

Das Projekt ViCoach

Ein videobasiertes Coaching-Angebot für mündliche Prüfungen im Grundschullehramtsstudium

Miriam Hess

Abstract: *Im Beitrag wird das Projekt ViCoach vorgestellt, ein videobasiertes Coaching-Angebot für mündliche Prüfungen im Grundschullehramtsstudium. Zunächst analysieren die Studierenden hier in einer Online-Lernumgebung verschiedene, systematisch aufbereitete Videos von gescripteten mündlichen Prüfungssituationen. Im Anschluss werden in einer Präsenzveranstaltung offene Fragen besprochen und Prüfungssituationen jeweils in Dreiergruppen geübt und reflektiert. Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse der begleitenden Evaluation präsentiert: Etwa die Hälfte der Studierenden nutzt beide Bausteine des freiwilligen Coaching-Angebots. Die teilnehmenden Studierenden sind mit dem Coaching insgesamt sehr zufrieden und es ergeben sich positive Zusammenhänge zwischen der Teilnahme und den Prüfungsnoten.*

The article introduces the project ViCoach, a video-based coaching service for oral exams in elementary school teacher training. Initially, students analyze various systematically prepared videos of scripted oral exam situations in an asynchronous online learning environment. Subsequently, in a face-to-face session, open questions are discussed, and oral exam situations are practiced and reflected upon in groups of three. The article presents results from the accompanying evaluation: Approximately half of the students avail themselves of both parts of the voluntary coaching service. The participating students are generally very satisfied with the coaching, and positive correlations emerge between participation and exam grades.

Keywords: *mündliche Prüfungen; Gesprächsführung; Videoanalyse; Lehramt an Grundschulen; Coaching; Evaluation; oral examinations; conversation management; video analysis; elementary school teacher training; coaching; evaluation*

1. Bedeutsamkeit der Förderung argumentativer Kompetenzen im Lehramtsstudium

Situationen, in denen man in der direkten Interaktion argumentativ überzeugend auftreten muss, nehmen sowohl im Studium als auch im darauffolgenden Berufsleben in vielen Bereichen einen wichtigen Stellenwert ein (Hauser & Luginbühl, 2017; Perschak, 2022) – nicht nur, aber gerade auch bei (angehenden) Lehrpersonen. Neben fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen benötigen Lehrpersonen gerade für Gespräche mit Eltern, Kolleg:innen und weiteren Personen im beruflichen Umfeld auch Argumentationskompetenzen, beispielsweise, um eigene pädagogische Ansätze fachlich sowie verständlich zu begründen (Perschak, 2022).

Eine Möglichkeit, dies bereits im Studium zu adressieren, stellen mündliche Prüfungen dar, die von Studierenden allerdings häufig als sehr herausfordernd wahrgenommen werden (Internationale Hochschule, 2022). Dies ist gegebenenfalls auch darauf zurückzuführen, dass eine direkte Förderung argumentativer Gesprächsführungskompetenz (Gartmeier, 2018; Grundler, 2011) im Rahmen der universitären Lehrkräftebildung bisher nur selten explizit stattfindet.

Für eine erfolgreiche mündliche Prüfung sind neben einer strukturierten und intensiven inhaltlichen Vorbereitung auch persönliche Faktoren seitens der Studierenden entscheidend. Dazu zählen ein überzeugender Vortragsstil, eine klare verbale Kommunikation, selbstsicheres Auftreten sowie angemessene Umgangsformen und Diplomatie (Bensberg, 2015). Sprachlich erforderlich in einer gelungenen mündlichen Prüfung sind laut Franck (2021) beispielsweise begründende Konjunktionen, ein angemessenes Sprachniveau sowie das Vermeiden sprachlicher Unsicherheitssignale.

Konterkariert werden kann die Performanz in einer mündlichen Prüfung durch hohe Nervosität oder Prüfungsangst, deren Symptome sich individuell unterscheiden, sich aber häufig bereits auf die Vorbereitung der Prüfung in Form von mentaler und körperlicher Anspannung oder auch Vermeidungsverhalten auswirken (Fehm et al., 2022). Eine Kurzstudie der Internationalen Hochschule (IU, 2022) untersuchte die Verbreitung von Prüfungsangst mit einer repräsentativen Stichprobe von 1.600 deutschen Teilnehmer:innen im Alter von 16 bis 65 Jahren. Die Ergebnisse zeigten, dass 65 % der Befragten während ihrer schulischen oder studienbezogenen Laufbahn unter Prüfungsangst litten, während 47 % diese in Bewerbungssituatationen und 46 % während ihrer Berufsausbildung erlebten. Nur 13 % gaben an, noch nie unter Prüfungsangst gelitten zu haben.

1.1 Nötige Kompetenzen und Schwierigkeiten in mündlichen Prüfungen aus Sicht von Prüfer:innen

Für eine erste Annäherung an mögliche Herausforderungen mündlicher Prüfungen für Studierende wurden im Rahmen einer Vorstudie zur Vorbereitung des Projekts ViCoach acht Prüfer:innen interviewt, die an der Universität Bamberg regelmäßig mündliche Prüfungen im Bereich »Didaktik der Grundschule« (Didaktik des Sachunterrichts oder Didaktik des Schriftspracherwerbs) abnehmen.

In diesen Interviews wurde darauf fokussiert, wie Prüfer:innen die Performanz von Studierenden in mündlichen Prüfungssituationen einschätzen und in welchen Bereichen sie Schwierigkeiten wahrnehmen. Exemplarische Fragen waren: »Was ist dir aus einer mündlichen Prüfung besonders in Erinnerung geblieben?«, »In welchen Bereichen nimmst du die größten Schwierigkeiten bei den Prüflingen wahr?« oder »Was kennzeichnet aus deiner Sicht eine besonders gelungene mündliche Prüfung?«. Die Interviews wurden mit einem Leitfaden von der wissenschaftlichen Mitarbeiterin Larissa Moritzer über zoom geführt und aufgezeichnet. Anschließend wurden die Interviews vollständig transkribiert und im Rahmen zweier wissenschaftlicher Abschlussarbeiten nach der qualitativen Inhaltsanalyse inhaltlich strukturierend (Mayring, 2022) von zwei Kodiererinnen unabhängig voneinander ausgewertet und anschließend konsensuell validiert (Dotzel, 2023; Hänisch, 2023). Eine Berechnung von Beurteilerübereinstimmungen wurde nicht vorgenommen.

Als spezifische Herausforderung mündlicher Prüfungen führen die Prüfer:innen in den Interviews z. B. auf, dass schnelle Reaktionen erforderlich sind: »Und dann muss man ja ein Gespräch zu dem Thema führen, was der Unterschied ist zu schriftlichen Prüfungen, man muss schnell antworten, kann nicht lange nachdenken.« Häufiger wird auch darauf eingegangen, dass es vielen Studierenden nicht gut gelingt, Themenbereiche miteinander zu verknüpfen und ihr Wissen anzuwenden: »Mir fällt auf, dass viele Prüflinge Themenbereiche schlecht verknüpfen können. Oder aber, dass sie das Wissen nicht auf Beispiele anwenden können.« Auch, dass viele Studierende sehr nervös sind, wird von den Prüfer:innen berichtet (»Ich glaube das größte Problem ist dabei die Nervosität, die manchen schon ein bisschen einen Strich durch die Rechnung macht.«), was auch dazu führen kann, dass die Performanz schlechter ausfällt: »Dann wird wahrscheinlich auch das Wissen, was er oder sie eigentlich hat, nicht so gut rübergebracht, wie man das könnte, wenn man nicht so nervös wäre.« Die Befragungsergebnisse zeigen, dass Studierende insbesondere zu Beginn der Prüfung, bei neuen Fragen oder Themenwechseln besonders nervös sind (»Ich glaube, dass es für die Studierenden am schwierigsten ist am Anfang so in die Prüfung reinzukommen, vor allem die ersten zwei bis drei Minuten, in denen die Aufregung recht groß ist und in denen man auch noch nicht genau weiß, wie die Prüfer funktionieren«).

Insgesamt lassen sich die in den Interviews von den Prüfer:innen genannten Schwierigkeiten von Studierenden im mündlichen Ersten Staatsexamen in vier Bereiche unterteilen: emotionale Komponenten (v.a. Aufregung/Nervosität; z. B. »Ich

hatte einmal eine Studentin, die fix und fertig mit den Nerven war und kurz vor knapp, also kurz vor Ende, wirklich nicht mehr konnte und dann auch begonnen hat zu weinen und quasi halb kollabiert ist, weil sie so nervös war.«), Kompetenzen zur Gesprächsführung (z.B. Eigeninitiative, direkte Reaktion, Präzision; z.B. »Aber was da schlussendlich entscheidend ist für diese sehr, sehr gute Leistung ist einfach Argumentationskompetenz.«), persönliche Komponenten (z.B. Selbstbewusstsein, persönliches Auftreten; »Also ich glaub es ist schon auch Persönlichkeit und wie man sich performanztechnisch verkaufen kann, was da eine große Rolle spielt, wenn man dann auch inhaltlich deutlich sicherer ist.«) sowie Fachwissen (z.B. »Dass das Wissen sehr oberflächlich da ist, das hat man schon öfter.«).

1.2 Vorbereitung und Emotionen in Bezug auf mündliche Prüfungen aus Sicht von Studierenden

Neben den Interviews mit den Prüfer:innen wurden im Rahmen des Projekts ViCoach auch bisher 215 Grundschullehramtsstudierende (93 % weiblich, 5 % männlich, 2 % keine Angabe) kurz vor dem Ende ihres Studiums (mittleres Alter=24 Jahre; $SD=2.48$), aber vor der Teilnahme am Coaching, mittels Fragebogen anhand verschiedener selbst entwickelter Items um Selbsteinschätzungen bezüglich (mündlicher) Prüfungssituationen gebeten.

Unter anderem wurde gefragt, wie gut sich die Studierenden durch das Studium auf mündliche Prüfungen vorbereitet fühlen. Dabei gibt die Hälfte der Studierenden an, sich eher schlecht (46 %) oder sehr schlecht (4 %) vorbereitet zu fühlen. 49 % der Studierenden fühlen sich eher gut, nur 1 % sehr gut vorbereitet. Im Studium werden allerdings auch nur wenige Erfahrungen mit mündlichen Prüfungen gesammelt. Nur 2 % der Studierenden stimmen voll und ganz zu, dass sie im Studium viele Erfahrungen mit mündlichen Prüfungen gesammelt haben, 17 % stimmen zumindest eher zu. Bei 43 % der Studierenden trifft dies hingegen gar nicht zu, bei 38 % eher weniger. Das Gefühl, gut vorbereitet zu sein korreliert allerdings nicht mit den Erfahrungen mit mündlichen Prüfungen im Studium ($r=.00$; $p=.960$).

In Tab. 1 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der Antworten der insgesamt 215 Studierenden auf einige weitere Fragen zum Thema (mündliche) Prüfungen aufsteigend nach den Mittelwerten abgebildet. Bei allen Items wurden die Ratingskalen grundsätzlich voll ausgeschöpft (1=>trifft gar nicht zu«; 2=>trifft eher weniger zu«; 3=>trifft eher zu«; 4=>trifft voll und ganz zu«). Die höchste Zustimmungsquote resultiert für das Item »Vor mündlichen Prüfungen bin ich aufgeregter als vor schriftlichen Prüfungen.«, obwohl insgesamt die Prüfungsangst bei den Studierenden nicht so hoch ausgeprägt ist. Ihre Kompetenzen in argumentativer Gesprächsführung schätzen die Studierenden mit $M=2.51$ im mittleren Bereich der Skala ein. Aber nur wenige Studierende sagen von sich, dass ihnen mündliche Prüfungen leichtfallen und im Vergleich zu schriftlichen Prüfungen treten insgesamt mehr negative Emotionen auf.

Tab. 1: Ergebnisse einer Befragung von N=215 Grundschullehramtsstudierenden zu (mündlichen) Prüfungen

Item	Mittelwert	Standardabweichung
Ich leide im Allgemeinen unter Prüfungsangst.	1.91	.90
Mündliche Prüfungen fallen mir leicht.	2.27	.76
Im Hinblick auf mündliche Prüfungen leide ich unter Prüfungsangst.	2.29	.96
Ich habe gute Kompetenzen in argumentativer Gesprächsführung für mündliche Prüfungen.	2.51	.66
Ich erlebe mich in mündlichen Prüfungen als kompetent.	2.65	.65
Ich bin vor mündlichen Prüfungen besorgter als vor schriftlichen Prüfungen.	2.77	.92
Vor mündlichen Prüfungen habe ich mehr Angst als vor schriftlichen Prüfungen.	2.84	.95
Ich fühle mich in mündlichen Prüfungen unwohler als in schriftlichen Prüfungen.	2.97	.93
Vor mündlichen Prüfungen bin ich aufgeregter als vor schriftlichen Prüfungen.	3.16	.84

Aufgrund der Bedeutsamkeit argumentativer Gesprächsführungskompetenzen, den Schwierigkeiten von vielen Studierenden bei der Performanz in mündlichen Prüfungen und der bisher kaum vorhandenen Angebote zur Vorbereitung auf mündliche Prüfungen wurde an der Universität Bamberg ein videobasiertes Coaching-Angebot für Studierende des Grundschullehramts entwickelt.

2. Vorstellung des Projekts ViCoach

Videobasierte Coachings bergen grundlegend eine Vielzahl von Chancen zur Entwicklung eigener Kompetenzen (z.B. Hess, 2019) und dürften sich gerade zur Förderung von Kompetenzen für mündliche Prüfungen besonders eignen, da es sich hier um direkte Interaktionssituationen handelt, deren prozessualer Charakter in Videos besonders deutlich werden dürfte.

Die Arbeit mit Videos stellt eine Form fallbasierten Lernens dar, kann ein Lernen am Modell anregen und bietet auch besondere Chancen für ein Lernen durch Vergleichen, insbesondere wenn kontrastierende Beispiele genutzt werden (vgl. z.B. Hattie, 2009; Lipowsky & Hess, 2019). Werden Videos von Studierenden selbstständig in asynchronen Lernumgebungen analysiert, sind strukturierende

Hinweise und der Erhalt von professionellem Feedback besonders wichtig (Hess, 2021).

Zur Wirksamkeit videobasierter Coachings auf den Erfolg in mündlichen Prüfungssituationen existieren bisher aber noch keine Studien. Ebenfalls mit Videos zur Vorbereitung auf mündliche Prüfungen arbeitet der Online-Kurs »LevelUp« (2023), der allerdings Jura-Studierende adressiert. Das Format bietet einen strukturierten Zeitplan sowie Prüfungssimulationsvideos und ein Methodentraining. Der Kurs umfasst drei Coaching-Videos, fünf Prüfungssimulationen und fünf Methodik-Videos. Die Prüfungssimulationen zeigen den Ablauf einer mündlichen Staatsexamensprüfung und ermutigen die Teilnehmenden, aktiv mitzudenken. Ziel ist es, das Verständnis für Sachverhalte und Probleme zu verbessern und die Argumentationsfähigkeit zu stärken. Nach der Betrachtung stehen »Take-away-Sheets« mit den wichtigsten Informationen zur Verfügung. Der Zugang zu dieser Vorbereitung erfolgt nach Bezahlung. Zu einer systematischen Evaluation finden sich hier keine Informationen.

Das Projekt ViCoach wurde von September 2022 bis November 2023 durch die Ständige Kommission für Forschung und wissenschaftlichen Nachwuchs (FNK) der Universität Bamberg gefördert, läuft aber aktuell weiter, indem einmal pro Semester allen aktuellen Examenskandidat:innen im Lehramt an Grundschulen ein Coaching-Angebot gemacht wird.

2.1 Grundidee und Ziele des Coachings

Das Projekt ViCoach zielt grundlegend darauf ab, ein videobasiertes Coaching für mündliche Prüfungssituationen sowie Instrumente zur systematischen Analyse der Wirksamkeit dieses Coachings zu entwickeln. Konkret sollen im Projekt

- durch die Analyse von Videovignetten von mündlichen Prüfungssituationen zentrale Anforderungen und Gelingensbedingungen mündlicher Prüfungssituationen sichtbar gemacht werden,
- die professionellen Wahrnehmungsfähigkeiten der Studierenden zur Qualität mündlicher Prüfungen gestärkt werden,
- Reflexionsprozesse ausgelöst und begleitet werden (Hagenauer & Hascher, 2018),
- mögliche Prüfungsängste abgebaut werden (Lotz & Sparfeldt, 2017),
- Prüfungssituationen geübt werden, indem Studierende sowohl die Rolle der Prüflinge als auch der Prüfenden einnehmen,
- die Studierende sollen Feedback zu ihren Argumentationskompetenzen erhalten und diese weiterentwickeln.

2.2 Bausteine des Coachings

Zunächst analysieren die Studierenden in einer asynchronen Online-Lernumgebung verschiedene Videos von gescripteten mündlichen Prüfungssituationen und erhalten dazu auch direktes, vorbereitetes Feedback der Dozentin (Bearbeitungszeit insgesamt ca. vier Stunden). Im Anschluss werden in einer ca. vierstündigen Präsenzveranstaltung offene Fragen besprochen und mündliche Prüfungssituationen jeweils in Dreiergruppen (Prüfer:in, Student:in, Beobachter:in) geübt und reflektiert.

2.2.1 Asynchrone videobasierte Selbstlernphase

Für das Coaching wurden vorbereitend mehrere Videos von mündlichen Prüfungssituationen aufgezeichnet. In den Interviews mit den Prüfer:innen (vgl. Abschnitt 1.1) wurde zur Vorbereitung dieser Videografien auch folgende Frage gestellt: »*Wir wollen Videos aufzeichnen von gelungenen vs. nicht gelungenen Prüfungssituationen, hast du hier Empfehlungen, was die Videos auf jeden Fall enthalten sollten?*« Als besonders relevant wurde erachtet, sowohl positive als auch negative Beispiele zu zeigen und diese teilweise auch zu mischen (»*also, dass man vielleicht auch Videos hat, die mischen und nur Aspekte hat, die schlechter oder besser sind – damit man da auch wirklich vertiefter darüber nachdenken muss, was jetzt da genau vielleicht gut war*«) sowie den Fokus mehr auf die Performanz, anstatt auf die konkreten Prüfungsinhalte zu setzen (Dotzel, 2023; Hännisch, 2023). Als Prüferin und Zweitprüferin fungierten in den Videos Dr. Nicola Groh und Natalie Pfaffenberger, die beide Erfahrungen in der Abnahme mündlicher Staatsexamensprüfungen aufweisen. Die Prüflinge in den Videos wurden von Studierenden des Grundschullehramts dargestellt, die entweder selbst ihre Examensprüfung bereits kürzlich absolviert hatten und hier positiv aufgefallen waren oder kurz vor dem Abschluss ihres Studiums standen. Mit dem Ziel der Generierung sowohl positiver als auch negativer und gemischter Beispiele wurden je nach Präferenz der videografierten Studierenden die Videos unterschiedlich stark gescriptet. Während für einige Videos ein konkreter Verlaufsplan mit vorformulierten Antworten verwendet wurde, agierten andere Studierende weitgehend spontan. Aus der Gesamtzahl der Videos wurden anschließend auf Basis der Einschätzungen mehrerer Expert:innen (erfahrene mündliche Prüfer:innen) passende Ausschnitte ausgewählt, die unterschiedliche Aspekte gelungener sowie weniger gelungener Prüfungen repräsentieren (teilweise auch bewusst kontrastierend) und mithilfe der Software Camtasia aufbereitet.

Tab. 2: Überblick über die Videoanalysen in der Online-Lernumgebung

1 Vergleichende Analyse anhand von auffallenden Szenen (Prä-Test)	
Videos	zwei Videos von je 8 – 9 Minuten zu unterschiedlichen Themen, von denen ein Video eine eher negative, das zweite eine eher positive Performanz zeigt
Auftrag	pro Videoausschnitt sollen drei Szenen ausgewählt und analysiert werden, die zur Beurteilung der Performanz am relevantesten erscheinen (Analyse anhand der Aspekte Zeitangabe, Beschreibung der Beobachtung, Bewertung, Begründung der Bewertung, ggf. Verbesserungsvorschläge)
Feedback	(hier noch) kein Feedback aufgrund von Nutzung zur Erhebung der Ausgangsleistung
2 Fragengeleitete Analyse zweier kontrastierender Ausschnitte	
Videos	zwei kontrastierende Videos (positiv vs. negativ) von je 2 Minuten desselben Studenten zum selben Thema
Auftrag	Studierende beurteilen die Performanz, begründen ihre Einschätzung, beschreiben jeweils, was gut und nicht gelungen ist und leiten ab, was sie aus den Videos für die eigene Prüfung mitnehmen können; abschließend werden sie zum Vergleichen beider Ausschnitte aufgefordert
Feedback	abschließend 5-minütiger Sprachkommentar aus Sicht der Dozentin
3 Fragengeleitete Analyse eines Ausschnitts und videobasierte Musteranalyse	
Video	ein Video à 6 Minuten mit positiven und negativen Aspekten
Auftrag	ähnlich zu Analyse 2, lediglich ohne den Vergleich
Feedback	abschließend wird das Video noch einmal angeschaut, die Beurteilung der Dozentin wird direkt an den einzelnen Stellen im Video eingeblendet
4 Analyse anhand von auffallenden Szenen	
Video	ein Video à 9 Minuten mit positiven und negativen Aspekten
Auftrag	ähnlich zu Analyse 1
Feedback	abschließend schriftliche Musteranalyse von acht möglichen Szenen durch die Dozentin
5 Interaktive Videoanalyse	
Video	ein Video à 5 Minuten mit positiven und negativen Aspekten, unterteilt in 11 kurze Ausschnitte
Auftrag	zu jedem kurzen Ausschnitt werden konkrete Fragen gestellt (z.B. »Wie könnte hier eine Antwort gut strukturiert werden? Wie würden Sie starten?«; »Was ist Ihnen hier aufgefallen? Was könnte man besser machen?«)
Feedback	vorbereitetes Feedback der Dozentin als Audiokommentar nach jeder Studierendenantwort

6 Vergleichende Analyse anhand von auffallenden Szenen (Post-Test)

Video zur Überprüfung des Lernfortschritts Wiederholung der ersten Videoanalyse
Auftrag

Feedback abschließend zu beiden Videos je ca. 2-minütiger Sprachkommentar

Insgesamt neun Videoausschnitte werden den Studierenden in einem moodle-Kurs zur Verfügung gestellt und mit unterschiedlichen Arbeitsaufträgen aufbereitet. Die Studierenden müssen sich immer zunächst aktiv selbst mit den Videos auseinandersetzen, bevor sie ein Feedback der Dozentin abrufen können. Tab. 2 listet die unterschiedlichen Aufgaben in der Online-Lernumgebung auf, für die sich die Studierenden insgesamt ca. vier Stunden Zeit einplanen und diese möglichst verteilt bearbeiten sollen.

2.2.2 Präsenzsitzung zur Übung mündlicher Prüfungssituationen in Kleingruppen

Anschließend an das Bearbeiten der asynchronen Phase haben die Studierenden die Möglichkeit, an einer Präsenzsitzung von ca. vier Stunden teilzunehmen, die von zwei Dozentinnen (Prof. Dr. Miriam Hess sowie Prof. Dr. Ute Franz oder Dr. Nicola Groh) geleitet wird und pro Prüfungsdurchgang mehrfach angeboten wird, um die Gruppengrößen geringer zu halten und den Studierenden zu ermöglichen, in zeitlicher Nähe zur eigenen mündlichen Prüfung teilzunehmen, damit sie inhaltlich bereits möglichst gut vorbereitet sind und sich auf das Üben der konkreten Prüfungssituationen konzentrieren können.

In den Präsenztreffen werden zu Beginn auf Basis der asynchron bereits erfolgten Videoanalysen noch einmal im Plenum Kriterien für gelungene mündliche Prüfungen herausgearbeitet und es können offene Fragen gestellt werden. Anschließend werden in Kleingruppen von drei Personen nach einer Vorbereitungszeit kurze Prüfungsgespräche durchgeführt. Jede Person schlüpft dabei je einmal in die Rolle des Prüflings, der prüfenden Person und einer beobachtenden Person. Im Anschluss an jede Übungssituation wird jeweils eine Feedbackrunde durchgeführt, in der zunächst der Prüfling selbst, anschließend die prüfende Person und daran im Anschluss die beobachtende Person ihre Eindrücke schildern sollen. Es besteht für diese Übungen sowohl die Möglichkeit, eine der Dozentinnen als zusätzliche Beobachterin dazu zu bitten und/oder die Situation zu videografieren.

Abschließend werden die Erfahrungen aus den Übungssituationen nochmal reflektiert und einzelne Studierende führen im Plenum noch einmal für alle Teilnehmer:innen eine Übungssituation vor, die gemeinsam besprochen wird.

3. Evaluation des Coaching-Angebots

Das Coaching wird in jedem Semester allen Studierenden des Grundschullehramts an der Universität Bamberg zur Vorbereitung auf die mündliche Staatsexamensprüfung in der Didaktik des Schriftspracherwerbs oder des Sachunterrichts angeboten und in diesem Zuge auch systematisch evaluiert. Für die hier dargestellten Ergebnisse werden die Evaluationsdaten der Studierenden aus dem Prüfungszeitraum Herbst 2023 genutzt.

3.1 Fragestellungen der begleitenden Evaluation

Im Fokus der begleitenden Evaluation stehen die beiden übergeordneten Fragen, wie das Coaching von den Studierenden angenommen und beurteilt wird und welche Zusammenhänge sich zur Prüfungsnote zeigen. Im vorliegenden Beitrag werden anhand einer Stichprobe von 50 Studierenden, die im Herbst 2023 ihr Examen absolviert haben, folgende Fragen beantwortet:

- Wie beurteilen die Studierenden die videobasierte Selbstlernphase?
- Wie beurteilen die Studierenden die Präsenzsitzung zur Übung mündlicher Prüfungssituationen in Kleingruppen?
- Zeigen sich Zusammenhänge zwischen der Teilnahme am Coaching und dem Ergebnis der mündlichen Prüfung in Form der Note?
- Wie schätzen die Studierenden selbst die Effekte des Coachings ein?

3.2 Methodisches Vorgehen bei der begleitenden Evaluation des Coaching-Angebots

Vor der Teilnahme am Coaching bearbeiteten die Studierenden zwei selbst entwickelte Fragebögen: Im ersten Fragebogen sollten sie Kriterien gelungener mündlicher Prüfungen in einer offenen Form benennen und erläutern, bevor sie im zweiten Fragebogen grundlegende Angaben zu ihren Vorerfahrungen, ihren bisherigen Vorbereitungen auf die mündliche Prüfung, zur persönlichen Bedeutsamkeit einer guten Leistung in der mündlichen Prüfung sowie zu Selbsteinschätzungen und Emotionen in Bezug auf mündliche Prüfungen machten. Anschließend konnten die Studierenden zunächst die asynchrone Selbstlernphase und im Anschluss die Präsenzsitzung besuchen. Da es sich um ein nicht verpflichtendes Angebot handelte, die Bearbeitung der asynchronen Online-Phase aber Voraussetzung zur Teilnahme am Präsenztermin war, gibt es für den Prüfungszeitraum im Herbst 2023 1) Studierende, die keines der Angebote genutzt haben ($n=15$), 2) Studierende, die nur die asynchrone Online-Lernumgebung bearbeitet haben ($n=12$) und 3) Studierende, die beide Angebote genutzt haben ($n=23$). Sowohl nach der asynchronen Selbstlernphase

als auch nach dem Präsenztermin füllten die Studierenden jeweils einen Fragebogen zur Kurzevaluation der beiden Angebote aus, die jeweils offene und geschlossene Fragen beinhalteten. Auch zu ihrem Wissen zu Kriterien gelungener mündlicher Prüfungen wurden sie zum Ende der asynchronen Phase noch einmal befragt.

Unmittelbar nach ihrer mündlichen Prüfung wurden alle Studierenden unabhängig von ihrer Teilnahme am Coaching gebeten, einen Fragebogen auszufüllen, in dem sie unter anderen nach ihrer Prüfungsnote, aber auch z.B. nach dem Erleben der Prüfungssituation gefragt wurden. Auch die Prüfer:innen füllten nach jeder Prüfung einen Kurzfragebogen aus, in welchem die Performanz der Studierenden in der mündlichen Prüfung mit mehreren Items eingeschätzt wurde. Den Prüfer:innen war vorab nicht bekannt, ob die Studierenden am Coaching teilgenommen hatten.

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse aus den beiden Evaluationsfragebögen zur Selbstlernphase und zum Präsenztermin dargestellt sowie zum Zusammenhang zwischen Prüfungsnote und Coaching-Teilnahme.

3.3 Ergebnisse zur Beurteilung der videobasierten Selbstlernphase durch die Studierenden

Von den 35 Studierenden, die im Herbst 2023 die asynchrone, videobasierte Selbstlernphase bearbeitet haben, haben $n=34$ den abschließenden Fragebogen zur Evaluation ausgefüllt. Hier sollte zunächst auf einer Skala von 1 (»nicht hilfreich«), 2 (»wenig hilfreich«), 3 (»eher hilfreich«) bis 4 (»sehr hilfreich«) die asynchrone Arbeitsphase insgesamt beurteilt werden. Mit 66 % beurteilte der Großteil der Studierenden die Selbstlernphase als eher hilfreich, weitere 31 % als sehr hilfreich und lediglich ein:e Student:in als wenig hilfreich ($M=3.25; SD=0.61$). Bei den offenen Begründungen wurde die einzelne negative Beurteilung mit dem Arbeitsaufwand begründet (»*diese Einheiten waren ein großer zeitlicher Aufwand, der so in der Examenvorbereitung schwierig ist und eine zusätzliche Belastung darstellt*«). In Tab. 3 werden die offenen Rückmeldungen der Studierenden zu Potenzialen der videobasierten Selbstlernphase strukturierend zusammengefasst, wobei aufgrund der kleinen Stichprobe auf die Angabe von Häufigkeiten verzichtet wird.

Positiv beurteilt wird häufig, dass die Studierenden durch die Videos ein besseres Bild erhalten, worauf es in der Prüfung ankommt, was auch hilfreich zur Verringerung von Prüfungsangst sein kann. Es werden sowohl Potenziale positiver als auch negativer Beispiele genannt sowie teilweise hervorgehoben, dass gerade deren Vergleich lernförderlich sei. Als besonders hilfreich wird von vielen Studierenden das Feedback zu den Videos aus Prüfer:innensicht beurteilt. Auf die Frage »Was hat Ihnen in der asynchronen Phase gefehlt?« wurde am häufigsten der Wunsch geäußert, dass in der Prüfer:inneneinschätzung auch eine konkrete Note genannt wird

für die einzelnen Videoausschnitte (»Welche Noten die Studentinnen für ihre Antworten wahrscheinlich erhalten hätten.«).

Tab. 3: Potenziale der videobasierten Selbstlernphase aus Studierendensicht

Kategorie	Beispiel
Verdeutlichung der Prüfungsanforderungen und Sichtbarmachen der Kriterien für gelungene Prüfungen	»Ich habe jetzt ein besseres Bild, auf was es in der Prüfung ankommt.« »Manche Kriterien für eine gelungene Prüfung hat man nicht auf dem Schirm, auch wenn sie teilweise banal sind.«
Verringerung von Prüfungsangst	»Als Person, die mit starker Prüfungsangst kämpft, ist das eine gute Möglichkeit, um sich etwas auf die Situation einzustellen zu können.«
Motivierung durch positive Beispiele	»Die positiven Beispiele waren inspirierend und motivierend zugleich.«
Lernen durch (fremde) Fehler	»Man ertappt sich in einigen Situationen und denkt ‚das könnte mir auch passieren‘ oder empfindet Fremdscham, da man so nicht handeln würde. Man sieht einen Spiegel vorgehalten, der einen für die Prüfung besser vorbereitet.« »Ich lerne besonders gut durch Fehler (egal ob eigene oder die anderer) und fand es hilfreich sich zu überlegen, wie negative Situationen besser gemeistert werden können.«
Lernen durch Vergleichen	»Durch Vergleiche erkennt man die Unterschiede besser.« »Vor allem der Vergleich von positiven und negativen Beispielen durch alle Videos hinweg war sehr anschaulich.«
Lernen durch Feedback/Expert:inneneinschätzung	»Durch das Feedback wurde die Aufmerksamkeit auf Aspekte gelenkt, die man vorher teilweise übersehen hätte.« »Es war gut, die Videoausschnitte erst einmal voreingenommen analysieren zu können und dann das Feedback aus Prüfer*innensicht zu hören.«

3.4 Ergebnisse zur Beurteilung der Präsenzsitzung zur Übung mündlicher Prüfungssituationen in Kleingruppen durch die Studierenden

An der Evaluation der Präsenzsitzungen haben sich leider lediglich 12 der 23 teilnehmenden Studierenden beteiligt. Diese beurteilten das Präsenztreffen insgesamt als sehr positiv. Acht Studierende fanden den Präsenztermin »sehr hilfreich«, vier Studierende »eher hilfreich«. Niemand wählte die Antwort »nicht hilfreich« oder »wenig hilfreich«.

Aufgrund der geringen Teilnahmequote der Studierenden an der Evaluation des Präsentreffens werden die offenen Antworten hier lediglich illustrierend

dargestellt. Sowohl der Austausch mit den Dozentinnen als auch untereinander beim Üben der Prüfungssituationen wurden häufig positiv hervorgehoben: »Der zweite Termin war unheimlich hilfreich, da wir mit den Dozentinnen in den Austausch treten konnten und sie uns Feedback zu unseren Themen gegeben haben, wenn wir dies wollten. Außerdem fand ich es hilfreich, dass wir in Gruppen Prüfungssituationen simuliert haben und uns gemeinsam mögliche Prüfungsfragen überlegt haben.« Vielen Studierenden ist auch bewusst geworden, dass gerade das Hineinversetzen in die Rolle der prüfenden Person besonderes Potenzial birgt: »Es war interessant sich in die Prüfer:innen-Rolle zu versetzen und zu überlegen, welche Fragen gestellt werden könnten.« Einzelne Studierende merkten an, dass sie durch eine vorherige bessere inhaltliche eigene Vorbereitung noch mehr hätten profitieren können: »Ich hätte mich gerne noch mehr vorher schon vorbereitet gehabt, dann hätte es noch mehr geholfen.«

3.5 Ergebnisse zu Zusammenhängen zwischen der Coaching-Teilnahme und dem Ergebnis bei der mündlichen Prüfung in Form der erhaltenen Note

Von den 50 Studierenden aus dem Prüfungsdurchgang im Herbst 2023 haben 15 keinen Baustein des Coachings genutzt, 12 Studierende haben lediglich die asynchron bereitgestellte Lernumgebung genutzt und 23 Studierende haben zusätzlich auch das Präsenztreffen besucht. Deskriptiv zeigt sich in Tab. 4 ein Unterschied im Mittelwert der Prüfungsnote zwischen den Studierenden, die das Coaching-Angebot gar nicht wahrgenommen haben ($M=2.60$; $SD=1.40$) und den Studierenden, die entweder das asynchrone Angebot genutzt haben ($M=1.83$; $SD=1.19$) oder die Kombination aus asynchronem Angebot und Präsenztermin ($M=1.91$; $SD=1.13$). Die Noten derjenigen Studierenden, die nur das asynchrone Angebot genutzt haben sowie derjenigen, die das asynchrone sowie das Präsenzangebot genutzt haben, sind untereinander sehr ähnlich. Auf eine statistische Prüfung der Unterschiede wird aufgrund der insgesamt kleinen Stichprobe sowie der unterschiedlichen Gruppengrößen verzichtet.

Tab. 4: Teilnahme am Coaching und Zusammenhang zur Prüfungsnote

Teilnahmevarianten	N	Prüfungsnote	
		M	SD
keine Teilnahme	15	2.60	1.40
Bearbeitung asynchrone Inhalte	12	1.83	1.19
Bearbeitung asynchrone Inhalte + Teilnahme Präsenztermin	23	1.91	1.13

3.6 Ergebnisse zur Einschätzung der Effekte des Coachings durch die Studierenden?

Die Verbesserung der Prüfungsnoten war allerdings nicht das einzige Ziel des Coachings. Daher wurden die Studierenden abschließend auch nach ihrer Einschätzung der Effekte des Coachings auf weitere Aspekte gefragt (1=>trifft gar nicht zu«; 4=>trifft voll und ganz zu«). Hier liegen die Mittelwerte aller Items im oberen Skalenbereich (vgl. Tab. 5, in der die Items aufsteigend nach Mittelwerten sortiert wurden): Die Studierenden geben mehrheitlich an, durch das Coaching weniger Angst vor der Prüfung zu haben und sich sicherer sowie gut vorbereitet zu fühlen. Der Großteil der Studierenden empfand das Coaching als sehr hilfreich und hatte auch Spaß an der Teilnahme.

Tab. 5: Teilnahme am Coaching und Zusammenhang zur Prüfungsnote (N=29); M=Mittelwerte; SD=Standardabweichungen

Items	M	SD
Durch die Coaching-Teilnahme hatte ich weniger Angst vor der Prüfung.	2.76	0.91
Durch die Coaching-Teilnahme habe ich in der Prüfung sicherer gefühlt.	2.82	0.72
Durch die Coaching-Teilnahme habe ich mich gut vorbereitet gefühlt.	3.03	0.68
Das Coaching war sehr hilfreich für mich.	3.14	0.69
Das Coaching hat Spaß gemacht.	3.17	0.66

4. Diskussion und Ausblick

Aktuell wird das Projekt an der Universität Bamberg in der hier vorgestellten Form allen Examenskandidat:innen im Lehramt an Grundschulen zu jedem Prüfungstermin zur Verfügung gestellt. So können künftig auch die Ergebnisse der bisherigen Evaluation anhand einer größeren Stichprobe überprüft werden. Denn aufgrund der noch kleinen Stichprobe von $N=50$ Studierenden müssen die Evaluationsergebnisse noch sehr vorsichtig interpretiert werden.

Trotz dieser nötigen Vorsicht bei der Ergebnisinterpretation verdeutlichen die insgesamt sehr positiven Evaluationsergebnisse, dass aus Sicht der Studierenden sowohl die asynchrone videobasierte Selbstlernphase als auch die Präsenzsitzung zur Übung mündlicher Prüfungssituationen in Kleingruppen spezifische Chancen bergen. Während die Analyse der Videos v.a. die Kriterien gelungener mündlicher Prüfungen gut sichtbar machen kann, wird das Präsenztreffen v.a. für die Möglichkeit des Autausches mit Kommilitoninnen und Dozent:innen geschätzt, was auch

zur Verringerung von Unsicherheiten beitragen kann. Diese spezifischen Vorteile der Kombination von Online- und Präsenzphasen sprechen für die Beibehaltung des Blended-Learning-Angebots (vgl. auch Vaughan, 2007).

Betrachtet man allerdings die Zusammenhänge zwischen den Teilnahmeoptionen und den erreichten Noten in den mündlichen Prüfungen, so haben Studierende, die am Coachingangebot teilgenommen haben, zwar im Schnitt bessere Prüfungsnoten als Studierende, die nicht teilgenommen haben, allerdings gibt es keine Unterschiede zwischen der reinen Bearbeitung der asynchronen Selbstlernphase und der zusätzlichen Teilnahme am Präsenztreffen. Sehr vorsichtig ließe sich daraus schlussfolgern, dass das Präsenztreffen für die Prüfungsleitung weniger bedeutsam sein könnte als die Analyse der Prüfungsvideos oder zumindest keinen zusätzlichen Benefit (zumindest für die Prüfungsnote) mehr birgt. Allerdings können auf Basis der vorliegenden Daten noch keine Aussagen über tatsächliche Effekte des Coachings getroffen werden. Denn da die Studierenden selbst entscheiden konnten, ob und welche Teile Coaching-Angebots sie in Anspruch nehmen, ist auch denkbar, dass besonders motivierte Studierende auch eher teilgenommen haben. Grundsätzlich wäre aus Sicht der Begleitforschung daher ein quasi-experimentelles Design hilfreich, ist hier aber – zumindest im aktuellen Setting als Vorbereitung für das Staatsexamen – aufgrund der Fairness gegenüber den Studierenden zur Ermöglichung von Chancengerechtigkeit kaum realisierbar.

Interessant erscheint zusätzlich eine systematische Erweiterung des Coachings durch die Arbeit mit eigenen Videos, die bisher nur fakultativ, aber nicht verpflichtend im Rahmen des Präsenztermins angeboten und auf freiwilliger Basis von den Studierenden leider bisher kaum genutzt wird.

Gerade der asynchrone Teil des Coachings könnte gegebenenfalls auch für Studierende des Lehramts (an Grundschulen) an anderen Universitäten geöffnet werden oder für andere Fachbereiche adaptiert werden.

Literaturverzeichnis

- Bensberg, G. (2015). *Dein Weg zum Prüfungserfolg: Angstfrei durchs Studium*. Springer.
- Dotzel, A. (2023). *Was macht ein gelungenes mündliches Staatsexamen aus? Befragung von Prüfenden der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Bezug auf das Projekt »ViCoach«* (Nicht publizierte Zulassungsarbeit). Universität Bamberg.
- Fehm, L., Fydrich, T., & Sommer, K. (2022). *Prüfungsangst*. Hogrefe.
- Franck, N. (2021). *Handbuch Kommunikation: Reden – Präsentieren – Moderieren in Studium und Wissenschaft*. utb.
- Gartmeier, M. (2018). Förderung der Kompetenz von Lehrpersonen zur Gesprächsführung mit Eltern. In M. Gartmeier (Hg.), *Gespräche zwischen Lehrpersonen und*

- Eltern. Herausforderungen und Strategien der Förderung kommunikativer Kompetenz* (S. 123–149). VS.
- Grundler, E. (2011). *Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell.* Stauffenburg.
- Hagenauer, G., & Hascher, T. (2018). *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 243–257). Waxmann.
- Hänisch., S. (2023). *Was macht ein gelungenes mündliches Staatsexamen aus? Befragung von Prüfenden der Otto-Friedrich-Universität Bamberg mit Tipps zur Vorbereitung* (Nicht publizierte Zulassungsarbeit). Universität Bamberg.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hauser, S., & Luginbühl, M. (Hg.) (2017). *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion. Normative Ansprüche und kommunikative Praktiken*. hep.
- Hess, M. (2019). Professionell Feedback geben: Lernen mit Videos in der ersten Phase der Grundschullehramtsbildung. In C. Donie et al. (Hrsg), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 102–107). VS.
- Hess, M. (2021). »Man vergisst nicht den Bezug zur Praxis.« Das Lernen mit Videos in der digitalen Lehrerbildung aus Studierendensicht. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14(1), 52–79.
- IU Internationale Hochschule. (2022). *Kurzstudie 2022. Prüfungsangst. Die Fakten*. <http://static.iu.de/studies/Pruefungsangst.pdf>
- LevelUp (2023). *Onlinekurs für mündliche Staatsexamensprüfungen in Jura*. <https://levelupjura.de>
- Lipowsky, F., & Hess, M. (2019). Warum es manchmal hilfreich sein kann, das Lernen schwerer zu machen. Kognitive Aktivierung und die Kraft des Vergleichens. In K. Schöppé & F. Schulz (Hg.), *Kreativität & Bildung – Nachhaltiges Lernen* (S. 77–132). kopaed.
- Lotz, C., & Sparfeldt J.R. (2017). Does test anxiety increase if the exam draws near? Students' state test anxiety recorded over the course of one semester. *Personality and Individual Differences*, 104, 397–400. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.032>
- Mayring, P. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz.
- Perschak, K. (2022). Mündliche Argumentationskompetenz testen. Erste Erkenntnisse aus der Pilotierung eines Test-Instruments. In M. Pisarek, M. Wieser, J. Koren, V. Kucher & V. Novak-Geiger (Hg.), *Projektbezogene Kooperation von Schule und Universität. Synergien, Gelingensbedingungen, Evaluation* (S. 111–130). Waxmann.
- Vaughan, N. (2007). Perspectives on Blended Learning in Higher Education. *International Journal on E-Learning*, 6(1), 81–94.