

Hochinferente Beurteilung von interkulturellem Englischunterricht

*Ratingdimensionen und deskriptive
Ergebnisse aus dem Projekt
„Interkulturelle Lehr-/Lernprozesse im
Englischunterricht der Klassenstufe 9
(DFG-Go 798/2-1)“*

Kerstin Göbel & Katharina Neuber

Juli, 2016

Universität Duisburg-Essen

Fakultät für Bildungswissenschaften

Professur für Unterrichtsentwicklung

Inhalt

1	Einleitung	2
2	Qualitätsmerkmale des Unterrichtsangebots.....	3
3	Die hochinferente Beurteilung der Qualität von Unterricht	4
3.1	Überblick über die Ratingdimensionen	4
3.2	Durchführung der Raterschulung und des Ratings	5
3.3	Gütemaße für die Übereinstimmung der hochinferenten Beurteilung des Unterrichts	6
4	Dimensionen zur Beurteilung der Unterrichtsqualität	9
4.1	Skalen zur allgemeinen Unterrichtsqualität	9
4.1.1	Regelklarheit.....	9
4.1.2	Unterrichtsstörung/Disziplin	10
4.1.3	Classroom Management	11
4.1.4	Time on Task.....	12
4.1.5	Positive Fehlerkultur.....	12
4.1.6	Positive Schülerorientierung	14
4.1.7	Beziehungsqualität/Klima.....	15
4.1.8	Motivierungsfähigkeit	16
4.1.9	Lehrerengagement	17
4.1.10	Schülerengagement.....	18
4.2	Skalen zur fachspezifischen Qualität von interkulturellem Fremdsprachenunterricht	19
4.2.1	Reflexionen kultureller Unterschiede	19
4.2.2	Kritische Schülerperspektive	21
4.2.3	Toleranz und Respekt	22
4.2.4	Der Lehrer als Mediator	22
4.2.5	Reflexion von Vorurteilen.....	24
4.2.6	Rollen-und Perspektivenübernahme.....	25
4.2.7	Weitere Einzel-Items, die nicht zu Skalen zusammengefasst wurden.	26
5	Deskriptive Ergebnisse.....	29
6	Literaturverzeichnis	33

1 Einleitung

Das Projekt „Interkulturelle Lehr-/Lernprozesse im Englischunterricht der Klassenstufe 9“¹ wurde von 2011 bis 2013 an der Bergischen Universität Wuppertal und von 2013 bis 2015 an der Universität Duisburg-Essen unter der Leitung von Prof. Dr. Kerstin Göbel durchgeführt. Am Projekt haben weiterhin Laura Diepenbeck, Christiane Feuser, Jana Giesen, Carina Grewe und Michael Jans mitgearbeitet. Bei der Berichtlegung des Projekts waren zudem Marie Ellerichmann, Zuzanna Lewandowska, Katharina Neuber und Søren Tauschek beteiligt. Es handelt sich um eine Re-Analyse von Videodaten aus dem Projekt DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International), welche im Hinblick auf die interkulturellen Aspekte der Lehr-Lernsituationen im interkulturellen Englischunterricht realisiert wurde.

Die DESI-Studie, deren Daten die vorliegende Studie nutzt, ist eine repräsentative Schulleistungsstudie, welche zum einen den sprachlichen Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern in den Fächern Deutsch und Englisch der neunten Jahrgangsstufe feststellt und zum anderen die „professionelle[n] Leitvorstellungen und kooperativen Praktiken der Fachkollegien“ in diesen Fächern untersucht (Klieme, 2008, S. 1). Das Ziel der DESI-Untersuchung besteht u.a. darin, „Anregungen für die Revision von Curricula, für Lehrtexte und Unterrichtsmaterialien, für die Lehreraus- und -fortbildung und vor allem für die Unterrichtsgestaltung“ (ebd.) zu formulieren. Das multiperspektivische Design der Studie beinhaltet neben Lehrer-, Schüler- und Elternbefragungen auch eine Videostudie in den untersuchten Fächern. Die vorliegenden Analysen im Rahmen des DFG-Projektes „Interkulturelle Lehr-/Lernprozesse im Englischunterricht der Klassenstufe 9“ stellen eine Re-Analyse der Unterrichtsvideos aus dem DESI Projekt dar (Helmke, Helmke, Schrader, Wagner, Nold & Schröder, 2008). Eine Einverständniserklärung der Projektgruppe Helmke liegt für diese Analysen vor.

Für das vorliegende Projekt „Interkulturelle Lehr-/Lernprozesse im Englischunterricht der Klassenstufe 9“ wurden ausschließlich die Unterrichtsvideos der DESI-Studie mit interkultureller Ausrichtung in den Blick genommen und hinsichtlich der von den Lehrkräften angebotenen Themen und den eingesetzten Unterrichtsmethoden untersucht. Obwohl es sich jeweils nur um eine Unterrichtsstunde pro Klasse handelt, haben die Lehrpersonen den videografierten Unterricht als repräsentativ für ihren Unterricht eingeschätzt und waren mit ihrem Unterricht zum größten Teil zufrieden (Marquardt, 2011). Nach Einschätzung der Lehrpersonen hatte die Videografie jedoch eine gewisse Zurückhaltung der Schülerinnen und Schüler zur Folge und aufgrund des Kameraskripts waren weniger Gruppen- und Einzelarbeitsphasen möglich (ebd.). Insofern ist davon auszugehen, dass die videografierten Stunden im Hinblick auf die inhaltliche Gestaltung als repräsentativ gelten können, die methodische Ausgestaltung jedoch eine gewisse Einschränkung erfahren hat.

Die vorliegende Dokumentation stellt das Ratingsystem zur Einschätzung der Dimensionen allgemeiner und fachspezifisch interkultureller Unterrichtsqualität vor, das im Zuge hochinferenter Re-Analysen der DESI-Unterrichtsvideos im vorliegenden Projekt eingesetzt wurde. Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über die Konzepte und Qualitätsmerkmale interkulturellen Unterrichts gegeben (Kapitel 2). Hiernach werden in Kapitel 3 die Ratingdimensionen, die Raterschulung sowie die Durchführung der hochinferenten Beurteilung von Unterricht dargestellt. In Kapitel 4 werden die Dimensionen zur Beurteilung der Unterrichtsqualität im Rahmen des Projekts „Interkulturelle Lehr-/Lernprozesse im Englischunterricht der Klassenstufe 9“ getrennt voneinander im Hinblick auf ihre Indikatoren beschrieben. Abschließend folgt eine Vorstellung deskriptiver Ergebnisse des vorliegenden Ratings.

¹ Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG-Geschäftszeichen: Go 798/2-1)

2 Qualitätsmerkmale des Unterrichtsangebots

Die Frage nach den grundlegenden Merkmalen guten Unterrichts wird in der Unterrichtsforschung seit geraumer Zeit in den Blick genommen. Unterricht wird konzeptualisiert als Angebots-Nutzungssituation, im Rahmen derer die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern ein Angebot unterbreitet, welches von diesen vor dem Hintergrund unterschiedlicher individueller Eingangsvoraussetzungen auf unterschiedliche Weise genutzt wird (Helmke, 2012). Neben den kognitiven und affektiven Konditionen der Schülerschaft ist zudem auch die Qualität dieses Unterrichtsangebots für dessen Nutzung entscheidend. Die Qualität des Unterrichts gilt als zentrale schulische Einflussgröße im Hinblick auf den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler (Rivin, Hanushek & Kain, 2005). Weinert, Schrader und Helmke (1989, S. 899) definieren Unterrichtsqualität als „jedes stabile Muster von Instruktionsverhalten, das als Ganzes oder durch einzelne Komponenten die substantielle Vorhersage oder Erklärung von Schulleistung ermöglicht“. Empirische Untersuchungen zur Unterrichtsqualität wurden in der Vergangenheit insbesondere in den naturwissenschaftlichen Fächern sowie in der Fachdomäne Mathematik realisiert (z. B. Klieme & Baumert, 2001; Rakoczy, 2008). Ziel dieser Bemühungen war es, lernförderliche Dimensionen des Unterrichts und deren Zusammenhänge zu beschreiben. Als für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler bedeutsam erwiesen sich dabei insbesondere die Klassenführung und die Qualität der Lehrpersonenbeiträge (Göbel, 2007). Im Hinblick auf das zentrale Ziel hoher Unterrichtsqualität – die Förderung der Lernmotivation (Gräsel & Göbel, 2011) – erwiesen sich das Verhältnis zwischen Lehrperson und Schülerschaft (stellvertretend für das Unterrichtsklima) sowie die Motivierungsqualität als wichtige Faktoren (Gruehn, 2000).

Mit Erscheinen der DESI-Studie wurden erstmals repräsentative Daten zum interkulturellen Fremdsprachenunterricht bekannt. Das Projekt DESI identifizierte auf der Basis von Messungen der interkulturellen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe erste relevante Merkmale des Englischunterrichts. Die Ergebnisse zeigen, dass für ein positives Abschneiden im Rahmen interkultureller Testaufgaben insbesondere die Leistung im Fach Englisch und die kognitiven Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bedeutsam sind. Darüber hinaus schnitten weibliche Lernende besser ab als ihre männlichen Mitschüler (Hesse, Göbel & Jude, 2008). Weiterhin konnten die Befunde der DESI-Studie zeigen, dass es auch im interkulturellen Englischunterricht auf allgemeine didaktische Kompetenzen der Lehrperson ankommt. Als förderlich für interkulturelle Lernergebnisse erwiesen sich ein positiver Umgang mit Fehlern, Disziplin im Unterricht sowie die interkulturelle Erfahrung der Lehrperson (Göbel & Hesse, 2008). Dabei räumen Lehrpersonen mit aktuellen Auslandskontakten sowie mit vielfältigen interkulturellen Erfahrungen interkulturellen Themen im Englischunterricht mehr Zeit ein und eröffnen ihren Schülerinnen und Schülern darüber hinaus mehr Raum für das Einbringen und Reflektieren eigener interkultureller Erfahrungen. Weiter konnten Zusammenhänge zwischen der Schülerbeteiligung sowie partner- und gruppenorientierten Arbeitsphasen und dem Interesse an interkulturellen Themen nachgewiesen werden (Göbel, 2007; 2011). Als hilfreich für eine Reflexion kultureller Positionen (Göbel & Helmke 2010) sowie für die Einübung und Reflexion von Sprachstrukturen (Göbel, 2007) zeigte sich die Vorgabe von Critical Incidents im interkulturellen Englischunterricht. Dieser Befund verdeutlicht, dass die Materialauswahl und Aufgabenplanung als wichtige Rahmenbedingungen für die Anbahnung interkulturellen Lernens im Englischunterricht betrachtet werden müssen.

3 Die hochinferente Beurteilung der Qualität von Unterricht

Die Re-Analysen der DESI-Unterrichtsvideos erfolgten unter anderem im Rahmen hochinferenter Beurteilungen der videografierten Englischunterrichtsstunden mit interkultureller Ausrichtung. Dabei wurden insbesondere die von den Lehrkräften angebotenen Themen und eingesetzten Unterrichtsmethoden in den Blick genommen. Kapitel 3.1 enthält einen Überblick über die berücksichtigten allgemeinen und fachspezifisch interkulturellen Qualitätsdimensionen des Unterrichts. Bei hochinferenten Beurteilungen müssen die Beurteilenden Schlussfolgerungen und Interpretationen über das konkret Beobachtbare hinaus anstellen. Diese sind im Vergleich zu niedriginferenten Beobachtungen potentiell anfälliger für systematische und unsystematische Beurteilungsfehler. Die im Vorfeld der Re-Analysen realisierte Raterschulung sowie der Ratingprozess selbst werden in Kapitel 3.2 vorgestellt. Kapitel 3.3 nimmt schließlich die Genauigkeit der Beurteilungen der Unterrichtsvideos in den Blick.

3.1 Überblick über die Ratingdimensionen

Vor dem Hintergrund der bisherigen Forschungslage (s. Kapitel 2) wurden für die im Rahmen des DFG-Projekts „Interkulturelle Lehr-/Lernprozesse im Englischunterricht der Klassenstufe 9“ realisierten Re-Analysen der DESI-Unterrichtsvideos des interkulturellen Englischunterrichts die im Folgenden aufgeführten Dimensionen zur Beurteilung der Unterrichtsqualität berücksichtigt. Dabei handelt es sich um Skalen, die zum Teil der TIMS-Video-Studie, der DESI-Studie und der BIJU-Studie entnommen wurden, sowie um Eigenentwicklungen.

Tabelle 1: Dimensionen zur Beurteilung der allgemeinen Qualität von Unterricht

Aspekt der Unterrichtsqualität	Ratingdimension	Quellen
<i>Allgemeine Unterrichtsqualität</i>	Regelklarheit	▪ Klieme, Schümer & Knoll, 2001
	Unterrichtsstörung/Disziplin	▪ Klieme, Schümer & Knoll, 2001
	Classroom Management	▪ Klieme, Schümer & Knoll, 2001
	Time on Task	▪ Klieme, Schümer & Knoll, 2001
	Positive Fehlerkultur	▪ Rakoczy & Pauli, 2006
	Positive Schülerorientierung	▪ Klieme, Schümer & Knoll, 2001
	Beziehungsqualität/Klima	▪ Helmke, Helmke, Schrader & Wagner, 2007 ▪ Gruehn, 2000
	Motivierungsfähigkeit	▪ Klieme, Schümer & Knoll, 2001
	Lehrerengagement	▪ Helmke, Hosenfeld & Schrader, 2002
	Schülerengagement	▪ Helmke, Hosenfeld & Schrader, 2002

Tabelle 2: Dimensionen zur Beurteilung der fachspezifischen Qualität von interkulturellem Fremdsprachenunterricht

Aspekt der Unterrichtsqualität	Ratingdimension	Quellen
<i>Fachspezifische Qualität von interkulturellem Fremdsprachenunterricht</i>	Reflexion kultureller Unterschiede	▪ Göbel, 2007
	Kritische Schülerperspektiven	▪ Göbel, 2007
	Toleranz und Respekt	▪ Göbel, 2007
	Der Lehrer als Mediator	▪ Rakoczy & Pauli, 2006 (adaptiert)
	Reflexion von Vorurteilen	▪ Göbel, 2007
	Rollen- und Perspektivenübernahme	▪ Göbel, 2007
	Persönliche Erfahrungen	▪ Göbel, 2007

3.2 Durchführung der Raterschulung und des Ratings

Die videografierten Unterrichtsstunden, die im Rahmen des Projektes „Interkulturelle Lehr-/Lernprozesse im Englischunterricht der Klassenstufe 9“ analysiert wurden, sollten im Hinblick auf ihre allgemeine Unterrichtsqualität und ihre fachspezifische interkulturelle Qualität eingeschätzt werden. Die Methode des hochinferenten Ratings wurde gewählt, weil sie ermöglicht, überblicksartige Einschätzungen zu diesen Merkmalen einzuholen. Da hochinferente Beobachtungen jedoch im Vergleich zu niedriginferenten Beobachtungen potentiell anfälliger für Beurteilungsfehler sind, gilt es bei der Anwendung hochinferenter Beurteilungsansätze, die Qualität der Beurteilungen besonders zu prüfen. In Anlehnung an Arbeiten von Clausen, Reusser und Klieme (Clausen, Reusser & Klieme, 2003) sowie unter Bezugnahme auf Renkl und Helmke (Renkl & Helmke, 1993) wird zur Einschätzung der Übereinstimmung auf den Ansatz der Generalisierbarkeitstheorie zurückgegriffen. Die Übereinstimmungen sind im nachfolgenden Kapitel dargestellt.

Für das vorliegende Projekt „Interkulturelle Lehr-/Lernprozesse im Englischunterricht der Klassenstufe 9“ wurden ausschließlich die Unterrichtsvideos der DESI-Studie mit interkultureller Ausrichtung in den Blick genommen und hinsichtlich der von den Lehrkräften angebotenen Themen und den eingesetzten Unterrichtsmethoden untersucht. Bei den für die Analysen ausgewählten Videos, die im Rahmen der DESI-Videostudie während der Hauptuntersuchung entstanden sind, handelt es sich um insgesamt 99 Videos, die das gesamte Leistungsspektrum der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen abdecken. Für die hochinferenten Analysen konnten jedoch nur 95 Videos herangezogen werden, da in einigen wenigen Fällen die Videos beschädigt oder fehlerhaft waren und folglich nicht bearbeitet werden konnten. Die videografierten Unterrichtsstunden wurden mittels eines Expertenratingverfahrens von insgesamt fünf Ratern beurteilt. Bei den Ratern handelt es sich um die drei bereits für die qualitativen Analysen eingesetzten Beobachter sowie zwei weitere Studierende des Lehramtsstudiums / Master of Education des Fachs Englisch. Bei hochinferenten Beurteilungen müssen die Beurteilenden Schlussfolgerungen und Interpretationen über das konkret Beobachtbare hinaus anstellen. Diese sind im Vergleich zu niedriginferenten Beobachtungen potentiell anfälliger für systematische und unsystematische Beurteilungsfehler. Aus diesem Grund wurden alle fünf Rater zunächst in Bezug auf die Ratingdimensionen und –items geschult, um dann eigenständig zwei Probevideos aus der DESI-Pilotstudie zu beurteilen. Anschließend wurden die Einschätzungen miteinander verglichen und eventuelle Divergenzen oder Unklarheiten über einzelne Items diskutiert.

Bezüglich der Konstrukte der allgemeinen Unterrichtsqualität² bestand kaum Erläuterungsbedarf. Der fachspezifisch interkulturelle Ratingbogen hingegen wurde intensiv erörtert und an einigen Stellen durch weitere Formulierungen ergänzt. Hierbei wurden einzelne Items näher spezifiziert bzw. umformuliert sowie die Qualitätsdimension „Perspektivdifferenzierung“ ergänzt. Nach dieser Trainingsphase wurden die 95 Unterrichtsvideos der Hauptuntersuchung von jeweils zwei Ratern selbstständig und unabhängig voneinander beurteilt.

Die Items der Skalen zur Beurteilung der allgemeinen Unterrichtsqualität wurden mittels einer vierstufigen Antwortskala³ eingeschätzt. Ausnahmen bilden hierbei die Angaben zum Engagement der Lehrperson bzw. der Schülerinnen und Schüler im Unterricht; das Engagement wurde mittels einer dreistufigen Antwortskala⁴ beurteilt. Darüber hinaus wurden Skalen zur Beurteilung des Interkulturellen im Englischunterricht entwickelt, welche ebenfalls mittels einer vierstufigen Antwortskala beurteilt werden sollten.

3.3 Gütemaße für die Übereinstimmung der hochinferenten Beurteilung des Unterrichts

Generalisierbarkeitsstudien ermitteln die Genauigkeit, mit der aus einer Stichprobe von Beobachtungen auf ein Universum von Beobachtungen, aus welchem die Stichprobe gezogen wurde, generalisiert werden kann. Generalisierbarkeitsstudien sind besser geeignet als KTT-Maße wie Cohens Kappa und Kendalls Tau, um die Qualität der Übereinstimmung zu bestimmen, wenn die Ratings mehrerer Beurteiler unterschiedliche Grundwahrscheinlichkeiten und Varianzen aufweisen. Zur Berechnung der Beobachterübereinstimmung der hochinferenten Ratings wurde deshalb eine 2-Facetten-G-Studie angewandt, um die relativen Anteile der Facetten (Klassencode und Ratercode) und ihrer Interaktionen an der gemessenen Variation zu schätzen. Der Generalisierbarkeitskoeffizient stellt das Pendant zu den Reliabilitätskoeffizienten in der KTT dar. Er gibt das Verhältnis der Varianz des Scores der Grundgesamtheit zur Varianz des beobachteten Scores an und wird als Intraklassenkorrelation berechnet. Der absolute G-Koeffizient stellt die Basis für Entscheidungen darüber, ob die Ratings für einzelne Variablen eine ausreichende Zuverlässigkeit bzw. Generalisierbarkeit aufweisen (Göbel, 2007).

In der vorliegenden Untersuchung wurden Varianzkomponenten und Generalisierbarkeitskoeffizienten mit Hilfe des Programms GT (Ysewijn, 1997) berechnet. Da GT keine unvollständigen Datensätze (einige Items blieben unbeantwortet – Missing-Werte) behandeln kann, erfolgte die Berechnung der Quadratsummen vom Typ III zunächst mit SPSS. Die weitere Berechnung der Varianzkomponenten und der Generalisierbarkeitskoeffizienten wurde mit dem Programm GT realisiert. Die Varianzkomponenten geben an, welcher Anteil der Varianz in den abhängigen Variablen (Ratings) tatsächlich auf Unterschiede zwischen den Klassen zurückzuführen ist, welcher Anteil aufgrund charakteristischer Unterschiede in der Beurteilung durch die verschiedenen Rater (Niveauunterschiede) zustande kommt und wie groß der Anteil unsystematischer Fehlervarianz ist.

Für die Ratings wurden Generalisierbarkeitskoeffizienten als Maß der Interraterübereinstimmung berechnet, die in der folgenden Tabelle 3 dargestellt sind. Die unjustierte ICC für den Ratermittelwert gibt den Anteil der Varianz aller Ratingwerte an, der durch die wahren Werte einer Person erklärt werden kann. Die justierte ICC ist ein Maß dafür, welcher Anteil der Varianz der Abweichungen vom

² Regelklarheit, Unterrichtsstörung/Disziplin, Classroom Management, Time on Task, positive Fehlerkultur, positive Schülerorientierung, Beziehungsqualität/Klima, Motivierungsfähigkeit, Lehrerengagement, Schülerengagement, Lehrersprache.

³ Trifft überhaupt nicht zu – trifft eher nicht zu – trifft eher zu – trifft voll und ganz zu.

⁴ Sehr geringes Engagement – Mittelmäßiges Engagement – Sehr großes Engagement.

raterspezifischen Mittelwert aller Ratingwerte durch die wahren Werte der Personen erklärt werden kann (Bortz & Döring, 2006).

Die Ergebnisse der Analysen (s. Tabelle 3) zeigen zumeist sehr gute Übereinstimmungen zwischen den Beurteilenden. Weitere Analysen erfolgten ausschließlich unter Nutzung von Skalen, deren Generalisierbarkeitskoeffizient über .50 lag.

Tabelle 3: Generalisierbarkeitskoeffizienten, skalenweise

	Generalisierbarkeitskoeffizienten	
	<i>absolut</i>	<i>relativ</i>
AU – Regelklarheit (<i>n</i> = 95)	.93	.95
AU – Unterrichtsstörung/Disziplin (<i>n</i> = 95)	.97	.98
AU – Classroom Management (<i>n</i> = 95)	.89	.91
AU – Time on Task (<i>n</i> = 95)	.87	.88
AU – Positive Fehlerkultur (<i>n</i> = 95)	.92	.93
AU – Positive Schülerorientierung (<i>n</i> = 95)	.94	.94
AU – Beziehungsqualität/Klima (<i>n</i> = 95)	.95	.96
AU – Motivierungsfähigkeit (<i>n</i> = 95)	.96	.96
AU – Lehrerengagement (<i>n</i> = 95)	.94	.94
AU – Schülerengagement (<i>n</i> = 95)	.96	.96
FQ – Reflexion kultureller Unterschiede (<i>n</i> = 95)	.94	.94
FQ – Kritische Schülerperspektive (<i>n</i> = 95)	.92	.93
FQ – Toleranz und Respekt (<i>n</i> = 95)	.95	.95
FQ – Die Lehrperson als Mediator (<i>n</i> = 95)	.94	.94
FQ – Reflexion von Vorurteilen (<i>n</i> = 95)	.98	.98
FQ – Rollen- und Perspektivenübernahme (<i>n</i> = 95)	.97	.97
FQ – Persönliche Erfahrungen (<i>n</i> = 95)	.93	.94

Anmerkung: AU = Allgemeine Unterrichtsqualität; FQ = Fachspezifische Qualität von interkulturellem Fremdsprachenunterricht

Darüber hinaus wurde zur Überprüfung der Güte der berechneten Skalen die interne Konsistenz (Cronbach's Alpha) berechnet. Hierbei wird ein Wert von über .65 als zufriedenstellend angesehen (Bortz & Döring, 2006). Mit Ausnahme der Skalen Classroom Management ($\alpha = .60$) und Time on Task ($\alpha = .49$) weisen alle Skalen zufriedenstellende Reliabilitäten auf (s. Tabelle 4).

Tabelle 4: Reliabilitätskoeffizienten nach Cronbach, skalenweise

	Cronbach's Alpha
AU – Regelklarheit (<i>n</i> = 95)	.73
AU – Unterrichtsstörung/Disziplin (<i>n</i> = 95)	.90
AU – Classroom Management (<i>n</i> = 95)	.60
AU – Time on Task (<i>n</i> = 95)	.49
AU – Positive Fehlerkultur (<i>n</i> = 95)	.68
AU – Positive Schülerorientierung (<i>n</i> = 95)	.75
AU – Beziehungsqualität/Klima (<i>n</i> = 95)	.88
AU – Motivierungsfähigkeit (<i>n</i> = 95)	.86
AU – Lehrerengagement (<i>n</i> = 95)	.78
AU – Schülerengagement (<i>n</i> = 95)	.85
FQ – Reflexion kultureller Unterschiede (<i>n</i> = 95)	.87
FQ – Kritische Schülerperspektive (<i>n</i> = 95)	.74
FQ – Toleranz und Respekt (<i>n</i> = 95)	.81
FQ – Die Lehrperson als Mediator (<i>n</i> = 95)	.80
FQ – Reflexion von Vorurteilen (<i>n</i> = 95)	.94
FQ – Rollen- und Perspektivenübernahme (<i>n</i> = 95)	.87
FQ – Persönliche Erfahrungen (<i>n</i> = 95)	.75

Anmerkung: AU = Allgemeine Unterrichtsqualität; FQ = Fachspezifische Qualität von interkulturellem Fremdsprachenunterricht

Die Ergebnisse der Analysen zur Bestimmung des Generalisierbarkeitskoeffizienten als Maß der Interraterübereinstimmung zeigen zumeist sehr gute Übereinstimmungen. Mit Ausnahme der Skala Time on Task (.87) erreichen alle Skalen einen Koeffizienten über .90. Die Generalisierbarkeitskoeffizienten der Skalen variieren zwischen .87 und .98. Auch die Ergebnisse der Analysen zur Bestimmung der Reliabilität nach Cronbach sind zumeist zufriedenstellend. Lediglich die Skalen Classroom Management ($\alpha = .60$) und Time on Task ($\alpha = .49$) weisen Reliabilitäten unter .65 auf. Die Reliabilitäten der weiteren Skalen variieren zwischen .68 und .94, sodass sie im Rahmen weiterer Analysen berücksichtigt werden konnten.

4 Dimensionen zur Beurteilung der Unterrichtsqualität

Im folgenden Kapitel werden die Dimensionen und Items der allgemeinen sowie der fachspezifischen interkulturellen Unterrichtsqualität vorgestellt. Der Aufbau des Ratingmanuals sieht vor, dass jede Dimension der Unterrichtsqualität zunächst inhaltlich beschrieben wird. Im Anschluss werden die Indikatoren des beschriebenen Konstrukts dargestellt. Diese Indikatoren sind möglichst verhaltensnah und im Unterricht beobachtbar formuliert, sodass die Rater in ihrer Einschätzung der Unterrichtssituation unterstützt werden (Hugener, Pauli & Reusser, 2006). Hiernach werden die mit allen Ratern vereinbarten Items und Ausprägungsbeschreibungen dargestellt.

4.1 Skalen zur allgemeinen Unterrichtsqualität

4.1.1 Regelklarheit

Beschreibung des Konstrukts

Die Dimension Regelklarheit erfasst, inwieweit in der Klasse ein bestimmtes Regelsystem, das sowohl für Unterrichtsabläufe oder das Verhalten im Unterricht gelten kann, definiert ist und inwieweit dieses den Schülerinnen und Schülern bekannt ist. Der Aspekt der Regelklarheit lässt sich dem Qualitätsmerkmal Klassenführung zuordnen. Mithilfe eines Regelsystems wird dafür gesorgt, dass sämtliche Aktivitäten und Interaktionen in der Klasse ohne Störungen ablaufen, ohne dass besondere Erklärungen oder Anweisungen von Nöten sind.

Indikatoren

- Die Regeln, die im Unterricht eingehalten werden müssen, sind allen Schülerinnen und Schülern bekannt.
- Den Schülerinnen und Schülern ist klar, was sie machen dürfen und was nicht. Dies betrifft sowohl Unterrichtsabläufe als auch das eigene Verhalten.
- Die Schülerinnen und Schüler wissen, welche Sanktionen bei Regelverstößen erfolgen.

Itembeschreibung	Mit allen Ratern vereinbarte Ausprägungsbeschreibung
<p>Den Schülerinnen und Schülern ist klar, was man machen darf und was nicht. Dies betrifft bestimmte Unterrichtsabläufe oder das Verhalten im Unterricht (beispielsweise das Melden, wenn man etwas zum Unterricht beitragen möchte).</p> <p><i>Hinweis: Es ist nicht zwingend erforderlich, dass die Lehrperson die geltenden Regeln in der zu untersuchenden Unterrichtsstunde explizit anspricht.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Den allermeisten oder allen Schülerinnen und Schülern ist zu jeder Zeit klar, was sie im Unterricht machen dürfen und was nicht. - Trifft eher zu: Vielen Schülerinnen und Schülern ist zu jeder Zeit klar, was sie im Unterricht machen dürfen und was nicht. - Trifft eher nicht zu: Manchen Schülerinnen und Schülern ist zu jeder Zeit klar, was sie im Unterricht machen dürfen und was nicht. - Trifft überhaupt nicht zu: Den wenigsten Schülerinnen und Schülern oder keinem ist zu jeder Zeit klar, was sie im Unterricht machen dürfen und was nicht.
<p>Die Spielregeln sind allen Schülerinnen und Schülern bekannt, was sich u.a. dadurch zeigt, dass der Umfang der Störungen gering ist und der Lärmpegel der Arbeitsform entspricht.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die allermeisten oder alle Schülerinnen und Schüler verhalten sich der Unterrichtssituation angemessen. - Trifft eher zu: Viele Schülerinnen und Schüler verhalten sich der Unterrichtssituation angemessen. - Trifft eher nicht zu: Manche Schülerinnen und Schüler verhalten sich der Unterrichtssituation angemessen. - Trifft überhaupt nicht zu: Die wenigsten Schülerinnen und Schüler oder keiner verhalten/verhält sich der Unterrichtssituation angemessen.
<p>Man kann davon ausgehen, dass die Lehrperson klargemacht hat, was passiert, wenn die Schülerinnen und Schüler Regeln verletzen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die allermeisten oder alle Schülerinnen und Schüler sind sich den Maßnahmen bei Verletzung der Regeln bewusst. - Trifft eher zu: Viele Schülerinnen und Schüler sind sich den Maßnahmen bei Verletzung der Regeln bewusst.

	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft eher nicht zu: Manche Schülerinnen und Schüler sind sich den Maßnahmen bei Verletzung der Regeln bewusst. - Trifft überhaupt nicht zu: Die wenigsten Schülerinnen und Schüler oder keiner sind/ist sich den Maßnahmen bei Verletzung der Regeln bewusst. Sie stören den Unterricht.
--	---

4.1.2 Unterrichtsstörung/Disziplin

Beschreibung des Konstrukts

Diese Dimension erfasst das Ausmaß an Störungen während des Unterrichtsverlaufs und wie die Lehrperson auf kleinere oder größere Störungen im Unterricht reagiert. Die Dimension Unterrichtsstörung ist ein Teilaspekt der Klassenführung. Ziel der Lehrperson sollte ein angemessener Umgang mit Störungen sein, sodass der Unterrichtsfluss und das Unterrichtsklima nicht maßgeblich beeinträchtigt werden.

Indikatoren

- Die Schülerinnen und Schüler machen im Unterricht häufig Unsinn und halten sich nicht an die Regeln.
- Der Unterricht wird oft unterbrochen (z.B. durch lautes Reden der Schülerinnen und Schüler).
- Die Lehrperson muss häufig eingreifen, weil Schülerinnen und Schüler die Spielregeln verletzen.
- Im Unterricht ist es laut und alles geht durcheinander.

Itembeschreibung	Mit allen Ratern vereinbarte Ausprägungsbeschreibung
Die Schülerinnen und Schüler machen im Unterricht andauernd Blödsinn, sind unkonzentriert und nicht in der Lage zu erläutern, worum es gerade geht.	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die allermeisten oder alle Schülerinnen und Schüler machen Blödsinn. - Trifft eher zu: Viele Schülerinnen und Schüler machen Blödsinn. - Trifft eher nicht zu: Manche Schülerinnen und Schüler machen Blödsinn. - Trifft überhaupt nicht zu: Die wenigsten Schülerinnen und Schüler oder keiner machen/macht Blödsinn.
Der Unterricht muss oft unterbrochen werden, weil der Verbindlichkeitscharakter der Regeln unterbrochen ist und es zu Störungen kommt. Es geht unruhig und hektisch zu.	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die allermeisten oder alle Schülerinnen und Schüler konzentrieren sich nicht auf den eigentlichen Unterricht. - Trifft eher zu: Viele Schülerinnen und Schüler konzentrieren sich nicht auf den eigentlichen Unterricht. - Trifft eher nicht zu: Manche Schülerinnen und Schüler konzentrieren sich nicht auf den eigentlichen Unterricht. - Trifft überhaupt nicht zu: Die wenigsten Schülerinnen und Schüler oder keiner konzentrieren/konzentriert sich nicht auf den eigentlichen Unterricht.
Die Lehrperson muss aufgrund von Regelverletzungen häufig eingreifen.	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die allermeisten oder alle Schülerinnen und Schüler verletzen die Regeln im Unterricht. - Trifft eher zu: Viele Schülerinnen und Schüler verletzen die Regeln im Unterricht. - Trifft eher nicht zu: Manche Schülerinnen und Schüler verletzen die Regeln im Unterricht. - Trifft überhaupt nicht zu: Die wenigsten Schülerinnen und Schüler oder keiner verletzen/verletzt die Regeln im Unterricht.
Der Lärmpegel im Klassenraum entspricht nicht der Arbeitsform. Es wird fortwährend laut gequatscht, Regelverletzungen werden in Kauf genommen.	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die allermeisten oder alle Schülerinnen und Schüler quatschen ohne Rücksicht auf den Unterricht fortwährend. - Trifft eher zu: Viele Schülerinnen und Schüler quatschen ohne Rücksicht auf den Unterricht fortwährend. - Trifft eher nicht zu: Manche Schülerinnen und Schüler quatschen ohne Rücksicht auf den Unterricht fortwährend. - Trifft überhaupt nicht zu: Die wenigsten Schülerinnen und Schüler oder keiner quatschen/quatscht ohne Rücksicht auf den Unterricht fortwährend.

4.1.3 Classroom Management

Beschreibung des Konstrukts

Die Dimension des Classroom Managements erfasst das Eingreifen der Lehrperson, bevor Unterrichtsstörungen oder Unruhe entstehen. Diese Dimension orientiert sich an der Idee des präventiven Verhaltens, nach der die Lehrperson stets den Überblick über das Geschehen in der Klasse hat und mutmaßlichen Störungen präventiv gegenüber steht.

Indikatoren

- Die Lehrperson greift ein, bevor es zu Unruhe und Störungen kommt. Der Unterricht verläuft störungsfrei.
- Die Lehrperson scheint die Übersicht über die Klasse bzw. die Vorgänge im Unterricht nie zu verlieren. Wenn Störungen eintreten, reagiert die Lehrperson kontrolliert und geht angemessen mit ihnen um.
- Kleinere Störungen werden nicht unnötig thematisiert. Die Lehrperson handelt nach dem Minimalprinzip, sodass wenige Unterrichtszeit verloren geht.

Itembeschreibung	Mit allen Ratern vereinbarte Ausprägungsbeschreibung
<p>Der Unterricht läuft ohne Unruhe und Störungen ab; die Lehrperson greift ein, bevor es zu Unruhe und Störungen kommt.</p> <p><i>Hinweis: Die Lautstärke während der Stunde ist angemessen. Was angemessen ist, hängt von der jeweiligen Unterrichtsepisode ab (während des Unterrichtsgesprächs sollte sie eher niedrig sein; während Gruppenarbeiten kann sie unter Umständen relativ hoch sein). Ein Indiz für unangemessene Lautstärke ist, wenn sich die Lehrperson oder Schülerinnen und Schüler über die Lautstärke beschweren oder sich erkennbar gestört fühlen. Die Lehrperson ist stets gut darüber informiert, was in der Klasse vor sich geht, bekommt alles mit, und gibt dies den Schülerinnen und Schülern auch zu verstehen, indem sie sich beispielsweise durch Blickkontakt oder kurzes Ansprechen mit potentiellen Störern in Verbindung setzt (Allgegenwärtigkeit, „withitness“). Die Lehrperson trifft erkennbar Maßnahmen zur Prävention von Störungen, sie merkt sofort, wenn Schülerinnen und Schüler sich nicht genau an die Arbeitsanweisungen halten oder diese nicht befolgen und schaltet sich ein.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Der Unterricht verläuft durchweg störungsfrei. - Trifft eher zu: Im Unterricht kommt es nur selten zu kleineren Störungen. - Trifft eher nicht zu: Im Unterricht kommt es vereinzelt zu massiven Störungen oder häufig zu kleineren Störungen. - Trifft überhaupt nicht zu: Im Unterricht kommt es häufig zu massiven Störungen (Vorkommen von Disziplinstörungen, Fehlverhalten, Krach, unübersichtlich-chaotische Situationen).
<p>Wenn Störungen vorkommen, hat die Lehrperson sie nicht unter Kontrolle und geht unangemessen mit ihnen um; sie reagiert ineffektiv und handelt nicht nach dem Minimalprinzip (nur so intensiv eingreifen, dass Störungen unterbunden werden; Störungen nicht aufbauen).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Lehrperson greift bei Störungen häufig unangemessen oder massiv unangemessen ein. - Trifft eher zu: Die Lehrperson greift bei Störungen manchmal unangemessen ein. - Trifft eher nicht zu: Die Lehrperson greift bei Störungen selten etwas unangemessen ein. - Trifft überhaupt nicht zu: Es ist kein unangemessenes Eingreifen der Lehrperson erkennbar.
<p>Die Lehrperson reagiert auf Störungen, indem sie für längere Zeit den Unterricht unterbricht.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Lehrperson unterbricht bei Störungen für mehr als 30 Sekunden den Unterricht. - Trifft eher zu: Die Lehrperson unterbricht bei Störungen den Unterricht für maximal 30 Sekunden. - Trifft eher nicht zu: Die Lehrperson unterbricht bei Störungen den Unterricht nur für einen längeren Kommentar hinsichtlich der Störung.

	- Trifft überhaupt nicht zu: Die Lehrperson unterbricht bei Störungen den Unterricht für einen maßregelnden Kommentar, aber nicht für länger.
--	--

4.1.4 Time on Task

Beschreibung des Konstrukts

Diese Dimension soll erfassen, wie groß der Anteil „echter Lernzeit“ im Unterricht ist, also wie viel Zeit von den Schülerinnen und Schülern darauf verwendet wird, sich aktiv mit den Unterrichtsinhalten zu beschäftigen. Die Dimension Time on Task gilt als ein zentrales Merkmal der Klassenführung.

Indikatoren

- Die Unterrichtsstunde wirkt geplant und organisiert, d.h. die Schülerinnen und Schüler sind aktiv bei der Sache. Es entstehen inhaltlich vielfältige Arbeitsergebnisse, die der Aufgabenstellung genügen.
- Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich ausschließlich mit den Unterrichtsinhalten. Sie lassen sich nicht von Kleinigkeiten ablenken oder machen heimlich andere Dinge.

Itembeschreibung	Mit allen Ratern vereinbarte Ausprägungsbeschreibung
Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit den Unterrichtsinhalten und arbeiten intensiv mit. Es entstehen inhaltlich vielfältige Arbeitsergebnisse, die der Aufgabenstellung genügen. <i>Hinweis: Es spielt keine Rolle, ob die Schülerinnen und Schüler motiviert mitarbeiten. Es geht nur darum zu erfassen, ob sie mitarbeiten und konzentriert sind – die Beweggründe sind hierfür unerheblich.</i>	- Trifft voll und ganz zu: Die allermeisten oder alle Schülerinnen und Schüler sind aktiv bei der Sache. Es entstehen inhaltlich vielfältige Arbeitsergebnisse, die der Aufgabenstellung genügen. - Trifft eher zu: Viele Schülerinnen und Schüler sind aktiv bei der Sache. Es entstehen einige inhaltlich vielfältige Arbeitsergebnisse, die der Aufgabenstellung genügen. - Trifft eher nicht zu: Manche Schülerinnen und Schüler sind aktiv bei der Sache. Es entstehen nur wenige inhaltlich vielfältige Arbeitsergebnisse, die der Aufgabenstellung genügen. - Trifft überhaupt nicht zu: Die wenigsten Schülerinnen und Schüler oder keiner ist aktiv bei der Sache. Es entstehen keine inhaltlich vielfältigen Arbeitsergebnisse, die der Aufgabenstellung genügen.
Die Schülerinnen und Schüler lassen sich durch Kleinigkeiten ablenken und beschäftigen sich heimlich mit anderen Dingen.	- Trifft voll und ganz zu: Die wenigsten Schülerinnen und Schüler oder keiner ist aktiv bei der Sache. Sie/Er sind/ist von Kleinigkeiten dauerabgelenkt und machen/macht fortwährend heimlich andere Dinge. - Trifft eher zu: Viele Schülerinnen und Schüler sind nicht aktiv bei der Sache. Sie lassen sich ständig von Kleinigkeiten ablenken und machen ständig heimlich andere Dinge. - Trifft eher nicht zu: Manche Schülerinnen und Schüler sind aktiv bei der Sache. Sie lassen sich manchmal von Kleinigkeiten ablenken und machen manchmal heimlich andere Dinge. - Trifft überhaupt nicht zu: Die allermeisten oder alle Schülerinnen und Schüler sind aktiv bei der Sache. Sie lassen sich wenig bis gar nicht von Kleinigkeiten ablenken und machen heimlich wenige bis gar keine anderen Dinge.

4.1.5 Positive Fehlerkultur

Beschreibung des Konstrukts

Fehler gelten als natürliche Bestandteile des Lernens und können sowohl als Lernchancen als auch als Lernbarrieren gesehen werden. Um den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler angemessen zu fördern, ist ein konstruktiver Umgang mit Fehlern erforderlich. Die Dimension positive Fehlerkultur soll erfassen, inwieweit Fehler im Unterricht als Lernchance angesehen werden, indem sie dazu genutzt werden, Unverständnis aufzudecken und zu revidieren. Dabei sieht eine positive Fehlerkultur vor, dass

Lernende nicht bloßgestellt werden. Vielmehr soll den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden, dass es nicht schlimm ist, Fehler zu machen.

Indikatoren

- Die Lehrperson reagiert geduldig, wenn Schülerinnen und Schüler Fehler machen. Die Lehrperson behandelt Ursachen und Logik von Fehlern, gibt Raum für die Verbesserung von Fehlern und betont den Nutzen von Fehlern im Lernprozess.
- Die Lehrperson achtet darauf, dass niemand, der einen Fehler macht, ausgelacht wird. Die Klasse reagiert bei Fehlern einzelner nicht negativ.
- Die Lehrperson thematisiert Fehler, ohne die Lernenden in ihrem Redefluss zu unterbrechen und abzuwerten, sie greift Fehler korrigierend auf, ohne die Lernenden in ihren Äußerungen zu behindern (z. B. durch Wiederholen der S-Äußerung in korrekter Form).
- Wenn die Lehrperson selbst einen Fehler macht, gibt sie dies offen zu.

Itembeschreibung	Mit allen Ratern vereinbarte Ausprägungsbeschreibung
Die Lehrperson reagiert geduldig, thematisiert Fehler in konstruktiver Weise, ohne Schülerinnen und Schüler abzuwerten, nutzt Fehler, um Zusammenhänge zu verdeutlichen. Die Lehrperson behandelt Ursachen und Logik von Fehlern, gibt Raum für die Verbesserung von Fehlern und betont den Nutzen von Fehlern im Lernprozess.	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Geduldiger, konstruktiver (den Lernprozess anregender, unterstützender) und motivierender (die Lernbereitschaft anregender) Umgang mit Fehlern. - Trifft eher zu: Wohlwollender oder zumindest affektiv neutraler Umgang mit Fehlern. Vorkommen von Fehlern wird akzeptiert, Fehler werden aber nicht konstruktiv genutzt. - Trifft eher nicht zu: Gelegentliche Anzeichen für einen negativen Umgang mit Fehlern (z.B. abschätzige Behandlung dieser). - Trifft überhaupt nicht zu: Häufig negativer Umgang mit Fehlern (z.B. Lehrperson reagiert negativ, tadelnd und abfällig auf Fehler).
Die Lehrperson achtet auf eine positive Einstellung der Klasse zu Fehlern. Die Klasse reagiert bei Fehlern einzelner nicht negativ oder sogar unterstützend	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Positive Einstellung der Klasse zu Fehlern, positiver Umgang mit Fehlern, Mitschülerinnen und Mitschüler werden bei Fehlern unterstützt, Hilfestellungen werden gegeben. - Trifft eher zu: Wohlwollende oder zumindest affektiv neutrale Reaktion der Klasse auf Fehler, aber keine Unterstützung oder Hilfestellungen. - Trifft eher nicht zu: Gelegentliche negative Reaktion der Klasse bei Fehlern (z.B. Auslachen, abfällige Bemerkungen). - Trifft überhaupt nicht zu: Negative Einstellung der Klasse zu Fehlern, häufig negative Reaktionen der Klasse auf Fehler von Mitschülerinnen und Mitschülern (z.B. Auslachen, abfällige Bemerkungen).
Positiver und produktiver Umgang mit Fehlern. Die Lehrperson thematisiert Fehler, ohne Schülerinnen und Schüler in ihrem Redefluss zu unterbrechen und abzuwerten, sie greift Fehler korrigierend auf, ohne Schülerinnen und Schüler in ihren Äußerungen zu behindern (z. B. durch Wiederholen der Schüler-Äußerung in korrekter Form).	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Kommunikativer (den Lernprozess nicht unterbrechender) und motivierender (die Lernbereitschaft anregender) Umgang mit Fehlern. - Trifft eher zu: Wohlwollender oder neutraler Umgang mit Fehlern, Vorkommen von Fehlern wird stärker thematisiert, Redefluss wird dennoch nicht weiter beeinträchtigt. - Trifft eher nicht zu: Gelegentliche Anzeichen für hinderlichen Umgang mit Fehlern, d. h. Schülerinnen und Schüler werden in ihren Äußerungen unterbrochen. - Trifft überhaupt nicht zu: Häufig ungünstiger Umgang mit Fehlern, die Lehrperson unterbricht Redefluss der Lernenden und behindert sie in ihren Äußerungen.
Auch der Umgang mit Fehlern, die die Lehrperson selbst macht, soll beobachtet werden. Gibt die Lehrperson ihre Fehler offen zu oder verschweigt sie diese. <i>Hinweis: An dieser Stelle muss nicht differenziert werden, ob die Lehrperson einen Fehler verschweigt, weil sie kein entsprechendes Sprachniveau besitzt und den Fehler als solchen nicht erkennt oder ob sie den Fehler extra nicht anspricht.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Lehrperson spricht immer offen an, wenn sie einen Fehler gemacht hat und korrigiert diesen immer. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Lehrperson spricht häufig offen an, wenn sie einen Fehler gemacht hat und korrigiert diesen häufig. - Trifft eher nicht zu: Die Lehrperson spricht selten offen an, wenn sie einen Fehler gemacht hat und korrigiert diesen selten. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Lehrperson spricht eigene Fehler nicht offen an und korrigiert diese folglich auch nicht.

4.1.6 Positive Schülerorientierung

Beschreibung des Konstrukts

Diese Dimension soll erfassen, inwieweit die Lehrperson ihre Schülerschaft als Personen ernst nimmt und auf ihre Wünsche und Sorgen eingeht. Ziel ist es, dass ein schülerorientierter Unterricht stattfindet, in dem sich Lehrperson und Lernende auf Augenhöhe begegnen und gegenseitig respektieren. Dazu gehört ebenfalls, dass die Lehrperson als fürsorgliche und gerechte Ansprechpartnerin wahrgenommen wird, die von den Schülerinnen und Schülern auch bei nichtfachlichen Fragen und Anliegen kontaktiert wird.

Indikatoren

- Die Lehrperson nimmt die Schülerinnen und Schüler als Personen ernst und erfüllt die unterrichtsbezogenen Wünsche der Lernenden.
- Die Lehrperson agiert bei Problemen der Schülerinnen und Schüler als Ansprechpartner und kümmert sich um diese.
- Die Lehrperson ist stets bereit, mit den Schülerinnen und Schülern über ihre Unzufriedenheit zu sprechen. Lehrperson und Schülerschaft begegnen sich auf Augenhöhe.

Itembeschreibung	Mit allen Ratern vereinbarte Ausprägungsbeschreibung
<p>Die Schülerinnen und Schüler werden als Personen ernst genommen und die Lehrperson stellt einen Ansprechpartner auf Augenhöhe dar. Der Unterricht findet gemeinsam statt und die Lehrerzentrierung tritt zugunsten der Schülerinnen und Schüler in den Hintergrund. Die Schülerinnen und Schüler können ihre Wünsche hinsichtlich des Unterrichts mitteilen und die Lehrperson geht auf diese ein.</p> <p><i>Hinweis: Die Einschätzung in diesem Bereich sollte auf der Grundlage einer allgemeinen Einschätzung der Lehrerpersönlichkeit erfolgen, wenn keine konkreten Situationen auftreten, in denen Schülerinnen und Schüler Wünsche oder Probleme äußern.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Der Unterricht findet fortwährend gemeinsam statt und die Lehrperson erfüllt die Wünsche der Schülerinnen und Schüler voll und ganz. - Trifft eher zu: Der Unterricht findet weitestgehend gemeinsam statt und die Lehrperson erfüllt die Wünsche der Schülerinnen und Schüler so weit wie möglich. - Trifft eher nicht zu: Der Unterricht findet überwiegend lehrerzentriert und weniger gemeinsam statt. Die Lehrperson reagiert weniger auf die Wünsche der Schülerinnen und Schüler. - Trifft überhaupt nicht zu: Der Unterricht findet zu keiner Zeit gemeinsam statt und die Lehrperson geht auf die Wünsche der Schülerinnen und Schüler überhaupt nicht ein.
<p>Die Lehrperson stellt im Hinblick auf auftretende Probleme, die über fachliche Inhalte hinausgehen, einen Ansprechpartner dar.</p> <p><i>Hinweis: Die Einschätzung in diesem Bereich sollte auf der Grundlage einer allgemeinen Einschätzung der Lehrerpersönlichkeit erfolgen, wenn keine konkreten Situationen auftreten, in denen Schülerinnen und Schüler Wünsche oder Probleme äußern.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Lehrperson nimmt die Probleme der Schülerinnen und Schüler wahr und ernst und kümmert sich voll und ganz um diese. - Trifft eher zu: Die Lehrperson nimmt die Probleme der Schülerinnen und Schüler wahr und ernst und kümmert sich weitestgehend um diese. - Trifft eher nicht zu: Die Lehrperson nimmt die Probleme der Schülerinnen und Schüler zwar wahr, aber weniger ernst und kümmert sich weniger um diese. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Lehrperson nimmt die Probleme der Schülerinnen und Schüler überhaupt nicht wahr sowie ernst und kümmert sich folglich nicht um diese.
<p>Die Schülerinnen und Schüler können der Lehrperson auf Augenhöhe ihre Unzufriedenheit mitteilen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Lehrperson ist jederzeit bereit, mit den Schülerinnen und Schülern zu reden, wenn diesen etwas nichts gefällt. - Trifft eher zu: Die Lehrperson ist weitestgehend bereit, mit den Schülerinnen und Schülern zu reden, wenn diesen etwas nichts gefällt. - Trifft eher nicht zu: Die Lehrperson ist kaum bereit, mit den Schülerinnen und Schülern zu reden, wenn diesen etwas nichts gefällt. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Lehrperson ist überhaupt nicht bereit, mit den Schülerinnen und Schülern zu reden, wenn diesen etwas nichts gefällt.

4.1.7 Beziehungsqualität/Klima

Beschreibung des Konstrukts

Diese Dimension erfasst, inwieweit der Umgang zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern durch Freundlichkeit, Wärme, Herzlichkeit und Einfühlungsvermögen gekennzeichnet ist. Weiter soll erfasst werden, inwieweit im Unterricht ein humorvolles Klima und eine entspannte Lernatmosphäre herrschen. Humor gilt als Merkmal eines positiven Lernklimas und kann in konkreten Unterrichtssituationen Stress abbauen, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler aktivieren und somit den Lernprozess selbst fördern.

Indikatoren

- Der Umgang in der Klasse ist geprägt von Freundlichkeit, Wärme, Herzlichkeit und Einfühlungsvermögen.
- Die Lehrperson behandelt die Schülerinnen und Schüler respektvoll (z. B. bei der Begrüßung). Dies spiegelt sich auch in ihrem nonverbalen Verhalten wieder (z. B. Lächeln, ermutigendes Auf-die-Schulter-Klopfen, etc.).
- Die Lehrperson zeigt Humor und reagiert auf Späße der Schülerinnen und Schüler positiv.
- Die Lehrperson lockert den Unterricht durch lustige Beispiele auf und macht in angemessener Weise Späße und Witze.
- Die Lehrperson nimmt sich nicht immer uneingeschränkt ernst, sondern kann auch über sich selbst lachen.

Itembeschreibung	Mit allen Ratern vereinbarte Ausprägungsbeschreibung
<p>Ist die Lehrperson im Umgang mit ihren Schülerinnen und Schülern durch Freundlichkeit, Einfühlung, Herzlichkeit, Wärme gekennzeichnet? Der Umgangston ist freundlich und wertschätzend. Die Lehrperson behandelt die Schülerinnen und Schüler respektvoll (z. B. bei der Begrüßung). Hierbei sind auch nonverbale Aspekte zu beachten (Lächeln, ermutigendes Auf-die-Schulter-Klopfen, etc.).</p> <p>Weist das Lehrerverhalten im Gegenteil keinerlei Zeichen von Wärme, Herzlichkeit, etc. auf, beschränkt die Lehrperson den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern ganz nüchtern auf das rein Fachliche.</p> <p><i>Hinweis: Kumpelhaftes, joviales, anbiederndes Lehrerverhalten sind nicht Zeichen eines günstigen Sozialklimas oder von Wärme, Herzlichkeit, sondern eher Zeichen geringen Respekts. Im Ratingbogen sind die Antwortskalen beschriftet mit überhaupt nicht herzlich (trifft überhaupt nicht zu), nur mäßig herzlich (trifft eher nicht zu), eher herzlich (trifft eher zu) und sehr herzlich (trifft voll und ganz zu).</i></p>	<p>- Trifft voll und ganz zu: Fortwährend freundlicher Umgang, Zeichen von persönlichem Interesse, Wärme und Herzlichkeit; keinerlei Zeichen geringen Respekts, Abweisungen etc.</p> <p>- Trifft eher zu: Lehrperson ist überwiegend freundlich, interessiert und herzlich; gelegentliche Zeichen geringen Respekts, Abweisungen etc.</p> <p>- Trifft eher nicht zu: Selten Zeichen von Interesse, Wärme und Herzlichkeit; Lehrperson ist häufig abweisend, distanziert und wenig zugänglich.</p> <p>- Trifft überhaupt nicht zu: Keinerlei Zeichen von Wärme, Herzlichkeit; rein sachbezogener Umgang; Lehrperson ist abweisend, distanziert, unpersönlich, wenig zugänglich und herablassend; häufig Zeichen geringen Respekts; Herabsetzung, Gesten der Verächtlichmachung (z. B. wegwerfende Handbewegung).</p>
<p>Versteht die Lehrperson Spaß und macht selbst öfter Späße und Witze, reagiert sie auf Disziplinprobleme humorvoll, gibt lustige Beispiele, macht sich auch mal über sich selbst lustig, nimmt nicht alles immer so ernst?</p>	<p>- Trifft voll und ganz zu: Die Lehrperson macht fortwährend Späße, Scherze und gibt lustige Beispiele; durchwegs Atmosphäre der Heiterkeit; die Lehrperson macht und versteht auch Späße, die auf Kosten der Lehrperson gehen.</p> <p>- Trifft eher zu: Die Lehrperson versteht zum großen Teil Spaß und geht überwiegend darauf ein, wenn Schülerinnen und Schüler Späße machen. Die Lehrperson macht manchmal selbst Späße oder gibt lustige Beispiele.</p>

<p>Oder ist sie ausschließlich sachbezogen, nüchtern, ernst, macht und versteht keinen Spaß?</p> <p><i>Hinweis: Humor ist nicht identisch mit Freundlichkeit, persönlichem Interesse usw., sondern relativ unabhängig davon. Der Humor der Lehrperson muss nicht zwingend auch für den Rater witzig sein. Witze sollen nicht auf Kosten anderer entstehen; (nicht ironisch oder sarkastisch). Im Ratingbogen sind die Antwortskalen beschriftet mit völlig humorlos (trifft überhaupt nicht zu), eher humorlos (trifft eher nicht zu), eher humorvoll (trifft eher zu) und sehr viel Humor (trifft voll und ganz zu).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft eher nicht zu: Die Lehrperson macht eher selten Späße; lässt Schülerinnen und Schülern ihren Spaß, geht aber nicht weiter darauf ein; macht deutlich, wo der Spaß aufhört. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Lehrperson ist fortwährend nüchtern, ernst und humorlos. Sie macht keinerlei Späße und versteht auch keinen Spaß; keinerlei Zeichen von Humor; ggf. Anzeichen für Ironie, Sarkasmus, Zynismus oder Späße, die ausschließlich oder einseitig auf Kosten der Schülerinnen und Schüler gehen.
---	--

4.1.8 Motivierungsfähigkeit

Beschreibung des Konstrukts

Als grundlegendes Gestaltungsprinzip effektiven Unterrichts zählt die Motivierung der Lernenden. Die Dimension der Motivierungsfähigkeit soll erfassen, inwieweit es der Lehrperson gelingt das Interesse der Schülerinnen und Schüler an den Unterrichtsinhalten und am Lernprozess selbst zu wecken. Als bedeutsam dafür haben sich neben lebensweltnahen und ansprechenden Unterrichtsmaterialien insbesondere auch die Verhaltensweisen und Einstellungen der Lehrperson hinsichtlich des Unterrichtsstoffs erwiesen.

Indikatoren

- Die Lehrperson orientiert sich bei der Auswahl und Gestaltung des Unterrichtsstoffes an den Interessen der Schülerinnen und Schüler. Dadurch lässt sich das Interesse der Lernenden wecken.
- Die Lehrperson verwendet ansprechende und abwechslungsreiche Materialien im Unterricht und variiert die Aktions- und Sozialformen, in denen gearbeitet wird.
- Die Lehrperson motiviert durch eine lebendige Vermittlung der Unterrichtsinhalte die Schülerinnen und Schüler zur Mitarbeit.
- Die Lehrperson kann die Schülerinnen und Schüler durch ihre Vorbildwirkung, insbesondere durch ihren Enthusiasmus und ihre Freude am Unterrichten, für den Unterricht begeistern.

Itembeschreibung	Mit allen Ratern vereinbarte Ausprägungsbeschreibung
<p>Die Lehrperson kann durch die Auswahl und Gestaltung des Unterrichtsstoffs das Interesse der Schülerinnen und Schüler wecken.</p> <p><i>Hinweis: Bei diesem Merkmal gilt es, sich in die Lage der Schülerinnen und Schüler hineinzuversetzen. Was für den Rater interessant erscheint, muss für Schülerinnen und Schüler nicht zwangsweise spannend klingen.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Auswahl und Gestaltung des Unterrichtsstoffs sind schülerorientiert und wecken fortwährend das Interesse der Schülerinnen und Schüler. - Trifft eher zu: Auswahl und Gestaltung des Unterrichtsstoffs sind weitestgehend schülerorientiert und wecken zum großen Teil das Interesse der Schülerinnen und Schüler. - Trifft überhaupt nicht zu: Auswahl und Gestaltung des Unterrichtsstoffs sind weniger schülerorientiert und wecken das Interesse der Schülerinnen und Schüler kaum. - Trifft überhaupt nicht zu: Auswahl und Gestaltung des Unterrichtsstoffs sind keinesfalls schülerorientiert und wecken das Interesse der Schülerinnen und Schüler zu keinem Zeitpunkt.
<p>Die Lehrperson kann durch eine lebendige Vermittlung des Unterrichtsstoffes die Schülerinnen und Schüler zur Mitarbeit motivieren. Sie verwendet ansprechendes und abwechslungsreiches Material und variiert die</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Lehrperson verwendet verschiedene Materialien und variiert die Aktions- und Sozialform mehrmals während des Unterrichts. Sie gestaltet den Unterricht fortwährend interessant und lebendig.

Aktions- und Sozialformen, in denen gearbeitet wird.	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft eher zu: Die Lehrperson verwendet zum großen Teil ansprechendes und abwechslungsreiches Material. Die Sozial- und Aktionsform wechselt. Sie gestaltet den Unterricht über weite Strecken interessant und lebendig. - Trifft eher nicht zu: Die Lehrperson verwendet nur gelegentlich ansprechendes und abwechslungsreiches Material. Die Sozial- und Aktionsform wechselt kaum. Sie kann den Unterrichtsstoff weniger interessant und lebendig vermitteln. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Lehrperson präsentiert eintöniges Material und verweilt in einer Sozial- und Aktionsform. Sie vermittelt den Unterrichtsstoff in keiner lebendigen und interessanten Weise.
Die Lehrperson kann die Schülerinnen und Schüler für den Unterrichtsstoff begeistern, wobei vor allem die Vorbildwirkung der Lehrperson (Enthusiasmus, Schwung, Engagement, Freude am Unterrichten/ am Fach) ins Spiel kommt.	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Lehrperson kann die Schülerinnen und Schüler durch ihren Schwung und ihr Engagement voll und ganz begeistern. - Trifft eher zu: Die Lehrperson kann die Schülerinnen und Schüler zumeist durch ihren Schwung und ihr Engagement begeistern. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Lehrperson kann die Schülerinnen und Schüler weniger durch ihren Enthusiasmus und Schwung überzeugen. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Lehrperson hat keinerlei Vorbildfunktion und kann die Schülerinnen und Schüler nicht begeistern.

4.1.9 Lehrereengagement

Beschreibung des Konstrukts

Mit dieser Dimension wird beurteilt, inwieweit die Lehrperson Interesse, Energie sowie eine innere Beziehung zu seinem Fach und seinem Unterricht erkennen lässt.

Indikator

- Die Lehrperson ist sehr am Unterricht interessiert und wirkt innerlich beteiligt. Sie wirkt auf die Schülerinnen und Schüler stimulierend, tatkräftig und rege. Zudem verfügt die Lehrperson über eine lebhaftige Gestik und Stimmmodulation.

Itembeschreibung	Mit allen Ratern vereinbarte Ausprägungsbeschreibung
<p>Wie groß war das Lehrereengagement? Das Lehrereengagement muss mit einer gewissen Vorsicht interpretiert werden, da die hier angeführten Verhaltensweisen und Eigenschaften nur relativ grobe und oberflächliche Indikatoren für Lehrereengagement sind. Echtes Engagement kann auch dann gegeben sein, wenn keiner der hier angeführten Indikatoren vorliegt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sehr hohes Lehrereengagement: Die Lehrperson wirkt sehr stimulierend, tatkräftig und rege. Sie scheint an ihrem Unterricht interessiert zu sein und wirkt innerlich beteiligt. Sie geht umher und hat eine lebhaftige Gestik und Stimmmodulation. - Mittelmäßiges Lehrereengagement: Gelegentlich wirkt die Lehrperson interessiert und beteiligt; sie zeigt ein gewisses Maß an Aktivität, z.B. auch in ihrer Gestik. Zu anderen Zeitpunkten wirkt die Lehrperson teilnahmslos, rein routinehaft und ohne besondere Energie. - Sehr geringes Lehrereengagement: Das Verhalten der Lehrperson wirkt teilnahmslos, lustlos und rein routinehaft; es ist nur ein Minimum an Stimmmodulation, Gestik, Bewegung oder Mimik zu erkennen. Die Lehrperson scheint wenig Interesse an ihrer Tätigkeit zu haben.

4.1.10 Schülerengagement

Beschreibung des Konstrukts

Mit dieser Dimension wird beurteilt, inwieweit die Schülerinnen und Schüler im Unterricht Interesse, Energie und innere Beteiligung zeigen.

Indikator

- Die Schülerinnen und Schüler nehmen interessiert am Unterrichtsgeschehen teil und arbeiten engagiert im Unterricht mit.

Itembeschreibung	Mit allen Ratern vereinbarte Ausprägungsbeschreibung
Wie groß war das Unterrichtsengagement der Schülerinnen und Schüler?	<ul style="list-style-type: none">- Sehr hohes Schülerengagement: Die allermeisten oder alle Schülerinnen und Schüler scheinen interessiert am Unterricht teilzunehmen und arbeiten engagiert mit.- Mäßiges Schülerengagement: Manche Schülerinnen und Schüler scheinen interessiert am Unterricht teilzunehmen, manche wirken gelangweilt und uninteressiert.- Sehr geringes Schülerengagement: Die wenigsten Schülerinnen und Schüler oder keiner scheinen/scheint interessiert am Unterricht teilzunehmen und engagiert mitzuarbeiten.

4.2 Skalen zur fachspezifischen Qualität von interkulturellem Fremdsprachenunterricht

4.2.1 Reflexionen kultureller Unterschiede

Beschreibung des Konstrukts

Diese Dimension soll erfassen, inwieweit im Unterricht Unterschiede zwischen kulturellen Aspekten thematisiert werden und die Schülerinnen und Schüler eigene kulturelle Erfahrungen diskutieren und reflektieren.

Indikatoren

- Die Schülerinnen und Schüler werden im Unterricht mit anderen kulturellen Vorstellungen konfrontiert und vertraut gemacht.
- Im Unterricht werden verschiedene Sichtweisen auf andere Kulturen thematisiert.
- Die Schülerinnen und Schüler äußern im Unterricht eigene Ideen und Vorstellungen über kulturelle Verschiedenheit. Ferner haben Sie die Möglichkeit, ihre eigenen persönlichen Erfahrungen mit kultureller Verschiedenheit einzubringen.
- Im Unterricht werden Unterschiede zwischen verschiedenen kulturellen Vorstellungen thematisiert und besprochen.
- Die Lehrperson nimmt die interkulturellen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler stets ernst.
- Die Schülerinnen und Schüler zeigen im Unterricht Interesse für andere Kulturen.
- Die Schülerinnen und Schülern lernen im Unterricht ihre eigenen kulturellen Vorstellungen bewusst zu machen und zu reflektieren.

Itembeschreibung	Ausprägungsbeschreibung
Vertrautmachen mit anderen kulturellen Vorstellungen	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Im Unterricht werden die Schülerinnen und Schüler stets mit anderen kulturellen Vorstellungen vertraut gemacht. - Trifft eher zu: Im Unterricht werden die Schülerinnen und Schüler stellenweise mit anderen kulturellen Vorstellungen vertraut gemacht. - Trifft eher nicht zu: Im Unterricht werden die Schülerinnen und Schüler selten mit anderen kulturellen Vorstellungen vertraut gemacht. - Trifft überhaupt nicht zu: Im Unterricht werden die Schülerinnen und Schüler zu keiner Zeit mit anderen kulturellen Vorstellungen vertraut gemacht.
Thematisierung verschiedener Sichtweisen auf andere Kulturen	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Im Unterricht werden stets verschiedene Sichtweisen auf eine andere/andere Kultur/-en thematisiert. - Trifft eher zu: Im Unterricht werden stellenweise verschiedene Sichtweisen auf eine andere/andere Kultur/-en thematisiert. - Trifft eher nicht zu: Im Unterricht werden selten verschiedene Sichtweisen auf eine andere/andere Kultur/-en thematisiert. - Trifft überhaupt nicht zu: Im Unterricht werden zu keiner Zeit verschiedene Sichtweisen auf eine andere/andere Kultur/-en thematisiert.
Ideen und Vorstellungen über kulturelle Verschiedenheit (S-Seite)	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Schülerinnen und Schüler drücken im Unterricht stets eigene Ideen und Vorstellungen über kulturelle Verschiedenheit aus. - Trifft eher zu: Die Schülerinnen und Schüler drücken im Unterricht stellenweise eigene Ideen und Vorstellungen über kulturelle Verschiedenheit aus. - Trifft eher nicht zu: Die Schülerinnen und Schüler drücken im Unterricht selten eigene Ideen und Vorstellungen über kulturelle Verschiedenheit aus. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Schülerinnen und Schüler drücken im Unterricht zu keiner Zeit eigenen Ideen und Vorstellungen über kulturelle Verschiedenheit aus.

Unterschiede zwischen verschiedenen kulturellen Vorstellungen	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Es werden stets Unterschiede zwischen verschiedenen kulturellen Vorstellungen besprochen. - Trifft eher zu: Es werden stellenweise Unterschiede zwischen verschiedenen kulturellen Vorstellungen besprochen. - Trifft eher nicht zu: Es werden selten Unterschiede zwischen verschiedenen kulturellen Vorstellungen besprochen. - Trifft überhaupt nicht zu: Es werden zu keiner Zeit Unterschiede zwischen verschiedenen kulturellen Vorstellungen besprochen.
Exploration eigener Vorstellungen über kulturelle Verschiedenheit (S-Seite)	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Schülerinnen und Schüler haben stets die Möglichkeit, ihre eigenen Vorstellungen über kulturelle Verschiedenheit zu erkunden. - Trifft eher zu: Die Schülerinnen und Schüler haben stellenweise die Möglichkeit, ihre eigenen Vorstellungen über kulturelle Verschiedenheit zu erkunden. - Trifft eher nicht zu: Die Schülerinnen und Schüler haben selten die Möglichkeit, ihre eigenen Vorstellungen über kulturelle Verschiedenheit zu erkunden. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Schülerinnen und Schüler haben zu keiner Zeit die Möglichkeit, ihre eigenen Vorstellungen über kulturelle Verschiedenheit zu erkunden.
Ernstnehmen interkultureller Vorstellungen (S-Seite)	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Interkulturelle Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler werden stets ernst genommen. - Trifft eher zu: Interkulturelle Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler werden stellenweise ernst genommen. - Trifft eher nicht zu: Interkulturelle Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler werden selten ernst genommen. - Trifft überhaupt nicht zu: Interkulturelle Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler werden zu keiner Zeit ernst genommen.
Interesse für andere Kulturen (S-Seite)	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Schülerinnen und Schüler zeigen im Unterricht stets Interesse für andere Kulturen. - Trifft eher zu: Die Schülerinnen und Schüler zeigen im Unterricht stellenweise Interesse für andere Kulturen. - Trifft eher nicht zu: Die Schülerinnen und Schüler zeigen im Unterricht selten Interesse für andere Kulturen. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Schülerinnen und Schüler zeigen im Unterricht zu keiner Zeit Interesse für andere Kulturen.
Erkennen der eigenen kulturellen Vorstellungen (S-Seite)	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Den Schülerinnen und Schülern werden ihre eigenen kulturellen Vorstellungen stets bewusst gemacht. - Trifft eher zu: Den Schülerinnen und Schülern werden ihre eigenen kulturellen Vorstellungen stellenweise bewusst gemacht. - Trifft eher nicht zu: Den Schülerinnen und Schülern werden ihre eigenen kulturellen Vorstellungen selten bewusst gemacht. - Trifft überhaupt nicht zu: Den Schülerinnen und Schülern werden ihre eigenen kulturellen Vorstellungen zu keiner Zeit bewusst gemacht.
Reflexion der eigenen kulturellen Vorstellungen	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Schülerinnen und Schüler lernen stets, ihre eigenen kulturellen Vorstellungen zu reflektieren. - Trifft eher zu: Die Schülerinnen und Schüler lernen stellenweise, ihre eigenen kulturellen Vorstellungen zu reflektieren. - Trifft eher nicht zu: Die Schülerinnen und Schüler lernen selten, ihre eigenen kulturellen Vorstellungen zu reflektieren. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Schülerinnen und Schüler lernen zu keiner Zeit, ihre eigenen kulturellen Vorstellungen zu reflektieren.

4.2.2 Kritische Schülerperspektive

Beschreibung des Konstrukts

Diese Dimension soll erfassen, inwieweit die Schülerinnen und Schülern im Unterricht kritische Perspektiven einnehmen und von der Lehrperson dazu ermuntert werden, eigene kulturelle Vorstellungen offen zu äußern.

Indikatoren

- Kritische Vorschläge und Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler werden im Unterricht stets berücksichtigt.
- Die Schülerinnen und Schüler werden zur Offenheit ermuntert und sagen auch mal etwas ins „Unreine“.
- Die Schülerinnen und Schüler stellen stets ihre eigenen (rationalen) kulturellen Vorstellungen dar.

Itembeschreibung	Mit allen Ratern vereinbarte Ausprägungsbeschreibung
Berücksichtigung kritischer Vorschläge und Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Kritische Vorschläge und Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler werden stets berücksichtigt. - Trifft eher zu: Kritische Vorschläge und Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler werden manchmal berücksichtigt. - Trifft eher nicht zu: Kritische Vorschläge und Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler werden selten berücksichtigt. - Trifft überhaupt nicht zu: Kritische Vorschläge und Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler werden nie berücksichtigt.
Offenheit/Unreine Aussagen <i>Hinweis: Bei unreinen Aussagen sind keine etwaigen Fehler hinsichtlich der Grammatik, Aussprache und des Wortschatzes gemeint. Es geht hierbei einzig und allein um die Analyse des Inhalts der Schüleraussage.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Schülerinnen und Schüler sagen stets auch mal etwas ins „Unreine“. - Trifft eher zu: Die Schülerinnen und Schüler sagen auch manchmal etwas ins „Unreine“. - Trifft eher nicht zu: Die Schülerinnen und Schüler sagen selten auch mal etwas ins „Unreine“. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Schülerinnen und Schüler sagen nie auch mal etwas ins „Unreine“.
Darstellung eigener (ir-)rationaler kultureller Vorstellungen	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Schülerinnen und Schüler drücken stets ihre kulturellen Vorstellungen aus, auch wenn sie nicht rational begründbar sind. - Trifft eher zu: Die Schülerinnen und Schüler drücken manchmal ihre kulturellen Vorstellungen aus, auch wenn sie nicht rational begründbar sind. - Trifft eher nicht zu: Die Schülerinnen und Schüler drücken selten ihre kulturellen Vorstellungen aus, auch wenn sie nicht rational begründbar sind. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Schülerinnen und Schüler drücken nie ihre kulturellen Vorstellungen aus.

4.2.3 Toleranz und Respekt

Beschreibung des Konstrukts

Diese Dimension soll erfassen, inwieweit die Lehrperson im Unterricht Toleranz, Respekt und Akzeptanz gegenüber anderen Kulturen vermittelt.

Indikatoren

- Die Lehrperson thematisiert im Unterricht Toleranz gegenüber kultureller Andersartigkeit.
- Die Lehrperson vermittelt im Unterricht Respekt und Akzeptanz für andere Kulturen.

Itembeschreibung	Mit allen Ratern vereinbarte Ausprägungsbeschreibung
Toleranz gegenüber kultureller Andersartigkeit	<ul style="list-style-type: none">- Trifft voll und ganz zu: Im Unterricht wird Toleranz gegenüber kultureller Andersartigkeit stets thematisiert.- Trifft eher zu: Im Unterricht wird Toleranz gegenüber kultureller Andersartigkeit manchmal thematisiert.- Trifft eher nicht zu: Im Unterricht wird Toleranz gegenüber kultureller Andersartigkeit selten thematisiert.- Trifft überhaupt nicht zu: Im Unterricht wird Toleranz gegenüber kultureller Andersartigkeit zu keiner Zeit thematisiert.
Respekt und Akzeptanz	<ul style="list-style-type: none">- Trifft voll und ganz zu: Im Unterricht werden stets Respekt und Akzeptanz für andere Kulturen vermittelt.- Trifft eher zu: Im Unterricht werden manchmal Respekt und Akzeptanz für andere Kulturen vermittelt.- Trifft eher nicht zu: Im Unterricht werden selten Respekt und Akzeptanz für andere Kulturen vermittelt.- Trifft überhaupt nicht zu: Im Unterricht werden zu keiner Zeit Respekt und Akzeptanz für andere Kulturen vermittelt.

4.2.4 Der Lehrer als Mediator

Beschreibung des Konstrukts

Diese Dimension soll erfassen, ob die Lehrperson im Unterricht als Mediator agiert. Als Mediator schafft die Lehrperson Raum für Diskussion, bezieht unterschiedliche Schülerbeiträge aufeinander und fordert die Lernenden zur Stellungnahme und Argumentation auf. Die Lehrperson als Mediator achtet stets darauf, dass missverständliche Äußerungen kritisch hinterfragt und aufgeklärt werden.

Indikatoren

- Die Lehrperson schafft im Unterricht Anlässe zur Diskussion über interkulturelle Fragestellungen.
- Die Lehrperson bezieht Beiträge verschiedener Schülerinnen und Schüler aufeinander und fordert die Lernenden dazu auf, zu den unterschiedlichen Schülerbeiträgen Stellung zu beziehen.
- Im Unterricht werden missverständliche oder unvollständige Äußerungen der Schülerinnen und Schüler hinterfragt, sodass jeder Beitrag von der Klasse verstanden werden kann.
- Die Lehrperson fordert Begründungen für Behauptungen ein und regt die Schülerinnen und Schüler zum Argumentieren an.

Itembeschreibung	Mit allen Ratern vereinbarte Ausprägungsbeschreibung
Anlässe zur Diskussion interkultureller Fragestellungen (L-Seite)	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Lehrperson schafft stets Anlässe zur Diskussion über interkulturelle Fragestellungen. - Trifft eher zu: Die Lehrperson schafft stellenweise Anlässe zur Diskussion über interkulturelle Fragestellungen. - Trifft eher nicht zu: Die Lehrperson schafft selten Anlässe zur Diskussion über interkulturelle Fragestellungen. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Lehrperson schafft keine Anlässe zur Diskussion über interkulturelle Fragestellungen.
Bezug der Schüleräußerungen aufeinander (L-Seite)	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Lehrperson bezieht stets Beiträge verschiedener Schülerinnen und Schüler aufeinander. - Trifft eher zu: Die Lehrperson bezieht stellenweise Beiträge verschiedener Schülerinnen und Schüler aufeinander. - Trifft eher nicht zu: Die Lehrperson bezieht nur selten Beiträge verschiedener Schülerinnen und Schüler aufeinander. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Lehrperson bezieht keine Beiträge verschiedener Schülerinnen und Schüler aufeinander.
Bezug der Schüleräußerungen aufeinander (S-Seite)	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Lehrperson bewertet Schüleräußerungen stets nicht sofort, sondern fordert andere Schülerinnen und Schüler dazu auf, sich zu voraus gegangenen Beiträgen zu äußern und dazu Stellung zu beziehen. - Trifft eher zu: Die Lehrperson bewertet Schüleräußerungen stellenweise nicht sofort, sondern fordert andere Schülerinnen und Schüler dazu auf, sich zu voraus gegangenen Beiträgen zu äußern und dazu Stellung zu beziehen. - Trifft eher nicht zu: Die Lehrperson bewertet Schüleräußerungen selten nicht sofort und fordert andere Schülerinnen und Schüler selten dazu auf, sich zu voraus gegangenen Beiträgen zu äußern und dazu Stellung zu beziehen. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Lehrperson bewertet Schüleräußerungen sofort und fordert andere Schülerinnen und Schüler nicht dazu auf, sich zu voraus gegangenen Beiträgen zu äußern und dazu Stellung zu beziehen.
Klärung missverständlicher oder unvollständiger Schüleräußerungen	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Lehrperson hinterfragt stets missverständliche oder unvollständige Schüleräußerungen und sorgt so dafür, dass jeder Beitrag von der Klasse verstanden wird. - Trifft eher zu: Die Lehrperson hinterfragt stellenweise missverständliche oder unvollständige Schüleräußerungen und sorgt so dafür, dass jeder Beitrag von der Klasse verstanden wird. - Trifft eher nicht zu: Die Lehrperson hinterfragt selten missverständliche oder unvollständige Schüleräußerungen und sorgt weniger dafür, dass jeder Beitrag von der Klasse verstanden wird. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Lehrperson hinterfragt keine missverständlichen oder unvollständigen Schüleräußerungen und sorgt nicht dafür, dass jeder Beitrag von der Klasse verstanden wird.
Raum für Begründungen und Argumentationen (S-Seite)	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Lehrperson fordert stets Begründungen für Behauptungen ein und regt die Schülerinnen und Schüler dazu an, Argumente für ihre Behauptungen zu liefern. - Trifft eher zu: Die Lehrperson fordert stellenweise Begründungen für Behauptungen ein und regt die Schülerinnen und Schüler dazu an, Argumente für ihre Behauptungen zu liefern. - Trifft eher nicht zu: Die Lehrperson fordert selten Begründungen für Behauptungen ein und regt die Schülerinnen und Schüler kaum dazu an, Argumente für ihre Behauptungen zu liefern. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Lehrperson fordert keine Begründungen für Behauptungen ein und regt die Schülerinnen und Schüler nicht dazu an, Argumente für ihre Behauptungen zu liefern.

4.2.5 Reflexion von Vorurteilen

Beschreibung des Konstrukts

Diese Dimension erfasst, inwieweit die Lehrperson ihre Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts dazu ermuntert, Vorurteile gegenüber Kulturen kritisch zu reflektieren. Das Ziel ist die Förderung der Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler.

Indikatoren

- Die Lehrperson sensibilisiert für Vorurteile gegenüber der deutschen Kultur.
- Im Unterricht findet stets eine kritische Reflexion von Vorurteilen statt.
- Die Lehrperson thematisiert im Unterricht die Entstehung von Vorurteilen, um zur kritischen Reflexion anzuregen.
- Die Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler wird von der Lehrperson stets gefördert.

Itembeschreibung	Mit allen Ratern vereinbarte Ausprägungsbeschreibung
Sensibilisierung für Vorurteile gegenüber deutscher Kultur (L-Seite)	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Lehrperson sensibilisiert stets für Vorurteile gegenüber der deutschen Kultur. - Trifft eher zu: Die Lehrperson sensibilisiert manchmal für Vorurteile gegenüber der deutschen Kultur. - Trifft eher nicht zu: Der Lehrer sensibilisiert selten für Vorurteile gegenüber der deutschen Kultur. - Trifft überhaupt nicht zu: Der Lehrer sensibilisiert zu keiner Zeit für Vorurteile gegenüber der deutschen Kultur.
Reflexion von Vorurteilen	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Eine kritische Reflexion von Vorurteilen findet stets statt. - Trifft eher zu: Eine kritische Reflexion von Vorurteilen findet manchmal statt. - Trifft eher nicht zu: Eine kritische Reflexion von Vorurteilen findet selten statt. - Trifft überhaupt nicht zu: Eine kritische Reflexion von Vorurteilen findet nie statt.
Entstehung von Vorurteilen	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Lehrperson thematisiert ausführlich die Entstehung von Vorurteilen, um zur Reflexion anzuregen. - Trifft eher zu: Die Lehrperson thematisiert stellenweise die Entstehung von Vorurteilen, um zur Reflexion anzuregen. - Trifft eher nicht zu: Der Lehrer thematisiert nur oberflächlich die Entstehung von Vorurteilen, um zur Reflexion anzuregen. - Trifft überhaupt nicht zu: Der Lehrer thematisiert die Entstehung von Vorurteilen überhaupt nicht.
Fähigkeit Selbstreflexion	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Lehrperson fördert stets die Fähigkeit zur Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Vorurteile. - Trifft eher zu: Die Lehrperson fördert manchmal die Fähigkeit zur Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Vorurteile. - Trifft eher nicht zu: Die Lehrperson fördert selten die Fähigkeit zur Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Vorurteile. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Lehrperson fördert zu keiner Zeit die Fähigkeit zur Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Vorurteile.

4.2.6 Rollen-und Perspektivenübernahme

Beschreibung des Konstrukts

Diese Dimension erfasst, ob im Unterricht unterschiedliche Erklärungen und Interpretationen sowie Gefühle in Kultursituationen angesprochen und diskutiert werden. Darüber hinaus soll die Dimension erfassen, inwieweit sich die Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts in unterschiedliche Rollen und die Gefühle anderer hineinversetzen.

Indikatoren

- Im Unterricht werden unterschiedliche Erklärungen und Interpretationen von Situationen explizit besprochen.
- Im Unterricht werden Gefühle in Kulturkontaktsituationen angesprochen und diskutiert.
- Während des Unterrichts sollen sich die Schülerinnen und Schüler in unterschiedliche Rollen und in die Gefühle anderer hineinversetzen.

Itembeschreibung	Mit allen Ratern vereinbarte Ausprägungsbeschreibung
Unterschiedliche Erklärungen und Interpretationen von Situationen	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Im Unterricht werden unterschiedliche Erklärungen und Interpretationen von Situationen stets explizit besprochen. - Trifft eher zu: Im Unterricht werden unterschiedliche Erklärungen und Interpretationen von Situationen manchmal explizit besprochen. - Trifft eher nicht zu: Im Unterricht werden unterschiedliche Erklärungen und Interpretationen von Situationen selten explizit besprochen. - Trifft überhaupt nicht zu: Im Unterricht werden unterschiedliche Erklärungen und Interpretationen von Situationen zu keiner Zeit explizit besprochen.
Gefühle in Kulturkontaktsituationen	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Es werden stets Gefühle in Kulturkontaktsituationen angesprochen. - Trifft eher zu: Es werden manchmal Gefühle in Kulturkontaktsituationen angesprochen. - Trifft eher nicht zu: Es werden selten Gefühle in Kulturkontaktsituationen angesprochen. - Trifft überhaupt nicht zu: Es werden zu keiner Zeit Gefühle in Kulturkontaktsituationen angesprochen.
Perspektivwechsel	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Schülerinnen und Schüler müssen sich während des Unterrichts stets in andere Rollen hineinversetzen. - Trifft eher zu: Die Schülerinnen und Schüler müssen sich während des Unterrichts manchmal in andere Rollen hineinversetzen. - Trifft eher nicht zu: Die Schülerinnen und Schüler müssen sich während des Unterrichts selten in andere Rollen hineinversetzen. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Schülerinnen und Schüler müssen sich während des Unterrichts zu keiner Zeit in andere Rollen hineinversetzen.
Gefühle anderer	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Schülerinnen und Schüler sollen sich stets in die Gefühle von anderen versetzen. - Trifft eher zu: Die Schülerinnen und Schüler sollen sich manchmal in die Gefühle von anderen versetzen. - Trifft eher nicht zu: Die Schülerinnen und Schüler sollen sich selten in die Gefühle von anderen versetzen. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Schülerinnen und Schüler sollen sich zu keiner Zeit in die Gefühle von anderen versetzen.

4.2.7 Weitere Einzel-Items, die nicht zu Skalen zusammengefasst wurden.

Einzel-Items zur fachspezifischen Qualität des interkulturellen Englischunterrichts	
<p>Lebensweltbezug</p> <p><i>Hinweis: Die Lehrperson stellt Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler her; verwendet Aufgabenstellungen, Beispiele, Materialien usw., die der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler entstammen; behandelt Sachverhalte so, dass sie Alltagsrelevanz für die Schülerinnen und Schüler haben. Die Lehrperson bezieht den Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler ein.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Lehrperson knüpft an die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler an; bezieht stets den Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler ein. - Trifft eher zu: Die Lehrperson bemüht sich manchmal um eine Anknüpfung an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. - Trifft eher nicht zu: Die Lehrperson knüpft selten an die lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler an. - Trifft überhaupt nicht zu: Der Unterricht wirkt lebensfern, von der Lebenswirklichkeit abgehoben, lehrbuchhaft; künstliches oder stark didaktisiertes Material.
<p>Veränderungen kultureller Vor-/ Einstellungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Im Unterricht wird stets aufgezeigt, dass sich kulturelle Vorstellungen und Einstellungen über die Zeit verändern können. - Trifft eher zu: Im Unterricht wird manchmal aufgezeigt, dass sich kulturelle Vorstellungen und Einstellungen über die Zeit verändern können. - Trifft eher nicht zu: Im Unterricht wird selten aufgezeigt, dass sich kulturelle Vorstellungen und Einstellungen über die Zeit verändern können. - Trifft überhaupt nicht zu: Im Unterricht wird zu keiner Zeit aufgezeigt, dass sich kulturelle Vorstellungen und Einstellungen über die Zeit verändern können.
<p>Erkundung der Interessen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Stundenthema (L-Seite)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Lehrperson erkundet stets die Interessen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Thema der Stunde. - Trifft eher zu: Die Lehrperson erkundet manchmal die Interessen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Thema der Stunde. - Trifft eher nicht zu: Die Lehrperson erkundet selten die Interessen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Thema der Stunde. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Lehrperson erkundet zu keiner Zeit die Interessen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Thema der Stunde.
<p>Verhalten in anderer Kultur</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Den Schülerinnen und Schülern wird stets vermittelt, wie man sich in einer anderen Kultur verhält. - Trifft eher zu: Den Schülerinnen und Schülern wird manchmal vermittelt, wie man sich in einer anderen Kultur verhält. - Trifft eher nicht zu: Den Schülerinnen und Schülern wird selten vermittelt, wie man sich in einer anderen Kultur verhält. - Trifft überhaupt nicht zu: Den Schülerinnen und Schülern wird zu keiner Zeit vermittelt, wie man sich in einer anderen Kultur verhält.
<p>Kulturelle Fettnäpfe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Den Schülerinnen und Schülern wird ein Gespür für kulturelle Fettnäpfe stets vermittelt. - Trifft eher zu: Den Schülerinnen und Schülern wird ein Gespür für kulturelle Fettnäpfe manchmal vermittelt. - Trifft eher nicht zu: Den Schülerinnen und Schülern wird selten ein Gespür für kulturelle Fettnäpfe vermittelt. - Trifft überhaupt nicht zu: Den Schülerinnen und Schülern wird zu keiner Zeit ein Gespür für kulturelle Fettnäpfe vermittelt.
<p>Vermittlung von Sprachformen zur Anpassung an andere Kulturen</p> <p><i>Hinweis: Die Lehrperson zeigt den Schülerinnen und Schülern typische Ausdrucksweisen der anderen Kultur, wie man z. B. in verschiedenen Situationen Danke und Bitte sagt (Thank you – Here you are/ you're welcome).</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Den Schülerinnen und Schülern werden stets Sprachformen vermittelt, um sich an die andere Kultur anzupassen. - Trifft eher zu: Den Schülerinnen und Schülern werden manchmal Sprachformen vermittelt, um sich an die andere Kultur anzupassen. - Trifft eher nicht zu: Den Schülerinnen und Schülern werden selten Sprachformen vermittelt, um sich an die andere Kultur anzupassen. - Trifft überhaupt nicht zu: Den Schülerinnen und Schülern werden zu keiner Zeit Sprachformen vermittelt, um sich an die andere Kultur anzupassen.

Aneignen von Informationen über andere Kulturen	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Den Schülerinnen und Schülern wird stets vermittelt, wie sie sich Informationen über andere Kulturen aneignen können. - Trifft eher zu: Den Schülerinnen und Schülern wird manchmal vermittelt, wie sie sich Informationen über andere Kulturen aneignen können. - Trifft eher nicht zu: Den Schülerinnen und Schülern wird selten vermittelt, wie sie sich Informationen über andere Kulturen aneignen können. - Trifft überhaupt nicht zu: Den Schülerinnen und Schülern wird zu keiner Zeit vermittelt, wie sie sich Informationen über andere Kulturen aneignen können.
Eigene Gefühle	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Schülerinnen und Schüler werden im Unterricht stets nach ihren Gefühlen gefragt. - Trifft eher zu: Die Schülerinnen und Schüler werden im Unterricht manchmal nach ihren Gefühlen gefragt. - Trifft eher nicht zu: Die Schülerinnen und Schüler werden im Unterricht selten nach ihren Gefühlen gefragt. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Schülerinnen und Schüler werden im Unterricht zu keiner Zeit nach ihren Gefühlen gefragt.
Implizite Stereotypisierung (S-Seite)	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Schülerinnen und Schüler greifen stets implizit auf Stereotypisierung zurück, ohne dass die Lehrperson dies korrigierend aufgreift. - Trifft eher zu: Die Schülerinnen und Schüler greifen manchmal implizit auf Stereotypisierung zurück, ohne dass die Lehrperson dies korrigierend aufgreift. - Trifft eher nicht zu: Die Schülerinnen und Schüler greifen selten implizit auf Stereotypisierung zurück, ohne dass die Lehrperson dies korrigierend aufgreift. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Schülerinnen und Schüler greifen zu keiner Zeit implizit auf Stereotypisierung zurück.
Rollenspiele	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Lehrperson wendet stets Rollenspiele an, um mit den Schülerinnen und Schülern interkulturelle Handlungsstrategien einzuüben. - Trifft eher zu: Die Lehrperson wendet manchmal Rollenspiele an, um mit den Schülerinnen und Schülern interkulturelle Handlungsstrategien einzuüben. - Trifft eher nicht zu: Die Lehrperson wendet selten Rollenspiele an, um mit den Schülerinnen und Schülern interkulturelle Handlungsstrategien einzuüben. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Lehrperson wendet keine Rollenspiele an, um mit den Schülerinnen und Schülern interkulturelle Handlungsstrategien einzuüben.
Abbau von Vorurteilen	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Es wird ausführlich thematisiert, wie Vorurteile abgebaut werden können. - Trifft eher zu: Es wird stellenweise thematisiert, wie Vorurteile abgebaut werden können. - Trifft eher nicht zu: Es wird nur oberflächlich thematisiert, wie Vorurteile abgebaut werden können. - Trifft überhaupt nicht zu: Es wird nicht thematisiert, wie Vorurteile abgebaut werden können.
Schaffung von Vorwissen für nachfolgenden Stoff	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Lehrperson fragt ausführlich nach Vorstellungen und Ideen der Schülerinnen und Schüler zum Thema der Stunde, ohne dass die Antworten als „richtig“ oder „falsch“ bewertet werden. - Trifft eher zu: Die Lehrperson fragt stellenweise nach Vorstellungen und Ideen der Schülerinnen und Schüler zum Thema der Stunde, ohne dass die Antworten als „richtig“ oder „falsch“ bewertet werden. - Trifft eher nicht zu: Die Lehrperson fragt nur oberflächlich nach Vorstellungen und Ideen der Schülerinnen und Schüler zum Thema der Stunde, ohne dass die Antworten als „richtig“ oder „falsch“ bewertet werden. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Lehrperson fragt nicht nach Vorstellungen und Ideen der Schülerinnen und Schüler zum Thema der Stunde.

<p>Herstellung von Verknüpfungen persönlicher Erfahrungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Lehrperson fragt ausführlich nach persönlichen Erfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Stundenthema bereits gemacht haben. - Trifft eher zu: Die Lehrperson fragt stellenweise nach persönlichen Erfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Stundenthema bereits gemacht haben. - Trifft eher nicht zu: Die Lehrperson fragt nur oberflächlich nach persönlichen Erfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Stundenthema bereits gemacht haben. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Lehrperson fragt nicht nach persönlichen Erfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Stundenthema bereits gemacht haben.
<p>Aktivierung von Vorwissen</p> <p><i>Hinweis: Hierbei geht es nicht um ein „prüfungsähnliches“ Abfragen von Gelerntem, sondern vielmehr um ein Brainstorming.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Lehrperson fragt ausführlich nach Wissen, das die Schülerinnen und Schüler in vorausgegangenen Stunden erworben haben. - Trifft eher zu: Die Lehrperson fragt stellenweise nach Wissen, das die Schülerinnen und Schüler in vorausgegangenen Stunden erworben haben. - Trifft eher nicht zu: Die Lehrperson fragt nur oberflächlich nach Wissen, das die Schülerinnen und Schüler in vorausgegangenen Stunden erworben haben. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Lehrperson fragt nicht nach Wissen, das die Schülerinnen und Schüler in vorausgegangenen Stunden erworben haben.
<p>Zeitfaktor</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trifft voll und ganz zu: Die Lehrperson gibt den Schülerinnen und Schülern stets ausreichend Zeit, um Ideen und Argumente zu entwickeln. - Trifft eher zu: Die Lehrperson gibt den Schülerinnen und Schülern manchmal ausreichend Zeit, um Ideen und Argumente zu entwickeln. - Trifft eher nicht zu: Die Lehrperson gibt den Schülerinnen und Schülern kaum ausreichend Zeit, um Ideen und Argumente zu entwickeln. - Trifft überhaupt nicht zu: Die Lehrperson gibt den Schülerinnen und Schülern nicht ausreichend Zeit, um Ideen und Argumente zu entwickeln.

5 Deskriptive Ergebnisse

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse der hochinferenten Ratings zur Beurteilung der interkulturellen Unterrichtsstunden im Fach Englisch der 9. Klassenstufe vorgestellt. Dabei werden die Befunde zur allgemeinen sowie zur fachspezifischen Qualität des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts getrennt voneinander berichtet. Unterschiede zwischen den Schulformen werden auf der Ebene der Rating-Skalen dargestellt.

Die Tabellen 5 und 6 stellen die deskriptiven Ergebnisse der Dimensionen der allgemeinen Unterrichtsqualität dar.

Tabelle 5: Deskriptive Statistik für die Dimensionen der allgemeinen Unterrichtsqualität

Skala		Min	Max	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Regelklarheit						
	Hauptschule	2.00	4.00	3.61	0.62	15
	Realschule	2.00	4.00	3.70	0.49	32
	Integrierte Gesamtschule	4.00	4.00	4.00	0.00	3
	Gymnasium	2.00	4.00	3.51	0.52	45
	Gesamtsumme	2.00	4.00	3.61	0.52	95
Unterrichtsstörung						
	Hauptschule	1.00	3.00	1.33	0.69	15
	Realschule	1.00	3.25	1.39	0.65	32
	Integrierte Gesamtschule	1.00	1.13	1.04	0.07	3
	Gymnasium	1.00	3.13	1.41	0.52	45
	Gesamtsumme	1.00	3.25	1.38	0.59	95
Positive Fehlerkultur						
	Hauptschule	2.25	3.88	3.13	0.57	15
	Realschule	1.88	3.63	3.11	0.37	32
	Integrierte Gesamtschule	2.63	3.63	3.00	0.54	3
	Gymnasium	2.25	4.00	3.08	0.38	45
	Gesamtsumme	1.88	4.00	3.10	0.41	95
Positive Schülerorientierung						
	Hauptschule	1.50	3.67	2.90	0.65	15
	Realschule	2.00	4.00	2.95	0.45	32
	Integrierte Gesamtschule	3.00	3.00	3.00	0.00	3
	Gymnasium	1.83	4.00	2.98	0.51	45
	Gesamtsumme	1.50	4.00	2.96	0.50	95
Beziehungsqualität						
	Hauptschule	1.75	3.50	2.77	0.59	15
	Realschule	1.75	4.00	2.77	0.64	32
	Integrierte Gesamtschule	2.25	3.25	2.75	0.50	3
	Gymnasium	1.25	4.00	2.88	0.61	45
	Gesamtsumme	1.25	4.00	2.82	0.61	95

Aspekte der Klassenführung werden in den vorliegenden Re-Analysen durch die Dimensionen Regelklarheit und Unterrichtsstörung/Disziplin abgebildet. Die Mittelwerte der Skala Unterrichtsstörung variieren zwischen 1.04 und 1.41, wobei ein Mittelwert unter 2.5 ein geringes Maß

an Unterrichtsstörungen bedeutet. Die Mittelwerte der Skala Regelklarheit variieren zwischen 3.51 und 4.0, wobei ein Wert über 2.5 ein hohes Maß an Regelklarheit im Unterricht bedeutet. Die Ergebnisse zeigen, dass der Unterricht in den videografierten Unterrichtsstunden zumeist relativ störungsfrei verläuft und die Lehrperson den Lernenden erfolgreich vermitteln konnte, welche Spielregeln zu beachten sind und was geschieht, wenn diese verletzt werden (s. Tabelle 5). Das Unterrichtsklima wird in den vorliegenden Analysen durch die Dimensionen Positive Fehlerkultur, Positive Schülerorientierung und Beziehungsqualität abgebildet. Für diese Skalen gilt, dass Mittelwerte über 2.5 einer hohen Ausprägung des jeweiligen Qualitätsmerkmals entsprechen. Insgesamt zeigt sich nur wenig Varianz zwischen den Schulformen: Die Mittelwerte der Skala Positive Fehlerkultur variieren zwischen 3.0 und 3.13, die Mittelwerte der Skala Positive Schülerorientierung variieren zwischen 2.90 und 3.0 und die der Skala Beziehungsqualität zwischen 2.75 und 2.88. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass in den analysierten Unterrichtsstunden ein zumeist positives Unterrichtsklima herrscht, das durch einen konstruktiven Umgang mit Fehlern, Schülerorientierung und eine herzliche, humorvolle Atmosphäre im Klassenzimmer gekennzeichnet ist (s. Tabelle 5).

Tabelle 6: Deskriptive Statistik für die weiteren Dimensionen der allgemeinen Unterrichtsqualität

Skala		Min	Max	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Motivierungsfähigkeit						
	Hauptschule	1.67	3.33	2.36	0.47	15
	Realschule	1.33	3.83	2.45	0.63	32
	Integrierte Gesamtschule	1.83	3.50	2.44	0.92	3
	Gymnasium	1.00	4.00	2.67	0.66	45
	Gesamtsumme	1.00	4.00	2.54	0.63	95
Lehrerengagement						
	Hauptschule	1.00	3.00	2.10	0.57	15
	Realschule	1.00	3.00	2.24	0.49	32
	Integrierte Gesamtschule	2.00	3.00	2.33	0.58	3
	Gymnasium	1.00	3.00	2.30	0.52	45
	Gesamtsumme	1.00	3.00	2.25	0.51	95
Schülerengagement						
	Hauptschule	1.00	3.00	1.97	0.67	15
	Realschule	1.00	3.00	2.05	0.61	32
	Integrierte Gesamtschule	1.00	2.50	1.83	0.76	3
	Gymnasium	1.00	3.00	2.11	0.59	45
	Gesamtsumme	1.00	3.00	2.06	0.61	95

Die Motivierungsqualität wird in den vorliegenden Re-Analysen über die Dimensionen Motivierungsfähigkeit, Lehrerengagement und Schülerengagement erfasst. Im Hinblick auf die jeweiligen Dimensionen zeigt sich wenig Varianz zwischen den Schulformen: Die Mittelwerte der Skala Motivierungsfähigkeit variieren zwischen 2.36 und 2.67, wobei ein Wert über 2.5 ein hohes Maß an Motivierungsfähigkeit der Lehrperson bedeutet. Die Mittelwerte der Skala Lehrerengagement variieren zwischen 2.10 und 2.33 und die Mittelwerte der Skala Schülerengagement zwischen 1.83 und 2.11. Für beiden Skalen gilt, dass Mittelwerte über 1.5 einem hohen Engagement der Lehrperson bzw. der Lernenden entsprechen. Es kann festgestellt werden, dass in den analysierten Unterrichtsstunden ein hohes Lehrer- und Schülerengagement herrscht, wohingegen ausschließlich die Unterrichtsvideos des Gymnasiums ein hohes Maß an Motivierungsfähigkeit aufweisen. Es kann weiterhin festgestellt werden, dass in den Unterrichtsvideos der integrierten Gesamtschule im Vergleich zu den Unterrichtsvideos der anderen Schulformen das höchste Maß an Lehrerengagement sowie das geringste Maß an Unterrichtsengagement der Schülerinnen und Schüler beobachtet wurde (s. Tabelle

6). Die Unterschiede zwischen den Schulformen hinsichtlich der allgemeinen Qualitätsmerkmale des Unterrichts werden abschließend auf Zufälligkeit geprüft; die Varianzanalyse weist keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulformen auf.

Neben allgemeinen Qualitätsmerkmalen des Unterrichts werden im Rahmen der Re-Analysen der DESI-Videos auch fachspezifische Dimensionen des interkulturellen Englischunterrichts in den Blick genommen. Die deskriptiven Ergebnisse für diese Dimensionen sind in Tabelle 7 dargestellt.

Tabelle 7: Deskriptive Ergebnisse für die fachspezifischen Dimensionen des interkulturellen Englischunterrichts

Skala	Min	Max	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Reflexion kultureller Unterschiede					
Hauptschule	1.28	3.39	2.29	0.65	15
Realschule	1.00	3.28	1.82	0.69	32
Integrierte Gesamtschule	1.39	1.89	1.67	0.25	3
Gymnasium	1.00	3.44	1.86	0.74	45
Gesamtsumme	1.00	3.44	1.91	0.71	95
Kritische Schülerperspektiven					
Hauptschule	1.17	3.33	2.10	0.62	15
Realschule	1.00	3.50	2.05	0.67	32
Integrierte Gesamtschule	1.50	2.50	1.94	0.51	3
Gymnasium	1.00	3.33	2.06	0.66	45
Gesamtsumme	1.00	3.50	2.06	0.64	95
Toleranz und Respekt					
Hauptschule	1.00	2.75	1.67	0.56	15
Realschule	1.00	2.50	1.39	0.52	32
Integrierte Gesamtschule	1.00	1.50	1.17	0.29	3
Gymnasium	1.00	3.50	1.56	0.67	45
Gesamtsumme	1.00	3.5	1.51	0.60	95
Rollen- und Perspektivenübernahme					
Hauptschule	1.00	3.88	2.01	0.97	15
Realschule	1.00	3.31	1.87	0.76	32
Integrierte Gesamtschule	1.00	3.13	1.79	1.16	3
Gymnasium	1.00	3.50	1.99	0.72	45
Gesamtsumme	1.00	3.88	1.94	0.78	95
Reflexion von Vorurteilen					
Hauptschule	1.00	1.13	1.01	0.03	15
Realschule	1.00	3.25	1.07	0.40	32
Integrierte Gesamtschule	1.00	1.00	1.00	0.00	3
Gymnasium	1.00	1.50	1.03	0.11	45
Gesamtsumme	1.00	3.25	1.04	0.24	95
Lehrer als Mediator					
Hauptschule	1.40	3.50	2.57	0.63	15
Realschule	1.10	3.60	2.40	0.68	32
Integrierte Gesamtschule	1.60	2.90	2.23	0.65	3
Gymnasium	1.20	3.80	2.37	0.66	45
Gesamtsumme	1.10	3.80	2.41	0.66	95

Für die Skalen zur fachspezifischen Qualität des interkulturellen Englischunterrichts gilt, dass ein Mittelwert über 2.5 eine hohe Ausprägung des jeweiligen Qualitätsmerkmals für interkulturellen Unterricht bedeutet. Die Mittelwerte der Skala Reflexion kultureller Unterschiede variieren zwischen 1.67 und 2.29, wobei die Hauptschule den höchsten und die integrierte Gesamtschule den niedrigsten Wert erreicht. Das gleiche Bild zeigt sich mit Ausnahme der Skala Reflexion von Vorurteilen für alle weiteren Skalen zur interkulturellen Qualität des Englischunterrichts. Die interkulturellen Dimensionen des fachspezifischen Unterrichts sind an der Hauptschule stets am stärksten und an der integrierten Gesamtschule stets am geringsten ausgeprägt. Insgesamt zeigt sich zwischen den Schulformen wenig Varianz im Hinblick auf die interkulturellen Unterrichtsdimensionen, daher können im Rahmen von Varianzanalysen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulformen nachgewiesen werden.

Die deskriptiven Ergebnisse machen deutlich, dass in den vorliegenden Unterrichtsvideos schulformenübergreifend die allgemeinen Qualitätsmerkmale und die fachspezifischen Merkmale des interkulturellen Englischunterrichts unterschiedlich stark im Unterrichtsgeschehen identifiziert werden. Generell sind die allgemeinen Qualitätsmerkmale stärker in den Unterrichtsstunden ausgeprägt als die fachspezifischen Merkmale des interkulturellen Englischunterrichts. Die Ergebnisse weisen auf einen zumeist relativ störungsfreien Ablauf der videografierten Unterrichtsstunden, auf ein positives Unterrichtsklima und auf ein hohes Lehrer- und Schülerengagement hin. Im Hinblick auf die Motivierungsfähigkeit zeigt sich, dass ausschließlich die Unterrichtsstunden des Gymnasiums ein hohes Maß an Motivierungsfähigkeit aufweisen. Im Rahmen der vorliegenden Re-Analysen werden auch fachspezifische Dimensionen des interkulturellen Englischunterrichts in den Blick genommen. Hier zeigen die Ergebnisse, dass die fachspezifischen Qualitätsmerkmale des interkulturellen Englischunterrichts, mit Ausnahme der Skala Reflexion von Vorurteilen, in den Unterrichtsstunden der integrierten Gesamtschule nur schwach ausgeprägt sind; wohingegen die Unterrichtsstunden der Hauptschule stets ein erhöhtes Maß an fachspezifischen Merkmalen des Interkulturellen aufweisen. Es zeigt sich hinsichtlich der allgemeinen Qualitätsmerkmale und der fachspezifischen Merkmale des interkulturellen Englischunterrichts jedoch nur wenig Varianz zwischen den Schulformen. Sowohl für die allgemeine Unterrichtsqualität als auch für die fachspezifische Qualität des interkulturellen Englischunterrichts zeigen sich zwischen den Unterrichtsstunden keine signifikanten Schulformenunterschiede.

6 Literaturverzeichnis

- Bennett, J. M., Bennett, M. J. & Allen, W. (2003). Developing intercultural competence in the language classroom. In R. M. Paige, D. L. Lange & Y. A. Yershova (Eds.), *Culture as the Core. Integrating Culture into the Language Curriculum* (S. 13-45). Greenwich: IAP.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.
- Clausen, M., Reusser, K. & Klieme, E. (2003). Unterrichtsqualität auf der Basis hoch-inferenter Unterrichtsbeurteilungen. Ein Vergleich zwischen Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz. *Unterrichtswissenschaft*, 31 (2), 122-141.
- Göbel, K. (2007). *Qualität im interkulturellen Englischunterricht. Eine Videostudie*. Münster: Waxmann.
- Göbel, K. (2011). Interkulturelle Kompetenz und Englischunterricht. In C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Orte der Diversität. Formate, Arrangements und Inszenierungen* (S. 191-208). Wiesbaden: VS Verlag.
- Göbel, K. & Helmke, A. (2010). Intercultural learning in English as a foreign language instruction: The importance of teachers' intercultural experience and the usefulness of precise instructional directives. *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1571-1582.
- Göbel, K. & Hesse, H.-G. (2008). Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 398-410). Weinheim: Beltz.
- Gräsel, C. & Göbel, K. (2011). Unterrichtsqualität. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 87-98). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hesse, H.-G., Göbel, K. & Jude, N. (2008). Interkulturelle Kompetenz. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 180-190). Weinheim: Beltz.
- Helmke, A., Helmke, T., Schrader, F.-W. & Wagner, W. (2007). *Der Ratingbogen der DESI-Videostudie*. Campus Landau: Universität Koblenz-Landau.
- Helmke, A., Helmke, T., Schrader, F.-W., Wagner, W., Klieme, E., Nold, G. & Schröder, K. (2008). Wirksamkeit des Englischunterrichts. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 382-397). Weinheim: Beltz.
- Helmke, A., Hosenfeld, I. & Schrader, F.-W. (2002). *Skalenhandbuch zum Projekt SALVE*. Landau: Universität Landau.
- Hugener, I., Pauli, C. & Reusser, K. (2006). *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie "Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis". 3. Videoanalysen*. Frankfurt: GFFP.

- Klieme, E. (2008). Systemmonitoring für den Sprachunterricht. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 1-10). Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. & Baumert, J. (2001). Einleitung: TIMSS als Startpunkt für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* (S. 5-10). Bonn: BMBF.
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung im internationalen Vergleich. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente* (S. 43-57). Bonn: BMBF.
- Marquardt, C. (2011). *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Momentaufnahme oder typischer Schulalltag? Eine Betrachtung der DESI-Videostudie*. Hamburg: Diplomica.
- Rakoczy, K. (2008). *Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht. Unterricht aus der Perspektive von Lernenden und Beobachtern*. Münster: Waxmann.
- Rakoczy, K. & Pauli, C. (2006). Hoch inferentes Rating: Beurteilung der Qualität unterrichtlicher Prozesse. In I. Hugener, C. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie "Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis". 3. Videoanalysen* (S. 206-233). Frankfurt: GFFP.
- Renkl, A. & Helmke, A. (1993). Prinzip und Nutzen der Generalisierungstheorie am Beispiel einer längsschnittlichen Analyse des Aufmerksamkeitsverhaltens von Grundschulern. *Empirische Pädagogik*, 7, 63-85.
- Rivin, S., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73 (2), 417-458.
- Weinert, F. E., Schrader, F.-W. & Helmke, A. (1989). Quality of Instruction and achievement outcomes. *International Journal of Educational Research*, 13, 895-914.
- Ysewijn, P. (1997). *GT – Programm für Generalisierbarkeitsstudien*, 2004, from <http://www.irdp.ch/methodo/generali.htm>