Lernarrangements anbieten zu können, zum anderen die Allgegenwärtigkeit der Lehrkraft, also die Fähigkeit der Lehrperson, den Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, dass sie über die Situation im Klassenzimmer stets informiert ist und gegebenenfalls einschreiten wird. Des Weiteren ist die Fähigkeit der Lehrkraft von großer Bedeutung, bei gleichzeitig auftretenden Problemen die Aufmerksamkeit simultan auf mehrere Dinge richten zu können.

Indikatoren

- Die Lehrperson wirkt aufmerksam und geht in Schülerarbeitsphasen durch den Klassenraum.
- Die Lehrperson kümmert sich um einzelne Schülerinnen und Schüler und unterstützt diese individuell, verliert dabei jedoch nicht den Blick auf die Gruppe als Ganzes.
- Die Lehrperson sieht Meldungen von Schülerinnen und Schülern, auch wenn sie sich gerade mit Einzelnen beschäftigt.

- Die Lehrperson dreht den Schülerinnen und Schülern nicht den Rücken zu.
- Der Unterricht läuft ohne Störungen ab oder die Lehrperson erkennt Störungen frühzeitig und unterbricht sie sofort. Ermahnungen sind möglichst kurz.
- Durch subtile Aufmerksamkeitslenkungen kann die Lehrkraft Störungen im Unterricht vorbeugen bzw. sie sogar beheben. Dazu kann sie beispielsweise den Namen einzelner Schülerinnen und Schüler nennen, sie aufrufen oder in das Unterrichtsgeschehen mit einbeziehen.
- Falls nicht inhaltsbezogene Einzelkontakte zwischen Schülerinnen und Schülern auftreten, beseitigt die Lehrkraft diese sehr schnell.
- Während des Unterrichtsgesprächs achtet die Lehrkraft gleichzeitig auf das Schülerverhalten Einzelner. Somit kann sie den/die Verursacher der Störungen direkt erkennen.
- Die Zurechtweisungen und Ermahnungen der Lehrperson haben langfristige Wirkung.

Negativindikatoren

- Die Lehrkraft hat während der Kommunikation mit einzelnen Schülerinnen und Schülern den Rest der Klasse nicht mehr im Blick.
- Die Lehrperson steht häufig mit dem Rücken zur Klasse. Schülermeldungen oder störendes Verhalten kann sie dadurch nicht bzw. erst sehr spät erkennen.
- Im Unterricht wird viel Unsinn gemacht.
- Da Unterrichtsstörungen häufig auftreten, muss die Lehrkraft oft massiv eingreifen, um sie zu unterbinden.
- Die Lehrperson unterbricht störendes Schülerverhalten erst dann, wenn im Klassenzimmer bereits chaotische Zustände herrschen.
- Um im Klassenzimmer für Ruhe zu sorgen, muss die Lehrperson immer wieder für längere Zeit den inhaltsbezogenen Unterricht unterbrechen.
- Die Lehrperson muss laut werden, um gehört zu werden.
- Im Unterricht ist es laut und alles geht durcheinander.

Ratingstufen

- Eine „4“ wird vergeben, wenn es der Lehrkraft gelingt, ständig „allgegenwärtig“ zu sein und es entweder zu keinen Störungen kommt oder sie diese im Keim erstickt, also sofort interveniert. Die Lehrkraft hat immer alles im Blick.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn es der Lehrperson häufig gelingt, „allgegenwärtig“ zu sein und es nur zu kleineren Störungen kommt, die den Unterricht jedoch nicht beeinträchtigen. Nur in Einzelfällen übersieht die Lehrkraft Schülermeldungen, erkennt Störungen nicht sofort oder hat im Gespräch mit einzelnen Schülerinnen und Schülern den Rest der Klasse nicht durchgehend im Blick.

- Eine „2“ wird vergeben, wenn die Lehrperson selten „allgegenwärtig“ ist und es zu wenigen massiven Störungen oder zu vielen kleineren Störungen kommt.
- Eine „1“ wird vergeben, wenn die Lehrperson nicht „allgegenwärtig“ ist und es zu massiven Unterrichtsstörungen kommt. Dies ist der Fall, wenn sich die Lehrkraft auf einzelne Schülerinnen und Schüler konzentriert und dabei die restlichen Schülerinnen und Schüler nicht mehr im Blick behält bzw. sie den Schülerinnen und Schülern sogar den Rücken zudreht und damit jegliche Kontrolle über das Klassengeschehen verliert. Ebenso wird eine „1“ vergeben, wenn massive Disziplinprobleme die Lehrkraft dazu zwingen, einzugreifen, das Eingreifen jedoch keine langfristige Wirkung zeigt.

Beispiele

Die Lehrkraft ermahnt bei Störungen

„Scht!“

„Und du redest immer dazwischen!“

Die Lehrkraft ermahnt bei Störungen und fokussiert auf die Aufgabenstellung

„Scht {zu S x}! Übe den Text!“

„Gruppe 1 hat ihren Auftrag ganz toll erfüllt und ich wünsche mir, dass die Gruppe 1 jetzt genauso leise ist wie Gruppe 2 und 3, und der Gruppe 2 zuhört ...“

„Ey, ihr zwei sollt aber leise arbeiten, klar?“

Die Lehrkraft demonstriert Allgegenwärtigkeit

[L geht weiter durchs Klassenzimmer.]

[L sieht S x, die sich meldet und winkt sie nach vorne. Sie wendet sich wieder S y zu.]

[S x + S y unterhalten sich, L sieht ermahnend zu ihnen hin.]

[L beobachtet die Kinder.]

[L beobachtet, während S x weiter liest, S y und S z, die sich unterhalten.]

Es herrscht oftmals Störungsfreiheit

[Alle Kinder sitzen jetzt gerade und still.]

Analyseeinheit

In IAMIX-Phasen wird das effektive Classroom Management in allen Unterrichtphasen (BS, AB, LES) beurteilt. Es geht also darum, ob Disziplin- bzw. Unterrichtsstörungen im Allgemeinen auftreten und ob die Lehrkraft generell allgegenwärtig ist – nicht nur während der Leseübung.

8.5.6.2. Vermeidung von no-task

Quellen und Bezüge

- Helmke (2007)
- Helmke (2009)
- Wyne & Stuck (1982)

Grundidee

Bei der *Vermeidung von no-task* soll beurteilt werden, welchen Zeitanteil der Leseübung für inhaltsbezogenen Unterricht genutzt werden kann und wie viel der Zeit für die Unterrichtsorganisation, wie Umbau- oder Austeilphasen verwendet wird bzw. wie viel Zeit die Schülerinnen und Schüler ohne Aufgabe warten müssen. *No-task* meint die Zeit, in der die Lernenden keine Arbeitsaufträge haben, die einen Lernprozess anregen. Hierbei geht es nicht um die Beurteilung, wie sinnvoll die Aufgaben sind, sondern allein um die Einschätzung, wie viel Zeit durch *Wait-Time* oder *Waste-Time* verschwendet wird. In einem gut geplanten Unterricht sollten möglichst keine Leerläufe entstehen und die Übergänge sollten fließend sein. Die Lehrkraft sollte versuchen, möglichst alle Schülerinnen und Schüler zu jeder Zeit zu involvieren. Dieses Item bezieht sich daher vor allem auf die didaktische Gestaltung des Unterrichts in Bezug auf das Zeitmanagement: Sind Lücken im Ablauf? Ist der Unterrichtsverlauf flüssig gestaltet? Wie viel *Wait-* und *Waste-Time* entstehen durch die didaktische Gestaltung des Unterrichts?

Indikatoren

- Die Lehrkraft vermeidet Umbau-Phasen (Sitzplatzwechsel, lange Austeilphasen). Falls welche stattfinden, sind sie gut organisiert, geplant oder ritualisiert und somit schnell vorbei?
- Die Schülerinnen und Schüler wissen zu jeder Zeit, was sie zu tun haben. Arbeitsaufträge können z. B. sichtbar an der Tafel platziert sein.
- Arbeitsaufträge sind einfach und klar formuliert, sodass sie weder viel Zeit benötigen noch ständig wiederholt werden müssen. Erklärt die Lehrkraft verschiedenen Gruppen Aufgabenstellungen, so achtet sie besonders auf zeitsparendes Erklären.
- Schnelleren Schülerinnen und Schülern stehen weiterführende Aufgaben zur Verfügung.
- In Vorlesephasen wird darauf geachtet, dass nicht-lesende Schülerinnen und Schüler auch sinnvoll beschäftigt sind. Diese Kinder bekommen von der Lehrkraft daher ebenso Aufgaben zugewiesen: Mitlesen oder Zuhören, Zuhören wegen späterer Entnahme von Textinformation, um die Leseleistung der Mitschüler und Mitschülerinnen später zu bewerten oder um Schülerinnen und Schülern bei schwierigen Wörtern zu helfen/sie zu korrigieren.

- Unnötige Unterbrechungen, verwirrende und wiederholende Anweisungen und Abschweifungen werden vermieden.
- Um in Schülerarbeitsphasen Leerlauf zu vermeiden, hat die Lehrkraft zuvor Strategien verraten, wie die Schülerinnen und Schüler bei Schwierigkeiten agieren können: Sie fragen andere Schülerinnen und Schüler, ihren Sitznachbarn, Experten-Schülerinnen oder Schüler oder sollen schwere Aufgaben vorerst übergehen bzw. sie aus dem Kontext erschließen.
- Im öffentlichen Unterricht aktiviert die Lehrkraft möglichst viele Schülerinnen und Schüler, indem sie Fragen stellt oder Arbeitsaufträge vergibt.

Negativindikatoren

- Die Schülerinnen und Schüler warten lange auf ihre Arbeitsaufträge (z. B. wenn die Lehrperson erst einer Gruppe den Arbeitsauftrag erklärt), auf Hilfe, auf die Möglichkeit, der Lehrkraft vorzulesen oder auf Korrekturen durch die Lehrkraft.
- Die Lehrkraft verschwendet Zeit, indem sie unnötig lange, zu ausschweifende neue Arbeitsphasen/Arbeitsaufträge einleitet.
- Umbauphasen dauern lange und wirken unstrukturiert.
- Die Lehrkraft schweift oft vom Thema ab.
- Gespräche zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schüler sind nicht inhaltsbezogen.
- Die Lehrkraft stört die Schülerarbeitsphasen, indem sie Dinge ankündigt oder erklärt, die sie zuvor im öffentlichen Unterricht vergessen hatte zu benennen.

Ratingstufen

- Eine „4“ wird vergeben, wenn fast die komplette Zeit der Leseübung für den Unterricht nutzbar gemacht wird und die Klasse durchgehend arbeitet. Nur minimale Unterrichtszeit wird für (nicht vermeidbares) Organisatorisches verwendet. Ebenso haben die Schülerinnen und Schüler Strategien, um das Warten auf Hilfe zu überbrücken bzw. wissen jederzeit, was sie zu tun haben. Die Lehrkraft versucht möglichst alle Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu aktivieren und die Unterrichtsabläufe wirken gut organisiert.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn grundsätzlich die meisten Schülerinnen und Schüler die ganze Zeit über arbeiten. Einige wenige Schülerinnen und Schüler sind nur kürzere Zeit *no-task*. Übergänge sind weitgehend reibungslos gestaltet.
- Eine „2“ wird vergeben, wenn entweder vereinzelte Schülerinnen und Schüler lange Zeit mit *no-task* oder viele Schülerinnen und Schüler kurze Zeit mit *no-task* verbringen. Ebenso werden Unterrichtsübergänge nicht immer reibungslos und möglichst kurz gestaltet.

- Eine „1“ wird vergeben, wenn der Großteil der Klasse eine längere Zeit der Leseübung mit *no-task* verbringt. Viel Unterrichtszeit wird für Organisatorisches verschwendet und die Schülerinnen und Schüler warten lange auf Hilfen oder Arbeitsaufträge. Die Unterrichtsübergänge scheinen chaotisch und ungeplant, wodurch die Schülerinnen und Schüler oft nicht wissen, was sie zu tun haben. Schülerarbeitsphasen werden durch die Lehrkraft unterbrochen.

Beispiele

Ritualisierung von Umbauphasen

„Nach einer bestimmten Zeit, wenn ich das Signal mit der Glocke gebe, kommen wir wieder an unseren Platz.“

Visualisierung der Arbeitsaufträge

[An der Tafel stehen drei Leseanweisungen: 1. Lies leise, 2. Lies deinem Partner vor, 3. Lies laut; unter 2. und 3. sind noch jeweils drei Gesichter (Smiley, Ödie, Frustie) angezeichnet.]

Zusätzliche Arbeitsaufträge

„Wenn du noch den Namen drauf schreibst, dann leg ich es vorne hin und du bekommst dann noch eine besondere Aufgabe.“

Vermeidung von Wait-Time durch Strategien

„Wie kannst du dir denn helfen, wenn du einen Buchstaben nicht kennst oder ein Wort nicht erlesen kannst?“

„Es sind Worte dabei, die vielleicht manch einer noch nicht so gut lesen kann. Dann kannst du deinen Nachbarn fragen.“

„Wenn du ein Wort gar nicht lesen kannst, frage deinen Nachbarn oder irgendjemand Anderen im Raum. Aber nur, wenn du ein Wort nicht lesen kannst!“

Involvierung möglichst vieler Schülerinnen und Schüler

„Oder machen wir das so. S x nimmt den ersten Absatz. S y nimmt den zweiten Absatz und S z den dritten. Und alle Anderen lesen mit und zeigen mit dem Finger mit.“

„War das der richtige Satz, den die S x vorgelesen hat?“

Negativbeispiele

Wait-Time

„Ja, jetzt wartest du einmal.“

[S x steht noch immer bei L und wartet darauf, vorlesen zu dürfen.]

[Kinder, die schon fertig sind, unterhalten sich über ihre Gummibärchen, S x sitzt als einzige im ursprünglichen Kreis.]

Umbauphasen

[L geht zu einer Lesegruppe.] „Sucht ihr euch mal eine andere Ecke, ihr seid zu dicht an der anderen {Lesegruppe} dran. Dass ihr euch um die Tische rum setzt.“

„Ja dann müssen die sich zusammensetzen, ganz einfach. Wo sind die Kinder, die leicht lesen wollen? Die setzen sich jetzt zusammen.“

Unterbrechungen, Abschweifungen, unnötige Anweisungen, triviale Gespräche (Waste-Time)

„Macht mal eure Klammern ab und macht die an die Arbeitsblätter ran, hab ich vergessen euch zu sagen. An euer Arbeitsblatt eure Klammer und dann hat jeder erstmal ein Blatt zum Lesen.“

„Ähh, kommt mal, die fertig sind, kommt mal her! Wir essen jetzt erst mal Krokodile. Da müssen wir aber die zweite Tüte schon aufmachen. Weil hier sind gar keine Krokodile mehr drin! So, ich muss erst mal die Krokodil-Tüte aufmachen! Für so fleißige Leser, da muss ich eine Belohnung haben! Aber einer nach dem andern. Wo ist denn eine feine Reihe. Eine feine Krokodilreihe!“ [Kinder stellen sich in die Reihe]

„Ich kann es nicht. Ihr sollt das in eure eigene rote Mappe legen. ... Ich sage das nochmal. [Klingelt mit der Glocke.] Wer den Text einem anderen Kind vorgelesen hat, legt ihn in die rote Mappe. Nicht in meine Ablage. Ich wiederhole. In die rote Mappe. So, jetzt geht es weiter.“

S: „Frau L, du hattest meins geklaut!“ (→ die Lehrperson hatte dem Schüler das Arbeitsblatt weggenommen)

L: „Äh, wie sagt man das besser?“

S: „Du hast bitte meins geklaut!?“

L: „Das heißt ‚gestohlen‘! Das ‚bitte‘ brauchst du mir nicht sagen!“

Analyseeinheit

In IAMIX-Phasen wird der Gesamtablauf der Phasen, in denen LES enthalten ist, beurteilt. IAMIX-Phasen gelten dann nicht als *no-task*, wenn die Zeit der Leseübung für sinnvollen Unterricht genutzt wird (z. B.: LES + BS). Hingegen werden IAMIX-Phasen als *no-task* bewertet, wenn sich der IAMIX beispielsweise aus LES + REST zusammensetzt, die Schülerinnen und Schüler also z. B. ohne Aufgabe warten müssen.

Anmerkungen

Zur Bewertung des Items müssen dazwischen geschaltete Umbauphasen (welche nicht als LES bzw. LES in IAMIX kodiert wurden) unbedingt berücksichtigt werden. Nur so erhält man einen Überblick über die Quantität und Qualität der Umbauphasen.

8.5.6.3. *Beteiligungsniveau der Schüler*

Quellen und Bezüge

- Helmke & Renkl (1992)

Grundidee

Es soll eingeschätzt werden, wie das Beteiligungsniveau der Schülerinnen und Schüler während der Leseübung ist. Hierzu wird beobachtet, wie viele Lernende wie lange *on-task* (Lesen, Aufgabenbearbeitung, Meldungen im Unterricht, Fragebeantwortung) oder *off-task* (Tagträumen, Unterhaltungen, Nichtstun) sind.

Indikatoren

- Die Schülerinnen und Schüler fragen selbstständig nach neuen Arbeitsaufträgen oder holen sich selbstständig neue Aufgaben.
- Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit den gestellten Arbeitsaufträgen über einen längeren Zeitraum.
- Die Schülerinnen und Schüler stellen Verständnisfragen.
- Die Schülerinnen und Schüler melden sich.
- Die Schülerinnen und Schüler scheinen konzentriert bei der Sache zu sein.

Negativindikatoren

- Die Schülerinnen und Schüler wirken uninteressiert und unmotiviert.
- Die Schülerinnen und Schüler arbeiten nicht mit.
- Die Schülerinnen und Schüler träumen.
- Nur wenige Schülerinnen und Schüler melden sich.

Ratingstufen

- Eine „4“ wird vergeben, wenn alle Schülerinnen und Schüler über den gesamten Zeitraum intensiv arbeiten und sich zusätzlich rege am Unterrichtsgespräch beteiligen, sich melden und mit ihren Gedanken stets bei der Sache zu sein scheinen.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn die meisten Schülerinnen und Schüler über die komplette Unterrichtszeit hinweg intensiv arbeiten und sich gleichzeitig auch am Unterrichtsgespräch beteiligen, sich melden und aufmerksam sind. Das Klassengespräch (insofern es stattfindet) wird also durch viele verschiedene Schülerinnen und Schüler getragen.

- Eine „2“ wird vergeben, wenn zwar viele Schülerinnen und Schüler in Schülerarbeitsphasen intensiv mit ihrer Arbeit beschäftigt sind, jedoch im öffentlichen Unterricht eher passiv sind, sich selten melden und wenige Fragen stellen (insofern öffentlicher Unterricht stattfindet). Der Unterrichtsfluss wird – wenn überhaupt – nur durch einige wenige Schülerinnen und Schüler erhalten, während der Rest der Klasse unmotiviert oder uninteressiert ist. Eine „2“ wird ebenso vergeben, wenn wenige Schülerinnen und Schüler (ca. 10 %) bei durchgehender Schülerarbeitsphase uninteressiert oder unmotiviert wirken, häufig träumen und kaum nach Hilfe fragen.
- Eine „1“ wird vergeben, wenn viele Schülerinnen und Schüler (ca. 25 %) über längere Zeit nicht intensiv arbeiten. Sie wirken uninteressiert oder unmotiviert, träumen häufig und melden sich kaum (obwohl Gelegenheit dazu gegeben wird).

Beispiele

Die Schülerinnen und Schüler versorgen sich selbstständig mit neuem Material oder fragen danach

[S x schleicht sich ans Pult und holt sich ein Blatt.]

[L nimmt das Blatt von S x und gibt ihm das neue.]

Die Schülerinnen und Schüler stellen Verständnisfragen

„Was soll denn das heißen?“

„Was ist denn Ohnmacht?“

Analyseeinheit

In IAMIX-Phasen wird das *Beteiligungsniveau der Schüler* in allen Unterrichtsphasen (BS, AB, LES) beurteilt. Es geht also darum, ob sich die Schülerinnen und Schüler generell im Unterricht beteiligen, das heißt sich melden, Fragen stellen etc. Das Beteiligungsniveau ist somit nicht auf die Leseaufgaben beschränkt.

Anmerkungen

Im Gegensatz zu *no-task* (vgl. 8.5.6.2) haben die Schülerinnen und Schüler bei *off-/on-task* eine Aufgabe, welche sie bearbeiten sollen. Mit *no-task* ist gemeint, dass die Schülerinnen und Schüler gar nichts tun können, da sie keine Aufgabe haben oder warten müssen.

Vorgehen beim Rating: Bei Tagträumen bzw. unterrichtsfernen Unterhaltungen werden rote Markierungen auf dem Sitzplan beim jeweiligen Kind gemacht. Bei wiederholtem Verhal-

ten erfolgen mehrere Markierungen. Scheint das Kind bei der Sache zu sein bzw. sich zu melden, wird der Sitzplan bei diesem Kind grün markiert. So erhält man eine grobe Übersicht über das *Beteiligungsniveau der Schülerinnen und Schüler*.

8.5.6.4. *Hinführung einzelner Schüler zu on-task-Verhalten*

Quellen und Bezüge

- Helmke & Renkl (1992)

Grundidee

Lehrkräfte sollten vermeiden, dass ihre Schülerinnen und Schüler im Unterricht nicht arbeiten. Daher sollten sie sie auf passives *off-task*-Verhalten, wie Nichtstun oder Tagträumen hinweisen und die Schülerinnen und Schüler zu *on-task*-Verhalten motivieren. Der Hinführung zu *on-task* geht dabei immer ein *off-task*-Verhalten voraus – Übergänge von *off-task*-Hinweisen und Forderungen zu *on-task* sind fließend.

Indikatoren

- Die Lehrkraft weist die Schülerinnen und Schüler verbal oder nonverbal (z. B. durch Zeigen auf das Arbeitsblatt, Gestik oder Augenkontakt) darauf hin, mit ihren Aufgaben zu beginnen, weiter an ihnen zu arbeiten, mitzulesen oder zuzuhören.
- Die Lehrkraft fragt die Schülerinnen und Schüler in Schülerarbeitsphasen nach dem Arbeitsstand/Vorankommen/Schwierigkeitsgrad der Aufgabe, um auf deren Bearbeitung hinzuweisen.
- Die Lehrkraft fragt die Schülerinnen und Schüler im öffentlichen Unterricht, ob sie sich auf das Unterrichtsgeschehen konzentrieren (eher unspezifisch wie: „*Träumst du?*“ bzw. eher spezifisch wie: „*Liest du mit?*“, „*Hörst du zu?*“)
- Die Lehrkraft ermahnt die Schülerinnen und Schüler ohne explizit auf unerwünschtes Verhalten hinzuweisen, z. B. durch Rufen des Schülernamens.
- Die Lehrkraft bezieht die Schülerinnen und Schüler spezifisch in das Unterrichtsgeschehen mit ein, um passives Verhalten zu entlarven, z. B. durch das Stellen einer Frage, das Zeigen auf den Lesetext oder das Zusammenfassen des Vorgelesenen.

Negativindikator

- Die Lehrkraft reagiert nicht auf passives Schülerverhalten.

Ratingstufen

- Eine „4“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft auf (nahezu) jedes passive *off-task*-Schülerverhalten unmittelbar hinweist. In der Regel bestehen die Hinweise entweder aus impliziten oder aus expliziten Arbeitsaufforderungen. Bei expliziten Arbeitsaufforderungen benennt und fordert die Lehrkraft explizit erwünschtes Schülerverhalten. Bei Ermahnungen weist sie die Lernenden auf das richtige Verhalten hin, z. B. mitzulesen oder Arbeitsblätter zu bearbeiten. Ebenso wird eine „4“ vergeben, wenn die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler gar nicht erst zu *on-task*-Verhalten motivieren muss, da die Schülerinnen und Schüler nie *off-task* sind. Die Lehrkraft hat also gar nicht die Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler zu *on-task*-Verhalten hinzuführen, da das Beteiligungsniveau sehr hoch ist.
- Eine „3“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft auf die meisten auftretenden passiven *off-task*-Schülerverhaltensweisen eingeht. In der Regel tut sie dies durch implizite Arbeitsaufforderungen, indem sie nach dem Arbeitsstand, dem Vorankommen oder dem Schwierigkeitsgrad fragt, die Schülerinnen und Schüler in das Unterrichtsgeschehen einbezieht oder z. B. nonverbal auf das Arbeitsblatt zeigt. Dadurch wird die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler wieder auf ihre Arbeiten oder das Klassengeschehen fokussiert. Es findet also eine Überleitung von *off-* zu *on-task* statt ohne explizit das geforderte Verhalten anzusprechen. Reaktionen der Lehrkraft sind dabei nicht immer unmittelbar.
- Eine „2“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft ab und zu auf passives *off-task*-Verhalten reagiert. In der Regel weist sie die Schülerinnen und Schüler auf ihr Fehlverhalten hin, ohne es zu benennen, z. B. indem sie den Schülernamen ruft. Sie benennt weder genau das störende Verhalten, noch benennt sie ein Alternativverhalten. Ihre Ermahnungen sind unkonkret und erfolgen oft nicht unmittelbar auf das Verhalten.
- Eine „1“ wird vergeben, wenn die Lehrkraft nicht auf passives Schülerverhalten reagiert, obwohl Schülerinnen und Schüler *off-task* sind. Die Lehrkraft initiiert kein *on-task*-Verhalten.

Beispiele

Die Lehrkraft gibt nonverbale Hinweise auf passives Verhalten

| [L klopft auf das Aufgabenblatt von S x, da er nicht mitliest.]

Die Lehrkraft stellt Fragen nach dem Arbeitsstand/Vorankommen/Schwierigkeitsgrad der Aufgabe

| „Bist du schon fertig?“

| „Hast du alles gelesen?“

| „Übt ihr da vorne lesen oder macht ihr Kaffeeklatsch?“

Die Lehrkraft stellt Fragen zur Konzentration auf das Unterrichtsgeschehen/Fokussierung auf das Unterrichtsgeschehen

„Liest du noch mit?“

„Ja, na mal sehen wie dir jetzt die S x gefällt beim Lesen, aber da müsstest du sie mal angucken. Du guckst nämlich so ein bisschen durch die Gegend.“

Die Lehrperson stellt Fragen nach dem Unterrichtsgeschehen

„Na, zeig mal, wo wir sind! ... Mhm. Schlecht aufgepasst. Hier geht es weiter.“ [L zeigt ihr die passende Stelle]

„Äh [zu S x], hast du gehört, was die S y gelesen hat?“

„Na? S x? Nicht so richtig zugehört? Schade.“

Die Lehrperson weist darauf hin, mit der Bearbeitung einer Aufgabe anzufangen/weiterzumachen

„So, ich möchte, dass du jetzt auch mal was tust, was wir verlangen.“

„Na los, weiter! ... Hast du schon wieder keine Lust mehr, S x?“

Die Lehrperson ermahnt, ohne das unerwünschte Verhalten zu benennen

„S x! Psst!“

Analyseeinheit

In IAMIX-Phasen wird die *Hinführung einzelner Schüler zu on-task-Verhalten* in allen Unterrichtsphasen (BS, AB, LES) beurteilt. Es geht also darum, ob die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler generell auf passives *off-task*-Verhalten hinweist und sie zu *on-task*-Verhalten motiviert – nicht nur während der Leseübung.

Anmerkungen

Off-task-Verhalten von Kindern, das aktiv, interagierend oder störend ist, zählt zu den Disziplinstörungen und wird hier nicht beurteilt. In Abgrenzung zum Item *Vermeidung von no-task* (8.5.6.2) geht es hier um einzelne Schülerinnen und Schüler, die *off-task* sind, obwohl es keinen didaktischen Grund gibt, dass sie nicht arbeiten. Beim Item *Vermeidung von no-task* geht es eher um die Unterrichtsplanung durch die Lehrkraft und daraus resultierende ‚no-task-Schülerinnen und Schüler‘. Wartet ein Kind beispielsweise auf Hilfe, so ist dieser Zustand der Unterrichtsorganisation geschuldet. Zur Unterscheidung von *off-*/und *no-task* muss überlegt werden, ob es eine Aufgabenstellung gibt, ob das Kind auf Hilfe wartet oder ob es bereits fertig ist (*no-task*).

8.6. Literaturverzeichnis

- Althof, W. (Hrsg.). (1999).** Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlass des 60. Geburtstags von Fritz Oser. Opladen: Leske und Budrich.
- Anderson, R. C. (1984).** Role of the reader's schema in comprehension, learning and memory. In R. C. Anderson, J. Osborn & R. J. Tierney (Hrsg.), *Learning to read in American schools. Basal readers and content texts* (S. 243–257). Hillsdale: Erlbaum.
- Becker, G. E., Clemens-Lodde, B. & Köhl, K. (1980).** *Unterrichtssituationen. Ein Trainingsbuch für Lehrer und Ausbilder.* München: Urban & Schwarzenberg.
- Bloom, B. S. (1974).** Time and learning. *American Psychologist*, 8, 682–688.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplan und Forschungsförderung (1997).** Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. Bonn.
- Clausen, M., Reusser, K. & Klieme, E. (2003).** Unterrichtsqualität auf der Basis hoch-inferenter Unterrichtsbeurteilungen. Ein Vergleich zwischen Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz. *Unterrichtswissenschaft*, 31 (2), 122–141.
- Crämer, C. (2005).** Wo ist der Zwerg mit der gelben Feder? Beobachtungen zum Leseprozess als verdichtete Lernchancen. *Praxis Deutsch*, 32 (194), 21–27.
- Drollinger-Vetter, B. (2006).** Kognitiver Anspruchsgehalt der Aufgabenstellungen. In I. Hugener, E. Klieme & C. Pauli (Hrsg.), *Videoanalysen* (S. 148–164). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF).
- Dubs, R. (1995).** Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (6), 889–903.
- Gabriel, K. (2014).** Videobasierte Erfassung von Unterrichtsqualität im Anfangsunterricht der Grundschule – Klassenführung und Unterrichtsklima in Deutsch und Mathematik. Kassel: University Press.
- Hardy, I. (2007).** Die Förderung von Problemlösekompetenzen im Unterricht. Ergebnisse der Lernforschung und Umsetzung im Schulunterricht. In Raabe-Verlag (Hrsg.), *Das Lehrer-Handbuch: Der pädagogische Ratgeber für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 2–17). Berlin: Raabe.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2010).** Lernen aus Fehlern. In C. Spiel (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 377–381). Göttingen: Hogrefe.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007).** The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112.
- Heinzel, F. & Kruse, N. (2007).** Die Rückmeldung als selbstständigkeitsorientierte Lehr-Lernsituation – Interaktionen beim Textüberarbeiten in der Grundschule. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 131–158). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A. (2007).** Aktive Lernzeit optimieren. *Pädagogik*, (5), 44–49.
- Helmke, A. (2009).** Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett.

- Helmke, A. & Renkl, A. (1992).** Das Münchener Aufmerksamkeitsinventar (MAI): Ein Instrument zur systematischen Verhaltensbeobachtung der Schüleraufmerksamkeit im Unterricht. *Diagnostica*, 38 (2), 130–141.
- Hess, K. (2003).** Lehren – zwischen Belehrung und Lernbegleitung. Einstellungen, Umsetzungen und Wirkungen im mathematischen Anfangsunterricht. Bern: hep.
- Heubusch, J. D. & Lloyd, J. W. (1998).** Corrective feedback in oral reading. *Journal of Behavioral Education*, 8 (1), 63–79.
- Jacobs, B. (2008).** Was wissen wir über die Lernwirksamkeit von Aufgabenstellungen und Feedback. In J. Thonhauser (Hrsg.), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik* (S. 99–114). Münster: Waxmann.
- Jenkins, J. R. & Larson, K. (1979).** Evaluating error-correction procedures for oral reading. *Journal of Special Education*, 13 (2), 145–156.
- Jordan, A., Ross, N., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M. et al. (2006).** Klassifikationsschema für Mathematikaufgaben: Dokumentation der Aufgabenkategorisierung im COACTIV-Projekt. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1995).** Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim: Beltz.
- Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2007).** *Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. München: Reinhardt.
- Klieme, E. & Clausen, M. (1999, April).** Identifying facets of problem solving in mathematics instruction. Vortrag auf dem Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal.
- Klieme, E., Jude, N., Rauch, D., Ehlers, H., Helmke, A., Eichler, W. et al. (2008).** Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 319–344). Weinheim: Beltz.
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001).** Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabekultur“ und Unterrichtsgestaltung. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* (S. 43–57). Bonn: BMBF.
- Kobarg, M. & Seidel, T. (2003).** Prozessorientierte Lernbegleitung im Physikunterricht. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit & M. Lehrke (Hrsg.), *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (S. 151–200). Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN).
- Krammer, K. (2009).** Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen. Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht. Münster: Waxmann.
- Kunter, M. (2005).** *Multiple Ziele im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Landwehr, N. (2003).** Grundlagen zum Aufbau einer Feedback-Kultur. Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen. Bern: hep.

- Lauterbach, C., Gabriel, K. & Lipowsky, F. (2013).** Hoch inferentes Rating: Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien* (S. 405–421). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF).
- Lipowsky, F. (2009).** Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 74–101). Heidelberg: Springer.
- Lüders, M. (2003).** Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moschner, B. (2008).** Lern- und Leistungsförderung im Unterricht. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 327–341). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niles, J. A. (1985).** Research on teacher-pupil interactions during oral reading instruction. *Advances in Reading/Language Research*, 3, 207–226.
- Oser, F. K. & Spychiger, M. (2005).** Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim: Beltz.
- Oser, F. K., Hascher, T. & Spychiger, M. (1999).** Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des „negativen“ Wissens. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlass des 60. Geburtstags von Fritz Oser* (S. 11–41). Opladen: Leske und Budrich.
- Pauli, C. (2006).** Klassengespräch. In I. Hugener, E. Klieme & C. Pauli (Hrsg.), *Videoanalysen* (S. 124–147). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF).
- Rakoczy, K. & Pauli, C. (2006).** Hoch inferentes Rating: Beurteilung der Qualität unterrichtlicher Prozesse. In I. Hugener, E. Klieme & C. Pauli (Hrsg.), *Videoanalysen* (S. 206–233). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF).
- Reiser, B. J. (2004).** Scaffolding complex learning: The mechanisms of structuring and problematizing student work. *Journal of the Learning Sciences*, 13 (3), 273–304.
- Reitsma, P. (1988).** Reading practice for beginners: Effects of guided reading, reading-while-listening, and independent reading with computer-based speech feedback. *Reading Research Quarterly*, 23 (2), 219–235.
- Richert, P. (2005).** Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. Empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rimmele, R. (2002).** Videograph. Multimedia-Player zur Kodierung von Videos [Computer Software]. Kiel: IPN.
- Rollett, B. (1999).** Auf dem Weg zu einer Fehlerkultur. Anmerkungen zur Fehlertheorie von Fritz Oser. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlass des 60. Geburtstags von Fritz Oser* (S. 71–87). Opladen: Leske und Budrich.
- Rosenshine, B. V. (1981).** How time is spent in elementary classrooms. *Journal of Classroom Interaction*, 17 (1), 16–25.

- Schnotz, W. (2006).** Textverständnis. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 769–778). Weinheim: Beltz.
- Schröder, H. (2002).** Lernen – Lehren – Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen. München: Oldenbourg.
- Schründer-Lenzen, A. (2007).** Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schulmeiß, I., Seidel, T. & Meyer, L. (2003).** Vermischung von Lern- und Leistungssituationen. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit & M. Lehrke (Hrsg.), *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (S. 229–238). Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN).
- Spychiger, M., Mahler, F., Hascher, T. & Oser, F. (1998).** Fehlerkultur aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Der Fragebogen S-UFS : Entwicklung und erste Ergebnisse. Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität.
- Spychiger, M., Oser, F. K., Hascher, T. & Mahler, F. (1999).** Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlass des 60. Geburtstags von Fritz Oser* (S. 43–70). Opladen: Leske und Budrich.
- Stumpf, H. (2000).** Training und Übung. In M. Amelang (Hrsg.), *Determinanten individueller Unterschiede* (S. 487–538). Göttingen: Hogrefe.
- Trepke, C., Seidel, T. & Dalehefte, I. M. (2003).** Zielorientierung im Physikunterricht. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit & M. Lehrke (Hrsg.), *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (S. 201–228). Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN).
- Vehmeier, J. K. (2009).** *Kognitiv anregende Verhaltensweisen von Lehrkräften im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Konzeptualisierung und Erfassung.* Dissertation, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Verfügbar unter: http://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/74b36e17-38c8-4130-8e9c-f14834595217/diss_vehmeier.pdf (17.10.2014).
- Weinert, F. E. (1999).** Aus Fehlern lernen und Fehler vermeiden lernen. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlass des 60. Geburtstags von Fritz Oser* (S. 101–109). Opladen: Leske und Budrich.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976).** The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89–100.
- Wuttke, E., Seifried, J. & Mindnich, A. (2008).** Umgang mit Fehlern und Ungewissheit im Unterricht - Entwicklung eines Beobachtungsinstrumentes und erste empirische Befunde. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 91–111). Münster: Waxmann.
- Wyne, M. D. & Stuck, G. B. (1982).** Time and learning: Implications for the classroom teacher. *The Elementary School Journal*, 83 (1), 67–75.
- Zahorik, J. A. (1968).** Classroom feedback behavior of teachers. *Journal of Educational Research*, 62 (4), 147–150.

Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule
Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von
Leseübungen im ersten Schuljahr

Lotz, M.

2016, XVI, 549 S. 29 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-10435-1