

Heike Jahncke, Florian Berding, Jane Porath & Katharina Magh

Einfluss von Feedback auf die (Selbst-)Reflexion von Lehramtsstudierenden

Zusammenfassung

In der Literatur herrscht Einigkeit darüber, dass Feedback Lernprozesse grundlegend steuern kann. Dennoch ist dieses an deutschen Hochschulen noch ein zu wenig gezielt zur Kompetenzentwicklung genutztes Instrument, so dass Studierende nur äußerst selten auf institutionalisierte Feedback- und Überarbeitungsangebote zurückgreifen können. Insbesondere für angehende Lehrkräfte sind solche Angebote jedoch zwingend erforderlich, da eine gute Lehrkraft sich nur entwickelt, wenn sie zu sich als Lehrperson und zu ihrem Unterrichten Feedback erhält und sich reflektiert. Der Beitrag evaluiert daher die Umsetzung eines institutionalisierten Feedbackangebots und wertet für eine Stichprobe von 57 Studierenden des Zwei-Fächer-Bachelor Wirtschaftswissenschaften (Schwerpunkt: Berufliche Bildung) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg inhaltsanalytisch verschriftlichte (Selbst-) Reflexionen aus. Die Studie stellt fest, dass Feedback einen mittelstarken Effekt auf die Entwicklung der (Selbst-) Reflexionsfähigkeit ausübt und zur Kompetenzentwicklung beiträgt.

Schlüsselwörter

Feedback, (Selbst-) Reflexion, Lehrerbildung, Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Influence of (self-)reflection on teaching students

Abstract (engl.)

There is a consensus in the literature that feedback can fundamentally influence learning processes. Nonetheless, it is still a poorly used instrument at German universities such that students rarely have access to institutionalized feedback and opportunities to revise working results. However, such offers are essential, especially for prospective teachers, since a good teacher only develops if he or she receives feedback and reflects on him- or herself as a teacher as well as on the teaching process and their

teaching skills. The article therefore evaluates the implementation of an institutionalized feedback offer and in a qualitative procedure analyzes written (self-) reflections for a sample of 57 students from the Bachelor of Business Administration (specialization: Vocational Education) at the University of Oldenburg. The study proves a medium effect on competence development.

Keywords

feedback; (self)reflection; teacher training; vocational studies and economic education

1 Einleitung

Die Notwendigkeit zur Planung und Durchführung erster eigener Lehrversuche sowie deren Analyse und (Selbst-)Reflexion begründet sich durch die Kompetenzbereiche *Unterrichten* und *Innovieren* in den Standards der Lehrerbildung. Hiernach sollen Lehrkräfte Fachleute für das Lehren und Lernen sein und ihre Fähigkeiten ständig prüfen und weiterentwickeln, um so einen Beitrag zur Verbesserung von Lehr-Lern-Prozessen zu leisten (vgl. KMK, 2014, S. 5 ff.). Für angehende Lehrkräfte müssen somit Gelegenheiten geschaffen werden, ein Verständnis von Lernen und Unterricht sowie von sich als Lehrperson zu entwickeln und dieses zu reflektieren. Solche (Selbst-) Reflexionen sind stark auf Impulse durch Feedbackgespräche angewiesen. Dies bekräftigt und bestätigt auch die Expertiseforschung. So arbeiten beispielsweise Palmer und Kollegen (2005, S. 15) heraus, dass es für eine professionelle Lehrkraft nicht ausreicht, über möglichst viel Berufserfahrung zu verfügen. Vielmehr entwickelt sich eine professionelle Lehrkraft nur, wenn sie zur Verbesserung ihres eigenen Handelns auch ein Feedback erhält und dieses wiederum reflektiert.

Diese (Selbst-)Reflexion wiederum kann Basis für den weiteren gemeinsamen Dialog und weiterführende Feedbackprozesse sein (vgl. z. B. Henning & Kricke, 2016, S. 116). Merry und Orsmond (2008, S. 1) halten hier fest: „the language of feedback enables students to achieve goals to a greater extent than they would without peers and tutors“. Somit werden den Studierenden durch das Gespräch alternative Perspektiven und Sichtweisen auf das eigene Handeln eröffnet. Zugleich können das Feedback und die von außen eröffneten erweiterten Ideen bei der Umsetzung und Erweiterung von selbst geäußerten Ideen für das eigene Handeln unterstützen (vgl. Bain et al., 2002, S. 172; Paterson, 1995, S. 218).

Trotz dieser dargestellten Vorteile stellt das institutionalisierte Feedback an deutschen Universitäten keine Selbstverständlichkeit dar. Im vorliegenden Beitrag gilt ein Feedback dann als institutionalisiert, wenn es (1) verpflichtend für die Studierenden ist, (2) einheitliche Vorgaben für das Feedback existieren und (3) das Feedback curricular im Studium verankert ist, z. B. über ein Kompetenzentwicklungsportfolio (vgl. Jahncke et al., 2018). Sippel (2009, S. 2) bekräftigt die mangelnde Selbstverständlichkeit, indem sie dem Feedback eine untergeordnete Rolle im Lehr-Lern-Alltag zuschreibt und Müller (2007) spricht sogar von einer „Feedbackarmut“ (S. 79), die beobachtet werden könne. Neben der möglicherweise fehlenden Motivation der Lehrenden zum sehr zeitintensiven Geben von Feedback (vgl. Carless, 2006, S. 220) ist auch die effektive Aufnahme und Verarbeitung des Feedbacks bei den Lernenden kritisch zu betrachten (vgl. Higgins, Hartley & Skelton, 2002; Merry & Orsmond, 2008, S. 2). So interessieren sich die Studierenden beispielsweise hauptsächlich für einzelne Markierungen und deren Bezug zu bzw. Einfluss auf die Bewertung ihrer Arbeiten. Sie beschäftigen sich jedoch kaum mit dem gesamten Feedback, das auch jenseits einer Benotung wertvolle Impulse setzen kann (vgl. Carless, 2006, S. 220; Draper, 2014). Darüber hinaus zeigen verschiedene Studien, dass die Lernenden in vielen Fällen das Feedback auf Grund verwendeter Fachtermini oft nicht verstehen und es somit nicht interpretieren bzw. verarbeiten können (vgl. Darless, 2006,

S. 221; Higgins, 2000, S. 1). Es ist folglich unklar, ob das Feedback eine die Kompetenzentwicklung unterstützende Funktion tatsächlich wahrnimmt, d. h. sich tatsächlich vorteilhaft auf die Kompetenzentwicklung auswirkt. Hierzu liegen bislang keine empirischen Studien vor.

Um diesen aufgezeigten Schwierigkeiten in Bezug auf das Geben und Nehmen von Feedback zu begegnen, wurde ein Ansatz eines kontinuierlichen Feedbacks an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg am Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik entwickelt. Nach diesem Ansatz werden Studierende für das Lehramt an berufsbildenden Schulen von Beginn ihres Studiums an in einem strukturierten Feedbackprozess in Bezug auf erste eigene Unterrichtsversuche begleitet. Daran ist das Ziel geknüpft, die Fähigkeit der (Selbst-) Reflexion sowie deren konkrete Anwendung als Teil der Persönlichkeitsentwicklung und Professionalisierung zu befördern. Hierzu werden die Studierenden unabhängig von schulpraktischen Studien an berufsbildenden Schulen auch im Rahmen der Lehr-Lern-Prozesse an der Universität aufgefordert, Seminarsitzungen in berufs- und wirtschaftspädagogischen Modulen zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Ein wesentliches Element der (Selbst-) Reflexion ist ein gemeinsames Feedbackgespräch nach der Seminargestaltung. Grundlagen des gemeinsamen Gespräches sind einerseits ein kriteriengeleiteter Beobachtungsbogen und andererseits eine erste verschriftlichte (Selbst-) Reflexion zu Leitfragen, die beispielsweise mögliche Abweichungen von den eigenen Planungen, Gründe für die Abweichungen und Handlungsalternativen thematisieren. Nach dem Gespräch folgt eine zweite (Selbst-) Reflexion durch die Studierenden, inwiefern sich ihr Blick erweitert hat und das Feedback aufgenommen wurde. Durch das nochmalige Überarbeiten sollen Impulse für eine intensivere Auseinandersetzung mit sich als Lehrperson und dem Unterrichten gegeben werden, um das Spektrum der eigenen Handlungsmöglichkeiten für die Zukunft zu erweitern.

Der vorliegende Beitrag will die Effekte dieses Ansatzes transparent machen und wertet für eine Stichprobe von 57 Studierenden des Zwei-Fächer-Bachelor Wirtschaftswissenschaften (Schwerpunkt: Berufliche Bildung) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg inhaltsanalytisch mittels eines Kodierleitfadens die verschriftlichten (Selbst-) Reflexionen aus. Es wird ermittelt, inwiefern ein gemeinsames Feedbackgespräch zwischen Studierenden und Dozent(inn)en auf Grundlage eines Beobachtungsbogens die (Selbst-) Reflexionsfähigkeit der Studierenden für das Lehramt an berufsbildenden Schulen beeinflusst. Dazu wird in diesem Beitrag zunächst das zugrunde gelegte Verständnis von (Selbst-) Reflexion dargelegt (Abschnitt 2.1), um anschließend Feedback als wesentliches Kriterium für gelingende (Selbst-) Reflexion zu thematisieren (Abschnitt 2.2). Darauf folgt die Darstellung des konkreten Feedbackprozesses zur Entwicklung der (Selbst-) Reflexion im Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Abschnitt 2.3). Nach der Beschreibung der Methodik (Kapitel 3) folgt die Auswertung der 57 verschriftlichten (Selbst-) Reflexionen (Kapitel 4). Der Beitrag mündet in eine Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse (Kapitel 5).

2 (Selbst-) Reflexion und Feedback

2.1 Zugrunde gelegtes Verständnis von (Selbst-) Reflexion

Trotz einer weitgehenden Einigkeit über den Stellenwert der Reflexion findet sich in der Forschungsliteratur kein einheitliches Konzept von Reflexion bzw. Selbstreflexion (vgl. z. B. Berndt, Häcker & Leonhard, 2017; Jahncke & Kiepe, 2017). Sowohl die Ebene der Selbstreflexion (Blick nach innen) – d. h. die Reflexion eigener Handlungen – als auch die der theoretischen Reflexion (Blick nach außen) – d. h. der Rahmenbedingungen, in die die eigenen Handlungen eingebettet sind – gehören in der Lehrerbildung zu den wichtigsten Komponenten. Auch im Kontext der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird diesen zwei Ebenen eine elementare Bedeutung beigemessen (vgl. Stock & Riebenbauer, 2014, S. 3). Mit dem Ziel, diese beiden inhaltlichen Ebenen in einem Terminus zu vereinen, wird die Schreibweise (Selbst-) Reflexion verwendet (vgl. Jahncke et al., 2018, S. 118). Begründet wird diese Schreibweise damit, dass sie die zwei gegenständlichen Facetten, in denen (Selbst-) Reflexion geschehen kann, vereint. Jahncke (im Druck) schlägt daher folgendes Kompetenzstruktur- und -stufenmodell der (Selbst-) Reflexionsfähigkeit auf Basis einer umfassenden Literaturrecherche vor, durch welches (Selbst-) Reflexion unabhängig vom genutzten Medium gezielt operationalisiert sowie auf- und ausgebaut werden kann. Die erarbeiteten vier Dimensionen (vgl. Abb. 1) bieten eine klare Strukturierung und Operationalisierung des Konstrukts (Selbst-) Reflexion und lassen sich trennscharf als Bestandteile von (Selbst-) Reflexion ausweisen.

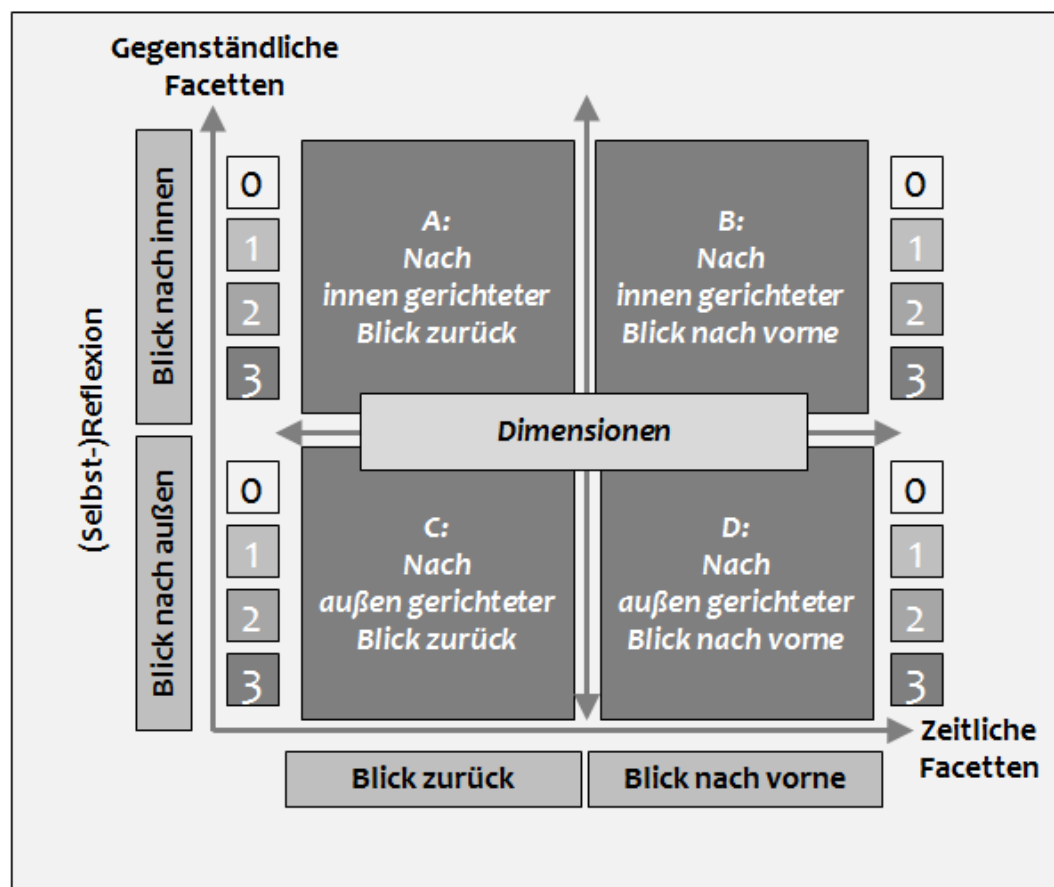


Abbildung 1: Kompetenzstruktur- und -stufenmodell der (Selbst-)Reflexionskompetenz.

Die vier Dimensionen bilden eine Matrix entlang gegenständlicher Facetten einerseits – dies beinhaltet die Frage, ob der Blick bei der (Selbst-)Reflexion *nach innen* oder *nach außen* gerichtet wird – und entlang zeitlicher Facetten andererseits – dies umfasst die Frage, ob der *Blick in die Vergangenheit* oder ob der *Blick in die Zukunft* geht.

Der *nach innen gerichtete Blick zurück* (A) bietet den Lehramtsstudierenden die Chance, ihr Handeln in Lehr-Lern-Situationen im Nachgang zu analysieren. Dafür bilanzieren sie ihr eigenes Handeln, identifizieren Stärken und Schwächen und schätzen ihr Entwicklungspotential ein. Die Dimension des *nach außen gerichteten Blicks zurück* (C) erfasst die äußeren Rahmenbedingungen beruflicher Tätigkeiten. Es gilt hier zu ermitteln, welche Rahmenbedingungen gelungene Lehr-Lern-Prozesse unterstützen oder ihnen entgegenstehen und wo Veränderungen und Innovationen in Bildungseinrichtungen notwendig sind.

Demgegenüber stehen die Dimensionen mit einem jeweiligen spiegelbildlichen *Blick nach vorne*, der die Umsetzung der Ergebnisse aus den *Blicken zurück* ermöglicht. Der *nach innen gerichtete Blick nach vorne* (B) führt dazu, dass sich aus den generierten Erkenntnissen auch tatsächliche Konsequenzen für das eigene Handeln ergeben. Beispielsweise kann eine angehende Lehrkraft die Konsequenz formulieren, im folgenden Schuljahr vermehrt neue Medien einzusetzen. Der *nach außen gerichtete Blick nach vorne* (D) bezieht sich auf die Konsequenzen, die nicht auf das eigene Handeln gerichtet sind, sondern auf die Rahmenbedingungen, in denen die Reflektierenden sich bewegen. So könnte

eine angehende Lehrkraft beispielsweise vorschlagen, dass in der Schule Tablets angeschafft werden, damit diese für den Einsatz im Unterricht zur Verfügung stehen.

Die (Selbst-) Reflexion entlang dieser vier strukturellen Dimensionen kann dabei auf unterschiedlichen Niveaustufen erfolgen: (0) Deskriptive Darstellung, (1) Deskriptive (Selbst-) Reflexion, (2) Begründete (Selbst-) Reflexion und (3) Verknüpfende (Selbst-) Reflexion. Die verschiedenen Niveaustufen lassen sich entlang der unterschiedlichen Dimensionen wie folgt beschreiben:

Für den *Blick zurück* geht es bei der (0) deskriptiven Darstellung um eine reine nicht analytische Beschreibung der eigenen Handlung (*nach innen gerichteter Blick zurück*) oder der Rahmenbedingungen (*nach außen gerichteter Blick zurück*). Diese ist als Vorstufe zu bezeichnen und stellt noch keine (Selbst-)Reflexion dar. Darauf aufbauend wird bei der (1) deskriptiven (Selbst-) Reflexion neben der Beschreibung eine erste Bewertung der eigenen Handlungen oder Rahmenbedingungen vorgenommen. Bei der (2) begründeten (Selbst-) Reflexion führt das Individuum zusätzlich Ursachen für das eigene Handeln bzw. die äußeren Rahmenbedingungen an. Die höchste Stufe, die (3) verknüpfende (Selbst-) Reflexion, zeichnet sich dadurch aus, dass Verknüpfungen zu vergangenen Erfahrungen oder auch erläuternden Theorien hergestellt werden.

Im *Blick nach vorne* stellt die (0) deskriptive Darstellung ebenfalls eine Vorstufe dar, bei der die zukünftigen eigenen Handlungen oder Rahmenbedingungen lediglich benannt werden. Darauf aufbauend nimmt die (1) deskriptive (Selbst-) Reflexion hier eine Anpassung der eigenen Handlungen oder Rahmenbedingungen in den Blick. Bei der (2) begründeten (Selbst-) Reflexion werden zusätzlich Gründe für die Anpassung eingeführt. Die (3) verknüpfende (Selbst-) Reflexion gibt zusätzlich konkrete Umsetzungsmöglichkeiten. Die Stufen lassen sich mit Bezug zum Lehrerhandeln an einem Beispiel für den *nach innen gerichteten Blick zurück* erläutern:

- Stufe 0: Die Studierenden *beschreiben* den Medieneinsatz im Rahmen des Unterrichts.
- Stufe 1: Die Studierenden nehmen zusätzlich eine *erste Bewertung* des Medieneinsatzes vor.
- Stufe 2: Die Studierenden nehmen zusätzlich eine *eingehende Begründung* ihrer Bewertungen vor.
- Stufe 3: Die Studierenden nutzen *verschiedene Theorien* des Medieneinsatzes und *ziehen Verbindungen* zwischen den verschiedenen Theorien und der beschriebenen Situation.

Diese vier Niveaustufen bieten somit eine ausgewogene Balance zwischen einer feinen Unterscheidung durch eine ausreichende Anzahl an Niveaustufen (Genauigkeit) einerseits und einer praktikablen, trennscharfen Unterscheidung durch nicht zu viele Niveaustufen andererseits. So konnte in der Entwicklungsstudie von Jahncke (im Druck) eine Intercoderreliabilität gemessen an Krippendorffs α zwischen .92 und .98 ermittelt werden, so dass sich die inhaltliche Tragfähigkeit und Trennschärfe auch statistisch nachweisen lässt (vgl. ausführlicher Kapitel 3). Grundlage der Werte bildet die Auswertung von insgesamt zehn verschriftlichten (Selbst-) Reflexionen mit einem Umfang von je

95 bis 121 Textzeilen. Für die Berechnung von Krippendorffs α wurde das Programm SPSS zusammen mit einem Makro von Hayes und Krippendorff (2007) verwendet.

Mit der Prämisse, dass das Erreichen einer höheren Niveaustufe an Feedback und Impulse sowie Ideen von außen gekoppelt sein könnte, wird im Folgenden die Bedeutung von Feedback zur Beförderung von (Selbst-) Reflexion dargestellt.

2.2 Feedback als wesentliches Kriterium für gelingende (Selbst-)Reflexion

Nach Herzog (1995, S. 267) und Hilzensauer (2017, S. 13) ist (Selbst-) Reflexion zwar grundsätzlich erlernbar, der zu ihr korrespondierende pädagogische Begriff ist aber das Beraten, d. h. Beratungen schaffen geeignete Angebote zur Erweiterung der (Selbst-) Reflexionsfähigkeit. Somit sind die Anleitung sowie die Betreuungs- und Unterstützungsangebote durch die Lehrenden wichtige organisationale Rahmenbedingungen, die zur Beförderung der (Selbst-) Reflexion von Lernenden geschaffen werden müssen.

Eine Möglichkeit der Betreuungs- und Unterstützungsangebote ist *Feedback*, um neue Impulse für den eigenen (Selbst-) Reflexionsprozess zu erhalten und zu erkennen (vgl. Bräuer, 2007, S. 59; Cendon & Bischoff, 2014, S. 36). Dieses ermöglicht beispielweise, dass erlebte Probleme oder Geschehnisse aus einer anderen Perspektive betrachtet und weitere Aspekte der individuellen Lernerfahrungen aufgenommen werden, die zuvor nicht berücksichtigt wurden (vgl. Bain et al., 2002, S. 173). So werden die Lernenden durch regelmäßig wiederholtes Feedback geschult, die eigenen Eindrücke und Erfahrungen strukturiert und unter der Verwendung von pädagogischen Fachbegriffen zu reflektieren (vgl. Hänssig, 2010, S. 156). Das Feedback kann dabei in verschiedenen Formen erfolgen, so z. B. durch Lehrende oder Peers. Damit Feedback, das vom Lehrenden ausgeht, als möglichst effizient erlebt wird, empfiehlt Bräuer (2003, S. 115 f.) die beidseitige Vorbereitung auf das Feedbackgespräch. Demnach ist es vorteilhaft, wenn den Lernenden die wichtigsten Fragen, zu denen Feedback gegeben wird, vor dem Treffen mitgeteilt werden. Diese umfassen neben sogenannten Klärungsfragen auch den Hinweis, sich über die eigenen Erwartungen an das bevorstehende Treffen Gedanken zu machen (vgl. Bräuer 2003, S. 116). Die gewünschte Entwicklung von einer rein deskriptiven (Selbst-) Reflexion zu einer höheren Niveaustufe wird dabei ebenso durch den thematischen Fokus der Rückmeldung beeinflusst. So zeigt sich in der Studie von Bain und Kollegen (2002, S. 193), dass zwar die Rückmeldung auf das Unterrichtsgeschehen den (Selbst-) Reflexionsprozess stimuliert, dieser jedoch nicht so intensiv ist, wie die direkte Rückmeldung bezogen auf das reflexive Schreiben. Daher wird empfohlen, das Feedback nicht direkt auf dem Unterrichtsgeschehen aufzubauen, sondern auf der (Selbst-) Reflexion des Lernenden zu dem Unterrichtsgeschehen. Diese sollen verschriftlicht werden, so dass es dem/der Feedbackgebenden erleichtert wird, dieses möglichst präzise und der konkreten Situation angemessen zu geben.

Durch das Schaffen einer gemeinsamen Basis und eines a priori klaren Fokus für das Gespräch weicht diese Strategie das traditionelle Rollenverständnis zwischen Lernenden und Lehrenden auf und eine Beratung auf Augenhöhe wird ermöglicht. Alternativ oder ergänzend zur Verschriftlichung kann auf Seiten der Lehrenden ein einheitlich gestalteter Feedback- bzw. Beobachtungsbogen eingesetzt werden, der den Lernenden bekannt ist und eine mögliche Gesprächsgrundlage bildet. Dieser legt die Kriterien und Gesprächsin-

halte des Feedbacks fest und kann die Möglichkeit beinhalten, gemeinsam eine Zielvereinbarung für kommende Situationen und Handlungen zu formulieren (vgl. Jahncke, Kehl & Magh, 2016, S. 75 f., S. 79). Es wird somit deutlich, dass das eigene Denken durch das Feedback erweitert und eine zusätzliche Motivation bei den Studierenden zur Erreichung der eigenen Ziele geschaffen werden kann. Dies wiederum führt zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit der (Selbst-) Reflexion (vgl. Bain et al., 2002, S. 172). Wird dieses Feedback durch Leitfragen hinsichtlich alternativer Handlungsmöglichkeiten untermauert, so wird dabei nicht mehr nur die Motivation, sondern darüber hinaus auch das Niveau der (Selbst-) Reflexion befördert (vgl. Bain et al., 2002, S. 172 f.).

Handelt es sich hingegen um eine gemeinsame Auseinandersetzung im Rahmen von beispielweise Peer-Feedback, so wird das eigene Bewusstsein sowohl für die persönlichen Lernziele und Lernfortschritte als auch die Qualitätskriterien für die eigenen Lernfortschritte verbessert, und die Verschiedenheit der eigenen (Selbst-) Reflexion zu den (Selbst-) Reflexionen der Peer-Group-Mitglieder wird sichtbar (vgl. Brouër, 2007, S. 260; Müller, 2015, S. 68; Volkwein, 2011, S. 154). Zusammenfassend zeigt sich das Feedback in mehreren Aspekten als sehr vorteilhaft. So wird die eigene (Selbst-) Reflexionsfähigkeit befördert, die Interaktion mit Feedback aus einer breiten Perspektive ermöglicht und das Geben und Nehmen von Feedback geübt (vgl. NTU, 2013, S. 4).

Die Idee von Feedback durch Lehrende zur Unterstützung der (Selbst-) Reflexion in Bezug auf die eigene (Lehr-) Person und das eigene Unterrichten wird im Studium für angehende Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg aufgegriffen und im Folgenden näher erläutert.

2.3 Ablauf des (Selbst-)Reflexions- und Feedbackprozesses bei Lehramtsstudierenden der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Im Verlaufe ihres Studiums an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg planen die Studierenden des Zwei-Fächer-Bachelors Wirtschaftswissenschaften (Schwerpunkt: Berufliche Bildung) und des Master of Education (Wirtschaftspädagogik) eine Vielzahl 90-minütiger Seminargestaltungen zu ausgewählten berufs- und wirtschaftspädagogischen Problemstellungen. Diese Planungen umfassen insbesondere Überlegungen zu den Entscheidungs- und Bedingungsfeldern von Unterricht und sehen die Erstellung eines detaillierten Ablaufplans für die geplante Seminargestaltung vor. Dieser wird mit den Dozent(inn)en vorbesprochen und ggf. überarbeitet.

Während der Durchführung der Seminargestaltung werden die Studierenden anhand festgelegter Kriterien, wie Zielorientierung und Strukturierung sowie fachlicher Gehalt der Seminarsitzungen, Gestaltung der Lernprozesse und Verhalten als Lehrperson, beobachtet. Die Ausprägungen dieser Kriterien werden in einem Beobachtungsbogen festgehalten (vgl. Abbildung 2).

Seminargestaltung: Beobachtungskriterien

Studierende/r _____

Thema der Sitzungsgestaltung _____

Zielorientierung und Strukturierung der Seminarsitzung					
	++	+	-	--	Bemerkung
Roter Faden ist erkennbar.					
Lernzielverfolgung ist erkennbar.					
Transparenz über das Seminarsgeschehen wird hergestellt.					
Zeitplanung wird eingehalten.					
Gestaltung der Lernprozesse					
	++	+	-	--	Bemerkung
Methoden sind geeignet <i>(Inhalt, Ziel, Klientel).</i>					
Methoden werden sicher eingesetzt.					
Medien- und Materialeinsatz ist sinnvoll <i>(Inhalt, Ziel, Klientel).</i>					
Medien- und Materialeinsatz gelingt sicher.					
Medien- und Materialeinsatz sind von guter Qualität.					
Fachlicher Gehalt der Seminarsitzung					
	++	+	-	--	Bemerkung
Fachlicher Inhalt ist korrekt.					
Lehrkraft antwortet auf Fragen angemessen.					
Lehrkraft verdeutlicht Praxisrelevanz.					
Lehrkraft sorgt für Klarheit und Angemessenheit der fachlichen Aufgaben.					
Lehrkraft verdeutlicht den Bezug zum Makrokontext.					
„Lehrerverhalten“ der Seminarverantwortlichen					
	++	+	-	--	Bemerkung
Lehrkraft achtet auf Kooperation und Respekt.					
Lehrkraft achtet auf Beteiligungschancen und koordiniert Studierendenbeiträge.					
Lehrkraft wählt eine angemessene Fragetechnik <i>(zielorientiert, offen, aktivierend).</i>					
Lehrkraft zeigt angemessene Reaktion auf Studierendenverhalten.					
Weitere Anmerkungen:					
<i>Auftreten vor der Gruppe:</i> z. B. Haltung, Ausstrahlung, Gestik, Mimik/Bewegungsverhalten im Seminarraum					
<i>Sprache:</i> z. B. Sprachniveau, Lautstärke, Deutlichkeit, Modulation, Tempo/Sprachumfang (Sprechanteil, Lehrerecho)					
Zielvereinbarungsprozess					
Umsetzung der Zielvereinbarung(en) der letzten Sitzungsgestaltung, Zielvereinbarung für die nächste Sitzungsgestaltung					

Abbildung 2: Beobachtungsbogen für das Feedbackgespräch.

Für das gemeinsame Feedbackgespräch sind detaillierte Fragen z. B. zu gelungenen Aspekten der Seminargestaltung, Abweichungen von der Planung, zur wahrgenommenen Rolle als Lehrperson etc. formuliert (vgl. Abb. 3). Diese sind den Studierenden ebenso wie die Kriterien des Beobachtungsbogens vor der Seminargestaltung bekannt.

Mögliche Leitfragen zur Reflexion

- (1) Wie habe ich mich in meiner Rolle als Lehrkraft gefühlt?
- (2) Welche Dinge/Aspekte sind mir gut gelungen? Womit bin ich richtig zufrieden?
- (3) Was würde ich so wieder machen? Warum?
- (4) Welche Dinge/Aspekte würde ich ändern? Warum?
- (5) Wo gab es Abweichungen von meiner ursprünglichen Planung?
Warum sind diese aufgetreten und wie bin ich damit umgegangen?
Wie habe ich mich dabei gefühlt?
- (6) Welche Bereiche des Planens und Unterrichtens fallen mir noch schwer?
Was könnte ich tun, um mich diesbezüglich sicherer zu fühlen?
Wo und wie kann ich mir ggf. Hilfe holen?
- (7) Welche Ziele setze ich mir für meine nächste Sitzungsgestaltung?
An was möchte ich bis dahin arbeiten?
Was möchte ich dort anders/besser machen? Etc.

Abbildung 3: Mögliche Leitfragen zur (Selbst-)Reflexion.

Zeitnah im Anschluss an die eigene Seminargestaltung führen die Studierenden zu ausgewählten Leitfragen eine erste (Selbst-) Reflexion durch. Die Aufforderung zu dieser erhalten sie in schriftlicher Form (vgl. Abb. 4), und sind dazu angehalten, ihre Gedanken zu den drei etwas allgemeiner gehaltenen Leitfragen zu verschriftlichen.

Aufgabe 1: Sitzungsgestaltung – Reflexion von Planung und Durchführung

Bitte reflektieren Sie Ihre eigene Seminargestaltung und bewerten Sie den Erfolg der Durchführung! Nehmen Sie dabei auch Rückbezug auf Ihre ursprüngliche Planung und gehen Sie insbesondere auf folgende Fragen ein:

- (1) Welche Herausforderungen haben Sie erlebt und wie haben Sie diese gemeistert?
- (2) Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für Ihr berufliches Handeln?
- (3) Wie haben sich Ihre Vorstellungen vom Lernen sowie Ihre Selbstwahrnehmung als Lehrkraft durch die Planung und Durchführung Ihrer Seminargestaltung verändert?

Abbildung 4: Erster (Selbst-)Reflexionsanlass vor dem Feedback.

Damit wird einer der zuvor benannten Forderungen, der Verschriftlichung von (Selbst-) Reflexionen, entsprochen (vgl. z. B. Bräuer, 2000, S. 155; Hatton & Smith, 1995, S. 40; Stock & Riebenbauer, 2014, S. 6; Wyss, 2013, S. 50 f.).

Auf Basis dieser ersten schriftlichen (Selbst-) Reflexion und des Beobachtungsbogens samt detaillierten Leitfragen folgt ein gemeinsames Feedbackgespräch mit den Dozent(inn)en. Aufgrund der Vorbereitung beider Seiten und der Leitfragen ist ein präzises Feedbackgespräch möglich, das i. d. R. zwischen 20 und 30 Minuten dauert. Die Hürde des zeitintensiven Feedbackgebens wird dadurch abgebaut (vgl. Carless, 2006, S. 220). Das Gespräch ist für alle Studierenden verpflichtend, wodurch es zu einer Institutionalisierung des Feedbacks und des Reflexionsanlasses kommt. Die Feedbackgespräche sind zudem in ein Kompetenzentwicklungsportfolio (vgl. Jahncke et al., 2018) eingebunden, welches die Entwicklung der Studierenden über das gesamte Studium festhält. Somit wird auch der Kritik Folge geleistet, dass Studierende an deutschen Universitäten nur äußerst selten auf institutionalisiertes Feedback und Überarbeitungsangebote zurückgreifen können (vgl. Dröge, 2017, S. 5). Das Feedback soll dabei unter anderem dazu dienen, relevante Aspekte einer Situation durch den Blick eines Außenstehenden zu erkennen bzw. diese unter einem anderen Blickwinkel zu betrachten und so zu einem tieferen Verständnis zu kommen als mit dem alleinigen eigenen Blickwinkel (vgl. Mühlhausen & Pabst, 2004, S. 73). Vor diesem Hintergrund ist das Feedback in Bezug auf die Weiterentwicklung der (Selbst-) Reflexionsfähigkeit eine wesentliche Komponente, um neue Impulse für den eigenen (Selbst-) Reflexionsprozess gewinnen zu können (vgl. Bräuer, 2007, S. 59; Cendon & Bischoff, 2014, S. 36). Durch regelmäßig wiederholtes Feedback werden die Lernenden dabei auch geschult, die eigenen Eindrücke und Erfahrungen strukturiert und reflektiert unter Verwendung von pädagogischen Fachbegriffen darzustellen (vgl. Hänssig, 2010, S. 156). Am Ende des Gespräches schließen die Studierenden eine Zielvereinbarung zur weiteren Professionalisierung für zukünftige Sitzungsgestaltungen mit den Dozent(inn)en. Den Schwerpunkt der Zielvereinbarungen legen die Studierenden dabei selbst fest. Die Zielvereinbarungen gehen in spätere Feedbackgespräche ein.

Nach dem gemeinsamen Gespräch führen die Studierenden eine zweite schriftliche (Selbst-) Reflexion durch, in der sie bezogen auf die Aspekte der ersten (Selbst-) Reflexion der Frage nachgehen, inwiefern sich die eigene (Selbst-) Reflexion durch das Feedbackgespräch verändert hat (vgl. Abb. 5).

Aufgabe 2: Reflexion im Anschluss an das Feedbackgespräch

Nehmen Sie sich im Anschluss an die Feedbackgespräche mit den Dozent(inn)en noch einmal Ihre verschriftlichte Reflexion (Aufgabe 1) sowie den dazugehörigen Beobachtungsbogen vor und reflektieren Sie Ihre ursprüngliche Reflexion!

Welche Punkte haben Sie auf Basis des Feedbackgesprächs zu Ihrer ursprünglichen Reflexion zu ergänzen? Was hat sich an Ihrer Sichtweise dadurch geändert und warum?

Halten Sie auch fest, wo Sie Ihre Stärken sehen und wo noch Entwicklungspotential besteht!

Sie können direkt in Ihren Ausführungen zu Aufgabe 1 ergänzen, markieren etc. und hier weitere Ausführungen machen.

Abbildung 5: Zweiter (Selbst-)Reflexionsanlass nach dem Feedback.

Diese nach dem Feedback erfolgte Überarbeitung soll zu einer tiefergehenden (Selbst-) Reflexion und einem nachhaltigen Lernprozess führen. Somit umspannt der anvisierte Lernprozess zur Heranführung der Studierenden an erstes eigenes Unterrichten die Planung und Durchführung eigener Lehrversuche sowie die (Selbst-) Reflexion, Fremdrelexion und Metareflexion. Sowohl das Feedbackgespräch als auch die Verschriftlichungen sind nicht Bestandteil der Prüfungsleistungen, sondern sollen der Weiterentwicklung ohne Druck durch Notengebung dienen. Den Einfluss eines solchen institutionalisierten Feedbacks auf die (Selbst-) Reflexion der Lehramtsstudierenden analysiert der vorliegende Beitrag. Die Ergebnisse der Untersuchung werden nach der Darstellung der Methodik zur Untersuchung beschrieben und im Anschluss diskutiert.

3 Methodik

Um der Frage nachzugehen, welchen Einfluss institutionalisiertes Feedback auf die (Selbst-) Reflexion von Studierenden hat, und um zu ermitteln, auf welchem Niveau die Studierenden gemäß des Kompetenzstruktur- und -stufenmodells der (Selbst-) Reflexionskompetenz reflektieren, werden nach Mayring (2007, S. 85) mittels skalierender Strukturierung die verschriftlichten (Selbst-) Reflexionen der Studierenden vor und nach dem Feedback den Niveaustufen und Dimensionen aus dem Modell von Jahncke (im Druck) zugeordnet (vgl. Abb. 6). Eine skalierende Strukturierung geht in der Regel so vor, dass ein Kodierer bzw. eine Kodiererin auf einer Ordinalskala bewertet, wie das Textmaterial im Hinblick auf einzelne Kategorien bzw. Kriterien zu bewerten ist (vgl. Langer, 2000, S. 29; Mayring, 2007, S. 92).

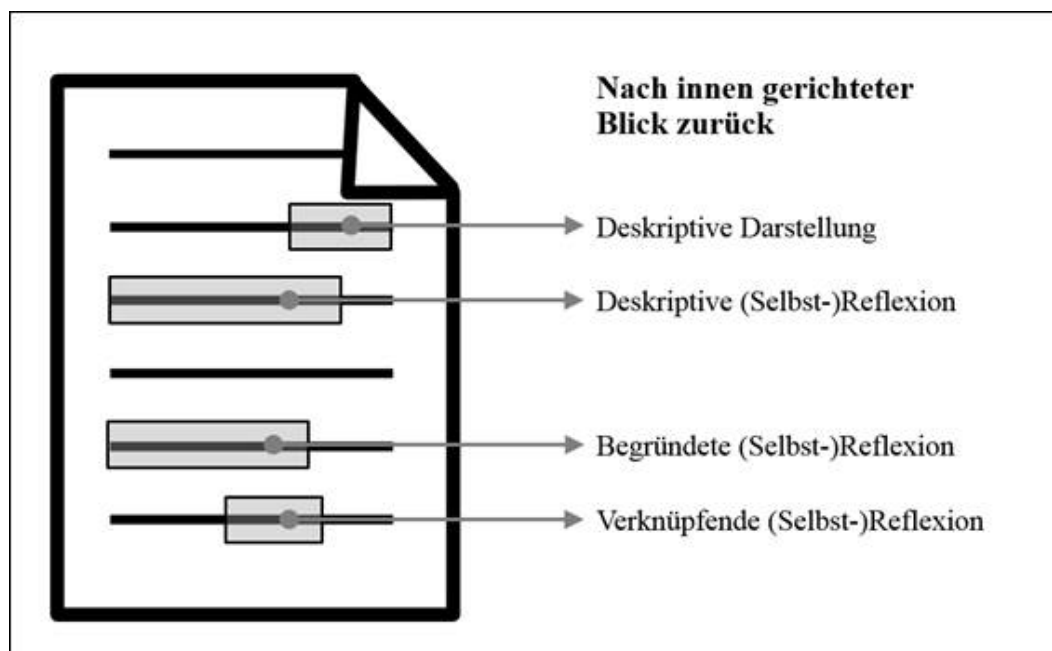


Abbildung 6: Zuordnung von Datenmaterial zu den Niveaustufen (vgl. Jahncke in Begutachtung).

Zur Sichtbarmachung einer möglichen Entwicklung durch das Feedback werden dabei die gemessenen Niveaustufen in den einzelnen Dimensionen der (Selbst-) Reflexionsaufgabe 1 und 2 miteinander verglichen (vgl. Abschnitt 2.3). Für die vorliegende Studie werden die Feedbackgespräche eines Autors/einer Autorin zugrunde gelegt. Dieses Vorgehensweise stellt sicher, dass mögliche Entwicklungen in der (Selbst-) Reflexionskompetenz nicht durch das Feedbackverhalten verschiedener Dozent(inn)en beeinflusst werden. Dabei ist vorab zu klären, wie das Gesamtreflexionsniveau jeder Dimension definiert ist, denn die Aufgaben 1 und 2 des Reflexionsanlasses enthalten in der Regel Aussagen verschiedener Niveaustufen, wie Abbildung 6 veranschaulicht (z. B. ein Satz der Niveaustufe 1, zwei Sätze der Niveaustufe 2 usw.). Ein naheliegendes Vorgehen ist es, die Niveaustufe für jede Dimension zu wählen, die in den bearbeiteten Reflexionsanlässen die größte Anzahl an Zeichen auf sich vereint. Dies ist schlüssig, da jede(r) Studierende, gemessen am Umfang der Bearbeitung, dieser Niveaustufe die größte Bedeutung beimisst und diese somit als sein/ihr natürliches Niveau interpretiert werden kann. Einzelne „Ausreißer“ auf eine höhere oder auch Rückfälle auf eine niedrigere Niveaustufe bleiben dagegen unberücksichtigt. Hat beispielsweise ein Studierender 200 Zeichen auf der deskriptiven Darstellung, 310 auf der deskriptiven (Selbst-)Reflexion, 100 auf der begründeten (Selbst-) Reflexion und keine auf der verknüpfenden (Selbst-) Reflexion, so wird ihm die Niveaustufe 1 deskriptive (Selbst-) Reflexion zugeordnet. Eine reine Zählung, wie oft ein Niveau erreicht wurde (bspw. es lässt sich fünfmal eine deskriptive Darstellung und dreimal eine begründete [Selbst-] Reflexion finden), ist hingegen kaum zielführend, da dies außer Acht lässt, dass eine fundierte Begründung mehr geistiger Leistung wie auch schriftlichen Zeichenumfangs bedarf als eine deskriptive Darstellung, und somit eine Gewichtung, wie hier über die Anzahl der Zeichen vorgenommen, angezeigt ist. Über diesen Vorteil grenzt sich der vorliegende Beitrag auch positiv von der Literatur ab, denn dort findet sich in der Regel der Ansatz, die höchste zu findende Niveaustufe als Gesamtrefle-

xionsniveau der Dimension zu definieren bzw. wird keine Aussage getroffen, wie unterschiedlich auftretende Niveaus gehandhabt werden (vgl. z. B. Brendel, 2015; Eysel, 2006).

Zur Bestimmung der Güte des Kodierbuchs, anhand dessen die Textfragmente zu den Niveaustufen zugeordnet werden, wurden zwei Pretests durchgeführt und Reliabilitätsmaße in der Studie von Jahncke (im Druck) ermittelt, bei der zwei Autor(inn)en des vorliegenden Beitrages mitgewirkt haben (vgl. Häder, 2006, S. 110 ff.; Mayring, 2007, S. 109). Eines dieser Reliabilitätsmaße ist die Intercoderreliabilität als Übereinstimmung verschiedener Kodierer/-innen, für deren konkrete Berechnung allerdings unterschiedliche Koeffizienten existieren (vgl. Mayring, 2007, S. 113 f.). Die Reliabilitätskennziffer nach Holsti (1969, S. 140) misst den Anteil der Übereinstimmungen an allen Kodierungen von zwei Kodierer(inne)n. Das umfassendste Messkonzept bildet allerdings Krippendorffs α . Dieses berücksichtigt das Skalenniveau der Variablen und zufällige (Nicht-) Übereinstimmungen und besitzt daher eine größere Aussagekraft. Der Koeffizient ist auf den Bereich null bis eins normiert (vgl. Krippendorff, 1980, S. 136 ff.; Mayring, 2007, S. 113). Die nachstehende Tab. 1 zeigt die im ersten Pretest erzielten Werte.

Tabelle 1: Intercoderreliabilität des Pretest 1 ($n = 10$ mit jeweils 95 - 121 Textzeilen).

Dimension	Holsti C. R.	Krippendorffs α
Nach außen gerichteter Blick zurück:	.87	.86
Nach innen gerichteter Blick zurück:	.68	.75
Nach außen gerichteter Blick nach vorne:	.87	.67
Nach innen gerichteter Blick nach vorne:	.95	.75

In Anlehnung an Bortz, Lienert und Boehnke (2008, S. 60) wird die Reliabilität als hoch bewertet, wenn sie .90 erreicht, als zufriedenstellend, wenn sie .70 erreicht und als ausreichend, wenn sie .50 erreicht. Somit kann für den *nach innen gerichteten Blick nach vorne* eine hohe Übereinstimmung nach Holsti, für den *nach außen gerichteten Blick zurück* sowie *nach vorne* ein zufriedenstellender Wert erreicht werden. Der *nach innen gerichtete Blick zurück* weist lediglich einen ausreichenden Wert nach Holsti auf. In Bezug auf Krippendorffs α sind der *nach außen* sowie der *nach innen gerichtete Blick zurück* und der *nach innen gerichtete Blick nach vorne* zufriedenstellend reliabel, der *nach außen gerichtete Blick nach vorne* nur ausreichend reliabel. Daher wurden insbesondere für den *nach innen gerichteten Blick zurück* sowie den *nach außen gerichteten Blick nach vorne* die Definitionen und Kodierregeln überarbeitet. Im zweiten Durchlauf wiesen die Messwerte aller Dimension nach den Anpassungen eine hohe Güte auf (vgl. Tab. 2), so dass die Schärfung des Kodierbuchs bereits nach der ersten Iteration beendet werden konnte.

Tabelle 2: Intercoderreliabilität des Pretest 2 (n = 10 mit jeweils 95 - 121 Textzeilen).

Dimension	Holsti C. R.	Krippendorffs α
Nach außen gerichteter Blick zurück:	.97	.98
Nach innen gerichteter Blick zurück:	.98	.95
Nach außen gerichteter Blick nach vorne:	.97	.92
Nach innen gerichteter Blick nach vorne:	.95	.98

Ein zweites Reliabilitätsmaß ist die Stabilität bzw. Intracoderreliabilität. Zur Ermittlung der Intracoderreliabilität werden die Kodierungen von einem Kodierer bzw. einer Kodiererin zu zwei versetzten Zeitpunkten miteinander verglichen. Dabei wird das gleiche Material mit dem gleichen Leitfaden eingeschätzt (vgl. Früh, 2011, S. 188). Auch im Hinblick auf die Stabilität konnten hohe Übereinstimmungen für alle vier Dimensionen erreicht werden (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Intracoderreliabilität des Pretest (n = 10 mit jeweils 95 - 121 Textzeilen).

Dimension	Holsti C. R.	Krippendorffs α
Nach außen gerichteter Blick zurück:	.98	.95
Nach innen gerichteter Blick zurück:	.96	.93
Nach außen gerichteter Blick nach vorne:	.92	.94
Nach innen gerichteter Blick nach vorne:	.99	.96

Aufgrund der nachgewiesenen Stabilität und Reproduzierbarkeit wurde das erprobte Kodierbuch auf alle Analyseeinheiten angewendet. Einen Auszug daraus zeigt Abb. 7 für den *nach innen gerichteten Blick zurück*.

Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
(0) Deskriptive Darstellung	Das reflektierende Subjekt nimmt <u>eine reine Beschreibung</u> (nicht analytisch) seines eigenen Handelns und Tuns in einer Situation vor. Eine Bewertung oder Begründung erfolgt nicht.	- Reine Beschreibung der Geschehnisse. - Beispiel Unterrichtsstunde: o Ich eröffnete die Stunde um 8.00 Uhr, danach verteilte ich die ersten Aufgaben. - Beispiel Portfolio: o In Bezug auf das Portfolio waren meine Lernziele zu verstehen, wie es erstellt und welche Zielsetzungen durch diese Methode verfolgt werden.	Kodieren, wenn: - in der Beschreibung ein klarer Bezug zu sich selbst hergestellt wird - noch keinerlei Bewertung vorliegt Signalwörter: - Keine Präpositionen - ich, selbst, mein, mich, ...
(1) Deskriptive (Selbst-) Reflexion	Zusätzlich zu Kategorie (0): Das reflektierende Subjekt nimmt beschreibend oder erzählend <u>eine erste Bewertung</u> bezogen auf das eigene Handeln und Tun in der Situation vor (normative Ausrichtung).	- Beschreibung des eigenen Beitrags zu den Geschehnissen mit einer ersten Bewertung im Sinne von beispielsweise „gut“ oder „schlecht“. - Beispiel Unterrichtsstunde: o Bis dahin hatte ich Unterricht als ein eindimensionales Geschehen verstanden. o Ich eröffnete die Stunde um 8.00 Uhr, danach verteilte ich die ersten Aufgaben. Leider kam die Klasse hierbei nicht zur Ruhe und die Aufgaben wurden nicht verstanden. o Insgesamt bin ich mit der Stunde zufrieden. - Beispiel Portfolio: o Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ich meine gesetzten Lernziele im Wesentlichen erreicht habe und dass die Portfoliomethode vor allem meine Methodenkompetenz gefördert hat.	Kodieren, wenn: - eine erste Wertung in Bezug auf das eigene Handeln und Tun gegeben wird Signalwörter: - Einzelne Präpositionen in Kombination mit ich, selbst, mein, mich, ...

Abbildung 7: Auszug aus dem Kodierbuch (Jahncke, in Begutachtung).

Die in diesem Beitrag analysierte Stichprobe setzt sich zusammen aus insgesamt 57 Studierenden unterschiedlicher Jahrgänge, von denen 33 weiblich und 24 männlich sind. Die Studierenden belegen alle einen Zwei-Fächer-Bachelor mit dem Schwerpunkt Wirtschaftswissenschaften und streben das Lehramt an kaufmännisch-verwaltenden berufsbildenden Schulen an. Die Studierenden belegten ein Modul, welches laut Verlaufsplan für das fünfte Semester vorgesehen ist. Die Kodierung wurde von einer studentischen Mitarbeiterin vorgenommen, die während der Kodierung keine Kenntnis über die Ziele der Studie hatte. Dies sollte eine Verzerrung der Daten zugunsten der von den Autor(inn)en vermuteten Ergebnisse vermeiden. Eine Schulung der Mitarbeiterin ist vor Beginn der Studie erfolgt.

4 Darstellung der Ergebnisse

Durch Kodierung und Vergleich der verschriftlichten (Selbst-) Reflexionen der Studierenden soll der Effekt von Feedback auf das Niveau an (Selbst-) Reflexion ermittelt werden. Einen Überblick über die gemessenen Werte für das Niveau an (Selbst-) Reflexion in den vier Dimensionen vor und nach dem Feedback gibt die folgende Abb. 8.

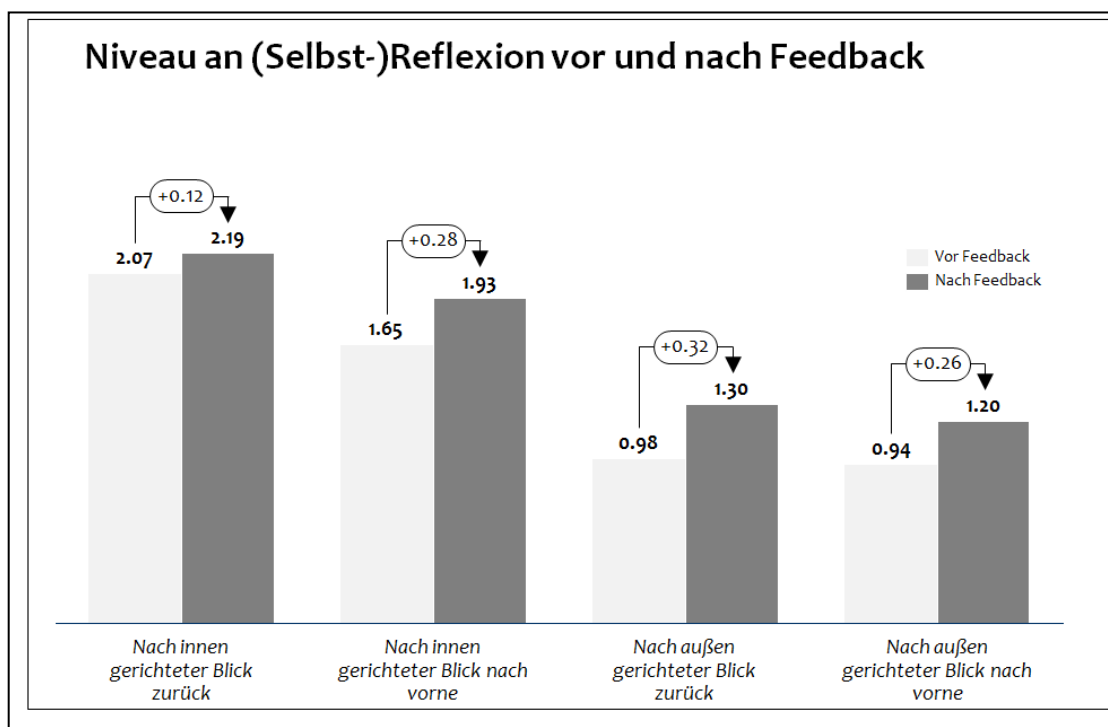


Abbildung 8: Niveau an (Selbst-)Reflexion vor und nach dem Feedback (Mittelwerte).

Wie aus der Abb. 8 ersichtlich wird, führt das Feedback in allen Dimensionen zu einer zum Teil deutlichen Erhöhung des Niveaus der (Selbst-)Reflexion. Es kommt somit durch das Feedback und die daran anschließende Überarbeitung zu einer sichtbar tiefergehenden (Selbst-) Reflexion. Mit Ausnahme des *nach innen gerichteten Blicks zurück*, für den der Anstieg potentiell aufgrund des bereits vor dem Feedback hohen Niveaus von über 2 und damit einer schon erreichten begründeten (Selbst-) Reflexion nur bei 0.12 liegt, bewegt sich der Anstieg dabei in allen Dimension in der Größenordnung um ca. 0.30.

Die nachfolgende Tab. 4 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der Stichprobe sowohl vor als auch nach dem Feedback sowie den Wilcoxon-Test für abhängige Stichproben mit der Effektgröße Φ (vgl. Bühner & Ziegler, 2009, S. 269). Der Test prüft, ob es zu einer statistisch nachweisbaren Entwicklung in der (Selbst-) Reflexionsfähigkeit gekommen ist. Wie Tab. 4 zeigt, wird der Test jeweils signifikant. Das Maß Φ gibt dabei Auskunft über das Ausmaß an Veränderung. Gemäß Cohen (1988, S. 222 ff.) deutet ein Wert von Φ ab mindestens .10 auf eine schwache, ab .30 eine mittlere und ab .50 auf eine starke Veränderung hin. Die Auswertung zeigt damit in allen vier Dimensionen einen mittleren Effekt.

Tabelle 4: Veränderung der (Selbst-)Reflexionsfähigkeit vor und nach dem Feedback (N = 57).

	M vor	SD vor	M nach	SD nach	Prüfgröße z	Φ
Nach innen gerichteter Blick zurück	2.07	0.82	2.19	0.87	-2.65*	.35
Nach innen gerichteter Blick nach vorne	1.65	0.97	1.93	0.93	-3.29**	.44
Nach außen gerichteter Blick zurück	0.98	0.96	1.30	0.86	-3.69**	.49
Nach außen gerichteter Blick nach vorne	0.94	0.86	1.20	0.79	-3.30**	.44

* $p < .05$ ** $p < .01$

Demzufolge kommt es in allen Dimensionen durch das Feedback zu einer Verbesserung der Mittelwerte für die zu beobachtende Ausprägung der Fähigkeit zur (Selbst-) Reflexion. Gleichzeitig zeigen dabei die Standardabweichungen in allen Dimension vor und nach Feedback, dass die Studierenden sich insgesamt deutlich hinsichtlich der (Selbst-) Reflexion unterscheiden.

In Bezug auf den *nach innen gerichteten Blick zurück* ergibt sich durch das Feedback ein geringer Zuwachs mit einem mittleren Effekt ($\Phi = .35$; vgl. Cohen, 1988, S. 222 ff.). Es gelingt also, ein stärkeres Problembewusstsein bei den Studierenden zu schaffen und sich ein Stück weit an die verknüpfende (Selbst-) Reflexion anzunähern. Dieser Anstieg ist signifikant, da die These eines identischen Niveaus der (Selbst-) Reflexionsfähigkeit bereits bei einem Konfidenzniveau von 95 % verworfen werden kann, wie sich an der Teststatistik zeigt. Es gibt also einen signifikanten Anstieg.

Ein zahlenmäßig deutlich größerer Zuwachs lässt sich beim *nach innen gerichteten Blick nach vorne* nachweisen. Daher kann in den überarbeiteten (Selbst-) Reflexionen in der Regel tatsächlich eine begründete (Selbst-) Reflexion gefunden werden, von der die Studierenden vor dem Feedback noch entfernt waren. Dies liegt unter anderem darin begründet, dass die Lehrenden im Feedbackgespräch typischerweise die Studierenden dazu anleiten, nicht nur einen problemzentrierten Blick zurück auf die eigenen Handlungen zu richten, sondern eben auch vermehrt nach vorne zu schauen und nach Lösungen bzw. möglichen alternativen Handlungsoptionen für weitere eigene Unterrichtsversuche zu suchen. In diesem Falle kann nach dem Wert von $\Phi = .44$ auch von einem zumindest mittleren Effekt des Feedbacks gesprochen werden (vgl. Cohen, 1988, S. 222 ff.).

Ganz ähnlich sieht es für den *nach außen gerichteten Blick zurück* aus. Hier zeigt sich mit Bezugnahme zu den absoluten Werten, dass das Feedback auch dazu führt, dass die Studierenden sich überhaupt erst darüber bewusst werden, dass nicht jede Thematik in ihrem eigenen Handeln begründet liegt, sondern sie vielmehr auch stark von äußeren Rahmenbedingungen beeinflusst werden. Weiterhin kann nach $\Phi = .49$ von einem mittleren Effekt gesprochen werden kann (vgl. Cohen, 1988, S. 25 f.).

Ebenfalls eine positive Entwicklung und damit ein weiteres Argument für den Sinn des Feedbackgesprächs bietet der *nach außen gerichtete Blick nach vorne*. Somit führt das Feedback nicht nur dazu, dass externe gegebene Rahmenbedingungen mit dem *nach*

außen gerichteten Blick zurück erkannt werden, sondern die Studierenden diese auch nicht einfach hinnehmen und mit Blick nach vorne aktiv auf Anpassungen hinwirken. Diese Beobachtung spiegelt sich in einem mittleren Effekt nach Φ für die Auswirkungen des Feedbacks wider.

Die sehr eng beieinanderliegenden Werte der beiden *Blicke nach außen* vor und nach Feedback lassen sich dabei so interpretieren, dass Feedback zu einer parallelen Entwicklung von Problembewusstsein mit Blick auf äußere Rahmenbedingungen und mögliche Lösungsoptionen für diese Probleme führt. Zusammenfassend zeigt sich, dass das Feedback in allen vier Dimensionen einen positiven Effekt hat und zu einem Anstieg des messbaren Mittelwertes führt. Dies wird dadurch bekräftigt, dass in allen Dimensionen auch statistisch ein zumindest mittlerer Effekt sichtbar wird, der sich in Werten des Φ zwischen .35 und .49 zeigt und damit innerhalb des Intervalls von .30 und .50 liegt. Dies ist charakteristisch für einen mittleren bis starken Effekt (vgl. Cohen, 1988, S. 222 ff.).

5 Zusammenfassung und Diskussion

Die Auswertung der beiden aufeinander aufbauenden (Selbst-) Reflexionen zeigt, dass sich der beim Design des beschriebenen Vorgehens erhoffte Effekt einstellt und Feedback zu einem erhöhten Niveau an (Selbst-) Reflexion führt. Die Studienergebnisse belegen eine Kompetenzbeförderung in allen vier Dimensionen durch Feedback mit einem mittelstarken Effekt. Somit kommt es dazu, dass Studierende aufgrund von Feedback ihre Seminargestaltungen und damit auch das erste eigene Unterrichten kritischer und mit einem größeren Maß an (Selbst-) Reflexion überdenken. Damit stellt Feedback ein geeignetes Mittel dar, um zur Professionalisierung von Lehrkräften beizutragen. Dies deckt sich mit den Ausführungen von Palmer und Kollegen (2005, S. 15), nach denen eine Lehrkraft nicht allein durch Berufserfahrung zu einer professionellen Lehrkraft wird, sondern ein Feedback benötigt, um Impulse zur Weiterentwicklung des eigenen Handelns zu erhalten.

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen deutlich, dass angehende Lehrkräfte für kaufmännisch-verwaltende berufsbildende Schulen bereits auf relativ professionellem Niveau ihr eigenes Handeln reflektieren können, während die Reflexionen über die äußeren Rahmenbedingungen eher auf einem Novizen-Niveau feststellbar sind. Damit sind die Ergebnisse der vorliegenden Studie deutlich differenzierter als in bisherigen empirischen Untersuchungen, die häufig ein schwaches (Selbst-) Reflexionsniveau feststellen, ohne diese Fähigkeit differenziert zu betrachten (vgl. Abels, 2011; Eysel, 2006; Hatton & Smith, 1995; Krieg & Kreis, 2014; Lunkenbein, 2012; Rahm & Lunkenbein, 2014).

Gleichzeitig ist die nach wie vor vorhandene Lücke zur verknüpfenden (Selbst-) Reflexion in durchweg allen Dimensionen ein Indikator dafür, dass es weiterer Übung und mehrerer Iterationen von Feedback bedarf. Durch solche Iterationen kann es zu noch größerem Erfolg bei der Beförderung von (Selbst-) Reflexion kommen. Idealerweise tritt so die Notwendigkeit der äußeren Veranlassung durch institutionalisiertes Feedback in den Hintergrund und die Studierenden führen Feedbacks und (Selbst-) Reflexionen eigenständig aus Eigeninteresse und -motivation durch. Dies kann sich sowohl darin äu-

ßern, dass die Studierenden irgendwann komplett eigenständig über ihre Seminargestaltungen reflektieren, als auch darin, dass sie sich aktiv Feedbackpartner(innen) suchen und sich mit diesen wechselseitiges Feedback geben. Beide dieser Varianten bieten den Vorteil, dass hier die (Selbst-) Reflexion unmittelbar nach der Handlung direkt erfolgen kann, während beim institutionalisierten Feedback zunächst Termine mit den Dozent(inn)en vereinbart werden müssen und es folglich zu zeitlichen Verzögerungen kommen kann. Durch das eigenständige Feedback werden terminliche Einschränkungen der Dozent(inn)en und der Aufwand für Terminvereinbarungen umgangen, so dass es im Idealfall auch zu einer häufigeren (Selbst-) Reflexion kommt.

Mit Blick auf die absoluten Werte in den vier Dimensionen ergibt sich ferner die Notwendigkeit, dass im Rahmen des Feedbacks durch die Dozent(inn)en ein besonderer Schwerpunkt auf Feedback zu den äußeren Rahmenbedingungen (*Blick nach außen*) gelegt werden sollte. Hintergrund ist hier, dass für diese beiden Dimensionen die Werte bisher kaum über die deskriptive (Selbst-) Reflexion hinauskommen. In diesem Kontext stellt sich auch die Frage, ob es im Rahmen von Feedback besonders wirksame Wege gibt, die (Selbst-) Reflexion anzuregen und das auch auf einem möglichst hohen Niveau. Um sich dieser Fragestellung nähern zu können, ist es allerdings erforderlich, sich mit den individuellen Feedbacks sowohl in Bezug auf deren Inhalt wie auch im methodischen Vorgehen zu befassen und dann über die individuellen Feedbacks hinweg wiederum Muster zu erkennen. Daran anschließend stellt sich ebenfalls die Frage, ob es neben dem Feedback noch weitere ergänzend zu schaffende, hilfreiche äußere Rahmenbedingungen bzw. Ansätze gibt, die für eine weitere Unterstützung von (Selbst-) Reflexion auf hohem Niveau dienlich sind. Insgesamt belegen die als mittelstark zu klassifizierenden Effekte die hohe Bedeutung von Feedback für eine professionelle Entwicklung. Die Studie bestätigt damit die in der Literatur diskutierten Vorteile und Stärken des Feedbacks (vgl. z. B. Bain et al., 2002, S. 172; Merry & Orsmond, 2008, S. 1; Paterson, 1995, S. 218).

Als Limitationen der Studie sind dabei festzuhalten, dass die Entwicklung der (Selbst-) Reflexionsfähigkeit nur auf der Basis des Feedbacks einer Dozentin/eines Dozenten erfolgt ist. Weitere Studien sollten hier das Feedback mehrerer Personen berücksichtigen und den Einfluss der Lehrenden auf die Kompetenzentwicklung kontrollieren. Zudem lässt sich die Interpretation des Feedbacks als kausale Ursache für die Kompetenzentwicklung noch besser absichern, wenn Folgestudien ein Kontrollgruppendesign zugrunde legen. Ebenfalls von wissenschaftlichem Interesse wäre eine Erkenntnis darüber, inwiefern das Feedback einen dauerhaften, anhaltenden Effekt hat. Hierzu müssten allerdings noch weitere Reflexionsanlässe betrachtet werden, um einen solchen Effekt isolieren zu können. Ein Ansatz hierzu wäre beispielsweise die Durchführung eines weiteren Reflexionsanlasses mit der gleichen Stichprobe an Studierenden. Dieser müsste noch vor einem auch hier möglichen Feedback darauf untersucht werden, ob es zu einem höheren Niveau an (Selbst-) Reflexion kommt als bei dem in dieser Arbeit betrachteten Reflexionsanlass. Wäre dies der Fall, so könnte davon ausgegangen werden, dass durch das Feedback eine Ausgangsbasis oder ein dauerhaft gelegtes Fundament für (Selbst-) Reflexion auf einem höheren Niveau geschaffen wurde.

Das in diesem Beitrag vorgestellte Konzept lässt sich vor diesem Hintergrund auch in den Vorbereitungsdienst übertragen, bei dem tatsächliche Unterrichtsstunden Gegen-

stand des Feedbacks sind. Die Rolle der Dozent(inn)en an der Universität könnten die Seminarleiter(innen) übernehmen, welche von außen Impulse für das Gespräch und die (Selbst-) Reflexion geben. Das Konzept lässt sich auch für den Einsatz in Schulen weiterentwickeln. Hier wäre z. B. die Bildung von Reflexionsteams denkbar, welche abwechselnd die Rolle der Dozent(inn)en einnehmen und Impulse für die (Selbst-) Reflexion setzen. Durch standardisierte Beobachtungsbögen und Reflexionsaufgaben können im Sinne der organisationalen Schulentwicklung gezielt ausgewählte Bereiche schulischer Arbeit in den Reflexionsteams in den Blick genommen werden und zu einer Verbesserung von Unterrichtsprozessen beitragen. Eine Institutionalisierung könnte dabei an den Zielvereinbarungsgesprächen ansetzen, die durch Fach- und Gruppenleiter(innen) sowie die Schulleitung regelmäßig in den Schulen vorgenommen werden.

Literatur

- Abels, S. (2011). *LehrerInnen als "Reflective Practitioner" – Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Bain, J. D., Ballantyne, R., Packer, J. & Mills, C. (2002). Developing reflection on practice through journal writing: Impacts of variations in the focus and level of feedback. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 8(2), 171–196.
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard T. (2017). Editorial. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge - Perspektiven* (S. 9–18). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bortz, J., Lienert, G. A. & Boehnke, K. (2008). *Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik*. Wiesbaden: Springer.
- Bräuer, G. (2000). *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg: Fillibach.
- Bräuer, G. (2003). *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio* (2. Aufl.). Freiburg: Fillibach.
- Bräuer, G. (2007). Portfolio in der Lehrerausbildung als Grundlage für eine neue Lernkultur in der Schule. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis* (S. 45–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brendel, N. (2015). *Reflexives Denken im Geographieunterricht. Eine empirische Studie zur Bestimmung von Schülerreflexion mithilfe von Weblogs im Kontext Globalen Lernens*. Münster: Waxmann.
- Brouër, B. (2007). Portfolios zur Unterstützung der Selbstreflexion – Eine Untersuchung zur Arbeit mit Portfolios in der Hochschullehre. In M. Gläser-Zikuda & T. Harsch (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen* (S. 235–265). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson.
- Carless, D. (2006). Different perceptions in feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219–233.
- Cendon, E. & Bischoff, F. (2014). Reflexives Lernen. Berufliche Praxis reflexiv betrachtet. In E. Cendon & L. B. Flacke (Hrsg.), *Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis* (S. 31–42). Berlin. Online verfügbar unter https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/49458/ssoar-2014-cendon_et_al-Lernwege_gestalten_Studienformate_an_der.pdf?sequence=1
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Draper, S. (2014). What if the feedback only counted if the learner used it? In QAA Scotland (Ed.), *Enhancement and Innovation in Higher Education Conference 11 - 13 June 2013: Conference Materials* (S. 415–424). Glasgow: The Quality Assurance Agency for Higher Education.
- Dröge, M. (2017). Online-Textfeedback mit Unterstützung einer Textographin im Rahmen einer schreibintensiven Lehrveranstaltung. *die hochschullehre*, 3. Online verfügbar un-

- ter http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/diehochschullehre_2017_drge.pdf
- Eysel, C. (2006). *Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie zum Kompetenzerwerb in einer komplexen Lernumgebung*. Berlin: Hayes Logos Verlag.
- Früh, W. (2011). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis* (7. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Häder, M. (2006). *Empirische Sozialforschung: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hänssig, A. (2010). Portfolio-Arbeit in den Schulpraktischen Studien. Ein Praxisbeispiel. In K. Liebsch (Hrsg.), *Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien* (S. 141–180). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflecting in teacher education towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49.
- Hayes, A. F. & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1, 77–89.
- Henning, C. & Kricke, M. (2016). *Portfoliodidaktik*. Stuttgart: Raabe.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 13(3), 253–273.
- Higgins, R. (2000, September). „Be more critical!": *Rethinking assessment feedback*. Vortrag gehalten bei der British Educational Research Association Conference, Cardiff University, UK.
- Higgins, R., Hartley, P. & Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27(1), 53–64.
- Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster: Waxmann.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading/Massachusetts: Addison-Wesley.
- Jahncke, H. (in Begutachtung). *(Selbst-)Reflexionsfähigkeit – Modellierung, Messung und Beförderung mittels eines Kompetenzentwicklungsportfolios*. München: Hampp.
- Jahncke, H. (im Druck). Wie lassen sich Studierende hinsichtlich ihrer (Selbst-) Reflexionsfähigkeit typisieren? Dimensionsspezifische Typisierung der (Selbst-) Reflexionsfähigkeit von Studierenden mittels eines Kompetenzstruktur- und -stufenmodells. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*.
- Jahncke, H., Kehl, V. & Magh, K. (2016). Entwicklung, Implementierung und Evaluation einer phasenübergreifenden Professionalisierung von angehenden Handelslehrer(inne)n am Standort Oldenburg. *Seminar*, 22(1), 67–81.
- Jahncke, H. & Kiepe, K. (2017). Handlungsempfehlungen aus dem Einsatz und der Evaluation eines Tagungsportfolios im Rahmen der Lehrerbildung. In J. Seifried, S. Seeber & B. Ziegler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017* (S. 129–141). Opladen: Budrich.
- Jahncke, H., Porath, J., Rebmann, K., Riebenbauer, E. & Stock, M. (2018). Vergleichende Analyse zweier Portfoliokonzepte zur Beförderung der (Selbst-) Reflexionsfähigkeit bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik. *die hochschullehre*, 4. Online verfügbar

- unter http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_2018_Jahncke_et_al_Portfoliokonzepte.pdf
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder). (Hrsg.) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Berlin: KMK.
- Krieg, M. & Kreis, A. (2014). Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1, 103–117.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Beverly Hills: Sage.
- Langer, W. (2000). *Die Inhaltsanalyse als Datenerhebungsverfahren*. Online verfügbar unter <http://www.soziologie.uni-halle.de/langer/pdf/meth1/inhalten.pdf>
- Lunkenbein, M. (2012). *Beobachtung in schulpraktischen Studien. Eine empirische Analyse der subjektiven Perspektiven von Studierenden auf obligatorische Beobachtungsaufgaben im Praktikum*. Bamberg: Universität Bamberg.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Merry, S. & Orsmond, P. (2008). Students' attitudes to and usage of academic feedback provides via audio files. *Bioscience Education*, 11(3), 1–11.
- Mühlhausen, U. & Pabst, J. (2004). Reflexionsfähigkeit entwickeln und beurteilen. Ein Szenarium zur selbstständigen Unterrichtsreflexion. *Seminar*, 10(3), 60–80.
- Müller, F. H. (2007). Studierende motivieren. In B. Hawelka, M. Hammerl & H. Gruber (Hrsg.), *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre. Theoretische Konzepte und ihre Implementation in der Praxis* (S. 71–82). Kröning: Asanger.
- Müller, J. K. (2015). *Reflexion als Voraussetzung für Kompetenz- und Organisationsentwicklung in der wissensintensiven Arbeit*. Detmold: Eusl.
- NTU (Nottingham Trent University). (Ed.) (2013). *CADQ Guide. Engaging students in the use of feedback*. Nottingham: NTU.
- Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdinski, J. & Gonzales, M. (2005). Identifying teacher expertise: An examination of researchers' decision making. *Educational Psychologist*, 40(1), 13–25.
- Paterson, B. L. (1995). Developing and maintaining reflection in clinical journals. *Nurse Education Today*, 15, 211–220.
- Rahm, S. & Lunkenbein, M. (2014). Anbahnung von Reflexivität im Praktikum. Empirische Befunde zur Wirkung von Beobachtungsaufgaben im Grundschulpraktikum. In K. H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 237–257). Münster: Waxmann.
- Sippel, S. (2009). Zur Relevanz von Assessment-Feedback in der Hochschullehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 4(1), 1–22.
- Stock, M. & Riebenbauer, E. (2014). *Wegweiser durch das Thema (Selbst-)Reflexion*. Online verfügbar unter https://static.unigraz.at/fileadmin/sowiinstitute/Wirtschaftspaedagogik/Neuigkeiten/Wegweiser_durch_die_Reflexion_Kr%C3%A4mer_Strassegger.pdf
- Volkwein, K. (2011). Ich seh' den Text jetzt mit anderen Augen. Das Portfolio als Medium reflexiven Lernens. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfoli-*

arbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung (4. Aufl.; S. 151–155). Seelze: Klett Kallmeyer.

Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Autorinnen und Autor

Heike Jahncke, B. Sc., M. Sc. (Universität Oldenburg), Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Oldenburg, Deutschland, heike.jahncke@uni-oldenburg.de

Dr. Florian Berding (Universität Oldenburg), Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Oldenburg, Deutschland, florian.berding@uni-oldenburg.de

Prof. Dr. Jane Porath (Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, HdBA), Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Schwerin, Deutschland, Jane.Porath@arbeitsagentur.de

Katharina Magh, B. Ed. (Universität Oldenburg), Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Oldenburg, Deutschland, katharina.magh@uni-oldenburg.de



Zitiervorschlag: Jahncke, H., Berding, F., Porath, J. & Magh, K. (2018). Einfluss von Feedback auf die (Selbst-) Reflexion von Lehramtsstudierenden. *die hochschullehre*, 4, 505-530. Online verfügbar unter www.hochschullehre.org.