

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Wissenschaftliche Hausarbeit, die an der Universität Kassel angefertigt wurde. Die hier veröffentlichte Version kann von der als Prüfungsleistung eingereichten Version geringfügig abweichen. Weitere Wissenschaftliche Hausarbeiten finden Sie hier: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011040837235>

Diese Arbeit wurde mit organisatorischer Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel veröffentlicht. Informationen zum ZLB finden Sie unter folgendem Link:

[www.uni-kassel.de/zlb](http://www.uni-kassel.de/zlb)

# **Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen**

Lehrerrückmeldungen im Grundschulalltag

- eine ethnografische Studie in zwei  
Grundschulklassen

von

Saskia Enke

Prüferin

Prof. Dr. Friederike Heinzel

Erstellungszeitraum

10.09.2010 – 06.12.2010

| Gliederung  | Seite |
|---|-------|
| 1. <u>Einleitung</u>  | 1     |
| 2. <u>Leherrückmeldungen in der Grundschule – Forschungsstand</u>                           | 3     |
| 2.1 Feedback - Was wird darunter verstanden?.....   | 3     |
| 2.2 Welche Formen der Feedbackgabe gibt es?.....  | 6     |
| 2.3 Welche Funktionen kann Feedback erfüllen?.....  | 8     |
| 2.4 Wie wirkt Feedback und wie kann es lernförderlich<br>eingesetzt werden?.....            | 9     |
| 3. <u>Feedback und Leistungsbewertung</u>   | 16    |
| 3.1 Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule.....                                | 16    |
| 3.2 Bedingungen erfolgreichen Lernens.....  | 18    |
| 3.3 Leistung und Leistungsbewertung.....  | 22    |
| 3.4. Zum Verhältnis von Leistungsbewertung und<br>mündlicher Rückmeldung im Unterricht..... | 25    |
| 4. <u>Methoden</u>  | 30    |
| 4.1 Ethnografie als Forschungsstrategie.....  | 30    |
| 4.2 Teilnehmende Beobachtung.....   | 31    |
| 4.3 Interview.....  | 34    |
| 4.4 Beschreibung des Forschungsfeldes und Zugang zum Feld.....                              | 46    |
| 5. <u>Ergebnisse zum Lehrerfeedback</u>   | 49    |
| 5.1 Darstellung und Analyse der Beobachtungen: Frau Thesing.....                            | 49    |
| 5.1.1 Merkmale des Lehrerhandelns.....  | 49    |
| 5.1.2 Lehrer- Schülerinteraktionen.....   | 52    |
| 5.1.3 Angewandte Feedbackformen.....  | 56    |
| 5. 2 Darstellung und Analyse der Beobachtungen: Frau Iske.....                              | 59    |
| 5.2.1 Merkmale des Lehrerhandelns.....  | 59    |

|   |            |
|---|------------|
| 5.2.2 Lehrer- Schülerinteraktionen                                      | 62         |
| 5.2.3 Angewandte Feedbackformen   | 65         |
| 5.3 Ergebnisse der Lehrerinterviews                                     | 68         |
| 5.3.1 Feedback-Konzept von Frau Thesing                                 | 69         |
| 5.3.2 Feedback-Konzept von Frau Iske                                    | 75         |
| 5.4 Zusammenfassung   | 80         |
| 6. <u>Ergebnisse zur Rezeption von Rückmeldungen durch SchülerInnen</u> | <u>83</u>  |
| 6.1 Darstellung/ Analyse der Beobachtungen: SuS von Frau Thesing        | 84         |
| 6.1.1 Lernverhalten   | 84         |
| 6.1.2 Teilnahme am Unterricht   | 87         |
| 6.1.3 Reaktionen auf Feedbackgabe                                       | 90         |
| 6.2 Darstellung/ Analyse der Beobachtungen: SuS von Frau Iske           | 93         |
| 6.2.1 Lernverhalten   | 93         |
| 6.2.2 Teilnahme am Unterricht   | 95         |
| 6.2.3 Reaktionen auf Feedbackgabe                                       | 99         |
| 6.3 Ergebnisse der Schülerinterviews                                    | 102        |
| 6.4 Zusammenfassung   | 109        |
| 7. <u>Abschlussreflexion</u>  | <u>112</u> |
| 8. <u>Literaturverzeichnis</u>  | <u>116</u> |
| 9. <u>Abkürzungsverzeichnis</u>   | <u>124</u> |
| <u>Anhang</u>   | <u>I</u>   |
| a. Leitfaden Lehrerinterviews   | III        |
| b. Leitfaden Schülerinterviews  | IV         |
| c. Beobachtungsprotokolle   | V          |
| d. Transkriptionsprotokolle   | LXXIII     |

## 1. Einleitung

Für seit Jahren berufstätige LehrerInnen mag das Thema dieser Arbeit trivial klingen, erhalten Schülerinnen und Schüler<sup>1</sup> doch stets eine Rückmeldung innerhalb des üblichen Unterrichtsgeschehens. Welche Möglichkeiten und Gefahren Rückmeldungen im Schulalltag bergen und welche Auswirkungen eine unüberlegt eingesetzte Rückmeldung auf den Lerner haben kann, werden dabei nicht immer in genügendem Maße beachtet. Feedback vermag, richtig eingesetzt, dazu verhelfen, erwünschte Verhaltensweise zu stärken und Kompetenzen zu fördern. Wird die Methode Feedback jedoch missbraucht, um beispielsweise SuS zu kränken und ihnen zu zeigen, welche schulische Hierarchie im Klassenzimmer existent ist, so wird der eigentlich positive Effekt von Feedback verkannt.

Dass Rückmeldungen ein wichtiges Instrument des schulischen Lehr-Lernkontextes darstellen, ist nicht neu. Schon in den 70er Jahren konnte die immense Bedeutung einer Rückmeldung für den Lernprozess herausgestellt werden. Bereits damals war bekannt, dass SuS sich im Unterricht ihrer richtigen und unangemessenen Verhaltensweisen oder Kompetenzen nicht in dem Maße bewusst sind, dass Verhaltensänderungen oder Kompetenzzuwächse eingeleitet werden könnten (vgl. Spanhel 1977, S. 91).

Aus diesem Grund beschäftigt sich diese Studie mit derartigen Problematiken und stellt dar, wie in zwei Grundschulklassen Feedback erteilt wurde. Das Thema „Lehrerrückmeldungen im Grundschulalltag“ wird mehrere Aspekte in den Fokus stellen, um die Thematik ausführlich darstellen zu können.

In den ersten beiden Kapiteln dieser Arbeit wird sich den grundlegenden theoretischen Erkenntnissen zugewandt, wobei sich zunächst der Rückmeldung, also dem Feedback, gewidmet werden soll. Hierbei wird der Feedbackterminus definiert und besonderer Wert darauf gelegt, wie Feedback in Lehr-Lernkontexten lernförderlich gestaltet werden kann. Dies wird Ausgangslage für die später folgende empirische Untersuchung sein.

Da Lehrerrückmeldungen im schulischen Kontext präsent sind, geht es im zweiten theoretischen Kapitel darum, generelle Aufgaben der Grundschule vorzustellen, welche unter dem Oberbegriff des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Grundschule subsummiert werden können. Anschließend werden die Begriffe Lernen, Leisten und Leistungsbewertung

---

<sup>1</sup> nachfolgend wird SuS synonym für Schülerinnen und Schüler verwendet

beschrieben und abschließend dargelegt, worin das Verhältnis zwischen einer mündlichen Rückmeldung und einer Leistungsbewertung besteht.

Im Anschluss an die Theorie folgt der empirische Teil dieser Arbeit. Zunächst wird dabei auf die verwendeten Methoden eingegangen und das Forschungsfeld vorgestellt. Im darauf folgenden Kapitel werden die Ergebnisse bezüglich des Lehrerfeedbacks dargestellt und analysiert. Dazu zählen die Darstellung und Auswertung der Beobachtungen zu den Bereichen: Merkmale des Lehrerhandelns, Lehrer-Schülerinteraktion und angewandte Feedbackformen. Anhand der Lehrerinterviews werden dann die beiden Feedback-Konzepte der interviewten Lehrpersonen vorgestellt.

Mittels der Beobachtungen sollen die Fragen: „Wie geben LehrerInnen in zwei Grundschulklassen Feedback?“ und „Welche Feedbackformen werden angewandt?“, geklärt werden können. Die Lehrerinterviews sollen Auskunft über das verfügbare Wissen der beiden Lehrerinnen bezüglich Rückmeldungen geben.

Hinsichtlich der Feedbackrezeption durch den Lerner können kaum bis keine Studien gefunden werden. Diesem Aspekt von Rückmeldungen wird scheinbar wenig Beachtung geschenkt, sodass diese Arbeit der defizitären Forschungslage zuträglich sein kann. Aus diesem Grund wird in Kapitel 6 auf die Ergebnisse zur Rezeption von Rückmeldungen durch SuS Bezug genommen. Dabei werden sowohl die Beobachtungen als auch die durchgeführten Schülerinterviews ausgewertet und bezüglich der Sichtweise der SuS auf verschiedene Feedback-situationen evaluiert.

Alle in dieser Arbeit angeführten Namen (Lehrerinnen, SuS) sind frei erfunden, um die Anonymität der beobachteten bzw. interviewten Personen zu wahren.

## 2. Lehrerrückmeldungen in der Grundschule – Forschungsstand

Im Unterricht stellt das Unterrichtsgespräch die vorherrschende Lehrmethode dar. Von Berliner und Gage (1996) wird sie sogar als das „Herzstück des Unterrichts“ (Gage/Berliner 1996, S. 545) betitelt und als eine Ereigniskette erklärt. Diese Kette besteht aus vier Gliedern: Strukturieren, Auffordern, Antworten und Reagieren. Lehrerrückmeldungen entsprechen in dieser Ereigniskette dem vierten Glied, der Reaktion. Durch eine Rückmeldung kann der Fortgang eines Unterrichtsgesprächs voran gebracht werden, indem lenkend und leitend interveniert wird (vgl. ebd. 1996, S. 545, 559ff).

In diesem Kapitel sollen daher folgende Fragen geklärt werden:

- Wie muss Feedback gestaltet sein, damit ein lernförderliches Lehr-Lernklima entsteht?
- Welche Regeln und Bedingungen sind bei der Feedbackgabe zu beachten?

Zuvor soll jedoch eine Definition zum Terminus *Feedback* Aufmerksamkeit geschenkt werden, um weitere schulische Aspekte dahingehend besser darstellen zu können. Auf welche Weise Lehrerrückmeldung gegeben werden können und welche Vor- und Nachteile diese bezogen auf ein lernförderliches Lehr-Lernklima haben können, soll ebenfalls geklärt werden.

### 2.1 Feedback - Was wird darunter verstanden?

Das Wort Feedback stammt aus der Kybernetik und kann wortwörtlich mit „Rückfütterung“ (Fengler 2009, S.12) übersetzt werden. Die Kybernetik entspricht einem Zweig der Wissenschaft, welcher Regelungs- und Steuerungsprozesse von Organismen und Maschinen erforscht. Im übertragenen Sinn wird der Begriff des Feedbacks als Rückkopplung oder auch als Rückmeldung von Informationen definiert. Für diese Arbeit werden dementsprechend die Worte Feedback und Rückmeldung synonym verwandt (vgl. Krause 2007, S. 46).

Abgeleitet aus dem Englischen wird auch im deutschen Sprachraum das Wort Feedback immer häufiger verwendet. Biologen, Psychologen aber auch Pädagogen sind in mehrfacher Hinsicht mit diesem Wort konfrontiert, ist es doch als Mittel innerhalb von Kommunikationen und weiteren Regulationsprozessen zwischen Organismen von zentraler Bedeutung. Jeder Bereich weist diesem Terminus jedoch andere Bedingungen und Wirkungen zu. Die Vielfalt der Nutzung und Definitionen bezüglich des Feedbacks führen dazu, dass dieses

Wort „zu den am weitesten verbreiteten Begriffen sowohl im alltäglichen, (sic) als auch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch“ (Narciss 2006, S. 14) zählt (vgl. ebd. 2006, S. 14).

In der Lernpsychologie spielt der Begriff des Feedbacks ebenfalls eine wichtige Rolle. Ausgehend von dem von Thorndikes (1913) aufgestellten *Law of effect* ist man davon überzeugt, dass künftiges Verhalten durch die Ergebnisse einer vorherigen Verhaltensweise und die damit zusammenhängenden Konsequenzen beeinflusst wird. Gibt Feedback Aufschluss über Ergebnisse eines Verhaltens, kann dies dazu führen, dass die betreffende Person ein derartiges Verhalten ablegt, modifiziert oder aber beibehält. Fitts (1962) bezeichnet Feedback aus diesem Grund „als die stärkste und wichtigste Einflussgröße für Lehr-Lernprozesse“ (Narciss 2006, S. 17), bzw. wird als elementare Komponente in einer effektiven Lehr-Lernprozessgestaltung angesehen (vgl. ebd. 2006, S. 17).

Der Terminus Feedback kann auf allgemeine „zwischenmenschliche Verhältnisse“ (Fengler 2009, S. 12) übertragen werden, die im schulischen Kontext ebenso präsent sind. Während bei technischen Vorgängen jedoch weder Emotionen, Verhaltensweisen oder andere subjektiv beeinflussende Faktoren greifen, spielen derartige Faktoren bei menschlichen Interaktionsgefügen hingegen eine große Rolle. In Lehr- Lernkontexten wird der Ist-Wert durch eine vom Schüler erbrachte Leistung dargestellt, z.B. eine gegebene Antwort oder eine ausgeführte Tätigkeit im Rahmen einer Aufgabe. Die Lehrperson kommentiert diese erbrachte Leistung mit einer adäquaten Rückmeldung und gibt damit Aufschluss darüber, inwiefern die zu erbringende Leistung (Soll-Wert) erfüllt wurde. Der Lerner kann seine Leistung an dem von der Lehrperson festgelegten Leistungsmaßstab orientieren, wodurch Diskrepanzen zwischen Ist- und Soll-Zustand für beide Seiten transparent gemacht werden können. In der Unterrichtspraxis kann das Feedback daher als eine Art „Verstärkung und Rückkopplung in der Lehrer-Schüler-Interaktion“ (Heinzel 2006, S. 11) betrachtet werden (vgl. Krause 2007, S. 46).

Bei der Feedbackgabe können verschiedene Feedbackquellen, Feedbackgeber und Feedbacknehmer<sup>2</sup> unterschieden werden. Als Feedbackquelle können nach Ilgen, Fischer und Taylor (1979) andere Personen, das Selbst und das Aufgabenumfeld fungieren. Innerhalb dieser Feedbackquellen gibt es mehrere Funktionäre, die als Feedbackgeber zu betrachten sind. Im Hinblick auf schulische Situationen können dies Lehrpersonen, Mitschüler oder aber andere

---

<sup>2</sup> Synonym Feedbackempfänger

pädagogische Mitarbeiter sein. Feedback durch das Aufgabenumfeld kann auf zweierlei Hinsicht gegeben werden. Entweder enthält die gestellte Aufgabe selbst ein Feedback, d.h. die Rückmeldung ist in der Aufgabenstellung bereits integriert. Gekennzeichnet ist diese Form des integrierten Feedbacks durch Erfolgs- oder Misserfolgserlebnisse, die anhand der Aufgabenlösung ersichtlich sind. Auf der anderen Seite kann jedoch ein Feedback zusätzlich eingefügt werden, welches vor allem im Bereich von computerunterstützten Lernumgebungen Verwendung findet. Die Selbstbeurteilung ist die dritte Variante einer Feedbackquelle. Dabei gibt sich der Schüler eine eigene Rückmeldung und ist von außenstehenden Betrachtungsweisen unabhängig. Diese Form des Feedbacks setzt jedoch ein starkes Selbstvertrauen voraus und hängt zudem davon ab, inwiefern sich der Schüler mit der gegebenen Arbeitsaufgabe zurechtfindet und über welches Vorwissen der Schüler im Hinblick auf den Lerninhalt verfügt. Innerhalb von Lehr-Lernkontexten können einzelne SuS Empfänger des Feedbacks sein (individuelles Feedback) oder aber mehrere SuS (Gruppenfeedback). Je nach Intention der Lehrerrückmeldung kann zwischen diesen beiden Feedbackempfängern unterschieden werden, um einen maximalen Lernerfolg zu erzielen (vgl. Krause 2007, S. 47).

Das Thema Feedback war und ist noch immer Ausgangspunkt verschiedenster, vor allem aber englischer Studien. Erste Theorien und Untersuchungen zum Feedback wurden im Hinblick auf eine behavioristische Auffassung über das Lehren und Lernen entwickelt bzw. durchgeführt. Hierbei wurde positives Feedback als Verstärker innerhalb des Lehr-Lernkontextes verstanden und negatives hingegen „als Unterdrücker unerwünschten Verhaltens“ (Krause 2007, S. 48f). Studien diesbezüglich wurden beispielsweise von Bangert-Drowns et al. (1991) oder Fischer und Mandl (1988) durchgeführt. Weitere Untersuchungen zum Feedback wurden eingeleitet, wobei auch eine kognitivistische Sichtweise auf Feedback eingenommen wurde. Feedback wurde hier als Informationsquelle angesehen und dahingehend untersucht, wie viel Informationen tatsächlich bereitgestellt werden, um die Diskrepanz zwischen Ist- und Sollzustand zu beheben. Mory (1996) und Musch (1999) gingen davon aus, dass Feedback als Lernangebot für den Lerner betrachtet werden sollte. Hier lag eine konstruktivistische Perspektive gegenüber Feedback vor. Als Untersuchungsschwerpunkt sollte herausgefunden werden, inwiefern das Angebot eines Feedbacks von einem Rezipienten angenommen wird und in welchem Umfang eine lernwirksame Rezeption erfolgt (vgl. ebd. 2007, S. 48f).

## 2.2 Welche Formen der Feedbackgabe gibt es?

Es gibt eine Vielzahl an Feedbackformen, die im Lehr-Lernkontext Verwendung finden und von unterschiedlichen Feedbackgebern ausgehen können. Der Rückmeldung durch die Lehrperson soll dabei jedoch das Hauptaugenmerk gewidmet werden. Im schulischen Kontext können auch Schülerrückmeldungen vorliegen, wobei hier nicht weiter drauf eingegangen werden soll.

In den meisten Unterrichtssituationen erhalten SuS eine Rückmeldung durch die Lehrperson selbst. Erhält ein Schüler von der Lehrperson, den Mitschülern oder von anderen Personen aus der Umwelt eine Rückmeldung, so liegt hierbei eine externe Form der Rückmeldung vor. SuS können sich aber auch selbst ein Feedback geben, indem sie ihre Handlungen und Ergebnisse für sich evaluieren. Eine solche Rückmeldung wird als internes Feedback bezeichnet (vgl. Richert 2005, S. 61; Heinzel 2006, S. 11).

Bei Lehrerrückmeldungen kann im Wesentlichen zwischen einer akzeptierenden und bewertenden Rückmeldung unterschieden werden. Während ein bewertendes Feedback die Schülerantwort entweder als negativ oder positiv bewertet, kann mit Hilfe eines akzeptierenden Feedbacks der Unterrichtsverlauf und „die Gedankengänge der Schülerinnen und Schüler“ (Heinzel 2006, S. 11) gelenkt werden. Dabei können sich Lehrpersonen mehrerer Feedbackformen bedienen, um SuS eine Rückmeldung über Leistung, Motivation, Verhalten oder über die Sache selbst zu geben (vgl. ebd. 2006, S. 11).

Feedback, welches nach der Bearbeitung mehrerer Aufgaben gegeben wird, nennt Susanne Narciss (2006) *knowledge of performance*. Hierbei werden die SuS summativ darüber informiert, welchen Leistungsstand sie erreicht haben. Ein solches Feedback könnte lauten: „Du hast 15 Aufgaben richtig gelöst“. Je nach Unterrichtssituation oder Intention der Lehrperson, können weitere Feedbackformen angewandt werden, welche wiederum je eigene Auswirkungen auf den Lernprozess der SuS haben können. Beispielsweise liefert Holding (1965) eine Liste von 32 Formen, die sich anhand formaler Kriterien voneinander abgrenzen lassen, wobei aufgrund des Umfangs hierauf nicht eingegangen wird (vgl. ebd. 2006, S. 19).

Ausgehend von der „dreigliedrigen Sequenz“ (Richert 2005, S. 52) des Frage-Antwort-Rückmeldungs-Musters, welches nach einer Untersuchung von Komulaien et al. (1981) als „grundlegende Verhaltensform im Unterricht“ (Richert 2005, S. 52) beobachtet werden konnte, können vier Feedbackformen unterschieden werden. Drei davon zählen zu einfachen Rückmeldeformen,

wohingegen eine als komplexe Feedbackform bezeichnet wird (vgl. ebd. 2005, S. 52; Heinzl 2006, S. 11f).

Die Feedbackform *Knowledge of results* (KR), gibt an, ob eine gegebene Antwort auf eine zuvor von der Lehrperson gestellte Frage richtig oder falsch ist. Eine solche Rückmeldung könnte beispielsweise: „Ja, das ist richtig“ oder: „Nein, das ist falsch“ lauten. Bei einer weiteren Feedbackform, genannt *Knowledge of correct response* (KCR), wird dem Lerner nach dessen Antwort die richtige Lösung durch die Lehrperson präsentiert. Da bei dieser Feedbackform falsche Antworten durch richtige Lösungen ersetzt werden, wird hierbei auch von einem korrektiven Feedback gesprochen. Zudem hat eine Lehrperson die Möglichkeit, nach der richtigen Lösung suchen zu lassen. Dabei erhalten die SuS zunächst eine Auskunft darüber, ob die gegebene Lösung richtig oder falsch ist (KR). Anschließend werden die SuS aufgefordert, die Aufgabe erneut zu lösen, bis diese richtig beantwortet ist. Ein solches Vorgehen einer Rückmeldung wird der Feedbackform *Answer until correct* (AUC) zugewiesen (vgl. Richert 2005, S. 62f). Neben diesen drei einfachen Feedbackformen kann als komplexe Feedbackform das *elaborated feedback* (EF) genannt werden. Bei dieser Rückmeldeform kann die Lehrperson einen Schüler entweder über die Richtigkeit der Antwort informieren (KR) oder aber gleich die korrekte Lösung nennen (KCR). Diese beiden Feedbackformen werden mit weiteren Informationen präsentiert, die zum einen der Fehlerkorrektur und zum anderen der besseren Nachvollziehbarkeit der Antwort dienen (vgl. Narciss 2006, S. 19).

Kulhavy und Stock (1989) fächern den Begriff des elaborierten Feedbacks noch weiter auf. Unter einer *Task specific elaboration* verstehen diese eine konkrete Darstellung bzw. Kenntlichmachung der korrekten Antworten. Richert (2005) gibt diesbezüglich an, dass diese Form eines elaborierten Feedbacks weitestgehend der einfachen Feedbackform KCR entspricht. Auch Jacobs (2002) bekundete Kritik an dieser Zuordnung, da keine weiteren Informationen bereitgestellt werden, welche eine „Verwendung des Begriffs elaboriertes Feedback [...] rechtfertigt“ (Richert 2005, S. 64). Als weitere elaborierte Feedbackform wird die *Instruction based elaboration* angeführt. Bei dieser Variante werden weitere Erklärungen bezüglich einer Aufgabenlösung, eine erneute Präsentation der Aufgabeninstruktion und unterstützende Informationen im Hinblick auf Lösungsregeln zugeordnet. Bei der Form *Extra-instructional elaboration* werden den SuS neue Informationen bereitgestellt (z.B. andere Lehrstoffpräsentationen, Beispiele), welche im Lehr-Lernkontext in dieser Art noch nicht genannt wurden bzw. zum Einsatz gekommen sind. Weitere Autoren (z.B. Schimmel 1988)

differenzieren zwischen anderen elaborierten Feedback-Arten. Es kann demnach festgestellt werden, dass das elaborierte Feedback eine immense „Vielfalt der Gestaltungsmöglichkeiten“ (ebd. 2006, S. 21) bietet, welche zu der mannigfaltigen Einteilung bzw. Unterteilung des Begriffes elaboriertes Feedback führen (vgl. ebd. 2005, S. 64; Narciss 2006, S. 19ff).

Als weitere Feedbackform kann das Lehrerecho angeführt werden, wobei die Lehrperson eine Schülerantwort wortwörtlich oder sinnhaft wiederholt, sodass allen SuS die Antwort erneut präsentiert wird (vgl. Richert 2005, S. 69).

Neben Rückmeldungen, welche von Lehrpersonen ausgehen und an SuS herangetragen werden, können im Unterricht auch Schülerrückmeldungen präsent sein. Bei dieser Form der Rückmeldung fungieren SuS als Feedbackgeber, indem diese beispielsweise Verbesserungsvorschläge für die Unterrichtsgestaltung oder Hinweise problematischer Unterrichtsverläufe an die Lehrperson herantragen (vgl. Fritz/Vilaumie 2002, S. 26).

### 2.3 Welche Funktionen kann Feedback erfüllen?

Rückmeldungen können in Lehr-Lernkontexten drei wesentliche Funktionen erfüllen: kognitive, metakognitive und motivationale Funktionen. Innerhalb der kognitiven Funktion dient ein Feedback dazu, Fehlkonzeptionen, lückenhaftes Wissen sowie Fehler beispielsweise bei der Bearbeitung von Aufgaben aufzuzeigen. Es geht hierbei speziell darum, zu präsentieren, über welches Wissen bereits verfügt wird und welche Kompetenzen diesbezüglich noch zu erlernen bzw. auszubauen sind. Für eine erfolgreiche Nutzung kognitiven Wissens stellt die Metakognition eine wichtige Voraussetzung dar. Indem Feedback Diskrepanzen zwischen Ist- und Sollwert aufzeigt und die erbrachte Leistung im Vergleich mit einem zuvor bestimmten Leistungsmaßstab präsentiert, kann der Feedbacknehmer anhand dieses Vergleiches den eigenen Lernprozess sowie erworbenes Wissen reflektieren. Werden im Lehr-Lernkontext Rückmeldungen häufig eingesetzt, können Kriterien und Leistungsstandards internalisiert werden, wodurch der Lerner unabhängiger von äußeren Beurteilungen wird. Hierbei liegt die Fähigkeit vor, die eigenen Leistungen und Verhaltensweisen selbst zu reflektieren, sodass dadurch beispielsweise Fehleinschätzungen und Wahrnehmungsstörungen umgangen werden können (vgl. Krause 2007, S. 47f).

Ferner kann durch Feedback „die Überzeugung (ge)fördert (werden), dass sich Lernaufwand lohnt, und Informationen darüber liefern, welcher Aufwand für eine

bestimmte Lernleistung erforderlich ist.“ (Krause 2007, S. 48). In diesem Sinne erfüllt Feedback die motivationale Funktion. Wenn Feedback angewandt wird und mittels dieser Praxis aufgezeigt wird, dass erbrachte Leistungen von Interesse sind und im Mittelpunkt der Feedbackgabe stehen, kann überdies der Grad der Beliebigkeit von Bemühungen reduziert werden (vgl. ebd. 2007, S. 47f).

In Anlehnung an London (1997) nennt Fengler (2009) weitere Funktionen von Feedback, welche im Lehr-Lernkontext ebenfalls angesprochen werden können. Beispielsweise kann Feedback eine festere Verbindung mit der Aufgabe bewirken und simultan dazu eine bessere Identifikation mit der Arbeitsumgebung (hier: Schule, Unterricht) schaffen. Der Lerner kann darüber hinaus über den Prozess der Aufgabenlösung informiert werden bzw. nähere Informationen über den konkreten Ablauf einer Unterrichtsstunde in Erfahrung bringen. Indem mittels Feedback richtige Antworten positiv hervorgehoben und falsche Antworten mit keiner bzw. einer negativen Rückmeldung gewürdigt werden, können ferner bestimmte Verhaltensweisen gesteuert werden. Feedback kann individuelle Lernprozesse fördern und zu einer zielgerichteten Arbeitsweise verhelfen, wenn Rückmeldungen konkret gestaltet sind und so Aufschluss über das zu erreichende Ziel und die nötigen Mittel (z.B. Aufwand, Leistungsniveau) geben. Da Feedback ausgehend von mehreren Feedbackquellen gegeben werden kann, kann der Einfluss seitens Feedbackgeber und -nehmer erhöht werden (Steuerung von Verhaltensweisen). Sowohl der Lehrende als auch der Lernende kann eigene Intentionen mittels Feedback verfolgen, indem bestimmte Aspekte im Unterricht direkt angesprochen werden oder indem der Lerner selbst darüber entscheidet, wann welche Feedbackinformation wie rezipiert werden soll. Außerdem können mit Hilfe des Feedbacks Angebote (z.B. Lernangebote) eingeschätzt und Entscheidungen auf ihre Qualität hin überprüft werden (vgl. ebd. 2009, S. 22).

#### 2.4 Wie wirkt Feedback und wie kann es lernförderlich eingesetzt werden?

Lernsituationen, in denen die Feedbackgabe und -annahme zur gegenwärtigen Unterrichtspraxis gehören und als Selbstverständlichkeit der interaktiven Kommunikation erachtet werden, sind im Wesentlichen produktiver und somit lernförderlicher für den Wissenserwerb, als Unterricht, welcher völlig auf die Nutzung von Feedback verzichtet. Bestätigen kann dies z. B. eine Metaanalyse von Bangert-Drowns et al. (1991), welche die Plausibilität beweist. Jedoch muss festgehalten werden, dass die bloße Nutzung von Rückmeldungen nicht in jedem

Fall positive Auswirkungen auf den Lernerfolg haben kann. Einige Feedbackformen können je nach Kontext sogar negative Konsequenzen bewirken (vgl. Krause 2007, S. 50).

Maßgeblich für die positive Wirkung von Feedback ist, dass die Rückmeldung ehrlich und glaubwürdig gegeben wird, denn SuS sind in der Lage, z.B. „oberflächlich oder strategisch eingesetztes Lob“ (Heinzel 2006, S. 12) zu erkennen. Ein Lernerfolg wäre hierbei nicht zu erwarten (vgl. Richert 2005, S. 17; ebd. 2006, S. 12).

Ausschlaggebend für die Feedbackwirkung ist zum einen die Feedbackgestaltung durch den Feedbackgeber und zum anderen die individuelle Feedbackrezeption des Feedbackempfängers (vgl. Narciss 2006, S. 52).

Auf der Seite der Feedbackgestaltung ist die Wahl der Bezugsnorm relevant. Orientiert sich das Feedback beispielsweise an den Lernzielen (sachliche Bezugsnorm), so liegt ein kriterienbezogener Vergleich vor, wobei der Lerner das vorgegebene Ziel genau kennt. Durch die Rückmeldung ist es dem Lerner so möglich, „eventuelle Diskrepanzen zwischen (Lern-) Leistung und angestrebtem Ziel“ (Krause 2007, S. 51) zu erkennen. Der Lerner erhält auf diese Weise direkte Angaben darüber, wie die Feedbackverarbeitung gelingen kann und welche weitere Anstrengung nötig ist. Das Feedback kann sich jedoch auch auf frühere Leistungen des Lerners beziehen (intraindividueller Vergleich) und somit den individuellen Leistungsstand zum Vergleich nutzen. Hierbei werden individuelle Fortschritte hervorgehoben und persönliche Hinweise gegeben, welche Leistung das Individuum zu erbringen hat und kann. Dadurch können auch lernschwächere SuS positive Rückmeldungen erhalten. Des Weiteren kann bei Beachtung der individuellen Bezugsnorm auch eine positive Wirkung bezüglich Lernmotivation und Selbstkonzept erfolgen. Wird Feedback im Hinblick auf die soziale Bezugsnorm (interindividueller Vergleich) gegeben, kann Leistungsdruck geschürt und Demotivation erzeugt werden. Allerdings kann ein Feedback, welches sich an dieser Bezugsnorm orientiert, lernwirksam sein, wenn es informierend gegeben wird. Ein völliger Verzicht der sozialen Bezugsnorm ist innerhalb der derzeitigen Schulorganisation weder möglich noch sinnvoll (vgl. ebd. 2007, S. 50ff).

Es können nach Kluger und DeNisi (1996) drei Kontrollebenen unterschieden werden: Metaprozesse, Aufgabenlernen und Aufgabenmotivation. Keinen bzw. einen negativen Lernerfolg kann Feedback dann verzeichnen, wenn die Aufmerksamkeit von der Aufgabe auf das Selbst (Metaprozessebene) gelenkt wird. Allerdings können zielführende Metaprozesse als positiv bewertet werden.

Entscheidend ist aber stets das Ziel einer Rückmeldung (vgl. Krause 2007, S. 52).

Bei der Feedbackgestaltung kann ferner zwischen einer bestätigenden und kritischen Feedbackgabe differenziert werden, wobei beide Varianten jeweils Vorzüge aufweisen. Soll die Rückmeldung motivieren, werden Erfolge des Lerners hervorgehoben, sodass der Lerner in seinem Handeln bestätigt wird. Allerdings ist für den Lernprozess auch die kritische Feedbackgabe wichtig, da so z.B. auf Fehler hingewiesen werden kann. Hierbei kann das Feedback als Grundlage für eine kritische Reflexion dienen und damit den Wissenserwerb unterstützen (vgl. Krause 2007, S. 52f).

Deci und Ryan (1993) unterscheiden zudem zwischen einer informierenden und kontrollierenden Feedbackgabe. Informierendes Feedback hat lernförderliche Auswirkungen, weil es den selbständigen Lernprozess unterstützt und somit „die Kompetenz der Lernenden steigern“ (Krause 2007, S. 53) kann. Zugleich fördert es die intrinsische Motivation, d.h. den Willen, etwas aus eigenem Antrieb heraus zu bewältigen. Ein kontrollierendes Feedback hingegen übt Druck aus und kann so die intrinsische Motivation beeinträchtigen (vgl. ebd. 2007, S. 53).

Soll ein Feedback wirkungsvoll sein, müssen bei allen Formen der Feedbackgabe gewisse Regeln eingehalten werden. Damit kann garantiert werden, dass eine Rückmeldung von einem Feedbackempfänger leichter angenommen und konstruktiv für den Lernprozess genutzt wird. Diese Regularitäten können als „Kriterien für ein erfolgreiches Feedback“ (Fengler 2009, S. 24) aufgefasst werden. Nachfolgend soll auf diese Kriterien Bezug genommen werden (vgl. ebd. 2009, S. 24).

Feedback sollte beschreibend formuliert werden, sodass der Feedbackempfänger die Möglichkeit hat, genau zu erfahren, was der/die Feedbackgeber wahrgenommen hat/haben. Eine „bewertend(e), interpretierend(e)“ (Antons 1976, S. 109) Formulierung sollte in diesem Zusammenhang jedoch nicht enthalten sein. Diesbezüglich ist es wichtig, dass das Feedback so konkret wie möglich gegeben wird. Pauschale Rückmeldungen oder vage Vermutungen können einem Feedbackempfänger nicht verdeutlichen, wie ein Problem oder eine Verhaltensweise geändert werden kann. Da bei einer Rückmeldung stets Wahrnehmungen und Empfindungen einfließen, sollte Feedback subjektiv verbalisiert und beispielsweise durch: „Ich denke, dass...“, eingeleitet werden. Feedback sollte zudem erwünscht sein. Verletzende oder gar emotional nicht ertragbare Feedbacks können keinen Lernerreiz bieten, sondern führen zu abwehrenden Haltungen seitens des Feedbacknehmers. Feedback sollte sich

ferner auf Verhaltensweisen beziehen, die veränderbar sind. Werden hingegen personenbezogene Verhaltensmerkmale in den Mittelpunkt einer Rückmeldung gestellt, kann keine Optimierung diesbezüglich erfolgen (vgl. Landwehr 2003, S. 12f).

Kritik zu bekommen kann bereits schwer genug sein, daher sollten neben der Vermittlung negativer Eindrücke auch positive Aspekte genannt werden. Hierbei würde sich das Vorgehen, welches unter dem „Sandwich-Theorie“ (Harzer 2006, S. 211) bekannt ist, eignen. Rückmeldungen sollten generell konstruktive Kritik enthalten, sodass der Feedbackempfänger Hinweise erhält, wie beispielsweise zukünftige Problemsituationen gemeistert werden können (vgl. ebd. 2006, S. 211).

Wird die Rückmeldung mündlich im Unterrichtsgespräch erteilt, so können verbale und nonverbale Elemente der Kommunikation greifen, welche für eine leichtere Interpretation des Gesagten dienlich sind. Zudem kann bei Missverständnissen direkt nachgefragt werden. Nonverbale Elemente der Kommunikation fallen bei der schriftlichen Feedbackgabe hingegen weg. Ein Vorteil schriftlicher Feedbackgabe besteht darin, dass es im eigenen Tempo verfasst und stets neu erstellt werden kann. Die Verständlichkeit ist besonders bei der schriftlichen Feedbackgabe zu beachten, wobei diese vom Vorwissen des Lernenden abhängt. Diesbezüglich sollte eine einfache Wortwahl vorliegen sowie kurze und typische Sätze. Der Aspekt der Strukturierung ist ebenso relevant. Hierbei sollte Wichtiges von Unwichtigem getrennt voneinander präsentiert werden und eine klare Reihenfolge dieser vorliegen. Ein Feedback sollte so kurz und prägnant wie möglich gestaltet werden. Abwechslungsreiche Einschübe eignen sich vor allem in der schriftlichen Feedbackgabe (vgl. Krause 2007, S. 54).

Kulik und Kulik (1988) konnten in einer Metaanalyse feststellen, dass sofortiges Feedback gegenüber verzögertem Feedback lernwirksamer ist. Ein verzögertes Feedback kann lernförderlich sein, wenn es einer zusätzlichen Lernphase entspricht. Von dieser Feedbackgabe würden speziell Lernende profitieren, welche viel Vorwissen im Hinblick auf den Lerngegenstand aufweisen. Für „vorwissensschwächere Lernende“ (Krause 2007, S. 55) würde sich hingegen sofortiges Feedback als effektiver erachten (vgl. ebd. 2007, S. 55).

Bezüglich des Informationsgehaltes bei der Feedbackgestaltung lässt sich auf die Formen der Feedbackgabe verweisen (s. Punkt 2.2). Bangert-Drowns et al. (1991) konnten einen Vorteil von Unterricht mit Feedback gegenüber Unterricht ohne Feedback feststellen. Wichtig dabei ist jedoch, dass ein wirksamer

Lernerfolg nur dann einhergehen kann, wenn die Feedbackgabe erst nach Bearbeitung einer Aufgabe oder Beantwortung einer Frage präsentiert wird. Sind die richtigen Lösungen jedoch durch Feedback leicht zugänglich, so kann eine Feedbackgabe sogar negative Auswirkungen haben (vgl. Richert 2005, S. 74f).

Befunde aus der Forschung, beispielsweise von Huth (2004), zeigen, dass elaboriertes Feedback gegenüber den Feedbackformen KR und KCR einen höheren Lernerfolg hat. Soll aber lediglich Faktenwissen überprüft werden, kann eine Feedbackgabe mit KCR bereits genügen. EF ist vor allem dann anderen Formen der Feedbackgabe vorzuziehen, wenn komplexere Lerninhalte thematisiert werden, da durch erklärende Rückmeldungen die „Aneignung der Lerninhalte“ (Richert 2005, S. 79) erleichtert werden kann und so Fehler weniger häufig auftreten. Die Feedbackform AUC hat den Vorteil, dass sich der Lerner weiterhin mit der Aufgabe beschäftigt, um die richtige Lösung zu erhalten. In diesem Sinne kann bei weniger umfangreichen Lerninhalten AUC der Feedbackform KCR vorgezogen werden. Folglich kann auf eine Studie von Huth (2004) verwiesen werden. Hierbei konnte die Überlegenheit von EF im Vergleich zu KR und KCR festgestellt werden. Die Gruppe mit SuS, die elaboriertes Feedback erhielt, konnte durchweg bessere Ergebnisse vorweisen, als die Gruppe, welche einfache Rückmeldungen bekam (vgl. Richert 2005, S. 79; Krause 2007, S. 55ff).

Das Lehrerecho bietet nach Richert (2005) mehrere Vorteile. Es kann beispielsweise als Verstärker dienen, indem allen SuS ein Schülerbeitrag erneut präsentiert wird. Dadurch könnten Diskussionen angeregt, ein besonders wichtiger Beitrag hervorgehoben oder ein Gesprächsabschnitt beendet werden. Becker (2008) macht jedoch auch auf negative Punkte aufmerksam. Seiner Meinung nach sollte das Lehrerecho im Unterricht kaum Anwendung finden, da SuS durch die Wiederholung eines Schülerbeitrages an Aufmerksamkeit verlieren und eher „Nebengespräche führen“ (Becker 2008, S. 224) würden. Untersuchungen zum Lehrerecho können insgesamt als defizitär bezeichnet werden, da diesbezüglich noch kein vollständiges Wissen darüber gesammelt werden konnte, welche Chancen und auch Gefahren ein Lehrerecho als eine Form der Rückmeldung innehat (vgl. Richert 2005, S. 69f; Becker 2008, S. 224). Forschungen, z.B. von Hancock et al. (1995), weisen vielfach auf die Bedeutung der Feedbackrezeption hin. Oftmals wird dieser Aspekt aber nicht weiter beachtet, da davon ausgegangen wird, dass die wirksame Feedbackrezeption direkt nach der Feedbackgabe automatisch erfolgt. Dass dies aber nicht der Fall ist, zeigen z.B. Forschungen von Starke (2001) und Krause (2002), welche

beweisen, dass die Feedbackrezeption meist unvollständig stattfindet bzw. nicht in der gewünschten Art und Weise erfolgt. Die Feedbackgestaltung kann nur dann wirkliche Lernerfolge verzeichnen, wenn die Informationen der Rückmeldung durch den Feedbacknehmer in entsprechend nützlicher Art und Weise „bewusst rezipiert und berücksichtigt“ (Krause 2007, S. 58) werden. Diese bedachte und aufmerksame Rezeption wird als *mindful reception* bezeichnet, welche von vielen Faktoren beeinflusst wird (vgl. Krause 2007, S. 57f).

Zum einen spielt die Lernvoraussetzung des Feedbacknehmers eine wichtige Rolle. In Lehr-Lernkontexten werden kognitive, metakognitive und motivationale Lernvoraussetzungen unterschieden, die von Bedeutung sind. Innerhalb der kognitiven Lernvoraussetzungen ist der Faktor Vorwissen entscheidend. Hierbei ist das Vorwissen bezüglich des Lehrinhaltes gemeint, welches zum einen das Verständnis der Rückmeldung als auch die Möglichkeit beeinflusst, Feedback sinnvoll in den Lernprozess zu integrieren. Die Frage: „Wird der Rückmeldung Aufmerksamkeit geschenkt?“, kann diesem Faktor beispielsweise zugeschrieben werden. Die metakognitive Lernvoraussetzung gibt an, dass der Lerner durch Reflexion des eigenen Lernprozesses selbst erkennt, ob ein gegebenes Feedback genutzt werden muss. Ob eine tatsächliche Nutzung der Feedbackinformationen stattfindet, hängt von dem dritten Faktor motivationale Lernvoraussetzung ab. Liegt genügend Motivation vor, kann das Feedback genutzt werden. Ist jedoch eine mangelnde Motivation vorhanden, kann die Rückmeldung für den weiteren Wissenserwerb nicht lernförderlich genutzt werden (vgl. Krause 2007, S. 58f).

Neben den angesprochenen Lernvoraussetzungen sind bei der Rezeption ebenso Erwartungen des Feedbacknehmers von Bedeutung. Liegt zwischen der erwarteten Rückmeldung durch den Feedbackempfänger und der tatsächlichen Rückmeldung eine große Diskrepanz vor, so setzt sich der Rezipient intensiver mit dem Feedback auseinander. Der Vergleich zwischen „eigener Schemata oder Erwartungen mit externen Informationen“ (Krause 2007, S. 59) deckt diese Diskrepanzen auf, die durch eine adäquate Reflexion behoben werden sollen. Ein entsprechend lernförderlicher Effekt geht dabei einher (vgl. ebd. 2007, S. 59). Für die Feedbacknehmer existieren ebenfalls Regularitäten. Der Feedbackempfänger sollte sich eine Rückmeldung anhören, ohne den Feedbackgeber zu unterbrechen. Sollte etwas nicht verstanden worden sein, dann kann jedoch nachgefragt werden. Es sollte sich dabei jedoch nicht gerechtfertigt oder verteidigt werden. Wichtig ist auch, dass der Feedbackempfänger dankbar für eine Rückmeldung ist (vgl. Endres/Küffner 2008, S. 35).

Um Rückmeldungen von Lehrpersonen im Grundschulalltag erkennen, bestimmen und vergleichen zu können, ist es wichtig, über theoretisches Grundlagenwissen dahingehend zu verfügen. Dieses Kapitel konnte Aufschluss darüber geben, welche Funktionen eine Rückmeldung erfüllen kann und wie ein Feedback lernförderlich gestaltet werden kann und sollte, um Lernprozesse von SuS positiv zu beeinflussen. Welche Regeln es dabei zu beachten gibt, konnte ebenfalls geklärt werden.

### 3. Feedback und Leistungsbewertung

Sowohl das Feedback als auch die Leistungsbewertung stellen Möglichkeiten dar, einem Lerner dessen erbrachte Leistungen rückzumelden. Ausgehend von dieser Tatsache sollen die Begriffe Lernen, Leisten und Leistungsbewertung definiert werden, um verstehen zu können, wie Feedback auf Lernprozesse Einfluss nehmen kann und welche Bedeutung dem Feedback als Form der Leistungsrückmeldung zukommt. In diesem Zusammenhang soll unter anderem die folgende Frage geklärt werden:

- Wie kann erfolgreiches Lernen in der Grundschule ermöglicht werden?

Zuvor wird der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule vorgestellt, um aufzuzeigen, welche Aufgaben diese Schule zu erfüllen hat. Dies schließt die Aufgaben der Lehrpersonen mit ein. Lehrerrückmeldungen stellen einen wesentlichen Teil der Lehrerarbeit dar, wobei die oben angeführten Termini zwangsläufig zu klären sind. Abschließend soll verdeutlicht werden, welcher Zusammenhang zwischen einer mündlichen Rückmeldung und der Leistungsbewertung besteht.

#### 3.1 Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule

Seit jeher muss die Grundschule, welche am Anfang „systematischen und zielführenden Lernens“ (Schorch 2006, S. 41) steht, verschiedene pädagogische Aufgaben befriedigen, welche neben der Vermittlung und Förderung fachlichen Wissens, zudem erzieherische Aufgaben umfasst. Diese sind während der vierjährigen Grundschulzeit (Berlin, Brandenburg sechs Schuljahre) zu erfüllen (vgl. Drews u.a. 2000, S. 50).

Die Grundschule soll grundlegende Bildung, also grundlegende Fähigkeiten, vermitteln. Damit weiterführende Schulen an die vermittelten Fähigkeiten anknüpfen können, muss in der Grundschule schulisches Handwerkszeug gelehrt werden. SuS sollen sich demnach in der Rolle des Schülers zurechtfinden und die an sie gestellten neuen und zunächst ungewohnten Anforderungen erfüllen können. Die Grundschule hat den Auftrag, „günstige Grundlagen und Rahmenbedingungen zu schaffen“ (Schorch 1994, S. 35), indem Lernmotivation und Sachinteressen aufgebaut bzw. erhalten werden. Es sollte eine positive Arbeitseinstellung angebahnt werden, sodass auch in weiterführenden Schulen eine erhöhte Bildungsbereitschaft vorliegt. Dies schließt die Vermittlung

grundlegender Arbeits- und Lerntechniken, Arbeitsweisen sowie Verhaltensweisen ein (vgl. ebd. 1994, S. 35-39; Schorch 2006, S. 41-47).

Die Grundschule muss infolgedessen den Spagat zwischen zwei Komponenten schaffen. Auf der einen Seite muss auf Schule und den dazugehörigen Anforderungen vorbereitet werden (Schulpropädeutik), indem Bildungsprozesse anzubahnen sind. Schorch (2006) bezeichnet diesen Aspekt als Grundlegung der Bildung. Auf der anderen Seite muss die Grundschule ihre Eigenständigkeit als Bildungsinstitution wahren. Hierbei spricht Schorch (2006) von der grundlegenden Bildung. Daher sind grundlegende Bildungsinhalte zu vermitteln, welche sich über verschiedenste erzieherische und wissensvermittelnde Bereiche erstrecken (vgl. ebd. 2006, S. 41-47).

Die Vermittlung grundlegenden Wissens soll Schulkinder befähigen, am gegenwärtigen und zukünftigen kulturellen und öffentlichen Leben teilnehmen zu können, indem Basisqualifikationen gelehrt werden, die dahingehend als nützlich erachtet werden. Dies kann gelingen, wenn in den Fächern Deutsch, Mathematik, Musik, Religion, Kunst, natur- und sozialwissenschaftlich orientierter Sachunterricht und Sport grundlegende Lerntechniken (z.B. genaues Beobachten, Protokollieren), grundlegende Einsichten und Kenntnisse (z.B. Rechenoperationen), Haltungen (z.B. Verantwortung, Toleranz) sowie fachbezogene Fertigkeiten und Fähigkeiten (z.B. Lesen, Schreiben) vermittelt werden (vgl. Schorch 2006, S. 51).

In Lehr- bzw. Rahmenplänen sind diese Richtlinien zusammengefasst und geben zudem adäquate Denk- und Arbeitsweisen an. In allen Fächern ist speziell das Lesen, Schreiben und Rechnen zu lehren, aufzugreifen und anzuwenden. Aufgrund der hohen Heterogenität innerhalb der Schülerschaft der Grundschule muss dafür Sorge getragen werden, dass jeder Schüler entsprechend seinen Leistungen gefördert wird und daher adäquate differenzierende und integrative Lernmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Dies schließt nötige Förderprogramme mit ein (vgl. KMK 1994, S. 2ff).

Als vorrangiger erzieherischer Auftrag der Grundschule wird die grundlegende Wertorientierung der SuS genannt. Dabei sollen die SuS zu selbständigen, urteilsfähigen und verantwortungsbewussten Individuen erzogen werden. Des Weiteren sollen die Kinder darin unterstützt werden, eigene Werteinstellungen und Standpunkte zu entwickeln, welche zu einer allseitigen Persönlichkeitsentwicklung beitragen sollen. Eine weitere Aufgabe der Grundschule besteht darin, sowohl Selbst- als auch Welterkenntnis anzubahnen, sodass die SuS in

der Lage sind, am gesellschaftlichen sowie kulturellen Leben in verantwortungsvoller Art und Weise teilhaben zu können (vgl. KMK 1994, S. 3).

Die Vermittlung kultureller Lebensweisen und sozialer Haltungen sowie Einstellungen zählt ebenfalls darunter. Damit die SuS zu mündigen Persönlichkeiten erzogen werden können, bedarf es einer entsprechend fürsorglichen und unterstützenden Grundeinstellung seitens des Lehrpersonals (vgl. Schorch 2006, S. 48f).

Drews u.a. (2000) nennen als erzieherische Grundhaltung mehrere Faktoren, die es dabei zu beachten gilt. Zunächst einmal sollte jeder Schüler mit all seinen Schwächen und Stärken in seiner ganzen Individualität anerkannt werden. SuS haben das Recht auf Geborgenheit und Zuwendung sowie auf eine Förderung ihrer Fähigkeiten. Eine derartige Beachtung der Grundbedürfnisse sollte dazu führen, dass die SuS im späteren Leben von diesen positiven Erfahrungen in jeglicher Hinsicht profitieren. Des Weiteren sollten die kindlichen Bestrebungen nach Erfahrung, Leistung und Anerkennung respektiert werden und in entsprechender Weise unterrichtliche Beachtung finden. Ferner zählt zum erzieherischen Auftrag der Grundschule, die Entwicklung „positiver sozialer und emotionaler Haltungen“ (ebd. u.a. 2000, S. 95) zu garantieren, indem gesellschaftliche Regeln, Normen und Werte vermittelt werden. (vgl. ebd. u.a. 2000, S. 94f).

### 3.2 Bedingungen erfolgreichen Lernens

Das Lernen stellt einen prozesshaften Vorgang dar, welcher durch Schule angeregt werden kann, indem SuS darin ermutigt und unterstützt wird, Lernprozesse zu vollziehen. Die Entscheidung, ob dies in die Tat umgesetzt wird, bleibt jedoch Sache des Schülers selbst. Aus diesem Grund stellt Lernen einen selbstregulierten Prozess dar, welcher eine Verhaltensänderung bewirkt (vgl. Gage/Berliner 1996, S. 230; Speck-Hamdan 2004, S. 13).

Beim Lernen handelt es sich im Speziellen um einen aktiven Prozess, welcher die Eigentätigkeit des Lerners voraussetzt. In diesem Zusammenhang sollte sich der Schüler mit einer neu zu erlernenden Thematik intensiv beschäftigen und durch eigenes Handeln neue Erkenntnisse dahingehend machen. Dies setzt eine ausreichende Motivation voraus, die der Lerner ebenso aufweisen sollte, wie ein grundlegendes Interesse zum Lerngegenstand selbst. Der Lernprozess ist überdies konstruktiv gestaltet, d.h. durch Konstruktion bzw. Rekonstruktion der Welt wird Wissen aufgebaut, wobei sowohl Vorerfahrungen als auch individuelle Verarbeitungsmöglichkeiten zentral sind. Besteht bereits ein umfangreiches

Vorwissen im Hinblick auf einen Lerngegenstand, kann daran in stabilerer Weise angeknüpft werden. Dabei können neue Informationen und Erfahrungen optimaler verarbeitet und zu neuem sicheren Wissen ausgebaut werden.

Das Lernen ist weiterhin stets eingebettet in diverse soziale und situative Kontexte. Im familiären, schulischen und außerschulischen Bereich liegen derartige Kontexte vor, welche innerhalb dieser Lernprozesse integriert sind und zugleich das Lernen beeinflussen können (vgl. Speck-Hamdan 2004, S. 13).

Bereits aus der vorhergehenden Aufzählung der Lernmerkmale können wesentliche Bedingungen abgeleitet werden, welche durch eine optimale Handhabung im schulischen Lehr-Lernkontext förderliches Lernen zur Folge haben können. Zunächst sollen jedoch die zwei Wirkungsfaktoren erwähnt werden, in welche sich die lernförderlichen Bedingungen einbetten lassen: schülerbezogene und unterrichtliche Faktoren. Zu den schülerbezogenen Faktoren gehören: individuelle Merkmale der Schülerpersönlichkeit und familien- bzw. milieubezogene Umfeldfaktoren des Schülers (vgl. May 2001, S. 32).

Studien von Coleman u.a. (1966) und Jencks u.a. (1972) konnten feststellen, dass kognitive Leistungen eines Schülers durch den familiären Hintergrund und durch kognitive Voraussetzungen entscheidend geprägt werden und damit die überragenden Faktoren für das Erbringen kognitiver Leistungen darstellen (vgl. Lüders/Rauin 2008, S. 729).

Individuelle Lernvoraussetzungen werden durch Persönlichkeitsmerkmale eines Schülers bestimmt, auf welche in der Schule adäquat eingegangen werden sollte. Zu den Lernvoraussetzungen eines Schülers zählen: der kognitive Entwicklungsstand (z.B. fachspezifische Vorerfahrungen), nichtkognitive Aspekte und die Lernfähigkeit. Als nichtkognitive Aspekte werden von May (2001) das Selbstkonzept, die Lernmotivation und das Arbeitsverhalten genannt (vgl. ebd. 2001, S. 32ff, 389).

Die Vorkenntnisse, die ein Schüler bezüglich eines Faches bereits aufweisen kann, prägen Lernprozesse nachhaltig. Weist ein Schüler keinerlei fachliche Voraussetzungen auf, so ist der Rückstand in einem gleichschrittigen Unterricht kaum aufholbar. Lernschwierigkeiten würden sich daran anschließen, sodass ein förderliches Lernen kaum möglich ist. Bestehen jedoch Vorkenntnisse, so können SuS an dieses Wissen anknüpfen und schnellere Lernerfolge verbuchen. Der Unterricht muss auf solche heterogenen Ausgangslagen adäquat reagieren können und muss Lernumgebungen danach ausrichten, damit jeder Schüler lernen kann. Eine innere Differenzierung des Unterrichts müsste daher vorgenommen werden (vgl. May 2001, S. 385).

Lehrpersonen haben ferner die Möglichkeit, das Selbstbild eines jeden Schülers positiv zu belegen, indem allen Kindern Erfolgserlebnisse oder Erfahrungen der eigenen Kompetenz ermöglicht werden. Die Lernhaltung kann diesbezüglich leistungsförderlich aufgebaut werden. Wichtig wäre es hierbei, auf soziale Bezugsnormen weniger häufig zurückzugreifen, sondern eher die individuelle Bezugsnorm zu bedienen. Auf diese Weise hätten auch „schwächere“ Schüler Aussicht auf Erfolge (vgl. Speck-Hamdan 2004, S. 14).

Fest steht, dass Leistungsergebnisse das Selbstkonzept beeinflussen können, wobei die Attribuierung eine wichtige Rolle spielt. Je nachdem, auf welche Faktoren der Lerner seine Erfolge oder Misserfolge zurückführt, kann das Selbstkonzept gestärkt oder geschwächt werden. Lernförderlich wäre es, dass zukünftig zu erreichende Leistungen beispielsweise von internal instabilen Faktoren abhängig gemacht werden, sodass durch mehr Fleiß und Anstrengung eine bessere Leistung erzielt werden kann. Lehrpersonen können in diesem Sinne Motivations- und Aufklärungsarbeit betreiben, indem wirkungsvollere Attribuierungen aufgezeigt und angestrebt werden. Diese Arbeit könnten ermutigende Rückmeldungen erfüllen, sodass SuS eigene Entwicklungs- und Leistungsprozesse präsentiert werden und diese ihre Leistungseinstellung daran orientieren und optimieren könnten (vgl. Bartnitzky 1999, S. 15; May 2001, S. 392).

Im Hinblick auf die Lernbereitschaft eines Schülers können zwei Formen der Motivation unterschieden werden: die intrinsische (eigener Wille/Antrieb) und extrinsische Motivation (von außen motiviertes Verhalten). Im pädagogischen Kontext gilt die intrinsische Motivation als wünschenswert. Jedoch liegt diese nicht immer bei allen SuS vor, sodass im Unterricht auch auf externe Lernreize zurückgegriffen werden muss. An die Motivation schließt sich automatisch das Lernverhalten an, entweder wird das Lernen als erzwungen angesehen oder aus internalen Gründen eingeleitet. Eine entsprechende Ausprägung des Lernverhaltens geht damit einher (vgl. May 2001, S. 399f).

Der zweite lernerfolgsbeeinflussende Faktor (unterrichtliche Faktor) bezieht sich genauer auf die Unterrichtsqualität. Eine Optimierung traditioneller Unterrichtsgestaltung müsste damit arrangiert werden, um lernförderliche Lerngelegenheiten bieten zu können. In einer Studie von Bloom (1984), bei der Unterrichtsmethoden im Sinne einer schülerorientierten Unterrichtsgestaltung erprobt wurden, konnte gezeigt werden, dass sich der „Anteil erfolgreich lernender Schüler“ (May 2001, S. 20) im Vergleich zu traditionell unterrichteten SuS erhöhte. Entscheidend hierbei ist, dass der Unterricht günstige Lernorganisationen schafft, indem an die

Lernvoraussetzungen der SuS angeknüpft und entsprechende Lernangebote bereitgestellt werden. Zudem müsste eine optimale Systematik der Lerninhalte gewährleistet werden, sodass sich SuS daran orientieren können und eigene Lernfortschritte so transparenter präsentiert bekommen (vgl. ebd. 2001, S. 33ff). Ferner spielt die Lehrerkompetenz und das Interaktionsverhalten des Lehrers zu den SuS eine bedeutende Rolle. Zwischen einer Lehrperson und den SuS sollte ein produktiver und konstruktiver Umgang vorherrschen, sodass positive Lehr-Lernprozesse eingeleitet werden können. Eine Lehrperson sollte demnach über diagnostische, fachliche, methodische, pädagogische und kommunikative Fähigkeiten verfügen. Diese Lehrerfähigkeiten hängen von individuellen Voraussetzungen, von der Qualifikation der Lehrperson und von schulischen Bedingungen (Schulatmosphäre) ab. Dies schließt den Aufbau eines lernförderlichen Unterrichtsklimas mit ein, sodass zwischen Lehrperson und SuS ein respektvolles, fürsorgliches und gerechtes Miteinander gewährleistet wird (vgl. ebd. 2001, S. 20, 33ff; Meyer 2004, S. 47; Becker 2008, S. 81).

Aufgrund der enormen Leistungsheterogenität der Grundschüler sollten beispielsweise abwechslungsreiche Anregungen und Differenzierungsangebote konzipiert werden, welche unterschiedliche Leistungsniveaus aufweisen und verschiedene Bearbeitungsmöglichkeiten anbieten. Dadurch könnte jedem Schüler garantiert werden, Lernerfolge entsprechend den Lernvoraussetzungen zu erzielen. Der Lerner würde womöglich eine positivere Einstellung zum Lernen aufbauen und sich neuen Lernbereichen interessierter und motivierter zuwenden. Werden Lerninhalte an lebensnahen und zugleich bedeutsamen Themen orientiert gewählt, könnte sich der Lerner mit den Inhalten identifizieren und deren Wichtigkeit nachvollziehen. Wird dem Lerner die Eigenverantwortlichkeit des Lernens verdeutlicht, könnten zwei wesentliche Aufgaben erfüllt werden: Zum einen wird dem Lerner so klar, dass er oder sie für das Lernen selbst verantwortlich ist (Autonomie) und zum anderen wird dabei der erzieherische Auftrag der Grundschule erfüllt, indem die Selbständigkeit und die Verantwortungsbereitschaft angesprochen und ausgebaut werden. Eine fehlerfreundliche Lernumgebung kann ebenfalls als Bedingung förderlichen Lernens angeführt werden. Fehler sollten hierbei als hilfreiche Zwischenschritte erachtet werden, welche für den Lernprozess elementar sind. Dies ist den SuS in gleicher Weise zu vermitteln, denn aus Fehlern resultierende Misserfolge können zu Selbstzweifeln führen. Wird den SuS aber verdeutlicht, dass Fehler als Herausforderung angesehen werden sollen, kann die „Angst vor Misserfolg“ (Speck-Hamdan 2004, S. 14) reduziert werden, wodurch SuS unbelasteter in

Lernsituationen einsteigen können. Unterstützende Elemente seitens der Lehrperson sind dabei zu integrieren, beispielsweise durch das Anbieten von Hilfestellungen. Um das Lernen als solches effektiv betreiben zu können, ist es ferner wichtig, dass den SuS adäquate Techniken und Strategien angeboten werden, mittels dieser der eigene Lernprozess reflektiert werden kann (vgl. ebd. 2004, S. 14f).

Für einen erfolgreichen Lernprozess ist es wichtig, im Unterricht selbst immer wieder auf Feedback zurückzugreifen. Die Vorteile einer Feedback-Kultur konnten bereits im Kapitel 2 aufgezeigt werden. Eine Lehrperson muss in der Lage sein, wirkungsvolle Rückmeldungen geben zu können, mit denen SuS etwas anfangen können, sodass sie befähigt werden, den eigenen Lernprozess voranzubringen (vgl. Brookhart 2010, S. 7).

Mittels der Ergebnisse der SCHOLASTIK-Studie (1997) können mehrere Merkmale effektiven und lernförderlichen Unterrichts herausgestellt werden. Demnach sind Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts durch die Lehrperson, Förderung aufgabenbezogener Schüleraktivitäten, effektive Klassenführung (z.B. intensive Lernzeitnutzung), individuelle Unterstützung und ein variabler Umgang mit Unterrichtsformen von enorm wichtiger Bedeutung. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass nicht jedes Merkmal im Unterricht präsent sein muss. Viel eher existieren für einen optimalen Unterricht mehrere pädagogisch-didaktische Wege (vgl. May 2001, S. 253).

### 3.3 Leistung und Leistungsbewertung

Schulleistungen stellen, betrachtet aus didaktischer Sicht, „das Ergebnis planmäßig intendierter Lehr- bzw. Lernprozesse“ (Zumhasch 2005, S. 308) dar. Die Grundaufgabe des Lehrerhandelns besteht folglich darin, Lernen im schulischen Bereich zu ermöglichen und erbrachte Leistungen zu beurteilen (vgl. Beutel/Vollstädt 2009, S. 7).

Für eine Leistungsbewertung sind zwei Beurteilungsphasen existent. Zum einen die Leistungsfeststellung und zum anderen die sich daran anschließende Leistungsbewertung. Die erste Phase sollte nach Zumhasch (2005) innerhalb eines wertfreien Vorgangs ermittelt werden. An dieses Vorgehen schließt sich dann die Bewertung der erbrachten Leistung an (vgl. ebd. 2005, S. 307).

Um Leistungen feststellen und bewerten zu können, müssen Lernprozesse eingeleitet werden. Derartige Lernprozesse können sich beispielsweise auf das Erlangen neuer Fertig- und Fähigkeiten oder auf das Aufbauen sozialer Kompetenzen beziehen. Im Schulalltag müssen SuS viele derartiger

Lernprozesse vollziehen, um Leistungen vollbringen zu können (vgl. Speck-Hamdan 2004, S. 7f).

Das pädagogische Leistungsverständnis ist zunächst von dem gesellschaftlichen Verständnis von Leistung zu trennen, damit die Schule dem allgemeinen Auftrag gerecht wird, SuS auf ein Leben in der Gesellschaft vorzubereiten. Der gesellschaftliche Leistungsbegriff weist drei spezifische Kennzeichen auf: Produkt-, Konkurrenz-, und Selektionsorientierung. Würde diese Spezifikation Eins-zu-Eins auf Schule übertragen werden, würden SuS nicht die Möglichkeit haben, erste Erfahrungen mit Leistungen zu machen und darin entsprechende Voraussetzungen für die spätere Berufswelt zu erlangen (vgl. Bartnitzky 1991, S. 116f).

Für den Leistungsbegriff müssen daher andere Merkmale aufgezählt werden. Demnach sollten sowohl individuelle „Lern- und Entwicklungsprozesse des Kindes“ (Drews u.a. 2000, S. 121) als auch Lernprodukte dieser als Leistungen anerkannt werden. Ein weiteres Merkmal besteht darin, dass Leistungen im individuellen sowie sozialen Lernkontext entstehen, und eine Reduktion auf die bloße Beachtung individueller Kontexte vermieden werden sollte. Leistung verlangt darüber hinaus problemmotiviertes und vielfältiges Lernen. Lerngegenstände im Unterricht sollten daran orientiert sein und SuS verschiedene problemspezifische Angebote zur Verfügung stellen, in denen soziales, emotionales und zugleich forschendes und kognitives Lernen möglich ist. Als viertes Merkmal von Leistung kann angeführt werden, dass Leistungen nur dann bestmöglich vollbracht werden können, wenn diesen ein ermutigendes und gleichwohl anstrengendes Lernen vorausgeht. Könnenserlebnisse und Leistungswille sowie Lernerfolg und Durchhalte-vermögen bedingen sich dabei gegenseitig (vgl. Beutel/Vollstädt 2009, S. 20ff).

Für eine Leistungsfeststellung kann sich eine Lehrperson mehrerer Erhebungsverfahren bedienen, um beispielsweise fachlich-kognitive und nichtkognitive Lehrziele, wie soziale, affektive und psychomotorisch-praktische Lehrziele, zu überprüfen. Als Verfahren der Leistungsermittlung wären „schriftliche, mündliche und praktische Prüfverfahren sowie Formen der Beobachtung“ (Zumhasch 2005, S. 308) zu nennen (vgl. ebd. 2005, S. 308f).

Die Praxis der Leistungsbeurteilung gehört „zu den kontinuierlichen und nicht zu umgehenden Elementen des Berufsauftrages und Berufsalltages von Lehrerinnen und Lehrern“ (Terhart 2009, S. 39). Dabei können Leistungsbewertungen zwei Funktionen erfüllen: Entwicklungs- und Steuerungsfunktion. Unter der Entwicklungsfunktion erfüllen Leistungs-

bewertungen die Aufgabe, SuS eine bestmögliche individuelle Förderung zu gewährleisten, indem individuell erreichbare Ziele angestrebt, eigenständiges Lernen gestärkt, persönliche Fortschritte gewürdigt und personale, sachbezogene sowie sozialbezogene Kompetenzen gefördert werden. Mittels dieser Bewertungsfunktion kann die Grundschule ihren Auftrag, zur Entfaltung der Persönlichkeit aller SuS beizutragen, erfüllen (vgl. Bartnitzky 2008, S. 30f).

Die Steuerungsfunktion zielt darauf ab, eine innerschulische und nachschulische Selektion von SuS vorzunehmen. Leistungsbewertungen entscheiden dementsprechend darüber, ob ein Schüler versetzt wird oder nicht. Die Bewertung (z.B. durch Noten) gibt maßgeblich an, welche Schullaufbahn eingeschlagen wird und welcher Abschluss erreicht werden kann. Die Vergabe schulischer Noten meldet den SuS und deren Eltern den Wert erbrachter Leistungen mit (vgl. Bartnitzky 2008, S. 31).

Beide Funktionen haben „ihre Berechtigung“ (Bartnitzky 2008, S. 32) im Schulsystem. Als schwierig erachtet sich allerdings die gegensätzliche Existenz beider. Während die Entwicklungsfunktion Lernprozesse der Kinder unterstützt, die SuS ermutigt und individuell fördert, zielt die Steuerungsfunktion darauf ab, lediglich die Lernergebnisse zu honorieren und anhand vergleichsfähiger Symbolik (Note) zu präsentieren. Problematisch ist darüber hinaus, dass die Steuerungsfunktion in jeglichen Schulsituationen der Entwicklungsfunktion überwiegt, wobei auch SuS gezielt darauf drängen, eine Zensur für ihre Leistungen zu erhalten (vgl. ebd. 2008, S. 32).

Die Ergebnisse, welche mittels diverser Erhebungsverfahren ermittelt werden konnten, werden anhand bestimmter Bezugsnormen ausgewertet, welche als Maßstab für die erbrachte Leistung angesehen werden. Diesbezüglich können drei Arten von Bezugsnormen angeführt werden: soziale, kriteriale und individuelle Bezugsnorm. Bei der sozialen Bezugsnorm wird die individuelle Leistung eines Schülers mit Leistungen anderer SuS (Referenzgruppe) verglichen. Werden individuelle Leistungen eines Schülers mit zuvor konkret bestimmten Anforderungskriterien verglichen, so würde hier die kriteriale Bezugsnorm angewandt werden. Bei der individuellen Bezugsnorm wird eine aktuelle Schülerleistung mit früheren Leistungen dieses Schülers verglichen. Diese früheren Leistungen legen den Maßstab fest, sodass dadurch die individuelle Lernentwicklung im Zentrum der Leistungsbewertung steht. Diese Bezugsnorm kann positive Wirkungen auf Lernende haben, kann jedoch nicht genutzt werden, um der Selektionsfunktion von Beurteilungen gerecht zu werden (vgl. Zumhasch 2005, S. 312f).

Die Bestimmung von Leistungen anhand einer Note oder Zensur stellen das „zentrale Instrument der Leistungsbeurteilung dar“ (Jürgens/Sacher 2000, S. 19). Allerdings besteht kein Konsens darüber, ob die Vergabe von Zensuren der optimalsten Form einer Leistungsrückmeldung entspricht. Eine Leistungsbewertung kann nach Topsch (2004) auch mittels spontanen Bewertungen, Verbal- oder Portfoliobewertungen erfolgen (vgl. Jürgens/Sacher 2000, S. 19; Vollstädt 2004, S. 111; Topsch 2004, S. 121ff).

Leistungsbewertungen sollen dem überprüfbaren Ergebnis einer Leistung entsprechen. Als solches sind drei Ansprüche einer Leistungsangabe zu gewährleisten: Objektivität, Reliabilität und Validität. Allerdings können Leistungsbewertungen diesen Ansprüchen nicht immer gerecht werden. Untersuchungen konnten beispielsweise belegen, dass subjektive Urteile über Arbeiten eines Schülers innerhalb weniger Wochen differieren, da andere Bewertungsmaßstäbe zu Rate gezogen wurden oder der Bewertungskontext ein anderer war (vgl. Vollstädt 2004, S. 105f; Zumhasch 2005, S. 307; Knauf 2009, S. 246).

Aufgrund der Tatsache, dass Leistungsbeurteilungen die oben angeführten Ansprüche nicht in jedem Fall garantieren können, wurden immer wieder Stimmen laut, welche eine Optimierung der bisherigen Bewertungskultur verlangen und in diesem Zuge „Chancen und Grenzen der Leistungsbeurteilung“ (Paradies u.a. 2005, S. 10) anführen. Der Grundschulverband hat dahingehend bereits 2004 gefordert, den Umgang und Einsatz von verschiedenen Formen der Leistungsbewertung zu modifizieren (vgl. Grundschulverband 2004, S. 23; ebd. u.a. 2005, S. 10ff)

#### 3.4. Zum Verhältnis von Leistungsbewertung und mündlicher Rückmeldung im Unterricht

Das Frage-Antwort-Rückmeldungs-Muster erfüllt nach Streeck (1983) auf der Mikroebene des Unterrichts sowohl die Selektions- als auch Qualifikationsfunktion der Schule. Dies begründet er zum einen mit der Prüfungsfrage der Lehrperson und zum anderen mit der an die Schülerantwort sich anschließenden Evaluation. Aus diesem Grund werden in mündlichen Rückmeldesituationen vermutlich bewusst oder unbewusst Bewertungen vorgenommen, sodass eine Rückmeldesituation als Bewertungssituation bezeichnet werden kann. Das Verhältnis zwischen einer mündlichen Rückmeldung und einer Leistungsbewertung besteht folglich aus den beiden zu

erfüllenden schulspezifischen Funktionen (Selektion, Qualifikation) (vgl. Lüders 2003, S. 179f).

Das Unterrichtsgespräch stellt eine Abfolge vieler Fragen und Antworten dar, welche in geringen Zeitabständen auftreten und mittels einer mündlichen Rückmeldung abgeschlossen werden. Derartige Rückmeldungen werden relativ schnell und spontan durch die Lehrperson erteilt. Gage und Berliner (1996) schätzen, dass zwischen einer erbrachten Schülerantwort und der Rückmeldung durchschnittlich ein bis zwei Sekunden vergehen. Zwischen der Schülerantwort und der Lehrerrückmeldung liegen demnach nur wenige Sekunden, innerhalb dieser eine Lehrperson die erbrachte Leistung eines Schülers wahrnimmt, verarbeitet und rückmeldet (vgl. ebd. 1996, S. 545, 559; Richert 2005, S. 52).

Die Tatsache, dass eine Lehrperson in einer Rückmelde- bzw. Bewertungssituation selbst anwesend ist und deren subjektive Wahrnehmung hierbei einfließt, führt dazu, dass eine objektive Erfassung von Leistungen oder Verhaltensweisen innerhalb von Lehr-Lernkontexten nicht möglich ist. Das Kriterium, dass Leistungsbeurteilungen objektiv sein sollten, kann damit nicht erfüllt werden. Eine Lehrperson wird aus diesem Grund als ein Handlungssubjekt bezeichnet, welches innerhalb derartiger Situationen „selbst bestimmte Ziele verfolgt“ (Beutel/Vollstädt 2009, S. 31). Entsprechend individuelle Wahrnehmungen, Erwartungen und andere subjektive Bedingungsvariablen wirken beeinflussend auf Bewertungssituationen ein. Solche Merkmale bieten keine objektive Bewertungsgrundlage, wodurch den Lernern die Möglichkeit verwehrt wird, Bewertungen nachzuvollziehen. Zwar steht es außer Frage, dass sich Lehrende um eine Objektivität einer Leistungsbewertung bemühen, jedoch konnte empirisch nachgewiesen werden, dass eine Umsetzung im schulischen Kontext unmöglich ist (vgl. Paradies u.a. 2005, S. 34; ebd. 2009, S. 31f).

Bei der Erfassung von Schülerleistungen spielen demnach subjektive Einflüsse seitens der Lehrperson eine entscheidende Rolle. In diesem Sinne werden in der Literatur mehrere subjektive Fehlerquellen aufgezählt, wobei nachfolgend auf einige ausgewählte eingegangen wird (vgl. Jürgens/Sacher 2000, S. 38).

Beispielsweise haben subjektive Theorien einer Lehrperson Einfluss darauf, wie eine Schülerleistung rückgemeldet oder bewertet wird. Unter dieser Theorie wird das pädagogische Überzeugungswissen einer Lehrperson subsummiert, welche situationsspezifisch einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf künftige Handlungen (z.B. Leistungsbewertung) haben kann. Häufig wird nur das wahrgenommen, was erwartungsgemäß wahrgenommen werden möchte. Mit hierin spielt die Tatsache, dass Lehrpersonen der Überzeugung sind, dass

einige Schülerleistungen aufgrund bestimmter Dispositionen zustande gekommen sind. Derartige Zuweisungen können Leistungsbewertungen positiver oder negativer beeinflussen. Erbringt eine Schülerin beispielsweise immer „schlechte“ Leistungen bei schriftlichen Leistungsbewertungen (z.B. in Klausur), so kann es möglich sein, dass die Lehrperson mündliche Leistungen ebenfalls als „weniger gut“ einschätzt und dementsprechend „schlechtere“ oder negativere Rückmeldungen erteilt. Es konnte hierfür zweifelsfrei nachgewiesen werden, dass sich Beurteilungen von Schülerleistungen an bisherigen Leistungen orientieren. Mit hierin spielen Erwartungseffekte, welche auf aktuell zu beurteilenden Schülerleistungen angewendet werden. Diese angesprochene Theorie wird auch als implizite Persönlichkeitstheorie bezeichnet (vgl. Jürgens/Sacher 2000, S. 38ff; Paradies u.a. 2005, S. 35f; Ulich 2001, S. 149).

Eine solch implizierte Theorie kann dazu führen, dass eine Lehrperson in einer Entscheidungssituation schneller und einfacher urteilen kann. Problematisch ist aber, dass diese vorschnellen Entscheidungen verzerrt und zudem ungerechtfertigt sein können. Die beurteilte Schülerleistung entspricht dann womöglich nicht dem faktischen Leistungsverhalten eines Schülers (vgl. Jürgens/Sacher 2000, S. 42f).

Der logische Fehler kann direkt auf das Verhältnis zwischen mündlicher Rückmeldung und Leistungsbewertung bezogen werden. Ein solcher Fehler liegt dann vor, wenn eine voreilige Entscheidung getroffen wird, indem auf eine „ungeprüft bleibende(n) Analogiebildung“ (vgl. Knauf 2009, S. 247) zurückgegriffen wird. Beispielsweise wäre es möglich, dass eine Lehrperson von „guten“ schriftlichen Leistungen auf ebenso „gute“ mündliche Leistungen schließt, obwohl sich die im Unterrichtsgespräch erbrachten Leistungen womöglich von den schriftlichen Leistungen unterscheiden. Demnach würden sich mündliche Rückmeldungen an diesen Leistungsbewertungen orientieren und gleichermaßen gestaltet werden (vgl. Kirk 2004, S. 44; ebd. 2009, S. 247).

Eine andere häufig auftretende Fehlerquelle wird als Halo- oder Hofeffekt bezeichnet. Darunter wird die Neigung eines Beurteilenden verstanden, welcher aufgrund eines dominierenden Eindrucks andere Merkmale einer Person überdeckt. Im Falle einer Leistungsbewertung wäre es möglich, dass eine Lehrperson beispielsweise die Teilnahme am Unterricht, die Heftführung oder bestimmte Manieren eines Schülers als Leitmerkmal auserkoren hat und ausgehend von diesem Leitmerkmal auf andere Merkmale (z.B. Teilleistungen) schließt. Eine Lehrperson könnte beispielsweise ausgehend von einer „guten“ schriftlichen Arbeit einer Schülerin darauf schließen, dass diese Schülerin

ebenfalls „gute“ Leistungen im mündlichen Bereich aufweist, obwohl bei beiden Bewertungssituationen andere Inhalte thematisiert oder allgemein andere Anforderungen an den Schüler gestellt werden (vgl. Paradies u.a. 2005, S. 36).

Eine Studie von Rosenthal und Jacobson (1968) befasste sich mit dem sogenannten Pygmalion-Effekt, um Lehrer-Schülerinteraktionen zu erforschen. Es konnte festgestellt werden, dass Lehrpersonen, welche gegenüber bestimmten SuS positive Erwartungen pflegen, diesen SuS auch mehr Aufmerksamkeit schenken würden. Solch erhöhte Aufmerksamkeit würde sich z.B. durch eine vermehrte Rückmeldung auszeichnen. Andere Studien, z.B. von Brophy und Good (1976), konnten den eindeutigen Zusammenhang zwischen Erwartungen und Interaktionsverhalten nachweisen. Durch eine intensivere Zuwendung des Lehrenden, beispielsweise durch eine freundlichere und ermutigendere Haltung einem Schüler gegenüber, kann dessen Selbstvertrauen gestärkt und Anstrengungsbereitschaft erhöht werden. Eine derartige Bevorzugung vereinzelter SuS kann dazu führen, dass deren Lern- und Leistungsmotivation gesteigert wird und Leistungen möglicherweise positiver ausfallen (vgl. Becker 1998, S. 82f; Richert 2005, S. 12; Knauf 2009, S. 248).

Als weitere Fehlerquellen werden Milde- und Strengefehler angeführt. Von einem Mildefehler wird gesprochen, wenn besonders „gute“ Leistungen eines Schülers hervorgehoben werden, „weniger gute“ Leistungen jedoch keine Beachtung finden. Werden hingegen „gute“ Leistung nicht beachtet, dafür aber „schlechtere“ Leistungen hervorgehoben, so liegt ein Strengefehler vor. Diese Fehlerquelle kann auch auf das Verhältnis zwischen mündlicher Rückmeldung und Leistungsbewertung übertragen werden. Wird ein Schüler beispielsweise milde behandelt, kann es sein, dass dieser Schüler mehr positive Lehrerrückmeldungen erhält (vgl. Jürgens/Sacher 2000, S. 38f).

Leistungsbewertungen können durch diese Fehlerquellen mehr oder weniger stark beeinflusst werden bzw. innerhalb von mündlichen Rückmeldungen beeinflussend eingreifen. Wichtig wäre es, wenn sich Lehrpersonen dieser vielfältigen Beurteilungsfehler bewusst sind und darauf achten, diese zu umgehen, um Bewertungen möglichst objektiv zu treffen (vgl. Jürgens/Sacher 2000, S. 50).

In diesem Kapitel konnten mehrere theoretische Bereiche zur Thematik dieser Arbeit geklärt werden. Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule stellt dabei eindeutig heraus, dass die Grundschule auf weiterführende Schulinstitutionen vorbereiten muss und dabei förderliche Lern- und Arbeitseinstellungen anbahnen sollte. Dem Lernprozess ist dabei besondere

Aufmerksamkeit zu widmen, welcher durch bestimmte Bedingungen weiterentwickelt und vorangetrieben werden kann. Eine derart förderliche Bedingung besteht beispielsweise darin, wirksame Rückmeldungen zu erteilen. Orientiert sich der Unterricht an förderlichen Bedingungen des Lernens, können höhere Leistungen im schulischen Kontext erzielt werden. Wie diese Leistungen letztlich bewertet werden können, wurde ebenso dargestellt. Fest steht, dass Leistungen und verschiedene Formen der Leistungsbewertung zum Schulalltag gehören und bereits seit circa 100 Jahren Bestand haben und ferner „nicht zu umgehen“ (Terhart 2009, S. 39) sind (vgl. Bartnitzky 1999, S. 15; ebd. 2009, S. 39; Winter 2010, S. 3).

Das Verhältnis zwischen einer mündlichen Rückmeldung und einer Leistungsbewertung wurde ebenfalls dargelegt, wobei speziell auf verschiedene Fehlerquellen eingegangen wurde, welche Rückmelde- und Leistungsbewertungssituationen beeinflussen können.

## 4. Methoden

Im Hinblick auf diese Arbeit wurden zwei Methoden genutzt, um die Feedbackgabe zweier Lehrpersonen und die Feedbackrezeption der SuS zu untersuchen. Als Erhebungsverfahren wurde sich zum einen für eine teilnehmende Beobachtung und zum anderen für Interviews entschieden.

Für eine derartige Kombination zweier Methoden für die Datenerhebung wird in der Literatur der Fachbegriff der methodologischen Triangulation gebraucht. Unter Triangulation wird, abgeleitet aus dem Bereich der Landvermessung, die „Betrachtung eines Forschungsgegenstandes von (mindestens) zwei Punkten aus“ (Flick 2008, S. 309) verstanden. Mit Hilfe dieser Triangulation *between-method* kann eine exaktere „Einschätzung des Wahrheitsgehaltes“ (Schründer-Lenzen 2010, S. 150) ermöglicht werden.

### 4.1 Ethnografie als Forschungsstrategie

Während in der quantitativen Forschung mathematisch-statistische Verfahren zur Erhebung und Analyse verwendet werden, um aufgestellte Hypothesen zu überprüfen, orientiert sich die qualitative Forschung an anderen Leitideen. Hier wird weitgehend auf Zahlen oder mathematische Symbole verzichtet, weil dadurch die „Sinngabungsprozesse der Handelnden [...] überblendet werden“ (Heinzel 2010, S. 120) würden. Im Zentrum qualitativer Forschungszugänge steht die Qualität, also die Beschaffenheit des Objektbereiches. Hierbei sollen Merkmale und Eigenschaften eines sozialen Feldes möglichst detailgetreu und differenziert erfasst werden (vgl. Raithel 2008, S. 7f).

Die Ethnografie entspricht einer Forschungsstrategie, mit Hilfe derer Beschreibungen bezüglich bestimmter Ethnien oder kleiner Lebenswelten erfolgen. Demnach können Sinneszusammenhänge in der Interaktion mehrerer Akteure erforscht werden, die in einem sozialen Umfeld zusammentreffen. Dieses soziale Umfeld entspricht dem Forschungsfeld, welches mittels Feldforschung so nah und natürlich wie möglich untersucht werden soll, ohne das Feld durch den Feldeintritt zu verändern. Auf derartige Charakteristika wurde während der Studie stets geachtet, um der Forschungsstrategie gerecht werden zu können. In der hier vorliegenden Arbeit wurde im Speziellen die soziologische Ethnografie genutzt, um Aspekte innerhalb der eigenen Kultur als Fremde beobachten und beschreiben zu können (vgl. Mayring 2002, S. 55; Breidenstein 2006, S. 20; Fuhs 2007, S. 31).

Für ethnografische Untersuchungen können viele Methoden genutzt werden, wobei sich hierbei vor allem Methodenkombinationen eignen, um das „Forschungsfeld möglichst umfangreich zu erschließen und aus verschiedenen Perspektiven auszuleuchten“ (Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010, S. 309). Als ethnografische Methoden können beispielhaft genannt werden: teilnehmende Beobachtungen, Interviews, Gespräche sowie Gruppendiskussionen (vgl. ebd. 2010, S. 309ff).

Die Vielzahl der einsetzbaren Methoden und die Möglichkeit der methodischen Kombinationen und Triangulation veranlasste Lüders (2008) zu der folgenden Disposition: die Ethnografie sei eine „flexible, methodenplurale kontextbezogene Strategie“ (Lüders 2008, S. 389).

Nach Zinnecker (1995) sollten derartige ethnografische Methoden viel häufiger in der Erziehungswissenschaft eingesetzt werden, um Lebenswelten unter pädagogischen Fragestellungen sinnbringender erforschen zu können. Obwohl ethnografische Forschungsstudien den Vorteil aufweisen, dass eine ganzheitliche Erfassung des Forschungsbereiches durch entsprechende Methoden ermöglicht wird und zudem eine „große Flexibilität im Feld“ (Thole 2010, S. 30) vorliegt, spielen sie trotzdem noch „keine herausragende Rolle“ (ebd. 2010, S. 29) im Kontext der Erziehungswissenschaft. Durch diese Studie soll demnach ein weiterer Beitrag dahingehend geleistet werden können (vgl. ebd. 2010, S. 29f; Fuhs 2007, S. 102).

Der Kontakt zu Feldangehörigen sollte nicht zu eng gefasst werden, da sonst die kritisch-distanzierte Sichtweise erschwert werden würde (s.u.). Bekannt ist ein solches Phänomen der erhöhten Vertrautheit zum Feld unter dem Terminus *going native*. Oftmals wird es als eine „viel diskutierte Falle(n) ethnographischer Forschung“ (Breidenstein 2006, S. 23f) verstanden. Daher sollte stets darauf geachtet werden, die Distanz zu den im Feld agierenden Akteuren immer wieder neu herzustellen, worauf bei dieser Untersuchung Wert gelegt wurde (vgl. ebd. 2006, S. 23f).

#### 4.2 Teilnehmende Beobachtung

In jeglichen Alltagssituationen werden Beobachtungen gemacht, wobei diese eher zufällig und unsystematisch erfolgen. Davon abzugrenzen sind wissenschaftliche Beobachtungen, welche zielgerichtet und systematisch einem bestimmten Forschungszweck dienen. Wurde diese Methode anfänglich als unwissenschaftlich und ungenau bezeichnet, konnte sie im Zuge der Chicagoer Schule in den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts einen Aufschwung

unter dem englischen Terminus *Participant Observation* verbuchen (vgl. Lamnek 2005, S. 547, 558f).

Ziel von Beobachtungen ist es, „gehaltvolle Informationen über die interessierende Praxis“ (Lüders 2008, S. 384) zu erhalten, indem ein Zugang zum Feld und somit zur natürlichen Lebenswelt der Feldangehörigen hergestellt wird. Mittels aktiver Teilnahme im Feld gilt es, Beweggründe agierender Personen für verschiedene soziale Handlungs- und Verhaltensweisen zu beobachten und zu beschreiben (vgl. Girtler 2001, S. 61).

Zu Beginn „des Feldeinstiegs und der Etablierung der Feldrolle“ (Lüders 2008, S. 386) wurden alle Feldteilnehmer (Lehrpersonen, SuS, weiteres Personal) sowohl über die zeitliche Begrenzung, die Funktion der Beobachtungen und über die Nutzung der so gewonnenen Daten informiert. Während der Beobachtungsphase konnten daher offene Beobachtungen stattfinden, wobei gleichzeitig eine faire und ehrliche Beziehung zwischen der forschend-beobachtenden Person und den Beobachteten aufgebaut werden konnte (vgl. ebd 2008, S. 386).

Für eine Beobachtung können drei Phasen angeführt werden. Die erste Phase „Deskriptive Beobachtung“ (Flick 2000, S. 158), dient der anfänglichen Orientierung im Feld. Diesbezüglich wurden zunächst alle im Feld auftretenden Interaktionen zwischen Lehrperson und SuS beobachtet und teils notiert. Innerhalb der zweiten Phase, welche fokussierte Beobachtungen beinhaltet, wurde der Blick auf das Wesentliche gelenkt, um für die Fragestellung dieser Studie genauere Informationen zu erhalten. Pro Klasse sind dementsprechend drei SuS ausgewählt worden, welche sich entweder durch besonderes Schülerverhalten auszeichneten oder aber aufgrund beobachtbarer Reaktionen von Interesse für diese Studie waren. Eine derartige Reduktion der zu beobachtenden Subjekte ermöglichte eine intensivere und überschaubarere Beobachtung (vgl. Lamnek 2005, S. 553).

Als letzte Phase kann die „selektive Beobachtung“ (Flick 2000, S. 158) angeführt werden. Hierbei wurden weitere Beispiele und Belege für die in Phase zwei beispielsweise beobachteten Verhaltensweisen gesammelt und notiert (vgl. ebd. 2000, S. 158).

Entsprechende Feldnotizen wurden anschließend sofort und in offener Form in der jeweiligen Beobachtungssituation protokolliert. Für die Aufbereitung der Feldnotizen wurden ethnographische Beobachtungsprotokolle verfasst, welche dichte Beschreibungen enthalten. Anhand dieser sollte eine nachträgliche Rekonstruktion der beobachteten Situationen vollständig nachvollziehbar stattfinden können. Die angeführten Namen in den Beobachtungsprotokollen

(BP) wurden anonymisiert, damit keine Verbindung hergestellt werden kann. Diese Protokolle können im Anhang ab der Seite V eingesehen werden (vgl. Friebertshäuser/Panagiotopoulou 2010, S. 313).

Während der Beobachtungsphase lag stets eine Teilnahme am Unterrichtsgeschehen vor, sodass hierbei von einer teilnehmenden Beobachtung gesprochen werden kann. Dabei konnten sowohl direkte Handlungen als auch „Auswirkungen und Spuren“ (Girtler 2001, S. 61) der Handlungen beobachtet werden. Aufgrund dessen, dass der zeitliche und örtliche Rahmen der Studie festgelegt wurden und feststand, was beobachtet werden soll, lag stets eine „teilnehmend strukturierte Beobachtung“ (ebd. 2001, S. 62) vor. Ein derartiges Vorgehen weist den Vorteil auf, dass sowohl das Beobachten selbst, als auch die „Auswertung der gefundenen Daten“ (ebd. 2001, S. 62) geprüft werden kann. Allerdings bekräftigt Mayring (2002), dass trotz strukturierter Beobachtung, flexibel mit neu auftretenden Aspekten im Feld umgegangen werden sollte. Aufgrund weniger Vorgaben bezüglich der Beobachtungen (z.B. Anzahl der zu beobachtenden SuS) konnten derartige Aspekte aufgegriffen und integriert werden (vgl. Girtler 2001, S. 61; Mayring 2002, S. 81).

Während der Unterrichtsphasen wurde eine passive Teilnehmerposition eingenommen, wohingegen in den Pausen eine aktive Teilnahme am Pausengeschehen stattfand. Die Beobachterrolle in dieser Studie weist demnach sowohl eine aktive als auch passive Teilnahme auf, wie dies nach Girtler (2001) in den meisten Forschungen der Fall sei (vgl. ebd. 2001, S. 61ff).

Die Schwierigkeit der Rollenetablierung besteht darin, dass jeder neue Rollenträger bewusste oder unbewusste Veränderungen im Feld hervorruft, welche eine optimale und natürliche Beobachtung behindern könnten. Demnach wurde die Rolle eines stillen Teilnehmers eingenommen, welcher sich in den hinteren Sitzreihen aufhielt. In der Rolle konnten verschiedene Beobachtungsperspektiven eingenommen werden, sodass Situationen umfangreich beobachtet werden konnten (vgl. Lamnek 2005, S. 570).

Innerhalb der zweiwöchigen Beobachtungsphase wurde sich auf bestimmte Kriterien für den Umfang der Beobachtungen festgelegt, um die Datenmenge eingrenzen zu können: Lehrer-Schülerinteraktionen, Lehrerhandeln, Feedbackgabe der Lehrpersonen, Reaktionen der SuS auf die Feedbackgabe, Lernverhalten und Unterrichtseteiligung der SuS. Für die Studie relevante innerunterrichtliche Situationen, die sich an diesen Kriterien orientieren, wurden dementsprechend notiert.

Ein Nachteil der teilnehmenden Beobachtung besteht darin, dass „nicht alle Phänomene in Situationen beobachtbar sind“ (Flick 2000, S. 164). Beispielsweise können keine den Wissensprozess betreffend übergreifende Informationen erfasst werden. Für Flick (2000) stellen adäquate Befragungen einen Ausweg aus dieser Situation dar (vgl. ebd. 2000, S.164).

#### 4.3 Interview

Unter einem Interview wird ein „planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe [...] mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlasst (sic) werden soll“ (Scheuch 1967, S. 70), verstanden (vgl. ebd. 1967, S. 70f).

Als Methode gewinnt das Interview mit all seinen „qualitativen Formen“ (Lamnek 2005, S. 329) immer größere Bedeutung und erfüllt als Instrument dieser Studie die Aufgabe eines klärenden Mediums, um Daten, die auf anderem Weg bereits ermittelt wurden (s. teilnehmende Beobachtung), zu stützen bzw. konkreter darzustellen (vgl. König 1976, S. 39, ebd. 2005, S. 329).

Im Gegensatz zur Methode der teilnehmenden Beobachtung vermag das Interview Einstellungen und Beweggründe der Akteure herausstellen, die durch reine Beobachtung nicht ermittelt werden können. Aus diesem Grund wurden sechs SuS (drei Mädchen, drei Jungen) im Alter von neun bis zehn Jahren als auch deren zwei Klassenlehrerinnen befragt, um die durch die Beobachtung ermittelten Daten aufzubereiten. Interviews mit den SuS wurden im Speziellen durchgeführt, um Reaktionen auf bestimmte Feedbacksituationen sowie adäquate Emotionen und Meinungen zu erfragen. Es sollte auf diese Weise herausgefunden werden, wie SuS mit ähnlichen ihnen bekannten Rückmelde-situationen umgehen bzw. wie derartige Situationen eingeschätzt werden. Lehrerinterviews wurden durchgeführt, um das Feedbackkonzept der jeweiligen Lehrperson in Erfahrung zu bringen (vgl. Lamnek 2005, S. 553).

Sowohl die Schülerinterviews als auch die Lehrerinterviews entsprechen der Kategorie eines *face-to-face* Interviews, wurden also mündlich und ohne dritte Anwesende in einem abgeschlossenen Raum durchgeführt. Dabei lief stets ein Diktiergerät mit, damit gegebene Antworten gesichert werden konnten. Die Interviews wurden anschließend transkribiert, um eine spätere Auswertung zu gewährleisten (vgl. Pfeiffer/Püttmann 2006, S. 50).

Da bei der Auswertung der Transkripte vordergründig inhaltliche Aspekte im Zentrum des Interesses stehen sollten, wurde sich auf die Erstellung von Basistranskripten beschränkt, wobei zum Teil einzelne Transkriptionsformalia für

Feintranskripte benutzt wurden, um bestimmte verbale und nonverbale Merkmale hervorzuheben. Die bei der Transkription verwendeten Regularitäten (s.u.) bezogen sich auf ein vereinfachtes Transkript, wodurch ein „Mindeststandard für die Verschriftlichung [...] gesprochener Sprache“ (Dittmar 2009, S. 131) gewährleistet werden kann (vgl. ebd. 2009, S. 131).

In Anlehnung an das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT) wurde alles im Interview Gesagte mittels Kleinbuchstaben präsentiert. Besonderheiten des Gesprochenen konnten beispielsweise durch das Verwenden von Großbuchstaben veranschaulicht werden. Ferner wurde sich an der Standardorthographie orientiert. Im Transkriptionskopf sind folgende Daten vermerkt: Interviewcode, Name Interviewer, Medium, Datum, Ort und Zeit. Jedem Interviewten kann so das individuelle Transkript zum Interview zugewiesen werden. Interviewer und Interviewte wurden zu Beginn jedes neuen Sprechensatzes durch ein Buchstabeninitial abgekürzt und mit Doppelpunkt versehen. Die Namen sind anonymisiert, können also keinem Beteiligten zugeordnet werden. Jede Transkriptzeile demonstriert auf diese Weise den Einsatz eines neuen Sprechaktes (vgl. ebd. 2009, S. 131ff).

Für die Erstellung der verschriftlichten Interviewgespräche wurden folgende Zeichen verwendet:

|            |  |
|------------|--|
| ((...))    | = non-verbale Ereignisse während des Interviews        |
| (.)        | = Mikropause   |
| (-,--,---) | = Pausen (Anzahl der Striche symbolisiert Pausenlänge) |
| [...]      | = simultaner Sprechensatz                              |
| <<...>>    | = Ereignisse während des Interviews                    |
| ja::;      | = gedehnte Sprechweise                                 |
| hm=hm      | = zweisilbige Hörerrückmeldung                         |
| EIN        | = Akzentuierung (Großbuchstaben)                       |
| hau`       | = Selbstabbruch des Redebeitrages                      |

(Quelle: Dittmar 2009, S.132ff )

Das Transkript ist von oben nach unten und von links nach rechts zu lesen, da so die Reihenfolge der Sprechakte und der zeitliche Ablauf in entsprechender Abfolge vorliegen. Zudem ist jede neue Transkriptzeile nummeriert, sodass für die Analyse eine bessere Orientierung garantiert ist. Wörtliche Rede wird als solches im Transkript selbst erkennbar sein. Die Transkriptionsprotokolle sind im Anhang ab der Seite LXXIII vorzufinden (vgl. Dittmar 2009, S. 131ff).

Die Transkriptionsprotokolle beider Interviewformen wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Dabei wurde sich an der Vorgehensweise nach Mayring (2008) orientiert. Dieses Auswertungsverfahren ermöglicht selbst Anfängern im Bereich empirischer Untersuchungen umfangreiche Datenmengen zu analysieren. Für diese Studie wurde sich für die „zentralste inhaltsanalytische Technik“ (Mayring 2008, S. 82), der Strukturierung, entschieden. Mittels eines theoriegeleiteten Kategoriensystems, welches anhand des Datenmaterials erstellt wurde, konnten alle wichtigen Aspekte hinsichtlich einer Forschungsfrage analysiert werden. Zur Erstellung des Kategoriensystems wurden die einzelnen Kategorien zunächst definiert. In einem zweiten Schritt sind so genannte Ankerbeispiele integriert worden, welche die Zuordnung zu einer Kategorie erleichtern sollen. Der dritte Schritt umfasst das Aufstellen von Kodierregeln, falls Abgrenzungsprobleme zwischen den Kategorien vorliegen. Da dies hier nicht der Fall war, wurde dieser Schritt vernachlässigt. Nach einer ersten Materialsichtung wurde geprüft, ob die theoriegeleiteten Kategorien angebracht sind (Optimierung des Kategoriensystems möglich). Dann erfolgte die eigentliche Materialsichtung (vgl. Mayring 2002, S. 114ff; Fuhs 2007, S. 88; ebd. 2008, S. 82f).

Auf Grundlage der Theorie zum Thema Rückmeldungen können zunächst vier Kategorien für die Auswertung der Lehrerinterviews gebildet werden:

### **Kategorie 1: Feedbackverständnis**

Hierunter wird das Wissen der interviewten Lehrperson zum Terminus Feedback gezählt. Die Frage ist, wie dieser Begriff definiert wird und was die Lehrerin im Speziellen selbst darunter versteht.

Ankerbeispiel: „feedback ist für mich die rückmeldung im unterricht“ (TP 201024094, Z. 05)

### **Kategorie 2: Feedbackformen**

Zu dieser Kategorie sollen alle Aussagen gezählt werden, welche Auskunft darüber geben, über welche Formen der Feedbackgabe sich die interviewte Lehrerin bewusst ist und welche Formen im Unterricht von ihr angewandt werden.

Ankerbeispiel: „indem ich zum beispiel sage, ob die lösung richtig oder falsch ist“ (GP 201030098, Z. 12)

### **Kategorie 3: Feedbackfunktionen**

Im Verlauf der Interviews wurden Fragen gestellt, welche Aufschluss darüber geben können, welche Funktionen beide Lehrpersonen der Feedbackgabe zuschreiben. Diese Aussagen sollen hier subsummiert werden.

Ankerbeispiel: „so kann ich den Kindern zeigen, wie ihr Leistungsstand aussieht“  
(GP 201030098, Z 10)

#### **Kategorie 4: Feedbackwirkung**

In dieser Kategorie sollen alle Aussagen aufgeführt werden, welche angeben, auf welche Aspekte bei der Feedbackgabe geachtet wird, damit eine Rückmeldung lernförderliche Effekte auf den Lernprozess eines Schülers hat. Welche Bedingungen einer wirksamen Feedbackgabe angegeben wurden, soll hier im Mittelpunkt stehen.

Ankerbeispiel: „auf die Schüler eingehe, ihnen Bestätigung gebe“ (TP 201024094, Z. 05)

#### *Optimierung des Kategoriensystems*

Nach einer ersten Sichtung des Datenmaterials fiel auf, dass nicht allen Kategorien passende Aussagen zugeordnet werden können, bzw. mehrere aussagekräftige Antworten in diesem Kategoriensystem unberücksichtigt blieben. Aus diesem Grund wurden die Kategorien optimiert, indem Kategorien entfernt bzw. umbenannt und weitere Kategorien hinzugefügt wurden. Die Kategorien 1, 2 und 3 bleiben erhalten. Die Definitionen und Ankerbeispiele bleiben ebenfalls bestehen, jedoch wird eine andere Reihenfolge festgelegt. Kategorie 4 wurde weiter differenziert, um nähere Aussagen zu bestimmten Aspekten der Feedbackwirkung machen zu können.

Die nachfolgenden sieben Kategorien sind so konzipiert, dass pro Kategorie ein anderer Aspekt hinsichtlich des Feedback-Konzeptes der jeweiligen Lehrperson im Zentrum des Interesses steht:

**Kategorie 1: Feedbackverständnis** (s.o.)

**Kategorie 2: Wichtigkeit/ Einsatz von Feedback im Unterricht**

In dieser Kategorie werden Aussagen der Lehrerinnen angeführt, welche klären, für wie wichtig die Lehrerin Feedback erachtet und wann und warum Feedback im Unterricht eingesetzt wird.

Ankerbeispiel: „Feedback ist ganz, ganz wichtig“ (TP 201024094, Z. 07)

**Kategorie 3: Feedbackformen** (s.o.)

**Kategorie 4: Feedbackfunktion** (s.o.)

**Kategorie 5: Verhältnis zwischen mündlicher Rückmeldung und  
Leistungsbewertung auf schriftliche Arbeiten**

Hierbei soll Aufschluss darüber gegeben werden können, ob beide Lehrpersonen zwischen einer mündlichen Rückmeldung und der Leistungsbewertung auf schriftliche Arbeiten ein Verhältnis erkennen und wenn ja, worin dieses Verhältnis zu begründen ist.

Ankerbeispiel: „ja. es geht ja bei beiden rückmeldungen um die vermittlung von wissen“ (GP 201030098, Z. 24)

### **Kategorie 6: Rückmeldungen gleich Bewertungssituationen**

Ob die Lehrerinnen eine Rückmeldesituation gleichzeitig als eine Bewertungssituation erachten, soll in dieser Kategorie geklärt werden können.

Ankerbeispiel: „ich denke schon, dass man damit bewertet“ (TP 201024094, Z. 23)

### **Kategorie 7: Feedbackrezeption durch SchülerInnen**

Im Interview wurden Fragen zum Thema Feedbackrezeption der SuS gestellt. Die Analyse der Aussagen hinsichtlich dieser Thematik soll ermittelt werden können, ob von den Lehrpersonen Reaktionen auf ihre Feedbackgabe beobachtet werden konnten und wenn ja, worin sich diese Reaktionen zwischen verschiedenen SuS unterscheiden.

Ankerbeispiel: „manche schüler sind dann einfach überfordert und möchten nicht weiter denken“ (TP 201024094, Z. 13)

Sowohl in dem Transkriptionsprotokoll (TP) von Frau Thesing (s. Anhang S. XCI), als auch in dem Gedächtnisprotokoll (GP) von Frau Iske (s. Anhang S. CIV) wurden entsprechende Markierungen am rechten Rand vorgenommen (rotes K, Zahl von 1-7), um die Zuordnung zu den jeweiligen Kategorien zu gewährleisten. Anhand der Theorie zum Thema Feedbackrezeption (s. Punkt 2.4) können keine Kategorien für die Auswertung der Schülerinterviews gebildet werden, da im Interview z.B. auf mögliche Erwartungen der SuS an ein Feedback oder auf Lernvoraussetzungen dieser nicht eingegangen wurde.

Es kann darauf hingewiesen werden, dass sich alle fünf nachfolgenden Kategorien an den fünf Szenen des Filmmaterials orientieren. Diese Videoszenen sind auf einem Datenträger gespeichert und am Ende dieser Arbeit beigefügt. Nach jeder gezeigten Szene wurden Szenenbeschreibungen der SuS eingefordert, worauf bei der Analyse jedoch nicht eingegangen werden soll, da dies nicht weiter von Interesse ist. Die Interviewfrage: „Wie könnte sich die Schülerin in dieser Situation fühlen?“, wird hingegen bei jeder Kategorie explizit beschrieben und analysiert, wobei in den nachfolgenden Kategoriedefinitionen nicht nochmals darauf eingegangen werden soll.

### **Kategorie 1: Knowledge of results (positive Rückmeldung)**

Hierunter werden alle Antworten angegeben, welche auf die Interviewfrage: „Denkst du, dass sie sich gut oder schlecht fühlt?“ aufgeführt wurden. Diese werden vergleichend analysiert. Wie eine positive Rückmeldung eingeschätzt wird bzw. welche möglichen Emotionen bezüglich einer derartigen Feedbackgabe vorliegen, soll in dieser Kategorie ebenfalls geklärt werden.

Ankerbeispiel: „gut.“ (TP 201022091, Z. 16)

### **Kategorie 2: Knowledge of results (negative Rückmeldung)**

Analog zur positiven Rückmeldung innerhalb von KR werden auch entsprechende Aussagen zur Frage: „Denkst du, dass sie sich gut oder schlecht fühlt?“ bezüglich einer negativen Feedbackgabe präsentiert. Interessant wäre, ob derartig negative Rückmeldungen von SuS als kränkend, demnach als lernunwirksam angesehen werden oder ob sie womöglich als notwendig erachtet werden.

Ankerbeispiel: „bisschen schlecht und ein bisschen gut.“ (TP 201023093, Z. 16)

### **Kategorie 3: Knowledge of correct response**

Welcher Ansicht die interviewten SuS im Hinblick auf diese Rückmeldesituation sind und welche Antworten demnach auf die Frage: „Meinst du, dass ihr die richtige Lösung bei der nächsten Aufgabe helfen kann?“, angegeben wurden, soll hier geklärt werden. Ob das Präsentieren der richtigen Lösung durch die Lehrperson als hilfreich eingestuft wird, könnte hier herausgefunden werden.

Ankerbeispiel: „jaaa.“ (TP 201029096, Z. 26)

### **Kategorie 4: Answer until correct**

In der vierten Kategorie werden unter anderem alle Äußerungen bezüglich der Interviewfrage: „Denkst du, dass das Suchen nach der richtigen Lösung gut ist?“ dargeboten und analysiert. Festgestellt werden soll, wie die Feedbackform AUC von den SuS empfunden wird. Beispielsweise könnte ermittelt werden, ob das „Suchen“ nach der richtigen Lösung als sinnvoll erachtet wird.

Ankerbeispiel: „ähm, ja (--)" (TP 201022091, Z. 45)

### **Kategorie 5: elaborated feedback**

Im Mittelpunkt des Interesses stehen in Kategorie 5 die Antworten auf die Frage: „Meinst du, dass die zusätzlichen Informationen der Schülerin helfen?“. Ob ein elaboriertes Feedback den SuS als effektiv und damit nützlich erscheint, soll so ermittelt werden können.

Ankerbeispiel: „((überlegt)) vielleicht.“ (TP 201022092, Z. 49)

Die Ergebnisse der Interviews werden in den Punkten 5.3 und 6.3 dargestellt.

Beide qualitativen Interviewformen wiesen eine Standardisierung auf, wobei ein unterschiedlicher Grad dessen vorlag. Demnach wurde sich vorwiegend an einem Leitfaden orientiert, welcher „den Inhalt, die Anzahl und die Reihenfolge der Fragen“ (Atteslander 2003, S. 148) festlegte. Die Interviewleitfäden wurden an die beiden unterschiedlichen Interviews (SuS, Lehrer) angepasst, weisen demnach unterschiedliche Fragestellungen auf. Der Leitfaden für die Lehrerinterviews ist im Anhang auf Seite III und der Leitfaden für die

Schülerinterviews ist im Anhang auf Seite IV vorzufinden. Die jeweiligen Fragen wurden in der Interviewsituation im gleichen Wortlaut und in derselben Reihenfolge gestellt, um eine Vergleichbarkeit der so gewonnenen Daten zu ermöglichen (vgl. König 1976, S. 146; Atteslander 2003, S. 148).

Im Verlauf der Schülerinterviews wurden zu den vorgegebenen Interviewfragen weitere, der Situation angepasste, spontane Fragen hinzugefügt, um unverständliche Beschreibungen oder Erklärungen erneut zu erfragen bzw. um nähere Informationen zu erhalten. Diese Fragen werden in der Literatur als Ergänzungs- oder Sondierfragen bezeichnet und erfüllen in diesem Sinne die Aufgabe, individuelle Fälle treffender herausstellen zu können. Der Leitfaden wurde demnach erweitert, sodass hierbei von einem teilstandardisierten Interviewleitfaden gesprochen werden kann (vgl. König 1976, S. 143; Fuhs 2007, S. 73).

Im Verlauf des ersten Lehrerinterviews wurden zwei Eingangsfragen weggelassen, da diese Fragen bereits in der Vorstellung der Person geklärt werden konnten. Eine Erweiterung oder Kürzung des Leitfadens im Interview der zweiten Lehrperson wurde jedoch nicht vorgenommen. Weitere Nachfragen waren bei beiden Lehrerinterviews nicht von Nöten. Dies wird in den dazugehörigen Transkripten erkennbar sein. Die beiden Lehrerinterviews können demnach als standardisierte Interviews bezeichnet werden (vgl. Fuhs 2007, S. 73).

Der Vorteil eines teil- bzw. standardisierten Interviews besteht darin, dass die einzelnen Interviews untereinander vergleichbarer sind und so zuverlässiger analysiert werden können. Zudem können Fehler im Wortlaut oder Missverständnisse der Frageformulierung umgangen werden, sodass sich für eine derartige Durchführung der Interviews entschieden wurde (vgl. König 1976, S. 39f).

In den Interviewleitfäden wurden keine Antwortmöglichkeiten eingebaut, unter denen die Interviewten wählen konnten. Die Möglichkeit, offene, eigene Ideen und Antworten zu generieren, stellt einen wichtigen Aspekt qualitativer Interviews dar. Darauf wurde demzufolge geachtet (vgl. Kelle/Reith 2008, S. 63).

Da ein Film Basis für die Schülerinterviews war, können diese Interviews im Speziellen als fokussierte Interviews bezeichnet werden. Der Film besteht aus fünf einzelnen Szenen, die jeweils unterschiedliche Rückmeldesituationen im Sinne des Frage-Antwort-Rückmeldungs-Musters zeigen.

Bevor mit insgesamt sechs SuS Interviews geführt wurden, ist zuvor die Zustimmung der betreffenden Eltern eingeholt worden. Diese sollten eine

Einverständniserklärung für ihre Kinder unterschreiben, in denen seitens des Forscher versichert wurde, dass die gesammelten Daten lediglich dem wissenschaftlichen Zweck dienen und daher keinen dritten Personen zugänglich gemacht werden.

Die Lehrperson stellt zu Beginn jeder Szene eine Frage, die beantwortet werden soll. Darauf folgt die Beantwortung dieser durch einen Schüler. Die Lehrperson informiert den Schüler im Anschluss darüber, ob die Antwort korrekt oder falsch ist oder was es zur Lösung der Frage noch zu wissen gibt (Zusatzinformationen). Die Rückmeldesituationen entsprechen möglichen Varianten der Feedbackgabe, wie sie im schulischen Unterricht in gleicher oder ähnlicher Weise anzutreffen sind, um weitestgehend authentische Schulsituationen zu simulieren (vgl. Hopf 2008, S. 353).

In den Filmszenen sind zwei Personen zu sehen. Eine Person wird durch ein Mädchen (9 Jahre) verkörpert, welche die Rolle einer Schülerin übernimmt. Die zweite Person repräsentiert die Rolle einer Lehrperson (dargestellt durch eine weibliche erwachsene Person), welche in allen Situationen vor einer Tafel (links im Bild) steht. Damit ist der Fokus auf so wenig handelnde Personen wie möglich gelegt worden, sodass die interviewten SuS keiner Reizüberflutung ausgesetzt wurden und mehrere Aktivitäten gleichzeitig beachtet und anschließend beschrieben hätten müssen.

Auf der Tafel sind entweder Zahlen, Wörter oder überhaupt keine Zeichen notiert, wobei dies situationsspezifisch abwechselt. Das Mädchen sitzt rechts neben der Tafel und hat Heft, Stifte und Federmappe auf einem Tisch vor sich liegen. Die gegebene Rollenverteilung und die eingesetzten Requisiten sind möglichst realistisch gewählt worden, damit sich die befragten SuS in der späteren Interviewsituation einfacher in die gezeigten Rückmeldesituationen einfinden können.

Bei der Formulierung der Fragen seitens der Lehrperson wird auffallen, dass sich die Fragen stets auf mehrere Personen beziehen, z.B. „Wer kann mir denn von euch sagen, [...]“ (s. Szenenbeschreibung 2), um eine reale Schulsituation zu simulieren. Eine der Szenen (4. Szene) arbeitet zudem mit fiktiven SuS, welche lediglich akustisch, nicht aber visuell vernommen werden können.

Je Situation wurde ein anderes schulisches Thema gewählt, um Fragen zu formulieren. Diese Themen sind den Unterrichtsfächern Mathematik, Deutsch und Sachunterricht entnommen. Der Schwierigkeitsgrad entspricht dem einer 3. bzw. 4. Klasse, da die Interviews mit SuS dieser Klassenstufe durchgeführt worden und der Schwierigkeitsgrad daher angemessen gewählt werden sollte.

Szene 1 weist eine Fragestellung bezüglich des Faches Mathematik auf. Rechenaufgabe auf. Die Fragestellung der 2. Szene kann dem Unterrichtsfach Deutsch zugeordnet werden und die letzten Szenen (3., 4. und 5.) weisen Fragestellungen auf, die sich auf sachunterrichtliche Themen beziehen. Da alle Szenen nur einen kurzen Ausschnitt einer unterrichtlichen Alltäglichkeit (Lehrerrückmeldung) aufgreifen und die einzelnen Sequenzen lediglich kurze und prägnante Gesprächssituationen zeigen, dauert jede Szene nur wenige Sekunden. Die Rückmeldungen sind ebenfalls kurz und knapp gehalten, um die Eindeutigkeit der Szene zu gewährleisten und um keine Überforderung der interviewten Kinder zu schüren.

In der ersten Szene wird die Feedbackform KR dargestellt, wobei die Schülerin von der Lehrperson eine positive Rückmeldung erhält. An der Tafel steht als Ausgangspunkt für die Fragestellung die folgende Rechenaufgabe: „440 - 270“. Zu Beginn der Szene stellt die Lehrerin die Frage: „Wer hat denn das Ergebnis von 440 minus 270?“. Daraufhin meldet sich die Schülerin. Die Lehrperson bemerkt das Handzeichen, nennt den Namen dieser und lässt sie so zu Wort kommen. Der Aufforderung kommt die Schülerin nach, indem sie die Lösung der Rechnung mit der Zahl „170“ angibt. Da dieses Ergebnis der richtigen Lösung der Rechenaufgabe entspricht, wird der Schülerin Folgendes rückgemeldet: „Super. Ganz klasse. Richtig!“. Die Schülerin erhält demnach eine positive Rückmeldung über ihre Leistung. Die erste Szene (Dauer: 11 Sekunden) ist nach der Feedbackgabe durch die Lehrperson beendet.

Die zweite Szene (18 Sekunden) greift ebenfalls die Feedbackform KR auf, wobei hierbei die Antwort der Schülerin mit einem negativen Feedback rückgemeldet wird. Auch in dieser Szene wird die Tafel genutzt. Dabei sind vier Wörter an der Tafel vermerkt, die untereinander arrangiert sind und zwei verschiedene Wortarten repräsentieren (Substantiv, Verb): Mehl, backen, Sieb, kneten. Im Hinblick auf diese an der Tafel notierten Wörter stellt die Lehrerin die folgende Frage: „Wer kann mir denn von euch sagen, welche Wörter von den vier Stück, die an der Tafel stehen, Substantive sind?“. Daraufhin meldet sich die Schülerin und darf dann ihre Lösung zu der Frage präsentieren: „Mehl und kneten“. Zwar ist das erste Wort Mehl richtig, jedoch handelt es sich bei kneten um ein Verb, sodass dieses nicht hätte genannt werden dürfen. Die Lehrerin antwortet: „Nein, das ist falsch. Guck` dir die Wörter nochmal ganz genau an, wie sie geschrieben sind und überlege nochmal!“. Der Ausdruck „wie sie geschrieben sind“ verweist auf die Beachtung der Groß- und Kleinschreibung, wodurch die richtige Antwort auf die gestellte Frage ermittelt werden kann.

Die Feedbackform KCR wird in der dritten Szene angewandt. Auf die Nutzung der Tafel wird hier verzichtet. Stattdessen wird die Frage: „Wer kann mir denn die Hauptstadt von Sachsen-Anhalt nennen?“, mündlich gestellt. Die Meldung der Schülerin wird zur Kenntnis genommen, sodass sie ihre Antwort: „Berlin!“, mitteilen kann. Daraufhin erhält die Schülerin diese Rückmeldung: „Nein, Berlin ist die Hauptstadt von ganz Deutschland, aber von Sachsen-Anhalt ist die Hauptstadt Magdeburg!“. Die Lösung der Schülerin wird demzufolge zunächst verneint und dann wird die falsche Antwort durch die richtige Lösung ersetzt. Diese Szene dauert 16 Sekunden.

Die Feedbackform AUC ist in Szene vier Gegenstand der Schulsituation. Auch in dieser vierten Szene wird die Tafel nicht genutzt. Die Lehrerin hält stattdessen eine Frucht in der Hand und sagt: „Ich habe heute etwas mitgebracht und da frage ich euch nun, was das eigentlich ist?“. Nacheinander kommen drei SuS zu Wort. Zwei dieser Schüler sind nur zu hören, nicht aber in der Szene selbst erkennbar. Nach kurzer Aufforderung wird der erste Schüler an die Reihe genommen. Dieser bezeichnet die Frucht als Aubergine. Auf diese Antwort geht die Lehrperson mit keinem Kommentar ein, sondern lässt die Schülerin, welche in der Szene zu sehen ist, ihre Antwort: „Zucchini“ nennen. Auch diese Antwort wird kommentarlos übergangen. Der letzte Schüler, ebenfalls nur hör-, nicht aber sichtbar, nennt die richtige Antwort: „Ähm, ein Kürbis.“. Die Lehrperson gibt daraufhin die folgende Rückmeldung: „Richtig, ein Kürbis. Wir haben heute einen Kürbis da!“. Mittels dieses Feedbacks wird die bereits genannte und richtige Antwort des Schülers wiederholt und der Klasse als eine Art Gast vorgestellt. Nach 22 Sekunden ist die vierte Szene beendet.

Die fünfte Sequenz präsentiert eine schulische Rückmeldesituation, bei welcher die Feedbackform EF zum Tragen kommt. Die Frage: „Wer kann mir denn das Tier nennen, das auf dem Bauernhof lebt, das man melken kann und uns also Milch gibt? Welches Tier ist das denn?“, wird von der Lehrerin gestellt. Die Fragestellung der Lehrperson weist mehrere Hinweise auf, die die SuS für die Beantwortung der Frage nutzen können. Dann meldet sich die Schülerin, um ihre Lösung darzubieten: „Die Kuh!“. Diese Antwort ist richtig, sodass die Lehrerin der Schülerin Folgendes rückmeldet: „Ganz genau, die Kuh. Mit der Milch kann man dann nämlich zum Beispiel auch Butter herstellen.“. Die Lösung der Eingangsfrage wird demzufolge wiederholt und mit einem Beispiel begleitet. Die Schülerin nutzt das angegebene Beispiel als Anlass, um ein weiteres Produkt der Milch zu erwähnen: „Und Käse!“. Die Lehrerin greift dieses Beispiel im Anschluss daran zunächst auf und nennt eine dritte Möglichkeit, die Milch der Kuh zu

nutzen: „Käse, ganz genau. Und Milcheis zum Beispiel. Das sind ganz tolle Sachen!“. Nach Aufzählung der letzten Milchprodukte ist die fünfte Szene nach 21 Sekunden zu Ende.

Mittels dieser fünf Szenen wurden Beschreibungen und Interpretationen seitens der befragten SuS eingefordert, indem Erinnerungen und Emotionen die Thematik Rückmeldung aktiviert worden sind. Von einer bloßen Befragung der SuS zum Thema Rückmeldung wird demnach bewusst abgesehen, da kein Wissen darüber vorliegt, inwiefern SuS einer vierten Klasse über Feedback Bescheid wissen und welche Informationen demnach zu erwarten wären.

Bei der Beschreibung jeder Szene sollten Wahrnehmungen und besondere Eindrücke bezüglich des gezeigten Ausschnittes wiedergegeben werden: „Beschreibe mir mal, was du gesehen hast!“. Zu erwarten wäre gewesen, dass der interviewte Schüler die beteiligten Personen und deren Rollenzuschreibung zunächst nennt und anschließend auf die gesehene Interaktion (Frage-Rückmeldungs-Muster) eingeht, wobei Besonderheiten der Szene herausgestellt werden könnten. Anhand der Beschreibung konnten auf diese Weise erste Hinweise bezüglich wahrgenommener Rückmeldesituationen gesammelt und zugleich der Fokus auf das Wesentliche gelenkt werden. Danach folgte eine offene Frage, welche sich speziell an Empfindungen und Emotionen des Interviewten richtete: „Wie könnte sich die Schülerin in dieser Situation fühlen?“. Es hätte vom interviewten Kind erwartet werden können, dass Mimik und Gestik der gezeigten Schülerin aufgegriffen und interpretiert werden, wobei vordergründig emotionale Interpretationen vorlägen. Den SuS konnte derart die Möglichkeit eingeräumt werden, eigene individuelle Meinungen und Ansichten bezüglich der Szene frei, affektiv und ohne Antwortvorgabe zu präsentieren. Zudem wurde den befragten SuS die Möglichkeit gegeben, eigene Erfahrungen zu integrieren, die sie mit der gezeigten Szene verbinden. Die eigene Feedbackrezeption des befragten Schülers hätte so zum Ausdruck gebracht werden können. Zum Schluss jeder Szene wurde eine geschlossene Frage gestellt, wobei die Antwortfreiheit hierbei eingeschränkt war, da die Antwortmöglichkeiten bereits in der Frageformulierung enthalten sind: „Denkst du, dass sie sich gut oder schlecht fühlt?“. Dadurch konnte eine unerwünschte suggestive Wirkung vermieden werden. Ein solches Fragemuster wird in der Literatur als „Ja-Nein-Dichotomie“ (Atteslander 2003, S. 160) bezeichnet und fordert von dem befragten Schüler daher eine klare und aussagekräftige Stellungnahme, die eine optimale Vergleichbarkeit der einzelnen Schülerinterviews untereinander ermöglicht (vgl. ebd. 2003, S.160).

Der entwickelte Interviewleitfaden für die Lehrerinterviews weist insgesamt 13 Fragestellungen auf, wobei eine inhaltliche Stufung vorliegt. Alle Fragen hierbei wurden lediglich offen formuliert, gaben also keine Antwortmöglichkeiten vor. Zu Beginn des Interviews wurden persönliche Fragen gestellt, um den Einstieg in das Interview zu erleichtern und um den gegenseitigen Kontakt zwischen Interviewer und Interviewten aufzubauen, z.B.: „Wie heißen Sie? Können Sie sich bitte in knappen Worten selbst vorstellen!“ oder „Seit wann sind Sie Lehrerin?“. Im Anschluss an die persönlichen Fragen folgten Fragen mit direktem Bezug zum Thema dieser Arbeit, z.B.: „Was verstehen Sie unter Feedback?“ und „Welche Formen von Rückmeldung kennen Sie?“. Diese Fragen sollten demnach klären, was sich die befragte Lehrperson unter Feedback generell vorstellt und über wie viel Basiswissen sie diesbezüglich verfügt. Gleichzeitig sollte so ein behutsamer Übergang „von einem Bezugssystem zum nächsten“ (ebd. 1976, S. 115) eingeleitet werden. Nachfolgend wurden Fragen gestellt, welche sich immer spezifischer mit der Thematik der Feedbackgabe beschäftigten und zudem einen direkten Bezug zum Umgang mit Feedback innerhalb der Lehrertätigkeit herstellten, wie beispielsweise: „Setzen Sie Feedback gezielt ein?“ und „Denken Sie, dass eine Rückmeldung für Schüler hilfreich ist?“. Die abschließende Frage versuchte herauszufinden, ob Rückmeldesituationen für die befragte Lehrperson gleichzeitig Bewertungssituationen darstellen: „Sind Rückmeldesituationen für Sie Bewertungssituationen?“. Herausgefunden werden könnte, inwiefern sich Rückmeldungen im Unterrichtsgespräch mit entsprechenden Bewertungssituationen, beispielsweise Leistungskontrollen, ähneln. D.h. ob zwischen beiden Situationen eine Verbindung als solche gezogen wird, oder ob diese als unabhängig erachtet werden.

Um Verständnisprobleme bezüglich der Fragestellungen zu umgehen, wurde auf zweideutige Formulierungen und auf zu lange Fragen bei beiden Interviewleitfäden verzichtet. Auf eine Vorabuntersuchung der Interviewfragen musste aufgrund des zeitlichen Rahmens dieser Arbeit verzichtet werden. Die Fragen wurden mit direktem Bezug zum Sachverhalt formuliert, um konkrete Meinungen und Aussagen zu garantieren. Auf die Reihenfolge der Fragen wurde ebenfalls Wert gelegt, sodass der Leitfaden „einem einheitlichen Ganzen“ (König 1976, S. 115) entspricht. Durch eine entsprechend logische Entwicklung der Fragenreihenfolge kann der Interviewte beispielsweise stärker für das Interview interessiert werden und damit eine Steigerung der Interviewbeteiligung einhergehen. Das Interviewerverhalten ist weitestgehend neutral gestaltet worden, um die auf diesem Wege erhaltenen Informationen in der späteren

Analyse besser vergleichen zu können (vgl. Atteslander 2003, S. 151; König 1976, S. 47, 115, 125; Pfeiffer/Püttmann 2006, S. 51).

#### 4.4 Beschreibung des Forschungsfeldes und Zugang zum Feld

Der Eintritt in das Feld wird gemeinhin als „die heikelste und schwierigste Phase“ (Schoneville u.a. 2006, S. 231) der Feldforschung bezeichnet. Demnach wurde darauf geachtet, den Feldeintritt möglichst behutsam zu gestalten, um eventuelle Komplikationen zu umgehen (vgl. ebd. 2006, S. 231).

Für die vorliegende Studie stellte die Institution Schule bzw. im Speziellen die beiden Schulklassen das Feld dar. Bei dieser Institution handelt es sich um ein halb offenes Feld, d.h. es liegt ein Feld vor, welches mit entsprechender Erlaubnis frei zugänglich ist. Der Kontakt zum Feld wurde von dem Forscher selbst initiiert. Entsprechende Erlaubnis wurde zudem von den beiden betreffenden Lehrpersonen eingeholt, in deren Klassen die empirische Untersuchung stattfinden sollte (vgl. Atteslander 2003, 108).

Zur Zeit der Untersuchung wurden SuS der ersten bis vierten Klasse unterrichtet, wobei pro Jahrgang jeweils zwei Klassen vorlagen. Für die Studie wurde sich für SuS der vierten Klassen entschieden, weil davon ausgegangen werden kann, dass SuS dieser Jahrgangsstufe kommunikativer und zugänglicher sind, als beispielsweise SuS der zweiten Klasse. Bei Aussagen, welche von Viertklässlern in den Interviews geäußert werden, ist demnach zu erwarten, dass diese qualitativ höherwertiger sind und sich somit für die Beantwortung der Forschungsfrage als dienlicher erweisen. Hierbei ist zu erwähnen, dass alle Namen, sowohl in den Beobachtungs- und Transkriptionsprotokollen als auch im weiteren Verlauf dieser Arbeit frei erfunden sind, um den nötigen Grad an Anonymität zu gewährleisten.

Das Kollegium bestand aus neun Lehrerinnen, einem Lehrer, zwei pädagogischen Mitarbeiterinnen und einer Mitarbeiterin vom Kinder- und Jugendamt, sowie der Schuldirektorin. Das Schulgebäude besteht seit den 60er Jahren, ist dreistöckig angelegt und wies eine klinkersteinernerne Fassade auf. Der Schulhof war übersichtlich gestaltet und mit einer Grünanlage versehen. Die Klassenräume und die Flure der Schule waren mit zahlreichen Bildern von SuS geschmückt und die Fenster mit jahreszeitlichen Basteleien dekoriert. Die Schule wirkte einladend und freundlich.

Um allen SuS simultan den Sinn der Unterrichtsteilnahme des Beobachters zu vermitteln, wurde vor Beginn der ersten gemeinsamen Unterrichtsstunde Klärung über den weiteren Verlauf der Forscherbeobachtungen verschafft. So wurde

angegeben, dass der Forscher während des jeweils einwöchigen Feldaufenthaltes reiner Beobachter ist, dennoch bei pädagogischen Fragen helfend zur Seite steht. Dies ermöglichte einen freien und flexiblen Aufenthalt im Feld. Auf diese Weise konnten Beobachtungen auch aus anderen Perspektiven erfolgen. Gleichzeitig wurde darauf hingewiesen, dass während der Beobachtungen Notizen seitens des Forschers angefertigt werden, um auch dahingehend Klarheit zu verschaffen. Zudem konnte so eine ehrliche und offene Beziehung zu den Feldteilnehmern hergestellt werden.

Einige SuS zeigten gewisse „Abwehr- und Vereinnahmungsstrategien“ (Schoneville u.a. 2006, S. 231), mit denen der Feldforscher konfrontiert wurde. Diese Abwehrstrategien einzelner SuS waren durch völliges Desinteresse am neuen Feldteilnehmer gekennzeichnet. Eine an die Situation angemessene Kommunikation und Verständigung mit den Feldteilnehmern war dabei elementar, um Eskalationen zu vermeiden (vgl. Lamnek 2005, S. 573).

Damit der Schulalltag durch die Anwesenheit eines Beobachters von einzelnen SuS nicht als unangenehm empfunden wurde und mögliche Veränderungen des Feldes hervorgerufen wurden, ist darauf geachtet worden, die Distanz zu wahren und allein durch die bloße Anwesenheit Kontaktängste bzw. abwehrende Haltungen abzubauen (vgl. Schoneville u.a. 2006, S. 231).

In der Klasse 4b von Frau Thesing waren 14 SuS, mit acht Mädchen und sechs Jungen, welche seit der ersten Klasse zusammen lernten. Im Laufe der Schuljahre verließen zwei Schüler die Schule, wobei ab der dritten Klasse ein neuer Schüler die Klassenstärke wiederum erhöhte. Der Klassenraum war sehr groß, da es sich gleichzeitig um die Aula der Grundschule handelte. Die Tische der SuS waren in mehreren Reihen hintereinander und in Richtung der Tafel angeordnet. Fast alle Tische waren von einem Schüler bzw. zwei Schülern besetzt. Von einem der freien Tische in der letzten Reihe konnten die Beobachtungen allerdings ungestört getätigt werden. Der Lehrertisch stand an der linken Fensterseite und wurde meist als Ablage der mitgebrachten Arbeitsmaterialien genutzt. An der rechten Raumseite waren Bücherregale angebracht sowie Materialschränke vorhanden. An der Pinnwand, welche sich rechts neben der Tafel befand, waren viele Bastelarbeiten der SuS befestigt, als eine Art Ausstellung bzw. Präsentationsfläche.

Die zweite Klasse (4a) bestand aus 16 SuS, neun Mädchen und sieben Jungen, wurde von Frau Iske geleitet und war in dieser Konstellation seit Beginn der ersten Klasse präsent. Der Klassenraum dieser SuS war kleiner als der vorige, wies trotzdem ausreichend Spiel- und Aktivitätsraum auf. Die Tische waren

auch hier wie in Klasse 4b angeordnet, wobei kein Tisch unbesetzt war. Aus diesem Grund mussten die Beobachtungen von einem noch freien Platz aus vorgenommen werden, wobei gewisse Einschränkungen der ungestörten Beobachtungen vorlagen. Schränke und weiterer Stauraum befanden sich im hinteren Bereich des Klassenzimmers. Dort gelagertes Arbeitsmaterial konnte von den SuS selbständig entnommen und genutzt werden. Der Lehrertisch befand sich auch hier an der linken Fensterseite. In beiden Klassen wurde vorwiegend frontal unterrichtet. An jeweils zwei Tagen wurden jedoch auch Stations- und Gruppenarbeiten durchgeführt.

Da bereits zu Beginn der Beobachtungen darüber informiert wurde, wie lang der jeweilige Feldaufenthalt dauern wird, konnte der Feldrückzug problemlos erfolgen.

Dieses Kapitel konnte aufzeigen, welche Methoden in dieser Studie verwandt und wie diese konzipiert wurden. Zudem konnte ein erster Eindruck von den beiden Lerngruppen verschafft werden, welche für jeweils eine Woche beobachtet wurden.

## 5. Ergebnisse zum Lehrerfeedback

Aufgrund dessen, dass ein lernwirksames Feedback unter anderem davon abhängt, wie eine Rückmeldung gestaltet wird, soll in diesem Kapitel der Feedbackgabe der beiden beobachteten und interviewten Lehrerinnen ein größeres Interesse gewidmet werden (vgl. Krause 2007, S. 50ff). Diesbezüglich sollen unter anderem die folgenden Fragen beantwortet werden können:

- Wie geben LehrerInnen in zwei Grundschulklassen Feedback?
- Welche Feedbackformen werden angewandt?

Die nachstehenden Aussagen der Punkte 5.1 und 5.2 beziehen sich auf die Feldnotizen, welche während der gesamten Beobachtungsphase angefertigt worden sind und als Beobachtungsprotokolle (BP) im Anhang (ab S. V) eingesehen werden können. Die Aussagen zum Punkt 5.3 beziehen sich auf das Transkriptionsprotokoll (TP) bzw. Gedächtnisprotokoll (GP). Verweise auf entsprechende Textpassagen der Protokolle werden in Klammern mittels der Abkürzung BP, TP oder GP sowie der adäquaten Protokollnummer ersichtlich sein. Die Zeilennummern sind ebenfalls eingefügt worden.

### 5.1 Darstellung und Analyse der Beobachtungen: Frau Thesing

Die Beobachtungen in der Klasse 4b von Frau Thesing fanden in der Woche vom 20.-24. September 2010 statt. Frau Thesing lehrte in ihrer Klasse die Unterrichtsfächer Deutsch, Sachunterricht, Englisch und Musik. Dies entspricht 12 Wochenstunden. Alle weiteren Fächer wurden von Kollegen übernommen. Diese Stunden wurden beobachtet und protokolliert.

#### 5.1.1 Merkmale des Lehrerhandelns

Zu Beginn jeden neuen Tages wurden alle SuS freundlich von Frau Thesing begrüßt: „Einen wunderschönen guten Morgen!“ (BP 11, Z. 17). Am Ende des Unterrichtstages verabschiedete sich Frau Thesing auch von ihren SuS und wünschte ihnen einen schönen Nachmittag: „Auf Wiedersehen und bis morgen. Ich wünsche euch noch einen schönen Nachmittag. Genießt das tolle Wetter draußen. Bis morgen!“ (BP 14, Z. 96f). Ein solches Verhalten schafft eine „erziehlische Basis“ (Breslauer 1994, S. 142). Auch die Verwendung der Höflichkeitwörter „Bitte“ (s. BP 19, Z. 13) und „Danke!“ (s. BP 11, Z. 53) konnte registriert werden, wodurch eine Wertschätzung der Schülerpersönlichkeiten erkennbar ist (vgl. Spanhel 1977, S. 115f; Breslauer 1994, S. 141f).

Frau Thesing war in der Lage, ihre SuS durch wechselnde Sozialformen zu aktivieren. Im Unterricht konnten folgende Formen beobachtet werden: Lehrervortrag, Lehrergespräch, Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit. Je nach Unterrichtsthema wurde sich einer anderen Form bedient, wobei eine derartige Vielfalt als sinnvoll und wünschenswert zu erachten ist (vgl. Schröder 2002, S. 88f; Meyer 2004, S. 85).

Sollte beispielsweise lediglich ein Arbeitsblatt bearbeitet werden, so arbeitete jeder Schüler für sich. Wurden Texte inhaltlich bearbeitet, sind Gruppen gebildet worden, indem Frau Thesing z.B. verschieden farbige Bonbons verteilte (s. BP 17, Z. 40ff). Auf diese Weise wurde den SuS soziales Lernen ermöglicht (vgl. Beutel/Vollstädt 2009, S. 21).

In einer Englischstunde durften immer zwei Schüler zusammenarbeiten, sodass jeder Schüler die Hand des Partners in das Übungsheft malen und beschriften konnte (s. BP 112, Z. 10ff). Auf diese Weise wurden den SuS Möglichkeiten der Kontaktaufnahme zu ihren Mitschülern geboten und so der Austausch und der Erwerb neuen Wissens ermöglicht. Der Morgenkreis als Ritual zum Wochenbeginn wurde ebenfalls durchgeführt (s. BP 11, Z. 34ff). Eine entsprechende Änderung der Sitzordnung ging dabei einher. Bei Unterrichtsgesprächen, bei der Erarbeitung neuer Themen oder zur Kontrolle von Aufgaben lag eine frontale Sitzordnung vor. Gruppenarbeiten wurden an Gruppentischen umgesetzt (s. BP 19, Z. 23ff) und der Morgenkreis wurde im Sitzkreis durchgeführt (s. BP 11, Z. 37ff).

Dass die SuS aktiviert wurden und sich engagiert am Unterrichtsgeschehen beteiligten, kann beispielsweise damit belegt werden, dass kein Schüler die Arbeit verweigerte, die Zusammenarbeit mit SuS mied oder sich generell mit anderen Dingen beschäftigte und dem Unterrichtsverlauf keine Beachtung schenkte.

Ein derartiges Lehrerhandeln wird von Becker (1998) im Lehr-Lernkontext als erforderlich erachtet, um eine adäquate Verarbeitung von Informationen gewährleisten zu können. Zudem kann durch diesen flexiblen Umgang mit Unterrichtsformen ein lernförderlicher Unterricht gestaltet werden, worauf Frau Thesing zu achten schien (vgl. ebd. 1998, S. 48f; May 2001, S. 253).

In der Woche wurden die SuS ferner aktiviert, indem sie sich nach einer längeren Arbeitsphase bewegen durften und dabei ihre Gliedmaßen und einzelnen Finger lockern konnten (s. BP 16, Z. 40ff). An einem anderen Tag wurde zur Einstimmung in den Unterricht mit einem Lied begonnen, wozu sich die SuS ebenfalls hinstellten, sich zur Musik rhythmisch bewegen durften und gleichzeitig

die englischen Vokabeln wiederholten (s. BP 14, Z. 2ff). Auf diese Weise gestaltete Frau Thesing den Unterricht abwechslungsreich, sodass in der Schulwoche keine Eintönigkeit vorherrschte oder eine Sozial- oder Arbeitsform dominierte und zu Langeweile führte (vgl. Becker 1998, S. 35ff).

Im Unterricht wurden verschiedene Medien eingesetzt. Neben dem Tafelinsatz, wurden Bücher genutzt, Magnetbilder, auf denen unterschiedliche Baumarten zu sehen waren, kleine Karteikärtchen mit Text und Bildern (s. BP 19, Z. 21f) und Arbeitsblätter eingesetzt. Dieser Einsatz vielfältiger Medien birgt einer Monotonie des Unterrichts vor, worauf Frau Thesing bewusst oder unbewusst zu achten schien (vgl. Becker 1998, S. 38).

Die Unterrichtslenkung zeichnete sich bei Frau Thesing durch einen „weniger stark lenkende(n) Charakter“ (Grell 2001, S. 118) aus. Diesbezüglich informierte sie ihre SuS stets über den Verlauf der Unterrichtsstunde, indem zu Beginn ein Überblick darüber verschafft wurde, was in den kommenden 45 Minuten getan werden würde. In diesem Sinne wurden die SuS über ihre kommenden Aufgaben und die entsprechenden Arbeitsweisen und Sozialformen informiert (s. BP 12, Z. 5f; BP 13, Z. 2f).

Die SuS wurden darum gebeten, verschiedenste Arbeitsaufträge zu erfüllen, indem entsprechende Aufträge höflich formuliert wurden, wie diese Aufforderung exemplarisch zeigt: „Sammelt euch bitte alle im hinteren Bereich des Klassenzimmers!“ (BP 11, Z. 36f). In einer anderen Situation wurde eine Schülerin freundlich darum gebeten, eine Materialkiste zu holen. Dieser Aufforderung kam die Schülerin sofort nach (s. BP 19, Z. 8f). Zudem wies Frau Thesing sachlich und ohne Kränkung auf unerwünschtes Verhalten hin: „Sei bitte leise, Tim und hör` mit dem Kippeln auf. Das stört die anderen Kinder!“ (BP 18, Z. 33f). Dabei wurde sie nicht laut, sondern hielt ihre ruhige Stimmlage bei (vgl. Grell 2001, S. 118).

Das Lehrerhandeln zeichnete sich ferner durch ein Engagement und Interesse an den Schülerpersönlichkeiten aus. Sie interessierte sich für persönliche Belange, indem beispielsweise im Morgenkreis nachgefragt wurde, was am Wochenende ganz genau geschehen ist und erlebt wurde (s. BP 11, Z. 54ff) oder indem sie nachfragte, wie das Sportfest war. Hierbei gratulierte sie SuS zu ihren sportlichen Leistungen (s. BP 17, Z. 10f). Außerdem war sie besorgt um die Gesundheit ihrer SuS. Gleich am ersten Tag fehlte eine Schülerin, welche offensichtlich krank war. Als Frau Thesing dies hörte, sagte sie: „Och nein, wirklich? Na dann hoffen wir mal, dass sie bald wieder gesund ist!“ (BP 11, Z. 25f). Als ein Schüler starken Husten hatte, äußerte sie ihre Besorgnis darüber:

„Dein Husten macht mir richtige Sorgen! Hast du Hustenbonbons dabei?“ (s. BP 111, Z. 84f).

Im Unterricht wurde auch auf Disziplin und Anstand geachtet: „Mark, übertreibe es aber nicht. Wir wollen niemanden verletzen.“ (BP 14, Z. 29). Ohne die nötige Disziplin kann im Unterricht nicht anständig gelehrt und gelernt werden, das steht fest. SuS müssen über gewisse Grenzen informiert sein, um sich innerhalb dieser dennoch frei bewegen zu können (vgl. Dreikurs u.a. 2007, S. 73).

Es lässt sich feststellen, dass sich das Lehrerhandeln von Frau Thesing durch eine Wertschätzung der Schülerpersönlichkeiten auszeichnete. Probleme und Nöte der SuS wurden thematisiert und gemeinsam gelöst. Persönliche Belange fanden ebenfalls Beachtung, wobei auf entsprechende Umgangsformen des Miteinanders geachtet wurde. Insgesamt kann der Unterricht von Frau Thesing als lernförderlich bezeichnet werden, da SuS ermutigt und unterstützt wurden, Lernprozesse zu vollführen (vgl. Grell 2001, S. 117; Spanhel 1977, S. 115; Becker 1998, S. 56).

#### 5.1.2 Lehrer- Schülerinteraktionen

Die Interaktionen und die damit einhergehende Kommunikation basierten auf einer freundlichen und zugleich respektvollen Ebene. Auf Umgangsformen und das Einhalten von sozialen Regeln (Respekt, Toleranz) wurde geachtet: „Moment, wir hören ihr erst zu. Dann darfst du deine Idee nennen.“ (BP 111, Z. 49f). Beispielsweise wies Frau Thesing eine Schülerin auch darauf hin, sich bei einem Schüler für den Erhalt eines Füllers zu bedanken (s. BP 16, Z. 31ff). Frau Thesing forderte dieses Verhalten nicht nur von ihren SuS, sondern befolgte diese Klassenregeln auch selbst, indem sie sich beispielsweise bei einer Schülerin dafür bedankte, dass diese ihr ein Kissen für den Sitzkreis brachte (s. BP 11, Z. 41ff).

Kritik wurde von Frau Thesing konstruktiv und emotional ertragbar übermittelt, indem sie auf kränkende Äußerungen verzichtete (s. BP 13, Z. 48ff) und Meinungen der SuS wertfrei akzeptierte (s. BP 12, Z. 37f). Zudem ließ sie ihre SuS stets ausreden (s. BP 15, Z. 4f). Frau Thesing achtete darauf, dass ihre SuS Regularitäten für die Feedbackgabe einhielten, wobei auch sie sich an die Einhaltung dieser orientierte (s. BP 13, Z. 34ff). Sie stellte demnach nicht nur Regeln für SuS auf, sondern befolgte sie auch selbst, sodass sie so als Vorbild fungierte (vgl. Breslauer 1994, S. 141).

Beleidigende Äußerungen und unangebrachte Verhaltensweisen zwischen SuS wurden unterbunden, indem in derartigen Situationen interveniert und damit

geschlichtet wurde: „Stopp! Hör bitte auf! Das machen wir bei uns in der Klasse nicht!“ (BP 19, Z. 18f). In diesem Sinne wurden Ermahnungen ausgesprochen, um beispielsweise eine Streitigkeit zwischen zwei Schülern zu beenden: „Hört bitte beide auf und denkt mit!“ (BP 14, Z. 46f). Es wurde also darauf geachtet, eine ruhige und produktive Lernumgebung zu schaffen, in der jeder Schüler ungestört arbeiten und lernen konnte.

Den SuS wurde mit Respekt begegnet. Beispielsweise wurde kein Schüler vor der gesamten Klasse bloßgestellt. Probleme oder unerwünschte Verhaltensweisen wurden mit den betreffenden SuS unter vier Augen besprochen: „Tim, kommst du nach der Stunde bitte kurz zu mir?“ (BP 18, Z. 38). Alle SuS wurden fair und gleichberechtigt behandelt, wobei Bloßstellungen und offene Kritik vermieden wurden. Nach Dubs (2009) kann so eine höhere Wertschätzung der SuS gewährleistet werden. Auch von Meyer (2004) wird eine solche Lehrer-Schülerinteraktion als lernförderlich bezeichnet (vgl. Meyer 2004, S. 47; Dubs 2009, S. 97)

Frau Thesing wurde von den SuS als Vorbild betrachtet. Erkannt werden konnte dies beispielsweise durch eine Aussage einer Schülerin: „Ich will Lehrerin werden, wie Frau Thesing. Sie ist mein Vorbild!“ (BP 16, Z. 80). Zudem schienen die SuS ihrer Lehrerin zu vertrauen, da sie als Ansprechpartnerin für persönliche Belange aufgesucht wurde.

Sowohl bei unterrichtlichen als auch bei privaten Angelegenheiten stand Frau Thesing den SuS als Ansprechpartner und Helfer zur Verfügung. Dies wurde von den SuS in Anspruch genommen (s. BP 11, Z. 6f; BP 15, Z. 2f). Frau Thesing konzentrierte sich dabei auf das Anliegen ihrer SuS, indem sie sich beispielsweise direkt neben den fragenden Schüler hockte oder Tätigkeiten ihrerseits unterbrach, um richtig zuhören zu können (s. BP 11, Z. 9f; BP 18, Z. 44f). Die SuS baten höflich und freundlich um Hilfe, wobei auch sie auf entsprechende Umgangsformen achteten: „Frau Thesing, können sie mir bitte kurz helfen?“ (BP 18, Z. 43). Dabei warteten sie, bis Frau Thesing zu ihnen kam oder ihnen das Wort erteilte. Es wurde dann gemeinsam nach Lösungen für ein Problem gesucht, indem Frau Thesing beispielsweise entsprechende Hinweise oder Tipps zur leichteren Bearbeitung gab (s. BP 18, Z. 25).

Zudem gestaltete sich die Arbeitsatmosphäre freundlich und fröhlich. Frau Thesing lachte gemeinsam mit den SuS, freute sich mit ihnen über erfolgreich absolvierte Leistungen und gestaltete den Unterricht insgesamt einladend und herzlich (s. BP 14, Z. 24f). Zwischendurch integrierte sie humorvolle Einschübe, wodurch beispielsweise neue englische Wörter auf spaßige Art und Weise geübt

wurden: „Shake your hips. Yes, do it! That makes fun!“ (BP 14, Z. 20f). Sie animierte ihre SuS, führte dabei jede Bewegung des Liedes selbst aus, wobei sie mit Freude dabei zu sein schien, da sie lächelte und eine erfreute Stimmung aufwies (s. BP 14, Z. 21f). Die Unterrichtsatmosphäre war dadurch entspannt, lustig und zugleich produktiv (vgl. Becker 1998, S. 102ff).

Frau Thesing agierte im Unterricht ruhig, strukturiert und kompetent. Streitigkeiten oder andere störenden Verhaltensweisen ihrer SuS wurden von ihr in ruhigem und freundlichem Ton thematisiert, wobei höflich um eine Beendigung des Streites oder der Störung gebeten wurde (s. BP 14, Z. 46f; 18, Z. 33ff). Selbst als mehrere SuS ihr Unterrichtsmaterial vergessen hatten, wurde sie nicht böse oder bestrafte die SuS, sondern agierte flexibel, indem sie die Unterrichtsplanung neu organisierte, ohne dabei laut zu werden (s. BP 17, Z. 29ff).

Es konnte beobachtet werden, dass einige SuS im Unterrichtsgespräch mehr Aufmerksamkeit erhielten, als andere. Diesbezüglich wurde eine Schülerin (Viktoria) kaum beachtet und selten in Unterrichtsgespräche integriert, wohingegen andere SuS (z.B. Sascha, Anna) des Öfteren dran genommen wurden, auch wenn keine Meldung vorlag (s. BP 15, Z. 56f). Viktoria wurde bei zu bearbeitenden Aufgaben hingegen mehr Aufmerksamkeit geschenkt, als anderen SuS: „Ist bei dir alles klar, Viktoria? Hast du alles verstanden, oder kann ich dir helfen?“ (BP 18, Z. 81f) . Es wurde ihr mehr Hilfe und Unterstützung angeboten, als anderen SuS. Zudem erhielt sie mehr Bearbeitungszeit: „Viktoria, du hast noch etwas Zeit. Kontrolliere lieber nochmal!“ (BP 18, Z. 96). Sollte sie bei der Auswertung der Hausaufgaben ihre Antworten nennen und diese waren richtig, so bekam sie stets viel positives Feedback. Richtige Antworten anderer SuS (z.B. Sascha, Anna) wurden oft nur mit einem Nicken gewürdigt (s. BP 15, Z. 107ff; BP 18, Z. 73f). Hierbei können Anzeichen des Pygmalion-Effektes erkannt werden, wodurch Anna und Sascha im Unterrichtsgespräch mehr Aufmerksamkeit erfuhren, wohingegen Viktoria mehr Beachtung während der Aufgabenbearbeitung erhielt.

Frau Thesing freute sich über Lernerfolge ihrer SuS: „Das sind wirklich ganz tolle Deckblätter geworden. Ihr habt euch viele Gedanken gemacht und kreative Ideen gehabt. Das ist toll. Ganz klasse!“ (BP 12, Z. 31ff). Die Emotion Freude konnte auch bei den SuS beobachtet werden. Auch sie freuten sich über erzielte Leistungen und über das entsprechende Lob ihrer Lehrerin (s. BP 12, Z. 33ff; BP 18, Z. 60f). Die SuS wurden zudem von Frau Thesing motiviert, weiter am Unterricht teilzunehmen (s. BP 15, Z. 47ff) oder Leistungen zu verbessern:

„Wenn du den Lesetext zu Hause weiter übst, dann wirst du ihn bald fehlerfrei lesen!“ (BP 13, Z. 59f). Hierbei wurde dem Schüler ein internal instabiler Faktor für die Leistungsattribution nahegelegt, wodurch er zukünftige Lernerfolge durch Fleiß und Anstrengung erzielen könnte.

Auf Emotionen ihrer SuS reagierte Frau Thesing adäquat. Als beispielsweise eine Schülerin zu weinen begann, da diese keinen Partner für eine Partnerarbeit fand, tröstete Frau Thesing diese mit den Worten: „Weinen musst du nie bei mir. Wir finden immer eine Lösung!“ (BP 112, Z. 15f). Sie ermutigte die Schülerin gleichzeitig, indem sie eine optimistische Haltung einnahm (vgl. Becker 1998, S. 56f; Grell 2001, S. 117).

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis zeichnete sich durch eine Besonderheit aus. Im Unterricht durften SuS Meinungen einbringen (s. BP 12, Z. 27ff) und Kritik (s. BP 13, Z. 28ff) üben. Zudem wurden die SuS von Frau Thesing bei neuen Themen darüber informiert, warum diese im Unterricht besprochen werden: „Wisst ihr warum ihr die Laubbäume kennen müsst? Zum einen gehört es zur Allgemeinbildung und zum anderen gehört das zum Thema Umweltschutz, damit ihr auch das lernt!“ (BP 19, Z. 88ff) und welche Aufgaben in der kommenden Stunde bearbeitet werden sollten (s. BP 19, Z. 2ff). In einer anderen Stunde durften einige SuS selbst die Rolle des Lehrers übernehmen, indem sie mit dem Zeigestock auf englische Wörter an der Tafel zeigten, welche der Rest der Klasse vorlesen sollte (s. BP 14, Z. 69ff). Da Frau Thesing 12 Wochenstunden in der Klasse 4b anwesend war und daher einen erhöhten Kontakt zu ihren SuS hatte, lagen hierfür günstige Rahmenbedingungen vor, die sie womöglich zu diesem Lehrerhandeln veranlassten (vgl. Becker 1998, S. 43f).

Frau Thesing ging zudem auf die Bedürfnisse der Schüler ein. Als in der letzten Stunde einige SuS Ermattungserscheinungen aufwiesen und ihre Köpfe scheinbar kaum noch halten konnten, reagierte Frau Thesing sofort, indem eine Lockerungsübung durchgeführt wurde. Danach wirkten alle SuS wieder motivierter, da sie sofort an der Aufgabe weiterarbeiteten (s. BP 16, Z. 52ff).

Es kann erkannt werden, dass in der Klasse 4b ein freundlicher und respektvoller Umgang zwischen Frau Thesing und ihren SuS herrschte. In der Lehrer-Schülerinteraktion konnten mehrere emotionale und motivationale Aspekte beobachtet werden, wobei diese durch die Lehrereinstellung Zuneigung und Sorge geprägt waren, was sich als lernwirksam erweist, wie eine Studie von Brophy und Good (1976) feststellen konnte. Zum Aufbau eines förderlichen Selbstkonzeptes trug Frau Thesing ebenfalls bei. Aufgrund der beschriebenen Unterrichtsinteraktionen herrschte in der Klasse 4b ein lernförderliches Klima,

welches nach Meyer (2004) zu einer humanen Qualität der Lehrer-Schülerinteraktion beiträgt (vgl. Brophy/Good 1976, S. 186; May 2001, S. 392; Meyer 2004, S. 47; Sann/Preiser 2008, S. 209).

### 5.1.3 Angewandte Feedbackformen

Es konnten im Laufe der Beobachtungswoche mehrere Feedbackformen erkannt werden, welche sich situationsspezifisch abwechselten. Zudem durften auch SuS im Unterricht Rückmeldungen über erbrachte Leistungen ihrer Mitschüler geben (s. BP 111, Z. 60ff). Dieses Vorgehen wird von Becker (2008) als eine mögliche Handlungsweise angegeben, an denen sich LehrerInnen orientieren sollten, um auch den SuS die Möglichkeit einer Feedbackgabe zu garantieren (vgl. ebd. 2008, S. 223ff).

Wenn SuS Rückmeldungen erteilen durften, legte Frau Thesing Wert auf die verständliche und konkrete Rückmeldung und gab diesbezüglich Anregungen, wie eine Rückmeldung für den betreffenden Schüler hilfreicher sein kann: „Gebt erst an, was euch gut gefallen hat. Dann nennt ihr, was besser gemacht werden könnte und zum Schluss nennt ihr noch etwas gutes, was euch aufgefallen ist.“ (BP 111, Z. 62ff). Hierbei wurde Bezug auf die Sandwich-Theorie genommen. Der Hinweis seitens Frau Thesing kann als günstig bezeichnet werden, da Landwehr (2003) eindeutig darauf verweist, kränkende Äußerungen innerhalb einer Feedbackgabe zu vermeiden. Derartige Anregungen setzte Frau Thesing selbst um (vgl. Landwehr 2003, S. 12ff; Harzer 2006, S. 211).

Innerhalb der einwöchigen Beobachtung wurde eine schriftliche Leistungsüberprüfung mit entsprechender schriftlicher Feedbackgabe durchgeführt. Diese Rückmeldung erfolgte mittels einer Zensur. Hierbei wurde die Feedbackform *knowledge of performance* genutzt, indem angegeben wurde, wie viele Wörter von den einzusetzenden Wörtern richtig geschrieben wurden, beispielsweise 18/19 Punkten entspricht der Note 2 (s. BP 111, Z. 9f) (vgl. Krause 2007, S. 50ff; Kultusministerium 2010, S. 3).

Frau Thesing verwendete auch die Feedbackform KR. Durch Äußerungen wie: „Ganz genau, richtig!“, „Genau, die Antwort ist perfekt!“ (BP 15, Z. 25) oder „Hast du schön gemacht, prima!“ (BP 15, Z. 32f) kann die häufige Verwendung dieser Feedbackform bestätigt werden. In diesem Fall liegen positive Rückmeldungen bezüglich der Richtigkeit einer Schülerantwort vor. Negative Rückmeldungen konnten ebenso verzeichnet werden, wobei auf verneinende Worte wie „Nein“ oder „Falsch“ verzichtet wurde. Stattdessen wurde beispielsweise gesagt: „Der 2. Fall war nicht richtig“ (BP 15, Z. 38f) oder „Was hat sie noch nicht richtig

gemacht?“ (BP 15, Z. 43). Zudem wurden unkorrekte Schülerantworten durch passende nonverbale Kommunikationselemente dem Schüler gegenüber verdeutlicht, z.B. durch Kopfschütteln, Stirnrunzeln oder negierende Geräusche (s. BP 15, Z. 98f; BP 18, Z. 90ff). Die Vielfalt der Feedbackformulierung, wie dies anhand der obigen Äußerungen beispielhaft dargestellt werden konnte, wird von Becker (2008) als eine Leitlinie aufgeführt, wie Feedback an SuS erteilt werden sollte. Damit wird Frau Thesing dieser Handlungsleitlinie gerecht und vermeidet auf diese Weise eine stereotype Feedbackgabe (vgl. ebd. 2008, S. 223f).

Frau Thesing setzte KR ein, wenn Aufgaben im Plenum kontrolliert wurden. Da diese Form nicht angewandt wurde, um komplexe Sachverhalte zu thematisieren und Schülerantworten hierbei zu kommentieren, kann die Wahl von KR gerechtfertigt werden. Jedoch konnten Untersuchungen zeigen, dass KR ebenso keine positive Auswirkung auf einen Lernprozess hat, wie das Erteilen keiner Rückmeldung, sodass KR im Unterricht möglichst wenig eingesetzt werden sollte (vgl. Richert 2005, S. 76)

Die Feedbackform KCR war ebenso vertreten. Diesbezüglich wurde den SuS die richtige Antwort präsentiert, wie beispielsweise in diesen Fällen: „Im Stichpunkt fehlt das Subjekt!“ (BP 15, Z. 64) oder „Es sind Eigenschaftswörter! Ja!“ (BP 15, Z. 64). Dies geschah vor allem in solchen Situationen, in denen keine Schülermeldungen vorlagen oder aber nach mehrmaligem Wiederholen der Frage und weiteren Informationen keine richtige Lösung genannt wurde. Laut einer Metaanalyse von Bangert-Drowns et al. (1991) erweist sich KCR als eine notwendige Bedingung, damit Feedback als lernwirksam fungieren kann. Diese Feedbackform konnte zweimal in der Woche verzeichnet werden (vgl. Richert 2005, S. 78).

Mit Hilfe einiger Hinweise oder durch Verweis auf nochmaliges Lesen wurden die SuS darin unterstützt, die richtige Antwort einer Lösung zu finden. Die Nutzung der Feedbackform AUC kann daher beispielsweise durch Äußerungen wie: „Wer weiß es besser?“ (BP 15, Z. 51) oder „Das reicht mir noch nicht!“ (BP 15, Z. 83) im Lehr-Lernkontext nachgewiesen werden. Zudem wurden Mitschüler zur Mithilfe angeregt, um die Lösung gemeinsam zu finden: „Wer kann Sascha helfen?“ (BP 15, Z. 114f).

Es wurde meist zunächst KR präsentiert und erst dann, wenn die gegebene Antwort nicht richtig war, wurde ein anderer Schüler an die Reihe genommen (s. BP 18, 88ff). Dann wurde die Frage entweder nochmals wiederholt oder es wurden weitere Hinweise gegeben, ehe ein anderer Schüler antworten durfte, wie dies in diesem Beispiel deutlich wird: „Sicher? Guck` nochmal in den letzten

Abschnitt des Textes!“ (BP 16, Z. 72f). Die SuS denken durch eine derartige Vermittlung von AUC weiter über eine Aufgabe nach, wodurch weitere Denkprozesse initiiert werden können, welche zu einem entsprechenden Lernerfolg führen könnten (vgl. Krause 2007, S. 56).

Auch die komplexe Rückmeldung (elaboriertes Feedback) war im Unterricht gegenwärtig. Gekennzeichnet waren Rückmeldungen dieser Form speziell durch weiteres Informationswissen, bezogen auf eine zu wiederholende Thematik. Andererseits wurden den SuS mittels dieser Rückmeldung Hilfestellungen für das Merken bestimmter Sachverhalte angeboten, beispielsweise derart: „Ja genau, die Krone beginnt weiter oben am Stamm, richtig. Man sagt dazu auch hochansetzende Krone. Das kann man sich gut merken, oder?“ (BP 19, Z. 46ff) oder durch Äußerungen wie: „Baum- und Blattform sind gleich, kann man also leicht zuordnen.“ (BP 19, Z. 55f). Diese elaborierten Feedbacks vermögen SuS in die Lage versetzen, sich diese Sachverhalte besser zu merken. Der Lernerfolg wäre dementsprechend hoch (vgl. Krause 2007, S. 56).

Das Lehrerecho konnte auch verzeichnet werden. Es wurde genutzt, wenn es im Klassenraum laut wurde und wenn SuS die Antwort nicht verstanden haben. In einer Englischstunde wurde es unruhig, da sich zwei Schüler stritten. Eine Schülerin hatte daher die Antwort eines Schülers nicht verstehen können, sodass Frau Thesing die genannte Antwort des Schülers wiederholte: „This is a elbow!“ (BP 14, Z. 44f). In einer Deutschstunde konnte ebenfalls ein Lehrerecho vernommen werden, wobei der nachfragende Schüler sich scheinbar nicht konzentrierte und daher die Antworten nicht verfolgte: „Im dritten Fall. Pass bitte besser auf, dann musst du auch nicht nachfragen!“ (BP 15, Z. 27f). In derartigen Situationen das Lehrerecho einzusetzen, kann als sinnvoll erachtet werden, wenn aufgrund von Unruhe Antworten oder Lösungen nicht verstanden werden. Ist ein Schüler jedoch unaufmerksam, so wird das Lehrerecho als weniger effektiv beurteilt (vgl. Richert 2005, S. 69; Becker 2008, S. 224).

Es ist zu erkennen, dass sich Frau Thesing mehrerer Feedbackformen bediente und dabei gewisse Regeln bei der Feedbackgabe berücksichtigte, wie z.B. die Vermeidung kränkender Äußerungen. Im Unterricht konnten stets wechselnde Formen erkannt werden, wobei die Formen KCR, EF und Lehrerecho am wenigsten zum Einsatz kamen. Allerdings weisen auch diese Formen mehrere Vorteile auf, die nicht zu verachten sind und daher auch häufiger im Unterricht zum Einsatz kommen sollten (vgl. Krause 2007, S. 55ff).

## 5. 2 Darstellung und Analyse der Beobachtungen: Frau Iske

Die Klasse 4a von Frau Iske wurde in der zweiten Beobachtungswoche vom 27. September-01. Oktober 2010 begleitet. Frau Iske unterrichtete in ihrer Klasse die Unterrichtsfächer Deutsch und Sachunterricht, war somit für zehn Unterrichtsstunden in der Klasse 4a anwesend.

### 5.2.1 Merkmale des Lehrerhandelns

Neben frontalen Unterrichtssituationen, in denen Frau Iske als Lehrperson die Leitung im Unterrichtsverlauf übernahm und Lehrervorträge (s. BP 21, Z. 16ff) hielt, wurden auch Lehrgespräche geführt. Diese Unterrichtsphasen konnten meist dann beobachtet werden, wenn Aufgaben kontrolliert wurden (s. BP 26, Z. 28f). Im Unterricht sollten die SuS vorwiegend in Einzelarbeit Arbeitsblätter bearbeiten (s. BP 26, Z. 25f) oder im Buch Aufgaben erfüllen (s. BP 28, Z. 32). In einer Unterrichtsstunde wurde eine Stationsarbeit durchgeführt. Dazu wurden die Tische als Gruppentische zusammengestellt, sodass immer vier SuS an einem großen Tisch saßen und dann allein arbeiteten. Es ist erkennbar, dass im Unterricht kaum verschiedene Sozialformen zum Einsatz kamen, sondern die SuS viel allein arbeiten sollten. Die Sozialform Einzelarbeit kann als dominierende Sozialform bezeichnet werden. Eine Vielfalt an Methoden wird jedoch als pädagogisch wertvoller erachtet, da jede einzelne Form Vor- und Nachteile aufweist, welche durch einen entsprechenden Methodenmix relativiert werden könnten (vgl. Schröder 2002, S. 88f; Meyer 2004, S. 79ff).

Die Unterrichtseinstiege und der generelle Unterrichtsablauf waren durch eine gewisse Monotonie gekennzeichnet. Entweder wurde direkt mit der Kontrolle der Hausaufgaben begonnen (s. BP 28, Z. 2f), Tests zurückgegeben (s. BP 23, Z. 26f), mündliche Leistungsüberprüfungen durchgeführt (s. BP 24, Z. 2f) oder schriftliche Tests (s. BP 21, Z. 16f) geschrieben. Nach diesen Einstiegen in den Unterricht wurden entweder Arbeitsblätter ausgeteilt oder es sollte im Buch gearbeitet werden. Diese Aufgaben wurden im Plenum dann gemeinsam kontrolliert, indem Frau Iske eine Frage nach der anderen von SuS beantworten ließ (s. BP 26, Z. 44ff). Am Ende der Unterrichtsstunde wurden dann die Hausaufgaben besprochen und im Hausaufgabenheft notiert (s. BP 21, Z. 156). Der Unterricht wurde demnach nicht abwechslungsreich gestaltet, sondern immer wieder nach dem gleichen Ablauf durchgeführt. Nach Becker (1998) weist ein solches Lehrerverhalten auf einen Mangel an methodischen Formen hin. Zudem wurden im Unterricht häufig dieselben Medien, wie Arbeitsblätter oder das Lehrbuch genutzt. Die Tafel (s. BP, 21, Z. 124f), Magnetbilder (s. BP 24. Z. 41f)

und Naturprodukte (s. BP 29, Z. 2ff), welche von SuS der Klasse mitgebracht wurden, sind auch eingesetzt worden, jedoch in geringerem Maße, als die beiden erstgenannten Medien. Becker (1998) gibt an, dass die Vielfalt an verschiedenen Sozialformen als auch der Einsatz unterschiedlicher Medien besonders dazu geeignet sind, den Unterricht abwechslungsreich zu arrangieren. Dies war in der Klasse 4a jedoch nicht der Fall war (vgl. ebd. 1998, S. 37ff).

Das Lehrerhandeln war gekennzeichnet durch eine stärkere Lenkung, welche sich beispielsweise durch häufigen Tadel äußerte: „Jetzt beeil` dich endlich. Sonst müssen wir wegen dir alle in die Pause rein arbeiten. Also los jetzt!“ (BP 21. Z. 11f) oder „Das hast du schon mal besser gemacht!“ (BP 21, Z. 63). Auch wurde gestraft: „Ja, wenn du das Arbeitsblatt vergessen hast, dann schreibst du die erste Passage im Buch eben ab!“ (BP 26, Z. 16f). Das Strafen gilt jedoch als ein schlechtes Instrument, wenn es darum gehen soll, Verhaltensänderungen herbeizuführen (vgl. Grell 2001, S. 95).

In der Klasse von Frau Iske wurde stets Wert auf Disziplin gelegt. Im Unterricht durfte nicht erzählt: „Seid still!“ (BP 21, Z. 117) oder anderweitig unterbrochen werden: „Franz, störe die anderen Kinder nicht immer!“ (BP 28, Z. 50). Widerworte von SuS wurden ebenso unterbunden: „Sei leise! Wir machen das so, wie ich es sage!“ (BP 26, Z. 19f). In den meisten Fällen reagierte Frau Iske streng und wurde laut, sodass manche SuS scheinbar erschrecken, da sie zusammenzuckten und von ihren Stühlen glitten (s. BP 21, Z. 94f). Wurden Frau Iskes Anweisungen nicht sofort Folge geleistet, so wurde ihr Ton schärfer. Dann ist sie zum Teil auch beleidigend geworden: „Das ist nicht zum Lachen. Das ist zum Heulen, wie eure Antworten im Test vorhin!“ (BP 21, Z. 119f).

Auf Ordnung wurde ebenfalls Wert gelegt. Überschriften sollten stets unterstrichen und auch das Datum sollte immer notiert werden. Frau Iske fragte bei bestimmten SuS nach, ob dies bereits getan wurde: „Hast du die Überschrift schon unterstrichen?“ (s. BP 21, Z. 71) oder „Sara, hast du das Datum schon im Heft stehen?“ (BP 28, Z. 35). Frau Iske überprüfte so, ob SuS ihre Anweisungen verfolgten. Eine besonders saubere Heftführungen wurde dabei von ihr gelobt: „Schaut mal alle her! So sollte euer Heft aussehen. Sauber und lesbar geschrieben.“ (BP 21, Z. 101f). Fest steht, dass eine „gute(n) Disziplin und Ordnung“ (Dubs 2005, S. 348) den Stellenwert einer Schule auszeichnet. Jedoch wird darauf hingewiesen, dass vernünftige Grenzen zu setzen sind. Ob dies von Frau Iske in adäquater Weise erfolgte, kann nicht ermessen werden (vgl. ebd. 2005, 348).

Als eine Schülerin in einer mündlichen Leistungsüberprüfung weinend zusammenbrach, reagierte Frau Iske einfühlsam und ermutigte die Schülerin: „Ach Lara, ich weiß doch, dass du das weißt. Du lernst doch mit deiner Mutti immer ganz fleißig.“ (BP 24, Z. 25ff). Hier ging sie auf die Schülerin ein, wodurch Frau Iske ihr Interesse an der Schülerin bekundete (vgl. Becker 1998, S. 56).

Lernerfolge wurden von Frau Iske hervorgehoben, wodurch ihr Interesse an schulischen Erfolgen ihrer SuS bekundet wurde: „Bei dir habe ich mich sehr gefreut!“ (BP 23, Z. 31f). Auch geringere Leistungen wurden im Plenum thematisiert: „Dein Lesevortrag war nicht gut. Es war unangenehm, dir zuzuhören!“ (BP 25, Z. 110f). Dabei wies Frau Iske häufig einen böartigen Ton auf und schüttelte ihren Kopf (s. BP 25, Z. 111ff). Frau Iske kritisierte öffentlich, indem sie SuS im Plenum bloßstellte, wie auch dieses Beispiel einer Rückmeldung zeigt: „Erkläre mir das Wort! Kannst du nicht, oder?“ (BP 21, Z. 107). Hierbei wurde Frau Iske laut, sodass der betroffene Schüler zusammenzuckte und den Kopf hängen ließ (s. BP 21, Z. 108ff).

Das Lehrerhandeln zeichnete sich durch eine strenge und bestimmende (s. BP 26, Z. 19f) Unterrichtsführung aus, welche in der Literatur als autokratischer Führungsstil bezeichnet wird. Beispielsweise konnte das Höflichkeitswort „Bitte“ in der Beobachtungswoche nicht vernommen werden. Einmal konnte beobachtet werden, dass sich Frau Iske für einen Lesebeitrag bedankte: „Danke stopp!“ (BP 210, Z. 25). Ein derartiges Lehrerverhalten weist auf eine Missachtung der Schülerpersönlichkeiten hin und könnte dazu führen, dass geringere Leistungen bei SuS erzielt werden (vgl. Spanhel 1977, S. 115f).

Es fiel auf, dass Frau Iske abweisend bzw. desinteressiert Rückfragen ihrer SuS beantwortete. Sie ist kaum auf Probleme, Nöte oder Interessen der SuS eingegangen (s. BP 26, Z. 2ff). In solchen Momenten konnte erkannt werden, dass sie keine helfenden Antworten lieferte, da die SuS danach ebenso ratlos waren, wie vorher und die Aufgabe nicht vollständig bearbeiten konnten (s. BP 21, Z. 79ff). Bei einer Aufgabenbearbeitung konnten gleich mehrere Rückfragen wahrgenommen werden, wobei Frau Iske beispielsweise derart reagierte: „Steht alles an der Tafel. Lies richtig nach!“ (BP 21, Z. 75f). Dabei wurde sie schnell lauter und schaute die fragenden SuS nicht an. Dann war beobachtbar, dass sich die SuS untereinander fragend anblickten (s. BP 21, Z. 85f).

In der gesamten Woche konnte keine Begrüßung der SuS durch Frau Iske beobachtet werden. Sie betrat wortlos den Raum, packte ihre Unterrichtsmaterialien aus und wartete auf den Stundenbeginn (s. BP 21, Z. 2; BP 23, Z. 22ff). Mit dem Klingelzeichen wurde sofort mit dem Unterricht begonnen. Am

Unterrichtsende wurde sich auch nicht von den SuS verabschiedet, sondern das Material zusammengepackt und der Raum wiederum wortlos verlassen (s. BP 22, Z. 75f; BP 25, Z. 122ff; BP 29, Z. 40f). Hierbei wies Frau Iske kein angemessenes Verhalten im Sinne von Breslauer (1994) auf, welcher als ein Verhaltensmerkmal das Grüßen der SuS für Lehrpersonen angibt (vgl. ebd. 1994, S. 141).

Es kann zusammengefasst werden, dass sich der Unterricht stets nach gleichem Muster gestaltete und dass sich das Lehrerhandeln durch eine Geringschätzung der Schülerpersönlichkeiten auszeichnete. Disziplin, Fleiß und Ordnung schienen von besonderer Wichtigkeit zu sein, wobei Probleme und Nöte der SuS in den Hintergrund traten, sodass Frust und Enttäuschung bei den SuS häufig beobachtet werden konnten (s. BP 25, Z. 119f). Diese Emotionen sind jedoch ungeeignet, wenn Leistungen zu erbringen sind, da sie als Störfaktoren im Lehr-Lernkontext erachtet werden (vgl. Sann/Preiser 2008, S. 210f).

#### 5.2.2 Lehrer- Schülerinteraktionen

Im Unterricht konnten mehrere Emotionen beobachtet werden. Die Schülerin Lara beispielsweise wies in einer mündlichen Leistungsüberprüfung Anzeichen einer Leistungsangst auf, da sie nach kurzer Befragung zu weinen begann (s. BP 24, Z. 23). Andere SuS wiesen ebenfalls deutliche Emotionen auf, wie z.B. Franz. Wenn er Fragen richtig beantworten konnte, so freute er sich darüber, lächelte und meldete sich erneut. Dies konnte auch bei Kati und Jan festgestellt werden (s. BP 23, Z. 59f; BP 28, Z. 59ff). Beantwortete Franz Fragen aber nicht korrekt, so wirkte er enttäuscht. Er ließ dann seinen Kopf hängen und beteiligte sich nicht weiter am Unterrichtsgespräch. Auch bei Jan konnte Enttäuschung wahrgenommen werden (s. BP 23, Z. 8f; BP 28, Z. 64f). Möglich wäre, dass er in solchen Situationen Angst vor Misserfolgen hatte bzw. enttäuscht über die Reaktion von Frau Iske war. Die Emotion Wut konnte ebenfalls mehrfach beobachtet werden (s. BP 21, Z. 4f; BP 26, Z. 19ff).

Nicht nur bei den SuS waren Emotionen erkennbar, sondern auch bei Frau Iske. Sie freute sich über „gute“ Leistungen ihrer SuS, welches sich in Lächeln und positives Feedback zeigte (s. BP 23, Z. 60f). Als in einer Arbeitsphase mehrere Rückfragen zur Bearbeitung einer Aufgabe vorlagen, wurde sie laut und stemmte ihre Arme in die Seite. Sie schien wütend darüber zu sein, dass die SuS trotz erklärter Aufgabenstellung mehrfach Fragen stellten (s. BP 21, Z. 73ff). Auch in anderen Situationen konnte bei Frau Iske Wut beobachtet werden (s. BP 28, Z. 6ff).

Das Miteinander in der Klasse war gekennzeichnet durch einen rauen Ton, strenge Unterrichtsführung und Unfreundlichkeit, ausgehend von Frau Iske. Gewisse Umgangsformen, welche zur Interaktion zählen und eine rücksichtsvolle Kommunikationsbasis schaffen, konnten kaum beobachtet werden. Wie bereits weiter oben erwähnt, wurde sich nicht für Beiträge oder freiwillig erledigte Aufgaben bedankt oder höflich um etwas gebeten. Weder Begrüßungen noch Verabschiedungen von den SuS konnten bei Frau Iske registriert werden. Selbst wenn sich ein Schüler bei ihr persönlich verabschiedete, konnte nur ein leichtes Nicken erkannt werden (s. BP 22, Z. 73f). Auch die SuS schienen sich nicht an bestimmte Umgangsregeln zu halten. Es wurde nicht höflich um Hilfe gebeten, sondern ohne Meldung gefragt (s. BP 21, Z. 77f). Daran kann erkannt werden, dass Frau Iske keine erzieherische Basis schaffte, sodass sich auch die SuS nicht an gesellschaftlichen Umgangsformen hielten (vgl. Breslauer 1994, S. 141f).

Während der Beobachtungswoche konnte miterlebt werden, dass Frau Iske Drohungen gegenüber SuS aussprach: „Packe den Killer weg oder soll ich einen neuen Eintrag machen?“ (BP 21, Z. 31), und vereinzelte SuS vor der gesamten Klasse bloßstellte: „Erkläre mir das Wort! Kannst du nicht, oder?“ (BP 21, Z. 107). In derartigen Unterrichtssituationen wurde Frau Iske schnell laut und unfreundlich. Erklärungen der SuS diesbezüglich wurden abgebrochen und nicht weiter angehört.

Bei der Kontrolle von Disziplin und Ordnung fiel auf, dass lediglich vereinzelte SuS (z.B. Sara, Tim und Georg) angesprochen wurden. Möglich wäre, dass Frau Iske diesen SuS gegenüber ein gewisses Misstrauen pflegte. Dies wird auch durch folgendes Beispiel deutlich: Als Hausaufgaben eingetragen werden sollten, forderte Frau Iske eine Schülerin auf, zu kontrollieren, ob ihr Banknachbar sich diese auch tatsächlich eingetragen hatte (s. BP 25, Z. 84ff).

Außerdem konnte eine Szene erlebt werden, in welcher Frau Iske einem Schüler versehentlich an der Schulter weh tat. Für dieses Versehen entschuldigte sich Frau Iske nicht, sondern thematisierte lediglich den Umstand: „Jetzt hab` ich dir wehgetan, oder?“ (BP 23, Z. 43f), drehte sich wieder um und fuhr mit dem Unterricht fort. Dieses Verhalten zeugt von einer Geringschätzung der Schülerpersönlichkeit (vgl. Grell 2001, S. 117).

Die Lehrer-Schülerinteraktion zeichnete sich ferner durch eine unterschiedliche Behandlung verschiedener SuS aus. Ein Schüler berichtete Frau Iske beispielsweise, dass er seine Brille vergessen hatte und fragte diesbezüglich, ob er sich weiter vorn hinsetzen dürfte, die Reaktion von Frau Iske gestaltete sich dann wie folgt: „Nein, da hast du Pech gehabt!“. Als dieser Schüler Frau Iske

zwei Tage später erfreut berichtete, dass er seine Brille nun mit habe, schaute Frau Iske ihn nicht an und sagte: „Geh` und packe deine Sachen aus. Lass mich mal zufrieden!“ (BP 26, Z. 4f). Diesem besagten Schüler wurden ferner Strafarbeiten zugewiesen (s. BP 26, Z. 16ff), wie dies bei anderen SuS, welche ebenfalls Arbeitsmaterial oder Hausaufgaben vergaßen, nicht der Fall war (s. BP 22, Z. 4ff; BP 28, Z. 4ff).

Dies weist darauf hin, dass Frau Iske sowohl dem Milde- als auch Strengefehler unterliegt. Ihre subjektive Theorie scheint sie demnach zu leiten, Leistungen und Verhaltensweisen rückzumelden.

Unterschiede zwischen den Geschlechtern konnten ebenfalls erkannt werden. Wenn Schülerinnen richtige Antworten nannten, wurde ihnen dies verbal mitgeteilt. Antworteten Schüler richtig, so konnte häufig nur ein leichtes Nicken erkannt werden. Selbst wenn Schülerinnen falsche Antworten nannten, so wurde ihnen dies mit einem Lächeln rückgemeldet (s. BP 26, Z. 34ff; BP 27, Z. 39f). Hatte ein Schüler hingegen nicht die richtige Antwort nennen können, so wurde dies streng und laut gesagt: „Das ist falsch!“ (BP 27, Z. 28).

Das Engagement von SuS wurde nicht immer gewürdigt. Beispielsweise brachte ein Schüler Unterrichtsmaterial für den Sachunterricht mit. Frau Iske schaute sich dieses Material nicht an, sondern sagte: „Aha“ (BP 23, Z. 5). An einem anderen Tag brachte dieser Schüler wiederum etwas zur Anschauung mit. Dieses Mal schaute sich Frau Iske die mitgebrachten Zapfen an und sagte: „Ok. Die Sachen kannst du hinten auf die Ablage legen!“ (BP 29, Z. 6f).

Kindliche Verhaltensweisen, wie z.B. das Erfinden lustiger zusammengesetzter Wörter oder das Amüsieren über kreative Gedichte, wurden unterbunden: „Seid still!“ (BP 21, Z. 117) oder „Ich habe gesagt, jeder soll für sich allein arbeiten, also albert da nicht so rum!“ (BP 210, Z. 99f). In derartigen Situationen wurde Frau Iske laut und reagierte streng, indem sie mit scharfem Ton eingriff (s. BP 210, Z. 98f). Auch während der Pausen wurde auf Ruhe und Ordnung geachtet. Freundschaftliche Unterhaltungen waren dann nicht mehr möglich: „Es ist Frühstückspause. Also setzt euch wieder hin!“ (BP 21, Z. 165).

Es war auffällig, dass Frau Iske bezogen auf bestimmte SuS eine freundlichere und zugleich höflichere Umgangsform hegte (s. BP 210, Z. 25), wohingegen andere SuS diszipliniert und zurechtgewiesen wurden (s. BP 26, Z. 3f; BP 25, Z. 53f). Vor allem der Schülerin Kati wurde mit besonderer Freundlichkeit begegnet (s. BP 26, Z. 7ff). Selbst wenn sie falsche Antworten nannte, wurde ihr dies mit einem Lächeln von Frau Iske rückgemeldet. Zudem wurde sie im Unterrichtsgespräch häufiger dran genommen als andere SuS. Weiterhin wurden

Zwischenrufe von Kati nicht als störend empfunden: „Jetzt sehe ich es auch.“ (BP 28, Z. 44). Frau Iske lächelte ihr entgegen und ermahnte sie nicht für diesen Einwurf (s. BP 28, Z. 45f). Anhand dieser Verhaltensweisen seitens Frau Iske kann der Pygmalion-Effekt erkannt werden, da hierbei ein „wärmeres sozio-emotionales Klima“ (Richert 2005, S. 12) zu verzeichnen ist.

In der Beobachtungswoche konnte ein Gespräch zwischen Frau Iske und vereinzelt SuS in der Pause beobachtet werden. Dabei wies Frau Iske ein anderes Verhalten auf, als dies im Unterricht registriert werden konnte. Sie wirkte aufgeschlossener und zugänglicher, da sie sich für persönliche Anliegen ihrer SuS interessierte, ihnen konzentriert zuhörte und ohne sich von anderen Dingen ablenken zu lassen. Sie unterbrach ihren Klassenbucheintrag, schaute das erzählende Kind an und stellte Fragen. Dabei lächelte sie und wirkte freundlicher als sonst (s. BP 25, Z. 4ff).

Es kann konstatiert werden, dass Frau Iske im Unterricht und in den Pausen ein anderes Verhalten aufwies, wobei auch die SuS in entsprechender Weise zu reagieren schienen. Die Interaktion mit ihren SuS zeichnete sich bei Frau Iske durch ein wechselhaftes Verhalten aus. Das respektlose Verhalten den SuS gegenüber, die öffentlichen Demütigungen sowie das Misstrauen zeugen von keinem lernförderlichen Unterrichtsklima, wie es nach Meyer (2004) jedoch vorliegen sollte, um „guten“ Unterricht zu garantieren. Zudem wurde durch dieses Verhalten der Erziehungsauftrag der Grundschule missachtet, welcher verlangt, dass den SuS das Recht auf Zuwendung und Geborgenheit garantieren soll (vgl. ebd. 2004, S. 47; Drews u.a. 2000, S. 94).

### 5.2.3 Angewandte Feedbackformen

In den beobachteten Unterrichtsstunden wurden mehrere Tests geschrieben oder mündliche Leistungsüberprüfungen durchgeführt (s. BP 21, Z. 17ff). Eine Rückmeldung über schriftliche Leistungen wurde ein oder zwei Tage später erteilt. Demnach wurde das Feedback verzögert übermittelt und zudem in schriftlicher Form festgehalten. Auf den zurückgegebenen Arbeiten wurden die SuS stets mittels einer Punktezahl und der dazugehörigen Note über die erzielte Leistung im Test informiert. Hier wendete Frau Iske die Feedbackform *knowledge of performance* an. Eine derartige Rückmeldung gab summativ Auskunft darüber, beispielsweise wie viele von den einzusetzenden Wörtern richtig geschrieben wurden. Diese Angabe konnte der folgenden Aussagen von Frau Iske entnommen werden: „David hat 26 Wörter von 30 richtig geschrieben. Dafür hat er eine zwei bekommen. Super, oder?“ (BP 23, Z. 32f). Unter der Arbeit sind alle

richtigen Ergebnisse gezählt und den Höchstpunkten der Arbeit gegenüber gestellt worden, z.B. 26/30 entspricht der Note 2 (vgl. Kultusministerium 2010, S. 3).

Neben der schriftlichen Rückmeldung, setzte Frau Iske beim Austeilen der Arbeiten zusätzliches Feedback ein: „Du hast scheinbar viel gelernt, Kati. Deine Mühe hat sich gelohnt!“ (BP 23, Z. 58f) oder „Das muss besser werden! Du bist der einzige mit so vielen Fehlern.“ (BP 23, Z. 108f). In Verbindung mit der Notenvergabe erhielten entweder alle oder nur einzelne SuS dementsprechend weitere Leistungsrückmeldungen, wobei gelobt oder getadelt wurde bzw. entweder eine positive oder negative Reaktion auf die im Test erbrachte Leistung erfolgte (vgl. Gage/Berliner 1996, S. 559ff).

Wurden mündliche Leistungsüberprüfungen durchgeführt, so durften SuS ihre Meinung zur erbrachten Leistung des Prüflings schildern. Dabei gab Frau Iske Hinweise, wie dies erfolgen sollte: „Sagt nicht immer was gefehlt hat, sondern gebt an, was sie gut gemacht hat und sagt erst dann, was sie verbessern könnte!“ (BP 25, Z. 96f). Sowohl die SuS als auch Frau Iske beachteten anschließend diesen Hinweis. Ein Schüler meldete Folgendes mit: „Du hast gut betont, das hat sich schön angehört. Aber ich habe auch zwei Fehler beim Lesen gehört, die du nicht verbessert hast!“ (BP 25, Z. 100ff). Die Rückmeldung von Frau Iske gestaltete sich ähnlich (s. BP 25, Z. 102ff). Jedoch hielt sich Frau Iske nicht immer an ihre eigenen Hinweise (s. BP 25, Z. 110f).

Bei Hausaufgabenkontrollen, bei Kontrollen von im Unterricht bearbeiteten Arbeitsaufträgen oder bei wiederholenden Fragen wurden zumeist die Feedbackformen KR und KCR genutzt (s. BP 28, Z. 17f; BP 210, Z. 63ff), um auf Schülerantworten einzugehen. Da in diesen Unterrichtssequenzen kein neues Wissen erworben werden sollte, sondern lediglich bearbeitete Aufgaben, Übungen und bereits vermitteltes Wissen wiederholend kontrolliert wurden, kann die Nutzung dieser beiden Feedbackformen in derartigen Situationen gerechtfertigt werden (vgl. Krause 2007, S. 55ff).

Feedback, welches der Form KR zugeordnet werden kann, gestaltete sich beispielsweise derart: „Schön Franz, richtig!“ (BP 24, Z. 63), „Hier Robin, das ist auch noch falsch!“ (BP 25, Z. 48f) oder „Nein, das ist nicht richtig!“ (GP 26, Z. 37). Es konnte beobachtet werden, dass Frau Iske Antworten entweder verbal rückmeldete, indem sie sagte: „Ja, stimmt. Richtig!“ (GP 26, Z. 36) oder eine bejahende Interjektion, z.B. „Hm“ (BP 27, Z. 32) oder „Aha“ (s. BP 23, Z. 105) verlauten ließ. Auch nonverbale Kommunikationselemente wurden eingesetzt, indem sie beispielsweise bestätigend mit dem Kopf nickte oder ihn schüttelte,

wenn eine Antwort nicht korrekt war (s. GP 21, Z. 111). Außerdem runzelte sie häufiger ihre Stirn oder räusperte sich hörbar, wenn eine gegebene Antwort nicht richtig war (s. BP 23, Z. 50; GP 28, Z. 15). Auffällig war, dass Frau Iske bei falschen Antworten in den überwiegenden Fällen eine verbale Rückmeldung erteilte, wohingegen bei richtigen Antworten des Öfteren lediglich nonverbale Kommunikationselemente oder entsprechende Interjektionen benutzt wurden (s. BP 23, Z. 104ff).

Die Feedbackform KCR kann beispielweise anhand dieser Rückmeldung belegt werden: „Eu ist falsch! Bäume wird mit äü geschrieben!“ (s. BP 23, Z. 50f). Meistens wurde KCR aber in Verbindung mit AUC präsentiert, wenn nach mehreren Lösungsversuchen kein Schüler die richtige Antwort nennen konnte. Beispielsweise sollten im Sachunterricht Tiere des Waldes von den SuS genannt werden. Als Frau Iske weiter fragte, welche Tiere noch im Wald leben würden, wurden erst mehrere SuS an die Reihe genommen. Als kein Schüler ein weiteres Waldtier angeben konnte, nannte Frau Iske weitere Tiere (s. BP 27, Z. 36ff). Aufgrund dessen, dass hierbei kein Faktenwissen erfragt wurde, kann der Einsatz der einfachen Rückmeldeform KCR gerechtfertigt werden (vgl. Krause 2007, S. 56).

AUC konnte im Unterricht mehrfach beobachtet werden. Als in einer Deutschstunde der Text „Der süße Brei“ von James Krüss gelesen wurde und anschließend Fragen zum Text beantwortet werden sollten, konnte diese Feedbackform des Öfteren erkannt werden (s. BP 22, Z. 69ff). Hatte ein Schüler nicht die korrekte Antwort gegeben, so antwortete Frau Iske: „Falsch!“ (BP 22, Z. 61) oder „Nein, das ist auch nicht richtig!“ (BP 27, Z. 29). Dann wurde die Frage entweder von ihr wiederholt oder gleich ein anderer SuS mit den Worten: „Was sagst du?“ (s. BP 22, Z. 62), dazu aufgefordert, seine oder ihre Lösung zu nennen. War auch die zweite Antwort nicht korrekt, so wurden weitere SuS an die Reihe genommen: „Wer hat noch was anderes?“ (s. BP 22, Z. 64). In einer anderen Unterrichtsstunde konnten wiederum mehrere SuS nicht die richtige Antwort nennen. Doch dieses Mal wurden die SuS ohne verbale Aufforderung dazu angehalten, eine Antwort zu nennen. Frau Iske wies dabei lediglich mit dem Finger auf einen anderen SuS (s. BP 27, 35f; BP 28, Z. 15ff). Als nach mehreren Lösungsvorschlägen noch nicht die gesuchte Antwort gegeben wurde, nannte Frau Iske selbst die richtige Lösung (KCR). Die weitere Auseinandersetzung mit einer Frage oder Thematik mittels AUC stellt sich gegenüber KCR als günstiger heraus. Aufgrund dessen, dass Frau Iske in weniger Situationen KCR, sondern

eher AUC einsetzte, kann das Vorgehen ebenfalls als vorteilhafter und somit lernförderlicher bezeichnet werden (vgl. Krause 2007, S. 56).

EF wurde von Frau Iske ebenfalls im Unterricht praktiziert. Dies war im Speziellen dann der Fall, wenn SuS beispielsweise Worte nicht kannten und sie daher erklärt werden mussten, damit die SuS verstehen konnten, was das ist. In einer Deutschstunde sollten zusammen-gesetzte Substantive gebildet werden. Hierbei konnte auch das Wort „Hochbeet“ gebildet werden, wobei kein Schüler erklären konnte, was darunter zu verstehen ist. Frau Iske erklärte daher die Wortbedeutung wie Folgt: „Da wird das Beet höher angelegt, mit Erde aufgefüllt und mit Holz oder Steinen umrahmt. Meist werden so Kräuterbeete angelegt!“ (s. BP 21, Z. 122ff). Diese Feedbackform konnte in der Woche zweimal bei Frau Iske beobachtet werden. Allerdings sollte diese Form im Unterricht wenn möglich häufiger eingesetzt werden, da Studien (z.B. Nagata 1993) den eindeutigen Vorteil von EF beispielsweise gegenüber der einfachen Rückmeldeform KCR beweisen konnten (vgl. Richert 2005, S. 80f).

Ein Lehrerecho konnte in der gesamten Beobachtungswoche nicht verzeichnet werden. Mit Verweis auf Becker (2008) kann dieses Vorgehen als sinnvoll erachtet werden (vgl. ebd. 2008, S. 224).

Im Unterricht von Frau Thesing konnten verschiedene Feedbackformen beobachtet werden, wobei häufig *knowledge of performance* und KR eingesetzt wurden.

### 5.3 Ergebnisse der Lehrerinterviews

In den beiden Lehrerinterviews wurden 13 Fragen gestellt, wobei nicht alle relevant für diese Untersuchung sind. Aus diesem Grund wird den drei Eingangsfragen (persönliche Fragen zur Person, Studiums- und Lehrzeit) keine Beachtung geschenkt.

Die nachfolgenden Interviewergebnisse sollten die folgende Frage klären können:

- Über welches Wissen verfügen beide Lehrerinnen im Bezug auf ihre Rückmeldungen (Funktionen)?

In den nachstehenden Ausführungen werden immer wieder Aussagen der jeweiligen Lehrperson integriert, welche den dazugehörigen Protokollen entnommen wurden und mittels Protokollcode und Zeilennummer zugeordnet werden können.

### 5.3.1 Feedback-Konzept von Frau Thesing

#### **Kategorie 1: Feedbackverständnis**

Frau Thesing versteht unter Feedback die Rückmeldung im Unterricht (s. TP 201024094, Z. 05). Die Definition kann mit Verweis auf Krause (2007) als korrekt bezeichnet werden. Für die Lehrerin scheint der Begriff demnach kein neuer Terminus zu sein, welchen sie in der Interviewsituation erstmals hörte. Sie kann etwas mit dem Begriff anfangen und ihn richtig „übersetzen“ und anwenden (vgl. ebd. 2007, S. 46).

Ihre Rückmeldungen richten sich an ihre SuS und werden von ihr im Unterricht scheinbar ständig integriert: „das heißt, dass ich ständig auf die schüler eingehe, ihnen bestätigung gebe, ob sie irgendetwas gut oder auch mal nicht so gut gemacht haben.“ (TP 201024094, Z. 05). In dieser Aussage wird deutlich, wer als Feedbackgeber und als Feedbackempfänger fungiert. Diese Rollenverteilung kann als typische Zuweisung betrachtet werden (vgl. Krause 2007, S. 47).

Auf SuS einzugehen, indem ihnen bestätigende Rückmeldungen erteilt werden, wird anhand einer Studie von Jacobs und Schaible (1975) als glaubwürdiger und zudem als erwünschter eingestuft als eine kritische Feedbackgabe. Da Frau Thesing lediglich auf eine bestätigende Feedbackgabe eingegangen ist, könnte vermutet werden, dass ihr diese Form einer Rückmeldung als lernförderlicher erscheint. Allerdings gab sie nicht an, was sie mit „irgendetwas“ (s.o.) explizit meint. Es könnte sich um Leistungen, Kompetenzen oder Verhaltensweisen der SuS handeln (vgl. Krause 2007, S. 52).

#### **Kategorie 2: Wichtigkeit/ Einsatz von Feedback im Unterricht**

Die Feedbackgabe ist für Frau Thesing „[...] ganz, ganz wichtig.“ (TP 201024094, Z. 07). Sie setzt Feedback im Unterricht gezielt ein, um beispielsweise SuS, welchen es schwer fällt zu lernen, genügend Motivation garantieren zu können, welche sie für das Bearbeiten von Aufgaben ihrer Meinung nach benötigen: „ja, auf jeden fall. besonders schüler, denen es schwer fällt zu lernen, die brauchen ständige motivation [...]“ (TP 201024094, Z. 15). Feedback scheint für Frau Thesing demnach eine Möglichkeit darzustellen, mittels dessen sie „lernschwächere“ SuS gezielt motivieren kann. Sie nannte ein Beispiel, wie eine solche Rückmeldung für „lernschwächere“ SuS ihrerseits gestaltet sein könnte: „das hast du gut gemacht!“ oder „mach´ weiter so!“ (TP 201024094, Z. 15).

Sie gab ferner an, dass eine Rückmeldung ihrer Ansicht nach im Unterricht stets präsent sei und in diesem Sinne als ständiger Begleiter des unterrichtlichen Geschehens fungieren würde (s. TP 201024094, Z. 17). Der stete Einsatz von

Rückmeldungen im Unterrichtsverlauf könnte ein Hinweis darauf sein, dass Frau Thesing in ihrer Klasse eine Feedback-Kultur etabliert hat, um den SuS eine förderliche Lernumgebung zu garantieren. Auch hier nimmt sie wiederum direkt Bezug auf den motivationalen Aspekt einer Rückmeldung (vgl. Krause 2007, S. 48; Brookhardt 2010, S. 7).

Frau Thesing ist der Auffassung, dass Rückmeldungen in jedem Fall hilfreich für SuS sind (s. TP 201024094, Z. 19). Für sie scheinen Rückmeldungen vor allem dann angebracht zu sein, um SuS für weiteres Arbeiten zu motivieren: „[...] denn sonst würde der ein oder andere schnell die lust am arbeiten verlieren.“ (TP 201024094, Z. 19). Ein Unterricht ohne Rückmeldungen erachtet sich für sie womöglich als ineffektiv und motivationshemmend, was sie zu vermeiden gedenkt. In der Metaanalyse von Bangert-Drowns et al. (1991) wurde der klare Vorteil von Unterricht mit Feedback gegenüber Unterricht ohne Feedbackgabe eindeutig herausgestellt. Dessen scheint sich auch Frau Thesing bewusst zu sein, wodurch ihr Einsatz von Rückmeldungen im Unterricht begründet wird (vgl. Krause 2007, S. 50).

### **Kategorie 3: Feedbackformen**

Frau Thesing nennt mehrere Rückmeldeformen, derer sie sich im Unterricht vermutlich bedient. Sie versucht in ihrem Unterricht, stets SuS Fragen beantworten zu lassen. Da sie dies durch die Aussage: „also ich lasse eigentlich immer die schüler auf die antworten kommen. [...]“ (TP 201024094, Z. 09) angibt, könnte vermutet werden, dass Frau Thesing die Feedbackform KCR zu vermeiden versucht. Aufgrund der Wortwahl „eigentlich“ (s.o.) könnte davon ausgegangen werden, dass sie es vermeidet selbst Fragen zu beantworten oder Lösungen anzugeben. Die Form KCR im Unterricht so wenig wie möglich einzusetzen, ist pädagogisch wertvoll, wenn im Unterricht komplexe Lerninhalte bearbeitet werden. Dann reicht es nicht aus, dem Lerner das richtige Ergebnis zu präsentieren. Wird jedoch lediglich Faktenwissen gelehrt und gelernt, kann die Wahl der Form KCR sehr wohl lernförderlich sein und somit gerechtfertigt werden. Da Frau Thesing weder konkret angibt, dass sie KCR nutzt und wenn, in welchem Maße und in welcher Situation, kann nur spekuliert werden, dass kein völliger Verzicht von KCR im Unterricht vorliegt (vgl. Richert 2005, S. 78; Krause 2007, S. 56).

Damit es den SuS gelingt, Fragen zu beantworten, versucht Frau Thesing gezielte Fragestellungen einzubauen, welche so verständlich wie möglich von ihr formuliert werden: „indem ich gezielte fragestellungen einbaue [...]“ (TP 201024094, Z. 09). Es kann gemutmaßt werden, dass sie bereits auf die

Frageformulierung viel Wert legt, sodass Antworten ihrerseits nicht oder kaum von Nöten sind. Auf diese Weise versucht sie möglicherweise, die Form KCR zu vermeiden. In der weiteren Beantwortung der Frage: „Welche Formen von Rückmeldungen kennen Sie?“, beschrieb sie anhand eines Beispiels eine weitere Feedbackform. Dabei nahm sie auf eine Situation Bezug, in der es den SuS nicht gelingt, ihre Fragen korrekt zu beantworten: „und wenn die Schüler meine Fragen so nicht verstehen, wie ich sie meine, dann bohre ich so lange, bis ich das höre, was ich hören möchte.“ (TP 201024094, Z. 09.)

In dieser Darstellung eines Falles werden bezüglich des Feedback-Konzeptes von Frau Thesing zugleich mehrere Aspekte bekannt. Zunächst einmal scheint sie die Schuld dafür zu übernehmen, wenn SuS ihre Fragen nicht verstehen bzw. wenn diese ihre Fragen nicht korrekt beantworten können. Sie geht nicht davon aus, dass der Fehler in der Inkompetenz der SuS zu suchen ist, sondern bezieht das Unverständnis einer Fragestellung auf ihre Kompetenz der Frageformulierung. Wenn demnach SuS nicht in der Lage sind, eine gestellte Frage in dem Maße zu verstehen, dann scheint sie den SuS mehrere Gelegenheiten zu geben, ihre Frage so zu beantworten, wie es erwünscht ist. Dieses „dann bohre ich“ (s.o.), lässt darauf schließen, dass Frau Thesing Fragen umformuliert, weitere Hinweise und Informationen anbietet oder andere SuS an die Reihe nimmt. In diesem Sinne ist es möglich, dass Frau Thesing die Rückmeldeform AUC nutzt, sodass der Lerner in die Lage versetzt wird, sich erneut mit der Aufgabenstellung auseinanderzusetzen, um die richtige Lösung zu finden. Frau Thesings Einsatz von AUC kann daher als sinnvoll bezeichnet werden. Ferner kann AUC der Form KCR bei weniger komplexen Inhalten vorgezogen werden, worauf sie zu achten scheint (vgl. Krause 2007, S. 56).

Frau Thesing nutzt ihrer Auffassung nach eine kleine Auswahl an Feedbackformen, wobei von ihr nicht angegeben wurde, welche im Unterricht häufiger und welche seltener Verwendung finden (s. TP 201024094, Z. 11). Zudem wurde keine Aussage darüber getroffen, welche Feedbackformen von ihr generell im Unterricht Verwendung finden. Aufgrund dessen, dass sie ihre Antwort mit „ich glaube“ (TP 201024094, Z. 11) einleitete, kann angenommen werden, dass sich Frau Thesing ihrer eigenen Umsetzung von Feedbackformen nicht bewusst ist. Es ist jedoch wichtig, über die Folgen einer Feedbackform informiert zu sein bzw. zu wissen, in welcher Lehr-Lernsituation welche Feedbackform eingesetzt werden soll, damit Lernerfolge garantiert werden können. Die Intention eines Feedbacks muss demnach überlegt sein, um lernförderliches Feedback gestalten zu können (vgl. Krause 2007, S. 57).

In der weiterführenden Interviewsituation erwähnte sie weitere Rückmeldeformen, ohne Fachtermini zu benutzen. Allerdings kann eine Aussage nicht recht nachvollzogen werden, da sie Bezug darauf nimmt, wie sie Fragen von SuS beantwortet: „entweder ich beantworte ihre fragen mit `ja´ oder `nein´“ (TP 201024094, Z. 11). Da dies jedoch nicht Gegenstand der Interviewfrage war, wäre es möglich, dass sie sich versprochen hat und eigentlich die Feedbackform KR auf diese Weise beschreiben wollte. Danach beschrieb sie wiederum das Vorgehen, wenn von ihr die Feedbackform AUC angewendet wird: „[...] oder ich gebe ihnen zusätzliche informationen, um auf die richtige antwort zu kommen. oder ich frage so lange, bis ich die richtige antwort erhalte.“ (TP 201024094, Z. 11). Frau Thesing gibt mehrere Möglichkeiten an, richtige Schülerantworten zu provozieren, wobei stets das Vorgehen der bereits erwähnten Feedbackform AUC beschrieben wurde.

#### **Kategorie 4: Feedbackfunktion**

Da Frau Thesing ständig auf die SuS einzugehen versucht und sie stets in ihrem Tun bestätigt (s. TP 201024094, Z. 05), kann eine Funktion von Feedback identifiziert werden. Für Frau Thesing scheint Feedback demnach eine motivationale Funktion erfüllen zu können, welche sie im unterrichtlichen Geschehen nutzt. Offenbar will sie ihre SuS ermutigen, damit diese weitere Lernprozesse vollziehen und in Folge dessen ihre Lernleistungen erhöhen. Individuelle Lernprozesse zu fördern, würde einer weiteren Funktion nach London (1997) entsprechen. Wird angenommen, dass Frau Thesing tatsächlich häufig Rückmeldungen in ihrem Unterricht integriert, kann angenommen werden, dass sie auch die metakognitive Funktion von Feedback erfüllt. Denn durch den häufigeren und regelmäßigen Einsatz von Feedback werden die Lerner in die Lage versetzt, den eigenen Lernprozess reflektieren zu können, sodass Fehleinschätzungen der eigenen Kompetenz vermieden werden können. Lernprozesse würden womöglich wirksamer erfolgen (vgl. Krause 2007, S. 48; Fengler 2009, S. 22).

Die motivationale Funktion wird von Frau Thesing auch in dieser Aussage angesprochen: „[...] denn dadurch werden die schüler hauptsächlich motiviert, besser zu arbeiten.“ (TP 201024094, Z. 07). Die Verwendung des Wortes „hauptsächlich“ (s.o.) könnte darauf hinweisen, dass Frau Thesing dieser Feedbackfunktion eine besondere Stellung innerhalb des Lehr-Lernkontextes zuschreibt (vgl. Krause 2007, S. 48; Brookhardt 2010, S. 7).

Als Begründung, warum Feedback von ihr im Unterricht eingesetzt wird, gab sie Folgendes an: „besonders schüler, denen es schwer fällt zu lernen, die brauchen

ständige motivation [...]“ (TP 201024094, Z. 15) und „[...] eingesetzt werden muss es, um die schüler zum weiterarbeiten zu motivieren.“ (TP 201024094, Z. 17). In beiden Aussagen wird wiederum Bezug zur motivationalen Feedbackfunktion hergestellt.

Ihrer Meinung nach wollen „lernschwache“ SuS nicht erfahren, wo Fehler vorliegen: „und sie wollen auch nicht ständig auf ihre fehler hingewiesen werden.“ (TP 201024094, Z. 15). Da SuS ihrerseits keine Information darüber wünschen, wo Fehler oder Fehlkonzepte vorliegen, wird bei diesen SuS eventuell eine wichtige Funktion von Feedback umgangen. Gemeint ist die kognitive Funktion von Feedback, welche dazu verhilft, derartige Fehler aufzudecken und möglichst zu vermeiden. Ob Frau Thesing derartige Wünsche berücksichtigt, kann nicht erschlossen werden. Wünschenswert wäre es aber, wenn diesen SuS trotzdem Wissenslücken und Fehler verdeutlicht werden, denn nur so kann Lernen im schulischen Kontext überhaupt gelingen. Zudem kann auf diese Weise einer zentralen Aufgabe der Grundschule gerecht werden, indem grundlegendes Wissen vermittelt, wobei effektive Rückmeldungen behilflich sein können (vgl. Drews u.a. 2000, S. 50; Krause 2007, S. 47f).

„Lernschwache“ SuS wollen ihres Erachtens nach viel eher positive Rückmeldungen erhalten, um für ihre Weiterarbeit motiviert zu werden: „aber sie versuchen positiv zu motivieren.“ (TP 201024094, Z. 15) Demnach scheint den „lernschwächeren“ SuS eine motivationale Funktion von Feedback willkommener zu sein, als die kognitive Funktion. Auf andere SuS ist sie mit folgenden Worten zu sprechen gekommen: „andere schüler freuen sich, wenn man mit denen intensiver denkt“ (TP 201024094, Z. 15). Frau Thesing deutet an, dass sie bei diesen SuS andere Funktionen von Feedback nutzt, um dieser Schülergruppe das intensivere Denken zu ermöglichen, indem beispielsweise die kognitive und auch metakognitive Funktion einer Rückmeldung im Unterricht zum Einsatz kommt. Ob dies aber tatsächlich der Fall ist, kann anhand der Aussage nicht bestätigt werden (vgl. Krause 2007, S. 47f).

#### **Kategorie 5: Verhältnis zwischen mündlicher Rückmeldung und Leistungsbewertung auf schriftliche Arbeiten**

Frau Thesing stellte fest, dass es zwischen einer mündlichen Rückmeldung und einer Leistungsbewertung auf schriftliche Arbeiten ihres Erachtens nach einen Zusammenhang gibt: „ich denke schon, dass das im zusammenhang steht.“ (TP 201024094, Z. 21). Diese Annahme wurde von ihr mit folgenden Worten begründet: „je mehr ich ein kind motiviere, dass es in der lage ist eine leistung zu erbringen oder irgendetwas zu schaffen, umso konzentrierter wird es an eine

schriftliche arbeit herangehen [...]“ (TP 201024094, Z. 21). In diesem Sinne beschreibt Frau Thesing den so genannten Pygmalion-Effekt, wobei wiederum auf den Aspekt der Motivation eingegangen wurde. Durch eine erhöhte Aufmerksamkeit, beispielsweise indem ein Schüler mehr ermutigt und motiviert wird, kann ein Schüler mehr Selbstvertrauen in die eigene Kompetenz gewinnen und womöglich bessere Leistungen im Unterricht erzielen. Frau Thesing gibt demnach indirekt an, dass sie gegenüber bestimmten SuS positivere Erwartung pflegt, welche sich förderlich auf die Leistungen dieser Schüler auswirken könnten. Da es sich bei diesem Effekt jedoch um einen Beurteilungsfehler handelt, sollte auf ein derartiges Verhalten verzichtet werden, wenn nur vereinzelt SuS eine erhöhte Aufmerksamkeit zuteil kommen gelassen wird (vgl. Knauf 2009, S. 248).

Es könnte ferner gedeutet werden, dass Frau Thesing aus Erfahrung spricht und sich bei der Beantwortung der Frage womöglich an eine bestimmte Unterrichtssituation erinnert bzw. einen bestimmten Schüler und dessen Verhalten beschreibt, welches sie vielleicht beobachten konnte.

Ferner gab sie an, dass, wenn ein Schüler motivierter und konzentrierter eine Aufgabe bearbeitet, eine positive Beeinflussung auf die Zensur möglich wäre: „[...] ich denke schon, dass das einfluss auf die zensur haben kann.“ (TP 201024094, Z. 21).

#### **Kategorie 6: Rückmeldungen gleich Bewertungssituationen**

Frau Thesing gab an, dass innerhalb einer Rückmeldesituation eine Bewertung vorliegen kann: „ich denke schon, dass man damit bewertet, aber in erster linie ist es für mich motivation“ (TP 201024094, Z. 23).

Da nach Streeck (1983) im Frage-Antwort-Rückmeldungs-Muster die Funktionen Qualifikation und Selektion auf Mikroebene des Unterrichts realisiert werden, kann die Annahme von Frau Thesing bestätigt werden, wobei sie sich als Lehrperson dessen nicht hundertprozentig bewusst zu sein scheint. Es wäre jedoch wichtig, dass sich Frau Thesing dessen im Klaren ist, um Beurteilungsfehler von vornherein zu vermeiden, wenn Schülerleistungen rück zu melden oder zu bewerten sind (vgl. Jürgens/Sacher 2000, S. 50; Lüders 2003, S. 179f).

#### **Kategorie 7: Feedbackrezeption durch SchülerInnen**

Frau Thesing konnte in ihrem Unterricht verschiedene Reaktionen auf ihre Feedbackgabe beobachten, wobei sie bei ihrer Darstellung zwischen zwei Schülergruppen differenzierte. Manche SuS scheinen ihrer Auffassung nach sehr gern mitzudenken und werden durch ihre Rückmeldung offenbar dazu angeregt,

weiter und tiefgründiger nachzudenken: „also manche schüler denken sehr gerne mit und man merkt, wie ihr gehirn anfängt zu glühen bei tiefergehenden fragen [...]“ (TP 201024094, Z. 13). Die andere Schülergruppe scheint von ihrer Rückmeldepraxis überfordert zu werden: „[...] manche schüler sind dann einfach überfordert und möchten nicht weiter denken und schalten ab.“ (TP 201024094, Z. 13). Es wird deutlich, dass sich Frau Thesing der differenten Feedbackrezeption ihrer SuS bewusst ist.

### 5.3.2 Feedback-Konzept von Frau Iske

#### **Kategorie 1: Feedbackverständnis**

Frau Iske versteht unter Feedback Folgendes: „ich verstehe darunter die übermittlung von informationen an die schüler selbst, also wo die kinder stehen und sage ihnen dadurch, inwieweit ihr wissen bereits gefestigt ist.“ (GP 201030098, Z. 08). Für sie stellt sich Feedback augenscheinlich als Informationsquelle dar, welche sie den SuS anbietet. Sie nutzt eine Rückmeldung, um den SuS Diskrepanzen zwischen Ist- und Sollzustand aufzuzeigen. Diese Sichtweise kann der kognitivistischen Perspektive von Feedback zugeordnet werden. Zudem wird anhand dieser Antwort deutlich, dass die SuS als Feedbackempfänger fungieren und sie selbst Feedbackgeber ist, wie dies häufig im Unterricht zu erkennen ist (vgl. Krause 2007, S. 47ff).

#### **Kategorie 2: Wichtigkeit/ Einsatz von Feedback im Unterricht**

Für Frau Iske ist die Feedbackgabe „sehr wichtig“ (s. GP 201030098, Z. 10). Ferner ist sie der Ansicht, dass Rückmeldungen in jedem Fall hilfreich für SuS sind (s. GP 201030098, Z. 22). Unterricht, in dem Rückmeldungen integriert werden, ist generell effektiver als Unterricht ohne Feedback. Dies konnte in Punkt 2.4 bereits dargestellt werden (vgl. Krause 2007, S. 50).

Frau Iske geht davon aus, dass Feedback vorrangig im Mathematikunterricht eingesetzt wird (s. GP 201030098, Z. 12). Es kann geschlussfolgert werden, dass sie in anderen Fächern keinerlei Rückmeldungen erteilt, bzw. sich der Feedbackgabe in anderen Fächern nicht bewusst ist.

Rückmeldungen werden von Frau Iske im Unterricht gezielt eingesetzt, um höhere Leistungen bei den SuS zu ermöglichen: „vor allem im hinblick auf leistungsorientierung, da setze ich feedback bei verschiedenen schülern unterschiedlich ein.“ (GP 201030098, Z. 18). Für Frau Iske scheint die Feedbackgabe demnach die Funktion zu erfüllen, SuS eine Orientierung ihrer Leistungen zu garantieren. Dabei gab sie explizit an, dass der Einsatz einer

Rückmeldung bei verschiedenen SuS unterschiedlich gehandhabt wird, also personenspezifische Faktoren Berücksichtigung finden.

Nach Ansicht von Frau Iske ist Feedback vor allem dazu geeignet, Leistungen der SuS zu optimieren. Diesbezüglich gab sie auf die Frage nach Zeitpunkt und Grund für Feedback an, dass sie eine Rückmeldung einsetzt, wenn „[...] es erforderlich ist, zum Beispiel im ganz normalen Unterrichtsgespräch.“ (GP 201030098, Z. 20).

Auch hierbei wird deutlich, dass sie Rückmeldungen nicht willkürlich im Unterricht integriert, sondern wohlüberlegt dann einsetzt, wenn es ihr als notwendig und erforderlich erscheint. Sie scheint Situationen konkret abzuschätzen und angepasst an die Situation Feedback zu geben. Der Einsatz von Feedback im Unterrichtsgespräch kann mit Verweis auf Gage und Berliner (1996) als passend erachtet werden (vgl. ebd. 1996, S. 545).

### **Kategorie 3: Feedbackformen**

Bezüglich des Mathematikunterrichts wurde von Frau Iske ein Beispiel angeführt, wie eine Rückmeldung in diesem Fach von ihr formuliert werden könnte: „[...] indem ich zum Beispiel sage, ob die Lösung richtig oder falsch ist. oder ich lasse es andere Kinder erklären.“ (GP 201030098, Z. 12). Anhand dieser Aussage könnten drei Formen von Feedback erkannt werden. Scheinbar nutzt sie in ihrem Unterricht die Form KR, um SuS über die Richtigkeit ihrer Antworten zu informieren. In einer Studie von Bangert-Drowns et al. (1991) konnte gezeigt werden, dass die Feedbackform KR eine äußerst geringe Effektstärke besitzt ( $d = -0.8$ ) und damit ebenso ineffektiv ist, wie keine Rückmeldung zu erteilen. Da sie diese Feedbackform jedoch explizit beschrieben hat, kann davon ausgegangen werden, dass in ihrem Unterricht vorwiegend KR zum Einsatz kommt. Aufgrund der Studienergebnisse sollte jedoch darauf möglichst verzichtet werden, da diese einfache Rückmeldung Lernprozesse nicht positiv beeinflussen kann (vgl. Richert 2005, S. 76).

Darüber hinaus verweist Frau Iske darauf, dass nicht sie Lösungen erklärt, sondern sie dies von den SuS übernehmen lässt. Es kann vermutet werden, dass sie die Feedbackform AUC bewusst im Unterricht einsetzt, um bei falscher Beantwortung einer Frage ein anderes Kind an die Reihe zu nehmen, damit dieses erklären bzw. die Lösung nennen kann. Wenn davon ausgegangen wird, dass Frau Iske in ihrem Unterricht tatsächlich die Feedbackform AUC anwendet, kann sie die SuS dazu bringen, sich weiter mit der gestellten Frage auseinanderzusetzen. Diese weitere Denkphase könnte sich positiv auf den Lernerfolg der SuS auswirken (vgl. Krause 2007, S. 56).

Eine weitere Deutung ihrer Aussage könnte sein, dass Frau Iske durch diese Beschreibung versucht hat aufzuzeigen, dass sie als Lehrperson selbst keine Antworten oder Lösungen präsentiert, demnach also die Feedbackform KCR vermeidet. Doch da sie hierbei nicht weiter darauf eingegangen ist und keine eindeutigen Beispiele nannte, handelt es sich auch hierbei um eine bloße Vermutung. Wird neben KR auch KCR als einfache Rückmeldeformen eingesetzt, kann davon ausgegangen werden, dass in der Klasse von Frau Iske lernwirksame Bedingungen vorherrschen, welche zu entsprechenden Lernerfolgen führen (vgl. Richert 2005, S. 78).

Ferner beschrieb sie ein weiteres Vorgehen, wenn Fragen von SuS falsch beantwortet werden. Diese Beschreibung könnte eindeutiger der Feedbackform AUC zugeschrieben werden: „wenn kinder dann keine richtige antwort nennen können, gebe ich weitere hinweise und gebe noch mehr erklärungen, bis sie die richtige lösung wissen.“ (GP 201030098, Z. 12). Die SuS werden dazu veranlasst, erneut über die Frage nachzudenken, sich neue Lösungswege zu überlegen bzw. ihr vorhandenes Repertoire an Wissen auszuschöpfen (vgl. Krause 2007, S. 56).

Frau Iske ist sich nicht sicher, ob sie in ihrem Unterricht verschiedene Feedbackformen anwendet oder ob sie eine kleine Auswahl an Formen nutzt (s. GP 201030098, Z. 14). Es kann gedeutet werden, dass Frau Iske sich ihrer eigenen Lehrtätigkeit bezüglich der Feedbackgabe selbst nicht bewusst ist. Ihre anschließende Erklärung macht jedoch deutlich, worin ihre Unsicherheit besteht: „[...] da das von der situation abhängt, also auf welches kind sich die rückmeldung beziehen soll, oder um welchen lehrstoff es geht.“ (GP 201030098, Z. 14). Diese Erklärung erscheint plausibel, wird dadurch doch klar, dass für sie eine Rückmeldung durch mehrere Faktoren beeinflusst werden kann, wie dies auch in mehreren Studien (z.B. Bangert-Drowns et al. 1991; Huth 2004; Kulhavy 1985) bewiesen werden konnte. Rückmeldeformen sollten an dem Lehr-Lernkontext orientiert werden, welcher beeinflussende Faktoren auf Seiten der Feedbackgestaltung und Feedbackrezeption ausweist. Sollen komplexe Lehrinhalte vermittelt werden, ist es nicht ausreichend, sich einfacher Rückmeldeformen zu bedienen. Wird jedoch bloßes Faktenwissen gelehrt, können einfache Rückmeldungen genügen. Lernvoraussetzungen des Feedbackempfängers sind in diesem Sinne ebenfalls zu beachten (vgl. Krause 2007, S. 56ff).

Es könnte zusammengefasst werden, dass Frau Iske sich situations-, personen- und lehrstoffspezifisch angepasster Feedbackformen bedient, um die jeweilige

Intention einer Rückmeldung ihrerseits zu erzielen. Die Beachtung von Feedbackfunktionen und der unterrichtlichen Ökonomie zählen ebenfalls darunter und werden von ihr beachtet (vgl. Krause 2007, S. 57).

#### **Kategorie 4: Feedbackfunktion**

Frau Iske scheint Feedback im Unterricht einzusetzen, um SuS deren Lernstände zu präsentieren, damit diese über den eigenen Lernprozess informiert sind (s. GP 201030098, Z. 08). Bei der Beantwortung einer anderen Interviewfrage wurde eine ähnliche Begründung angeführt: „so kann ich den Kindern zeigen, wie ihr Leistungsstand aussieht, damit sie dort anknüpfen können. ich sage ihnen dadurch, wo sie gerade sind und wie sie weiter machen können.“ (GP 201030098, Z. 10). Frau Iske gibt hierbei eine kognitive Feedbackfunktion an. Möglich wäre, dass sie den SuS Lernanreize oder weitere Hinweise bietet, welche die SuS für ihren Lernprozess benötigen. Feedback wird hier scheinbar genutzt, um Fehler, Fehlkonzepte und Wissenslücken aufzuzeigen, damit SuS an ihren bisherigen Leistungsstand anknüpfen und diesen ausbauen können. Zudem wird ihre kognitivistische Perspektive auf Feedback erneut deutlich (vgl. Krause 2007, S. 47ff).

#### **Kategorie 5: Verhältnis zwischen mündlicher Rückmeldung und Leistungsbewertung auf schriftliche Arbeiten**

Die Frage: „In welchem Verhältnis stehen ihre mündliche Rückmeldung und ihre Leistungsbewertung auf schriftliche Arbeiten?“, beantwortete Frau Iske wie Folgt: „ein verhältnis gibt es da schon, müssen sie ja.“ (GP 201030098, Z. 24). Beispielhaft verdeutlichte sie ihre Stellungnahme, indem sie Gemeinsamkeiten zwischen beiden Formen herstellte, jedoch keine Unterschiede dahingehend anführte: „es geht ja bei beiden rückmeldungen um die vermittlung von wissen und die festigung des wissens. vor allem dienen beide varianten der leistungsüberprüfung.“ (GP 201030098, Z. 24). Aufgabe von Feedback ist es nach Krause (2007) unter anderem, Fehler und Wissenslücken aufzudecken, um neues korrektes Wissen vermitteln zu können. Bereits erworbenes Wissen wird bei beiden Varianten überprüft. Wissen kann auf diese Weise verworfen (z.B. durch negatives Feedback) oder weiter ausgebaut werden (z.B. durch positives Feedback). Fehlkonzepte und Wissenslücken werden im gleichen Maße in schriftlichen Leistungsüberprüfungen offenkundig, können daher nach Erhalt einer Leistungsbewertung überdacht und wenn nötig modifiziert werden. Nach Streeck (1983) erfüllt eine mündliche Rückmeldung auf Mikroebene des Unterrichts die Qualifikationsfunktion, meint, eine qualifizierte (Aus-) Bildung der SuS zu gewährleisten. Dies trifft sowohl auf schriftliche Bewertungssituationen zu, wie auf im Unterrichtsgespräch erfolgende mündliche Rückmeldungen.

Wissen kann auf diese Weise vermittelt bzw. bereits vorhandenes Wissen kann erweitert und gefestigt werden. Der Ansicht von Frau Iske kann daher zugestimmt werden (vgl. Krause 2007, S. 47f; Lüders 2003, S. 179f).

#### **Kategorie 6: Rückmeldungen gleich Bewertungssituationen**

Für Frau Iske stellt sich eine Rückmeldesituation als eine Situation dar, in der Leistungen eines Schülers mit denen anderer SuS verglichen werden, genau wie dies bei schriftlichen Arbeiten (z.B. Tests) der Fall sei: „ich vergleiche die Leistung eines Schülers ja mit der Leistung anderer Schüler, wenn ich eine Rückmeldung gebe. Das ist ja genau das Gleiche, wie bei einem Test, da wird ja auch die soziale Bezugsnorm angesprochen.“ (GP 201030098, Z. 26). Bei dieser Aussage wird ein Fachbegriff bezüglich Leistung und Leistungsbeurteilung von ihr angeführt, was darauf schließen lässt, dass sich Frau Iske mit dieser Thematik auskennt und zwischen den verschiedenen Bezugsnormen unterscheiden kann. Demnach sind Rückmeldesituationen für sie gleichzeitig Bewertungssituationen. Wird davon ausgegangen, dass mündliche Rückmeldungen Lernprozesse voranbringen sollen und daher keine Bewertung integriert werden sollte, so ist dieser Vergleich nicht richtig gewählt (vgl. Antons 1976, S. 109).

#### **Kategorie 7: Feedbackrezeption durch SchülerInnen**

Frau Iske konnte bei ihren SuS: „durchweg nur positive Reaktionen.“ (GP 201030098, Z. 16), beobachten. Die Mehrheit ihrer SuS nutzt ihr Feedback, um es direkt in den Lernprozess zu integrieren: „die meisten Schüler nehmen meine Hinweise auf und setzen sie direkt um. Das ist eben so, dass eine lernt aus seinen Fehlern, andere sind hingegen nicht fähig, es in ihren Lernprozess zu integrieren.“ (GP 201030098, Z. 16). Sie unterscheidet demnach zwischen zwei Schülergruppen. Die eine Gruppe nutzt das Feedback als Angebot, um den Lernprozess voranzubringen, wohingegen die andere Gruppe nicht in der Lage zu sein scheint, Feedback als Lernangebot zu nutzen. In diesem Sinne ist Frau Iske explizit auf die differente Feedbackrezeption unter den SuS eingegangen. Ihr scheint bewusst zu sein, dass ein Feedback nur dann lernförderlich sein kann, wenn der Rezipient in der Lage ist, die Informationen einer Rückmeldung verarbeiten kann. Feedback wird hier vermutlich aus kognitivistischer und konstruktivistischer Perspektive betrachtet, indem es als Angebot für die SuS angesehen wird (vgl. Krause 2007, S. 49f, 57f).

Die Formulierung: „das ist eben so [...]“ (GP 201030098, Z. 16), könnte darauf schließen lassen, dass für Frau Iske eine uneinheitliche Feedbackrezeption bei den SuS zur Normalität des schulischen Alltags gehört, welche so von ihr offensichtlich nicht zu ändern bzw. abzuschwächen sei. Dessen scheint sie sich offenbar bewusst zu sein. Diese Ansicht entspricht der Wahrheit, da für eine

Feedbackrezeption individuelle Lernvoraussetzungen und Erwartungen des Feedbacknehmers an ein Feedback entscheidend sind, welche eine Lehrperson nicht beeinflussen kann (vgl. Krause 2007, S. 57ff).

Frau Iske konnte zudem Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen und deren Feedbackrezeption feststellen: „feststellen konnte ich, dass mädchen meine rückmeldungen eher aufnehmen, also sie scheinen empfänglicher dafür zu sein. bei den jungs hingegen kann ich das nicht sagen. sie schütteln es eher ab beziehungsweise sind resistent dagegen.“ (GP 201030098, Z. 16). Allein in dieser Differenzierung werden mehrere Aspekte deutlich. Zum einen konnte sie bei den Schülerinnen eine akzeptiertere Haltung gegenüber Rückmeldungen verzeichnen, als es bei den Schülern der Fall zu sein scheint. Beispiele, was sie genau beobachten konnte bzw. festgestellt hat, nannte sie leider nicht. Dass zwischen SuS unterschiedliche Feedbackrezeptionen vorherrschen, konnte mehrfach empirisch (z.B. Mory 1996; Kluger/DeNisi 1996) bewiesen werden. Studien zu möglichen Differenzen zwischen Mädchen und Jungen konnten hingegen nicht gefunden werden (vgl. Krause 2007, S. 57ff).

#### 5.4 Zusammenfassung

Diese Studie konnte zunächst einmal zeigen, dass zwischen den beiden beobachteten und interviewten Lehrpersonen Unterschiede im Lehrerhandeln und in der Lehrer-Schülerinteraktion vorliegen. Die Ausgangslage für den zentralen Aspekt der Feedbackgabe war demnach verschieden, wobei festgehalten werden kann, dass bezüglich der angewandten Feedbackformen keine offensichtlichen Unterschiede ausgemacht werden konnten.

Während Frau Thesing stets freundlich war, viel mit ihren SuS lachte, sich über deren Erfolge freute und den Unterricht abwechslungsreich gestaltete, war das Lehrerhandeln und die Interaktion mit den SuS von Frau Iske durch einen rauen Umgangston, wenig Zuwendung, einer monotonen Unterrichtsgestaltung und durch eine Geringschätzung der SuS geprägt. Dieses Verhalten beeinflusste nicht nur die generelle Unterrichtsgestaltung und –atmosphäre, sondern wirkte sich auch auf das Verhalten der SuS aus (Pygmalion-Effekt).

Allerdings konnte festgestellt werden, dass beide Lehrpersonen bei ihren SuS beliebt waren. Dies konnte bei Frau Thesing anhand eines Gespräches zwischen zwei Schülerinnen herausgestellt werden. An der Pinnwand von der Klasse von Frau Iske konnte ein Brief an die Lehrerin entdeckt werden, welcher ebenfalls darauf schließen lässt, dass Frau Iske bei ihren SuS beliebt ist.

Im Interview beschrieben beide Lehrerinnen mehrere Feedbackformen, welche in ihrem Unterricht zu Einsatz kommen würden. In beiden Beobachtungswochen konnte der Einsatz dieser Formen beobachtet werden, wobei noch weitere registriert werden konnten. Demnach scheinen sich beide Lehrerinnen ihrer eigenen Feedbackgabe nicht in vollem Umfang bewusst zu sein bzw. konnten ihr eigenes Rückmeldeverhalten im Interview selbst nicht reflektieren. Dies trifft im Besonderen auf Frau Iske zu. Im Interview gab sie an, dass Feedback vor allem im Mathematikunterricht eingesetzt werden würden. Demnach hätte in den Fächern Sachunterricht und Deutsch, welche beobachtet wurden, keine Rückmeldung erfolgen dürfen. Dies war aber nicht der Fall. In beiden Fächern konnten Rückmeldungen verzeichnet werden. Daran kann erkannt werden, dass Frau Iske sich ihrer Rückmeldepraxis nicht völlig im Klaren ist.

Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass ihre Aussagen bezüglich eines differenzierten Feedbackes bei verschiedenen SuS zutreffend ist. In der Beobachtungswoche konnte erkannt werden, dass sie dem Pygmalion-Effekt unterlag. Dies mag auch der Grund für das unterschiedliche Rückmeldeverhalten betreffs verschiedener SuS sein. Diese Differenzierung griff Frau Iske auch bezüglich der Feedbackrezeption ihrer SuS auf. Demnach würden Mädchen Feedback eher akzeptieren, als Jungen. In den Beobachtungen konnte festgestellt werden, dass Schülerinnen freundlicher behandelt wurden und demnach auch positivere Rückmeldungen erhielten. Es wäre also möglich, dass die unterschiedliche Feedbackrezeption auf die unterschiedliche Feedbackgabe zurückzuführen ist. Frau Thesing unterschied hingegen zwischen „lernschwächeren“ und anderen SuS, welche ebenfalls unterschiedliche Feedbackrezeptionen aufweisen würden. Hierzu kann auf das Kapitel 6 verwiesen werden.

Ob zwischen einer mündlichen Rückmeldung und einer schriftlichen Leistungsbewertung ein Zusammenhang besteht, wurde von beiden Lehrpersonen bejaht. Hierbei ist Frau Thesing wiederum auf die motivationale Feedbackfunktion zu sprechen gekommen, wobei sie der Ansicht ist, dass mehr Motivation auch zu einer erhöhten Leistungsbereitschaft führt. Anhand dieser Stellungnahme wird auch bei Frau Thesing der Pygmalion-Effekt deutlich. In den Beobachtungen konnten dahingehend adäquate Beispiele gesammelt werden. Der Zusammenhang für Frau Iske besteht hingegen in der gemeinsamen Funktion der Wissensvermittlung.

Während bei Frau Thesing viel positives Feedback verzeichnet werden konnte, wurde bei Frau Iske kein Schwerpunkt der Feedbackgabe festgestellt. Diese

erteilt sowohl negatives als auch positives Feedback in gleichem Maße, wobei sich jedoch das Kommunikationselement unterschied. Positives Feedback wurde oftmals nonverbal vermittelt (nicken, bejahendes Geräusch), wohingegen negatives Feedback in den meisten Situationen verbal erteilt wurde.

Bei näherer Betrachtung der Feedback-Konzepte wird deutlich, dass beide Lehrerinnen eine andere Gewichtung bei ihrer Rückmeldepraxis legen. Während Frau Thesing mehrere Male die motivationale Funktion einer Feedbackgabe anführte, dient eine Rückmeldung für Frau Iske eher dazu, Leistungen von SuS zu optimieren, indem über bereits bestehende Kompetenzen oder über vorhandenes Wissen informiert wird, an welche die SuS in entsprechender Weise anknüpfen können. Sowohl bei Frau Thesing als auch bei Frau Iske konnten entsprechende Situationen beobachtet werden, welche die jeweilige Auffassung ihrer Feedbackgabe bewiesen.

Beide Lehrerinnen gaben im Interview an, dass sie eine Rückmeldesituation gleichzeitig als Bewertungssituation auffassen. Während Frau Iske explizit Gemeinsamkeiten zwischen beiden Situationen herausstellte, verwies Frau Thesing erneut auf die für sie wichtiger zu erscheinende motivationale Funktion. Diese Dispositionen konnten auch in den Beobachtungen festgestellt werden.

Ein Vergleich zwischen den beobachteten Feedbackgaben und den Aussagen im Interview sowie zwischen den beiden Lehrpersonen führt zu folgendem Ergebnis: Beide Lehrerinnen setzen in ihrem Unterricht eine andere Feedbackpraxis. Welche sich dabei als effektiver und lernförderlicher herausstellt, darüber kann keine absolute Aussage getroffen werden, weil neben der unterschiedlichen Art der Feedbackgabe weitere Faktoren das Lernverhalten der SuS in diesen beiden Klassen beeinflussen.

Tendenziell kann das Feedbackverhalten von Frau Thesing als den Lernprozess positiv lenkend bezeichnet werden. Entscheidend für den Lernerfolg ist letztlich neben der Art und Weise der Unterrichtsführung auch das Verhalten der Lerngruppe (vgl. Grell 2001, S. 41ff).

## 6. Ergebnisse zur Rezeption von Rückmeldungen durch SchülerInnen

Ein lernförderliches Feedback ist sowohl von der Feedbackgestaltung als auch von der Feedbackrezeption durch den Feedbackempfänger abhängig (vgl. Krause 2007, S. 57ff).

Die nachfolgenden Ausführungen sollen daher Antworten auf diese Frage geben können:

- Wie gehen die Schülerinnen und Schüler mit Feedback um?

Die Gliederungspunkte 6.1 und 6.2 stellen beobachtete Situationen in beiden Klassen in den Mittelpunkt, wobei auf die Bereiche: Lernverhalten, Teilnahme am Unterricht und Reaktionen auf Feedbackgabe eingegangen wird.

Für den Bereich Lernverhalten werden gewisse Aspekte in den Fokus genommen, welche in dem Runderlass „Leistungsbewertung in der Grundschule“ des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt vom 24.06.2010 aufgeführt werden. Dieser gibt folgende Kriterien an: Kreativität, Lernbereitschaft, Selbständigkeit, Zielstrebigkeit, Ausdauer, regelmäßige Erfüllung von Aufgaben, Aufmerksamkeit, Initiative, Sorgfalt und das Bereithalten notwendiger Unterrichtsmaterialien (vgl. Kultusministerium 2010, S. 4).

Borchert und Hartke (2007) geben mehrere Verhaltensweisen an, welche eine Schülerbeteiligung am Unterricht auszeichnen: Anweisungen befolgen, sich melden, Fragen stellen, auf Vorschläge reagieren und agieren, der Lehrperson und Mitschülern zuhören und sie bei Redebeiträgen anschauen, Arbeitsmaterial bearbeiten und Probleme betiteln (vgl. ebd. 2007, S. 217).

Die Schülerreaktionen auf Feedback werden exemplarisch an einigen ausgewählten und besonders deutlichen Situationen dargestellt. Für die Auswertung werden drei Kriterien herangezogen, welche von Kunz-Heim (2002) in Anlehnung an Farr (1991) angegeben werden: affektive, kognitive und verhaltensbezogene Reaktionen, wobei kognitive Reaktionen, außen vor gelassen werden, da solche Reaktionen nicht beobachtbar sind (vgl. Kunz-Heim 2002, S. 30f).

Der Punkt 6.3 stellt die Ergebnisse der insgesamt sechs Schülerinterviews dar, wobei gleichzeitig eine Analyse der ermittelten Schülerantworten vorliegt.

## 6.1 Darstellung und Analyse der Beobachtungen: SuS von Frau Thesing

Es wird darauf hingewiesen, dass die drei nachstehenden Aspekte Lernverhalten, Teilnahme am Unterricht und Reaktionen auf Feedbackgabe sich sowohl auf generell beobachtbare Verhaltensweisen mehrerer SuS als auch auf drei ausgewählte SuS beziehen.

### 6.1.1 Lernverhalten

Verschiedene Sozialformen wurden von den SuS kompetent umgesetzt, indem beispielsweise bei Partnerarbeiten SuS, welche keinen Banknachbarn hatten, sich schnell einen Mitschüler suchten, um mit der Aufgabenbearbeitung beginnen zu können (s. BP 112, Z. 12ff).

Als der Morgenkreis am Montagmorgen einberufen wurde, holten sich alle SuS sofort ein Kissen aus einer Truhe, setzten sich in einen Kreis und warteten, bis Frau Thesing den Morgenkreis eröffnete (s. BP 11, Z. 43ff). Auch als Lieder gesungen wurden (s. BP 14, Z. 5ff) oder andere Aufgaben bearbeitet werden sollten, konnte stets eine erhöhte Motivation bei den meisten SuS erkannt werden, da zügig mit der Arbeit begonnen wurde (s. BP 16, Z. 26ff). Während des Morgenkreises redete kein Kind dazwischen oder störte den Morgenkreis durch Zwischenrufe oder andere störende Verhaltensweisen. Da sich jeder an die Regeln hielt, kann vermutet werden, dass alle SuS das Ritual respektieren und sich zudem auf die Beiträge ihrer Mitschüler und der Lehrperson konzentrierten. Dieses Verhalten kann laut dem Runderlass als ein Merkmal des Lernverhaltens erachtet werden (vgl. Kultusministerium 2010, S. 4).

Vor Beginn jeder Unterrichtsstunde packten alle SuS, ohne Ausnahme, dass nötige Material selbständig aus, sodass der Unterricht ohne weitere Wartezeiten begonnen werden konnte (s. BP 12, Z. 2ff). Pünktlich zum Unterrichtsbeginn saßen alle SuS auf ihren Plätzen und schauten zu Frau Thesing (s. BP 110, Z. 11ff). Die SuS zeigten ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Disziplin.

Diese Selbstständigkeit konnte in einer Musikstunde ebenfalls beobachtet werden. Als ein Lied gesungen wurde, standen einige SuS auf, um sich aus einer Materialkiste selbstgebastelte Instrumente zu suchen, die sie zum Takt der Musik erklingen lassen konnten. Frau Thesing forderte auch hier keinen Schüler dazu auf, die Instrumente zu holen und zu verteilen. Diese Aufgabe übernahm Sascha aus eigenem Antrieb (s. BP 110, Z. 38ff). Da nicht für jeden Schüler ein Instrument zur Verfügung stand, wurden mehrere SuS kreativ, indem sie ihre

Stifte, Hefte und andere Schreibutensilien benutzten, um im Takt der Musik Töne zu erzeugen (s. BP 110, Z. 39ff).

Eine derartige Kreativität konnte auch in einer Deutschstunde bei mehreren SuS wahrgenommen werden. Sascha beispielsweise nutzte weitere Wörter mit doppeltem Vokal, obwohl nur die Wörter aus einer Wortliste hätten benutzt werden müssen, um eine Geschichte zu schreiben. Dies wurde ihm von Frau Thesing mitgeteilt: „Super. Ganz klasse. Du hast ja sogar noch weitere Wörter gefunden, die nicht in der Wortliste stehen, toll!“ (BP 111, Z. 56f). Andere SuS waren ebenfalls einfallsreich und hatten es sogar geschafft, alle Wörter der Wortliste zu verwenden. Dies war beispielsweise bei Anna und Tim der Fall (s. BP 111, Z. 67ff). Sie waren scheinbar sehr zielstrebig und hatten sich beeilt in der kurzen Zeit alle Worte zu verwenden. Zudem waren ihre erfundenen Geschichten länger, als die ihrer Mitschüler. Für diese Leistung applaudierten sogar einige SuS (s. BP 111, Z. 69f).

Wurden die SuS von Frau Thesing darüber informiert, dass Hausaufgaben oder andere Arbeiten kontrolliert werden sollten, so holten die SuS ihre Hausaufgaben oder bearbeiteten Aufgaben heraus, legten einen Bleistift für die Kontrolle bereit oder schlugen ihr Lesebuch auf (s. BP 13, Z. 3ff; BP 18, Z. 16ff). Es konnte in der Woche nicht einmal beobachtet werden, dass ein Schüler nicht sofort reagierte und von Frau Thesing extra darauf hingewiesen werden musste, das Lesebuch oder den Hefter hervorzuholen. Ein solches Verhalten seitens der SuS verdeutlicht, dass sie dem Unterricht von Frau Thesing aufmerksam folgen und Hinweise sowie Aufforderungen ihrerseits wahrnehmen und umsetzen.

Zudem war ersichtlich, dass sowohl der Lehrerin als auch den Mitschülern Aufmerksamkeit gewidmet wurde, wenn Erklärungen erfolgten, SuS von ihren Wochenenderlebnissen berichteten (s. BP 11, Z. 48f) oder Aufgaben kontrolliert wurden (s. BP 11, Z. 46f; BP 12, Z. 3f; BP 18, Z. 108f).

Als die SuS dazu angehalten wurden, selbst Kritik bezüglich der Leseleistungen ihrer Mitschüler zu äußern, wurden Hinweise von Frau Thesing aufgegriffen und direkt umgesetzt. Jeder Schüler schien sich die Worte von Frau Thesing zu Herzen zu nehmen, da dementsprechend Kritik formuliert wurde (s. BP 13, Z. 37ff; BP 111, Z. 64ff).

In anderen Situationen konnte zudem beobachtet werden, dass SuS Frau Thesing beispielsweise beim Austeilen von Arbeitsblättern halfen, da sie dem Ordnungsdienst zugeteilt waren. Frau Thesing musste diese SuS jedoch nicht explizit auf ihre Aufgaben hinweisen, sondern diese standen ohne Aufforderung

auf und halfen ihr. Auch bei diesem Beispiel kann die Selbständigkeit und Eigeninitiative der SuS verdeutlicht werden (s. BP 18, Z. 21ff).

Die meisten SuS hatten stets ihr Unterrichtsmaterial mit, sodass effektiv geübt und gelernt werden konnte. Nur einmal konnte mit verfolgt werden, dass gleich mehrere SuS ihr Lesebuch vergessen hatten (s. BP 17, Z. 14f). Aufgrund dessen, dass sonst stets Arbeitshefte, Lehrbücher und andere Unterrichtsmaterialien vorgewiesen werden konnten, kann davon ausgegangen werden, dass das Interesse am Unterricht gegeben ist bzw. eine hohe Disziplin, Ordnung und Sorgfalt in der Unterrichtsvorbereitung aller SuS vorlag.

Als Tim den Deutschunterricht mehrmals störte, indem er auf seinem Stuhl herum kletterte und einen Mitschüler ständig etwas fragte, so wurden auch andere SuS von ihrer Arbeit abgelenkt, zu erkennen an dem kurzen Aufblicken von den Heften, wobei sich dann wieder schnell ihrer Arbeit gewidmet wurde. Eine Schülerin machte Tim sogar auf seine störende Verhaltensweise aufmerksam: „Hör` auf Tim, das nervt!“ (BP 18, Z. 31) und forderte ihn dadurch auf, leise zu sein.

Die Schülerin Viktoria fiel durch ihre zurückhaltende und ruhige Verhaltensweise auf. Sie meldete sich nie im Unterricht oder trug in anderer Form zum Fortgang eines Unterrichtsgesprächs bei. Sie vergaß jedoch nie ihre Hausaufgaben und auch ihre Arbeitsaufträge im Unterricht erfüllte sie pflichtbewusst, jedoch langsamer als ihre Mitschüler (s. BP 111, Z. 29f). In einer Deutschstunde konnte beobachtet werden, dass sie eine Aufgabe nicht verstanden zu haben schien, da sie ihre Lehrerin mehrmals anguckte, sich die Aufgabenstellung mehrfach durchließ, aber nicht mit dem Schreiben begann. Sie meldete sich jedoch nicht, um nachzufragen. Ihren Banknachbarn fragte sie ebenfalls nicht nach Hilfe (s. BP 18, Z. 78f). Andere SuS hingegen scheuten sich nicht, Rückfragen zu stellen (s. BP 18, Z. 43ff).

Als Fantasiegeschichten vorgelesen wurden, blickte Viktoria nicht auf, um dem vorlesenden Schüler zuzuhören, sondern schrieb an ihrer Geschichte weiter. Es könnte sein, dass Viktoria sich besonders viel Mühe geben wollte, um eine ganz tolle Geschichte zu schreiben. Andererseits wäre es auch möglich, dass sie mehr Zeit benötigte, um ihre Ideen zu formulieren bzw. sich etwas auszudenken (s. BP 111, Z. 43ff). Fest steht, dass diese langsamere Mitarbeit dazu führte, dass sie dem weiteren Unterrichtsverlauf kaum noch folgen konnte und sogar den Anschluss verpasste (s. BP 18, Z. 94ff).

Anna und Sascha hingegen waren kreativ und zeigten Eigeninitiative. Ihr Interesse an unterrichtlichen Themen kann anhand der vielen freiwilligen

Meldungen belegt werden (s. BP 15, Z. 13f, BP 15, Z. 103f). Zudem war deren Lernverhalten durch Zielstrebigkeit und Ausdauer gekennzeichnet. Als Sascha beispielsweise eine falsche bzw. unvollständige Antwort im Fach Deutsch nannte, versuchte er, fehlende Fakten selbst zu ergänzen. Nachdem ihm auch bei seinem zweiten Versuch Fakten fehlten, versuchte er es erneut, bis es ihm schließlich doch gelang (s. BP 15, Z. 128f). Auch bei Anna konnte dieses Verhalten entdeckt werden, da sie sich weiterhin intensiv mit der Fragestellung auseinanderzusetzen schien, als sie diese falsch beantwortete (s. BP 15, Z. 99ff). Fest steht, dass in der Klasse von Frau Thesing eine insgesamt hohe Lernbereitschaft existent war, welche in allen Fächern, die von Frau Thesing unterrichtet wurden, präsent war. Diese war ausgezeichnet durch Zielstrebigkeit, Kreativität, Pflichtbewusstsein und Aufmerksamkeit.

Feststellbar ist, dass in der Klasse verschiedene Verhaltensweisen beobachtbar waren, wobei sich die meisten als positiv herausstellten und daher Merkmale eines erwünschten Lernverhaltens aufwiesen (vgl. Kultusministerkonferenz. 2010,S. 4).

#### 6.1.2 Teilnahme am Unterricht

Bereits am ersten Beobachtungstag konnte die rege Teilnahme am Unterrichtsgeschehen beobachtet werden, da alle SuS außer einem Mädchen (Viktoria), im Morgenkreis von ihren Erlebnissen berichten wollten (s. BP 11, Z. 70f).

Während des Unterrichtsgespräches meldeten sich immer mehrere SuS (s. BP 15, Z. 55f; BP 111, Z. 42f). In den Beobachtungsprotokollen wurde dazu eine quantitative Angabe vorgenommen, um zu verdeutlichen wie hoch oder niedrig sich die Anzahl der Meldungen gestaltete (s. BP 15, Z. 78).

Jede beobachtete Unterrichtsstunde wurde durch viele Schülerbeiträge gestaltet und vorgebracht. Einige SuS waren in manchen Unterrichtsstunden derart motiviert und aktiv, dass sie den weiteren Verlauf der Stunde unwillentlich störten. Beispielsweise schien es Tim in einer Deutschstunde nicht abwarten zu können, an die Reihe genommen zu werden. Er las sich seine Geschichte mehrmals leise durch, bewegte sich auf seinem Stuhl hin und her, schnippte mit seinem Finger und störte auf diese Weise das gerade vorlesende Kind. Auch nach kurzer Ermahnung seitens Frau Thesing, konnte sich Tim kaum beherrschen und meldete sich eifrig weiter, indem er dieses Mal seinen Arm hin und her schwenkte (s. BP 111, Z. 47ff).

Es konnte beobachtet werden, dass mehrere SuS nicht an die Reihe genommen wurden, da derart viele Meldungen vorlagen (s. BP 14, Z. 73ff). Jedoch konnte nicht jeder Schüler einen Beitrag präsentieren, da die Unterrichtszeit dies nicht zu ließ. Diese Schüler wurden von Frau Thesing darauf hingewiesen, dass sie ihr Engagement am Unterrichtsthema an anderer Stelle erneut beweisen dürfen: „Ihr dürft beim nächsten Mal Lehrer sein, ok?“ (s. BP 14, Z. 75) oder „Für heute haben wir alle Bäume besprochen. Ihr könnt uns dann in der nächsten Stunde Sachunterricht zeigen, was ihr wisst, ok?“ (BP 16, Z. 18ff).

Ein paar Mal konnten weniger Meldungen verzeichnet werden, als in den restlichen Beobachtungssituationen (s. BP 15, Z. 29ff). Dann fiel auf, dass es sich in den meisten Fällen um dieselben SuS handelte, welche sich noch am Unterrichtsgeschehen beteiligten (s. BP 15, Z. 16ff; BP 15, Z. 103f).

Sascha und Anna fielen durch eine besonders häufige Teilnahme am Unterricht auf (s. BP 16, Z. 58ff). Nahezu bei jeder Unterrichtsfrage oder Aufforderung, Hausaufgaben oder ähnliches zu kontrollieren, meldeten sich diese beiden Schüler. Auffällig war zudem, dass wenn keine Meldungen vorlagen, stets diese beiden Schüler aufgefordert wurden, zu antworten (s. BP 15, Z. 16f; BP 15, Z. 30ff). Andere SuS der Klasse wiesen ein ähnlich hohes Engagement auf, richtige Lösungen und Antworten zu nennen (s. BP 15, Z. 15f).

Eine derart hohe Teilnahme am Unterricht von Anna und Sascha kann mehrere Gründe haben. Mit Verweis auf Borchert und Hartke (2007) wäre es möglich, dass sich die beiden Schüler aufgrund ihrer Leistungen (s. BP 111, Z. 54ff), also aufgrund ihres bisher hohen Schulerfolgs (individuelle Bedingung), derart aktiv am Unterricht beteiligen (vgl. ebd. 2007, S. 217).

Der Klassenlehrerin wurde viel Aufmerksamkeit und Beachtung während der Unterrichtsgespräche geschenkt. Erklärte Frau Thesing Aufgaben, gab sie Hinweise, Rückmeldungen oder wurden von ihr Fragen gestellt, so schauten alle SuS zu ihr und hörten ihr zu, ohne dazwischen zu reden oder anderweitig zu stören (s. BP 12, Z. 3f; BP 110, Z. 11ff, BP 18, Z. 113f). Einmal konnte jedoch beobachtet werden, dass ein Schüler dem Unterrichtsverlauf nicht genügend Beachtung schenkte, sodass er eine Antwort eines Schülers nicht vernahm und daher nachfragen musste. Frau Thesing sagte: „Pass bitte besser auf, dann musst du auch nicht nachfragen!“ (BP 15, Z. 28).

Zu bearbeitende Aufgaben wurden im zeitlichen Rahmen erfüllt und gemeinsam kontrolliert (s. BP 16, Z. 55f; BP 18, Z. 87f). Die Schülerin Viktoria benötigte jedoch mehr Bearbeitungszeit, die ihr von Frau Thesing zugesprochen wurde: „Viktoria, du hast noch etwas Zeit. Kontrolliere lieber nochmal!“ (BP 18, Z. 99f).

Auch in anderen Situationen benötigte sie mehr Zeit und konnte daher der anschließenden Kontrolle kaum folgen (s. BP 111, Z. 43f).

Regelrechte Arbeitsverweigerer oder SuS, welche sich völlig aus dem Unterrichtsverlauf ausschlossen und an sie gerichtete Fragen oder Aufgaben unbeantwortet ließen bzw. nicht bearbeiteten, konnten nicht beobachtet werden. Jedoch fiel auf, dass sich eine Schülerin (Viktoria) während der Beobachtungsphase nur ein einziges Mal freiwillig meldete und ihre Lösung präsentierte (s. BP 19, Z. 51f). In anderen Beobachtungen konnten hingegen keine Meldungen verzeichnet werden (s. BP 18, 54ff). Erst eine Aufforderung seitens Frau Thesing veranlasste Viktoria in einer anderen Unterrichtsstunde dazu, einen Beitrag zu leisten (s. BP 18, Z. 57ff). Wurde getanzt oder gesungen, so nahm auch Viktoria, wie alle anderen SuS aktiv daran teil (s. BP 18, Z. 3ff; BP 112, Z. 6f).

Das Vergessen von Hausaufgaben oder von Unterrichtsmaterial konnte in dieser Klasse kaum beobachtet werden. Einmal vergaßen mehrere SuS ihr Schulbuch. Dabei handelte es sich um eine einmalige Beobachtung (s. BP 17, Z. 14f). Hausaufgaben wurden nur von sehr wenigen SuS (1 bis 2 SuS) vergessen. Darüber wurde Frau Thesing sofort informiert: „Frau Thesing, ich habe keine Deutschhausaufgaben gemacht!“ (BP 18, Z. 9) oder „Frau Thesing, ich habe den Text nicht gelesen!“ (BP 13, Z. 5f).

Anweisungen von Frau Thesing wurden stets umgesetzt. Beispielsweise wurde Eleni von ihr gebeten, einer kranken Schülerin die Hausaufgaben vorbeizubringen und ihr zu berichten, was in der Schule thematisiert wurde. Eleni hörte ihrer Lehrerin dabei konzentriert zu. Zu erkennen war dies am Abbruch des Auspackens ihrer Unterrichtsmaterialien (s. BP 11, Z. 30ff).

Wenn Unterrichtsbeiträge erfolgten, so waren in den meisten Fällen alle SuS ruhig, hörten zu und schauten das erzählende Kind an (s. BP 11, Z. 46ff; BP 13, Z. 59ff; BP 111, Z. 64ff). Es konnten jedoch auch Störungen beobachtet werden. Hierbei wurden Antworten genannt, ohne dass sich gemeldet wurde (s. BP 19, Z. 46ff). Dieses Verhalten kann entweder als störend bezeichnet oder als ein reges Interesse am Unterricht gedeutet werden. Von Frau Thesing wurden die betreffenden SuS ermahnt: „Nicht immer dazwischen. Melde dich, wenn du eine Antwort hast!“ (BP 19, Z. 49f). Tim fiel mehrmals durch störende Verhaltensweisen auf. Er kipelte mit seinem Stuhl, redete dazwischen oder hielt andere SuS von der Arbeit ab (s. BP 18, Z. 30ff).

Wurden Arbeitsaufträge nicht verstanden, so wurde Frau Thesing um Hilfe gebeten. Rückfragen konnten jedoch nur in einer Unterrichtsstunde verzeichnet

werden. Hierbei hatten mehrere SuS die gleiche Frage: „Frau Thesing, können sie mir bitte kurz helfen? Ich weiß nicht, wie das hier heißen soll!“ (BP 18, Z. 42f). Die Fragen bezogen sich jeweils auf ein und dasselbe Wort, wobei es sich dabei um einen Druckfehler handelte und daher keine direkte Frage zum Aufgabenverständnis vorlag (s. BP 18, Z. 43). Es könnte konstatiert werden, dass Frau Thesing ihre Arbeitsaufträge klar und eindeutig formuliert, sodass in der gesamten Beobachtungswoche keine Verständnisfragen seitens der SuS aufkamen. Demnach scheint sie eine „schuladäquate Unterrichtsgestaltung“ (Borchert/Hartke 2007, S. 217) garantieren zu können.

Die Schülerbeteiligung der Klasse könnte als quantitativ hoch eingestuft werden, sodass laut Borchert und Hartke (2007) keine Förderungsmethoden zur Erhöhung der Teilnahme am Unterricht erforderlich zu sein scheinen. Diese schlagen Maßnahmen vor, „wenn die Unterrichtsbeteiligung der Schüler einer Klasse im Durchschnitt unterhalb von 65-85% der Unterrichtszeit liegt“ (ebd. 2007, S. 218).

### 6.1.3 Reaktionen auf Feedbackgabe

In einer Sachunterrichtsstunde erteilte Frau Thesing ein Gruppenfeedback, indem sie die erstellten Deckblätter der SuS würdigte und alle SuS für ihre tollen Ideen lobte: „Das sind wirklich ganz tolle Deckblätter geworden. Ihr habt euch viele Gedanken gemacht und kreative Ideen gehabt. Das ist toll. Ganz klasse!“ (BP 12, Z. 31ff). Nachdem dieses positive Feedback beendet war, konnte bei allen SuS ein Lächeln im Gesicht erkannt werden (s. BP 12, Z. 33ff). Scheinbar freuten sich alle SuS über diese positive Rückmeldung, wobei sich alle SuS offensichtlich durch das Gruppenfeedback persönlich angesprochen fühlten und adäquate Reaktionen zeigten (vgl. Kunz-Heim 2002, S. 30f).

Auch als Marie für ihre Mühe gelobt wurde, strahlte sie ihre Lehrerin an und lächelte dabei. Sie schien sich sehr über die Rückmeldung zu freuen, da sie ihre Lehrerin die ganze Zeit erfreut in die Augen blickte und aufmerksam zuhörte. Als ihr vermittelt wurde, dass ihre Arbeit jedoch keinem Deckblatt entspricht, wie es die Hausaufgabe verlangte, schaute sie Frau Thesing nicht mehr an, sondern blickte zu Boden ohne weiter zu lächeln (s. BP 12, Z. 48ff). Es wäre möglich, dass sie diese affektive Reaktion zeigte, um ihren Unmut oder ihre Enttäuschung über die nicht richtig erfüllte Hausaufgabe zu verdeutlichen (vgl. Kunz-Heim 2002, S. 30f).

Sascha bekam in einer Deutschstunde mehrere Rückmeldungen, sowohl von seinen Mitschülern als auch von seiner Lehrerin. Dabei verfolgte er jeden Beitrag

aufmerksam, nickte dabei mit seinem Kopf, ohne dazwischen zu reden oder sich zu rechtfertigen (s. BP 13, Z. 44f). Er erfüllte auf diese Weise alle Regeln, welche für das Annehmen von Feedback beachtet werden sollten (vgl. Endres/Küffner 2008, S. 35).

In einer anderen Situation wiesen ein derartiges Verhalten gleich mehrere SuS auf. Als diese SuS von ihrer Lehrerin darauf hingewiesen wurden, dass sie ihr Lesebuch nicht vergessen sollten, hörten alle fünf SuS still zu, nickten zur Bestätigung und rechtfertigten sich nicht für ihr Fehlverhalten (s. BP 17, Z. 19f). Auch hier wird deutlich, dass die SuS für das Annehmen der Rückmeldung entsprechende Regularitäten beachteten (vgl. Endres/Küffner 2008, S. 35).

Als Frau Thesing in einer Englischstunde die ausgefallenen und kreativen Tanzbewegungen einzelner SuS hervorhob und Lob erteilte, bemühten sich einige andere SuS, ebenfalls besonders einfallsreiche Bewegungen zu vollführen (s. BP 14, Z. 23ff). Scheinbar motiviert durch die positive Rückmeldung, änderten diese SuS ihr Verhalten, um vermutlich ebenfalls gelobt zu werden. Hierbei konnten demnach verhaltensbezogene Reaktionen auf die Feedbackgabe von Frau Thesing beobachtet werden (vgl. Kunz-Heim 2002, S. 31).

Als sich zwei Schüler nach einer Übung, welche bereits für beendet erklärt wurde, immer noch meldeten und sich äußern wollten, wurden diese darauf hingewiesen, dass sie beim nächsten Mal Gelegenheit bekämen, ihr Wissen zu demonstrieren. Die SuS nahmen dabei ihre Arme lächelnd wieder runter und arbeiteten auch den Rest der Stunde weiter mit (s. BP 16, Z. 21f). Die beiden Schüler engagierten sich im Unterricht weiterhin. Ihnen schienen mit der Option, ein anderes Mal an die Reihe genommen zu werden, einverstanden zu sein. Beide Schüler zeigten demnach positive affektive und verhaltensbezogene Reaktionen (vgl. Kunz-Heim 2002, S. 30f).

Wenn SuS der Klasse ermahnt wurden, so fiel auf, dass sich die angesprochenen SuS meist sofort wieder anständig benahmen und der Bitte von Frau Thesing Folge leisteten (s. BP 19, Z. 8ff; BP 19, Z. 19f). Lediglich Tim musste zweimal darum gebeten werden, den Unterricht nicht zu stören (s. BP 18, Z. 33ff). Dies konnte auch bei Mia beobachtet werden. Als sie dazu aufgefordert wurde ihr Gespräch mit ihrer Nachbarin zu beenden, sondern mitzusingen, beendet sie sofort das Gespräch und sang mit (s. BP 110, Z. 49ff). Es kann erkannt werden, dass die SuS ihr Verhalten den Rückmeldungen von Frau Thesing entsprechend ausrichteten und demnach geforderte Verhaltensänderungen herbeiführten (vgl. Kunz-Heim 2002, S. 31).

Wenn Antworten richtig waren und dies Anna und Sascha mitgeteilt wurde, so lächelten sie als Zeichen ihrer Freude über die positive Rückmeldung und beteiligten sich weiterhin am Unterricht (s. BP 111, Z. 57ff). Einmal wurde von Anna eine falsche Antwort genannt. Sie schaute nach der Rückmeldung von Frau Thesing wieder sofort auf ihr Arbeitsblatt und fand schließlich die richtige Lösung. Auch bei der weiteren Kontrolle meldete sie sich erneut (s. BP 16, Z. 59ff). Sie schien motiviert zu sein, die richtige Antwort präsentieren zu können. Dies konnte auch bei einer anderen Schülerin beobachtet werden (s. BP 16, Z. 71ff). Ein anderes Mal dachte Anna länger über ihre falsch genannte Antwort nach, bis sie schließlich ihren Denkfehler scheinbar erkannte und ihren Fehler korrigiert (s. BP 15, Z. 97ff). Bei Sascha war dieses Verhalten ebenfalls beobachtbar. Als er eine falsche Antwort nannte und ihm dies Frau Thesing mitteilte (KR), dachte er erneut über die Frage nach und durfte eine weitere Antwort nennen (AUC). Am Ende beantwortete er die Frage richtig (s. BP 15, Z. 128ff). Sowohl Anna als auch Sascha zeigten demnach positive verhaltensbezogene Reaktionen auf die Feedbackformen KR und AUC (vgl. Kunz-Heim 2002, S. 31).

Viktoria wurde in einer Stunde gebeten, ihre Lösung zu präsentieren. Diese war richtig, sodass sie eine positive Rückmeldung (KR) erhielt. Nach dieser Feedbackgabe strahlte sie Frau Thesing entgegen und schaute ihr erfreut in die Augen. Dann wurde ihr noch ein Hinweis erteilt, da sie leise sprach und kaum zu verstehen war. Als ihr Frau Thesing dies mitteilte, senkte sie ihren Kopf, hörte auf zu lächeln und blickte dabei auf ihr Heft (s. BP 18, Z. 57ff). Viktorias Freude über das Lob und ihre scheinbare Betrübniß über den Tadel sind bei ihr offensichtlich stark ausgeprägt. Ein derartig differentes Verhalten konnte bei keinem anderen Schüler festgestellt werden. Vermutlich fühlte sie sich durch den Hinweis in ihrem Tun gekränkt, sodass die anfängliche Freude verschwand. In einer anderen Stunde konnte ihre Reaktion auf eine negative Feedbackgabe (KR) ebenfalls beobachtet werden. Sie senkte ihren Blick und verfolgten den restlichen Unterricht mit traurigem Gesichtsausdruck, ohne sich erneut freiwillig zu melden (s. BP 19, Z. 53ff). Anhand dieser Beispiele wird das affektive und verhaltensorientierte Reaktionsverhalten deutlich (vgl. Kunz-Heim 2002, S. 30f). Als Frau Thesing selbst die richtigen Antworten nannte (KCR), konnte beobachtet werden, dass einige SuS kurz nickten und dann dem Unterricht weiter folgten (s. BP 15, Z. 60ff). Ob diese Lösungen den SuS halfen, konnte nicht erkannt werden, jedoch zeigten sie verhaltensbezogene Reaktionen (nicken), stimmte der Aussage von Frau Thesing demnach optisch zu (vgl. Kunz-Heim 2002, S. 31).

Die Feedbackform EF erzielte bei Sascha in einer Situation scheinbar einen Lernerfolg. Dabei wurde er mittels dieses Feedbacks über seine Fehlvorstellung informiert, sodass er scheinbar zum weiteren nachdenken angeregt wurde und schließlich sagte: „Achja, richtig. Stimmt ja, das muss ich gleich aufschreiben!“ (BP 19, Z. 62f). Die zusätzlichen Informationen schienen ihm demnach geholfen zu haben, sein Konzept zu überdenken und sich so neues richtiges Wissen anzueignen. Andere Reaktionen auf diese Feedbackform konnten nicht ermittelt werden.

Es ist erkennbar, dass die meisten SuS der Klasse 4b positiv auf Feedback reagierten und sich selbst nach einer negativen Rückmeldung (KR) erneut meldeten. Demnach schienen die SuS motiviert zu sein, sodass die weitere Unterrichtsbeteiligung meist hoch war.

## 6.2 Darstellung und Analyse der Beobachtungen: SuS von Frau Iske

Auch hier werden allgemein beobachtbare Verhaltensweisen mehrerer SuS als auch bestimmte Reaktionen dreier SuS in den Fokus gestellt.

### 6.2.1 Lernverhalten

Eine erhöhte Lernbereitschaft schien vor allem bei der Schülerin Kati vorzuliegen. Ihre häufigen Meldungen (s. BP 21, Z. 125f; BP 23, Z. 66), ihr Engagement zusätzliche Aufgaben zu erledigen (s. BP 28, Z. 82f), oder ihre Zielstrebigkeit, Ausdauer und Sorgfalt bei der Bearbeitung von Aufgaben (s. BP 21, Z. 98ff; BP 22, Z. 77ff) können diese Bereitschaft nachweisen. Ihre hohe Beteiligung am Unterrichtsgeschehen kann darauf hindeuten, dass Kati gern lernt und ihr Wissen erweitern möchte. Sie schien nie demotiviert zu sein, wenn sie eine Aufgabe nicht sofort richtig erfüllen konnte, sondern strengte sich offensichtlich noch mehr an, sich zu verbessern (s. BP 28, Z. 75ff). Ihre Initiative, Aufräumarbeiten freiwillig zu erledigen und Frau Iske auf diese Weise zu unterstützen, konnte in der Woche mehrfach beobachtet werden (s. BP 21, Z. 53f; BP 22, Z. 75f).

Bei anderen SuS konnte ein derart positiv ausgeprägtes Lernverhalten nicht beobachtet werden. Die Schüler Jan und Franz beispielsweise verloren schnell die Lust daran, weiter nachzudenken, wenn ihre ersten Antworten falsch waren. Dann schienen sie nicht weiter überlegen zu wollen und zogen sich aus dem Unterrichtsgespräch zurück (s. BP 24, Z. 71ff; BP 28, Z. 68ff).

Dennoch beteiligten sich diese beiden Schüler häufig am Unterricht, indem sie sich oft freiwillig meldeten, als dies bei anderen SuS der Fall war (s. BP 22, Z.

50ff, BP 24, Z. 60f). Die Schülerinnen Karina und Lara beispielsweise meldeten sich in der gesamten Beobachtungswoche nicht ein einziges Mal (s. BP 22, Z. 68f; BP 26, Z. 32f).

Franz erfüllte seine Hausaufgaben nicht immer regelmäßig (s. BP 25, Z. 72f; BP 28, Z. 4f). Dies konnte auch noch bei anderen SuS erkannt werden. Nahezu jeden Tag gab es SuS, welche ihre Hausaufgaben nicht vorweisen konnten (s. BP 25, Z. 83f; BP 28, Z. 5f). Zudem fiel auf, dass mehrere SuS ihre Unterrichtsmaterialien nicht immer vollständig zur Verfügung stehen hatten, da Arbeitsblätter oder Stifte vergessen wurden (s. BP 21, Z. 32ff; BP 22, Z. 4ff; BP 26, Z. 15).

In der Woche konnte erkannt werden, dass sowohl der Lehrerin als auch den SuS Aufmerksamkeit geschenkt wurde, wenn Rückmeldungen erteilt, Aufgaben erklärt oder im Plenum kontrolliert wurden. Dann richteten sich die Blicke stets auf Frau Iske oder auf die sprechenden SuS (s. BP 23, Z. 66; BP 23, Z. 72f; BP 24, Z. 6f). Es konnte nicht einmal beobachtet werden, dass sich ein Schüler mit einer völlig anderen Aufgabe beschäftigte oder Anweisungen von Frau Iske gänzlich missachtete. Die SuS konzentrierten sich auf ihre Arbeiten, ließen sich nicht ablenken oder vernachlässigten aus anderen Gründen ihre Arbeit (s. BP 21, Z. 44ff). Zudem wurden Fragen gestellt, wenn etwas nicht verstanden wurde (s. BP 21, Z. 73ff). Hierbei kann ein Interesse am Unterricht und an den unterrichtlichen Themen nachgewiesen werden.

Ein besonderes Interesse schien Jan an dem Fach Sachunterricht zu haben. Er brachte zweimal zusätzliches Anschauungsmaterial mit (s. BP 23, Z. 3ff; BP 29, Z. 2ff). Aber auch im Fach Deutsch bekundete er sein Interesse bei bestimmten Themen. Als beispielsweise der Text „Der süße Brei“ von James Krüss gelesen werden sollte, berichtete er, welche Erfahrungen er dahingehen bereits aufweisen konnte (s. P 22, Z. 17ff). Er versuchte sich demnach im Unterricht einzubringen, indem er sein Wissen präsentierte und so das Unterrichtsgespräch durch seine Beiträge gestaltete.

Wenn ein Text gemeinsam gelesen wurde, so hatte jeder Schüler eine Strategie, wie er sich das Lesen des Textes vereinfachen konnte, z.B. wurde der Finger genutzt oder ein Lineal angelegt, um Satz für Satz mitlesen zu können (s. BP 22, Z. 29ff). Jeder Schüler verfolgte demnach den Unterricht und arbeitet anständig mit.

Franz setzte Hinweise von Frau Iske nicht immer um, bzw. war nicht in der Lage, ihre Hinweise in dem Maße zu erfüllen, wie es von der Lehrerin verlangt war. Als er beispielsweise darauf hingewiesen wurde, dass er seine Aufgaben in einem

Test nochmals kontrollieren sollte, tat er dies nicht. Im Gegenteil, er packte seine Sachen bereits ein und störte die anderen Schüler, indem er Frau Iske etwas privates erzählte (s. BP 21, Z. 42ff). Bei Jan konnte dies ebenfalls beobachtet werden (s. BP 25, Z. 30ff). Den Hinweisen von Frau Iske wurde daher nicht immer Beachtung geschenkt. Da dies bei mehreren SuS der Fall, könnte vermutet werden, dass eine geringere Lernbereitschaft und ein geringeres Engagement zur Leistungsverbesserung vorlagen. Möglich wäre auch, dass Rückmeldungen von Frau Iske nicht richtig nachvollzogen werden konnten. Feedback also nicht genutzt werden konnte, um Lernprozess voranzubringen (vgl. Fengler 2009, S. 22).

Bei der Bearbeitung von Arbeitsaufträgen fiel auf, dass die Schüler Jan und Franz längere Zeit benötigten, um die Aufgabenstellung zu verstehen, da beispielsweise mehrmals nachgefragt wurde oder generell verspätet mit der Bearbeitung begonnen wurde (s. BP 23, Z. 122; BP 26, Z. 27f; BP 28, Z. 38ff). Allerdings schien Jan die Aufgaben sorgfältig bearbeiten zu wollen, da er erst mehrmals überlegte, bevor er schrieb.

In der Woche wurden vorwiegend Arbeitsphasen integriert, in denen die SuS allein arbeiten sollten. Dann war es still im Klassenzimmer und jeder Schüler bearbeitete seine Aufgabe (s. BP 23, Z. 76ff). Als eine Gruppenarbeit stattfinden sollte, reagierten die Schüler sofort. Sie arrangierten die Tische eigenständig und stellten die Gruppen in Eigenregie zusammen (s. BP 29, Z. 22ff). Die SuS schienen sich sichtlich auf die Gruppenarbeit zu freuen, da sie sich sehr beeilten die Tische zu Gruppentischen zu arrangieren.

Das Lernverhalten der Klasse 4a ist gekennzeichnet durch die aufmerksame und konzentrierte Aufgabenbearbeitung, Kompetenz im Hinblick auf die Umsetzung verschiedener Sozialformen und durch ein erhöhtes Interesse und damit einhergehende Lernbereitschaft bezüglich des Unterrichtsfaches Sachunterricht. Nicht immer wurden jedoch Hausaufgaben erfüllt und die benötigten Unterrichtsmaterialien mitgebracht, sodass ein effektives Arbeiten nicht bei allen SuS gewährleistet war. Die Leistungsbereitschaft dieser SuS schien demnach weniger hoch zu sein, als beispielsweise bei Kati.

### 6.2.2 Teilnahme am Unterricht

Alle SuS nahmen am Unterricht ohne besondere Zwischenvorkommnisse teil. Es gab keine SuS, welche durch Arbeitsverweigerung auffielen oder eine Teilnahme am Unterricht generell vermieden.

Eine quantitative Angabe über die Anzahl der Meldungen im Unterrichtsverlauf wurde auch in den Protokollen der zweiten Beobachtungswoche eingefügt (s. BP 26, Z. 31; BP 24, Z. 53f). Jedoch unterscheidet sich die Anzahl wesentlich von den Angaben, welche in der Parallelklasse (4b) ermittelt wurden. Häufig konnten auf Fragen seitens der Lehrperson keine bzw. nur sehr wenige Meldungen beobachtet werden (s. BP 27, Z. 22f; BP 21, Z. 125; BP 21, Z. 145f). In den meisten Fällen waren es stets dieselben SuS, welche im Unterricht mitarbeiteten und den Unterrichtsverlauf durch Schülerbeiträge füllten (s. BP 210, Z. 69f).

Auffällig war, dass SuS, welche im Fach Deutsch keine aktive Mitarbeit zeigten, im Fach Sachunterricht hingegen eine erhöhte Unterrichtseteiligung aufwiesen. Dies traf beispielsweise auf die Schülerin Emely zu. Es konnte beobachtet werden, dass sich Emely bei sachunterrichtlichen Fragen häufig meldete und dies zudem sehr deutlich zu sehen und zu hören war. Sie schwenkte heftig ihren Arm hin und her und sagte laut: „Ich weiß es Frau Iske!“ (s. BP 24, Z. 73). Ihr Meldeverhalten wurde von Frau Iske bemerkt und entsprechend kommentiert: „Emely, hör`auf. So nehme ich dich erst recht nicht dran. Melde dich anständig, so wie die anderen Kinder auch!“ (BP 24, Z. 75f).

Die Schülerin Kati zeichnete sich durch ihre häufigen Meldungen und Antworten aus. Nahezu bei jeder gestellten Frage konnte ihre Meldung vernommen werden. Häufig war sie zudem die einzige Schülerin, welche sich freiwillig und aktiv am Unterricht beteiligte. Ihre Meldungen wurden von Frau Iske oft wahrgenommen, sodass Kati ihre Antworten und Lösungen im Unterricht häufig einbringen konnte (s. BP 22, Z. 64f; BP 210, Z. 78f). Auch Franz und Jan arbeiteten häufiger aktiv mit, als andere SuS (s. BP 22, Z. 19ff; BP 22, Z. 49ff; BP 24, Z. 61f).

Trotz der zurückhaltenden Meldungen konnte beobachtet werden, dass alle SuS dem Unterricht konzentriert folgten. Dies war beispielsweise daran erkennbar, dass jeder Schüler bei dem gemeinsamen Lesen eines Textes entweder mit dem Finger Satz für Satz verfolgte oder mittels eines Lineals den Text mitlas (s. BP 22, Z. 28ff).

Wenn SuS Arbeitsaufträge nicht verstanden hatten, so wurde stets nachgefragt: „Frau Iske, kommen Sie mal? Ich weiß nicht, wie das geht!“ (BP 21, Z. 73f), „Ich komme bei Brief nicht weiter!“ (BP 21, Z. 78) oder „Frau Iske, ich weiß nicht, was ich hier machen soll!“ (BP 23, Z. 125).

Rückfragen konnten in der gesamten Beobachtungswoche lediglich im Fach Deutsch vernommen werden. Es wäre möglich, dass Arbeitsaufträge von Frau Iske in diesem Fach unverständlich erteilt wurden, sodass stets Rückfragen seitens der SuS von Nöten waren. Eine andere Interpretation könnte sich jedoch

auf den Lehrstoff des Faches Deutsch beziehen, welcher in der Woche thematisiert wurde. Womöglich fiel es vielen SuS schwer, diesen zu verstehen, da er neu und zudem komplex war. Im zweiten von Frau Iske unterrichteten Fach Sachunterricht wurden kaum Fragen zur Bearbeitung einer Aufgabe gestellt. Wahrscheinlich wurden Aufgaben konkreter formuliert, sodass es im Fach Sachunterricht kaum Missverständnisse gab. Möglich wäre auch, dass den meisten SuS dieses Unterrichtsfach besser gefällt und sie daher mehr Interesse am Thema (Nadelbäume) zeigen. Anhand der Beobachtungen kann dies allerdings nicht eindeutig geklärt werden.

Im Bezug auf die Bearbeitung von Arbeitsaufträgen konnten unterschiedliche Verhaltensweisen beobachtet werden. Manche SuS bearbeiteten Aufgaben sofort, andere ließen sich Zeit, ehe mit der Arbeit begonnen wurde. Dies war beispielsweise bei Franz und Jan der Fall (s. BP 28, Z. 54). Bevor Jan Aufgaben bearbeitete, stellte er zuvor mehrere Fragen (s. BP 28, Z. 35f). Franz las sich Aufgabenstellungen mehrfach durch und begann ebenfalls erst verspätet mit der Bearbeitung (s. BP 28, Z. 38f). In einer anderen Situation konnte beobachtet werden, dass Franz vorzeitig mit einer Aufgabe fertig war. Obwohl er von Frau Iske darauf hingewiesen wurde, seine Lösungen nochmals zu kontrollieren, tat er dies nicht (s. BP 21, Z. 37f). Aufgrund dessen, dass sowohl Franz als auch Jan langsamer als alle anderen SuS arbeiteten, bekamen beide einmal zusätzlich Hausaufgaben auf, da sie während einer Bearbeitungszeit nicht alle Aufgaben erfüllten (s. BP 26, Z. 27ff).

Während der Beobachtungswoche konnte wahrgenommen werden, dass auch andere SuS Hinweise seitens der Lehrperson nicht beachteten. Beispielsweise wurden zu Beginn der Woche alle SuS darauf hingewiesen, dass der Tintenkiller die Woche nicht benutzt werden dürfte. David schien daran nicht mehr gedacht zu haben bzw. missachtete den Hinweis (s. BP 21, Z. 28f).

Kati reagierte sofort auf Hinweise seitens Frau Iske. Als sie z.B. auf einen Rechtschreibfehler hingewiesen wurde, schaute sie sich das angestrichene Wort länger an, erkannte den Fehler schließlich und sagte erfreut: „Ach stimmt, jetzt sehe ich es auch!“ (BP 210, Z. 79). Die Korrektur erfolgte sofort (s. BP 28, Z. 44f). Bei anderen SuS der Klasse gestaltete es sich ebenso (s. BP 210, Z. 72f; BP 25, Z. 29f). Kati fiel ferner durch ihr besonderes Engagement auf. Sie erledigte häufig freiwillig Aufräumarbeiten, indem sie Pappaufsteller wegräumte (s. BP 21, Z. 52), die Tafel am Ende des Unterrichts säuberte: „Ich kann das machen Frau Iske!“ (BP 22, Z. 74) oder Unterrichtsmaterialien wegbrachte (s. BP 24, Z. 79f). Selbst wenn es darum ging, eine Leistungskontrolle durchzuführen,

war sie stets eine der ersten, welche sich gemeldet hatte, um freiwillig an die Reihe kommen zu dürfen (s. BP 24, Z. 2f). Auch stellte sie sich freiwillig zur Verfügung, ein Übungsdiktat an der Tafel mitzuschreiben, welches ebenfalls benotet wurde oder andere Aufgaben zu erfüllen (s. BP 23, Z. 66f). Dabei wies sie „gute“ Leistungen auf (s. BP 23, Z. 63f). Ihr Engagement bei der Bearbeitung von Aufgaben, ihre ordentliche Heftführung (s. BP 21, Z. 98ff), ihre zumeist richtigen Antworten im Unterrichtsgespräch (s. BP 21, Z.125ff; BP 210, Z. 77f) und ihre „guten“ schriftlichen Leistungen lassen vermuten, dass Kati sich aufgrund positiver individueller Bedingungen derart rege am Unterricht beteiligt (vgl. Borchert/Hartke 2007, S. 217; Kultusministerium 2010, S. 3).

Der Schüler Jan fiel ebenfalls durch sein besonders hohes Engagement im Unterricht auf. Er brachte für den Sachunterricht beispielsweise Baumzweige und auch Tannzapfen mit (s. BP 29, Z. 2ff), welche im Unterricht von Frau Iske zur Anschauung genutzt wurden: „Ich habe heute etwas für Sachunterricht mitgebracht!“ (BP 23, Z. 4f).

Unterrichtliche Störungen konnten nur von einem Schüler (Franz) wahrgenommen werden. Franz störte beispielsweise in einer Deutschstunde, als er rief: „Ich habe den Fehler gefunden!“ (BP 28, Z. 49). Frau Iskes Reaktion gestaltete sich derart: „Franz, störe die anderen Kinder nicht immer!“ (BP 28, Z. 50). Da Frau Iske meinte, dass er „nicht immer“ (s.o.) stören soll, kann davon ausgegangen werden, dass ein solch störendes Verhalten häufiger bei Franz in Erscheinung tritt. In einer anderen Unterrichtsstunde berichtete er während eines Tests, dass er von seinen Eltern zehn Euro bekommt, wenn er in einer Klausur eine Eins (Zensur) schreibt (s. BP 21, Z. 42f). Dieser Beitrag wurde ebenfalls als störend empfunden: „Du sollst doch nochmal kontrollieren und mir nicht solche Sachen erzählen. Arbeite jetzt weiter!“ (s. BP 21, Z. 47f).

Als ebenso störend wurde von Frau Iske die folgende Szene wahrgenommen. Nachdem Frau Iske das Wort „Hochbeet“ erklärte, berichtete Jan ohne Aufforderung, dass er wüsste, was ein „Hochbeet“ sei, da seine Oma so ein Beet im Garten hätte (s. BP 21, Z. 139ff).

In der Woche konnte mehrmals beobachtet werden, dass Schüler ihre Hausaufgaben nicht erledigten oder Unterrichtsmaterialien nicht mitbrachten. Franz war einer derjenigen, der am häufigsten seine Aufgaben nicht erfüllte (s. BP 22, Z. 4f; BP 28, Z. 4f; BP 25, 72ff).

Aufgrund dessen, dass die Schülerbeteiligung in dieser Klasse als geringer einzuschätzen ist, als dies in der Klasse 4b der Fall war, würden sich Maßnahmen für eine Erhöhung der Unterrichtsbeteiligung eignen, wie sie von

Borchert und Hartke (2007) vielfach angegeben werden. Wodurch eine derart niedrigere Teilnahme an Unterricht fest zu machen ist, müsste diagnostisch durch die Lehrperson selbst ermittelt werden. Womöglich sind Gründe der geringen Schülerbeteiligung auf Klassenebene zu suchen. Hierbei würden Stärken und Schwächen der Klasseführung als problematisch bezeichnet werden können. Möglich wäre es, dass beispielsweise lernunwirksame Rückmeldungen erteilt werden, von denen die Lernprozesse der Schüler nicht adäquat profitieren würden, sodass mündliche Leistungen im Unterricht nicht freiwillig präsentiert werden (vgl. Borchert/Hartke 2007, S. 218f).

### 6.2.3 Reaktionen auf Feedbackgabe

Nachdem die gesamte Klasse mittels eines negativen Gruppenfeedbacks darüber informiert wurde, dass ihre Leseleistungen nicht akzeptabel seien, senkte viele der SuS ihre Köpfe, ließen ihre Schultern hängen und packten ihre Unterrichtssachen langsam und lustlos ein (s. BP 25, Z. 122ff). Hierbei konnten mehrere affektive Reaktionen beobachtet werden, welche sich durch Unlust und Niedergeschlagenheit über das Feedback äußerten. Entsprechende Verhaltensweisen schlossen sich daran an (vgl. Kunz-Heim 2002, S. 30f).

Als David fragte, ob er sich weiter vorn an einen Tisch setzen dürfte, da er seine Brille vergessen hatte, wurde ihm dies von Frau Iske verwehrt. David ging wütend auf seinen Platz in der letzten Reihe zurück, zog seine Jacke nicht aus, sondern schmiss seinen Ranzen hin und setzte sich mit rotem Kopf auf seinen Stuhl und murmelte verärgert etwas vor sich hin (s. BP 21, Z. 4ff). Die Rückmeldung von Frau Iske ließ ihn offenkundig zu diesem beschriebenen Gefühl und zu diesen Verhaltensweisen veranlassen. Demnach löste das Feedback bei ihm sowohl negative affektive als auch verhaltensbezogene Reaktionen aus (vgl. Kunz-Heim 2002, S. 30f).

Eine Schülerin wurde bei der Rückgabe eines schriftlichen Tests auf einen Fehler im Test hingewiesen, worauf sie mit ihren Schultern zuckte und bestätigte, dass sie es falsch gemacht hatte. Als ihr gesagt wurde, dass ihre Leistungen schon einmal besser waren, blickte sie stumm auf ihre Arbeit und sagte nichts mehr (s. BP 21, Z. 62f). Sie schien enttäuscht zu sein und auch ihr Verhalten (nach unten gerichteter Blick) deutet dieses Gefühl ihrerseits an. Demnach liegt bei ihr ebenfalls eine affektive Reaktion vor, wobei sich auch ihr Verhalten danach zu orientieren schien (vgl. Kunz-Heim 2002, S. 30f).

Während einer Arbeitsphase traten mehrere Rückfragen auf, wobei Frau Iske auf diese Fragen kaum einging und daher keine konstruktiven Hinweise oder

Hilfestellungen anbot. Die Reaktionen der fragenden Schüler gestalteten sich derart, dass sich unsicher im Klassenraum umgesehen wurde und Mitschüler fragend angesehen wurden. Diese Schüler wussten nicht, was als nächsten getan werden sollte (s. BP 21, Z. 85ff). Hierbei konnten also verhaltensbezogene Reaktionen erkannt werden, welche sich durch eine gewisse Unschlüssigkeit bezogen auf die weitere Bearbeitung auszeichneten. Als Frau Iske nochmals lauter darauf hinwies, nicht immer nachzufragen, sondern selbst nachzulesen, erschrakten zwei Schülerinnen scheinbar so sehr über diese Antwort, dass sie zusammenzuckten und fast von ihren Stühlen rutschten (s. BP 21, Z. 94ff). Möglich wäre auch, dass beide Schülerinnen Angst bekommen haben und durch ihr Verhalten (vom Stuhl rutschen) der Lehrerin entrinnen wollten. Hier sind sowohl affektive als auch verhaltensbezogene Reaktionen erfolgt (vgl. Kunz-Heim 2002, S. 30f).

Kati hörte sich die Rückmeldung seitens Frau Iske kommentarlos an, als sie über ihre Leistung in einem Diktat informiert wurde. Sie blickte Frau Iske dabei an, rechtfertigte sich nicht oder unterbrach in anderer Form die Rückmeldung. Sie nickte abschließend, allerdings konnte bei ihr keine weitere mimische Regung wahrgenommen werden (s. BP 23, Z. 93ff). Kati verfolgte demnach alle drei Regeln für das Annehmen von Feedback, wobei keine affektive oder andere Reaktion erkannt werden konnte (vgl. Endres/Küffner 2008, S. 35).

Jan wies ein ähnliches Verhalten auf. Als dieser über seine Leseleistung informiert wurde, legte er seine Lineal, welches er zum Lesen benötigte, zur Seite, setzte sich gerade auf seinen Stuhl, blickte Frau Iske direkt an und hörte deren Rückmeldung konzentriert zu (s. BP 210, Z. 14ff). Er schien offen für die Kritik von Frau Iske zu sein, wodurch er ebenso wie Kati die Regeln für das Annehmen von Feedback beachtete (vgl. Endres/Küffner 2008, S. 35).

Julia wurde beim Austeilen einer Arbeit mittels der Feedbackform KCR über einen Fehler informiert, welcher von Frau Iske korrigiert wurde, Julia nahm daraufhin ihre Arbeit scheinbar beschämt entgegen, da sie rot anlief, ihren Kopf auf einen Arm abstützte und so ihr Gesicht verbarg. Sie schaute sich ihren Test nicht noch einmal an, sondern legte ihn sofort weg (s. BP 23, Z. 53f).

Als Kati im Unterrichtsverlauf Fragen richtig beantwortete und ihr dies mitgeteilt wurde (KR), so strahlte sie und beteiligte sich durch weitere Meldungen erneut am Unterricht (s. BP 21, Z. 128f). Eine derartige Freude konnte bei ihr nach der positiven Rückmeldung über eine erzielte Leistung ebenfalls beobachtet werden (s. BP 24, Z. 13ff). Wenn sie etwas falsch hatte und eine erneute Chance erhielt, die richtige Lösung zu nennen (AUC), so kontrollierte sie ihr Ergebnis nochmals

und konnte dann auch die richtige Lösung nennen (s. BP 28, Z. 74ff). Danach nahm sie wieder aktiv am Unterricht teil (s. BP 210, Z. 77ff). Hinweise auf Fehler wurden von ihr genutzt, um ihre Lösungen erneut zu überprüfen. Ihre Fehler verbesserte sie sofort (s. BP 28, Z. 44f). Demnach wies sie stets positive affektive und verhaltensbezogene Reaktionen auf (vgl. Kunz-Heim 2002, S. 30f). Nachdem Franz über die Richtigkeit einer Antwort (KR) informiert wurde, freute er sich offensichtlich darüber, da er Frau Iske anlächelte und sich erneut meldete, um weitere Fragen zu beantworten. Scheinbar motiviert durch die positive Rückmeldung seiner Leistung, nahm er weiterhin aktiv am Unterrichtsgespräch teil (s. BP 24, Z. 61ff). Demnach zeigte er eine positive verhaltensbezogene (weitere Meldungen) und affektive (Freude) Reaktion. Als er im weiteren Verlauf eine Frage nicht korrekt beantwortete, zog er sich scheinbar aus dem Unterrichtsverlauf zurück, da den Rest der Stunde keine Meldung bei ihm vernommen werden konnte (s. BP 24, Z. 70ff). Auch als er die Möglichkeit bekam, eine erneute Antwort zu präsentieren (AUC), zeigte er keine weitere Beteiligung. Er zuckte dann mit seinen Schultern, schüttelte den Kopf und dachte scheinbar nicht weiter über eine andere Möglichkeit nach. Sowohl auf ein positives als auch auf ein negatives Feedback reagierte Franz affektiv und verhaltensbezogen (vgl. Kunz-Heim 2002, S. 30f).

Bei Jan konnte dieses Verhalten ebenfalls beobachtet werden. Hatte er Fragen richtig beantworten können und dafür positive Rückmeldungen erhalten (KR), so freute er sich (lächelte) und beteiligte er sich weiterhin am Unterrichtsgespräch (s. BP 28, Z. 60ff). Nannte er hingegen eine falsche Antwort und wurde ihm dies z.B. in dieser Form: „Nein, das ist falsch!“ (BP 28, Z. 64) rückgemeldet, meldete er sich nicht mehr, ließ seinen Kopf und auch seine Schultern hängen (s. BP 28, Z. 64f). Seine affektive und verhaltensbezogene Reaktion konnte eindeutig beobachtet werden (vgl. Kunz-Heim 2002, S. 30f).

In einer anderen Unterrichtsstunde konnte Jans Reaktion auf die Feedbackform EF beobachtet werden. Er griff die zusätzlichen Informationen auf, um einen eigenen Beitrag zu präsentieren. Die Erklärung, was unter einem „Hochbeet“ (BP 21, Z. 134) zu verstehen ist, führte bei ihm offenbar zu einer intensiven Auseinandersetzung mit diesem Wort, sodass er diese neuen Informationen aufgriff und sich an das Hochbeet seiner Großmutter erinnerte (s. BP 21, Z. 139ff). Er stellte demnach eine Assoziation her, wodurch er sich das Wort womöglich besser merken kann. Die Rückmeldung veranlasste ihn vermutlich zu dieser verhaltensbezogenen Reaktion. Da Jan nicht wartete, bis Frau Iske ihn dran nahm, sondern sofort erzählte, kann dieses Verhalten einer euphorischen

und engagierten Reaktion (affektiv) zugeordnet werden (vgl. Kunz-Heim 2002, S. 30f).

Nachdem Robin auf einen Rechtschreibfehler hingewiesen wurde, korrigierte er diesen Fehler nicht sofort (KR). Frau Iske bemerkte diese zögernde Handlung und wies ihn darauf hin, den Fehler endlich zu verbessern. Die Ermahnung führte bei Robin zu einer Art Trotzreaktion, da er zu einem Schüler sagte: „Ich höre doch immer zu!“ (BP 25, Z. 57) und dabei immer roter im Gesicht wurde. Scheinbar ärgerte er sich über die Ermahnung, zeigte demnach eine affektive und verhaltensbezogene Reaktion. Da er sich für sein Verhalten rechtfertigte und offenbar der Rückmeldung von Frau Iske zuvor nicht richtig zuhörte, missachtete er zwei Regeln für die Feedbackannahme. Außerdem schien er nicht dankbar dafür zu sein, auf einen Fehler hingewiesen worden zu sein (vgl. Kunz-Heim 2002, S. 30f; Endres/Küffner 2008, S. 35).

Die Reaktionen auf verschiedene Feedbackformen zeichnete sich durch eindeutige affektive und verhaltensbezogenen Verhaltensweisen aus. Diese Reaktionen konnten vor allem im Hinblick auf die Feedbackform (KR) beobachtet werden. Gegenüber anderen Formen konnten hingegen weniger beobachtbare Reaktionen verzeichnet werden.

### 6.3 Ergebnisse der Schülerinterviews

Für die Interviews wurde sich für die Schüler Anna, Sascha, Viktoria, Kati, Franz und Jan entschieden, welche sich durch ein auffälliges Verhalten im Unterricht bemerkbar machten und zudem differente Reaktionen bezüglich einer Feedbackgabe aufwiesen.

Die Transkriptionsprotokolle (TP), welche Basis der nachfolgenden Auswertungen sind (s. Anhang ab S. LXXIII), können im Anhang eingesehen werden. Anhand dieses Datenmaterials soll die folgende Frage geklärt werden können:

- Wie ist die Sicht der SchülerInnen in Bezug auf verschiedene Feedbacksituationen?

Jede Kategorie soll nacheinander bearbeitet werden, um die obige Frage beantworten zu können.

#### **Kategorie 1: Knowledge of results (positive Rückmeldung)**

Auf die Frage, wie sich die im Film zu sehende Schülerin nach der positiven Feedbackgabe fühlen könnte, nannten Viktoria und Kati ähnliche Antworten,

wobei sich beide auf die Emotion des Glücks bezogen: „glücklich“ (TP 201022092, Z. 10) und „ganz glücklich.“ (TP 201029095, Z. 06).

Sascha verbindet mit der positiven Rückmeldung scheinbar etwas, worauf die Schülerin in der Szene stolz sein kann: „äh, stolz, dass sie es gewusst hat.“ (TP 201022091, Z. 14). Warum sie dies sein kann, wird von ihm ebenfalls angeführt.

Die Antwort von Anna gestaltete sich etwas umfangreicher, wobei sie sich zunächst nicht sicher zu sein schien, da sie ihre erstgegebene Aussage in Form einer Frage artikuliert: „ähm, lustig? oder verantwortlich, dass sie die aufgabe machen darf.“ (TP 201023093, Z. 06). Die Unsicherheit der Beantwortung wird durch die einleitende Interjektion „ähm“ deutlich. Die zweite Antwort wurde durch eine Erklärung begleitet, welche ihre Aussage vermutlich bekräftigen sollte, da sie Bezug zur gezeigten Szene (Schülerin darf antworten) herstellte.

Jan überlegte einige Zeit, bis er antwortete. Dabei verkündete er zunächst, dass er nicht wüsste, wie sich die Schülerin fühlen könnte: „äh ((überlegt)) keine ahnung. schlau.“ (TP 201030097, Z. 08). Diese anfängliche Ahnungslosigkeit und scheinbare Ungewissheit, was von ihm verlangt wird (überlegt), wurde durch ein Schlagwort am Ende seiner Ausführung aufgehoben. Er bezieht sich dabei nicht direkt auf einen Gefühlszustand, sondern spricht die kognitive Ebene (schlau sein) an. Jan wurde gefragt, warum er dieser Meinung ist. Er sagte: „ähm, weil sie eine aufgabe gelöst hat.“ (s.o.). Offensichtlich werden eine positive Feedbackgabe und eine kognitive Kompetenz von ihm in Beziehung gesetzt. Wer also eine Aufgabe richtig löst, erhält dafür eine positive Rückmeldung und ist demnach „schlau“ (s.o.).

Franz antwortete kurz und prägnant: „gut“ (TP 201029096, Z. 10). Auch er wurde nach dem Grund für diese Emotionsdisposition gefragt. Er gab folgende Begründung an: „weil sie die aufgabe gelöst hat.“ (s.o.). Es kann konstatiert werden, dass alle Schüler ein solches Feedback als positiv bewerten, wobei die Schüler Jan und Franz direkt angaben, warum sich die Schülerin so und nicht anders fühlen könnte.

Ob diese Aussagen als stabil bezeichnet werden können, wurde ebenfalls überprüft. Alle sechs Schüler entschieden sich dafür, dass sich die Schülerin „gut“ fühlt. Diese Übereinstimmung der Antworten lässt die obige Deutung als richtig herausstellen. Viktoria wurde um eine Begründung ihres Statements gebeten. Sie sagte: „weil sie lächelt!“ (TP 201022092, Z. 14). Sie bezieht ihre Feststellung demnach auf die Mimik der Schülerin. Viktoria schlussfolgerte demnach anhand des lächelnden Gesichtsausdrucks, ohne auf den Kontext der Szene einzugehen. Möglich wäre demnach, dass auch Anna sich zunächst an

der Mimik des Mädchens orientierte („lustig“) und dann aber den Kontext stärker fokussierte.

Erkennbar ist, dass alle Interviewten derselben Meinung waren und der Schülerin im Film positive Emotionen zuschrieben.

### **Kategorie 2: Knowledge of results (negative Rückmeldung)**

Auffällig bei dieser Szene war, dass zwei interviewte Schüler (Sascha, Kati) eine Differenzierung innerhalb der Feedbackgabe vornahmen und entsprechende Gefühlszuschreibungen danach ausrichteten. Kati gab direkt mit an, womit sie ihre Zuschreibung rechtfertigt: „also bei mehl ist es richtig und da hätte sie sich vielleicht gut gefühlt und bei kneten ist es vielleicht ein bisschen anders, also wie vorher. also sie, also sie fühlt sich etwas schlecht.“ (TP 201029095, Z. 15). Am Ende der zweiten Szene gab sie an, dass sich die Schülerin „schlecht“ (TP 201029095, Z. 17) fühlen würde, als um eine abschließende Emotion gebeten wurde.

Sascha äußerte sich wie Folgt: „[...] ein bisschen gut, ein bisschen schlecht, vielleicht“ (TP 201022091, Z. 22). Er schien unsicher zu sein, da er seine Aussage mit „vielleicht“ (s.o.) beendete. Als Sascha nach einer Begründung für beide Emotionen gefragt wurde, antwortete er: „hm, weil sie es nicht gewusst hat. also, EIN falsches wort gesagt hat.“ (TP 201022091, Z. 24). Er schien sich auch bei seiner letzten Antwort zum Gefühlszustand der Schülerin nicht völlig sicher zu sein, da er auf die frage, ob sich die schülerin gut fühlt antwortete: „hm, ja (--), eigentlich schon.“ (TP 201022091, Z. 26).

Anna differenzierte nach kurzer Unentschlossenheit ebenfalls zwischen zwei Emotionen: „bisschen schlecht und ein bisschen gut.“ (TP 201023093, Z. 16). Ihre Begründung orientierte sich ebenso wie bei der Schülerin Kati an der zum Teil richtig und falsch beantworteten Frage (s. TP 201023093, Z. 18).

Jan und Franz empfanden die Rückmeldesituation als generell negativ, wie dies exemplarisch an der Aussage von Franz demonstriert werden kann: „schlecht, ähm schlecht.“ (TP 201030097, Z. 21). Als Begründung gaben beide Schüler jeweils die zum Teil als falsch beantwortete Frage an (s. TP 201029096, Z. 15). Wohingegen Franz bei der abschließenden Stellungnahme das Gefühl der Schülerin erneut als „schlecht“ (TP 201030097, Z. 25) auffasste, wurde von Jan hierbei eine andere Emotion zum Ausdruck gebracht: „traurig und (---) einfach bloß traurig“ (TP 201029096, Z. 17).

Aufgrund einer Unterbrechung wurde die Befragung zur zweiten Szene bei der Schülerin Viktoria abgebrochen und daher kein Material hierfür gesammelt.

Es kann konstatiert werden, dass ein Schüler die Situation als prinzipiell gut auffasste, wohingegen die Mehrheit eine eher schlechte Gefühlslage beschrieben. Lediglich eine Schülerin unterschied letztlich zwei Emotionen (Anna).

### **Kategorie 3: Knowledge of correct response**

Sascha schien sich nicht eindeutig entscheiden zu können, wie sich die Schülerin der Szene fühlt, da er zwei Gefühle angab: „[...] bisschen gut ein bisschen schlecht, so: dazwischen.“ (TP 201022091, Z. 31). Offensichtlich kann er sich nicht für eine konkrete Zuordnung entscheiden. Es könnte vermutet werden, dass er keine Emotion in der Situation erkennt bzw. betiteln kann, sondern er der Schülerin eine eher neutrale Gefühlslage zuweist. Ob der Schülerin die richtige Lösung helfen könnte, konnte er ebenfalls nicht mit Gewissheit beantworten (s. TP 201022091, Z. 34). Doch am Ende seiner Ausführung schien er sich dann doch sicher zu sein, dass ihr die Angabe der richtigen Antwort nicht helfen würde: „NEIN, nicht wirklich.“ (TP 201022091, Z. 36). Dies begründete er damit, dass ein Schüler selbst die richtigen Antworten kennen sollte (s. TP 201022091, Z. 38).

Viktoria gab an, dass sich die Schülerin in der Szene „ein bisschen unglücklich“ (TP 201022092, Z. 24) fühlen könnte. Ihre Antwort begründete sie mit der Tatsache, dass die Schülerin eine falsche Antwort gegeben hatte (s. TP 201022092, Z. 26). Ob die richtige Antwort, welche die Lehrerin angab, hilfreich sei, konnte sie nicht mit Bestimmtheit sagen: „vielleicht“ (TP 201022092, Z. 28). Es wäre demnach sowohl möglich, dass es der Schülerin helfen könnte oder nicht. Möglich wäre, dass Viktoria den Nutzen einer korrekten Lösung durch die Lehrperson von kontextbezogenen Bedingungen abhängig macht.

Die Schülerin Anna gab an, dass sich das Mädchen der Szene „ein bisschen traurig“ (TP 201023093, Z. 25) fühlen könnte. Auch Anna gab keine direkte Aussage darüber, ob der Schülerin die richtige Antwort seitens der Lehrerin helfen könnte. Dabei bezog sie sich auf die Zukunft, welche darüber entscheidet, ob die Lösung der Schülerin hilft oder nicht: „könnte sein, wer weiß, was da kommt.“ (TP 201023093, Z. 27).

Kati beschrieb ebenfalls eine negative Gefühlslage, da sich die Schülerin ihrer Meinung nach „schlecht“ (TP 201029095, Z. 22) fühlt. Ihre Begründung richtete sich nach der falsch genannten Antwort der Schülerin (s. TP 201029095, Z. 24). Dennoch ist sie der Auffassung, dass der Schülerin die richtige Antwort der Lehrerin helfen könnte (s. TP 201029095, Z. 29). Dies begründete sie wie Folgt: „weil sie ähm, was dazu gelernt hat. weil schüler können ja nicht alles wissen.“ (TP 201029095, Z. 31). Ihrer Ansicht nach dient das Bereitstellen der richtigen

Lösung durch die Lehrperson selbst der Wissensvermittlung, sodass Schüler etwas lernen, was sie noch nicht wussten.

Jan war der Meinung, dass sich die Schülerin „traurig oder enttäuscht“ (TP 201029096, Z. 22) fühlen könnte, da sie die Aufgabe nicht selbst richtig lösen konnte (s. TP 201029096, Z. 24). Die Präsentation der richtigen Lösung durch die Lehrerin empfindet er als hilfreich (s. TP 201029096, Z. 26). Als er gefragt wurde, warum er dieser Meinung ist, meinte er, dass er das geraten hätte: „ähm, ich weiß es nicht aber ich habe geraten“ (TP 201029096, Z. 28). Bei einer erneuten Nachfrage zuckte er dann nur noch mit seiner Schulter, ohne sich verbal nochmals dazu zu äußern.

Auch Franz nannte die Emotion „schlecht“ (TP 201030097, Z. 30) und begründete dies ebenfalls mit der falsch gelösten Aufgabe (s. TP 201030097, Z. 32). Auf die Frage, ob der Schülerin die richtige Lösung ihr bei der Bearbeitung der nächsten Aufgabe helfen könnte, äußerte er eine Vermutung: „ich glaube mal ja“ (TP 201030097, Z. 34). Nachdem zweimal nachgefragt wurde, warum er dieser Meinung ist, gab er folgende Antwort: „weil sie das dann schon weiß“ (TP 201030097, Z. 38).

Sowohl Franz als auch Kati gehen beide auf den Aspekt der Wissensvermittlung ein, indem durch die Präsentation der richtigen Lösung neues Wissen vermittelt wird, welches bei weiteren Aufgaben genutzt werden kann.

#### **Kategorie 4: Answer until correct**

Nach Sascha könnte sich die Schülerin in dieser Szene „eigentlich (-- ) äh, gut“ (TP 201022091, Z. 43) fühlen, wobei er sich am Ende dieser Disposition für folgende Beschreibung entschied: „wieder dazwischen so.“ (s.o.). Wie in Kategorie 3 scheint er der Schülerin eine neutrale Gefühlslage zuzuschreiben. Das Suchen nach der richtigen Lösung scheint sich für ihn als sinnvoll herauszustellen, da er die Frage danach mit „ähm, ja (-- )“ (TP 201022091, Z. 45) beantwortete. Für seine Begründung stellte er Bezug zum Auftrag der Schule her, „weil es gut für die schule ist, dann weiß man es vielleicht immer, vielleicht auch nicht immer.“ (TP 201022091, Z. 47). Demnach wird mittels dieser Feedbackform seiner Meinung nach eine Aufgabe der Schule, die Wissensvermittlung, erfüllt.

Viktoria schien sich nicht für eine Emotion entscheiden zu können: „ein bisschen glücklich und ein bisschen traurig.“ (TP 201022092, Z. 36). Im Interview wurde näher auf die erstgenannte Emotion Bezug genommen, indem nachgefragt wurde, warum sich die Schülerin glücklich fühlen könnte. Diese Frage begründete sie mit dem Bemühen der Schülerin, die gestellte Frage richtig zu

beantworten (s. TP 201022092, Z. 38). Als ihr die Frage gestellt wurde, ob sie das Suchen nach der richtigen Lösung als gut erachtet, antwortete sie: „ja (-)“ (TP 201022092, Z. 40).

Nach Annas Meinung könnte sich die Schülerin von der Lehrerin vernachlässigt fühlen, da nach ihrer falschen Antwort ein anderer Schüler dran genommen wurde (s. TP 201023093, Z. 33). Ihre Antwort auf die Frage, ob das Suchen nach Lösungen gut ist, war ungewöhnlich, aber zutreffend: „also man sollte nicht raten, äh, sondern man sollte sein Gehirn anschalten.“ (TP 201023093, Z. 35). Anhand dieser Aussage wäre es möglich, dass Anna das Suchen nach einer richtigen Lösung nicht als sinnvoll einschätzt.

Für die Schülerin Kati erachtet sich die Gefühlslage des Mädchen als „schlecht“ (TP 201029095, Z. 36). Auf die Frage, ob das Suchen nach der richtigen Lösung gut ist, antwortete sie: „ja“ (TP 201029095, Z. 38). Ihre Erklärung richtete sich auf den Prozess des Wissenszuwachses. Diesbezüglich gab sie an, dass Schüler, wenn sie etwas noch nicht wüssten, forschen können, um es herauszufinden (s. TP 201029095, Z. 40).

Jan beschrieb ebenso eine schlechte Gefühlslage: „ein bisschen traurig.“ (TP 201029096, Z. 37). Die Schülerin würde seiner Ansicht nach dieses Gefühl haben, „weil sie die Aufgabe auch nicht richtig hingekriegt hat.“ (TP 201029096, Z. 39). Jan ist der Meinung, dass das Suchen nach der richtigen Lösung als gut empfunden werden kann: „ähm, wenn du es dieses Mal falsch hast, kannst du es dir merken und für die` und wenn die Aufgabe nochmal kommt, weißt du` weiß man das.“ (TP 201029096, Z. 43). Wird also eine Frage nicht richtig gelöst, die Lösung aber dann präsentiert, so könnte die richtige Antwort bei einer nächsten Gelegenheit aufgegriffen und angewendet werden. In diesem Sinne spricht Jan einen Lernprozess an, indem aus Fehlern gelernt wird. Hier erfüllt das Feedback demnach die kognitive Funktion (vgl. Krause 2007, S. 47).

Franz gab an, dass sich die Schülerin „schlecht“ (TP 201030097, Z. 51) fühlen könnte, „weil sie es nicht richtig gelöst hat.“ (TP 201030097, Z. 53). Er glaubt, dass das Suchen nach der richtigen Lösung gut ist (s. TP 201030097, Z. 55). Als er gefragt wurde, warum er dieser Auffassung ist, musste mehrmals nachgefragt bzw. seine Antworten hinterfragt werden, da sie im ersten Moment nicht nachvollziehbar waren. Letztendlich wurde von ihm keine plausible Erklärung angegeben.

Alle SuS nannten ähnliche Gefühlszuschreibungen, wobei sich die von Anna hervorhebt. Da der Schülerin in der Szene keine erneute Chance gegeben wurde, die Frage richtig zu beantworten, scheint sie sich ihrer Ansicht nach

vernachlässigt zu fühlen. Außer Anna empfanden alle anderen die Feedbackform AUC als nützlich, da auf diese Weise neues Wissen angeeignet werden kann.

#### **Kategorie 5: elaborated feedback**

Die Schüler Sascha, Anna, Kati und Franz gaben alle die Emotion „gut“ (TP 201022091, Z. 51) an, wobei sie ihre Begründung auf die richtig beantwortete Frage bezogen: „[...] dass sie, ähm, richtig, dass sie das richtig gesagt hat und, ähm, noch was die kuh macht.“ (TP 201023093, Z. 39). Außerdem waren alle vier SuS der Meinung, dass der Schülerin die zusätzlichen Informationen dienlich sein könnten, wie beispielsweise die Aussage von Kati beweist: „jaaa. weil, weil (-) man nicht alles sehen kann und also man kann schon alles sehen, aber man weiß noch nicht alles, was auf dem bauernhof so, was man da machen kann und was für welche tiere die also die nutzen haben die tiere eigentlich“ (TP 201029095, Z. 47). Anna und Franz gaben ebenfalls eine Begründung an, z.B.: „vielleicht wissen es andere kinder nicht und dann lernen die sozusagen für das leben noch was dazu.“ (TP 201023093, Z. 44). Hierbei wird der Bezug auf den Wissens- bzw. Lernprozess der SuS genommen. Feedback dient hier also der Förderung von Lernprozessen, indem sich neues Wissen aneignet wird (vgl. Fengler 2009, S. 22).

Franz bezog seine Erklärung auf den Umstand eines möglichen Tests, wobei die zusätzlichen Informationen hilfreich sein könnten: „jaaa. für einen test. dann weiß sie es schon.“ (TP 201030097, Z. 68). Auch in dieser Erklärung wird deutlich, dass die Informationen genutzt werden könnten, um den eigenen Kenntnisstand zu erweitern und sich auf diese Weise neues Wissen anzueignen, welches beispielsweise für eine Leistungsüberprüfung genutzt werden kann.

Viktoria meinte, dass sich die Schülerin „glücklich“ (TP 201022092, Z. 47) fühlen könnte. Ob dieser Schülerin die weiteren Informationen helfen könnten, konnte sie nicht mit Bestimmtheit sagen. Sie gab an, dass es möglich wäre (s. TP 201022092, Z. 49). Es wäre jedoch interessant gewesen zu erfahren, in welchen Situationen die Schülerin von den zusätzlichen Informationen profitieren könnte und in welchen dies nicht der Fall sei. Diese Frage wurde jedoch nicht gestellt.

Jan war der Ansicht, dass sich die Schülerin „fröhlich“ (TP 201029096, Z. 48) fühlen könnte, „weil sie die aufgabe richtig gelöst hat.“ (TP 201029096, Z. 50). Auch für ihn erachten sich die weiteren Informationen als hilfreich für die Schülerin, „weil sie dann was neues gelernt hat.“ (TP 201029096, Z. 54). Ebenso wie bei Kati sind diese Informationen seiner Auffassung nach dazu geeignet, neue Kenntnisse zu erlangen.

Neben der Feststellung, dass alle Interviewten positive Gefühlszuschreibung bezüglich der Schülerin angaben, kann erkannt werden, dass sich die Feedbackform EF für alle als vorteilhaft erweist, um neues Wissen zu erlangen.

#### 6.4 Zusammenfassung

Die Beobachtungen zeigten, dass in den Klassen von Frau Thesing und Frau Iske verschiedenes Lernverhalten, eine unterschiedliche Teilnahme am Unterricht und differente Reaktionen auf Feedback vorlagen.

Die Reaktionen auf die Feedbackgabe waren in beiden Klassen deutlich beobachtbar. In der Klasse von Frau Thesing konnte festgestellt werden, dass fast alle SuS nach einer Feedbackgabe positive Reaktionen zeigten. Selbst wenn Antworten falsch waren und den SuS dies mitgeteilt wurde, beteiligten sich die SuS weiterhin am Unterrichtsgespräch. Bei Frau Iske konnten hingegen andere Reaktionen beobachtet werden. Mehrere SuS schienen durch eine negative Feedbackgabe demotiviert worden zu sein, da negative Reaktionen wie Enttäuschung und Frust erkennbar waren. Als verhaltensbezogene Reaktionen konnte erkannt werden, dass sich die meisten SuS aus dem weiteren Unterrichtsgespräch entzogen. Zwar wurden Aufgaben weiterhin pflichtbewusst erfüllt, dennoch konnten oft keine erneuten Meldungen wahrgenommen werden.

Ein Vergleich zwischen den in den Interviews gegebenen Antworten und den in den Beobachtungen festgestellten Reaktionen auf Feedback zeigt, dass zwischen diesen beiden Komponenten Übereinstimmungen vorliegen. Alle sechs befragten SuS wiesen der Schülerin im Film positiv konnotierte Emotionen zu, als diese ein positives Feedback mittels KR erhielt. Begründet wurde dies mit der richtig gelösten Aufgabe. Bei den Beobachtungen konnten diese positiven Reaktionen bei allen SuS registriert werden. Es wurden in diesem Zusammenhang Emotionen wie Freude und Stolz deutlich, da die SuS oftmals lächelten und sich sofort erneut meldeten.

Die Feedbackform KR in negativer Ausprägung wurde von den SuS im Interview unterschiedlich bewertet. Jan und Franz schrieben der Schülerin negativ konnotierte Emotionen zu (z.B. Trauer und Enttäuschung). Die Beobachtungen zeigten, dass diese beiden Schüler ein an ihrer Aussage im Interview orientiertes Verhalten im Unterricht aufwiesen. Wenn sie Fragen falsch beantworteten, so ließen sie ihren Kopf hängen und meldeten sich nicht mehr, wodurch die oben beschriebenen Gefühle bei ihnen im Unterricht bewiesen werden können. Demnach schienen sie im Interview womöglich an eigene Erfahrungen zu

denken, welche sie im Hinblick auf ein derartiges Feedback bereits machen konnten.

Die anderen befragten SuS unterschieden hierbei zwischen zwei Emotionen. Diese Differenzierung ergab sich aus der zweideutig zu bewertenden Rückmeldesituation, welche im Film zu sehen war. Anna, Sascha und Kati beschrieben daher zwei gegensätzliche Emotionen, wie Freude und Enttäuschung, welche die Schülerin zugleich empfinden würde. Allerdings entschied sich Sascha am Ende der zweiten Szene für eine positive Emotion, Kati für eine negative und Anna beharrte auf ihrem Standpunkt zweier Emotionen. Weder bei Sascha, noch bei Kati oder Anna konnten negative Reaktionen auf negativ formuliertes Feedback der Form KR beobachtet werden. Sie beteiligten sich stets weiterhin am Unterricht, indem sie sich erneut meldeten. Jedoch hätte für einen eindeutigen Vergleich der Interview- und Beobachtungsdaten die negative Variante der Feedbackform KR deutlicher herausgestellt werden müssen, um dahingehend präzisere Gefühlsdispositionen zu erhalten.

Bezüglich der Feedbackszene zu KCR nannten alle SuS, außer Sascha, negative Gefühlszuschreibungen, als der Schülerin im Film per KR die Falschheit ihrer Antwort rückgemeldet wurde. Sascha nannte keine eindeutige Emotion. Als hilfreich wurde die Form KCR lediglich von Franz und Kati empfunden. In den Beobachtungen konnten in beiden Klassen nach der Feedbackgabe mit KCR positive Affekte verzeichnet werden, indem zustimmend genickt und die falsche Lösung durch die richtige ersetzt wurde. Demnach schien sich KCR als hilfreich herauszustellen, wie dies von Kati und Franz proklamiert wurde. Mit Verweis auf die Literatur kann hierzu festgehalten werden, dass sich Franz und Kati der Sinnhaftigkeit dieser Feedbackform bewusst zu sein scheinen. Denn Feedback kann auf diese Weise einen lernförderlichen Effekt aufweisen, als dies beispielsweise die Form KR nicht vermag.

Die interviewten SuS nannten negative Emotionen, welche die Schülerin im Film haben könnte. Sascha hingegen entschied sich für ein positives Gefühl, wobei ein positives Verhaltensmuster (Ansporn, Motivation) bei ihm auch entsprechend beobachtet werden konnte. Als er im Unterricht eine Frage nicht sofort richtig beantworten konnte, dachte er weiter über die Frage nach und nannte schließlich doch die richtige Lösung. Allerdings wurden ihm in dieser Beobachtungssituation mehrere Chancen der Beantwortungsmöglichkeiten eingeräumt, wie dies bei der Schülerin im Film nicht der Fall war. Die Tatsache, dass sich Sascha weiterhin

mit der Frage beschäftigt, zeigt, dass die Feedbackform AUC lernförderlich sein kann, wie dies in der Literatur intendiert wird.

Auch Jan und Franz wiesen entsprechend negative Verhaltensweisen und Emotionen auf, wie dies von ihnen im Interview angegeben wurden. Sie dachten nach der Feedbackgabe mittels AUC scheinbar nicht weiter über die Frage nach, da sie ihren Kopf und ihre Schultern hängen ließen sowie keine weitere Antworten nannten. Hierbei wird offensichtlich, dass AUC keinen lernförderlichen Effekt erzielte.

Kati hingegen wies, im Gegensatz zu den im Interview genannten Dispositionen, ein anderes Verhalten im Unterricht auf. Nachdem sie eine Frage falsch beantwortete, überlegte sie weiter und konnte dann auch die richtige Lösung nennen. Dieses Verhalten weist auf eine eher positive verhaltensbezogene Reaktion hin.

Der Schülerin wurden bezüglich der Feedbackform EF positive Emotionen zugeschrieben. Zudem waren alle sechs SuS der Meinung, dass der Schülerin die zusätzlichen Informationen dienlich sein könnten. Bezüglich dieser Feedbackform konnten zwei spezifische Reaktionen im Unterricht beobachtet werden. Sowohl Sascha als auch Jan nutzten die mittels dieser Feedbackform vermittelten Informationen, um weiterhin über einen Sachverhalt nachzudenken, weitere Erkenntnisse daraus zu ziehen bzw. weitere Beiträge im Unterricht einzubauen. Der angesprochene Sachverhalt konnte auf diese Weise scheinbar besser nachvollzogen werden. Die Intention, die laut Literatur mittels EF verfolgt werden kann, ist mit Verweis auf die Beispiele als erfüllt zu betrachten.

Abschließend kann konstatiert werden, dass verschiedene Feedbackformen unterschiedliche Emotionen und Verhaltensweisen hervorrufen können, wie dies beispielhaft in zwei Grundschulklassen gezeigt werden konnte. Dabei war erkennbar, dass sich die Sichtweisen auf die Feedbacksituationen im Film mit den tatsächlich beobachteten Reaktionen im Unterricht nahezu glichen. Aus dieser Erkenntnis können jedoch keine Rückschlüsse darauf gezogen werden, ob und welche Feedbackform adäquate Lernerfolge bei einzelnen SuS bewirkte.

## 7. Abschlussreflexion

Anhand der ausgewerteten Beobachtungs- und Interviewdaten konnte das vorrangige Ziel dieser Studie, Lehrerrückmeldungen in zwei Grundschulklassen zu beschreiben und zu analysieren, exemplarisch herausgestellt werden.

Hervorgehoben werden kann zunächst einmal, dass in beiden beobachteten Schulklassen ein unterschiedliches Lehrerhandeln und verschiedene Lehrer-Schülerinteraktionen registriert werden konnten. Während Frau Thesing einen respektvollen Umgang zu ihren SuS pflegte, Bedürfnisse dieser berücksichtigte, verschiedene Sozialformen im Unterricht integrierte und stets selbst oft lachte und sich mit ihren SuS freute, konnten in der Klasse von Frau Iske andere unterrichtliche Verhaltensweisen sowohl ausgehend von den SuS als auch von Frau Iske selbst verzeichnet werden. Es wurde hier viel Wert auf Disziplin, Gehorsam und Ordnung gelegt. Persönliche Bedürfnisse der SuS blieben dabei oft unberücksichtigt. Lustige, aufheiternde und ermutigende Lernarrangements konnten in der Woche kaum beobachtet werden. Der Unterricht wurde monoton gestaltet und auch die Lehrer-Schülerinteraktion zeichnete sich durch weniger lernförderliche Bedingungen aus. Dieser offensichtliche Unterschied, welcher sowohl zwischen beiden Lehrpersonen als auch zwischen den beiden Lerngruppen erfasst werden konnte, schien sich auch auf die entsprechende Feedbackgabe und Feedbackrezeption in entsprechender Weise auszuwirken.

Mittels der Beobachtungen können diese zuvor beschriebenen Unterrichtsgestaltungen bestätigt werden. Demnach erwies sich das unterrichtliche Agieren von Frau Thesing als lernförderlich, da ihre SuS Interesse am Unterricht zu haben schienen, wie dies beispielsweise die häufigen Meldungen beweisen. Zudem war das Lernverhalten durch Fleiß, Disziplin und Engagement charakterisiert. Die Beobachtungen in der Klasse von Frau Iske ergaben, dass die SuS weniger lernwirksames Verhalten aufwiesen. Die Unterrichtsbeteiligung war geringer und auch das Lernverhalten zeichnete durch geringere Motivation aus.

Die Feedbackgabe und auch die Feedbackrezeption durch die SuS erwiesen sich bei beiden Lehrpersonen als ebenso different. Beide Lehrpersonen setzten mehrere Feedbackformen in ihrem Unterricht situationspezifisch ein, wobei Unterschiede in der Art und Weise der Feedbackgabe erkannt werden konnten. Wohingegen bei Frau Thesing eher ermutigendes und motivierendes Feedback in Form vieler positiver Rückmeldungen festgestellt werden konnte, war die Rückmeldepraxis bei Frau Iske durch entmutigende und zum Teil emotional nicht ertragbare Feedbackgaben geprägt. Bezüglich der jeweiligen Feedbackgaben konnten spezifische Reaktionen der SuS beobachtet werden. Wurden positive

Rückmeldungen in beiden Klassen erteilt, so konnte stets eine weitere Aktivität der SuS am Unterrichtsgespräch bemerkt werden. Feststellbar war, dass die SuS bestärkt und ermutigt erneut in das Unterrichtsgespräch einstiegen. Womöglich lag dies an dem Erfolgserlebnis, welches bei einer positiven Rückmeldung erlebt wurde und die SuS zu einem solch positiven Verhalten bewegte.

Ein Unterschied konnte jedoch hinsichtlich negativer Feedbackgaben erkannt werden. Viele SuS von Frau Thesing schienen nach einer derartigen Rückmeldung motivierter zu sein, die Aufgabe trotz erster falscher Antwort dennoch richtig beantworten zu können. Hingegen war bei mehreren SuS von Frau Iske ein Rückzug aus dem unterrichtlichen Geschehen erkennbar. Hierbei wäre es möglich, dass die Rückmeldesituation von den SuS als Misserfolgserlebnis empfunden wurde, sodass kein Anreiz geboten war, freiwillig erneut in eine Prüfungssituation einzusteigen. Aus diesem Grund konnten bei mehreren SuS anschließend keine weiteren Meldungen beobachtet werden.

Die Schülerinterviews stellten entsprechende Gefühlsdispositionen bezüglich verschiedener Rückmeldesituationen heraus, wobei es verschiedene Rückmeldesituationen in einem Film zu reflektieren galt. Diese Zuweisungen glichen sich oftmals mit dem beobachteten Verhalten der interviewten SuS. In der Interviewsituation wurden positive Rückmeldungen mit entsprechend positiv konnotierten Emotionen beschrieben und negative Rückmeldesituationen mit entsprechend negativeren Gefühlen, welche so auch in den Beobachtungsstunden bei mehreren SuS erkannt werden konnten.

Mit Verweis auf Literatur kann hieran festgestellt werden, dass lernförderliches Feedback als ebensolches von den SuS empfunden wurde und entsprechend lernförderliche Effekte im Unterricht ersichtlich waren, wobei dies nicht in gleichem Maße bei beiden Klassen zutraf. Beispielsweise erweist sich die Feedbackform AUC dahingehend als lernförderlich, als das sich der Lerner erneut mit einer Aufgabe oder Fragestellung auseinandersetzt und neue Denkprozess in Gang setzt bzw. andere Lösungswegen betrachtet. Einige SuS der Klasse von Frau Iske schienen diese Lernförderlichkeit jedoch nicht zu erkennen, da keine weiteren Denkprozesse eingeleitet wurden. Zwar konnte ein derartiges Verhalten auch bei einer Schülerin in der Klasse von Frau Thesing beobachtet werden, allerdings handelte es sich dabei um einen Einzelfall.

Bleibt die Frage offen, warum bei negativen Rückmeldesituationen eine derartige Diskrepanz bei den SuS beider Klassen verzeichnet werden konnte. Eine Erklärung könnte darin bestehen, dass in beiden Klassen ein unterschiedliches Lernklima präsent war, geprägt durch das Lehrerhandeln und durch die Lehrer-

Schülerinteraktion. Die Arbeitsatmosphäre gestaltete sich bei Frau Thesing aufgrund ihrer Lehrerpersönlichkeit und ihrer Lehrertätigkeit offenbar als lernförderlich, wohingegen in der Parallelklasse Strafen, Drohungen oder Beleidigungen das Lernen der SuS erschwerten oder behinderten. Vermutlich waren die SuS dieser Klasse aufgrund solcher unterrichtlichen Folgeerscheinungen desinteressiert an einer intensiveren und zielstrebigeren Mitarbeit. Es kann resümiert werden, dass die Rückmeldungen von Frau Thesing eine bessere Wirkung erzielten, wobei dies vermutlich durch das bereits angesprochene Lehrerhandeln hervorgerufen wurde. Das Lehrerhandeln kann womöglich die Wirkung von Feedback beeinflussen. Allein die Verwendung von verschiedenen Feedbackformen scheint demnach kein Garant dafür zu sein, dass SuS in ihrem Lernprozess unterstützt werden. Ob sich ein Feedback tatsächlich förderlich auf das Lernverhalten auswirkt, scheint ferner auch von den Lehrer-Schülerinteraktionen abhängig zu sein. Bartnitzky (1999) gibt explizit an, dass ermutigende Rückmeldungen fähig sind, SuS in ihrem Selbstkonzept zu stärken. Ein entsprechend förderliches Lernverhalten würde sich daran anschließen (vgl. ebd. 1999, S. 15).

Da es sich hier lediglich um Vermutungen handelt und die gesammelten Daten keine weiteren Schlüsse ziehen lassen, wäre es von Nöten, weitere Untersuchungen durchzuführen, um beispielsweise genauer herausfinden zu können, warum dieser oder jene Schüler in einer bestimmten Rückmeldesituation so und nicht anders reagiert hat. Reaktionen auf verschiedene Feedbackformen könnten dadurch leichter nachvollzogen und interpretiert werden.

Eine Möglichkeit, weitere Informationen zu sammeln, besteht in einer Erhöhung des Samples. Dadurch kann mehr Datenmaterial gesammelt und vermutlich weitere Erkenntnisse geliefert werden. Die geäußerten Vermutungen könnten dann womöglich eher bestätigt werden, als dies hier der Fall ist.

Aufgrund dessen, dass die SuS in den Interviews wenige Sekunden andauernde und zudem flüchtige Rückmeldesituationen reflektieren und darüber hinaus Gefühle einer anderen Personen artikulieren sollten, wäre eine Optimierung des Studienkonzeptes erforderlich, um konkretere Aussagen treffen zu können. Eine Variante könnte darin bestehen, die Schülerinterviews auf den Erfahrungen der SuS auszurichten. Der Film als Basis der Schülerinterviews würde überflüssig werden, wenn reale Rückmeldesituationen Gegenstand der Befragung sein würden. Nach einer beobachteten Unterrichtsstunde könnten gezielt SuS ausgewählt werden, welche in einer Rückmeldesituation von Interesse involviert waren. Diese SuS könnten nach deren emotionalen und kognitiven Effekten

bezüglich bestimmter Feedbacksituationen befragt werden. Eine solche Frage könnte beispielsweise lauten: „Wie hast du dich gefühlt, als ...?“. Die Schwierigkeit für SuS diesen Alters, sich in andere Personen hinein zu versetzen, würde dabei wegfallen. Es könnten bei dieser Optimierungsvariante wahrscheinlich authentischere Gefühle und Verhaltensweisen artikuliert werden, da direkt nach individuellen Emotionen gefragt werden würde.

Abschließend lässt sich konstatieren, dass Feedback im unterrichtlichen Alltag den Lernprozess von SuS hauptsächlich durch Steigerung der Motivation positiv beeinflussen kann, der Erfolg des Einsatzes von Rückmeldungen allerdings auch von anderen Faktoren, wie beispielsweise dem Lehrerverhalten oder den allgemeinen Lernbedingungen innerhalb einer Lerngruppe, abhängig ist.

## 8. Literaturverzeichnis

Antons, K.: Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. Verlag für Psychologie. Göttingen 1976, S. 109

Atteslander, P.: Methoden der empirischen Forschung. Walter de Gruyter. Berlin & New York 2003, S. 108, 148-160

Bangert-Drowns, R.L., Kulik, C., Kulik, J.A., & Morgan, M.T.: The instructional effect of feedback in test-like events. Review of Educational Research, Nr. 61, 1991. S. 213-238.

Bartnitzky, H.: Leistung und Leistungsbeurteilung. Leistung der Kinder? Leistung der Schule? In: Haarmann, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Beltz Verlag. Weinheim & Basel 1991, S. 116f

Bartnitzky, H.: Zeugnisse als lernfördernde Rückmeldungen. In: Böttcher, W./ Brosch, U./ Schneider-Petri, H. (Hrsg.): Leistungsbewertung in der Grundschule. Beltz Verlag. Weinheim & Basel 1999, S. 15

Bartnitzky, H.: Die pädagogische Leistungskultur – eine Positionierung. In: Bartnitzky, H./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Pädagogische Leistungskultur: Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. Frankfurt am Main 2008, S. 30ff

Becker, G. E.: Unterricht auswerten und beurteilen. Handlungsorientierte Didaktik Teil III. Beltz Verlag. Weinheim & Basel 1998, S. 82f

Becker, G. E.: Unterricht durchführen. Handlungsorientierte Didaktik. Teil III. Beltz Verlag. Weinheim & Basel 2008, S. 81, 224

Beutel, S.-I./ Vollstädt, T.: Leistung ermitteln und bewerten – Eine Einführung. In: Beutel, S.-I./ Vollstädt, T. (Hrsg.): Leistung ermitteln und bewerten. Bergmann & Helbig Verlag. Hamburg 2009, S. 7, 20ff, 30f

Borchert, J./ Hartke, B.: Der aktuelle Terminus-Unterrichtsbeteiligung. In: Mutzeck, W./ Popp, K. (Hrsg.): Professionalisierung von Sonderpädagogen. Standards, Kompetenzen und Methoden. Beltz Verlag. Weinheim & Basel 2007, S. 216ff

Breidenstein, G.: Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2006, S. 20, 23f

Breslauer, K.: Grundlegende Werterziehung. In: Schorch, G. (Hrsg.): Grundlegende Bildung. Erziehung und Unterricht in der Grundschule. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn 1994, S. 141f

Brookhart, Susan M.: Wie sag ich`s meinem Schüler? So kommt Ihr Feedback wirklich an. Beltz Verlag. Basel & Weinheim 2010, S. 7

Brophy, J.L./Good, T.L.: Die Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Ulich, D. (Hrsg.): Die Lehrer-Schüler-Interaktion. Das Wechselspiel von Erwarten, Verhalten und Erfahren im Klassenzimmer. Folgerungen für Unterricht, Forschung und Lehrerausbildung. Urban & Schwarzenberg. München, Berlin & Wien 1976, S. 186

Dittmar, N.: Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2009, S. 131ff

Dreikurs, R./Grunwald, B.B. /Pepper, F.C.: Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme. Beltz Verlag. Weinheim & Basel 2007, S. 73

Drews. U./ Schneider, G./ Wallrabenstein, W.: Einführung in die Grundschulpädagogik. Beltz Verlag. Weinheim & Basel 2000, S. 50, 94f, 121

Dubs, R.: Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Frank Steinar Verlag. Stuttgart 2005, S. 348

Dubs. R.: Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Franz Steinar Verlag. Stuttgart 2009, S. 97

Endres, W./ Küffner, M.: Methodenmagazin. Rhetorik und Präsentation in der Sekundarstufe I. Beltz Verlag. Weinheim & Basel 2008, S. 35

Fengler, J.: Feedback geben. Strategien und Übungen. Beltz- Verlag. Basel & Weinheim 2009, S. 12, 22ff

Flick, U.: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt-Taschenbuch-Verlag. Reinbek b. Hamburg 2000, S.156ff, 165

Flick, U.: Triangulation in der qualitativen Forschung. In Flick, U./ Kardorff, E. v./ Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt-Taschenbuch-Verlag. Reinbek b. Hamburg 2008, S. 309

Friebertshäuser, B./ Panagiotopoulou, A.: Ethnografische Feldforschung. In: Friebertshäuser, B./ Langer, A./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag. Weinheim & München 2010, S. 309ff

Fritz, B.-U./ Vilaumie, I.: Das Gespräch über Unterricht entwickeln. Feedback als Instrument der Unterrichtsentwicklung. In: Pädagogik 3 (2002), S. 26

Fuhs, B.: Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt 2007, S. 12ff, 73, 87f, 102ff

Gage, N. L./ Berliner, D. C.: Pädagogische Psychologie. Psychologie Verlags Union. Weinheim 1996, S. 230, 545, 559ff

Girtler, R.: Methoden der Feldforschung. Böhlau Verlag. Wien, Köln & Weimar 2001, S. 61ff

Grell, J.: Techniken des Lehrerverhaltens. Beltz Verlag. Weinheim & Basel 2001, S. 41ff, 95, 117f

Harzer, K.: Wie sie Gewinn bringend Kooperation schmieden. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & CO. Berlin 2006, S. 211

Heinzel, F.: Anerkennende Rückmeldungen im Unterricht. Warum sind sie wichtig und wie werden sie gegeben? In: Grundschulunterricht. 10/ 2006, S. 11ff

Heinzel, F.: Theorieorientierte und theoriebildende qualitative Grundschulforschung. In: Heinzel, F./Panagiotopoulou, A.(Hrsg): Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. Baltmannsweiler 2010, S. 120f

Hopf, C.: Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, U./ von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt-Taschenbuch-Verlag. Reinbek b. Hamburg 2008, S. 353

Jacobs, B. (2002): Aufgaben stellen und Feedback geben: <http://www.phil.uni-sb.de/~jakobs/wwwartikel/feedback/index.htm> (Stand 05.07.2011)

Jürgens, E./ Sacher, W.: Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung. Schulpädagogische Grundlegung und Anregungen für die Praxis. Hermann Luchterhand Verlag GmbH. Neuwied & Kriftel 2000, S. 19, 38ff, 50F

Kelle, U./ Reith, F.: Empirische Forschungsmethoden. In: Schweer, M.K.W. (Hrsg.): Lehrer- Schüler- Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2008, S. 63

Kirk, S.: Beurteilung mündlicher Leistungen. Pädagogische, psychologische, didaktische und schulrechtliche Aspekte der mündlichen Leistungsbewertung. Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn 2004, S. 44

Knauf, T.: Einführung in die Grundschuldidaktik. Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe. Verlag W. Kohlhammer GmbH. Stuttgart 2009, S. 246ff

König, R.: Das Interview. Verlag Kiepenhauer & Witsch. Köln 1976, S. 39f, 47, 115, 125, 143ff

Krause, U.-M.: Feedback und kooperatives Lernen. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Waxmann Verlag GmbH. Münster 2007, S. 46-58

Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Empfehlungen zur Arbeit in Grundschulen. 1994, S. 2ff

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Leistungsbewertung in der Grundschule. 2010, S. 3f

Kunz-Heim, D.: Qualität durch Qualifizierung. Lehrerbeurteilungen als Instrument zur Förderung von Qualität im Unterricht. Juventa Verlag. Weinheim & München 2002, S. 30f

Lamnek, S.: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Beltz- Verlag. Weinheim & Basel 2005, S. 329, 547-559, 573

Landwehr, N.: Grundlagen zum Aufbau einer Feedback- Kultur. Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen. H.E.P. Verlag AG. Bern 2003, S. 9

London, M.: Job Feedback: Giving, seeking and using feedback for performance improvement. Mahwah.: Lawrence Erlbaum 1997

Lüders, M.: Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn 2003, S. 179f

Lüders, M./ Rauin, U.: Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In: Helsper, W./ Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2008, S. 727

Lüders, Ch.: Beobachten im Feld und Ethnografie. In: Flick, U./ von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg 2008, S. 384ff

Narciss, S.: Informatives tutorielles Feedback. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Waxmann Verlag GmbH. Münster 2006, S. 14ff, 19f, 52

May, P.: Lernförderlicher Unterricht. Teil 1: Untersuchung zur Wirksamkeit von Unterricht und Förderunterricht für den schriftsprachlichen Lernerfolg. Europäischer Verlag der Wissenschaft. Frankfurt am Main 2001, S. 20ff, 32ff, 385ff, 392ff

Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Beltz Verlag. Weinheim & Basel 2002, S. 55, 81, 114

Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz Verlag. Weinheim & Basel 2008, S. 82f

Meyer, H.: Was ist guter Unterricht? Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co KG. Berlin 2004, S. 47, 78ff

Paradies, L./Wester, F./Greving, J.: Leistungsmessung und –bewertung. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. Kg. Berlin 2005, S. 10f, 35f

Pfeiffer, D. K./ Püttmann, C.: Methoden empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein einführendes Lehrbuch. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. Baltmannsweiler 2006, S. 50f

Raithel, J.: Quantitative Forschung. Ein Praxisbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2008, S. 7f

Richert, P.: Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. Empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn 2005, S. 17, 52f, 61ff, 69ff

Rosenthal, R./Jacobson, L.: Pygmalion in the classroom. New York: Holt, Rinehart & Winston 1968

Sann, U./Preiser, S.: Emotionale und motivationale Aspekte in der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Schweer, M.K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2008, S. 210f

Scheuch, E.K.: Das Interview in der Sozialforschung. In: König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung. Erster Teil. Ferdinand Enke Verlag. Stuttgart 1967, S. 70f

Schoneville, H./ Köngeter, S./ Gruber, D./ Cloos, P.: Feldeintritte – Ein Gespräch. In: Cloos, P./ Thole, W. (Hrsg.): Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2006, S. 231

Schorch, G.: Grundlegende Bildung. Erziehung und Unterricht in der Grundschule. Julius Klinkhardt 1994, S. 35

Schorch, G.: Die Grundschule als Bildungsinstitution. Leitlinien einer systematischen Grundschulpädagogik. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn 2006, S. 41ff

Schröder, H.: Lernen-Lehren-Unterricht. lernpsychologische und didaktische Grundlagen Oldenbourg Wissenschaftsverlag. München & Wien 2002, S. 88f

Schröder- Lenzen, A.: Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von

Forschung. In: Friebertshäuser, B./ Langer, A./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag. Weinheim & München 2010, S. 150

Spanhel, D.: Die Sprache des Lehrers. Grundformen des didaktischen Sprechens. Pädagogischer Verlag Schwann. Düsseldorf 1977, S. 91

Speck- Hamdan, A.: Leisten in der Grundschule. In: Golenia, J. (Hrsg.): Seminar – Lehrerbildung und Schule. Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V. Lernen und Leisten in der Grundschule. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. Baltmannsweiler 2004, S. 7ff

Terhart, E.: Schüler beurteilen – Zensuren geben. Wie Lehrerinnen und Lehrer mit einem leidigen, aber unausweichlichen Element ihres Berufsalltages umgehen. In: Beutel, S.-I./ Vollstädt, T. (Hrsg.): Leistung ermitteln und bewerten. Bergmann & Helbig Verlag. Hamburg 2009, S. 39

Thole, W.: Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In: Heinzl, F./ Thole, W./ Cloos, P., Köngeter, S. (Hrsg.): Auf unsicherem Terrain. Ethnografische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2010, S. 29f

Topsch, W.: Einführung in die Grundschulpädagogik. Cornelsen Scriptor. Berlin 2004, S. 120ff

Ulich, K.: Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Beltz Verlag. Weinheim & Basel 2001, S. 149

Vollstädt, W.: Schulische Leistungsbewertung zwischen reformpädagogischer Vision und Selektionsdruck. Einige Ergebnisse aus Untersuchungen an Hamburger Schulen. In: Popp, U./Reh, S. (Hrsg.): Schule forschend entwickeln. Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwang und Reformansprüchen. Juventa Verlag. Weinheim & München 2004, S. 105f, 110f

Winter, F.: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. Baltmannsweiler 2010, S. 3

Zumhasch, C.: Schulleistungsbeurteilung: Leistungen feststellen und bewerten.  
In: Einsiedler, W. (Hrgs.): Handbuch Grundschulpädagogik und  
Grundschuldidaktik. Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn 2005, S. 307ff

## 9. Abkürzungsverzeichnis

|        |                                       |
|--------|---------------------------------------|
| AUC    | Answer until correct                  |
| BP     | Beobachtungsprotokoll                 |
| bzw.   | Beziehungsweise                       |
| d.h.   | das heißt                             |
| ebd.   | ebenda/ ebendort                      |
| EF     | elaborated feedback                   |
| et al. | und andere                            |
| f      | nächstfolgende Seite                  |
| ff     | nächstfolgenden Seiten                |
| GmbH   | Gesellschaft mit beschränkter Haftung |
| GP     | Gedächtnisprotokoll                   |
| Hrsg.  | Herausgeber                           |
| KR     | Knowledge of results                  |
| KCR    | Knowledge of correct response         |
| S.     | Seite                                 |
| s.     | siehe                                 |
| s.o.   | siehe oben                            |
| s.u.   | siehe unten                           |
| SuS    | Schülerinnen und Schüler              |
| TP     | Transkriptionsprotokoll               |
| &      | und                                   |
| u.a.   | und andere                            |
| usw.   | und so weiter                         |
| vgl.   | vergleiche                            |
| Z.     | Zeile                                 |
| z.B.   | zum Beispiel                          |

|                                       |                |
|---------------------------------------|----------------|
| a. <u>Leitfaden Lehrerinterviews</u>  | <u>III</u>     |
| b. <u>Leitfaden Schülerinterviews</u> | <u>IV</u>      |
| c. <u>Beobachtungsprotokolle</u>      | <u>V</u>       |
| BP: Klasse 4b von Frau Thesing.....   | <u>V</u>       |
| BP 11.....                            | <u>V</u>       |
| BP 12.....                            | <u>VIII</u>    |
| BP 13.....                            | <u>X</u>       |
| BP 14.....                            | <u>XIII</u>    |
| BP 15.....                            | <u>XVI</u>     |
| BP 16.....                            | <u>XX</u>      |
| BP 17.....                            | <u>XXIII</u>   |
| BP 18.....                            | <u>XXVI</u>    |
| BP 19.....                            | <u>XXX</u>     |
| BP 110.....                           | <u>XXXIII</u>  |
| BP 111.....                           | <u>XXXV</u>    |
| BP 112.....                           | <u>XXXVIII</u> |
| BP: Klasse 4a von Frau Iske.....      | <u>XL</u>      |
| BP 21.....                            | <u>XL</u>      |
| BP 22.....                            | <u>XLV</u>     |
| BP 23.....                            | <u>XLVIII</u>  |
| BP 24.....                            | <u>LIII</u>    |
| BP 25.....                            | <u>LVI</u>     |
| BP 26.....                            | <u>LX</u>      |
| BP 27.....                            | <u>LXII</u>    |
| BP 28.....                            | <u>LXIV</u>    |

|                             |                   |         |
|-----------------------------|-------------------|---------|
| BP 29                       | .....             | LXVII   |
| BP 210                      | .....             | LXIX    |
| d. Transkriptionsprotokolle | .....             | LXXIII  |
| Sascha                      | TP 201022091..... | LXXIII  |
| Viktoria                    | TP 201022092..... | LXXVII  |
| Anna                        | TP 201023093..... | LXXX    |
| Frau Thesing                | TP 201024094..... | LXXXIII |
| Kati                        | TP 201029095..... | LXXXVI  |
| Jan                         | TP 201029096..... | LXXXIX  |
| Franz                       | TP 201030097..... | XLII    |
| Frau Iske                   | GP 201030098..... | XLVI    |

## a. Leitfaden Lehrerinterviews

1. Wie heißen Sie? Können Sie sich bitte in knappen Worten selbst vorstellen!
2. Seit wann sind Sie Lehrer/In?
3. Haben Sie alle Fächer, die Sie unterrichten, auch studiert?
4. Was verstehen Sie unter Feedback?
5. Wie wichtig ist Ihnen die Feedbackgabe?
6. Welche Formen von Rückmeldung kennen Sie?
7. Wenden Sie verschiedene Formen an oder nutzen Sie eine kleine Auswahl?
8. Wie reagieren Ihre Schüler auf ihre Rückmeldungen? Welche Unterschiede zwischen den Schülern gibt es?
9. Setzen Sie Feedback gezielt ein?
10. Wann und warum setzen Sie Ihr Feedback ein?
11. Denken Sie, dass eine Rückmeldung für Schüler hilfreich ist?
12. In welchem Verhältnis stehen Ihre mündlichen Rückmeldungen und ihre Leistungsbewertung auf schriftliche Arbeiten?
13. Sind Rückmeldesituationen für Sie Bewertungssituationen?

## b. Leitfaden Schülerinterviews

### **1. Szene: Knowledge of results**

Antwort eines Schülers wird von der Lehrperson positiv bewertet.

Fragen: Beschreibe mir mal, was du gesehen hast?

Wie könnte sich der/die Schüler/in in dieser Situation fühlen?

Denkst du, dass er/ sie sich gut oder schlecht fühlt?

### **2.Szene: Knowledge of results**

Antwort eines Schülers wird von der Lehrperson negativ bewertet bzw. entwertet

Fragen: Beschreibe mir mal, was du gesehen hast?

Wie könnte sich die Schülerin in dieser Situation fühlen?

Denkst du, dass sie sich gut oder schlecht fühlt?

### **3. Szene: Knowledge of correct response**

Antwort eines Schülers wird durch richtige Lösung ersetzt

Fragen: Beschreibe mir mal, was du gesehen hast?

Wie könnte sich die Schülerin in dieser Situation fühlen?

Meinst du, dass ihr die richtige Lösung bei der nächsten Aufgabe helfen kann?

### **4. Szene: Answer until correct**

Schülerantworten werden nicht bewertet, bis richtige Antwort gefunden ist

Fragen: Beschreibe mir mal, was du gesehen hast?

Wie könnte sich die Schülerin in dieser Situation fühlen?

Denkst du, dass das Suchen nach der richtigen Lösung gut ist?

### **5. Szene: Elaboriertes Feedback**

Schüler erhalten weitere Informationen zur Lösung.

Fragen: Beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

Wie könnte sich die Schülerin in dieser Situation fühlen?

Meinst du, dass die zusätzlichen Informationen der Schülerin helfen?

# Beobachtungsprotokoll

|                  |              |        |                    |
|------------------|--------------|--------|--------------------|
| Klasse:          | 4b           | Datum: | 20.09.2010         |
| Klassenlehrerin: | Frau Thesing | Zeit:  | 7.30 Uhr- 8.15 Uhr |
| Beobachterin:    | Saskia Enke  | Code:  | 11                 |

---

## 1 **Deutschunterricht** (Morgenkreis)

2 Als alle SuS den Raum betraten, war Frau Thesing bereits anwesend und  
3 bereitete den Unterricht vor. Einzelne SuS kamen in den Klassenraum und  
4 grüßten ihre Mitschüler und auch ihre Lehrerin. Dann packten einige ihre  
5 Schulsachen aus, redeten mit Mitschülern oder schauten Bücher im Bücherregal  
6 an. Ein Schüler stellte seinen Ranzen an seinen Platz und ging dann sofort zu  
7 Frau Thesing, welche einen Eintrag im Klassenbuch vornahm. Er sagte: „Frau  
8 Thesing, ich habe was ganz tolles am Wochenende gemacht. Meine Oma und  
9 Opa waren bei uns und da sind wir zur Wiese gefahren!“. Frau Thesing blickte  
10 von dem Klassenbuch auf, guckte dem Schüler ins Gesicht, lächelte und sagte:  
11 „Das ist toll. Das kannst du gleich im Morgenkreis erzählen. Die anderen  
12 möchten bestimmt auch wissen, was du erlebt hast.“ Dabei lächelte sie dem  
13 Schüler zu. Er dreht sich mit einem fröhlichen Gesicht um und sagte im  
14 weggehen: „Ja das mache ich!“.

15 Dann klingelte es zum Stundenanfang. Frau Thesing begrüßte nochmals alle  
16 SuS zur neuen Woche, nachdem auch alle SuS ihre Plätze eingenommen  
17 hatten: „Einen wunderschönen guten Morgen!“. Fast alle SuS erwiderten den  
18 morgendlichen Gruß und begrüßten Frau Thesing ihrerseits: „Guten Morgen,  
19 Frau Thesing“ oder nur „Morgen“. Während die Kinder noch ihre  
20 Unterrichtssachen für die erste Stunde auspackten, zählte Frau Thesing ihre  
21 SuS. Dabei schaute sie jedes Kind der Reihe nach an und zählte leise mit, indem  
22 sie ihre Lippen zu den entsprechenden Zahlen bewegte. Sie stellte dann fest,  
23 dass eine Schülerin fehlte. Sie fragte ein Mädchen, ob sie wüsste, wo Marissa  
24 sei. Das Mädchen nickte mit ihrem Kopf und informierte ihre Lehrerin, dass  
25 Marissa krank zu Hause im Bett liegt. Frau Thesing sagte: „Och nein, wirklich?  
26 Na dann hoffen wir mal, dass sie bald wieder gesund ist!“. Das Mädchen nickte  
27 nochmals und packte ihre Federmappe aus. Frau Thesing ging zum Tisch einer  
28 anderen Schülerin (Eleni) und fragte diese, ob sie Marissa die Hausaufgaben  
29 vorbeibringen kann und ihr berichtet, was im Unterricht für Themen behandelt  
30 wurden, damit Marissa den versäumten Unterrichtsstoff nachholen kann. Eleni

31 hörte ihrer Klassenlehrerin zu, ohne ihre restlichen Unterrichtsmaterialien  
32 auszupacken. Als Frau Thesing ihre Bitte abschloss, nickte diese Schülerin und  
33 packte dann weiter aus.

34 Nach wenigen Minuten weiterer Wartezeit, in denen Frau Thesing neben dem  
35 Schreibtisch stand, wurde der Morgenkreis einberufen: „Seid ihr alle fit für die  
36 neue Woche? Wir beginnen wieder mit dem Morgenkreis, ja? Sammelt euch bitte  
37 alle im hinteren Bereich des Klassenzimmers!“. Alle SuS stürmten in den hinteren  
38 Bereich des Klassenzimmers, nahmen sich aus einem Regal jeder ein Kissen  
39 und versammelten sich in einem Kreis in der Raummitte. Eine Schülerin brachte  
40 für Frau Thesing ein Kissen mit und deutete ihr an, dass sie sich neben sie  
41 setzen wolle. Frau Thesing bedankte sich bei dieser Schülerin: „Ohh, vielen  
42 Dank!“, grinste sie freundlich an und setzte sich dann neben das Mädchen mit in  
43 den Morgenkreis. Als alle SuS ihre Plätze im Sitzkreis eingenommen hatten,  
44 wurde der Morgenkreis von Frau Thesing eröffnet, indem sie einem Schüler,  
45 welcher sich als erste gemeldet hatte, das Wort erteilte: „Du darfst heute  
46 beginnen!“. Alle anderen SuS suchten sich eine angenehme Sitzposition, blickten  
47 das erzählende Kind an und hörten aufmerksam zu, ohne dazwischen zu reden.

48 Alle Kinder, die etwas über ihr vergangenes Wochenende erzählen wollten,  
49 durften sich danach wieder melden und der Reihe nach berichten. Fast alle  
50 Kinder kamen zu Wort, nur ein Mädchen (Viktoria) wollte nichts erzählen. Frau  
51 Thesing ließ jeden Schüler ohne Unterbrechung berichten. Dabei schaute sie das  
52 erzählende Kind an, nickte bestätigend und bedankte sich zum Schluss für den  
53 Beitrag: „Danke!“. Dann forderte sie einen anderen sich meldenden Schüler auf,  
54 zu berichten: „Wer möchte denn jetzt von seinem Wochenende erzählen?“. War  
55 etwas unklar, so wurde nachgefragt: „Moment, das habe ich nicht ganz  
56 verstanden. Mit wem warst du auf der Wiese?“.

57 Als ein Schüler erzählte, dass er am Wochenende mit einer großen Achterbahn  
58 gefahren ist, staunte Frau Thesing, indem sie ihre Augen aufriss und sagte:  
59 „Wirklich? Das hast du dir getraut?“. Der Schüler freute sich und meinte: „Ja. Das  
60 super. Ich bin dann gleich nochmal gefahren.“. Auch dabei freute er sich und  
61 auch Frau Thesing grinste ihm freundlich entgegen. Dann versuchte Frau  
62 Thesing auch mit anderen SuS ein Gespräch zu beginnen, indem sie das  
63 erzählende Kind entsprechende Fragen stellte, sodass der Schüler noch mehr  
64 Anlass hatte, vom Wochenende zu berichten. Sie zeigte reges Interesse an den  
65 Erzählungen ihrer SuS, da sie nahezu jedem Kind weitere Fragen stellte. Sie ließ  
66 sich dabei viel Zeit, um auf jeden Schüler individuell einzugehen. Jeder SuS  
67 durfte so lange erzählen wie er oder sie wollte. Frau Thesing brach keinen

68 Redebeitrag ab, sondern hörte jedem Schüler offenbar interessiert zu. Dabei  
69 blickte sie stets das erzählende Kind an und konzentrierte sich auf das Gesagte,  
70 sodass die komplette erste Unterrichtsstunde nur für den Morgenkreis genutzt  
71 wurde. Als es klingelte, sind alle SuS, welche erzählen wollten, an die Reihe  
72 gekommen. Sie durften dann ihre Kissen wegräumen. Bei manchen SuS konnte  
73 beobachtet werden, dass sie sich mit Mitschülern weiter über die Erlebnisse von  
74 dem Wochenende erzählten und dabei langsam zu ihren Sitzplätzen

# Beobachtungsprotokoll

|                  |              |        |                    |
|------------------|--------------|--------|--------------------|
| Klasse:          | 4b           | Datum: | 20.09.2010         |
| Klassenlehrerin: | Frau Thesing | Zeit:  | 8.25 Uhr- 9.10 Uhr |
| Beobachterin:    | Saskia Enke  | Code:  | 12                 |

---

## 1 Sachunterricht

2 In der Pause packten alle SuS ihre Materialien der letzten Stunde weg und holten  
3 ihren Hefter für Sachunterricht aus ihrem Ranzen. Als es klingelte saßen alle SuS  
4 auf ihren Plätzen und blickten nach vorn zu Frau Thesing. Sie berichtete ihren  
5 SuS zuvor, was in der kommenden Stunde gemacht wird. Es sollten die  
6 Hausaufgabe kontrolliert werden, indem im hinteren Klassenzimmer ein  
7 Museumsrundgang stattfinden sollte.

8 Sie forderte dann alle Kinder auf, ihre Hausaufgabe aus ihrem Hefter zu heften  
9 und sich im hinteren Bereich des Klassenzimmers einzufinden. Die SuS legten  
10 ihre Arbeiten auf den Boden und stellten sich vor ihr Deckblatt. Frau Thesing  
11 erklärte dann kurz, wie der Museumsrundgang gestaltet wird. Dabei zeigte sie, in  
12 welche Richtung die Kinder um die Deckblätter gehen sollen, indem sie eine  
13 Schülerin, welche direkt neben ihr im Stehkreis stand, in die entsprechende  
14 Gehrichtung drehte. Sie fasste der Schülerin an die Schulter und drehte sich  
15 langsam um. Das Mädchen kicherte und guckte dabei ein anderes Mädchen  
16 grinsend an, welche ebenfalls zu lachen begann. Frau Thesing grinste ebenfalls  
17 erfreut und ging dann los, damit der Museumsrundgang beginnen konnte. Alle  
18 anderen Kinder drehten sich ebenfalls um und gingen langsam los.

19 Frau Thesing wies nochmals darauf hin, dass jeder jedes Deckblatt gesehen  
20 haben sollte. Als nach einer Runde der Rundgang für beendet erklärt wurde,  
21 stand wieder jeder Schüler vor seinem Deckblatt. Anschließend sollte jedes Kind  
22 ein Deckblatt beschreiben und sagen, warum gerade dieses Deckblatt  
23 ausgewählt wurde: „Suche dir bitte eine Deckblatt aus, Chris und beschreibe uns,  
24 was du darauf siehst und sage uns, wie es dir gefällt!“. Chris begann das  
25 Deckblatt zu beschreiben, wobei er genau sagte, was als Material benutzt wurde,  
26 welche Farben zum Ausmalen verwendet wurden und was ihm daran besonders  
27 gefiel. Dabei sollten Meinungen präsentiert werden, worauf Frau Thesing  
28 nochmals explizit eingegangen ist: „Ja, richtig, sag` ruhig, wie es dir gefällt. Deine  
29 Meinung ist mir wichtig!“. Chris wiederholte seine Meinung und dann wurde ein  
30 anderer Schüler an die Reihe genommen. Nachdem jedes Deckblatt beschrieben

31 und kommentiert wurde, würdigte Frau Thesing alle gefertigten Deckblätter: „Das  
32 sind wirklich ganz tolle Deckblätter geworden. Ihr habt euch viele Gedanken  
33 gemacht und kreative Ideen gehabt. Das ist toll. Ganz klasse!“. Die SuS wirkten  
34 dadurch alle in ihrem Tun bestätigt und motiviert, da sie freudig grinsten und  
35 einige fröhlich lächelten. Die Wahl des schönsten und geeignetsten Deckblattes  
36 fand danach statt. Auch hierbei wurden Schülermeinungen eingefordert und  
37 anschließend auf deren Haltbarkeit hin analysiert: „Ok. Das ist deine Meinung, in  
38 Ordnung. Was denkst du darüber?“. Dabei wirkte Frau Thesing ermutigend, offen  
39 und motivierend, da fast alle SuS direkt angesprochen und höflich gebeten  
40 wurden, ihre Meinung kund zu tun. Dieser Aufforderung kam dann jeder  
41 angesprochene Schüler nach.

42 Dabei wurde gefragt, ob alle erstellten Deckblätter auch als solche geeignet sind.  
43 Eine Schülerin hatte ein Deckblatt bestehend aus vier A4 Blättern angefertigt.  
44 Dieser Fleiß wurde gewürdigt: „Du hast dir richtig viel Mühe gegeben. Dafür  
45 bekommst du einen Eintrag auf unserer Fleißliste.“. Allen SuS wurde verdeutlicht,  
46 dass sich die Schülerin zwar viel Mühe gegeben hat, aber das Deckblatt dennoch  
47 nicht als solches geeignet ist. Marie strahlte Frau Thesing während dieser  
48 Rückmeldung an, lächelte ihr die ganze Zeit entgegen und hörte still zu. Als ihr  
49 verdeutlicht wurde, dass ihre Arbeit nicht als Deckblatt geeignet ist, hörte sie auf  
50 zu lächeln und blickte zu Boden. Da das angefertigte Deckblatt über Laubbäume  
51 einem Herbarium entsprach, erklärte Frau Thesing, was das ist: „Wisst ihr, was  
52 Marie gebastelt hat? Das ist ein Herbarium. So nennt man eine Blattsammlung,  
53 welche länger hält, wenn die Blätter ganz trocken sind!“. Als alle Deckblätter  
54 besprochen wurden, nahm Frau Thesing das Deckblatt von Marie und hängte es  
55 an eine Schnur, welche über der Tafel hing. Die Lehrerin bat alle SuS, wieder  
56 ihre Plätze einzunehmen, ihr Unterrichtsmaterial wegzupacken und  
57 Frühstückspause zu machen. Wenige Minuten später klingelte es zur Pause.  
58 Frau Thesing packte ihre Sachen ebenfalls alle ein und verließ den Raum.

# Beobachtungsprotokoll

Klasse: 4b Datum: 20.09.2010  
Klassenlehrerin: Frau Thesing Zeit: 9.30 Uhr- 10.15 Uhr  
Beobachterin: Saskia Enke Code: 13

---

## 1 **Deutschunterricht**

2 Nachdem Frau Thesing alle SuS über den Unterrichtsverlauf informierte, wurden  
3 zunächst die Hausaufgaben von den Sitzplätzen aus besprochen. Dennis  
4 meldete sich, während alle anderen SuS ihre Bücher aufschlugen, und  
5 berichtete, dass er den Text nicht gelesen hat: „Frau Thesing, ich habe den Text  
6 nicht gelesen!“. Frau Thesing wandte sich Dennis zu und fragte, wie es dazu  
7 kommen konnte, da sie in der vergangenen Woche alle gemeinsam die  
8 Hausaufgabe eingetragen hatten. Dennis holte sein Heft heraus und schaute  
9 nach. Er blätterte mehrere Seiten seines Hausaufgabenheftes durch und stellte  
10 fest, dass er sich zu dem heutigen Tag keine Hausaufgaben eingetragen hatte.  
11 Die Lehrerin stand auf und ging zu ihm an den Tisch. Sie blickte ebenfalls in sein  
12 Heft und bemerkte, dass sein Hausaufgabenheft nicht korrekt vorgetragen wurde,  
13 da die Wochendaten nicht stimmten. Sie notierte die richtigen Wochen und trug  
14 die Hausaufgabe für Dennis zur nächsten Deutschstunde erneut ein. Dann  
15 forderte sie ihn auf, sein Deutschbuch aufzuschlagen und mit zu lesen. Dies tat  
16 Dennis dann.

17 Frau Thesing fragte alle anderen Kinder, ob es SuS gibt, welche freiwillig  
18 vorlesen möchten: „Wer möchte denn freiwillig vorlesen?“. Einige SuS meldeten  
19 sich sofort eifrig (10 von 13 SuS), schwenkten ihren Arm hin und her und standen  
20 fast von ihren Stühlen auf und wurden dabei laut. Die Klassenlehrerin wählte  
21 einen Schüler aus, welcher sich anständig und leise meldete und sagte dann:  
22 „Ich nehme Sascha dran. Denn er ist der einzige der sich leise und anständig  
23 melden kann!“. Die meisten SuS nahmen diesen Hinweis ernst und setzten sich  
24 wieder ruhig auf ihren Stuhl und meldeten sich anständiger, als zuvor und ohne  
25 dabei zu reden. Nachdem Sascha mit dem Lesen begann, sanken alle sich  
26 meldenden Hände und die SuS lasen leise mit, indem sie mit dem Finger den  
27 entsprechenden Satz mitfuhren und ihre Lippen zum vorgelesenen Satz  
28 bewegten. Nachdem Sascha einen Absatz des Textes fertig gelesen hatte,  
29 wurden alle anderen SuS gefragt, wie sie die Leseleistung von Sascha  
30 einschätzen: „Nun wollen wir mal gucken, wie Sascha gelesen hat. Wer möchte  
31 etwas dazu sagen? Wir wollen also eine Konferenz halten. Damit haben wir letzte

32 Woche begonnen. Wisst ihr noch?“. Viele SuS (8 von 13 SuS) schauten Frau  
33 Thesing daraufhin an und nickten zur Bestätigung. Die SuS wurden dazu  
34 angehalten, konstruktive Kritik zu äußern: „Achtet darauf zu sagen, wie seine  
35 oder ihre Leistung verbessert werden kann. Also z.B. dass er oder sie mehr üben  
36 sollte, damit es flüssiger klingt.“. Zudem wurde geraten, zunächst mit einer  
37 positiven Rückmeldung zu beginnen. Tobias hatte sich nach diesem Hinweis  
38 gemeldet und den Hinweis umgesetzt: „Mir hat gefallen, dass er gut betont hat.  
39 Das war sehr schön. Aber er hatte einen Fehler beim Lesen, den hat er aber  
40 nicht berichtet.“. Svenja beachtete den Hinweis ebenfalls: „Du hast schon sehr  
41 flüssig und deutlich gelesen, aber es war etwas zu leise! Ich habe dich kaum  
42 verstanden“. Die Schüler Lisa, Paul und Isa durften ebenfalls ihre Meinung sagen  
43 und Stellung zur Leseleistung von Sascha nehmen.

44 Sascha hörte sich die Kritik an, ohne etwas dazu zu sagen, sondern nickte nur  
45 leicht. Anschließend wurden noch andere SuS zum Lesen aufgefordert. Nach  
46 jedem Lesebeitrag durften die SuS ihre Einschätzung zur Leseleistung angeben.  
47 Nach jeder Schülerrückmeldung nannte Frau Thesing dann ihre Einschätzung  
48 der Leseleistung. Sie sagte z.B.: „Ich fand, dass du sehr laut und verständlich  
49 vorgelesen hast. Wenn du den Lesetext zu Hause weiter übst, dann wirst du ihn  
50 bald fehlerfrei lesen!“. Sie verdeutlichte genau, warum sie die Leseleistung so  
51 und nicht anders bewertet hat. Die Stellungnahmen der SuS und der Lehrperson  
52 bezogen sich auf veränderbares Verhalten bzw. üb bare Lesekompetenzen,  
53 indem beispielsweise Lautstärke, Schnelligkeit und Betonung im Mittelpunkt der  
54 Rückmeldung standen. Zum Schluss wurden alle SuS gelobt: „Ihr habt alle  
55 wirklich viel Lesen geübt, ganz klasse.“.

56 Nach der Leseinheit stellte Frau Thesing die Frage, ob die SuS in der letzten  
57 Nacht geträumt haben und ob sie sich noch daran erinnern könnten, was sie  
58 träumten. Es meldeten sich nahezu alle Kinder, um von ihrem Traum berichten  
59 zu dürfen (12 von 13 SuS). Die Schülerantworten wurden wertfrei angehört. Die  
60 SuS schauten stets das berichtende Kind an, ohne zu stören. Sie hörten  
61 scheinbar konzentriert zu und meldeten sich erst wieder, wenn der Redebeitrag  
62 beendet war. Dabei lehnte sich Frau Thesing leicht an den Levertisch, schaute  
63 das erzählende Kind an, nickte ab und zu oder passte ihre Mimik der  
64 berichtenden Geschichte entsprechend an. Bei zwei SuS wurde nachgefragt,  
65 was genau gemeint war. Andere Berichte wurden mit einem kurzen Nicken  
66 gewürdigt, um dann den nächsten Schüler dran zu nehmen. Im Bezug auf den  
67 Redebeitrag wurden Hinweise gegeben, z.B. dass lauter und deutlicher  
68 gesprochen werden soll, damit die Kinder in der letzten Reihe auch verstehen,

69 was gesagt wird. Es kamen alle Kinder an die Reihe, welche sich gemeldet  
70 hatten. Diese konnten ihre Träume ohne Unterbrechung bekannt geben. Als der  
71 letzte Schüler mit seinem Beitrag fertig war, klingelte es zur Pause. Die SuS  
72 zogen ihre Jacken an und gingen auf den Schulhof.

# Beobachtungsprotokoll

|                  |              |        |                     |
|------------------|--------------|--------|---------------------|
| Klasse:          | 4b           | Datum: | 20.09.2010          |
| Klassenlehrerin: | Frau Thesing | Zeit:  | 11.25 Uhr-12.10 Uhr |
| Beobachterin:    | Saskia Enke  | Code:  | 14                  |

---

## 1 **Englisch**

2 Die Englischstunde wurde mit einem Lied begonnen, nachdem alle SuS ihr  
3 Unterrichtsmaterial ausgepackt hatten. Frau Thesing stellte sich dazu vor die  
4 Klasse und bat alle SuS auf, sich ebenfalls hinzustellen und sich einen freien  
5 Platz im Klassenzimmer zu suchen. Die SuS stellten sich rasch hinter ihre Stühle  
6 und begannen sich bereits zu bewegen und lachten dabei fröhlich. Nachdem alle  
7 Kinder einen freien Platz eingenommen hatten, begann Frau Thesing mit dem  
8 Lied. Dazu sang sie laut und deutlich auf Englisch mit und bewegte sich zum  
9 Text des Liedes. Das Lied handelte von den Körperteilen des Menschen, wobei  
10 immer der Teil des Körpers, z.B. die Knie oder der Fuß, angefasst werden sollte.  
11 Frau Thesing machte jede der Bewegungen vor. Einige Kinder wirkten  
12 unschlüssig, welches Körperteil an der Reihe war, sodass sie sich an den  
13 Bewegungen von ihrer Klassenlehrerin orientierten und die Gestiken  
14 übernahmen. Frau Thesing war während des Liedes am lautesten zu hören. Nur  
15 manche SuS konnten das Lied vollständig mitsingen (7 von 13 SuS). Als der  
16 Refrain gesungen wurde, sangen plötzlich alle SuS mit. Der Beginn dieser  
17 fünften Stunde wurde somit unterhaltend, mitreißend und mit viel Spaß  
18 eingeleitet. Frau Thesing führte dabei jede Handlung des Liedes mit aus, zeigte  
19 keine Scham bzw. ihr schien es nicht zu kindisch oder peinlich zu sein. Sie  
20 animierte alle SuS, ebenfalls mit Lust am Lied teilzunehmen: „Shake your hips.  
21 Yes, do it! That makes fun!“. Sie lachte dabei, freute sich gemeinsam mit ihren  
22 SuS und wirkte ausgelassen und fröhlich.

23 Gleichzeitig würdigte sie besonders gelungene Bewegungen: „Oh, guckt mal,  
24 was Valerie tolles kann!“. Dabei lachte sie herzlich und freute sich mit den  
25 Kindern. Einige SuS ließen sich schnell von der Freude anstecken und bemühten  
26 sich sehr, weitere ausgefallene und kreative Bewegungen zu zeigen.

27 Bei der Lockerungsübung wurde trotzdem auf Disziplin und Anstand geachtet,  
28 indem SuS, welche es mit dieser Übung übertrieben, zu Recht gewiesen wurden:  
29 „Mark, übertreibe es aber nicht. Wir wollen niemanden verletzen.“. Frau Thesing  
30 grinste Mark dabei entgegen, welcher dann ebenfalls begann zu lächeln und

31 seine Bewegungen an den anderen SuS anzupassen. Als das Lied zu Ende war,  
32 durften sich alle Sus wieder setzen. Einige waren aus der Puste und mussten  
33 erstmal tief durchatmen. Frau Thesing legte eine kurze Pause ein und forderte  
34 die SuS dann auf, ihre Englischbücher herauszuholen. Dies taten alle SuS und  
35 so konnten sie weitere englische Vokabeln im Buch üben. Dabei mussten zu  
36 bestimmten Körperteilen, z.B. Lippen, Bauch oder Kopf, die entsprechenden  
37 Englisch-vokabeln notiert werden. Nach der Bearbeitungszeit wurde kontrolliert,  
38 indem Frau Thesing jedes Bild der Reihe nach zeigte und einen Schüler  
39 aufforderte, die Lösung zu nennen.

40 Nach einigen Minuten wurde es lauter im Klassenraum, da sich zwei Jungs um  
41 einen Stift stritten. Ein Mädchen konnte scheinbar ein Wort nicht verstehen,  
42 welches ein Schüler sagte: „Frau Thesing, das letzte Wort habe ich nicht  
43 verstanden. Wie heißt das?“. Die Lehrerin hielt das letzte Bild nochmals nach  
44 oben, blickte dabei in die Richtung der Schülerin und wiederholte das Wort: „This  
45 is a elbow!“. Dann ermahnte sie die beiden Schüler freundlich aber bestimmt,  
46 welche sich immer noch unterhielten, still zu sein und zuzuhören: „Hört bitte  
47 beide auf und denkt mit!“. Einer der beiden Schüler (Chris) schmiss den Stift in  
48 seine Federmappe, verschränkte seine Arme vor der Brust und wendete seinen  
49 Blick von seinen Mitschülern und von Frau Thesing ab. Er schien sich zu ärgern.  
50 Die bemerkte Frau Thesing: „Was ist denn los?“. Chris drehte sich um und  
51 schrie: „Mario hatte mir meinen Stift weggenommen und jetzt ist er kaputt!“.  
52 Dabei wurde sein Gesicht immer roter. Frau Thesing fragte Mario ruhig aber  
53 bestimmt, ob Chris die Wahrheit sagte. Dieser nickte leicht mit seinem Kopf und  
54 sagte dann mit gesenktem Kopf: „Es war doch nur Spaß. Aber dann ist Chris  
55 gleich wütend geworden!“. Frau Thesing ging zum Tisch der beiden Schüler und  
56 hockte sich daneben. Sie sagte: Wollt ihr euch nicht wieder vertragen? Wir haben  
57 doch gerade so schön gearbeitet. Los! Gebt euch die Hand!“. Mario zögerte erst,  
58 doch dann streckte er Chris seine Hand entgegen und sagte leise: „Tut mir leid  
59 mit deinem Stift. Ehrlich. Das wollte ich nicht!“. Chris drehte sich ebenfalls um  
60 und blickte Mario in die Augen. Er lächelte bereits wieder und sagte: „Ist schon  
61 ok. Ich mochte den Stift eh nicht.“ Beide gaben sich die Hand und schauten dann  
62 Frau Thesing an, welche bereits wieder aufgestanden war und sich neben den  
63 Lehrertisch gestellt hatte.

64 Dann wurden die restlichen Antworten genannt und an der Tafel angeschrieben.  
65 Die Kontrolle wurde innerhalb weniger Minuten beendet, da sich stets SuS zur  
66 Beantwortung der Frage meldeten und die Lösungen so schnell genannt werden

67 konnten (11 von 13 SuS). Ein Schüler durfte danach alle Wörter der Reihe nach  
68 vorlesen.

69 Zum Schluss der Stunde durften SuS selbst als Lehrperson fungieren, indem sie  
70 mit dem Zeigestock auf ein an der Tafel angeschriebenes Wort zeigten, es zuerst  
71 selbst vorlasen und dann den Rest der Klasse aufforderten, das neue Wort zu  
72 wiederholen. Nach drei Worten wurde die „Lehrperson“ gewechselt und ein  
73 anderer Schüler durfte den Lehrer spielen. Allerdings wollten noch mehr SuS die  
74 Rolle des Lehrers übernehmen. Da jedoch keine Zeit für weitere Wiederholungen  
75 blieb, sagte Frau Thesing: „Ihr dürft beim nächsten Mal Lehrer sein, ok?“.

76 Zum Schluss wurden die englischen Vokabeln übersetzt und im Heft notiert. Das  
77 Wort „tooth“ konnte eine Schülerin jedoch nicht übersetzen. Frau Thesing stellte  
78 die Frage erneut. Es meldeten sich darauf mehr als die Hälfte der SuS (9 von 13  
79 SuS). Frau Thesing machte die Schülerin darauf aufmerksam: „Dreh` dich mal  
80 rum und guck` mal, wer das alles weiß!“. Das Mädchen drehte sich rum, schaute  
81 alle anderen SuS an und guckte dann ihre Lehrerin wieder an. Dabei zuckte sie  
82 mit den Schultern und lächelte verlegen. Frau Thesing schaute sie fragend an  
83 und wollte wissen, ob es ihr wieder eingefallen sei. Die Schülerin schüttelte aber  
84 ihren Kopf, sodass ein anderer Schüler die richtige Antwort nannte. Daraufhin  
85 wandte sich die Lehrerin erneut an das Mädchen und sagte: „Jetzt weißt du es  
86 wieder, oder? Gut merken!“. Dabei grinste Frau Thesing und auch die Schülerin  
87 wirkte wieder sicherer und notierte sich das richtige Wort in ihrem Heft. Nach  
88 dieser Übung klingelte es und alle Kinder packten ihre Englischsachen in ihre  
89 Ranzen und gingen zur Pause. Frau Thesing verabschiedete sich zuvor noch von  
90 ihren SuS und wünschte ihnen einen schönen Tag: „Auf Wiedersehen und bis  
91 morgen. Ich wünsche euch noch einen schönen Nachmittag. Genießt das tolle  
92 Wetter draußen. Bis morgen!“.

## Beobachtungsprotokoll

|                  |              |        |                    |
|------------------|--------------|--------|--------------------|
| Klasse:          | 4b           | Datum: | 21.09.2010         |
| Klassenlehrerin: | Frau Thesing | Zeit:  | 8.25 Uhr- 9.10 Uhr |
| Beobachterin:    | Saskia Enke  | Code:  | 15                 |

---

### 1 **Deutschunterricht**

2 Die kranke Schülerin war wieder anwesend. Sie ist vor Stundenbeginn zu Frau  
3 Thesing zum Lehrertisch gegangen und hat ihr erzählt, warum sie gestern nicht  
4 da war. Frau Thesing schaute sie direkt an, hörte ihrem Bericht zu, ohne sie zu  
5 unterbrechen. Als Marissa fertig war, stellte ihr Frau Thesing noch ein paar  
6 Fragen. Dabei nickte Marissa die ganze Zeit, blickte Frau Thesing an und hörte  
7 still zu. Dann klingelte es und Marissa begab sich zu ihrem Sitzplatz und packte  
8 schnell noch ihre Unterrichtssachen aus. Frau Thesing wartete so lange und  
9 begrüßte dann alle SuS zum Unterricht und sagte kurz, was in der sollte heute  
10 begonnen werden.

11 Zuvor wurden jedoch einige Fragen bezogen auf die vier Fälle des Deutschen  
12 wiederholend besprochen. Dazu nannte Frau Thesing immer erst ein Beispiel  
13 und fragte dann, in welchem Fall das genannte Substantiv steht. Es konnten vier  
14 Meldungen (Sascha, Anna, Maria, Tim) beobachtet werden. Frau Thesing  
15 forderte Maria auf, ihr erstes Beispiel zu beantworten. Der Aufforderung kam  
16 Maria sofort nach und gab die richtige Antwort. Darauf sollten alle anderen Fälle  
17 des Substantives genannt werden, woraufhin sich wiederum dieselben vier SuS  
18 meldeten. Zuerst wurde Maria an die Reihe genommen. Ihre Antwort war richtig  
19 und so sagte Frau Thesing: „Ganz genau, richtig!“. Maria lächelte und meldete  
20 sich bei den anderen Fragen ebenfalls. Dann wurde Anna dran genommen. Auch  
21 ihre Antwort war richtig. Frau Thesing nickte ihr bestätigend entgegen. Da sich  
22 dann wiederum dieselben SuS meldeten, bat Frau Thesing auch die anderen  
23 SuS an der Übung teilzunehmen und sich zu melden. Zwei Schüler, welche die  
24 zwei nachfolgenden Übungswörter ebenfalls richtig beantwortet hatten, bekamen  
25 von der Lehrerin die folgende Rückmeldung: „Genau, die Antwort ist perfekt!“. Ein  
26 Schüler meldete sich und fragte, in welchem Fall das Substantiv, welches als  
27 letztes bestimmt werden sollte, steht. Frau Thesing sagte darauf: „Im dritten Fall.  
28 Pass bitte besser auf, dann musst du auch nicht nachfragen!“.

29 Das darauf folgende Beispiel schien kein Schüler beantworten zu wollen oder zu  
30 können, da keine Meldung vorlag. Als sich auch nach wenigen Sekunden kein  
31 Schüler meldete, forderte Frau Thesing Sascha auf, die Frage zu beantworten.  
32 Dieser konnte die richtige Lösung nennen, sodass Frau Thesing sagte: „Hast du

33 schön gemacht, prima!“. Die Übung wurde mit weiteren Beispielen fortgesetzt. Da  
34 sich auch bei der nächsten Aufgabe niemand meldete, um sie zu lösen, wurde  
35 Anna dran genommen. Sie beantwortete die Frage nach dem Fragewort des  
36 zweiten Falles aber nicht richtig. Zunächst schüttelte Frau Thesing mit ihrem  
37 Kopf, wartete ein paar Sekunden, doch Anna gab keine weitere Lösung bekannt.  
38 Da Anna ihre Antwort nicht berichtigte, sagte Frau Thesing: „Der 2. Fall war nicht  
39 richtig“. Darauf meldete sich Sascha und nannte das richtige Fragewort. Tina  
40 sollte anschließend das Substantiv „Stuhl“ in alle vier Fälle setzen. Jedoch war  
41 der zweite und dritte Fall nicht richtig. Ihren ersten Fehler erkannte sie selbst und  
42 korrigierte diesen gleich. Der zweite Fehler wurde nicht erkannt, sodass Frau  
43 Thesing alle anderen SuS fragte: „Was hat sie noch nicht richtig gemacht?“. Zuerst  
44 wurde Tina noch eine Chance gegeben, ihren Fehler selbst zu korrigieren. Frau  
45 Thesing schüttelte ihren Kopf, ließ ein verneinendes Geräusch verlauten und  
46 sagte dann: „Sicher? Überleg nochmal!“. Als ihr zweiter Versuch auch  
47 misslang, wurde ein anderer Schüler dran genommen und um Hilfe gebeten. Erst  
48 meldete sich kein Schüler, sodass Frau Thesing zur Mitarbeit aufforderte:  
49 „Überlegt alle weiter! Wie muss es richtig heißen?“. Dann wiederholte Frau  
50 Thesing die Frage und forderte einen anderen Schüler auf, welcher sich dann  
51 doch noch gemeldet hatte, es zu versuchen: „Wer weiß es besser?“. Im  
52 Anschluss an die Fragen zu den Fällen wurden mehrere Fragen zum Thema  
53 Zeitformen gestellt. Frau Thesing nannte auch hier erst ein Beispiel und ließ dann  
54 alle weiteren Zeitformen von einem Schüler vervollständigen. Dabei wurden  
55 meist die Kinder an die Reihe genommen, die sich gemeldet haben (7 von 14  
56 SuS). Meldete sich einmal kein Schüler, so fiel auf, dass stets die gleichen  
57 Schüler dran genommen wurden. Sascha wurde in dieser Situation zweifach  
58 aufgefordert, seinen Lösungsvorschlag zu präsentieren. Auch Anna und Maria  
59 wurden dazu angehalten.

60 Als kein Schüler die richtige Antwort auf die Frage nach einer Zeitform richtig  
61 beantworten konnte, gab Frau Thesing weitere Hinweise oder nannte die  
62 richtigen Lösungen selbst. Dies konnte auch bei nachfolgenden Übungen zur  
63 Erstellung von Stichpunkten oder bei der Zuordnung der Wortart beobachtet  
64 werden: „Im Stichpunkt fehlt das Subjekt!“ oder „Es sind Eigenschaftswörter! Ja!“.  
65 Einige SuS nickten kurz und hörten dann weiter zu.

66 Anna, nahm sehr aktiv am Unterrichtsgeschehen teil. Sie hat sich zu fast allen  
67 gestellten Fragen der Lehrerin gemeldet und fast immer die richtige Antwort  
68 genannt. Allerdings bekam sie nicht immer eine verbale Rückmeldung.  
69 Manchmal stellte Frau Thesing nach einem kurzen Nicken gleich die nächste

70 Frage und nahm einen anderen Schüler dran. Anna überlegte auch dann immer  
71 mit und meldete sich erneut.

72 Die neue Übung, Wortfamilien, wurde zunächst im Plenum gemeinsam an der  
73 Tafel erarbeitet. Frau Thesing hatte dazu bereits ein Tafelbild erstellt. Insgesamt  
74 sechs Worte waren an der Tafel angeschrieben: gegangen, laufen, schrieb,  
75 Maler, Bäckerei, Licht. Zunächst wurde jedes einzelne Wort untersucht und  
76 festgestellt, um welche Wortart es sich handelt und in welcher Zeitform es  
77 geschrieben ist. Bei dieser Übung konnten mehrere Meldungen erkannt werden  
78 (5 von 14 SuS). Auch hierbei wurde entweder eine positive Rückmeldung  
79 gegeben oder bei falscher Beantwortung ein anderer Schüler dran genommen.

80 Zum ersten Wort wurden zudem gemeinsam Wörter zur zugehörigen Wortfamilie  
81 gesammelt, indem zunächst eine Schülerin beginnen sollte. Frau Thesing wies  
82 diese Schülerin darauf hin, dass es noch nicht genug Wörter sind, die sie  
83 genannt hatte: „Das reicht mir noch nicht!“. Die Schülerin überlegte dann weiter,  
84 meldete sich aber nicht noch einmal. Es wurden dann zwei weitere Schüler  
85 aufgefordert, ihre Ideen zu nennen. Auch die anderen Kinder wurden  
86 aufgefordert, sich mit am Unterricht zu beteiligen: „Das muss wie aus der Pistole  
87 geschossen kommen! Überlegt alle weiter!“. Aufgabe der SuS war es  
88 anschließend, zu jedem Wort an der Tafel weitere fünf Wörter aus der  
89 Wortfamilie zu bilden.

90 Bei der Auswertung meldete sich Anna wieder häufig und durfte dann auch ihre  
91 Vorschläge nennen. Frau Thesing bat sie, das Wort „Läufer“ zu buchstabieren.  
92 Anna buchstabierte ihr Wort und Frau Thesing schrieb an der Tafel mit. Danach  
93 informierte die Lehrerin Anna über die Falschheit der Schreibweise: „Sicher? Lies  
94 nochmal nach!“. Dabei schaute Frau Thesing Anna lange an, als erwarte sie eine  
95 weitere Reaktion von ihr. Doch Anna wirkte verduzt, schaute sich das Wort an  
96 der Tafel und in ihrem Heft an, guckte dann fragend zu Frau Thesing und sagte  
97 nichts mehr. Die Lehrerin korrigierte das Wort an der Tafel, woraufhin Anna  
98 nachfragte: „Wirklich? So wird Läufer geschrieben?“. Frau Thesing nickte kurz  
99 und nahm einen anderen Schüler an die Reihe. Anna nahm eine nachdenkliche  
100 Haltung ein, indem sie sich am Hinterkopf kratzte, an die Decke schaute und  
101 schließlich einen Finger an ihren Mund legte. Dann nahm sie ihren Bleistift in die  
102 Hand und korrigierte ihr Wort im Hefter. Anschließend beteiligte sie sich weiter  
103 am Unterrichtsgespräch. Auch Sascha fiel durch seine stete Beteiligung am  
104 Unterrichtsverlauf auf. Er konnte immer gute Ideen bzw. richtige Antworten  
105 präsentieren, welche von Frau Thesing entsprechend verbal gewürdigt wurden,  
106 z.B. „Ja, richtig“. Andere Male wurden die Ideen von Sascha aufgegriffen und für

107 das weitere Unterrichtsgespräch genutzt. Dabei erfolgte nur ein kurzes Nicken  
108 zur Bestätigung der korrekten Antwort, um dann im Verlauf der restlichen  
109 Unterrichtsstunde fortzufahren. Allerdings nannte auch Sascha eine falsche  
110 Antwort, als er die Frage nach der Wortart beantworten sollte. Darüber wurde er  
111 von Frau Thesing durch ein akustisches Signal (räuspern) informiert. Die Frage  
112 wurde nochmals an das ganze Plenum gerichtet. Vorher bekam Sascha aber die  
113 Gelegenheit, es selbst erneut zu versuchen. Aber auch dieses Mal war seine  
114 Antwort nicht korrekt. Also wurde eine andere Schülerin um Hilfe gebeten: „Wer  
115 kann Sascha helfen?“. Sascha schaute zu der antwortenden Schülerin und  
116 äußerte nach deren richtigen Beantwortung: „Stimmt, jetzt weiß ich es wieder!“.  
117 Dabei grinste er seine Lehrerin fröhlich an und notierte sich die richtige Lösung.  
118 Im weiteren Verlauf der Stunde war er wieder sehr engagiert und arbeitete ohne  
119 Abbruch weiter.

120 Am Ende der Stunde wurden wichtige Aspekte der Wortfamilien  
121 zusammengefasst. Auch hier meldeten sich Anna und Sascha sofort, um das  
122 Wichtigste kurz zusammenfassen zu dürfen. Einige zentrale Dinge wurden von  
123 Sascha allerdings vergessen, sodass Frau Thesing sagte: „Was hat er noch nicht  
124 genannt?“. Die Lehrerin forderte zunächst Sascha erneut auf, seine Antwort zu  
125 vervollständigen. Er zögerte jedoch, sodass Frau Thesing bereits einen anderen  
126 Schüler dran nehmen wollte, doch Sascha versuchte weiter die noch fehlenden  
127 Fakten zu nennen. Zweimal Missslang sein Versuch, sodass Frau Thesing immer  
128 wieder den Kopf schüttelte und sich räusperte. Doch Sascha versuchte es erneut  
129 und erzielte zum Klingelzeichen die richtige Lösung.

## Beobachtungsprotokoll

|                  |              |        |                     |
|------------------|--------------|--------|---------------------|
| Klasse:          | 4b           | Datum: | 21.09.2010          |
| Klassenlehrerin: | Frau Thesing | Zeit:  | 11.25 Uhr-12.10 Uhr |
| Beobachterin:    | Saskia Enke  | Code:  | 16                  |

---

### 1 Sachunterricht

2 Zur weiteren Arbeit des Themas „Laubbäume“ wurden die einzelnen Bestandteile  
3 eines Baumes anhand einer Materialkiste beschrieben und durch entsprechende  
4 Magnetbilder an der Tafel gesammelt und jedem Baum zugeordnet. Zur  
5 Beantwortung der einzelnen Fragen durften die SuS selbst an der Tafel die  
6 passenden Magnetbilder anbringen, den Baum, dessen Frucht- und Blattform  
7 betiteln und beschreiben. Es durfte dann der nächste Schüler selbst ausgewählt  
8 werden. Viele SuS meldeten sich, nachdem er seine Ausführungen beendete  
9 hatte. Er ließ sich jedoch viel Zeit mit der Wahl des nächsten an die Reihe  
10 kommenden Schülers. Dann wählte er seinen Banknachbarn aus und übergab  
11 ihm den Zeigestock. Raik freute sich, denn er lief schnell zur Tafel, grinste dabei  
12 und begann sofort, auf einzelne Vokabeln zu zeigen und diese vorzulesen.

13 Frau Thesing stand während dieser Übung neben dem Lehrertisch, beobachtete  
14 die SuS, die an die Tafel herantraten und ließ die Kinder selbständig arbeiten.  
15 Nur bei Rückfragen seitens eines Schülers griff Frau Thesing helfend in die  
16 Übung ein, gab einen kurzen Ratschlag und intervenierte dann nicht weiter. Als  
17 alle Bäume betitelt und beschrieben wurden, meldeten sich immer noch zwei  
18 Schüler. Frau Thesing bemerkte diese Meldungen und sagte: „Für heute haben  
19 wir alle Bäume besprochen. Ihr könnt uns dann in der nächsten Stunde  
20 Sachunterricht zeigen, was ihr wisst, ok?“. Dabei lächelte sie die beiden Schüler  
21 freundlich an und fuhr mit dem Unterricht fort. Die beiden Schüler nahmen ihre  
22 Arme wieder runter, lächelten Frau Thesing ebenfalls an und arbeiteten  
23 schließlich weiter.

24 Die restliche Stunde wurde in Einzelarbeit eine Aufgabe im Heft bearbeitet. Dazu  
25 wurde ein Arbeitsblatt ausgeteilt, welches von allen SuS sofort in den Hefter  
26 eingeordnet und dann allein bearbeitet wurde. Jeder Schüler holte einen Stift aus  
27 der Federmappe und begann umgehend mit der Bearbeitung. Eleni drehte sich  
28 um und fragte Nils, ob sie einen Füller bekommen könnte, da sie ihren vergessen  
29 hatte. Nils suchte einen zweiten Füller in seiner Federmappe und gab Eleni  
30 schließlich einen. Eleni nahm diesen entgegen, drehte sich wieder um und wollte  
31 mit dem Schreiben beginnen. Frau Thesing bemerkte diesen Zwischenfall und

32 bat Eleni, sich bei ihrem Mitschüler für den Erhalt des Füllers zu bedanken:  
33 „Eleni, bedankst du dich bitte noch bei Nils?“. Eleni nickte, drehte sich erneut zu  
34 Nils um und sagte: „Danke!“. Nils nickte leicht und schrieb dann weiter. Auch  
35 Eleni arbeitete dann weiter. Viktoria begann auch erst verspätet mit der Aufgabe.  
36 Sie las sich die Aufgabenstellung nochmals durch und begann dann erst zu  
37 schreiben.

38 Nach wenigen Minuten konnte erkannt werden, dass einige SuS ihre Köpfe auf  
39 den Tisch legten, gähnten und müde sowie scheinbar abwesend im  
40 Klassenzimmer herum guckten, aber nicht weiter schrieben. Frau Thesing fiel  
41 dieses Verhalten ebenfalls auf, sodass sie in die Hände klatschte und sagte: „So,  
42 wir stehen jetzt alle auf und bewegen uns ein bisschen, damit wir wieder alle  
43 wach werden, ok?“. Dabei schaute sie einige besonders geschaffte SuS an,  
44 nickte ihnen aufmunternd entgegen und legte eine CD in den CD-Player. Frau  
45 Thesing stellte sich vor die Tafel und begann mit mehreren Lockerungsübungen,  
46 welche die SuS nachmachten. Dabei wurden die Arme, Beine ausgeschüttelt, der  
47 Kopf in kreisenden Bewegungen rotiert und die Finger einzeln gelockert, indem  
48 eine Faust geformt werden sollte. Dann wurden die Finger gestreckt und  
49 angespannt und zum Schluss einer nach dem anderen gespreizt. Dabei wurde  
50 viel gelacht, da es nicht allen SuS und auch nicht Frau Thesing gelang, jeden  
51 einzelnen Finger allein aus der Faustformation zu lösen. Es herrschte eine  
52 heitere und aufgelockerte Stimmung. Dann setzten sich alle Kinder wieder auf  
53 ihre Plätze und arbeiteten sofort weiter. Wenige Zeit später waren dann alle SuS  
54 fertig.

55 Dann wurden die Ergebnisse im Plenum kontrolliert, indem jede Lücke des  
56 Lückentextes der Reihe nach von einem Schüler gefüllt wurde. Bei der Kontrolle  
57 der Aufgaben meldeten sich wiederum dieselben SuS, welche auch sonst häufig  
58 die Kontrolle von Aufgaben übernahmen. Auch die Schüler Sascha und Anna  
59 waren darunter. Als Anna nicht die richtige Lösung nennen konnte, schaute sie  
60 wieder sofort auf ihr Arbeitsblatt und versuchte scheinbar die Antwort zu finden.  
61 Frau Thesing wartete kurz, doch Anna nannte zunächst keine weitere Antwort.  
62 Doch als Frau Thesing einen anderen Schüler namentlich aufforderte, seine  
63 Lösung zu nennen, konnte Annas Meldung wahrgenommen werden. Genau in  
64 dem Moment, als sie den anderen Schüler aufgefordert wurde, schien sie die  
65 Lösung gefunden zu haben. Frau Thesing bemerkte dies und sagte: „Hast du es  
66 doch noch gefunden Anna? Schön, aber wir lassen Tobias antworten, ok?“. Frau  
67 Thesing lächelte Anna freundlich an und auch Anna begann zu lächeln. Bei der  
68 nächsten Frage meldete sie sich erneut und wurde von Frau Thesing auch dran

69 genommen. Ihre Antwort war richtig. Sie freute sich scheinbar und meldete sich  
70 auch bei der restlichen Kontrolle immer wieder.

71 Eine andere Schülerin konnte nach der Aufforderung, die Lösung der dritten  
72 Aufgabe (Lücke) zu nennen, keine Antwort geben: „Sicher? Guck` nochmal in  
73 den letzten Abschnitt des Textes!“. Daraufhin las sich die Schülerin die Passage  
74 nochmals durch und konnte nach wenigen Sekunden die richtige Antwort  
75 nennen. Als alle fehlenden Wörter verglichen wurden, war die Unterrichtsstunde  
76 beendet. Frau Thesing verabschiedete sich von ihren Schülern und packte dann  
77 auch ihre Unterrichtsmaterialien zusammen.

78 Nachdem es zum Unterrichtsende läutete, konnte ein Gespräch zwischen zwei  
79 Schülerinnen vernommen werden, welches sich um die Klassenlehrerin Frau  
80 Thesing drehte: „Ich will Lehrerin werden, wie Frau Thesing. Sie ist mein  
81 Vorbild!“. Das andere Mädchen bejahte diese Aussage, nickte dabei eifrig und  
82 stimmte so der Aussage zu. Dabei wurde auf die Deutschstunde verwiesen:  
83 „Deutsch hat mir heute wieder besser gefallen, als Mathe!“, das andere Mädchen  
84 stimmte auch hierbei zu und erwiderte: „Deutsch ist mein Lieblingsfach!“.

# Beobachtungsprotokoll

|                  |              |        |                     |
|------------------|--------------|--------|---------------------|
| Klasse:          | 4b           | Datum: | 22.09.2010          |
| Klassenlehrerin: | Frau Thesing | Zeit:  | 12.15 Uhr-13.00 Uhr |
| Beobachterin:    | Saskia Enke  | Code:  | 17                  |

---

## 1 **Deutschunterricht** (Lesen)

2 In der fünften Stunde fand Deutsch statt, nachdem alle dritten und vierten  
3 Klassen die ersten vier Unterrichtsstunden Sportfest hatten. Frau Thesing  
4 begrüßte zunächst alle SuS, da sie sie den Tag noch nicht gesehen hatte und  
5 erkundigte sich nach dem Sportfest: „Hallo. Wie war euer Sportfest?“. Zwei  
6 Schüler sind daraufhin zu Frau Thesing an den Lehrertisch gegangen und haben  
7 berichtet, dass Tim und Laura bei den Wettkämpfen den ersten Platz erzielt  
8 hatten. Frau Thesing hörte beiden Schülern zu. Als sie ihren Bericht beendeten,  
9 grinste Frau Thesing, schaute sich im Klassenraum um und schien die beiden  
10 Schüler Tim und Laura zu suchen. Dann rief sie deren Namen und sagte:  
11 „Gratuliere ihr beiden. Ihr seid ja richtig sportlich. Toll!“. Tim und Laura strahlten  
12 Frau Thesing entgegen, während sie ihre Unterrichtssachen auspackten.  
13 Dann wurde der Unterricht begonnen. Alle SuS sollten ihr Lesebuch aufschlagen.  
14 Es haben sich fünf SuS gemeldet und gesagt, dass sie ihr Lesebuch vergessen  
15 hätten. Frau Thesing fragte die SuS nach dem Grund der fehlenden Bücher. Sie  
16 wies dabei alle SuS darauf hin, dass sie einen Tag zuvor explizit angegeben  
17 hatte, die Lesebücher zur nächsten Deutschstunde nicht zu vergessen: „Habe ich  
18 euch alle gestern nicht mehrmals darauf hingewiesen, dass ihr für heute die  
19 Lesebücher nicht vergessen sollt?“. Alle SuS, welche ihr Buch vergessen hatten,  
20 schauten Frau Thesing an und nickten leicht mit dem Kopf. Während der  
21 Rücksprache blieb Frau Thesing ruhig und sachlich. Ihre Stimme blieb ebenfalls  
22 ruhig und wurde nicht etwa laut und streng. Sie stemmte ihre Arme in die Seiten,  
23 blätterte dabei in ihrem Lesebuch, schnaubte einige Male und blickten dann  
24 nochmals die SuS an, welche ihr Buch vergessen hatten. Sie wirkte zwar  
25 verärgert über diese Tatsache, ließ dies aber die Kinder selbst nicht spüren, Die  
26 Kinder wurden nicht kritisiert oder bestraft.  
27 Nach wenigen Minuten der Stille, in denen Frau Thesing nachzudenken schien,  
28 machte sie allen SuS erneut klar: „Das darf nicht nochmal passieren!“ und fuhr  
29 dann mit der Neuorganisation ihres Unterrichts fort. Dabei handelte sie spontan  
30 und flexibel, indem die komplette Unterrichtsstunde souverän umdisponiert

31 wurde, um trotz der wenigen vorhandenen Bücher arbeiten zu können. Darüber  
32 setzte sie ihre SuS in Kenntnis: „Ich hatte mir was richtig tolles für euch einfallen  
33 lassen. Aber nun müssen wir die Zeit anders nutzen. Das bekommen wir aber  
34 hin, oder?“. Frau Thesing lächelte bei diesen letzten Worten und fuhr mit dem  
35 Unterricht fort. Das Ereignis wirkte sich nicht nachteilig auf den Rest der Stunde  
36 aus. Den SuS wurde eine neue Chance gegeben, aktiv am Unterricht  
37 teilzunehmen, indem jedem Schüler die Möglichkeit geboten wurde, trotz  
38 fehlenden Materials mitzuarbeiten. Es wurden demnach keine Sanktionen verübt  
39 oder negative Konsequenzen ausgesprochen.

40 Die farbigen Bonbons, welche sie mitgebracht hatte, wurden trotz der neuen  
41 Situation und der Einschränkung durch das fehlende Unterrichtsmaterial verteilt.  
42 Mittels dieser farbigen Bonbons wurden drei Gruppen gebildet. In diesen  
43 Gruppen sollte jeweils mindestens ein Lesebuch vorhanden sein. Darauf achtete  
44 Frau Thesing bei der Verteilung der Bonbons selbst. Nachdem sich alle SuS in  
45 ihren Gruppen zusammengefunden und einen Gruppentisch zusammengestellt  
46 hatten, wurde der Arbeitsauftrag von Frau Thesing verkündet. Dabei wartete sie,  
47 bis alle Kinder auf ihren Plätzen saßen und zu ihr nach vorn schauten. In  
48 Gruppenarbeit sollte ein Kind den zugewiesenen Textabschnitt lesen, alle  
49 anderen SuS der Gruppe sollten leise zu hören und den Inhalt des  
50 Textabschnittes verstehen. Danach sollte in der Gruppe besprochen werden,  
51 worum der Abschnitt handelt. Dabei mussten die wichtigsten Daten gemeinsam  
52 gesammelt und notiert werden. Die meisten Gruppen einigten sich darauf, dass  
53 ein Kind schreibt und alle anderen Gruppenmitglieder angeben, was notiert  
54 werden soll.

55 Im Anschluss an die Gruppenarbeitsphase wurde jeder Text einzeln besprochen  
56 und die wichtigsten Fakten an der Tafel festgehalten. Jeder Text bot dabei eine  
57 Grundlage für ein Gespräch im Plenum. Die einzelnen Textabschnitte gehörten  
58 zu einem Text mit dem Titel „Träumen“, wobei die zentralen Aussagen als Basis  
59 genutzt wurden, sodass Frau Thesing Fragen dahingehend formulieren konnte.  
60 Diesbezüglich fragte Frau Thesing, ob sich die SuS noch an ihren letzten Traum  
61 erinnern könnten. Viele Meldungen lagen vor und einige SuS begannen bereits  
62 ihrem Nachbarn von dem letzten tollen Traum zu berichten. Da es plötzlich sehr  
63 laut im Klassenraum wurden, intervenierte Frau Thesing: „Seid bitte leise!“.   
64 Danach war es sofort still und jeder Schüler der erzählen wollte, konnte dies in  
65 ruhiger Atmosphäre tun. Fast alle Schüler konnten sich an ihren vergangenen  
66 Traum erinnern und wollten auch darüber berichten (10 von 14 SuS). Frau  
67 Thesing fragte bei einigen Schülerbeiträgen nach und wollte wissen, ob es sich

68 bei dem genannten Traum um einen solchen handelt, oder ob es sich nicht viel  
69 mehr um einen Wunsch handelt. Die angesprochenen SuS konnten stets eine  
70 klare Antwort geben. Aber auch die Meinungen der anderen SuS wurden  
71 eingefordert. Mehrere Kinder durften Stellung zum beschriebenen Traum  
72 nehmen. Dabei wurde jede Ansicht kritikfrei aufgenommen und ohne Wertung im  
73 Raum stehen gelassen: „Ok. Das ist deine Meinung, in Ordnung. Was denkst du  
74 darüber?“. Frau Thesing versuchte aber nicht, die SuS zu überreden und in eine  
75 Richtung zu lenken. Viel mehr versuchte sie, alle SuS zum Nachdenken  
76 anzuregen und aufzuzeigen, dass zwischen Wunsch und Traum eine Verbindung  
77 besteht, die den meisten SuS am Ende dieser Phase dann bewusst wurde. Eine  
78 Schülerin fasste ihre Erkenntnis wie Folgt zusammen: „Naja. Manchmal träumen  
79 wir ja auch von unseren Wünschen. Das ist dann so ein Wunschtraum!“.

80 Am Ende der Stunde wurde die Zeit für die Auswertungsphase der  
81 Textabschnitte jedoch knapp. Frau Thesing brach Schülervorträge ab und bat  
82 darum, die gesammelten Informationen etwas schneller und gekürzt zu nennen.  
83 Dabei verwies sie die SuS auf das nahende Stundenende: „Guckt mal auf die  
84 Uhr. Wir wollen gleich Schluss machen!“. Ein Schüler benötigte etwas mehr Zeit,  
85 die Daten zu nennen, was bei Frau Thesing zu folgender ironischer Äußerung  
86 führte: „Nicht so schnell“. Sie grinste den betreffenden Schüler freundlich an und  
87 ermutigte ihn so, einfach fortzufahren, sich dabei aber zu beeilen.

88 Als es zum Stundenende klingelte, verabschiedete sich Frau Thesing mit den  
89 Worten: „Dann bis morgen. Und wehe einer von euch vergisst wieder etwas!“.  
90 Dabei lächelte Frau Thesing wiederum und auch zwei Schüler grinnten Frau  
91 Thesing an, welche zu den SuS zählten, die ihr Lesebuch vergessen hatten.

# Beobachtungsprotokoll

|                  |              |        |                    |
|------------------|--------------|--------|--------------------|
| Klasse:          | 4b           | Datum: | 23.09.2010         |
| Klassenlehrerin: | Frau Thesing | Zeit:  | 7.30 Uhr- 8.15 Uhr |
| Beobachterin:    | Saskia Enke  | Code:  | 18                 |

---

## 1 **Deutschunterricht**

2 Nach der Begrüßung wurde, zur Einstimmung in den Tag, mit einem Lied  
3 begonnen. Dazu stellten sich alle SuS im hinteren Bereich des Klassenraumes  
4 auf und sangen und tanzten gemeinsam. Auch Viktoria machte mit. Frau Thesing  
5 war auch hierbei mit voller Freude dabei, tanzte, sang und lachte zusammen mit  
6 den Kindern.

7 Nachdem das Lied zu Ende war, wurden Hausaufgaben kontrolliert. Zwei Schüler  
8 hatten diese jedoch vergessen. Dies berichteten sie Frau Thesing sofort: „Frau  
9 Thesing, ich habe keine Deutschhausaufgaben gemacht!“ und „Ich habe sie auch  
10 vergessen!“. Die Lehrerin wandte sich an Tim und Hannes und sagte, dass sie  
11 sie zur morgigen Deutschstunde nachholen sollen. Dann gab sie ihnen noch  
12 einen Tipp, wie weitere Hausaufgaben nicht mehr vergessen werden würden:  
13 „Hakt eure erledigten Aufgaben am besten immer im Hausaufgabenheft ab, dann  
14 könnt ihr nichts mehr vergessen!“. Beide Schüler nickten, schrieben sich die  
15 Hausaufgabe erneut in ihr Hausaufgabenheft und hörten der weiteren Kontrolle  
16 zu. Dabei hielten alle anderen SuS einen Bleistift in der Hand, hakten ihre  
17 Ergebnisse ab oder strichen falsch notierte Wörter mit Lineal und Bleistift durch  
18 und korrigierten es anschließend sofort.

19 Im Anschluss daran wurden Arbeitsblätter verteilt. Darauf sollte eine  
20 Geheimschrift decodiert werden, sodass sinnvolle Wörter mit zwei Vokalen in der  
21 Mitte entstanden. Beim Austeilen der Blätter halfen zwei Schüler mit, welche dem  
22 Ordnungsdienst zugeteilt waren. Ohne Aufforderung standen sie auf und halfen  
23 Frau Thesing kommentarlos. Sie nahmen ihre Aufgabe sehr ernst und beeilten  
24 sich, die Blätter zügig zu verteilen. Frau Thesing erklärte dann allen SuS kurz die  
25 Aufgabe und beantwortete aufkommende Fragen diesbezüglich. Zum Schluss  
26 gab sie den Kindern einen Hinweis, wie die Aufgabe leichter gelöst werden  
27 könnte: „Da gibt es einen Trick!“. Diesen Trick verriet sie und dann begannen fast  
28 alle SuS sofort mit der Bearbeitung des Arbeitsblattes. Ein Schüler jedoch  
29 kletterte auf seinem Stuhl herum und störte seinen Vordermann durch ständiges  
30 leises Flüstern. Eine Schülerin drehte sich daraufhin zu Tim um und sagte leise:

31 „Hör` auf Tim, das nervt!“. Dann drehte sie sich wieder herum und arbeitete  
32 weiter. Auch Frau Thesing bemerkte diese Unruhe und forderte Tim höflich auf,  
33 mit der Kletterei und Flüsterei aufzuhören: „Sei bitte leise, Tim und hör` mit dem  
34 Kippen auf. Das stört die anderen Kinder!“. Frau Thesing hob ihre Stimme nicht,  
35 wurde nicht lauter und guckte Tim böse an. Einige andere SuS drehten sich  
36 daraufhin zu Tim um, guckten ihn kurz an und arbeiteten dann weiter. Tim jedoch  
37 begann nach kurzer Zeit wieder mit der Störung, sodass Frau Thesing Folgendes  
38 sagte: „Tim, kommst du nach der Stunde bitte kurz zu mir?“. Es wurde während  
39 der Stunde nicht weiter auf den Vorfall eingegangen. Tim benahm sich  
40 anschließend wieder anständig und erledigte auch seine Aufgabe ohne weiteren  
41 Zwischenfall.

42 Als bereits einige Bearbeitungszeit verstrichen war, baten mehrere SuS um Hilfe:  
43 „Frau Thesing, können sie mir bitte kurz helfen? Ich weiß nicht, wie das hier  
44 heißen soll!“. Bei den ersten beiden fragenden SuS ging Frau Thesing zu ihnen,  
45 hockte sich daneben und ließ sich zeigen, bei welcher Aufgabe es Probleme gab.  
46 Die SuS erklärten ihr dann, bei welchem Wort sie Schwierigkeiten hatten. Frau  
47 Thesing gab den Hinweis, erst mit einem anderen Wort weiterzuarbeiten, um  
48 dann das letzte Wort zu decodieren. Dieser Hinweis wurde dann umgesetzt. Alle  
49 Fragen bezogen sich auf dasselbe Wort. Als einige SuS bereits alle restlichen  
50 Wörter entziffert hatten, hörte sich Frau Thesing die Probleme einiger SuS erneut  
51 an. Schließlich holte sie ihr Lösungsblatt und bemerkte, dass das Arbeitsblatt  
52 tatsächlich fehlerhaft war. Über diese Tatsache informierte sie alle SuS, sodass  
53 dann ohne Schwierigkeiten weiter gearbeitet werden konnte.

54 Bei der anschließenden Kontrolle des Arbeitsblattes fiel auf, dass sich Viktoria,  
55 wie in bereits vergangenen Stunden, nicht am Unterrichtsgeschehen beteiligte.  
56 Sie meldete sich kein einziges Mal oder brachte eigene Ideen oder Redebeiträge  
57 in den Unterrichtsverlauf mit ein. Erst als Frau Thesing Viktoria direkt aufforderte,  
58 ihre Antwort zu nennen, las sie ihre Lösung zunächst leise für sich nochmal  
59 durch und antwortet dann ebenso leise und zögerlich. Da die Antwort korrekt war,  
60 sagte Frau Thesing: „Richtig, sehr schön Viktoria!“. Viktoria lächelte bei der  
61 positiven Rückmeldung, schaute Frau Thesing dabei direkt in die Augen und  
62 strahlte. Danach wurde sie von Frau Thesing noch gebeten, das nächste Mal  
63 lauter zu sprechen: „Das nächste Mal redest du aber bitte lauter, damit dich Tim  
64 in der letzten Reihe auch versteht, ja?“. Als sie aufgefordert wurde, ihren  
65 Redebeitrag zu optimieren, senkte Viktoria ihren Kopf und blickte auf ihr Heft.  
66 Auch in dieser Situation erklärte die Lehrerin ihre Kritikpunkte und sagte genau,

67 warum dieses oder jenes besser oder anders gemacht werden sollte. Viktoria ließ  
68 den Kopf in gesenkter Haltung und arbeitete dann langsam weiter.

69 Auch bei der weiteren Kontrolle der verschlüsselten Wörter meldete sich Viktoria  
70 nicht. Anna und Sascha meldeten sich hingegen wieder öfter. Nacheinander  
71 wurden alle Wörter kontrolliert. Bei jedem neuen Wort konnten mehrere  
72 Meldungen beobachtet werden (13 von 14 SuS). Wurde das richtige Lösungswort  
73 gesagt, sagte Frau Thesing: „Jawohl, prima!“. Bei manchen SuS (Anna, Sascha)  
74 wurde auch kurz genickt, oder ein bejahendes Geräusch rückgemeldet.

75 Bei der nächsten Aufgabe sollten im Deutschbuch acht Substantive aus der  
76 Wortliste in eine Tabelle übertragen werden und mit dazugehörigem Begleiter  
77 versehen werden. Bei der Beobachtung konnte festgestellt werden, dass Viktoria  
78 langsamer als andere Kinder arbeitete und zudem sehr verunsichert wirkte. Aber  
79 Viktoria meldete sich nicht oder fragte ihren Banknachbarn um Hilfe. Frau  
80 Thesing bekam dieses Verhalten mit, da Viktoria vor dem Lehrertisch sitzt und  
81 daher gut beobachtet werden kann. Deshalb fragte sie nach: „Ist bei dir alles klar,  
82 Viktoria? Hast du alles verstanden, oder kann ich dir helfen?“. Viktoria nickte nur  
83 kurz. Daraufhin hockte sich Frau Thesing neben Viktoria, fragte, was genau das  
84 Problem bei ihr sei und gab ihr dementsprechend Hilfestellung. Nach der  
85 Bearbeitung wurde wiederum im Plenum kontrolliert. Auch hier wurden richtige  
86 Antworten der SuS durch Äußerungen wie: „Super!“ oder „Jawohl, das ist richtig!“  
87 gewürdigt. Falsche wurden mit nonverbalen Kommunikationselementen  
88 rückgemeldet. Als ein Schüler (Nils) den falschen Artikel zum Substantiv „Moos“  
89 nicht korrekt angab, schüttelte Frau Thesing ihren Kopf, wiederholte die Frage  
90 und forderte Nils durch Fingerzeig auf, eine erneute Antwort zu geben. Da seine  
91 Antwort auch dieses Mal nicht der Richtigkeit entsprach, kräuselte Frau Thesing  
92 ihre Stirn und forderte einen anderen Schüler auf, zu helfen: „Könntest du Nils  
93 bitte den richtigen Artikel für Moos sagen!“.

94 Frau Thesing blickte bei der letzten zu nennenden Lösung zu Viktoria und  
95 bemerkte, dass sie immer noch schrieb und gleichzeitig das Unterrichtsgespräch  
96 verfolgte: „Viktoria, du hast noch etwas Zeit. Kontrolliere lieber nochmal!“.

97 Anna ist hingegen wieder sehr aktiv und engagiert gewesen. Bei jeder gestellten  
98 Frage meldete sie sich, nannte ihre meist richtigen und zudem kreativen Einfälle  
99 und arbeitete stets fleißig mit. Anna wirkte selbstsicher, agierte spontan, flexibel  
100 und war ferner sehr hilfsbereit. Beispielsweise half sie oft ihrer Nachbarin: „Kann  
101 ich dir helfen?“ oder „Hast du was nicht verstanden?“. Dann erklärte sie die  
102 Aufgabe nochmals und gab ihrer Banknachbarin noch weitere hilfreiche

103 Hinweise. Kam Anna bei der Bearbeitung einer Aufgabe selbst nicht weiter, so  
104 meldete sie sich sofort und bat um Hilfe.

105 Am Ende der Deutschstunde wurde ein weiteres Arbeitsblatt ausgeteilt. Die  
106 Verteilung der Blätter übernahm Frau Thesing selbst. Während sie jedem Schüler  
107 ein Blatt verkehrt herum auf den Tisch legte, sagte sie, dass eine Kurzkontrolle  
108 geschrieben wird. Alle SuS verfolgten mit ihren Köpfen die Bewegungen von ihrer  
109 Lehrerin, während diese durch den Raum ging. Frau Thesing erklärte kurz, was  
110 zu tun ist und forderte alle Schüler auf, ruhig und konzentriert zu arbeiten. Dann  
111 durften alle Schüler gleichzeitig ihr Blatt herumdrehen und mit der Bearbeitung  
112 beginnen. Dafür hatten sie zehn Minuten Zeit. Diese Angabe wurde den SuS  
113 präsentiert, wobei einige SuS dabei auf die Uhr schauten, welche an der Wand  
114 neben der Tafel hing. Alle SuS fingen sofort mit der Bearbeitung an. Viktoria aber  
115 hob das Blatt auf, las sich die Aufgabenstellung nochmals durch und begann erst  
116 einige Minuten später mit der Bearbeitung, als sie von Frau Thesing nochmals  
117 auf die Kürze der Bearbeitungszeit hingewiesen wurde.

118 Als die zehn Minuten vorüber waren, sammelte Frau Thesing alle Blätter ein.  
119 Dann klingelte es auch schon zur Pause.

120 In der Pause stand Viktoria sofort von ihrem Platz auf, ging an einen anderen  
121 Tisch, an dem zwei Schülerinnen saßen und redete während der gesamten  
122 Pause mit ihnen. Sie wirkte plötzlich aufgeweckter, aktiver und entspannter.

# Beobachtungsprotokoll

Klasse: 4b Datum: 23.09.2010  
Klassenlehrerin: Frau Thesing Zeit: 11.25 Uhr-12.10 Uhr  
Beobachterin: Saskia Enke Code: 19

---

## 1 Sachunterricht

2 Frau Thesing gab in kurzen Worten an, was in der Stunde gemacht werden  
3 würde. Sie berichtete, dass zur weiteren Bearbeitung des Themas Laubbäume  
4 ein Arbeitsblatt bearbeitet werden würde, auf dem der Birkenbaum sowie dessen  
5 Blätter und Baumfrucht abgebildet wären. Diese Bestandteile sollten  
6 ausgeschnitten und aufgeklebt werden. In der zweiten Unterrichtshälfte würde  
7 dann eine Gruppenarbeit stattfinden.

8 Dann wurde Anna gebeten, die Materialkiste zu den Laubbäumen aus der  
9 Parallelklasse zu holen. Anna stimmte der Aufgabe ohne Weiteres zu und lief  
10 sofort los.

11 Ein Schüler stellte, ohne sich zu melden, viele Fragen. Da Frau Thesing aber  
12 noch mit dem Austeilen der Arbeitsmaterialien beschäftigt war, konnte sie in dem  
13 Moment nicht darauf eingehen: „Bitte warte, bis ich fertig bin. Dann besprechen  
14 wir das Arbeitsblatt gemeinsam!“. Der Schüler wartete bis Frau Thesing fertig  
15 war, hörte sich deren Erklärungen an und stellte erst danach seine Frage erneut.

16 Während der Arbeitszeit ging Frau Thesing im Klassenraum herum, schaute sich  
17 einige Arbeiten der SuS an, gab Hinweise und beantwortete Fragen. Dann wurde  
18 es unruhig, da sich ein Schüler laut mit dem Nachbarn stritt: „Stopp! Hör bitte auf!  
19 Das machen wir bei uns in der Klasse nicht!“. Das Problem wurde kurz  
20 angesprochen, gelöst und dann wurde leise und in Ruhe weitergearbeitet.

21 In Gruppenarbeit sollten danach kurze Texte, welche auf kleinen Karteikärtchen  
22 gedruckt und mit Bildern versehen waren, gelesen und die zentralen Aussagen  
23 gesammelt werden. Die SuS fanden sich zu viert zusammen, schoben ihre  
24 Stühle beiseite und stellten dann immer zwei Tische zusammen. Jeder Schüler  
25 packte alle Unterrichtsmaterialien weg, sodass nur noch die Federmappe auf  
26 dem Tisch lag. Frau Thesing wartete, bis jeder Schüler an seinem Platz saß und  
27 erklärte dann die Aufgabe. Die SuS, welche nun mit dem Rücken zur Tafel und  
28 somit auch mit dem Rücken zu Frau Thesing saßen, drehten sich um, guckten  
29 Frau Thesing an und hörten still zu. Als Frau Thesing alles erklärte hatte, wurde  
30 gefragt, ob etwas noch unklar war. Da sich keiner Schüler meldete, wurden die

31 Texte ausgeteilt und die Gruppen begannen jeweils die Texte gemeinsam zu  
32 lesen. In einer Gruppe gab es plötzlich Streitigkeiten, da sich die  
33 Gruppenmitglieder untereinander nicht einig waren, welche Informationen wichtig  
34 waren und welche nicht. Als Frau Thesing diese Unruhe bemerkte, ging sie zu  
35 der Gruppe, fragte nach dem Problem und löste schließlich die Situation, indem  
36 sie die Gruppe nochmals aufteilte. Jeweils zwei Schüler arbeiteten dann noch  
37 zusammen. Sie wurden von Frau Thesing dann noch darauf hingewiesen, am  
38 Ende der Lesephase wieder als eine Gruppe zusammenzuarbeiten und die  
39 wichtigen Fakten untereinander zu vergleichen. Die Gruppenmitglieder nickten  
40 zustimmend und arbeiteten dann zunächst zu zweit weiter. Als noch fünf Minuten  
41 Bearbeitungszeit zur Verfügung stand, wurden alle SuS darüber informiert: „So,  
42 ihr habt jetzt noch fünf Minuten Zeit. Schreibt eure letzten Fakten auf!“.   
43 Dann wurde jeder Text besprochen und die gefundenen Fakten an der Tafel  
44 zusammengefasst. Jede Gruppe kam einzeln an die Reihe. Während eine  
45 Gruppe ihre Ergebnisse präsentierte, hörten alle anderen SuS leise zu und  
46 notierten sich die Informationen in ihrem Heft. Zwei Schüler der ersten Gruppe  
47 nannten ohne Meldung ihre Antwort, sodass schnell Unruhe im Klassenzimmer  
48 entstand. Zwei Schüler wurden daraufhin direkt angesprochen und dazu  
49 aufgefordert, sich anständig zu melden: „Nicht immer dazwischen. Melde dich,  
50 wenn du eine Antwort hast!“. Der Schüler streckte dann seinen Arm in die Höhe  
51 und wartete darauf, seine Antwort nennen zu dürfen. Auch Viktoria durfte ihre  
52 Lösung nennen, nachdem sie sich gemeldet hatte. Diese war jedoch nicht  
53 korrekt, sodass ein anderer Schüler dran genommen wurde. Viktoria schaute  
54 diesen antwortenden Schüler traurig an und senkte dann wieder den Kopf und  
55 meldete sich in der ganzen Stunde nicht noch einmal.

56 Sascha gab an, dass man das Birkenholz zum Bau von Tischen nutzen könnte.  
57 Frau Thesing griff diese Aussage auf und deckte die Fehldenkweise von ihm auf,  
58 indem sie ihm anhand eines Beispiels aufzeigte, dass sich das Birkenholz dafür  
59 nicht eignen würde: „Birkenholz wäre zu weich für eine Tischplatte. Wenn du  
60 darauf schreiben würdest, wäre es auf dem Tisch lesbar. Das wollen wir ja nicht,  
61 oder?“. Sascha lächelte Frau Thesing daraufhin freudig an, fasste sich an den  
62 Kopf und sagte: „Achja, richtig. Stimmt ja, das muss ich gleich aufschreiben!“.   
63 Auch andere Kinder amüsierten sich über dieses Beispiel und dachten dann  
64 weiter darüber nach, wofür Birkenholz genutzt werden kann.

65 Als letzter Baum wurde die Linde vorgestellt. Auch hier nutze Frau Thesing  
66 treffende Beispiele und anschauliche Assoziationen, um den SuS bestimmte  
67 Fakten den Baum betreffend verständlicher erklären zu können. Sie fragte:

68 „Warum pflanzt man die Linde denn so gern auf dem Dorfplatz? Das habt ihr ja  
69 eben gelesen. Wer weiß es?“. Ein Schüler wusste die richtige Antwort: „Weil sie  
70 viel Schatten spendet. Sie hat ja eine weitausladende Krone!“. Die richtige  
71 Antwort wurde mit einer positiven Rückmeldung und einem Hinweis gekoppelt:  
72 „Ja genau, richtig! Die Krone beginnt weiter oben am Stamm. Deshalb sagt man  
73 dazu auch hochansetzende Krone. Das kann man sich gut merken, oder?“.

74 Dann wies Frau Thesing die SuS darauf hin, dass auf dem Marktplatz ebenfalls  
75 eine Linde steht: „Denkt an den Baum, der unten auf unserem Markt steht. Das  
76 ist auch eine Linde.“. Zum Abschluss des Lindenbaumes wurde gefragt, wie die  
77 Baum und Blattform der Linde aussieht. Eine Schülerin meldete sich und  
78 beschrieb beide Formen mittels weniger Worte. Diese Beschreibung wurde von  
79 Frau Thesing aufgegriffen und zusammenfassend in einem Satz präsentiert:  
80 „Baum- und Blattform sind gleich, kann man also leicht zuordnen.“. Während des  
81 Unterrichtsgespräches wirkt Frau Thesing stets souverän, gelassen und strahlt  
82 viel Ruhe und Kompetenz aus. Sie scheint fast nie hektisch oder redet zu schnell  
83 oder unverständlich. Diese Gelassenheit und ruhige Art scheint sich auf die SuS  
84 zu übertragen, da auch sie alle in Ruhe aber trotzdem zügig und sauber  
85 arbeiten.

86 Zum Schluss der Unterrichtsstunde informierte Frau Thesing ihre SuS darüber,  
87 warum das Thema Laubbäume im Unterricht angesprochen wird und viel Zeit zur  
88 Thematisierung verwendet wird: „Wisst ihr warum ihr die Laubbäume kennen  
89 müsst? Zum einen gehört es zur Allgemeinbildung und zum anderen gehört das  
90 zum Thema Umweltschutz, damit ihr auch das lernt!“. Diese Aussage wurde  
91 genutzt, um die Stunde zum Abschluss zu bringen.

# Beobachtungsprotokoll

|                  |              |        |                      |
|------------------|--------------|--------|----------------------|
| Klasse:          | 4b           | Datum: | 23.09.2010           |
| Klassenlehrerin: | Frau Thesing | Zeit:  | 12.15 Uhr- 13.00 Uhr |
| Beobachterin:    | Saskia Enke  | Code:  | 110                  |

---

## 1 Musik

2 Bevor der Unterricht begann, ist eine Schülerin zu Frau Thesing gegangen und  
3 hat ihr berichtet, dass sie sich am Arm verletzt hatte. Frau Thesing hörte zu bis  
4 die Schülerin geendet hatte. Dann fragte sie nach, wie das passiert sei. Die  
5 Schülerin krempelte ihren Ärmel hoch und zeigte ihr die verwundete Stelle. Frau  
6 Thesing sagt: „Das hat bestimmt sehr wehgetan, oder?“. Die Schülerin nickte und  
7 zog ihren Ärmel wieder herunter. Sie sagte: „Ja, aber jetzt tut es nicht mehr weh.  
8 Wir sind dann gleich zum Arzt gefahren und der hat das dann gemacht!“. Frau  
9 Thesing wechselte noch ein paar Worte, bat die Schülerin dann sich auf ihren  
10 Platz zu setzen und ihre Materialien auszupacken.

11 Als es zum Unterricht klingelte, saßen bereits alle Schüler auf ihren Plätzen und  
12 blickten zu Frau Thesing, welche vor der Tafel stand und wartete, bis der letzte  
13 Schüler seine Sachen ausgepackt hatte und das Musikbuch vor sich liegen hatte.  
14 Dann informierte sie alle Kinder über den Unterrichtsplan. Zuerst sollten zehn  
15 Lieder gesungen werden, welche bereits mehrfach gesungen wurden. Zum  
16 Schluss sollte dann ein neues Lied gelernt werden. Frau Thesing fragte, wer  
17 einen Liederwunsch hat. Sofort meldeten sich alle SuS der Klasse und wollten  
18 einen Vorschlag machen. Frau Thesing setzte sich an den Lehrertisch und  
19 wählte nacheinander zehn SuS, welche jeweils ein anderes Lied vorschlugen.  
20 Die Lehrerin notierte sich die Lieder, stand auf und ging auf die andere Seite des  
21 Klassenzimmers, wo sich der CD-Player befand. Sie schaute auf ihre Liste und  
22 wählte das erste Lied. Dann gab sie die entsprechende Buchseite an, alle SuS  
23 schlugen ihr Buch auf der richtigen Seite auf. Eine Schülerin, welche in der  
24 hintersten Reihe saß, fragte einen anderen Schüler, welche Seite aufgeschlagen  
25 werden sollte. Frau Thesing bemerkte dies und wiederholt ihre Angaben selbst  
26 nochmal. Als alle Kinder die richtige Seite aufgeschlagen hatten, wurde auf Play  
27 gedrückt und das Lied begann. Dies wurde bei allen weiteren Liedern ebenso  
28 durchgeführt. Frau Thesing sang bei jedem Lied laut mit. An manchen Textstellen  
29 war sie meist die einzige, welche gehört wurde. Bei den Refrains waren jedoch  
30 wieder alle Kinderstimmen zu hören und es wurde aus voller Kehle gesungen.

31 Bei einem Lied durften selbstgebastelte Instrumente genutzt werden, welche sich  
32 die SuS aus den entsprechenden Materialkisten holten. Das Holen der  
33 Instrumente war anfangs etwas zögerlich, da Frau Thesing keinen Schüler  
34 aufforderte, sich ein Instrument zu holen. Als jedoch ein Schüler eine Kiste mit  
35 Reis holte, welche er passend zum Lied schüttelte, taten ihm dies andere SuS  
36 gleich, nachdem Frau Thesing diesen SuS freundlich angrinste und zur  
37 Bestätigung nickte. Es standen plötzlich viele Kinder von ihren Stühlen auf, um  
38 sich ebenfalls ein Instrument zu holen. Sascha aber verteilte alle Instrumente, die  
39 sich in der Kiste befanden, setzte sich dann wieder hin und sang mit. Da nicht für  
40 jeden Schüler ein Instrument zur Verfügung stand, wurden einige Kinder kreativ  
41 und nutzten Unterrichtsmaterial, wie z.B. ihre Stifte, um im Rhythmus auf den  
42 Tisch trommeln zu können. Andere suchten im Klassenraum nach weiteren  
43 Gegenständen, die als Instrument umfunktioniert wurden. Tim fand ein großes  
44 Stück Pappe, welches er wellenförmig bewegte und so das Geräusch von Wind  
45 nachstellen konnte.

46 Vereinzelt SuS sangen nur bei wenigen Liedern mit, sodass das Klangvolumen  
47 bei diesen Liedern geringer war. Frau Thesing forderte ab und zu einige SuS auf,  
48 am Gesang teilzunehmen, dabei nicht rumzualbern oder anderweitig zu stören:  
49 „Mia, hör` bitte auf zu schwatzen, sondern sing lieber mit!“. Mia beendet das  
50 Gespräch mit ihrer Nachbarin sofort und sang ebenfalls mit. Nach den zehn  
51 Liedern war die Stunde bereits fast zu Ende, sodass ein neues Lied nur noch  
52 kurz besprochen und die erste Strophe gemeinsam gesungen werden konnte.

# Beobachtungsprotokoll

|                  |              |        |                    |
|------------------|--------------|--------|--------------------|
| Klasse:          | 4b           | Datum: | 24.09.2010         |
| Klassenlehrerin: | Frau Thesing | Zeit:  | 9.30 Uhr-10.15 Uhr |
| Beobachterin:    | Saskia Enke  | Code:  | 111                |

---

## 1 **Deutschunterricht**

2 Bevor mit der weiteren Thematisierung doppelvokaler Wörter fortgefahren  
3 wurde, teilte Frau Thesing die geschriebenen Tests vom Vortag aus. Dabei las  
4 sie den Namen der jeweiligen Arbeit vor und händigte den Test dem  
5 entsprechenden Schüler aus. Während sie dies tat, meldete Frau Thesing allen  
6 SuS mit, dass sie sich über die erzielten Leistungen der SuS sehr gefreut habe.  
7 Als alle Tests verteilt waren, wurde ein Notenspiegel an der Tafel erstellt. Dieser  
8 sollte von allen SuS unter die Arbeit geschrieben werden. Außerdem wurde  
9 angegeben, bei welcher Punktezahl welche Noten erreicht werden konnte. Für  
10 eine eins mussten alle Wörter (19) richtig eingetragen worden sein. Bei 16 bis 18  
11 Punkten wurde die Note zwei erteilt. Als sich alle SuS die Punkteverteilung und  
12 den Notenspiegel auf ihrem Test übertragen hatten, wurde der Unterricht  
13 fortgesetzt. Die SuS hefteten ihren Test zuvor entweder in ihrem Deutschhefter  
14 ein oder legten das Blatt in ihr Hausaufgabenheft. Sascha wurde von einem  
15 Mitschüler gefragt, was er in dem Test für eine Note bekommen hatte. Sascha  
16 drehte sich kurz zu ihm um und sagte: „Eine zwei!“. Zudem konnte ein Gespräch  
17 zwischen den Schülerinnen Anna und Marie verfolgt werden, bei dem es  
18 ebenfalls um die Tests ging. Beide fragten sich gegenseitig, was sie bekommen  
19 haben: „Was hast du Marie?“. Marie hob zwei Finger in die Höhe und lächelte.  
20 Dann fragte Marie Anna: „Und du?“. Anna hielt ihren Test hoch, zeigte mit ihrem  
21 Zeigefinger auf die Zensur und flüsterte: „Ich habe eine eins bekommen!“. Auch  
22 sie lächelte dabei und heftete den Test dann weg.

23 Für die Weiterarbeit zum Thema Wörter mit doppeltem Vokal wurde das  
24 Deutschbuch genutzt. Aufgabe war es, mit so vielen Worten mit zwei  
25 Doppelvokalen aus der Wortliste eine kurze Fantasiegeschichte zu bilden. Dazu  
26 sollten zunächst alle Kinder ihre Bücher aufschlagen und die betreffenden Wörter  
27 in der Wortliste suchen. Nachdem Frau Thesing die Aufgabe nochmals kurz  
28 zusammengefasst hatte, begannen alle Kinder mit dem Schreiben ihrer  
29 Geschichte. Viktoria aber las sich erst mehrere Male die Wörter in der Wortliste  
30 durch und begann erst sehr viel später mit dem Schreiben. Während andere SuS

31 bereits mehrere Sätze verfasst hatten, wies Viktorias Heft erst zwei Wörter auf.  
32 Sie las sich diese wiederum sehr oft durch, ehe sie den Satz vervollständigte.  
33 Während dieser Arbeit schaute sie mehrere Mal zu Frau Thesing, welche ihr  
34 direkt gegenüber am Lehrertisch Platz genommen hatte. Frau Thesing  
35 verkündete ihren SuS, dass auch sie etwas schreiben wolle: „Ich werde mir jetzt  
36 auch eine Geschichte ausdenken. Das wird lustig!“. Dabei lächelte sie ein paar  
37 Kindern freundlich entgegen und begann ebenfalls nachzudenken und zu  
38 schreiben. Viele SuS schauten zum Lehrertisch und grinsten dabei. Einige  
39 tuschelten mit ihrem Banknachbarn und schienen sich zu freuen. Sie hielten sich  
40 ihre Hand vor den Mund, grinsten und lachten dabei leise. Dann überlegten sie  
41 weiter und schrieben ihre Geschichte fertig.

42 Nachdem die Bearbeitungszeit vorüber war, lasen fast alle SuS ihre kreativen  
43 Geschichten vor (9 von 14 SuS). Viktoria jedoch schaute nicht auf, sondern  
44 schrieb an ihrer Geschichte weiter. Frau Thesing notierte die erwähnten Wörter  
45 mit Doppelvokalen an die Tafel, während vorgelesen wurde. Dafür gebrauchte  
46 sie für jeden Schüler eine andere Spalte und notierte daneben die genutzte  
47 Anzahl der Wörter mit doppeltem Vokal. Da Tim mehrere Male die vorlesenden  
48 SuS unterbrach, sich seine eigene Geschichte etwas lauter erneut durchlas und  
49 sich dabei meldete, sagte Frau Thesing in ruhigem Ton: „Moment, wir hören ihr  
50 erst zu. Dann darfst du deine Idee nennen.“. Tim rutschte dennoch nervös auf  
51 seinem Stuhl herum, bewegte seinen meldenden Arm hin und her, um endlich  
52 seine Geschichte vorlesen zu dürfen. Die anderen Kinder wurden beim Vorlesen  
53 durch dieses Verhalten jedoch nicht weiter abgelenkt.

54 Sascha war sehr einfallsreich, da er weitere andere Wörter mit Doppelvokal  
55 gebrauchte. Frau Thesing staunte über die Wortwahl und meldete ihm mit:  
56 „Super. Ganz klasse. Du hast ja sogar noch weitere Wörter gefunden, die nicht in  
57 der Wortliste stehen, toll!“. Sascha freute sich sehr darüber, da er lachte und  
58 Frau Thesing anstrahlte. Dann las er die Geschichte zu Ende vor. Nach jeder  
59 vorgelesenen Geschichte wurden andere SuS dazu angehalten, dem  
60 vortragenden Schüler eine Rückmeldung über die Geschichte zu geben. Dabei  
61 gab Frau Thesing eine Anweisung dahingehend, wie die Rückmeldung gestaltet  
62 sein sollte: „Gebt erst an, was euch gut gefallen hat. Dann nennt ihr, was besser  
63 gemacht werden könnte und zum Schluss nennt ihr noch etwas gutes, was euch  
64 aufgefallen ist.“. Diesen Ratschlag verfolgten die SuS durchgehend. Während sie  
65 ihre Rückmeldung erteilten, blickten sie den betreffenden Schüler und Frau  
66 Thesing abwechselnd an.

67 Auch Anna und Tim hatten tollen Geschichten geschrieben, welche länger waren,  
68 als die ihrer Mitschüler. Dabei waren sie die einzigen, welche alle Wörter aus der  
69 Wortliste sinnvoll in ihrer Geschichte integrieren konnten. Zudem waren ihre  
70 Geschichten ausgefallen und gut nachvollziehbar, sodass nach deren Vorlesen  
71 sogar einige SuS klatschten.

72 Zum Schluss berichtete Frau Thesing, dass nun auch sie ihre Geschichte  
73 vorlesen möchte. Alle Kinder schauten sie gespannt an und warteten, dass sie  
74 vorlas. Alle legten dazu ihren Füllen bei Seite, legten ihre Arme auf den Tisch  
75 und blickten vor zum Lehrertisch. Sie hörten alle interessiert zu und lachten über  
76 die witzigen Passagen der Geschichte. Da diese Fantasiegeschichte sehr lustig  
77 geschrieben war, lachte auch Frau Thesing über ihre eigene Geschichte und  
78 freute sich gemeinsam mit den SuS. Anschließend wollten noch weitere SuS,  
79 ermutigt durch Frau Thesings Geschichte, ihren Text vorlesen. Da jedoch keine  
80 Zeit mehr dafür blieb, tröstete Frau Thesing diese SuS auf die nächste  
81 Woche, in der sie ihre Geschichten dann vorlesen dürften.

82 Sascha hatte bereits seit dem vorigen Tag starken Husten. Frau Thesing  
83 bemerkte dies und machte sich Sorgen um die Gesundheit des Jungen, da sich  
84 der Husten sehr schlimm anhörte und keine Besserung in Sicht war: „Dein  
85 Husten macht mir richtige Sorgen! Hast du Hustenbonbons dabei?“. Sascha  
86 bejahte diese Frage mit einem Nicken. Er wurde darüber informiert, dass er den  
87 Bonbon auch ruhig im Unterricht lutschen darf. Daraufhin holte er einen Bonbon  
88 aus der Tasche und steckte ihn in den Mund.

89 Zum Schluss der Deutschstunde lobte Frau Thesing die gesamte Klasse: „Heute  
90 habt ihr alle sehr schön mitgearbeitet, das hat mir wirklich gut gefallen!“.

# Beobachtungsprotokoll

|                  |              |        |                     |
|------------------|--------------|--------|---------------------|
| Klasse:          | 4b           | Datum: | 24.09.2010          |
| Klassenlehrerin: | Frau Thesing | Zeit:  | 10.20 Uhr-11.05 Uhr |
| Beobachterin:    | Saskia Enke  | Code:  | 112                 |

---

## 1 **Englisch**

2 Das Thema Körper wurde zum Abschluss gebracht, indem zu Beginn der Stunde  
3 nochmals gemeinsam das Körperlied auf Englisch gesungen wurde. Dazu  
4 stellten sich alle SuS hinter ihren Stuhl und sangen und tanzten zum Lied mit.  
5 Auch Frau Thesing machte wieder mit und animierte die SuS erneut zur  
6 Teilnahme. Viktoria sang nicht mit. Sie bewegte sich aber zur Musik, fasste sich  
7 an die richtigen Körperteile (Ellenbogen, Bauch, usw.) und schaute während des  
8 gesamten Liedes nur zu Frau Thesing und ahmte deren Bewegungen nach.  
9 Wenige Male konnte ein Lachen in ihrem Gesicht beobachtet werden.

10 Anschließend wurden in Partnerarbeit neue Vokabeln erarbeitet. Dazu sollte im  
11 Arbeitsheft jeder Schüler die Hand seines Nachbarn ins Heft übertragen, indem  
12 die Handfläche und die Finger umfahren wurden. Jeder Schüler durfte sich dafür  
13 einen Partner auswählen oder aber die Sitzordnung beibehalten. Anna setzte  
14 sich zu einer anderen Freundin, sodass Elli plötzlich allein saß. Sie begann zu  
15 weinen. Frau Thesing bemerkte dies und meinte: „Weinen musst du nie bei mir.  
16 Wir finden immer eine Lösung!“. Elli arbeitete dann mit einem anderen Mitschüler  
17 zusammen. Auch alle anderen SuS hatten sich schnell einen Partner gesucht,  
18 ohne dass es zu erneuten Zwischenfällen kam.

19 Ein Schüler jedoch blieb bei der Aufteilung ebenfalls noch übrig. Frau Thesing  
20 setzte sich neben den Schüler und sagte: „Jetzt bin ich dein Partner. Mal gucken  
21 ob meine Hand in das Kästchen passt!“. Mit viel Humor lockerte Frau Thesing die  
22 Situation auf. Der zuvor allein sitzende Schüler wirkte wieder fröhlicher und  
23 begann sofort die Hand von Frau Thesing in sein Heft zu zeichnen.

24 Als der Schüler Frau Thesings Hand in sein Arbeitsheft übertragen hatte, ging  
25 Frau Thesing in dem Klassenraum herum und schaute sich einige Arbeiten der  
26 SuS an. Dabei lobte sie einige Arbeiten und bei einem Schüler blieb sie etwas  
27 länger stehen und fragte belustigt nach, wer denn solch große Hände habe oder  
28 wessen Mittelfinger kleiner sei als der Daumen. Dabei zeigte sie auf die  
29 entsprechenden Finger, hielt ihren Kopf leicht schräg und zwinkerte dem Schüler

30 zu. Dieser kicherte belustigt, nahm seinen Radiergummi in die Hand und  
31 versuchte die Hand seines Banknachberan erneut nachzuzeichnen.  
32 Während der Bearbeitungsphase wurde es bei einigen Partnergruppen jedoch  
33 unruhig, sodass die Klassenlehrerin die betreffenden Kinder aufforderte, leise zu  
34 sein: „Please, be quiet!“. Die angesprochenen SuS blickten kurz auf, wurden  
35 sofort still und arbeiteten dann leise weiter. Nachdem fasst alle SuS mit dem  
36 Abzeichnen der Hände fertig waren, stellte sich Frau Thesing an die Tafel und  
37 versuchte dort ebenfalls eine Hand anzuzeichnen. Ihr erster Versuch misslang,  
38 da auch sie zwei Finger nicht in der realistischen Länge angezeichnet hatte.  
39 Einige Kinder bemerkten dies und kicherten amüsiert. Frau Thesing legte ihren  
40 Kopf wiederum schräg, begutachtete ihr Werk und stellte dann fest: „Nein, so  
41 sieht eine Hand wirklich nicht aus!“. Dabei grinste sie einem Mädchen entgegen  
42 und wischte ihre Hand ab, um erneut eine Hand zu malen. Diese Hand war ihr  
43 besser gelungen, sodass sie dort die englischen Bezeichnungen der einzelnen  
44 Finger eintragen konnte. Die Vokabeln der einzelnen Finger wurden im Plenum  
45 nochmals kurz wiederholt, indem Frau Thesing mit dem Zeigestock jeden Finger  
46 der Reihe nach antippte und einen Schüler die neuen Vokabeln vorlesen ließ. Als  
47 alle Wörter wiederholt wurden und keine Nachfragen mehr bestanden, durften die  
48 SuS ihre Hand im Heft vervollständigen. Nach wenigen Minuten waren die Übung  
49 und auch die Stunde beendet. Als es klingelte, verabschiedete sich Frau Thesing  
50 kurz und auch die SuS verabschiedeten sich von ihr.

# Beobachtungsprotokoll

Klasse: 4a Datum: 27.09.2010  
Klassenlehrerin: Frau Iske Zeit: 7.30 Uhr-8.15 Uhr  
Beobachterin: Saskia Enke Code: 21

---

## 1 **Deutschunterricht**

2 Ohne Begrüßung wurde mit dem Unterricht begonnen. David fragte Frau Iske, ob  
3 er sich weiter vorn hinsetzen könnte, da er seine Brille vergessen hatte. Frau Iske  
4 meinte aber: „Nein, da hast du Pech gehabt!“. Der Schüler setzte sich mit rotem  
5 Kopf und grimmigem Gesicht auf seinen Platz in der letzten Reihe, schmiss  
6 seinen Ranzen hin und packte seine Sachen aus. Dabei murmelte er etwas vor  
7 sich hin, was nicht verstanden werden konnte.

8 Frau Iske wirkte ungeduldig und gestresst, da sie den betreffenden Schüler  
9 aufforderte, sich mit dem Auspacken zu beeilen, da er den Unterrichtsbeginn  
10 verzögern würde und er dann Schuld sei, wenn der Unterricht bis in die Pause  
11 hinein stattfindet: „Jetzt beeil` dich endlich. Sonst müssen wir wegen dir alle in  
12 die Pause rein arbeiten. Also los jetzt!“. David nahm sein Deutschheft und seine  
13 Stifte aus dem Ranzen, legte sie auf seinen Tisch, nahm selbst Platz und blickte  
14 dann nach vorn zu seiner Lehrerin. Als Frau Iske verkündete, dass nun ein Test  
15 geschrieben werden würde, hatte er immer noch seine dicke Jacke an.

16 Frau Iske teilte Blätter aus, auf welchem der Test bearbeitet werden sollte. Sie  
17 erklärte kurz was zu tun ist und gab eine Zeitangabe von fünfzehn Minuten an. In  
18 diesem Test sollten Wörter mit eu und äu an die richtigen Stellen in einem Text  
19 eingesetzt werden, z.B. eu bei Eule oder äu bei Bäume. David hatte auch beim  
20 Schreiben des Tests noch seine Jacke an.

21 Während der Arbeitszeit blickte Frau Iske durch den Klassenraum. Dann stand  
22 sie auf, ging zu einem Schrank und holte dort mehrere Pappen heraus. Diese  
23 klappte sie auf und stellte sie mittig auf den Tischen auf, an denen zwei Schüler  
24 saßen. Einige SuS blickten dabei auf, schrieben dann aber weiter ohne nochmals  
25 aufzusehen. Beim Austeilen der Papptrennwände wies sie alle SuS darauf hin,  
26 dass in der kommenden Woche kein Tintenkiller benutzt werden darf. Sollte ein  
27 Wort falsch geschrieben worden sein, so sollte das falsche Wort durchgestrichen  
28 und darüber berichtet werden. David überhörte diesen Hinweis und nutzte  
29 seinen Killer trotzdem. Frau Iske bemerkte dies, während sie im Klassenraum  
30 herum lief und Materialien an den richtigen Platz zurück legte. Deshalb sagte sie:  
31 „Packe den Killer weg oder soll ich einen neuen Eintrag machen?“. Dabei klang

32 sie sehr böse und wurde recht laut, sodass sich alle SuS zu David umdrehten. Er  
33 schmiss seinen Killer zurück in seine Federmappe und sagte: „Aber ich habe  
34 doch meinen Bleistift und mein Lineal vergessen!“. Frau Iske ging nicht weiter  
35 darauf ein, sondern setzte sich auf ihren Stuhl. David arbeitete indes missgelaunt  
36 weiter.

37 Franz war sehr schnell mit der Bearbeitung seines Tests fertig. Frau Iske  
38 bemerkte dieses schnelle Vorgehen und forderte Franz nochmals dazu auf, seine  
39 eingesetzten Wörter richtig zu kontrollieren: „Franz, du hast noch Zeit.  
40 Kontrolliere deine Wörter alle nochmal!“. Doch Franz las sich seine Antworten  
41 nicht noch einmal durch, sondern begann bereits seinen Arbeitsplatz wieder  
42 aufzuräumen. Als er damit fertig war, sprach er Frau Iske an, welche nun am  
43 Lehrertisch saß: „Wenn ich in einer Klassenarbeit eine 1 bekommen, dann  
44 schenkt mir meine Mutti 10 €!“. Einige SuS bemerkten dies und schauten kurz zu  
45 Frau Iske und zu Franz. Doch dann blickten sie sofort wieder auf ihr Blatt und  
46 kontrollierten ihr Geschriebenes erneut. Frau Iske blickte Franz traurig an und  
47 sagte: „Du sollst doch nochmal kontrollieren und mir nicht solche Sachen  
48 erzählen. Arbeite jetzt weiter. Du störst die anderen Kinder sonst!“. Franz schaute  
49 seine Banknachbarin verdutzt an, guckte dann zur Tafel und kontrollierte nicht  
50 weiter.

51 Dann wurde der Test wieder eingesammelt. Die Pappaufsteller standen noch auf  
52 den Tischen. Frau Iske bat darum, dass diese jemand wegräumt. Kati meldete  
53 sich als erste und sagte: „Ich kann das machen!“. Frau Iske nickte und blickte die  
54 Tests in ihrer Hand an. Dann schaute sie sich einige Tests genauer an und fragte  
55 manche SuS, wie man dieses oder jenes Wort schreibt. Dazu ging sie zu dem  
56 betreffenden Schüler, dessen Arbeit sie in der Hand hielt und blickte den Schüler  
57 fragend an. Die meisten SuS konnten ihre Fragen richtig beantworten. Dann  
58 fragte sie diese SuS, warum sie dieses oder jenes Wort nicht auch im Test richtig  
59 geschrieben hätten: „Lars, seit wann schreiben wir Abenteuer mit äu?“. Eine  
60 Schülerin zuckte mit den Schultern und meinte dann leise: „Upps, das habe ich  
61 falsch gemacht!“. Frau Iske schaute sie an, schüttelte mit dem Kopf und sagte:  
62 „Das hast du schon mal besser gemacht!“. Die Schülerin blickte auf ihren Test  
63 und sagte nichts mehr.

64 Während des Tests hatte Frau Iske bereits ein Tafelbild erstellt, welches  
65 Grundlage der nachfolgenden Aufgabe war. Zuerst sollten alle Kinder die  
66 Überschrift „Zusammengesetzte Substantive“ im Heft notieren. Frau Iske erklärte  
67 zunächst, was zusammengesetzte Substantive sind, gab ein Beispiel dafür an  
68 und forderte dann alle SuS auf, ihre Bücher und Hefte aufzuschlagen. Auf der

69 Buchseite waren mehrere Wörter angegeben, welche durch Striche miteinander  
70 verbunden waren. Diese sollten von den SuS in ihren Heften notiert werden.  
71 Zuvor fragte Frau Iske Tim: „Hast du die Überschrift schon unterstrichen?“. Dabei  
72 legte sie viel Wert darauf, dass dies mit Lineal und Bleistift getan wurde. Bei der  
73 Bearbeitung dieser Übung gab es mehrere Rückfragen: „Frau Iske, kommen sie  
74 mal? Ich weiß nicht, wie das geht!“. Als Antwort verwies Frau Iske auf die an der  
75 Tafel stehende Aufgabenstellung: „Steht alles an der Tafel. Lies richtig nach!“.  
76 Dabei schaute sie den Schüler nicht an, sondern suchte etwas in ihrer Tasche.  
77 Ein anderer SuS hatte ebenfalls Probleme und fragte ohne Meldung: „Ich komme  
78 bei Brief nicht weiter!“. Darauf reagierte die Lehrerin genervt, da sie nur eine  
79 kurze Antwort gab: „Nimm` das nächste Wort!“. Der Schüler schaute Frau Iske  
80 fragend an und wirkte dabei unsicher, was als nächstes zu tun sei. Wenige  
81 Minuten später stellte ein anderer SuS eine Frage: „Frau Iske, was muss ich hier  
82 machen?“. Frau Iske drehte sich zu diesem Schüler um, stemmte ihre Arme in  
83 die Seite, legte ihren Kopf schräg und sagte laut: „Gucke richtig nach. Dann weißt  
84 du, wie es geht!“. Frau Iske drehte sich wieder um und stellte ein Buch zurück in  
85 einen Schrank. Der Schüler schaute fragend zu einem Mitschüler und zuckte  
86 dabei mit den Schultern. Dann arbeitete er weiter, wobei er sich erst mehrmals  
87 die Aufgabe erneut anschaute und nach einigen Sekunden weiterschrieb. Auch  
88 hierbei schaute Frau Iske den Schüler nicht an, sondern sortierte weiteres  
89 Material in den Schrank ein.

90 Während die Kinder schrieben, ging Frau Iske durch die Klasse, las sich einige  
91 Wörter der SuS durch und bemerkte dabei, dass die meisten SuS ein Problem  
92 mit dem Wort „Brief“ hatten und daher keine passende Zusammensetzung bilden  
93 konnten. Sie stellte sich daraufhin vor die Tafel und sagte laut: „Haltet euch doch  
94 nicht so lange daran auf und lasst die Zeit verstreichen!“. Lara und Karina,  
95 welche ganz vorn saßen, zuckten bei der Lautstärke des Lehrerbeitrages  
96 zusammen, rutschten weiter runter von ihrem Stuhl und senkten den Kopf. Erst  
97 als Frau Iske sich wieder im hinteren Bereich des Klassenraumes aufhielt,  
98 setzten sie sich wieder richtig auf ihren Stuhl und schrieben weiter. Bei Kati blieb  
99 Frau Iske ebenfalls stehen und lobte diese für ihre saubere Heffführung: „Sehr  
100 schön Kati, dein Heft sieht toll aus!“, dabei hob sie Katis Heft in die Höhe und  
101 zeigte es den anderen SuS: „Schaut mal alle her! So sollte euer Heft aussehen.  
102 Sauber und lesbar geschrieben.“. Kati nahm ihr Heft freudestrahlend entgegen.

103 Zum Ende der Übung kontrollierte Frau Iske die geschriebenen Wörter nochmals,  
104 indem sie sich mit einem roten Stift der Reihe nach jede Arbeit durchlas und  
105 entsprechende Markierungen bei falsch geschriebenen Wörtern setzte. Ein Wort

106 von Jan lautete „Fischmeer“. Frau Iske fragte diesen Schüler, was das sein soll:  
107 „Erkläre mir das Wort! Kannst du nicht, oder?“. Sie sprach dabei sehr laut,  
108 sodass es alle SuS hörten. Der Junge zuckte zusammen, schüttelte den Kopf,  
109 blickte ohne aufzusehen auf sein Heft und wurde dabei immer roter im Gesicht.  
110 Dann verlangte Frau Iske, dass er es durchstreichen soll: „Dann streiche es  
111 durch!“. Dies tat Jan und schaute dabei unentwegt auf sein Heft.

112 Während Frau Iske sich mit Jan beschäftigte, wurde es im Klassenraum unruhig,  
113 da einige SuS mit ihrem Banknachbarn die zusammengesetzten Wörter  
114 gegenseitig kontrollierten und dabei fröhlich lachten, da einige witzige Wörter  
115 entstanden sind. Die Lehrerin unterband diese heitere Stimmung, indem sie  
116 schrie: „Seid still!“. Plötzlich wurde es wieder ganz leise in der Klasse und alle  
117 blickten mit gesenktem Kopf auf ihr Arbeitsheft. Eine Schülerin lachte dennoch  
118 mit ihrer Nachbarin weiter, darauf sagte sehr laut und streng Frau Iske: „Das ist  
119 nicht zum Lachen. Das ist zum Heulen, wie eure Antworten im Test vorhin!“. Frau  
120 Iske schaute die beiden Mädchen böse an und stemmte dabei ihre Arme in die  
121 Seite. Die beiden Mädchen hörten auf zu lachen sagten nichts mehr und ließen  
122 ihre Köpfe hängen.

123 Im Anschluss daran wurden im Plenum alle gefundenen Zusammensetzungen an  
124 der Tafel gesammelt. Zunächst meldete sich kein Schüler, um zu antworten. Frau  
125 Iske blickte fast jeden Schüler einzeln an, bevor sich nach ein paar Minuten Kati  
126 als einzige Schülerin meldete. Ihre Antwort war richtig und wurde mit einem  
127 Nicken seitens Frau Iske gewürdigt. Kati schien sich darüber zu freuen, da sie  
128 grinste und noch aktiver am Unterricht teilnahm. Danach wurde Franz an die  
129 Reihe genommen, welcher sich nicht gemeldet hatte. Dieser nannte „Krähensaat“  
130 als eine Lösung. Die Lehrerin fragte etwas lauter und strenger: „Was ist das? Ihr  
131 müsst auch mal ein bisschen nachdenken!“. Franz zuckte zusammen und wurde  
132 rot. Er blickte dabei auf sein Heft, ohne einmal aufzuschauen.

133 Als letztes Wort wurde „Hochbeet“ von einem Schüler angegeben. Dieser hatte  
134 sich zuvor ebenfalls nicht gemeldet. Frau Iske fragte darauf die ganze Klasse,  
135 was ein Hochbeet sei: „Wer kennt ein Hochbeet?“. Da sich kein Schüler meldete  
136 und eine Antwort nannte, erklärte Frau Iske selbst, was darunter zu verstehen ist:  
137 „Da wird das Beet höher angelegt, mit Erde aufgefüllt und mit Holz oder Steinen  
138 umrahmt. Meist werden so Kräuterbeete angelegt!“. Nach dieser Erklärung  
139 meldete sich Jan, wartete aber die Aufforderung von Frau Iske nicht ab, sondern  
140 begann sofort zu berichten, dass er es doch kenne und seine Oma sowas im  
141 Garten stehen hat. Frau Iske hörte sich den Beitrag zu Ende an, blickte dabei auf

142 ihre Unterrichtsmaterialien auf dem Lehrertisch und sagte dann: „In Ordnung.  
143 Aber das nächste Mal wartest du, bis ich dich dran nehme!“.

144 Nachdem Frau Iske ihre Erklärung und Rückmeldung beendet hatte, meldete  
145 sich kein Schüler weiter, um die restlichen Lösungen zu nennen. Deshalb  
146 forderte Frau Iske Karina dazu auf, ihre notierten Wörter zu präsentieren. Karina  
147 nannte ihre Antworten leise, allerdings blieben zwei Worte an der Tafel übrig,  
148 welche noch nicht verwendet wurden. Frau Iske ging an den Platz von Karina  
149 und fragte: „Das Wort heißt Waage. Kennst du keine Küchenwaage,  
150 Personenwaage oder Briefwaage?“. Das Mädchen zuckte immer weiter zurück,  
151 Frau Iske wurde lauter und kam Karina dabei immer näher. Die Schülerin nickte  
152 mit dem Kopf und nannte das letzte zusammengesetzte Wort: „Briefwaage“.

153 Danach wandte sich die Lehrerin an alle SuS: „Da sieht man mal, was ihr so für  
154 Wörter in eurem Sprachgebrauch habt!“. Einige SuS sahen dabei auf, andere  
155 arbeiteten weiter. Zum Schluss wurden noch die Hausaufgaben im Heft notiert.

156 Dann läutete es zur Pause. Nachdem Frau Iske nur kurz im Nebenraum etwas  
157 besorgte, blieb sie während der fünfminütigen Pause im Klassenzimmer, da im  
158 Anschluss an die erste Deutschstunde laut Plan eine weitere Stunde folgte.

159 Während der Pause bewegten sich einige SuS frei im Klassenraum, erzählten mit  
160 Freunden, aßen und räumten ihren Platz auf. Auch Jan ging zu seinen Freunden  
161 und alberte dort herum. Franz hingegen blieb auf seinem Platz sitzen, aß sein  
162 Frühstück und erzählt dabei fröhlich mit seiner Banknachbarin. Als Frau Iske den  
163 Klassenraum wieder betrat, forderte sie die herumlaufenden SuS auf, wieder  
164 Platz zu nehmen: „Es ist Frühstückspause. Also setzt euch wieder hin!“. Alle SuS  
165 nahmen wieder ihre Plätze ein und verhielten sich ruhig. Andere sagten kein  
166 Wort mehr, sondern aßen ihr Brot zu Ende und warteten auf den Stundenbeginn.

167 Zuvor verließ Frau Iske den Raum jedoch noch einmal. Es konnte dann  
168 beobachtet werden, dass die SuS wieder mehr miteinander redeten, neue  
169 Gespräche anfangen und insgesamt mehr Aktivität zeigte, als zuvor. Sobald Frau  
170 Iske den Raum wieder betrat, wurde es still.

# Beobachtungsprotokoll

|                  |             |        |                    |
|------------------|-------------|--------|--------------------|
| Klasse:          | 4a          | Datum: | 27.09.2010         |
| Klassenlehrerin: | Frau Iske   | Zeit:  | 8.25 Uhr- 9.10 Uhr |
| Beobachterin:    | Saskia Enke | Code:  | 22                 |

---

## 1 **Deutschunterricht**

2 In der zweiten Deutschstunde wurde die Geschichte „Der süße Brei“ von James  
3 Krüss im Plenum gelesen. Dazu sollten alle Kinder ihre Lesebücher aufschlagen.  
4 Franz meldete sich. Frau Iske fragte ihn, was los sei. Er antwortete, dass er sein  
5 Lesebuch vergessen hat. Eine Schülerin meldete sich ebenfalls und berichtete  
6 dasselbe. Frau Iske fragte schließlich noch nach anderen Schülern, welche ihr  
7 Lesebuch vergessen hatten. Es konnten zwei weitere Meldungen beobachtet  
8 werden. Die Lehrerin ließ sich das Hausaufgabenheft von Franz reichen und trug  
9 in eine Liste neben der Tafel alle SuS ein, welche ihr Buch nicht mitgebracht  
10 hatten. Zu Franz sagte sie: „Das ist jetzt schon das dritte Mal, dass du dein Buch  
11 vergessen hast. So geht das nicht weiter. Ich werde deine Eltern darüber  
12 informieren!“. Während Frau Iske dies sagte, schrieb sie mit einem roten Stift  
13 einen kleinen Text in das Hausaufgabenheft von Franz und ließ die anderen  
14 Schüler eine bestimmte Seite im Buch aufschlagen. Franz nahm sein Heft traurig  
15 entgegen und schaute bei seiner Banknachbarin mit ins Buch rein.

16 Als Jan die entsprechende Seite aufschlug und den Titel des Textes las, meldete  
17 er sich und berichtete darüber, dass er die Geschichte kennt, allerdings die von  
18 den Gebrüdern Grimm. Frau Iske griff diesen Bericht auf und ermutigte Jan dazu,  
19 die Geschichte kurz nachzuerzählen. Jan gab sich viel Mühe, alle Einzelheiten  
20 der Geschichte zu nennen. Er freute sich, dass er erzählen durfte, denn er  
21 lächelte Frau Iske an und begann sofort mit seiner Nacherzählung. Frau Iske  
22 unterbrach den Vortrag aber und ließ die Schüler ihre Deutschbücher  
23 aufschlagen. Dann fügte sie noch hinzu: „Aber Jan, das nächste Mal wartest du,  
24 bis ich dich dran nehme und redest nicht einfach so dazwischen!“. Jan schaute  
25 etwas verdutzt zu Frau Iske, nickte dann aber mit dem Kopf und las weiter. Kurz  
26 danach redete er mit seinem Vordermann über die Geschichte, verhielt sich dann  
27 aber ruhig, da ihn Frau Iske beobachtete.

28 Die Geschichte vom süßen Brei sollte gemeinsam gelesen werden. Jeder  
29 Schüler legte entweder ein Lineal an die richtige Textstelle, um Satz für Satz  
30 verfolgen zu können, oder fuhr mit dem Finger über den Text. Sobald das

31 vorlesende Kind einen Fehler beim Vorlesen machte, kam ein anderer Schüler  
32 dran. Diese Variante wurde als Fehlerlesen bezeichnet. Die Schüler erhielten  
33 eine Information darüber, wo der Fehler war und berichtigten diesen dann selbst.  
34 Während des Lesens ging Frau Iske im Klassenraum herum, las dabei im  
35 eigenen Deutschbuch mit und schaute, ob jeder Schüler an der richtigen Stelle  
36 des Textes mitlas. Franz hatte seine Federmappe noch aufgeschlagen gehabt.  
37 Frau Iske ging zum Platz dieses Schülers und schlug dessen Federmappe zu.  
38 Franz erschrak über diese Handlung und wusste dann nicht mehr, an welcher  
39 Stelle das vorlesende Kind gerade ist. Er fuhr mit seinem Zeigefinger den  
40 gesamten Text ab, blickte von Zeile zu Zeile, bis er nach einigen Sätzen die  
41 richtige Passage wieder gefunden hatte.

42 Ein Wort im Text wurde von mehreren Schülern nicht richtig vorgelesen. Deshalb  
43 fragte Frau Iske alle Schüler, ob sie das Wort denn kennen würden und was es  
44 bedeutet. Da sich kein Schüler meldete, sondern fast alle mit dem Kopf  
45 schüttelten, sagte sie: „In der vierten Klasse muss man das wissen!“. Dann  
46 erklärte sie die Bedeutung des Wortes selbst und ließ dann den nächsten  
47 Schüler weiterlesen.

48 Als der Text fertig gelesen wurde, sollten alle Bücher geschlossen werden.  
49 Aufgabe war es dann, die Geschichte in wenigen Sätzen nachzuerzählen. Jan  
50 und Kati meldeten sich beide gleichzeitig, um diese Aufgabe freiwillig zu  
51 übernehmen. Frau Iske bemerkte diese Meldungen, nahm trotzdem einen  
52 anderen Schüler dran, welcher sich aber nicht gemeldet hatte. Jan und Kati  
53 senkten langsam den Arm und hörten der Schülerin zu. Da die Nacherzählung  
54 unvollständig war und zudem der Zauberspruch, welcher das Töpfchen aufhören  
55 ließ, Brei zu kochen, fehlte, wurde Frau Iske lauter und sagte: „Buch auf!“. Sie  
56 wartete einige Sekunden und sagte: „Lösung!“. Die Aufforderungen wurden kurz  
57 und knapp und ferner mit erhöhter lauter Stimme gestellt. Die beiden Mädchen in  
58 der ersten Reihe zuckten auch dieses Mal zusammen und suchten eifrig nach  
59 dem gesuchten Zauberspruch. Es meldete sich kein Schüler, sodass die Lehrerin  
60 die Frage noch einmal wiederholte und mehrere Schüler an die Reihe nahm. Da  
61 die erste Antwort nicht richtig war: „Falsch!“, forderte sie einen Georg auf, die  
62 Lösung zu nennen: „Was sagst du?“. Auch seine Antwort war falsch. Er blickte  
63 Frau Iske daraufhin traurig an und meldete sich die gesamte Stunde nicht noch  
64 einmal. Dann fragte Frau Thesing: „Wer hat noch was anderes?“. Kati meldete  
65 sich und nannte die richtige Lösung, trotzdem fragte Frau Iske: „Wer ist  
66 anderer Meinung?“. Das Mädchen schaute sich langsam im Raum um. Kein  
67 anderer Schüler meldete sich, auch Lara und Karina nicht. Dann sagte die

68 Lehrerin zu, welche immer noch ungläubig ihre Mitschüler anblickte: „Lasst euch  
69 doch nicht immer verunsichern. Wenn du der Meinung bist, deine Antwort ist  
70 richtig, dann steh` auch dazu!“. Hierbei grinste Frau Iske Kati freundlich an,  
71 woraufhin diese ebenfalls lächelte.

72 Nachdem der Text kurz besprochen wurde, klingelte es zur großen Pause. Zuvor  
73 wurde von Frau Iske gefragt, wer die Tafel abwischen würde. Darauf meldete  
74 sich Kati sofort und rief: „Ich kann das machen Frau Iske!“. Die Lehrerin nickte  
75 freundlich und zeigte Kati den Schwamm. Dann ging Frau Iske ohne ein weiteres  
76 Wort aus dem Raum. Kati bemühte sich sehr, die Tafel sauber und ordentlich  
77 abzuwischen, da sie den Schwamm mehrmals sauber machte und Abschnitte,  
78 welche sie zuvor schon gesäubert hatte, nochmals nachwischte. Als sie fertig  
79 war, ging auch sie zur Pause.

# Beobachtungsprotokoll

Klasse: 4a Datum: 28.09.2010  
Klassenlehrerin: Frau Iske Zeit: 8.25 Uhr- 9.10 Uhr  
Beobachterin: Saskia Enke Code: 23

---

## 1 **Deutschunterricht**

2 Bevor der Unterricht begann, ging Jan zum Lehrertisch, an dem Frau Iske saß  
3 und etwas im Klassenbuch notierte. Jan hielt eine große weiße Tüte in der Hand  
4 und zeigte Frau Iske den Inhalt dieser: „Ich habe heute etwas für Sachunterricht  
5 mitgebracht!“. Frau Iske reagierte mit einem kurzen „Aha“ und schrieb dann  
6 weiter. Sie schaute nicht in die Tüte, sondern blickte während der Unterhaltung in  
7 das Klassenbuch.

8 Jan schloss die Tüte wieder, schaute dabei enttäuscht aus, da er seinen Blick  
9 senkte und ein trauriges Gesicht aufwies. Er zeigte den Inhalt der Tüte dann  
10 einer Schülerin, welche ebenfalls in der Nähe des Lehrertisches stand. Das  
11 Mädchen schaute sich die mitgebrachten Zweige genau an und fragte Jan, von  
12 welchem Nadelbaum er die Zweige mitgebracht hatte. Jan ging auf diese Fragen  
13 erfreut ein und beantwortete ihr diese umfangreich, indem er ihr genau berichtet,  
14 wo er die Zweige gefunden hatte und wie er sie abbekommen hat. Dabei  
15 gestikulierte er zur Veranschaulichung und holte einen Zweig heraus. Das  
16 Mädchen nahm den Zweig in die Hand und betrachtete sich die einzelnen  
17 Nadeln. Auch Jan blickte auf die Nadeln und fasste sie an. Nach wenigen  
18 Minuten legte er den Zwei wieder in seine Tüte, schloss diese und stellte sie  
19 dann im hinteren Bereich des Raumes ab. Er und die Schülerin gingen zu ihren  
20 Sitzplätzen und packten ihre Sachen aus. Jan erzählte dabei mit seiner  
21 Banknachbarin. Frau Iske schlug währenddessen das Klassenbuch zu, legte  
22 ihren Stift in eine kleine Tasche und stellte sich neben den Lehrertisch. Dabei  
23 schaute sie durch den Klassenraum und blickte auf die Uhr, die sich an der  
24 hinteren Wand des Klassenzimmers befand und wartete scheinbar auf das  
25 Klingelzeichen.

26 Dann klingelte es zum Unterricht. Als erstes wurden die Kurzkontrollen vom  
27 Vortag ausgeteilt. Frau Iske öffnete dazu einen Hefter und verteilte der Reihe  
28 nach die Arbeiten. Die SuS wurden zuvor nicht begrüßt. Bei jedem einzelnen  
29 Schüler wurde eine mündliche Rückmeldung über die Leistung im Test gegeben,  
30 bevor der betreffende Schüler seine Arbeit in die Hand bekam. Einige SuS

31 wurden dabei gelobt, da sie eine besonders gute Note bekommen haben: „Bei dir  
32 habe ich mich sehr gefreut!“ oder „David hat 26 Wörter von 30 richtig  
33 geschrieben. Dafür hat er eine zwei bekommen. Super, oder?“. Bei den positiven  
34 Rückmeldungen hob Frau Iske den Test nach oben in die Luft und blickte dabei  
35 in der Nähe sitzende Schüler an. Einige Schüler stimmten Frau Iske zu, indem  
36 sie stumm mit dem Kopf nickten, den betreffenden Schüler anlächelten oder mit  
37 ihrem Nachbarn redeten: „Hast du gehört. David hat eine zwei bekommen. Die  
38 hatte er doch schon lang nicht mehr gehabt!“. Eine Schülerin gratulierte David  
39 sogar zu der guten Leistung: „Gratuliere, David. Das hast du super gemacht!“.  
40 David blickte während des Lobes auf seine Arbeit, schaute sich seine Lösungen  
41 an und strahlte.

42 Beim Austeilen hat Frau Iske einem Schüler versehentlich an der Schulter  
43 wehgetan, als sie sich herum drehen wollte: „Jetzt hab` ich dir wehgetan, oder?“.  
44 Der Schüler bejahte die Frage, indem er leicht mit seinem Kopf nickte und Frau  
45 Iske dabei direkt ansah. Dann fasste er sich mit einer Hand an seine Schulter  
46 und streichelte diese. Frau Iske entschuldigte sich nicht, sondern fuhr mit der  
47 Verteilung der Blätter fort. Bei einer Schülerin blieb Frau Iske erst stehen, bevor  
48 sie ihr den Test wiedergab. Dabei stellte sie dem Mädchen eine Frage aus dem  
49 Test: „Julia, wie wird denn `Bäume´ buchstabiert?“. Die Schülerin konnte die  
50 Aufforderung aber nicht richtig erfüllen. Frau Iske runzelte ihre Stirn und sagte  
51 laut: „Eu ist falsch! Bäume wird mit äu geschrieben!“. Die meisten Schüler  
52 drehten sich bei dieser Äußerung zu Julia um, welche rot anlief und ihren Test  
53 langsam entgegennahm. Julia blickte nicht mehr auf ihren Test. Sie legte das  
54 Papier zur Seite und stützte ihren Kopf auf einem Arm ab. Ihr Gesicht war so  
55 nicht mehr zu sehen.

56 Bei der Schülerin Kati blieb Frau Iske ebenfalls stehen und teilte ihr mit, dass sie  
57 sich sehr viel Mühe gegeben hat. Ihre Mühen hätten sich demnach bei dem Test  
58 ausgezahlt: „Du hast scheinbar viel gelernt, Kati. Deine Mühe hat sich gelohnt!“.  
59 Kati blickte Frau Iske mit einem Lächeln im Gesicht an und schaute sich ihre  
60 Arbeit erfreut an. Auch Frau Iske lächelte ihr entgegen und verteilte dann die  
61 restlichen Arbeiten. Sie machte ihren Vordermann auf sie aufmerksam, indem sie  
62 dessen Namen leise rief. Der Schüler drehte sich um, als er seinen Namen  
63 gehört hatte. Kati zeigte ihm darauf ihre Arbeit und wies dabei mit dem  
64 Zeigefinger auf die Angabe der Note (2). Der Schüler grinste Kati an und drehte  
65 sich dann wieder herum.

66 Nachdem alle Kinder ihre Tests hatten, guckten sie nach vorn zu Frau Iske. Sie  
67 verkündete, dass ein Diktat geschrieben wird. Bevor begonnen wurde, fragte sie,

68 ob jemand freiwillig hinter der Tafel mitschreibt. Kati meldete sich sofort. Sie war  
69 zudem die einzige Schülerin, welche sich meldete. Frau Iske forderte sie auf,  
70 nach vorn zu kommen und eine Kreide zu nehmen. Kati ging dann hinter die  
71 Tafel und wartete auf den Beginn des Diktates. Alle anderen Kinder holten ihre  
72 Deutschhefter hervor und schauten vor zur Tafel, vor der Frau Iske stand. Sie  
73 blickte durch die Klasse und wartete, bis alle SuS sie anguckten. Sie erklärte den  
74 SuS, dass sie erst jede Wortgruppe einzeln vorliest und dann nochmals  
75 wiederholt und dann erst geschrieben werden soll. Während sie den Diktattext  
76 vorlas, ging sie durch den Raum und blickte bei manchen SuS in das Heft. Im  
77 Klassenzimmer war es ganz still. Kein SuS redete oder störte anderweitig das  
78 Diktat. Frau Iske blieb bei einem Schüler stehen und fragte nach, was das eine  
79 Wort heißen soll, dabei zeigte sie mit ihrem Zeigefinger auf das betreffende Wort.  
80 Der Schüler antwortete erst nicht. Frau Iske stupste ihm daraufhin an der  
81 Schulter, damit er schneller antwortete. Dies tat der Schüler dann zögerlich und  
82 kaum verständlich, sodass Frau Iske nachfragte: „Was? Ich habe dich nicht  
83 verstanden. Sprich` lauter!“. Der Schüler wiederholte seine Antwort und Frau Iske  
84 machte mit dem Diktat weiter.

85 Nach zehn Minuten war das Diktat vorbei. Die Schüler wurden von Frau Iske  
86 beauftragt, ihre Hefter mit dem Nachbarn auszutauschen, um dann die Kontrolle  
87 vorzunehmen. Dann wurde die Tafelseite, an der Kati geschrieben hatte  
88 umgedreht und jeder sollte für sich kontrollieren. Zuvor wurde das Geschriebene  
89 von Kati kontrolliert, indem immer ein Schüler eine Wortgruppe vorlesen und  
90 dann sagen sollte, ob die Wörter alle richtig geschrieben waren. Kati setzte sich  
91 während der Kontrolle wieder an ihren Platz und verfolgte von dort aus die  
92 Kontrolle. Wurde ein Fehler entdeckt, so sollte der Schüler nach vorn zur Tafel  
93 gehen und den Fehler berichtigen. Anschließend meldete ihr Frau Iske mit, dass  
94 sie drei Fehler gemacht hat und sie für diese Leistung die Note 2 bekommt: „Mir  
95 ist aufgefallen, dass du sehr flüssig gelesen und dabei gut betont hast. Du hast  
96 aber drei Wörter falsch geschrieben. Ich gebe dir daher eine 2!“. Während Frau  
97 Iske Kati diese Rückmeldung erteilte, hörte sie sich die Kritik seitens Frau Iskes  
98 an, nickte abschließend, zeigte dabei aber keinerlei mimische Regung. Sowohl  
99 die Klassenlehrerin als auch Kati trugen sich die Note anschließend ein.

100 Danach fragte Frau Iske alle anderen SuS, wer wie viele Fehler hat. Sie begann,  
101 nach 0 Fehlern zu fragen: „Wer hat null Fehler?“. Daraufhin meldeten sich drei  
102 SuS. Sie schaute sich die meldenden Schüler an, nickte mit dem Kopf und sagte:  
103 „Hm“. Dann fragte sie nach Schüler, die einen Fehler hatten. Hierbei konnten  
104 sieben Meldungen beobachtet werden. Auch dieses Mal gab Frau Iske keine

105 ausführlich verbale Rückmeldung zur erbrachten Leistung, sondern kommentierte  
106 die Leistungen mit einer bestätigenden Interjektion („Aha“). Zum Schluss fragte  
107 sie nach SuS, welche vier Fehler im Diktat hatten. Es meldete sich ein Schüler  
108 (Jan). Frau Iske schaute Jan an und sagte: „Das muss besser werden! Du bist  
109 der einzige mit so vielen Fehlern.“. Jan schaute sich in der Klasse um und blickte  
110 dann wieder auf sein Heft. Frau Iske schüttelte ihren Kopf und bereitete dann die  
111 nächste Übung vor.

112 In der anschließenden Übung sollten Wörter einer Wortliste in eine  
113 entsprechende Tabelle eingeordnet werden. Bei verschiedenen SuS blieb Frau  
114 Iske stehen, gab Hinweise und verwies auf Rechtschreibfehler, welche das  
115 betreffende Kind sofort berichtigte. Andere SuS hingegen bekamen keine weitere  
116 Hilfestellung oder anderweitige Aufmerksamkeit. Eine Schülerin meldete sich  
117 mehrmals und fragte nach, ob sie die Worte bisher richtig in die Tabelle  
118 eingeordnet hat. Frau Iske schaute sich die ersten beiden Male die Arbeit der  
119 Schülerin an, doch bei der dritten Meldung sagte sie: „Du brauchst dich nicht  
120 immer zu melden, wenn du ein Wort geschrieben hast!“. Das Mädchen ließ den  
121 Arm wieder sinken und arbeitete weiter.

122 Auch Jan meldete sich mehrere Male und stellte eine Frage zur Aufgabe. Als  
123 Frau Iske ihn einmal aber nicht bemerkte, drehte er sich zu seiner Nachbarin um  
124 und fragte diesen um Hilfe. Später erbat er auch bei Frau Iske nochmals um  
125 Hilfe: „Frau Iske, ich weiß nicht, was ich hier machen soll!“. Langsam schritt Frau  
126 Iske auf den Schüler zu und beantwortete seine Frage in knappen Worten. Dabei  
127 lehnte sie sich über dessen Schulter und blickte von oben herab auf sein Heft.

128 In der Pause konnten im Klassenraum einige Arbeiten und Briefe der SuS  
129 begutachtet werden. Einer der Briefe war direkt an die Lehrerin persönlich  
130 adressiert. Dabei schrieb eine Schülerin, dass sie es schön findet, Frau Iske als  
131 Klassenlehrerin zu haben. Auf diesem Brief haben ferner alle Schüler der Klasse  
132 4a unterschrieben. Zudem wurde beobachtet, dass mehrere Mädchen sich am  
133 Lehrtisch versammelten, an dem Frau Iske saß und ihre Sachen  
134 zusammenpackte. Eine Schülerin zeigte ihr ein selbstgebasteltes Kärtchen, auf  
135 dem viele private Fotos von der Familie eingeklebt waren. Frau Iske nahm die  
136 Karte entgegen, schaute sie sich genau an und stellte der Schülerin einige  
137 Fragen bezogen auf die Fotos, z.B. wer diese Person sei oder wie ihre Katze  
138 heißt. Das Mädchen wirkte locker und erfreut, Frau Iske diese Fragen  
139 beantworten zu dürfen. Bei diesem Gespräch schien sich Frau Iske für die  
140 persönlichen Belange ihrer Schüler zu interessieren, da sie das Mädchen direkt  
141 ansah und freundlich und interessiert mit ihr sprach. Zudem machte Frau Iske ein

142 paar Witze, worüber alle Kinder, die am Schreibtisch saßen, lachten. Jan gesellte  
143 sich ebenfalls zu der heiteren Gruppe und berichtet auch von seinen  
144 abenteuerlichen Erlebnissen. Da Franz ganz vorn am Lehrertisch saß, verfolgte  
145 er auch die Erzählungen der anderen Schüler interessiert.

# Beobachtungsprotokoll

|                  |             |        |                     |
|------------------|-------------|--------|---------------------|
| Klasse:          | 4a          | Datum: | 28.09.2010          |
| Klassenlehrerin: | Frau Iske   | Zeit:  | 12.15 Uhr-13.00 Uhr |
| Beobachterin:    | Saskia Enke | Code:  | 24                  |

---

## 1 Sachunterricht

2 Der Unterricht begann mit einer mündlichen Kurzkontrolle zweier Kinder. Dazu  
3 schickte Frau Iske ein Mädchen raus auf den Flur und begann mit der Prüfung  
4 von Kati, welche sich freiwillig als erste prüfen lassen wollte. Diese stellte sich vor  
5 die Tafel, mit Blick in den Klassenraum. Sie kreuzte ihre Beine und verschränkte  
6 ihre Arme hinter ihrem Rücken. Dabei wechselte ihr Blick zwischen Frau Iske und  
7 den SuS hin und her, welche sie alle anblickten. Dabei wurden wiederholend  
8 Fragen zum Thema „Nadelbäume“ aufgegriffen. Kati konnte die Fragen schnell  
9 und nahezu fehlerfrei beantworten. Am Ende meldete Frau Iske Kati mit, wie ihre  
10 Leistung einzuschätzen ist: „Ich fand, dass du sehr sicher und schnell die  
11 Antworten nennen konntest. Du hast scheinbar sehr fleißig gelernt. Zwar  
12 konntest du zwei kleinere Fragen nicht beantworten, hast aber trotzdem eine tolle  
13 Leistung gezeigt. Dafür bekommst du eine 2!“. Kati hörte sich die Rückmeldung  
14 in Ruhe an, blieb dabei stehen und schaute Frau Iske direkt an. Sie strahlte als  
15 sie sich wieder auf ihren Platz setzte und trug sich ihre Zensur sofort in ihr Heft.  
16 Danach wurde das zweite Mädchen (Lara) herein geholt. Lara zupfte sich die  
17 ganze Zeit am Ärmel und schaute auf den Boden, als sie die ersten Fragen  
18 beantwortete. Als jedoch die dritte Frage gestellt wurde, lief sie rot an, atmete tief  
19 und laut hörbar ein und begann plötzlich zu schluchzen. Da sie die Antwort  
20 immer noch nicht beantworten konnte, wiederholte Frau Iske die Frage nochmals  
21 laut. Während der Wartezeit wirkte sie gestresst und ungeduldig, da sie die  
22 ganze Zeit mit dem Stift auf das Klassenbuch tippte und entweder zu Lara sah  
23 oder in das Buch und auf eine Antwort wartete. Daraufhin begann Lara zu  
24 weinen an.  
25 Die Lehrerin redete schließlich ermutigend und motivierend auf sie ein: „Ach  
26 Lara, ich weiß doch, dass du das weißt. Du lernst doch mit deiner Mutti immer  
27 ganz fleißig.“ Lara nickte eifrig und wischte sich dabei die Tränen von ihrer  
28 Wange. Frau Iske: „Überlege noch einmal, ich weiß, dass du es mir sagen  
29 kannst!“. Doch Lara wurde immer roter im Gesicht und begann unregelmäßig zu

30 atmen. Einige Kinder tuschelten mit ihrem Nachbarn und lachten Lara dabei  
31 entgegen.

32 Deshalb holte Frau Iske Lara zu ihr an den Lehrertisch und sagte: „Schau` nur  
33 mich an Lara. Beachte die anderen Kinder nicht weiter! Jetzt reden nur wir beide  
34 miteinander, ok?“. Lara blickte Frau Iske direkt in ihr Gesicht und begann  
35 langsamer und ruhiger zu atmen. Sie holte noch einmal tief Luft, wischte sich die  
36 Tränen erneut ab und überlegte weiter. Dann nannte Lara alle fünf von ihr  
37 verlangten Tiere des Waldes. Dies würdigte Frau Iske mit einer entsprechenden  
38 Rückmeldung: „Super. Na siehst du. Es klappt doch!“, dabei streichelte sie Lara  
39 über die Wange und fuhr dann mit der Kontrolle fort. Lara wurde immer ruhiger  
40 und konnte zum Schluss jede Frag richtig beantworten.

41 Anschließend wurde mit der Einführung eines weiteren Nadelbaumes  
42 weitergemacht, wobei eine Materialkiste mit Magnetbildern benötigt wurde. Frau  
43 Iske fragte, wer die Kiste aus der Parallelklasse holen könnte. Kati meldete sich  
44 sofort und war nach wenigen Minuten wieder zurück. Frau Iske nickte  
45 bestätigend und fuhr dann fort. Zunächst wurden aber die von Jan mitgebrachten  
46 Zweige der Lerche nach vorn geholt und allen SuS präsentiert. Zunächst wurden  
47 dabei Besonderheiten des Zweiges (Nadelform, Frucht) hervorgehoben und im  
48 Plenum besprochen. SuS der ersten Reihe durften die Zweige dann zunächst  
49 selbst begutachten und dann weiter nach hinten geben.

50 Abschließend wurde der Lerchenbaum mit anderen Nadelbäumen verglichen,  
51 welche bereits thematisiert wurden. Dabei wurden Magnetbilder an der Tafel  
52 befestigt, welche jeweils andere Nadelbäume aufwiesen. Frau Iske fragte, wer  
53 nach vorn an die Tafel kommen möchte und einen Baum vorstellen möchte. Es  
54 konnten darauf ein paar Meldungen beobachtet werden (4 von 16 SuS). Frau  
55 Iske wählte einen Schüler, dieser trat vor an die Tafel und wählte einen Baum  
56 aus. Danach wurden andere SuS an die Reihe genommen. Den SuS wurde Zeit  
57 gegeben, den gewählten Baum zu beschreiben und zu betiteln.

58 Franz meldete sich während dieser Phase mehrere Male und konnte die ersten  
59 beiden Fragen zudem richtig beantworten. Bei der Beantwortung berichtete er  
60 davon, wo er diese Bäume bereits gesehen hatte und erzählte auch, dass er dort  
61 immer gern spielen geht. Frau Iske schien sich zunächst über die aktive  
62 Teilnahme von Franz am Unterricht und über die richtigen Lösungen zu freuen:  
63 „Schön Franz, richtig!“. Franz freute sich über das positive Feedback, da er sich  
64 bei der nächsten Frage ebenfalls sofort meldete und weiterhin heiter wirkte. Doch  
65 als Franz weiter erzählte und berichtete, wo er diesen oder jenen Baum schon  
66 gesehen hatte, unterbrach Frau Iske dessen Redebeitrag. Der Abbruch seines

67 Beitrages schien ihn nicht weiter zu stören, da er weiterhin mitarbeitete. Dann  
68 aber verwechselte er die einzelnen Bäume untereinander. Frau Iske wurde  
69 ungeduldiger, wiederholte ihre Fragen lauter und strenger. Franz meldete sich  
70 dann nicht mehr, sondern blickte auf sein Arbeitsheft. Auch den Rest der Stunde  
71 konnte bei ihm keine Meldung mehr beobachtet werden. Eine Schülerin (Emely)  
72 indes meldete sich sehr sichtbar, indem sie ihren Arm hin und her schwenkte und  
73 rief: „Ich weiß es Frau Iske!“. Die Lehrerin schaute die betreffende Schülerin böse  
74 an, ohne etwas zu sagen. Das Verhalten des Mädchens änderte sich aber nicht,  
75 also sagte sie: „Emely, hör`auf. So nehme ich dich erst recht nicht dran. Melde  
76 dich anständig, so wie die anderen Kinder auch!“. Emely senkte ihren Arm und  
77 ihren Blick. Eine weitere Meldung lag nicht mehr vor.  
78 Zum Ende der Unterrichtsstunde fragte Frau Iske, wer den Materialkasten mit  
79 den Magnetbildern wieder zurück bringen könnte. Auch dieses Mal meldete sich  
80 Kati freiwillig und lief sofort los.

# Beobachtungsprotokoll

|                  |             |        |                   |
|------------------|-------------|--------|-------------------|
| Klasse:          | 4a          | Datum: | 29.09.2010        |
| Klassenlehrerin: | Frau Iske   | Zeit:  | 8.25 Uhr-9.10 Uhr |
| Beobachterin:    | Saskia Enke | Code:  | 25                |

---

## 1 **Deutschunterricht**

2 Die SuS hatten alle die erste Stunde frei. Nach und nach kamen die SuS in den  
3 Klassenraum, legten ihre Ranzen beiseite, erzählten mit ihren Mitschülern oder  
4 packten ihre Unterrichtssachen aus. Kurz bevor die Stunde begann, kam Frau  
5 Iske, setzte sich an den Levertisch, schlug das Klassenbuch auf und schrieb. Als  
6 sie sich gesetzt hatte, gingen vier SuS zu ihr und sprachen mit Frau Iske über  
7 ihre Erlebnisse, die sie am vorigen Tag im Hort oder zu Hause erlebt hatten.  
8 Karina berichtet, dass sie bei ihrer Oma war und dort mit dem Hund gespielt  
9 hatte. Ein Junge erzählte, dass er mit seinem Vater auf dem Wochenmarkt war  
10 und Wurst gekauft hatte. Dabei hätten sie seine Großeltern getroffen. Frau Iske  
11 legte ihren Stift weg und hörte den erzählenden SuS zu. Sie blickte jedes Kind  
12 direkt an. Ab und zu fragte sie nach, was genau passiert ist. Als Karina erzählte,  
13 dass der Hund ihrer Oma sie immer im Gesicht leckt und die ganze Zeit mit  
14 einem Ball im Maul herumgelaufen, lächelte Frau Iske und auch das Mädchen  
15 musste lachen. Frau Iske grinste die ganze Zeit und wirkte interessiert.  
16 Dann klingelte es zum Stundenanfang und Frau Iske forderte alle SuS auf, ihre  
17 Deutschsachen wegzupacken und nur Bleistift, Lineal und Füller bereit zu legen.  
18 Es sollte ein Übungsdiktat geschrieben werden. Dazu wurde eine Schülerin nach  
19 vorn an die Tafel geholt, welche das gesamte Diktat hinter der Tafel mitschreiben  
20 durfte. Es wurde nicht nach freiwilligen gefragt, sondern Frau Iske schaute ins  
21 Klassenbuch und nannte Emelys Namen. Sie ging sofort vor zu Frau Iske und  
22 strahlte dabei. Auch die Lehrerin lächelte sie an und sagte: „Kommt ja nicht so  
23 häufig vor, dass ihr an der Tafel schreiben dürft. Das ist ganz anders, als im Heft  
24 zu schreiben, stimmt`s?“, dabei gab sie ihr ein größeres Stück Kreide.  
25 Während die ersten Wortgruppen diktieren wurden, ging Frau Iske in den Reihen  
26 herum, bei einigen wenigen SuS blieb sie stehen, guckte sich das bisher  
27 Geschriebene an und zeigte dabei mit dem Zeigefinger auf bestimmte Wörter im  
28 Heft ohne etwas dabei zu sagen. Die angesprochenen SuS blickten sie fragend  
29 an. Frau Iske sagte aber nichts, sondern ging weiter. Dann nahmen die SuS  
30 meist Bleistift und Lineal in die Hand, um das betreffende Wort zu korrigieren. Bei

31 Jan war dies jedoch nicht der Fall. Er reagierte nicht sofort, da er den Fehler  
32 scheinbar nicht erkannt hatte. Frau Iske wurde ungeduldig, da sie ihm an die  
33 Schulter tippte und nochmals auf den Fehler zeigte. Doch Jan hielt den Stift noch  
34 immer reglos in der Hand, ohne etwas zu unternehmen. Frau Iske sagte wenige  
35 Sekunden später: „Guck` doch mal richtig hin, Junge! Das Wort hier ist falsch.  
36 Los, verbessere es!“. Jan wurde immer roter im Gesicht, bis er schließlich zu  
37 schluchzen begann. Er schien seine Tränen unterdrücken zu wollen, da er immer  
38 wieder mit der flachen Hand über seine Augen wischte und weiter schluchzend  
39 auf seinem Stuhl saß. Daraufhin nahm Frau Iske ihm den Füller aus der Hand  
40 und korrigierte das fehlerhafte Wort selbst. Dann legte sie den Stift neben das  
41 Heft, ohne Jan noch einmal anzugucken. Er nahm den Füller wieder in die Hand,  
42 nachdem Frau Iske zum nächsten Schüler gegangen ist und fuhr mit dem  
43 Schreiben des Diktates fort. Er hörte wieder auf zu schluchzen und auch Tränen  
44 liefen ihm nicht mehr über die Wangen. Kurze Zeit später konnte wieder ein  
45 Lächeln in seinem Gesicht beobachtet werden. Er arbeitete wieder aktiv und  
46 selbstsicher mit und beendet das Übungsdiktat wie alle anderen SuS auch.

47 Bei einem anderen Junge blieb Frau Iske ebenfalls mehrere Minuten stehen und  
48 wies mit dem Finger auf zwei falsch geschriebene Worte: „Hier Robin, das ist  
49 auch noch falsch!“. Robin spielte währenddessen mit seinem Bleistift in der Hand  
50 und guckte zu seinem Nachbarn. Dies bemerkte die Lehrerin, sodass sie Robin  
51 ebenfalls an der Schulter stupste und ihn nochmals aufforderte, die betreffenden  
52 Fehler zu verbessern. Robin nahm seinen Bleistift und strich ein Wort durch,  
53 dieses war aber nicht das fehlerhafte. Frau Iske sagte: „Robin, hör` mir richtig zu!  
54 Das Wort sollst du verbessern!“. Frau Iske wurde lauter und trat immer weiter an  
55 Robin heran. Er wurde nach dieser Ermahnung roter im Gesicht und blickte  
56 wütend auf sein Heft. Dann ging Frau Iske weiter und Robin sagte zu seinem  
57 Banknachbarn: „Ich höre doch immer zu!“. Er korrigierte das falsche Wort und  
58 hörte weiter zu. Dann wurde mit dem Diktat weiter gemacht.

59 Zum Schluss wurde wieder ein Junge auf Rechtschreibfehler hingewiesen.  
60 Dieses Mal sagte es Frau Iske sehr laut und streng. Franz sackte dabei  
61 zusammen und rutschte immer weiter von seinem Stuhl herunter. Er schaute  
62 während der Hinweisgabe nur auf sein Heft und blickte nicht einmal zur Lehrerin  
63 auf, welche sich gegenüber von ihm an den Lehrertisch gesetzt hatte. Er rührte  
64 sich nicht mehr, sondern ließ den Füller auf den Tisch fallen und schien über das  
65 Gesagte weiter nachzudenken, ohne eine Korrektur vorzunehmen. Erst nachdem  
66 Frau Iske den Text an der Tafel überprüfte, wurde Franz wieder eifriger und  
67 kontrollierte seine Wortgruppen nochmals.

68 Zum Schluss der ersten Deutschstunde wurde die Lesehausaufgabe kontrolliert.  
69 Der Text „Der süße Brei“ wurde dabei Abschnittsweise gelesen und  
70 entsprechend benotet. Frau Iske setzte sich auf ihren Stuhl am Lehrertisch,  
71 schlug das Klassenbuch auf und schaute hinein. Als sie das weitere Vorgehen  
72 der Stunde erläuterte, meldeten sich sofort mehrere SuS (5 von 16 SuS). Franz  
73 sagte, dass er den Text zu Hause nicht gelesen habe: „Frau Iske, ich habe meine  
74 Hausaufgabe nicht gemacht!“. Die Lehrerin blickte von dem Klassenbuch auf und  
75 guckte, wer eben gesprochen hatte. Sie stellte sich wieder hin und fragte den  
76 Schüler, warum er seine Hausaufgaben nicht gemacht hat. Der Junge zuckte mit  
77 den Schultern und gab keine Antwort. Frau Iske setzte die Kappe ihres Füllers  
78 auf den Stift und legte ihn in das Klassenbuch. Dann verschränkte sie ihre Arme  
79 am Vorkörper, runzelte ihre Stirn und fragte, wer seine Hausaufgaben noch nicht  
80 gemacht hat. Es meldeten sich zwei weitere SuS. Frau Iske nahm ihren Füller  
81 wieder in die Hand, drehte sich zur Wand um an der die Tafel hing und trug auf  
82 einer Liste drei Kreuze ein, welche links von der Tafel angebracht war.  
83 Dann forderte sie die Schüler auf, die Hausaufgaben zur nächsten  
84 Deutschstunde erneut einzuschreiben. Als Georg sein Hausaufgabenheft zu  
85 machte, forderte die Lehrerin seine Banknachbarin Celine auf, nachzuschauen,  
86 ob er sich die Hausaufgabe zur richtigen Deutschstunde eingetragen hat. Celine  
87 nahm Georgs Heft und überprüfte es. Sie nickte kurz und legte das Heft dann  
88 wieder an seinen Platz. Frau Iske fuhr indes fort.  
89 Zunächst meldete sich Marie, um freiwillig als erste Vorlesen zu dürfen. Sie las  
90 laut und deutlich vor. Danach durften die Schüler die Leseleistung von Marie  
91 kommentieren. Diese meldeten Marie Folgendes mit: „Du hast dich mehrmals  
92 verlesen. Und du hast sehr leise gelesen. Ich konnte dich kaum verstehen. Sonst  
93 war es gut!“ oder „Du hast Fehler beim Lesen gemacht, hast sie aber nicht  
94 berichtigt!“. Da die ersten beiden Schüler stets angaben, was das vorlesende  
95 Kind nicht beachtet hatte, gab Frau Iske den Hinweis, das zu nennen, was  
96 vorlag: „Sagt nicht immer was gefehlt hat, sondern gebt an, was sie gut gemacht  
97 hat und sagt erst dann, was sie verbessern könnte!“.  
98 Alle Kinder bewerteten die Leseleistung danach durchweg gut, wiesen aber am  
99 Ende der Rückmeldung darauf hin, dass sie zwei Fehler beim Lesen gemacht hat  
100 und sie sie dann nicht selbständig verbesserte. Ein Schüler sagte: „Du hast gut  
101 betont, das hat sich schön angehört. Aber ich habe auch zwei Fehler beim Lesen  
102 gehört, die du nicht verbessert hast!“. Frau Iske bestätigte die Meinungen der  
103 SuS: „Ich stimme deinen Mitschülern zu. Du hast gut betont, flüssig gelesen,  
104 dabei aber zwei Wörter falsch vorgelesen. Du bekommst von mir eine 2!“.

105 Marie trug sich die Note in ihren Notenspiegel ein und hörte den anderen Kindern  
106 konzentriert beim Vorlesen zu. Dabei verfolgte sie den Leseabschnitt im  
107 Lesebuch selbst sehr gewissenhaft. Anschließend wurden noch fünf weitere  
108 Schüler an die Reihen genommen. Jan war der letzte vorlesende Schüler. Er las  
109 etwas stockend und leise vor. Frau Iske ließ dieses Mal keinen anderen Schüler  
110 eine Rückmeldung formulieren, sondern gab selbst sofort ein Feedback: „Dein  
111 Lesevortrag war nicht gut. Es war unangenehm, dir zuzuhören!“. Frau Iske  
112 rümpfte ihre Nase, schüttelte ihren Kopf. Ihre Stimme klang vorwurfsvoll und  
113 gleichzeitig böse. Jan schaute Frau Iske darauf nicht mehr an, sondern guckte  
114 die ganze Zeit in sein Buch, spielte dabei mit einem Stift herum und wirkte dabei  
115 sehr enttäuscht und niedergeschlagen. In den restlichen Minuten blickte er Frau  
116 Iske nicht mehr an, sondern ließ seinen Kopf gesenkt.  
117 Nachdem das letzte Kind fertig war, sagte Frau Iske abschließend: „Was mir bei  
118 den meisten nicht gefällt, ist die Betonung! Ihr müsst mehr üben, dann klappt das  
119 auch!“. Bei einigen SuS konnte beobachtet werden, dass sie nach dieser  
120 Rückmeldung ihre Köpfe senkten und auch ihre Schultern hängen ließen. Viele  
121 packten ihre Unterrichtssachen lustlos und langsam in ihren Ranzen und guckten  
122 dabei traurig zu Frau Iske. Diese packte ihr Materialien ebenfalls zusammen,  
123 hing sich ihre Tasche über die Schulter und verließ den Raum ohne  
124 Verabschiedung.  
125 Dann klingelte es zur großen Pause.

# Beobachtungsprotokoll

|                  |             |        |                      |
|------------------|-------------|--------|----------------------|
| Klasse:          | 4a          | Datum: | 29.09.2010           |
| Klassenlehrerin: | Frau Iske   | Zeit:  | 10.20 Uhr- 11.05 Uhr |
| Beobachterin:    | Saskia Enke | Code:  | 26                   |

---

## 1 **Deutschunterricht**

2 David hatte vor Beginn der Stunde Frau Iske gezeigt, dass er heute seine Brille  
3 mit hat und sogar an seinen Bleistift gedacht hat. Frau Iske blickte dabei nicht  
4 von ihren Unterlagen auf, sondern sagte nur kurz und grimmig: „Geh` und packe  
5 deine Sachen aus. Lass mich mal zufrieden!“.

6 Während der ersten Unterrichtsminuten wurden Fragen zum Thema der  
7 vergangenen Deutschstunde gestellt. Es konnte hierbei beobachtet werden, dass  
8 einige SuS freundlicher und höflicher um deren Unterrichtsbeitrag gebeten  
9 wurden: „Kati, kannst du uns vielleicht deine Lösung nennen?“, dabei blickte sie  
10 die SuS stets direkt an und nickte ihnen bestätigend und ermutigend zu. Andere  
11 SuS wiederum wurden namentlich kurz und laut aufgerufen und sollten ihre  
12 Lösung angeben: „David, was hast du?“. Frau Iske blickte die SuS hierbei nicht  
13 an, sondern schaute in ihre Unterlage und brach einige Male einen Beitrag sogar  
14 ab.

15 Ein Junge hatte für die erste Übung sein Arbeitsblatt vergessen. Dies teilte er  
16 Frau Iske mit. Die Lehrerin sagte: „Ja, wenn du das Arbeitsblatt vergessen hast,  
17 dann schreibst du die erste Passage im Buch eben ab!“. Da der Schüler jedoch  
18 einen anderen Vorschlag unterbreitete und nicht mit der Arbeit begann, wurde  
19 Frau Iske laut und sagte: „Sei leise! Wir machen das so, wie ich es sage!“. Der  
20 Schüler schlug sein Buch laut auf und begann langsam mit der Abschreibearbeit.  
21 Sein Gesicht war dabei rot und auf seiner Stirn zeichneten sich Falten ab,  
22 wodurch sein Gesichtsausdruck grimmig wirkte. Währenddessen holten alle  
23 anderen SuS ihre Arbeitsblätter hervor und legten Bleistift und Lineal bereit, wie  
24 es Frau Iske verlangte.

25 Bei dieser Übung sollte das Arbeitsblatt vom Vortag allein beendet werden. Dabei  
26 sollte der Text zunächst weiter gelesen und dann die wichtigsten Fakten des  
27 Textes unterstrichen werden. Franz und Jan waren am Ende der  
28 Bearbeitungszeit nicht mit dem Unterstreichen fertig. Die Kontrolle wurde  
29 trotzdem durchgeführt und die beiden Schüler darauf hingewiesen, die  
30 restlichen Sätze zu Hause zu beenden. Bei der Kontrolle konnten mehrere

31 Meldungen beobachtet werden (4 von 16 SuS), vorwiegend Mädchen (3 von 6  
32 SuS). Die Schülerinnen Karina und Lara meldeten sich hier auch nicht, sondern  
33 blickten beide auf ihr Arbeitsblatt.

34 Auf die Antworten der Schülerinnen reagierte Frau Iske freundlich. Wurden die  
35 richtigen Fakten genannt, so nickte die Lehrerin, blinzelte der Schülerin zu und  
36 sagte: „Ja, stimmt. Richtig!“. Auch wenn eine Antwort falsch gegeben wurde,  
37 sagte sie: „Nein, das ist nicht richtig!“ und lächelte die angesprochene Schülerin  
38 an. Zum Schluss durfte der Junge einen Satz vorlesen und die wichtigsten  
39 Fakten benennen. Seine Antwort war richtig. Frau Iske würdigte diesen Beitrag  
40 mit einem kurzen nicken und fuhr mit dem Unterricht fort.

41 In einer nachfolgenden Unterrichtseinheit sollten die beiden Texte zu „Der süße  
42 Brei“ miteinander verglichen werden. Dazu waren auf dem Arbeitsblatt selbst vier  
43 Fragen notiert. Die erste Frage wurde im Plenum besprochen. Es meldeten sich  
44 zwei Mädchen und ein Junge. Zunächst wurde der Junge an die Reihe  
45 genommen. Seine Antwort zur Frage war unvollständig. Frau Iske schüttelte mit  
46 ihrem Kopf und forderte eine Schülerin auf, ihren Vorschlag zu nennen. Auch ihre  
47 Antwort entsprach nicht der richtigen Lösung, sodass Frau Iske ohne Kommentar  
48 einen anderen sich meldenden SuS dran nahm. Während dieser seine Lösung  
49 kund gab, blätterte Frau Iske in ihrem Lesebuch und blickte erst wieder auf, als  
50 der Schüler seinen Beitrag beendet hatte. Seine Antwort war richtig. Frau Iske  
51 nickte kurz und gab dann an, wie weiter verfahren wird. Die restlichen drei  
52 Aufgaben wurden als Hausaufgabe aufgegeben. Frau Iske fragte einzelne SuS,  
53 ob sie die Hausaufgaben eingeschrieben haben und kontrollierte den Eintrag bei  
54 einem Schüler abschließend.

# Beobachtungsprotokoll

|                  |             |        |                     |
|------------------|-------------|--------|---------------------|
| Klasse:          | 4a          | Datum: | 29.09.2010          |
| Klassenlehrerin: | Frau Iske   | Zeit:  | 12.15 Uhr-13.00 Uhr |
| Beobachterin:    | Saskia Enke | Code:  | 27                  |

---

## 1 Sachunterricht

2 Zu Beginn der Stunde wurde wiederum eine mündliche Leistungskontrolle  
3 durchgeführt. Ein Junge wurde dazu wieder in den Flur geschickt, während ein  
4 Mädchen geprüft wurde. Als der Junge an der Reihe war, stand dieser  
5 schüchtern und unsicher vor der Klasse und spielte nervös mit den Fingern. Er  
6 konnte eine Frage nicht sofort beantworten, also gab Frau Iske ihm einen kleinen  
7 Hinweis, indem sie den Namen eines Baumes nannte und den Schüler dann  
8 weiter fortführen ließ. Die Leistung des Schülers wurde von Frau Iske  
9 anschließend kurz kommentiert, indem angegeben wurde, was falsch  
10 beantwortet wurde: „Du konntest mir nicht sagen, wie die Früchte der Buche und  
11 der Linde heißen. Die Bilder an der Tafel hast du auch nicht richtig zugeordnet.  
12 Der Rest war aber ok. Du bekommst eine 3!“

13 Danach wurde das Arbeitsblatt vom vorigen Tag bearbeitet und nochmals  
14 zusammenfassend beschrieben, was am Tag zuvor neues gelernt wurde. „Wer  
15 kann denn kurz zusammenfassen, was wir gestern noch gemacht haben?“. Drei  
16 SuS meldeten sich. Frau Iske nahm Celina dran. Ihre Zusammenfassung war  
17 jedoch nicht vollständig, sodass Frau Iske einen anderen Schüler dran nahm:  
18 „Kay, was haben wir gestern gemacht?“. Kay konnte aber auch nicht alles sagen,  
19 was gestern gemacht und neues gelernt wurde. Als auch der dritte Schüler Frau  
20 Iskes Aufforderung nicht vollstens erfüllen konnte, fasst sie alles zusammen.

21 Anschließend wurden mehrere Fragen zum Thema Tiere des Waldes von Frau  
22 Iske gestellt. Daraufhin konnten vereinzelt Meldungen beobachtet werden (3 von  
23 16 SuS). Der erste Schüler hatte richtige geantwortet. Dies wurde ihm Frau Iske  
24 mit einem kurzen Nicken rückgemeldet. Dann war eine Schülerin an der Reihe.  
25 Sie konnte ebenfalls die richtige Antwort nennen. Frau Iske sagte: „Sehr schön.  
26 Prima!“. Danach durfte wiederum ein Schüler eine Frage beantwortet. Dieser  
27 hatte aber die Frage falsch beantwortet. Frau Iske sagte laut und mit bösem  
28 Blick: „Das ist falsch!“. Dann wurde eine Schülerin dran genommen. Auch diese  
29 nannte nicht die richtige Lösung: „Nein, das ist auch nicht richtig!“. Dabei lächelte  
30 Frau Iske ihr aufmunternd entgegen. Zum Schluss durfte wiederum ein Schüler

31 eine Frage beantworten. Er gab die richtige Lösung an. Frau Iske meldete ihm  
32 dies mittels „Hm“, zurück. Bei einigen Fragen lagen keine Meldungen vor, z.B. als  
33 gefragt wurde, welche weiteren Tiere im Wald leben. Frau Iske wiederholte die  
34 Frage zweimal und nahm dann einen Schüler an die Reihe, welcher sich nicht  
35 gemeldet hatte. Konnte dieser die Frage ebenfalls nicht beantworten, wurde per  
36 Fingerzeig ein anderer Schüler dran genommen: „Was sagst du?“. Nachdem  
37 mehrere SuS keine weiteren Tiere nennen konnten, zählte Frau Iske zum  
38 Schluss selbst weitere Tiere auf, indem sie den Namen des Tieres nannte und  
39 dann fortfuhr. Die Schüler notierten sich die Tiere und hörten weiterhin zu.  
40 Im weiteren Verlauf des Unterrichts konnte beobachtet werden, dass Frau Iske  
41 ein sprunghaftes Verhalten aufwies. Mal war sie in einer Situation fröhlich, heiter  
42 und lustig und in der nächsten Minute wurde sie wieder ernst und streng. Dabei  
43 duldete sie keine kindlichen Verhaltensweisen, wie z.B. nachahmende  
44 Bewegungen im Bezug auf tierische Bewegungsabläufe (grabender Maulwurf).  
45 Am Ende der Stunde sollten alle Schüler die genannten Tiere in ihren Hefter  
46 schreiben. Wenige Minuten später klingelte es zu.

# Beobachtungsprotokoll

|                  |             |        |                      |
|------------------|-------------|--------|----------------------|
| Klasse:          | 4a          | Datum: | 30.09.2010           |
| Klassenlehrerin: | Frau Iske   | Zeit:  | 10.20 Uhr- 11.05 Uhr |
| Beobachterin:    | Saskia Enke | Code:  | 28                   |

---

## 1 **Deutschunterricht**

2 Ohne Begrüßung der SuS wurden zunächst die Hausaufgaben kontrolliert: „Holt  
3 eure Hausaufgaben raus. Wir wollen kontrollieren!“. Es meldeten sich vier SuS.  
4 Frau Iske fragte diese, was sei. Franz berichtete, dass er sein Arbeitsblatt  
5 vergessen hat. Die drei anderen beichteten, dass sie die Hausaufgabe nicht  
6 erledigt hätten. Frau Iske runzelte mit der Stirn, holte ihren roten Stift aus ihrer  
7 Federmappe und sagte laut: „Das ist doch nicht euer ernst. Wie wollt ihr denn  
8 jetzt weiterarbeiten? Da habt ihr jetzt Pech gehabt. Seht zu, dass ihr die  
9 Hausaufgabe nachholt!“. Sie blickte alle vier SuS wütend an und trug  
10 anschließend vier Kreuze in die Liste neben der Tafel ein.

11 Dann fuhr sie mit der Hausaufgabenkontrolle fort. Dazu sollten zum Text „Der  
12 süße Brei“ Fragen auf dem Arbeitsblatt beantwortet und als kurze Stichpunkte  
13 formuliert werden. Die Kontrolle wurde schnell erledigt. Nach jeder richtigen  
14 Antwort wurde kurz genickt und dann ein neuer Schüler dran genommen,  
15 welcher die nächste Frage beantworten durfte. Bei falschen Antworten runzelte  
16 Frau Iske ihre Stirn, räusperte sich und wählte per Fingerzeig einen anderen sich  
17 meldenden SuS, welche seine Antwort präsentieren sollte. Nach mehreren SuS,  
18 welche die letzte Frage nicht richtig beantworten konnte, gab Frau Iske die  
19 Lösung selbst an und schrieb diese an die Tafel. Einige SuS fassten sich an  
20 ihren Kopf, strichen ihre falsche Antwort durch und notierten ihre daneben.

21 Kati beteiligte sich auch dieses Mal ständig am Unterrichtsverlauf. Auch Jan  
22 konnte kreative Beiträge im Unterricht einbringen, welche oft von der Lehrerin  
23 aufgegriffen und vertieft wurden. Beispielsweise bot eine Äußerung seinerseits  
24 Anlass dafür, die Wichtigkeit der Hausaufgabe zu verdeutlichen. Jan verwies  
25 darauf, dass bei der Frage 3 mehrere Antworten möglich seien, je nachdem, was  
26 im Text als wichtige Aussage unterstrichen wurde. Als sich auch andere SuS zu  
27 Wort meldeten, wurde von Frau Iske erneut erklärt, warum den SuS der Auftrag  
28 erteilt wurde, die wichtigsten Fakten des Textes zu unterstreichen: „Es genügt,  
29 wenn ihr euch diese Angaben anschaut, um die Geschichte nachzuerzählen.“

30 Man muss nicht immer alles bis ins kleinste Detail nacherzählen, das ist nicht  
31 nötig. Dabei können euch die unterstrichenen Worte und Wortgruppen helfen!“.

32 Im Anschluss an die Hausaufgabenkontrolle wurde weiter im Buch gearbeitet.  
33 Zuvor wurden alle Kinder drauf hingewiesen, das heutige Datum im Heft zu  
34 notieren. Drei SuS wurden anschließend gefragt, ob sie die bereits getan haben:  
35 „Sara, hast du das Datum schon im Heft stehen?“. Während der Bearbeitungszeit  
36 gab Frau Iske manchen SuS, welche darum baten, Hilfestellung. Jan benötigte  
37 derartige Hilfe und daher erklärte Frau Iske ihm die Aufgabe nochmals und ging  
38 dann weiter. Franz indes las sich die Aufgabe wiederholt durch, fragte ebenfalls  
39 nach und begann erst nach einigen Minuten mit der Arbeit. Jan bemühte sich die  
40 Bearbeitung der Aufgabe ordentlich zu erledigen, da er erst oftmals nachdachte,  
41 bevor er schrieb. Dabei ließ er sich viel Zeit.

42 Frau Iske guckte während der Bearbeitungszeit auch bei Kati. Dabei fiel ihr ein  
43 Fehler auf. Kati schaute mit Frau Iske ganz genau hin, dann entdeckte sie den  
44 Fehler ebenfalls und sagte: „Jetzt sehe ich es auch.“. Sie berichtete ihren Fehler  
45 sofort und arbeitete weiterhin engagiert an der Aufgabe weiter. Frau Iske lächelte  
46 ihr freundlich entgegen und nickte mit ihrem Kopf.

47 Franz wurde am Ende der Bearbeitungszeit auch auf einen Rechtschreibfehler  
48 hingewiesen. Er schaute sich den betreffenden Satz erst an und sagte  
49 schließlich: „Ich habe den Fehler gefunden!“. Frau Iske erwiderte auf diese  
50 hörbare Aussage: „Franz, störe die anderen Kinder nicht immer!“. Franz war  
51 dann wieder sofort leise, wirkte aber eingeschüchtert.

52 Frau Iske stoppte die Bearbeitungszeit und forderte dazu auf, den Füller aus der  
53 Hand zu legen und einen Bleistift zur Kontrolle aus der Federmappe zu holen.  
54 Dieser Aufforderungen kamen Franz und Jan jedoch nicht nach. Frau Iske  
55 bemerkte diese Verzögerung und fragte nach. Beide waren noch nicht mit den  
56 Aufgaben fertig, konnten daher noch nicht alles kontrollieren. Frau Iske forderte  
57 sie auf, trotzdem an der Kontrolle teilzunehmen und den Rest zu Hause zu  
58 beenden.

59 Bei der späteren Kontrolle der Lösungen meldeten sich Jan, Franz und Kati  
60 wieder mehrmals. Die ersten drei Aufgaben konnten Franz und Jan auch  
61 aufweisen, sodass sie sich an der Kontrolle beteiligten und sich nach richtig  
62 gegebenen Antworten erneut meldeten. Sowohl Franz als auch Jan meldeten  
63 sich dann aber nicht mehr, nachdem sie jeder eine Aufgabe nicht richtig gelöst  
64 hatten. Frau Iske sagte: „Nein, das ist falsch!“. Jan ließ seinen Kopf senken und  
65 auch seine Schultern ließ er runter hängen. Die restlichen Unterrichtsminuten  
66 meldete er sich nicht mehr. Auch bei Franz war das so. Seine erste Lösung war

67 richtig: „Ja, weiter!“ und so wurde er aufgefordert, seine nächste Lösung zu  
68 nennen. Diese war aber nicht richtig und da sagte Frau Iske: „Nein!“. Dabei  
69 schüttelte sie ihren Kopf und forderte ihn erneut auf, eine Lösung zu nennen:  
70 „Wie muss es richtig heißen?“. Franz blickte Frau Iske nicht mehr an, zuckte mit  
71 seinen Schultern und schüttelte seinen Kopf. Eine Antwort nannte er nicht. Auch  
72 er meldete sich anschließend nicht mehr. Dann nannte Frau Iske einen anderen  
73 Schüler, welcher seine Lösung sagen sollte. Diese war richtig. Frau Iske nickte  
74 kurz und sagte: „Hm“. Dann nahm sie wieder einen anderen sich meldenden  
75 Schüler an die Reihe. Kati hatte sich gemeldet und wurde auch dran genommen.  
76 Ihre Lösung war auch nicht richtig: „Nein, das ist falsch!“. Sie wurde aufgefordert,  
77 eine andere Lösung zu nennen. Sie schaute nochmals auf ihr Arbeitsblatt, las  
78 sich den Textabschnitt noch einmal durch und sagte dann die richtige Lösung.  
79 Als die Aufgaben fertig kontrolliert wurden, ist die Zusatzaufgabe besprochen  
80 worden. Diese war als solche an der Tafel kenntlich gemacht worden mit dem  
81 Hinweis: „Die Zusatzaufgabe dürfen nur die Kinder machen, die alle anderen  
82 Aufgaben fertig haben.“. Die Zusatzaufgabe hatte neben Kati nur noch ein  
83 weiteres Mädchen erledigt und zudem richtig bearbeitet. Kati durfte ihren  
84 Antworten der kompletten Zusatzaufgabe nennen, welche alle richtig waren. Frau  
85 Iske sagte: „Super Kati. Alles richtig!“. Kati machte hinter jeder Antwort ein  
86 Häkchen, strahlte dabei und wirkte erfreut über die positive Rückmeldung. Nach  
87 der Kontrolle der Zusatzaufgabe wurden die Hausaufgaben eingetragen. Dann  
88 klingelte es.

# Beobachtungsprotokoll

|                  |             |        |                     |
|------------------|-------------|--------|---------------------|
| Klasse:          | 4a          | Datum: | 30.09.2010          |
| Klassenlehrerin: | Frau Iske   | Zeit:  | 12.15 Uhr-13.00 Uhr |
| Beobachterin:    | Saskia Enke | Code:  | 29                  |

---

## 1 Sachunterricht

2 Bevor der Unterricht begann, konnte beobachtet werden, dass Jan wiederum  
3 zusätzliches Anschauungsmaterial mitgebracht hatte, welches er vor dem  
4 Klingeln Frau Iske präsentierte. Dabei handelte es sich um Zapfen ver-  
5 schiedener Nadelbäume. Frau Iske blickte kurz in die Tüte mit dem  
6 mitgebrachten Materialien und sagte: „Ok. Die Sachen kannst du hinten auf die  
7 Ablage legen!“. Jan grinste erfreut und legte die Tüte im hinteren Klassenraum  
8 auf den dafür vorgesehenen Platz. Von zwei Kindern wurde er auf den Inhalt der  
9 Tüte angesprochen und zeigte den fragenden Mitschülern den Inhalt mit Stolz.  
10 Dabei berichtete er ausführlich, von wem er diese bekommen hatte.

11 Das Arbeitsblatt über die Nadelbäume wurde zunächst zum Abschluss gebracht.  
12 Auf dem Arbeitsblatt waren noch zwei Bilder übrig, welche jeweils einen  
13 Nadelbaum aufwiesen und zu denen jeweils noch Merkmale notiert werden  
14 sollten. Frau Iske fragte zu Beginn der Stunde, wer die beiden fehlenden Bäume  
15 kennen würde: „Wer kennt weitere Bäume oder hat noch andere im Wald  
16 entdecken können?“. Es meldeten sich mehrere SuS (4 von 16 SuS). Franz  
17 meldete sich als einer der ersten. Er wurde von Frau Iske aufgefordert seine  
18 Lösungen zu nennen, wobei seine Antworten richtig waren. Die Lehrerin nickte  
19 ihm freundlich zu und sagte: „Richtig, klasse!“. Auch bei den nachfolgenden  
20 Fragen konnte bei Franz stets eine Meldung vernommen werden, wobei er sehr  
21 selbstsicher und kompetent wirkte.

22 Zum Ende der Unterrichtszeit wurden vier Gruppen gebildet. Als Frau Iske  
23 darüber informierte, standen sofort alle SuS auf, stellten ihre Stühle beiseite und  
24 schoben immer zwei Tische zusammen. Einige SuS standen daneben und gaben  
25 an, wie und wo die Tische stehen sollten. Dies wurde von den anderen SuS  
26 umgesetzt und so war der Raum binnen weniger Minuten umgeräumt. Dann  
27 setzten sie sich wieder auf ihre Plätze und blickten zu Frau Iske, welche die  
28 Gruppenarbeit kurz erklärte. Jede Gruppe wurde mit anderem Material  
29 ausgestattet, wobei mittels kleinerer Informationskärtchen die zentralen Fakten,  
30 beispielsweise zum Aufbau der Baumrinde, gesammelt und in der Gruppe notiert  
31 werden sollten. Auf den Kärtchen waren sehr viele Informationen mit recht kleiner

32 Schrift zu sehen. Einige Kinder brauchten daher mehr Zeit zur Bearbeitung der  
33 Aufgaben. Als ein Schüler fragte, ob seine bisherigen Fakten der Richtigkeit  
34 entsprachen, erwiderte Frau Iske: „Du sollst mit deinen Gruppenmitgliedern  
35 vergleichen und nicht immer mich fragen!“. Der Schüler drehte sich daraufhin zu  
36 seinem Banknachbarn um und unterhielt sich mit ihm über seine Ergebnisse.  
37 Da am Ende der Stunde nicht alle SuS an jeder Station waren, wurde die  
38 Gruppenarbeit auf die kommende Woche verschoben. Alle SuS und auch Frau  
39 Iske packten alles weg, zogen sich ihre Jacken an und verließen den Raum. Zwei  
40 Schülerinnen verabschiedeten sich von ihrer Lehrerin. Frau Iske nickte kurz und  
41 machte das Licht aus.

# Beobachtungsprotokoll

|                  |             |        |                     |
|------------------|-------------|--------|---------------------|
| Klasse:          | 4a          | Datum: | 01.10.2010          |
| Klassenlehrerin: | Frau Iske   | Zeit:  | 10.20 Uhr-11.05 Uhr |
| Beobachterin:    | Saskia Enke | Code:  | 210                 |

---

## 1 **Deutschunterricht**

2 Anfangs wurden Lesekontrollen durchgeführt, ohne dass eine Begrüßung  
3 stattfand. Es meldeten sich gleich mehrere SuS, welche freiwillig vorlesen wollten  
4 (10 von 16 SuS) Frau Iske blickte durch den Raum und sagte: „Ich nehme erst  
5 mal nur die guten Leser dran. Beim zweiten Lesen kommen dann die anderen  
6 dran!“. Alle SuS senkten ihre Arme und blickten erwartungsvoll zur Lehrerin. Frau  
7 Iske öffnete das Klassenbuch und fuhr mit ihrem rechten Zeigefinger und eine  
8 Seite. Dann las sie einen Namen vor. Jan durfte als erster Lesen. Als er seinen  
9 Namen vernahm, legte er sich sein Lineal zurecht und begann zu lesen. Er  
10 vergas die Überschrift, sodass Frau Iske fragte: „Überschrift?“. Jan blickte  
11 daraufhin zu Frau Iske nach vorn zum Lehrertisch und begann von Neuem  
12 vorzulesen. Nach mehreren vorgelesenen Sätzen wurde er von der Lehrerin  
13 unterbrochen, indem sie rief: „Stopp“.

14 Jan legte sein Lineal beiseite und setzte sich gerade auf seinen Stuhl. Seine  
15 Arme hatte er gefaltet auf dem Tisch liegen. Dabei schaute er seine  
16 Klassenlehrerin an. Frau Iske kommentierte den Lesebeitrag und gab an, was ihr  
17 aufgefallen ist: „Ich finde, dass du sehr leise gelesen hast. Franz hier vorn hat  
18 dich bestimmt nicht verstanden und ich dich auch nicht richtig. Fehler beim Lesen  
19 hast du nicht gemacht, aber du musst noch besser betonen. Du bekommst eine  
20 2.“. Während Frau Iske die Leseleistung von Jan bewertete, blickte sie Jan nicht  
21 an, welcher seinen Kopf die ganze Zeit auf sie richtete und ihr zuhörte. Als er  
22 seine Note gesagt bekommen hat, schrieben sich er und Frau Iske die Noten  
23 jeweils ins Heft. Dann durfte Lisa vorlesen. Sie begann sofort und wurde nach  
24 wenigen Minuten von Frau Iske ebenfalls unterbrochen: „Danke, stopp!“. Danach  
25 wurde auch ihre Leseleistung von der Lehrerin kommentiert und mit einer Zensur  
26 bewertet: „Du hast sehr gut gelesen. Fehler hast du keine gemacht, du hast gut  
27 betont und flüssig gelesen. Ich gebe dir eine 1!“ Lisa lächelte Frau Iske und auch  
28 die Lehrerin lächelte ihr entgegen. Lisa und auch die Lehrerin schrieben sich  
29 jeweils die Note ein.

30 Anschließend kamen noch ein weiterer Junge und ein weiteres Mädchen an die  
31 Reihe. Bei dem Jungen nannte sie die Zensur für seine Leseleistung. Die beiden  
32 Mädchen bekamen eine ausführlichere Rückmeldung.

33 Bei dieser Leseinheit wurden alle restlichen SuS an die Reihe genommen,  
34 welche am Mittwoch nicht mit Lesen dran waren.

35 Als letzter Leser kam Franz an die Reihe. Er las sehr leise, sodass sich  
36 verschiedene SuS meldeten. Frau Iske unterbrach den Lesevorgang: „Stopp!“.  
37 Franz beendete sein Lesen und blickte zu Frau Iske, welche ihm direkt  
38 gegenüber am Lehrertisch saß. Sie fragte einen der sich meldenden Schüler,  
39 warum sie sich melden würden und was denn los sei. Auch Kati hatte sich  
40 gemeldet und sagte dann: „Ich kann Franz nicht verstehen. Er spricht viel zu  
41 leise!“. Kati sitzt im hinteren Klassenraum und war eine von fünf SuS, welche  
42 dem leisen Lesevortrag von Franz nicht folgen konnten, da er kaum zu hören  
43 war. Frau Iske griff diese Kritik auf und forderte Franz zum lauterem Lesen auf.  
44 Dieser begann dann von vorn. Als er seinen Abschnitt fertig gelesen hatte,  
45 stoppte ihn Frau Iske und bewertete seine Leseleistung mit der Note 3. Frau Iske  
46 gab Franz anschließend noch ein ausführliches Feedback, indem sie ihm geraten  
47 hatte, mehr zu üben, damit er sicherer und dann auch lauter vorlesen könnte:  
48 „Deine Leseleistung war schon mal besser. Du musst einfach mehr üben, dann  
49 wirst du auch sicherer beim Lesen!“. Franz nickte bei dieser Rückmeldung die  
50 ganze Zeit und spielte an seinen Fingern herum. Danach notierte er sich die Note  
51 3 in seinem Heft und hörte bei der Hausaufgabenerklärung durch seine Lehrerin  
52 zu. Die Hausaufgabe bezog sich auf den Lesetext, welche bis zur nächsten  
53 Deutschstunde erledigt werden sollte. Dann schrieb er sich die Hausaufgabe in  
54 sein Hausaufgabenheft ein und schlug das Heft zu.

55 Zum Schluss wurden aus Substantiven Adjektive gebildet. Dazu schrieb Frau  
56 Iske einige Substantive an die Tafel und außerdem drei verschiedene Endungen  
57 (-isch, -lich, -ig). Zunächst wurde ein Beispiel gemeinsam besprochen. Nachdem  
58 den SuS einige Minuten zur Bearbeitung bereit standen, wurde im Plenum  
59 kontrolliert. Diversen SuS viel es allerdings schwer, diese Aufgabe zu bewältigen,  
60 da bereits während der Bearbeitungszeit mehrere Rückfragen diesbezüglich  
61 vorlagen. Als nach mehreren genannten Wörtern, kein richtig gebildetes Adjektiv  
62 gebildet wurde, nannte Frau Iske selbst das gesuchte Wort und schrieb es an die  
63 Tafel. Alle SuS schauten dabei zur Tafel, blickten dann wieder in ihr Heft und  
64 verbesserten ihre Wörter selbständig. Franz sagte: „Das habe ich ganz anders  
65 geschrieben!“. Frau Iske reagierte nicht darauf, sondern forderte einen andren  
66 Schüler auf, seine Wörter vorzulesen.

67 Eine Wortbildung veranlasste sie dazu, diese laut zu nennen und dabei zu  
68 lachen. Sie fragte amüsiert nach: „Was soll denn kämpfig sein? Oder hässlig?“.  
69 Das betreffende Kind wusste nicht, warum sie dies tat und schaute dann den  
70 Nachbarn an. Erst später bemerkte sie ihren Fehler und sagte leise: „Achja, jetzt  
71 weiß ich es!“.

72 Bei der weiteren Kontrolle konnten kaum Meldungen verzeichnet werden (2 von  
73 16 SuS). Aus diesem Grund stellte sich Frau Iske vorn an die Tafel und schrieb  
74 das nächste passende Adjektiv zum Substantiv Traum an. Viele Kinder sprachen  
75 das Wort dabei langsam mit und korrigierten anschließend das Wort in ihrem  
76 Heft. Dann wurde der Bezug zu einem weiteren Substantiv hergestellt, welches  
77 ebenfalls mit der Endung –isch zu einem Adjektiv umgebildet werden kann: „Seht  
78 ihr das? Träumerisch und kämpferisch haben dieselbe Endung!“. Dann wurden  
79 alle SuS dazu aufgefordert, die eigenen Wortbildungen zu überprüfen. Kati hatte  
80 ebenfalls ein Adjektiv inkorrekt gebildet. Frau Iske schüttelte ihren Kopf, zeigte  
81 auf das betreffende Wort und so reagierte Kati wie Folgt: „Ach stimmt, jetzt sehe  
82 ich es auch!“. Sie strich das falsche Adjektiv mit Lineal und Bleistift durch und  
83 notierte das Richtige daneben. Sie nahm weiter aktiv am Unterricht teil.

84 Im zweiten Teil der Unterrichtsstunde wurden Stationsarbeiten durchgeführt.  
85 Dazu wurden zu Beginn der Stunde alle Tische als Gruppentische arrangiert und  
86 mit entsprechenden Arbeitsaufträgen versehen. Die SuS sollten dabei allein  
87 arbeiten und selbständig die Station wechseln.

88 Nebenbei beantwortete Frau Iske Fragen der SuS und begann nach kurzer  
89 Bearbeitungszeit mit der Kontrolle. Dazu sollten SuS, die bereits eine Aufgabe  
90 erledigt hatten, zum Lehrertisch kommen und ihre Bearbeitungen kontrollieren  
91 lassen. Mehrere SuS wurden dazu aufgefordert, die ein oder andere Aufgabe  
92 erneut zu bearbeiten. In diesem Sinne wurde das bereits Geschriebene mit  
93 einem roten Stift durchgestrichen und sollten dann im Heft nochmals notiert  
94 werden. Erst wenn ein Arbeitsauftrag vollständig und richtig erfüllt wurde, durfte  
95 die Station gewechselt werden.

96 Es gab auch eine Aufgabe, bei der die SuS Gedichte verfassen sollten. An  
97 diesem Gruppentisch herrschte eine ausgelassene Stimmung, da sich die Kinder  
98 ihre Gedichte untereinander vorlasen und so miteinander ins Gespräch kamen.  
99 Frau Iske bemerkte diese lautere Kommunikation und sagte im scharfen Ton:  
100 „Ich habe gesagt, jeder soll für sich allein arbeiten, also albert da nicht so rum!“.

101 Dann wurde es wieder ruhiger am Tisch und jeder schrieb für sich allein weiter.  
102 Lara hatte ein besonders schönes Akrostichon verfasst, welches sie voller Stolz  
103 Frau Iske am Lehrertisch präsentierte. Sie lächelte Frau Iske erfreut an und legte

104 ihr ihr Akrostichon auf den Lehrertisch. Dann stellte sie sich neben ihre Lehrerin,  
105 verschränkte ihre Arme hinter dem Rücken und wartete ohne etwas zu sagen.  
106 Frau Iske las sich das Gedicht durch, hakte es mit ihrem roten Stift ab und  
107 kontrollierte bereits die Aufgabe eines weiteren Schülers, welcher ebenfalls vor  
108 dem Lehrertisch gewartet hatte. Lara schlug ihr Heft traurig zu und arbeitete  
109 demotiviert weiter, da sie die nachfolgenden Aufgaben nur langsam bearbeitete  
110 und ein trauriges Gesicht machte.

111 Nach der Bearbeitungszeit fiel auf, dass viele SuS noch nicht alle Arbeitsaufträge  
112 bearbeitet hatten, sodass Frau Iske dazu veranlasst wurde, die Gruppenarbeit  
113 auf eine weitere Deutschstunde auszuweiten. Darüber wurden alle Kinder  
114 informiert.

115 Zum Schluss der Stunde wurden die Hausaufgaben an der Tafel notiert. Jeder  
116 Schüler schlug dazu das Hausaufgabenheft auf und schrieb sich die Aufgaben  
117 ein. Frau Iske fragte einzelne SuS, ob sie sich die Hausaufgaben auch  
118 eingetragen hatten und packte dann auch ihre Materialien zusammen. Dann  
119 klingelte es zur Pause.

## Transkriptionsprotokoll

Interviewcode: 201022091 Medium: Diktiergerät  
Interviewer: Saskia Enke Datum: 22.09.2010  
Ort: Schule, Vorbereitungsraum  
Zeit: 10.20 Uhr - 10.37 Uhr

Im Protokoll wird der Interviewer nachfolgend mit I. und der Schüler Sascha mit S. abgekürzt.

01 S.: heute ist mittwoch der 22.9.2010.

02 S.: ach pia ist das.

03 I.: kennst du ja?

04 S.: hm.

05 I.: ok.

### Filmsequenz 1

K1

06 I.: jetzt die frage. [beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

07 S.: [hm.

08 S.: also, du hast gefragt (-) ähm, 400, wie viel ist 440 minus 270. pia hat sich gemeldet und du hast sie drangenommen und (.) dann hat sie das ergebnis gesagt und du hast: „richtig“ gesagt.

09 I.: wie könnte sich die schülerin in dieser situation fühlen?

10 S.: ähm (-- ) hm ((nachdenklich)).

11 I.: es geht um die rückmeldung der lehrerin, ne.

12 S.: [hm.

13 I.: [wie könnte sich die schülerin fühlen, als ich ihr das gesagt habe?

14 S.: äh stolz, dass sie es gewusst hat.

15 I.: ähm, ok. denkst du, dass sie sich gut oder schlecht fühlt?

16 S.: gut.

17 I.: ok.

### **Filmsequenz 2**

K2

18 S.: [ähm ((überlegt))

19 I.: [beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

20 S.: ((lacht)) also, du hast gefragt, ähm: „welche wörter, die an der tafel stehen, sind substantive?“. pia hat sich gemeldet, du hast sie dran genommen. dann (.) ähm, hat sie zwei wörter gesagt, du hast gesagt, die sind aber falsch und dann hast du wieder gesagt, sie soll nochmal richtig gucken. dann hat sie sich wieder gemeldet.

21 I.: wie könnte sich die schülerin in dieser situation fühlen?

22 S.: hm. äh. hm. ja::; ein bisschen gut, ein bisschen schlecht, vielleicht

23 I.: und warum?

24 S.: hm, weil sie es nicht gewusst hat. also, EIN falsches wort gesagt hat

25 I.: denkst du, dass sie sich gut gefühlt hat?

26 S.: hm, ja (--), eigentlich schon.

### **Filmsequenz 3**

K3

27 S.: hm ((überlegt)).

28 I.: beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

29 S.: also du hast gefragt, äh: „wer kann mir sagen, wie die hauptstadt von sachsen-anhalt heißt?“. da hat sich pia gemeldet, also, hat erst überlegt, dann hat sie sich gemeldet, dann hast du sie wieder dran genommen, dann hat sie gesagt (.) ähm: „berlin“ und dann hast du gesagt: „nein, das ist die hau`, ist die hauptstadt von ganz deutschland. aber die hauptstadt von sachsen- anhalt ist (-- magdeburg.“.

30 I.: wie könnte sich die schülerin in dieser situation fühlen?

31 S.: hm. bisschen so, traurig, bisschen gut, also, hm, so wie (---) als ob sie, ähm, also nicht traurig, sondern so (---) bisschen gut ein bisschen schlecht, so: dazwischen.

32 I.: ok.

33 I.: meinst du, dass ihr die richtige lösung bei der nächsten aufgabe helfen könnte?

34 S.: ((seufzt)) hm. vielleicht, vielleicht auch nicht. nein, ich glaube nicht.

35 I.: also die lehrerin hat ja nun die antwort von pia sozusagen (--) ähm, also die richtige genannt, die richtige lösung. meinst du das hilft, ähm, der schülerin, wenn man ihr die richtige antwort nennt?

36 S.: NEIN, nicht wirklich.

37 I.: warum nicht? warum denkst du das so?

38 S.: weil, ähm eigentlich müsste man es ja selbst wissen. aber, wenn man es nun mal nicht weiß, dann weiß man es nicht.

39 I.: ok.

#### **Filmsequenz 4**

**K4**

40 I.: beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

41 S.: also du hast, du hast gesagt: „sie hat, ähm, du hast was mitgebracht“, und du hast gefragt: „was es ist.“ und (--) da hast du josefine drangenommen, sie hat, ähm, eine antwort gegeben, die war aber falsch. dann von pia, die war auch falsch und die von, ähm, paulina war richtig.

42 I.: wie könnte sich die schülerin in dieser situation fühlen? es geht jetzt hier um pia.

43 S.: äh, eigentlich (--) äh, gut, eigentlich, also, wieder dazwischen so.

44 I.: denkst du, dass das suchen nach der richtigen lösung gut ist?

45 S.: ähm, ja (--)

46 I.: hm, warum?

47 A.: hm, weil, weil es gut für die schule ist, dann weiß man es vielleicht immer, vielleicht auch nicht immer.

#### **Filmsequenz 5**

**K5**

48 I.: beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

49 S.: also du hast gefragt: „wie heißt das tier, das auf dem bauernhof lebt und das man melken kann?“. da hat sich pia gemeldet und hat gesagt: „die kuh“. dann hast du: „richtig!“ gesagt und (-) dann hast du gesagt man kann, ähm (--) pia hat gesagt: „ man kann käse machen, butter und vielleicht milcheis, auch noch“

50 I.: wie könnte sich die schülerin in DIESEER situation fühlen?

51 S.: auch gut.

52 I.: meinst du, dass die zusätzlichen informationen, ähm, der schülerin helfen?

53 S.: ja (--), denke ich schon. ja, [hm.

54 I.: [ja. ok. danke schön.

## Transkriptionsprotokoll

Interviewcode: 201022092 Medium: Diktiergerät  
Interviewer: Saskia Enke Datum: 22.09.2010

Ort: Schule, Vorbereitungsraum  
Zeit: 10.57 Uhr - 11.11 Uhr

Im Protokoll wird der Interviewer nachfolgend mit I. und die Schülerin Viktoria mit V. abgekürzt.

01 V.: mittwoch, den 22.2000`9.2010.

### Filmsequenz 1

02 I.: ((unterbrechung durch technisches problem)) warte mal kurz. da klappt gerade was nicht. warte mal. kleinen moment bitte. es will irgendwie nicht funktionieren, wie ich das möchte. [das sieht gut aus, oder?

03 V.: [cool hmm

04. I.: ich muss nur eben mal gucken, weil irgendwie läuft das grad nicht

### Filmszene 1 wird nochmals abgespielt

05 I.: beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

06 V.: hm ((überlegt)) [(--)

07 I.: [also was ist da gerade passiert? was hast du da gerade gesehen?

08 V.: dass sie die antwort gesagt hat und dass es richtig war und dass sie sich gefreut hat.

09 I.: wie könnte sich die schülerin in dieser situation fühlen?

10 V.: glücklich.

11 I.: denkst du, dass sie` sie sich gut oder schlecht fühlt?

12 V.: gut.

13 I.: und warum?

14 V.: ((überlegt)) weil sie lächelt!

15 I.: hm, ok. nächste scene.

K1

**Filmsequenz 2**

16 I.: beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

17 V.: ähm, dass sie ein bisschen traurig war, weil sie (-) kneten als substantiv (---) genannt hatte.

18 I.: was hast du noch gesehen in der scene? was ist passiert?  
((unterbrechung durch eintritt einer lehrperson in den interviewraum))

19 V.: sie war ein bisschen unglücklich.

20 I.: ok.

**Filmsequenz 3**

21 I.: beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

22 V.: also, sie hat sich gemeldet und die lehrerin hat gesagt, ähm „die hauptstadt von hettstedt.“ und da hat sie: „berlin“ gesagt und das war dann falsch.

23 I.: wie könnte sich die schülerin denn in dieser situation fühlen?

24 V.: ein bisschen unglücklich.

25 I.: hm, warum? was meinst du warum?

26 V.: weil sie die falsche antwort gegeben hat.

27 I.: hm. meinst du, dass ihr die richtige lösung bei der nächsten aufgabe helfen könnte?

28 V.: vielleicht.

29 I.: ja? gut. nächste scene.

**Filmsequenz 4**

30 I.: beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

31 V.: da hat sie drei verschiedene kinder benannt. pia (-- ) und zwei andere. die erste war:, sozusagen eine aubergine, die zweite war (-- ) eine (---)

32 I.: ist nicht schlimm, wenn du es nicht weißt. [kannst ruhig weitermachen.

33 V.: [und die dritte war ein  
kürbis. und (---)

34 I.: ok. ist in ordnung.

- 35 I.: wie könnte sich die schülerin in dieser situation fühlen?
- 36 V.: ein bisschen glücklich und ein bisschen traurig.
- 37 I.: hm=hm und warum glücklich?
- 38 V.: weil sie versucht hat (--), ähm, das versucht hat, dass sie die antwort raus bekommt.
- 39 I.: hm=hm. ok. denkst du, dass das suchen nach der richtigen lösung gut ist?
- 40 V.: ja (-)
- 41 I.: warum?
- 42 V.: ((überlegt))
- 43 I.: wenn du nichts weißt, dann sag es ruhig. es ist in ordnung. ja? gut. dann nehmen wir die nächste scene.

### **Filmsequenz 5**

K5

- 44 I.: beschreibe mir mal, was du gesehen hast!
- 45 V.: also, die lehrerin hat gefragt, ob (--): „welches tier gibt milch?“ und pia hat gesagt: „die kuh“ (--), und sie hat gesagt: „butter“ und pia hat gesagt: „käse“
- 46 I.: wie könnte sich die schülerin in dieser situation fühlen?
- 47 V.: glücklich.
- 48 I.: meinst du, dass die zusätzlichen informationen der schülerin helfen?
- 49 V.: ((überlegt)) vielleicht.
- 50 I.: vielleicht, ja? ok.

# Transkriptionsprotokoll

Interviewcode: 201023093 Medium: Diktiergerät  
Interviewer: Saskia Enke Datum: 23.09.2010

Ort: Schule, Vorbereitungsraum  
Zeit: 10.36 Uhr - 10.49 Uhr

Im Protokoll wird der Interviewer nachfolgend mit I. und die Schülerin Anna mit A. abgekürzt.

01 A.: heute ist donnerstag, der 23.9.2010.

02 I.: geht gleich los.

## Filmsequenz 1

K1

03 I.: beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

04 A.: also da waren zahlen auf der tafel und (...) pia hat sich gemeldet und hat die lösung gesagt.

05 I.: wie könnte sich die schülerin in dieser situation fühlen?

06 A.: ähm, lustig? oder verantwortlich, dass sie die aufgabe machen darf.

06 I.: denkst du, dass sie sich gut oder schlecht fühlt?

07 A.: ähm ((nachdenklich)), gut.

08 I.: ok. nächste scene.

## Filmsequenz 2

K2

09 I.: beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

10 A.: da stehen vier wörter an der tafel und pia sollte da die substantive sagen.

11 I.: noch etwas, was du gesehen hast, was passiert ist?

12 A.: ähm, dass pia ein wort falsch gesagt hat und da soll sie nochmal überlegen, ob es richtig oder falsch war.

13 I.: wie könnte sich die schülerin in dieser situation fühlen?

14 A.: ähm, weiß nicht.

15 I.: denkst, dass sie sich gut oder schlecht fühlt?

16 A.: bisschen schlecht und ein bisschen gut.

17 I.: warum?

18 A.: weil, vielleicht denkt sie, dass sie ein wort richtig hat und ein wort falsch. und dass sie nochmal nachdenkt.

19 I.: ok. nächste scene.

### **Filmsequenz 3**

K3

20 I.: beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

21 A.: eine leere tafel? [und...

22 I.: [was ist passiert?

23 A.: ähm, sie haben eine frage gestellt und pia hat sie falsch beantwortet.

24 I.: wie könnte sich die schülerin in dieser situation fühlen?

25 A.: ähm, dass sie das vielleicht nochmal machen sollte und mehr überlegen sollte vielleicht. also ein bisschen traurig.

26 I.: meinst du, dass ihr die richtige lösung bei der nächsten aufgabe helfen könnte?

27 A.: könnte sein, wer weiß, was da kommt.

28 I.: ok. nächste scene.

### **Filmsequenz 4**

K4

29 I.: beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

30 A.: also, sie haben eine frucht in der hand gehalten und, ähm, die kinder sollten raten, sagen, welche Frucht das war.

31 I.: wie könnte sich die schülerin, ähm, in dieser situation fühlen? [es geht hier um pia.

32 A.: [ähm...

33 S.: vielleicht vernachlässigt, weil sie das nicht wusste. also weil sie andere kinder drangenommen haben.

34 I.: ok. denkst du, dass das suchen nach der richtigen lösung gut ist?

35 A.: also man sollte nicht raten, äh, sondern man sollte sein gehirn anschalten.

36 I.: letzte szene.

### **Filmsequenz 5**

K5

37 I.: beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

38 A.: also an der tafel standen kleine zeichen und, ähm, pia hat sich gefreut, dass sie wieder dran, also dass sie wieder dran war und hat dann voller stolz sozusagen die antwort gesagt.

39 I.: wie könnte sich die schülerin in dieser situation fühlen?

40 A.: gut, dass sie, ähm, richtig, dass sie das richtig gesagt hat und, ähm, noch was die kuh macht.

41 I.: meinst du, dass die zusätzlichen informationen der schülerin helfen?

42 A.: ähm, ja, könnte sein.

43 I.: warum denkst du das?

44 A.: ähm, vielleicht wissen es andere kinder nicht und dann lernen die sozusagen für das leben noch was dazu.

45 I.: sehr schön. vielen dank, das war es schon.

## Transkriptionsprotokoll

Interviewcode: 201024094 Medium: Diktiergerät  
Interviewer: Saskia Enke Datum: 24.09.2010

Ort: Schule, Lehrerzimmer  
Zeit: 13.14 Uhr - 13.49 Uhr

Im Protokoll wird der Interviewer nachfolgend mit I. und die Lehrperson Frau Thesing mit T. abgekürzt.

01 I.: freitag, 24.09.2010.

02 I.: wie heißen sie? können sie sich bitte in knappen worten selbst vorstellen?

03 T.: mein name ist annelie Thesing, ich bin seit 1988, also seit 22 jahren lehrerin. habe von 84 bis 88 in staßfurt studiert und bin grundschullehrerin für die fächer deutsch, mathe, sachunterricht, musik und englisch. das habe ich im laufe der lehrerzeit noch zusätzlich erworben, die befähigung.

04 I.: was verstehen sie unter feedback?

05 T.: also feedback ist für mich die rückmeldung im unterricht, das heißt, dass ich ständig auf die schüler eingehe, ihnen bestätigung gebe, ob sie irgendwas gut oder auch mal eben nicht so gut gemacht haben.

K1  
K4

06 I.: wie wichtig ist ihnen die feedbackgabe?

07 T.: also feedback ist ganz, ganz wichtig. denn dadurch werden die schüler hauptsächlich motiviert, besser zu arbeiten.

K2  
K4

08 I.: welche formen von rückmeldung kennen sie?

09 T.: also ich lasse eigentlich immer die schüler auf die antworten kommen, indem ich gezielte fragestellungen einbaue. und wenn die schüler meine fragen so nicht verstehen, wie ich sie meine, dann bohre ich so lange, bis ich das höre, was ich hören möchte.

K3

- 10 I.: wenden sie verschiedene formen an oder nutzen sie eine kleine auswahl?
- 11 T.: ich glaube, ich nutze eine kleine auswahl. entweder ich beantworte ihre fragen mit „ja“ oder „nein“ oder ich geben ihnen zusätzliche informationen, um auf die richtige antwort zu kommen. oder ich frage so lange, bis ich die richtige antwort erhalte. **K3**
- 12 I.: wie reagieren ihre schüler auf Ihre rückmeldungen? welche unterschiede zwischen den schülern gibt es?
- 13 T.: also manche schüler denken sehr gerne mit und man merkt, wie ihr gehirn anfängt zu glühen bei tiefergehenden fragen und manche schüler sind dann einfach überfordert und möchten nicht weiter denken und schalten ab. **K7**
- 14 I.: setzen sie feedback gezielt ein?
- 15 T.: ja, auf jeden fall. besonders schüler, denen es schwer fällt zu lernen, die brauchen ständige motivation und immer wieder hinweise: „das hast du gut gemacht!“, „mach` weiter so!“. ähm, und sie wollen auch nicht ständig auf ihre fehler hingewiesen werden. aber sie versuchen positiv zu motivieren. andere schüler freuen sich, wenn man mit denen intensiver denkt. **K2**  
**K4**
- 16 I.: wann und warum setzen sie ihr feedback ein?
- 17 T.: das setzt man eigentlich ständig ein im unterricht. das ist dauernder begleiter und eingesetzt werden muss es, um die schüler zum weiterarbeiten zu motivieren. **K2**  
**K4**
- 18 I.: denken sie, dass eine rückmeldung für schüler hilfreich ist?
- 19 T.: ja, auf jeden fall. denn sonst würde der ein oder andere schnell die lust am arbeiten verlieren. **K2**
- 20 I.: in welchem verhältnis stehen ihre mündlichen rückmeldungen und ihre leistungsbewertung auf schriftliche arbeiten?

21 T.: ich denke schon, dass das im zusammenhang steht. je mehr ich ein kind motiviere, dass es in der lage ist eine leistung zu erbringen oder irgendetwas zu schaffen, umso konzentrierter wird es an eine schriftliche arbeit herangehen und ich denke schon, dass das einfluss auf die zensur haben kann.

K5

22 I.: sind rückmeldesituationen für sie bewertungssituationen?

23 T.: ich denke schon, dass man damit bewertet, aber in erster linie ist es für mich motivation.

K6

## Transkriptionsprotokoll

Interviewcode: 201029095 Medium: Diktiergerät  
Interviewer: Saskia Enke Datum: 29.09.2010

Ort: Schule, Vorbereitungsraum  
Zeit: 11.38 Uhr - 11.52 Uhr

Im Protokoll wird der Interviewer nachfolgend mit I. und die Schülerin Kati mit K. abgekürzt.

01 K.: heute ist mittwoch der 29.9.2010.

02 I.: ((hintergrundgeräusche durch straßenverkehr)) erste scene.

### Filmsequenz 1

K1

03 I.: beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

04 K.: also die pia hat sich gemeldet (.) und hat das ergebnis gesagt. und sie haben: „super,ganz richtig“.

05 I.: wie könnte sich denn die schülerin in dieser situation fühlen?

06 K.: ganz glücklich.

07 I.: denkst du, dass sie sich gut oder schlecht fühlt?

08 K.: gut.

09 I.: zweite scene.

### Filmsequenz 2

K2

10 I.: beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

11 K.: also die pia hat ähm, sie haben gefragt: „was, welche substantive sind?“ und ähm pia hat gesagt: „mehl und kneten“ und das war falsch. jedenfalls kneten war falsch.

12 I.: noch etwas?

13 K.: ähm nein.

14 I.: ok. wie könnte sich die schülerin in dieser situation fühlen?

15 K.: also bei mehl ist es richtig und da hätte sie sich vielleicht gut gefühlt und bei kneten ist es vielleicht ein bisschen anders, also wie vorher. also sie, also sie fühlt sich etwas schlecht.

16 I.: denkst du, dass sie sich gut oder schlecht fühlt?

17 K.: schlecht.

18 I.: dritte szene.

### **Filmsequenz 3**

K3

19 I.: beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

20 K.: ähm, pia hat sich gemeldet und hat gesagt: „berlin“, ähm aber es war falsch (-- ) und sie haben aber gefragt: „was die hauptstadt von sachsen- anhalt ist?“. (-) und das ist aber magdeburg.

21 I.: wie könnte sich die schülerin in dieser situation fühlen?

22 K.: äh, schlecht.

23 I.: warum?

24 K.: weil sie es falsch hatte.

25 I.: meinst du, dass ihr die richtige lösung bei der nächsten aufgabe helfen könnte?

26 K.: äh, ja.

27 I.: weil die lehrerin hat ja die antwort genannt (-) [am ende. meinst du, dass hilft der schülerin?

28 K.: [ja.

29 K.: ja.

30 I.: warum?

31 K.: weil sie ähm, was dazu gelernt hat. weil schüler können ja nicht alles wissen.

32 I.: vierte szene.

**Filmsequenz 4**

33 I.: beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

34 K.: ähm, sie haben einen kürbis mitgebracht und ähm pauline hat gesagt: „es ist eine auberve oder sowas“. und ähm, aufjedenfall hat ähm, haben sie dann (-) sie den anderen recht`, hat sie dann paulina richtig` ähm, recht gegeben und dann hat sich pia schlecht gefühlt eigentlich.

35 I.: wie könnte sich die schülerin in dieser situation fühlen?

36 K.: schlecht.

37 I.: denkst du, dass das suchen nach der richtigen lösung gut ist?

38 K.: ja.

39 I.: warum?

40 K.: weil ähm, weil sie können, die kleinen können es ja auch erforschen und also die viertklässler könnten auch alles erforschen, wenn` wenn sie noch nicht alles wissen.

41 I.: fünfte scene.

**Filmsequenz 5**

42 I.: beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

43 K.: ähm, die pia hat, also sie haben eine frage gestellt. „welches tier`, wer das tier nennen kann, ähm was auf dem bauer` bauernhof lebt und ähm was man äh was man melken kann und was uns milch gibt. und da hat sich die pia gemeldet und hat gesagt: „milch“ und das`, und das war richtig.

44 I.: wie könnte sich die schülerin in dieser situation fühlen?

45 K.: gut.

46 I.: meinst du, dass die zusätzlichen informationen der schülerin helfen?

47 K.: jaaa. weil`, weil (-) man nicht alles sehen kann und also man kann schon alles sehen, aber man weiß noch nicht alles, was auf dem bauernhof so, was man da machen kann und was für welche tiere die also die nutzen haben die tiere eigentlich.

48 I.: ok. danke schön.

# Transkriptionsprotokoll

Interviewcode: 201029096 Medium: Diktiergerät  
Interviewer: Saskia Enke Datum: 29.09.2010

Ort: Schule, Vorbereitungsraum  
Zeit: 11.58 Uhr - 12.10 Uhr

Im Protokoll wird der Interviewer nachfolgend mit I. und der Schüler Jan mit J. abgekürzt.

01 J.: heute ist der 29.09.2010.

02 I.: erste scene.

## Filmsequenz 1

K1

03 I.: beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

04 J.: ähm ((überlegt)), sie haben da eine rechenaufgabe gestellt und die pia hat sie beantwortet. Und hat sich dann gut gefühlt.

05 I.: wie könnte sich die schülerin in dieser situation fühlen?

06 J.: gut

07 I.: warum?

08 J.: weil sie die aufgabe gelöst hat.

09 I.: denkst du dass sie sich gut oder schlecht fühlt?

10 J.: gut.

11 I.: zweite scene.

## Filmsequenz 2

K2

12 I.: beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

13 J.: ähm, die lehrerin hat eine aufgabe gestellt: „welche wörter substantive sind“ und die pia hat mehl richtig gemacht und kneten das war falsch. da hat sie sich ein bisschen enttäuscht gefühlt und ein bisschen traurig.

14 I.: warum?

15 J.: ähm, weil sie die aufgabe nicht hinbekommen hat.

16 I.: also wie könnte sich die schülerin in dieser situation fühlen?

17 J.: traurig und (---) einfach bloß traurig.

18 I.: ok. dritte scene.

### **Filmsequenz 3**

K3

19 I.: beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

20 J.: ähm, die lehrerin hat eine aufgabe gestellt und pia hat sie nicht richtig beantwortet. da hat sie sich auch ein bisschen traurig und enttäuscht gefühlt.

21 I.: wie könnte sich die schülerin in dieser situation fühlen?

22 J.: traurig oder enttäuscht.

23 I.: und warum?

24 J.: weil sie die aufgabe nicht richtig hinge` nicht richtig wusste

25 I.: meinst du, dass ihr die richtige lösung bei der nächsten aufgabe helfen könnte?

26 J.: jaaa.

27 I.: warum denkst du das?

28 J.: ähm, ich weiß es nicht aber ich habe geraten.

29 I.: weil die lehrerin hat ja der pia dann die richtige antwort genannt. meinst du, dass hilft der pia?

30 J.: jaaa.

31 I.: würde dir das auch helfen?

32 J.: ((zuckt mit den schultern))

33 I.: vierte scene.

### **Filmsequenz 4**

K4

34 I.: beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

35 J.: ähm, mehrere kinder hatten die aufgaben falsch, auch (-) sophia und paulina hatte die dann richtig.

36 I.: wie könnte sich die schülerin in dieser situation fühlen?

37 J.: ähm ((überlegt)), ein bisschen traurig.

38 I.: hm, und warum?

39 J.: weil sie die aufgabe auch nicht richtig hingekriegt hat.

40 I.: denkst du, dass das suchen nach der richtigen lösung gut ist?

41 J.: ja.

42 I.: und warum?

43 J.: ähm, wenn du es dieses mal falsch hast kannst du es dir merken und für die` und wenn die aufgabe nochmal kommt, weißt du` weiß man das.

44 I.: ok. letzte scene.

### **Filmsequenz 5**

**K5**

45 I.: beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

46 J.: ähm, die sophia hat die aufgabe richtig hingekriegt, weil das bauerntier ähm, was man melken kann ist ja die kuh und das gibt auch käse.

47 I.: wie könnte sich die schülerin in dieser situation fühlen?

48 J.: ähm, fröhlich.

49 I.: hm, warum?

50 J.: weil sie die aufgabe richtig gelöst hat.

51 I.: meinst du, dass die zusätzlichen informationen der schülerin helfen?

52 J.: ähm, jaaa.

53 I.: warum?

54 J.: weil sie dann was neues gelernt hat.

55 I.: ok. danke schön.

## Transkriptionsprotokoll

Interviewcode: 201030097 Medium: Diktiergerät  
Interviewer: Saskia Enke Datum: 30.09.2010

Ort: Schule, Vorbereitungsraum  
Zeit: 10.32 Uhr - 10.49 Uhr

Im Protokoll wird der Interviewer nachfolgend mit I. und der Schüler Franz mit F. abgekürzt.

01 F.: heute ist der 30.09 ein donnerstag.

02 I.: erste scene.

### Filmsequenz 1

03 I.: beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

04 F.: die pia hat  $100 - 440$  minus 270 gerechnet.

05 I.: noch etwas?

06 F.: äh ((überlegt)) sie hat sich sofort gemeldet

07 I.: ok. wie könnte sich die schülerin in dieser situation fühlen?

08 F.: äh ((überlegt)) keine ahnung. schlau.

09 I.: warum?

10 F.: ähm, weil sie eine aufgabe gelöst hat.

11 I.: und war sie richtig oder falsch gelöst?

12 F.: richtig.

13 I.: was hat die lehrerin da gesagt?

14 F.: super.

15 I.: denkst du, dass sich die schülerin gut oder schlecht fühlt?

16 F.: gut.

17 I.: ok. zweite scene.

K1

**Filmsequenz 2**

18 I.: beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

19 F.: die pia hat (-) was falsches gesagt, was von den dreien ähm substantive sind, oder? und das war falsch.

20 I.: wie könnte sich die schülerin in dieser situation fühlen?

21 F.: schlecht, ähm schlecht.

22 I.: und warum?

23 F.: ähm, weil sie etwas falsches gesagt hat.

24 I.: denkst du, dass sie sich gut oder schlecht fühlt?

25 F.: schlecht.

26 I.: ok. dritte scene.

**Filmsequenz 3**

((reagiert auf die frage in der filmszene und nennt seine lösung))

27 I.: beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

28 F.: äh, pia hat` (-) wollte die hauptstadt von (-) sachsen- anhalt sagen und das war falsch.

29 I.: wie könnte sich die schülerin in dieser situation fühlen?

30 F.: schlecht.

31 I.: warum?

32 F.: ähm ((guckt mich an)), (---) weil sie was falsches gesagt haben und das nicht richtig war?

33 I.: meinst du, dass die richtige lösung bei der nächsten aufgabe helfen könnte?

34 F.: (-- ) ich glaube mal ja.

35 I.: und warum denkst du das?

36 F.: (---) nur so.

37 I.: also warum könnte das der pia helfen, beim nächsten mal?

38 F.: hm (-), weil sie das dann schon weiß.

39 I.: vierte scene.

#### **Filmsequenz 4**

**K4**

((reagiert auf die frage in der filmszene, nennt seine lösung und lacht))

40 I.: beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

41 F.: hm, also, hat einen kürbis mitgebracht und die ersten zwei antworten waren falsch (-- ) und dann war die nächste aufgabe richtig.

42 I.: die nächste aufgabe war richtig?

43 F.: also, der` die nächste antwort.

44 I.: ok gut. wie könnte sich die schülerin in dieser situation fühlen?

45 F.: gut.

46 I.: warum, also welche schülerin fühlt sich jetzt gut?

47 F.: die andere.

48 I.: welche denn?

49 F.: die die richtige lösung gesagt hat

50 I.: und wie könnte sich pia fühlen?

51 F.: schlecht.

52 I.: und warum?

53 F.: ((überlegt)) weil sie es nicht richtig gelöst hat.

54 I.: denkst du das suchen nach der richtigen lösung gut ist?

55 F.: ja.

56 I.: ja und warum?

57 F.: weil sie das dann schon weiß.

58 I.: aber man sucht doch erst nach der lösung, dann weiß man das doch noch garnicht.

59 F.: hää? ((guckt an die decke)) vielleicht steht das ja auch irgendwo im buch.

60 I.: und die lehrerin hat ja jetzt nacheinander schüler dran genommen und hat sie sozusagen die antwort suchen lassen. ist das gut wenn man das im unterricht macht?

61 F.: glaube mal ja.

62 I.: ja? letzte scene.

### **Filmsequenz 5**

63 I.: beschreibe mir mal, was du gesehen hast!

64 F.: ähm, die lehrerin hat gesagt was auf dem bauernhof lebt, was man melken kann und milch gibt (-- ) und dann hat pia die richtige antwort gesagt (-) das war die kuh. aus der milch kann man käse, butter und (-) milcheis machen.

65 I.: wie könnte sich die schülerin in dieser situation fühlen?

66 F.: gut.

67 I.: meinst du, dass die zusätzlichen informationen der schülerin helfen?

68 F.: jaaa. für einen test. dann weiß sie es schon.

69 I.: sehr gut. danke schön.

K5

## Gedächtnisprotokoll

Interviewcode: 201030098 Medium: /  
Interviewer: Saskia Enke Datum: 30.09.2010  
  
Ort: Schule, Vorbereitungsraum  
Zeit: 13.14 Uhr - 14.01 Uhr

Im Protokoll wird der Interviewer nachfolgend mit I. und die Lehrperson Frau Iske mit Is. abgekürzt.

01 I.: wie heißen sie? können sie sich bitte in knappen worten selbst vorstellen!

02 Is.: mein name ist christina iske und ich bin vierundfünfzig jahre alt. ich bin seit vielen jahren verheiratet und habe zwei bereits erwachsene kinder.

03 I.: seit wann sind sie lehrerin?

04 Is.: ich habe 1977 mein studium beendet und führe daher seit 33 jahren den lehrerberuf aus.

05 I.: haben sie alle fächer die sie unterrichten, auch studiert?

06 Is.: ich unterrichte in den fächern deutsch, mathematik und werken, welche ich alle drei studiert habe.

07 I.: was verstehen sie unter feedback?

08 Is.: ((denkt lange nach)) ich verstehe darunter die übermittlung von informationen an die schüler selbst, also wo die kinder stehen und sage ihnen dadurch, inwieweit ihr wissen bereits gefestigt ist.

K1  
K4

09 I.: wie wichtig ist ihnen die feedbackgabe?

10 Is.: sehr wichtig. so kann ich den kindern zeigen, wie ihr leistungsstand aussieht, damit sie dort anknüpfen können. ich sage ihnen dadurch, wo sie gerade sind und wie sie weiter machen können.

K2  
K4

11 I.: welche formen von rückmeldung kennen sie?

12 Is.: naja, rückmeldungen gibt man ja vor allem im mathematikunterricht, indem ich zum beispiel sage, ob die lösung richtig oder falsch ist. oder

K2  
K3

ich lasse es andere kinder erklären. wenn kinder dann keine richtige antwort nennen können, gebe ich weitere hinweise und gebe noch mehr erklärungen, bis sie die lösung wissen.

13 I.: wenden sie verschiedene formen an oder nutzen sie eine kleine auswahl?

14 Is.: das kann ich so nicht sagen, da das von der situation abhängt, also auf welches kind sich die rückmeldung beziehen soll, oder um welchen lehrstoff es geht.

K3

15 I.: wie reagieren ihre schüler auf ihre rückmeldungen? welche unterschiede zwischen den schülern gibt es?

16 Is.: durchweg nur positive reaktionen. die meisten schüler nehmen meine hinweise auf und setzen sie direkt um. das ist eben so, der eine lernt aus seinen fehlern, andere sind hingegen nicht fähig, es in ihren lernprozess zu integrieren. feststellen konnte ich, dass mädchen meine rückmeldungen eher aufnehmen, also sie scheinen empfänglicher dafür zu sein. bei den jungs hingegen kann ich das nicht sagen. sie schütteln es eher ab beziehungsweise sind resistent dagegen.

K7

17 I.: setzen sie feedback gezielt ein?

18 Is.: ja doch, ich denke schon. vor allem im hinblick auf leistungsorientierung, da setze ich feedback bei verschiedenen schülern unterschiedlich ein.

K2

19 I.: wann und warum setzen sie ihr feedback ein?

20 Is.: ich setze es dann ein, wenn ich der meinung bin, dass es erforderlich ist, zum beispiel im ganz normalen unterrichtsgespräch. aber vorrangig, um eine leistungsverbesserung zu bewirken.

K2

21 I.: denken sie, dass eine rückmeldung für schüler hilfreich ist?

22 Is.: ja, unbedingt.

K2

23 I.: in welchem verhältnis stehen ihre mündliche rückmeldung und ihre leistungsbewertung auf schriftliche arbeiten?

- 24 Is.: ein verhältnis gibt es da schon, müssen sie ja. es geht ja bei beiden rückmeldungen um die vermittlung von wissen und die festigung des wissens. vor allem dienen beide varianten der leistungsüberprüfung. **K5**
- 25 I.: sind rückmeldungen für sie bewertungssituationen?
- 26 Is.: ich vergleiche die leistung eines schülers ja mit der leistung anderer schüler, wenn ich eine rückmeldung gebe. das ist ja genau das gleiche, wie im bezug auf einen test, da wird ja auch die soziale bezugsnorm angesprochen. **K6**