

Effekte der videogestützten Selbstreflexionsmethode *One-Take-Video* auf die Kommunikations- und Präsentationskompetenzen angehender Lehrkräfte

JULIAN BÖRGER, JOHANNA KRULL, TOBIAS HAGEN & THOMAS HENNEMANN

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie überprüft die Wirksamkeit der videogestützten Selbstkonfrontationsmethode *One-Take-Video* (vgl. McCammon 2014) auf die verbalen und nonverbalen Präsentationskompetenzen von Lehramtsstudierenden über die Zeit. Hierzu erstellten 63 Teilnehmer*innen eines Bachelormoduls im Rahmen der Lehramtsausbildung semesterbegleitend insgesamt vier Kurzvorträge als *One-Take-Video* zu relevanten Seminarinhalten. Anschließend bewerteten sechs studentische Raterinnen höheren Semesters die Präsentationskompetenzen der Studierenden mithilfe eines Rückmeldebogens und verschriftlichten zudem ein individuelles Feedback. Die Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse zeigen einen signifikanten Haupteffekt des Faktors Zeit auf die Präsentationskompetenzen der Studierenden. Im paarweisen Vergleich der Messzeitpunkte zeigen sich zudem signifikante Verbesserungen aller Skalen für die ersten drei Videos.

Einleitung

Die Erlangung von Kommunikationskompetenz ist in den Standards für die Lehrer*innenbildung der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2019, S. 10) explizit festgeschrieben (Bereich Unterrichten; Kompetenz 6). Studien zur Wirksamkeit einer ausgeprägten Kommunikationsfähigkeit zeigen positive Effekte auf eine Vielzahl von Zielvariablen des unterrichtlichen Handelns (bspw. Vermittlung von Unterrichtsinhalten und eine positive Beziehungsgestaltung; vgl. Bower et al 2013, S. 111; vgl. Cavanagh et al. 2014, S. 1) und legen damit u. a. eine hohe Relevanz für die universitäre Ausbildung angehender Lehrkräfte nahe. Dennoch scheint die Hochschule diesen Kompetenzbereich in der Umsetzung der Lehre oftmals zu vernachlässigen. So geben Lehrkräfte in der Retrospektive an, vor allem hinsichtlich der Interaktion mit Schüler*innen und Eltern durch den universitären Teil der Ausbildung unzureichend vorbereitet worden zu sein (vgl. Süßlin 2012, S. 8). Geeignete Lernangebote, die die Übung dieser (und anderer) praktischer Handlungskompetenzen ermöglichen, lassen sich fernab der Praxisphasen (z. B. Praktika, Praxissemester) nur schwer in die universitäre Ausbildung implementieren. Die Gründe hierfür scheinen vor allem systemimmanent. Eine hohe Auslastung an Studierenden und die Limitation zeitlicher und finanzieller Mittel stellen eine erhebliche Barriere für eine umfassende Theorie-Praxis-Verzahnung in dieser Ausbildungsphase dar (vgl. Kunter 2011, S. 110). Gleichzeitig zeigt sich für den universitären Kontext, dass ein regelmäßiges Training die Kommunikationskompetenzen fördern kann (Rubin/Rubin/Jordan 1997, S. 109–111). Es bedarf daher ökonomisch einsetzbarer Methoden und Lernangebote, die die Erlangung praktischer Handlungskompetenzen trotz der strukturellen Limitationen der Hochschullehre für alle Studierenden ermöglichen.



Verbale und nonverbale Präsentationskompetenzen von Lehrenden

Kommunikation ist ein wesentlicher Bestandteil schulischer Tätigkeit und findet in der Interaktion mit (und Beratung von) Lernenden, Eltern und Kolleg*innen und bei der Vermittlung von Unterrichtsinhalten statt (Vogel 2018, S. 9). Im Fokus der vorliegenden Studie stehen vor allem jene Kommunikationskompetenzen, die für die Lehrkraft bei der Präsentation von Inhalten besonders relevant sind. Die Schwerpunktsetzung dient an dieser Stelle einer Eingrenzung des Gegenstandsbereichs, da für Kommunikationskompetenz je nach Forschungsbestreben und Setting eine Vielzahl von Definitionen und Anwendungsbereichen vorliegen (Backlund/Morreale 2015, S. 11). Eine hinsichtlich der Wirkrichtung isolierte Betrachtung der einzelnen Präsentationskompetenzen ist allerdings weder gänzlich möglich, noch durch die Autor*innen gewünscht.

Die in dieser Studie erhobenen Präsentationskompetenzen orientieren sich dabei an der durch Bower et al. (2013, S. 115 f.) vorgeschlagenen Kategorisierung, die die zu erwerbenden Fähigkeiten in Kommunikationsformen (*Modes of Communication*) und den durch die Präsentation entstandenen Eindruck (*Constructed Impressions*) unterteilt. Die Kommunikationsformen umfassen dabei die Bereiche Körpersprache, Stimme, Ausdruck sowie ihre gemeinsame Passung. Der entstandene Eindruck setzt sich aus den Bereichen Sicherheit, Klarheit, Einstellung und Angemessenheit (ebd.) zusammen. Da zahlreiche Hinweise zur Wirksamkeit nonverbaler und verbaler Präsentationskompetenzen im Zusammenhang mit dem Konzept der *teacher immediacy* (vgl. Andersen 1979; vgl. Gorham 1988, S. 40–42) berichtet werden und inhaltlich viele Überschneidungen des Konzepts mit den *Modes of Communication* (vgl. Bower et al. 2013, S. 115 f.) zu finden sind, wird nachfolgend dieser Ansatz kurz erläutert.

Teacher immediacy (vgl. Andersen 1979) beschreibt jene Formen nonverbaler und verbaler Kommunikation einer Lehrkraft, die zu einem gelingenden Beziehungsaufbau mit Schüler*innen beitragen und gleichzeitig das affektive Lernen im Klassenraum positiv beeinflussen können (vgl. LeFebvre/Allen 2014, S. 38; vgl. Witt/Wheelless/Allen 2004, S. 197 f.). Basierend auf der *Approach-Avoidance-Theory*, nach der Menschen immer dazu tendieren, Situationen, die sie als angenehm empfinden, aufzusuchen und Gegenteilige zu meiden, identifizierte Mehrabian (1969, 1971) Verhaltensweisen, die zu einer Reduzierung physischer und psychologischer Distanz in sozialen Interaktionsprozessen beitragen können.

Verbale *teacher immediacy* umfasst dabei u. a. den gezielten Einsatz von Humor, kontinuierliches Feedback auf inhaltlicher und emotionaler Ebene sowie die Bereitschaft zu informellen Gesprächen mit den Schüler*innen (vgl. Gorham 1988, S. 41). Beispiele für nonverbale *teacher immediacy* sind auf der anderen Seite eine offene Körperhaltung, kontinuierlicher Augenkontakt mit den Gesprächspartner*innen, der Einsatz von Gestik zur Unterstützung der verbalen Kommunikation und ein freundlicher Gesichtsausdruck (vgl. Andersen 1979, S. 545).

Effekte auf die Lernbereitschaft, Motivation und Beziehungsgestaltung

Eine ausgeprägte Kommunikationskompetenz bei Lehrkräften hat einen direkten Einfluss auf die Lernbereitschaft und den Lernerfolg der Schüler*innen (vgl. McCroskey/Valencic/Richmond 2004, S. 204 f.). Je sicherer sich Lehrkräfte in ihrer Kommunikationskompetenz fühlen, desto ausführlicher gestalten sie ihre Interaktion mit den Schüler*innen und desto höher ausgeprägt sind Lernbereitschaft und Lernerfolg (vgl. McCroskey/Richmond/McCroskey 2002, S. 386 f.). Witt, Wheelless und Allen (2004, S. 195 f.) identifizieren in ihrem systematischen Literaturüberblick zum Zusammenhang zwischen nonverbaler und verbaler *teacher immediacy* sowie schulischem Lernen, dass beide Formen der *immediacy* sowohl mit dem wahrgenommenen als auch mit dem affektiven Lernen von Schüler*innen moderat bis stark positiv korrelieren. Die Korrelation mit dem kognitiven Lernen fällt hingegen nur schwach aus. Auf Hochschulebene konnten LeFebvre und Allen (2014, S. 37) nachweisen, dass Studierende, deren Dozierende häufig Verhaltensweisen der *teacher immediacy* zeigten, sowohl affektiv als auch kognitiv besser lernten. Im Kontext der naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer scheint die nonverbale Unterstützung des Lehrer*innenvortrags mit einem höheren Lernerfolg bei den Schüler*innen zu korrelieren (vgl. She/Fisher 2002, S. 71). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Lazaraton (2004, S. 109 f.) hinsichtlich des Erwerbs der englischen Sprache für Nichtmuttersprachler*innen.

Neben diesen Zusammenhängen scheint *teacher immediacy* zudem einen positiven Effekt auf die Motivation (vgl. Allen/Witt/Wheelless 2006, S. 22 f.) und die Teilhabe am Unterricht (vgl. Rocca 2008, S. 27) von



Schüler*innen und Studierenden zu haben. Der gezielte Einsatz sprachlicher Interaktionsstrategien (bspw. Humor, rhetorische Fragen; vgl. Nunn 1996, S. 251 f.) kann die Aktivierung der Lerngruppe positiv beeinflussen. „Teachers who use appropriate eye contact, gesturing and moving around the classroom, smiling, voice modulation, and humour have been found to be highly effective in engaging students“ (Cavanagh et al. 2014, S. 3). Für den Fremdsprachenunterricht stellte Pladevall Ballester (2015, S. 14–18) im qualitativen Teil ihrer Studie fest, dass *teacher immediacy* ein wesentlicher Faktor zur Erhöhung der Motivation und Teilhabe innerhalb der Klasse und zur Reduzierung von Angst sein kann. Auch für die universitäre Lehre scheint dieser positive Zusammenhang vorzuliegen (vgl. Roberts/Friedman 2013, S. 41).

Außerdem scheint eine hohe Präsentationskompetenz auch positiv auf die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen zu wirken. Der Einsatz professioneller verbaler Kommunikation (gezielte Variation der Sprechgeschwindigkeit und Intonation, klare Aussprache) zeigt Effekte auf die Verständlichkeit (vgl. McCroskey/Richmond/McCroskey 2006, S. 428) einer Lehrkraft und korreliert positiv mit der Beliebtheit dieser (vgl. Frisby/Martin 2010, S. 156). Goodboy und Myers (2008, S. 169) konnten zudem einen Zusammenhang zwischen der kommunikativen Klarheit einer Lehrkraft und einer positiven Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung nachweisen. Unter kommunikativer Klarheit werden dabei ein flüssiger und kohärenter Vortrag und eine effektive inhaltliche Präsentation zusammengefasst. Lehrkräfte, die sich durch eine effektive Kommunikation auszeichnen, wirken auf die Schüler*innen glaubhafter und kompetenter (vgl. Rubin/Fezel 1986, S. 262). Effektive und klare Kommunikation im Unterricht kann außerdem zu einer Reduktion reaktiver, disziplinierender Maßnahmen in der Interaktion mit den Schüler*innen beitragen (vgl. Gilles 2004, S. 270 f.).

Die Zusammenfassung des Forschungsstandes zeigt, dass die unterschiedlichen Kommunikations- und Präsentationskompetenzen positive Effekte auf eine Vielzahl von unterrichtlichen Zielvariablen haben können. Zur Förderung dieser Kompetenzen in der Hochschullehre haben die Autor*innen die videogestützte Selbstkonfrontationsmethode *One-Take-Video* (vgl. McCammon 2014) für den Einsatz in der universitären Lehre adaptiert.

One-Take-Video

Bei der Methode *One-Take-Video* (OTV; vgl. McCammon 2014) handelt es sich um eine zeit- und kostenökonomische Variante der Videoselbstreflexion, die weder technisches Hintergrundwissen noch spezielles Video-Equipment benötigt. Anwender*innen filmen dabei ihre eigenen (Kurz-)Vorträge mit dem Smartphone oder der Webcam eines Laptops, ohne dass das Video geschnitten (*One-Take*) oder anderweitig nachbearbeitet wird.

Im Sinne eines *Flipped-Classroom-Ansatzes* (bspw. van Treeck/Himpsl-Gutermann/Robes 2013) wurde die Methode zunächst für den US-amerikanischen Schulkontext entwickelt. Zur Erhöhung der aktiven Lernzeit im Klassenraum bietet diese Form der Videoproduktion Lehrkräften die Möglichkeit, die Vermittlung der Inhalte der jeweiligen Unterrichtsstunde im Vorfeld des Unterrichts als Video aufzunehmen und den Schüler*innen zur (beliebig oft wiederholbaren) Rezeption bereitzustellen. Diese erstellen dann im Unterricht ebenfalls OTVs, indem sie die zuvor gelernten Inhalte einem fiktiven Publikum referieren. McCammon (ebd.) definiert dabei für die Umsetzung der Methode drei didaktische Vorgaben: Um videotechnische Barrieren möglichst zu umgehen, wird jedes Video ohne Schnitt gedreht (1), die präsentierende Person selbst muss im Video zu sehen sein (2), damit eine Reflexion der eigenen Präsentationsfähigkeiten möglich ist. Jede Lehrkraft unterstützt ihren Vortrag mithilfe einer handschriftlichen Visualisierung (3), da dadurch ein positiver Effekt auf das kognitive Lernen gegeben sein kann (vgl. Mueller/Oppenheimer 2014, S. 1164).

Die Methode OTV selbst ist bisher kaum evaluiert. McCammon und Parker (2014a) stellten im Rahmen einer Befragung von Lehrkräften, die mit OTVs arbeiteten, fest, dass sich 60 % der Lehrkräfte (N = 154) nach 20 Videos in ihrer eigenen Präsentationskompetenz als Expert*innen einschätzten. Nach der Erstellung von fünf Videos lag dieser Anteil zunächst bei nur 20 %. Außerdem gaben Lehrkräfte unterschiedlichster Schulformen (N = 127) in einer weiteren Befragung (vgl. McCammon/Parker 2014b) an, dass sie für die Präsentation ihrer Unterrichtsinhalte im Video deutlich weniger Zeit benötigten, als bei der Präsentation im klassischen Unterrichtsvortrag. Cavanagh et al. (2014) evaluierten in ihrer Studie zwar nicht konkret die Effekte der Methode OTV, überprüften aber die Wirksamkeit einer nahezu identischen Form der Videoreflexion hinsichtlich der Verbesserung der Präsentationskompetenzen bei 41 Lehramtsanwärter*innen in Austra-



lien. Dabei wurden im Zeitraum eines Jahres insgesamt vier Unterrichtseinstiege der Proband*innen als Video aufgenommen, die dann zur Selbstreflexion aber auch zur Reflexion durch die Peergroup bereitgestellt wurden. Fünf erfahrene Dozierende bewerteten die Präsentationskompetenzen der Proband*innen in den Kategorien *Modes of Communication* und *Constructed Impressions* (vgl. Bower et al. 2013, S. 115 f.). Der intrasubjektive Vergleich der vier Messzeitpunkte zeigte, dass sich die Proband*innen über die Zeit signifikant in allen Bereichen der erhobenen Präsentationskompetenzen verbesserten (vgl. Cavanagh et al. 2014, S. 9 f.).

Methodik

Die Methode OTV wurde bisher im deutschsprachigen Raum weder auf Schulebene noch im universitären Zusammenhang evaluiert. Ziel der Studie ist deshalb die Überprüfung der Wirksamkeit der videogestützten Selbstreflexionsmethode OTV auf die Entwicklung der Präsentationskompetenzen angehender Lehrkräfte über die Zeit.

Die Stichprobe der Untersuchung bestand aus 63 Studierenden (52 weiblich, 11 männlich) im Bachelor-Studiengang Lehramt für sonderpädagogische Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung im dritten Fachsemester an der Universität zu Köln. Alle teilnehmenden Personen wurden der Testbedingung randomisiert (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 196) aus einer Gesamtstichprobe (N = 172) zugewiesen. Die Gesamtstichprobe entsprach dabei der Anzahl aller Studierenden, die im Wintersemester 2018 das erste Basismodul im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung studierten.

Im Zeitraum einer Vorlesungszeit (Mitte Oktober 2018 bis Anfang Februar 2019) erstellten die Studierenden im Rhythmus von jeweils zwei Wochen insgesamt vier OTVs zu unterschiedlichen Seminarinhalten und -fragestellungen. Die Produktion der Videos stellte dabei die für den Abschluss des Moduls erforderliche Studienleistung dar. Im Vorfeld der Durchführung wurde allen Studierenden ein Beispiel-Video gezeigt. Außerdem erhielten sie mit dem Oral-Presentation-Framework (vgl. Nature Education 2010) eine Strukturvorlage für mündliche Präsentationen. Dieses Framework gab ein Raster für mündliche Präsentationen vor, mithilfe dessen die Studierenden ihren inhaltlichen Vortrag in einen Beginn (Opening), Hauptteil (Body) und Schluss (Closing) vorstrukturieren konnten. Jedes Kapitel unterteilte sich dabei noch einmal in Unterkapitel, deren Funktion jeweils durch ein Beispiel veranschaulicht wurde. Neben den durch McCammon (2014) festgelegten Vorgaben zur Erstellung eines OTVs haben die Autor*innen aufgrund einer vorangegangenen Pilotierung der Methode ein Zeitlimit von maximal fünf Minuten für die Länge der Videos als vierte Regel festgelegt. Dadurch soll eine gezielte Fokussierung der relevanten Inhalte der jeweiligen Videos durch die Studierenden evoziert und ein vertiefendes Lernen angebahnt werden. Tabelle 1 zeigt die methodischen Vorgaben zur Erstellung eines OTV und die jeweilige didaktische Begründung im Überblick.

Tab. 1: Methodische Vorgaben OTV

Methodische Vorgabe	Didaktische Begründung
Jedes Video wird ohne Unterbrechung und Schnitt als „One-Take“ aufgenommen.	Reduziert das technische Know-How auf das Starten und Stoppen der Aufnahme.
Die vortragende Person ist im Video zu sehen.	Ermöglicht Selbst- und Fremdrelexion hinsichtlich der Präsentationskompetenzen.
Die vortragende Person nutzt handschriftlich generierte Notizen und Schaubilder.	Handschrift scheint im Vergleich zu einer digitalen Verschriftlichung den Lernprozess stärker zu unterstützen (Müller & Oppenheimer, 2014)
Jedes Video hat eine maximale Länge von fünf Minuten.	Soll Fokussierung auf die relevanten Inhalte evozieren und damit ein vertiefendes Lernen unterstützen

Die Videos durften durch die Studierenden jeweils so lange erneut aufgenommen werden, bis diese mit dem jeweiligen Produkt zufrieden waren. Im Anschluss stellten sie die jeweiligen Videos online über die Plattform *wetransfer.com* für sechs zuvor geschulte studentische Raterinnen höheren Fachsemesters zur Verfügung, die die Präsentationskompetenzen der Studierenden bewerteten und zusätzlich einen inhaltlichen Kommentar verfassten. Diese Rückmeldung wurde nach jedem Video in Form eines Feedbackbogens



bereitgestellt und konnte durch die Studierenden für die Vorbereitung des jeweils folgenden Videos genutzt werden. Für das inhaltliche Feedback formulierten die Raterinnen auf Grundlage der durch Bower et al. (2013, S. 115 f.) definierten Charakteristika schlechter und herausragender Präsentationskompetenzen konkrete Handlungsalternativen, die die Studierenden in den folgenden Videos nutzen konnten. Die Autor*innen gehen davon aus, dass die Methode OTV im Kontext der Förderung der Präsentationskompetenzen, neben der Möglichkeit der Selbst- und Fremdrelexion, von der Lernstrategie der Übung profitieren kann. Richey und Nokes-Malach (2014, S. 189) identifizieren das Üben, also die repetitive Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand ohne Zuhilfenahme weiterer Strategien, als wirksame Lernstrategie für den Aufbau von Expert*innenwissen.

Zur Erhebung der Präsentationskompetenzen wurde auf Grundlage der *Modes of Communication* (vgl. Bower et al. 2013, S. 115 f.) und *Constructed Impressions* (ebd.) ein Feedbackbogen zu den Skalen Körpersprache, Stimme, Ausdruck, Sicherheit und Engagement entwickelt. Dieser wurde nach einer Pilotierungs- und Übungsphase in Absprache mit den Raterinnen der Studie modifiziert. Der tatsächlich genutzte Feedbackbogen umfasst 17 Items zur Erfassung der Präsentationskompetenz und weitere vier Items zur Erfassung der Fachkompetenz. Alle Skalen sind vierstufig ordinalskaliert angelegt (nie (0) – selten (1) – oft (2) – immer (3)).

Präsentationskompetenzen

Körpersprache:

1. Aufrechte und offene Körperhaltung.
2. Geeignete Armbewegungen (Gestik) zur Unterstützung der Inhalte
3. Angemessener interagierender Augenkontakt
4. Warme Mimik

Stimme:

1. Natürlich
2. Angemessene Lautstärke
3. Angemessene Geschwindigkeit
4. Klare Aussprache
5. Melodische Intonation

Ausdruck:

1. Prägnante Sprache
2. Angemessener Einsatz von Fachbegriffen
3. Kohärenter Vortrag/logischer Aufbau (roter Faden)
4. Klare Bedeutung/gute Verständlichkeit
5. Geeignete sprachliche Interaktionsstrategien

Sicherheit:

1. Wirkt entspannt und vorbereitet
2. Freier Vortrag

Engagement:

1. Wirkt interessiert und motiviert

Fachkompetenzen:

1. Sachliche Korrektheit
2. Angemessene inhaltliche Tiefe und Breite



3. Geeignete Beispiele und Definitionen
4. Geeignete Visualisierungen

Die Präsentationskompetenzen der Studierenden wurden für alle vier Messzeitpunkte (Videos) von sechs Raterinnen bewertet. Im Vorfeld der Studie wurden hierfür gezielt Studierende aus dem vierten und fünften Fachsemester angefragt, die im Rahmen der Pilotierung der Methode OTV in ihrem dritten Fachsemester selbst Videos produziert hatten und sich dabei durch überdurchschnittliche Präsentationskompetenzen auszeichneten. In einer von Moosbrugger und Kelava, (2012, S. 70 f.) vorgeschlagenen Erprobungsphase bewerteten die sechs studentischen Raterinnen ihre alten Videos gegenseitig, um danach im Rahmen eines Debriefings Item- und Bewertungsschwierigkeiten des Feedbackbogens zu besprechen. Zur Bestimmung der Inter-Rater-Reliabilität wurde für das erste Video der Intraklassen-Korrelationskoeffizient (vgl. Shrout/Fleiss 1979) mittels IBM SPSS Version 25, basierend auf einem *single-rating, consistency, 2-way mixed-effects model* (vgl. Koo/Li 2016), berechnet und ergab einen Wert von .511 (95 % Konfidenzintervall), der als moderate Übereinstimmung zwischen den Raterinnen zu interpretieren ist (vgl. Koo/Li 2016, S. 161.). Als abhängige Variable wird die Präsentations- und Fachkompetenz der Studierenden über die Messzeitpunkte (Video 1 bis 4) hinweg gemessen. Als unabhängige Variable wird die Methode One-Take-Video definiert.

Für die Auswertung der Präsentationskompetenzen wurden für alle vier Videos aller Studierenden die Werte der jeweiligen Skalen über alle Raterinnen hinweg gemittelt und zusätzlich ein gemittelter Gesamtwert der Präsentationskompetenzen (aus allen Skalen) ausgegeben. Um den Zeiteffekt zu überprüfen, wurden für alle Skalen und den Gesamtwert der Präsentationskompetenzen einfaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung berechnet, bei denen die Videos (1 bis 4) als Innersubjektfaktoren definiert wurden. Zur Analyse der Veränderung zwischen den Messzeitpunkten wurden zusätzlich multiple Post-Hoc-Tests mit Bonferroni-Korrektur durchgeführt.

Ergebnisse

Tab. 2 zeigt die Auswertung der deskriptiven Statistik für die jeweiligen Videos.

Tab. 2: Deskriptive Statistik

		Video1		Video2		Video3		Video 4	
	N	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Körpersprache	63	8.15	1.68	9.17	1.34	9.36	1.36	9.16	1.31
Stimme	63	13.10	0.84	12.66	0.86	13.53	0.73	13.41	0.80
Ausdruck	63	12.73	1.03	12.98	0.88	13.22	0.83	13.19	0.80
Sicherheit	63	4.35	0.69	4.66	0.63	4.82	0.66	4.76	0.68
Engagement	63	2.49	0.32	2.56	0.29	2.62	0.27	2.54	0.33
Gesamt	63	40.82	3.83	42.03	3.47	43.56	3.40	43.07	3.29

Die visuelle Inspektion der gemittelten Werte aller Raterinnen zeigt einen kontinuierlichen Anstieg in der Bewertung der Präsentationskompetenzen zwischen dem ersten und dem dritten Video (mit Ausnahme der Skala Stimme). Im vierten Video fällt die Bewertung in allen Bereichen hinter den Ergebnissen des dritten Videos zurück (vgl. Abb. 1).



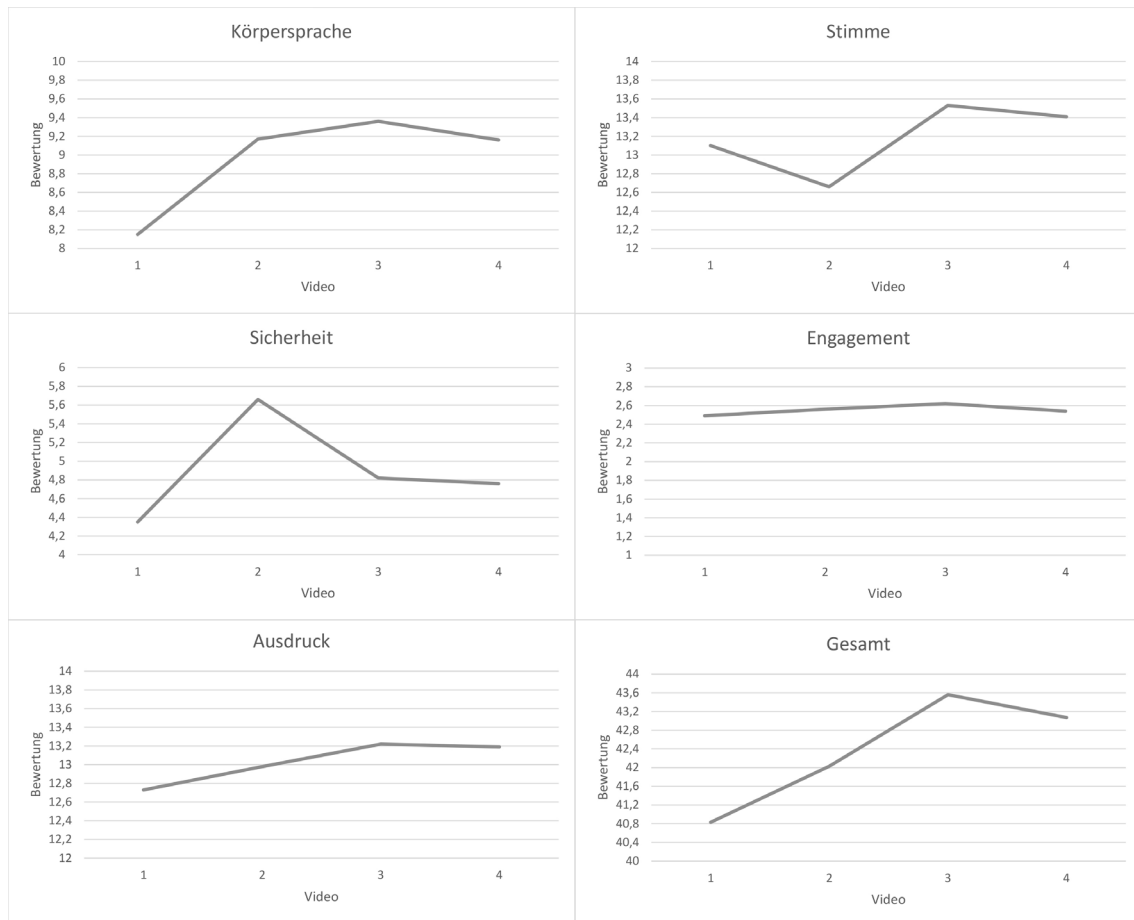


Abb. 1: Präsentationskompetenzen über die Zeit (Maximalwerte: Körpersprache 12; Stimme 15; Ausdruck 15; Sicherheit 6; Engagement 3; Gesamt 51)

Die einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung ergibt für alle Skalen der Präsentationskompetenzen sowie den Gesamtwert einen signifikanten Einfluss des Faktors Zeit (vgl. Tab. 3). Aufgrund einer Verletzung der Voraussetzung der Sphärizität wurde eine Greenhouse-Geisser Korrektur der Freiheitsgrade vorgenommen.

Tab. 3: Einfaktorielle Varianzanalyse mit Innersubjektfaktor Zeit

	<i>F</i> (df)	<i>p</i>	part. η^2
Körpersprache	20.601 (2.38, 147.73)	<.001	.249
Stimme	40.258 (3, 186)	<.001	.394
Ausdruck	13.449 (2.38, 147.35)	<.001	.178
Sicherheit	20.852 (2.50, 155.07)	<.001	.252
Engagement	4.988 (2.53, 159.91)	<.001	.074
Gesamt	25.809 (2.54, 157.34)	<.001	.294

Tab. 4 zeigt den paarweisen Vergleich der Messzeitpunkte 1 gegen 2, 2 gegen 3 und 3 gegen 4.



Tab. 4: Paarweiser Vergleich der MZP

	1 vs. 2			2 vs. 3			3 vs. 4		
	<i>F</i> (1,62)	<i>p</i>	part. η^2	<i>F</i> (1,62)	<i>p</i>	part. η^2	<i>F</i> (1,62)	<i>p</i>	part. η^2
Körpersprache	29.026	<.001	.319	2.011	.161	.031	2.475	.121	(.038)
Stimme	26.303	<.001	(.298)	114.431	<.001	.649	2.199	.143	(.034)
Ausdruck	6.373	.014	.093	14.726	<.001	.192	0.182	.671	(.003)
Sicherheit	16.930	<.001	.214	9.3538	.003	.133	1.743	.192	(.027)
Engagement	5.229	.026	.078	4.095	.047	.062	7.889	.007	(.113)
Gesamt	10.845	.002	.149	32.490	<.001	.344	14.928	.070	(.052)

Das Signifikanzniveau wurde mit Hilfe einer Bonferroni-Adjustierung auf $\alpha = .05$ angepasst. Alle Skalen zeigen eine signifikante Veränderung in den Mittelwerten im Vergleich des ersten und zweiten Videos. In der Gegenüberstellung des zweiten und dritten Messzeitpunktes zeigen mit Ausnahme der Skala Körpersprache alle Bereiche einen signifikanten Unterschied in den Ergebnissen. Im Vergleich der letzten beiden Messzeitpunkte ist nur noch im Bereich des Engagements eine signifikante Veränderung zu beobachten, diese fällt allerdings negativ aus.

Diskussion

Ziel der Studie war die Überprüfung der Methode OTV hinsichtlich der Verbesserung der Präsentationskompetenzen bei Lehramtsstudierenden über die Zeit. Die Berechnung der einfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung ergab unter Berücksichtigung aller Messzeitpunkte einen signifikanten Haupteffekt des Faktors Zeit mit einem mittleren Effekt für die Skala Engagement und großen Effekten für alle verbleibenden Skalen und den Gesamtwert.

Die Ergebnisse der Post-Hoc-Analyse zeigen signifikante Effekte im intrasubjektiven Vergleich der ersten beiden Videos (mit Ausnahme der Skala Stimme). Große Effektstärken finden sich hier für die Skalen Körpersprache ($\eta^2 = .319$, $p < .001$) und Sicherheit ($\eta^2 = .214$, $p < .001$), während sich bei den Skalen Ausdruck ($\eta^2 = .093$, $p = .014$) und Engagement ($\eta^2 = .078$, $p = .026$) Veränderungen mit mittlerer Effektstärke feststellen lassen. Im Vergleich des zweiten und dritten Videos ergeben sich für die Skalen Engagement ($\eta^2 = .062$, $p = .047$) und Sicherheit ($\eta^2 = .133$, $p = .003$) mittlere Effektstärken. Die Skalen Stimme ($\eta^2 = .649$, $p < .001$), Ausdruck ($\eta^2 = .192$, $p < .001$) und der Gesamtwert ($\eta^2 = .344$, $p < .001$) zeigen eine positive Entwicklung mit großen Effektstärken. Die Veränderung in der Skala Körpersprache wird sowohl zwischen dem zweiten und dritten als auch zwischen dem dritten und vierten Video nicht mehr signifikant. Für den Vergleich der letzten beiden Videos zeigt nur noch die Skala Engagement einen signifikanten Unterschied ($\eta^2 = .113$, $p = .007$) mit einer mittleren Effektstärke. Die Veränderung ist allerdings negativ. Die Ergebnisse bekräftigen damit die bisherigen Befunde zum Einsatz von OTVs zur Verbesserung von Präsentationskompetenzen (vgl. McCammon/Parker 2014b). OTVs scheinen auch im Fremdurteil und im Einsatz durch Studierende positive Effekte auf die Kompetenzbereiche Körpersprache und Stimme zu haben (bei McCammon/Parker: Selbsturteil von ausgebildeten Lehrkräften nach fünf Videos). Im Vergleich zu den Befunden von Cavanagh et al. (2014) lassen sich in den Ergebnissen einige Parallelen, aber auch Unterschiede feststellen. Während die Arbeitsgruppe um Cavanagh die größten Effekte in der Veränderung der Präsentationskompetenzen über alle Kriterien hinweg zwischen dem ersten und zweiten Video feststellen konnten (Cavanagh et al. 2014, S. 9f.) lässt sich dieser Befund in der vorliegenden Studie nur für die Skalen Körpersprache und Sicherheit replizieren. Die Bereiche Ausdruck und Stimme sowie der Gesamtwert zeigen erst im Vergleich des zweiten und dritten Videos die größten Effekte. Die Autor*innen vermuten, dass die Variation der inhaltlichen Fragestellung sowie die damit einhergehende Variation im Schwierigkeitsgrad der zu bearbeitenden Aufgabe einen Einfluss auf die Performanz der Präsentationskompetenzen hatten. Eine zu komplexe Aufgabenstellung könnte sich entsprechend der *Cognitive-Load-Theory* (vgl. Sweller 1988), nach der eine kognitive Überlastung zu Fehlern im Abrufen von Wissen führen kann, negativ auf die Präsentationskompetenzen ausgewirkt haben. Demgegenüber fokussierten die Videos der Studierenden aus der Studie von Cavanagh et al.



(2014) nicht die Präsentation von Unterrichtsinhalten, sondern die Kommunikation mit den Schüler*innen (z. B. Unterrichtseinstieg), weshalb hier von einer ähnlichen inhaltlichen Komplexität auszugehen ist. Obwohl die Einschätzung der Präsentationskompetenzen nach dem vierten Video über alle Skalen hinweg über dem Ausgangsniveau des ersten Videos liegt und eine signifikante Verbesserung über die Zeit stattgefunden hat, fällt auf, dass sich im Vergleich des dritten und vierten Videos ein (wenn auch weitestgehend nicht signifikanter) Rückgang der Präsentationskompetenzen zeigt. Die Ergebnisse gehen mit den Befunden von Cavanagh et al. (2014) einher. Diese Entwicklung könnte auf unterschiedliche Faktoren zurückzuführen sein. Die Produktion des vierten Videos lag zeitlich drei Wochen vor dem ersten Prüfungszeitraum des Semesters. Es könnte sein, dass die Studierenden aufgrund dessen weniger Zeit und Anstrengung in die Produktion des letzten Videos investiert haben. Die zunehmende Routine in der Erstellung der Videos könnte sich im letzten Video auch in einem Rückgang der Motivation zeigen. Da die Aufgabenstellung in allen vier Videos variierte, kann die Motivation für das jeweilige Thema (im vierten Video: Diagnostik) Auswirkungen auf die Präsentationskompetenzen gehabt haben. Die Autor*innengruppe um Cavanagh (2014) argumentiert in eine ähnliche Richtung. „The students may also not have treated the fourth task as seriously because they were nearing the end of the university semester“ (ebd., S. 13).

Aus forschungsmethodischer Perspektive werden die Ergebnisse der Studie durch mehrere Faktoren limitiert. Beim Studiendesign handelt es sich aufgrund der fehlenden Kontrollgruppe lediglich um ein Vor-experimentelles Design (Rost 2013, S. 130), das die Wirkung der Methode OTV auf die Präsentationskompetenzen nicht abgesichert bestätigen kann. Reifungs- und Entwicklungsprozesse (ebd.) können als Störvariablen durch die fehlende Vergleichsgruppe nicht kontrolliert werden. Da sich die Übung von Präsentationskompetenzen nicht von der Performanz dieser trennen lässt, ist die Implementation und Überprüfung einer Kontrollgruppe ohne gleichzeitige Förderung dieser nicht ohne weiteres möglich. Die gleiche Problematik zeigt sich für die Messung einer Prä-Erhebung der Präsentationskompetenzen.

Weiterhin ermöglicht das genutzte Studiendesign keine differenzierte Betrachtung der Wirkfaktoren. Ob das Feedback der Raterinnen, die Selbstreflexion oder die Übung der Präsentationskompetenzen die wesentliche Veränderung in der Bewertung ausmacht, bleibt offen. Erste Hinweise hierzu liefert die noch ausstehende Auswertung der Akzeptanz-Fragebögen. Während alle befragten Studierenden angaben, das schriftliche Feedback der Raterinnen für jedes Video gelesen zu haben, schauten sich nur 48 % alle Videos vor Abgabe noch einmal an und nur 27 % der Stichprobe wiederholten die Produktion aller Videos mindestens einmal. Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass die Studierenden vor allem auf das Feedback zurückgreifen und seltener die Möglichkeit einer Verbesserung der Präsentationskompetenzen durch die Reflexion der eigenen Videos nutzen.

Ausblick

Trotz der forschungsmethodischen Limitationen lassen die Ergebnisse der Studie eine Wirksamkeit der Methode OTV hinsichtlich der Verbesserung der Präsentationskompetenzen bei den Studierenden vermuten. Eine Implementation des Ansatzes in die universitäre Ausbildung angehender Lehrkräfte scheint daher empfehlenswert. Um allerdings belastbarere Ergebnisse zu erzielen, bedarf es weiterer Studien, die gezielt die Wirkfaktoren der Methode in den Blick nehmen.

Zur Überprüfung dieser könnte sich ein quasi-experimentelles Drei-Gruppen-Design (Rost 2013, S. 130 f.) anbieten, bei dem die Studierenden der Gesamtgruppe zufällig einer Kontrollgruppe und zwei Experimentalgruppen (One-Take-Video ohne Feedback, One-Take-Video mit Feedback) zugeordnet werden. Als Prä- und Posterhebung könnten alle Studierenden ein One-Take-Video zu einer identischen inhaltlichen Thematik erstellen. Eine drohende kognitive Überforderung der Anwender*innen durch die Kombination einer inhaltlich zu anspruchsvollen Aufgabenstellung mit der Übung von Präsentationskompetenzen sollte vermieden und die Aufgabenstellungen in ihrer Komplexität entsprechend angepasst werden. Um den Anforderungen und Limitationen der Hochschullehre an die Umsetzbarkeit von praktischen Übungen zu entsprechen und eine möglichst kontinuierliche Implementation der Methode OTV zu sichern, sollte in Folgestudien außerdem überprüft werden, inwieweit Studierende ohne zusätzliches Training dazu in der Lage sind, die Präsentationskompetenzen ihrer Kommiliton*innen korrekt einzuschätzen. Nur wenn es keiner externen Rater*innen für die Fremdeinschätzungen bedarf, kann eine beständige ressourcen- und kostenneutrale Realisierung der Methode ermöglicht werden.



Literatur

- Allen, Mike/Witt, Paul/Wheless, Lawrence R. (2006): The role of teacher immediacy as a motivational factor in student learning: Using meta-analysis to test a causal model. In: *Communication Education* 55, S. 21–31.
- Andersen, Jannis F. (1979): Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. In: *Annals of the International Communication Association* 3, H. 1, S. 543–559.
- Backlund, Philip M./Morreale, Sherwyn P. (2015): Communication competence: Historical synopsis, definitions, applications, and looking to the future. In: Hannawa, Annegret F./Spitzberg, Brian H. (Hrsg.): *Communication competence*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprojekts COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 227–237.
- Blömeke, Sigrid/Gustafsson, Jan-Eric/Shavelson, Richard J. (2015): Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. In: *Zeitschrift für Psychologie* 223, H. 1, S. 3–13.
- Bower, Matt G./Moloney, Robyn A./Cavanagh, Michael S./Sweller, Naomi (2013): Assessing Preservice Teachers' Presentation Capabilities: Contrasting the Modes of Communication with the Constructed Impression. In: *Australian Journal of Teacher Education* 38, H. 8, S. 110–138.
- Cavanagh, Michael S./Bower, Matt G./Moloney, Robyn A./Sweller, Naomi (2014): The Effect Over Time of a Video-Based Reflection System on Preservice Teachers' Oral Presentations. In: *Australian Journal of Teacher Education* 39, H. 6, S. 1–16.
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation*. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Frisby, Brandi N./Martin, Matthew M. (2010): Instructor-student and student-student rapport in the classroom. In: *Communication Education* 59, H. 2, S. 146–164.
- Gillies, Robyn M. (2004): The effects of communication training on teachers' and students' verbal behaviours during cooperative learning. In: *International Journal of Educational Research* 41, H. 3, S. 257–279.
- Goodboy, Alan K./Myers, Scott A. (2008): The effect of teacher confirmation on student communication and learning outcomes. In: *Communication Education* 57, H. 2, S. 153–179.
- Gorham, Joan (1988): The Relationship Between Verbal Teacher Immediacy and Student Learning. In: *Communication Education* 37, H. 1, S. 40–53.
- Kunter, Mareike (2011): Theorie meets Praxis in der Lehrerbildung. In: *Erziehungswissenschaft* 22, H. 43, S. 107–112.
- Kultusministerkonferenz (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Abfrage: 28.08.2019)
- Koo, Terry K./Li, Mae Y. (2016): A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. In: *Journal of chiropractic medicine* 15, H. 2, S. 155–163.
- Lazaraton, Anne (2004): Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: A microranalytic inquiry. In: *Language Learning* 54, H. 1, S. 79–117.
- LeFebvre, Luke/Allen, Mike (2014): Teacher immediacy and student learning: An examination of lecture/laboratory and self-contained course sections. In: *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 14, H. 2, S. 29–45.
- McCammon, Lodge (2014): Fizz Method. <http://lodgemccammon.com/education/flip/research/fizz-method/> (Abfrage: 28.08.2019)
- McCammon, Lodge/Parker, Brandy (2014a): Live Lecture versus Video Lecture. <http://lodgemccammon.com/wp-content/uploads/2013/05/Live-Lecture-versus-Video-Lecture.pdf> (Abfrage: 28.08.2019)
- McCammon, Lodge/Parker, Brandy (2014b): Improvement through Reflection. <http://lodgemccammon.com/wp-content/uploads/2013/05/Reflective-Practice-Data.pdf> (Abfrage: 28.08.2019)
- McCroskey, Linda L./Richmond, Virginia P./McCroskey, James C. (2002): The scholarship of teaching and learning: Contributions from the discipline of communication. In: *Communication Education* 51, S. 383–391.
- McCroskey, James C./Richmond, Virginia P./McCroskey, Linda L. (2006): Nonverbal communication in instructional contexts. In: Patterson, Valerie L. M. M. L. (Hrsg.): *The Sage handbook of nonverbal behaviour*. Thousand Oaks, Ca: Sage, S. 421–436.



- McCroskey, James, C./Valencic, Kristin M./Richmond, Virginia P. (2004): Toward a general model of instructional communication. In: *Communication Quarterly* 52, H. 3, S. 197–210.
- Mehrabian, Albert (1969): Some Referents and Measures of Nonverbal Behavior. In: *Behavioral Research Methods and Instruments* 1, H. 6, S. 203–207.
- Mehrabian, Albert (1971): Verbal and Nonverbal Interaction of Strangers in a Waiting Situation. In: *Journal of Experimental Research in Personality* 5, S. 127–138.
- Moosbrugger, Helfried/Kelava, Augustin (2012): *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. 2. Auflage. Berlin Heidelberg: Springer.
- Mueller, Pam A./Oppenheimer, Daniel M. (2014): The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. In: *Psychology science* 25, H. 6, S. 1149–1168.
- Nunn, Claudia E. (1996): Discussion in the college classroom: Triangulating observational and survey results. In: *The Journal of Higher Education* 67, H. 3, S. 243–266.
- Pladevall Ballester, Elisabet (2015): Verbal and nonverbal teacher immediacy and foreign language anxiety in an EFL university course. In: *Porta Linguarum* 23, S. 9–24.
- Richey, J. Elizabeth/Nokes-Malach, Timothy J. (2014): Comparing Four Instructional Techniques for Promoting Robust Knowledge. In: *Educational Psychology Review* 27, H. 1, S. 181–218.
- Roberts, Amy/Friedman, Denise (2013): The Impact of Teacher Immediacy on Student Participation: An Objective Cross Disciplinary Examination. In: *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 25, H. 1, S. 38–46.
- Rocca, Kelly A. (2008): Participation in the college classroom: The impact of instructor immediacy and verbal aggression. In: *Journal of Classroom Interaction* 43, H. 2, S. 22–33.
- Rost, Detlef H. (2013): *Interpretation und Bewertung pädagogisch psychologischer Studien*. 3. Auflage. Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rubin, Rebecca B./Feezel, Jerry D. (1986): Elements of teacher communication competence. In: *Communication Education* 35, H. 3, S. 254–268.
- Rubin, Rebecca B./Rubin, Alan M./Jordan, Felecia F. (1997): Effects of instruction on communication apprehension and communication competence. In: *Communication Education* 46, H. 2, S. 104–114.
- Shrout, Patrick, E./Fleiss, Joseph L. (1979): Intraclass correlations: uses in assessing rater reliability. In: *Psychological bulletin* 86, H. 2, S. 420–428.
- Süßlin, Werner (2013): *Lehre in Zeiten der Bildungsangst. Eine Studie zum Prestige des Lehrerberufs und zur Situation der Schulen in Deutschland*. https://www.uni-heidelberg.de/md/journal/2012/07/allensbach_studie_24042012.pdf (Abfrage: 28.08.2019)
- Sweller, John (1988): Cognitive load during problem solving: Effects on learning. In: *Cognitive Science* 12, H. 2, S. 257–285.
- Van Treeck, Timo/Himpsl-Gutermann, Klaus/Robes, Jochen (2013): Offene und partizipative Lernkonzepte. E-Portfolios, MOOCs, und Flipped Classroom. In: Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hrsg.): *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Berlin: epubli GmbH, S. 287–297.
- Vogel, Ines C. (2018): *Kommunikation – Eine Einführung*. In: Vogel, Ines C. (Hrsg.): *Kommunikation in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Witt, Paul L./Wheless, Lawrence, P./Allen, Mike (2004): A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. In: *Communication Monographs* 71, H. 2, S. 184–207.

