

EP

Empirische Pädagogik – 2020 – 34 (1)

Marten Clausen & Kerstin Göbel (Hrsg.)
Unterrichtsrückmeldungen durch
Schüler*innen

Empirische Pädagogik

34. Jahrgang 2020

1. Heft

Herausgeber

Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zepf)
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280 32165, Telefax: +49 6341 280 32166
E-Mail: sekretariat@zepf.uni-landau.de
Homepage: <http://www.zepf.uni-landau.de>

Verlag

Empirische Pädagogik e. V.
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz
Telefon: +49 6341 280 32180, Telefax: +49 6341 280 32166
E-Mail: info@vep-landau.de
Homepage: <http://www.vep-landau.de>

Druck

DIFO Bamberg

Zitiervorschlag

Clausen, M. & Göbel, K. (Hrsg.). (2020). Unterrichtsrückmeldungen durch Schüler*innen (Empirische Pädagogik, 34 (1), Themenheft). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.

ISSN 0931-5020

ISBN 978-3-944996-64-6

© Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2020

Inhalt

Mitteilung der Redaktion..... 5

Editorial

Marten Clausen & Kerstin Göbel
Unterrichtsrückmeldungen durch Schüler*innen 6

Originalarbeiten

Gerlinde Lenske & Anna-Katharina Praetorius
Schülerfeedback – was steckt hinter dem Kreuz auf dem Fragebogen? 11

Sebastian Röhl & Wolfram Rollett
Alles nur die Nettigkeit der Lehrkraft? Die Communion der Lehrkräfte
als Erklärung für den Halo-Bias in Schülerbefragungen zur
Unterrichtsqualität 30

Marten Clausen, Kim Diebig & Susanna Jahn
Schülerrückmeldungen im Embedded Formative Assessment Ansatz –
Wirkungen und Nebenwirkungen des Echtzeitfeedbacks mit der
Becherampel..... 46

Kerstin Göbel & Katharina Neuber
Einstellungen zur Reflexion von angehenden und praktizierenden
Lehrkräften..... 64

Corinne Wyss, Meike Raaflaub & Nina Hüsler
Selbst- und Fremdwahrnehmung von Unterricht anhand von
Schülerrückmeldungen 79

Impressum..... 96

Contents

Articles

Gerlinde Lenske & Anna-Katharina Praetorius Student feedback – what is the basis for choosing an answer on a questionnaire?	11
Sebastian Röhl & Wolfram Rollett All just the teacher's kindness? Teacher communion as an explanation for the halo bias in student surveys on teaching quality	30
Marten Clausen, Kim Diebig & Susanna Jahn Student feedback in embedded formative assessment – Effects and side effects of real-time feedback using the traffic lights technique	46
Kerstin Göbel & Katharina Neuber Attitudes of pre-service and in-service teachers towards reflection	64
Corinne Wyss, Meike Raaflaub & Nina Hüsler Self-perception and external perception of teaching based on student feedback	79
Impressum.....	96

Corinne Wyss, Meike Raaflaub & Nina Hüsler

Selbst- und Fremdwahrnehmung von Unterricht anhand von Schülerrückmeldungen

Schülerfeedback bietet für Lehrpersonen eine wichtige Zusatzinformation zur eigenen Unterrichtsbeurteilung und kann sehr wertvoll für die Reflexion des Unterrichts, die Unterrichtsqualität sowie die Entwicklung der professionellen Kompetenz der Lehrperson sein. Für Lehrpersonen kann dabei insbesondere die Auseinandersetzung mit der Fremdbeurteilung, dem Feedback der Schülerinnen und Schüler, im Vergleich zur eigenen Wahrnehmung, aufschlussreich sein. Blinde Flecken in der Eigenwahrnehmung können dadurch aufgedeckt, das Selbstbild erweitert sowie der Unterricht weiterentwickelt werden. Im Projekt SelfReflex haben Studierende im Rahmen des Quartalspraktikums Schülerrückmeldungen zum eigenen Unterricht eingeholt und zeitgleich auch eine eigene Einschätzung des Unterrichts vorgenommen. Am Projekt nahmen zwei Studienjahrgänge der Sekundarstufe I der PH Zürich teil (FS17 & FS18, total N = 235). Die Erkenntnisse der Schülerbefragung mussten die Studierenden in einem vorstrukturierten Reflexionsbogen erläutern, wobei der Vergleich von Fremd- und Selbsteinschätzung explizit eingefordert wurde. Die Reflexionsbögen wurden anschließend eingesammelt und inhaltsanalytisch anhand eines sowohl induktiv als auch deduktiv gebildeten Kategoriensystems ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass die angehenden Lehrpersonen die Arbeit mit Schülerfeedback grundsätzlich als wertvoll erachten. Bei der Analyse der Reflexionsbögen wird ersichtlich, dass die Studierenden ihren Unterricht überwiegend positiv bewerten und Aspekte thematisieren, die hauptsächlich die Sichtstruktur des Unterrichts betreffen. Eine Orientierung am Lernen der Schülerinnen und Schüler findet kaum statt. Viele Studierende berichten, dass der Unterricht von ihnen und den Schülerinnen und Schülern sehr ähnlich wahrgenommen wurde, fast ebenso viele Studierende haben unterschiedliche Wahrnehmungen des Unterrichts festgestellt. Eine Mehrheit der Studierenden fühlt sich jedoch in ihrer Unterrichtseinschätzung bestätigt. Unterschiedliche Wahrnehmungen werden zumeist auf interessenbezogene oder andere persönlichkeitsabhängige Gründe zurückgeführt und als dem Unterricht inhärent angesehen. Es bleibt damit unklar, inwiefern die Schülerrückmeldungen eine kritische Reflexion der Selbstwahrnehmung anstossen und Unterrichtsentwicklung unterstützen konnten. Auf der Grundlage der Erkenntnisse sind weitere Bemühungen in Forschungs- und Entwicklungsprojekten notwendig und wünschenswert.

Schlagwörter: Schülerfeedback – Selbst- und Fremdwahrnehmung – Unterrichtsreflexion – qualitative Inhaltsanalyse

Self-perception and external perception of teaching based on student feedback

Student feedback provides teachers with important additional information for their own teaching evaluation and can be very valuable for the reflection of teaching, teaching quality and the professional competence of the teacher. In particular, teachers may find it instructive to look at the students' feedback in comparison to their own perception. Blind spots in self-perception can be uncovered, the self-image expanded and the teaching further developed. As part of the SelfReflex project, pre-service teachers obtained feedback from their pupils on their own lessons as part of their practical training. At the same time, they conducted an own evaluation of their lessons. The project involved pre-service teachers for lower secondary education (grades

7 to 9) at the PH Zurich (FS17 & FS18, N = 235). The students had to elaborate on the findings of the student feedback in a pre-structured reflective journal, in which the comparison of pupil- and self-evaluation was explicitly requested. The reflection sheets were collected and evaluated by content analysis using a category system formed both inductively and deductively. The results show that the pre-service teachers consider the work with student feedback to be valuable. The analysis of the reflective journals shows that the pre-service teachers predominantly evaluate their lessons positively and address aspects that mainly concern the visual structure of the lessons. There is hardly any orientation towards the pupils' learning. Many pre-service teachers report that the lessons were perceived very similarly by them and their classes, almost as many pre-service teachers noted different perceptions of the lessons. However, a majority of the pre-service teachers feels confirmed in their teaching evaluation. Different perceptions are mostly attributed to interest-related or other personality-based reasons and are considered inherent to teaching. It thus remains unclear to what extent the student feedback was able to initiate a critical reflection on self-perception and support the development of teaching. Based on the findings, further efforts in research and development projects are necessary and desirable.

Keywords: student feedback – self- and external perception – lesson reflection – qualitative content analysis

1 Einleitung

Reflexion wird nunmehr seit vielen Jahren als eine wichtige Kompetenz von Lehrpersonen erachtet (vgl. Combe & Kolbe, 2008; Leonhard & Rihm, 2011). Von Lehrpersonen wird dabei erwartet, dass sie Praxissituationen und Unterrichtsgeschehnisse gezielt und strukturiert auf der Grundlage von praxis- und theoriebasiertem Wissen analysieren und begründen können sowie darauf gestützte Handlungsalternativen überlegen und umsetzen (Wyss, 2013). Die Fähigkeit über Sachverhalte zu reflektieren und sie zu analysieren, um fundierte Entscheidungen zu treffen, ist von zentraler Bedeutung für kritisches Denken und vertieftes Lernen (Quinton & Smallbone, 2010). Als (angehende) Lehrperson wird diese Aufgabe häufig allein realisiert, entweder als reine Gedankenübung oder schriftlich, beispielsweise in Lernjournalen oder als Portfolioeinträge. Der Einsatz von Strukturierungshilfen oder Leitfragen, die den Prozess anleiten und unterstützen, wird hierzu sehr empfohlen (z. B. Korthagen & Vasalos, 2005; Svojanovsky, 2017; Rohr, Hummelsheim, Kricke & Amrhein, 2013). Trotzdem ist es häufig nicht einfach, Situationen oder das eigene Handeln adäquat einzuschätzen. Die von Rothland (2018) erstellte Übersicht von in Deutschland umgesetzten Studien zeigt beispielsweise, dass Studierende die eigenen unterrichtsbezogenen Kompetenzen sehr positiv beurteilen und somit von einer "latenten Kompetenzüberschätzung der Lehramtsstudierenden" ausgegangen werden muss (Rothland, 2018, S. 491). Ein Feedback von außen kann helfen, die Selbsteinschätzung einzuordnen und gegebenenfalls anzupassen. Der Einbezug unterschiedlicher Perspektiven kann im allgemeinen sehr förderlich zur Unterstützung von Reflexionsprozessen sein: "Feedback that is formative – in that it can be used by both tutor and student to improve learning, teaching, and achievement – has potentially a key role to play in promoting student reflection" (Quinton & Smallbone, 2010, S. 127).

Im Rahmen der Lehrerbildung werden solche Rückmeldungen häufig von Personen gegeben, die die Studierenden in Praxisphasen betreuen und begleiten. Ein unterrichtsbezogenes Feedback kann jedoch auch durch andere Personen erfolgen, beispielsweise durch die am Unterricht beteiligten Schülerinnen und Schüler. Bei Schülerfeedback besteht der Vorteil, dass sich Schülerinnen und Schüler in keiner beurteilenden Funktion befinden (im Vergleich zu Praxislehrpersonen und Hochschullehrenden, die zumeist eine beurteilenden Funktion haben) und damit kein Druck durch eine bevorstehende Bewertung den Feedbackprozess beeinflusst. Die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler sind außerdem sehr wertvoll, da sie den Unterricht aus der Perspektive der Lernenden beurteilen. Damit sind sie am besten in der Lage, eine subjektive Einschätzung in Bezug auf den eigenen Lernprozess abzugeben. Diese Information hilft (angehenden) Lehrpersonen, Lernvoraussetzungen und -fortschritte der Schülerinnen und Schüler festzustellen und zu beurteilen sowie den Unterricht diesbezüglich weiterzuentwickeln (Bastian, Combe & Langer, 2016). Bislang werden Schülerrückmeldungen in der Lehrerbildung und Unterrichtspraxis allerdings nur wenig systematisch eingesetzt. Gründe hierfür könnten darin liegen, dass (angehende) Lehrpersonen eher skeptisch gegenüber solchen Schülerurteilen eingestellt sind und den Wert sowie die Qualität von Schülerrückmeldungen als kritisch erachten (Buhren, 2015).

2 Selbst- und Fremdwahrnehmung von Unterricht im Projekt SelfReflex

2.1 Forschungsfragen

Im Projekt „Schülerrückmeldungen zur Förderung der Unterrichtsreflexion“ (SelfReflex) wurden angehende Lehrpersonen bereits im Studium an die Arbeit mit Schülerrückmeldungen herangeführt. Im Rahmen des Projektes wurde untersucht, welche Erfahrungen Lehramtsstudierende bei der Arbeit mit Feedback von Schülerinnen und Schülern machen und inwiefern solche Rückmeldungen die Reflexion unterstützen können. Die folgenden Fragestellungen wurden im Projekt bearbeitet und sind für den vorliegenden Beitrag leitend:

- (1) Wie schätzen Studierende sowie Schülerinnen und Schüler die Arbeit mit Schülerfeedback ein?
- (2) „Selbsteinschätzung“: Wie schätzen die Studierenden ihre eigenen Unterrichtsstunden im Reflexionsbogen ein – welche Aspekte von Unterrichtsqualität werden thematisiert?

- (3) „Berichtete Fremdwahrnehmung“: Welche Einschätzungen ihrer Schülerinnen und Schüler werden von den Studierenden im Reflexionsbogen berichtet – welche Aspekte von Unterrichtsqualität werden in den Blick genommen?
- (4) „Haupterkenntnisse der Studierenden“: Wie erklären sich die Studierenden Unterschiede zwischen ihrer eigenen Wahrnehmung und der Wahrnehmung ihrer Schülerinnen und Schüler?

2.2 Stichprobe und Design

Am Projekt waren insgesamt 235 Studierende der Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Zürich beteiligt, wobei die erste Durchführung im Frühlingsemester 2017 und die zweite im Frühlingsemester 2018 stattfand.

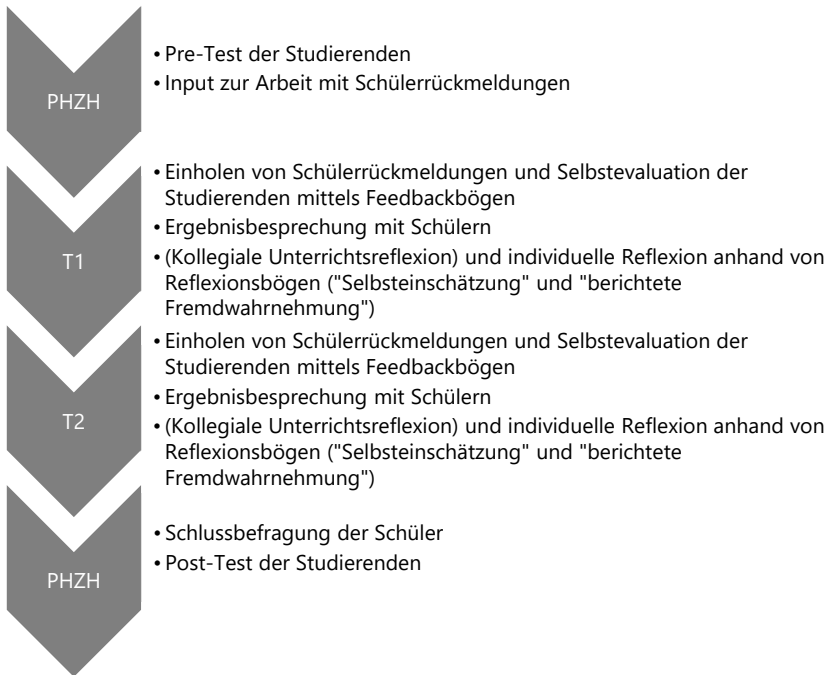
Die Studierenden wurden angeleitet, ihre Schülerinnen und Schüler zu ihrem Unterricht zu zwei Zeitpunkten während des Quartalspraktikums zu befragen. Die Studierenden konnten bei den Feedbackbögen zwischen den Schwerpunkten Klassenführung, Klassenklima und kognitive Aktivierung wählen. Je nach Themenwahl bestand der Fragebogen aus 12 bis maximal 17 geschlossenen Items, die anhand einer vierstufigen Likert-Skala («trifft gar nicht zu», «trifft eher nicht zu», «trifft eher zu», «trifft völlig zu») bewertet wurden. Dazu kamen je drei offene Items, welche danach fragten, was in der zu bewertenden Unterrichtslektion als positiv bzw. negativ wahrgenommen wurde und was verbessert werden könnte. Die Feedbackbögen für die Schülerinnen und Schüler sowie die Studierenden umfassten die gleichen Items, allerdings wurden sie aus der jeweiligen Perspektive formuliert. Alle Feedbackbögen wurden eingesammelt und verarbeitet. Wenige Tage nach Eingang der Feedbackbögen erhielten die Studierenden die gemittelten Schülerangaben auf Itemebene und die Itemwerte der Selbstevaluation sowie eine Zusammenstellung aller Antworten der Schülerinnen und Schüler bei den offenen Items.

Ungefähr die Hälfte der Studierenden verarbeitete das Schülerfeedback im Anschluss schriftlich anhand eines Reflexionsbogens. Die anderen Studierenden führten gemeinsam mit einem Studienkollegen, welcher in der entsprechenden Unterrichtsstunde auch hospitiert hatte, eine kollegiale Unterrichtsreflexion durch und füllten erst danach den schriftlichen Reflexionsbogen aus.

Mit Hilfe des schriftlichen Reflexionsbogens sollten die Studierenden die Selbst- und Fremdwahrnehmung der jeweiligen Unterrichtslektion systematisch reflektieren. Die Reflexionsbögen enthalten unterschiedliche offene Fragen, die die Reflexion anregen und unterstützen sollen. Dazu mussten die Studierenden jeweils für die offenen und die geschlossenen Items aus dem Feedbackbogen positive und negative As-

pekte aus ihrer und aus der Schülerperspektive benennen und vergleichen. Anschließend wurde nach Hauptkenntnissen aus dem Vergleich der beiden Perspektiven sowie nach Konsequenzen für den eigenen Unterricht gefragt.

Die Abbildung 1 zeigt den Überblick über den Projektverlauf und die beschriebenen Datenerhebungen.



Anmerkungen: Ein Teil der Untersuchung fand an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) statt. In den Praktikumsphasen haben die Studierenden zwei Mal Feedback eingeholt (T1 und T2). Alle Studierenden verarbeiteten das Feedback in einer individuellen Reflexion, ein Teil der Studierenden reflektierte zusätzlich gemeinsam mit einem Peer (kollegiale Unterrichtsreflexion)

Abbildung 1: Überblick über die Datenerhebungen (die Datenerhebungen in T2 sind nicht Gegenstand der Analysen dieses Beitrags)

2.3 Datenanalyse

Es wurden alle eingereichten Reflexionsbögen beider Studienjahrgänge zum Zeitpunkt des ersten Einholens von Schülerrückmeldungen (N = 219) anhand eines sowohl deduktiv als auch induktiv gebildeten Kategoriensystems inhaltsanalytisch

ausgewertet (Mayring, 2015). Die Reflexionsbögen wurden von zwei Projektmitarbeitenden kodiert. Die Berechnung der Interkoderreliabilität ergab einen zufriedenstellenden Kappa-Wert von 0.76 nach Brennan & Prediger (1981). Mit dem Kategoriensystem werden unterschiedliche Bereiche erfasst, unter anderem die von den Studierenden thematisierten Aspekte von Unterrichtsqualität. Die hierzu definierte Kategorie lehnt sich an die fünf Dimensionen zu Unterrichtsqualität von Reusser (2003) an und umfasst die Unterkategorien Klassenführung, Schüleraktivierung (adaptiert), Klarheit und Strukturiertheit, Klassenklima und Individualisierung. Diese wurden jeweils im Hinblick auf positiv und negativ wahrgenommene Unterrichtsaspekte kodiert.

Zusätzlich wurde in einer schriftlichen Pre- und Posttestbefragung die Arbeit mit Schülerrückmeldungen unter Berücksichtigung der motivationalen und volitionalen Voraussetzungen der Studierenden untersucht (vgl. Neuber & Göbel, 2018). Die Schülerinnen und Schüler wurden nach Abschluss der Praktikumsphase ebenfalls in einer schriftlichen Schlussbefragung zu ihren Erfahrungen mit Schülerrückmeldungen befragt.

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse dargestellt und diskutiert. Im Fokus stehen die Analysen der individuellen Reflexionsbögen. Ergänzend werden Resultate aus den Pre- und Posttestbefragungen der Studierenden sowie der Schlussbefragung der Schülerinnen und Schüler miteinbezogen.

3 Ergebnisse

Die Auswertung der schriftlichen Pre- und Posttestbefragung der Studierenden sowie der Schlussbefragung der Schülerinnen und Schüler zeigt, dass sowohl die Studierenden als auch die Schülerinnen und Schüler den Einsatz von Schülerrückmeldungen grundsätzlich als wertvoll erachten. Die Studierenden geben in der Posttestbefragung anhand einer vierstufigen Likert-Skala an, positiv gegenüber dem Einsatz von Schülerrückmeldungen eingestellt zu sein ($N = 235$, $M = 3.18$, $SD = .46$). Ebenso stimmen die Schülerinnen und Schüler in der Schlussbefragung mit einem Mittelwert von 3.15 ($N = 1\,993$, $SD = .87$) der Aussage zu, dass sie es wichtig finden, der Lehrperson ihre Meinung zum Unterricht zu sagen. Sie schätzen es außerdem, bei der Unterrichtsgestaltung mitwirken zu können ($N = 1\,993$, $M = 3.05$, $SD = .86$). Von den zur Verfügung gestellten Fragebögen haben die Studierenden zum ersten Zeitpunkt des Feedbackeinholens am häufigsten den Fragebogen zum Thema Klassenführung ($n = 117$) gewählt, derjenige zum Thema Klassenklima wurde 61 Mal eingesetzt, am wenigsten wurde der Fragebogen zum Thema kognitive Aktivierung verwendet ($n = 54$). Von drei Studierenden sind keine Angaben zur Wahl des Fragebogens vorhanden.

Durch die Analyse der eingesammelten Reflexionsbögen kann Aufschluss darüber gewonnen werden, wie die Studierenden die eigenen Unterrichtsstunden wahrgenommen und wie sie die persönliche Beurteilung im Vergleich zu derjenigen der Schülerinnen und Schüler eingeschätzt haben. Dazu wurden die Teile der Reflexionsbögen kodiert, in denen die Studierenden die Antworten der offenen Fragen in den Feedbackbögen reflektiert haben. Es war zu erwarten, dass sie hier hauptsächlich Aussagen zum Thema des ausgewählten Feedbackbogens thematisieren. Bei der Analyse der Aussagen fiel jedoch auf, dass oft Aspekte aufgegriffen wurden, die unabhängig vom ausgewählten Fragebogenthema sind. In weiterführenden Analysen könnte interessant sein zu prüfen, inwiefern die thematisierten Inhalte einen Bezug zum gewählten Fragebogen aufweisen. Im Rahmen dieses Beitrages wird auf die Darstellung dieser Ergebnisse jedoch verzichtet, da dies für die Beantwortung der fokussierten Fragestellungen (vgl. Kapitel 2.1) nicht relevant ist. In den Kapiteln 3.1 und 3.2 werden die Ergebnisse deshalb zusammenfassend über alle drei zur Verfügung gestellten Fragebögen dargestellt. Im nachfolgenden Kapitel 3.3 werden die Ergebnisse der Analyse der von den Studierenden im Reflexionsbogen formulierten Hauptkenntnissen erläutert.

3.1 Selbsteinschätzung der Studierenden im Reflexionsbogen

In den 219 eingereichten Reflexionsbögen (von 16 Studierenden ist kein Reflexionsbogen vorhanden) wurden insgesamt 531 Kodierungen in Bezug auf die fünf Dimensionen von Unterrichtsqualität (vgl. Reusser, 2003) vorgenommen. Die meisten Studierenden haben demgemäß unterschiedliche Aspekte von Unterrichtsqualität benannt, bei 35 Studierenden wurde lediglich ein Aspekt kodiert.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Studierenden ihren eigenen Unterricht überwiegend positiv beurteilen. 328 der von ihnen thematisierten Aspekte von Unterrichtsqualität wurden als positiv und lediglich 203 als negativ eingeschätzt.

Von den fünf Dimensionen zur Unterrichtsqualität wurde die Unterkategorie Schüleraktivierung insgesamt am häufigsten kodiert und hier gab es außerdem die meisten positiven Aussagen (162 positive und 47 negative Aussagen). Am zweithäufigsten erwähnten die Studierenden Aspekte in Bezug auf Klarheit und Strukturiertheit, wobei hier ebenso häufig positive (68 Aussagen) wie negative (72 Aussagen) Aspekte aufgeführt wurden. Zum Klassenklima wurden 55 positive und 39 negative Aussagen kodiert. Deutlich weniger häufig nahmen die Studierenden Bezug auf die Unterrichtsdimensionen Klassenführung (16 positive und 32 negative Nennungen) sowie Individualisierung (27 positive und 13 negative Nennungen). Mit Ausnahme der Dimension Klarheit und Strukturiertheit wurden für alle Unterkate-

gorien mehr positive als negative Aussagen der Studierenden zu ihrer Wahrnehmung vom eigenen Unterricht kodiert. Die Ergebnisse sind in Abbildung 2 dargestellt.

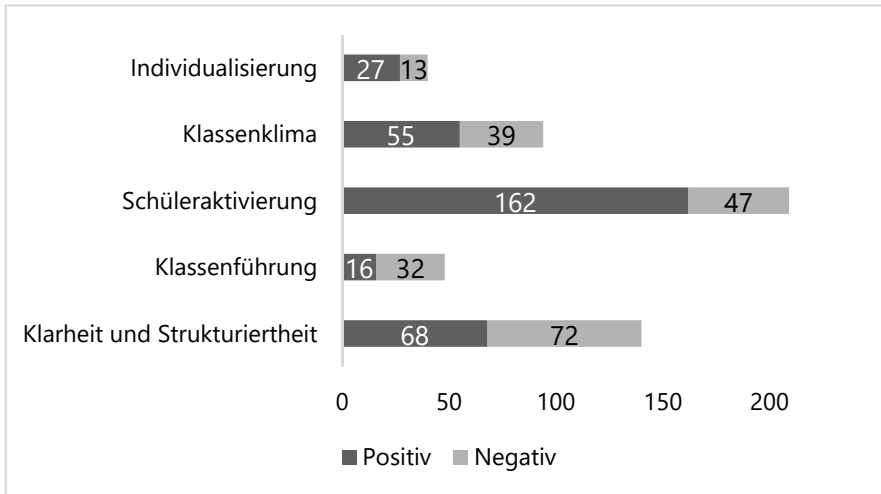


Abbildung 2: Berichtete Selbstwahrnehmung der Studierenden in den Reflexionsbögen (Anzahl der Kodierungen)

Auffallend ist, dass die Unterkategorie Schüleraktivierung mit Abstand am häufigsten genannt und hauptsächlich positiv eingeschätzt wurde. Das Datenmaterial zeigt allerdings, dass die Studierenden die Aktivierung der Schülerinnen und Schüler eher oberflächlich und/oder durch äußere Verhaltensmerkmale definieren. Beispielhaft lassen sich folgende Aussagen anführen:

„Gefallen hat mir, dass die SuS ruhig und konzentriert an den Plakaten gearbeitet haben.“ (17_T1_St(60))

„Die SuS haben sehr konzentriert gearbeitet und hatten wenig Mühe die Wortarten zu erkennen. Auch bei den Synonymen kamen in der Klasse einige Wörter zusammen.“ (18_T1_St(72))

Es konnten nur wenige Fälle gefunden werden, in denen Aktivierung anhand von Indikatoren belegt wurden, die den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler betreffen:

„Die SuS konnten ihre Lösungswege und Denkweisen äußern und von den andern Schüler profitieren. Die SuS haben sich in der Einführung stark miteingebracht und arbeiteten in der Selbstlernphase gut an ihren Aufträgen.“ (17_T1_St(72))

„Für meinen Geschmack war der Unterricht zu sehr erzählend, obwohl ich immer wieder die Schüler versuchte mit Fragen einzubinden. Dennoch war mir nicht immer ganz klar, ob die Schüler aktiv dabei waren.“ (18_T1_St(29))

Aussagen in Bezug auf die am zweithäufigsten genannte Unterkategorie Klarheit und Strukturiertheit beziehen sich ebenfalls vornehmlich auf Aspekte des Unterrichtsgeschehens, welche von außen klar ersichtlich sind und damit die Sichtstruktur des Unterrichts betreffen. Häufig geht es hier um die Klarheit der Aufgabenstellungen und Arbeitsblätter sowie die zeitliche Strukturierung der Unterrichtsstunde:

„Ich habe mich im Voraus gut auf diese Unterrichtsstunde vorbereitet. Ich konnte mein Programm so durcharbeiten, wie ich es geplant hatte und auch von der Zeit her ging meine Planung auf.“ (18_T1_St(14))

„Mir hat nicht gut gefallen, dass ich den Auftrag offensichtlich nicht klar genug formuliert habe, denn viele SuS wussten zu Beginn nicht genau was sie tun mussten.“ (18_T1_St(2))

3.2 Berichtete Fremdwahrnehmung der Studierenden im Reflexionsbogen

Neben der Selbstwahrnehmung der Unterrichtsstunde wurden die Studierenden gebeten zu berichten, welche positiven und negativen Aspekte von den Schülern im offenen Teil der Feedbackbögen genannt wurden. Die berichtete Fremdwahrnehmung wurde mit dem gleichen Kategoriensystem wie für die Aussagen zur Selbstwahrnehmung der Studierenden kodiert. Auch hier haben die meisten Studierenden unterschiedliche Aspekte von Unterrichtsqualität benannt, bei 38 Studierenden wurde lediglich ein Aspekt kodiert.

Insgesamt konnten 381 positive und 239 negative Aussagen gefunden werden. Gemäß der Einschätzung der Studierenden im Reflexionsbogen nehmen die Schülerinnen und Schüler die zu beurteilende Unterrichtsstunde ebenfalls mehrheitlich positiv wahr. Am häufigsten genannt wurden Aspekte in der Unterkategorie Klarheit und Strukturiertheit, wobei 111 positive und 90 negative Aspekte kodiert wurden. Darauf folgen Schüleraktivierung (124 positive und 24 negative Aussagen) und Klassenklima (88 positive und 41 negative Aussagen). Am wenigsten wurden analog zur Selbstwahrnehmung die Dimensionen Klassenführung (22 positive und 51 negative Aussagen) sowie Individualisierung (36 positive und 9 negative Aussagen) erwähnt. Bei der berichteten Fremdwahrnehmung haben die Studierenden in der Unterkategorie Klassenführung mehr negative als positive Aspekte genannt, für alle anderen Bereiche von Unterrichtsqualität überwiegen die positiven Aussagen. Die Ergebnisse sind in Abbildung 3 ersichtlich.

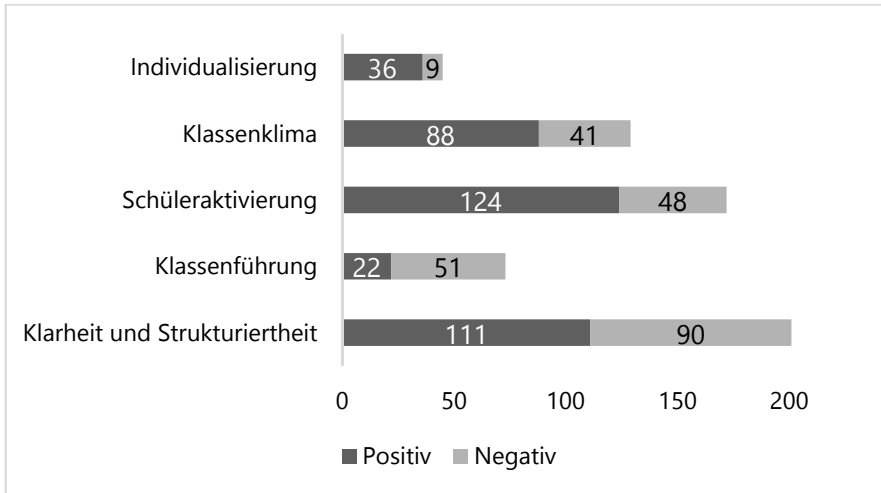


Abbildung 3: Berichtete Fremdwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler in den Reflexionsbögen (Anzahl der Kodierungen)

Die Unterkategorie Klarheit und Strukturiertheit wurde von den Studierenden im Reflexionsbogen in Bezug auf die Fremdwahrnehmung am häufigsten genannt. Typische Beispiele sind hier Aussagen, in welchen die Erklärkompetenz oder die Qualität von Aufgabenblättern bzw. Tafelanschriften thematisiert werden:

„Es sieht danach aus, dass meine Erklärungen ankommen und die SuS wissen, was zu tun ist.“ (17_T1_St(60))

„Die SuS fanden schlecht ...dass man nicht alle Aufgaben, die die LP gegeben hat, verstanden hatte; dass die Schrift an der Wandtafel nicht schön war; dass die LP manchmal undeutlich redet und sie manche Sachen nicht versteht.“ (18_T1_St(42))

Die Unterkategorie Schüleraktivierung wurde am zweithäufigsten kodiert. In der Qualität der Aussagen zeigt sich jedoch auch hier eine große Heterogenität. In den meisten Aussagen finden sich Aspekte zur generellen Zufriedenheit, während nur vereinzelt auf konkrete Merkmale von Schüleraktivierung eingegangen wird. Zur Illustration lassen sich folgende Aussagen anführen:

„SuS finden das Thema spannend und haben etwas Neues gelernt.“ (17_T1_St(29))

„Schlecht:- ..., dass sie ihren Lösungsweg nicht den anderen zeigen konnten. (Der Lösungsaustausch kommt manchmal zu kurz). – ..., dass sie zu viel unterbrochen wurden. (Ich möchte oft zu viel in einer Lektion.)“ (18_T1_St(58))

3.3 Haupterkenntnisse der Studierenden in den Reflexionsbögen

Ausgehend von dem Vergleich zwischen der Selbstwahrnehmung und der Fremdwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler in den offenen und geschlossenen Teilen des Feedbackbogens wurden die Studierenden im Reflexionsbogen angewiesen, ein Gesamtfazit in Bezug auf die wichtigsten Erkenntnisse aus dem Perspektivenvergleich zu ziehen. Im Kategoriensystem wurden für diesen Bereich die fünf Dimensionen von Unterrichtsqualität (vgl. Reusser, 2003) ausdifferenziert, in dem Klarheit und Strukturiertheit getrennt voneinander betrachtet wurden. Es wurde außerdem darauf geachtet, wie die Studierenden den Vergleich der Selbst- und Fremdwahrnehmung einschätzen. Hierzu wurden zwei Kategorien definiert, die erfassen, ob die Studierenden die Unterrichtswahrnehmung als ähnlich oder verschieden wahrgenommen haben (vgl. Gärtner & Vogt, 2013). In Abbildung 4 sind die Ergebnisse der Kodierung der von den Studierenden formulierten Haupterkenntnissen ersichtlich.

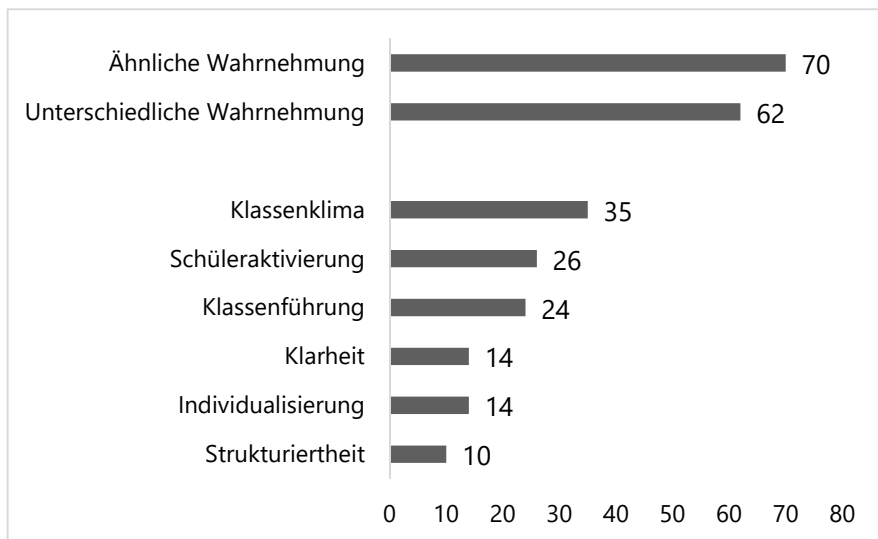


Abbildung 4: Kodierung der Haupterkenntnisse der Studierenden in den Reflexionsbögen (Anzahl der Kodierungen)

In 121 Reflexionsbögen wurde bei den Haupterkenntnissen explizit erwähnt, ob die Selbst- und Fremdbeurteilung als ähnlich oder unterschiedlich wahrgenommen wurde (siehe oberer Bereich in Abbildung 4). Mit 70 Nennungen wird von den Studierenden am häufigsten angegeben, dass die Wahrnehmungen zwischen ihnen

und den Schülern ähnlich ausgefallen seien. In 62 Aussagen wurde von den Studierenden betont, dass sie Unterschiede zwischen den beiden Perspektiven festgestellt haben. Elf Studierende haben sowohl über ähnliche als auch unterschiedliche Wahrnehmungen berichtet, so dass hier eine Doppelkodierung vorgenommen wurde.

In 92 Reflexionsbögen haben die Studierenden beim Gesamtfazit Aussagen in Bezug auf die Dimensionen von Unterrichtsqualität gemacht, wobei 19 Studierende mehrere Bereiche angesprochen haben (siehe unterer Bereich in Abbildung 4). Die meisten Aussagen gab es zu Klassenklima (35 Aussagen), Schüleraktivierung (26 Aussagen) und Klassenführung (24 Aussagen). Die in der Selbst- und berichteten Fremdwahrnehmung häufig thematisierte Dimension der Klarheit und Strukturiertheit (vgl. Kapitel 3.1 und 3.2) wird im Gesamtfazit weniger benannt (14 Aussagen bezüglich Klarheit, 10 Aussagen bezüglich Strukturiertheit). 14 Aussagen gab es zum Thema Individualisierung.

Aus den Kommentaren wird ersichtlich, dass sich die angehenden Lehrpersonen darüber freuen, dass ihre Einschätzung der Unterrichtslektion, wie sie selber berichten, ähnlich ausgefallen ist wie diejenige der Schülerinnen und Schüler. Dies hat wohl einerseits damit zu tun, dass die ähnlichen Wahrnehmungen meist auf positive Aspekte bezogen sind und für die Studierenden damit ein wohlwollendes Feedback darstellen. Zum anderen wird damit auch das Vertrauen in die eigene Reflexionskompetenz und Selbstwahrnehmung gestützt. Als Beispiele können folgende Aussagen dienen:

„Es war für mich sehr spannend zu sehen, dass mich meine Selbstwahrnehmung nicht täuscht. Meine Wahrnehmung stimmt mehrheitlich mit den Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler überein.“ (18_T1_St(89))

„Es scheint so, als ob die Wahrnehmung der Lehrperson mit der Wahrnehmung der SuS übereinstimmt. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass ich die Situation gut analysiert und reflektiert habe und somit meine Stärken und Schwächen erörtern konnte.“ (17_T1_St(84))

Wie in der Abbildung 4 ersichtlich haben auch viele Studierende (n = 62) im Gesamtfazit berichtet, dass unterschiedliche Wahrnehmungen zwischen den Studierenden und den Schülern festgestellt wurden. Häufig nannten sie im Reflexionsbogen Gründe für die wahrgenommenen Unterschiede.

Die Aussagen wurden anhand von 7 unterschiedlichen Kategorien erfasst, die Ergebnisse der Kodierung sind in Abbildung 5 dargestellt. Am häufigsten wird von den Studierenden mit 21 Nennungen angegeben, dass unterschiedliche Rollen für Wahrnehmungsunterschiede verantwortlich sind. Gemäß den Aussagen der Studierenden erkennen Schülerinnen und Schüler die dem Unterricht zugrundeliegenden

didaktischen Entscheidungen nicht oder die Lehrperson verfolgt „versteckte“ Lernziele, die für die Schülerinnen und Schüler nur schwer ersichtlich sind. Als zweithäufigster Grund (19 Aussagen) wird angegeben, dass aufgrund individueller Interessen und Vorlieben nicht alle beteiligten Personen eine Unterrichtsstunde gleich beurteilen. Es folgen Aussagen dazu, dass Lehrpersonen (9 Aussagen) bzw. Schülerinnen und Schüler (3 Aussagen) den Unterricht generell kritischer wahrnehmen. Vereinzelt wurden die unterschiedlichen Wahrnehmungen darauf zurückgeführt, dass die Schülerinnen und Schüler durch die reguläre Lehrperson eine andere Art von Unterricht gewohnt sind (2 Aussagen) und dass die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer altersbedingten Entwicklung den Unterricht anders wahrnehmen als die Lehrperson (2 Aussagen).

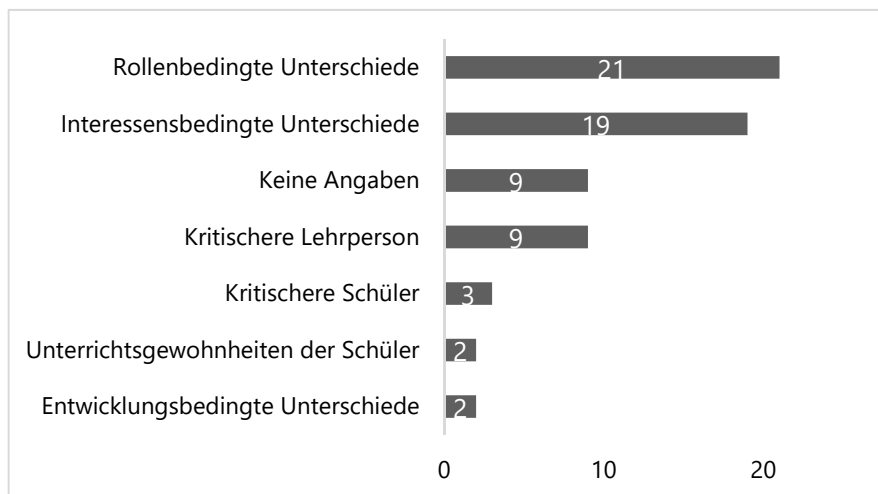


Abbildung 5: Begründung für unterschiedliche Wahrnehmungen bei Hauptkenntnissen in Reflexionsbögen (Anzahl der Kodierungen)

4 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Untersuchung werden nachfolgend entlang der Forschungsfragen (vgl. Kapitel 2.1) zusammengefasst und diskutiert:

Fragestellung (1) – vgl. Einleitung Kapitel 3: Aus den Ergebnissen der Pre- und Posttestbefragung der Studierenden und der Schlussbefragung der Schülerinnen und Schüler wird ersichtlich, dass die angehenden Lehrpersonen das Schülerfeedback als Reflexionsunterstützung schätzen und auch die Schülerinnen und Schüler es wichtig finden, den Lehrpersonen Feedback zum Unterricht geben zu können.

Fragestellung (2) – vgl. Kapitel 3.1: Die Auswertung der Reflexionsbögen der Studierenden zeigt, dass sie ihren Unterricht überwiegend positiv bewerten („Selbsteinschätzung“). Dabei fällt auf, dass sie in erster Linie Aspekte nennen, die von außen leicht beobachtbar und auf der Sichtstruktur des Unterrichts zu verorten sind. Aussagen zum Thema Klassenführung wurden am wenigsten gemacht, Aspekte der Schüleraktivierung hingegen am häufigsten thematisiert. Dies ist erstaunlich, da sich die Hälfte der Studierenden bei der Auswahl des Feedbackbogens für den Fragebogen zum Thema Klassenführung entschieden hat, nur rund ein Fünftel der Studierenden hat den Fragebogen zum Thema kognitive Aktivierung ausgewählt. Auch hier werden jedoch mehrheitlich von außen wahrnehmbare Aktivitäten genannt und es findet kaum eine Orientierung am tatsächlichen Lernen der Schülerinnen und Schüler statt.

Fragestellung (3) – vgl. Kapitel 3.2: Aus Sicht der angehenden Lehrpersonen scheinen auch die Schülerinnen und Schüler mehrheitlich zufrieden mit dem Unterricht zu sein („berichtete Fremdwahrnehmung“). Wie bereits bei der Selbstwahrnehmung deutlich wurde, wird auch bei den Aussagen zu den Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler hauptsächlich auf die Oberflächenstruktur des Unterrichts eingegangen (vgl. Leuchter, 2005). Das Thema Schüleraktivierung wird auch in diesem Bereich häufig erwähnt. Allerdings finden sich auch hier zumeist eher allgemeine und oberflächliche Aussagen auf der Sichtstruktur des Unterrichts. Gerade durch die Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern besteht die Chance, einen Einblick in den Lernprozess von Lernenden und damit eine Innensicht zu erhalten, die die Beobachtungsebene wertvoll ergänzen kann (Bastian et al., 2016). Offensichtlich ist es den Studierenden nicht gelungen, diese Perspektive zu erfassen beziehungsweise für die eigene Reflexion zu nutzen.

Fragestellung (4) – vgl. Kapitel 3.3: Als wichtigste Erkenntnisse („Haupterkenntnisse der Studierenden“) nennen die angehenden Lehrpersonen insbesondere die ähnlichen oder unterschiedlichen Wahrnehmungen und scheinen erleichtert zu sein, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ihrem Unterricht gegenüber positiv eingestellt ist, dass ihre Selbstwahrnehmung also bestätigt wird. Differenzen in der Wahrnehmung werden hauptsächlich auf unterschiedliche Rollen und Interessen zurückgeführt und damit als der Sache des Unterrichts inhärent und weniger als veränderbare Merkmale von Unterricht wahrgenommen. Obwohl Aspekte von Unterrichtsqualität, wie Klarheit und Strukturiertheit oder Schüleraktivierung, in den einzelnen Wahrnehmungen sehr häufig genannt wurden, kommen diese im Gesamtfazit kaum noch vor. Es bleibt damit unklar, inwiefern die Studierenden die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler für die eigene Unterrichtsentwicklung nutzen konnten. Gründe hierfür können sowohl bei den Schülerinnen und Schülern als auch bei den Studierenden gesucht werden. So ist es möglich, dass die

Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zu wenig differenziert waren, um als Grundlage für Unterrichtsentwicklung zu dienen. Andererseits zeigen die Auswertungen der Reflexionsbögen, dass die Studierenden offensichtlich häufig keine Unterschiede zwischen der Selbst- und Fremdbeurteilung wahrnehmen. Damit besteht auch weniger Bedarf, sich Gedanken zur allfälligen Veränderungen des Unterrichts zu machen.

Es hat sich gezeigt, dass Schülerrückmeldungen in der Praxis von Studierenden sowie von Schülerinnen und Schülern wertgeschätzt und als unterstützend wahrgenommen werden. Die Studierenden beurteilten sowohl in der Selbsteinschätzung als auch in der berichteten Fremdwahrnehmung den eigenen Unterricht hauptsächlich positiv. Es ist damit zu vermuten, dass die angehenden Lehrpersonen im Allgemeinen eine eher überhöhte Selbsteinschätzung aufweisen, was auch in anderen empirischen Studien bereits berichtet wurde (Rothland, 2018). Offensichtlich hat auch die Fremdbeurteilung der Schülerinnen und Schüler kaum dazu geführt, dass die Studierenden die Selbsteinschätzung kritisch überdacht haben. Die Wahrnehmungen beschränken sich außerdem meist auf oberflächliche Strukturen. Wahrgenommene Unterschiede werden auf nicht-veränderbare Umstände, wie die Rollenverteilung oder die individuellen Persönlichkeiten, zurückgeführt. Vertiefte Unterrichtsentwicklung durch den Perspektivenvergleich findet nur vereinzelt statt.

Die Erkenntnisse der Studie machen darauf aufmerksam, dass die Arbeit mit Schülerfeedback und die reflexive Verarbeitung von solchen Rückmeldungen keine trivialen Aufgaben darstellen. Im nachfolgenden Kapitel werden deshalb abschließend einige Hinweise für die Arbeit mit Schülerrückmeldungen erörtert.

5 Implikationen für die Arbeit mit Schülerrückmeldungen

In der Ausbildung von Lehrpersonen können Schülerrückmeldungen sehr wertvoll sein, damit angehende Lehrpersonen die Selbsteinschätzung kritisch hinterfragen und darauf basierend professionelle Lernprozesse und Unterrichtsentwicklung angestoßen werden. Damit Feedback konstruktiv genutzt werden kann, braucht es sowohl von den Feedbackgebenden wie auch den -nehmenden entsprechende Kompetenzen. Gleichzeitig sind Feedbackinstrumente notwendig, die zielgruppenspezifisch konzipiert sind, den Inhalten und Zielen des Unterrichts entsprechen sowie die Intention des Feedbackprozesses abbilden. Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen müssen mit diesen Anforderungen vertraut sein und gemeinsam eine positive, konstruktive Feedbackkultur pflegen (vgl. Wisniewski & Zierer, 2017; Buhren, 2015; Wyss, 2019). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie weisen darauf hin, dass angehenden Lehrpersonen sich dieses Wissen und die notwendigen Kompetenzen im Rahmen der Lehrerausbildung nur unzureichend aneignen konnten.

Auf diesem Hintergrund wird evident, dass es in der Lehreraus- und -weiterbildung weitere Bemühungen braucht. Der Umgang mit Schülerrückmeldungen und mit Feedback als Instrument zur Unterrichtsentwicklung ist kein Selbstläufer und benötigt entsprechende Unterstützung und Übung. Diesbezüglich wären auch weiterführende Forschungs- und Entwicklungsprojekte wünschenswert, die solche Bestrebungen befördern und begünstigen können.

Literatur

- Bastian, J., Combe, A. & Langer, R. (2016). *Feedback-Methoden: erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen* (4., erweiterte und überarbeitete Auflage). Weinheim Basel: Beltz.
- Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses, and Alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41 (3), 687–699.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35
- Buhren, C. G. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Feedback in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Gärtner, H. & Vogt, A. (2013). Wie Lehrkräfte Ergebnisse eines Schülerfeedbacks verarbeiten und nutzen. *Unterrichtswissenschaft*, 41 (3), 252–267.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11 (1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 240–250.
- Leuchter, M. (2005). Die Ausbildung zur Kindergarten-/ Unterstufenlehrperson: Theoretische Überlegungen und praktische Umsetzung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23 (1), 113–123.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Neuber, K. & Göbel, K. (2018). Schülerrückmeldungen zum Unterricht und Unterrichtsreflexion. Dokumentation der entwickelten Erhebungsinstrumente im Projekt „Schülerrückmeldungen zum Unterricht und ihr Beitrag zur Unterrichtsreflexion im Praxis-semester (ScRiPS)“. Aktualisierte Skalenanalysen. https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-45838/Neuber_Goebel_2018_Schuelerrueckmeldungen.pdf [04.01.2020].
- Quinton, S. & Smallbone, T. (2010). Feeding forward: using feedback to promote student reflection and learning – a teaching model. *Innovations in Education and Teaching International*, 47 (1), 125–135. <https://doi.org/10.1080/14703290903525911>
- Rohr, D., Hummelsheim, A., Kricke, M. & Amrhein, B. (2013). *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung. Am Beispiel der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln* (1. Aufl.). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Reusser, K. (2003, September). Was ist das „Allgemeine“ an der Allgemeinen Didaktik? Vortrag gehalten auf der Internationalen Tagung „Allgemeine Didaktik revisited“, Pädagogische Hochschule Zürich. Abgerufen von https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-3212-6146-ffff-ffffdc60c64d/Allg_Didaktik03.pdf [23.01.2020].
- Rothland, M. (2018). Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen „Kompetenzentwicklung“ von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (3), 482–495.
- Svojanovsky, P. (2017). Supporting student teachers' reflection as a paradigm shift process. *Teaching and Teacher Education*, 66 (2017), 338–348. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.001>
- Wisniewski, B., & Zierer, K. (2017). *Visible Feedback: Ein Leitfaden für erfolgreiches Unterrichtsfeedback*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Wyss, C. (2019). Feedback einfordern und dabei gut zuhören. *Pädagogik*, 2019 (7-8), 49–51.
<https://doi.org/10.3262/PAED1908049>

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

Autor*innen

Prof. Dr. Corinne Wyss, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Sekundarstufe I
Meike Raaflaub, Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum für Professionalisierung
und Kompetenzentwicklung

Nina Hüsler, Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum für Professionalisierung und
Kompetenzentwicklung

Korrespondenz an: corinne.wyss@fhnw.ch

Impressum

Empirische Pädagogik

Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung

ISSN 0931-5020

Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz

Telefon: +49 6341 280 32180; Telefax: +49 6341 280 32166

E-Mail: ep@vep-landau.de

Homepage: <http://www.vep-landau.de>

Beirat

Roland Arbinger (Landau), Susanne Buch (Wuppertal), Monika Buhl (Heidelberg), Marten Clausen (Duisburg), Andreas Frey (Mannheim), Julia Fluck (Aachen), Michaela Gläser-Zikuda (Erlangen-Nürnberg), Reinhold S. Jäger (Landau), Gisela Kammermeyer (Landau), Katharina Maag Merki (Zürich), Susanna Roux (Weingarten), Jörn Sparfeldt (Saarbrücken), Olga Zlatkin-Troitschanskaia (Mainz).

Redaktion

Gabriele E. Dlugosch, Ingmar Hosenfeld, Heike Liepelt, Michael Zimmer-Müller.

Beiträge

Die Empirische Pädagogik veröffentlicht Beiträge zu folgenden Rubriken: Originalarbeiten, Forschungsmethoden, Forum, Historische Seite und Rezensionen. Beiträge nimmt die Redaktion entgegen.

Manuskriptgestaltung

Die aktuellen Autorenrichtlinien finden Sie im Internet unter <http://www.vep-landau.de>. Im Übrigen müssen die eingereichten Beiträge den „Richtlinien zur Manuskriptgestaltung“ (Göttingen: Hogrefe, 2017) entsprechen. Abgabe des Manuskripts per E-Mail als Word- oder pdf-Datei. Endfassung (Text und Abbildungen) auf CD-ROM oder als E-Mail-Anhang.

Erscheinungsweise/Preis

Die Zeitschrift erscheint viermal jährlich. Der Bezugspreis beträgt € 45,00/Jahr (Studierende: € 25,00/Jahr) zzgl. Porto. Kündigung bis spätestens 8 Wochen vor Jahresende.

Editorial

- Marten Clausen & Kerstin Göbel: Unterrichtsrückmeldungen durch Schüler*innen

Originalarbeiten

- Gerlinde Lenske & Anna-Katharina Praetorius: Schülerfeedback – was steckt hinter dem Kreuz auf dem Fragebogen?
- Sebastian Röhl & Wolfram Rollett: Alles nur die Nettigkeit der Lehrkraft? Die Communion der Lehrkräfte als Erklärung für den Halo-Bias in Schülerbefragungen zur Unterrichtsqualität
- Marten Clausen, Kim Diebig & Susanna Jahn: Schülerrückmeldungen im Embedded Formative Assessment Ansatz – Wirkungen und Nebenwirkungen des Echtzeitfeedbacks mit der Becherampel
- Kerstin Göbel & Katharina Neuber: Einstellungen zur Reflexion von angehenden und praktizierenden Lehrkräften
- Corinne Wyss, Meike Raaflaub & Nina Hüsler: Selbst- und Fremdwahrnehmung von Unterricht anhand von Schülerrückmeldungen

VEP

www.vep-landau.de
ISSN 0931-5020
ISBN 978-3-944996-64-6



9 783944 996646