

Nutzung von Schülerrückmeldungen im Praxissemester – ein Forschungskonzept zur Förderung von Reflexivität

Katharina Neuber^{1,*} & Kerstin Göbel^{1,*}

¹ Universität Duisburg-Essen

* Kontakt: Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften,
Institut für Pädagogik, Universitätsstr. 2, 45141 Essen
katharina.neuber@uni-due.de; kerstin.goebel@uni-due.de

Zusammenfassung: Das Praxissemester im Lehramtsstudium weist ein hohes Potenzial für die Förderung von Reflexivität auf und bietet damit die Gelegenheit, systematische Angebote zur Unterrichtsreflexion empirisch zu erforschen. Als unterrichtsbezogene Reflexionsanregung können Lehramtsstudierende im Praxissemester auch die Unterrichtsrückmeldungen der Schülerschaft nutzen, welche sich in der Unterrichtsforschung als valide Informationsquelle für die Unterrichtsqualität erwiesen haben. Obwohl Rückmeldungen der Lernenden für die professionelle Entwicklung der Studierenden hilfreich sein können, werden Schülerrückmeldungen in aktuellen Studien kaum berücksichtigt. Der Beitrag stellt konzeptionelle Grundlagen einer schülerrückmeldungsgestützten Reflexion von Unterricht sowie empirische Befunde eines Forschungsprojekts zur Nutzung dieser Reflexionsformate durch Lehramtsstudierende im Praxissemester vor. Die Schülerrückmeldungsnutzung wird insgesamt von den Untersuchungsteilnehmenden positiv bewertet; die Nutzung wird jedoch durch unterschiedliche Bedingungen beeinflusst. Neben dem zeitlichen und organisatorischen Aufwand des Rückmeldungseinsatzes scheint auch das Reflexionsformat bedeutsam zu sein. Für die Reflexion der Rückmeldungen werden kollegiale Reflexionsformate als hilfreicher eingeschätzt als individuelle Formate. Weiterhin spielt der Informationsgehalt der Rückmeldungen der Lernenden für den Ertrag der Unterrichtsreflexion eine wichtige Rolle. Die Befunde verdeutlichen die Relevanz einer konzeptionellen Weiterentwicklung der im Projekt entwickelten Reflexionsinstrumente und liefern wichtige Hinweise für die Entwicklung schülerrückmeldungsgestützter Reflexionsangebote, die sowohl in der Lehrpersonenausbildung als auch im Lehrerberuf eingesetzt werden können.

Schlagwörter: Schülerrückmeldungen zum Unterricht, Unterrichtsreflexion, schulpraktische Lehrpersonenausbildung



1 Einleitung

Das Thema Feedback in der Schule hat spätestens seit Veröffentlichung der Metaanalyse von Hattie (2009) große Beachtung erfahren. Feedback kann definiert werden als die intentionale Rückmeldung von Informationen an eine Person zu Aspekten ihrer Verhaltensweisen bzw. ihrer Leistung (Hattie & Timperley, 2007). Im Modell von Hattie und Timperley (2007) wird unter dem Begriff Feedback sowohl das Feedback der Lehrperson an die Schüler_innen als auch das Feedback der Lernenden an ihre Lehrperson verstanden. Beide Formen können wesentlich zur Lernentwicklung der Schüler_innen sowie zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen beitragen.

Insbesondere für angehende Lehrkräfte kann die Bereitstellung von Feedback als wichtige Lerngelegenheit betrachtet werden, welche die professionelle Entwicklung unterstützen kann (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009; Ellis & Loughland, 2017; Kleinknecht & Gröschner, 2016). Das Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006) stellt einen aktuell weit verbreiteten Ansatz zur Professionalität im Lehrerberuf dar. Hier werden die Voraussetzungen für die erfolgreiche Bewältigung berufsspezifischer Anforderungen als professionelle Kompetenzen beschrieben, die sich als Produkte beruflicher Entwicklungsprozesse verstehen lassen (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 507). Sie umfassen neben kognitiven Fertigkeiten auch motivational-selbstregulative Orientierungen und Einstellungen. Entsprechend wird der Förderung und Entwicklung der professionellen Kompetenzen durch die Bereitstellung und Nutzung von Lerngelegenheiten ein hoher Stellenwert zugesprochen (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011). Hierbei sind insbesondere formale Lernangebote der universitären und schulpraktischen Lehrpersonen ausbildung, aber auch informelle Lerngelegenheiten im Kontext berufspraktischer Situationen (z.B. der Austausch mit Kolleg_innen oder Lernenden) relevant. Feedback im Sinne von Rückmeldungen über das eigene unterrichtliche und pädagogische Handeln kann insbesondere für den Erwerb von Reflexionskompetenzen eine wichtige Rolle spielen, da es den persönlichen Entwicklungsstand verdeutlicht, weiterführende Schritte aufzeigt und dadurch Reflexionsprozesse über das eigene Handeln anregen kann (Hascher, Baillod & Wehr, 2004; Behnke, 2016; Körkkö, Kyrö-Ämmälä & Turunen, 2016). In verschiedenen Ansätzen der Schul- und Unterrichtsentwicklung wird daher die Einholung von Informationen über Prozesse und Ergebnisse des eigenen Unterrichtshandelns (z.B. fachliche Leistungen der Schüler_innen; Methoden im Unterricht; Kooperation im Kollegium) als Ausgangspunkt für das systematische Nachdenken über unterrichtliche und schulische Prozesse gesehen (Helmke, 2014; Rolff, 2010; Kiper, 2012).

In der Literatur wird synonym zum Begriff Feedback häufig der Begriff der Rückmeldung verwendet (Müller & Ditton, 2014). Auch im Zusammenhang mit der systematischen Nutzung von Schülerwahrnehmungen zum Unterricht durch Lehrpersonen werden beide Begriffe gebraucht (z.B. Ditton & Arnoldt, 2004; Hascher et al., 2004; Gärtner, 2013; Gärtner & Vogt, 2013). Während mit dem Begriff Feedback die zeitnahe Rückmeldung von verhaltensbezogenen Informationen zu einer Person assoziiert wird, werden unter dem Begriff Rückmeldung darüber hinaus auch verhaltensdistale Informationen verstanden, die sich auch auf den Kontext von Systemen bzw. Systemeinheiten beziehen können (Müller & Ditton, 2014). Beispielsweise wird der Leistungsstand einer Klasse den beteiligten Lehrkräften unter der Prämisse zurückgemeldet, dass diese für die Prozessqualität des Unterrichts und für die daraus resultierenden Lernstände verantwortlich sind; die Inhalte der Rückmeldung erlauben somit nur bedingt einen direkten Bezug zum vorherigen Verhalten der Lehrperson im Unterricht (Müller & Ditton, 2014). Auch allgemeine Informationen zum Unterricht, z.B. die Einschätzung von gut und weniger gut gelungenen Aspekten einer Unterrichtsstunde aus Sicht von Lernenden, müssen nicht zwingend das Verhalten der Lehrkraft fokussieren und stellen demnach eher eine Rückmeldung als ein Feedback dar.

Im vorliegenden Beitrag werden Befunde eines Projekts vorgestellt, welches die systematische Nutzung von unterrichtsbezogenen Rückmeldungen der Lernenden im Kontext der schulpraktischen Lehrerbildung in den Blick nimmt. Im Rahmen des Beitrags wird der Begriff unterrichtsbezogene Rückmeldung verwendet, da nicht immer unmittelbar verhaltensrelevante Aspekte fokussiert werden.

2 Reflexionsanregung durch Unterrichtsrückmeldungen der Lernenden

Für die Entwicklung professioneller Kompetenzen sowie zur Bewältigung der Anforderungen im Lehrerberuf wird der Reflexion eigener Erfahrungen und Handlungen eine besondere Rolle zugesprochen (Baumert & Kunter, 2006). Die Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion eigenen Handelns soll daher bereits im Rahmen der Lehrpersonenausbildung gefördert werden (KMK, 2004). Reflexionsprozesse können vielfältig gestaltet sein und auf unterschiedliche Weise unterstützt werden. Insbesondere schriftliche Reflexionsformate und kollegiale Settings haben sich in bisherigen Studien als ertragreich erwiesen (Wyss, 2013). Auch Rückmeldungen zum eigenen Handeln nehmen für die eigene Selbstreflexion und professionelle Entwicklung von angehenden Lehrkräften eine zentrale Rolle ein (Körkkö et al., 2016).

Zur Anregung unterrichtsbezogener Reflexionsprozesse können Lehramtsstudierende in den Praxisphasen auch die Rückmeldungen ihrer Lernenden zum Unterricht nutzen (Hascher et al., 2004). Für verschiedene Unterrichtsfächer konnte empirisch gezeigt werden, dass Lernende bestimmte Merkmale der Unterrichtsqualität valide einschätzen können, z.B. das Unterrichtsklima, Aspekte der Klassenführung, der Klarheit und Strukturiertheit sowie motivationale Merkmale (Ditton, 2002; Neuber & Göbel, 2018; Lenske, 2016; Lüdtke, Trautwein, Schnyder & Niggli, 2007). Da sich die Unterrichtswahrnehmungen der Schülerschaft von denen der Lehrpersonen oftmals unterscheiden (Clausen, 2002), wird der Perspektive der Schülerschaft ein zusätzlicher Informationsgewinn zugesprochen.

Es stellt sich die Frage, welchen Beitrag die Unterrichtsrückmeldungen der Lernenden zur professionellen Entwicklung angehender Lehrkräfte in den Praxisphasen der Lehrpersonenausbildung leisten können. Hierzu liegen bislang nur wenige aktuelle Befunde vor (Lawson, Çakmak, Gündüz & Busher, 2015). Auch die individuelle Nutzung von Schülerrückmeldungen für die Reflexion und Entwicklung des Unterrichts von praktizierenden Lehrkräften ist bislang empirisch kaum beforscht (Buhren, 2015). Es ist bekannt, dass Lehramtsstudierende zwar die Wichtigkeit der Urteile von Schüler_innen als Lernquelle erkennen, diese im Vergleich zu den Rückmeldungen ihrer Praktikumslehrkräfte jedoch als weniger bedeutsam einschätzen (Hascher et al., 2004). Das Potenzial von Schülerrückmeldungen zur Anregung unterrichtsbezogener Reflexions- und Entwicklungsprozesse in den Praxisphasen der Lehrerbildung bleibt somit vielfach unberücksichtigt und könnte stärker genutzt werden.

3 Bedingungen für die Nutzung und Reflexion von Unterrichtsrückmeldungen

Aus der Forschung zu Feedback und Reflexion ist bekannt, dass sowohl für die Nutzung von Rückmeldungen als auch für den Erfolg von Reflexionsanregungen im Sinne der Entwicklung von Reflexivität unterschiedliche Bedingungsfaktoren eine Rolle spielen (Hattie & Timperley, 2007; Wyss, 2013). Für die grundsätzliche Bereitschaft zur Evaluation eigenen pädagogischen Handelns sind insbesondere positive Einstellungen zu Rückmeldungen und günstige Selbstwirksamkeitserwartungen bedeutsam (Behnke, 2016; Buhren, 2015). Darüber hinaus haben sich im Rahmen einer empirischen Studie,

in welcher die Nutzung von Schülerrückmeldungen zum Unterricht im Schulalltag systematisch eingeführt wurde, die Berufszufriedenheit und die wahrgenommene Belastung im Unterrichtsalldag als relevante Prädiktoren für die Akzeptanz dieses Rückmeldeformats erwiesen (Ditton & Arnoldt, 2004).

Externe Kontextfaktoren, wie beispielsweise das Evaluations- und Kooperationsklima an der Schule und die Unterstützung im Umgang mit Unterrichtsrückmeldungen durch Kolleg_innen, spielen für den Erfolg der Rückmeldungsnutzung auch eine wichtige Rolle (Helmke, 2014). Insbesondere durch eine angemessene Unterstützung, z.B. in Form von schriftlichen Reflexionsinstrumenten oder kooperativen Reflexionsangeboten (Ditton & Arnoldt, 2004; Hosenfeld, 2010; Gärtner, 2013), im Rahmen derer die Rückmeldungen rezipiert und reflektiert werden, können potenzielle Belastungen, wie der zeitliche oder organisatorische Aufwand der Rückmeldungsnutzung, verringert und die Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinformationen erleichtert werden.

Neben individuellen und schulbezogenen Voraussetzungen kann auch der Informationsgehalt der erhaltenen Rückmeldung für die Reflexion von Handlungsalternativen ausschlaggebend sein (Hattie & Timperley, 2007; Schrader & Helmke, 2004). Im Zusammenhang mit der Nutzung von Unterrichtsrückmeldungen ist aus der bisherigen Forschung bekannt, dass das wahrgenommene Lernpotenzial der erhaltenen Rückmeldung zum eigenen Unterricht hoch mit der individuellen Reflexions- und der Veränderungsbereitschaft von Lehrpersonen korreliert ist (Hosenfeld, 2010). Die Wahrscheinlichkeit, den Verarbeitungs- und Reflexionsprozess abubrechen, steigt, wenn die Rückmeldungen keine „neuen“ oder subjektiv überraschenden Erkenntnisse enthalten (Gärtner & Vogt, 2013). Entscheidend ist also weniger, ob Rückmeldungen zum eigenen Unterricht vorliegen, sondern vielmehr, welche Qualität diese Rückmeldungen für den Reflexionsprozess aufweisen (Zierer, Busse, Otterspeer & Wernke, 2015).

4 Das Projekt „Schülerrückmeldungen zum Unterricht und ihr Beitrag zur Unterrichtsreflexion im Praxissemester (ScRiPS)“

Das Praxissemester im Lehramtsstudium bietet den Studierenden die Gelegenheit, Unterricht aus der Perspektive der Lehrperson kennenzulernen, und weist dadurch ein hohes Potenzial für die Förderung der Reflexion eigenen Unterrichts auf. Das Projekt „Schülerrückmeldungen zum Unterricht und ihr Beitrag zur Unterrichtsreflexion im Praxissemester (ScRiPS)“¹ (Leitung: Prof. Dr. Kerstin Göbel, Universität Duisburg-Essen; Laufzeit: 2014–2019) greift dieses Potenzial auf und widmet sich der empirischen Untersuchung der Nutzung von Schülerrückmeldungen zum Unterricht, welche als zentrale Lerngelegenheit für die Reflexion eigenen Unterrichts und für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte betrachtet werden. Im Fokus steht die Frage nach dem Beitrag, den die Nutzung von schülerrückmeldungsgestützten Reflexionsformaten im Praxissemester für die Entwicklung positiver Einstellungen zur Unterrichtsreflexion bei insgesamt 164 Praxissemesterstudierenden leisten kann. Hierfür werden schülerrückmeldungsgestützte Reflexionsformate unter Rückgriff auf schriftliche und kollegiale Settings systematisch variiert (Interventions- versus Kontrollgruppe).²

¹ Das ScRiPS-Projekt ist Bestandteil des Projektverbunds „Bildungsforschung in der Lehrerbildung“ (eine Kooperation des Zentrums für Lehrerbildung (ZLB) und des Interdisziplinären Zentrums für Bildungsforschung (IZfB) der Universität Duisburg-Essen) und wird gefördert durch das Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Weitere Informationen zum ScRiPS-Projekt sind bereitgestellt unter <https://www.uni-due.de/unterrichtsentwicklung/schuelerrueckmeldungen.php>.

² Im ScRiPS-Projekt werden die Nutzung und Wirkung schülerrückmeldungsgestützter Reflexionsformate in einem explorativ angelegten, quasiexperimentellen Design mit drei Interventions- und einer Kontrollgruppe untersucht. Die Gesamtstichprobe umfasst $n = 164$ Lehramtsstudierende im Praxissemester der Universität Duisburg-Essen. Davon sind insgesamt 87 Studierende den Interventionsgruppen (Nutzung

Der vorliegende Beitrag stellt ausgewählte Analysen der Daten des ScRiPS-Projekts vor. Hierfür wurde untersucht, inwieweit die teilnehmenden Studierenden der Interventionsgruppen ($n = 87$) die Nutzung der Schülerrückmeldungen und der schriftlichen bzw. kollegialen Reflexionsgelegenheiten retrospektiv als sinnvoll und hilfreich für die eigene Unterrichtsreflexion und -entwicklung beurteilen und welche Bedingungen aus Sicht der Studierenden für die Nutzung der schülerrückmeldungsgestützten Reflexionsformate relevant erscheinen. Folgende Forschungsfragen stehen im Mittelpunkt:

- (1) Wie wird die Nutzung der schülerrückmeldungsgestützten Reflexionsformate im Praxissemester von den Studierenden der Interventionsgruppen beurteilt?
- (2) Welche Bedingungen sind aus Studierendensicht für die Nutzung der schülerrückmeldungsgestützten Reflexionsformate im Praxissemester relevant?

5 Methodisches Vorgehen

5.1 Untersuchungsdesign

Alle Teilnehmenden der Interventionsgruppen haben zu zwei selbstgeführten Unterrichtsstunden im Praxissemester Schülerrückmeldungen eingeholt. Hierzu wurden Schülerrückmeldebögen genutzt, welche drei offene Fragen zum Unterricht enthalten:

- (1) *An der vergangenen Unterrichtsstunde hat mir besonders gut gefallen, dass ...*
- (2) *An der vergangenen Unterrichtsstunde hat mir nicht gut gefallen, dass ...*
- (3) *Das kann von der Lehrerin/dem Lehrer verbessert werden:*

Die Lernenden wurden gebeten, diese Fragen in eigenen Worten zu beantworten und dabei jeweils drei Aspekte zu nennen. Über die offenen Fragen zur Unterrichtsstunde hinaus konnten die Studierenden der Interventionsgruppen wahlweise Fragebögen zu verschiedenen Dimensionen der Unterrichtsqualität einsetzen, nämlich zur Klassenführung, zur kognitiven Aktivierung und zum Unterrichtsklima. Die Klassenführung umfasst z.B. die Dimensionen *Regelklarheit* (Gruehn, 2000) und *Disziplinschwierigkeiten* (Wagner, Helmke & Rösner, 2009). Die kognitive Aktivierung im Unterricht wird u.a. über die Dimension *kognitive Selbstständigkeit* erfasst (Baumert et al., 2009). Das Unterrichtsklima umfasst z.B. die Dimensionen *Unterstützung* (Hertel, Hochweber, Mildner, Steinert & Jude, 2014) und *Schüler-Lehrer-Beziehung* (Rakoczy, Buff & Lipowsky, 2005). Alle dazugehörigen Items werden anhand einer vierstufigen Likert-Skala („trifft gar nicht zu“ bis „trifft völlig zu“) eingeschätzt. Die Dimensionen haben sich in den angegebenen Studien als zuverlässige Indikatoren für die Qualität des Unterrichts erwiesen. Die erhaltenen Schülerrückmeldungen – sowohl zu den offenen Fragen als auch ggf. zu den geschlossenen Formaten – wurden von den beteiligten Studierenden eigenverantwortlich ausgewertet (Hinweise zur deskriptiven Auswertung wurden durch das Projektteam bereitgestellt) und zeitnah nach dem Einsatz mit der jeweiligen Klasse besprochen, wobei die zentralen Rückmeldeergebnisse vorgestellt und gemeinsam mit den Lernenden Alternativen für das zukünftige Unterrichtshandeln generiert werden sollten.

Die Teilnehmenden der Interventionsgruppe 1 haben über die Schülerrückmeldungen zum Unterricht hinaus keine weiteren Anregungen zur Rezeption und Reflexion der

von schülerrückmeldungsgestützten Reflexionsgelegenheiten im Praxissemester) zugeordnet worden; 77 Studierende wurden im Praxissemester keinem Reflexionssetting zugewiesen und gehören somit der Kontrollgruppe an. Um zu prüfen, welchen Beitrag die Nutzung von schülerrückmeldungsgestützten Reflexionsformaten im Praxissemester für die Entwicklung positiver Einstellungen zur Unterrichtsreflexion leisten kann, werden alle Untersuchungsteilnehmenden vor und nach der Schülerrückmeldungsintervention im Praxissemester mithilfe standardisierter Fragebögen zu ihren Einstellungen zur Unterrichtsreflexion befragt. Die hierfür entwickelten Einstellungsskalen haben sich in den bisherigen Analysen als zufriedenstellend reliabel erwiesen (Neuber & Göbel, 2018). Um Veränderungen der reflexionsbezogenen Einstellungen und Unterschiede zwischen den Interventions- und der Kontrollgruppe zu prüfen, werden die Daten der Prä-Post-Befragung varianzanalytisch ausgewertet (Göbel & Neuber, 2017a, 2017b).

Rückmeldeergebnisse erhalten. Hingegen erhielten die Studierenden der Interventionsgruppen 2 und 3 eine individuelle Reflexionsunterstützung in Form eines schriftlichen Reflexionsbogens, welcher jeweils im Anschluss an den Einsatz der Schülerrückmeldungen zum Unterricht genutzt werden sollte. Der im ScRiPS-Projekt entwickelte Reflexionsbogen enthält einen Katalog an Fragen (*Prompts*), welche eine vertiefte Reflexion der Rückmeldeergebnisse ermöglichen sollen (Hübner, Nückles & Renkl, 2007) und sich auf die zu betrachtende Unterrichtsstunde sowie auf die Ergebnisse der Schülerrückmeldungen beziehen (z.B.: Was sind Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Ihrer Unterrichtswahrnehmung und der Wahrnehmung der Lernenden? Welche Folgen ergeben sich daraus für Ihr zukünftiges Unterrichtshandeln?). Die Studierenden der Interventionsgruppe 3 reflektierten darüber hinaus die Schülerrückmeldungen zu ihrem Unterricht in Tandems im Rahmen der universitären Begleitveranstaltung zum Praxissemester. Zur Strukturierung der Reflexionsgespräche konnten bereitgestellte Materialien in Form reflexionsanregender Fragen zur Gesprächsgestaltung (z.B.: Was waren deine Gründe, dass du so gehandelt hast? Was könntest du auch noch anders machen?) sowie die eigenen schriftlichen Reflexionsbögen genutzt werden. Die Tandemzusammensetzung erfolgte nach den Wünschen der Studierenden.

5.2 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst $n = 87$ Praxissemesterstudierende (75.9 % weiblich), die am ScRiPS-Projekt teilgenommen haben und im Rahmen von Lehrveranstaltungen der Universität Duisburg-Essen den drei Interventionsgruppen zufällig zugeordnet wurden.³ Die Teilnehmenden sind im Durchschnitt $M = 24.45$ Jahre alt ($SD = 2.21$). Die Stichprobe ist bezüglich des Studiengangs heterogen: Die Mehrheit der Studierenden ($n = 49$; 56.3 %) studiert die Lehramtsoption Gymnasien und Gesamtschule, 21 Befragte (24.1 %) geben die Lehramtsoption Haupt-, Real- und Gesamtschulen an, und 17 Befragte (19.5 %) streben den Master of Education mit Option Grundschule an.

Die Interventionsgruppen setzen sich aus Studierenden zusammen, welche sich im Rahmen einer Lehrveranstaltung zur Vorbereitung auf das Praxissemester mit der Nutzung von Schülerrückmeldungen zum Unterricht und der professionellen Reflexion von Unterricht im Lehrerberuf auseinandergesetzt haben. Die Teilnahme an den Lehrveranstaltungen und am Forschungsprojekt war freiwillig. Während die Teilnehmenden der Interventionsgruppe 1 ($n_{IG1} = 22$) keine weiteren Hinweise zur Rezeption und Reflexion von Schülerrückmeldungen zum Unterricht erhielten, wurden die Teilnehmenden der Interventionsgruppen 2 ($n_{IG2} = 32$) und 3 ($n_{IG3} = 33$) im Rahmen der Begleitveranstaltung zur Praxisphase in die systematische Nutzung der jeweiligen Formate zur Reflexion der Schülerrückmeldungen zum eigenen Unterricht eingeführt. Im Hinblick auf Geschlecht, Alter und Schulformzugehörigkeit zeigen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Interventionsgruppen.

5.3 Instrumente

Die Teilnehmenden der Interventionsgruppen wurden im Anschluss an das Praxissemester gebeten, die Nutzung der Schülerrückmeldungen, des Reflexionsbogens und der kollegialen Reflexionsgelegenheit zu beurteilen. Hierbei sollten die Studierenden einschätzen, inwieweit die Nutzung der Reflexionsangebote für ihre eigene Unterrichtsreflexion und professionelle Entwicklung im Praxissemester hilfreich war und sie auch in Zukunft derartige Formate einsetzen möchten. Alle Fragebogenitems sollten anhand einer vierstufigen Likertskala („trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“) beantwortet wer-

³ Da eine randomisierte Zuordnung der Probanden aus forschungspraktischen Gründen nicht immer möglich ist, werden in der Schulforschung oftmals quasiexperimentelle Forschungsansätze verfolgt, in denen auf bereits bestehende Gruppen zurückgegriffen wird (Böhm-Kasper, Göbel & Gräsel, 2011).

den. In Anlehnung an bereits existierende Messinstrumente zur Einschätzung der Nützlichkeit von Unterrichtsrückmeldungen (Hosenfeld, 2010) sowie von Lern- und Reflexionsstrukturen (Krause, 2007) wurden im Projekt Skalen zur Beurteilung der Reflexionsgelegenheiten entwickelt, die über Mittelwertbildung der jeweiligen Fragebogenitems gebildet wurden und sich als mindestens ausreichend reliabel erwiesen haben ($\alpha \geq 0.80$; Döring & Bortz, 2016; vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Skalen zur Beurteilung der Reflexionsformate, Beispielitems, Reliabilitätskoeffizienten und deskriptive Kennwerte

Skala	Beispielitem	Items	α	M	SD	n
Beurteilung der Nutzung von Schülerrückmeldungen für die eigene Unterrichtsreflexion	Der Einsatz der Schülerrückmeldungen zum Unterricht hat mich darin bestärkt, in Zukunft häufiger Feedback zu meinem Unterricht einzuholen.	7	0.81	3.26	0.41	87
Beurteilung der Nutzung des Reflexionsbogens	Ich habe das Gefühl, durch die Arbeit mit dem Reflexionsbogen intensiver über meinen Unterricht und die Schülerrückmeldungen nachgedacht zu haben.	8	0.86	2.67	0.61	49
Beurteilung der kollegialen Reflexionsgelegenheit	Für mich persönlich war die kollegiale Reflexion der Schülerrückmeldungen sehr nützlich und hilfreich.	8	0.96	2.86	0.72	32

Weiterhin wurden mit 17 Teilnehmenden der Interventionsgruppen leitfadengestützte Interviews geführt, um förderliche und hinderliche Bedingungen für die Nutzung der schülerrückmeldungsgestützten Reflexionsangebote zu identifizieren. Im Rahmen der Interviews sollten die Studierenden von ihren persönlichen Erfahrungen berichten und einschätzen, welche Aspekte für die Nutzung der Reflexionsformate hilfreich oder hinderlich waren. Die Interviews wurden wörtlich transkribiert und unter Anwendung der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) ausgewertet. Auf der Grundlage der Forschungsfragen und der inhaltlichen Struktur des Leitfadens wurde ein Analyseinstrument konzipiert, in mehreren Durchgängen am Material erprobt und schließlich von zwei Kodiererinnen unabhängig voneinander bei zehn zufällig ausgewählten Interviewtranskripten angewendet. Das Analyseinstrument zur Identifizierung relevanter Bedingungsfaktoren der Nutzung der Reflexionsformate umfasst beispielsweise die Kategorien „Organisatorische Aspekte“, „Merkmale der Schülerrückmeldebögen zum Unterricht“ oder „Merkmale der Praxisschule“; bei der Kategorienentwicklung wurden eine deduktive und eine induktive Vorgehensweise kombiniert. Die Kodierung der Transkripte und die anschließende Berechnung der Übereinstimmungswerte wurden mithilfe der Analysesoftware MAXQDA vorgenommen. Für die Kodierungen der Kategorien im Hinblick auf Bedingungsfaktoren der Nutzung der Reflexionsformate wurde eine prozentuale Übereinstimmung von 81.36 Prozent sowie eine Intercoderreliabilität nach Cohen's Kappa von 0.76 erreicht.

6 Ergebnisse

6.1 Beurteilung der Nutzung der schülerrückmeldungsgestützten Reflexionsformate im Praxissemester

Die Ergebnisse der deskriptiven Analyse der Fragebogendaten zeigen, dass die Schülerrückmeldungsnutzung im Praxissemester von den Studierenden der Interventionsgruppen insgesamt positiv bewertet wird (vgl. Abb. 1). Die Mittelwerte im Hinblick auf die Beurteilung der Nutzung der Schülerrückmeldungen schwanken zwischen 3.18 und 3.30 und unterscheiden sich jeweils signifikant vom theoretischen Skalenmittelwert (IG1: $t(21) = 7.453$, $p < .001$; IG2: $t(31) = 10.956$, $p < .001$; IG3: $t(32) = 10.922$, $p < .001$). Auch die Nutzung des Reflexionsbogens und der kollegialen Reflexionsgelegenheit wird von denjenigen Studierenden, die ihre erhaltenen Schülerrückmeldungen zum eigenen Unterricht mithilfe vorgegebener Unterstützungsformate systematisch reflektiert haben (Interventionsgruppen 2 und 3), im Durchschnitt positiv beurteilt. Die Werte der Skalen „Beurteilung der Nutzung des Reflexionsbogens“ und „Beurteilung der kollegialen Reflexionsgelegenheit“ liegen jeweils über dem theoretischen Mittel von 2.5, was eine tendenziell positive Beurteilung signalisiert. Für die Interventionsgruppe 3 kann ein statistisch signifikanter Unterschied zum theoretischen Skalenmittelwert sowohl für die Beurteilung der Nutzung des Reflexionsbogens ($t(21) = 2.133$, $p < .05$) als auch für die Beurteilung der kollegialen Reflexion ($t(31) = 2.791$, $p < .01$) aufgezeigt werden. Bei Betrachtung der Häufigkeitsverteilung zeigt sich eine breite Streuung der Einschätzung der Studierenden: Circa ein Drittel der befragten Studierenden der Interventionsgruppen schätzen die Nutzung des Reflexionsbogens (32.7 %) bzw. die kollegiale Reflexion (31.3 %) als (eher) wenig hilfreich ($M < 2.5$) für die Auseinandersetzung mit den erhaltenen Schülerrückmeldeergebnissen und für die Reflexion eigenen Unterrichts ein.

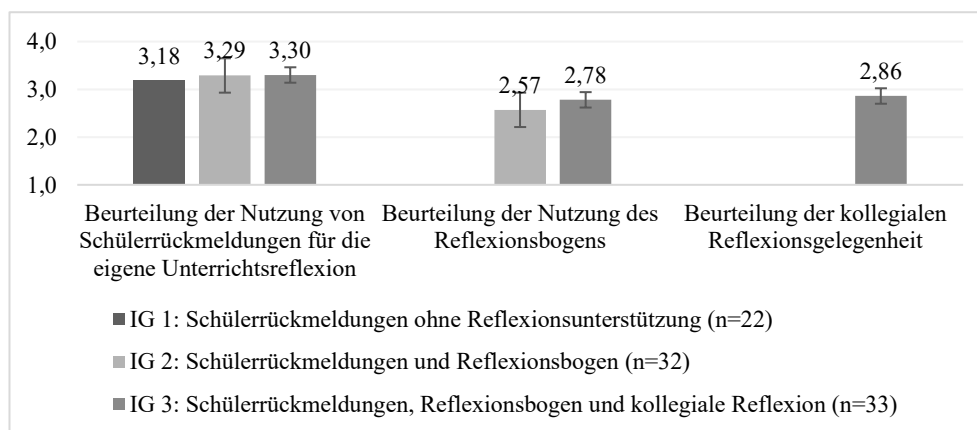


Abbildung 1: Mittelwerte der Skalen zur Beurteilung der Reflexionsformate basierend auf einer Skala von 1 („trifft gar nicht zu“) bis 4 („trifft voll und ganz zu“) (eigene Berechnung)

Der Vergleich der Interventionsgruppen zeigt, dass die Studierenden, die bei der Rezeption und Reflexion der Schülerrückmeldungen systematisch unterstützt wurden (Interventionsgruppen 2 und 3), die Nutzung der Schülerrückmeldungen insgesamt geringfügig positiver beurteilen als die Studierenden ohne schriftliche oder kollegiale Reflexionsunterstützung. Die Studierenden, die ihre Schülerrückmeldungen zum eigenen Unterricht sowohl individuell schriftlich als auch kollegial reflektierten (Interventionsgruppe 3), schätzen weiterhin das kollegiale Reflexionsformat als geringfügig hilfreicher für die Reflexion der Schülerrückmeldeergebnisse ein als das individuell schriftliche Format. Es zeigen sich allerdings keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen

den Interventionsgruppen hinsichtlich der Beurteilung der Nutzung der Schülerrückmeldungen zum eigenen Unterricht ($F(2) = 0.658, n.s.$) sowie hinsichtlich der Beurteilung der Nutzung des Reflexionsbogens ($t(47) = -1.224, n.s.$).

6.2 Bedingungen für die Nutzung der Reflexionsformate

Im Rahmen der insgesamt 17 Interviews zu den Erfahrungsperspektiven der Studierenden auf die schülerrückmeldungsgestützte Unterrichtsreflexion im Praxissemester zeigt sich, dass die Nutzung der Reflexionsformate von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird. Ausgehend von den Aussagen der Studierenden im Hinblick auf gut gelungene bzw. weniger gut gelungene Aspekte der schülerrückmeldungsgestützten Reflexion werden im Rahmen der Analyse relevante Bedingungsfaktoren generiert (vgl. Abb. 2). Diese umfassen Aspekte der Organisation und Instruktionshinweise durch Dozierende (Bedingungen der Organisation), Merkmale der Schülerrückmeldebögen, des Reflexionsbogens und der kollegialen Reflexion (Bedingungen des Reflexionsformats), Merkmale der Praxisschule und der Schülerschaft (externe Bedingungen) sowie persönliche Empfindungen und Bereitschaften der Studierenden (individuelle Voraussetzungen).

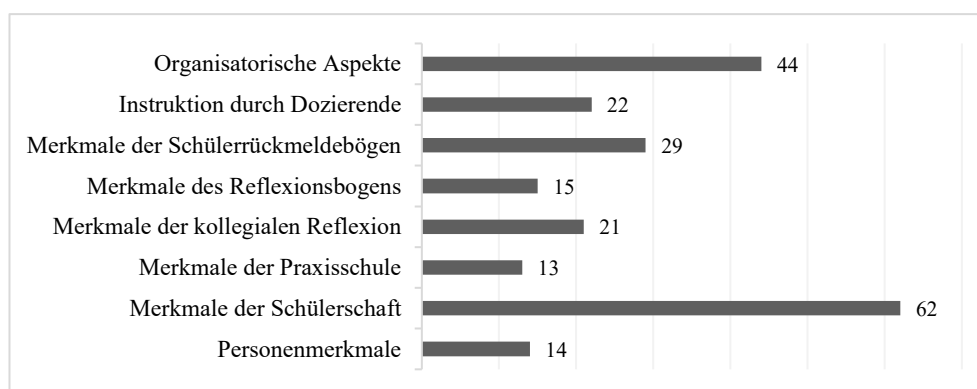


Abbildung 2: Anzahl der absoluten Häufigkeiten der Kodierungen der Kategorien zu Bedingungsfaktoren für die Nutzung der Reflexionsformate (eigene Berechnung)

Im Zusammenhang mit *organisatorischen Aspekten* sind für einen erfolgreichen Einsatz der Schülerrückmeldebögen zum Fachunterricht zum einen die Zustimmung der jeweiligen Praxisschule, zum anderen Absprachen mit den beteiligten Lehrkräften erforderlich, damit ausreichend Zeit für den Einsatz der Rückmeldebögen und für die Reflexion der Ergebnisse mit der jeweiligen Klasse zur Verfügung steht. Die Studierenden schätzen insbesondere das Gespräch mit der Klasse im Anschluss an die Feedbacknutzung als sinnvoll und hilfreich ein, da relevante Rückmeldeergebnisse zusätzlich erklärt und gemeinsam mit den Lernenden Handlungsalternativen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung generiert werden können. Im Zusammenhang mit der Reflexion der Rückmeldungen sind aus Studierendensicht zusätzliche Materialien und Hilfestellungen der Dozierenden hinsichtlich der Gestaltung des Klassengesprächs erforderlich. Auch die Bereitstellung unterschiedlicher Schülerrückmeldebögen zum Unterricht wird grundsätzlich als hilfreich eingeschätzt, da dadurch ein gewisses Maß an Flexibilität möglich ist und die Studierenden eigenständig den inhaltlichen Fokus der Unterrichtsrückmeldung festlegen können.

Ich hatte auch das Glück, dass ich viel selbst unterrichten durfte und da habe ich dann die Fachlehrer jeweils gefragt, ob das okay ist, wenn ich das [den Einsatz der Schülerrückmeldungen] am Ende meiner Reihe einmal durchführen darf. Das war auch nie ein Problem und eine Stunde war tatsächlich dann auch ein Unterrichtsbesuch, den die Schülerinnen und Schüler dann reflektieren sollten. (RM81)

Im Zusammenhang mit *Merkmale der Reflexionsformate* und *externen Bedingungen* werden vor allem Aspekte der Schülerrückmeldebögen sowie Merkmale der Schülerschaft als Einflussfaktoren für die erfolgreiche Nutzung der Rückmeldungen eingeschätzt. Die offene Gestaltung des Rückmeldebogens wird von den Studierenden im Hinblick auf die einfache und schnelle Handhabung im Unterricht sowie hinsichtlich des Erkenntnisgewinns aufgrund der freien Ausgestaltung durch die Lernenden positiv eingeschätzt. Zugleich wird jedoch die Gefahr gesehen, aufgrund des offenen Formats willkürliche Antworten zu erhalten, die für die eigene Unterrichtsreflexion und professionelle Entwicklung potenziell weniger relevant sind. Die Studierenden berichten, dass die Lernenden zwar offen auf den Einsatz im Praxissemester reagierten und Freude daran hatten, ihre Meinung zum Unterricht zu äußern, aber insgesamt über wenige Erfahrungen im Umgang mit Unterrichtsrückmeldungen verfügen. Insbesondere die Lernenden jüngeren Alters seien überfordert gewesen, die Fragen im Schülerrückmeldebogen zu verstehen und entsprechend für die Reflexion hilfreiche Unterrichtsrückmeldungen zu geben.

Also vielleicht würde ich mir ein bisschen alters- oder jahrgangsstufenspezifischere Fragebögen wünschen, die dann vor allem bei jüngeren Schülern vielleicht auch ansprechender gestaltet sind oder auch einfacher formuliert sind. Also ich finde die auch sehr/sogar die Q1er, die ich jetzt hatte, hatten mit den geschlossenen Fragen teilweise auch ihre Probleme und mussten dann nachfragen. Diese geschlossenen Fragen sind schon echt kompliziert, glaube ich. (LJ1912)

Das schriftliche Format zur Reflexion der Schülerrückmeldungen zum Unterricht wird von den befragten Studierenden unterschiedlich bewertet. Während einige Studierende die Reflexionsunterstützung als hilfreich einschätzen, da die Nutzung des Reflexionsbogens durch die Gegenüberstellung der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Unterrichtsstunde eine noch intensivere Reflexion der Rückmeldeergebnisse ermöglichte, üben andere Befragte Kritik am Umfang und an der inhaltlichen Gestaltung der reflexionsanregenden Leitfragen. Auch die Bereitstellung von Leitfragen für die kollegiale Reflexion wird unterschiedlich wahrgenommen. In den Transkripten finden sich sowohl Hinweise darauf, dass die Vorgabe von thematischen Leitfragen als hilfreich und reflexionsunterstützend empfunden wurde, als auch Hinweise darauf, dass die Leitfragen die eigene Reflexion im Gespräch zu sehr eingeschränkt haben. Für die Durchführung der kollegialen Reflexion im Tandem wird von den Studierenden insbesondere die Wahl des Reflexionspartners bzw. der Reflexionspartnerin als relevant für die erfolgreiche Nutzung dieser kollegialen Reflexionsgelegenheit erachtet. Von Relevanz sind in diesem Zusammenhang beispielsweise die Sympathie und das Vertrauen zwischen den Reflexionspartner_innen. Auch formale Bedingungen (wie z.B. die gleiche Schulform oder gleiche Unterrichtsfächer) sowie gemeinsame Abstimmungen (z.B. die Auswahl der Schülerrückmeldebögen) können die Reflexionsarbeit aus Sicht der Studierenden unterstützen.

Also mein Tandempartner, das war einfach sympathisch, da war schon eine Sympathie da. Also dass man sich nicht hätte schämen müssen, irgendwas zu erzählen oder zu sagen. Das fand ich schon sehr hilfreich. Weil, wenn ich mir denke, dass da jetzt jemand gesessen hätte, wo das vielleicht nicht so harmoniert, weiß ich nicht, ob ich da auf die negativen Aspekte so detailliert eingegangen wäre. Möchte man ja vielleicht nicht mit jedem teilen. [...] Wir hatten jetzt beide Male auch denselben Bogen, das war auch gut. (PC29)

Die Nutzung und Reflexion der Schülerrückmeldungen zum eigenen Unterricht im Praxissemester werden ganz bedeutsam auch von persönlichen Merkmalen der Studierenden beeinflusst. Von Relevanz sind hierbei insbesondere persönliche Empfindungen und Einstellungen, aber auch eigene Erfahrungen mit systematischen Reflexions- oder Feedbackformaten. Eine grundsätzliche Offenheit für Feedback wird von den Studierenden als besonders relevant erachtet; die Bereitschaft zur Nutzung von Schülerrückmeldun-

gen, Reflexionsbögen und kollegialer Reflexion kann somit als zentraler Bedingungsfaktor für die tatsächliche Nutzung der Reflexionsformate betrachtet werden, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

Ich habe das auch sehr lange vor mir hergeschoben, ich wollte das einfach nicht. Das ist viel Arbeit auch gewesen, für die Schüler auch und dann geht wertvolle Unterrichtszeit ja auch irgendwie verloren, von der ich ja was haben möchte. (GV0104)

7 Diskussion und Ausblick

Rückmeldungen zum eigenen Handeln können eine wichtige Lern- und Reflexionsgelegenheit sein, um die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte zu unterstützen (Kunter et al., 2011). Im Rahmen schulpraktischer Ausbildungsphasen bietet sich für angehende Lehrpersonen auch die Gelegenheit, Unterrichtsrückmeldungen der Lernenden zur Reflexion und Entwicklung des eigenen unterrichtlichen Handelns zu nutzen. Das ScRiPS-Projekt greift dieses Potenzial auf und untersucht, welchen Beitrag Schülerrückmeldungen zum Unterricht für die Entwicklung positiver Einstellungen zur Unterrichtsreflexion von Studierenden im Praxissemester leisten können und inwieweit die Nutzung rückmeldungsgestützter Reflexionsangebote von den Studierenden als hilfreich empfunden wird.

Die bisherigen Befunde der Studie (vgl. Göbel & Neuber, 2017a, 2017b) weisen auf eine generell positive Einstellung der Studierenden gegenüber der Reflexion von Unterricht hin. Die Untersuchungsergebnisse des vorliegenden Beitrags verdeutlichen zudem eine positive Beurteilung der Nutzung von Schülerrückmeldungen zum eigenen Unterricht im Praxissemester und stehen somit im Einklang mit bisherigen empirischen Erkenntnissen zur Akzeptanz von Schülerrückmeldungen von Lehrpersonen im Schuldienst (Ditton & Arnoldt, 2004; Gärtner, 2013). Die deskriptiven Analysen zeigen, dass Studierende, die bei der Rezeption und Reflexion der Schülerrückmeldungen systematisch unterstützt wurden (Interventionsgruppen 2 und 3), die Nutzung der Schülerrückmeldungen insgesamt geringfügig positiver beurteilen als Studierende, die keine schriftliche oder kollegiale Reflexionsunterstützung erhalten haben. Vor dem Hintergrund der geringen Gruppengrößen und der nicht signifikanten Gruppenunterschiede kann allerdings nicht geschlussfolgert werden kann, dass zusätzliche Reflexionsangebote für eine erfolgreiche Nutzung der Rückmeldungen zwangsläufig relevant sind. Vielmehr bekräftigen die vorliegenden Befunde der Interviewstudie die Annahme, dass die Nutzung und Reflexion der Schülerrückmeldungen durch unterschiedliche Bedingungen maßgeblich beeinflusst werden (Hattie & Timperley, 2007; Helmke, 2014).

Für die intensive Auseinandersetzung mit den erhaltenen Unterrichtsrückmeldungen schätzen die Studierenden insbesondere das Gespräch mit den Schüler_innen sowie die kollegiale Reflexion im Begleitseminar als hilfreich ein. Im Klassengespräch können die erhaltenen Rückmeldungen gemeinsam mit den Lernenden diskutiert und Handlungsalternativen entwickelt werden (Gärtner, 2013). Für die Unterstützung des Umgangs mit den erhaltenen Rückmeldungen sind darüber hinaus kollegiale Formate besonders wertvoll, da sich die Studierenden auf Augenhöhe begegnen und sich gegenseitig bei der Reflexion über den eigenen Unterricht unterstützen sowie emotional bekräftigen können (Greiten, 2018). Im Zusammenhang mit der Durchführung systematischer Reflexionsformate scheinen neben der Sympathie für den Reflexionspartner oder die Reflexionspartnerin im Zuge der kollegialen Reflexion auch individuelle Interessen der Studierenden von Bedeutung zu sein. Grundsätzlich sollten systematische Reflexionsunterstützungen ein Format aufweisen, das die persönlichen Wünsche und inhaltlichen Interessen der Studierenden berücksichtigt. Dies gilt auch für die Schülerrückmeldebögen zum Unterricht. Da der Informationsgehalt der Rückmeldungen für die Reflexion von pädagogischen Handlungsalternativen bedeutsam ist, sollte das Rückmeldeformat auch die Voraussetzungen der Lernenden im Blick haben und so strukturiert

sein, dass diese dazu aufgefordert werden, für die Reflexion hilfreiche Unterrichtsrückmeldungen zu geben. Da insbesondere die jüngeren Schüler_innen überfordert gewesen sein könnten, die Fragen im Schülerrückmeldebogen zu verstehen und entsprechend für die Reflexion hilfreiche Unterrichtsrückmeldungen zu geben, erscheint die Bereitstellung von alters- bzw. jahrgangsstufenspezifischen Rückmeldebögen zielführend. Um hilfreiche Informationen zum Unterricht geben zu können, erscheint weiterhin eine systematische Einführung der Schüler_innen in die Rückmeldungs-nutzung sinnvoll.

Die Ergebnisse verdeutlichen zudem, dass über die Instruktion der Schüler_innen hinaus es auch einer systematischen Einführung der angehenden Lehrkräfte in die Reflexion von Unterrichtsrückmeldungen bedarf, um diese in ihrer Entwicklung des eigenen Unterrichts und der eigenen Professionalität zu unterstützen. Vor dem Hintergrund der Relevanz von Belastungen, denen Studierende aufgrund der vielfältigen Anforderungen und Aufgaben im Praxissemester gegenüberstehen können (Jürgens, 2016), scheint es zudem wichtig, dass sich der mit dem Einsatz von Schülerrückmeldungen verbundene zeitliche und organisatorische Aufwand in Grenzen hält. Die Studierenden sollten weiterhin frühzeitig über die Potenziale der Nutzung von Schülerrückmeldungen und die damit verbundenen Potenziale für die Reflexion von Unterricht informiert werden, damit diese ihre eigenen Vorstellungen und Bedarfe an die Rückmeldungs-nutzung (z.B. Auswahl zu interessierender Inhalte der Schülerrückmeldebögen) einbringen und somit die Schülerrückmeldungs-nutzung aktiv mitgestalten können.

Die Befunde des ScRiPS-Projekts bekräftigen die Relevanz unterschiedlicher Gelingensbedingungen für die erfolgreiche Nutzung und Reflexion von Schülerrückmeldungen zum Unterricht im Kontext des Praxissemesters. Aufgrund der geringen Stichprobengröße und der explorativ angelegten Auswertungen ist eine zurückhaltende Interpretation der vorliegenden Ergebnisse angemessen. Weiterhin sollte beachtet werden, dass es sich bei den erhobenen Daten um Selbsteinschätzungen der Studierenden handelt, die nur sehr eingeschränkt Rückschlüsse auf die tatsächliche Nutzung und Reflexion der Schülerrückmeldungen zum Unterricht erlauben. Um genauere Einblicke in die Reflexionsprozesse über Schülerrückmeldungen zu erhalten, könnten in weiterführenden Studien die kollegialen Reflexionsprozesse aufgezeichnet (z.B. mithilfe von Videographie) und qualitativ ausgewertet werden. Auf diese Weise könnte geprüft werden, welche Unterrichtsinformationen von den beteiligten Lehrkräften tatsächlich für die Reflexion und Entwicklung des Unterrichts genutzt werden. Es bietet sich zudem an, die Rückmeldungen der Lernenden als Datenmaterial heranzuziehen und im Hinblick auf Veränderung im Unterricht bzw. in der Unterrichtsqualität zu untersuchen.

Literatur und Internetquellen

- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., et al. (2009). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Behnke, K. (2016). *Umgang mit Feedback im Kontext Schule. Erkenntnisse aus Analysen der externen Evaluation und des Referendariats*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10223-4>
- Böhm-Kasper, O., Göbel, K., & Gräsel, C. (2011). Quantitative Forschung zur Analyse der Schulwirklichkeit. In H. Moser (Hrsg.), *Forschung in der Lehrerbildung* (S. 29–56). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Buhren, C.G. (2015). Schüler-Lehrer-Feedback. Formen und Methoden. In C.G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (S. 211–230). Weinheim: Beltz.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.
- Ditton, H. (2002). Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 262–286.
- Ditton, H., & Arnoldt, B. (2004). Wirksamkeit von Schülerfeedback zum Fachunterricht. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 152–172). Münster: Waxmann.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Ellis, N.J., & Loughland, T. (2017). ‘Where to Next?’ Examining Feedback Received by Teacher Education Students. *Issues in Educational Research*, 27 (1), 51–63.
- Gärtner, H. (2013). Wirksamkeit von Schülerfeedback als Instrument der Selbstevaluation von Unterricht. In J. Hense, S. Rädiker, W. Böttcher & T. Widmer (Hrsg.), *Forschung über Evaluation. Bedingungen, Prozesse und Wirkungen* (S. 107–124). Münster: Waxmann.
- Gärtner, H., & Vogt, A. (2013). Wie Lehrkräfte Ergebnisse eines Schülerfeedbacks verarbeiten und nutzen. *Unterrichtswissenschaft*, 41 (3), 252–267.
- Göbel, K., & Neuber, K. (2017a). Die Nutzung von Schülerrückmeldungen zum Unterricht zur Förderung der Reflexionsbereitschaft angehender Lehrkräfte im Praxissemester. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Schulpraktische Professionalisierung: Konzeptionelle Perspektiven* (S. 213–226). Münster & New York: Waxmann.
- Göbel, K., & Neuber, K. (2017b). Potenziale der Einholung von Schülerrückmeldungen für die Unterrichtsreflexion in den Phasen des Lehrerberufs. In K. Zierer (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehrer/innenbildung* (Jahrbuch für Allgemeine Didaktik) (S. 88–101). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Greiten, S. (2018). Co-Peer-Learning als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung. Konzeption einer Interventionsstudie im Praxissemester. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 187–196). Münster & New York: Waxmann.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. 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. (2009). *Visible Learning*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hertel, S., Hochweber, J., Mildner, D., Steinert, B., & Jude, N. (2014). *PISA 2009 Skalenhandbuch*. Münster: Waxmann.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring Beginning Teachers. What We Know and What We Don’t. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hosenfeld, A. (2010). *Führt Unterrichtsrückmeldung zu Unterrichtsentwicklung? Die Wirkung von videographischer und schriftlicher Rückmeldung bei Lehrkräften der vierten Jahrgangsstufe* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 22). Münster: Waxmann.

- Hübner, S., Nückles, M., & Renkl, A. (2007). Lerntagebücher als Medium des selbstgesteuerten Lernens – wie viel instruktionale Unterstützung ist sinnvoll? In M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Lerntagebuch und Portfolio auf dem Prüfstand* (S. 119–137). Landau: Empirische Pädagogik.
- Jürgens, E. (2016). *Erfolgreich durch das Praxissemester. Gestaltung, Durchführung, Reflexion*. Berlin: Cornelsen.
- Kiper, H. (2012). *Unterrichtsentwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kleinknecht, M., & Gröschner, A. (2016). Fostering Preservice Teachers' Noticing with Structured Video Feedback: Results of an Online- and Video-Based Intervention Study. *Teaching and Teacher Education, 59*, 45–56. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.020>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Bonn: KMK. Zugriff am 15.02.2018. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. (2016). Professional Development through Reflection in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education, 55*, 198–206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
- Krause, U.-M. (2007). *Feedback und kooperatives Lernen* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 60). Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on Teaching Practicum – a Systematic Review. *European Journal of Teacher Education, 38* (3), 392–407. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>
- Lenske, G. (2016). *Schülerfeedback in der Grundschule*. Münster: Waxmann.
- Lütke, O., Trautwein, U., Schnyder, I., & Niggli, A. (2007). Simultane Analysen auf Schüler- und Klassenebene. Eine Demonstration der konfirmatorischen Mehrebenen-Faktorenanalyse zur Analyse von Schülerwahrnehmungen am Beispiel der Hausaufgabenvergabe. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 39* (1), 1–11. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.39.1.1>
- Müller, A., & Ditton, H. (2014). Feedback: Begriff, Formen und Funktionen. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 11–28). Münster: Waxmann.
- Neuber, K. & Göbel, K. (2018). *Schülerrückmeldungen zum Unterricht und Unterrichtsreflexion. Dokumentation der entwickelten Erhebungsinstrumente im Projekt „Schülerrückmeldungen zum Unterricht und ihr Beitrag zur Unterrichtsreflexion im Praxissemester (ScRiPS)“. Aktualisierte Skalenanalysen*. Zugriff am 18.04.2019. Verfügbar unter: https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet/Document-45838/Neuber_Goebel_2018_Schuelerrueckmeldungen.pdf.
- Rakoczy, K., Buff, A., & Lipowsky, F. (2005). *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie. „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“, Bd. 1: Befragungsinstrumente*. Frankfurt a.M.: GPPF.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle

- (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire* (S. 29–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrader, F.-W., & Helmke, A. (2004). Von der Evaluation zur Innovation? Die Rezeptionsstudie WALZER. *Empirische Pädagogik*, 18 (1), 140–161.
- Wagner, W., Helmke, A., & Rösner, E. (2009). *Deutsch Englisch Schülerleistungen international. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte*. Frankfurt a.M.: DIPF.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Zierer, K., Busse, V., Otterspeer, L., & Wernke, S. (2015). Feedback in der Schule – Forschungsergebnisse. In C.G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (S. 31–50). Weinheim: Beltz.

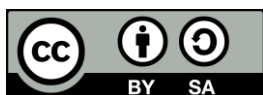
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Neuber, K., & Göbel, K. (2020). Nutzung von Schülerrückmeldungen im Praxissemester – ein Forschungskonzept zur Förderung von Reflexivität. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (2), 122–136. <https://doi.org/10.4119/hlz-2494>

Eingereicht: 30.04.2019 / Angenommen: 26.09.2019 / Online verfügbar: 28.01.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Use of Student Feedback in Practical Term – a Research Concept to Promote Reflection

Abstract: During practical terms in teacher education different opportunities for reflection of teaching are usually provided. In order to encourage teaching-related reflections, pre-service teachers can also make use of student feedback during their practical term. Recent studies have confirmed the reliability and validity of students' perceptions of teaching. However, the potential of students' feedback for pre-service teachers' reflections and professional development in practical terms has hardly been investigated so far. The following article presents results of a quasi-experimental study which aims at analyzing pre-service teachers' reflections on student feedback to their instruction during practical term. The descriptive findings indicate a generally positive attitude of 87 pre-service teachers towards the use of student feedback during their practical term. The findings further demonstrate the relevance of time resources and organizational effort for the use of feedback-based reflection settings. Moreover, pre-service teachers evaluate collegial reflection settings as being more helpful for the reflection of student feedback than individual settings. Furthermore, the content of student feedback plays an important role in the yield of lesson reflection. All in all, the findings hint at the necessity of further development of prompts and settings for a feedback-based reflection during practical term in teacher education.

Keywords: student feedback on instruction, reflection on teaching, practical term in teacher education