

Studierende onlinegestützt im Praktikum begleiten

Konzeption und Evaluation einer digitalen Begleitveranstaltung

Eva-Maria Kirschhock^{1,*}, Miriam Grüning² & Birte Oetjen¹

¹ Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg

² Hochschule für Soziale Arbeit und Pädagogik Berlin

* Kontakt: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,
Institut für Grundschulforschung, Regensburgerstraße 160, 90478 Nürnberg
eva-maria.kirschhock@fau.de

Zusammenfassung: Praktika sind wichtige Lerngelegenheiten für den Kompetenzerwerb von Lehramtsstudierenden. Für eine zielführende Verzahnung von Theorie und Praxis ist während der Praktika eine systematische hochschuldidaktische Begleitung notwendig. Digitale Lehr-Lernformate gewinnen dabei zunehmend an Bedeutung, da sie unter bestimmten Bedingungen lernförderlich sind und von Raum und Zeit unabhängig bearbeitet werden können. Ziel des im Beitrag vorgestellten Lehrveranstaltungskonzepts zur Begleitung eines Semesterpraktikums im Studiengang Grundschullehramt war es, neue, digitale Möglichkeiten für die Begleitung von Praxisphasen zu nutzen. Über asynchrone und synchrone Elemente wird dabei in der digitalen Veranstaltung versucht, nachhaltige Lern- und Reflexionsprozesse zu initiieren. Theoretisch-empirisch stützt sich die Konzeption auf das „Community of Inquiry“-Modell (Garrison, 2017). Neben der Konzeption der digital gestützten Begleitveranstaltung werden im Beitrag Evaluationsergebnisse von 140 Grundschullehramtsstudierenden berichtet. Während die asynchronen Bausteine der Veranstaltung hinsichtlich ihres Lernnutzens für die Planung und Gestaltung des eigenen Unterrichts überwiegend positiv eingeschätzt werden, attestieren die Studierenden den synchronen Online-Sitzungen einen geringeren Lernnutzen. Im Beitrag zeigen Regressionsanalysen zur Erklärung der Zufriedenheit der Studierenden allerdings, dass der Lernnutzen des asynchronen Moduls 3 zur adaptiven Unterrichtsgestaltung und Lernstandserhebung sowie das Feedback der Dozierenden während der synchronen Online-Sitzungen den größten Erklärungswert haben.

Schlagwörter: Grundschule; Lehrer*innenbildung; Mentoring; Online-Seminar; Praktikum



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Digitale Lernsettings werden ein immer selbstverständlicherer Bestandteil unserer Lebensumwelt, da sie beispielsweise Flexibilität, ökonomische Arbeitsabläufe und individuelle Zugriffszeiten ermöglichen. Auch in Schulen und Hochschulen werden Wege gesucht, um mit Unterstützung digitaler Medien möglichst effektiv Lernprozesse anzustoßen und zu begleiten. Für die hier vorgestellte Konzeption einer digitalen Praktikumsbegleitveranstaltung wurde ein Blended-Learning-Format gewählt, das asynchrone Selbstlernmodule mit synchronen videogestützten Treffen in einer Gruppe von etwa 30 Studierenden mit jeweils einer* einem Dozierenden verbindet.

Grundlagenforschung zur digitalen Begleitung von Praxisphasen steht derzeit weitestgehend noch aus. Erste Ergebnisse zu digitalen Lernumgebungen in der Hochschule zeigen allerdings, dass Online-Formate Herausforderungen, aber auch Potenziale mit sich bringen. Krammer et al. (2020) untersuchten in drei verschiedenen Studien Aspekte der Online-Lehre und deren Zusammenhang mit positivem Erleben und Motivation bei Lehramtsstudierenden zu Beginn der COVID-19-Pandemie. Neben bereits vor Beginn der Pandemie gültigen Ansprüchen an die Hochschullehre, wie die notwendige gute Strukturierung der Lehrveranstaltung und Klarheit der Aufgaben (den Ouden & Rottlander, 2017), zeigte sich, dass das Fehlen der sozialen Interaktion mit anderen Studierenden die Lern- und Leistungsmotivation vermindert. Dieser Befund deckt sich mit einer Meta-Analyse von Means et al. (2013), in welcher Vorteile von Präsenz-Lehre gegenüber Blended-Learning-Formaten u.a. auf die Interaktionen zwischen Lernenden zurückgeführt werden. Zur Förderung der Lern- und Leistungsmotivation in der Online-Lehre sollte daher die soziale Interaktion unter Studierenden unbedingt ermöglicht werden (Krammer et al., 2020, S. 358). In einem Vergleich von Präsenz- und Online-Lehre fanden Klug und Seethaler (2021) bei 103 Grundschullehramtsstudierenden heraus, dass Präsenzlehre zwar präferiert, aber auch die Vorzüge der Online-Lehre wie eigenverantwortliches Lernen, Zeit- und Geldersparnis geschätzt wurden. Jedoch beeinträchtigt die fehlende soziale Interaktion im Online-Format die Motivation und positives Erleben in der Lehrveranstaltung. Das Lehrveranstaltungsformat hatte in der Studie allerdings keinen Einfluss auf den Lernerfolg. Die Autoren plädieren daher für ein Blended-Learning-Format, das die positiven Aspekte beider Formen vereinen kann. Demensprechend können auch Online-Formate gewinnbringend sein, wenn sie Qualitätskriterien berücksichtigen.

Anspruch an die Konzeption der im Beitrag vorgestellten Praktikumsbegleitveranstaltung war die digitale Verflechtung von fachwissenschaftlichem, fachdidaktischem sowie pädagogischem Grundlagenwissen mit praktischen Erfahrungen in der Praktikumschule. Dies spielt gerade bei der Begleitung von Schulpraktika eine wichtige Rolle, da sowohl der persönliche Kontakt zwischen Studierenden und Mentor*innen in der Schule als auch die Begleitveranstaltungen der Hochschule wesentlich zum Kompetenzerwerb und einer gelungenen Theorie-Praxis-Verzahnung beitragen (Führer & Cramer, 2021).

Das „Community of Inquiry“-Modell (Garrison, 2017) bietet für hierfür eine theoretisch-empirische Qualitätssicherung, wie durch synchrone und asynchrone Lehrformate ein erfolgreiches Lernergebnis auch im digitalen Raum geschaffen werden kann. Ziel der Evaluation war es, den von den Studierenden eingeschätzten Lernnutzen der asynchronen Onlinemodule und der synchronen videogestützten Sitzungen in der Großgruppe mit dem*der Dozierenden zu ermitteln sowie die von den Studierenden eingeschätzte Zufriedenheit mit dem Begleitveranstaltungskonzept insgesamt zu erheben, die im „Community of Inquiry“-Modell als Produkt eines gelungenen Zusammenspiels dreier Hauptkomponenten gilt, die im weiteren Beitrag (Kap. 2.2) dargelegt werden. Die anschließende Erläuterung der Begleitkonzeption verdeutlicht beispielhaft den Bezug zum „Community of Inquiry“-Modell, bevor die Forschungsfrage und die Ergebnisse der Evaluation berichtet werden.

2 Fachliche und theoretische Verortung

2.1 Praktika in der Lehrer*innenbildung

Praktika in der Lehrer*innenbildung gestalten sich in Deutschland äußerst unterschiedlich. Verantwortlich sind hierfür nicht nur unterschiedliche Praktikumsformen (z.B. Langzeitpraktika, semesterbegleitende Formen) und Zielsetzungen (z.B. Überprüfung der eigenen Berufswahl, Erwerb von unterrichtspraktischen Handlungskompetenzen), sondern auch die Begleitung durch die Hochschule (Gröschner et al., 2015). Als wesentliches Ziel der universitären Lehrer*innenbildung deklarieren Kunter et al. (2011, S. 60) die Vermittlung professionellen Wissens, für dessen Auf- und Ausbau Praktika bedeutsam sind. Die hochschulische Begleitung der Praktika kann eine Möglichkeit darstellen, um erlebte Praxis vor dem Hintergrund von fachdidaktischem und pädagogischem Wissen zu reflektieren. Eine systematische Vor- und Nachbereitung von Praktika bietet die Gelegenheit für eine „theoretisch-konzeptionelle Durchdringung und Analyse beobachteter und selbsterfahrener Praxis“ (MSW NRW, 2007, S. 8).

Untersuchungen zur Wirksamkeit von Praktika beschränken sich weitgehend auf die schulische Begleitung durch Praktikumslehrkräfte oder Mentor*innen (Zorn, 2020). In einer Längsschnittstudie von Brouwer und Korthagen (2005) gaben Studierende an, dass ein Wechsel von praktischen Tätigkeiten und Reflexionsprozessen ihre Kompetenzentwicklung ideal unterstützt. Eine Befragung der an den Praktika beteiligten Akteur*innen von Erpenbach et al. (2020) zeigt, dass Studierende die Angebote der Universität als weniger nützlich für die eigene Professionalisierung als die der Schule wahrnehmen. Bislang mangelt es an Befunden, inwiefern die Verlängerung der Praxisphasen (König & Rothland, 2018) oder auch die Anzahl der selbst unterrichteten Stunden (Ronfeldt, 2015) zu einem erhöhten Kompetenzerwerb führen und gewünschte Reflexionsprozesse unterstützen.

Im Angebot-Nutzungsmodell für Praktika von Hascher und Kittinger (2014) wird verdeutlicht, wie sowohl die Begleitung durch Dozierende und Praktikumslehrpersonen als auch die Wahrnehmung und Nutzung der Lerngelegenheiten durch Studierende die Qualität eines Praktikums bestimmen. Praktika bieten zwar eine Vielzahl an Lerngelegenheiten, jedoch kann ein Praktikum nur zum Erfolg führen, wenn diese auch tatsächlich genutzt werden. Hier spielen seitens der Studierenden u.a. motivationale und emotionale Bedingungen eine Rolle. Daher sollten Praktika so gestaltet werden, dass die Studierenden mit der inhaltlichen Gestaltung und Begleitung des Praktikums zufrieden sind und sie einen Lernnutzen in den angebotenen Inhalten sehen.

2.2 Qualitätsvolle Online-Lehre in der Lehrer*innenbildung

Das „Community of Inquiry“-Modell (Garrison, 2017; Garrison et al., 2000) bietet für die Online-Lehre einen konstituierenden Rahmen zur kritischen Reflexion virtueller Lernräume, der mittlerweile in vielen Studien evaluiert und bestätigt werden konnte (Überblick bei Yu & Li, 2022) (vgl. Abb. 1). Im Folgenden werden alle wichtigen Elemente des Modells erklärt, die auch für die hier beschriebene Begleitveranstaltung zum grundschulpädagogischen Praktikum und dessen Nachhaltigkeit ausschlaggebend sind.

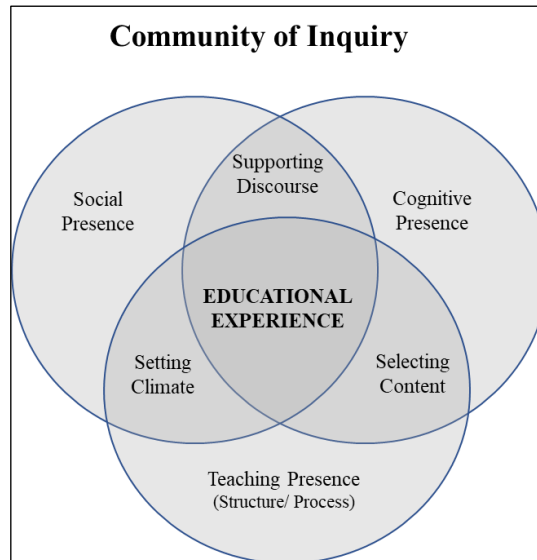


Abbildung 1: Das „Community of Inquiry“-Modell nach Garrison et al., 2010, S. 6) (eigene Darstellung)

In einem dynamischen Prozess greifen im Modell drei konstituierende Kernelemente, „Teaching Presence“, „Cognitive Presence“ sowie „Social Presence“, ineinander, die gemeinsam günstig auf Lernergebnisse, Lernerfahrung sowie Zufriedenheit während E-Learning-Phasen wirken können. „Social Presence“ bedeutet, sich als Teil einer Lerngemeinschaft zu verstehen. Bei „Teaching Presence“ stehen die Gestaltung und Strukturierung der Lehrveranstaltung im Vordergrund, während es bei „Cognitive Presence“ um die Auseinandersetzung der*des Lernenden mit der Sache, insbesondere auch durch Ko-Konstruktion mit anderen und durch Reflexion, geht. Dabei werden vier Phasen postuliert, die eine Abfolge bzw. bei neu aufkommenden Fragen auch einen Kreislauf beschreiben:

- 1) „*Triggering event*“: Als Auslöser für eine herausfordernde Aufgabe kann z.B. eine aktuelle Problembeschreibung oder ein Fallbeispiel dienen.
- 2) „*Exploration*“: Die „Übersetzung“ in eigene Worte sowie der Abgleich mit eigenen Erfahrungen schafft die Grundlage, um die Situation oder das Problem besser zu verstehen.
- 3) „*Integration*“: Neue Informationen und Ideen werden in das eigene Denkschema und Konzept eingebunden, sodass auch authentische Lösungsvorschläge erarbeitet und diskutiert werden können. Ein tieferes Verständnis der Zusammenhänge wird erreicht.
- 4) „*Resolution*“: Die neugewonnenen Einsichten und Ideen werden an einem konkreten Beispiel angewandt und so auch kritisch überprüft, woraus neue Fragen und Diskursnotwendigkeiten entstehen können.

Moore und Miller (2022) zeigen in einem systematischen Review zur Forschungslage des Modells Zusammenhänge zwischen „Teaching Presence“ und „Cognitive Presence“ sowie „Social Presence“ und „Cognitive Presence“ auf. Zudem betrachten die Autor*innen, welche Lehrelemente sich auf die „Cognitive Presence“ wie auswirken. Dabei kommt der Lehrperson bei der Strukturierung und Gestaltung der Online-Lernumgebung eine zentrale Rolle zu. Entscheidend scheint u.a. eine klare Formulierung von Zielen und Regeln zu sein, um das Engagement der Studierenden zu erhöhen. Erfolgversprechend für die Erhöhung der kognitiven Präsenz scheinen auch gezielte Fragen der Lehrperson, die zu kritischem Nachdenken anregen. Durch den Einsatz von Kleingruppenarbeit

sollen Studierende tiefer in ein Thema einsteigen können, was zu reichhaltigen Diskussionen und Ko-Konstruktionen führen kann. Beispielhaft könnten die Phasen so aussehen: Es werden verschiedene Kinder und deren Lernstände im Lesen als Ausgangspunkt der Auseinandersetzung in die Kleingruppe gegeben. Durch die Formulierung der analysierten Ansatzpunkte für eine Förderung in eigenen Worten und die gemeinsame Diskussion der exemplarischen Fälle in der Kleingruppe werden eine hohe kognitive Aktivierung sowie die Durchdringung der Lösungsansätze erreicht, die dann auf Kinder in der eigenen Praktikumsklasse übertragen werden können.

Der Austausch in der Kleingruppe ist auch ein wichtiger Faktor, um „Social Presence“ zu erfahren. Wie im Modell dargestellt, gibt es Überschneidungsbereiche, sodass „Social Presence“ im Zusammenhang mit „Cognitive Presence“ ihren Ausdruck oft im gemeinsamen Diskurs findet. Die Schnittmenge zwischen der Lerngemeinschaft und der Kursleitung zeigt sich insbesondere in der Verantwortung der*des Lehrenden, ein lernfreundliches Klima zu schaffen. Lernende fühlen sich als Teil einer Lerngemeinschaft und können sich authentisch einbringen. Auch zwischen der kognitiven Verarbeitung der*des Einzelnen und der Lenkung durch die*den Lehrenden entsteht ein Wechselspiel. Denn der Lernstoff erfährt eine Selektion und Strukturierung durch die Lenkung und Gestaltung der*des Lehrenden, andererseits filtert die*der Lernende den Lernstoff mit ihren bzw. seinen Vorerfahrungen und ihrem bzw. seinem Fokus der Aufmerksamkeit (Garrison, 2017, S. 26ff.).

Interessante Ergebnisse zum „Community of Inquiry“-Modell werden in der Meta-Analyse von Martin et al. (2022) deutlich, in der durchweg positive Zusammenhänge der konstituierenden Kernelemente zum tatsächlichen Lernergebnis, wahrgenommenen Lerneffekten und Zufriedenheit der Befragten berichtet werden. So besteht beispielsweise eine moderate Korrelation ($r = .363$) zwischen der Lehrpräsenz und dem tatsächlichen Lernergebnis, was die Bedeutung der Anwesenheit und Gestaltung durch die Lehrperson unterstreicht. Hinsichtlich dem selbst wahrgenommenen Lerneffekt und der kognitiven Präsenz gibt es sogar eine starke Korrelation ($r = .663$). Dies kann so interpretiert werden, dass das eigene Engagement und die selbstständige Erarbeitung einer Sache im eigenen Tempo wichtig für die erlebte Kompetenz sind, darüber hinaus aber auch der Diskurs mit anderen Lernenden und die Anregung durch die Lehrperson die Auseinandersetzung mit der Sache stark befördern. Am deutlichsten sind die Zusammenhänge aller drei Kernelemente mit der Zufriedenheit (kognitive Präsenz: $r = .586$; Lehrpräsenz: $r = .510$; soziale Präsenz: $r = .447$). Andere Studien (Ammenwerth et al., 2017) zeigen zudem, dass für eine möglichst optimale Lernumgebung das Instruktionsdesign zentral ist. Dies beinhaltet herausfordernde Lernaufgaben, in denen sich Studierende intensiv mit dem Lerngegenstand befassen und die Fähigkeit zum kritischen Denken entwickeln. Außerdem braucht es zugehörige Materialien sowie die Initiierung von Interaktionen unter den Studierenden im sozialen Austausch der Lerngruppe (Ammenwerth et al., 2017, S. 174).

Zusammenfassend identifiziert Fiock (2020) Unterrichtsaktivitäten für die drei Kernelemente, die auf den sieben Prinzipien der guten Praxis für die Online-Umgebung basieren (Sorensen & Baylen, 2009). Dazu zählen der Kontakt zwischen Lernenden und Lehrenden, die Zusammenarbeit unter den Lernenden, aktives Lernen, zeitnahes Feedback, Zeit für die Aufgabe, Kommunikation hoher Erwartungen und Respekt für verschiedene Lernweisen.

3 Ziele, Konzeption und Durchführung der Online-Begleitveranstaltung

Das studienbegleitende Praktikum im Fach „Grundschulpädagogik und -didaktik“ ist das

letzte von insgesamt vier pädagogisch-didaktischen Praktika, welche Grundschullehr-
amtsstudierende an der Friedrich-Alexander-Universität (FAU) Erlangen-Nürnberg ab-
solvieren. In diesem Praktikum besuchen die Studierenden während eines Semesters an
einem Tag pro Woche in Kleingruppen eine erste oder zweite Klasse. Parallel nehmen
die Studierenden an der digitalen Begleitveranstaltung teil.

3.1 Ziele

Laut den Standards der Lehrer*innenbildung gehört die an wissenschaftlichen Erkennt-
nissen orientierte Planung, Durchführung und anschließende Reflexion von Lehr- und
Lernprozessen zur zentralen Aufgabe von Lehrkräften (KMK, 2022, S. 3). Eine zuneh-
mend heterogener werdende Grundschule setzt bei Lehrkräften zudem die Fähigkeit zur
adaptiven Unterrichtsplanung voraus. Daher fokussiert das studienbegleitende Prakti-
kum in der Grundschulpädagogik die Planung, Durchführung und Reflexion einer
Unterrichtsstunde im Anfangsunterricht (erste und zweite Jahrgangsstufe). Wichtige
Kriterien der adaptiven Unterrichtsplanung sollen vermittelt und umgesetzt werden.
Flankierend zum Praktikum an der Schule findet eine Begleitveranstaltung durch die
Hochschule statt, in der sukzessiv die Schritte zur adaptiven Unterrichtsplanung vorge-
stellt werden.

3.2 Struktur und Aufbau der Veranstaltung

Seit dem Wintersemester 2020/21 wird die Begleitveranstaltung des studienbegleitenden
Praktikums in einem Online-Format durchgeführt und evaluiert. Die Online-Begleit-
veranstaltung setzt sich aus asynchronen und synchronen Elementen zusammen. Asyn-
chrone Elemente werden zur selbstständigen Erarbeitung auf der Lernplattform ILIAS
in fünf Modulen angeboten. Synchrone Elemente sind regelmäßig stattfindende Video-
konferenzen (via Zoom) zwischen etwa 30 Studierenden und einer*einem Dozent*in der
Universität. Ziel der asynchronen Module ist die Wissensvermittlung wichtiger Ele-
mente der Unterrichtsplanung und Unterrichtsreflexion. Da der Kompetenzbegriff zu-
sätzlich zu deklarativem Wissen auch prozedurales Wissen miteinschließt (Einsiedler,
1996), werden in den Modulen 2 bis 4 auch verpflichtende anwendungsbezogene Übun-
gen einbezogen und von den betreuenden Dozierenden korrigiert und rückgemeldet.

Um eine möglichst hohe Transparenz bezüglich Zielsetzungen und Inhalten der uni-
versitären Begleitveranstaltung für die kooperierenden Praktikumslehrkräfte zu gewähr-
leisten, wurden die Module auch für diese zugänglich gemacht. Zudem findet für die
Praktikumslehrkräfte am Anfang des Semesters ein Fortbildungsnachmittag zur Erläute-
rung der Konzeption statt. Der gemeinsame Austausch zwischen Dozierenden und
Studierenden, der Fragen, Bewertungen und gemeinsame Diskussionen zulässt, findet in
regelmäßigen synchronen Online-Sitzungen (Videokonferenzen) statt (vgl. Abb. 2).

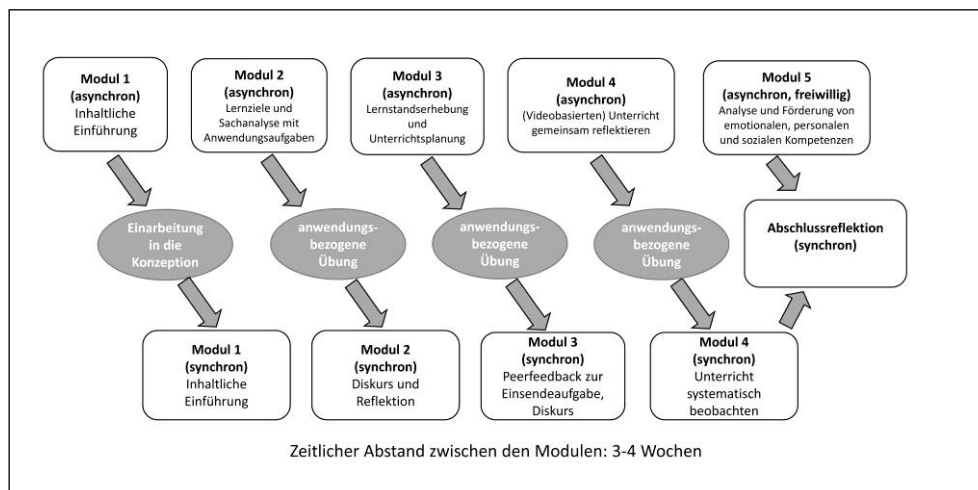


Abbildung 2: Übersichtsgrafik zum zeitlichen Ablauf und der inhaltlichen Struktur (eigene Darstellung)

Entsprechend des Kernelements „Teaching Presence“ wurde zunächst in asynchronen Modulen jeweils ein theoretischer Input zum Thema des jeweiligen Moduls (vgl. Abb. 2) gegeben, der kognitiv herausfordernde Aufgaben einschließt, sodass sich die Lernenden zunächst im eigenen Tempo, spätestens bis zur nächsten synchronen Sitzung, den Lerngegenstand selbst erarbeiten können. Von den vier Phasen der „Cognitive Presence“ werden hierdurch die ersten beiden Phasen („Triggering Event“ und „Exploration“) angesprochen. Beispielsweise wurden in Modul 4 als „Triggering Events“ Unterrichtsszenen zunächst ohne systematischen Beobachtungsauftrag von den Studierenden angesehen und die Wahrnehmung des Unterrichts mit eigenen Kriterien in Kommentaren zu den Videoszenen festgehalten. Da die beobachteten Aspekte sehr unterschiedlich ausfallen, entsteht eine Diskussion um die zugrundeliegenden Kriterien und Verhaltensinterpretationen. In einem nächsten Schritt wurde durch ein Beobachtungsraster mit Kriterien, die auf Unterrichtsqualitätsmerkmalen basieren, eine fachlich vertiefte Auseinandersetzung mit den festgehaltenen Wahrnehmungen angestoßen („Exploration“). Anschließend wurde jeweils eine Einsendeaufgabe zu anwendungsbezogenen Übungen von den Lernenden gefordert, in der jeweils Erkenntnisse oder Wissen reflektiert und im Sinne der Phase drei („Integration“) angewandt werden sollen. Die letzte und vierte Phase der „Cognitive Presence“, die „Resolution“, wird zunächst durch eine in der Videokonferenz stattfindende Plenumsdiskussion zwischen Dozierenden und Studierenden initiiert: Beobachtungsergebnisse der Studierenden zu den Unterrichtsszenen wurden grafisch verdeutlicht und aus Sicht der Dozierenden kommentiert sowie mit den Studierenden diskutiert.

Zu allen eingesendeten Aufgaben erhielten die Studierenden zeitnah Feedback. Damit werden die drei Prinzipien guter Online-Lehre, „Feedback“, „aktives Lernen“ und „genügend Zeit für die Aufgabe“ von Fiock (2020) abgedeckt. Die Einsendeaufgaben dienen darüber hinaus als Ausgangspunkt für die jeweiligen synchronen Videokonferenzen (vgl. Abb. 2). In den synchronen Videokonferenzen trägt neben der Moderation der Lehrveranstaltung („Teaching Presence“) die soziale Präsenz durch den Austausch in der Gesamt- und Kleingruppe zur Durchdringung der Aufgabenstellungen bei („Resolution“-Phase der „Cognitive Presence“).

In jeder synchronen Online-Sitzung wurden Phasen der reinen Wissensvermittlung möglichst gering gehalten und insbesondere der Austausch mit dem*der Dozierenden und der Seminargruppe wurde angeleitet, aber auch Diskussions- und Reflexionsrunden in Kleingruppen. In einer Umfragestudie zur Onlinelehre von Turk et al. (2022) bei Studierenden zeigte sich, dass insbesondere die Lehrperson und deren Gestaltung der

Videomeetings als wesentlicher Faktor für den eigenen Kompetenzzuwachs erlebt werden. Gruppenarbeiten während der Videokonferenzen wiederum sind durch das Erleben der Gemeinschaft – und damit der sozialen Präsenz im Modell der „Community of Inquiry“ – eine hohe Bedeutung für das Engagement und die Erhaltung der Motivation beizumessen.

3.3 Seminarinhalte und Themen: Beschreibung der einzelnen Module

Modul 1 dient der organisatorischen Einführung und dem Überblick über die Konzeption der Begleitveranstaltung. Da dieses Modul nicht evaluiert wurde, soll an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen werden.

Modul 2 führt die Praktikant*innen an die Frage heran, wie Inhalte und Ziele für die zu planende Unterrichtsstunde ausgewählt und formuliert werden und welche Kompetenzerwartungen für die Unterrichtsstunden dabei wichtig sind. Zunächst werden die Studierenden angeregt, ihre eigene Unterrichtsstunde im bayerischen Lehrplan einzuordnen. Im Lehrplan PLUS Bayern (BStMUK & ISB, 2000) sind dabei verschiedene Kompetenzen verankert: Neben dem Aufbau von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz bei den Grundschüler*innen wird die Methodenkompetenz gesondert genannt.

Grundvoraussetzung für eine gut gestaltete Unterrichtsstunde ist jedoch die Sachanalyse. In dieser müssen die Studierenden zeigen, dass sie fachlich den Inhalt der Unterrichtsstunde durchdrungen haben und anschließend fachdidaktisch umsetzen können, wobei auf eine jahrgangsgerechte Reduktion der Inhalte geachtet werden muss. Das Modul 2 thematisiert daher Lernziele, Sachanalyse und didaktische Analyse einer Unterrichtsstunde. Die Lernziele bestehen aus einer Inhalts- und der Verhaltenskomponente und können in verschiedene Arten (Grob- und Feinziele, Differenzierungsziele), aber auch Ebenen (nach Anderson & Krathwohl, 2001) unterteilt werden und von deklarativen Wissenszielen bis hin zu Bewertungs- und Erschaffenszielen reichen (vgl. Abb. 3). An Beispielen werden in Modul 2 auch Differenzierungsziele erläutert, die eine Umsetzung der Ergebnisse der Lernstandsanalyse, die in Modul 3 genauer in den Fokus rückt, ermöglichen. Den Abschluss des Moduls bilden Testaufgaben zur Formulierung von Lernzielen, die die Studierenden bearbeiten und verpflichtend zur Korrektur einreichen sollen.

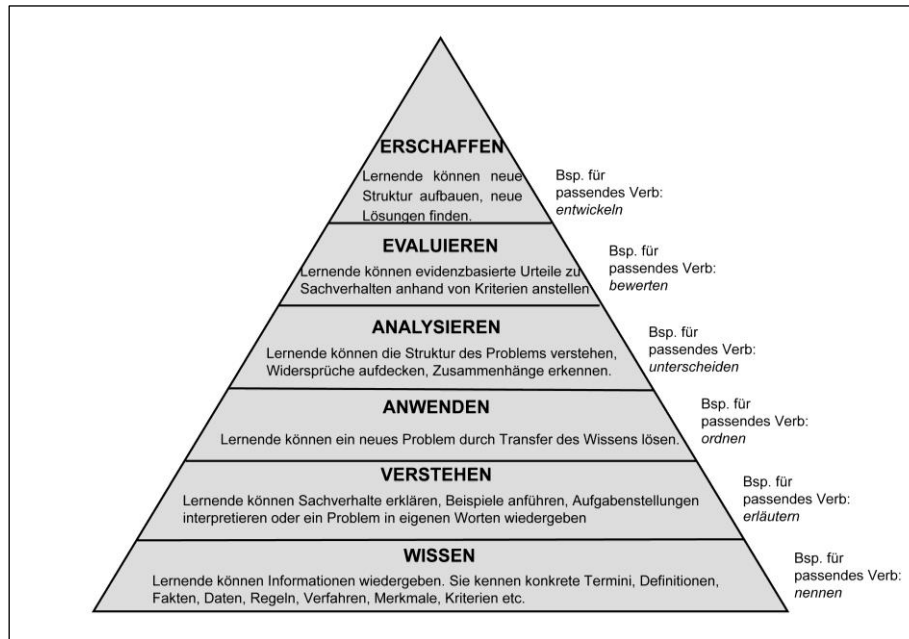


Abbildung 3: Adaptierte Taxonomie nach Anderson und Krathwohl (2001) (eigene Darstellung)

Modul 3 gliedert sich im asynchronen Selbstlernmodul in drei aufeinander aufbauende Teile: Der erste Teil bezieht sich auf die Diagnose von Lernvoraussetzungen der Schüler*innen. Dabei wird u.a. der Frage der Notwendigkeit einer Lernstandsanalyse nachgegangen, die als Grundlage individueller Förderung unabdingbar ist (Decristan & Hardy, 2019; Klieme & Warwas, 2011). Neben einem Grundwissen, z.B. über Präkonzepte von Kindern, werden im weiteren Verlauf praxisnah methodische und didaktische Tipps für die Bereiche Mathematik, Deutsch und Sachunterricht gegeben, um die Konzeption, Umsetzung und Auswertung einer eigenen Lernstandsanalyse zu erleichtern. Der zweite inhaltliche Teil bezieht sich darauf, wie Unterricht auf der Grundlage von diagnostischen Ergebnissen aufgebaut werden kann. Dafür werden Ergebnisse von Lernstandsanalysen in unterschiedlichen Fachbereichen und für unterschiedlichen Leistungsniveaus erläutert. Anschließend wird eine darauf aufbauende adaptive Unterrichtsgestaltung gezeigt. Abschließend wird im dritten Teil von Modul 3 die verpflichtende Einsendeaufgabe erläutert, die in einer eigenen Lernstandsanalyse besteht. In der folgenden synchronen Online-Sitzung wird anhand einer Leitfaden-Diagnostik fokussiert, welche wesentlichen Inhalte die Qualität einer guten Lernstandserhebung formen. Dazu wird mithilfe eines Kriterienbogens die Qualität der eigenen Lernstandserhebung reflektiert (vgl. Abb. 4). Da sich insbesondere kriterienbezogene Formate des Peer-Feedbacks im Lehramtsstudium bewährt haben (Lu, 2010), wurden die Studierenden in der Online-Sitzung anschließend in Kleingruppen aufgeteilt und gaben sich mithilfe des Rückmeldebogens (vgl. Abb. 4) zu den im Rahmen der Einsendeaufgaben konzipierten Lernstandserhebung gegenseitig Peer-Feedback.

LERNSTANDSERHEBUNG („Diagnose“) UND UNTERRICHTSPLANUNG – PARTNERFEEDBACK					
Kriterien/Rating	durch- gehend	über- wiegend	teil- weise	ansatz- weise	nicht beachtet
1. Wie zielorientiert sind die von dir eingesetzten Aufgaben?					
1.1 Die Aufgaben deiner Diagnose erheben Vorläuferfertigkeiten und /oder Teilkompetenzen, die dem Thema der Stunde zuträglich sind.					
1.2 Alle inhaltlichen Anforderungen des Stundenthemas werden innerhalb der Diagnose berücksichtigt.					
2. Inwiefern werden Kinder durch die von dir verwendeten Aufgaben aktiviert?					
2.1 Deine Aufgaben sind abwechslungsreich, sodass Kinder zum Bearbeiten motiviert werden.					
3. Wie zuträglich ist die visuelle Aufbereitung deiner Diagnose?					
3.1 Deine Diagnose ist optisch klar strukturiert.					
3.2 Du berücksichtigst unterstützende, jedoch nicht überladene ästhetische Elemente, die die Kinder motivieren.					
4. Inwiefern eignen sich die von dir gestellten Aufgaben für eine anschließende Auswertung?					
4.1 Die Aufgaben deiner Diagnose sind so gestellt, dass sich deren Ergebnisse im gut für die Kategorisierung/ Auswertung einsetzen lassen.					
5. Wie qualitativ ist deine Argumentation?					
5.1 Du zeigst deutlich auf, dass du den Rahmenplan der Durchführung (Konzentrationsspanne: Alter x 2 in Minuten, Dauer der Durchführung) bedacht hast.					
5.2 Störfaktoren: unklare Wörter/ leere Worthülsen; Diagnose zu textlastig?					
5.3 Du begründest die Auswahl der von dir eingesetzten Aufgaben stimmig.					
Ergänzende Anmerkungen					

Abbildung 4: Rückmeldebogen zur Einsendeaufgabe in Modul 3 (eigene Darstellung)

In *Modul 4* wird im asynchronen Onlinemodul auf Grundlage einer videografierten Unterrichtsstunde Unterricht reflektiert und analysiert. Die Studierenden sollen sich zunächst ohne systematische Bewertungskriterien stichpunktartig Kommentar-Notizen machen, die öffentlich für alle im Kurs lesbar sind. Die subjektive Wahrnehmung, allgemeine Bewertung (positiv und negativ) sowie Verbesserungsvorschläge zur Unterrichtsstunde notieren die Studierenden anschließend auf einer digitalen Pinnwand.

Im nächsten Schritt werden Merkmale der offenen Beobachtung, wie z.B. subjektive Wahrnehmungen, bewusst gemacht und durch schriftliche Kommentare der Diskussion untereinander zugänglich gemacht. Die Studierenden befassen sich im Anschluss zunächst in Einzelarbeit mit den Basisdimensionen guten Unterrichts, wie kognitive Aktivierung oder Klarheit des Unterrichts (vgl. Klieme et al., 2006), um dann die Videosequenzen noch einmal mit dem systematischen Kriterienbogen zu beurteilen und die Beobachtungsergebnisse in einer synchronen Online-Sitzung gemeinsam zu reflektieren und zu diskutieren. Den darauf aufbauenden systematischen Beobachtungsbogen sollen die Studierenden dann für ihre in der Schule gehaltene Unterrichtsstunde nutzen und für die Nachbesprechung mit der Praktikumslehrkraft und den Mitstudierenden einsetzen.

Die Rückmeldung zu den Einsendeaufgaben, d.h. den offenen und systematischen Beobachtungsaufträgen, erfolgt gebündelt in einer Live-Video-Experten*innenrunde von Dozierenden mit Studierenden. Die Expert*innenrunde greift Schwerpunkte der Bearbeitung durch die Studierenden auf. Darüber hinaus werden Fragen der Studierenden zu der präsentierten Video-Unterrichtsstunde diskutiert. „Teaching Presence“ wird hier in der Ausformung der Instruktion der Aufgaben, der zusammenfassenden Rückmeldung der Beobachtungsergebnisse sowie der Rückmeldungen im Expert*innenforum sichtbar. Dadurch, dass die Studierenden aktiv in die Diskussion eingebunden werden, wird auch auf „Social Presence“ geachtet. Bei der Versprachlichung der offenen Beobachtungen werden die verschiedenen zu respektierenden Lern- und Sichtweisen (Fiock, 2020) besonders deutlich, was einem Prinzip guter Online-Lehre entspricht.

Modul 5 kann freiwillig von den Studierenden bearbeitet werden und thematisiert unter der Überschrift „Leistung ist nicht alles!“ Möglichkeiten der Diagnose und Förderung in verschiedenen Bereichen der Persönlichkeit. Dieses Modul wurde nicht in die Evaluation einbezogen, da nicht alle Studierenden dieses Angebot wahrgenommen haben.

4 Evaluation der Online-Begleitveranstaltung

Die digitale Begleitveranstaltung zum Praktikum wurde erstmals im Wintersemester 2021/22 evaluiert. Ziel war und ist es, die Studierenden digital im Praktikum zu begleiten, theoretische Inhalte mit den praktisch erlebten Erfahrungen der Studierenden zu verknüpfen sowie die Studierenden auf ihre eigenverantwortlich durchzuführenden Unterrichtsstunden vorzubereiten. Die asynchrone Bearbeitung und synchrone Vertiefung der konkreten Lerninhalte erfolgten von Oktober bis Dezember, damit die Studierenden theoretische Grundlagen für die Planung, Durchführung und Reflexion ihrer eigenen Unterrichtsstunden nutzen konnten.

Für die Evaluation der digitalen Begleitveranstaltung 2021/22 wurden nur die inhaltlich relevanten Module (Modul 2 bis Modul 4) betrachtet. Für die Evaluation der Begleitveranstaltung werden im vorliegenden Beitrag folgende Fragestellungen betrachtet:

- 1) Wie bewerten die Studierenden die asynchronen Module hinsichtlich ihres Lernnutzens für die eigene Unterrichtsplanung?
- 2) Wie bewerten die Studierenden die synchronen Online-Sitzungen hinsichtlich ihres Lernnutzens für die eigene Unterrichtsplanung? Wie wird das Peer-Feedback seitens der Studierenden und das Feedback seitens der Dozierenden eingeschätzt?
- 3) Gibt es einen Unterschied innerhalb des Lernnutzens bezüglich asynchroner und synchroner Online-Elemente?
- 4) Wie zufrieden sind die Studierenden mit der digitalen Begleitveranstaltung und lässt sich die Zufriedenheit der Studierenden über das Feedback und den Lernnutzen der Online-Module erklären?

Die Evaluation erfolgte über zwei freiwillige Online-Fragebogenerhebungen, wobei sich der vorliegende Beitrag nicht auf die Zwischenevaluation, sondern ausschließlich auf die Endevaluation der Begleitveranstaltung stützt. Diese wurde im Februar 2022 durchgeführt. Die Begleitveranstaltung wurde von 247 Grundschullehramtsstudierenden der FAU Erlangen-Nürnberg besucht, von denen $N = 140$ Studierende an der Endevaluation teilnahmen. Der Großteil der Studierenden war weiblich ($n_{\text{weiblich}} = 123$; $n_{\text{männlich}} = 17$), die Studierenden waren durchschnittlich 24 Jahre alt ($M = 23.62$; $SD = 3.22$; $MIN = 20$; $MAX = 42$) und im siebten Fachsemester im Fach Grundschulpädagogik und -didaktik ($M = 6.84$; $SD = 1.18$; $MIN = 3$; $MAX = 12$).

Für die Evaluation wurden Skalen zur Erfassung des Lernnutzens (Haenisch, 1990), zur Erfassung des Feedbacks (Baumann & Martschinke, 2020) sowie zur Erfassung der Zufriedenheit mit den Lerninhalten (Westermann et al., 2018) adaptiert. Die Instrumente der Endevaluation und deren Kennwerte werden in Tabelle 1 aufgeführt. Die Skalen umfassten ein vierstufiges Likertformat (1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft voll zu“).

Tabelle 1: Skalen zur Bewertung des Lernnutzens (Adaption; Haenisch, 1990), des Feedbacks (Adaption; Baumann & Martschinke, 2020) und der Zufriedenheit (Adaption; Westermann et al., 2018)

Skala	Beispielitem	Items	Spearman-Brown-Koeffizient / Cronbachs α^1
Lernnutzen asynchrone Module (Gesamt)		6	.68
Lernnutzen Modul 2	Die Inhalte und Übungen der Online-Aktivitäten in Modul 2 „Inhalte und Ziele“ haben mir geholfen, meine Unterrichtsstunde im Praktikum besser zu planen.	2	.89
Lernnutzen Modul 3	Die Inhalte und Übungen der Online-Aktivitäten in Modul 3 „Lernstandserhebung und Unterrichtsplanung“ haben mir geholfen, meine Unterrichtsstunde im Praktikum besser zu planen.	2	.86
Lernnutzen Modul 4	Die Inhalte und Übungen der Online-Aktivitäten in Modul 4 „Unterricht gemeinsam reflektieren“ konnte ich auf meine Unterrichtsplanung im Praktikum anwenden.	2	.95
Lernnutzen synchrone Online-Sitzungen	Die synchronen Online-Sitzungen haben mir geholfen, meine Unterrichtsstunde besser zu planen.	2	.85
Feedback Studierende (synchrone Online-Sitzungen)	Das Feedback der Mitstudierenden in den Zoom-Sitzungen hat mich in meiner Unterrichtsplanung unterstützt.	2	.91
Feedback Dozierende (synchrone Online-Sitzungen)	Die Rückmeldungen von meiner bzw. meinem Dozent*in in den synchronen Online-Sitzungen hat mich in meiner Unterrichtsplanung unterstützt.	2	.79
Zufriedenheit Lerninhalte Begleitveranstaltung	Insgesamt bin ich mit den Lerninhalten der digitalen Begleitveranstaltung zufrieden.	3	.85

Die statistischen Auswertungen der Evaluation erfolgten mithilfe der Statistikprogramme SPSS 29 sowie MPLUS Version 8. Um die Fragestellungen 1 und 2 zu beantworten, werden deskriptive Analysen durchgeführt. Für die Vorhersage der Zufriedenheit der Studierenden (Fragestellung 4) wurde eine multiple lineare Regression gerechnet. Nach Prüfung der Voraussetzungen (ein Ausreißer; keine Autokorrelation: Durbin-Watson-Statistik 1.93; keine Multikollinearität: $0.42 \leq \text{Toleranz} \leq 0.95$; $1.1 \leq \text{Variationsinflationsfaktor} \leq 2.41$) wurde ein Fall ausgeschlossen, sodass sich die Analysestichprobe auf $n = 139$ Lehramtsstudierende beläuft. Fehlende Werte waren zufällig verteilt (Littles MCAR-Test: $\chi^2 = 16.22$, $df = 15$, $p = .37$) und wurden in den statistischen Analysen mittels *Full-information-maximum likelihood* (FIML) geschätzt.

¹ Bei drei Items einer Skala wurde Cronbachs α berechnet, während bei zwei Items der Spearman-Brown-Koeffizient berechnet wurde.

5 Ergebnisse

Die deskriptiven Analysen (vgl. Tab. 2) zeigen, dass der durch die Studierenden wahrgenommene Lernnutzen der asynchronen Module insgesamt über alle Module hinweg positiv eingeschätzt wird ($M = 2.95$, $SD = 0.47$). Dabei wird von den asynchronen Modulen das Modul 3 am hilfreichsten ($M = 3.11$, $SD = 0.65$) und Modul 4 am wenigsten hilfreich ($M = 2.79$, $SD = 0.87$) für die eigene Unterrichtsplanung angesehen. Dieses Ergebnis ist insofern schlüssig, da Modul 3 die Erhebung von Lernvoraussetzungen und die darauf aufbauende adaptive Unterrichtsgestaltung umfasst. Modul 4 fokussiert hingegen die Reflexion des Unterrichts, wobei die Etablierung des systematischen Kriterienbogens bei den Praktikumslehrkräften in diesem Jahrgang nicht überall umgesetzt wurde und damit die mögliche Diskussionsgrundlage nicht in jeder Praktikumsgruppe als hilfreich erlebt werden konnte. Standardabweichung sowie Minimal- und Maximalwerte verweisen auf eine sehr unterschiedliche Bewertung der Module seitens der Studierenden, was darüber erklärt werden kann, dass die Studierenden bei unterschiedlichen Praktikumslehrkräften ihr Praktikum gemacht haben.

Der Lernnutzen der synchronen Online-Sitzungen für die eigene Unterrichtsplanung wird zwar noch günstig eingeschätzt, liegt allerdings nur knapp über der theoretischen Skalenmitte ($M = 2.50$). Auch das Peer-Feedback innerhalb der synchronen Online-Sitzungen, z.B. zu den eigenen Unterrichtsstunden, wurde von den Studierenden in den synchronen Online-Sitzungen nur knapp über dem theoretischen Mittelwert eingeschätzt ($M = 2.58$, $SD = 0.83$), wobei auch hier Spannweite, Minimal- sowie Maximalwerte auf große Unterschiede zwischen den Bewertungen der Studierenden verweisen. Das Feedback der Dozierenden zu den geplanten Unterrichtsstunden im Rahmen der synchronen Online-Sitzungen wird hingegen wieder günstiger eingeschätzt ($M = 2.91$, $SD = 0.75$). Insgesamt geben die Studierenden an, mit den Lerninhalten der digitalen Begleitveranstaltung zufrieden gewesen zu sein ($M = 2.93$, $SD = 0.61$). Allerdings nehmen die Studierenden die synchronen Online-Sitzungen, in denen Inhalte der Module vertieft wurden, insgesamt als weniger nützlich für ihre eigene Unterrichtsplanung wahr als die asynchronen Module ($t(138) = 6.22$, $p < .001$, $d = 0.68$).

Tabelle 2: Deskriptive Statistik (eigene Forschung)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>MIN</i>	<i>MAX</i>
Lernnutzen asynchrone Module (Gesamt)	2.95	0.47	1.83	4.00
Lernnutzen Modul 2	2.99	0.66	1.00	4.00
Lernnutzen Modul 3	3.11	0.65	1.00	4.00
Lernnutzen Modul 4	2.79	0.87	1.00	4.00
Lernnutzen synchrone Online-Sitzungen	2.61	0.71	1.00	4.00
Feedback Studierende (synchrone Online-Sitzungen)	2.58	0.83	1.00	4.00
Feedback Dozierende (synchrone Online-Sitzungen)	2.91	0.75	1.00	4.00
Zufriedenheit Lerninhalte Begleitveranstaltung	2.93	0.61	1.00	4.00

Tabelle 3: Multiple lineare Regression zur Zufriedenheit (AV) (eigene Forschung)

	<i>Regressionskoeffizient</i>	<i>Standardfehler</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Lernnutzen Modul 2	0.13	.056	.013	.226	.822
Lernnutzen Modul 3	.269	.063	.295	4.302	.001
Lernnutzen Modul 4	.150	.056	.205	2.673	.009
Lernnutzen synchrone Online-Sitzungen	.167	.077	.194	2.165	.032
Feedback Studierende (synchrone Onlinesitzungen)	.047	.056	.065	.851	.397
Feedback Dozierende (synchrone Online-Sitzungen)	.216	.067	.271	3.217	.002

Ein erster regressionsanalytischer Blick (vgl. Tab. 3) auf die Erklärung der Zufriedenheit der Studierenden zeigt darüber hinaus, dass 62 Prozent der Varianz der Zufriedenheit ($F(6, 121) = 30.98, p < .001$) über den Lernnutzen Modul 3 (Lernstandserhebung und Umsetzung in der Unterrichtsplanung, $\beta = .30, p < .001$), das Feedback in den synchronen Online-Sitzungen durch die Dozierenden ($\beta = .27, p < .01$), den Lernnutzen von Modul 4 ((videobasierten) Unterricht gemeinsam reflektieren, $\beta = .21, p < .01$) und den Lernnutzen der synchronen Online-Sitzungen ($\beta = .19, p < .05$), nicht aber durch den Lernnutzen von Modul 2 (Lernziele und Sachanalyse mit Anwendungsaufgaben, $\beta = .01, p = .82$) oder das Peer-Feedback der Studierenden der synchronen Online-Sitzungen ($\beta = .07, p = .38$) erklärt werden kann. Den größten Erklärungsbeitrag für die Zufriedenheit leisten dabei der Lernnutzen in Modul 3 und das Feedback der Dozierenden während der synchronen Online-Sitzungen.

6 Diskussion der Evaluationsergebnisse

Die dargestellten Ergebnisse geben Hinweise darauf, dass den asynchronen Lernmodulen ein günstiger Lernnutzen für die eigene Unterrichtsplanung zugesprochen wird. Dennoch wird die Bedeutung der Online-Sitzungen insbesondere in der Erklärung der Zufriedenheit deutlich: Neben dem Lernnutzen der asynchronen Module 3 und 4 tragen auch das Feedback der Dozierenden innerhalb der synchronen Sitzungen sowie der wahrgenommene Lernnutzen der Online-Sitzungen zur Zufriedenheit der Studierenden bei. Das Modul 3 (Lernstandserhebungen und adaptive Unterrichtsplanung) wird am günstigsten wahrgenommen. Dies ist insbesondere deswegen interessant, da gerade hier methodisch das Peer-Feedback zu den Lernstandserhebungen mithilfe des Rückmeldebogens (vgl. Abb. 4) angeleitet wurde. Da das Peer-Feedback von den Studierenden insgesamt als weniger hilfreich als das von den Dozierenden eingeschätzt wird, könnte hier ein konkreter Ansatzpunkt zur Weiterentwicklung der Konzeption liegen. Gespräche mit Studierenden deuten darauf hin, dass das Peer-Feedback noch stärker systematisch angeleitet werden muss, z.B. durch entsprechende Trainings, damit die Unterstützung auf Augenhöhe als lernförderlich wahrgenommen wird (Bennewitz & Grabosch, 2017). Außerdem zeigt die explorative Regressionsanalyse, dass Modul 3 den größten Erklärfaktor für die Zufriedenheit bietet. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass mit der Erfassung von Lernvoraussetzungen und der darauf aufbauenden adaptiven Unterrichtsplanung für viele Studierende ein bis dato im Studium wenig beachtetes Feld in der Schulpraxis erschlossen wird. Zu berücksichtigen ist, dass in Bayern weiterhin die

schulpraktischen Phasen mit zwei Blockpraktika von jeweils drei Wochen und zwei semesterbegleitenden Tagespraktika sehr gering ausfallen. Der ebenso große Einflussfaktor auf die Zufriedenheit durch das Feedback der Dozierenden kann sowohl der sozialen Interaktion („Social Presence“) als auch der Lehrpräsenz aus der „Community of Inquiry“-Forschung zugeordnet werden. Am geringsten wird der Lernnutzen mit Blick auf die eigene Unterrichtsplanung von Modul 4 (videobasierten Unterricht gemeinsam reflektieren) bewertet, bei welchem Studierende möglicherweise für ihre unmittelbare Unterrichtsplanung keinen wesentlichen Mehrwert erkennen. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass die meisten Studierenden im studienbegleitenden Praktikum nur eine verpflichtende Unterrichtsstunde halten und damit die Ergebnisse der Unterrichtsreflexion nicht direkt auf die nächste Unterrichtsplanung anwenden können. Zudem ist anzunehmen, dass das gezeigte Videomaterial als zu lang empfunden wurde, um die Kernpunkte der Beobachtung präzise herauszuarbeiten. Auch wenn der Lernnutzen der synchronen Online-Sitzungen nur knapp über dem theoretischen Mittel eingeschätzt wird, scheint der Lernnutzen der Online-Sitzungen doch ein wichtiger Faktor für die Zufriedenheit der Studierenden insgesamt zu sein. Damit wird nochmals die Bedeutung der „Teaching Presence“ betont.

Limitierend sei allerdings angemerkt, dass auch eine anderweitige Wirkrichtung der Faktoren möglich sein könnte: So könnte sich auch die Zufriedenheit auf den Lernnutzen der einzelnen Module und der synchronen Online-Termine auswirken. Hier braucht es zukünftig Längsschnittstudien, um abhängige und unabhängige Faktoren klarer zu systematisieren. Insgesamt ist auch festzuhalten, dass die Bewertung sowohl der asynchronen als auch der synchronen Bausteine stark zwischen den Studierenden variiert. Das deutet auf unterschiedliche Voraussetzungen, aber auch Bedürfnisse der Studierenden hin. Zudem wurden die Dimensionen des „Community of Inquiry“-Modells nicht in der Evaluationsstudie berücksichtigt. Die Begleitforschung für das vorgestellte Konzept ist eine Evaluationsstudie, welche aus Perspektive der Studierenden lediglich den Lernnutzen und die Zufriedenheit erfasst. Der Forderung nach der Überprüfung der Wirksamkeit von Praxiskonzeptionen (Gröschner & de Zordo, 2022) konnte hier nur einschränkt nachgegangen werden. Hier bräuchte es eine validere Erfassung der Wirksamkeit, z.B. anhand der Erfassung von Schüler*innenleistungen oder einer Lernstandsdiagnostik bei den Studierenden, um deren individuelle Lernprozesse abbilden zu können (Hascher, 2012). Zudem sollte die Tragweite der Ergebnisse mithilfe eines Kontrollgruppendesigns überprüft werden.

Dennoch ist das vorliegende Blended-Learning Format mit der Verknüpfung von asynchronen und synchronen Online-Bausteinen eine konzeptionelle Möglichkeit, den verschiedenen Aspekten des „Community of Inquiry“-Modells gerecht zu werden. Das unterstreichen Ergebnisse von Klug und Seethaler (2021), bei denen Studierende insbesondere die zeitliche und räumliche Flexibilität asynchroner Online-Lehrveranstaltungen wertschätzen und sich dennoch soziale Interaktion wünschten (Klug & Seethaler, 2021).

7 Fazit und Ausblick

Die vergleichsweise ungünstige Bewertung des Modul 4 gibt Anlass zur möglichen konzeptionellen Überarbeitung. Das Etablieren eines Reflexionszyklus, bei dem Rückmeldungen aus den gehaltenen Unterrichtsstunden in die Planung einer nachfolgenden Stunde einfließen, könnte den wahrgenommenen Lernnutzen sowie die Reflexionskompetenz der Studierenden erhöhen. Aus Studierendenperspektive ist es besonders hilfreich, wenn die Beobachtung und anschließende Reflexion mit Kriterienbögen strukturiert werden und sich an konkreten Unterrichtsqualitätsmerkmalen orientieren (Kirschhock et al., 2022). Neben dem hochschuldidaktischen Praktikumskonzept kommt der Begleitung in der Praxis eine ebenso wichtige Rolle zu, u.a. durch emotionale Unterstützung und konstruktives Feedback durch die Mentor*innen. Entsprechend wichtig sind

die Unterstützung einer Kooperation sowie das Herstellen von Transparenz über Konzept und Zielsetzung der Praxisphase für das Herstellen von Kohärenz der beiden Ausbildungsorte (Zeichner, 2010). Dem wurde nachgegangen durch Online-Treffen von Dozierenden und Praktikumslehrkräften, bei denen die Praktikumslehrkräfte in die Konzeption eingebunden wurden. In einer Weiterentwicklung der digitalgestützten Begleitveranstaltung wurde insbesondere eine Verbesserung des Moduls 4 angestrebt: Videografierte Ausschnitte einer Unterrichtsstunde werden pointierter gezeigt und gemeinsam mit einem Kriterienbogen beobachtet. Dies erfolgt vor der Planung und Durchführung der eigenen Unterrichtsstunde. Dieser Kriterienbogen dient dann gleichermaßen als Diskussionsgrundlage für die Nachbesprechung der eigenen Unterrichtsstunde. Zudem wurden Peer-Feedbackanteile in den synchronen Online-Sitzungen erhöht. Insgesamt zeichnet sich ab, dass eine digital basierte Begleitveranstaltung eine hohe Lernqualität erreichen kann, wenn insbesondere die Grundsätze, die aus der „Community of Inquiry“-Forschung bekannt sind, Beachtung finden.

Literatur und Internetquellen

- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Hrsg.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Pearson Education.
- Ammenwerth, E., Hackl, W.O., Felderer, M. & Hörbst, A. (2017). Gruppendiskurse im virtuellen Lernraum. Förderung und Evaluierung der Critical Inquiry. In C. Igel (Hrsg.), *Bildungsräume* (S. 170–176). Waxmann.
- Baumann, R. & Martschinke, S. (2020). Forschendes Lehren in einem Blended-Learning-Seminar für Grundschullehrerstudierende – E-Kooperation und E-Feedback als Gelingenselemente für Online-Phasen. In U. Fahr, K. Alessandra, H. Angenent & A. Eßer-Lüghausen (Hrsg.), *Hochschullehre erforschen. Innovative Impulse für das Scholarship of Teaching and Learning* (S. 235–251). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34185-5_13
- BStMUK (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus). & ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung). (Hrsg.). (2000). *Grundschul Lehrplan*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule>
- Bennewitz, H. & Grabosch, A. (2017). Peer Coaching in der universitären Lernbegleitung: Empirische Befunde zur Begleitung von Praxiserfahrungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 10, 50–62.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42 (1), 153–224. <https://doi.org/10.3102/00028312042001153>
- Decristan, J. & Hardy, I. (2019). Adaptive Unterrichtsmethoden im Kontext heterogener Lerngruppen: Wirkungen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht der Grundschule. In K. Rabenstein, K. Kunze, M. Martens, T.-S. Idel & M. Proske (Hrsg.), *Individualisierung von Unterricht: Transformationen – Wirkungen – Reflexionen* (S. 181–193). Klinkhardt.
- den Ouden, H. & Rottlaender, E.-M. (2017). *Hochschuldidaktik in der Praxis: Lehrveranstaltungen planen. Ein Workbook*. utb. <https://doi.org/10.36198/9783838587196>
- Einsiedler, W. (1996). Wissensstrukturierung im Unterricht. Neuere Forschung zur Wissensrepräsentation und ihre Anwendung in der Didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42 (2), 167–192.
- Erpenbach, A.L., Fussangel, K. & Schellenbach-Zell, J. (2020). Lernbegleitung im Praxissemester aus der Sicht verschiedener Akteurinnen und Akteure. Herausforderung für die Kohärenz. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 19–40). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5821_02

- Fiock, H.S. (2020). Designing a Community of Inquiry in Online Courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 21 (1), 135–153. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.3985>
- Führer, F.-M. & Cramer, C. (2021). Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule von LehrerInnenbildung* (S. 113–126). Waxmann.
- Garrison, D.R., Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2 (2–3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Garrison, D.R., Anderson, T. & Archer, W. (2010). The First Decade of the Community of Inquiry Framework: A Retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13 (1–2), 5–9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003>
- Garrison, D.R. (2017). *E-Learning in the 21st Century: A Community of Inquiry Framework for Research and Practice* (3. Aufl.). Routledge.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M. & Kauper, T. (2015). Praxi-sphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (4), 639–665. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0636-4>
- Gröschner, A. & De Zordo, L. (2022). Lehrkräftebildung in der Hochschule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1211–1230). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_58
- Haenisch, H. (1990). Evaluation in der Lehrerfortbildung. *Forum Lehrerfortbildung*, 17, 5–51. <https://lehrerfortbildung.de/service/download/category/5-forum-lehrerfortbildung-ausgewaehlte-aufsaeetze>
- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (1), 87–98. <https://doi.org/10.36950/bzl.30.2012.9706>
- Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Learning Processes in Student Teaching: Analyses from a Study Using Learning Diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung – Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 221–235). Waxmann.
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 127–146). Waxmann.
- Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 805–818.
- Klug, J. & Seethaler, E. (2021). (Un)Freiwillig Online-Lehre. Wie Lehramtsstudierende in unterschiedlichen Lernsettings Lerngewinn, Motivation und emotionales Befinden einschätzen. *Ludwigsburger Beiträge Zur Medienpädagogik*, 21, 1–16. <https://doi.org/10.21240/lbzm/21/05>
- Kirschhock, E.-M., Grüning, M. & Hess, M. (2022). Gespräche auf Augenhöhe: Erfahrungen und Wünsche Studierender zur Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen. *Die Grundschulzeitschrift*, 36 (336), 22–25.
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect. Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1–62). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_1

- Krammer, G., Pflanzl, B. & Matischek-Jauk, M. (2020). Aspekte der Online-Lehre und deren Zusammenhang mit positivem Erleben und Motivation bei Lehramtsstudierenden. Mixed-Method Befunde zu Beginn von COVID-19. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10 (3), 337–375. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00283-2>
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert & W. Blum (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830974338>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 07.10.2022*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Lu, H.-L. (2010). Research on Peer Coaching in Preservice Teacher Education – A Review of Literature. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 748–753. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.015>
- Martin, F., Wu, T., Wan, L. & Xie, K. (2022). A Meta-Analysis on the Community of Inquiry Presences and Learning Outcomes in Online and Blended Learning Environments. *Online-Learning*, 26 (1), 325–359. <https://doi.org/10.24059/olj.v26i1.2604>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R. & Baki, M. (2013). The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Online and Blended Learning*, 115 (3) 1–47. <https://doi.org/10.1177/016146811311500307>
- Moore, R.L. & Miller, C.N. (2022). Fostering Cognitive Presence in Online Courses: A Systematic Review (2008–2020). *Online Learning Journal*, 26 (1), 130–149. <https://doi.org/10.24059/olj.v26i1.3071>
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf
- Ronfeldt, M. (2015). Field Placement Schools and Instructional Effectiveness. *Journal of Teacher Education*, 66 (4), 304–320. <https://doi.org/10.1177/0022487115592463>
- Sorensen, C.K. & Baylen, D.M. (2009). Learning Online: Adapting the Seven Principles of Good Practice to a Web-Based Instructional Environment. In A. Orellana, T.L. Hudgins & M. Samonson (Hrsg.), *The Perfect Online Course: Best Practices for Designing and Teaching* (S. 69–86). Information Age Publishing.
- Turk, M., Heddy, B.C. & Danielson, R.W. (2022). Teaching and Social Presences Supporting Basic Needs Satisfaction in Online Learning Environments: How Can Presences and Basic Needs Happily Meet Online? *Computers & Education*, 180, 104–432. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104432>
- Westermann, R., Heise, E. & Spies, K. (2018). FB-SZ-K. Kurzfragebogen zur Erfassung der Studienzufriedenheit. In Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), *Open Test Archive*. ZPID.
- Yu, Z. & Li, M. (2022). A Bibliometric Analysis of Community of Inquiry in Online Learning Contexts over Twenty-Five Years. *Education and Information Technologies*, 27, 11669–11688. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11081-w>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Zorn, S.K. (2020). *Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30303-7>

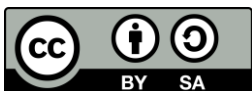
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Kirschhock, E.-M., Grüning, M. & Oetjen, B. (2024). Studierende onlinegestützt im Praktikum begleiten. Konzeption und Evaluation einer digitalen Begleitveranstaltung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 7 (1), 37–55. <https://doi.org/10.11576/hlz-6645>

Eingereicht: 27.07.2023 / Angenommen: 09.01.2024 / Online verfügbar: 23.05.2024

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Supporting Student Teachers During their Internship Online – Design and Implementation of an Online-Course

Abstract: Internships hold significant value as crucial learning opportunities for the acquisition of competences for student teachers. Consequently, the provision of university support during these internships becomes imperative to establish a targeted integration between theoretical knowledge and practical application. E-learning formats are gaining prominence due to their capacity to facilitate learning under specific conditions, enabling students to engage in learning independent from time and space. The primary aim of the course design presented in this article is to oversee a semester-long practicum within primary school teacher-training program, utilizing the capabilities of digital tools and resources. Through a combination of synchronous and asynchronous formats, the digital course attempts to initiate sustainable learning and reflective processes. The theoretical and empirical foundation of the design is the “Community of Inquiry” framework (Garrison, 2017). In addition, we present evaluation results of the digitally supported concept based on data from 140 primary school teacher trainees. The assessment reveals that the asynchronous modules of the course receive positive feedback in terms of their effectiveness in assisting student teachers with planning and designing their own lessons. Based on the students’ perception, the synchronous online sessions appear to provide a comparatively lesser learning benefit. However, regression analyses suggest that the asynchronous Module 3 for adaptive lesson design and assessment contributes significantly to students’ satisfaction with the course. Additionally, feedback received from the lecturers during the synchronous online sessions also holds explanatory value.

Keywords: internship; mentoring; online seminar; primary school; teacher education