

Schmitz, Anke; Karstens, Fabiana; Jost, Jörg
**Beobachtung der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen im
Deutschunterricht mit dem Beobachtungsbogen Lestra-BD**

*Mackowiak, Katja [Hrsg.]; Beckerle, Christine [Hrsg.]; Gentrup, Sarah [Hrsg.]; Titz, Cora [Hrsg.]:
Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung. Bad Heilbrunn : Verlag
Julius Klinkhardt 2020, S. 103-119*



Quellenangabe/ Reference:

Schmitz, Anke; Karstens, Fabiana; Jost, Jörg: Beobachtung der Vermittlung von selbstreguliertem
Lesen im Deutschunterricht mit dem Beobachtungsbogen Lestra-BD - In: Mackowiak, Katja [Hrsg.];
Beckerle, Christine [Hrsg.]; Gentrup, Sarah [Hrsg.]; Titz, Cora [Hrsg.]: Forschungsinstrumente im Kontext
institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 103-119 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-201466 - DOI: 10.25656/01:20146

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-201466>

<https://doi.org/10.25656/01:20146>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen
des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von
Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses
Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter,
transform or change this work as long as you attribute the work in the manner
specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial
use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you
may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Anke Schmitz, Fabiana Karstens und Jörg Jost

Beobachtung der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen im Deutschunterricht mit dem Beobachtungsbogen Lestra-BD

Info-Kasten zum Instrument

Name	Beobachtungsbogen Lestra-BD zur Erfassung der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen im Deutschunterricht
Autor*innen	Anke Schmitz, Fabiana Karstens und Jörg Jost
Ziel	Erfassung unterschiedlicher Merkmale der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen im Deutschunterricht
Einsatzbereich	Evaluation des Lehrkrafthandelns bei der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen in Forschung und Unterrichtspraxis
Erhebung	Teilnehmende Beobachtungen mittels standardisierter, halbstrukturierter Aufzeichnungen (vorgegebenes Merkmalsraster)
Auswertung	Quantitatives Kategoriensystem

1 Analyse der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen im Fach Deutsch

Selbstreguliertes Lesen stellt eine wichtige Schlüsselqualifikation für den schulischen Wissenserwerb, lebenslanges Lernen und die gesellschaftliche Teilhabe dar. Den schulischen Kontext betrachtend weist Artelt (2006) ferner darauf hin, dass die Fähigkeit zur Selbstregulation gleichermaßen „Voraussetzung, Mittel und Ziel von Unterricht“ darstellt (S. 337). Da selbstreguliertes Lesen eine vertiefte Auseinandersetzung mit Texten sowie die Aktivierung von Wissen und Erfahrungen befördert (Kleinbub, 2016; Lankes & Carstensen, 2007; Stahns, Rieser & Lankes, 2017), kann es in besonderem Maße zu kognitiver Aktivierung beitragen – einem Qualitätsmerkmal guten Unterrichts (Klieme & Rakoczy, 2008). In der alltäglichen Unterrichtspraxis der Sekundarstufe I sollten Lehrkräfte daher vielfältige Lerngelegenheiten anbieten, damit ihre Schüler*innen Techniken und Strategien für den selbstregulierten Umgang mit Texten erwerben, erproben, üben und reflektieren (KMK, 2003).

Der nachfolgend (in Auszügen) vorgestellte Beobachtungsbogen Lestra-BD (*Lesestrategie-Beobachtungsbogen* im Fach Deutsch, siehe Online-Anhang), fokussiert auf die Ausgestaltung von Lerngelegenheiten für den Erwerb von selbst-reguliertem Lesen im Umgang mit Sachtexten im Deutschunterricht, eine Fähigkeit aus dem Kompetenzbereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ der Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Entwickelt wurde Lestra-BD im Evaluationsprojekt „Evaluation der Implementation von Leseförderkonzepten in der Sekundarstufe I“ (EILe) der Initiative Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS), um das unterrichtliche Handeln von Deutschlehrkräften zu beschreiben und es angesichts eines idealtypischen, strategieorientierten Unterrichts zu evaluieren (Schmitz et al., im Druck; Zeuch et al., 2018).

Mit Blick auf qualitätvolle Lerngelegenheiten selbstregulierten Lesens wäre aus empirischer Forschungsperspektive wünschenswert bzw. würde es einem ‚idealen‘ Vorgehen entsprechen, wenn Deutschlehrkräfte kognitive und metakognitive Strategien gleichermaßen instruieren und entsprechend dem Zeitpunkt im Leseprozess (vor dem Lesen, während des Lesens, nach dem Lesen) selektieren (Bremerich-Vos, 2001; Dignath & Büttner, 2008; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006; Willenberg, 2004). *Kognitive Strategien* unterstützen die Informationsverarbeitung beim Lesen und werden nach Weinstein und Mayer (1986) in Organisations-, Elaborations- und Wiederholungsstrategien differenziert. Organisationsstrategien reduzieren Textinformationen, um wesentliche Informationen eines Textes leichter erfassen zu können (z.B. durch Markieren von Fachbegriffen oder Zusammenfassen des Inhalts) (Gold, 2018; Mandl & Friedrich, 2006). Elaborationsstrategien fördern eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Text durch Aktivierung von Vorwissen oder das Generieren von Beispielen sowie Vermutungen (Gold, 2018). Wiederholungsstrategien wie das wiederholte Lesen oder Abschreiben von Text(abschnitten) dienen dem langfristigen Behalten von Informationen, die durch den Strategieeinsatz aktiv wiederholt und damit im Langzeitgedächtnis verankert werden können (Gold, 2018).

Metakognitive Strategien steuern den Einsatz von kognitiven Strategien durch Planungs-, Überwachungs- und Regulationsprozesse (Zimmerman, 2002). Beim Lesen fungieren das Setzen eines Leseziels, die Planung des Strategieeinsatzes und die Überprüfung und Reflexion des Textverständnisses sowie des strategischen Vorgehens als metakognitive Strategien. Da Lesen stets in emotional-motivationale Bedingungen eingebettet ist und diese auch den Einsatz von kognitiven und metakognitiven Strategien beeinflussen, sollten Lehrkräfte ihre Schüler*innen außerdem zur Aktivierung von ressourcenbezogenen Strategien anregen (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006).

Ressourcenbezogene Strategien richten sich bspw. auf die Aktivierung und Aufrechterhaltung von Aufmerksamkeit, Motivation und Interesse, die Selbstwirksamkeit

beim Lesen sowie die Gestaltung einer lernförderlichen Leseumgebung (Wild & Schiefele, 1994).

Da viele Schüler*innen selbstreguliertes Lesen nicht von allein ausbilden und vor allem Lernende zu Beginn der Sekundarstufe I eine Anleitung benötigen, ist eine explizite Vermittlung erforderlich (Duffy, 2002; Duke & Pearson, 2002). Das Prinzip der Explizitheit umfasst Erläuterungen seitens der Lehrkraft, dass es sich bei bestimmten Techniken um Lesestrategien handelt, und kann durch Hinweise zum Nutzen, der durch den Einsatz der Strategie verfolgt wird (explizite konditionale Instruktion), sowie einer Verdeutlichung des genauen Vorgehens der Strategieanwendung (explizite prozedurale Instruktion) ergänzt werden (Duke & Pearson, 2002).

Bei der Berücksichtigung all dieser in empirischen Studien als empirisch wirksam nachgewiesenen Bedingungen kann von einem qualitätvollen Unterricht im Sinne des selbstregulierten Lesens ausgegangen werden. Lestra-BD setzt an diesem Punkt an, um die Qualität bei der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen zu erfassen und Entwicklungspotenzial bei der unterrichtlichen Instruktion zu ermitteln.

2 Beschreibung des Beobachtungsbogens Lestra-BD: Operationalisierung, Kodierregeln und Gütekriterien

Ziel des Einsatzes des Beobachtungsbogens Lestra-BD ist es, das lehrerseitige Unterrichtshandeln bei der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen systematisch zu erfassen. Im Fokus stehen ausgewählte unterrichtliche Tiefenstrukturen¹ (Kunter & Ewald, 2016; Pauli & Reusser, 2006) für deren Operationalisierung evidenzbasierte pädagogisch-psychologische und deutschdidaktische Prinzipien einer gelingenden Vermittlung von selbstreguliertem Lesen bzw. der Gestaltung entsprechender Lerngelegenheiten integriert wurden (hierzu der Überblick in Karstens, Schmitz & Jost, 2019; Anmarkrud & Bråten, 2012; Boekaerts, 1999). Die Erfassung der Tiefenstrukturen mittels Lestra-BD basiert auf hoch inferenten Einschätzungen (Lotz, Gabriel & Lipowski, 2013). Entsprechend ist der Grad an Schlussfolgerungen und Interpretationen (Inferenzen) ausgeprägt (Lotz et al.,

1 Ergänzend lassen sich mit Lestra-BD Sichtstrukturen erfassen, welche die Vermittlung von selbstreguliertem Lesen rahmen (u.a. der Materialeinsatz, die Mediennutzung, die bei der Textbearbeitung genutzten Sozialformen und Differenzierungsmaßnahmen). Sie werden durch niedrig inferente Indikatoren erfasst, die direkt wahrnehmbar sind und keine Schlussfolgerungen über das Sichtbare hinaus erfordern (Lotz, Gabriel & Lipowski, 2013; Praetorius, 2013). Weitere Unterrichtsmerkmale, wie die Strukturiertheit und Verständlichkeit sowie die Störungsfreiheit, sind im Beobachtungsinventar ebenfalls enthalten, sind aber nicht Teil des in diesem Beitrag vorgestellten Ausschnittes des Beobachtungsbogens.

2013), da die Vermittlungsprozesse kognitiver und metakognitiver Strategien, die Explizierung sowie die Unterstützung ressourcenbezogener Strategien nicht direkt über Verhaltensweisen der Akteure erschlossen werden können. Aufgrund dessen ist es erforderlich, dass die komplexen Beobachtungsmerkmale, „die empirisch in unterschiedlicher Ausprägung – im Sinne von Häufigkeit, Intensität, Breite des Geltungsbereichs – auftreten“ (Lotz et al., 2013, S. 357), eindeutig operationalisiert werden, um sie methodisch kontrolliert, valide und intersubjektiv nachvollziehbar einzuschätzen. Die Operationalisierung der Beobachtungsmerkmale, die Indikatoren, ihre Skalierung sowie Reliabilität lassen sich Tabelle 1 entnehmen.

Tab. 1: Operationalisierung der Beobachtungsmerkmale, Skalierung und Interrater-Reliabilität

Beobachtungs- merkmal und Kons- truktionsgrundlage	Beschreibung der Indikatoren	Indikatoren	Skalierung	Inter- rater- Relia- bilität
1. Kognitive Strategie auf Prozessebene Mandl & Friedrich (2006); Weinstein & Mayer (1986)	<ul style="list-style-type: none"> Kognitive Strategiearten (Organisation, Elaboration, Wiederholung) Zeitpunkt im Leseprozess (vor dem Lesen, während des Lesens, nach dem Lesen) 	Vorbereitung, Begleitung, Nachbereitung des Lesens	ja/nein	.942
		Art der Strategien	Orga./Ela./Wdh.	.923
		Begleitung des Lesens	ja/nein	.949
		Art der Strategien	Orga./Ela./Wdh.	.878
		Nachbereitung des Lesens	ja/nein	.875
2. Metakognitive Strategien auf Prozessebene Helmke, Helmke, Schrader & Wagner (2007); Kleinbub (2010); Zimmerman (2002)	<ul style="list-style-type: none"> Metakognitive Strategiearten Zeitpunkt im Leseprozess (vor dem Lesen, während des Lesens, nach dem Lesen) 	Leseziel (vor)	ja/nein	.944
		Art des Leseziels (vor)	1/2/3/4	.781
		Planung Lesestrategien (vor)	ja/nein	1.00
		Strukturierung Lese-prozess (während)	ja/nein	.935
		Überwachung Lese-prozess (während)	ja/nein	.655
		Reflexion Text-verständnis (nach)	ja/nein	.875
		Reflexion Textschwie-rigkeiten (nach)	ja/nein	.889
3. Instruktion der Strategien (Grad der Explizitheit) Duffy (2002); Duke & Pearson (2002)	<ul style="list-style-type: none"> Instruktionsweise der Strategiever-mittlung 	Keine Strategiever-mittlung	ja/nein	1.00
		Implizite Instruktion	ja/nein	1.00
		Implizit prozedural	ja/nein	1.00
		Explizit deklarativ	ja/nein	1.00
		Explizit konditional	ja/nein	1.00
		Explizit prozedural	ja/nein	1.00

4. Ressourcen- bezogene Unterstüt- zung des Lesens	• Motivierung	Thematische Motivierung	Likert 1-4	.569
		Lebensweltbezug	Likert 1-4	.859
		Lob und Bestärkung	Likert 1-4	.878
Boekaerts (1999); Helmke et al. (2007); Helmke (2010); Pintrich (1999); Wild & Schiefele (1994)	• Unterstützung beim Lesen	Unterstützung bei Schwierigkeiten	Likert 1-4	.733
	• Aufmerksamkeit/ Konzentration	Schülerengagement	Likert 1-4	.827
		Schülerzentrierung	Likert 1-4	.688
	• Zeitmanagement	Zeit für Lesestrategien	Likert 1-4	.771
		Zeit zum Lesen	Likert 1-4	.768

Interrater-Reliabilität = Cohens Kappa. Likert-Skalierung 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu. Beurteilt wurden N = 30 Stunden durch 2 Personen.

Mit dem ersten Merkmal *kognitive Strategien auf Prozessebene* wird erfasst, welche kognitiven Strategiearten (Organisation, Elaboration, Wiederholung) vermittelt werden und zu welchem Zeitpunkt im Leseprozess (vor dem Lesen, während des Lesens, nach dem Lesen) sie von der Lehrkraft angeleitet werden. Entsprechend wird im Beobachtungsbogens auf einer Nominalskala (ja/nein) jeweils angekreuzt, ob kognitive Strategien vor dem Lesen, während des Lesens und/oder nach dem Lesen vermittelt wurden. Beispielsweise wird „ja“ angekreuzt, wenn die Lehrkraft ihre Schüler*innen vor dem Lesen eines Textes zur Nutzung mindestens einer kognitiven Strategie auffordert (Beispiel kognitive Elaborationsstrategie: Schaut euch bitte einmal die Überschrift des Textes an und überlegt, was ihr zum Thema schon wisst.). Die instruierten kognitiven Lesestrategien werden entsprechend der Phase im Leseprozess notiert und den Kategorien Organisation, Elaboration oder Wiederholung zugeordnet. Wird beispielsweise nach dem Lesen beobachtet, dass die Lehrkraft die Schüler*innen auffordert, eine Visualisierung anzufertigen, so ist diese Strategie in dem Abschnitt „nach dem Lesen“ als Organisationsstrategie einzutragen. Die kodierten kognitiven Strategien können anschließend weiter ausgewertet werden, um bspw. zu ermitteln, welche Strategien miteinander kombiniert wurden.

Als zweites Merkmal enthält der Bogen *metakognitive Strategien auf Prozessebene*. Unterschieden werden die Erarbeitung eines Leseziels, die Planung des Leseprozesses bzw. des Strategieeinsatzes, die Strukturierung und Überwachung des Leseprozesses, die Reflexion über den Strategieeinsatz, die Reflexion über das Textverständnis und die Reflexion über Textschwierigkeiten. Diese unterschiedlichen metakognitiven Strategien werden außerdem auf den Leseprozess bezogen (vor dem Lesen, während des Lesens, nach dem Lesen). Bei den verschiedenen metakognitiven Strategiearten wird ebenfalls auf einer Nominalskala (ja/nein) angekreuzt, ob die jeweilige Strategieart im Unterricht vermittelt wurde. Hinsichtlich des Leseziels ist zudem anzukreuzen, welches Leseziel von der Lehrkraft angegeben wurde. Dabei ist eine Differenzierung zwischen einem inhaltlichen (Beispiel:

Wissen über den Inhalt des Textes erlangen), einem methodischen (Beispiel: Lese-strategien üben) und einem aufgabenbezogenen (Beispiel: Erstellen einer Inhalts-angabe) Ziel möglich. Zudem kann frei notiert werden, wenn ein anderes, nicht in der Differenzierung vorkommendes Leseziel fokussiert wurde. Erneut wird das einmalige Auftreten des Phänomens gewertet, d.h. wird beispielweise mindestens einmal eine metakognitive Strategie ausgeführt, z.B. über den Strategieeinsatz reflektiert, so ist entsprechend „ja“ anzukreuzen.

Die Beurteilung sowohl der kognitiven als auch metakognitiven Strategien in Lestra-BD orientiert sich am „institutionalisierten Leseprozess“ (Kleinbub, 2018, S. 353). Hiermit lassen sich die einzelnen Phasen der Textarbeit im Unterricht differenziert analysieren und unterschiedlichste Stundenverläufe vergleichen. Angesichts der Phasierung von Unterricht ist für beide Merkmale die Option nicht beurteilbar (n.b.) vorhanden. Diese kann ausgewählt werden, wenn die entsprechende Phase in der Stunde nicht stattfindet (z.B. wenn die Phase nach dem Lesen aufgrund des Stundenschlusses nicht mehr Teil des Beobachtungszeitraumes ist). Mit dem dritten Merkmal *Instruktion der Strategien (Grad der Explizithet)* wird erfasst, wie explizit die Strategievermittlung im Unterricht erfolgt. Wird von der Lehrkraft eine strategische Bearbeitungsweise gefordert, ohne den Hinweis zu geben, dass es sich bei dieser Bearbeitungsweise des Textes um die Anwendung einer Lesestrategie handelt, liegt eine implizite Instruktion vor (Beispiel: Unterstreicht bitte die Kerninformationen des Textes). Denkbar ist bei der impliziten Vermittlung, dass die Lehrkraft das Vorgehen der Strategieanwendung modelliert (prozedurale implizite Vermittlung), indem sie vormacht oder erläutert wie die Unterstreichungen erfolgen sollen. Erklärt die Lehrkraft hingegen, dass bspw. das Unterstreichen eine Lesestrategie ist, so handelt es sich um eine explizite deklarative Vermittlung. Wird dabei zudem das konkrete Vorgehen bei der Strategieanwendung dargestellt oder modelliert, liegt eine explizit prozedurale Vermittlung vor. Die konditionale Instruktion richtet sich auf die Erläuterung des Nutzens einer Lesestrategie (Beispiel: Durch das Markieren können wir besser erkennen, welche Informationen im Text wesentlich sind.). Die Einschätzung der Explizithet der Instruktionsweise bezieht sich auf die Gesamtstunde und orientiert sich nicht an den unterschiedlichen Phasen des Leseprozesses, da die Instruktionen übergreifend erfolgen. Beispielsweise würde eine Instruktion als explizit konditional eingeordnet werden, wenn die Lehrkraft mindestens einmal in der beobachteten Unterrichtsstunde auf den Nutzen einer Lesestrategie verweist.

Das vierte Merkmal bezieht sich auf die *ressourcenbezogene Unterstützung des Leseprozesses*, deren Ausprägungen jeweils auf einer vier-stufigen Likert-Skala einzuschätzen sind (1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu*), wobei sich die Beurteilung auf ein Globalurteil über die Gesamtstunde bezieht und keine separierten Unterrichtsphasen bewertet werden. Bei der *Motivierung* wird z.B. eingeschätzt, ob die Lehrperson eine eigene Begeisterung für das Thema zum Ausdruck bringt (z.B.

durch positive Ausstrahlung). Zudem wird erfasst, ob sie beispielsweise die Lebenswelt der Schüler*innen adressiert (z.B. nach ihren individuellen Erfahrungen fragt). Bei der *Unterstützung* geht es darum, zu bewerten, ob sie die Lernenden lobt und positives Feedback gibt und sie auch bei Schwierigkeiten ermuntert und ermutigt. Zudem wird eingeschätzt, ob die Lehrkraft die *Aufmerksamkeit und Konzentration* der Schüler*innen durch Involvierung in das Unterrichtsgeschehen aufrecht erhält. Betrachtet wird diesbezüglich, ob die Schüle*rinnen am Unterricht interessiert sind und sich beteiligen. Ferner wird erhoben, ob die Lernenden aktiv in den Unterricht eingebunden werden und selbstständig arbeiten können. Schließlich wird erhoben, ob im Unterricht Raum und *Zeit für eigenständige Leseaktivitäten sowie die Anwendung von Lesestrategien* geschaffen wird. Hier geht es darum, ob eine aktive Anwendung von Lesestrategien ermöglicht wird und die Lernenden Zeit haben, den Text eigenständig zu lesen.

Während der Beobachtung sind alle Dimensionen gleichzeitig zu erfassen. Bei der Erfassung der kognitiven und metakognitiven Strategien hilft eine Einteilung der Beobachtung mit Blick auf die aktuell erfolgende Phase im Leseprozess (vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen). Befindet man sich als Beobachter*in beispielsweise vor dem Lesen des Textes liegt der Fokus primär auf den kognitiven und metakognitiven Strategien vor dem Lesen. Am Ende der Textbearbeitung kann die Explizitheit der Instruktion eingeschätzt werden. Da sich die ressourcenbezogene Unterstützung auf die Gesamtstunde bezieht, lassen sich die jeweiligen Beurteilungen ebenfalls am Ende der Beobachtung vornehmen. Sofern Video- oder Audioaufzeichnungen möglich sind, lassen sich die Einschätzungen nachträglich noch einmal überprüfen, mit einem/r weiteren Beobachter*in vergleichen und ggf. korrigieren.

Die Prüfung der Interrater-Reliabilität bei den Merkmalen kognitive Strategien auf Prozessebene und Instruktion der Strategien erweisen sich als (fast) vollständig übereinstimmend (siehe Tab. 1). Hinsichtlich der Beobachtung der metakognitiven Strategien sind die Übereinstimmungswerte ebenfalls (fast) vollständig, bis auf die Art des Leseziels und die Überwachung des Leseprozesses (jeweils starke Übereinstimmung). Die ressourcenbezogenen Strategien gelten, mit Einschränkung bei der thematischen Motivierung, als stark bis (fast) vollständig übereinstimmend. Somit wird dem Anspruch Rechnung getragen, dass Lestra-BD eine fundierte theoretische Grundlage besitzt, mit der die Vermittlung von selbstreguliertem Lesen in der komplexen unterrichtlichen Praxis objektiv erfasst und systematisch und in verdichteter Form abgebildet werden kann (Kleinbub, 2018).

3 Einsatz des Beobachtungsbogens Lestra-BD im Evaluationsprojekt EILE

Der Beobachtungsbogen wurde im EILE-Projekt eingesetzt, in welchem im Jahr 2018 Deutschunterricht in 30 Klassen beobachtet wurde (Schmitz et al., im Druck; Zeuch et al., 2018). Hierbei handelte es sich um Beobachtungen an Schulen aus den BiSS-Verbünden Schleswig-Holstein, Oberfranken (Bayern) und um Vergleichsschulen aus Nordrhein-Westfalen. Letztere waren nicht Teil der BiSS-Initiative.

Es wurde offen beobachtet, indem vorab kommuniziert wurde, welche Beobachtungsmerkmale im Mittelpunkt standen. Den Lehrkräften und Lernenden wurden die spezifischen Indikatoren der Beobachtungsmerkmale jedoch nicht offengelegt, um ihr Verhalten nicht zu beeinflussen. Als Vorgabe für die Lehrkräfte galt, dass sie innerhalb der Beobachtungsstunde mit ihren Lernenden einen durch das EILE-Projekt vorgegebenen Sachtext erarbeiten sollten. Ein Zeitraum von 45 Minuten wurde veranschlagt, da Schulstunden mit unterschiedlicher Taktung in verschiedenen Bundesländern beobachtet wurden, und es sich hierbei um eine für alle Schulen realisierbare Größe handelte. Die Lehrkräfte wurden gebeten, ihren Unterricht so gewöhnlich wie möglich zu gestalten, da im Gegensatz zu Beobachtungsstudien im Rahmen von Trainings oder Interventionen keine vorstrukturierten Trainingsbausteine, sondern regulärer Unterricht beobachtet werden sollte (Souvignier, Küppers & Gold, 2003).

Beobachtet wurde der Unterricht in jeder Klasse jeweils durch zwei Beobachter*innen, die hinten im Klassenraum Platz nahmen. Sie nahmen die Rolle von vollständig Beobachtenden ein (Gniewosz, 2015), da sie in den Klassen anwesend waren, ohne in das unterrichtliche Geschehen einzugreifen. Im Vorfeld der Beobachtungen fanden intensive Beobachterschulungen statt, um die hoch inferenten Beurteilungen vornehmen zu können. Die Schulungsmaßnahmen wurden durch Beobachtertrainings anhand von Unterrichtsaudioaufnahmen und Ankerbeispielen aus einer Pilotierungsstudie realisiert.

Die Dokumentation bzw. Protokollierung der Beobachtungen erfolgte in zwei Schritten: In einem ersten Schritt wurde das unterrichtliche Geschehen durch Notizen in einem vorgegebenen Merkmalsraster (siehe die in Tab. 1 dargestellten Beobachtungsmerkmale) festgehalten und mittels Audioaufnahmen gesichert. Die Beobachter*innen notierten während der Unterrichtsstunde mithilfe eines digitalen Stifts in einem mit einem Tablet-PC gekoppelten Notizbuch das Unterrichtsgeschehen – die Mitschrift kann auch in einem normalen Notizbuch erfolgen. Das Notizbuch enthielt für jede Stunde das zuvor erwähnte Raster auf zwei DIN-A4 Seiten zum Notieren der Indikatoren zu den jeweiligen Beobachtungsmerkmalen. Sowohl die Aufzeichnungen im Notizbuch als auch die Audioaufnahmen wurden dabei auf einem Tablet-PC synchron gespeichert. Durch diese

Art der Dokumentation konnten die Beobachter*innen nachvollziehen, welche Notizen zu welchem Zeitpunkt des Unterrichts anfertigt wurden. Zusätzlich wurden Audioaufnahmen durch ein von der Lehrkraft getragenes Ansteckmikrofon erstellt. In einem zweiten Schritt wurde der Beobachtungsbogen ausgefüllt (siehe Online-Anhang). Nachträglich konnten die Notizen und die Audioaufnahmen erneut gesichtet bzw. abgehört werden, um den ausgefüllten Beobachtungsbogen ggf. zu korrigieren.

4 Auswertungsschritte und exemplarische Ergebnisse aus dem Evaluationsprojekt EILe

Mit der Auswertung der Beobachtungen wurde der Unterricht deskriptiv analysiert, indem Häufigkeitsanalysen bei den Nominalskalen und Berechnungen von Lageparametern (z.B. Mittelwerte, Modus und Median) bei Likert-Skalen durchgeführt wurden. Die Beobachtungsdaten eignen sich also für gebräuchliche statistische Auswertungsverfahren, sofern sie in ein Statistikprogramm oder eine Tabellenkalkulationssoftware eingepflegt werden. Nachfolgend werden ausgewählte Analyseergebnisse aus dem EILe-Projekt zu den vier Merkmalen des Beobachtungsbogens (siehe Tab. 1) exemplarisch vorgestellt.

Beim Beobachtungsmerkmal kognitive Strategien auf Prozessebene lässt sich für die Phase vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen ermitteln, in wie vielen Stunden von den Deutschlehrkräften ($N = 30$) zu den unterschiedlichen Zeitpunkten kognitive Lesestrategien angeleitet wurden (ja/nein). Tabelle 2 zeigt exemplarisch die Ergebnisse für die Phase während des Lesens.

Tab. 2: Anzahl der Stunden, in denen die Lehrkräfte während des Lesens kognitive Strategien einforderten

Kognitive Strategien während des Lesens	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
ja	20	66.7	66.7
nein	10	33.3	100.0
Gesamt	30	100.0	

Erkennen lässt sich, dass die Lehrkräfte in 20 von 30 Stunden (66.7%) die Textarbeit während des Lesens mit kognitiven Strategien unterstützten bzw. dies in 20 von 30 Stunden beobachtet wurde. Zudem lässt sich ermitteln, in wie vielen Stunden welche kognitiven Strategiearten von den Lehrkräften angeleitet und ggf. kombiniert wurden. Dafür wurden die schriftlich notierten Strategiearten den

Kategorien Organisation, Elaboration oder Wiederholung zugeordnet und Stunden, in denen mehrere Strategiearten zugleich auftraten, kombiniert erfasst. Die Angaben beziehen sich ausschließlich auf die 20 Stunden, in denen während des Lesens von der Lehrkraft kognitive Strategien eingefordert wurden (siehe Tab. 3).

Tab. 3: Anzahl der Stunden, in denen die Lehrkräfte während des Lesens verschiedene kognitive Strategien einforderten

Art der kognitiven Strategien	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
Organisation	7	35.0	35.0
Elaboration	1	5.0	40.0
Organisation und Elaboration	10	50.0	90.0
Organisation und Elaboration und Wiederholung	2	10.0	100.0
Gesamt	20	100.0	

Die Häufigkeitsanalyse zeigt, dass die Lehrkräfte in den Stunden, in denen kognitive Strategien während des Lesens angeleitet wurden, Organisationsstrategien sowie eine Kombination von organisierenden und elaborierenden Strategien für die Texterschließung präferierten. Erkennbar wird auch, dass eine Kombination von Organisations- und Wiederholungsstrategien nicht beobachtet wurde. Mittels der freien Notizen in den Beobachtungsbögen, die ebenfalls in das Statistikprogramm übernommen wurden, lässt sich zudem ermitteln, welche spezifische Strategieart konkret angeleitet wurde (hier nicht abgebildet). Beispielsweise wurden zur Organisation des Textinhaltes verstärkt das Markieren von wichtigen Textstellen, das Visualisieren des Gelesenen und das Zusammenfassen gefordert, teils in Kombination mit dem Generieren von eigenen Beispielen zum Text oder dem Formulieren von Fragen an den Text.

Bezüglich des Merkmals metakognitive Strategien auf Prozessebene kann durch Häufigkeitsanalysen für jede Strategieart ermittelt werden, in wie vielen Stunden die Lehrkräfte diese beim Lesen eines Textes (vor dem Lesen, während des Lesens, nach dem Lesen) im Unterricht einforderten. Nachfolgend werden beispielhaft die Ergebnisse zur Planung des Strategieeinsatzes vor dem Lesen dargestellt (siehe Tab. 4).

Tab. 4: Anzahl der Stunden, in denen die Lehrkräfte die Planung des Strategieeinsatzes einforderten

Planung des Strategieeinsatzes (vor dem Lesen)	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
ja	13	43.3	43.3
nein	17	56.7	100.0
Gesamt	30	100.0	

In 13 von 30 beobachteten Deutschstunden (43.3%) wurde der Strategieeinsatz von den Lehrkräften geplant bzw. vorbereitet. Analog zu dieser Häufigkeitsanalyse lassen sich die Häufigkeiten für die anderen metakognitiven Strategiearten vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen ermitteln.

Beim Merkmal Instruktion der Strategien (Grad der Explizitheit) lässt sich betrachten, welche Instruktionsweise am häufigsten im Unterricht beobachtet wurde. Dabei wird nicht zwischen den verschiedenen Phasen des Leseprozesses (vor dem Lesen, während des Lesens, nach dem Lesen) differenziert, sondern die Analyse bezieht sich auf die Gesamtstunde (siehe Tab. 5).

Tab. 5: Grad der Explizitheit der Strategievermittlung

Instruktionsweise	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
keine Strategievermittlung	1	3.3	3.3
implizit	15	50.0	53.3
implizit prozedural	4	13.3	66.7
explizit deklarativ	4	13.3	80.0
explizit prozedural	1	3.3	100.0
explizit konditional	5	16.7	96.7
Gesamt	30	100.0	

Zusammenfassend lässt sich mit den Beobachtungsdaten aufzeigen, dass über alle beobachteten Stunden hinweg eine implizite Strategievermittlung am häufigsten beobachtet wurde (50.0%), in 13.3% der Stunden wurde im Rahmen dieses impliziten Vorgehens zugleich die Strategieanwendung erläutert (implizit prozedural). Sofern eine explizite Vermittlung vorlag, handelte es sich um eine deklarative oder konditionale Instruktion. Als randständig zu betrachten gilt die explizit prozedurale Instruktion in dieser Stichprobe.

Die Analyse der durch die Lehrkräfte angeleiteten ressourcenbezogenen Unterstützung des Leseprozesses erfolgt anhand von Berechnungen von Minimum und Maximum der Ausprägungen, Mittelwert und Standardabweichung sowie Modus

(häufigster Wert). Tabelle 6 stellt die Parameter exemplarisch für die Motivierung und die Unterstützung beim Lesen dar.

Tab. 6: Ressourcenbezogene Unterstützung des Leseprozesses
(Beispiel Motivierung und Unterstützung)

Ressourcenbezogene Unterstützung des Leseprozesses	Min	Max	M	SD	Modus
Motivierung					
Thematische Motivierung	1	4	2.07	0.91	2
Lebensweltlicher Bezug	1	4	2.33	0.99	2
Unterstützung beim Lesen					
Lob und Bestärkung	1	4	3.21	0.83	4
Unterstützung bei Schwierigkeiten	1	4	2.39	0.92	2

Likert-Skalierung 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft zu.

Die Analyse der beiden Indikatoren zum Merkmal Motivierung verdeutlicht, dass die Lehrkräfte im Durchschnitt eher nicht für das Thema des zu lesenden Sachtextes motivierten, was auch für den lebensweltlichen Bezug gilt. Anders sieht es bei den Indikatoren zum Merkmal Unterstützung beim Lesen aus, bei denen die Beobachter*innen Lob und Bestärkung eher feststellten als Unterstützungsleistungen im Unterricht.

Diese vorgestellten deskriptiven Analysen lassen sich vertiefen, indem beispielsweise Zusammenhänge zwischen den einzelnen Kategorien ermittelt oder aber Vorhersagen mit Leistungswerten der beobachteten Klassen berechnet werden. Bei Letzterem ließe sich beispielsweise errechnen, ob ein mehr oder weniger strategischer Unterricht auch zu besserem oder schlechterem Verständnis des zu bearbeitenden Sachtextes führt.

5 Stärken und Grenzen des Beobachtungsbogens, Einsatz- und Erweiterungsmöglichkeiten

Der in Auszügen vorgestellte Beobachtungsbogen Lestra-BD fokussiert auf eine konkrete Lerngelegenheit des Deutschunterrichts, die im Kompetenzbereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ verortet ist: die Vermittlung von selbst-reguliertem Lesen im Umgang mit Sachtexten (KMK, 2003). In der Forschung wurde nachgewiesen, dass Lehrkräfte dieser Thematik ein besonderes Augenmerk schenken sollten, da die Selbstregulation im Umgang mit Texten zu einer tiefen Verarbeitung des Gelesenen und zu kognitiver Aktivierung beiträgt – ein Merk-

mal von qualitätvollen Lehr-Lernprozessen (Klieme & Rakoczy, 2008; Winkler, 2017).

Die Stärke des Instruments liegt insbesondere darin, dass die theoretischen und evidenzbasierten Prinzipien der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen mit Blick auf den Leseprozess didaktisch begründet, detailliert sowie methodisch kontrolliert im Regelunterricht beobachtet werden können. Dafür wurden spezifische Tiefenstrukturen bei der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen operationalisiert. Zudem ist ein umfassender Blick auf das Unterrichtsgeschehen möglich, wenn die (in diesem Beitrag nicht vorgestellten) Sichtstrukturen ebenfalls beobachtet werden, wie u.a. der Materialeinsatz, die Mediennutzung, die bei der Textbearbeitung genutzten Sozialformen sowie Differenzierungsmaßnahmen.

Mit Lestra-BD kann vor allem beschrieben werden, welche Schwerpunkte Lehrkräfte bei der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen setzen und an welchen Stellschrauben möglicherweise Optimierungspotenzial vorliegt. Bei der Deutung der Beobachtungsdaten sollte jedoch beachtet werden, dass die gewonnenen Informationen stets unter Berücksichtigung des konkreten Erhebungskontextes interpretiert werden sollten. Einbezogen werden sollten beispielsweise der Lerngegenstand und die Anforderungen des eingesetzten Sachtextes in der Stunde. Aussagen über die Qualität von beobachtetem Unterricht sollten zudem auf der Grundlage einer kombinierten Betrachtung aller Beobachtungsdimensionen sowie unter Berücksichtigung des jeweiligen Klassenkontexts (z.B. die Lernvoraussetzungen der Schüler*innen) getroffen werden. Als Maßstab gilt hier die Angemessenheit (Kleinbub, 2018), d.h., dass eine idealtypische Vermittlung von selbstreguliertem Lesen nicht zwangsläufig nach einem festgelegten Plan zu erfolgen hat, sondern sich an den Lernvoraussetzungen der Klasse sowie unterrichtsspezifischen Besonderheiten orientieren sollte. Bei einem Einsatz des Beobachtungsbogens im Rahmen des Regelunterrichts ist mitunter zu bedenken, dass nicht zwangsläufig alle Kriterien erfasst werden müssen/können. Da eine beobachtete Einzelstunde in eine Reihe von Unterrichtsstunden eingebettet ist, in denen beispielsweise bereits eine explizite Strategieinstruktion erfolgt sein könnte, spricht das Ausbleiben dieses Kriteriums in der beobachteten Stunde nicht zwangsläufig für eine unzureichende Strategieinstruktion. Auch ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen, dass die Beobachtungen einen Ausschnitt des alltäglichen Unterrichtsgeschehens abbilden. Sofern Vergleiche mit ggf. weiteren Unterrichtsstunden möglich sind sowie weitere empirische (Vor-)Befunde vorliegen, sollten diese bei der Interpretation der Daten hinzugezogen werden.

Während die Stärke des Beobachtungsbogens in der konkreten Ausdifferenzierung der Beobachtungsdimensionen liegt, sind an die Nutzung des Bogens zugleich Limitationen geknüpft. Da vorwiegend Tiefenstrukturen mit Lestra-BD beobachtet werden, sollte für den Einsatz des Beobachtungsbogens in der Forschung, aber auch in der Praxis, sichergestellt werden, dass die Beobachter*innen

ein geteiltes Verständnis der Merkmale der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen haben, um zu erkennen, was selbstreguliertes Lesen kennzeichnet und wie eine Vermittlung desselben idealiter erfolgt. Hiermit verbunden ist die methodische Einschränkung, dass der Einsatz des Bogens erst dann zuverlässig erfolgt, wenn die Beobachter*innen zuvor geschult wurden. Eine zentrale Bedingung für den Einsatz des Beobachtungsbogens Lestra-BD im Deutschunterricht ist zudem seine ausschließliche Eignung für Stunden des Deutschunterrichts, in denen ein Sachtext als Lerngegenstand im Zentrum der unterrichtlichen Auseinandersetzung steht – Stunden, in welchen literarische Texte gelesen werden, sind entsprechend auszuklammern. Sollen Unterrichtsstunden miteinander verglichen werden, sollte der zu erschließende Sachtext für eine bessere Vergleichbarkeit vorgegeben werden. Für den Einsatz des Bogens in der unterrichtlichen Praxis (z.B. bei kollegialen Hospitationen, bei Schulpraktika, im Studium oder im Rahmen der Lehrerbildung), bei der die Evaluation einer Einzelstunde, nicht das Vergleichsmoment im Mittelpunkt steht, ist es auch denkbar, dass die Lehrkräfte einen eigens ausgewählten Sachtext in der Beobachtungsstunde nutzen.

In allen denkbaren Einsatzfeldern fokussiert der Beobachtungsbogen auf das Handeln von Lehrkräften und gibt somit Aufschluss über das von ihnen gestaltete unterrichtliche Angebot. Eine mögliche Ergänzung würde sich darauf beziehen, inwieweit das Unterrichtsangebot der Lehrkraft zu Lernaktivitäten bzw. -zuwachsen auf Seiten der Lernenden führt. Um Aussagen über die Wirkung eines mehr oder weniger strategieorientierten Unterrichts auf den Lernerfolg von Schüler*innen treffen zu können, bedarf es jedoch eines Einbezugs ihrer Perspektive und einer abhängigen Variablen als Zielgröße. Gefragt werden müsste danach, wie die Lernenden das Angebot wahrnehmen und nutzen und welche Wirkung es bspw. auf das Leseverständnis nimmt. Ferner sollten Unterrichtsbeobachtungen durch die Perspektive externer Urteile validiert werden, z.B. mittels Befragungen von Lehrkräften (Schmitz, 2019) oder Schüler*innen. Um weiterhin Erklärungen für das Unterrichtshandeln der Lehrkräfte zu erhalten, ließen sich die Beobachtungen durch Befragungen und retrospektive Interviews mit den beobachteten Lehrkräften ergänzen. Auf diese Weise könnten auch ‚hinter‘ den Handlungen stehende Überzeugungen und Einstellungen genauer erfasst werden. Neben dieser möglichen perspektivischen Erweiterung ist auch eine fachliche und inhaltliche Ergänzung des Instruments denkbar, die sich beispielsweise auf die Ausrichtung des Bogens auf den Fachunterricht sowie auf Erarbeitungsmethoden im Umgang mit literarischen Texten beziehen. Für Letzteres wären zusätzliche Beobachtungsmerkmale zu operationalisieren, die Aspekte literarästhetischer Rezeptionsprozesse abbilden.

Literatur

- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2012). Naturally-occurring comprehension strategies instruction in 9th-grade language arts classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 591-623.
- Artelt, C. (2006). Lernstrategien in der Schule. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 337-351). Göttingen: Hogrefe.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Bremerich-Vos, A. (2001). Zum Lehren von Lernstrategien im Umgang mit Texten und mit Lyrik im Besonderen. In C. Köppert & K. Metzger (Hrsg.), *Entfaltung innerer Kräfte. Blickpunkte der Deutschdidaktik* (S. 149-162). Velber: Friedrich.
- Dignath, C. & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231-264.
- Duffy, G. G. (2002). The case for direct explanation of strategies. In C. C. Block & M. Pressley (Hrsg.), *Comprehension instruction. Research-based best practices* (S. 28-41). New York: Guilford Press.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. Jay Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (p. 205-242). Newark: International Reading Association.
- Gniewosz, B. (2015). Beobachtung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung, Strukturen und Methoden* (2. Aufl., S. 109-117). Wiesbaden: VS.
- Gold, A. (2018). *Lesen kann man lernen. Wie man die Lesekompetenz fördern kann* (3. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Helmke, A. (2010). Einblicknahme in die Lehr- und Lernsituation. Verfügbar unter: http://unterrichtsdiagnostik.info/media/files/Link%208_ELL_V6_2.pdf [10.12.2018].
- Helmke, A., Helmke, T., Schrader, F.-W. & Wagner, W. (2007). Der Ratingbogen der DESI-Video-studie. Universität Koblenz-Landau. Verfügbar unter: http://andreas-helmke.de/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/Codebook_Rating-final_Abk.pdf [10.12.2018].
- Karstens, F., Schmitz, A. & Jost, J. (2019). Gutes Material zur Förderung von selbstreguliertem Lesen von Sachtexten im Deutschunterricht? Analyse exemplarischen Fördermaterials für die Sekundarstufe I unter Einbezug pädagogisch-psychologischer und deutschdidaktischer Perspektiven. *Leseforum*, 1, 1-13.
- Kleinbub, I. (2010). *Unterrichtsqualität im Leseunterricht. Eine videobasierte Analyse in vierten Klassen*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Kleinbub, I. (2016). Ein Blick ins Klassenzimmer: deutschdidaktische Unterrichtsforschung am Beispiel der Videostudie VERA – Gute Unterrichtspraxis. In M. Krelle & W. Senn (Hrsg.), *Qualitäten von Deutschunterricht* (S. 15-36). Klett: Filibach.
- Kleinbub, I. (2018). Kriteriengeleitetes Rating. In J. Boelmann (Hrsg.), *Erhebungs- und Auswertungsverfahren* (Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, Bd. 2, S. 341-358). Schneider: Hohengehren.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222-237.
- Kultusministerkonferenz der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2003). *Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss*. Bonn: KMK.
- Kunter, M. & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. Gebauer & F. Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 9-31). Münster, New York: Waxmann.

- Lankes, E.-M. & Carstensen, C. H. (2007). Der Leseunterricht aus der Sicht der Lehrkräfte. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. (S. 161-193). Münster: Waxmann.
- Lotz, M., Gabriel, K. & Lipowsky, F. (2013). Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 59(3), 357-380.
- Mandl, H. & Friedrich, H. F. (Hrsg.) (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen.: Hogrefe.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 774-797.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Praetorius, A.-K. (2013). Einschätzung von Unterrichtsqualität durch externe Beobachterinnen und Beobachter – Eine kritische Betrachtung der aktuellen Vorgehensweise in der Schulpraxis. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31, 174-185.
- Schmitz, A. (2019). Reading instruction in 5th grade. Teachers' perspectives on promoting self-regulated reading in language and content area teaching. *Research in Subject Matter Teaching and Learning*, 2, 16-31.
- Schmitz, A., Zeuch, N., Karstens, F., Meudt, S.-I., Souvignier, E. & Jost, J. (im Druck). Leseförderung im Schul- und Unterrichtsalltag implementieren. Erste Erkenntnisse des Evaluationsprojektes BiSS-EiLe. In S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck & P. Stanat, (Hrsg.). *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Souvignier, E., Küppers, J. & Gold, A. (2003). Lesestrategien im Unterricht: Einführung eines Programms zur Förderung des Textverstehens in 5. Klassen. *Unterrichtswissenschaft*, 31(2), 166-183.
- Souvignier, E. & Mokhesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16, 57-71.
- Stahns, R., Rieser, S. & Lankes, E.-M. (2017). Unterrichtsführung, Sozialklima und kognitive Aktivierung im Deutschunterricht in vierten Klassen. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich* (S. 251-277). Münster: Waxmann.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Eds.), *Handbook of research on teaching* (p. 315-325). New York: Macmillan Publishing.
- Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differenzielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 185-200.
- Willenberg, H. (2004). Lesestrategien. Vermittlung zwischen Eigenständigkeit und Wissen. *Praxis Deutsch*, 31, 6-15.
- Winkler, I. (2017). Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht. Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. *Didaktik Deutsch*, 43, 78-97.
- Zeuch, N., Schmitz, A., Karstens, F., Meudt, S.-I., Souvignier, E. & Jost, J. (2018). EiLe. Evaluation der Implementation von Konzepten zur Leseförderung in der Sekundarstufe. In S. Henschel, S. Gentrup, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.), *Projekttatlas Evaluation. Erste Ergebnisse aus den BiSS-Evaluationsprojekten* (S. 54-57). Berlin: BiSS-Trägerkonsortium.
- Zimmerman (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

Autor*innen

Dr. Anke Schmitz

Universität zu Köln/Institut für deutsche Sprache und Literatur II

Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln

anke.schmitz@uni-koeln.de

Fabiana Karstens

Universität zu Köln/Institut für deutsche Sprache und Literatur II

Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln

fabiana.karstens@uni-koeln.de

Prof. Dr. Jörg Jost

Universität zu Köln/Institut für deutsche Sprache und Literatur II

Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln

joerg.jost@uni-koeln.de

Dieser Artikel ist inklusive Anhang abrufbar unter:

https://doi.org/10.35468/5801_06

Online Anhang

Dieses Herausgeberwerk und alle vorgestellten Instrumente zur Erfassung institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung sind online verfügbar unter:
<https://doi.org/10.35468/5801>

Beobachtungsbogen Lestra-BD zur Erfassung der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen im Deutschunterricht

Anke Schmitz, Fabiana Karstens & Jörg Jost

Zitiervorschlag:

Schmitz, A., Karstens, F. & Jost, J. (2019). Beobachtungsbogen Lestra-BD zur Erfassung der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen im Deutschunterricht. In K. Mackowiak, C. Beckerle, S. Gentrup & C. Titz (Hrsg.), Instrumente zur Erfassung institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung (Online-Anhang). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Verfügbar unter: https://doi.org/10.35468/5801_06

Beobachtungsbogen Lestra-BD

0. Allgemeine Informationen zur erfassten Deutschstunde		
Datum:		
1. Beobachtende/-r:	2. Beobachtende/-r:	
Lehrperson:	Klasse:	Anzahl SuS:
Thema der Stunde:	Schulstunde:	

1. Kognitive Strategien auf Prozessebene			
<p>Ratinghinweis: Geratet wird das einmalige Auftreten der nachfolgenden Phänomene. Ein Phänomen kann nicht beurteilt werden, wenn die entsprechende Phase in der beobachteten Unterrichtsstunde nicht erfolgte (z.B. sofern die Nachbereitung aufgrund des Stundenschlusses nicht stattfinden konnte oder die Vorbereitung in einer vorherigen Stunde bereits erfolgte).</p>			
Vor dem Lesen	Die Lehrkraft bereitet das Lesen vor. <i>Die Phase vor dem Lesen (Aktivierungs- und Hinführungsphase) bezieht sich auf alle Handlungen, die getätigt werden, bevor der Text (ausgenommen der Überschrift) gelesen wird. Dabei kann der Text den Schülerinnen und Schülern bereits vorliegen, er darf aber noch nicht durchgelesen worden sein.</i>		<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> nicht beurteilbar
	Wenn ja, welche Strategien werden genutzt/angewendet?		
	Organisationsstrategien:	Elaborationsstrategien:	Wiederholungsstrategien:
Während des Lesens	Die Lehrkraft begleitet das Lesen. <i>Die Phase während des Lesens (Verstehensphase) bezieht sich auf alle Handlungen, die getätigt werden, während der Text gelesen wird – dies kann auch abschnittsweise geschehen.</i>		<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> nicht beurteilbar
	Wenn ja, welche Strategien werden genutzt/angewendet?		
	Organisationsstrategien:	Elaborationsstrategien:	Wiederholungsstrategien:
Nach dem Lesen	Die Lehrkraft bereitet das Lesen nach. <i>Die Phase nach dem Lesen (Anschlussphase) bezieht sich auf alle Handlungen, die getätigt werden, nachdem der Text (mind. einmal) gelesen wurde.</i>		<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> nicht beurteilbar
	Wenn ja, welche Strategien werden genutzt/angewendet?		
	Organisationsstrategien:	Elaborationsstrategien:	Wiederholungsstrategien:

2. Metakognitive Strategien auf Prozessebene

Ratinghinweis: Geratet wird das einmalige Auftreten der nachfolgenden Phänomene. Ein Phänomen kann nicht beurteilt werden, wenn die entsprechende Phase in der beobachteten Unterrichtsstunde nicht erfolgte (z.B. sofern die Nachbereitung aufgrund des Stundenschlusses nicht stattfinden konnte oder die Vorbereitung in einer vorherigen Stunde bereits erfolgte).

Vor dem Lesen	Die Lehrkraft setzt/erarbeitet vor dem Lesen (ggf. gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern) ein Leseziel. <i>Vor dem Lesen zeigt die Lehrkraft auf/erarbeitet die Lehrkraft gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern, welches Leseziel mit dem Lesen des Textes erreicht werden soll/warum der Text gelesen wird.</i>			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> nicht beurteilbar
	Wenn ja, was für ein Leseziel wird gesetzt/erarbeitet?			
	<input type="checkbox"/> inhaltlich (z.B. mehr über ein Thema erfahren)	<input type="checkbox"/> technisch/methodisch (z.B. die Anwendung von Strategien üben)	<input type="checkbox"/> aufgabenbezogen (z.B. um eine Aufgabe zu bearbeiten)	<input type="checkbox"/> anderes Leseziel: _____
	Die Lehrkraft plant vor dem Lesen (ggf. gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern) den Leseprozess (bezogen auf den Strategieeinsatz). <i>Vor dem Lesen erläutert die Lehrkraft/erarbeitet die Lehrkraft gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern, mit welchen Strategien der gesamte Text schrittweise erschlossen werden soll.</i>			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> nicht beurteilbar
Während des Lesens	Die Lehrkraft strukturiert während des Lesens den Leseprozesses. <i>Während des Lesens begleitet die Lehrkraft den Leseprozess strukturierend – gibt Hinweise zur Strategieanwendung.</i>			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> nicht beurteilbar
	Die Lehrkraft leitet während des Lesens die Überwachung des Leseprozesses (bezogen auf den Strategieeinsatz und/oder das Verständnis) an. <i>Während des Lesens weist die Lehrkraft die Schülerinnen und Schülern darauf hin, sich selbst während des Lesens zu beobachten (d.h. den Strategieeinsatz und/oder das Verständnis während des Lesens zu kontrollieren/zu überwachen).</i>			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> nicht beurteilbar
Nach dem Lesen	Die Lehrkraft leitet nach dem Lesen die Reflexion über den Strategieeinsatz an. <i>Die Lehrkraft reflektiert gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern über den vollzogenen strategischen Umgang mit dem Text. Beispielsweise bespricht die Lehrkraft gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern, welche Strategien für die Bearbeitung des Textes/zur Erreichung des Leseziels zielführend waren und warum grade diese Strategien zum Ziel geführt haben (oder auch nicht).</i>			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> nicht beurteilbar
	Die Lehrkraft leitet nach dem Lesen die Reflexion über das erlangte Textverständnis an. <i>Die Lehrkraft reflektiert gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern über das Verständnis des Textes (inhaltliche Ebene). Es wird besprochen/erarbeitet, ob der gesamte Inhalt des Textes verstanden wurde, an welchen Stellen es ggf. Verständnisschwierigkeiten gab und welchen Wissenszuwachs die Schülerinnen und Schüler durch das Lesen des Textes generieren konnten.</i>			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> nicht beurteilbar
	Die Lehrkraft leitet nach dem Lesen die Reflexion über Umgang mit Textschwierigkeiten an. <i>Die Lehrkraft reflektiert gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern über den Umgang mit Textschwierigkeiten. Es wird beispielsweise besprochen, wie die Schülerinnen und Schüler sich verhalten, wenn sie auf Textschwierigkeiten stoßen und mit welchen Möglichkeiten sie diese abbauen können (z.B. Wörterbuch, Kontext beachten, jemanden fragen etc.).</i>			<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> nicht beurteilbar

3. Instruktion der Strategien – Grad der Explizitheit

Ratinghinweise: Geratet wird das einmalige Auftreten der nachfolgenden Phänomene. Mehrfachnennungen sind dabei nicht möglich.

Keine Strategie-vermittlung	Die Lehrkraft konzentriert sich nur auf die Vermittlung von Sachkompetenz (Inhaltsebene), wobei der Text nur der Inhaltsübermittlung dient. <i>Ausschließlich die Vermittlung der Sachkompetenz steht bei der Textbearbeitung im Fokus, indem z.B. ein Text gelesen, dessen strategische Bearbeitung aber nicht stattfindet und es „nur“ um die Besprechung inhaltlicher Aspekte des Textinhaltes geht.</i>	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Implizite Instruktion	Die Lehrkraft verknüpft die inhaltliche mit der strategischen Textbearbeitung, allerdings implizit. <i>Zur Vermittlung der Sachkompetenz wird ein Text gelesen und strategisch bearbeitet, allerdings handelt es sich um implizite Bearbeitungsaufforderungen. Es findet eine strategische Textbearbeitung statt wobei diese den Schülerinnen und Schülern aber nicht bewusst gemacht wird.</i>	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Implizit prozedurale Instruktion	Die Lehrkraft verknüpft inhaltliche und strategische Textbearbeitung, die Vermittlung des strategischen Vorgehens bleibt implizit, jedoch wird das Vorgehen bei der Strategieanwendung veranschaulicht. <i>Zur Vermittlung der Sachkompetenz wird ein Text gelesen und strategisch bearbeitet, allerdings handelt es sich um implizite Bearbeitungsaufforderungen, bei welchen das Vorgehen der Strategieanwendung erläutert wird. Es findet eine strategische Textbearbeitung statt, wobei diese den Schülerinnen und Schülern aber nicht bewusst gemacht wird.</i>	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Explizit deklarative Instruktion	Die Lehrkraft verknüpft inhaltliche und strategische Textbearbeitung, wobei die Vermittlung des strategischen Vorgehens explizit erfolgt. <i>Zur Vermittlung der Sachkompetenz wird ein Text gelesen und strategisch bearbeitet. Die Lehrkraft verdeutlicht den Schülerinnen und Schülern, dass es sich bei der Form der Textbearbeitung um eine Lesestrategie (Hilfen/Techniken) handelt, mit welcher ein Text besser verstanden werden kann.</i>	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Explizit konditionale Instruktion	Die Lehrkraft verknüpft inhaltliche und strategische Textbearbeitung, wobei die Vermittlung des strategischen Vorgehens explizit erfolgt und zugleich auf den Nutzen der Strategie eingegangen wird. <i>Zur Vermittlung der Sachkompetenz wird ein Text gelesen und strategisch bearbeitet. Die Lehrkraft verdeutlicht den Schülerinnen und Schülern, dass es sich bei der Form der Textbearbeitung um eine Lesestrategie (Hilfen/Techniken) handelt und geht zudem auf den Nutzen ein, den eine spezifische Lesestrategie für das bessere Verständnis eines Textes hat.</i>	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Explizit prozedurale Instruktion	Die Lehrkraft verknüpft inhaltliche und strategische Textbearbeitung, wobei die Vermittlung des strategischen Vorgehens explizit erfolgt und zugleich das strategische Vorgehen veranschaulicht wird. <i>Zur Vermittlung der Sachkompetenz wird ein Text gelesen und strategisch bearbeitet. Die Lehrkraft verdeutlicht den Schülerinnen und Schülern, dass es sich bei der Form der Textbearbeitung um eine Lesestrategie (Hilfen/Techniken) handelt und veranschaulicht, wie die Strategie genau angewendet wird.</i>	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

4. Ressourcenbezogene Unterstützung des Leseprozesses

Ratinghinweis: Geratet wird der Eindruck der gesamten Unterrichtsstunde unabhängig von einzelnen Unterrichtsphasen (Globalurteil).

4.1 Motivierung

Thematische Motivierung	<p>Die Lehrkraft weckt das thematische Interesse der Schülerinnen und Schüler und zeigt die eigene Begeisterung für das Thema.</p> <p><u>Trifft zu:</u> Die Lehrkraft bringt ihre positive Einstellung/eigene Begeisterung für das Thema deutlich zum Ausdruck, zeigt ausgeprägten Enthusiasmus gegenüber dem Thema.</p> <p><u>Trifft eher zu:</u> Die Lehrkraft zeigt eine positive Einstellung/eigene Begeisterung für das Thema, weist darauf hin (nebenbei – nicht explizit), dass das Thema wichtig ist, aber ohne enthusiastisch zu wirken.</p> <p><u>Trifft eher nicht zu:</u> Die Lehrkraft wirkt gegenüber dem Thema eher reserviert und zurückhaltend, weckt das Interesse der Schülerinnen und Schüler für das Thema nur bedingt.</p> <p><u>Trifft nicht zu:</u> Die Lehrkraft wirkt lustlos, innerlich wenig beteiligt, versucht nicht das Interesse der Schülerinnen und Schüler zu wecken, bringt keine positive Einstellung zum Thema zum Ausdruck.</p>	<input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu
Berücksichtigung der Lebenswelt	<p>Die Lehrkraft stellt einen Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler her, indem sie Aufgabenstellungen, Beispiele und/oder Materialien verwendet, die der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler entstammen bzw. Alltagsrelevanz für sie haben.</p> <p><u>Trifft zu:</u> Die Lehrkraft bemüht sich um Authentizität und bezieht häufig die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ein.</p> <p><u>Trifft eher zu:</u> Die Lehrkraft bemüht sich stellenweise um Authentizität und bezieht die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler eher selten mit ein.</p> <p><u>Trifft eher nicht zu:</u> Die Lehrkraft gestaltet einen zumeist lebensfernen Unterricht mit gelegentlichen Bezügen zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.</p> <p><u>Trifft nicht zu:</u> Die Lehrkraft gestaltet einen lebensfernen Unterricht, ohne Einbezug des Erfahrungshorizonts der Schülerinnen und Schüler.</p>	<input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu

4.2 Unterstützung beim Lesen/Selbstwirksamkeit

Lob und Bestärkung	<p>Die Lehrkraft reagiert mit Lob und/oder Bestärkung zum Lesen, dem Verstehen von Texten, der Anwendung von Strategien.</p> <p><u>Trifft zu:</u> Die Lehrkraft bestärkt die Schülerinnen und Schüler durchgehend und gibt viel positives Feedback.</p> <p><u>Trifft eher zu:</u> Die Lehrkraft bestärkt die Schülerinnen und Schüler überwiegend und gibt oft positives Feedback.</p> <p><u>Trifft eher nicht zu:</u> Die Lehrkraft bestärkt die Schülerinnen und Schüler nur gelegentlich und gibt wenig positives Feedback.</p> <p><u>Trifft nicht zu:</u> Die Lehrkraft bestärkt die Schülerinnen und Schüler nie und gibt kein positives Feedback.</p>	<input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu
Unterstützung bei Schwierigkeiten	<p>Die Lehrkraft unterstützt die Schülerinnen und Schüler und/oder ermuntert sie, sich bei Schwierigkeiten anzustrengen, es nochmal zu probieren, nochmal genau nachzudenken.</p> <p><u>Trifft zu:</u> Die Lehrkraft unterstützt die Schülerinnen und Schüler durchgehend, wenn diese an Schwierigkeiten gelangen, gibt Hilfestellungen und ermuntert.</p> <p><u>Trifft eher zu:</u> Die Lehrkraft unterstützt die Schülerinnen und Schüler überwiegend, wenn diese an Schwierigkeiten gelangen, gibt gelegentlich Hilfestellungen und ermuntert.</p> <p><u>Trifft eher nicht zu:</u> Die Lehrkraft unterstützt die Schülerinnen und Schüler gelegentlich, wenn diese an Schwierigkeiten gelangen, gibt nur selten Hilfestellungen und ermuntert.</p> <p><u>Trifft nicht zu:</u> Die Lehrkraft unterstützt die Schülerinnen und Schüler nicht, wenn diese an Schwierigkeiten gelangen, gibt keine Hilfestellungen und ermuntert nicht.</p>	<input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu

4.3 Aufmerksamkeit/Konzentration

Schülerengagement	<p>Die Lehrkraft sorgt dafür, dass die Schülerinnen und Schüler die gesamte Zeit des Unterrichts mit Lernaktivitäten beschäftigt sind, sie nicht lange auf etwas warten müssen, sie sich kaum mit anderen Dingen beschäftigen und aufmerksam sind.</p> <p><u>Trifft zu:</u> Die meisten/alle Schülerinnen und Schüler scheinen am Unterricht interessiert und wirken innerlich beteiligt, machen gut mit und melden sich häufig und spontan.</p> <p><u>Trifft eher zu:</u> Ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler scheint am Unterricht interessiert und innerlich beteiligt.</p>	<input type="checkbox"/> trifft zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu <input type="checkbox"/> trifft nicht zu
-------------------	---	--

	<p><u>Trifft eher nicht zu:</u> Nur wenige Schülerinnen und Schüler scheinen am Unterricht interessiert und innerlich beteiligt.</p> <p><u>Trifft nicht zu:</u> Die meisten/alle Schülerinnen und Schüler scheinen vom Unterricht gelangweilt, nicht am Unterricht interessiert, geringe Mitarbeit, wenig spontanes Melden.</p>	
Schülerzentrierung	<p>Die Lehrkraft bindet die Schülerinnen und Schüler aktiv in den Unterricht ein und leitet sie zur selbstständigen Arbeit an.</p> <p><u>Trifft zu:</u> Die Stunde verläuft weitgehend schülerzentriert, der Unterricht findet überwiegend in schülerzentrierten Arbeitsphasen statt; die Schülerinnen und Schüler sind aktiv in den Unterricht eingebunden, werden zur selbstständigen Arbeit angeleitet und kommen dieser auch aktiv nach.</p> <p><u>Trifft eher zu:</u> Die Stunde verläuft abwechselnd lehrer- und schülerzentriert, der Unterricht findet sowohl im Plenum als auch in (kürzeren) schülerzentrierten Arbeitsphasen statt; die Schülerinnen und Schüler werden aktiv in den Unterricht mit eingebunden, zur selbstständigen Arbeit angeleitet. Die Schülerinnen und Schüler sind über weite Teile der Stunde hinweg aktiv.</p> <p><u>Trifft eher nicht zu:</u> Die Stunde verläuft weitgehend lehrerzentriert, der Unterricht findet zumeist im Plenum statt, es wird sich bemüht einzelne Schülerinnen und Schüler aktiv in den Unterricht mit einzubeziehen und sie gelegentlich zur selbstständigen Arbeit anzuleiten. Die Schülerinnen und Schüler sind einen kleinen Teil der Stunde aktiv.</p> <p><u>Trifft nicht zu:</u> Die Stunde verläuft weitgehend lehrerzentriert, der Unterricht findet zumeist im Plenum statt, die Schülerinnen und Schüler werden nicht zur selbstständigen Arbeit angeleitet und sind über die gesamte Stunde hinweg passiv.</p>	<p><input type="checkbox"/> trifft zu</p> <p><input type="checkbox"/> trifft eher zu</p> <p><input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu</p> <p><input type="checkbox"/> trifft nicht zu</p>
4.4 Zeitmanagement		
Zeit für Lesestrategien	<p>Die Lehrkraft stellt einen Zeitraum zur Verfügung, in dem die Schülerinnen und Schüler Lesestrategien aktiv anwenden können.</p> <p><u>Trifft zu:</u> Die aktive Anwendung von Lesestrategien wird über einen langen Zeitraum ermöglicht. Der Einsatz von Lesestrategien scheint ein wichtiges Unterrichtsziel darzustellen, dessen Behandlung von Anfang an geplant und vorbereitet ist.</p> <p><u>Trifft eher zu:</u> Die aktive Anwendung von Lesestrategien wird über einen längeren Zeitraum, der auch hätte länger sein können, ermöglicht. Der Einsatz von Lesestrategien scheint eher Voraussetzung für die Behandlung eines inhaltlichen Themas zu sein, keine systematische Einbettung.</p> <p><u>Trifft eher nicht zu:</u> Die aktive Anwendung von Lesestrategien wird gelegentlich (aber eher kurz) ermöglicht. Der Einsatz von Lesestrategien scheint kein verfolgtes Unterrichtsziel darzustellen</p> <p><u>Trifft nicht zu:</u> Die aktive Anwendung von Lesestrategien wird nicht ermöglicht. Der Einsatz von Lesestrategien in der Stunde spielt gar keine Rolle.</p>	<p><input type="checkbox"/> trifft zu</p> <p><input type="checkbox"/> trifft eher zu</p> <p><input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu</p> <p><input type="checkbox"/> trifft nicht zu</p>
Zeit zum Lesen	<p>Die Lehrkraft stellt einen Zeitraum zur Verfügung, in dem die Schülerinnen und Schüler Zeit haben den Text eigenständig zu lesen.</p> <p>(Hinweis: Hierbei ist die Sozialform nicht zu berücksichtigen. Das Lesen des Textes muss nicht in Einzelarbeit geschehen – auch eine aktive Partner- oder Gruppenarbeit ist denkbar.)</p> <p><u>Trifft zu:</u> Das eigenständige Lesen wird über einen langen Zeitraum ermöglicht.</p> <p><u>Trifft eher zu:</u> Das eigenständige Lesen wird über einen längeren Zeitraum, der auch länger sein könnte ermöglicht.</p> <p><u>Trifft eher nicht zu:</u> Das eigenständige Lesen wird gelegentlich (aber eher für einen kurzen Zeitraum) ermöglicht.</p> <p><u>Trifft nicht zu:</u> Das eigenständige Lesen wird nicht ermöglicht.</p>	<p><input type="checkbox"/> trifft zu</p> <p><input type="checkbox"/> trifft eher zu</p> <p><input type="checkbox"/> trifft eher nicht zu</p> <p><input type="checkbox"/> trifft nicht zu</p>