Sonja Orth: **Über plastische Schülerarbeiten sprechen**
Eine empirische Studie zu Reflexionsphasen im Kunstunterricht der Grundschule
**(KREA*plus*, Band 13)**

Bei der vorliegenden Datei handelt es sich um die ungekürzte Fassung des Anhangs der Inaugural-Dissertation der Verfasserin zur Erlangung des akademischen Grades „Doktor der Philosophie“ (Dr. phil.) der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg. Die Arbeit wurde im September 2016 eingereicht.

# Anhang

A.1 Kodier-/Ratingmanual – 347

A.2 Auswertungsbogen – 490

## A.1 Kodier-/Ratingmanual

# 1. Vorkommen der Reflexion

Eigenentwicklung

### Quellen und Bezüge

AISSEN-CREWETT 1993; AISSEN-CREWETT 2005; BERNER U. A. 2013; BREUNLIN 2010; DREYER 2006; KATHKE 2008; KIRCHNER 2008; KIRCHNER 2009D; KOWALSKI 1970A; KUMHER 1968; PFENNIG 1966; PFENNIG 1970; SCHMID 1978; SCHULZ 1998; SCHWERDTFEGER 1961; SEYDEL 2006; TRÜMPER 1966B; WILHELM & WLOKA 1983

### Grundidee

Mit diesem Item soll erfasst werden, ob eine gemeinsame Reflexion im Unterricht stattfindet.[1] Unter *Reflexion* sind dabei im Folgenden von der Lehrkraft initiierte Momente des Betrachtens und/oder Sprechens über die Produkte der Schüler bzw. den Prozess zu verstehen. Diese können sowohl zu Beginn, als auch während oder am Ende des Unterrichts stattfanden. Obwohl die Lehrkräfte der zu untersuchenden Stichprobe die Vorgabe hatten, die entstandenen Plastiken hinsichtlich der Lernziele zu reflektieren (vgl. Berner u. a. 2013), kann es vorkommen, dass die Lehrkräfte aufgrund von Zeitmangel die Reflexion auslassen, verkürzen und/oder in einer der kommenden Stunden nachholen.

### Verfahren

Es findet eine niedrig inferente Kodierung statt. Mehrfachkodierungen sind ausgeschlossen.

**Achtung:**
Wird bei diesem Item *Keine Reflexion* oder *Keine Reflexion, aber Hinweis auf Reflexion in der nächsten Stunde* kodiert, werden die anderen Dimensionen/Items nicht mehr erfasst. Eine Ausnahme bildet Item *2. Dauer der Reflexion*. Dieses wird trotzdem mitkodiert. Handelt es sich bei dem kodierten Abschnitt in den Videos um eine Ankündigung bzw. einen Ausblick, so ist dies unter *2. Dauer der Reflexion* durch Ankreuzen in der Spalte »AN« festzuhalten.

[1] Individuelle Rückmeldungen der Lehrkraft werden im Rahmen der vorliegenden Untersucht nicht erfasst.

## Übersicht

| | | |
|---|---|---|
| Keine Reflexion | | ○ |
| Keine Reflexion, aber Hinweis auf Reflexion in der nächsten Stunde | | ○ |
| Reflexion | | ○ |
| Reflexion und Hinweis auf Reflexion in der nächsten Stunde | | ○ |

## Kategorien

Keine Reflexion

Es findet während der gesamten Doppelstunde keine Reflexion statt. Dies ist der Fall, wenn in den inhaltsbezogenen Aktivitäten nie »Reflexion (RF)« oder »IAMIX« (»RF« + weitere inhaltsbezogene Aktivität) kodiert wurde oder wenn in den inhaltsbezogenen Aktivitäten zwar »RF« (Reflexion) bzw. »IAMIX« (»RF« + weitere inhaltsbezogene Aktivität) vorkommt, dies jedoch nur aus *Ankündigungen* der Reflexionsphase besteht. In der Unterrichtsstunde findet die angekündigte Reflexionsphase dann jedoch nicht statt.

**Beispiel:**
L[2]: »*Am Ende der Stunde werden wir uns eure entstandenen Plastiken gemeinsam ansehen!*« (Angekündigte Reflexion findet am Ende jedoch gar nicht statt und es deutet kein Kommentar der Lehrkraft auf ein Verschieben der Reflexionsphase in die nächste Stunde hin.)

*Keine Reflexion* ist auch zu kodieren, wenn...

- ...die Lehrkraft weder prozessbegleitend während der Unterrichtsstunde in Form einer Zwischenbesprechung oder in Form von Zwischenimpulsen noch nach der Produktionsphase abschließend über die Produkte bzw. den Prozess reflektiert. Minimalanforderung dafür, dass eine Reflexion stattfindet, ist, dass die Plastiken zumindest betrachtet werden und/oder kurz über diese bzw. deren Entstehungsprozess gesprochen wird.

- ...die Lehrkraft lediglich die Plastiken und/oder deren Entstehungsprozess kurz lobt und ihre weiteren Äußerungen auf keine Reflexion schließen lassen.

[2] *L* steht im Folgenden für *Lehrkraft.*

Keine Reflexion, aber Hinweis auf Reflexion in der nächsten Stunde

Es findet während der gesamten Doppelstunde keine Reflexion statt. In den inhaltsbezogenen Aktivitäten ist »RF« oder »IAMIX« (»RF« + weitere inhaltsbezogene Aktivität) kodiert, da die Lehrkraft am Ende des Unterrichts darauf hinweist, dass sie die Reflexion in einer der nächsten Stunden nachholen und die Plastiken mit den Schülern dann besprechen möchte, und somit die Reflexion für die kommende(n) Stunde(n) ankündigt.

**Beispiel:**
L: »*Leider haben wir jetzt keine Zeit mehr, uns eure Plastiken näher anzuschauen. Wir schauen uns eure Plastiken aber in der nächsten Stunde nochmal in Ruhe an!*«

Diese Kategorie ist ebenfalls zu kodieren, wenn die Lehrkraft lediglich die Schülerplastiken bzw. deren Entstehungsprozess lobt und sich die weiteren Äußerungen der Lehrkraft nur auf die Reflexion in einer der nächsten Stunden beziehen.

Hingegen zählt der bloße Hinweis der Lehrkraft, dass die Schüler noch die Gelegenheit haben, den PERLE-Mitarbeitern ihre Plastiken vorzustellen, nicht als *Hinweis auf Reflexion in der nächsten Stunde*, da die Schüler im Schülerinterview ihre Plastik(en) nur einzeln vorstellen können und die Mitschüler und Lehrkraft dabei nicht anwesend sind.

Reflexion

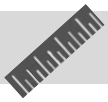
Während der Doppelstunde findet eine Reflexion statt.

Dies ist der Fall, wenn die Lehrkraft prozessbegleitend während der Produktion reflektiert (z. B. in Form einer Zwischenbesprechung oder Zwischenimpulsen) und/oder abschließend nach der Produktion mit den Schülern die Plastiken betrachtet und/oder bespricht bzw. über den Prozess reflektiert (Schlussbesprechung). Beschränkt sich die Reflexionsphase auf das Betrachten der entstandenen Plastiken, handelt es sich um eine Schlussbetrachtung und stellt dementsprechend auch eine Form der Reflexion dar.
*Reflexion* ist auch zu kodieren, wenn in der Reflexionsphase nur die Lehrkraft zu Wort kommt, sie jedoch nicht darauf hinweist, dass sie plant, die Reflexion in einer der kommenden Stunden noch einmal zu reflektieren (= Abgrenzung zu *Reflexion und Hinweis auf Reflexion in der nächsten Stunde*).

Reflexion und Hinweis auf Reflexion in der nächsten Stunde

Es findet eine gemeinsame Reflexion statt. Zusätzlich verweist die Lehrkraft darauf, dass sie die Plastiken in einer der nächsten Stunden noch einmal betrachten/besprechen möchte.
Diese Kategorie wird auch vergeben, wenn die Lehrkraft in der Reflexionsphase kurz auf die Arbeiten und/oder den Arbeitsprozess der Schüler eingeht und sich ihre weiteren Äußerungen auf die folgende Stunde beziehen.

# 2. Dauer der Reflexion



Eigenentwicklung

**Grundidee**

Im Folgenden soll erfasst werden, wie lange die Lehrkräfte in den videografierten Doppelstunden mit den Schülern reflektieren.
Grundlage hierfür sind diejenigen Zeiten, die bei den inhaltsbezogenen Aktivitäten als »RF« oder »IAMIX« (»RF« + weitere inhaltsbezogene Aktivität) kodiert wurden (Analyseeinheit). Das Festhalten der berücksichtigten Reflexionsphasen verfolgt den Zweck, noch genauere Aussagen darüber treffen zu können, ob bzw. wie viel Zeit die Lehrkraft für die Ankündigung bzw. Vorbereitung von Reflexionsphasen (im Folgenden »AN« abgekürzt), die Reflexion während der Produktion (= prozessbegleitende Reflexion; im Folgenden »P« abgekürzt) bzw. die Schlussbesprechung (»A«) aufwendet.

**Hinweis**

Zur Bestimmung der Reflexionsdauer sind die Lektionsbeschreibungen heranzuziehen. Hier ist pro Video nachzuschauen, in welchen Zeitabschnitten »RF« bzw. »RF« und mind. eine weitere inhaltsbezogene Aktivität (»IAMIX«) stattfinden. Diese Zeiten sind anschließend in die Tabelle des Kodierbogens zu übertragen.
Auf dem Kodierbogen findet sich folgende Tabelle:

| RF 1 (Beginn und Ende) | | | | | RF 5 (Beginn und Ende) | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | AN | P | A | | | AN | P | A |
| RF 2 (Beginn und Ende) | | | | | RF 6 (Beginn und Ende) | | | | |
| | | AN | P | A | | | AN | P | A |
| RF 3 (Beginn und Ende) | | | | | RF 7 (Beginn und Ende) | | | | |
| | | AN | P | A | | | AN | P | A |
| RF 4 (Beginn und Ende) | | | | | RF 8 (Beginn und Ende) | | | | |
| | | AN | P | A | | | AN | P | A |

Dabei ist zu beachten: Wenn in der Lektionsbeschreibung ein Reflexionsabschnitt z. B. von 1:10:00 bis 1:12:20 und der nächste von 1:12:20 bis 1:25:00 stattfindet, dazwischen jedoch ein Wechsel in den inhaltsbezogenen Aktivitäten stattfindet, ist im Kodierbogen der gesamte Zeitabschnitt festzuhalten (1:10:00 bis 1:25:00).

| **Zeit** | **Aktivität** | **Sozialform(en)** | **Beschreibung** |
|---|---|---|---|
| 1:10:00 - 1:12:20 | RF | OEU | Beschreibung des Unterrichts |
| 1:12:20 - 1:25:00 | IAMIX (RF+PR) | OEU | Beschreibung des Unterrichts |

**Beispiel:**

| RF 1 (Beginn und Ende) | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1:10:20 | 1:25:00 | AN | P | ~~A~~ |

In die freien Felder ist die Start- und Endzeit der Reflexion einzutragen. Anschließend ist zu vermerken, worum es sich bei dem angegebenen Zeitraum handelt.

**Hinweis:**

Weiterhin ist noch zu beachten, dass nicht der gesamte Zeitabschnitt zusammenzufassen ist, wenn dieser sowohl eine Ankündigungsphase als auch eine Reflexionsphase (prozessbegleitend oder abschließend) enthält.

| **Zeit** | **Aktivität** | **Sozialform(en)** | **Beschreibung** |
|---|---|---|---|
| 1:25:00 - **1:25:50** | IAMIX (ORGA+RF) | OEU | Beschreibung des Unterrichts |
| **1:25:50** - 1:30:00 | RF | OEU | Beschreibung des Unterrichts |

Im ersten Zeitabschnitt (von 1:25:00 bis 1:25:50) fordert die Lehrkraft dazu auf, dass die Schüler ihre Arbeit beenden und die Plastiken auf einem Tisch zusammenstellen. Im nächsten Abschnitt (1:25:50 bis 1:30:00) beginnt die eigentliche abschließende Reflexion.

**Beispiel:**

| RF 1 (Beginn und Ende) | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1:25:00 | 1:25:50 | ~~AN~~ | P | A |
| 1:25:50 | 1:30:00 | AN | P | ~~A~~ |

In diesem Fall ist für den ersten Zeitabschnitt »AN« zu kodieren, da es sich um eine die Reflexionsphase vorbereitende Maßnahme handelt. Für den zweiten Abschnitt ist »A« festzuhalten, da es sich hierbei um eine tatsächliche (abschließende) Reflexion handelt.

**Kategorien**

AN

AN steht im Folgenden für Ankündigung.

»AN« ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft…

- ...während der Unterrichtsstunde eine (prozessbegleitende oder abschließende) Reflexionsphase ankündigt.
- …eine Reflexionsphase vorbereitet, indem sie z. B. die Arbeiten zusammenstellen lässt, es sich dabei jedoch noch nicht um eine Zwischen- oder Schlussbesprechung handelt.
- …die Reflexionsphase für die kommende Stunde (im Sinne eines Ausblicks) ankündigt.
- ...während der Produktionsphase dazu auffordert, die Arbeit an der Plastik zu beenden, um die Reflexionsphase vorzubereiten bzw. einzuleiten.

P

»P« steht im Folgenden für Prozessbegleitende Reflexion. Dies bedeutet, dass die Reflexion während der Produktionsphase bzw. während oder nach der AMW-Phase stattfindet. Dementsprechend ist »P« zu kodieren, wenn die Lehrkraft die Produktions- oder AMW-Phase unterbricht, um mit den Schülern über den bisherigen Stand zu reflektieren oder ihnen Tipps für die Weiterarbeit zu geben.

A

»A« steht im Folgenden für Abschließende Reflexion. Dies ist zu kodieren, wenn es sich bei dem angegebenen Zeitraum um eine abschließende Reflexionsphase (Schlussbesprechung) handelt.

**Zu beachten:**

Es kann möglicherweise auch vorkommen, dass z. B. »AN« und »A« oder »AN« und »P« gleichzeitig bei einem Zeitabschnitt zu kodieren sind. »AN« und »A« wären z. B. dann gleichzeitig zu kodieren, wenn die Lehrkraft kurz mit den Schülern reflektiert und zusätzlich darauf verweist, dass die Plastiken noch einmal in einer der kommenden Stunden reflektiert werden.

Im obigen Beispiel würde die erste Reflexionsphase (RF 1), eine abschließende Reflexion (A), von 1:10:20 bis 1:25:00 dauern.

# 3. Zeitpunkt der Reflexion

Eigenentwicklung

**Quellen und Bezüge**

AISSEN-CREWETT 1993; AISSEN-CREWETT 2005; BREUNLIN 2010; DREYER 2006; KATHKE 2008; KIRCHNER 2008; KIRCHNER 2009D; KOWALSKI 1970A; KUMHER 1968; PFENNIG 1966; PFENNIG 1970; SCHMID 1978; SCHULZ 1998; SCHWERDTFEGER 1961; SEYDEL 2006; TRÜMPER 1966B; WILHELM & WLOKA 1983

**Grundidee**

Im Folgenden soll erfasst werden, wann die Lehrkräfte im Kunstunterricht mit der Klasse reflektieren.
Finden Phasen der Reflexion in einer Unterrichtsstunde statt, gibt es hierfür zeitlich mehrere Varianten. Die Ergebnisse der Schüler und deren Entstehungsprozess können zum einen *während des Unterrichts* reflektiert werden. Zum anderen besteht die Möglichkeit, sie *nach Abschluss der Arbeit* zu reflektieren (vgl. Kumher 1968, S. 53). Eine dritte Variante liegt darin, die entstandenen Arbeiten *zu Beginn* einer folgenden Unterrichtsstunde zu besprechen[3].
Bei der Reflexion während des Unterrichts lassen sich zwei Erscheinungsformen differenzieren. Eine Möglichkeit ist dabei die Reflexion während der eigentlichen Produktionsphase, d. h. der praktischen Tätigkeit der Schüler. Eine zweite Variante ist die Reflexion während oder im Anschluss an die Explorations- bzw. Experimentierphase (vgl. Aissen-Crewett 1993, S. 36 f.; Aissen-Crewett 2005, S. 621 f.; Kathke 2008, S. 26). In den PERLE-Unterrichtsvideos entspricht die Experimentierphase den AMW[4]-Phasen. Eine Reflexion nach Abschluss der Arbeit stellt eine Schlussbesprechung dar.
Die Reflexion während des Unterrichts wird im Folgenden *prozessbegleitende Reflexion (P)*, die nach Abschluss der Arbeit *abschließende Reflexion* (A) genannt.

**Verfahren**

Es findet eine niedrig inferente Kodierung statt. Mehrfachkodierungen sind ausgeschlossen.

[3] Diese Variante wird im Folgenden nicht in die Untersuchung mit einbezogen, da nicht mehr erfasst wurde, ob die Lehrkräfte in der nächsten Stunde noch einmal mit den Schülern reflektierten oder nicht.

[4] AMW = Aufgabenstellung, Material- und Werkzeugeinführung.

**Übersicht und Kodierbeschreibung**

| | |
|---|---|
| Prozessbegleitend | ○ |
| Abschließend | ○ |
| Prozessbegleitend und abschließend | ○ |

**Kategorien**

Prozessbegleitend

Die Lehrkraft reflektiert prozessbegleitend mit den Schülern. Dies ist der Fall, wenn die Reflexion während der Produktionsphase oder während bzw. im Anschluss an eine AMW-Phase (Aufgabenstellung, Material- und Werkzeugeinführung) erfolgt, insgesamt aber keine abschließende Reflexion (Schlussbesprechung) stattfindet.

**Beispiel:**
Die Schüler erhalten von der Lehrkraft einen Arbeitsauftrag zur Materialerprobung. Im Anschluss an die Materialerprobung reflektiert die Lehrkraft diese mit den Schülern.

Abschließend

Die Reflexion ist abschließend, d. h. es findet eine Schlussbetrachtung bzw. -besprechung am Ende des Unterrichts und nicht während der Produktion statt.
*Aber Achtung: Auch während einer abschließenden Reflexionsphase können Schüler im Bild sein, die gerade noch weiterarbeiten, obwohl die Produktionsphase seitens der Lehrkraft bereits abgeschlossen wurde. In zweifelhaften Fällen ist daher der Zeitpunkt der Reflexion zu beachten (Bei einer Reflexion, die z. B. erst in 1:10:00 stattfindet, ist davon auszugehen, dass dies eine abschließende Reflexion darstellt).*

Prozessbegleitend und abschließend

Es findet sowohl eine Reflexion während des Unterrichts (während der AMW- und/oder Produktionsphase) als auch eine abschließende Reflexionsphase i. S. einer gemeinsamen Schlussbetrachtung/-besprechung statt.

# 4. Prozessbegleitende Reflexion

Eigenentwicklung

**Quellen und Bezüge**

AISSEN-CREWETT 1993; BARTH 2000; HEINIG 1981; KATHKE 2008; KIESEL 1996; KIRCHNER 2008; KIRCHNER 2009D; KOWALSKI 1970A; KUMHER 1968; MEYERS 1960; MEYERS 1968; MEYERS 1980; PFENNIG 1966; PFENNIG 1970; SCHWERDTFEGER 1957; SCHWERDTFEGER 1961; STAGUHN 1967; WILHELM & WLOKA 1983

**Theoretischer Hintergrund**

Bereits während der Produktion der Schüler hat die Lehrkraft die Möglichkeit, sich in Form von individuellen Zwischenbesprechungen einzelnen Schülern intensiver zu widmen und sie in ihrem Arbeitsprozess zu unterstützen (vgl. Kirchner 2008, S. 149; Kumher 1968, S. 54; Pfennig 1970, S. 174 f.). Individuelle Rückmeldungen und Hilfestellungen der Lehrkraft während der Produktionsphase an einzelne Schüler zu ihren Plastiken finden im Folgenden allerdings keine Berücksichtigung, da sie nicht zur Analyseeinheit zählen. Stattdessen steht im Folgenden die Reflexion mit der *gesamten* Klasse im Mittelpunkt.
Diese Reflexionen während des Unterrichts können aber auch in Form von gemeinsamen Zwischenbesprechungen und/oder Zwischenimpulsen stattfinden. Beide sind nur bedingt planbar und ergeben sich v. a. im konkreten Unterrichtsgeschehen (vgl. Kowalski 1970, S. 157; Kumher 1960, S. 56). Die Lehrkraft kann die prozessbegleitende Reflexion z. B. dazu nutzen, um den Schülern Fragen zu stellen, sich verschiedene Sachverhalte erklären zu lassen, auf Fehlansätze hinzuweisen, Vorschläge diskutieren zu lassen oder positive Ansätze zu bestärken (vgl. Wilhelm & Wloka 1983, S. 37).

**Hinweise**

Nachdem mit der vorausgegangenen Auswertungsdimension (*3. Zeitpunkt der Reflexion*) u. a. festgehalten wurde, ob eine prozessbegleitende Reflexion stattfindet, dienen die Items der folgenden Auswertungsdimension (*4. Prozessbegleitende Reflexion)* der näheren Beschreibung der prozessbegleitenden Reflexion.

*Der Hinweis, dass die Schüler ihre Arbeiten gleich zusammenstellen sollen, sowie die Ankündigung der Reflexionsphase während des Unterrichts zählen im Sinne dieses Items nicht als prozessbegleitende Reflexion.*

Situationen, in denen sich die Lehrkraft nur einem einzelnen Schüler zuwendet und die somit höchstens noch der Banknachbar mitbekommt, wurden im Rahmen der Kodierung der inhaltsbezogenen Aktivitäten nicht als *Reflexion* kodiert und sind somit auch von der vorliegenden Kodierung ausgeschlossen, da sich die vorliegende Untersuchung auf die gemeinsam stattfindenden Reflexionsphasen bezieht. Individuelle Rückmeldungen und Einzelreflexionen mit einem oder wenigen Schülern während der Produktionsphase werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht erfasst.

**Der Schwerpunkt der Auswertungen des gesamten Systems konzentriert sich insgesamt auf die abschließende Reflexion (Ab Auswertungsdimension 5 wird daher nur die abschließende Reflexion berücksichtigt). Damit aber Informationen darüber, wie die Lehrkräfte prozessbegleitend reflektieren, nicht verloren gehen, sollen mit dieser Auswertungsdimension auch einzelne Aspekte der prozessbegleitenden Reflexionsphasen beschrieben werden.**

**Überblick über die Items**

- 4.1 Zwischenbesprechung
- 4.2 Zwischenimpuls(e)

## 4.1 Zwischenbesprechung

### Grundidee

Die folgenden Items sollen erfassen, ob die Lehrkraft während des Unterrichts eine Zwischenbesprechung einberuft und wenn ja, was deren Anlass bzw. Inhalt ist.
Eine Zwischenbesprechung (PFENNIG spricht hier von einer *gemeinsamen Korrektur*) stellt eine »Hilfe auf dem Wege« (Pfennig, 1970, S. 176) bzw. ein »Korrektiv im Ablauf einer Stunde« (Kowalski 1970, S. 157) sowohl für die Lehrkraft als auch die Schüler dar. Sie kann von der Lehrkraft einberufen werden, um bereits Gemachtes zu verdeutlichen, sie zum bewussten Weiterarbeiten zu führen und neue Möglichkeiten für die weitere Realisation aufzuzeigen (vgl. Kowalski 1970, S. 157; Pfennig 1970, S. 176). Dabei wird die praktische Arbeit der Schüler unterbrochen, um gemeinsam z. B. aufgetretene Schwierigkeiten zu klären (vgl. Kumher 1968, S. 54)

### Verfahren und Hinweise

Es findet eine niedrig inferente Kodierung statt. Mehrfachkodierungen sind ausgeschlossen.

#### *4.1.1 Vorkommen einer Zwischenbesprechung*

Dieses Item erfasst, ob die Lehrkraft eine gemeinsame Zwischenbesprechung einberuft.

### Übersicht und Kodierbeschreibung

| | Ja | Nein |
|---|---|---|
| Zwischenbesprechung | ○ | ○ |

Ja

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft eine gemeinsame Zwischenbesprechung einberuft. Dabei wird die praktische Arbeit der Schüler unterbrochen, um mit ihnen gemeinsam *rückblickend* über den bisherigen Prozess bzw. die entstandenen Zwischenprodukte zu reflektieren.

Nein

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft den Unterricht nicht unterbricht, um mit den Schüler während einer AMW- und/oder Produktionsphase im Rahmen einer Zwischenbesprechung über Schwierigkeiten, etc. zu reflektieren.

*4.1.2 Anlass bzw. Inhalt der Zwischenbesprechung*

Dieses Item erfasst, was der Anlass bzw. Inhalt der Zwischenbesprechung ist.

**Übersicht**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) Wiederholung der bzw. Erinnerung an die Aufgabe | | Ja ○ | Nein ○ | Keine Zwischenbesprechung ○ |
| b) Zeigen einer (gelungenen) Schülerarbeit bzw. anregender Beispiele | | Ja ○ | Nein ○ | |
| c) Material/Werkzeug/Konstruktion | | Ja ○ | Nein ○ | |
| d) Ansprechen/Thematisieren von Schwierigkeiten | | Ja ○ | Nein ○ | |
| e) Anregungen zur Weiterarbeit/ Überarbeitung | | Ja ○ | Nein ○ | |
| f) Sonstiges: _____ | | Ja ○ | Nein ○ | |

a) Wiederholung der bzw. Erinnerung an die Aufgabe

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft noch einmal die Aufgabe wiederholt und/oder an ausgewählte Kriterien der Aufgabenstellung erinnert. Dies kann z. B. der Fall sein, wenn mehrere Schüler von der Aufgabe abweichen oder die gleichen Fragen stellen. Dabei erweitert, differenziert, öffnet oder präzisiert die Lehrkraft die Aufgabe, um unklare Formulierungen deutlicher zu fassen.

**Beispiele:**

- L: »*Denkt an die Aufgabe, dass ihr [...]*.«
- L: »*Ihr hattet heute die Aufgabe, [...]*.«

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft nicht die gestellte Aufgabe wiederholt bzw. nicht daran erinnert.

*Keine Zwischenbesprechung* ist zu kodieren, wenn in der Unterrichtsstunde keine Zwischenbesprechung stattfindet.

b) Zeigen einer (gelungenen) Schülerarbeit bzw. anregender Beispiele

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft der Klasse eine oder mehrere (gelungene) Schülerarbeit(en) zeigt, um mögliche Lösungen aufzuzeigen oder einen bestimmten Aspekt hervorzuheben. Für die Kodierung dieser Kategorie ist ausschlaggebend, dass die Lehrkraft die Plastik(en) den anderen Schülern zeigt.

**Beispiel:**
L: »*Schaut mal Annas Figur an! Sie hat die Modelliermasse und den Draht durch Stecken miteinander verbunden!*« (Lehrkraft hält Plastik der Schülerin hoch und zeigt sie der Klasse)

*Nein* wird kodiert, wenn die Lehrkraft keine (gelungene) Schülerarbeit bzw. anregende Beispiele zeigt oder zwar auf eine Schülerplastik aufmerksam macht und darauf eingeht, welche Probleme dieser Schüler hat, diese Plastik für die anderen Schüler jedoch nicht sichtbar ist.
*Keine Zwischenbesprechung* ist zu kodieren, wenn in der Unterrichtsstunde keine Zwischenbesprechung stattfindet.

c) Material/Werkzeug/Konstruktion

*Ja* ist zu kodieren, wenn in der prozessbegleitenden Reflexion von der Lehrkraft der Umgang mit dem Material thematisiert wird. Dies ist der Fall, wenn die Lehrkraft Erfahrungen mit den Materialien Modelliermasse und Draht erfragt und/oder technisch-konstruktive Aspekte, wie z. B. die Standfestigkeit der Plastik(en) oder verschiedene Verbindungsmöglichkeiten, thematisiert.

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft in der Zwischenbesprechung nicht auf den Bereich Material/Werkzeug/Konstruktion eingeht.

*Keine Zwischenbesprechung* ist zu kodieren, wenn in der Unterrichtsstunde keine Zwischenbesprechung stattfindet.

d) Ansprechen/Thematisieren von Schwierigkeiten

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft in der prozessbegleitenden Reflexion eine Schwierigkeit (z. B. im Umgang mit den Materialien, in Bezug auf die Ideenfindung, technische oder gestalterische Schwierigkeiten) zum Aufhänger für eine Zwischenbesprechung bzw. -reflexion macht, indem sie diese selbst benennt, oder diese von den Schülern erfragt. Evtl. bespricht sie zusätzlich mit den Schülern, wie diese bewältigt werden können.

**Beispiel:**
L: »*Stefans Figur fällt immer wieder in sich zusammen. Wie können wir dem Stefan helfen, dass dies nicht mehr passiert?*«

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft keine Schwierigkeiten anspricht bzw. diese von den Schülern erfragt.
*Keine Zwischenbesprechung* ist zu kodieren, wenn in der Unterrichtsstunde keine Zwischenbesprechung stattfindet.

e) Anregungen zur Weiterarbeit/Überarbeitung

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft den Schülern Anregungen gibt, die ihre weitere Arbeit betreffen. Dies ist der Fall, wenn die Lehrkraft den Schülern in der Zwischenbesprechung Impulse zum Überdenken/Überarbeiten der eigenen Arbeit gibt. Sie regt die Schüler dazu an, ihre Arbeit z. B. bezüglich der äußeren Erscheinung, dem Material/Verfahren und/oder der Konstruktion der Plastiken zu überprüfen. Sie macht evtl. übersehene Aspekte bewusst und regt dadurch zur Überprüfung des bereits erreichten Zustands der Plastiken an. Die Schüler erhalten dadurch neue Ideen, Hinweise und Hilfen für die Weiterarbeit oder Vollendung ihrer Plastik.
*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft während der Zwischenbesprechung keine Anregungen zur Weiterarbeit oder Überarbeitung der eigenen Plastik gibt.
*Keine Zwischenbesprechung* ist zu kodieren, wenn in der Unterrichtsstunde keine Zwischenbesprechung stattfindet.

f) Sonstiges

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft in der Zwischenbesprechung auf einen weiteren, in den anderen Kategorien nicht vertretenen Aspekt eingeht. In diesem Fall ist auf dem Kodierbogen festzuhalten, was die Lehrkraft thematisiert.
*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft während der Zwischenbesprechung keine sonstigen Aspekte anspricht.
*Keine Zwischenbesprechung* ist zu kodieren, wenn in der Unterrichtsstunde keine Zwischenbesprechung stattfindet.

## 4.2 Zwischenimpuls(e)

### Grundidee

Die folgenden Items sollen erfassen, ob die Lehrkraft während des Unterrichts einen oder mehrere Zwischenimpulse gibt und wenn ja, worauf sich diese beziehen.
Nach BARTH wenden sich die Schüler bei *Zwischenimpulsen* ihrer eigenen Plastik zu und können die verbalen Impulse der Lehrkraft auf ihre konkrete Arbeit beziehen und diese für sich annehmen oder ablehnen (vgl. Barth 2000, S. 79).

### Verfahren und Hinweise

Es findet eine niedrig inferente Kodierung statt. Mehrfachkodierungen sind ausgeschlossen.

*Der Hinweis, dass die Schüler ihre Arbeiten gleich zusammenstellen sollen, sowie die Ankündigung der Reflexionsphase während des Unterrichts zählen im Sinne dieses Items nicht als Zwischenimpulse.*
Zwischenimpulse, bei denen sich die Lehrkraft nur einem einzelnen Schüler zuwendet und die somit höchstens noch der Banknachbar mitbekommt, wurden im Rahmen der Kodierung der inhaltsbezogenen Aktivitäten nicht als *Reflexion* kodiert und sind somit auch von der vorliegenden Kodierung ausgeschlossen, da sich die vorliegende Untersuchung auf die gemeinsam stattfindenden Reflexionsphasen bezieht. Individuelle Rückmeldungen und Einzelreflexionen mit einem oder wenigen Schülern während der Produktionsphase werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht erfasst.

*4.2.1 Vorkommen von Zwischenimpulsen*

Dieses Item erfasst, ob die Lehrkraft während der AMW- und/oder Produktionsphase der gesamten Klasse Zwischenimpulse gibt.

**Übersicht und Kodierbeschreibung**

| | | |
|---|---|---|
| Zwischenimpuls(e) | Ja<br>○ | Nein<br>○ |

Ja

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft während der AMW- oder Produktionsphase ein oder mehrere Zwischenimpulse gibt, wobei es nicht zwangsläufig erforderlich ist, dass die Schüler ihre Arbeit währenddessen einstellen. Die Äußerungen der Lehrkraft zielen dabei i. d. R. darauf ab, dass die Schüler Anregungen bzw. Tipps für die Überarbeitung ihrer Plastik erhalten, die sie filtern und hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit auf ihre eigene Plastik bewerten können. Die Schüler können dabei für sich entscheiden, ob sie entweder die gesamten Informationen bzw. Teilaspekte bei ihrer Weiterarbeit berücksichtigen oder nicht.

Nein

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft der gesamten Klasse während einer AMW- und/oder Produktionsphase keine Zwischenimpulse gibt.

*4.2.2 Anlass bzw. Inhalt der Zwischenimpulse*

Dieses Item erfasst, was der Anlass bzw. Inhalt der Zwischenimpulse ist. Wie bereits erläutert, dient ein Zwischenimpuls dem hier zugrunde liegendem Verständnis nach dazu, den Schülern Anregungen zur Weiterarbeit oder zum Überdenken ihrer Arbeit zu geben. Aus diesem Grund soll im Folgenden unterschieden werden, worauf die Tipps der Lehrkraft abzielen.

**Übersicht und Kodierbeschreibung**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) Technisch-konstruktive Anregungen | | Ja ○ | Nein ○ | Kein Zwischenimpuls ○ |
| b) Anregungen bzgl. der Ausarbeitung | | Ja ○ | Nein ○ | |
| c) Sonstiges: _____ | | Ja ○ | Nein ○ | |

a) Technisch-konstruktive Anregungen

Mit *technisch-konstruktiven Anregungen* sind im Folgenden Tipps bzw. Hinweise gemeint, die darauf abzielen, z. B. den Aspekt der Standfestigkeit oder die Verbindung verschiedener Materialien zu überprüfen.

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft einen Impuls gibt, der sich auf technisch-konstruktive Aspekte bezieht.

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft keine Impulse bzw. Anregungen gibt, die dazu dienen, dass die Schüler technisch-konstruktive Aspekte ihrer Plastik überdenken.

*Kein Zwischenimpuls* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft während der AMW- und/oder Produktionsphase der gesamten Klasse keine Zwischenimpulse gibt.

b) Anregungen bzgl. der Ausarbeitung

Mit *Anregungen bzgl. der Ausarbeitung* ist gemeint, dass Anregungen gegeben werden, die auf den Einsatz bildnerischer Mittel und der Ausarbeitung der Plastik zielen und z. B. dazu dienen, dass die Schüler versuchen ihre Gestaltungsidee anhand der äußeren Erscheinung der Plastik zu verdeutlichen.

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft einen Impuls gibt, der sich auf die Gestaltung der Plastik bezieht.
*Kein Zwischenimpuls* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft während der AMW- und/oder Produktionsphase der gesamten Klasse keine Zwischenimpulse gibt.

c) Sonstiges

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft mit einem Zwischenimpuls auf einen weiteren, in den anderen Kategorien nicht vertretenen Aspekt eingeht. In diesem Fall ist auf dem Kodierbogen festzuhalten, was die Lehrkraft thematisiert.

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft keine sonstigen Anregungen gibt.

*Kein Zwischenimpuls* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft während der AMW- und/oder Produktionsphase der gesamten Klasse keine Zwischenimpulse gibt.

# 5. Rückbezug zur gestellten Aufgabe

Eigenentwicklung

**Quellen und Bezüge**

BAREIS 1992; DAUCHER, OTTO & SEITZ 1971; DENKER 1976; DUDERSTADT & KLUG 2008; KIESEL 1996; MEYERS 1980; PEEZ 2008; PFENNIG 1970; SCHMID 1978; WIENECKE 1976; WILHELM & WLOKA 1983

**Grundidee**

Um den Schülern die Aufgabe i. S. der gemeinsamen Ausgangssituation noch einmal in das Bewusstsein zu rufen und in der Reflexion bestimmte Aspekte zu fokussieren, kann davon ausgegangen werden, dass es hilfreich sein dürfte, wenn die Lehrkraft zu Beginn der Reflexion oder vor der näheren Besprechung der einzelnen Ergebnisse noch einmal Bezug zur Aufgabe nimmt, indem sie diese wiederholt. Dies erleichtert ggf. die Messung der Ergebnisse an den Zielen bzw. der Problemstellung (vgl. Wilhelm & Wloka 1983, S. 37).
Im Folgenden wird daher erfasst, ob eine Rückkopplung der Reflexionsphase zur Aufgabenstellung stattfindet, indem die Lehrkraft zu Beginn oder im Laufe der Reflexionsphase die Aufgabenstellung für alle Schüler explizit wiederholt oder von diesen wiederholen lässt, und ob sie einen Rückbezug zum Thema bzw. weiteren (formalen) Kriterien herstellt und die entstandenen Arbeiten mit diesem Maßstab vergleicht.

**Verfahren und Hinweise**

Es findet eine niedrig inferente Kodierung statt. Mehrfachkodierungen sind ausgeschlossen.

Um zu erfassen, ob die Lehrkraft die Aufgabenstellung in der Schlussbesprechung noch einmal aufgreift, ist es notwendig, sich ein Bild von der gestellten Aufgabe zu machen. Die entsprechende Stelle im Video, die hierfür einzubeziehen ist, wurde durch Vorarbeiten von BERNER (in Vorbereitung) im Rahmen der »Auswertung der Aufgabenstellung zum plastischen Gestalten unter besonderer Berücksichtigung bildnerischer Kreativität« bereits kodiert und ist einzusehen unter:
**Themenstellung_VSK_ssnb_2011-05-02**

**Themenstellungen_AMW-Lektionsbeschreibung**

| | | |
|---|---|---|
| a) Wiederholung der Aufgabe | Ja<br>○ | Nein<br>○ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| b) Rückbezug zum Thema (Inhaltliche Aspekte) | Ja<br>○ | Nein<br>○ | |
| c) Rückbezug zu weiteren Kriterien (formal, technisch-konstruktiv) | Ja<br>○ | Nein<br>○ | Keine Nennung von Kriterien<br>○ |

a) Wiederholung der Aufgabe

Hiermit soll erfasst werden, ob die Lehrkraft die gestellte Aufgabe wiederholt oder von Schülern wiederholen lässt. Als Wiederholung der Aufgabe zählt dabei, wenn die Hauptpunkte der Aufgabe wiederholt werden.

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft während der Ankündigung der Reflexion oder in der abschließenden Reflexionsphase die Aufgabenstellung zum plastischen Gestalten selbst wiederholt oder diese von den Schülern wiederholen lässt. Dabei werden die Hauptpunkte der gestellten Aufgabe wiedergegeben. Als Wiederholung der Aufgabe zählt auch, wenn die Lehrkraft erfragt, ob es den Schülern gelungen ist, die Aufgabe zu bewältigen und sie dabei die Aufgabe wiederholt.

**Beispiel:**
AA: Ein Tier aus Modelliermasse und Draht herstellen, das auf Mirós Bauernhof passt.
L: »*Ist es dem Lukas gelungen, ein Tier für Mirós Bauernhof zu formen?*«

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft die Aufgabenstellung zum plastischen Gestalten nicht explizit aufgreift, so dass die Aufgabe nicht für die gesamte Klasse wiederholt wird, oder die Lehrkraft die Aufgabenstellung zum plastischen Gestalten stark verändert wiederholt bzw. die Schüler diese wiederholen lässt und die Aufgabe dabei stark abgeändert wird. Die Lehrkraft ergänzt die Aufgabe dabei kaum.

**Beispiel:**
AA[5]: Ein Tier aus Modelliermasse und Draht herstellen, das auf Mirós Bauernhof passt.
Wiederholter AA in der Reflexionsphase: »*Ihr solltet heute Plastiken herstellen!*«

[5] *AA* = Arbeitsauftrag

b) Rückbezug zum Thema (Inhaltliche Aspekte)

Mit *Thema* sind im Folgenden die inhaltlichen Komponenten der Aufgabenstellung gemeint.

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft in der Reflexionsphase einen Rückbezug zum gestellten Thema herstellt und die entstandenen Arbeiten damit abgleicht bzw. Thema und Plastiken aufeinander bezieht. Dabei müssen alle zentralen Aspekte der Aufgabe im Verlauf der Reflexionsphase wieder aufgegriffen werden. Für den Fall, dass Plastiken entstanden sind, die inhaltlich nicht zur Aufgabe passen, fragt die Lehrkraft konkret nach.

**Beispiele:**

- Thema: Ein Tier aus Modelliermasse und Draht herstellen, das auf Mirós Bauernhof passt.
  S[6]: »*Ich hab' ein Pferd gemacht.* « – L: »*Warum passt dein Pferd auf Mirós Bauernhof?*«
- Thema: Ein Tier aus Modelliermasse und Draht herstellen, das auf Mirós Bauernhof passt.
  L: »*Es sind heute viele tolle Plastiken entstanden. Bei einigen erkenne ich aber nicht so recht auf den ersten Blick, inwiefern sie auf Mirós Bauernhof passen. Trotzdem sind tolle Figuren entstanden!*«
- Thema: Fantasiefiguren
  L: »*Was ist das Fantastische an deiner Plastik?*«

*Ja* wird auch kodiert, wenn nicht bei jeder besprochenen Plastik ein konkreter Rückbezug zum Thema hergestellt wird. Wichtig ist nur, dass alle zentralen inhaltlichen Aspekte der Aufgabe z. B. anhand von Fragen oder Kommentaren der Lehrkraft aufgegriffen werden.

Passen zwar alle von den Schülern umgesetzten Ideen zum Thema, die Lehrkraft stellt aber nicht wenigstens ein Mal einen konkreten Bezug zum Thema her (Eine Wiederholung der Aufgabe zählt hierbei nicht als Rückbezug), so ist nicht *Ja* zu kodieren.

**Beispiel:**

Thema: Eine Figur, die fliegen kann.
S 01 macht einen Spatz, S 02 ein Flugzeug, S 03 eine Biene, S 04 einen Marienkäfer, etc.
L: »*Ihr habt viele verschiedene Figuren hergestellt.*« (Damit Rückbezug zum Thema mit *Ja* kodiert werden würde, müsste die Lehrkraft einen konkreten Rückbezug herstellen, z. B. »*Ihr habt viele verschiedene Figuren, die fliegen können, hergestellt.*« oder »*Na, jetzt können all eure Plastiken in den Lüften herumfliegen!*«

[6] *S* steht als Abkürzung für Schüler (Einzahl), *SuS* für mehrere Schüler.

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft in der Reflexionsphase keinen Rückbezug zum gestellten Thema herstellt. Ein Abgleich zwischen dem gestellten Thema und den entstandenen Plastiken findet entweder gar nicht oder nur sehr wenig und kurz statt.

**Beispiel:**
Thema: Ein Tier aus Modelliermasse und Draht herstellen, das auf Mirós Bauernhof passt.
S: »*Ich hab' ein Nilpferd gemacht.*« – Lehrkraft kommentiert dies nicht (Eine Nachfrage, inwieweit ein Nilpferd auf einen Bauernhof passt, wäre nötig.).

c) Rückbezug zu weiteren Kriterien (z. B. formal, technisch-konstruktiv)

Neben dem Thema kann die Lehrkraft auch einen Rückbezug zu weiteren in der Aufgabe genannten (formalen bzw. technisch-konstruktiven) Kriterien herstellen.
*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft in der Reflexionsphase einen Rückbezug zu weiteren in der Aufgabe vorgegebenen Kriterien herstellt. Dabei handelt es sich nicht um Angaben zum Thema und/oder den Materialien, sondern um weitere in der Aufgabe genannte Aspekte, wie z. B. das Herstellen von Standfestigkeit, das Finden verschiedener Verbindungsmöglichkeiten oder die Verwendung weiteren Materials (z. B. Zahnstocher).
Modelliermasse und/oder Draht zählen als Kriterien, wenn in der Aufgabe z. B. explizit darauf hingewiesen wird, dass die Schüler beide Materialien in ihrer Plastik verwenden sollen. Stellt die Lehrkraft es den Schülern eher frei, welche Materialien sie verwenden bzw. ob sie Modelliermasse und/oder Draht in ihrer Plastik verwenden, so stellt die Materialangabe im Sinne dieses Items kein Kriterium dar.

**Beispiel:**
AA: »Überlegt euch zusätzlich einen Namen für eure Figur!«
In der Reflexionsphase: L: »*Stefan, hat deine Plastik auch einen Namen?*«

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft keinen Rückbezug zu den in der Aufgabe gestellten Kriterien herstellt.

*Keine Nennung von Kriterien* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft in der Aufgabe keine weiteren Kriterien vorgibt.

# 6. Präsentation aller entstandenen Plastiken

Eigenentwicklung

**Quellen und Bezüge**

AISSEN-CREWETT 1993; BARTH 2000; BERING, HEIMANN, LITTKE, NIEHOFF & ROOCH 2006; DUDERSTADT & KLUG 2008; HAMM 2006; KATHKE 2008; KIESEL 1996; KIRCHNER 2009C; KOLB 1927; KOWALSKI 1970A; PFENNIG 1970; REFERAT/ARBEITSGRUPPE »GRUNDSCHULE« IM BDK E.V. 2003; SCHMID 1978

**Grundidee**

Dieses Item erfasst, ob die Schüler die Gelegenheit erhalten, sich die fertigen Arbeiten der anderen Schüler anzusehen bzw. sich einen Überblick zu verschaffen.
»Für die Schüler sind in der Regel die finalen *Produkte* der Gestaltungsprozesse von wichtiger und auch von vorrangiger Bedeutung« (Bering, Heimann, Littke, Niehoff & Rooch 2006, S. 128) und die Schüler sind am Ende des Unterrichts begierig darauf, die Arbeiten ihrer Mitschüler zu sehen (vgl. Kolb 1927, S. 108).
Aus Zeitgründen können in der Reflexionsphase jedoch nicht immer alle Schülerarbeiten gemeinsam besprochen werden (vgl. Hamm 2006, S. 71). Auf eine Präsentation aller entstandenen Arbeiten sollte jedoch im Unterricht nicht verzichtet werden (vgl. Barth 2000, S. 91; Duderstadt & Klug 2008, S. 302). Unter *Präsentation* ist im Sinne dieses Items die Begegnung mit den fertigen Plastiken zu verstehen. Die Präsentation aller entstandenen Arbeiten gleicht einer Ausstellung, da sich die Schüler einen Überblick über die Arbeitsergebnisse der anderen verschaffen können und die entstandenen Plastiken den Mitschülern somit zugänglich werden.

**Verfahren und Hinweise**

Es findet eine niedrig inferente Kodierung statt. Mehrfachkodierungen sind ausgeschlossen.

Es kann vorkommen, dass ein Schüler mehrere Plastiken geformt hat und dass von ihm dementsprechend mehrere Plastiken präsentiert werden. Daher ist zu prüfen, ob es sich bei den im Video sichtbaren Plastiken um Arbeiten verschiedener Schüler oder die eines Schülers handelt (dies ist z. B. dadurch ersichtlich, dass sich noch weitere Plastiken auf den jeweiligen Arbeitsplätzen der Schüler befinden).
Des Weiteren ist zu beachten, dass mehrere Präsentationsarten in der Reflexionsphase vorkommen können (z. B. dürfen die Schüler zu Beginn frei im Klassenzimmer umhergehen, in einem späteren Abschnitt lässt die Lehrkraft die Plastiken auf einem Tisch zusammenstellen). In diesem Fall ist dann die Kategorie zu wählen, die es den Schülern als Erstes ermöglicht, sich einen Überblick über die entstandenen Plastiken zu verschaffen (hier: Kodierung der Kategorie *Ja, Möglichkeit zur Betrachtung aller Arbeiten durch freies Herumgehen im Klassenzimmer*).

**Übersicht**

| | | |
|---|---|---|
| Ja | Möglichkeit zur Betrachtung aller Arbeiten durch freies Herumgehen im Klassenzimmer | ○ |
| | Möglichkeit zur Betrachtung aller Arbeiten durch gemeinsames von Tisch zu Tisch Gehen | ○ |
| | Möglichkeit zur Betrachtung aller Arbeiten durch Zusammenstellen der Plastiken | ○ |
| | Möglichkeit zur Betrachtung aller Arbeiten durch sonstige Präsentation:<br>_____<br>_____ | ○ |
| Nein, keine Gelegenheit zur überblicksartigen Betrachtung aller fertigen Plastiken | | ○ |

**Kategorien**

Ja, Möglichkeit zur Betrachtung aller Arbeiten durch freies Herumgehen im Klassenzimmer

Die Lehrkraft gibt den Schülern Gelegenheit, frei im Klassenzimmer umherzugehen und sich die entstandenen Arbeiten der Mitschüler ansehen.
Dies wird auch kodiert, wenn die Schüler zwar gemeinsam mit der Lehrkraft umhergehen, aber währenddessen keine Besprechung einzelner Arbeiten zusammen mit der Lehrkraft stattfindet.

Ja, Möglichkeit zur Betrachtung aller Arbeiten durch gemeinsames von Tisch zu Tisch Gehen

Die Lehrkraft geht mit den Schülern von Tisch zu Tisch, so dass die Schüler einen Überblick über die entstandenen Arbeiten erhalten. Dabei ist nicht relevant, ob am jeweiligen Tisch alle bzw. einzelne Plastiken oder keine Arbeit näher besprochen werden. Wichtig ist nur, dass die Schüler die Gelegenheit haben, sich einen Überblick über die entstandenen Arbeiten zu verschaffen.
Dies wird auch kodiert, wenn die Lehrkraft von Tisch zu Tisch geht, ihr dabei jedoch nicht alle oder nur wenige Schüler folgen. Sie haben aber prinzipiell die Möglichkeit, sich einen Überblick über alle entstandenen Arbeiten zu verschaffen.

Ja, Möglichkeit zur Betrachtung aller Arbeiten durch Zusammenstellen der Plastiken

Die Lehrkraft fordert die Schüler auf, ihre Arbeiten zusammen auf einer erhöhten Ablagefläche (z. B. Tisch, Fensterbank) oder dem Fußboden zusammenzustellen, so dass die Schüler einen Gesamtüberblick über die entstandenen Arbeiten erhalten. Dabei kann die Ablagefläche variieren (Quadratische Ablagefläche, längliche Ablagefläche aus mehreren zusammengestellten Tischen, etc.).
Die Mehrzahl der fertigen Plastiken wird zusammengestellt. Dabei kann es vorkommen, dass einzelne Schüler noch an ihrer Plastik weiterarbeiten und deren Arbeiten deshalb nicht zusammengestellt werden oder dass einzelne Plastiken auf dem ursprünglichen Arbeitsplatz verbleiben. Dabei ist es bei diesem Item irrelevant, ob die Plastiken der Schüler, die noch weiterarbeiten, näher besprochen werden oder nicht.
Dies wird außerdem kodiert, wenn alle Schüler sich an einem Tisch versammeln und jeder seine Plastik vor sich stehen hat.

Ja, Möglichkeit zur Betrachtung aller Arbeiten durch sonstige Präsentation

Die Lehrkraft ermöglicht den Schülern, sich einen Überblick über alle entstandenen Arbeiten zu verschaffen. Dabei wählt sie eine Möglichkeit, die keiner der anderen Kategorien zugeordnet werden kann. In diesem Fall ist auf dem Kodierbogen zu notieren, welche andere Art der Präsentation von der Lehrkraft gewählt wird.

Nein, keine Gelegenheit zur überblicksartigen Betrachtung aller fertigen Plastiken

Die Lehrkraft gibt den Schülern nicht die Gelegenheit, sich die Plastiken der anderen Schüler anzusehen. Die Arbeiten der Schüler werden also weder zusammengestellt, so dass sie gleichzeitig zu sehen sind, noch wird es den Schülern erlaubt, im Klassenzimmer umherzulaufen, um sich einen Überblick über die entstandenen, fertigen Plastiken schaffen zu können.

**Beispiele:**

- Die Schüler bleiben während der Reflexionsphase an ihrem Platz sitzen und können nicht die entstandenen Plastiken der Mitschüler anschauen.
- Es werden ausgewählte Plastiken exponiert präsentiert. Die Plastiken der Mitschüler, die nicht besprochen werden, verbleiben am Arbeitsplatz.

Diese Kategorie ist nicht automatisch zu kodieren, wenn einzelne Schüler an ihrer Plastik noch weiterarbeiten, so dass diese nicht zusammen mit den fertigen Arbeiten präsentiert werden. Bei der Kodierung dieses Items geht es um die Möglichkeit der Betrachtung der *fertigen* Arbeiten.

# 7. Einzelne reflektierte Plastiken

Eigenentwicklung

**Quellen und Bezüge**

BARTH 2000; BREUNLIN 2010; DUDERSTADT & KLUG 2008; HAMM 2006; KATHKE 2008; KIESEL 1996; KIRCHNER 1996; KIRCHNER 2009C; KIESEL 1996; KOWALSKI 1970A; KUMHER 1968

**Theoretischer Hintergrund**

Die abschließende Präsentation der im Unterricht entstandenen Produkte ist bereits ein wesentlicher Bestandteil des Reflexionsprozesses. Die Arbeiten begegnen nun neuen Betrachtern – den Mitschülern – und werden kommunizierbar (vgl. Hamm 2006, S. 71). Um dies zu unterstützen, sind die Plastiken den Möglichkeiten entsprechend zu präsentieren (vgl. Kathke 2008, S. 19).
Wenn die Lehrkraft den Schülern in der Schlussbesprechung die Gelegenheit gibt, die Ergebnisse ihrer Arbeit zu zeigen und vorzustellen, werden diese für die gesamte Klasse verfügbar und können im Gespräch reflektiert werden (vgl. Kirchner 1996, S. 20). Hierfür kann die Lehrkraft aus der Vielfalt der entstandenen Arbeiten die Plastiken auswählen, die sie exemplarisch näher besprechen möchte.
Die folgenden Items beziehen sich auf einzelne Aspekte im Zusammenhang mit der näheren Besprechung einzelner Plastiken.

**Überblick über die Items**


- 7.1 Reflexion einzelner Plastiken
- 7.2 Plastiken, die näher besprochen werden
- 7.3 Auswahl von Schülerplastiken durch die Lehrkraft bzw. Schüler
    - *7.3.1 Personen, die die Plastiken auswählen*
    - *7.3.2 Gezielte Auswahl von Schülerplastiken*
- 7.4 Präsentation einzelner reflektierter Plastiken
    - *7.4.1 Unterstützung der Sichtbarkeit*
    - *7.4.2 Berücksichtigung der Dreidimensionalität*

## 7.1 Reflexion einzelner Plastiken

### Grundidee

Die Lehrkraft muss sich entscheiden, ob und falls ja, wie viele und welche Plastiken sie mit den Schülern näher besprechen möchte. Für die Schlussbesprechung kommen entweder eine, mehrere oder alle Arbeiten in Frage, die gemeinsam mit der gesamten Klasse besprochen werden (vgl. Barth 2000, S. 95; Kiesel 1996, S. 171; Kumher 1968, S. 56).

### Verfahren und Hinweise

Es findet eine niedrig inferente Kodierung statt. Mehrfachkodierungen sind ausgeschlossen.
Geht ein Schüler mit Verweis auf seine Plastik auf deren Entstehungsprozess ein und beziehen sich die Fragen/Äußerungen der Lehrkraft auf die Plastik selbst, so zählt dies zur *Reflexion einzelner Plastiken*.
Als *Reflexion einzelner Plastiken* ist auch zu zählen, wenn die Lehrkraft nur ihre eigene Plastik zeigt/bespricht und auf die Arbeiten der Schüler gar nicht eingeht.

### Übersicht

| | Ja | Nein |
|---|---|---|
| Reflexion einzelner Plastiken | ○ | ○ |

**Kategorien**

Ja

*Ja* ist zu kodieren, wenn in der abschließenden Reflexionsphase Plastiken näher besprochen werden. Dabei ist es unerheblich, ob es sich bei der besprochenen Plastik um die eines Schülers und/oder die der Lehrkraft handelt.

Nein

*Nein* ist zu kodieren, wenn in der abschließenden Reflexionsphase keine Plastik näher reflektiert wird. Die Lehrkraft thematisiert nur den Entstehungsprozess der Plastiken und/oder lässt alle Plastiken betrachten, geht jedoch nicht näher auf einzelne Arbeiten ein. Äußert sich ein Schüler unaufgefordert zu seiner Plastik (z. B. »*Ich hab' einen Hund gemacht!*«) wird dies von der Lehrkraft eher übergangen.

Eine Reflexion einzelner Plastiken findet dem vorliegenden Verständnis nach auch *nicht* statt, wenn die Lehrkraft stichpunktartig sammeln lässt, welche Ideen verwirklicht wurden, jedoch nicht näher auf die einzelnen Plastiken eingegangen wird, und/oder sie die Schüler nur fragt, welche Arbeit den Schülern gefällt und sie dies nicht anhand der Plastik begründen sollen und die Schüler diese nicht sehen können.

## 7.2 Plastiken, die näher besprochen werden

### Grundidee

Die folgenden Items erfassen, welche Plastiken die Lehrkraft in der abschließenden Reflexion näher bespricht. Dabei wird erfasst, um wessen Plastik es sich handelt. Die Lehrkraft kann dabei zwischen einzelnen Schülerarbeiten oder einer von ihr selbst angefertigten Plastik wählen.

### Verfahren und Hinweise

Es findet eine niedrig inferente Kodierung statt.

**Hinweis 1:**

Wie bereits bei *Item 7.1* erläutert: Geht ein Schüler mit Verweis auf seine Plastik auf deren Entstehungsprozess ein und beziehen sich die Fragen auf die Plastik selbst, so ist der Schüler zu kodieren, dem diese Plastik gehört.
Auch Plastiken, die unvollständig sind oder bei denen Teile abfallen und auf die näher eingegangen wird, werden im Folgenden festgehalten. Mitkodiert werden auch Plastiken bzw. das Sprechen über Plastiken, die aufgrund von aufgetretenen Schwierigkeiten nicht mehr sichtbar existieren, da sie der Schüler z. B. im letzten Moment auseinandergebaut hat.
Äußern sich Schüler zu einer Plastik und übergeht die Lehrkraft dies, so ist diese Plastik *nicht* mit zu kodieren.

**Hinweis 2:**

Im Rahmen von Vorarbeiten der PERLE-Videostudie Kunst wurden zum Zwecke der Anonymisierung die Namen der Schüler durch IDs ersetzt. Jedem Schüler einer Klasse wurde demzufolge eine ID zugewiesen.
Auf dem Kodierbogen ist festzuhalten, die Plastik welchen Schülers gerade besprochen wird. Das Mitlesen im Transkript-Feld erleichtert die Schülerzuordnung. Ruft die Lehrkraft z. B. als Erstes Schüler 05 (S 05) auf, damit dieser seine Arbeit vorstellt, ist auf dem Kodierbogen bei *S 05 Ja* zu kodieren.

**Hinweis 3:**

Sind die Arbeiten nicht im Bild zu sehen, werden die Schüler kodiert, die ihre Arbeiten vorstellen. Sind auch die Schüler nicht zu sehen, die gerade sprechen, ist weiter vorne im Video nachzuschauen, welche Schüler ausgewählt wurden. Insgesamt gilt, dass das Präsentieren mehrerer Arbeiten von ein und demselben Schüler als eine Arbeit kodiert wird.

**Hinweis 4:**

Ruft die Lehrkraft einen Schüler auf, der auf eine Plastik zeigen soll, die ihm gefällt und über die er gerne mehr erfahren möchte, so ist der Schüler zu kodieren, dessen Arbeit gerade ausgewählt wurde, nicht der Schüler, der die Plastik aussuchte. Äußert ein Schüler sich dazu, welche Plastik ihm besonders gefällt und warum, ist ebenfalls zu kodieren, wem diese Plastik gehört. Es kann vorkommen, dass die Aufmerksamkeit auf eine Schülerarbeit gelenkt wird, der Schüler aber nichts dazu sagen möchte. In diesem Fall wird trotzdem der Schüler kodiert, der die Plastik herstellte.
Des Weiteren kann es sein, dass die Lehrkraft allgemeine Fragen zu Problemen oder dem Umgang mit dem Material stellt. Bezieht sich ein Schüler bei der Antwort auf seine eigene Plastik und zeigt Probleme daran auf oder begründet das Vorgehen anhand dieser, ohne dass diese für die anderen sichtbar ist, ist diese Plastik nicht zu kodieren, da die Mitschüler das Gesagte nicht anhand der Plastik nachvollziehen können. Eine Plastik ist jedoch zu kodieren, wenn ein Schüler von sich aus über seine Plastik spricht und die Lehrkraft darauf eingeht und die Plastik zudem vorliegt.

**Hinweis 5:**

Vorab ist auf der externen Festplatte mit den PERLE-Daten (unter **VSK_Materialien** → Ordner der gerade zu kodierenden Video-ID) die Klassenliste aufzurufen, damit festgestellt werden kann, welche Schüler überhaupt bei der Reflexionsphase im Klassenzimmer anwesend sind. Im Kodierbogen ist dann entsprechend bei den Schüler-IDs, die gar nicht während der Reflexion anwesend sind, *Nicht vorhanden* zu kodieren.
Bei der Erfassung der Schüler, die sich während der Reflexionsphase im Klassenzimmer befinden, bzw. derjenigen, die nicht anwesend sind, sind einige Aspekte zu beachten:

- Teilweise kann das Feststellen der Schüler, die anwesend sind, dadurch erleichtert werden, dass in einigen Klassen bei den entsprechenden Schülern in der Spalte *Anmerkungen* deren Aussehen (z. B. schwarze Haare und roter Pulli) festgehalten wurde.

- In der Regel sind den Schülern die IDs von 01 bis max. 30 in aufsteigender Reihenfolge zugeordnet. Fehlende Schüler sind z. B. daran auszumachen, dass ihr Name durchgestrichen, ein Vermerk zu Beginn der Zeile gemacht und/oder bei *Elterngenehmigung* ein *Nein* eingetragen wurde. Daher ist nicht automatisch lediglich der letztaufgeführte Schüler und dessen ID zu betrachten, um die Anzahl der anwesenden Schüler festzuhalten. Stattdessen soll noch einmal durchgezählt werden, wie viele Schüler ohne Anmerkungen und/oder Durchstreichungen auf der Liste aufgeführt sind.

- Die anhand der Klassenliste ermittelte Schüleranzahl ist immer noch einmal mit dem pro Klasse vorliegenden Sitzplan abzugleichen. Hierbei ist zudem zu beachten, dass manchmal ein Schüler im Sitzplan doppelt eingezeichnet wurde (evtl. ein Mal nur mit

seinen Vornamen, ein Mal mit Vor- und Nachnamen), wenn er sich ggf. während des Unterrichts umsetzte. Hier ist beim Zählen darauf zu achten, dass keine ID doppelt vorliegt.

**Hinweis 6:**

Zur Erleichterung des Kodierens empfiehlt sich die Option, vorab den VSK-Sitzplan auszudrucken (**VSK_Materialien** → Ordner zur gerade zu kodierenden Video-ID) und die Namen der Schüler, deren Arbeiten angesprochen werden, während des Anschauens des Videos auf dem Papier z. B. mit einem Leuchtmarker zu kennzeichnen.

**Übersicht und Kodierbeschreibung**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Plastik(en) von S 01 bis S 30 | Ja ○ | Nein ○ | Unklar ○ | Nicht vorhanden ○ |
| Plastik der Lehrkraft | Ja ○ | Nein bzw. keine vorhanden ○ | | |

**Zu beachten:**

Wenn in der abschließenden Reflexionsphase keine einzelnen Plastiken näher besprochen werden, ist unter *7.2 Plastiken, die näher besprochen werden* nichts zu kodieren.

Plastik(en) von S 01 bis Plastik(en) von S 30

Für die Items *Plastik(en) von S 01* bis *Plastik(en) von S 30* wird festgehalten, ob die jeweilige(n) Plastik(en) besprochen werden.
*Ja* ist zu kodieren, wenn die entsprechende Schülerplastik reflektiert wird.
*Nein* ist zu kodieren, wenn die entsprechende Schülerplastik nicht reflektiert wird.
*Unklar* wird kodiert, wenn aus dem Transkript nicht ersichtlich ist, ob die Arbeit diesen Schülers besprochen wurde oder nicht. Dies ist der Fall, wenn die Lehrkraft nicht den Schüler benennt, dem die Arbeit gehört, so dass in Videograph »S ?« transkribiert wurde, und nicht nachvollzogen werden kann, um welche Plastik es sich dabei handelt. Unklar ist allerdings nur dann zu kodieren, wenn unter *7.1 Reflexion einzelner Plastiken* ein *Ja* kodiert wurde.
*Nicht vorhanden* wird bei denjenigen Schülern kodiert, die sich während der Reflexionsphase gar nicht im Klassenzimmer befinden. Dies ist anhand der jeweiligen Klassenliste bzw. dem Sitzplan zu überprüfen. Konkret geht es dabei um die Schüler, bei denen auf der Klassenliste (vor ihrem Namen oder in der Spalte *Anmerkungen*) vermerkt wurde, dass diese krank (k) waren. Nicht gezählt werden außerdem Schüler, bei denen keine Elterngenehmigung (Spalte *Elterngenehmigung*: *Nein*) oder der Vermerk vorliegt, dass sie in Klasse 1 zurückgetreten oder weggezogen sind oder die Klasse gewechselt haben. Auch Schüler, die in der Liste durchgestrichen wurden (z. T. ist nicht die ganze Zeile durchgestrichen), sind dementsprechend zu kodieren, auch wenn in der Spalte *Elterngenehmigung* ein *Ja* vermerkt ist.

Plastik der Lehrkraft

Neben Schülerplastiken kann die Lehrkraft auch eine eigene Plastik präsentieren und diese reflektieren (lassen).

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft den Schülern eine eigene Plastik zeigt und/oder mit ihnen näher bespricht.

*Nein bzw. keine vorhanden* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft keine eigene Plastik zeigt bzw. keine vorhanden ist.

## 7.3 Auswahl von Schülerplastiken durch die Lehrkraft bzw. Schüler

### Grundidee

Die folgenden Items sollen erfassen, ob Schülerplastiken gezielt für die gemeinsame Besprechung ausgewählt werden. Zunächst wird erfasst, wer die einzelnen Schülerplastiken auswählt. Anschließend beschäftigen sich zwei weitere Items mit der gezielten Auswahl durch die Lehrkraft bzw. die Schüler.
Voraussetzung für eine vertiefte Auseinandersetzung ist die Begrenzung der aufzugreifenden Aspekte (vgl. Barth 2000, S. 96). Eine Vertiefung kann jedoch kaum ermöglicht werden, wenn die Lehrkraft alle Plastiken mit den Schülern besprechen wird. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und didaktischen Überlegungen zur Reduzierung der Informationsfülle sind daher Begrenzungen auf einzelne Arbeiten möglich und nötig (vgl. ebd., S. 95). Dies ist z. B. der Fall, wenn die Lehrkraft ein bestimmtes Problem näher besprechen oder die Verschiedenartigkeit der Arbeiten thematisieren möchte (vgl. Kumher 1968, S. 56). Genauso wie die Schüler die Gründe erfahren sollten, wenn aus didaktischen, zeitlichen oder Platzgründen nicht alle Arbeiten gezeigt werden können (vgl. Barth 2000, S. 91), ist den Schülern die Auswahl der Plastiken für eine nähere Besprechung zu vermitteln.

### Verfahren und Hinweise

Es findet eine niedrig bis hoch inferente Erfassung statt.

### Überblick über die Items

- *7.3.1 Personen, die die Schülerplastiken auswählen*
- *7.3.2 Gezielte Auswahl von Schülerplastiken*

*7.3.1 Personen, die die Schülerplastiken auswählen*

Mit dem folgenden Item soll erfasst werden, wer in die Auswahl einzelner Plastiken einbezogen wird.

**Übersicht**

| | |
|---|---|
| Lehrkraft | ○ |
| Schüler | ○ |
| Lehrkraft und Schüler | ○ |
| Keine Reflexion einzelner Schülerplastiken | ○ |

**Kategorien**

Lehrkraft

Die Lehrkraft wählt alle Schülerplastiken selbst aus. Die Schüler werden nicht in die Auswahl der Plastiken mit einbezogen.

Schüler

Die Lehrkraft lässt die Schüler alle Schülerplastiken auswählen. Sie selbst wählt keine Plastik für eine nähere Reflexion aus.

Lehrkraft und Schüler

Die Lehrkraft wählt Schülerplastiken selbst aus und bezieht die Schüler zusätzlich in die Auswahl mit ein.

Keine Reflexion einzelner Schülerplastiken

Während der abschließenden Reflexion werden keine Schülerplastik(en) besprochen.

*7.3.2 Gezielte Auswahl von Schülerplastiken*

Dieses Item erfasst, inwieweit der Eindruck entsteht, dass die Lehrkraft Schülerplastiken[7] gezielt auswählt. Unter *gezielt* ist dabei im Folgenden zu verstehen, ob die Lehrkraft mit ihrer Auswahl unterschiedliche Ziele verfolgt und die Plastiken nach bestimmten Kriterien auswählt. Kriterien für eine gezielte Auswahl wären auf der *Sachebene* z. B., dass die Lehrkraft Plastiken auswählt, um dabei unterschiedliche Aspekte (z. B. bei einer den *Inhalt*, bei einer anderen die *Oberfläche*, bei einer dritten die *Konstruktion* und bei einer vierten eine *originelle Idee*) zu thematisieren. Sie kann Plastiken aber auch auf der *Prozessebene* auswählen, indem sie z. B. eine Plastik auswählt, bei der Schwierigkeiten im Prozess vorlagen, so dass sie diese noch einmal reflektieren kann. Außerdem können Plastiken gemäß der *Schülerorientierung* ausgewählt werden, indem die Lehrkraft die Schüler z. B. Plastiken auswählen lässt, die ihnen gefallen. Eine Auswahl der Plastiken aus Gründen der Differenzierung (z. B. lässt die Lehrkraft die Plastik eines Schülers reflektieren, der früher fertig ist oder den Unterricht stört) zählt auch zur Schülerorientierung, wird aber im Rahmen dieses Items *nicht* als gezielte Auswahl gewertet.

Bezieht die Lehrkraft die Schüler mit in die Auswahl ein, achtet sie darauf, dass die Schüler gezielt Plastiken auswählen, indem sie ihnen ein Kriterium vorgibt, nach dem die Plastiken ausgewählt werden sollen.

**Übersicht und Ratingbeschreibung**

| **3** | **2** | **1** | **0** | **98** |
|---|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Gezielte Auswahl | Eher gezielte Auswahl | Eher keine gezielte Auswahl | Keine gezielte Auswahl | Keine Reflexion einzelner Schülerplastiken |

[7] Bei diesem Item wurde sich bewusst nur auf die Schülerplastiken konzentriert und das Zeigen einer evtl. vorhandenen Lehrerplastik von der Einschätzung der gezielten Auswahl ausgeklammert. Grund hierfür ist, dass davon ausgegangen werden kann, dass eine Lehrkraft ihre eigene Plastik immer gezielt zeigt.

**Positivindikatoren**

Die Lehrkraft...

- ...lässt eine Auswahl an Plastiken reflektieren.
- ...wählt scheinbar gezielt Plastiken aus.
- ...begründet, warum sie eine bestimmte Plastik besprechen möchte.
- ...geht bei einzelnen Plastiken auf unterschiedliche Aspekte ein.

**Beispiele:**

- Bei einer Plastik geht die Lehrkraft z. B. auf die Ähnlichkeit mit Mirós Formensprache ein, bei einer anderen Plastik thematisiert sie, wie das Problem der Statik gelöst wurde.
- L: »*Beim Stefan sehe ich noch eine ganz andere Möglichkeit, damit seine Figur stehen kann. Stefan, kannst du mal...?*«

- ...zeigt die Variationsbreite an Lösungsmöglichkeiten auf.
- ...nennt den Schülern ein Kriterium, nach welchem sie die Plastiken auswählen sollen.

**Beispiel:**

L: »*Jonathan, wähle bitte eine Plastik aus, die du besonders originell findest!*«

**Negativindikatoren**

Die Lehrkraft...

- ...lässt (fast) alle Plastiken reflektieren.
- ...bezieht die Schüler in die Auswahl der Plastiken mit ein und lässt sie ohne Kriterium Plastiken auswählen.

**Beispiele:**

- L lässt S auswählen und fragt danach: »*Warum hast du diese Plastik ausgewählt?*«
- L: »*Welche Plastik möchtet ihr besprechen?*«
- L: »*Wer will seine Plastik den anderen Schülern vorstellen?*« (Schüler melden sich und Lehrkraft ruft scheinbar beliebig jemanden auf.)

**Ratingstufen**

## 3

Gezielte Auswahl

Es entsteht der Eindruck, dass die Lehrkraft Schülerplastiken gezielt auswählt. Sie wählt alle Plastiken nach Sach- und/oder Prozesskriterien aus oder lässt Plastiken nach diesen Kriterien auswählen. Kriterien für eine gezielte Auswahl wären auf der *Sachebene* z. B., dass die Lehrkraft Plastiken auswählt, um dabei unterschiedliche Aspekte (z. B. bei einer den *Inhalt*, bei einer anderen die *Oberfläche*, bei einer dritten die *Konstruktion* und bei einer vierten eine *originelle Idee*) zu thematisieren. Sie kann Plastiken aber auch nach der *Prozessebene* auswählen, indem sie z. B. eine Plastik auswählt, bei der Schwierigkeiten im Prozess vorlagen. Eine gezielte Auswahl ist z. B. auch daran erkennbar, dass die Lehrkraft diese Auswahl begründet.

Wählt die Lehrkraft mindestens vier Plastiken nach gezielten Kriterien aus, so ist trotzdem noch der Wert »3« zu vergeben, wenn eine weitere Plastik scheinbar ungezielt ausgesucht wurde. Hier dürfte wohl davon auszugehen sein, dass die Lehrkraft bei der Auswahl dieser Plastik ein Kriterium im Hinterkopf hatte, auch wenn sie dieses nicht explizit erwähnt bzw. ihre Aussagen dieses nicht explizit herausstellen.

Wenn die Lehrkraft die Schüler in die Auswahl mit einbezieht, sorgt sie auch hier dafür, dass die Plastiken gezielt ausgewählt werden, indem sie den Schülern ein konkretes Auswahlkriterium vorgibt. *Interessantheit, Neugierde, Besonderheiten, etc.* gelten zunächst nicht als konkrete Auswahlkriterien, weil die Breite an Antwortmöglichkeiten zu groß ist (»*Welche Plastik findet ihr denn interessant und warum?*«). Um den Wert »3« zu erhalten, muss die Lehrkraft diese Kriterien inhaltlich noch weiter eingrenzen.

**Beispiele:**

- L: »*Sucht mal bitte eine Plastik aus, die euch an Miró erinnert!*« (Konkretes Auswahlkriterium)
- L: »*Welche Plastik ist für euch besonders* ***hinsichtlich der Oberfläche*** *bearbeitet?*« (Eher offenes Kriterium, das jedoch von der Lehrkraft weiter eingegrenzt wird)

Der Wert »3« kann *nicht* mehr vergeben werden, wenn die Lehrkraft nur *ein* Kriterium hat, nach dem sie alle Plastiken auswählt bzw. auswählen lässt, weil hier davon ausgegangen werden muss, dass die Auswahl doch nicht *so* gezielt erfolgt, dass die jeweiligen Besonderheiten der Plastiken bzw. des Prozesses thematisiert werden.

**Beispiel:**

Lehrkraft wählt alle Plastiken *nur* nach dem Kriterium der *Statik* aus bzw. lässt sie diese von den Schülern nur nach diesem einen Kriterium auswählen.

## 2

Eher gezielte Auswahl

Es entsteht der Eindruck, dass die Lehrkraft Schülerplastiken eher gezielt auswählt. Dies ist der Fall, wenn die Mehrzahl (jedoch nicht alle) der von der Lehrkraft ausgesuchten Plastiken gezielt (d. h. hinsichtlich Sach- bzw. Prozesseigenschaften) ausgewählt wird. Den übrigen näher reflektierten Plastiken liegt kein Auswahlkriterium zugrunde bzw. ist hier das Auswahlkriterium nicht erkennbar (*Differenzierung* gilt – wie oben beschrieben – nicht als Auswahlkriterium).
Wenn die Lehrkraft die Schüler in die Auswahl mit einbezieht, sorgt sie eher dafür, dass Plastiken gezielt ausgewählt werden. Dies ist z. B. der Fall, wenn sie die Schüler Plastiken gezielt nach einem vorgegebenen Kriterium auswählen lässt, die Lehrkraft dagegen alle oder einen Teil der Plastiken nicht gezielt auswählt.

In diesem Sinne ist auch der Wert »2« zu vergeben, wenn...

- ...die Lehrkraft Plastiken nur gezielt auswählt, während die Schüler alle oder einen Teil der Plastiken nicht gezielt auswählen (Den Schülern wurde in diesem Fall von der Lehrkraft kein Auswahlkriterium vorgegeben).
- ...die Lehrkraft und die Schüler sowohl nach Kriterien als auch ohne Kriterien Plastiken auswählen.

Bei allen dieser drei letztgenannten Fälle ist es ausschlaggebend, dass trotzdem die *Mehrheit* der Plastiken *gezielt* ausgewählt wird, damit der Wert »2« zu kodieren ist.

Weiterhin wird der Wert »2« auch vergeben, wenn...

- ...die Frage der Lehrkraft kein eindeutiges Kriterium beinhaltet (stattdessen eher Auswahl nach *Interessantheit, Neugierde, Besonderheiten, etc.*) und die Schüler ihre Auswahl anschließend begründen bzw. die Lehrkraft eine Begründung hierfür einfordert.

- ...die Lehrkraft den Schülern nur *ein* konkretes Auswahlkriterium auf der Sach- oder Prozessebene vorgibt, auch wenn alle Plastiken gezielt nach diesem Kriterium ausgewählt wurden.

**Beispiel:**
Lehrkraft wählt alle Plastiken *nur* nach dem Kriterium der *Statik* aus bzw. lässt sie diese von den Schülern nur nach diesem einen Kriterium auswählen.

**1**

Eher keine gezielte Auswahl

Es entsteht der Eindruck, dass die Lehrkraft Schülerplastiken eher nicht gezielt auswählt. Dies ist der Fall, wenn die Mehrzahl[8] (jedoch nicht alle) der von der Lehrkraft ausgesuchten Plastiken *nicht* gezielt (d. h. hinsichtlich Produkt- bzw. Prozesseigenschaften) ausgewählt wird. Den übrigen näher reflektierten Plastiken liegt ein Auswahlkriterium zugrunde bzw. ist dieses erkennbar (*Differenzierung* gilt – wie oben beschrieben – nicht als Auswahlkriterium).
Wenn die Lehrkraft die Schüler in die Auswahl mit einbezieht, sorgt sie eher nicht dafür, dass die Schüler Plastiken gezielt auswählen. Dies ist der Fall, wenn die Lehrkraft und/oder die Schüler den überwiegenden Teil der ausgewählten Plastiken *nicht* nach bestimmten Kriterien aussuchen.
Wenn die Frage der Lehrkraft kein Kriterium beinhaltet, das auf einen konkreten Aspekt abzielt (Nicht: »*Bei welcher Plastik wurde die Oberfläche besonders bearbeitet?*«; stattdessen eher Auswahl nach *Neugierde, Interesse, Gefallen, Besonderheiten, etc.*), wird der Wert »1« vergeben, wenn die Schüler nicht bzw. nicht immer ihre Auswahl anschließend begründen (müssen).

**0**

Keine gezielte Auswahl

Es entsteht der Eindruck, dass die Lehrkraft keine gezielte Auswahl von Plastiken nach Kriterien auf der Sach- bzw. Prozessebene vornimmt.
Dies ist der Fall, wenn z. B. insgesamt die Plastiken vieler oder aller Schüler besprochen werden oder wenn die Lehrkraft sich zwar auf eine kleinere Anzahl beschränkt, die Auswahl dieser Plastiken jedoch scheinbar beliebig ist bzw. sie diese Auswahl nicht begründet (Ein mögliches Indiz dafür ist, dass sie jedem Schüler die gleiche(n) Frage(n) stellt).
Der Wert »0« ist auch zu vergeben, wenn die Lehrkraft Plastiken zwar nach bestimmten Aspekten auswählt, diese Auswahl aber nicht auf Kriterien auf der Sach- bzw. Prozessebene beruht, sondern als Differenzierungsmaßnahme gesehen werden kann.

**Beispiel:**
Ein Schüler wird ausgewählt, weil er z. B. früher fertig ist, sich selbst nie meldet, zu laut ist.

*Keine gezielte Auswahl* liegt ebenfalls vor, wenn die Lehrkraft Plastiken ohne vorgegebenes Auswahlkriterium auf der Sach- bzw. Prozessebene von den Schülern aussuchen lässt

[8] Für den Fall, dass genau die Hälfte der ausgewählten Plastiken *ungezielt* erscheint (und somit die andere Hälfte *gezielt*), ist jeweils im Einzelfall zu entscheiden, ob eher die *ungezielte* (»1«) oder eher die *gezielte Auswahl* (»2«) überwiegt.

(Nicht: »*Lukas, such' doch mal eine Plastik aus, die du interessant findest, die wir dann besprechen.*«). Ein Nachfragen/Erfragen der Lehrkraft *nach* der Auswahl stellt dabei ein mögliches Indiz dafür dar, dass die Lehrkraft eher keinen Einfluss auf die Auswahl hatte.

**98**

Keine Reflexion einzelner Schülerplastiken

Während der abschließenden Reflexion werden keine Schülerplastik(en) reflektiert. Dieser Wert ist auch zu vergeben, wenn zwar eine Plastik reflektiert wird, es sich dabei aber um die Plastik der Lehrkraft selbst handelt.

## 7.4 Präsentation einzelner reflektierter Plastiken

**Grundidee**

Die Begegnung und Auseinandersetzung mit den entstandenen Plastiken kann dadurch unterstützt werden, dass die Arbeiten sinnvoll präsentiert werden (vgl. Duderstadt & Klug 2008, S. 300). Es kann davon ausgegangen werden, dass hierzu gehört, dass die Arbeit, über die gesprochen wird, überhaupt für alle Schüler gut sichtbar ist (vgl. Kiesel 1996, S. 172). Da es sich um Plastiken handelt, ist es zudem wichtig, dass die Präsentation es ermöglicht, dass der dreidimensionale Charakter des Objekts sichtbar werden kann (vgl. Kowalski 1970, S. 84). Damit einhergehend sollten die Schüler die Möglichkeit haben, die Arbeiten von verschiedenen Seiten ansehen zu können.
Die folgenden Items erfassen daher, inwieweit die Lehrkraft darauf achtet bzw. es unterstützt, dass die näher zu reflektierenden Plastiken so präsentiert werden, dass sie für alle gut zu sehen sind und von den Schülern in ihrer Dreidimensionalität wahrgenommen werden können.

**Überblick über die Items**

- *7.4.1 Unterstützung der Sichtbarkeit*
- *7.4.2 Berücksichtigung der Dreidimensionalität*

*7.4.1 Unterstützung der Sichtbarkeit*

**Grundidee**

Es kann davon ausgegangen werden, dass gute Sichtbedingungen eine wichtige Bedingung für die Reflexion darstellen (vgl. Kiesel 1996, S. 172). Dieses Item erfasst daher, ob die Lehrkraft die Sichtbarkeit der Plastiken unterstützt, so dass alle Schüler die Plastik, über die gerade gesprochen wird, gut sehen können.

**Verfahren**

Es findet eine hoch inferente Erfassung statt.

**Übersicht**

| 3 | 2 | 1 | 0 | 98 |
|---|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Berücksichtigung bzw. Unterstützung der Sichtbarkeit | Eher Berücksichtigung der Sichtbarkeit | Eher keine Berücksichtigung der Sichtbarkeit | Keine Berücksichtigung der Sichtbarkeit | Keine Reflexion einzelner Plastiken |

**Positivindikatoren**

Die Lehrkraft...

- ...sorgt für eine geeignete Platzierung der Plastik, die es erlaubt, dass jeder Schüler sie gut sehen kann.

  **Beispiel:**
  Exponierter Platz für die Plastiken

- ...achtet darauf, dass die Schüler sich so hinsetzen/hinstellen, dass sie einen guten Blick auf die Plastik haben.

- ...hält eine Plastik hoch bzw. lässt einen Schüler eine Plastik hoch halten, damit die Schüler sie besser sehen können.

**Negativindikator**

Die Lehrkraft unternimmt nichts dagegen, dass die Schüler so sitzen bzw. stehen, dass sie die Plastik, über die gesprochen wird, nicht oder nicht gut sehen können.

**Ratingstufen**

**3**

Berücksichtigung bzw. Unterstützung der Sichtbarkeit

Die Lehrkraft berücksichtigt bzw. unterstützt die Sichtbarkeit. Aufgrund der Platzierung der Plastiken und der Positionierung der Schüler ist eine gute Sichtbarkeit der Plastiken gewährleistet. Die Plastiken, die präsentiert werden, sind gut sichtbar. Sollte dies zu einem Zeitpunkt nicht der Fall sein, unterstützt die Lehrkraft die Sichtbarkeit gezielt und wechselt z. B. bei einzelnen Plastiken die Präsentationsform, damit diese besser gesehen werden können. Es entsteht der Eindruck, dass jeder Schüler alle Plastiken, die besprochen werden, gut sehen kann und die Möglichkeit hat, seinen Platz zu wechseln, um die Sichtbarkeit der Plastik(en) zu erhöhen. Die Lehrkraft achtet während der Reflexion aktiv darauf, dass die Schüler ihre Plastiken so präsentieren, dass die Arbeiten sichtbar sind und sie greift ggf. korrigierend ein.

**Beispiele:**

- Die Lehrkraft hebt eine Plastik hoch, um deren Sichtbarkeit zu erhöhen.
- Die Lehrkraft fordert dazu auf, dass die Schüler einen Schritt zurücktreten sollen, damit alle Schüler eine gute Sicht auf die Plastiken haben.
- Die Lehrkraft sorgt dafür, dass einzelne Schüler eine bessere Sicht erlangen, indem sie sich anders positionieren.

Dieser Wert ist auch zu vergeben, wenn...

- ...insgesamt sehr viele Plastiken besprochen werden und nur vereinzelt eine Plastik nicht so gut für alle Schüler sichtbar ist und/oder die Sicht sehr weniger Schüler für kurze Zeit etwas eingeschränkt ist, ein Eingreifen der Lehrkraft aber nicht erforderlich ist.

- ...die Schüler prinzipiell die Möglichkeit hätten, die Plastiken gut zu sehen, der Beobachter aber den Eindruck erhält, dass einzelne Schüler mangels Interesse oder aufgrund von Unaufmerksamkeit die Plastiken gar nicht sehen wollen.

**2**

Eher Berücksichtigung der Sichtbarkeit

Die Lehrkraft berücksichtigt eher die Sichtbarkeit. Sie sorgt eher dafür, dass die Plastik(en), die näher besprochen werden, gut sichtbar sind. Sie unterstützt die Sichtbarkeit z. T., wobei ihr Eingreifen in der Regel eher nicht oder nur in manchen Fällen dazu führt, dass sich die Sichtbarkeit erhöht.

**Beispiel:**
Die Lehrkraft fordert dazu auf, dass der Schüler, dessen Plastik besprochen wird, seine Plastik hoch halten soll, wobei dieser das aber entweder nicht befolgt oder das Hochhalten trotzdem nicht zulässt, dass alle anderen Schüler die Plastik gut sehen können (z. B. aufgrund der Positionierung der Mitschüler).

## 1

Eher keine Berücksichtigung der Sichtbarkeit

Die Lehrkraft berücksichtigt die Sichtbarkeit eher nicht. Sie sorgt eher nicht dafür, dass die Plastik(en), die näher besprochen werden, gut sichtbar sind. Die Plastiken werden so präsentiert, dass sie nur teilweise für alle Schüler sichtbar sind, während die Sichtbarkeit für einen anderen Teil der Schüler eingeschränkt ist. Ein Eingreifen der Lehrkraft zur Verbesserung der Sichtbedingungen findet nicht statt.

**Beispiele:**
- Die Plastiken stehen auf einer erhöhten Ablagefläche und um diese herum herrscht Gedränge. Dies ist daran zu erkennen, dass die Schüler mehrfach ihren Platz wechseln, um einen besseren Blick auf die Objekte zu bekommen.
- Die Schüler stehen in mehreren Reihen hintereinander bzw. um einen Tisch herum und die Schüler der hinteren Reihe haben Probleme, die Plastiken zu sehen. Einzelne Schüler müssen sich auf Zehenspitzen stellen oder wechseln häufig den Platz, um die Sicht auf die Plastiken zu verbessern.
- Die Tischstellung verhindert bzw. erschwert es, dass alle Schüler ungehindert die Plastiken betrachten können.

Der Wert »1« wird auch vergeben, wenn die Lehrkraft die Plastik(en) generell auf eine Art und Weise präsentiert bzw. präsentieren lässt, die mit schlechten Sichtverhältnissen einhergeht (z. B. alle Schüler sitzen auf ihrem Platz) und dann den Versuch unternimmt, die Sichtbarkeit zu verbessern (z. B. Schüler soll Plastik am Platz hochhalten oder am Platz aufstehen), was allerdings aufgrund der von ihr gewählten »Präsentation« dennoch nicht zu einer Verbesserung der Sicht führt. Grund für die Zuordnung zu Wert »1« ist, dass das Eingreifen der Lehrkraft die schlechten Sichtverhältnisse durch die gewählte »Präsentation« nicht wirklich aufwiegen kann.

Zu beachten: Führt die Lehrkraft in diesem Fall weitere Regulierungsmaßnahmen durch (z. B. Schüler mit Sitzplatz in der Mitte des Klassenzimmers, der zuvor an seinem Platz aufstehen sollte, wird zusätzlich aufgefordert, sich zu verschiedenen Seiten zu drehen, damit alle Mitschüler eine bessere Sicht auf die Plastiken haben), die dann zu einer Verbesserung der Sicht führen, so ist ein besserer Wert als »1« zu vergeben.

**0**

Keine Berücksichtigung der Sichtbarkeit

Die Lehrkraft berücksichtigt die Sichtbarkeit nicht. Sie sorgt nicht dafür, dass die Plastik(en), die näher besprochen werden, gut sichtbar sind. Die Schüler können aufgrund der Platzierung der Plastiken und/oder der Positionierung der Schüler die Plastik(en) gar nicht oder nicht gut sehen.

**Beispiel:**
Alle Schüler bleiben auf ihrem Platz sitzen und einzelne Schüler stellen ihre Plastik ebenfalls vom Platz aus vor. Lediglich der Schüler, der seine Plastik vorstellt, und der Banknachbar – evtl. noch angrenzende Schüler – können die Plastik näher betrachten.

**98**

Keine Reflexion einzelner Plastiken

Während der abschließenden Reflexion wird keine Plastik reflektiert.

*7.4.2 Berücksichtigung der Dreidimensionalität*

## Grundidee

Da in den videografierten Unterrichtsstunden die Plastiken der Schüler Gegenstand der Reflexion sind, ist es wichtig, dass deren dreidimensionaler Charakter sichtbar werden kann (vgl. Kowalski 1970, S. 84). Dadurch wird für die Schüler das Besondere des dreidimensionalen Gestaltens am Objekt selbst deutlich.
Dieses Item erfasst daher, ob der Eindruck entsteht, dass die Lehrkraft die Dreidimensionalität der Objekte berücksichtigt, d. h. überwiegend eine Präsentationsform wählt, die es den Schülern ermöglicht, die Plastik, die besprochen wird, in ihrer Dreidimensionalität wahrzunehmen.

## Verfahren und Hinweise

Es findet eine hoch inferente Erfassung statt.

## Übersicht

| **3** | **2** | **1** | **0** | **98** |
|---|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Berücksichtigung und gezielte Unterstützung der Dreidimensionalität | Eher Berücksichtigung der Dreidimensionalität | Eher keine Berücksichtigung der Dreidimensionalität | Keine Berücksichtigung der Dreidimensionalität | Keine Reflexion einzelner Plastiken |

## Positivindikatoren

Die Lehrkraft...

- ...wählt eine Präsentationsform, die es den Schülern ermöglicht, die Formensprache und Dreidimensionalität der näher zu reflektierenden Plastik wahrzunehmen.

  **Beispiel:**
  Die Lehrkraft nimmt eine Plastik in die Hand und zeigt diese von verschiedenen Seiten.

- ...unterstützt die Dreidimensionalität gezielt.

**Negativindikatoren**

- Die Lehrkraft ermöglicht es den Schülern nicht, die Plastik von verschiedenen Ansichten betrachten zu können.
- Es wird eine Präsentation gewählt, bei der die Dreidimensionalität der Plastik(en) nicht wahrgenommen werden kann.

**Ratingstufen**

**3**

Berücksichtigung und gezielte Unterstützung der Dreidimensionalität

Der Aspekt der Dreidimensionalität kommt zum Tragen und wird *gezielt* von der Lehrkraft unterstützt. Die Schüler können die Plastiken von verschiedenen Seiten sehen.

**Beispiele:**
- Die Lehrkraft hebt eine Plastik hoch und dreht diese, so dass die Schüler verschiedene Seiten sehen können. Die Schüler versammeln sich währenddessen um die Lehrkraft.
- Die Lehrkraft fordert dazu auf, verschiedene Seiten der Plastik(en) zu betrachten.
- Die Lehrkraft lässt die Schüler um die Plastik herumgehen.

**2**

Eher Berücksichtigung der Dreidimensionalität

Der Aspekt der Dreidimensionalität kann zum Tragen kommen, wird von der Lehrkraft aber nicht zusätzlich unterstützt. Die Schüler können grundsätzlich die Dreidimensionalität wahrnehmen, da die Sichtbedingungen dies zulassen.

**Beispiel:**
Herumgehen möglich, jedoch fordert Lehrkraft nicht explizit dazu auf, die Plastik(en) von jeder einzelnen Seite zu betrachten.

**1**

Eher keine Berücksichtigung der Dreidimensionalität

Die Plastiken werden so präsentiert, dass deren Dreidimensionalität eher nicht zum Tragen kommen kann. Dabei ist es den Schülern lediglich möglich, die Plastik(en) von einer bestimmten Seite zu sehen. Sie haben eher keine Gelegenheit, die Plastik(en) von verschiedenen Seiten anzuschauen.

**Beispiele:**
- Alle Plastiken stehen dicht nebeneinander.
- Herumgehen ausgeschlossen.
- Plastik wird hochgehalten, ist aber nur von einer Ansicht (z. B. von vorne) für einen Schüler sichtbar.

**0**

Keine Berücksichtigung der Dreidimensionalität

Die Plastiken werden *überwiegend* so präsentiert, dass deren Dreidimensionalität nicht zum Tragen kommt. Die Lehrkraft wählt dabei eine *Präsentationsform*, die es den Schülern nicht ermöglicht, die Plastiken in ihrer Dreidimensionalität wahrnehmen zu können.

**Beispiel:**
Die Lehrkraft fotografiert die Plastiken und zeigt den Schülern in der Reflexionsphase Fotos der Plastiken auf dem PC.

**98**

Keine Reflexion einzelner Plastiken

Während der abschließenden Reflexion wird keine Plastik reflektiert.

# 8. Reflexion der Produkte

Eigenentwicklung

**Quellen und Bezüge**

ARLT 1982; AUFMUTH 2013; BECKER 2003; BERNER 2013; BERNER U. A. 2013; CLÉRIN 1996; DAUCHER & SEITZ 1980; DREYER 2006; GRÜNEWALD 2000; HERGERT, MÄTZLER-BINDER & VÖGELIN 2005; KATHKE 2008; KATHKE 2010A; KIRCHNER & OTTO 1998; KIRCHNER 1999; KIRCHNER 2006; KIRCHNER 2009A; LEGLER 1989; MÜLLER 1978; OSTERHOLT 2009; PEEZ 2008; PFENNIG 1970; PRAEHAUSER 1950; REFERAT/ARBEITSGRUPPE »GRUNDSCHULE« IM BDK E.V. 2001; RINDFLEISCH 1978; SCHULZ 1998; TRÜMPER 1966A; WIATER 2012; WILHELM & WLOKA 1983

**Grundidee**

Gegenstand der Reflexion sind neben dem Prozess die daraus resultierenden Ergebnisse der Schüler, d. h. ihre entstandenen Produkte. Diese liegen – im Vergleich zu manch anderen Fächern – im Kunstunterricht am Ende der Produktionsphase für alle sichtbar vor.

Die folgenden Items erfassen daher, worauf die Lehrkraft bei der Reflexion der Produkte eingeht. Dabei erfolgt eine Unterteilung einzelner Aspekte in die Komponenten *Inhalt*, *Ausarbeitung des Objekts*, *Konstruktion*, *Rückbezug zu Miró* und *Allgemeines und Übergreifendes*.

**Verfahren und Hinweise**

Die folgenden Items werden jeweils nur dann mit *Ja* kodiert, wenn die gesamte bzw. der Großteil der Klasse anwesend ist, so dass der jeweilige Aspekt z. B. nicht nur in einem Zweiergespräch, sondern für viele hörbar ist. Wenn die Lehrkraft im Gespräch mit wenigen Schülern unter Ausschluss des Klassenverbandes z. B. ein Motiv anspricht, ist dieses dementsprechend nicht mit *Ja* zu kodieren.

**Für die Kodierung der folgenden Items gilt:**

Der jeweilige Aspekt wird immer dann mit *Ja* kodiert, wenn die Lehrkraft...

- ...eine gezielte Frage dazu stellt (»*Was hast du gestaltet?*« → Motiv; »*Hat deine Kuh irgendetwas Besonders?*«[9] → Ausarbeitung des Objekts).
- ...eine ungezielte Frage stellt (»*Erzähl mal was zu deiner Plastik*«) und anschließend auf die Antwort des Schülers eingeht (»*Oh, die kann Kanonen abschießen? Wow!*« → *Narrative Ansätze*). Als Eingehen reicht hier kein »*Okay*«, »*Aha*« oder »*Toll*«.
- ...keine Frage stellt, der Schüler sich jedoch von selbst zu einem Aspekt äußert und die Lehrkraft diesen aufgreift.

**Überblick über die Items**

- 8.1 Inhalt
- 8.2 Ausarbeitung des Objekts
- 8.3 Miró
- 8.4 Konstruktion
- 8.5 Übergreifendes

## 8.1 Inhalt

[9] Im Gegensatz dazu: »*Kann deine Kuh irgendetwas Besonderes?*« → *Narrative Ansätze.*

**Grundidee**

Die folgenden Items erfassen, inwieweit auf den Inhalt, d. h. auf das Motiv der Plastiken und die Vorstellungen der Schüler eingegangen wird.
Der nichtsprachliche, bildnerische Ausdruck bietet den Schülern die Möglichkeit, ihre Gedanken, Fantasien, etc. z. B. in einem Bild oder in einer Plastik umzusetzen. Vor oder im Prozess entwickelt sich die Bildidee, d. h. was und wie sie etwas darstellen möchten. Die entstandenen Produkte bieten anschließend Anlass für Gespräche, die zunächst an den individuellen Motiven orientiert sein können (vgl. Kirchner 1999, S. 258).
Im Folgenden ist das Eingehen erweitert um die Items *Name/Titel* und *Narrative Ansätze*. Ein Titel stellt eine verbale Kurzfassung dar, der den Inhalt noch einmal umschreibt. Dem Item *Name/Titel* wurde zusätzlich die Frage nach einem Namen für die Plastik zugeschrieben, da sich induktiv zeigte, dass die meisten Schüler auf die Frage, wie denn die Plastik heiße, mit einem Namen (z. B. »*Fridolin*«) antworten. Zusätzlich erfasst das Item *Narrative Ansätze* verbale Ausschmückungen und Erfindungen im Zusammenhang mit dem Motiv, indem die Lehrkraft die Schüler z. B. dazu auffordert, eine Geschichte zu ihrem Motiv zu erzählen und/oder indem sie z. B. nach den Eigenschaften des Motivs fragt.

**Verfahren und Hinweise**

Es findet eine niedrig inferente Kodierung statt. Mehrfachkodierungen sind ausgeschlossen.

*8.1.1 Eingehen auf den Inhalt*

**Übersicht und Kodierbeschreibung**

| | | | |
|---|---|---|---|
| a) Motiv | | Ja ○ | Nein ○ |
| b) Name/Titel | | Ja ○ | Nein ○ |
| c) Narrative Ansätze | | Ja ○ | Nein ○ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| d) Absicht (Warum?) | | Ja ○ | Nein ○ |

a) Motiv

Unter *Motiv* sind inhaltlich-gegenständliche Aspekte bzw. die Bildgegenstände zu verstehen. Im Folgenden wird Motiv definiert als (evtl. auch elaborierte) Beschreibung des Gegenstandes (z. B. »*Ich hab' einen Vogel mit silbernen Haaren gemacht!*«).

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft die Schüler nach dem Motiv ihrer Plastik fragt (»*Was hast du geformt?*«) oder dieses selbst anspricht. Die Frage der Lehrkraft zielt dabei konkret auf das Motiv ab oder die Schüler äußern sich auf eine allgemein gehaltene Aufforderung der Lehrkraft (»*Erzähl mal was zu deiner Plastik!*«) zum Motiv und die Lehrkraft greift dies auf und geht näher darauf ein.

*Ja* ist auch zu kodieren, wenn die Lehrkraft die Schüler nach ihren Assoziationen zum Gesamtobjekt fragt, die die äußere Erscheinung bei den Schülern oder der Lehrkraft selbst auslöst.

**Beispiele:**

- L: »*Was könnte das denn sein? Laura meint, das sieht wie ein Pferd aus. Was siehst du, Paula?*«
- L: »*Ah, das ist ein Hund! Ich dachte an 'was anderes!*«

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft zu keinem Zeitpunkt auf das Motiv der Plastiken eingeht oder lediglich äußert, dass die Schüler viele verschiedene Figuren geformt haben. Dies ist auch der Fall, wenn die Lehrkraft die Schüler nach dem Motiv fragt, die Schüler dieses jedoch nicht benennen (können) und die Lehrkraft auch nicht unterstützend eingreift oder die Frage übergangen wird, und/oder erwähnt wird, dass eine Plastik an Mirós Gemälde oder seine Plastiken erinnert. Zielt eine Frage der Lehrkraft lediglich auf die Assoziationen ab, die bei den Schülern oder ihr selbst ausgelöst werden, um einen Rückbezug zu Miró herzustellen, wird daher auch *nicht* Motiv kodiert.

*Nein* ist des Weiteren zu kodieren, wenn die Schüler von sich aus eine Assoziation äußern, die Lehrkraft entweder aber auf diese nicht eingeht und z. B. nachfragt, wie der Schüler zu dieser Assoziation kommt, oder zwar auf diese eingeht, ihr Kommentar allerdings nicht wirklich etwas mit der äußeren Erscheinung der Plastik zu tun hat.

b) Name/Titel

Ein *Titel* stellt eine verbale Kurzfassung des Inhalts dar.
*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft die Schüler nach dem Namen ihrer Plastik fragt (L: »*Wie heißt dein Tier?*« / »*Hat dein Tier auch einen Namen?*« – S: »*Mein Vogel heißt Fridolin.*«) und/oder dazu auffordert, einen Titel zu einer Plastik zu formulieren. Ein Titel geht über das Motiv hinaus und regt dazu an, den Inhalt noch einmal begrifflich zu reflektieren.

**Beispiel:**
L: »*Welchen Titel könnte man deiner Plastik geben?*« – S: »*Der verrückte Vogel.*«

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft die Schüler keinen Titel für ihre Plastik finden lässt und/oder nicht nach dem Namen ihrer Figur fragt.

c) Narrative Ansätze (Geschichte/Eigenschaften)

Unter *narrativen Ansätzen* sind im Folgenden Ausführungen zu einer Plastik zu verstehen, die z. B. eine erfundene Geschichte zu einer Plastik darstellen oder auf Eigenschaften des Motivs der Plastik eingehen. *Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft selbst fantastische verbale Ausschmückungen zu ihrer Plastik äußert und/oder den Schülern dazu Gelegenheit gibt und unmittelbar darauf reagiert.

**Beispiel:**
S: »Ich hab' ein Pferd geformt, das fliegen kann! Es fliegt hoch durch die Lüfte und kann von dort oben auf alles runterschauen!« – L: »*Warum kann dein Pferd fliegen?*« / »*Das ist ja interessant!*«

*Ja* wird auch kodiert, wenn die Lehrkraft explizit zum Fantasieren anregt. Dies ist der Fall, wenn sie den Schülern die Möglichkeit gibt, etwas zu ihrer Plastik zu erzählen und zu fantasieren (L: »*Was kann deine Figur denn besonders gut?*« / »*Wo kommt deine Figur her?*«).
*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft nicht auf narrative Ansätze eingeht bzw. wenn sie die Schüler nach dem Motiv ihrer Plastik fragt und die Schüler zusätzlich dazu fantasieren, es aber der Eindruck entsteht, dass die Lehrkraft dies nicht unbedingt hören wollte (z. B. werden Schüler beim Fantasieren unterbrochen oder »abgewürgt«) und diese Äußerungen nicht bzw. kaum kommentiert stehen lässt (»*Aha.*«).
*Nein* wird auch kodiert, wenn die Lehrkraft die Schüler auffordert zu fantasieren oder Fragen stellt, die die Fantasie anregen, die Schüler darauf jedoch nicht eingehen.

d) Absicht (Warum?)

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft Begründungen für die Motivwahl und/oder den Namen bzw. Titel einer Plastik einfordert.

**Beispiele:**

- L: »*Warum hast du ein Pferd gemacht?*«
- L: »*Warum hast du deine Plastik ›Das fantastische Pferd‹ genannt?*«
- L: »*Hast du beim Herstellen deiner Plastik Mirós Plastiken als Anregung genommen?*«

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft...

- ...die Schüler gar nicht danach fragt, wie die Schüler zu ihrer Idee gekommen sind.
- ...die Schüler fragt, wie sie zu ihrer Idee gekommen sind, die Schüler dies jedoch nicht beantworten (können) oder die Frage übergehen.

### *8.1.2 Häufigkeit bzw. Intensität des Eingehens auf den Inhalt*

## Grundidee

Dieses Item erfasst, bei wie vielen Plastiken die Lehrkraft auf deren Inhalt eingeht. Dabei ist nicht relevant, ob sie sowohl auf die Aspekte *Motiv* als auch *Name/Titel* und *Narrative Ansätze* bei jeder besprochenen Plastik eingeht bzw. Begründungen hierzu erfragt oder ob sie z. B. bei jeder Plastik nur auf einen oder zwei der Bereiche eingeht. Ausschlaggebend für die Vergabe der Werte ist die Häufigkeit des Ansprechens inhaltlicher Aspekte.

## Übersicht und Ratingbeschreibung

| **3** | **2** | **1** | **0** |
|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ |
| Bei vielen bis (fast) allen Plastiken | Bei einigen, eher wenigen Plastiken | Allgemein (nicht bei einzelnen Plastiken) oder bei vereinzelten Plastiken | Gar nicht |

## Verfahren

Es findet ein mittel bis hoch inferentes Rating statt.

| **Ratingstufen** |
|---|

**3**

Bei vielen bis (fast) allen Plastiken

Die Lehrkraft geht bei vielen oder (fast) allen der zu reflektierenden Plastiken auf inhaltliche Aspekte (Motiv, Titel und/oder narrative Ansätze) ein.

**2**

Bei einigen, eher wenigen Plastiken

Die Lehrkraft geht bei einigen, eher wenigen Plastiken auf inhaltliche Aspekte (Motiv, Titel und/oder narrative Ansätze) ein.

**1**

Allgemein (nicht bei einzelnen Plastiken) oder bei vereinzelten Plastiken

Die Lehrkraft spricht inhaltliche Aspekte an (z. B. »*Es sind heute die unterschiedlichsten Tiere entstanden...Pferde, Hunde, Hühner!*«) allgemein an und bezieht sich dabei auf keine einzelne Plastik.
Dieser Wert wird auch vergeben, wenn sie bei vereinzelten Plastiken auf inhaltliche Aspekte eingeht.

**0**

Gar nicht

Die Lehrkraft geht gar nicht auf inhaltliche Aspekte (Motiv, Name/Titel und/oder narrative Ansätze) ein.

**8.2 Ausarbeitung des Objekts**

**Grundidee**

Die folgenden Items erfassen, auf welche Aspekte die Lehrkraft hinsichtlich der Ausarbeitung des Objekts eingeht.

Inhalt und Form bilden eine dialektische Einheit, d. h. das Motiv ist nicht losgelöst von der formalen Gestaltung, sondern Motiv und Bild- bzw. Formsprache sind syntaktisch-semantisch miteinander verknüpft (vgl. Kirchner & Otto 1998, S. 7). Daher kann die Lehrkraft neben der Thematisierung des Motivs den Blick auch darauf lenken, *wie* die Schüler das Motiv umsetzten. Mit dem Eingehen auf formale Gegebenheiten und bildnerische Mittel kann reflektiert werden, inwieweit diese gezielt eingesetzt wurden, um die Ideen zu verdeutlichen und eine bestimmte Wirkung zu erreichen.

**Verfahren und Hinweise**

Es findet eine niedrig inferente Kodierung statt. Mehrfachkodierungen sind ausgeschlossen.

*8.2.1 Eingehen auf die Ausarbeitung des Objekts*

**Übersicht und Kodierbeschreibung**

| | | | |
|---|---|---|---|
| a) Details der Plastik bzw. Assoziationen zu einzelnen Teilen der Plastik; Charakteristische Merkmale des Motivs bzw. Objekts | | Ja ○ | Nein ○ |
| b) Form bzw. Formanalogie | | Ja ○ | Nein ○ |
| c) Größenverhältnisse (Proportionen) | | Ja ○ | Nein ○ |
| d) Oberflächenbearbeitung/-struktur | | Ja ○ | Nein ○ |
| e) Verwendete Materialien | | Ja ○ | Nein ○ |
| f) Wirkung | | Ja ○ | Nein ○ |
| g) Ungewöhnliche Ideen | | Ja ○ | Nein ○ |
| h) Ziel der Ausarbeitung einzelner Details (Warum?) | | Ja ○ | Nein ○ |

a) Details der Plastik bzw. Assoziationen zu einzelnen Teilen der Plastik; Charakteristische Merkmale des Motivs bzw. Objekts

Unter Details der Plastik sind im Folgenden Einzelheiten einer Plastik (z. B. Figur mit Ohren; Hund mit einem Schwanz) zu verstehen. Mit *Charakteristische Merkmale des Motivs bzw. Objektmerkmale* ist gemeint, woran man erkennen kann, was dargestellt werden sollte.

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft auf einzelne Details der äußeren Erscheinung der Plastik(en) eingeht. Dies ist auch zu kodieren, wenn sie die Schüler fragt, warum ihnen eine Plastik gefällt und sie dies mit Details der Plastik begründen, bzw. wenn die Lehrkraft selbst anhand der äußeren Erscheinung Gelungenes einer Plastik aufzeigt.

**Beispiele:**

- L: »*Schaut mal! Der Korb hat einen Henkel!*«
- L: »*Diese Drahtstücke hier, das könnten vielleicht auch Schnurrbarthaare deiner Katze sein!*«
- L: »*Das schaut aus, als würde dein Mensch etwas auf dem Kopf aufhaben!*«
- L: »*Schaut mal, die Gabriele hat ihrem Tier große Füße gegeben!*« (Details + Proportionen)

*Ja* ist auch zu kodieren, wenn die Lehrkraft...

- ...typische (Gestalt-)Merkmale des Motivs bzw. des Objekts anspricht. Dabei geht es um Einzelheiten des Objekts, nicht z. B. um die Gesamtform (nicht: Nachahmung der Form). Wichtig für die Kodierung eines *Ja* ist, dass die Lehrkraft deutlich macht, dass das bestimmte Merkmal dazu beitragt, die Idee zu erkennen.

  **Beispiele:**

  - L:»*Warum ist das eine Schnecke? Woran erkennt man das?*« – S: »*Die hat Fühler und ein Schneckenhaus.*«
  - L:»*Woran erkennt man denn, dass das ein Fisch sein soll?*« – S: »*Ich hab' Schuppen eingeritzt!*«

- ...die Lehrkraft nach Assoziationen zu einer Plastik fragt und die Schüler diese anhand einzelner Teile der Plastik (z. B. S: »*Mich hat das auch an ein Schwein erinnert... Das Schwänzchen ist so gekringelt.*«) belegen.

*Nein* ist zu kodieren, wenn...

- ...die Ausarbeitung von der Lehrkraft nicht erfragt wird bzw. sie die Schüler nicht dazu auffordert, ihre Plastik zu beschreiben, oder die Lehrkraft die Ausarbeitung erfragt, die Schüler diese jedoch nicht benennen (können) oder die Frage übergehen.

- ...die Schüler von sich aus die Ausarbeitung ihres Motivs beschreiben (z. B. »*Mein Hund hat vier Beine und einen Kopf.*«), die Lehrkraft dies jedoch nicht weiter kommentiert, sondern einen anderen Aspekt (z. B. Inhalt) fokussiert.

b) Form bzw. Formanalogie

Mit *Form* ist die äußere Gestalt der Plastik gemeint. Unter *Formanalogie* ist zu verstehen, dass Teilformen der Plastik mit einfachen, bekannten Gegenständen verglichen werden. Das Ansprechen dieser Teilformen dient der Erweiterung des Verständnisses über den plastischen Aufbau der Gesamtform der Plastik.
*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft darauf eingeht, welche Formen für die Ausarbeitung einzelner Teile der Figur verwendet wurden bzw. welche Formanalogie hergestellt werden kann.

**Beispiele:**
- z. B. Kugel, Kegel, Quader, rund, eckig
- L: »*Die Gabriele hat vier Walzen als Beine geformt.*«
- L: »*Aus welcher Form kann man denn Beine herstellen?*«
- L: »*Der Bauch ist rund wie ein Tennisball!*«

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft gar nicht auf die Form der Plastiken eingeht.

c) Größenverhältnisse (Proportionen)

Mit *Größenverhältnisse (Proportionen)* ist generell das Thematisieren des Verhältnisses von Größen einzelner (Körper-)Teile zueinander zu verstehen. Dabei werden zwei oder mehr Größen miteinander verglichen bzw. in Beziehung zueinander gesetzt. Im Rahmen dieses Items soll das Ansprechen der *Größe eines Teils der Plastik* bereits als Größenverhältnis gezählt werden, auch wenn dabei nicht explizit genannt wird, wie sich dieses Detail proportional zu den übrigen Teilen verhält.
*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft auf den Aspekt der Proportionen eingeht.

**Beispiele:**
- Lang, kurz, groß, klein, breit, schmal
- L: »*Schaut mal, die Gabriele hat ihrem Tier große Füße gegeben!*«
- L: »*Das Pferd hat einen großen Körper!*«

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft nicht auf Größenverhältnisse der Plastik eingeht.

d) Oberflächenbearbeitung/-struktur

Da es sich bei den entstandenen Produkten um Objekte aus formbarer Modelliermasse handelt, ist es denkbar, dass die Schüler die spezifische Oberfläche in die Ausarbeitung ihres Objekts einbezogen haben. Unter *Oberflächenbearbeitung/-struktur* sind dabei alle Maßnahmen zu verstehen, die z. B. der Ausdifferenzierung oder Vereinheitlichung (z. B. durch Glattstreichen) des Objekts dienen.

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft auf die Bearbeitung der Oberfläche eingeht. Dazu ist auch zu zählen, wenn die Lehrkraft anspricht, dass eine Plastik aufgrund ihres dreidimensionalen Charakters von verschiedenen Seiten auszudifferenzieren ist.

**Beispiel:**
L: »*Der Hans hat die Modelliermasse so bearbeitet, dass es aussieht, als ob sein Tier ein Fell hat!*«
(Details, Oberflächenstruktur)

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft nicht darauf eingeht, ob und wenn ja wie (z. B. mit welcher Struktur) die Oberfläche der Plastik bearbeitet wurde.

e) Verwendete Materialien

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft die Schüler fragt, welche Materialien sie bei der Umsetzung verwendet haben bzw. für welche Teile ihrer Plastik sie bestimmte/welche Materialien verwendet haben.

**Beispiele:**
- L: »*Wofür hast du den Draht verwendet?*«
- L: »*Für welche Materialien hast du dich bei der Umsetzung entschieden?*«

*Ja* ist auch zu kodieren, wenn die Lehrkraft...

- ...selbst darauf eingeht, welche Materialien bei einer konkreten Plastik verwendet wurden oder die Schüler dies von alleine ansprechen und die Lehrkraft darauf eingeht.

- ...Plastiken hervorhebt, bei denen andere Materialien als die, die zur Verfügung standen, verwendet wurden.

  **Beispiel:**
  L: »*Schaut mal, was ungewöhnlich an Lauras Plastik ist! Sie hat Zahnstocher als Stacheln für ihren Igel verwendet!*« (zählt auch zu *ungewöhnlichen Ideen*)

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft nicht auf die bei der Ausarbeitung der Plastik verwendeten Materialien eingeht oder wenn sie anspricht, welches Material die Schüler zu welchem Zweck oder generell in ihrer Plastik verwenden hätten können. In diesem Fall ist unter *10.4 Inhalt des Lehrerfeedbacks c) Konstruktive Kritik/Verbesserungsvorschläge* zu kodieren.

f) Wirkung

Mit *Wirkung* ist die Erscheinungsweise eines Objekts gemeint.

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft erwähnt, welche Wirkung die Ausarbeitung verursacht, oder die Schüler äußern, wie ein Objekt auf sie wirkt, und die Lehrkraft dies noch einmal aufgreift bzw. an der Ausarbeitung des Objekts überprüft.

**Beispiele:**

- S: »*Mein Tier hat spitze Zähne und Krallen!*« – L: »*Oh, dein Tier sieht ganz schön wild aus!*«
- S: »*Boah, der sieht aber richtig böse aus!*« – Lehrkraft bekräftigt dies: »*Ja, da hast du recht! Durch die spitzen Zähne, gell?*«

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft nicht die Wirkung einer Plastik anspricht oder von den Schülern erfragt.

g) Ungewöhnliche Ideen

*Ungewöhnliche Ideen* ist im Folgenden so zu verstehen, dass die Lehrkraft auf Besonderheiten in der Ausarbeitung des Objekts eingeht und dies als ungewöhnliche Idee kenntlich macht.

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft auf ungewöhnliche Ideen eingeht und aufzeigt oder erfragt, was an einer Plastik besonders/ungewöhnlich ist. Diese Äußerungen sind an das Objekt gebunden, d. h. sie beziehen sich auf die Ausarbeitung des Objekts.

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft nicht auf ungewöhnliche Ideen eingeht oder nur auf ungewöhnliche inhaltliche Aspekte eingeht.

**Beispiele:**

- L: »*Du hast deiner Figur aber einen ganz besonders ungewöhnlichen Namen gegeben!*«
- L: »*Kann dein Teufel etwas Besonderes?*«

h) Ziel der Ausarbeitung einzelner Details (Warum?)

Im Folgenden geht es um Äußerungen der Lehrkraft, die auf die Frage abzielen, warum ein Schüler etwas so und nicht anders gemacht hat bzw. zu welchem Zweck ein Schüler etwas gemacht hat bzw. mit welchem Ziel er seine Idee so und nicht anders umsetzte (z. B. große Füße, damit seine Figur besser stehen kann; Anfügen eines Ringelschwanzes, damit das Tier schneller als Schwein identifiziert werden kann).

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft erfragt, zu welchem Ziel ein Schüler Details seiner Plastik auf eine bestimmte Art und Weise ausarbeitete.

**Beispiele:**
- L: »*Warum hat dein Pferd fünf Beine?*« (Ziel + Details der Plastik)
- L: »*Warum hat dein Pferd vier kurze Beine und ein langes Bein?*« (Ziel + Größenaspekte)
- L: »*Warum hat dein Pferd Schuppen wie ein Fisch?*« (Ziel + Oberflächenstruktur)

*Ja* ist auch zu kodieren, wenn Schüler von sich aus das *Ziel der Ausarbeitung* anspricht und die Lehrkraft dies aufgreift.

**Beispiel:**
S: »*Ich hab' ein Pferd gemacht. Aber es ist nicht wie ein echtes, weil es fünf Beine hat. Das hab' ich deswegen gemacht, damit das Pferd besser stehen kann, weil mit vier Beinen ist es mir immer umgekippt.*« – L: »*Ah, das ist natürlich auch eine gute Idee!*«

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft Details der Ausarbeitung nicht begründen lässt oder darauf eingeht, wie der Schüler zu seiner Idee kam. Bei Letzterem wird eher die Anregung zum Motiv (vgl. *d) Absicht (Warum?)* unter *8.1.1 Eingehen auf den Inhalt*) thematisiert.

**Beispiel:**
L: »*Warum hast du ein Pferd geformt?*« – S: »*Das ist mein Lieblingstier!*«

### *8.2.2 Häufigkeit bzw. Intensität des Eingehens auf die Ausarbeitung des Objekts*

Deses Item erfasst, bei wie vielen Plastiken die Lehrkraft auf deren Ausarbeitung eingeht. Dabei ist nicht relevant, ob sie auf all die aufgeführten Aspekte (z. B. Details, Wirkung, etc.) eingeht oder ob sie z. B. bei jeder Plastik nur auf einen oder zwei der Bereiche eingeht. Ausschlaggebend für die Vergabe der Werte ist die Häufigkeit des Ansprechens von Aspekten der Ausarbeitung.

**Übersicht und Ratingbeschreibung**

| **3** | **2** | **1** | **0** |
|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ |
| Bei vielen bis (fast) allen Plastiken | Bei einigen, eher wenigen Plastiken | Allgemein (nicht bei einzelnen Plastiken) oder bei vereinzelten Plastiken | Gar nicht |

| **Ratingstufen** |
|---|

**3**

Bei vielen bis (fast) allen Plastiken

Die Lehrkraft geht bei vielen oder (fast) allen der zu reflektierenden Plastiken auf deren Ausarbeitung ein.

**2**

Bei einigen, eher wenigen Plastiken

Die Lehrkraft geht bei einigen, eher wenigen Plastiken auf deren Ausarbeitung ein.

**1**

Allgemein (nicht bei einzelnen Plastiken) oder bei vereinzelten Plastiken

Die Lehrkraft spricht die Ausarbeitung der Objekte allgemein an und bezieht sich dabei auf keine einzelne Plastik.
Dieser Wert wird auch vergeben, wenn sie bei vereinzelten Plastiken auf deren Ausarbeitung eingeht.

**0**

Gar nicht

Die Lehrkraft geht gar nicht auf die Ausarbeitung der Objekte ein.

**8.3 Rückbezug zu Miró**

In Anlehnung an SCHMIDT in Vorbereitung[10]

## Grundidee

Eine Aufgabe der abschließenden Reflexionsphase kann darin gesehen werden, Erkenntnisse aus früheren Phasen noch einmal aufzugreifen und zu sichern. Dabei kann nicht nur Bezug zur eigenen Produktion der Schüler, sondern auch zur vorausgegangenen Rezeption genommen werden. Der Erwerb grundlegender Kenntnisse über einzelne Künstler als ein Fachinhalt des Kunstunterrichts (vgl. Kirchner 2009b, S. 23) kann durch das nochmalige Aufgreifen der Rezeptionsinhalte vertieft werden.
Die folgenden Items erfassen daher, ob die Lehrkraft in der Reflexionsphase eine Verbindung zu den Inhalten der Rezeption herstellt bzw. noch einmal zentrale Aspekte in Bezug auf Miró wiederholt.
Da der rezeptive Schwerpunkt der videografierten Doppelstunden auf der Beschäftigung mit dem spanischen Künstler Joan Miró lag und ein Lernziel des Unterrichts darin bestand, dass die Schüler mit Miró und dessen malerischem wie plastischem Werk vertraut gemacht werden (vgl. Berner u. a. 2013), ist zu erwarten, dass die Lehrkraft in der Reflexionsphase Miró noch einmal thematisiert und zumindest Bezug zu einem rezeptiven Element (z. B. zur »Gepflügten Erde«) herstellt, um den vorausgegangenen Unterrichtsinhalt zu wiederholen und das Wissen darüber zu festigen.

## Verfahren und Hinweise

Es findet eine niedrig inferente Kodierung statt. Mehrfachkodierungen sind ausgeschlossen.
Beinhaltet die Aufgabenstellung zur Produktion, dass die Schüler z. B. in der Art von Miró arbeiten oder ein Tier für seinen Bauernhof formen sollen, und wiederholt die Lehrkraft die Aufgabe zu Beginn der Reflexionsphase, so zählt dies nicht als Rückbezug.
Als Rückbezug ist auch nicht zu werten, wenn die Lehrkraft in einem Ausblick auf eine der kommenden Stunden erwähnt, dass sie hier noch einmal auf Miró eingehen werden.

## Überblick über die Items

[10] Das Item *b) Fachliche Korrektheit des Rückbezugs zu Miró* ist angelehnt an das Item *Fachliche Korrektheit* aus dem Manual von SCHMIDT (2016): *Kognitive Aktivierung in der Kunstrezeption. Manual zur Erfassung und Bewertung der kognitiven Aktivierung in den Phasen der Kunstrezeption innerhalb der Videostudie Kunst.* Zugunsten der besseren Lesbarkeit wird auf die Kennzeichnung wörtlicher Übernahmen aus dem Manual bei der Formulierung der Kodierkategorien im Folgenden verzichtet.

*8.3.1 Vorkommen des Rückbezugs zu Miró*

*8.3.2 Häufigkeit bzw. Intensität des Rückbezugs zu Miró*

*8.3.1 Vorkommen des Rückbezugs zu Miró*

**Übersicht und Kodierbeschreibung**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) Rückbezug zu Miró | Ja ○ | Nein ○ | | |
| ▪ a1) Miró allgemein | Ja ○ | Nein ○ | Kein Rückbezug ○ | |
| ▪ a2) Mirós Formensprache | Ja ○ | Nein ○ | | |
| ▪ a3) Gemälde *Gepflügte Erde* | Ja ○ | Nein ○ | | |
| ▪ a4) Plastiken *Frau* und/oder *Vogel* | Ja ○ | Nein ○ | | |
| b) Fachliche Korrektheit des Rückbezugs zu Miró | Ja ○ | Nein ○ | Kein Rückbezug ○ | Nicht beurteilbar ○ |

a) Rückbezug zu Miró

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft einen Rückbezug zu Miró herstellt.

*Nein* wird kodiert, wenn kein Rückbezug zu Miró stattfindet. Nichts, was in vorhergehenden Phasen zu Miró und seinen Werken erarbeitet wurde, wird während der Reflexionsphase noch einmal aufgegriffen.
*Nein* ist auch zu kodieren, wenn...

- ...der Arbeitsauftrag zur Produktion in einem Bezug zu Miró steht und die Lehrkraft diesen Arbeitsauftrag in der Reflexionsphase noch einmal wiederholt, bei der Reflexion der Produkte oder Prozesse jedoch nicht mehr auf Miró zu sprechen kommt.
- ...die Lehrkraft Miró in dem Zusammenhang erwähnt, dass sie mit der Klasse in einer der kommenden Stunden noch einmal auf Miró eingehen wird.

$a_1$) Miró allgemein
*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft noch einmal allgemein auf Miró verweist bzw. Miró allgemein thematisiert, ohne einen Bezug zu einem in der Stunde besprochenen Werk herzustellen.

**Beispiele:**
- Mirós Biografie
- L: »*Wie hieß der Künstler, den wir heute kennengelernt haben?*«
- L: »*Hast du bei beim Arbeiten an deiner Figur an Miró gedacht?*«
- L: Gemeinsamkeiten der Schüler und Mirós Arbeiten allgemein: »*Bei euren Arbeiten erkennt man vielleicht nicht immer, was ihr eigentlich darstellen wolltet. Aber ihr habt ja gesehen, dass das bei Miró auch manchmal so ist. Bei ihm erkennt man manchmal auch nicht gleich sofort, was er darstellen wollte.*«

*Ja* ist auch zu kodieren, wenn ein Schüler von sich aus einen Rückbezug zu einem Werk Mirós herstellt und die Lehrkraft dann z. B. Mirós Namen erfragt und somit auf Miró als Künstler im Allgemeinen, und nicht auf die Plastiken *Frau* und *Vogel*, eingeht.

**Beispiel:**
S: »*Das sieht aus wie der Vogel von dem Künstler da!*« – L: »*Wie hieß denn der Künstler?*«

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft gar keinen Rückbezug zu Miró im Allgemeinen herstellt und/oder auch bei Schüleräußerungen, die auf einen Rückbezug zu Miró hindeuten, nicht auf Miró eingeht.

*Kein Rückbezug* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft gar keinen Rückbezug zu Miró herstellt, so dass auch dieses Item nicht kodiert werden kann.
$a_2$) Mirós Formensprache

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft auf Mirós Formensprache eingeht.

**Beispiele:**

- Bedeutungsgröße, z. B. große Füße
- Abstrahiert vereinfachte Tiere und Formen
- Kombination von Elementen der Wirklichkeit und Fiktion
- Ungewöhnliche Kombination und Hinzufügen fremder Attribute
- Abstrahiert-vereinfachte Formen
- Assoziativer Reichtum

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft gar nicht auf Mirós Formensprache eingeht und/oder diese nicht von den Schülern erfragt.
*Kein Rückbezug* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft gar keinen Rückbezug zu Miró herstellt, so dass auch dieses Item nicht kodiert werden kann.

$a_3$) Gemälde *Gepflügte Erde*

Zu beachten: Nicht immer, wenn eine Lehrkraft das Wort *Bild* gebraucht, muss damit automatisch die *Gepflügte Erde* gemeint sein. Es kann vorkommen, dass stattdessen ein Rückbezug zu einem anderen (evtl. auch plastischen) Werk von Miró hergestellt wird, ohne dass im Video erkenntlich ist, auf welches Werk die Lehrkraft zeigt bzw. verweist. Daher ist genau hinzuhören, was die Lehrkraft erwähnt. Handelt es sich dabei um die *Gepflügte Erde*, ist z. B. $a_3$ zu kodieren, ansonsten die entsprechende Kategorie.

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft noch einmal Bezug zur *Gepflügten Erde* nimmt.

**Beispiele:**

- Allgemeiner Verweis auf das Gemälde
- Rückbezug zu den Bildgegenständen der *Gepflügten Erde* (Bauernhof, Tiere)

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft gar keinen Rückbezug zur *Gepflügten Erde* herstellt und/oder wenn ein Schüler einen Rückbezug zur Gepflügten Erde herstellt und das Gemälde in seinen Äußerungen aufgreift, die Lehrkraft dies jedoch nur nutzt, um z. B. nach dem Namen des Künstlers zu fragen. In diesem Fall würde nicht *Gemälde Gepflügte Erde*, sondern *Miró allgemein* kodiert werden.
*Kein Rückbezug* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft gar keinen Rückbezug zu Miró herstellt, so dass auch dieses Item nicht kodiert werden kann.

$a_4$) Plastiken *Frau* und/oder *Vogel*

*Ja* ist zu kodieren, wenn sich die Lehrkraft in der Reflexionsphase noch einmal auf Mirós Plastiken *Frau* und/oder *Vogel* bezieht oder die Besprechung Mirós Plastiken zum Anlass nimmt, um davon ausgehend überleitend auf die Arbeiten der Schüler zu sprechen zu kommen.

**Beispiele:**
- Allgemeiner Verweis auf die Plastiken
- Offene Formen bei Drahtkonstruktionen, Kombination von formbarer Masse und Draht
- Gemeinsamkeiten/Unterschiede zwischen Mirós Plastiken und den Arbeiten der Schüler, z. B. Sockel, Motive (*Frau*, *Vogel* bzw. *Mensch, Tier*)
- L: »*Wenn ihr an die Plastiken Frau und Vogel denkt, dann kann man erkennen, dass einige von euch schon in diese Richtung gearbeitet haben!*«

*Ja* ist auch zu kodieren, wenn ein Schüler von sich aus einen Rückbezug zu Mirós Plastiken herstellt und die Lehrkraft dann darauf eingeht.

**Beispiel:**
S: »*Das sieht aus wie der Vogel von dem Künstler da!*« – L: »*Das hast du toll gesehen, dass der Marc auch so einen Vogel wie der Miró bei seiner Plastik geformt hat!*«

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft im Zusammenhang mit dem Rückbezug zu den Plastiken *Frau* und *Vogel* Mirós Namen erfragt. In diesem Fall ist *Miró allgemein* zu kodieren.

*Kein Rückbezug* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft gar keinen Rückbezug zu Miró herstellt, so dass auch dieses Item nicht kodiert werden kann.

b) Fachliche Korrektheit des Rückbezugs zu Miró

Mirós Gemälde *Gepflügte Erde* weist eine surrealistische Bildsprache auf. Einige Objekte wurden in dem Werk verfremdet dargestellt. Miró wollte keine Träume malen. Die Tiere in seinem Bild sind keine Fantasietiere, sondern verfremdete Lebewesen. Das Gleiche gilt für seine Plastiken *Frau* und *Vogel.* Beides waren häufige Motive Mirós[11].
*Ja* ist zu kodieren, wenn die Informationen über Miró, die die Lehrkraft äußert, fachlich korrekt sind.
*Nein* ist folglich zu kodieren, wenn die Äußerungen der Lehrkraft fachlich inkorrekte Inhalte enthalten (z. B. dass Miró Fantasiefiguren gemalt hat).

[11] Ausführlicher im Ratingmanual von SCHMIDT (2016) unter *1. Fachliche Korrektheit.*

*Kein Rückbezug* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft in der abschließenden Reflexionsphase keinen Rückbezug zu Miró hergestellt hat, so dass hier nicht die fachliche Korrektheit des Rückbezugs kodiert werden kann.
*Nicht beurteilbar* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft keinen Rückbezug zu Fakten herstellt, deren Korrektheit bestätigt oder abgelehnt werden kann, sondern wenn sie z. B. erfragt, ob ein Schüler die Anregung zu seiner eigenen Plastik durch eines der Werke Mirós erhielt. In diesem Fall kann die fachliche Korrektheit nicht beurteilt werden.

*8.3.2 Häufigkeit bzw. Intensität des Rückbezugs zu Miró*

**Übersicht und Ratingbeschreibung**

| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ |
| Bei vielen bis (fast) allen Plastiken | Bei einigen, eher wenigen Plastiken | Allgemein (nicht bei einzelnen Plastiken) oder bei vereinzelten Plastiken | Gar nicht |

**Ratingstufen**

## 3

Bei vielen bis (fast) allen Plastiken

Die Lehrkraft stellt bei vielen oder (fast) allen der zu reflektierenden Plastiken einen Rückbezug zu Miró her.

## 2

Bei einigen, eher wenigen Plastiken

Die Lehrkraft stellt bei einigen, eher wenigen Plastiken einen Rückbezug zu Miró her.

## 1

Allgemein (nicht bei einzelnen Plastiken) oder bei vereinzelten Plastiken

Die Lehrkraft stellt einen Rückbezug zu Miró her und bezieht sich dabei auf keine einzelne Plastik oder sie stellt einen Rückbezug bei vereinzelten Plastiken her.

## 0

Gar nicht

Die Lehrkraft stellt bei keiner der zu reflektierenden Plastiken einen Rückbezug zu Miró her.

## 8.4 Konstruktion

### Grundidee

Beim dreidimensionalen Gestalten – speziell beim Bauen und Konstruieren – können die Schüler Möglichkeiten der Verbindung von Material und spezielle Konstruktionsprinzipien kennen- und handhaben lernen (vgl. Penzel 2013, S. 60). Da ein Lernziel in den videografierten Unterrichtsstunden darin bestand, verschiedene Verbindungsformen der benutzten Materialien kennen zu lernen (vgl. Berner u. a. 2013, S. 39), ist zu erwarten, dass die Lehrkraft auf die verschiedenen im Prozess gefundenen und eingesetzten Verbindungsmöglichkeiten eingeht und das Spektrum an Möglichkeiten anhand der entstandenen Arbeiten aufzeigt.
Neben dem Kennenlernen von Verbindungsmöglichkeiten der unterschiedlichen Materialien können die Schüler Grunderfahrungen mit der Statik machen und in einfachen Konstruktionen anwenden (vgl. Referat/Arbeitsgruppe »Grundschule« im BDK e.V. 2001, S. 11). Statik ist im Folgenden als festes Stehen eines Objekts bzw. dessen Standfestigkeit zu verstehen (vgl. Arlt 1982 S. 59). Dabei kann die Stabilität der Gesamtkonstruktion und/oder aneinander gefügter Einzelelemente angesprochen werden.
Im Folgenden soll daher erfasst werden, ob die Lehrkraft in der Reflexionsphase technisch-konstruktive Aspekte thematisiert, indem sie anhand der entstandenen Plastiken auf verschiedene Materialverbindungen bzw. Verbindungsmöglichkeiten, die Standfestigkeit der Objekte und/oder die Stabilität miteinander verbundener Elemente eingeht.

### Verfahren und Hinweise

Es findet eine niedrig inferente Kodierung statt. Mehrfachkodierungen sind ausgeschlossen.

### Überblick über die Items

*8.4.1 Eingehen auf die Konstruktion*

*8.4.2 Häufigkeit bzw. Intensität des Eingehens auf die Konstruktion*

*8.4.1 Eingehen auf die Konstruktion*

**Übersicht und Kodierbeschreibung**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) Verbindung von Modelliermassestücken | | Ja ○ | Nein ○ | |
| b) Verbindung einzelner Drahtstücke | | Ja ○ | Nein ○ | |
| c) Verbindung von Modelliermasse und Draht | | Ja ○ | Nein ○ | |
| d) Verbindung mit weiteren Materialien | | Ja ○ | Nein ○ | Nicht zutreffend ○ |
| e) Herstellen von Standfestigkeit bzw. Stabilität der Gesamtkonstruktion | | Ja ○ | Nein ○ | |
| f) Stabilität aneinander gefügter Einzelelemente | | Ja ○ | Nein ○ | |

a) Verbindung von Modelliermassestücken

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft reflektiert bzw. reflektieren lässt, wie mehrere Teile von Modelliermasse miteinander verbunden werden können bzw. in einer Plastik miteinander verbunden wurden.

**Beispiele:**
- Durch Verstreichen, mithilfe von Wasser, etc.
- L: »*Wie hast du zwei Modelliermassestücke miteinander verbunden?*«

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft nicht auf die Verbindung von Modelliermassestücken eingeht bzw. dies nicht erfragt.

b) Verbindung einzelner Drahtstücke

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft reflektiert bzw. reflektieren lässt, wie mehrere Drahtstücke miteinander verbunden werden können bzw. in einer Plastik miteinander verbunden wurden.

**Beispiel:**
Durch Drehen/Verdrahten (wenn mehrere Drahtstücke miteinander verbunden werden)

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft nicht auf die Verbindung einzelner Drahtstücke eingeht bzw. dies nicht erfragt.

c) Verbindung von Modelliermasse und Draht

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft reflektiert bzw. reflektieren lässt, wie Modelliermasse und Draht miteinander verbunden werden können bzw. in einer Plastik miteinander verbunden wurden.

**Beispiele:**
- Durch Stecken: Draht steckt in der Modelliermasse
- Durch Drücken: Draht ist an die Modelliermasse gedrückt
- Durch Ummanteln: Draht ist von der Modelliermasse ummantelt
- Durch Drahtgerüst: Modelliermasse ist an einem Drahtgerüst befestigt
- L: »*Welche Möglichkeiten gibt es, den Draht und die Modelliermasse miteinander zu verbinden?*«
- L: »*Wie hast du in deiner Plastik Modelliermasse und Draht miteinander verbunden?*«

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft nicht auf die Verbindung von Modelliermasse und Draht eingeht bzw. dies nicht erfragt.

d) Verbindung mit weiteren Materialien

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft reflektiert bzw. reflektieren lässt, wie weitere Materialien (z. B. Pfeifenputzer) mit der Modelliermasse und/oder dem Draht verbunden werden können bzw. in einer Plastik miteinander verbunden wurden.
*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft nicht auf die Verbindung der vorgegebenen Materialien mit weiteren Materialien eingeht bzw. dies nicht erfragt.
*Nicht zutreffend* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft den Schülern keine zusätzlichen Materialien zur Verfügung stellte. Hierfür ist in den *Lektionsbeschreibungen* nachzusehen, ob angegeben ist, ob den Schüler von der Lehrkraft zusätzliche Materialien zur Verfügung gestellt wurden oder nicht.

e) Herstellen von Standfestigkeit bzw. Stabilität der Gesamtkonstruktion

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft reflektiert bzw. reflektieren lässt, welche Möglichkeiten es gibt, Standfestigkeit herzustellen, bzw. vom Schüler erklären lässt, wie er es erreicht hat bzw. erreichen könnte, dass seine Plastik nicht umfällt.

**Beispiele:**
- Feste Basis (Sockel oder Bodenplatte)
- Achsensymmetrische Anordnung: Ausgewogener Aufbau um eine Senkrechte/Mittelachse herum (z. B. bei Schneemännern)
- Betonung von Stütze und Last in einer rechtwinkligen Zuordnung (z. B. bei Tierplastiken horizontal gerichteter Rumpf und vertikal aufgestellte Walzenbeine)
- Statik durch Gleichgewicht (Ausbalancieren von Einzelteilen)

- Die Lehrkraft thematisiert unterschiedliche Schwierigkeitsgrade einzelner Plastiken (Vertikal gerichtete Vollplastiken vs. bodengebundene Voll-/Flachplastiken).
- L: »*Wie kann man erreichen, dass die Plastik stehen kann?*«
- L: »*Man kann den Draht auch für die Konstruktion der Plastik verwenden!*« (Sichtbare Verbindung, verdeckte Verbindung, Auffädelung von Modelliermasse auf Draht)
- L: »*Der Draht hier kann man z. B. dazu verwenden, um die Plastik ein bisschen zu stabilisieren!*«

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft gar nicht oder nur oberflächlich den Aspekt der Statik eines Objekts anspricht.

**Beispiel:**

L: »*Kann deine/eure Plastik stehen?*«

f) Stabilität aneinander gefügter Einzelelemente

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft die Stabilität einzelner Verbindungen anspricht.

**Beispiele:**

- z. B. Verstärkung mit Draht
- L: »*Durch den Draht sind die Beine fest mit dem Körper verbunden!*«

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft nicht auf die Stabilität aneinander gefügter Einzelelemente eingeht bzw. dies nicht erfragt.

*8.4.2 Häufigkeit bzw. Intensität des Eingehens auf die Konstruktion*

**Übersicht und Kodierbeschreibung**

| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ |
| Bei vielen bis (fast) allen Plastiken | Bei einigen, eher wenigen Plastiken | Allgemein (nicht bei einzelnen Plastiken) oder bei vereinzelten Plastiken | Gar nicht |

**Ratingstufen**

## 3

Bei vielen bis (fast) allen Plastiken

Die Lehrkraft geht bei vielen bis (fast) allen Plastiken auf technisch-konstruktive Aspekte bzw. der Umsetzung der Plastiken ein.

## 2

Bei einigen, eher wenigen Plastiken

Die Lehrkraft geht bei einigen, eher wenigen Plastiken auf technisch-konstruktive Aspekte bzw. der Umsetzung der Plastiken ein.

## 1

Allgemein (nicht bei einzelnen Plastiken) oder bei vereinzelten Plastiken

Die Lehrkraft geht allgemein auf technisch-konstruktive Aspekte ein und bezieht sich dabei auf keine einzelne Plastik oder sie geht bei vereinzelten Plastiken darauf ein.

## 0

Gar nicht

Die Lehrkraft geht bei keiner der zu reflektierenden Plastiken auf technisch-konstruktive Aspekte bzw. der Umsetzung der Plastiken ein.

# 9. Reflexion des Prozesses

Eigenentwicklung

**Quellen und Bezüge**

BARTH 2000; BECKER 1999; BECKER 2003; BERNER 2013; DREYER 2006; EUCKER 1998; KIRCHNER 2009C; LINDSTRÖM 2007; PENZEL 2013; SEYDEL 2003

**Theoretischer Hintergrund**

Nicht nur die entstandenen Produkte der Schüler sind Gegenstand der Reflexion, sondern auch der vorausgegangene Prozess. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung handelt es sich dabei um die Produktionsphase.
Die folgenden Items erfassen daher, ob die Lehrkraft den *Entstehungsprozess* bzw. das *Material und Werkzeug* allgemein reflektiert.

**Überblick über die Items**

- 9.1 Entstehungsprozess der Plastiken
- 9.2 Material und Werkzeug allgemein

## 9.1 Entstehungsprozess der Plastiken

### Grundidee

Die folgenden Items erfassen, ob die Lehrkraft den Entstehungsprozess der Plastiken thematisiert und falls ja, welche Aspekte dabei angesprochen bzw. reflektiert werden. Die Schüler erhalten somit die Möglichkeit, den Entstehungsprozess von dessen Beginn bis zur Fertigstellung der Plastiken zu reflektieren.
Die Lehrkraft kann die Schüler z. B. berichten lassen, wie sie im Einzelnen bei der Herstellung ihrer Plastik vorgegangen sind, bzw. diese einen einzelnen Schritt näher beschreiben lassen (*Vorgehen*). Eine anfängliche bzw. im Prozess entstandene Idee entspricht nicht immer gleichzeitig dem späteren Endprodukt. Dies liegt daran, dass die Anfangsvorstellungen der Schüler, d. h. ihre Formideen, im Laufe des Prozesses Entwicklungen oder Veränderungen durchlaufen können (vgl. Barth 2000, S. 38). So können der Umgang mit dem Material und unvorhergesehene Ereignisse dazu führen, dass die Schüler zufällige Ergebnisse aufgreifen und diese in ihr Produkt integrieren, dass sie ihre ursprüngliche Idee abändern oder sogar gänzlich verwerfen. Material, Idee, Zufall und Hervorbringung sind dabei den Prozess bestimmende und sich wechselseitig beeinflussende Faktoren (vgl. Kirchner 2009c, S. 25), was von der Lehrkraft in einer Reflexionsphase auch thematisiert werden kann.
Probleme und/oder Schwierigkeiten[12] ergeben sich meist erst im eigentlichen Tun. In der Reflexionsphase kann daher auch darauf eingegangen werden, wie diese von den Schülern bewältigt bzw. welche Wege zu deren Lösung erprobt wurden oder ob sie zu einer Abänderung der ursprünglichen Idee führten. Dabei können beim plastischen Gestalten sowohl Probleme hinsichtlich der Ideenfindung als auch handwerklich-technische und gestalterische Probleme auftreten (vgl. Eucker 1988, S. 5). Dies kann in der gemeinsamen Reflexion noch einmal aufgegriffen werden. Ausgehend davon können dann stattgefundene Bewältigungsmöglichkeiten gesammelt und/oder generelle Strategien für zukünftige Prozesse aufgezeigt werden.

### Verfahren und Hinweise

Es findet eine niedrig inferente Kodierung statt. Mehrfachkodierungen sind ausgeschlossen.

[12] *Probleme* und *Schwierigkeiten* sind nicht ganz deckungsgleich, werden im Folgenden aber synonym gebraucht, weil nicht davon ausgegangen werden kann, dass dieser Unterschied von der Lehrkraft und/oder den Schülern im Unterricht beachtet wird.

*9.1.1 Eingehen auf den Entstehungsprozess der Plastiken*

**Übersicht und Kodierbeschreibung**

| | | | |
|---|---|---|---|
| a) Eher unkonkrete, allgemeine Frage(n) bzw. Äußerungen (z. B. Zurechtkommen) | | Ja ○ | Nein ○ |
| b) Vorgehen (Wie?) | | Ja ○ | Nein ○ |
| c) Differenz zwischen ursprünglicher Absicht und tatsächlichem Ergebnis (Veränderung der ursprünglichen Idee) | | Ja ○ | Nein ○ |
| d) Erfragen/Ansprechen von Schwierigkeiten | | Ja ○ | Nein ○ |
| e) Lösungen zu/Umgang mit aufgetretenen Schwierigkeiten bzw. ungeplanten Ereignissen; (Bewältigungs-)Strategien für zukünftige Prozesse | | Ja ○ | Nein ○ |

a) Eher unkonkrete, allgemeine Frage(n) bzw. Äußerungen (z. B. Zurechtkommen)

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft die Schüler allgemein nach ihren Erfahrungen während der Produktion bzw. dem Zurechtkommen (mit dem Material) fragt. Dabei erfragt sie diese Erfahrungen oder greift Äußerungen auf, wenn die Schüler sich dazu von alleine äußern, und nimmt dies zum Anlass, um auf die Erfahrungen mit dem Material zu sprechen zu kommen.

**Beispiele:**
- L: »*Wie war das Arbeiten heute für dich? Was war leicht? Was war schwer?*«
- L: »*Wie hat das mit der Aufgabe geklappt?*«
- L: »*Bist du mit den Materialien zurecht gekommen?*«
- L: »*Gelang es euch die Modelliermasse zu formen?*«

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft gar keine allgemeine Frage(n) stellt und/oder nicht das Zurechtkommen thematisiert.

b) Vorgehen (Wie?)

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft die Schüler dazu auffordert, Einzelschritte der Entstehung ihrer Plastik zu beschreiben oder einen Einzelschritt fokussiert. In diese Kategorie zählen auch generelle *Wie*-Fragen der Lehrkraft hinein.

**Beispiele:**
- L: »*Max, wie bist du bei deiner Plastik der Reihe nach vorgegangen?*«
- L: »*Wie hast du das gemacht?*«

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft nicht auf das Vorgehen eingeht bzw. dieses von den Schülern erfragt.

c) Differenz zwischen ursprünglicher Absicht und tatsächlichem Ergebnis (Veränderung der ursprünglichen Idee)

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft anspricht, dass eine Differenz zwischen ursprünglicher Absicht und tatsächlichem Ergebnis besteht. Dabei kann sie auf vorgenommene Veränderungen während des Prozesses (»*Die Erscheinung der Plastik kann sich während des Prozesses immer wieder verändern!*«), vorgenommene Zieländerungen und/oder auf Gründe für diese vorgenommenen Korrekturen (z. B. ungeplante Ereignisse) eingehen.

**Beispiele:**
- L erklärt Differenz anhand ihrer eigenen Plastik
- L: »*Was wolltest du zu Beginn formen? Konntest du deine Idee umsetzen? Was hat sich verändert?*«
- S: »*Ich wollte eigentlich ein Pferd machen.*«
- L: »*Hast du während des Prozesses Korrekturen vorgenommen? Wenn ja, welche?*«
- L: »*Deine Figur schaut jetzt ganz anders aus als zu Beginn!*«

*Ja* wird auch kodiert,...

- ...wenn ein Schüler von sich aus die Differenz anspricht und die Lehrkraft nachfragt und herausstellt, dass es eine Differenz gibt, so dass den Schülern klar wird, worin die Differenz besteht (Vergleich Ist-Soll-Stand).

- ...wenn die Lehrkraft darauf eingeht, dass es möglich ist, dass man während des Prozesses von seinem ursprünglichen Weg abweicht und diesen überdenkt und/oder ändert.

  **Beispiel:**
  L: »*Ich habe gesehen, dass du mehrere Male von Neuem begonnen hast! Warum?*«

*Nein* ist zu kodieren, wenn...

- ...die Lehrkraft überhaupt nicht auf die Differenz zwischen ursprünglicher Absicht und tatsächlichem Ergebnis eingeht. Sie spricht das Aufgreifen unvorhergesehener Ereignisse zu keinem Zeitpunkt an.

- ...der Schüler von sich aus kurz anspricht, dass seine Plastik ursprünglich etwas anderes darstellen sollte, und die Lehrkraft die Äußerung des Schülers lediglich kurz wiederholt (Dabei entsteht der Eindruck, dass dies nur dem Zweck dient, die Aussage des Schülers für alle hörbar zu wiederholen), dieser zustimmt oder sie ohne nachzufragen ganz übergeht.

d) Erfragen/Ansprechen von Schwierigkeiten

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft auf Schwierigkeiten (und evtl. damit einhergehende emotionale Begleiterscheinungen) eingeht. Sie erfragt, ob ein oder mehrere Schüler eine Schwierigkeit während des Prozesses hatten und lässt diese aufzählen bzw. beschreiben.
*Ja* ist auch zu kodieren, wenn ein Schüler ein Problem zuerst anspricht und die Lehrkraft dann darauf eingeht oder wenn die Lehrkraft eigene Probleme anspricht, die sie evtl. selbst beim Formen einer eigenen Figur hatte.

**Beispiele:**
- L: »*Welche Schwierigkeiten gab es?*«
- L: »*Was war für euch schwer?*«

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft...

- ...Schwierigkeiten nicht von den Schülern erfragt und sonst auch nicht auf diese eingeht.

- ...lediglich fragt, ob die Schüler ein Problem hatten, die Probleme anschließend aber nicht verbalisiert werden.

- ...nur das Zurechtkommen anspricht.

  **Beispiel:**
  L: »*Kamt ihr gut zurecht?*«

- ...erfragt, welche Probleme die Schüler hatten und nur kurz die Ursache(n) der Probleme anspricht, sonst aber nicht näher darauf eingeht.

e) Lösungen zu/Umgang mit aufgetretenen Schwierigkeiten bzw. ungeplanten Ereignissen; (Bewältigungs-)Strategien für zukünftige Prozesse

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft auf die Bewältigung konkreter oder genereller Probleme eingeht.

*Ja* wird auch kodiert, wenn die Lehrkraft...

- ...den Schülern Strategien an die Hand gibt, wie sie künftig mit Problemen umgehen können bzw. unterschiedliche Möglichkeiten sammeln lässt, um ein bestimmtes Problem zu lösen.

  **Beispiele:**
  - L: »*Welche Möglichkeiten gibt es, diese Schwierigkeiten noch anders zu lösen?*«
  - L: »*Wie kann man das noch anders lösen?*«

- ...selbst schildert, welches Problem ein bestimmter Schüler hatte und darauf eingeht, wie das Problem gelöst wurde und/oder welche Alternativen es hierfür gibt.

  **Beispiele:**
  - L: »*Welche Schwierigkeiten hattest du während der Arbeit? Wie hast du sie gelöst?*«
  - L: »*Die Ohren haben also nicht gehalten? Was hast du dir dann überlegt?*« – [S: ...] – L: »*Ja, man sieht, dass du da eine gute Lösung gefunden hast!*«

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft nicht auf Lösungen zu aufgetretenen Schwierigkeiten eingeht bzw. keine Strategien für zukünftige Prozesse nennt.

*9.1.2 Intensität des Eingehens auf den Entstehungsprozess*

Mit der folgenden Skala soll eingeschätzt werden, wie intensiv die Lehrkraft auf den Entstehungsprozess der Plastiken eingeht. Für eine hohe Ausprägung ist es nicht unbedingt erforderlich, dass die Lehrkraft alle vorgegebenen Kategorien abdeckt. Setzt sie sich z. B. mit einem der vorgegebenen Aspekte im Verhältnis zur Gesamtdauer der abschließenden Reflexionsphase lange auseinander, kann ebenfalls ein hoher Wert vergeben werden.

**Übersicht**

| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ |
| Intensiv | Eher intensiv | Eher oberflächlich | Gar nicht |

**Ratingstufen**

**3**

Intensiv

Die Lehrkraft geht während der abschließenden Reflexionsphase intensiv auf den Prozess ein.

**2**

Eher intensiv

Die Lehrkraft geht während der abschließenden Reflexionsphase eher intensiv auf den Prozess ein.

**1**

Eher oberflächlich

Die Lehrkraft geht während der abschließenden Reflexionsphase eher oberflächlich auf den Prozess ein.

**0**

Gar nicht

Die Lehrkraft geht während der abschließenden Reflexionsphase gar nicht auf den Prozess ein.

## 9.2 Material und Werkzeug allgemein

### Grundidee

Die folgenden Items erfassen, ob die Lehrkraft elementare Möglichkeiten plastischen Gestaltens reflektieren lässt, indem sie auf das Material und dessen Bearbeitungsmöglichkeiten bzw. verwendetes Werkzeug eingeht.
Ein Lernziel in den videografierten Unterrichtsstunden bestand darin, dass die Schüler elementare Möglichkeiten plastischen Gestaltens kennen lernen (vgl. Berner u. a. 2013, S. 39). Es dürfte daher davon auszugehen sein, dass die Lehrkraft in der Reflexionsphase noch einmal den Umgang und Möglichkeiten mit dem Material und das Verfahren des plastischen Gestaltens aufgreift, um das Wissen der Schüler in diesem Bereich zu vertiefen.
Eine Besonderheit plastischen Gestaltens mit Materialien wie Modelliermasse und Draht liegt darin, dass Ideen – anders als beim Malen oder Zeichnen – dreidimensional umgesetzt werden können. Daher kann ein ganz allgemeines und grundlegendes Kennzeichen von Plastiken in ihrer Dreidimensionalität gesehen werden (vgl. Arlt 1982, S. 46). Mit der Dreidimensionalität geht die Möglichkeit einher, die entstandenen Plastiken von verschiedenen Seiten betrachten und sie betasten zu können. Des Weiteren können auch weitere Eigenschaften der Modelliermasse (wie z. B. die relativ leichte Formbarkeit oder die Härtung an der Luft) und des Drahts und deren Bearbeitungsmöglichkeiten wiederholt bzw. in das Bewusstsein gerufen werden.

### Verfahren und Hinweise

Es findet eine niedrig inferente Kodierung statt. Mehrfachkodierungen sind ausgeschlossen.

*9.2.1 Eingehen auf das Material*

**Übersicht und Kodierbeschreibung**

*Draht*

| | | | |
|---|---|---|---|
| a) (Unterschiedliche) Biegsamkeit | | Ja ○ | Nein ○ |
| b) Verbindungsmittel | | Ja ○ | Nein ○ |
| c) Zum Stabilisieren | | Ja ○ | Nein ○ |
| d) Zur Ausarbeitung der Plastik | | Ja ○ | Nein ○ |
| e) Sonstiges | | Ja ○ | Nein ○ |

*Modelliermasse*

| | | | |
|---|---|---|---|
| f) Lufttrocknend | | Ja ○ | Nein ○ |
| g) Leichte Bearbeitung/Formbarkeit | | Ja ○ | Nein ○ |
| h) Oberflächenbehandlung | | Ja ○ | Nein ○ |
| i) Unterschiedliche Verarbeitungsmöglichkeiten | | Ja ○ | Nein ○ |
| j) Dreidimensionalität | | Ja ○ | Nein ○ |
| k) Sonstiges | | Ja ○ | Nein ○ |

Draht

a) (Unterschiedliche) Biegsamkeit

Eine Eigenschaft des Drahts besteht in seiner Biegsamkeit.

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft darauf eingeht, dass Draht (unterschiedlich) biegsam ist bzw. aufzeigt, welche Möglichkeiten sich daraus für die Plastik ergeben.
*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft nicht auf die Eigenschaft der Biegsamkeit eingeht.

b) Verbindungsmittel

Eine Funktion des Drahts liegt darin, dass damit z. B. verschiedene Teile miteinander verbunden werden können.

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft darauf eingeht, dass Draht als Verbindungsmittel genutzt werden kann bzw. erfragt, ob bzw. auf welche Art und Weise die Schüler Draht zum Verbinden benutzt haben.
*Ja* ist auch zu kodieren, wenn die Lehrkraft zunächst allgemein danach fragt, wofür die Schüler den Draht genutzt haben, diese dann antworten, dass sie den Draht zum Verbinden eingesetzt haben und die Lehrkraft dies kommentiert.
*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft nicht auf die Funktion des Drahts als Verbindungsmittel eingeht.

c) Zum Stabilisieren

Eine weitere Funktion des Drahts besteht darin, dass Draht zur Konstruktion eines Objekts verwendet werden kann und z. B. der Stabilisierung der Gesamtkonstruktion dient.

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft darauf eingeht, dass Draht zum Stabilisieren genutzt werden kann bzw. bei den Schülern erfragt, inwiefern sie bei ihrer Plastik Draht zur Stabilisierung verwendet haben.
*Ja* ist auch zu kodieren, wenn die Lehrkraft zunächst allgemein danach fragt, wofür die Schüler den Draht genutzt haben, diese dann antworten, dass sie den Draht zum Stabilisieren eingesetzt haben und die Lehrkraft dies kommentiert.
*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft nicht auf die Stabilisierung eines Objekts durch den Einsatz von Draht eingeht.

d) Zur Ausarbeitung der Plastik

Eine weitere Möglichkeit, den Draht zu verwenden, besteht darin, dass dieser für die Ausgestaltung des Objekts genutzt wird.

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft darauf eingeht, dass Draht genutzt wird, um damit einzelne Teile des Objekts auszuarbeiten bzw. von den Schülern erfragt, inwiefern sie bei ihrer Plastik Draht für die Ausarbeitung verwendet haben.
*Ja* ist auch zu kodieren, wenn die Lehrkraft zunächst allgemein danach fragt, wofür die Schüler den Draht genutzt haben, diese dann antworten, dass sie den Draht z. B. für ein bestimmtes Detail ihrer Plastik (z. B. den Mund) eingesetzt haben und die Lehrkraft dies kommentiert.
*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft nicht auf die Möglichkeit des Einsatzes von Draht für die Ausgestaltung eingeht.

e) Sonstiges

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft auf sonstige Eigenschaften bzw. Funktionen des Drahts eingeht, die oben nicht genannt wurden.

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft nicht auf sonstige Eigenschaften bzw. Funktionen von Draht eingeht.

Modelliermasse

f) Lufttrocknend

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft die Eigenschaft *lufttrocknend* reflektiert. Sie erklärt dabei den Schülern, dass die Modelliermasse hart werden wird, so dass es nicht notwendig ist, die Plastiken in einem Brennofen zu brennen.
*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft nicht darauf eingeht, dass Modelliermasse nicht gebrannt werden muss, sondern an der Luft härtet.

g) Leichte Bearbeitung/Formbarkeit (z. B. Leichte Verformbarkeit/Veränderbarkeit)

Eine Eigenschaft der Modelliermasse ist, dass sie leicht verformbar ist und – solange sie noch nicht getrocknet ist – Änderungen zulässt.
*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft die Eigenschaft *leichte Bearbeitung* reflektiert. Dabei kann sie z. B. darauf eingehen, dass Einzelteile leicht herstellbar sind, Teile ohne großen Kraftaufwand zusammensetzbar sind, das Material ein experimentelles Arbeiten begünstigt und/oder dass Änderungen und Korrekturen i. S. von stetem Hinzufügen und Wegnehmen von Masse möglich sind.
*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft nicht darauf eingeht, dass sich Modelliermasse leicht verformen lässt.

h) Oberflächenbehandlung

Eine Besonderheit plastischer Materialien ist die Möglichkeit, deren Oberfläche zu bearbeiten.
*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft darauf eingeht, dass sich die Oberfläche leicht bearbeiten lässt, und/oder wenn sie reflektiert oder erfragt, welche unterschiedlichen Möglichkeiten es gibt, die Oberfläche einer Plastik zu bearbeiten.

**Beispiel:**
Glätten, Einritzen, Eindrücken, Zeichnen, Aufrauen, Erzeugen von Mustern und Struktur

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft nicht darauf eingeht, dass die Oberfläche einer Plastik bearbeitet werden kann.

i) Unterschiedliche Verarbeitungsmöglichkeiten

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft auf unterschiedliche Möglichkeiten eingeht, die Modelliermasse in einer Plastik zu verarbeiten. Modelliermasse kann dabei z. B. als Block – in unbearbeitetem Zustand – in eine Plastik integriert werden. Außerdem können die Schüler Teile abreißen und diese in ihre Plastik integrieren (Fakturplastik) oder Elementar-

formen aus Modelliermasse herstellen (z. B. Scheibe, Walze, Kugel) und mit diesen ihre Plastik additiv zusammensetzen.
*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft nicht auf unterschiedliche Verarbeitungsmöglichkeiten eingeht.

j) Dreidimensionalität

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft auf die Dreidimensionalität der Plastiken eingeht.

**Beispiele:**
- Räumliche/Dreidimensionale Darstellung eines Motivs
- Mehransichtigkeit der Plastik (Möglichkeit, Plastiken von mehreren Seiten zu betrachten)

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft nicht die Dreidimensionalität der Plastiken anspricht.

k) Sonstiges

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft auf sonstige Eigenschaften bzw. Verwendungsmöglichkeiten der Modelliermasse eingeht, die oben nicht genannt wurden.

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft nicht auf sonstige Eigenschaften bzw. Verwendungsmöglichkeiten der Modelliermasse eingeht.

*9.2.2 Eingehen auf das Werkzeug*

Neben dem Eingehen auf das Material kann in der Reflexionsphase auch noch einmal das verwendete Werkzeug reflektiert werden. Im Folgenden wird daher erfasst, ob der Umgang mit den Werkzeugen bzw. Gefahren und/oder der gezielte Einsatz der Werkzeuge angesprochen werden.

**Übersicht und Kodierbeschreibung**

| | | | |
|---|---|---|---|
| a) Umgang mit den Werkzeugen bzw. Gefahren bei deren Benutzung | | Ja ○ | Nein ○ |
| b) Gezielter Einsatz einzelner Werkzeuge | | Ja ○ | Nein ○ |

a) Umgang mit Werkzeugen bzw. Gefahren bei deren Benutzung

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft noch einmal auf den Umgang mit einzelnen Werkzeugen eingeht. Werkzeuge sind dabei Hilfsmittel aller Art (z. B. Zange, Saitenschneider, Modelliermesser, Holzstäbe/Zahnstocher, Hände, etc.). *Ja* ist auch zu kodieren, wenn die Lehrkraft auf Gefahren (z. B. beim Schneiden des Drahts) eingeht.

**Beispiele:**
- L: »*Was müssen wir beachten, wenn wir [...]?*«
- L: »*Wie geht man richtig mit dem Saitenschneider um?*«

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft nicht den Umgang mit den Werkzeugen anspricht.

b) Gezielter Einsatz einzelner Werkzeuge

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft noch einmal (allgemein oder konkret) darauf eingeht, wann welches Werkzeug verwendet wird bzw. wofür die Schüler das Werkzeug eingesetzt haben. Werkzeuge sind dabei Hilfsmittel aller Art (Seitenschneider, Modelliermesser, Holzstäbe/Zahnstocher, Hände, etc.).

**Beispiel:**
L: »*Wozu dient der Saitenschneider?*«

*Ja* ist auch zu kodieren, wenn die Lehrkraft Plastiken hervorhebt, bei denen Werkzeug (z. B. Stifte) unkonventionell genutzt wurde, um z. B. die Oberfläche einer Plastik zu bearbeiten. (In diesem Fall wäre z. B. zusätzlich unter *9.2.1 Eingehen auf das Material h) Oberflächenbehandlung* zu kodieren.)

*Nein* ist zu kodieren, wenn ein Schüler beschreibt, auf welche Weise oder für welchen Zweck er ein bestimmtes Werkzeug verwendet hat, die Lehrkraft darauf jedoch nicht eingeht oder dies nur mit »*Hm*«, »*Ja*« o. Ä. kommentiert.

### *9.2.3 Intensität des Eingehens auf das Material und Werkzeug allgemein*

Mit der folgenden Skala soll eingeschätzt werden, wie intensiv die Lehrkraft auf das Material und Werkzeug allgemein eingeht. Für eine hohe Ausprägung ist es nicht unbedingt erforderlich, dass die Lehrkraft alle vorgegebenen Kategorien abdeckt. Setzt sie sich z. B. mit einem der vorgegebenen Aspekte im Verhältnis zur Gesamtdauer der abschließenden Reflexionsphase lange auseinander, kann ebenfalls ein hoher Wert vergeben werden.

**Übersicht**

| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
| Intensiv | Eher intensiv | Eher oberflächlich | Gar nicht |

**Ratingstufen**

**3**

Intensiv

Die Lehrkraft geht intensiv auf das Material/Werkzeug ein.

**2**

Eher intensiv

Die Lehrkraft geht eher intensiv auf das Material/Werkzeug ein.

**1**

Eher oberflächlich

Die Lehrkraft geht eher oberflächlich auf das Material/Werkzeug ein.

**0**

Gar nicht

Die Lehrkraft geht gar nicht auf das Material/Werkzeug ein.

# 10. Rückmeldungen zu den Plastiken und ihrem Entstehungsprozess

Eigenentwicklung

**Quellen und Bezüge**

BANGERT-DROWNS, KULIK, KULIK & MORGAN 1991; BAREIS 1992; BROPHY 1981; DAUCHER & SEITZ 1980; DEMPSEY, DRISCOLL & SWINDELL 1993; DREYER 2006; HATTIE 1999; HATTIE & TIMPERLEY 2007; HECKHAUSEN 1974; JACOBS 1998; KATHKE 2010A; KATHKE 2010B: KIRCHNER 2009C; KIRSCHENMANN & OTTO 1998; KLUGER & DENISI 1996; LIßMANN 1981; LIßMANN & PAETZOLD 1982; LIPOWSKY 2009; LOTZ IN VORBEREITUNG; MAYER 1995; MORY 2004; NARCISS 2006; PFENNIG 1970; RHEINBERG & PETER 1982; RHEINBERG 2001

**Theoretischer Hintergrund**

Mit den folgenden Items wird erfasst, inwieweit die Lehrkraft während der Reflexionsphase Feedback gibt. Die Begriffe *Feedback* und *Rückmeldungen* werden dabei synonym gebraucht. Feedback gilt in der Lehr-Lern-Forschung als zentraler Bestandteil und als eine der stärksten Einflussgrößen auf schulisches Lernen (vgl. Hattie 1999, S. 9; Hattie & Timperley 2007, S. 81; Lipowsky 2009, S. 87; Mayer 1995, S. 250; Mory 2004, S. 745).
Den folgenden Items soll im Rahmen des vorliegenden Manuals eine eigene Definition zugrunde gelegt werden:

**Überblick über die Items**

- 10.1 Vorkommen von Feedback
- 10.2 Feedbackquelle
- 10.3 Empfänger des Lehrerfeedbacks
- 10.4 Inhalt des Lehrerfeedbacks
- 10.5 Komplexität des Lehrerfeedbacks
- 10.6 Emotionale Komponente des Lehrerfeedbacks

## 10.1 Vorkommen von Feedback

### Grundidee

Unter **Feedback** sind im Folgenden verbale Informationen eines Vermittlers (Lehrkraft/Schüler) an einen Empfänger (Schüler) zu verstehen, die sich entweder auf sein *entstandenes Produkt*, auf *Äußerungen des Schülers zu seinem Produkt* und/oder *dem Entstehungsprozess seiner Plastik* beziehen. Dazu soll auch *Lob und Kritik* der Lehrkraft gezählt werden.
Rückmeldungen, die die *sprachliche Ausdrucksfähigkeit* (z. B. »*Das hast du jetzt aber schön gesagt!*«), das *Sozialverhalten der Schüler* (z. B. »*Toll, wie ihr euch heute gegenseitig unterstützt habt!*«), die *Person des Schülers selbst* (z. B. »*Du bist ein toller Schüler!*«) oder *Disziplinierungen* (z. B. »*Pscht!*«) betreffen, werden für die Erfassung des Feedbackverhaltens der Lehrkraft hingegen ausgeklammert und bleiben unberücksichtigt.

### Verfahren

Es findet eine niedrig inferente Kodierung statt. Mehrfachkodierungen sind ausgeschlossen.

### Übersicht und Kodierbeschreibung

| | Ja | Nein |
|---|---|---|
| Vorkommen von Feedback | ○ | ○ |

Vorkommen von Feedback

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft während der abschließenden Reflexionsphase Feedback zu den Plastiken und/oder deren Entstehungsprozess gibt oder einzelne Schüler auffordert, einem Mitschüler oder sich selbst Feedback zu geben. Ja wird auch kodiert, wenn ein Schüler von sich aus die Plastik eines Mitschülers kommentiert (z. B. L: »*Wow, das hast du ja toll gemacht!*«) und die Lehrkraft darauf eingeht (z. B. L: »*Ja, das stimmt. Der Tom hat seine Idee wirklich sehr gut umgesetzt!*«).

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft während der abschließenden Reflexionsphase kein Feedback gibt. Auch die Schüler werden von der Lehrkraft *nicht* aufgefordert, einem Mitschüler oder sich selbst Feedback zu geben.

**Beispiel:**
Nachdem ein Schüler sich geäußert hat, ruft die Lehrkraft direkt den nächsten Schüler auf, ohne die Schüleräußerung zu kommentieren.

*Nein* wird auch kodiert, wenn die Lehrkraft lediglich...

- ...die sprachliche Ausdrucksfähigkeit bzw. sprachliche Spontaneität lobt.

  **Beispiele:**
  - L: »*Das hast du jetzt aber schön gesagt!*«
  - L: »*Schlagfertige Antwort!*«

- ...Rückmeldungen zum (Sozial-)Verhalten gibt.

  **Beispiele:**
  - L: »*Toll, wie ihr euch heute gegenseitig unterstützt habt!*«
  - L: »*Pssst! Seid mal alle ruhig und hört zu, so wie die Lisa. Die ist schon still.*«

- ...die Schüler diszipliniert.

  **Beispiel:**
  L: »*Max, sei still! Du bist jetzt gar nicht dran!*«

## 10.2 Feedbackquelle

### Grundidee

Unter externem Feedback ist im Allgemeinen jede Reaktion zu verstehen, die auf das Verhalten einer Person folgt (vgl. Jacobs, 1998, S. 5). Als interpersonale Feedbackquelle oder als Fremdrückmeldungen kommen im Unterricht – dies kann wohl auch auf den Kunstunterricht bezogen werden – v. a. die Lehrkraft und/oder die Mitschüler in Frage (vgl. Bangert-Drowns u. a. 1991, S. 215; Draper 2005; Hattie & Gan 2011, S. 263; Ilgen u. a. 1979, S. 350; Johnson & Johnson 1993, S. 135; Lißmann & Paetzold 1982, S. 3).
Neben der externen Feedbackquelle besteht auch die Möglichkeit zu internem Feedback durch den Schüler selbst, da die Bewältigung einer Aufgabe zu einer Selbstbeurteilung führen kann. Außerdem kann die Lehrkraft den Schüler dazu anregen, darüber nachzudenken bzw. zu äußern, was ihm gelungen ist bzw. war er evtl. hätte besser machen können.
Dieses Item erfasst daher, ob die Lehrkraft den Schülern Feedback gibt und/oder ob sie auch die Mitschüler auffordert, einzelnen Schülern eine Rückmeldung zu geben, bzw. unaufgefordertes Feedback der Mitschüler aufgreift und/oder einem Schüler selbst zu seiner eigenen Plastik ein Feedback geben lässt (i. S. von Verbesserungsvorschlägen, Zufriedenheit mit der eigenen Plastik, Gefallen der eigenen Plastik, etc.).

### Verfahren

Es findet eine niedrig inferente Kodierung statt. Mehrfachkodierungen sind ausgeschlossen.

### Übersicht und Kodierbeschreibung

| | | |
|---|---|---|
| Lehrkraft | | ○ |
| Mitschüler | | ○ |
| Schüler selbst<br>(Stärken/Schwächen, Verbesserungsvorschläge, Zufriedenheit) | | ○ |
| Mix aus _____ | | ○ |
| Kein Feedback | | ○ |

Lehrkraft

Die Lehrkraft gibt Rückmeldungen zum Produkt und/oder dem Entstehungsprozess. Als Feedback zählt auch Feedback der Lehrkraft zu begründeten Äußerungen der Schüler zu einer Plastik.

**Beispiel:**
S: »*Mir gefällt Lucas Plastik, da man gleich erkennt, dass es ein Pferd sein soll.*« – L: »*Ah. Gut.*«

Mitschüler

Einzelne Schüler werden von der Lehrkraft aufgefordert, einem Schüler eine Rückmeldung zu geben. Diese Rückmeldung ist dergestalt, dass der Schüler z. B. eine Plastik auswählen soll, die ihm gefällt bzw. die er besonders spannend/gelungen findet. Evtl. fordert die Lehrkraft zusätzlich dazu auf, zu begründen, was an der Plastik gut gelungen ist (*Benennung von Gelungenem eines Produkts bzw. des Prozesses*) oder verbessert werden könnte (*Konstruktive Kritik/Verbesserungsvorschläge*). In den letzten beiden Fällen würden die Schüler elaboriertes Feedback geben.

**Beispiele:**
- Die Lehrkraft fordert die Klasse dazu auf, einem Schüler ein differenziertes Feedback zu geben, und besteht darauf, dass der Schüler dieses auch erhält.
- L: »*Welchen Tipp kannst du dem Klaus geben, damit sein Pferd steht?*«

*Mitschüler* ist auch zu kodieren, wenn ein Schüler von sich aus einen Verbesserungsvorschlag gibt oder äußert, was an einer Plastik gelungen ist, und die Lehrkraft die Schüleraussage lobt (»*Das ist ja ein toller Vorschlag!*«) oder aufgreift bzw. fortführt.

Die Kategorie *Mitschüler* wird jedoch *nicht* kodiert, wenn...

- ...die Schüler unaufgefordert von sich aus Verbesserungsvorschläge geben und die Lehrkraft diese übergeht bzw. unkommentiert stehen lässt.
- ...die Lehrkraft die Schüler fragt, ob sie auch finden, dass eine Plastik gut gelungen ist, und diese mit »*Jaaaa*« antworten.
- ...die Lehrkraft die Mitschüler zu Rückmeldungen auffordert und fragt, ob jemand einen Tipp an einen bestimmten Schüler hat, sich jedoch niemand dazu äußert bzw. sie niemanden aufruft.

Schüler selbst

Ein oder mehrere Schüler werden von der Lehrkraft aufgefordert, sich selbst Feedback zu ihrer eigenen Plastik oder ihrem Prozess zu geben. Mit »Schüler selbst« ist gemeint, dass die Lehrkraft einen Schüler fragt, ob er mit seiner eigenen Plastik bzw. dem Arbeiten zufrieden ist, ob er selbst Verbesserungsvorschläge für die eigene Plastik hat und/oder was gut und was weniger gut gelungen ist.

**Beispiele:**

- L: »*Gibt es etwas, was du an deiner Plastik hättest besser machen können?*«
- L: »*Bist du mit deiner Arbeit zufrieden?*«

Mix

Es gibt während der abschließenden Reflexionsphase mehrere Feedbackquellen (z. B. Lehrkraft und Schüler selbst). Auf dem Kodierbogen ist festzuhalten, wer Feedback gibt.

Kein Feedback

Dies ist zu kodieren, wenn in der abschließenden Reflexionsphase kein Feedback gegeben wird.

## 10.3 Empfänger des Lehrerfeedbacks

### Grundidee

Mit den folgenden Items (10.3 bis 10.6) erfolgt eine Fokussierung auf das Feedback der Lehrkraft.[13]
Die Rückmeldungen der Lehrkraft können sowohl an einen einzelnen Schüler als auch an die Klasse adressiert sein (vgl. Krause 2007, S. 47). Durch Rückmeldungen können die Schüler Informationen über ihren persönlichen Leistungsstand und Anerkennung der Lehrkraft erhalten, aber auch motiviert bzw. demotiviert werden (vgl. Peez 2009, S. 20).
Dieses Item erfasst daher, ob die Lehrkraft einzelnen Schülern und/oder der gesamten Klasse Feedback gibt.

### Verfahren

Es findet eine niedrig inferente Kodierung statt. Mehrfachkodierungen sind ausgeschlossen.

### Übersicht und Kodierbeschreibung

| | | |
|---|---|---|
| Gesamte Klasse | | ○ |
| Einzelne Schüler | | ○ |
| Gesamte Klasse und einzelne Schüler | | ○ |
| Kein Feedback | | ○ |

[13] Ein Grund für diese Entscheidung liegt darin, dass in den videografierten Unterrichtsstunden nicht immer alle verbalen Äußerungen der Schüler akustisch verständlich waren.

Gesamte Klasse

Die gesamte Klasse erhält während der Reflexionsphase von der Lehrkraft ein globales Feedback.

**Beispiel:**
L: »*Es sind heute tolle Figuren entstanden!*«

**Hinweis:**
Es kann vorkommen, dass die Lehrkraft erst nach Ende der Analyseeinheit (»RF«) alle Arbeiten der Klasse insgesamt lobt. Da das Kodieren jedoch auf die Zeiten der Analyseeinheit beschränkt ist, wird dementsprechend Feedback, das später als zehn Sekunden nach Ende der Analyseeinheit gegeben wird, nicht mehr erfasst.

Einzelne Schüler

Die Lehrkraft gibt mindestens einem einzelnen Schüler während der abschließenden Reflexionsphase Feedback. Dieses individuelle Feedback muss sie nicht vor der Klasse geben, sondern kann sich auch an einzelne Schüler richten, ohne dass die Mitschüler dieses mitbekommen.
Feedback an *einzelne Schüler* ist der Fall, wenn die Lehrkraft...

- ...eine Rückmeldung zu den Plastiken gibt.

  **Beispiele:**
  - L: »*Deine Plastik gefällt mir sehr gut, weil man gut erkennen kann, was du darstellen wolltest!*«
  - L: »*Mhhhhm.*«
  - L: »*Schön!*«
  - L: »*Das ist eine tolle Idee!*«

- ...eine Rückmeldung zum Entstehungsprozess der Plastiken gibt.

  **Beispiel:**
  L: »*Die Art und Weise, wie du die Einzelteile geformt hast, war wirklich sehr einfallsreich.*«

Gesamte Klasse und einzelne Schüler

Die Lehrkraft gibt sowohl der gesamten Klasse als auch einzelnen Schülern eine Rückmeldung.

Kein Feedback

Dies ist zu kodieren, wenn in der abschließenden Reflexionsphase kein Feedback gegeben wird, so dass es demzufolge auch keinen Empfänger des Feedbacks gibt.

## 10.4 Inhalt des Lehrerfeedbacks

### Grundidee

Die folgenden Items erfassen, welches Feedback die Schüler von der Lehrkraft erhalten. Feedback, das von den Schülern gegeben wird, wird dabei im Folgenden ausgeklammert. Im Folgenden wird zwischen *einfachem Feedback*, *undifferenziertem Lob*, *Benennung von Gelungenem*, *Konstruktiver Kritik/Verbesserungsvorschlägen* und *Feedback zum Leistungsfortschritt* unterschieden.
Formen einfachen Feedbacks informieren den Schüler lediglich über die Angemessenheit seiner Antwort bzw. Lösung. Im Gegensatz zu einfachem Feedback beinhaltet elaboriertes Feedback zusätzliche Informationen, wie z. B. Begründungen oder Tipps für die Bearbeitung zukünftiger Aufgaben (z. B. Dempsey u. a. 1993, S. 25; Narciss 2006, S. 19). Auch nach KIRSCHENMANN und OTTO (1998) kann Feedback u. a. Stellungnahmen, Begründungen und Kritik enthalten (vgl. Kirschenmann & Otto 1998, S. 100 f.). Zu einer Kritik gehört immer auch ein Vorschlag, wie etwas anders oder besser gemacht werden könnte (vgl. Pfennig 1970, S. 179f.).

Im Rahmen dieses Items zählen als elaboriertes Feedback, wenn die Lehrkraft benennt bzw. erklärt, was bei einer Plastik oder einem Prozess gut gelungen ist, konstruktive Kritik/Verbesserungsvorschläge gibt und/oder den Leistungsfortschritt thematisiert.

### Verfahren und Hinweise

Es findet eine mittel inferente Kodierung statt. Mehrfachkodierungen sind ausgeschlossen. Kein Feedback im Sinne dieses Items sind Mutmaßungen, wie z. B. »*Da hast du innen Draht rein gemacht, denk ich mal!*« oder Nachfragen der Lehrkraft.

Im Folgenden wird auch individuelles Feedback kodiert, das die Lehrkraft einem einzelnen Schüler z. B. dann gibt, wenn die Schüler die Gelegenheit haben, sich frei im Klassenzimmer zu bewegen, um sich die entstandenen Plastiken anzuschauen. Dieses muss nicht für den Großteil der Klasse hörbar sein. Ist es jedoch sehr laut im Klassenzimmer, so dass das Feedback nicht zuverlässig kodiert werden kann, ist es nicht mitzukodieren. Ausschlaggebend für oder gegen die Kodierung ist, ob die Äußerungen im Videograph transkribiert wurden und somit nachzuvollziehen sind.

**Übersicht und Kodierbeschreibung**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) Einfaches Feedback<br>(z. B. *Mhm, Antwortwiederholung, Lob*) | | Ja<br>○ | Nein<br>○ | Kein Lehrer-feedback<br>○ |
| b) Benennung von<br>Gelungenem eines Produkts bzw. des Prozesses | | Ja<br>○ | Nein<br>○ | Kein Lehrer-feedback<br>○ |
| c) Konstruktive Kritik/<br>Verbesserungsvorschläge | | Ja<br>○ | Nein<br>○ | Kein Lehrer-feedback<br>○ |
| d) Leistungsfortschritt | | Ja<br>○ | Nein<br>○ | Kein Lehrer-feedback<br>○ |

a) Einfaches Feedback

Zu einfachem Feedback zählen im Folgenden unbegründete Kritik, verbale Kurzkommentare/Bestätigungen, Wiederholungen der Antwort und Lob.

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft den Schülern einfache Rückmeldungen gibt.

**Beispiele:**
- Lehrkraft fordert zu Applaus auf
- L: »*Das ist dir aber nicht gelungen!*«
- L: »*Mhhhm.*«, »*Aha.*«, »*Ja*«, »*Passt*«, »*Okay*«
- S: »*Ich hab' einen Hund geformt!*« – L: »*Ah, einen Hund!*«
- L: »*Super!*«, »*Prima!*«
- L: »*Das hast du schön gemacht!*«
- L: »*Die Figur ist dir gut gelungen!*«

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft kein einfaches Feedback gibt.

b) Benennung von Gelungenem eines Produkts bzw. des Prozesses

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft benennt/begründet bzw. aufzeigt, was an einer Plastik gut gelungen bzw. ungewöhnlich ist.

**Beispiele:**
- L: »*Gut gelungen ist dir der Kopf deines Tieres, denn durch die scharfen Zähne erkennt man, dass es sich dabei um einen wilden Löwen handelt.*«
- S: »*Ich hab' eine Schnecke gemacht!*« – L*:* »*Ahh, echt toll gemacht! Und die hat ein riesengroßes Schneckenhaus. Ganz fein!*«
- L: »*Das ist ja eine tolle Idee, dass du [...].*«

*Ja* wird auch kodiert, wenn die Lehrkraft Elemente des Entstehungsprozesses der Plastiken hervorhebt und begründet, was daran gelungen ist.

**Beispiel:**
L: »*Das ist ja toll, dass du die Figur durch Draht stabilisiert hast!*«

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft nicht benennt, was an einer Plastik oder dem Prozess gelungen ist.

c) Konstruktive Kritik/Verbesserungsvorschläge

*Ja* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft Verbesserungsvorschläge, konstruktive Kritik und/oder Tipps für die Bearbeitung zukünftiger Aufgaben äußert.

**Beispiele:**
- L: »*Es wäre jetzt noch gut, wenn du […].*«
- L: »*Wenn man merkt, dass sich etwas nicht realisieren lässt, kann man versuchen [...].*«
- L: »*Nächstes Mal könntest du versuchen, [...].*«

*Ja* wird auch kodiert, wenn ein oder mehrere Schüler von sich aus äußern, was ein Schüler an seiner Plastik noch hätte anders machen können, und die Lehrkraft dies aufgreift, oder die Lehrkraft selbst Anregungen zur Weiterarbeit äußert.

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft keine konstruktive Kritik bzw. Verbesserungsvorschläge gibt.

d) Leistungsfortschritt

Das Feedback der Lehrkraft thematisiert den individuellen Leistungsfortschritt. Dies bedeutet, dass sich das Feedback an der individuellen Bezugsnorm des Schülers orientiert, so dass ein Bezug zu vorherigen Leistungen des Schülers hergestellt und somit über den intraindividuellen Lernfortschritt informiert wird.
*Ja* wird kodiert, wenn die Lehrkraft den Schülern Feedback gibt, das sich an der individuellen Bezugsnorm orientiert. Dabei informiert sie den Schüler über seinen individuellen Leistungsfortschritt.

**Beispiel:**
L: »*Du hattest letztes Mal noch Probleme, eine Arbeit in der zur Verfügung stehenden Zeit zu bewältigen. Dies ist dir diesmal gelungen!*«

*Nein* ist zu kodieren, wenn die Lehrkraft den Schülern kein Feedback gibt, das den Leistungsfortschritt thematisiert.

Kein Lehrerfeedback

Dies ist zu kodieren, wenn in der abschließenden Reflexionsphase von der Lehrkraft kein Feedback gegeben wird.

## 10.5 Komplexität des Lehrerfeedbacks

### Grundidee

Dieses Item erfasst, inwieweit die Schüler von der Lehrkraft einfaches und/oder elaboriertes Feedback erhalten.

### Verfahren

Es findet eine mittel bis hoch inferente Kodierung statt.

### Übersicht

| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ |
| Vor allem elaboriertes Feedback, vereinzelt einfaches Feedback | Überwiegend einfaches Feedback, vereinzelt elaboriertes Feedback | Nur einfaches Feedback | Kein Feedback bzw. nur sehr wenig einfaches Feedback |

### Positivindikatoren

Die Lehrkraft...

- ...gibt elaboriertes, differenziertes Feedback.
- ...sorgt dafür, dass die Schüler elaboriertes Feedback bekommen, indem sie auch von den Mitschülern elaboriertes Feedback einfordert.
- ...begründet, warum ihr eine Plastik gefällt.
- ...gibt Verbesserungsvorschläge.
- ...gibt Tipps für die Bearbeitung zukünftiger Aufgaben.
- ...spricht Gelungenes bzw. auch weniger Gelungenes differenziert an.

### Negativindikatoren

Die Lehrkraft...

- ...gibt nur einfache, undifferenzierte Rückmeldungen (»*Super!*«).
- ...lobt ohne direkten Bezug zur erbrachten Leistung.

**Ratingstufen**

## 3

Vor allem elaboriertes Feedback, vereinzelt einfaches Feedback

Die Lehrkraft gibt während der abschließenden Reflexionsphase vor allem elaboriertes Feedback. Wenn sie den Schülern eine Rückmeldung zu ihren Plastiken und/oder dem Prozess gibt, handelt es sich dabei vorwiegend um komplexes Feedback (*Benennung von Gelungenem, konstruktive Kritik, Eingehen auf den Leistungsfortschritt*).

## 2

Überwiegend einfaches Feedback, vereinzelt elaboriertes Feedback

Die Lehrkraft gibt während der abschließenden Reflexionsphase sehr oft einfaches Feedback und nur vereinzelt (1-2x) elaboriertes Feedback.

**Beispiel:**
Die Lehrkraft gibt sehr häufig einfaches Feedback, aber auch ein- oder zweimal längeres bzw. ausführlicheres komplexes Feedback (z. B. *Benennung von Gelungenem, konstruktive Kritik, Eingehen auf den Leistungsfortschritt)*.

## 1

Nur einfaches Feedback

Die Lehrkraft gibt während der abschließenden Reflexionsphase häufig Feedback. Dabei handelt es sich immer um einfache Rückmeldungen. Sie spricht Gelungenes nicht an und gibt auch keine Verbesserungsvorschläge.

## 0

Kein Feedback bzw. nur sehr wenig einfaches Feedback

Die Lehrkraft gibt während der abschließenden Reflexionsphase kein oder nur sehr wenig Feedback. Sie lässt viele Möglichkeiten der Feedbackvergabe an Schüler verstreichen. Gibt sie Rückmeldungen, handelt es sich dabei nur um einfaches Feedback.

**Beispiele:**

- Sie lobt die gesamte Klasse und gibt ansonsten nur sehr wenigen Schülern (einfaches) Feedback.
- Es werden 15 Schülerplastiken besprochen, allerdings erhalten nur drei Schüler ein kurzes bestätigendes Feedback (z. B. »*Ja*«) der Lehrkraft.

Der Wert »0« wird auch vergeben, wenn die abschließende Reflexionsphase nur sehr kurz ist und das einzige Feedback an die Schüler darin besteht, die Klasse zu loben.

## 10.6 Emotionale Komponente des Lehrerfeedbacks

Eigenentwicklung; in Anlehnung an LOTZ (in Vorbereitung)[14]

### Grundidee

Dieses Item erfasst, ob das Feedback der Lehrkraft positiv getönt ist.

Nach LIßMANN kann Feedback nicht nur sachliche Informationen enthalten, sondern auch emotional wertend unterlegt sein. Dabei ist zwischen einer emotional positiv und emotional negativ gefärbten Komponente zu unterscheiden (vgl. Lißmann 1981, S. 234). Feedback, das eine affektiv positive Komponente aufweist, stellt eine Art Lob dar und kann Anerkennung und Bewunderung ausdrücken. Negativ gefärbtes Feedback ist eine Form von Kritik und kann als ein Ausdruck von Missbilligung, Abneigung oder Ablehnung verstanden werden (vgl. Brophy 1981, S. 5 f.). Nach DAUCHER und SEITZ kommt es bei der Schlussbesprechung besonders leicht zu Frustrationen. Daher ist gerade hier eine positive Grundhaltung der Lehrkraft wünschenswert (vgl. Daucher & Seitz 1980, S. 127).

### Verfahren und Hinweise

Es findet eine mittel bis hoch inferente Kodierung statt. Mehrfachkodierungen sind ausgeschlossen.

### Übersicht

| 3 | 2 | 1 | 0 | 98 |
|---|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Emotional positiv gefärbtes Feedback | Sowohl emotional positives als auch neutrales Feedback | Eher neutrales Feedback | Überwiegend emotional negativ gefärbtes Feedback | Kein Lehrerfeedback |

[14] Die Beschreibung der Stufen ist angelehnt an das Kategoriensystem von LOTZ (in Vorbereitung) aus dem Manual »Feedback in Übungsphasen des Leseunterrichts«. Zugunsten der besseren Lesbarkeit wird auf die Kennzeichnung wörtlicher Übernahmen aus dem Manual bei der Formulierung der Stufen im Folgenden verzichtet.

**Positivindikatoren**

Die Lehrkraft...

- ...drückt mit ihren Rückmeldungen Anerkennung, Bewunderung oder Zuspruch aus (emotional positiv gefärbtes Feedback).
- ...gibt neutrales Feedback.

**Negativindikator**

Das Feedback der Lehrkraft wirkt negativ gefärbt und stellt einen Ausdruck von Missbilligung, Abneigung oder Ablehnung dar.

**Ratingstufen**

## 3

Emotional positiv gefärbtes Feedback

Das Feedback der Lehrkraft ist generell emotional positiv gefärbt. Es entsteht der Eindruck, dass die Lehrkraft mit ihrem Feedback Anerkennung, Bewunderung oder Zuspruch ausdrückt. Sie verwendet v. a. Signalwörter, die positiv konnotiert sind (z. B. »*Toll!*«), und/oder ihr Feedback ist generell positiv gefärbt. Ihre Rückmeldungen gehen insgesamt eher über das neutrale Bestätigen von Äußerungen hinaus, indem sie die Schüler lobt und/oder über Aussagen der Schüler deutlich erkennbar erfreut ist.

## 2

Sowohl emotional positives als auch neutrales Feedback

Das Feedback der Lehrkraft ist teils neutral, teils emotional positiv gefärbt. Dies ist der Fall, wenn Rückmeldungen affektiv positiv getönt sind und die Lehrkraft lobt bzw. über eine Antwort deutlich erkennbar erfreut ist, während sie daneben aber auch Feedback gibt, das Äußerungen neutral bestätigt bzw. diesen zustimmt.
Dieser Wert ist auch zu vergeben, wenn die Rückmeldungen der Lehrkraft grundsätzlich Lob und Anerkennung ausdrücken und die Lehrkraft sich über die Leistungen der Schüler bzw. Äußerungen freut, dies aber aufgrund ihrer persönlichen Art nicht direkt ersichtlich ist, da sie eher nicht zu emotional positiv gefärbten Äußerungen neigt.

## 1

Eher neutrales Feedback

Das Feedback der Lehrkraft ist überwiegend neutral gefärbt.
Rückmeldungen sind neutral affektiv gefärbt, wenn sie eine Antwort eines Schülers neutral bestätigen (oder ablehnen). Dazu zählt Feedback, das Bestätigung ausdrückt, aber kein Lob enthält. Sie verwendet auch eher keine Ausdrücke, die Anerkennung oder Bewunderung ausdrücken (»*Toll!*«; »*Prima!*«).

**Beispiel:**
L: »*Mhhhm.*« / »*Aha.*«

Der Wert »1« ist *nicht* zu vergeben, wenn das Feedback der Lehrkraft durch ihre Stimme (und/oder Gestik) mehrfach auch affektiv positiv getönt ist.

## 0

Überwiegend emotional negativ gefärbtes Feedback

Das Feedback der Lehrkraft ist eher emotional negativ gefärbt. Dies ist der Fall, wenn die Lehrkraft einen oder mehrere Schüler tadelt und/oder über eine Äußerung erkennbar nicht erfreut ist.

**Beispiele:**
- L: »*Anhand deiner Plastik sieht man, dass du dir keine Mühe gegeben hast.*«
- L: »*Aha.*« (negativ unterlegt)
- L: »*Das kannst du besser!*«
- L: »*Pscht!*«

## 98

Kein Lehrerfeedback

Dies ist zu kodieren, wenn in der abschließenden Reflexionsphase kein Feedback gegeben wird, so dass die emotional affektive Tönung des Feedbacks nicht eingeschätzt werden kann.

# 11. Einbezug der Schüler

Eigenentwicklung

### Quellen und Bezüge

BAREIS 1992; BARTH 2000; BLOHM 1993; DAUCHER U. A. 1971; DAUCHER & SEITZ 1980; GÖTZE 1978; KATHKE 2008; KOUNIN 2006; LINDSTRÖM 2007; MEYERS 1978; MÜLLER 1978; OTTO & OTTO 1987; PAULI 2006; PEEZ 2008; PFENNIG 1970; SCHMID 1978; SCHWERDTFEGER 1957; SIEVERT 2000; WILHELM & WLOKA 1983

### Theoretischer Hintergrund

Die folgenden Items sollen erfassen, ob die Lehrkraft alle Schüler in die Reflexionsphase einbezieht, ob sie alleine reflektiert bzw. die Schüler zu Wort kommen lässt und ob sie die Reflexion in Gesprächsform anlegt, so dass die Schüler sich miteinander austauschen können.

### Überblick über die Items

- 11.1 Einfordern der Aufmerksamkeit aller
- 11.2 Sprechanteil der Schüler bzw. Lehrkraft

## 11.1 Einfordern der Aufmerksamkeit aller

### Grundidee

Das vorliegende Item erfasst, ob die die Schüler in der abschließenden Reflexion noch weiterarbeiten dürfen bzw. ob die Lehrkraft zulässt, dass sie (körperlich) abwesend sind, oder ob sie dafür sorgt, dass alle Schüler die Produktionsphase abgeschlossen und die Arbeit an ihrer Plastik beendet haben und anwesend bzw. aufmerksam sind. Anwesenheit bezieht sich nicht nur darauf, dass sich die Schüler an einem bestimmten Ort versammeln müssen, sondern auch darauf, wenn Schüler herumlaufen sollen, aber daran nicht teilnehmen.
Im Rahmen des vorliegenden Items liegt die höchste Ausprägung dann vor, wenn alle Schüler mit Beginn der Reflexion ihre Arbeit eingestellt haben. Dies bedeutet jedoch nicht gleichsam, dass dies generell am wünschenswertesten ist. Aus einer anderen Perspektive heraus ist die Weiterarbeit einzelner Schüler durchaus legitim, z. B. wenn die Lehrkraft aus Gründen der Differenzierung einzelnen Schülern mehr Zeit für die Produktion zur Verfügung stellen möchte. Berücksichtigt man aber den Aspekt, dass die Schüler von den Lösungen ihrer Mitschüler lernen (vgl. Pfennig 1970, S. 152) und dass in der gemeinsamen Reflexionsphase Inhalte der gesamten Stunde noch einmal für alle wiederholt werden (können), so kann ein Kriterium hierfür in der Teilnahme an der Betrachtung und Besprechung gesehen werden. Schüler, die während der Reflexion weiterarbeiten, dürften die Reflexion nicht so aufmerksam verfolgen und demzufolge weniger von dieser profitieren als Schüler, die bereits mit der Produktion fertig sind.

### Verfahren und Hinweis

Es findet ein mittel bis hoch inferentes Verfahren statt.
Ob einzelne Schüler während der Reflexionsphase weiterarbeiten oder nicht, ist auch im Videograph anhand der Kodierspur *Inhaltsbezogene Aktivitäten* ablesbar. Wurde hier z. B. durchgängig »RF« (dritte Spur von unten) kodiert, deutet dies darauf hin, dass zeitgleich zur Reflexion keine anderweitigen Aktivitäten stattfinden und dementsprechend auch kein Schüler an seiner Plastik weiterarbeitet (ansonsten wäre »IAMIX« aus »RF« und »PR« kodiert worden). In diesem Fall ist jedoch noch einmal zu prüfen, ob im Video wirklich niemand weiterarbeitet, da im Rahmen der Vorarbeiten zur Kodierung der inhaltsbezogenen Aktivitäten auch Fehler aufgetreten sein können.

**Übersicht**

| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ |
| Lehrkraft besteht auf Aufmerksamkeit | Lehrkraft besteht eher auf Aufmerk-samkeit | Lehrkraft besteht eher nicht auf Auf-merksamkeit | Lehrkraft besteht nicht auf Aufmerk-samkeit |

**Indikatoren**

Die Lehrkraft...

- ...lässt keinen Schüler weiterarbeiten.
- ...fordert einzelne Schüler auf, an der Reflexion teilzunehmen.
- ...achtet darauf, dass sich kein Schüler anderweitig beschäftigt.
- ...kündigt die Reflexionsphase während der Produktion an, damit die Schüler die Chance haben, ihre Arbeit rechtzeitig zu beenden, und beendet anschließend die Produktionsphase.

**Ratingstufen**

## 3

Lehrkraft besteht auf Aufmerksamkeit

Die Lehrkraft besteht auf die Aufmerksamkeit aller. Sie organisiert die Stunde so, dass sie das Ende der Produktion rechtzeitig ankündigt und sorgt somit dafür, dass *alle* Schüler mit Beginn der Reflexionsphase die Arbeit an ihrer Plastik eingestellt haben, so dass kein Schüler während der gemeinsamen Klassenbesprechung an seiner Plastik weiterarbeitet und/oder körperlich abwesend ist. Dabei kann es vorkommen, dass die gesamte Klasse zu Beginn der Reflexionsphase das Arbeiten eingestellt hat, einzelne Schüler aber *kurzzeitig* an ihrer Plastik (am Arbeitsplatz oder dem Ort der Reflexion) kleine Korrekturen vornehmen, sich sofort im Anschluss aber der Reflexion wieder anschließen. Ein Eingreifen der Lehrkraft ist hier nicht erforderlich, da die Dauer der Abwesenheit nur sehr kurz ist und nicht zwangsläufig davon ausgegangen werden kann, dass die Lehrkraft die Abwesenheit bemerkt.

Der Wert »3« kann *nicht* vergeben werden, wenn einzelne Schüler mit oder ohne Erlaubnis an ihrer Plastik weiterarbeiten oder einzelne Schüler aufgefordert werden, nachzukommen, zeitgleich dann aber wieder andere Schüler weggehen, und somit niemals die gesamte Klasse am Reflexionsgeschehen aktiv teilnimmt bzw. dieses aufmerksam verfolgt.

Nehmen einzelne Schüler *nicht* am Unterrichtsgeschehen teil (z. B. beteiligen sie sich nicht am freien Herumgehen, um die Plastiken der anderen zu betrachten), kann *nicht* mehr der Wert »3« vergeben werden, auch wenn sie bei der anschließenden Besprechung einzelner Arbeiten oder des Prozesses, bei der sich die Schüler an einem bestimmten Ort sammeln sollen, (wieder) mit anwesend sind bzw. bei der Besprechung, bei der die Schüler an ihren ursprünglichen Plätzen sitzen, nicht mehr weiterarbeiten. (Um dennoch den Wert »3« zu vergeben, müsste die Lehrkraft die Schüler auffordern, am Unterrichtsgeschehen (in diesem Fall: am Herumlaufen) teilzunehmen.)

## 2

Lehrkraft besteht eher auf Aufmerksamkeit

Die Lehrkraft besteht eher auf die Aufmerksamkeit aller. Sie akzeptiert es, dass einzelne Schüler *für kurze Zeit* während der Reflexionsphase im Klassenzimmer umherlaufen oder an ihrer Plastik weiterarbeiten, obwohl sie die Klasse dazu aufgefordert hat, die Arbeit zu beenden. Die Lehrkraft bemerkt in jedem Falle oder erlaubt den Schülern explizit eine kurze Abwesenheit. Sollte(n) ein oder mehrere Schüler längere Zeit von der Reflexion abwesend sein, greift die Lehrkraft aktiv ein und fordert den oder die Schüler im Laufe der Reflexion auf, sich der Reflexion anzuschließen. Die aufgeforderten Schüler kommen entweder sofort oder später nach, so dass zeitweise die gesamte Klasse an der Reflexionsphase teilnimmt.
Der Wert »2« wird auch vergeben, wenn die Lehrkraft die Klasse auffordert, ihrer Arbeitsanweisung in Partner- oder Gruppenarbeit zu folgen und einzelne Schüler währenddessen an ihrer Plastik weiterarbeiten (dies entspräche zunächst dem Wert »1«), sie in einem Abschnitt der Reflexionsphase dann jedoch auf vollständige Anwesenheit besteht und diese durchsetzt.
Der Wert »2« wird jedoch *nicht* vergeben, wenn die Schüler nach Aufforderung der Lehrkraft zwar der Reflexion beiwohnen, sich einzelne Schüler aber während der Reflexion wieder vom Ort der Reflexion entfernen. Dabei müssen sie nicht unbedingt an ihren Platz zurückkehren, um weiterzuarbeiten (IA[15]: »IAMIX«), sondern können stattdessen auch im Klassenzimmer umherlaufen (IA: »RF«).

[15] IA = Inhaltsbezogene Aktivität

**1**

Lehrkraft besteht eher nicht auf Aufmerksamkeit

Die Lehrkraft besteht eher nicht auf die Aufmerksamkeit aller. Sie akzeptiert es, dass *einzelne Schüler* (zeitweise) während der Reflexion weiterarbeiten bzw. im Klassenzimmer herumlaufen, obwohl sie die Klasse dazu aufgefordert hat, die Arbeit zu beenden. Die Lehrkraft lässt z. B. einen oder mehrere Schüler unkommentiert weiterarbeiten, ohne im Laufe der Reflexionsphase noch einmal dazu aufzufordern, die Arbeit zu beenden. In diesem Fall führt sie die abschließende Reflexion nur mit einem Teil der Klasse durch. Es kann vorkommen, dass die Lehrkraft einzelnen Schülern explizit erlaubt, dass diese weiterarbeiten dürfen, ohne dass diese Schüler später noch einmal aufgefordert werden, ihre Arbeit zu beenden und an der Reflexion teilzunehmen. Ggf. beenden der oder die weiterarbeitenden Schüler von sich aus ihre Arbeit und schließen sich von alleine der Reflexion an. Die Lehrkraft hat jedoch darauf keinen Einfluss (genommen).
Der Wert »1« wird auch vergeben, wenn die Lehrkraft zwar auf die Anwesenheit Einzelner besteht, d. h. einzelne Schüler auffordert, ihre Arbeit zu beenden oder sich der Reflexion anzuschließen, und diese auf ihre Aufforderung hin auch zu ihr kommen, andere Schüler jedoch noch während der Reflexionsphase im Klassenzimmer umherlaufen, ohne dass die Lehrkraft dies kommentiert bzw. unterbindet.

**0**

Lehrkraft besteht nicht auf Aufmerksamkeit

Die Lehrkraft besteht nicht auf die Aufmerksamkeit aller. Daher lässt sie die gesamte Klasse während der abschließenden Reflexion an ihrer Plastik weiterarbeiten. Sie organisiert die Reflexionsphase nicht so, dass alle Schüler mit Beginn der Reflexion ihre Arbeit abgeschlossen haben, da sie die Schüler nicht dazu auffordert, ihre Arbeit zu beenden. Phasenweise bzw. immer mal wieder kann es vorkommen, dass der *Großteil der Schüler* an seiner Plastik weiterarbeitet, während zu einem bestimmten Zeitpunkt keiner weiterarbeitet.

## 11.2 Sprechanteil der Schüler bzw. Lehrkraft

### Grundidee

Dieses Item erfasst, wie stark die Schüler verbal in die Reflexion mit einbezogen werden und welche Rolle die Lehrkraft dabei während der abschließenden Reflexion überwiegend einnimmt.
Nach SCHMID (1978) und auch MEYERS (1978) ist es nicht die Aufgabe der Lehrkraft, die Schülerarbeiten in der Reflexionsphase vor der Klasse zu deuten (vgl. Schmid 1978, S. 168). Da die Arbeitsergebnisse der Schüler und deren Entstehungsprozess Gegenstand der Reflexion sind, reflektiert vielmehr der Schüler selbst seine eigenen Arbeiten und die Arbeiten der anderen (vgl. Meyers 1978, S. 80 f.). Daher bietet es sich eher an, die Schüler in der Reflexionsphase dazu anzuregen, selbst zu sprechen. Andererseits dürfte es jedoch manchmal auch sinnvoll sein – v. a. vor dem Hintergrund der effektiven Zeitnutzung – dass die Lehrkraft Vieles in der Reflexionsphase selbst versprachlicht, um die Zeit besser nutzen zu können.
Die Lehrkraft kann daher die Reflexion so anlegen, dass sie nicht alleine reflektiert, sondern dass auch die Schüler selbst zu Wort kommen. Dabei nimmt sie eine zentrale Rolle ein, denn das, was die Schüler zu sagen haben, kommt oft erst in Abhängigkeit von Fragen der Lehrkraft zur Sprache. Neben ihrer Funktion als Fragensteller kann die Lehrkraft auch als Moderator und Impulsgeber fungieren.

### Verfahren und Hinweise

Es findet ein hoch inferentes Rating statt.
Der Sprechanteil von Lehrkraft und Schüler ist im Verhältnis zur Länge der Reflexion einzuschätzen. Auch bei einer sehr kurzen Reflexionsphase ist es demnach möglich, dass die Schüler stark in das Gespräch einbezogen werden. Beim Schwanken zwischen zwei Werten ist derjenige zu vergeben, der am ehesten zutrifft.

Die Einschätzung des *Sprechanteils der Lehrkraft bzw. Schüler* bezieht sich auf Äußerungen der Lehrkraft und/oder der Schüler zu den Plastiken bzw. deren Entstehungsprozess. Davon sind Fragen bzw. Äußerungen auszuschließen, die das Verhalten im Klassenzimmer, Verhaltensregeln o. Ä. thematisieren.

**Übersicht**

| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ |
| Hauptsächlich Schüler | Lehrkraft und Schüler in etwa gleich | Lehrkraft dominiert | Nur Lehrkraft |

**Ratingstufen**

## 3

Hauptsächlich Schüler

Vor allem die Schüler kommen während der abschließenden Reflexion zu Wort. Die Lehrkraft hält sich dabei eher zurück und nimmt z. B. die Rolle eines Moderators oder Impulsgebers ein. Insgesamt überwiegen die Sprechbeiträge der Schüler.

## 2

Lehrkraft und Schüler in etwa gleich

Sowohl die Lehrkraft als auch die Schüler kommen während der abschließenden Reflexionsphase in etwa gleich viel zu Wort. Die Lehrkraft legt die Reflexion z. B. in Gesprächsform an (L – S) und stellt den Schülern Fragen. Die Schüler haben generell Gelegenheit, selbst zu sprechen und die Fragen der Lehrkraft zu beantworten. Je nach Fragestellung der Lehrkraft haben sie mehr oder weniger Zeit, sich zu ihrer Plastik und/oder deren Entstehungsprozess zu äußern. Dabei stellt sie den Schülern überwiegend Fragen, die die Schüler nicht mit *Ja* oder *Nein* beantworten können, so dass sie Gelegenheit haben, ihr Vorgehen näher zu erläutern bzw. ihre Plastik(en) vorzustellen.

Der Wert »2« ist auch zu vergeben, wenn die Lehrkraft zuerst den Schülern die Möglichkeit gibt, sich frei zu äußern und anschließend die Reflexionsphase (durch Fragen) lenkt und in der Summe Schüler und Lehrkraft etwa gleich viel zu Wort kommen.

## 1

Lehrkraft dominiert

Hauptsächlich die Lehrkraft spricht während der abschließenden Reflexionsphase. Die Schüler werden eher wenig eingebunden, so dass sie im Vergleich zur Lehrkraft eher wenig zu Wort kommen. Insgesamt nehmen sie eher die Rolle von Zuhörern ein. Dabei kann es sein, dass die Lehrkraft zentrale Aspekte alleine reflektiert oder die Reflexionsphase stark durch ihre Fragen und Äußerungen leitet. Der Beobachter erhält den Eindruck, dass dies dazu dient, dass die Lehrkraft Wichtiges ansprechen bzw. noch einmal wiederholen möchte.

Der Wert »1« wird auch vergeben, wenn...

- ...der Beobachter den Eindruck erhält, dass die Schüler eher die Rolle von Stichwortgebern einnehmen und die Lehrkraft die Schüler nur mit einbezieht, um *die* gewünschte Antwort (z. B. Stichwörter) zu erhalten. Der Einbezug der Schüler dient v. a. dazu, den Redefluss der Lehrkraft zu unterstützen. Dies zeigt sich daran, dass die Schüler oft nur ein Wort bzw. wenige Wörter von sich geben.
- ...die Lehrkraft v. a. Fragen stellt, die auf Ein-Wort-Antworten ausgelegt sind.

## 0

Nur Lehrkraft

Nur die Lehrkraft spricht während der abschließenden Reflexionsphase. Die Lehrkraft bezieht die Schüler verbal nicht in die Reflexion der Produkte und/oder des Prozesses ein und fordert auch nicht dazu auf, selbst zu sprechen und eigene Gedanken zu äußern. Sie initiiert kein Gespräch zwischen sich und den Schülern. Die Schüler werden nur indirekt mit einbezogen, indem diese den Äußerungen der Lehrkraft lediglich nickend oder bejahend zustimmen (können) oder von der Lehrkraft Fragen gestellt bekommen, die sie nur mit »*Ja*« oder »*Nein*« beantworten können. Ein Grund hierfür kann darin gesehen werden, dass die Lehrkraft kaum Zeit für die Reflexion zur Verfügung hat und gerne noch Wichtiges wiederholen möchte.

Der Wert »0« ist auch zu vergeben, wenn die Schüler sich melden und zu Wort kommen möchten oder dazwischen reden, die Lehrkraft dies aber nicht zulässt bzw. unterbindet und sie abwürgt.

# 12. Sprachförderung

### Quellen und Bezüge

BARTH 2000; BURKHARDT 1995; DAUCHER & SEITZ 1980; EBERT 1970; EUCKER 1980; HEINIG 1981; KIESEL 1996; KOWALSKI 1970B; MÜLLER 1978; NÜNDEL 1978; OTTO & OTTO 1987; PFENNIG 1970: PRAEHAUSER 1950; SCHMID 1978; WIENECKE 1976; WILHELM & WLOKA 1983

### Theoretischer Hintergrund

Die folgenden Items erfassen, ob die Lehrkraft ein angemessenes sprachliches Niveau besitzt und Begriffe des plastischen Gestaltens verwendet und die Schüler dazu hinführt, bildnerische Sachverhalte präzise und verständlich beschreiben bzw. sich verbal ausdrücken zu können.

### Überblick über die Items

- 12.1 Verwendung von Fachsprache
- 12.2 Sprachförderung und Präzisierung von Sprache

## 12.1 Verwendung von Fachsprache

In Anlehnung an SCHMIDT in Vorbereitung

### Grundidee

Das sprachliche Ausdrucksvermögen der Schüler dürfte dadurch unterstützt werden, dass die Lehrkraft selbst Fachsprache verwendet bzw. sich fachlich korrekt ausdrückt.

Daher erfasst das folgende Item den Gebrauch von Fachbegriffen bzw. Begriffen des plastischen Gestaltens seitens der Lehrkraft.

### Verfahren und Hinweise

Es findet eine mittel bis hoch inferente Erfassung statt.

Auf dem Kodierbogen ist eine Auswahl an Begriffen angegeben, deren Vorkommen angekreuzt werden kann. Diese wurden deduktiv und induktiv gesammelt, d. h. es wurden Begriffe, die in der Literatur zum plastischen Gestalten häufig genannt werden zusammengefasst (deduktiv), und exemplarisch in den Videos geschaut, welche Begriffe hier von den Lehrkräften verwendet wurden (induktiv).
Sollte die Lehrkraft weitere Begriffe verwenden, ist dies auf dem Kodierbogen ebenfalls festzuhalten.

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Figur | | Form | | Statik | | Formen | |
| Plastik | | Fläche | | Stabilität | | Modellieren | |
| Produkt | | Relief | | Sockel | | Bauen | |
| Titel | | Umriss | | Material | | Montieren | |
| | | Kugel | | Modelliermasse | | Gestalten | |
| | | Oberfläche | | Draht | | Ritzen | |
| | | Komposition | | | | Biegen | |
| | | | | | | Drehen | |
| | | | | | | Verbinden | |
| | | | | | | Ummanteln | |
| | | | | | | Stecken | |

Die Bezeichnung *Kunstwerke* für die Arbeiten der Schüler oder *Künstler* für die Schüler selbst ist nicht korrekt. Da der Schwerpunkt dieses Items auf der (richtigen) Verwendung von Begriffen des plastischen Gestaltens liegt, ist aus diesem Grund der Gebrauch der Bezeichnung *Kunstwerke oder Künstler* in diesem Fall nicht negativ zu werten, sondern eher zu vernachlässigen. Möglicherweise kann aber die ständige Verwendung dieser Bezeichnungen auf ein eher sprachlich einfacheres Niveau hindeuten.
Ebenfalls ist das Wort *Basteln* nicht negativ zu werten. In der kunstdidaktischen Literatur wird teilweise darauf hingewiesen, dass mit diesem Begriff oftmals Bastelanleitungen verknüpft werden, an deren Ende 30 gleich aussehende Ergebnisse stehen. Während das Handeln beim Bauen und Konstruieren zumindest partiell gezielt und planvoll abläuft, kann unter *Basteln* der unkonventionelle Umgang mit Materialien und Gegenständen verstanden werden.

**Achtung:**
Verwendet die Lehrkraft einen Begriff zunächst falsch, korrigiert ihn jedoch unverzüglich selbst, so ist dieser *nicht* als falsch verwendet zu zählen.

Fachbegriffe, die im Zusammenhang mit der *Ankündigung der prozessbegleitenden Reflexion* oder in der *prozessbegleitenden Reflexion* selbst genannt werden, werden *nicht* mit berücksichtigt. Fachbegriffe in *Ankündigungen bzw. vorbereitenden Maßnahmen* zur *abschließenden Reflexion* werden *nur dann* berücksichtigt, wenn in der Stunde auch tatsächlich eine abschließende Reflexion folgt.

**Übersicht**

| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ |
| Hohe Ausprägung der Fachsprache | Eher hohe Ausprägung der Fachsprache | Eher geringe Ausprägung der Fachsprache | Geringe Ausprägung der Fachsprache |

**Positivindikatoren**

Die Lehrkraft...

- ...wendet Fachbegriffe bzw. Begriffe des plastischen Gestaltens an.
- ...hat ein angemessenes sprachliches Niveau.

**Negativindikatoren**

Die Lehrkraft...

- ...greift unpräzise Äußerungen auf und verwendet diese in ihrer eigenen Sprache.
- ...verwendet eine zu vereinfachte sprachliche Darstellung oder verniedlicht Worte.
- ...wendet Begriffe fachlich nicht korrekt oder im falschen Zusammenhang an (z. B. *Skulptur* statt *Plastik*).

**Ratingstufen**

## 3

Hohe Ausprägung der Fachsprache

Dieser Wert soll vergeben werden, wenn das Item »Verwendung von Fachsprache« *hoch ausgeprägt* ist.

Die Lehrkraft verwendet viele verschiedene Begriffe (des plastischen Gestaltens) (fünf und mehr) korrekt. Dabei wird höchstens ein eher unpräziser Begriff gebraucht.
Der Wert »3« kann nicht mehr vergeben werden, wenn die Lehrkraft einen zentralen Begriff (z. B. *Skulptur*) falsch verwendet.

## 2

Eher hohe Ausprägung der Fachsprache

Dieser Wert soll vergeben werden, wenn das Item »Verwendung von Fachsprache« *eher hoch ausgeprägt* ist.

Die Lehrkraft verwendet eher wenig Begriffe (des plastischen Gestaltens) (2-4), wendet diese aber alle korrekt an.
Dieser Wert wird auch vergeben, wenn die Lehrkraft mindestens fünf Fachbegriffe verwendet und davon ein zentraler Begriff *ein Mal* falsch verwendet wird bzw. die meisten korrekt gebraucht werden. Verwendet sie viele verschiedene Begriffe (fünf und mehr) und gebraucht dabei einen *mehrmals* im falschen Zusammenhang, kann nicht mehr der Wert »2« vergeben werden.

## 1

Eher geringe Ausprägung der Fachsprache

Dieser Wert soll vergeben werden, wenn das Item »Verwendung von Fachsprache« *eher gering ausgeprägt* ist.
Die Lehrkraft verwendet eher wenige Begriffe (des plastischen Gestaltens) (2-4) und wendet mindestens einen korrekt und einen falsch, d. h. im falschen Zusammenhang, an. Sie hat insgesamt aber ein sprachlich angemessenes Niveau.

**Beispiele:**
- *Skulptur* statt *Plastik* oder *Objekt*
- *Knete* oder *Ton* statt *Masse/Modelliermasse* (Tonmasse wird nicht als falsch gezählt)

Der Wert »1« ist auch zu vergeben, wenn die Lehrkraft verschiedene Begriffe verwendet, aber ein Begriff *mehrmals* im falschen Zusammenhang gebraucht wird, so dass die Gefahr besteht, dass sich dieser Begriff bei den Schülern falsch einprägt.

## 0

Geringe Ausprägung der Fachsprache

Dieser Wert soll vergeben werden, wenn das Item »Verwendung von Fachsprache« *gering ausgeprägt* ist.
Die Lehrkraft verwendet während der abschließenden Reflexion max. einen Begriff (des plastischen Gestaltens) an oder wendet Begriffe nur im falschen Zusammenhang an. Sie hat generell ein einfaches sprachliches Niveau und benutzt ggf. Verniedlichungen.

**Beispiele:**
- *Machen* statt *Formen* oder *Modellieren*
- L: »*Du hast ja ein ganz tolles Kunstwerk gemacht!*« (Einfaches Sprachniveau)

## 12.2 Sprachförderung und Präzisierung von Sprache

### Grundidee

Manchen Kindern fällt es schwer, sich über visuelle Sachverhalte mit Worten zu verständigen (vgl. Eucker 1980). Diese Fähigkeit kann sowohl während der Kunstrezeption an Beispielen von Werken der Bildenden Kunst als auch während der Besprechung und Reflexion von Schülerarbeiten langsam entwickelt werden, indem die Schüler angeregt werden, selbst über Objekte und Vorstellungen zu sprechen. Damit sie »sprachfähig« (Kowalski 1970, S. 57) werden, kann das Erlernen einer Fachsprache i. S. einer Erweiterung bzw. Bereicherung der Muttersprache und die schrittweise Entwicklung eines differenzierten Wortschatzes hierfür hilfreich sein (vgl. ebd.). Es geht demnach beim Sprechen über Objekte in erster Linie nicht um das Einüben einer korrekten Grammatik oder den Gebrauch der Normsprache (vgl. Barth 2000, S. 100). Das sprachliche Ausdrucksvermögen der Schüler dürfte z. B. auch dadurch unterstützt werden, dass die Lehrkraft eingreift, wenn Schüler Begriffe in einem falschen Zusammenhang gebrauchen.
Dieses Item erfasst daher, inwieweit die Lehrkraft die Schüler dazu hinführt, bildnerische Sachverhalte präzise und verständlich zu beschreiben bzw. sich verbal ausdrücken zu können.

### Verfahren und Hinweise

Es findet eine mittel bis hoch inferente Erfassung statt.
Dieses Item dient der Erfassung von Äußerungen, die sich auf die Plastiken und/oder den Prozess beziehen. Präzisiert die Lehrkraft Antworten der Schüler, die nicht die Produkte, den Prozess und/oder das Material betreffen, sind diese nicht in die Kodierung einzubeziehen.

### Übersicht

| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ |
| Sprachförderung und Präzisierung von Sprache | Eher Sprachförderung und Präzisierung von Sprache | Eher keine Sprachförderung und Präzisierung von Sprache | Keine Sprachförderung und Präzisierung von Sprache |

**Positivindikatoren**

- Die Lehrkraft gibt den Schülern die Gelegenheit, über die Plastiken und/oder den Entstehungsprozess zu sprechen.
- Die Lehrkraft greift bei unpräzisen oder falsch verwendeten Begriffen ein und präzisiert bzw. berichtigt diese.

> **Beispiel:**
> S: »*Ich hab' so ein Ding da reingesteckt!*« – L: »*Du meinst Draht!*«

- Die Lehrkraft führt die Schüler dazu heran, sich selbst zu korrigieren bzw. Sachverhalte zu versprachlichen.

> **Beispiel:**
> S: »*Ich hab' so ein Ding da reingesteckt!*« – L: »*Ding? Kannst du dich erinnern, wie es heißt?*« – S zuckt mit den Schultern – L: »*Kann jemand Hans helfen?*«

- Die Lehrkraft lässt sprachliche Suchbewegungen der Schüler zu, hilft ihnen aber gleichsam, ihre Äußerungen zu präzisieren.
- Die Lehrkraft hilft gezielt, wenn die Schüler um Worte ringen.

> **Beispiel:**
> S: »*Mit Draht hab' ich das...ähhhh.*« – L: »*Ah, du hast Modelliermasse mit Draht verbunden.*«

- Die Lehrkraft fragt bei unverständlichen Äußerungen nach.
- Die Schüler drücken sich sehr präzise aus, so dass die Lehrkraft nicht mehr präzisieren muss. Dies deutet darauf hin, dass die Schüler bereits gelernt haben, sich präzise auszudrücken und dass die Lehrkraft darauf achtet.

**Negativindikatoren**

- Die Schüler drücken sich unpräzise aus oder verwenden Begriffe falsch, und die Lehrkraft greift nicht präzisierend oder unterstützend ein.
- Die Lehrkraft lässt die Schüler nicht über die Produkte und/oder den Prozess sprechen bzw. stellt nur *Ja/Nein*-Fragen, so dass sie (eher) keine Möglichkeit haben, Sachverhalte zu versprachlichen.

**Ratingstufen**

## 3

Sprachförderung und Präzisierung von Sprache

Dieser Wert soll vergeben werden, wenn das Item »Sprachförderung und Präzisierung von Sprache« *hoch ausgeprägt* ist.

Die Lehrkraft fördert die Versprachlichung visueller Sachverhalte bzw. der Schilderung des eigenen Prozesses. Die Schüler kommen viel zu Wort. Dabei lässt die Lehrkraft auch unpräzise Beschreibungen bzw. Suchbewegungen der Schüler zu, ermutigt sie aber gleichzeitig dazu, unpräzise Äußerungen zu präzisieren bzw. Sachverhalte zu verbalisieren. Bei unverständlichen Äußerungen fragt sie nach und lässt das, was der Schüler meint, noch einmal genauer beschreiben/erklären. Wenn nötig, greift sie helfend ein. Sie fragt ggf. nach und lässt erklären, beschreiben und/oder begründen. Wenn sie selbst Äußerungen präzisiert, erfolgt dies erst, nachdem der Schüler ausgeredet hat, nicht mitten im Satz, so dass die Schüler zunächst ausreden können. Auch wenn die Schüler nach Worten ringen, gibt sie ihnen Zeit zu verbalisieren und hilft gezielt, ihre Gedanken zu versprachlichen.

Der Wert »3« wird auch vergeben, wenn die Schüler über ein hohes sprachliches Niveau verfügen und die Lehrkraft nicht präzisierend oder korrigierend eingreifen muss. Grund hierfür liegt in der Annahme, dass die Lehrkraft scheinbar in der Vergangenheit bereits darauf achtete, dass die Schüler sich verbal ausdrücken können und die Sprachfähigkeit bei ihnen förderte.
Der Wert »3« kann jedoch *nicht* vergeben werden, wenn obige Aspekte zwar zutreffen, aber ein oder mehrere Schüler einen Begriff falsch verwenden und die Lehrkraft nicht korrigierend eingreift bzw. die Lehrkraft nicht durchgehend alle falschen Begriffe korrigiert.

## 2

Eher Sprachförderung und Präzisierung von Sprache

Dieser Wert soll vergeben werden, wenn das Item »Sprachförderung und Präzisierung von Sprache« *eher hoch ausgeprägt* ist.

Die Lehrkraft fördert eher die Versprachlichung visueller Sachverhalte bzw. der Schilderung des eigenen Prozesses, indem sie die Schüler viel zu Wort kommen lässt. Sie lässt dabei auch unpräzise Beschreibungen der Schüler zu, greift aber gleichzeitig auch *gleich* korrigierend und präzisierend ein, wenn dies nötig ist. Das Hineinreden der Lehrkraft unterbricht zwar den Redefluss der Lehrkraft, dient aber gleichzeitig dem Korrigieren und Präzisieren.

Für den Fall, dass *ein* falscher Begriff von einem Schüler verwendet wird und die Lehrkraft diesen nicht korrigiert, so wird trotzdem noch der Wert »2« vergeben. Grund hierfür ist, dass die Lehrkraft diesen Begriff auch einfach überhört haben könnte.
Korrigiert die Lehrkraft mehr als einen falschen Begriff der Schüler nicht, so kann nicht mehr der Wert »2« vergeben werden.

## 1

Eher keine Sprachförderung und Präzisierung von Sprache

Dieser Wert soll vergeben werden, wenn das Item »Sprachförderung und Präzisierung von Sprache« *eher gering ausgeprägt* ist.

Die Lehrkraft fördert die Versprachlichung visueller Sachverhalte bzw. der Schilderung des eigenen Prozesses eher nicht. Sie lässt die Schüler zwar selbst viel sprechen, greift dabei jedoch entweder gar nicht ein oder unterbricht die Schüler und redet hinein, obwohl dies nicht nötig wäre. Bei unverständlichen Äußerungen fragt sie nicht nach und präzisiert ungenaue Schüleräußerungen auch nicht.

Der Wert »1« ist auch zu vergeben, wenn...

- ...die Schüler lediglich als Stichwortgeber fungieren.
- ...die Schüler mehr als einen Begriff falsch verwenden ohne Korrektur der Lehrkraft.

## 0

Keine Sprachförderung und Präzisierung von Sprache

Dieser Wert soll vergeben werden, wenn das Item »Sprachförderung und Präzisierung von Sprache« *gering ausgeprägt* ist.

Die Lehrkraft fördert nicht die Versprachlichung visueller Sachverhalte bzw. der Schilderung des eigenen Prozesses. Die Schüler kommen nicht zu Wort oder sprechen zu wenig, so dass sie daher nicht die Möglichkeit haben, sich in der Versprachlichung zu üben. Falsche oder unpräzise Schüleräußerungen präzisiert die Lehrkraft gar nicht.

# 13. Förderung von Urteilsbegründung

Eigenentwicklung, in Anlehnung an SCHMIDT in Vorbereitung

### Quellen und Bezüge

BARTH 2000; KIRCHNER 2008; KIRSCHENMANN & OTTO 1998; PEEZ 2003; PEEZ 2008; PEEZ 2009; PEEZ 2013; SCHMID 1978; TRÜMPER 1966B; WILHELM & WLOKA 1983

### Grundidee

Dieses Item erfasst, ob die Lehrkraft von den Schülern subjektive Urteile in Bezug auf die Produkte (z. B. »*Das sieht schön aus!*«) begründen lässt.
Ein Ziel des Kunstunterrichts ist es, dass die Schüler zu einem eigenen bildnerischen Urteil befähigt werden (vgl. Kirschenmann & Otto 1998, S. 103; Peez 2013). Da diese v. a. im Dialog und durch Begründungen entwickelt werden können (vgl. Kirchner 2008, S. 39), geht es bei der Reflexion der entstandenen Schülerplastiken nicht nur darum, dass die Schüler ihr subjektives Geschmacksempfinden äußern, sondern dass sie von der Lehrkraft angehalten werden, diese Äußerungen auch zu begründen (vgl. Peez 2003, S. 34).
Äußerungen, die den Charakter von Vermutungen haben *(z. B.* S 01: »*Das sieht aus wie ein Pferd.*« – S 02: »*Oder eine Kuh!*«*)*, Stellungnahmen der Schüler auf allgemein gehaltene, abschließende Fragen (L: *»Wie fandet ihr die Stunde?*« – S: »*Schön, weil [...]!*«) oder Äußerungen bezüglich des Prozesses (S: »*Ich fand es leicht mit der Modelliermasse zu arbeiten!*«) zählen im Sinne dieses Items nicht dazu.

### Verfahren

Es findet eine mittel bis hoch inferente Kodierung statt. Mehrfachkodierungen sind ausgeschlossen.

### Übersicht

| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ |
| Förderung von Urteilsbegründung | Eher Förderung von Urteilsbegründung | Eher keine Förderung von Urteilsbegründung | Keine Förderung von Urteilsbegründung |

**Positivindikatoren**

Die Lehrkraft...

- ...fordert die Schüler dazu auf ein begründetes Urteil zu einer Plastik abzugeben.

  **Beispiele:**
  - L: »*Was gefällt dir an dieser Plastik?*«
  - S: »*Die Figur find ich irgendwie seltsam!*« – L: »*Beschreib' mal, was du daran seltsam findest!*«

- ...fragt nach, was den Schülern an einer bestimmten Plastik gefällt.

  **Beispiele:**
  - L: »*Welche Plastik gefällt dir? Begründe bitte deine Meinung!*«
  - L: »*Warum bist du auf diese Plastik neugierig geworden?*«

- ...lässt die Schüler, wenn sie in die Auswahl von Plastiken einbezogen werden, begründen, warum sie sich für eine bestimmte Plastik entschieden haben.

**Negativindikator**

Die Lehrkraft...

- ...fragt lediglich nach, welche Plastik den Schülern gefällt.
- ...gibt sich mit oberflächlichen Äußerungen wie »*Das finde ich schön!*« zufrieden und lässt diese unbegründet stehen oder ignoriert diese.
- ...erfragt nicht, was an einer Plastik gelungen ist.

**Ratingstufen**

## 3

Förderung von Urteilsbegründung

Dieser Wert soll vergeben werden, wenn das Item »Förderung von Urteilsbegründung« *hoch ausgeprägt* ist.

Die Lehrkraft fördert die Urteilsbegründung. Sie fragt *immer* nach Urteilsbegründungen bzw. erwartet, dass die Schüler diese automatisch nennen.
Der Wert »3« ist auch zu vergeben, wenn die Lehrkraft ein Mal darauf hinweist, dass die Schüler ihr Urteil bzw. ihre Gefallensäußerung begründen sollen und die übrigen Schüler anschließend von selbst Urteile begründen, ohne dass sie dies jedes Mal einfordern muss.

## 2

Eher Förderung von Urteilsbegründung

Dieser Wert soll vergeben werden, wenn das Item »Förderung von Urteilsbegründung« *eher hoch ausgeprägt* ist.

Die Lehrkraft fördert eher die Urteilsbegründung, indem sie *mehrmals* Urteilsbegründungen einfordert.

## 1

Eher keine Förderung von Urteilsbegründung

Dieser Wert soll vergeben werden, wenn das Item »Förderung von Urteilsbegründung« *eher gering ausgeprägt* ist.

Die Lehrkraft fördert eher nicht die Urteilsbegründung. Sie fragt *nur zu sehr wenigen Gelegenheiten bzw. sehr wenige Schüler* nach einer Begründung für ein Urteil.

## 0

Keine Förderung von Urteilsbegründung

Dieser Wert soll vergeben werden, wenn das Item »Förderung von Urteilsbegründung« *gering ausgeprägt* ist.

Die Lehrkraft fördert nicht die Urteilsbegründung und fordert keine Urteilsbegründungen ein. Dies ist z. B. der Fall, wenn die Lehrkraft einzelne Schüler fragt, welche Plastik ihnen gefällt oder welche sie interessant finden, ihre Entscheidung aber nicht begründen lässt.

**Beispiele:**

- L: »*Welche Plastik gefällt euch/dir besonders?*«
- L: »*Wie gefällt dir deine eigene Arbeit?*«

Der Wert »0« ist auch zu vergeben, wenn...

- ...die Lehrkraft den Schülern lediglich ihre eigene Gefallensäußerung nahe legt und die Schüler dieser zustimmen.

- ...die Schüler von sich aus ohne direkte Nachfrage der Lehrkraft ein Geschmacksurteil zu einer Plastik abgeben, die Lehrkraft dieses ignoriert, der Äußerung zustimmt und/oder nur mit Lob darauf reagiert. In allen Fällen fordert sie vom Schüler keine Begründung für seine Aussage ein.

# 14. Subjektiver Gesamteindruck der Reflexionsphase

**Grundidee**

Mit diesem Item soll der subjektive Gesamteindruck der Reflexionsphase im Gesamten (prozessbegleitende und/oder abschließende Reflexionsphase) eingeschätzt werden, den der Beobachter von der Stunde hat. Bei der Einschätzung handelt es sich um eine *subjektive Einschätzung* ohne festgelegte, im Voraus definierte Kriterien. Nach Vergabe eines Wertes ist zudem zu begründen, warum dieser vergeben wurde und die Reflexionsphase z. B. als *sehr oberflächliche Reflexion* (»0«) eingestuft wird.

**Übersicht**

| **3** | **2** | **1** | **0** | **99** |
|---|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Vertiefte, intensive Reflexion | Eher vertiefte-re, intensivere Reflexion | Eher oberfläch-liche Reflexion | Sehr oberfläch-liche Reflexion | Keine Ein-schätzung mög-lich, da keine Reflexion |

**Ratingstufen**

## 3

Vertiefte, intensive Reflexion

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass die Reflexionsphase vertieft und intensiv ist.

## 2

Eher vertieftere, intensivere Reflexion

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass die Reflexionsphase eher vertiefter und intensiver ist.

## 1

Eher oberflächliche Reflexion

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass die Reflexionsphase eher oberflächlich ist.

## 0

Sehr oberflächliche Reflexion

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass die Reflexionsphase nur sehr oberflächlich ist.

## 99

Keine Einschätzung möglich, da keine Reflexion

Eine Einschätzung ist nicht möglich, da weder eine prozessbegleitende noch eine abschließende Reflexion stattfand bzw. die Lehrkraft ankündigt, dass sie in der nächsten Stunde die Reflexion nachholen möchte.

**Verwendete Literatur im Kodier-/Ratingmanual**


*Aissen-Crewett, M.* (1993): Kunstunterricht in der Grundschule. Braunschweig.

*Aissen-Crewett, M.* (2005): Kunst und Ästhetische Erziehung. In: Einsiedler, W., Götz, M. & Hacker, H. (Hrsg.) (2005): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn, S. 616–624.

*Arlt, J.* (1982): Plastisches Gestalten mit Schülern. Erfahrungen und Ergebnisse aus Schule und Arbeitsgemeinschaften. 3. Auflage. Berlin.

*Aufmuth, S.* (2013): Ästhetische Praxis: Gestaltungsaufgaben stellen. In: Kirchner, C. (Hrsg.) (2013): Kunst – Didaktik für die Grundschule Berlin, S. 107–119.

*Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C.-L. C., Kulik, J. A. & Morgan, M.* (1991): The Instructional Effect of Feedback in Test-Like Events. In: Review Of Educational Research, 61 (2), S. 213–238.

*Bareis, A.* (1992): Praxis der Kunsterziehung in der Grundschule. Zeichnen, Drucken, Malen, Plastisches Gestalten. 4. Auflage. Donauwörth.

*Barth, W.* (2000): Der Schüler als (lernender) Autor im Kunstunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele. Baltmannsweiler.

*Becker, S.* (1999): Zur Entwicklung des plastischen Gestaltens von Kindern und Jugendlichen. In: Kunst + Unterricht, 242/1999, S. 40–44.

*Becker, S.* (2003): Plastisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse im Formen und Modellieren. Donauwörth.

*Bering, K., Heimann, U., Littke, J., Niehoff, R. & Rooch, A.* (2006): Kunstdidaktik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Oberhausen.

*Berner, N. E.* (2013): Bildnerische Kreativität im Grundschulalter. Eine empirische Studie zu deren Bestimmung anhand der Beurteilung plastischer Schülerarbeiten. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie. Universität Augsburg.

*Berner, N. E.* (in Vorbereitung): Auswertung der Aufgabenstellung zum plastischen Gestalten unter besonderer Berücksichtigung bildnerischer Kreativität. Kodiermanual.

Berner, N. E., Faust, G. & Lipowsky, F. (2010). Kunstunterricht in der empirischen Bildungsforschung. »Kunst & Kreativität« im Forschungsprojekt PERLE. BDK-Mitteilungen, 2010 (3), S. 8–10.

*Berner, N. E., Kirchner, C., Peez, G. & Faust, G.* (2013): Die Videostudie im Fach Kunst: »Joan Miró – Bildbetrachtung und plastisches Gestalten«. In: Lotz, M., Lipowsky, F. & Faust, G. (Hrsg.) (2013): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts »Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern« (PERLE). 3. Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien. Materialien zur Bildungsforschung; 23/3. Frankfurt am Main, S. 37–43.

*Berner, N. E., Schmidt, R., Lotz, M. & Stackmann, S.* (2013): Die Kodierung der inhaltsbezogenen Aktivitäten im Fach Kunst. In Lotz, M., Lipowsky, F. & Faust, G. (Hrsg.) (2013): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts »Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern« (PERLE). 3. Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien. Materialien zur Bildungsforschung; 23/3. Frankfurt am Main, S. 299–314.

*Blohm, M.* (1993): Kunstpädagogische Denkstile. Überlegungen zur Denk- und Unterrichtspraxis. In: BDK-Mitteilungen, 29 (2), S. 4–7.

*Breunlin, D.* (2010): Wer zeichnet den höchsten Turm? Von der Darstellung zum Raumkonzept. Zur Wirkung von Reflexionsphasen im Kunstunterricht. In: Kirchner, C., Kirschenmann, J. & Miller, M. (Hrsg.) (2010): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand – Forschungsperspektiven. München, S. 335–346.

*Brophy, J. E.* (1981): Teacher Praise: A Functional Analysis. In: Review Of Educational Research, 51 (1), S. 5–32.

*Burkhardt, H.* (1995): Gestaltungsprinzipien der Kunst. Ein Beitrag zur Praxis ästhetischer Elementarerziehung. In: Schiementz, W. & Beilharz, R. (Hrsg.) (1995): Ins Bild gesetzt. Facetten der Kunstpädagogik. Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Band 20. Weinheim, S. 164–173).

*Clausen, M., Reusser, K. & Klieme, E.* (2003): Unterrichtsqualität auf der Basis hochinferenter Unterrichtsbeurteilungen. Ein Vergleich zwischen Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz. In: Unterrichtswissenschaft, 31 (2), S. 122–141.

*Clérin, P.* (1996): Das grosse Buch des Modellierens und Bildhauens. Modellieren, Formen und Giessen, Bearbeiten und Behauen. 3. Auflage. Bern u. a.

*Corvacho del Toro, I. & Greb, K.* (2007): Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern. Zur Anlage des Projekts PERLE. In: Möller, K., Hanke, P., Beinbrech, C., Hein, A. K., Kleickmann, T. & Schages, R. (Hrsg.) (2007): Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten. Wiesbaden, S. 313–316.

*Daucher, H., Otto, G. & Seitz, R.* (1971): Lehrprogramm Kunstdidaktik. Anleitungen zur Unterrichtsplanung für Vorschule – Grundschule – Förderstufe. In: Daucher, H., Otto, G., Seitz, R. & Zerull, L. (Hrsg.) (1971): Lehrprogramm Kunstdidaktik. Kunst + Unterricht, Sonderheft/1971. Velber, S. 23–111.

*Daucher, H. & Seitz, R.* (1980): Didaktik der bildenden Kunst. Moderner Leitfaden für den Unterricht. Grundschule – Hauptschule – Realschule – Gymnasium. Erstes bis zehntes Schuljahr. 11. Auflage. München.

*Dempsey, J. V., Driscoll, M. P. & Swindell, L. K.* (1993): Text-Based Feedback. In: Dempsey, J. V. & Sales, G. C. (Hrsg.) (1993): Interactive Instruction and Feedback. Englewood Cliffs, NJ, S. 21–54.

*Denker, J.* (1976): Kunstunterricht in der Grundschule. Grundaufgaben für den Kunstunterricht. 3. Auflage. Oldenburg.

Draper, S. W. (2005): Feedback. A Technical Memo. URL: http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/ feedback.html (18.02.2013).

*Dreyer, A.* (2006): Reflexion. In: Kunst + Unterricht, 304/305, S. 68–70.

*Duderstadt, M. & Klug, P.* (2008): Zwölf Thesen zur Bewertung von Leistungen in der kunstpädagogischen Arbeit. In: Bartnitzky, H. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2008): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 118. 2. Auflage. Frankfurt am Main, S. 298–308).

*Ebert, W.* (1970): Kunstdidaktik zwischen Kunst und Wissenschaft. Weinheim u. a.

*Eucker, J.* (1980): Etwas lernen und etwas können – Ästhetische Erziehung im Anfangsunterricht. In Staudte, A. (Hrsg.) (1980): Ästhetische Erziehung 1–4. München, S. 180–205.

*Eucker, J.* (1988): Mit den Händen denken – Der Balancierer zwischen Phantasie und Technik. In: Die Grundschulzeitschrift, 2 (19), S. 4–9.

*Eucker, J.* (1998): Formen – plastisch arbeiten mit formbarem Material. Beispiel Ton. In: Kunst + Unterricht, 223/224, S. 66–69.

*Gabriel, K. & Lipowsky, F.* (2013a). Hoch inferentes Rating: Klassenführung in Deutsch, Kunst und Mathematik. In Lotz, M., Lipowsky, F. & Faust, G. (Hrsg.) (2013): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts »Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern« (PERLE). 3. Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien. Materialien zur Bildungsforschung, 23/3. Frankfurt am Main, S. 145–168.

*Gabriel, K. & Lipowsky, F.* (2013b): Hoch inferentes Rating: Unterrichtsklima in Deutsch, Kunst und Mathematik. In: Lotz, M., Lipowsky, F. & Faust, G. (Hrsg.) (2013): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts »Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern« (PERLE). 3. Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien. Materialien zur Bildungsforschung, 23/3. Frankfurt am Main, S. 169–190.

*Götze, M.* (1978): Unterrichtsbeobachtung und Kriterien der Unterrichtsbeurteilung. In: Meyers, H., Sandtner, H. & Staguhn, K. (Hrsg.) (1978): Kunst. Kunstpädagogik – gestalterische Werkpädagogik. München, S. 305–312.

*Greb, K., Faust, G. & Lipowsky, F.* (2007): Projekt PERLE: Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 2 (1), S. 100–104.

*Greb, K., Lipowsky, F. & Faust, G.* (2009): Nina und Michael, Miró und ein Nussknacker! Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern. In: Die Grundschulzeitschrift, 228/229, S. 18–21.

*Grünewald, D.* (2000): Plastisches Gestalten im Kunstunterricht. In: Kunst + Unterricht, 248/2000, S. 4–8.

*Hamm, V.* (2006): Präsentation. In: Kunst + Unterricht, 304/305, S. 71–74.

*Hattie, J.* (1999): Influences on student learning. Inaugural lecture given on August, 1999, University of Auckland, New Zealand. URL: http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/influences-on-student-learning.pdf (18.02.2013).

*Hattie, J. & Gan, M.* (2011): Instruction Based on Feedback. In: Mayer, R. E. & Alexander, P. A. (Hrsg.) (2011): Handbook of Research on Learning and Instruction Educational Psychology Handbook Series. New York, NY, S. 249–271.

*Hattie, J. & Timperley, H.* (2007): The Power of Feedback. In: Review Of Educational Research, 77 (1), S. 81–112.

*Heckhausen, H.* (1974): Leistung und Chancengleichheit. Motivationsforschung, Band 2. Göttingen.

*Heinig, P.* (1981): Kunstunterricht. 3. Auflage. Bad Heilbrunn.

*Helmke, A.* (2003): Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern. Seelze (Velber).

*Helmke, A.* (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze (Velber).

*Hergert, R., Mätzler-Binder, R. & Vögelin, D.* (2005): Ebenen und Dimensionen der gestalterischen Auseinandersetzung. Ein fachdidaktisches Modell zur Befragung von Gestaltungsaufgaben. In: Gaus-Hegner, E. & Mätzler-Binder, R. (Hrsg.) (2005): Technisches und textiles Gestalten. Fachdiskurs um Kernkompetenzen. Zürich, S. 138–148.

*Hugener, I.* (2006): Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In: Hugener, I., Pauli, C. & Reusser, K. (Hrsg.) (2006): Videoanalysen. Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie »Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis«. Materialien zur Bildungsforschung, Band 15. Frankfurt am Main, S. 45–54.

*Ilgen, D. R., Fisher, C. D. & Taylor, M. S.* (1979): Consequences of Individual Feedback on Behavior in Organizations. In: Journal of Applied Psychology, 64 (4), S. 349–371.

*Jacobs, B.* (1998): Aufgaben stellen und Feedback geben. URL: http://www.phil.uni-sb.de/~jakobs/wwwartikel/feedback/index.htm (18.02.2013).

*Johnson, D. W. & Johnson, R. T.* (1993): Cooperative Learning and Feedback in Technology-Based Instruction. In Dempsey, J. V. & Sales, G. C. (Hrsg.) (1993): Interactive Instruction and Feedback. Englewood Cliffs, NJ, S. 133–157.

*Kathke, P.* (2008): Wie kann die Arbeit der Kinder unterstützt und begleitet werden? In: Kathke, P. & Peez, G. (Hrsg.) (2008): Ästhetische Bildung Kunst. Pädagogische Leistungskultur: Ästhetik, Sport, Englisch, Arbeits-/Sozialverhalten, Band 4. Frankfurt am Main, S. 8–30. Frankfurt am Main.

*Kathke, P.* (2010a): »Mir gefällt an deinem Bild besonders, dass …«. Ästhetische Leistungen (an)erkennen. In: Die Grundschulzeitschrift, 24 (234), S. 20–22.

*Kathke, P.* (2010b): »Mir gefällt an deinem Bild besonders, dass…«. Rückmeldungen und Fördern im künstlerisch-ästhetischen Lernbereich. In: Bartnitzky, H. & Hecker, U.

(Hrsg.) (2010): Allen Kindern gerecht werden: Aufgabe und Wege. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 129. Frankfurt am Main, S. 287–297.

*Kiesel, M.* (1996): Bildende Kunst in der Grundschule. Ein Handbuch mit Anregungen und Themenvorschlägen für die Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn.

*Kirchner, C.* (1996): Wege zum Dialog mit Kunstwerken in der Grundschule. In: Kunst + Unterricht, 204/1996, S. 16–21.

*Kirchner, C.* (1999): Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Gegenwart. Seelze (Velber).

*Kirchner, C.* (2006): Ästhetische Bildung im Fach Kunst. In: Kahlert, J., Lieber, G. & Binder, S. (Hrsg.) (2006): Ästhetisch bilden. Begegnungsintensives Lernen in der Grundschule. Braunschweig, S. 149–168).

*Kirchner, C.* (2008): Kinder & Kunst. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze.

*Kirchner, C.* (2009a): Ästhetische Bildung im Fach Kunst. In: Kirchner, C. (Hrsg.) (2009): Kunstunterricht in der Grundschule. Ziele, Inhalte, Techniken. Beispiele für das 1. bis 4. Schuljahr. 2. Auflage. Berlin, S. 10–20.

*Kirchner, C.* (2009b): Inhalte des Kunstunterrichts. In: Kirchner, C. (Hrsg.) (2009): Kunstunterricht in der Grundschule. Ziele, Inhalte, Techniken. Beispiele für das 1. bis 4. Schuljahr. 2. Auflage. Berlin: S. 20–24.

*Kirchner, C.* (2009c): Kunstpädagogik für die Grundschule. Bad Heilbrunn.

*Kirchner, C.* (2009d): Prinzipien des Kunstunterrichts. In: Kirchner, C. (Hrsg.) (2009): Kunstunterricht in der Grundschule. Ziele, Inhalte, Techniken. Beispiele für das 1. bis 4. Schuljahr. 2. Auflage. Berlin, S. 24–31.

*Kirchner, C. & Otto, G.* (1998): Praxis und Konzept des Kunstunterrichts. In: Kunst + Unterricht, 223/224, S. 4–11.

*Kirschenmann, J. & Otto, G.* (1998): Werten, Begutachten, Ermutigen. Erneute Überlegungen zu den Zensuren im Fach Kunst. In: Kunst + Unterricht, 223/224, S. 100–103.

*Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Ratzka, N.* (2006): Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts »Pythagoras«. In Prenzel, M. & Allolio-Näcke, L. (Hrsg.) (2006): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster.

*Kluger, A. N. & DeNisi, A.* (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. In: Psychological Bulletin, 119 (2), S. 254–284.

*Kolb, G.* (1927). Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung. 2., verbesserte und erweiterte Auflage. Stuttgart.

*Kounin, J. S.* (2006): Techniken der Klassenführung. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik – Reprints, Band 3. Münster.

*Kowalski, K.* (1970a): Praxis der Kunsterziehung 1. Didaktik und Methodik. 2. Auflage. Stuttgart.

*Kowalski, K.* (1970b): Praxis der Kunsterziehung 2. Werkbetrachtung. Stuttgart.

*Krause, U.-M.* (2007). Feedback und kooperatives Lernen. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Band 60. Münster.

*Kumher, F.* (1968): Kunsterziehung. Grundschule - Hauptschule - Realschule. Bochum.

*Legler, W.* (1989): Ermutigung und künstlerischer Anspruch. In: Bund Deutscher Kunsterzieher (Hrsg.) (1989): »Schüler verstehen«. Reader zum Kunstpädagogischen Landeskongress des BDK-NRW im Oktober 1989 in Düsseldorf. BDK-Text 25, S. 64–85.

*Lindström, L.* (2007): Kriterien zur Bewertung der kreativen Fähigkeiten von Schülern in den Bildenden Künsten. Eine Handreichung für Lehrer. In: Niehoff, R. & Wenrich, R. (Hrsg.) (2007): Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung. München, S. 162–186.

*Lipowsky, F.* (2009): Unterricht. In: Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.) (2009): Pädagogische Psychologie. Heidelberg, S. 73–102.

*Lipowsky, F., Faust, G. & Greb, K.* (Hrsg.) (2009): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts »Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern« (PERLE) – Teil 1: PERLE-Instrumente: Schüler, Lehrer, Eltern (Messzeitpunkt 1). Materialien zur Bildungsforschung, Band 23/1. Frankfurt am Main.

*Lißmann, U.* (1981): Zur Wirkung verschiedener Rückmeldungstechniken auf Lernende – Ein Literaturbericht. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1981): Wert und Wirkung von Beurteilungsverfahren. Untersuchungen zu den Gütekriterien und der Wirkung diagnostischer Instrumente in der Schule. Weinheim u. a., S. 233–289.

*Lißmann, U. & Paetzold, B.* (1982): Leistungsrückmeldung, Lernerfolg und Lernmotivation. Weinheim u. a.

*Lotz, M.* (in Vorbereitung): Feedback in Übungsphasen des Leseunterrichts. Manual zur Kodierung der Feedbacks während der Leseübung im Rahmen der Videostudie Deutsch des Projekts PERLE.

*Lotz, M., Berner, N. E. & Gabriel, K.* (2013): Auswertung der PERLE-Videostudien und Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In: Lotz, M., Lipowsky, F. & Faust, G. (Hrsg.) (2013): Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts »Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern« (PERLE). 3. Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien. Materialien zur Bildungsforschung, 23/3. Frankfurt am Main, S. 83–103.

*Lotz, M., Berner, N. E., Gabriel, K., Post, S., Faust, G. & Lipowsky, F.* (2011): Unterrichtsbeobachtung im Projekt PERLE. In: Kucharz, D., Irion, T. & Reinhoffer, B. (Hrsg.) (2011): Grundlegende Bildung ohne Brüche. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 15. Wiesbaden, S. 183–194.

*Mayer, R. E.* (1995): Feedback. In: Anderson, L. W. (Hrsg.) (1995): International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. New York, NY, S. 249–251).

*Mehlhorn, H.-G. & Mehlhorn, G.* (2003). Kreativitätspädagogik – Entwicklung eines Konzepts in Theorie und Praxis. In: Bildung und Erziehung, 56 (1), S. 23–45.

*Meyers, H.* (1960). Fröhliche Kinderkunst. Analyse und Methode. Pädagogische Studienhilfen, Band 8. 2. Auflage. München.

*Meyers, H.* (1968): Kind und bildnerisches Gestalten. Psychologische Voraussetzungen der Kunsterziehung in der Volksschule. München.

*Meyers, H.* (1978): Bildnerische Probleme und Problemlösungsversuche. In: Meyers, H., Sandtner, H. & Staguhn, K. (Hrsg.) (1978): Kunst. Kunstpädagogik – gestalterische Werkpädagogik. München: S. 78–85.

*Meyers, H.* (1980): Praxis der Kunsterziehung. Frankfurt am Main.

*Mory, E. H.* (2004): Feedback research revisited. In: Jonassen, D. H. (Hrsg.) (2004): Handbook of research on educational communications and technology. A project of the Association for Educational Communications and Technology. Mahwah, NJ, S. 745–783.

*Müller, A.* (1978): Methodik Kunsterziehung. Berlin.

*Narciss, S.* (2006): Informatives tutorielles Feedback: Entwicklungs- und Evaluationsprinzipien auf der Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Band 56. Münster.

*Nündel, E.* (1978): Kunstunterricht und Deutschunterricht. In: Meyers, H., Sandtner, H. & Staguhn, K. (Hrsg.) (1978): Kunst. Kunstpädagogik – gestalterische Werkpädagogik. München: S. 27–30).

*Osterholt, N.* (2009): Plastisches Gestalten. In: Kirchner, C. (Hrsg.) (2009): Kunstunterricht in der Grundschule. Ziele, Inhalte, Techniken. Beispiele für das 1. bis 4. Schuljahr. 2. Auflage. Berlin, S. 66–75.

*Otto, G. & Otto, M.* (1987): Auslegen. Ästhetische Praxis als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Band 1. Seelze (Velber).

*Pauli, C.* (2006): Klassengespräch. In: Hugener, I., Pauli, C. & Reusser, K. (Hrsg.) (2006): Videoanalysen. Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie »Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis,«. Materialien zur Bildungsforschung, Band 15. Frankfurt am Main, S. 124–147.

*Peez, G.* (2003): Über ästhetische Prozesse reflektieren, ein ästhetisches Urteil bilden. Empirische Wirkungsforschung anhand von Aussagen eines 12-jährigen Schülers. In: BDK-Mitteilungen, 3/2003, S. 34–36.

*Peez, G.* (2008): Wie können die Leistungen der Kinder bewertet werden? In Kathke, P. & Peez, G. (Hrsg.) (2008): Ästhetische Bildung Kunst. Pädagogische Leistungskultur: Ästhetik, Sport, Englisch, Arbeits-/Sozialverhalten, Band 4. Frankfurt am Main, S. 31–46.

*Peez, G.* (2009). Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. In: Peez, G. (Hrsg.) (2009): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung. 2. Auflage. Seelze (Velber), S. 10–21).

*Peez, G.* (2013): Ästhetische Urteile bilden. Subjektiv, gegenstandsbezogen und diskursiv. In: Kunst + Unterricht, 373/2013, S. 4–9.

*Penzel, J.* (2013): Gestaltungskompetenzen entwickeln. In: Kirchner, C. (Hrsg.) (2013): Kunst – Didaktik für die Grundschule. Berlin: S. 36–69). Berlin.

*Pfennig, R.* (1966): Die Farbe im Prozess des Malens. In: Otto, G. (Hrsg.) (1966): Das Malen und die Zugänge zu Werken der Malerei. Fachliche und didaktische Grundlagen des Malens und der Bildwerkbetrachtung. Berlin, S. 71–120.

*Pfennig, R.* (1970). Gegenwart der bildenden Kunst. Erziehung zum bildnerischen Denken. 4. Auflage. Oldenburg.

*Praehauser, L.* (1950): Erfassen und Gestalten. Die Kunsterziehung als Pflege formender Kräfte. Salzburg.

*Referat/Arbeitsgruppe »Grundschule« im BDK e.V.* (2001): Der Kunstunterricht in der Grundschule. Zwischen kindlicher Persönlichkeitsentwicklung und fachlicher Grundbildung. In: BDK-Mitteilungen, 2/2001, S. 2–13.

*Referat/Arbeitsgruppe »Grundschule« im BDK e.V.* (2003): Der Kunstunterricht in der Grundschule. Zwischen kindlicher Persönlichkeitsentwicklung und fachlicher Grundbildung. In: Busse, K.-P. (Hrsg.) (2003): Kunstdidaktisches Handeln. Dortmunder Schriften zur Kunst Studien zur Kunstdidaktik, Band 1. Norderstedt, S. 383–399.

*Renkl, A.* (1991): Die Bedeutung der Aufgaben- und Rückmeldungsgestaltung für die Leistungsentwicklung im Fach Mathematik. Inauguraldissertation zur Erlangung des Grades eines Dr. phil: Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Universität Heidelberg.

*Rheinberg, F.* (2001): Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In: Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Auflage. Weinheim u. a., S. 59–71.

*Rheinberg, F. & Peter, R.* (1982): Selbstkonzept, Ängstlichkeit und Schulunlust von Schülern: Eine Längsschnittstudie zum Einfluß des Klassenlehrers. In: Rheinberg, F. (Hrsg.) (1982): Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung: Analyse und Intervention. Düsseldorf, S. 143–159.

*Rindfleisch, F.* (1978): Kompendium Didaktik Bildende Kunst. München.

*Schmid, G.* (1978): Schülerorientierter Kunstunterricht. Berichte und Arbeitshilfen aus der Praxis der Hauptschule. München.

*Schmidt, R.* (in Vorbereitung): Kognitive Aktivierung in der Kunstrezeption. Manual zur Erfassung und Bewertung der kognitiven Aktivierung in den Phasen der Kunstrezeption innerhalb der Videostudie Kunst.

*Schulz, F.* (1998): Über Methoden des Kunstunterrichts. In: Kunst + Unterricht, 223/224, S. 87–92.

*Schwerdtfeger, K.* (1957). Bildende Kunst und Schule. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin.

*Schwerdtfeger, K.* (1961): Bildnerisches Gestalten und Werken. In: Blumenthal, A., Guthmann, J., Seilnacht, F., Horney, W., Seilnacht, F. & Stöcker, K. (Hrsg.) (1961): Handbuch für Lehrer. Band 2: Die Praxis der Unterrichtsgestaltung. Gütersloh, S. 514–548.

*Seidel, T., Duit, R. & Lehrke, M.* (Hrsg.). (2003): Technischer Bericht zur Videostudie »Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht«. Kiel.

*Seydel, F.* (2003): Beurteilen lernen. Diskussionsbeitrag zu einem leidigen Thema: Zensuren im Kunstunterricht. In: BDK-Mitteilungen, 39 (1), S. 34–35.

*Seydel, F.* (2006): Erläuterungen zum Kapitel »Ausgänge«. In: Kunst + Unterricht, 304/305, S. 68.

*Sievert, A.* (2000): Kinderarbeiten bewerten – ja aber mit Sinn. In: Die Grundschulzeitschrift, 14 (135/136), S. 60–61.

*Staguhn, K.* (1967): Didaktik der Kunsterziehung. Frankfurt am Main.

*Theurer, C.* (in Vorbereitung): Ratingmanual Kreativitätsförderndes Klima in den Fächern Kunst, Mathematik und Deutsch.

*Trümper, H.* (1966a): Das Fach Bildende Kunst. In: Otto, G. (Hrsg.) (1966): Das Malen und die Zugänge zu Werken der Malerei. Fachliche und didaktische Grundlagen des Malens und der Bildwerkbetrachtung. Berlin, S. 1–17.

*Trümper, H.* (1966b): Zur Fachdidaktik des Malens. In: Otto, G. (Hrsg.) (1966): Das Malen und die Zugänge zu Werken der Malerei. Fachliche und didaktische Grundlagen des Malens und der Bildwerkbetrachtung. Berlin, S. 49–70.

*Wiater, W.* (2012): Unterrichtsprinzipien. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik. 5. Auflage. Donauwörth.

*Wienecke, G.* (1976). Einführung in kunstpädagogische Methodenlehren. München.

*Wilhelm, G. & Wloka, J.* (1983): Handbuch Kunstunterricht I. Unterrichtsmodelle Primarstufe. 2. Auflage. Düsseldorf.

## A.2 Auswertungsbogen

# Kodier-/Ratingbogen: Reflexion plastischer Arbeiten

| | |
|---|---|
| **ID Klasse:** | |
| **ID Lehrkraft:** | |
| **Kodierung durch:** | |
| **Datum der Kodierung:** | |

### 1. Vorkommen der Reflexion

Keine Mehrfachkodierung

| | | |
|---|---|---|
| Keine Reflexion | | ○ |
| Keine Reflexion, aber Hinweis auf Reflexion in der nächsten Stunde | | ○ |
| Reflexion | | ○ |
| Reflexion und Hinweis auf Reflexion in der nächsten Stunde | | ○ |

### 2. Dauer der Reflexion

| RF 1 (Beginn und Ende) | | | | | RF 5 (Beginn und Ende) | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | AN | P | A | | | AN | P | A |
| RF 2 (Beginn und Ende) | | | | | RF 6 (Beginn und Ende) | | | | |
| | | AN | P | A | | | AN | P | A |
| RF 3 (Beginn und Ende) | | | | | RF 7 (Beginn und Ende) | | | | |
| | | AN | P | A | | | AN | P | A |
| RF 4 (Beginn und Ende) | | | | | RF 8 (Beginn und Ende) | | | | |
| | | AN | P | A | | | AN | P | A |

### 3. Zeitpunkt der Reflexion

Keine Mehrfachkodierung

| | |
|---|---|
| Prozessbegleitend | ○ |
| Abschließend | ○ |
| Prozessbegleitend und abschließend | ○ |

## 4. Prozessbegleitende Reflexion

### 4.1 Zwischenbesprechung

#### *4.1.1 Vorkommen einer Zwischenbesprechung*

| | | |
|---|---|---|
| Zwischenbesprechung | Ja ○ | Nein ○ |

#### *4.1.2 Anlass bzw. Inhalt der Zwischenbesprechung*

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) Wiederholung der bzw. Erinnerung an die Aufgabe | | Ja ○ | Nein ○ | Keine Zwischenbesprechung ○ |
| b) Zeigen einer (gelungenen) Schülerarbeit bzw. anregender Beispiele | | Ja ○ | Nein ○ | |
| c) Material/Werkzeug/Konstruktion | | Ja ○ | Nein ○ | |
| d) Ansprechen/Thematisieren von Schwierigkeiten | | Ja ○ | Nein ○ | |
| e) Anregungen zur Weiterarbeit/ Überarbeitung | | Ja ○ | Nein ○ | |
| f) Sonstiges: _____ | | Ja ○ | Nein ○ | |

### 4.2 Zwischenimpuls(e)

#### *4.2.1 Vorkommen von Zwischenimpulsen*

| | | |
|---|---|---|
| Zwischenimpuls(e) | Ja ○ | Nein ○ |

#### *4.2.2 Anlass bzw. Inhalt der Zwischenimpulse*

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) Technisch-konstruktive Anregungen | | Ja ○ | Nein ○ | Kein Zwischenimpuls ○ |
| b) Anregungen bzgl. der Ausarbeitung | | Ja ○ | Nein ○ | |
| c) Sonstiges: _____ | | Ja ○ | Nein ○ | |

**Achtung:** Alle folgenden Items beziehen sich auf die **abschließende Reflexion (Schlussbetrachtung/-besprechung)!**

## 5. Rückbezug zur gestellten Aufgabe

| | Ja | Nein |
|---|---|---|
| a) Wiederholung der Aufgabe | ○ | ○ |

| | Ja | Nein |
|---|---|---|
| b) Rückbezug zum Thema (Inhaltliche Aspekte) | ○ | ○ |

| | Ja | Nein | Keine Nennung von Kriterien |
|---|---|---|---|
| c) Rückbezug zu weiteren Kriterien (formal, technisch-konstruktiv) | ○ | ○ | ○ |

## 6. Präsentation aller entstandenen Plastiken

Keine Mehrfachkodierung

| | | |
|---|---|---|
| Ja | Möglichkeit zur Betrachtung aller Arbeiten durch freies Herumgehen im Klassenzimmer | ○ |
| | Möglichkeit zur Betrachtung aller Arbeiten durch gemeinsames von Tisch zu Tisch Gehen | ○ |
| | Möglichkeit zur Betrachtung aller Arbeiten durch Zusammenstellen der Plastiken | ○ |
| | Möglichkeit zur Betrachtung aller Arbeiten durch sonstige Präsentation: _____ _____ | ○ |
| Nein, keine Gelegenheit zur überblicksartigen Betrachtung aller fertigen Plastiken | | ○ |

## 7. Einzelne reflektierte Plastiken

7.1 Reflexion einzelner Plastiken

| | Ja | Nein |
|---|---|---|
| Reflexion einzelner Plastiken | ○ | ○ |

7.2 Plastiken, die näher besprochen werden

| | Ja | Nein | Unklar | Nicht vorhanden |
|---|---|---|---|---|
| Plastik(en) von S 01 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Plastik(en) von S 02 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Plastik(en) von S 03 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Plastik(en) von S 04 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Plastik(en) von S 05 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Plastik(en) von S 06 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Plastik(en) von S 07 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Plastik(en) von S 08 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Plastik(en) von S 09 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Plastik(en) von S 10 | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Plastik(en) von S 11 | ○ | ○ | ○ | ○ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Plastik(en) von S 12 | Ja ○ | Nein ○ | Unklar ○ | Nicht vorhanden ○ |
| Plastik(en) von S 13 | Ja ○ | Nein ○ | Unklar ○ | Nicht vorhanden ○ |
| Plastik(en) von S 14 | Ja ○ | Nein ○ | Unklar ○ | Nicht vorhanden ○ |
| Plastik(en) von S 15 | Ja ○ | Nein ○ | Unklar ○ | Nicht vorhanden ○ |
| Plastik(en) von S 16 | Ja ○ | Nein ○ | Unklar ○ | Nicht vorhanden ○ |
| Plastik(en) von S 17 | Ja ○ | Nein ○ | Unklar ○ | Nicht vorhanden ○ |
| Plastik(en) von S 18 | Ja ○ | Nein ○ | Unklar ○ | Nicht vorhanden ○ |
| Plastik(en) von S 19 | Ja ○ | Nein ○ | Unklar ○ | Nicht vorhanden ○ |
| Plastik(en) von S 20 | Ja ○ | Nein ○ | Unklar ○ | Nicht vorhanden ○ |
| Plastik(en) von S 21 | Ja ○ | Nein ○ | Unklar ○ | Nicht vorhanden ○ |
| Plastik(en) von S 22 | Ja ○ | Nein ○ | Unklar ○ | Nicht vorhanden ○ |
| Plastik(en) von S 23 | Ja ○ | Nein ○ | Unklar ○ | Nicht vorhanden ○ |
| Plastik(en) von S 24 | Ja ○ | Nein ○ | Unklar ○ | Nicht vorhanden ○ |
| Plastik(en) von S 25 | Ja ○ | Nein ○ | Unklar ○ | Nicht vorhanden ○ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Plastik(en) von S 26 | Ja ○ | Nein ○ | Unklar ○ | Nicht vorhanden ○ |
| Plastik(en) von S 27 | Ja ○ | Nein ○ | Unklar ○ | Nicht vorhanden ○ |
| Plastik(en) von S 28 | Ja ○ | Nein ○ | Unklar ○ | Nicht vorhanden ○ |
| Plastik(en) von S 29 | Ja ○ | Nein ○ | Unklar ○ | Nicht vorhanden ○ |
| Plastik(en) von S 30 | Ja ○ | Nein ○ | Unklar ○ | Nicht vorhanden ○ |
| Plastik der Lehrkraft | Ja ○ | Nein bzw. keine vor-handen ○ | | |

7.3 Auswahl von einzelnen Schülerplastiken durch die Lehrkraft bzw. Schüler

*7.3.1 Personen, die die Schülerplastiken auswählen*

Keine Mehrfachkodierung

| | |
|---|---|
| Lehrkraft | ○ |
| Schüler | ○ |
| Lehrkraft und Schüler | ○ |
| Keine Reflexion einzelner Schülerplastiken | ○ |

*7.3.2 Gezielte Auswahl von Schülerplastiken*

| 3 | 2 | 1 | 0 | 999 |
|---|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Gezielte Auswahl | Eher gezielte Auswahl | Eher keine gezielte Auswahl | Keine gezielte Auswahl | Keine Reflexion einzelner Schülerplastiken |

Begründung: _____

7.4 Präsentation einzelner reflektierter Plastiken

*7.4.1 Unterstützung der Sichtbarkeit*

| 3 | 2 | 1 | 0 | 999 |
|---|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Berücksichtigung bzw. Unterstützung der Sichtbarkeit | Eher Berücksichtigung der Sichtbarkeit | Eher keine Berücksichtigung der Sichtbarkeit | Keine Berücksichtigung der Sichtbarkeit | Keine Reflexion einzelner Plastiken |

Begründung: _____

*7.4.2 Berücksichtigung der Dreidimensionalität*

| 3 | 2 | 1 | 0 | 999 |
|---|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Berücksichtigung und gezielte Unterstützung der Dreidimensionalität | Eher Berücksichtigung der Dreidimensionalität | Eher keine Berücksichtigung der Dreidimensionalität | Keine Berücksichtigung der Dreidimensionalität | Keine Reflexion einzelner Plastiken |

Begründung:

_____

## 8. Reflexion der Produkte

8.1 Inhalt

*8.1.1 Eingehen auf den Inhalt*

| | | | |
|---|---|---|---|
| a) Motiv | | Ja ○ | Nein ○ |
| b) Name/Titel | | Ja ○ | Nein ○ |
| c) Narrative Ansätze | | Ja ○ | Nein ○ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| d) Absicht (Warum?) | | Ja ○ | Nein ○ |

*8.1.2 Häufigkeit bzw. Intensität des Eingehens auf den Inhalt*

| **3** | **2** | **1** | **0** |
|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ |
| Bei vielen bis (fast) allen Plastiken | Bei einigen, eher wenigen Plastiken | Allgemein (nicht bei einzelnen Plastiken) oder bei vereinzelten Plastiken | Gar nicht |

8.2 Ausarbeitung des Objekts

*8.2.1 Eingehen auf die Ausarbeitung des Objekts*

| | | | |
|---|---|---|---|
| a) Details der Plastik bzw. Assoziationen zu einzelnen Teilen der Plastik; Charakteristische Merkmale des Motivs bzw. Objekts | | Ja ○ | Nein ○ |
| b) Form bzw. Formanalogie | | Ja ○ | Nein ○ |
| c) Größenverhältnisse (Proportionen) | | Ja ○ | Nein ○ |
| d) Oberflächenbearbeitung/ -struktur | | Ja ○ | Nein ○ |
| e) Verwendete Materialien | | Ja ○ | Nein ○ |
| f) Wirkung | | Ja ○ | Nein ○ |
| g) Ungewöhnliche Ideen | | Ja ○ | Nein ○ |
| h) Ziel der Ausarbeitung einzelner Details (Warum?) | | Ja ○ | Nein ○ |

*8.2.2 Häufigkeit bzw. Intensität des Eingehens auf die Ausarbeitung des Objekts*

| **3** | **2** | **1** | **0** |
|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ |
| Bei vielen bis (fast) allen Plastiken | Bei einigen, eher wenigen Plastiken | Allgemein (nicht bei einzelnen Plastiken) oder bei vereinzelten Plastiken | Gar nicht |

8.3 Rückbezug zu Miró

*8.3.1 Vorkommen des Rückbezugs zu Miró*

| | | |
|---|---|---|
| a) Rückbezug zu Miró | Ja ○ | Nein ○ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ▪ $a_1$) Miró allgemein | Ja ○ | Nein ○ | Kein Rückbezug ○ |
| ▪ $a_2$) Mirós Formensprache | Ja ○ | Nein ○ | |
| ▪ $a_3$) Gemälde *Gepflügte Erde* | Ja ○ | Nein ○ | |
| ▪ $a_4$) Plastiken *Frau* und/oder *Vogel* | Ja ○ | Nein ○ | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| b) Fachliche Korrektheit des Rückbezugs zu Miró | Ja ○ | Nein ○ | Kein Rückbezug ○ | Nicht beurteilbar ○ |

*8.3.2 Häufigkeit bzw. Intensität des Rückbezugs zu Miró*

| **3** | **2** | **1** | **0** |
|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ |
| Bei vielen bis (fast) allen Plastiken | Bei einigen, eher wenigen Plastiken | Allgemein (nicht bei einzelnen Plastiken) oder bei vereinzelten Plastiken | Gar nicht |

8.4 Konstruktion

*8.4.1 Eingehen auf die Konstruktion*

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) Verbindung von Modelliermassestücken | | Ja ○ | Nein ○ | |
| b) Verbindung einzelner Drahtstücke | | Ja ○ | Nein ○ | |
| c) Verbindung von Modelliermasse und Draht | | Ja ○ | Nein ○ | |
| d) Verbindung mit weiteren Materialien | | Ja ○ | Nein ○ | Nicht zutreffend ○ |
| e) Herstellen von Standfestigkeit bzw. Stabilität der Gesamtkonstruktion | | Ja ○ | Nein ○ | |
| f) Stabilität aneinander gefügter Einzelelemente | | Ja ○ | Nein ○ | |

*8.4.2 Häufigkeit bzw. Intensität des Eingehens auf die Konstruktion*

| **3** | **2** | **1** | **0** |
|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ |
| Bei vielen bis (fast) allen Plastiken | Bei einigen, eher wenigen Plastiken | Allgemein (nicht bei einzelnen Plastiken) oder bei vereinzelten Plastiken | Gar nicht |

## 9. Reflexion des Prozesses

9.1 Entstehungsprozess der Plastiken

*9.1.1 Eingehen auf den Entstehungsprozess der Plastiken*

| | | | |
|---|---|---|---|
| a) Eher unkonkrete, allgemeine Frage(n) bzw. Äußerungen (z. B. Zurechtkommen) | | Ja ○ | Nein ○ |
| b) Vorgehen (Wie?) | | Ja ○ | Nein ○ |
| c) Differenz zwischen ursprünglicher Absicht und tatsächlichem Ergebnis (Veränderung der ursprünglichen Idee) | | Ja ○ | Nein ○ |
| d) Erfragen/Ansprechen von Schwierigkeiten | | Ja ○ | Nein ○ |
| e) Lösungen zu/Umgang mit aufgetretenen Schwierigkeiten bzw. ungeplanten Ereignissen; (Bewältigungs-)Strategien für zukünftige Prozesse | | Ja ○ | Nein ○ |

*9.1.2 Intensität des Eingehens auf den Entstehungsprozess*

| **3** | **2** | **1** | **0** |
|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ |
| Intensiv | Eher intensiv | Eher oberflächlich | Gar nicht |

9.2 Material und Werkzeug allgemein

*9.2.1 Eingehen auf das Material*

*Draht*

| | | | |
|---|---|---|---|
| a) (Unterschiedliche) Biegsamkeit | | Ja ○ | Nein ○ |
| b) Verbindungsmittel | | Ja ○ | Nein ○ |
| c) Zum Stabilisieren | | Ja ○ | Nein ○ |
| d) Zur Ausarbeitung der Plastik | | Ja ○ | Nein ○ |
| e) Sonstiges | | Ja ○ | Nein ○ |

*Modelliermasse*

| | | | |
|---|---|---|---|
| f) Lufttrocknend | | Ja ○ | Nein ○ |
| g) Leichte Bearbeitung/Formbarkeit | | Ja ○ | Nein ○ |
| h) Oberflächenbehandlung | | Ja ○ | Nein ○ |
| i) Unterschiedliche Verarbeitungsmöglichkeiten | | Ja ○ | Nein ○ |
| j) Dreidimensionalität | | Ja ○ | Nein ○ |
| k) Sonstiges | | Ja ○ | Nein ○ |

*9.2.2 Eingehen auf das Werkzeug*

| | | | |
|---|---|---|---|
| a) Umgang mit den Werkzeugen bzw. Gefahren bei deren Benutzung | | Ja ○ | Nein ○ |
| b) Gezielter Einsatz einzelner Werkzeuge | | Ja ○ | Nein ○ |

*9.2.3 Intensität des Eingehens auf das Material und Werkzeug allgemein*

| **3** | **2** | **1** | **0** |
|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ |
| Intensiv | Eher intensiv | Eher oberflächlich | Gar nicht |

## 10. Rückmeldungen zu den Produkten und ihrem Entstehungsprozess

10.1 Vorkommen von Feedback

| | Ja | Nein |
|---|---|---|
| Vorkommen von Feedback | ○ | ○ |

10.2 Feedbackquelle

Keine Mehrfachkodierung

| | | |
|---|---|---|
| Lehrkraft | | ○ |
| Mitschüler | | ○ |
| Schüler selbst (Stärken/Schwächen, Verbesserungsvorschläge, Zufriedenheit) | | ○ |
| Mix aus _____ | | ○ |
| Kein Feedback | | ○ |

10.3 Empfänger des Lehrerfeedbacks

Keine Mehrfachkodierung

| | | |
|---|---|---|
| Gesamte Klasse | | ○ |
| Einzelne Schüler | | ○ |
| Gesamte Klasse und einzelne Schüler | | ○ |
| Kein Feedback | | ○ |

10.4 Inhalt des Lehrerfeedbacks

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) Einfaches Feedback (z. B. *Mhm, Antwort-wiederholung, Lob*) | | Ja ○ | Nein ○ | Kein Lehrer-feedback ○ |
| b) Benennung von Gelungenem eines Produkts bzw. des Prozesses | | Ja ○ | Nein ○ | |
| c) Konstruktive Kritik/ Verbesserungsvorschläge | | Ja ○ | Nein ○ | |
| d) Leistungsfortschritt | | Ja ○ | Nein ○ | |

10.5 Komplexität des Lehrerfeedbacks

| **3** | **2** | **1** | **0** |
|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ |
| Vor allem elaboriertes Feedback, vereinzelt einfaches Feedback | Überwiegend einfaches Feedback, vereinzelt elaboriertes Feedback | Nur einfaches Feedback | Kein Feedback bzw. nur sehr wenig einfaches Feedback |

10.6 Emotionale Komponente des Lehrerfeedbacks

| **3** | **2** | **1** | **0** | **999** |
|---|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Emotional positiv gefärbtes Feedback | Sowohl emotional positives als auch neutrales Feedback | Eher neutrales Feedback | Überwiegend emotional negativ gefärbtes Feedback | Kein Lehrer-feedback |

## 11. Einbezug der Schüler

11.1 Einfordern der Aufmerksamkeit aller

| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ |
| Lehrkraft besteht auf Aufmerksamkeit | Lehrkraft besteht eher auf Aufmerksamkeit | Lehrkraft besteht eher nicht auf Aufmerk-samkeit | Lehrkraft besteht nicht auf Aufmerksamkeit |

Begründung:

_____

11.2 Sprechanteil der Schüler bzw. Lehrkraft

| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ |
| Hauptsächlich Schüler | Lehrkraft und Schüler in etwa gleich | Lehrkraft dominiert | Nur Lehrkraft |

Begründung:

_____

## 12. Sprachförderung

12.1 Korrekte Verwendung von Begriffen des plastischen Gestaltens bzw. Fachsprache

| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ |
| Hohe Ausprägung der Fachsprache | Eher hohe Ausprägung der Fachsprache | Eher geringe Ausprä-gung der Fachsprache | Geringe Ausprägung der Fachsprache |

**Begriffe, die von der Lehrkraft verwendet werden:**

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Figur | | Form | | Statik | | Formen | |
| Plastik | | Fläche | | Stabilität | | Modellieren | |
| Produkt | | Relief | | Sockel | | Bauen | |
| Titel | | Umriss | | Material | | Montieren | |
| | | Schale | | Modelliermasse | | Gestalten | |
| | | Kugel | | Draht | | Ritzen | |
| | | Oberfläche | | | | Biegen | |
| | | Komposition | | | | Drehen | |
| | | | | | | Verbinden | |
| | | | | | | Ummanteln | |
| | | | | | | Stecken | |

Falsche Begriffe: _____

Einfache Begriffe: _____

12.2 Präzisierung von Sprache

| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ |
| Sprachförderung und Präzisierung von Sprache | Eher Sprachförderung und Präzisierung von Sprache | Eher keine Sprachförderung und Präzisierung von Sprache | Keine Sprachförderung und Präzisierung von Sprache |

## 13. Förderung von Urteilsbegründung

| 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ |
| Förderung von Urteilsbegründung | Eher Förderung von Urteilsbegründung | Eher keine Förderung von Urteilsbegründung | Keine Förderung von Urteilsbegründung |

## 14. Subjektiver Gesamteindruck der Reflexionsphase

| 3 | 2 | 1 | 0 | 99 |
|---|---|---|---|---|
| ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Vertiefte, intensive Reflexion | Eher vertieftere, intensivere Reflexion | Eher oberflächliche Reflexion | Sehr oberflächliche Reflexion | Keine Einschätzung möglich, da keine Reflexion |

Begründung: