

EV-Portrait 3.1 Training unterrichtlichen Handelns

1. Ziele des Einzelvorhabens 3.1

Ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts, ist das Geben von Feedback. Hierunter versteht man Informationen, „die Lernenden nach der Bearbeitung von Lernaufgaben [...] angeboten werden, mit dem Ziel eine korrekte Lösung dieser Aufgabe in der aktuellen oder auch künftigen Lernsituation zu ermöglichen.“ (Narciss, 2006, S.18). Die Entwicklung und der reflektierte Einsatz von formativen Feedbackstrategien stellen einen komplexen Kompetenzbereich professionellen pädagogischen Handelns dar. Im Studium werden zu diesem Kompetenzbereich häufig nur theoretische Inhalte zu formativem Assessment und Feedback vermittelt. Die Anwendung dieser theoretischen Kenntnisse wird jedoch nicht explizit geübt, so dass deren Transfer in konkrete Unterrichtssituationen häufig schwerfällt. Ziele des Einzelvorhabens 3.1 waren daher die Verbesserung der zentralen unterrichtlichen Handlungskompetenz des Feedbackgebens zukünftiger Lehrkräfte, sowie die Erhöhung des Praxisbezugs des Lehramtsstudiums und der Transfer des erworbenen Wissens auf weitere Bereiche

2. Ablauf des Trainings unterrichtlichen Handelns

Auf Grundlage einer Literaturrecherche wurde zu den oben benannten Zielen ein Trainingskonzept erarbeitet. Die folgende Abbildung zeigt den Ablauf des Trainings.

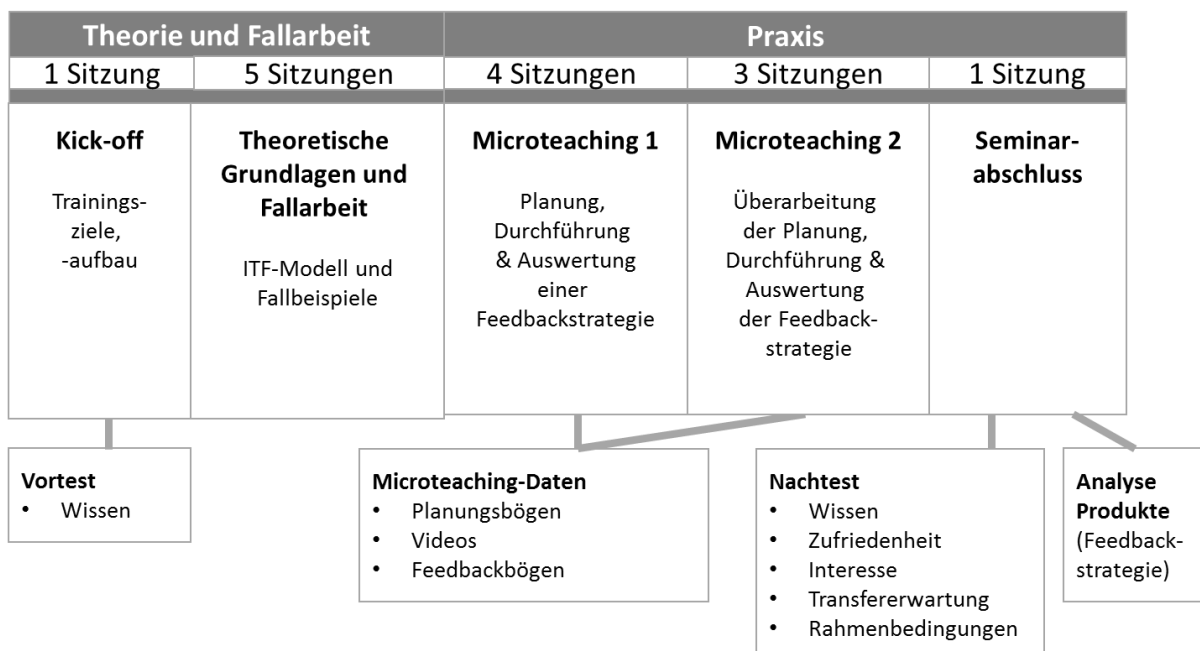


Abbildung 1: Trainingsaufbau und -ablauf inklusive verwendeter Evaluationsmethoden

Das Training besteht insgesamt aus 14 Veranstaltungen á 90 Minuten, von denen der erste und letzte Termin dem Kick-off (inklusive Klärung der Trainingsziele, -aufbau und -erwartungen) bzw. der Trainingsevaluation (inklusive Reflexion des Trainingsverlaufs) vorbehalten sind. Grundsätzlich sind fünf Termine für die Erarbeitung von

Grundlagenwissen inklusive der Bearbeitung eines Fallbeispiels eingeplant. In den folgenden sieben Veranstaltungen werden Rollenspiele zum Zwecke des Trainings von Feedbackstrategien durchgeführt und unter Verwendung von Videotechnik im Anschluss analysiert.

3. Trainingsinhalte

Im ersten Block zur Erarbeitung des Grundlagenwissens liegt der Schwerpunkt auf dem ITF-Modell (Narciss, 2017) sowie auf den damit assoziierten und daraus abgeleiteten Inhalten. Dazu zählt zum einen der idealtypische Ablauf eines Feedbackprozesses als Basis für die Entwicklung einer Feedbackstrategie sowie ihrer gängigen Feedbackregeln. Des Weiteren werden in Zusammenhang mit dem Feedback-Würfel von Narciss (2006) grundlegende Aspekte einer Feedbacknachricht (Funktionen, Arten, Schedule, etc.) in den Fokus gerückt und diese durch Kennenlernen verschiedener Methoden für Feedback (z.B. für internes und externes Feedback) unterstützt. Insgesamt soll im Grundlagenteil eine kompetenzorientierte Sichtweise auf Lehr- und Lernprozesse forciert werden.

Als Übergang vom Grundlagen- zum Anwendungsblock werden empirisch überprüfte Fallbeispiele eingesetzt (Kleineberg, 2017). Diese Fallarbeit bietet den Studierenden die Möglichkeit, ihre theoretisch erworbenen Kenntnisse an praxisnahen Fällen zu überprüfen und somit wiederum eine Basis für die folgende Praxisarbeit zu schaffen. Die Fälle sind so konstruiert, dass schulnahe Beispiele erläutert werden und die Studierenden im Anschluss mit Hilfe des Falltextes Fragen beantworten. Diese Fälle werden dann im Plenum mit den Studierenden ausgewertet.

Fallbeispiel 1: Feedback zu einem Vortrag

- 1 Frau Schmidt möchte mit ihrer 8. Klasse am Gymnasium im Erdkundeunterricht eine
- 2 Gruppenarbeit durchführen. In Vierergruppen sollen die Schülerinnen und Schüler
- 3 eigenständig Vorträge zu verschiedenen europäischen Ländern vorbereiten und dann der
- 4 ganzen Klasse vorstellen. Die Lehrerin hat dazu einige passende Bücher als Quellen
- 5 mitgebracht und eine Liste mit nützlichen Websites vorbereitet.

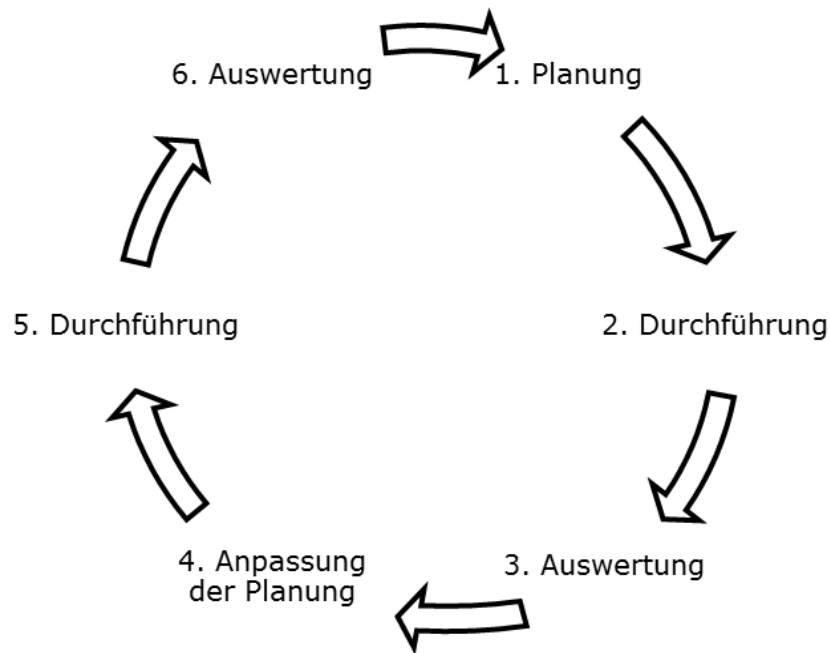
- 6 Frau Schmidt fragt die Klasse, welche Aspekte sie beim Kennenlernen der einzelnen
- 7 Länder besonders interessieren würden. Die Klasse einigt sich zunächst auf die Inhalte,
- 8 die in allen Vorträgen vorkommen sollen. Die Themen werden aufgeteilt in Geografie,
- 9 Politik, Bevölkerung und Wirtschaft, sodass jede*r für das Gruppenland eines dieser
- 10 Themen als Schwerpunkt bearbeiten und in einem 5-minütigen Vortrag vorstellen kann.
- 11 Dann diskutieren alle gemeinsam über die Beurteilungskriterien für den Vortrag. Sie
- 12 kommen zu dem Ergebnis, dass folgende Standards erreicht werden sollen:

Inhalt des Vortrags	- Inhalte werden gründlich erarbeitet - die Inhalte sind sachlich richtig - die wesentlichen Informationen werden ausgewählt und vorgetragen
Darstellung des Themas	- das Thema wird strukturiert und verständlich dargestellt
Vortragsstil	- es wird frei und flüssig in vollständigen Sätzen gesprochen - laut und deutlich
Anschaulichkeit	- Beispiele werden gegeben

Abbildung 2: Fallbeispiel aus dem Training unterrichtlichen Handelns (Kleineberg, 2017)

Im Praxisteil ist es das Ziel, den Studierenden die Gelegenheit zu geben, die neu erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen anzuwenden. Dazu wird unter anderem die Technik des Microteaching eingesetzt (Allan & Ryan, 1972), wobei der Microteaching-Kreislauf aus Planung, Durchführung und Auswertung sowie Überarbeitung und erneuter Durchführung durchlaufen wird. Dieser „Unterrichtsversuch, der unter erheblich vereinfachten Bedingungen stattfindet und wesentlich kürzer ist als eine normale Unterrichtsstunde“ (Havers & Toepell, 2002, S.178), bietet den Vorteil, dass die Studierenden ihre im theoretischen Teil erworbenen und in der Fallarbeit erstmals erprobten Kenntnisse in einem geschützten Kontext anwenden und sich dabei voll auf wenige zu trainierende Verhaltensweisen konzentrieren können.

3:



Abbildung

Microteaching-Kreislauf nach Saban & Çoklar, 2013

Die Studierenden wählen dazu aus einem Pool von Situationen eine für sie passende Situation aus (z.B. Feedback zu einer mündlichen Leistung oder zu einem Referat), wählen Klassenstufe und Thema selbstständig unter Bezugnahme auf den Lehrplan aus und planen dann dafür eine vollständige formative Feedbackstrategie. Basis hierfür sind die behandelte Theorie als auch jeweils passende zusätzliche Literatur. Zusätzlich erfolgt die persönliche Unterstützung durch Mitstudierende und Dozierende.

Um eine Grundlage für die Feedbackstrategie zu erhalten, planen die Studierenden zuerst grob die gesamte Sequenz ihrer Stunden. Es werden z.B. vier Unterrichtsstunden von der Einführung bis hin zur Bewertung geplant. Danach werden Zeitpunkte eingeplant, an denen formatives und summatives Feedback potentiell erfolgen könnten. Aus dieser Sequenz wiederum wählen die Studierenden im Anschluss einen Zeitpunkt aus, an dem sie aktiv in der Durchführung von (zumeist formativem) Feedback beteiligt sind, z.B. Anregen von internem Feedback bei den Schülern oder Geben von externem Feedback. Hierfür planen sie dann detailliert ein Feedbackskript unter Zuhilfenahme eines vorgefertigten Planungsbogens. Der Planungsbogen dient zur Strukturierung und Ableitung der Verhaltensweisen zur Feedbackgabe aus dem theoretischen Teil des Trainings.

Nach einem mündlichen Feedback zum Planungsbogen durch die Dozierenden erfolgt dann der erste Microteaching-Versuch mit Videoaufzeichnung. Alle Studierenden übernehmen dabei einmal die Rolle der Lehrkraft und führen mit einer kleinen Gruppe von Mitstudierenden im Peerteaching die erarbeitete Feedbackstrategie durch. Mittels zweimaligem internem (unmittelbar und verzögert) und externem Feedback

(unmittelbar) durch vorbereitete Selbstevaluations- und Feedbackbögen und intern unter Zuhilfenahme von Videofeedback erfolgt dann eine Auswertung des ersten Versuchs sowie ein Abgleich von Planung und Durchführung. Nach einer Überarbeitung der Planung erfolgt dann eine erneute Durchführung und Auswertung. Ziel ist es hier zum einen, den Studierenden zu ermöglichen, ihr eigenes Unterrichtshandeln zu reflektieren und kriteriumsorientiert zu beurteilen. Zum anderen hilft es im besten Falle eine Steigerung in der Zielerreichung vom ersten zum zweiten Versuch festzustellen.

4. Evaluation und Optimierung des Trainings

Das Training wurde an der TU Dresden sowohl im Wintersemester 2017/18 mit 9 Studierenden als auch im Wintersemester 2018/19 mit 14 Studierenden im Rahmen des Ergänzungsbereichs des Lehramtsstudiums pilotiert.

Die Evaluation des Seminars im Wintersemester 2017/18 wurde ausschließlich mit Items zur fragebogengeleiteten Selbsteinschätzung durchgeführt. In der letzten Seminarsitzung wurden subjektive Einschätzungen (5-stufige Likert-Skala: 1 = *trifft nicht zu*, 5 = *trifft zu*) zu folgenden Aspekten erhoben:

(1) Zufriedenheit mit dem Seminar

In dem Fragebogen, der zur Erhebung der Zufriedenheit der Teilnehmenden eingesetzt wurde (Prescher, 2014), zeigten sich die Teilnehmenden des Trainings insgesamt äußerst zufrieden mit dem Training. In der näheren Betrachtung spielten vor allem die Möglichkeit der Teilnehmenden sich aktiv einzubringen, hilfreiche Materialien zur Hand zu haben, eigene Fragestellungen zur Sprache zu bringen und das praktische Ausprobieren theoretischer Inhalte für die Studierenden eine große Rolle.

(2) Selbsteinschätzung erworbenes Wissen/erworbene Fähigkeiten

In diesem Bereich konnte ein Prä-Post-Vergleich durchgeführt werden. Insgesamt zeigte sich in der Post-Abfrage zum erworbenen Wissen, dass die Teilnehmenden sich in nahezu allen Bereichen mit einem Median zwischen einem Wert von 4.5 bis 5.0 einordneten. Lediglich bei der genauen Beschreibung des ITF-Modells und der genauen Definition von Feedback wurde das Wissen als etwas niedriger bewertet.

Dabei zeigte sich insgesamt in nahezu jedem Item ein Zuwachs gegenüber der Einschätzung vor dem Training (Abbildung 5 für die detaillierte Entwicklung jedes Teilnehmenden). Die Kenntnisse von Bausteinen eines idealtypischen Feedbackprozesses (Median Prätest = 2.7) und des ITFL-Modells (Median Prätest = 2.5) wurde zum Seminarende höher eingeschätzt als zu Seminarbeginn (Bausteine Feedbackprozess: Median Posttest = 5.0; ITF-Modell: Median Posttest = 4.5). Besonders deutlich war der Zuwachs im Mittel in der Kenntnis von Methoden für das Geben von

Feedback (Median Prätest = 2.0 Median Posttest 5.0) und in den Kompetenzen des Planens einer Feedbackstrategie (Median Prätest =3.0, Median Posttest = 5.0).

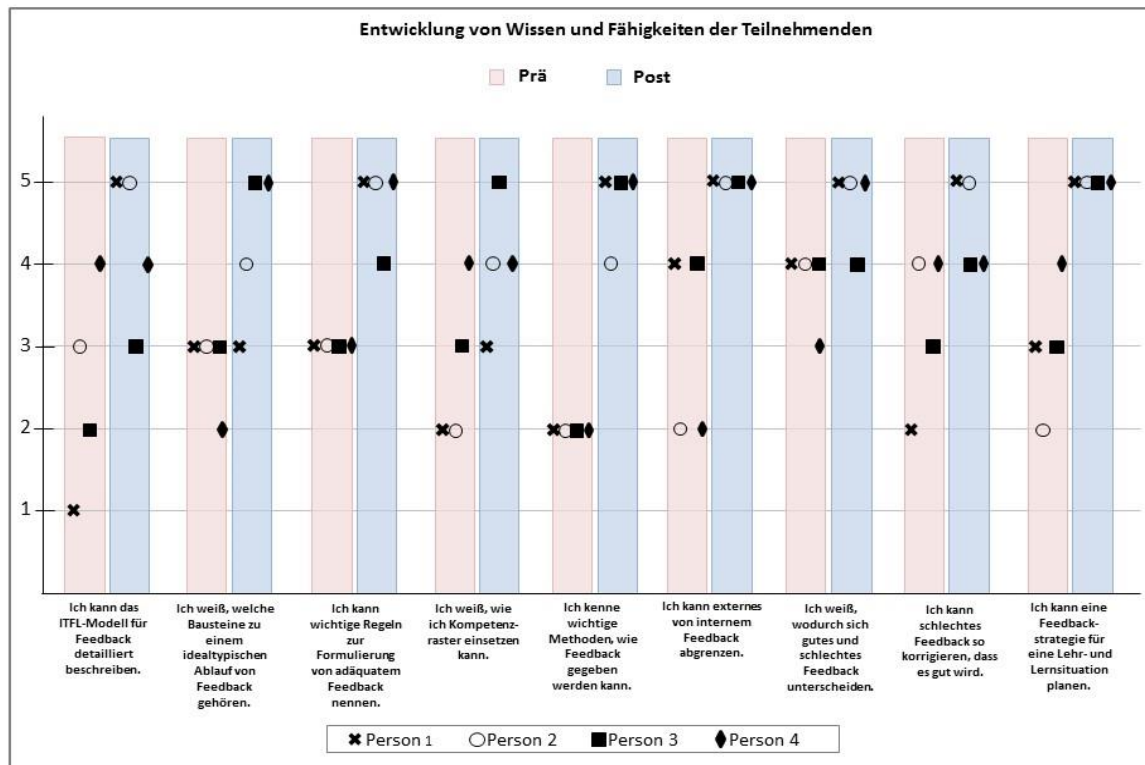


Abbildung 45: Prä-Post-Vergleich im Bereich Wissen und Fähigkeiten

Um neben diesen vielversprechenden subjektiven Daten zur Qualität des Trainings auch objektive Daten aus Wissens- und Verstehensaufgaben zum Seminarthema zur Verfügung zu haben, wurden im Trainingsdurchgang des Wintersemesters 2018/19 zusätzlich zwei unterrichtsnahe Fallbeispiele (Kleineberg, 2017) für den Prä- und den Posttest eingesetzt (siehe Abbildung 2). Darin werden drei Anwendungsperspektiven von Feedback unterschieden:

- Um das Wissen auf der *know-that*-Ebene dieses Kompetenzmodells zu erfassen, werden Reproduktionsfragen gestellt (z. B. *Welches Prinzip der Feedbackgestaltung nach dem ITF-Modell wird nicht vollständig umgesetzt? Was genau fehlt?*).
- Zur Abfrage der Facette *know-how* müssen eigene Handlungsvorschläge überlegt und beschrieben sowie Handlungen erkannt werden, die sich nicht mit den Empfehlungen des ITF-Modells decken (z. B. *Versetzen Sie sich in die Lage des Lehrers! Wie wären Sie vorgegangen?*).

- c) Die Messung des *know-why* erfolgt über Begründungsfragen (z. B. *Begründen Sie, warum das beschriebene Vorgehen nach dem ITF-Modell sinnvoll ist.*).

Da es sich bei den Aufgaben zu den Fallbeispielen um offene Fragen handelt, wurde zur Auswertung der bearbeiteten Fallbeispiele und zur Feststellung der Kompetenz der Bearbeitenden für jedes Fallbeispiel sowie für die freie Reproduktionsfrage ein Auswertungsbogen entwickelt, mit dessen Hilfe die qualitativen Antworten in ein quantitatives Datenformat übertragen werden können.

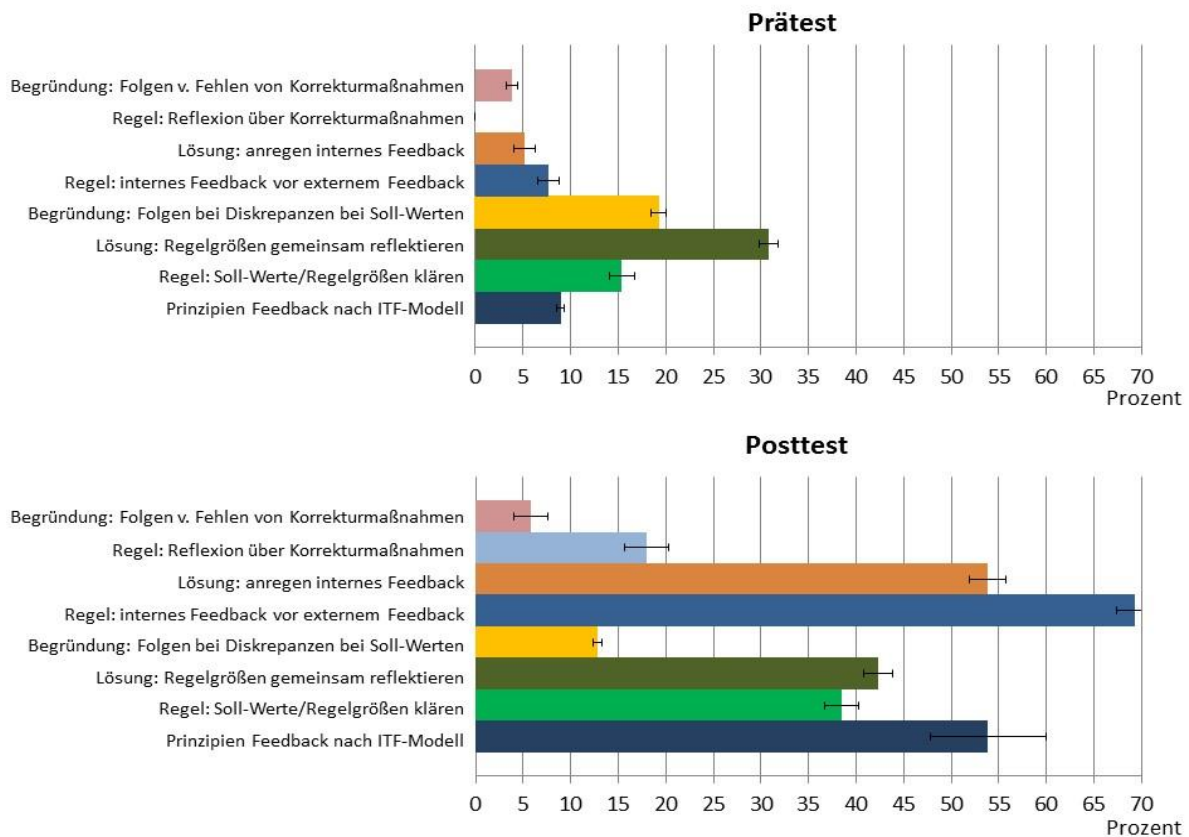


Abbildung 56: Prä-Post-Vergleich im Bereich der kompetenzbasierten Fallbeispielaufgaben.

Zwischen Prä- und Posttest ist insgesamt ein statistisch bedeutsamer Zuwachs der mittleren Punktzahl bei der Beantwortung der Fragekategorien zu verzeichnen. Auffällig sind die Ausprägungen der Leistung in der Fragekategorie „Begründung“. Sowohl die Werte zum Aspekt „Folgen von Fehlern von Korrekturmaßnahmen“ als auch zum Aspekt „Folgen bei Diskrepanzen bei Sollwerten“ weisen niedrige Ausprägungen (< 15%) auf. Diese Schwachstelle soll in kommenden Seminarangeboten mehr Beachtung finden, z.B. durch den verstärkten Einsatz von Erklärungsaufgaben (McNeill & Krajcik, 2008).

5. Interdisziplinärer Austausch zum Training

Im Sinne des Austauschs zwischen Bildungswissenschaften bzw. Psychologie und Fachdidaktiken hat das Einzelvorhaben 3.1 mehrere Plattformen genutzt oder selbst initiiert. Darunter war beispielsweise die Ausrichtung der Tagung der Arbeitsgruppe Training von Unterrichts- und Sozialkompetenz (ATUS) im Frühjahr 2019. Die deutschlandweit aus verschiedenen Bildungs- und Forschungseinrichtungen angereisten Teilnehmenden tauschten sich zwei Tage über kompetenzorientierten Trainings in der Lehramtsausbildung aus.

Komplexe unterrichtliche Handlungskompetenzen (z.B. der reflektierte Einsatz von qualitätsgesicherten Aufgaben oder formativen Feedbackstrategien) erfordern kompetenzorientierte Trainings, die bereits in der ersten Phase der Lehramtsausbildung integriert werden können. Im Rahmen von vielfältigen Vorträgen, Workshops und Gesprächsrunden wurde das Ziel der Tagung, theoriegeleitete Konzeptionen von Trainings, die Evaluation der Trainingseffekte und die Umsetzungsstrategien von Trainings in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften vorgestellt und diskutiert.



Abbildung 67: Teilnehmende der ATUS Tagung: Prof. Norbert Havers, Dr. Gabriele Krause, Dr. Friedrich Sauter, Prof. Dietlinde Vanier, Prof. Susanne Narciss,

6. Bewertung der Projektergebnisse und Ausblick

Wie eingangs erwähnt, sollte ein Training entwickelt, pilotiert, iterativ optimiert und diskutiert werden. Diese Ziele konnten innerhalb der Projektlaufzeit vollständig erreicht werden. Gerade die iterative Optimierung wird an den vielen Überarbeitungsschleifen deutlich, die das Training erfahren hat.

Im Sinne der Nachhaltigkeit der Projektergebnisse wird aktuell daran gearbeitet, das oben beschriebene Training in das Kerncurriculum der Lehramtsausbildung zu überführen. Ferner wird geprüft, ob Teile bzw. Module des Trainings auch in anderen Veranstaltungen der Professur für die Psychologie des Lehrens und Lernens implementiert werden können.

Darüber hinaus konnte das Einzelvorhaben eine Reihe weiterer Aktivitäten während der Projektlaufzeit umsetzen, wie die Entwicklung eines Beobachtungstrainings mit Videoclips oder die Organisation und Durchführung von Plattformen für den wissenschaftlichen Austausch wie beispielsweise der ATUS-Tagung.

Literatur

Allen, D. W., Ryan, K. A. (1972). *Microteaching*. Weinheim: Beltz

Havers, N. & Toepell, S. (2002). *Trainingsverfahren für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum*. Zeitschrift für Pädagogik, 48, 174-193.

Kleineberg, K. (2017). *Erfolg von Lehrertrainings zum Einsatz von Feedbackstrategien im Unterricht kompetenzorientiert messen*. Unveröffentlichte Praxisarbeit. Professur für die Psychologie des Lehrens und Lernens, TU Dresden

McNeil, K. & Krajcik, J. (2008). *Scientific explanations: Characterizing and evaluating the effects of teachers' instructional practices on student learning*. Journal of Research in Science Teaching 45(1), 53-78.

Narciss, S. (2006). *Informatives tutorielles Feedback. Entwicklungs- und Evaluationsprinzipien auf der Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse*. Münster: Waxmann

Narciss, S. (2017). *Conditions and Effects of Feedback Viewed through the Lens of the Interactive Tutoring Feedback Modell*. In D. Carless, S.M. Bridges, C.K.Y. Chan, & R. Glogfcheski (Eds), *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education*, 173-389. Singapore: Springer

Prescher, C. (2014). *Erwerbstätige als Innovatoren - Empirische Studien zu Bedingungen und Methoden der Förderung der Innovationsentwicklung*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Saban, A., & Çoklar, A. N. (2013). *Pre-Service Teachers' Opinions about the Micro-Teaching Method in Teaching Practise Classes*. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 12(2), 234-240.