

Praxismodelle

Bibliografie:

Kristina Gerhard, Daniela Jäger-Biela,

Kerstin Darge und Johannes König:

Lernendenfeedback für

Lehramtsstudierende im Praxissemester.

Digital-gestütztes Lernen im CAP-Projekt.

journal für lehrerInnenbildung, 23 (1), 60-67.

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2023-05>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2023>

ISSN 2629-4982

05

*Kristina Gerhard,
Daniela Jäger-Biela,
Kerstin Darge
und Johannes König*

Lernendenfeedback
für Lehramtsstudierende
im Praxissemester.
Digital-gestütztes Lernen
im CAP-Projekt

Für (angehende) Lehrkräfte ist Schüler*innenfeedback zum gehaltenen Unterricht bedeutsam (Hattie, 2018). So kann das Feedback in Praxisphasen während der Lehramtsausbildung u. a. im Hinblick auf die Entwicklung von Unterrichtsqualität, die Reflexion des Unterrichts und die Weiterentwicklung des professionellen Handelns genutzt werden (Hascher, Baillod & Wehr, 2004). Bislang ist der Einsatz von Evaluationsinstrumenten zum Zweck einer systematischen Rückmeldung durch Lernende im Rahmen der Praxisphasen der Lehrer*innenausbildung allerdings selten (Clausen & Göbel, 2020; Neuber, 2021). Hier knüpft das Projekt „Digital-gestütztes Lernen im Praxissemester“ (Criterion-related and digitally-enabled learning to practice and reflect, CAP)¹ an, das seit 2022 an der Universität zu Köln im Handlungsfeld Qualitätssicherung (QS) der Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS)² realisiert wird. Das CAP-Projekt ermöglicht das digital-gestützte Einholen von Schüler*innenfeedback und unterstützt dadurch die Studierenden in einer kriteriengeleiteten Reflexion ihres Unterrichts während der Praxisphasen. So werden entscheidende Lernprozesse in Praxisphasen angeregt. Als Kriterien zur Reflexion werden Merkmale der Unterrichtsqualität genutzt, die durch etablierte Erhebungsinstrumente erfasst werden (Helmke, Helmke, Lenske, Pham, Praetorius, Schrader & Ade-Thurow, 2016; Lenske, Schrader & Helmke, 2013). Die Schüler*innen werden zur Umsetzung von vier Dimensionen der Unterrichtsqualität befragt: (1) effizientes Klassenmanagement, (2) lernförderliches Klima und Motivierung, (3) Klarheit und Strukturiertheit sowie (4) kognitive Aktivierung und Förderung. Zentral sind dabei zwei Fragen: 1) Wie akzeptieren und nutzen angehende Lehrkräfte das digital-gestützte Schüler*innenfeedback und für wie hilfreich erachten sie das Instrument? 2) Inwiefern steht die durch die Schüler*innen beurteilte Unterrichtsqualität im Zusammenhang mit den Kompetenzen (z. B. dem pädagogischen Wissen) oder mit den beruflichen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehramtsstudierenden?

- 1 Weiterführende Informationen zum CAP-Projekt sowie Materialien: <https://zus.uni-koeln.de/das-ist-zus/qualitaetssicherung/makroebene/infos-fuer-studienteilnehmerinnen/cap>
- 2 Das Projekt „Heterogenität und Inklusion gestalten – Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS)“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1515 (2015-2018) und 01JA1815 (2019-2023) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen. ZuS: <https://zus.uni-koeln.de/>

Bedeutung von Schüler*innenrückmeldungen

Das Praxissemester stellt in der Lehramtsausbildung in Bezug auf die professionelle Entwicklung von angehenden Lehrkräften eine bedeutsame Phase dar (Gröschner & Hascher, 2018; König, Rothland & Schaper, 2018). In Nordrhein-Westfalen ist das Praxissemester in die lehramtsbezogenen Masterstudiengänge der Universitäten mit einer fünfmonatigen Praxisphase verankert und wird von den Universitäten, den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und den Schulen verantwortet (Neuber, 2021).

Studierende können im Praxissemester ihr im Studium erworbenes bildungswissenschaftliches sowie fach- und fachdidaktisches Wissen anwenden. Dabei stellen die Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von Unterricht bedeutsame Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten für Studierende dar (Göbel & Neuber, 2022; MSW, 2016). Das Ziel der Reflexion des eigenen Unterrichts erfordert, dass angehende Lehrkräfte im Praxissemester Rückmeldungen zu ihren unterrichtlichen Handlungen und Interaktionen mit Schüler*innen erhalten – in der Regel von Mentor*innen in Form eines individuellen Feedbacks. Da Sichtweisen der unterrichteten Schüler*innen als valide Informationsquelle für Merkmale von Unterrichtsqualität gelten (Fauth, Göllner, Lenke, Praetorius & Wagner, 2020; König, Wagner & Valtin, 2011), bietet es sich für die Reflexion von Unterricht an, auch die Einschätzung der Lernenden zu erfragen. Solche Lernendenfeedbacks können die Perspektive der Studierenden auf den Unterricht anreichern und unterrichtsbezogene Reflexionsprozesse anregen (Fauth et al., 2020; Göbel & Neuber, 2022; Hascher et al., 2004). Grundsätzlich scheinen Studierende die Nutzung von Schüler*innenrückmeldungen zu befürworten (Göbel & Neuber, 2022), schätzen diese jedoch verglichen mit den Rückmeldungen der Praktikumslehrkräfte als weniger bedeutsam ein und holen sich in der Praxisphase auch seltener Schüler*innenrückmeldungen ein (Hascher et al., 2004). Neuber und Göbel (2021) zeigen in einer Interviewstudie, dass Schüler*innenrückmeldungen den Studierenden mehr Sicherheit im Unterrichtshandeln geben und die Beziehung der Studierenden mit Schüler*innen stärken können. Insbesondere Unterrichtsaspekte, die aus Schüler*innensicht als weniger gelungen eingestuft wurden, waren für die angehenden Lehrkräfte während ihrer Reflexion von Handlungsalternativen hilfreich. Zur Entwicklung von Unterrichtsqualität durch Feedback bedarf es

aus methodischer Sicht Instrumente, mit denen möglichst objektive, reliable und valide Informationen erhoben werden sowie Strategien, um die erhobenen Daten adäquat für Veränderungen nutzen zu können (Wisniewski & Zierer, 2017). Dies gelingt mithilfe von Fragebögen, die auf Basis von Forschungsergebnissen zur Lernwirksamkeit entwickelt wurden (z. B. Ferguson & Danielson, 2014; Helmke, Helmke, Lenske, Pham, Praetorius, Schrader & Ade-Thurow, 2018; Wisniewski & Zierer, 2020).

Durchführung von CAP

CAP beinhaltet drei Komponenten. Vor Beginn des Praxissemesters nehmen die Studierenden an einer Befragung teil (Komponente 1, obligatorisch). Erfragt werden u. a. soziodemographische Angaben, Angaben zu Einstellungen und der Kompetenzstand zum pädagogischen Wissen (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010). Zu Beginn des Praxissemesters bitten die Studierenden die Schulleitung der Schule, an der sie ihr Praxissemester absolvieren, um eine Einverständniserklärung zur Teilnahme an CAP. Während des Praxissemesters holen sich die Studierenden mindestens vier Mal digitalisiertes Schüler*innenfeedback mittels mobiler Endgeräte (z. B. Smartphone oder Tablet) ein (Komponente 2, obligatorisch). Dazu verwenden die Studierenden die Evaluationssoftware EvaSys³ der Universität zu Köln. Praktisch bedeutet dies, dass die Studierenden den Schüler*innen einen QR-Code oder Link zum Feedbackbogen bereitstellen, dabei können sie zwischen einem Bogen für angehende Grundschullehrkräfte sowie Lehrkräfte mit dem Lehramt sonderpädagogischer Förderbedarf und einem Bogen für die Sekundarschullehrkräfte auswählen. Die Schüler*innen geben digital ihr Lernendenfeedback zu den vier Dimensionen der Unterrichtsqualität (Helmke et al., 2016; Lenske et al., 2013) und bewerten zusätzlich die Lernsituation insgesamt anhand eines in ZuS entwickelten Instrumentes. So erhalten die Schüler*innen verschiedene Items mit Aussagen zur Situation im Unterricht und bewerten diese anhand einer vierstufigen Likert-Skala. Bei einer Teilnahme von mindestens

3 Weiterführende Informationen zur Evaluationssoftware EvaSys: <https://portal.uni-koeln.de/subportale/qualitaetsmanagement-lehre-studium/evaluation-kennzahlen/evaluationssoftware-evasys>

fünf Lernenden an der einzelnen Befragung erhalten die Studierenden automatisch und zeitgleich eine standardisierte Auswertung auf Item-Ebene. Parallel zur Befragung der Schüler*innen füllen die Studierenden zu Dokumentationszwecken einen Studierendenbogen aus, sodass es für das ZuS-Team möglich ist, das Lernendenfeedback in Bezug auf Fächer oder befragte Jahrgänge zu analysieren. Zudem können die Studierenden Unterrichtsplanungsskizzen zu je einer Stunde, in der Lernendenfeedback eingeholt wurde, einreichen (Komponente 3, optional).

Mehrwert von CAP für die Studierenden im Praxissemester

Das unmittelbare Aufrufen des Feedbacks unterstützt *adaptives Verhalten der Studierenden beim Unterrichten* wie ein zeitnahe Reagieren auf Verständnisprobleme der Schüler*innen, ein Eingehen auf Unzufriedenheit der Schüler*innen, Verbesserungen anschließender Unterrichtsstunden bzw. unterrichtlicher Sequenzen. Zudem besteht die Möglichkeit, frühzeitig Konfliktpotenziale wahrzunehmen (z. B. Missverständnisse oder Frustrationen bei Schüler*innen). Für ihren weiteren *Professionalisierungsprozess* können die Studierenden das Feedback zur Besprechung mit ihren Mentor*innen bzw. Betreuer*innen nutzen, um so Hilfestellungen für ihre weitere Unterrichtstätigkeit, aber auch für ihre weitere Entwicklung ihrer Reflexionsfähigkeit zu erhalten. Das Feedback kann von den Studierenden im Rahmen des Bilanz- und Perspektivgesprächs (BPG) eingebracht werden, um sich bei der schulpraktischen Arbeit im Rahmen des Praxissemesters auszutauschen, sich beraten und unterstützen zu lassen oder alternative Handlungswege zu besprechen. Schließlich können die Schüler*innenrückmeldungen, nach Bereitstellung der Daten vom QS-Team, von den Studierenden für Zwecke *Forschenden Lernens* genutzt werden, das mit der Durchführung des Studienprojekts im Praxissemester oder bei der Anfertigung einer empirischen Abschlussarbeit in der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln curricular vorgesehen bzw. erwünscht ist. Vom QS-Team können die Daten zudem für wissenschaftliche Zwecke genutzt und die Gewinnung neuartiger wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Qualität gehaltenen Unterrichts im Praxissemester zusätzlich unterstützt werden.

Fazit und Ausblick

Mehrwerte der niedrigschwelligen und digital-gestützten Datenerhebung in CAP ergeben sich somit für alle Beteiligten. Studierende müssen sich jedoch als aktive Akteur*innen sehen, da es ihnen obliegt wie intensiv sie sich mit dem Feedback auseinandersetzen.

Bisher deutet sich an, dass es aufwändig ist, Studierende für eine Teilnahme am CAP-Projekt zu gewinnen. Ein Grund dafür könnte sein, dass Lehramtsstudierende zwar die Einschätzung von Schüler*innen als Lernquelle erkennen, diese im Vergleich zu den Rückmeldungen ihrer Mentor*innen bzw. Praktikumslehrkräfte jedoch als weniger bedeutsam einschätzen (Hascher et al., 2004). Weiterhin ist zu vermuten, dass Studierende vor allem den zeitlichen Mehraufwand hinsichtlich einer Beteiligung an CAP sehen – zusätzlich zu den ohnehin anfallenden Aufgaben im Praxissemester. Zukünftig wird es wichtig sein, den Studierenden gemeinsam mit den Verantwortlichen der Lehrer*innenausbildung den Mehrwert des Schüler*innenfeedbacks aufzuzeigen und sie bei der Teilnahme an CAP verschiedentlich zu unterstützen.

Literatur

- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2010). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Sekundarstufenehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Clausen, M. & Göbel, K. (2020). Unterrichtsrückmeldungen durch Schüler*innen. *Empirische Pädagogik*, 34(1), 6-10.
- Fauth, B., Göllner, R., Lenske, G., Praetorius, A. & Wagner, W. (2020). Who sees what? Theoretical considerations on the measurement of teaching quality from different perspectives. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, 138-155.
- Ferguson, R. & Danielson, C. (2014). How Framework for Teaching and Tripod 7Cs Evidence Distinguish Key Components of Effective Teaching. In T. Kane, K. Kerr & R. Pianta (Hrsg.), *Designing Teacher Evaluation Systems: New Guidance from the Measures of Effective Teaching Project* (S. 98-143). San Francisco: Jossey-Bass.
- Göbel, K. & Neuber, K. (2022). Verändern sich reflexionsbezogene Einstellungen von Studierenden nach der Nutzung von Schülerrückmeldungen im Praxissemester? Befunde einer Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 721-744.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2018). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652-664). Münster: Waxmann.
- Hascher, T., Baillod, J. & Wehr, S. (2004). Feedback von Schülerinnen und Schülern als Quelle des Lernprozesses im Praktikum von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (2), 223-243.

- Hattie, J. (2018). *Lernen sichtbar machen* (4., überarb. deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“). Baltmannsweiler: Schneider.
- Helmke, A., Helmke, T., Lenske, G., Pham, G., Praetorius, A.-K., Schrader, F.-W. & Ade-Thurow, M. (2016). *EMU – Unterrichtsdiagnostik. Version 6.0*. Verfügbar unter <http://www.unterrichtsdiagnostik.info/downloads/fragebogen/> [22.09.2022].
- Helmke, A., Helmke, T., Lenske, G., Pham, G., Praetorius, A.-K., Schrader, F.-W. & Ade-Thurow, M. (2018). *EMU – Unterrichtsdiagnostik. Version 7.0*. Verfügbar unter www.unterrichtsdiagnostik.info [22.09.2022].
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- König, J., Wagner, C. & Valtin, R. (2011). *Jugend – Schule – Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung – Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA*. Münster: Waxmann.
- Lenske, G., Schrader, F. W. & Helmke, A. (2013): *EMU-Grundschulversion (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik)*. Verfügbar unter <http://www.unterrichtsdiagnostik.info/downloads/grundschulversion/> [20.07.2022].
- MSW (2016). *Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Neuber, K. (2021). *Schülerrückmeldungen zum Unterricht von Lehramtsstudierenden. Eine mehrperspektivische Analyse der Nutzung von Schülerrückmeldungen im Praxissemester*. Münster: Waxmann.
- Neuber, K. & Göbel, K. (2021). Schülerrückmeldungen zur Anregung von Unterrichtsreflexion und Unterrichtsentwicklung. Erfahrungsberichte von Studierenden im Praxissemester. In K. Göbel, C. Wyss, K. Neuber & M. Raaflaub (Hrsg.), *Quo vadis Forschung zu Schülerrückmeldungen zum Unterricht. Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde zu Chancen und Herausforderungen* (S. 141-165). Wiesbaden: Springer VS.
- Wisniewski, B. & Zierer, K. (2017). Schülerfeedback ist nicht gleich Schülerfeedback. *PÄDAGOGIK*, 11 (17), 38-42.
- Wisniewski, B. & Zierer, K. (2020). Entwicklung eines Online-Fragebogens für Lernenendenfeedback und erste Validierungsschritte. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67 (2), 138-155.

Kristina Gerhard, wiss. Mitarbeiterin
in der Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung,
Humanwissenschaftliche Fakultät
der Universität zu Köln.
Arbeitsschwerpunkte:
Professionelle Kompetenzen,
Lehrer*innenbildung



kristina.gerhard@uni-koeln.de

Daniela Jäger-Biela, Dr.'in, wiss. Mitarbeiterin
in der Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung,
Humanwissenschaftliche Fakultät
der Universität zu Köln.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenbildung,
Digitalisierungsbezogene Kompetenzen,
Schul- und Unterrichtsforschung



daniela.jaeger-biela@uni-koeln.de

Kerstin Darge, Dipl.-Päd., Lehrkraft
für besondere Aufgaben
an der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenbildung, Schulforschung



kerstin.darge@uni-koeln.de

Johannes König, Dr., Professor
an der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln.
Arbeitsschwerpunkte:
Forschung zur Lehrer*innenbildung und zum Lehrberuf,
Schulforschung, Unterrichtsforschung



johannes.koenig@uni-koeln.de