

Feedback



Journal für LehrerInnenbildung

j | l | b
no. 1
2019

journal für lehrerInnenbildung

j | b

journal für lehrerInnenbildung

jlb

Herausgeber*innen

Prof. Dr. Caroline Bühler, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Bernhard Hauser, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Christian Kraller, Universität Innsbruck
Prof. Dr. Kathrin Krammer, Pädagogische Hochschule Luzern
Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Georg-August-Universität Göttingen
Prof. Dr. Daniela Sauer, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Prof. Dr. Ilse Schrittmesser (geschäftsführende Herausgeberin), Universität Wien
Prof. Dr. Claudia Schuchart, Bergische Universität Wuppertal
Mag. Dr. Andrea Seel, Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz

Redaktion

Antonia Paljakka, MA (Universität Wien)

Wissenschaftlicher und fachlicher Beirat

Prof. Dr. Herbert Altrichter, Johannes-Kepler-Universität Linz
Prof. Dr. Erwin Beck, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg
Prof. Dr. Tina Hascher, Universität Bern
Prof. Dr. Marianne Horstkemper, Universität Potsdam
Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe, Universität Dortmund
Prof. Dr. Fritz Oser, Universität Fribourg
Prof. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck
Prof. Dr. Ursula Streckeisen, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster
Prof. Dr. Josef Thonhauser, Universität Salzburg
Prof. Dr. Johannes Mayr, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

journal für lehrerInnenbildung
jlb

19. Jahrgang (2019)
Heft 1

Feedback

Korrespondenzadresse der Herausgeber*innenredaktion:

Antonia Paljakka, MA
Zentrum für LehrerInnenbildung
Universität Wien
Porzellangasse 4
1090 Wien
E-Mail: antonia.paljakka@univie.ac.at

Rezensionen:

Tilman Drope, MA
Georg-August-Universität Göttingen
E-Mail: tilman.drope@sowi.uni-goettingen.de

jlb. journal für lehrerInnenbildung erscheint vier Mal im Jahr.

Sämtliche Ausgaben der jlb sind unter der Domain jlb-journallehrerinnenbildung.net im Open Access auch online zugänglich.

Die Bezugsbedingungen zu einem Print-Abonnement finden Sie in unserem Webshop:
www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/zeitschriften/

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:

Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
83670 Bad Heilbrunn, Deutschland
vertrieb@klinkhardt.de
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages
mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.i. © Verlag Julius Klinkhardt.

Satz, Redaktion und Gestaltung: Elske Körber, Dipl.-Päd., München.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2019>

ISSN 1681-7028 (Print-Ausgabe)

INHALT

EDITORIAL	7
BEITRÄGE	13
01	14
<i>Susanne R. Buch</i>	
Feedback von Lehrenden für Lernende – Feedback for Learning?!	
02	26
<i>Klaus Zierer, Benedikt Wisniewski, Christina Schatz, Denise Weckend und Andreas Helmke</i>	
Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?	
03	42
<i>Sarah Piel und Claudia Schuchart</i>	
Schichtsensibles Feedback in der Lehrer*innenbildung	
04	52
<i>Judith Schellenbach-Zell, Stefan Riedel und Michael Rochnia</i>	
Welches Feedback geben Dozent*innen Studierenden im Praxissemester?	
05	62
<i>Marlit Annalena Lindner</i>	
Lernbegleitende Tests in der Hochschullehre als Feedback für Studierende und Lehrende: Die Rolle des Aufgabenformats	

70	06 <i>Alexander Schmoelz und Daniel Handle-Pfeiffer</i> Feedback in prüfungsimmanenten Großlehrveranstaltungen
80	07 <i>Bernhard Hemetsberger</i> Peripetien der Ziffernnoten
89	METHODENATELIER
90	08 <i>Stefanie Lietze</i> Teamteaching, Fehler- und Feedbackkultur
97	STICHWORT
98	09 <i>Katharina Resch</i> Feedback in der Hochschule und der Schule – eine Begriffsbestimmung
105	REZENSION
113	AGENDA
115	CALL FOR ABSTRACTS

EDITORIAL

Ilse Schritteser
Claudia Schuchart

Feedback gilt als wirkmächtiger Faktor im Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden und ist als wesentlicher Anteil von Lehrer*innenprofessionalität zu verstehen (Hattie & Timperley, 2007; Helmke, 2017). Das Einholen von Rückmeldungen stellt ein zentrales Prinzip von erfolgreichem Unterricht dar. Damit sind jedoch nicht nur Rückmeldungen der Lehrenden an die Lernenden gemeint, sondern auch Feedback der Schülerinnen und Schüler an die Lehrkräfte. Beide Formate von Feedback tragen zum Gelingen von Lernen und Unterricht bei. Im vorliegenden Heft befassen wir uns daher mit Variationen zum Thema und versuchen damit einen Einblick in den aktuellen Diskurs und dessen Relevanz für die Lehrer*innenbildung zu geben.

Susanne Buch gibt in ihrem Artikel einen ersten Überblick über theoretische Grundlagen und empirische Erkenntnisse zum Thema und arbeitet die allen Bestimmungsversuchen von Feedback gemeinsame Funktion heraus, über den Lernstand in Bezug auf ein zu erreichendes Ziel zu informieren und Hinweise zur Verringerung der Diskrepanz zwischen dem aktuellen Lernstand und dem angestrebten Lehr- bzw. Lernziel zu geben. Das breite Spektrum der Feedbackformate reiche dabei lt. Autorin von unmittelbarer und impliziter Rückmeldung, etwa durch körpersprachliche Signale wie Stirnrunzeln bis hin zu expliziten, elaborierten schriftlichen oder mündlichen Feedbackformen. Für die Effekte von Feedback sei die Befundlage jedoch heterogen. Eine einfache Antwort auf die Frage nach wirkungsvoller Feedbackgestaltung sei daher kaum möglich. Einige allgemeine Prinzipien ließen sich allerdings durchaus feststellen – unter anderem etwa, dass Feedback zielbezogen informieren sollte, an die jeweilige Situation anzupassen und motivationsförderlich zu gestalten wäre sowie insgesamt dann gewinnbringend erlebt werde, wenn seitens der Feedbackgeber*innen Lernen aus der Perspektive der Lernenden betrachtet würde.

Klaus Zierer, Benedikt Wisniewski, Christina Schatz, Denise Weckend und Andreas Helmke gehen in ihrem Artikel der Frage nach, ob und wie Feedback die Qualität von Unterricht verbessern könne. Aus der Sicht der Bildungsforschung wird zunächst ein Blick auf die Wirksamkeit von Feedback für schulische Lernprozesse geworfen. Unter anderem werden Erkenntnisse von John Hatties Meta-Studie, Visible Learning (Hattie, 2009) zur näheren Betrachtung dieser Fragestellung herangezogen. Feedback sei demnach, so die Autoren, nicht nur als Rückmeldung der Lehrenden an die Lernenden zu verstehen, sondern vielmehr ein wechselseitiger Prozess, in dessen Verlauf die Rückmeldeschleife

der Lernenden an die Lehrenden für die Qualität von Unterricht von besonderer Bedeutung für Lehrer*innenprofessionalität zu betrachten sei. Entscheidend dabei sei, dass Lehrende die Rückmeldungen der Lernenden selbst als bedeutsam für die Weiterentwicklung ihres Unterrichts erachten, um das eigene professionelle Handeln auf dieser Basis laufend weiter zu entwickeln.

Im Artikel von *Sarah Piel und Claudia Schuchart* geht es um eine besondere Facette von Feedback, nämlich darum, dass Rückmeldungen schichtsensibel zu gestalten seien, wenn sie ihre volle Wirkung entfalten sollen. Die Lehrer*innenbildung spiele für diesen Aspekt nicht nur deshalb eine besondere Rolle, weil zukünftige Lehrende in ihrem Studium auf die Diversität der Schülerpopulationen vorzubereiten seien, sondern auch weil die Studierendenpopulation im Lehramtsstudium selbst an Heterogenität zunehme, da Lehramtsstudiengänge von Studierenden aus so genannten schulbildungsfernen Elternhäusern häufiger als andere Studiengänge gewählt würden. Gerade diese Studierenden aber seien auf explizites Feedback besonders angewiesen. Diese betrachten die Autorinnen in der Folge aus der Perspektive des Pädagogischen Codes nach Basil Bernstein. Während Studierende mit schulbildungsnahem Habitus in der Lage seien, intuitiv auf eine passende Decodierung zurück zu greifen, seien Angehörige schulbildungsferner Herkunftsgruppen auf die Offenlegung des dominierenden Codes angewiesen. Vor diesem Hintergrund erläutern die Autorinnen schließlich konkrete Ansprüche an schichtbezogenes Feedback in der Hochschullehre.

Judith Schellenbach, Stefan Riedel und Michael Rochnia befassen sich in ihrem Beitrag mit dem Nutzen von Lerntagebüchern als Feedbackinstrument im Rahmen des Praxissemesters. Der Einsatz der Lerntagebücher habe zum Ziel, eine tragfähige Verknüpfung der in der Praxis gemachten Erfahrungen mit dem angeeigneten Wissen zu fördern. Aufgabe der Dozierenden bestehe dann darin, den Studierenden Rückmeldung auf die im Lerntagebuch festgehaltenen Erfahrungen zu geben, um Lerngelegenheiten der Reflexion zu eröffnen. Gemessen an den Hattie-Kriterien (Where am I going? How am I doing? Where to next?, Hattie, 2009) zeigten die Ergebnisse einer in diesem Rahmen durchgeführten Evaluationsstudie, dass die Dozierenden überwiegend effektives Feedback geben, dass sich jedoch auch eine gewisse Rollenunklarheit der Dozierenden feststellen ließe, die sich durch das komplexe Zusammenspiel der am Praxissemester beteiligten Institu-

tionen erbe. Eine Unterstützung der im Praxissemester eingesetzten Dozierenden durch gezielte Weiterbildungsangebote sei deshalb empfehlenswert, wird abschließend konstatiert.

Marlit Annalena Lindner wendet sich dem Thema Tests in der Hochschullehre und der Rolle des in den Tests eingesetzten Aufgabenformat als Feedbackfacette zu. Häufig würden Studierende erst in der Abschlussprüfung summativ Rückmeldung über ihren Lernerfolg bzw. auch -misserfolg erhalten. Lernbegleitende formative Tests stellen demgegenüber die Möglichkeit dar, potentiell negativen Prüfungsergebnissen entgegen zu wirken, falls mit lernwirksamen Aufgabenformaten gearbeitet würde. In der Folge werden eine Reihe möglicher Aufgabenformate von offenen Fragen über geschlossene Formate wie etwa Multiple-Choice Tests bis hin zu von den Studierenden selbst erstellten Testfragen für einzelne Inhalte vorgestellt und deren Potenzial sowie auch die Nachteile diskutiert. Insgesamt wird festgestellt, dass begleitende formative Tests mit entsprechend anspruchsvollen Aufgabenformaten einen substanziellen Beitrag zum Studienerfolg leisten können und dass daher die Lehrenden zu motivieren wären, sich vermehrt mit dieser Lernmethode vertraut zu machen.

Alexander Schmölz und Daniel Handle-Pfeiffer nehmen Formate von Feedback, die in universitären Großlehrveranstaltungen eingesetzt werden können in den Blick und stellen Beispiele für konkrete Umsetzungen vom automatisierten online Feedback bis hin zu Peer Feedback und Präsenzformaten vor. Anhand der gegebenen Beispiele wird aufgezeigt, wie verschiedene Feedbackformen unter anderem durch technologische Unterstützung zur Aktivierung der Studierenden beitragen und damit den Lernerfolg sichern können.

Bernhard Hemetsberger wendet sich dem Thema der Leistungsbeurteilung als der herkömmlichsten und für schulische Kontexte verpflichtenden Form von Rückmeldung zum Lernerfolg zu. Die doppelte Funktion der Leistungsbeurteilung – nämlich innerschulisch-pädagogischen Bezugsnormen zu dienen und ebenso außerschulische Informationsbedürfnisse von Eltern und Arbeitgeber*innen zu befriedigen – führe zu einer komplexen und teilweise widersprüchlichen Gemengelage, da Leistungsbeurteilungen sowohl Diagnose und Motivation wie auch Zuweisung zu bzw. auch Verhinderung von Bildungskarrieren nach sich ziehen und sich die Einzelfunktionen zuweilen gegenseitig behindern würden. Hemetsberger kommt im Durchgang durch historische Wandlungen der Beurteilungsformen zu dem Schluss, dass

außerschulische Informationsnotwendigkeiten bestehen und damit auch der Bestand der Ziffernnoten pragmatisch zu sehen sei, diese aber notwendig pädagogisch bedeutsam zu machen wären, indem sie nicht nur als bloß abschließende Information, sondern immer auch als Ausgangspunkte für weiteres Arbeiten und Fördern zu gestalten seien.

Stefanie Lietzes Beitrag beschäftigt sich mit den Möglichkeiten, die durch Teamteaching für eine lernförderliche Fehler- und Feedbackkultur eröffnet werden. Lietze plädiert im Anschluss an vorliegende Evidenzen für eine offene Fehlerkultur, deren Basis das Geben von informativem Feedback darstellt. Durch eine nachvollziehbare Analyse des Fehlers werde nämlich nicht nur die richtige Lösung besser verstanden, sondern werden auch diejenigen Fähigkeiten vertieft, die zur Lösungsfindung führen. In der Folge wird aufgezeigt, wie Teamteaching zur Entwicklung einer den Lernerfolg unterstützenden Fehler- und Feedbackkultur führen kann.

Katharina Resch widmet sich im Stichwort der Herkunft und der Begriffslandschaft des Feedbackbegriffs und betont einmal mehr die Relevanz von Feedback für die Konzeption von Aufgaben, für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen und für die Förderung von selbstbestimmtem Lernen. Für die Lehrer*innenbildung spiele ein informierter Umgang mit Feedback insofern eine wesentliche Rolle, als Leistungsrückmeldungen und ihr bewusster Einsatz zur Lernförderung eine zentrale professionelle Anforderung für Lehrkräfte darstellt.

Wir hoffen, mit der vorliegenden Beitragssammlung ein spannendes Heft zusammengestellt zu haben und wünschen viel Vergnügen beim Lesen.

Literatur

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl., Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband). Seelze: Klett-Kallmeyer.

Ilse Schritteser, Dr., Univ.-Prof.
am Institut für Bildungswissenschaft und
am Zentrum für LehrerInnenbildung
der Universität Wien.
Arbeitsschwerpunkte:
Schul- und Unterrichtsforschung,
Lehr- und Lerntheorien,
Professionalisierungsforschung,
Lehrer*innenbildung

ilse.schritteser@univie.ac.at



Claudia Schuchart, Dr., Prof.
am Institut für Bildungsforschung
an der Bergischen Universität Wuppertal.
Arbeitsschwerpunkte:
Entstehung sozialer Ungleichheiten
auf Mikro-, Meso- und Makroebene,
Wirkung von Schulsystemstrukturen

schuchart@uni-wuppertal.de



01

Susanne R. Buch

Feedback von Lehrenden für Lernende –
Feedback for Learning?!

02

*Klaus Zierer, Benedikt Wisniewski,
Christina Schatz, Denise Weckend
und Andreas Helmke*

Wie kann Feedback der Lernenden
die Unterrichtsqualität verbessern?

03

Sarah Piel und Claudia Schuchart
Schichtsensibles Feedback
in der Lehrer*innenbildung

04

*Judith Schellenbach-Zell, Stefan Riedel
und Michael Rochnia*

Welches Feedback geben Dozent*innen
Studierenden im Praxissemester?

05

Marlit Annalena Lindner

Lernbegleitende Tests in der Hochschullehre
als Feedback für Studierende und Lehrende:
Die Rolle des Aufgabenformats

06

*Alexander Schmoelz
und Daniel Handle-Pfeiffer*

Feedback in prüfungsimmanenten
Großlehrveranstaltungen

07

Bernhard Hemetsberger

Peripetien der Ziffernnoten

01

Susanne R. Buch

Feedback
von Lehrenden
für Lernende

—

Feedback for Learning?!

Die Relevanz von Feedback für erfolgreiches Lernen ist in Wissenschaft und Praxis unbestritten (Ruiz-Primo & Li, 2013). Feedback kann über kognitive, metakognitive und motivationale Prozesse Lernen positiv beeinflussen (Butler & Winne, 1995; Narciss, 2006). Dabei erhalten Schüler*innen von ihren Lehrkräften im Unterricht eher wenig und eher undifferenziertes Feedback (vgl. z. B. Voerman, Meijer, Korthagen & Simons, 2012). Auch an Hochschulen bewerten weniger als die Hälfte der Studierenden beispielsweise die Rückmeldung zu Hausarbeiten/Klausuren/Übungen als gut oder sehr gut (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, o.J.). Daher erscheint es bedeutsam, Feedback sowohl als Gegenstand (vgl. z. B. Projekt ProFee, Hess, Werker & Lipowsky, 2017; 2018) als auch als Mittel (vgl. z. B. Projekt Kohärenz in der Lehrerbildung, o.J.) der Lehrer*innenbildung in den Blick zu nehmen. Im Folgenden soll zunächst ein – notwendigerweise kurzer und eingeschränkter Überblick – über die theoretischen Grundlagen und empirischen Erkenntnisse zum Thema gegeben werden bevor in einem abschließenden Fazit auf einige relevante Prinzipien zur Gestaltung lernförderlichen Feedbacks von Lehrenden an Lernende eingegangen wird.

Feedback: Begriff und Formen

Der Begriff Feedback ist „breit, umfassend und wenig trennscharf“ (Bamberg, 2010, S. 1). Entsprechend vielfältig wird dieser in Abhängigkeit von disziplinären Zugängen und Kontexten verwendet (Buhren, 2015; Müller & Ditton, 2014). Gemeinsam ist allen Definitionen die informative Funktion des Feedbacks als Reaktion auf erfolgtes Verhalten. Im Konzept des *formativen* Assessments, das die Nutzung diagnostischer Informationen über Lernentwicklungen mit dem Ziel der Optimierung von Unterrichts- und individuellen Lernprozessen umfasst (Bürgermeister & Saalbach, 2018, S. 195), wird demgegenüber der *funktionale* Aspekt des Feedbacks betont (vgl. z. B. Ruiz-Primo & Brookhart, 2017; Sadler, 1989; Schütze, Souvignier & Hasselhorn, 2018). Dieser wird auch von Hattie und Timperley (2007) betont: Feedback soll über den Lernstand („*How am I going?*“ – *feed back*) in Bezug auf ein zu erreichendes Lernziel („*Where am I going?*“ – *feed up*) informieren und Hinweise zur Verringerung der Diskrepanz zwischen dem aktuellen Lernstand und dem angestrebten (Lern-)Ziel geben („*Where*

to next?“ – *feed forward*). Die alleinige Rückmeldung globaler Bewertungen (z. B. Noten) erfüllt diese Anforderung nicht.

Feedback lässt sich anhand unterschiedlicher Dimensionen beschreiben, wobei die Begriffe nicht immer einheitlich verwendet werden. Die folgende kurze Übersicht hat nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, verdeutlicht aber die Vielzahl der Aspekte, die zur Beschreibung herangezogen werden. So wird zwischen implizitem (z. B. unwillkürliches Stirnrunzeln des Prüfenden als Reaktion auf eine falsche Antwort des Prüflings) und explizitem Feedback unterschieden. Obwohl implizites Feedback – vermittelt über nonverbale Kommunikation – im Interaktionsgeschehen im Klassenraum eine zentrale Rolle spielt (Rosenbusch, 1995), bezieht sich die Literatur in der Regel auf explizites intentionales Feedback. Auf einer eher formal-technischen Ebene kann beispielsweise nach Quelle (z. B. Lehrkraft, Peers, selbstgeneriertes internes Feedback, computergestützte Lernprogramme), zeitlichen Aspekten (Zeitpunkt, Häufigkeit), Form (z. B. mündlich, schriftlich) oder Umfang des Feedbacks differenziert werden (Narciss & Huth, 2004).

Auf inhaltlicher Ebene bezieht sich Feedback auf den Lernprozess und/oder ein Lernprodukt. Dabei kann einerseits über den Lernstand bzw. die Qualität einer Aufgabenbearbeitung informiert werden (evaluativer Aspekt), im einfachsten Fall ist dies lediglich eine Rückmeldung über die Richtigkeit einer Antwort. Elaboriertes Feedback gibt darüber hinaus Hinweise, die zu einer Verbesserung der Aufgabenbearbeitung (im Sinne des *feed forwards*) genutzt werden sollen (Narciss, 2006; Shute, 2008). Hattie und Timperley (2007) unterscheiden vier Zielebenen des Feedbacks je nach inhaltlichem Fokus: Aufgabe (Aussagen über die Qualität der Aufgabenbearbeitung), Prozess (Strategien der Aufgabenbearbeitung), Selbstregulation (Überwachung und Steuerung des Lernprozesses) und Selbst (z. B. „Toll gemacht!“). Letztere Ebene bezieht sich auf allgemeine (positive oder negative) Urteile, die keine spezifischen Informationen mit Bezug zu konkretem Verhalten oder zu bestimmten Leistungen vermitteln und zu vermeiden sind, weil sie die Aufmerksamkeit von der Aufgabe zum Selbst lenken (Kluger & DeNisi, 1996). Abschließend sei noch auf die Differenzierung zwischen informativem und motivierendem Feedback hingewiesen (Narciss, 2006). Motivationales Feedback richtet sich z. B. durch die Nutzung von attributionalen Kommentaren, die bestimmte Ursachen der Leistung adressieren (z. B. investierte Anstrengung), auf die positive Beeinflussung der Lernmotivation (vgl. z. B. Dresel, 2010), während

informatives Feedback primär auf die Verbesserung der Informationsverarbeitung bei der Bearbeitung von Lernaufgaben zielt.

Lerntheoretische Ansätze und Feedback

Keine Lerntheorie kommt ohne Feedback aus, wobei sich die Sichtweisen auf dessen Funktion im Rahmen des Lernprozesses in Abhängigkeit vom theoretischen Zugang unterscheiden (vgl. Hattie, Gan & Brooks, 2017; Kopp & Mandl, 2014; Krause, 2007; Thurlings, Vermeulen, Bastiaens & Stijnen, 2013). Behavioristische Ansätze sehen Feedback als Verstärkung von Verhalten. Daher ist in dieser Tradition die zeitliche Nähe zwischen Antwort und Feedback (Kontingenz) sowie die Häufigkeit der Feedbackvergabe von zentraler Bedeutung. Kognitive Theorien betrachten Lernen vor allem unter der Perspektive von Informationsverarbeitungsprozessen. Entsprechend liegt hier das Augenmerk vor allem auf den Inhalten des Feedbacks und deren Nutzen zur Beeinflussung der Informationsverarbeitung des Lernenden. In konstruktivistischer Perspektive wird Lernen als aktive (und notwendigerweise) subjektive Konstruktion von Wissen in Abhängigkeit von personalen, situationalen und kontextuellen Faktoren verstanden. Von zentraler Bedeutung ist die Perspektive des Lernenden auf das Feedback, das ein „Hilfsangebot“ darstellt (Zierer, Busse, Wernke & Otterspeer, 2015, S. 38), das genutzt werden kann, aber nicht muss. So weisen beispielsweise Butler und Winne (1995) darauf hin, dass Aufgabenanforderungen von Lernenden stets subjektiv in Abhängigkeit vom Kontext und Merkmalen des Lerners (motivationale Zustände, Vorwissen, Strategiewissen) interpretiert werden. Die subjektive Repräsentation der Aufgabenanforderungen determiniert die Zielsetzung und die Lernaktivität (z. B. Einsatz von Strategien, investierte Anstrengung). Im Bearbeitungsprozess generieren Lernende internes Feedback, um die Zielerreichung einzuschätzen und ggfs. das Lernverhalten anzupassen oder auch das Ziel zu verändern. Externes Feedback kann in unterschiedlichem Verhältnis zu diesen internen Einschätzungen stehen – diese bestätigen, ergänzen oder diesen widersprechen. Insbesondere letzteres kann dazu führen, dass das Feedback ignoriert, abgelehnt oder umgedeutet wird. (Einen kurzen Überblick über dieses und weitere Modelle zur Wirkung von Feedback gibt Narciss, 2014.)

Motivation und Feedback

Das Verhältnis von Motivation und Feedback kann aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Motivationale Feedback zielt auf die Veränderung der Lernmotivation (s. o.). Darüber hinaus sind Veränderungen der Motivation als vermittelnder Faktor zur Erklärung von Effekten des Feedbacks zu sehen (z. B. Feedback → höhere Motivation → höhere Anstrengung → Lernerfolg). Merkmale des Feedbacks können etwa die subjektive Kompetenzwahrnehmung stärken, z. B. über das Aufzeigen von Lernentwicklungen anhand der individuellen Bezugsnorm. Elaboratives Feedback kann die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit (und damit die Motivation) erhöhen, da die wahrgenommene Aufgabenschwierigkeit sinkt (Hoska, 1993; Narciss, 2006). Schließlich beeinflussen motivationale Orientierungen die Verarbeitung von Feedback (Butler, 2005): Personen mit stärkerer Leistungszielorientierung verfolgen das Ziel eigene Fähigkeiten zu demonstrieren (Annäherungs-Leistungsziele) oder mangelnde Fähigkeiten zu verbergen (Vermeidungs-Leistungsziele), entsprechend sind diese insbesondere an Informationen über ihre Leistungen relativ zu anderen interessiert. Fehler werden als Hinweise auf mangelnde Fähigkeit interpretiert und sind daher potenziell selbstwertbedrohlich. Lernzielorientierte Personen möchten ihre Fähigkeiten erweitern und präferieren stärker kriteriale oder individuelle Vergleichsinformationen, Fehler werden als diagnostische Information, die zur Änderung des Lernverhaltens genutzt werden kann, betrachtet. Die Orientierungen sind nicht unabhängig von der Gestaltung der Lehr-Lernsituation: Differenzierte Aufgaben, die für Schüler*innen herausfordernd, aber bewältigbar sind, die Verwendung kriterialer und individueller Bezugsnormen sowie ein konstruktiver Umgang mit Fehlern fördern das Verfolgen von Lernzielen, während wettbewerbsorientierte Settings mit der Betonung auf Vergleichen zwischen Schüler*innen Leistungsziele nahelegen (Meece, Anderman & Anderman, 2006).

Zensuren werden von Schüler*innen und Studierenden häufig als Indikator für relativ stabile Fähigkeiten interpretiert, schlechte Zensuren sind daher potenziell selbstwertbedrohlich. Zensuren können also als (bedeutsames) Feedback auf der Ebene des Selbst oder der Person gesehen werden. Es ist daher fraglich, ob differenzierte Rückmeldungen, die Zensuren ergänzen, überhaupt gewünschte Effekte erzielen. Butler (1988) fand entsprechend keine Unterschiede bezüglich Leis-

tung und Interesse zwischen einer Gruppe von Schüler*innen, die Feedbackkommentare und Noten und einer Gruppe, die nur Noten erhalten hatte.

Empirische Befunde

Es gibt zahlreiche empirische Befunde zu Effekten von Feedback (einen Überblick geben z. B. Shute, 2008; Wiliam, 2013). Dabei wurden in der Regel Effekte auf Leistung untersucht, seltener auf motivationale Variablen. Mit einer Effektstärke von $d = 0.73$ zählt Feedback zu Hatties (2009) „Top Ten“, allerdings ist die Variabilität der einbezogenen Effekte hoch. Bei einem Blick in die von Hattie berücksichtigten Meta-Analysen (z. B. Kluger & DeNisi, 1996) ergibt sich ebenfalls ein sehr heterogenes Bild: überwiegend werden zwar positive, teilweise aber auch keine oder sogar negative Effekte von Feedback in den berücksichtigten Primärstudien berichtet. Potenzielle Ursachen dieser unklaren Befundlage sind vielfältig und betreffen beispielsweise die Frage der Operationalisierung von Feedback, die Art der verwendeten Aufgaben, die Gruppe der Lernenden, die Domäne, das Kriterium für Lernerfolg (z. B. Reproduktion, Transfer einer Lösungsstrategie etc.) oder auch forschungsmethodische Schwächen (Ruiz-Primo & Li, 2013). Die heterogene Befundlage ist nicht nur den beschriebenen Problemen geschuldet. Die Wirkung von Feedback hängt von einer Reihe unterschiedlicher Faktoren ab, z. B. Merkmale des Feedbacknehmers, des Feedbackgebers, der Aufgabe etc. Beispielsweise ist elaboriertes Feedback nicht immer effektiver als einfache „richtig/falsch“-Rückmeldungen. Die Effekte hängen u. a. von der Komplexität der Aufgabe und dem Vorwissen des/der Lernenden ab. Diese komplexen Wechselwirkungen zwischen Feedback und anderen Faktoren lassen stark verallgemeinernde Aussagen kaum zu.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass gut kontrollierte Feldstudien eher selten sind (vgl. aber z. B. Rakoczy, Pinger, Hochweber, Klieme, Schütze & Besser, 2018), so dass die ökologische Validität der meisten Forschungsbefunde zumindest fraglich erscheint: „The knowledge base about feedback is drawn mainly from studies conducted in laboratories or in artificial classroom environments, where learning tasks tend to be minimally meaningful or relevant to learners, and they seldom study long-term effort“ (Ruiz-Primo & Brookhart, 2017, S. 4).

Fazit

Feedback und seine Wirkungen sind komplex – daher ist eine einfache Antwort auf die Frage nach „guter Feedbackgestaltung“ kaum möglich. Dennoch lassen sich einige allgemeine Prinzipien zur Gestaltung eines „Feedback for Learning“ (Askew, 2000) ableiten (vgl. dazu auch Hattie et al., 2017; Hattie & Yates, 2014; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006):

- **Zielbezug und Spezifität.** Feedback informiert spezifisch und zielbezogen über den aktuellen Lernstand. Nur dann kann die Diskrepanz zwischen Ist und Ziel eingeschätzt und Schritte zur weiteren Zielerreichung adressiert werden. Lehrende und Lernende müssen daher eine gemeinsame Verständigung über Ziele und Kriterien, anhand derer die Zielerreichung beurteilt werden kann, herstellen. Globale Aussagen mit unklarem Bezug zum Ziel und zum Verhalten sollten vermieden werden.
- **Angepasst.** Feedback ist notwendigerweise an die aktuellen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen anzupassen. Lernvoraussetzungen sind hier bewusst breit gefasst und umfassen neben kognitiven und metakognitiven auch affektiv-motivationale Faktoren.
- **Nützlich und anwendbar.** Feedback muss aus Sicht der Lernenden nützlich sein. Dies betrifft nicht nur den Inhalt, sondern auch die zeitliche Nähe zum Lernprozess und die Gelegenheit, die Information für die Bearbeitung weiterer Aufgaben oder der Überarbeitung der aktuellen Aufgabe nutzen zu können. Feedback sollte also idealerweise häufiger während des Lernprozesses eingesetzt werden.
- **Formatives Assessment.** Feedback beruht auf Informationen über das Lernen der Schüler*in. Daher muss über diagnostisch sensitive Aufgaben, Beobachtungen, Fragen, Diskussionen etc. im Sinne Hatties „Lernen sichtbar gemacht“ werden. Dies erfordert, die Schaffung formativer Diagnosegelegenheiten als integrativen Teil der Unterrichtsplanung zu begreifen, um nicht ausschließlich auf *on the fly*-Einschätzungen oder Zufallsbeobachtungen angewiesen zu sein.
- **Feedback als Dialog.** Zum einen müssen Lernende Feedback verstehen und sinnvoll auf ihr Lernen beziehen können. Zum anderen beruht prozessbezogenes oder auf Selbststeuerung abzielendes Feedback auf Annahmen der Lehrkraft über interne Prozesse des

Lernenden (die aus dessen Sicht korrekt und hilfreich sein können oder auch nicht). Der Austausch über Feedback ist daher relevant um das Verständnis des Feedbacks (Lernender) bzw. des Lernens (Lehrkraft) zu fördern.

- **Motivationsförderlich.** Feedback sollte Kompetenzerleben und Lernzielorientierung unterstützen und nicht als Bedrohung des Selbstwerts aufgefasst werden. Dies gelingt am besten, wenn der Lehr-Lern-Kontext lernzielförderlich strukturiert ist.
- **Beziehung.** Die Interpretation des Feedbacks hängt einerseits von der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden ab („kritisches“ Feedback wird vermutlich im Rahmen vertrauensvollen Beziehung eher akzeptiert), zum anderen vermittelt interpersonales Feedback immer auch Beziehungsbotschaften (Schulz von Thun, 2010). Eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung ist daher zentral für die lernförderliche Wirkung von Feedback.
- **Feedback als Ressource.** Erfolgreiche Lernende zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich selbst gut einschätzen und Feedback (nicht nur von Lehrenden) einfordern und nutzen können. Diese Kompetenzen sollten in Unterricht und Lehre gezielt gefördert werden („Feedback Literary“, vgl. dazu Carless & Boud, 2018).

Kurz zusammengefasst: „Gutes“ Feedback erfordert zum einen, Lernen aus der Perspektive der Schüler zu betrachten und hängt in seiner Wirkung zum anderen in zentralem Maße von der Unterrichtsgestaltung und der Diagnosepraxis der Lehrkraft ab.

Literatur

- Askew, S. (Ed.). (2000). *Feedback for Learning*. London: Routledge/Falmer.
- Bamberg, E. (2010). Feedback – eine Klärung. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 41 (1), 1-3.
- Buhren, C. G. (2015). Feedback – Definitionen und Differenzierungen. In C. G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (S. 11-30). Weinheim: Beltz.
- Bürgermeister, A. & Saalbach, H. (2018). Formatives Assessment: Ein Ansatz zur Förderung individueller Lernprozesse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65 (3), 194-205.
- Butler, R. (1988). Enhancing and Undermining Intrinsic Motivation. The Effects of Task-Involving and Ego-Involving Evaluation on Interest and Performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58 (1), 1-14.
- Butler, R. (2005). Ein zielorientiertes Modell für Feedbackverfahren im Unterricht. Implikationen für Lernmotivation und Schulstruktur. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (2), 122-142.

- Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65 (3), 245-281.
- Carless, D. & Boud, D. (2018). The Development of Student Feedback Literacy. Enabling Uptake of Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (3), 1315-1325.
- Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. (o.J.). *Studienqualitätsmonitor 2017*. Verfügbar unter https://www.dzhw.eu/forschung/governance/sqm/berichte/sqm_2017 [09.02.2019].
- Dresel, M. (2010). Förderung der Lernmotivation mit attributionalem Feedback. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 131-135). Göttingen: Hogrefe.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., Gan, M. & Brooks, C. (2017). Instruction Based on Feedback. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (2nd ed.) (pp. 290-324). New York: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Hattie, J. & Yates, G. C. R. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. London: Routledge.
- Hess, M., Werker, K. & Lipowsky, F. (2017). Was wissen Lehramtsstudierende über gutes Feedback? Zur Erfassung konzeptuellen Wissens und zu dessen Zusammenhang mit der Selbsteinschätzung der Studierenden. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 11-29.
- Hess, M., Werker, K. & Lipowsky, F. (2018). Professionell Feedback geben – Welchen Beitrag leisten Videos? Anlage und erste Ergebnisse des Projekts ProFee. In A. Krüger, F. Radisch, A. S. Willems, T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 249-264). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoska, D. M. (1993). Motivating Learners Through CBI Feedback: Developing a Positive Learner Perspective. In V. Dempsey & G. C. Sales (Eds.), *Interactive Instruction and Feedback* (pp. 105-132). Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance. A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 254-284.
- Kohärenz in der Lehrerbildung. (o.J.). *Maßnahmenlinie B: Kohärente Ausgestaltung des Praxissemesters. Reflexion und Feedback*. Verfügbar unter <https://www.kolbi.uni-wuppertal.de/massnahmenlinie-b-kohaerente-ausgestaltung-des-praxissemesters/reflexion-und-feedback.html> [20.12.2018].
- Kopp, B. & Mandl, H. (2014). Lerntheoretische Grundlagen von Rückmeldungen. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 29-41). Münster: Waxmann.
- Krause, U.-M. (2007). *Feedback und kooperatives Lernen*. Münster: Waxmann.
- Meece, J. L., Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (2006). Classroom Goal Structure, Student Motivation, and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Müller, A. & Ditton, H. (2014). Feedback: Begriff, Formen und Funktionen. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 11-28). Münster: Waxmann.

- Narciss, S. (2006). *Informatives tutorielles Feedback. Entwicklungs- und Evaluationsprinzipien auf der Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse*. Münster: Waxmann.
- Narciss, S. (2014). Modelle zu den Bedingungen und Wirkungen von Feedback in Lehr-Lernsituationen. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 43-82). Münster: Waxmann.
- Narciss, S. & Huth, K. (2004). How to Design Informative Tutoring Feedback for Multimedia Learning. In H. M. Niegemann, D. Leutner & R. Brünken (Eds.), *Instructional Design for Multimedia Learning* (pp. 181-195). Münster: Waxmann.
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative Assessment and Self-Regulated Learning. A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199-218.
- Rakoczy, K., Pinger, P., Hochweber, J., Klieme, E., Schütze, B. & Besser, M. (2018). Formative Assessment in Mathematics. Mediated by Feedback's Perceived Usefulness and Students' Self-Efficacy. *Learning and Instruction*. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.01.004>
- Rosenbusch, H. S. (1995). *Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation* (2., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Hohengehren: Schneider.
- Ruiz-Primo, M. A. & Brookhart, S. M. (2017). *Using Feedback to Improve Learning*. New York: Routledge.
- Ruiz-Primo, M. A. & Li, M. (2013). Examining Formative Feedback in the Classroom Context. New Research Perspectives. In J. H. McMillan (Ed.), *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 215-232). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18 (2), 119-144.
- Schulz von Thun, F. (2010). *Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation* (48. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Schütze, B., Souvignier, E. & Hasselhorn, M. (2018). Stichwort – Formatives Assessment. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (4), 697-715.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153-189.
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T. & Stijnen, S. (2013). Understanding Feedback. A Learning Theory Perspective. *Educational Research Review*, 9, 1-15.
- Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. A.J. & Simons, R. J. (2012). Types and Frequencies of Feedback Interventions in Classroom Interaction in Secondary Education. *Teaching and Teacher Education*, 28 (8), 1107-1115.
- William, D. (2013). Feedback and Instructional Correctives. In J. H. McMillan (Ed.), *SAGE Handbook of research on classroom assessment* (pp. 196-214). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Zierer, K., Busse, V., Wernke, S. & Otterspeer, L. (2015). Feedback in der Schule. Forschungsergebnisse. In C. G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (S. 31-50). Weinheim: Beltz.

Susanne R. Buch, Dr.
Prof. für Pädagogische Diagnostik,
Bergische Universität Wuppertal.
Arbeitsschwerpunkte:
päd.-psych. Diagnostik,
Motivation in Lehr-Lern-Kontexten



02

*Klaus Zierer,
Benedikt Wisniewski,
Christina Schatz,
Denise Weckend
und Andreas Helmke*

Wie kann Feedback
der Lernenden
die Unterrichtsqualität
verbessern?

„Mehr als neuntausend Würfe in meiner Karriere gingen daneben. Ich habe fast dreihundert Spiele verloren. Sechszwanzig Mal lag es an mir, den spielentscheidenden Wurf zu machen, und ich habe versagt. Immer und immer und immer wieder bin ich in meinem Leben gescheitert. Und deswegen habe ich Erfolg.“ Mit diesen Worten fasst einer der weltbesten Basketballspieler aller Zeiten, Michael Jordan, seine professionelle Haltung zusammen. Er fordert dazu auf, bereit zu sein, aus Fehlern zu lernen und jeden Tag daran zu arbeiten, besser zu werden. Im schulischen Kontext tauchen häufig eher negativ konnotierte Begriffe (z. B. „Optimierungswahn“, nach Zellner, 2013) auf, wenn es darum geht, wie Lehrer*innen¹ besser werden können in dem, was sie täglich tun. Dadurch, dass die Ergebnisse von Lehrprozessen nicht nur vom Angebot abhängen, das Lehrpersonen machen, sondern auch von der Nutzung dieses Angebots durch die Schüler*innen (Helmke, 2017), sind unmittelbare und eindeutige Rückmeldungen über die Ergebnisse der eigenen Arbeit – wie sie Michael Jordan zur Verfügung stehen – Lehrpersonen in dieser Form nicht zugänglich. Der Lernerfolg von Schüler*innen ist kein wöchentlich messbares Ergebnis, das sich monokausal erklären lässt. Allerdings bedeutet dies nicht, dass es Lehrer*innen an Rückmeldungen zur Qualität ihrer Arbeit mangelt, denn Rückmeldungen erhalten Lehrer*innen tagtäglich – häufig werden sie bloß nicht als solche wahrgenommen. Umso wichtiger erscheint es, eine Grundlage zu schaffen, um das professionelle Lehrpersonenhandeln auf der Basis von Daten reflektieren zu können. In diesem Beitrag wird mit Hilfe von Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung zunächst ein Blick auf die Wirksamkeit von Feedback für schulische Lernprozesse geworfen. Darauf aufbauend wird in einem zweiten Schritt gezeigt, wie erfolgreiches Feedback mit Lehrer*innenprofessionalität in Verbindung steht, um in einem letzten Schritt Handlungsmöglichkeiten für die Schul- und Unterrichtspraxis anzuführen.

1 Im Folgenden verstehen wir unter Lehrer*innen Lehrende im Primar-, Sekundär- und Tertiärbereich

Zur Wirksamkeit von Feedback

Die Annäherung an den Forschungsstand zum Thema „Feedback“ ist angesichts der Fülle an Studien herausfordernd. Wirft man beispielsweise einen Blick in John Hatties international bekanntes Werk „Visible Learning“ und auf die aktuell 255 Faktoren (vgl. Hattie & Zierer, 2018a), so wird deutlich: Feedback zählt nicht nur zu den am besten erforschten Methoden (31 Meta-Analysen aus 1.431 Einzelstudien über einen Zeitraum von 35 Jahren), sondern hat mit einer Effektstärke von $d = 0,70$ zudem große Einflüsse auf die Lernleistung von Schüler*innen (vgl. Abb. 1).

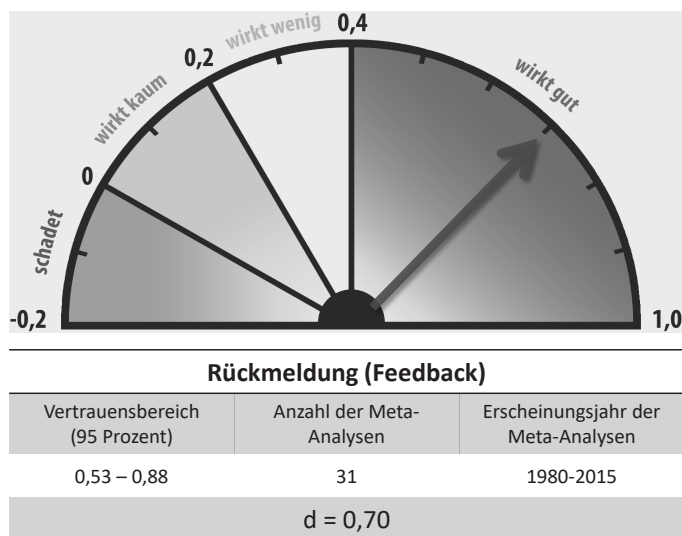


Abb. 1 Der Faktor „Rückmeldung (Feedback)“ in „Visible Learning“

Trotz dieser vielfältigen Ergebnisse lassen sich mindestens folgende grundlegende Aussagen zur Wirkung von Feedback formulieren:

(1) Erfolgreiches Feedback berücksichtigt verschiedene Ebenen, wobei im Hinblick auf Lernleistungen vor allem die Ebene der Aufgabe, des Prozesses und allen voran die Ebene der Selbstregulation entscheidend sind (vgl. Abb. 2 nach Hattie & Zierer, 2018b).

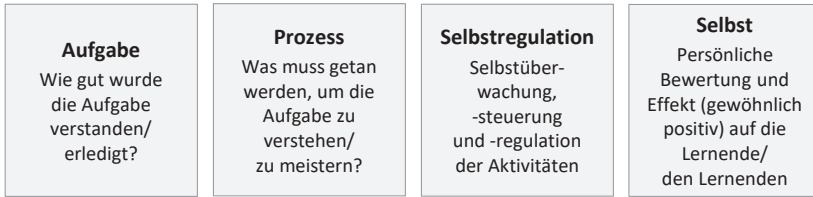


Abb. 2 Ebenen des Feedbacks

(2) Erfolgreiches Feedback versteht sich immer als Dialog, der sich nicht nur von der Lehrperson an die Lernenden richtet, sondern auch umgekehrt (vgl. Abb. 3, Hattie & Zierer, 2018b). Dabei stellen das Feedbackgeben und das Feedbacknehmen die zwei entscheidenden Kompetenzen im Feedbackprozess dar, wobei sowohl die Lehrperson wie auch die Lernenden selbst die Rolle der Feedbackgebenden übernehmen können.

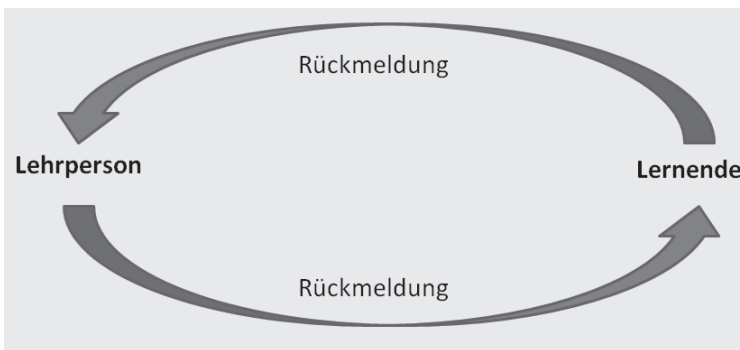


Abb. 3 Feedback als dialogischer Prozess

Gerade wenn Lernende der Lehrperson Feedback geben, kann das wirksam für erfolgreiches, herausforderndes und wertschätzendes Unterrichten sein. Die Lehrperson erfährt so, auf welchem Leistungsstand die Lernenden stehen, wo sie Verständnisprobleme haben und welche Fehler gemacht werden. Dadurch „können Lehren und Lernen miteinander synchronisiert werden“ und die Diskrepanz zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung von Unterricht wird reduziert (Hattie, 2018, S. 206). Rückmeldungen zur Wirksamkeit ihres Unterrichts können Lehrpersonen somit helfen, ihre didaktischen Entscheidungen

zu überdenken, so dass Feedback ein Instrument zur Entwicklung von Unterricht wird. Das Feedback von den Lernenden zur Lehrperson stellt eine zentrale Komponente gelingenden Unterrichts dar, wie auch John Hattie (ebd.) unterstreicht: „Der Fehler, den ich machte, war, in Feedback etwas zu sehen, was *die Lehrpersonen den Lernenden geben* [...]. Erst als ich entdeckt habe, dass Feedback besonders wirksam ist, wenn es *der Lehrperson von den Lernenden gegeben wird*, begann ich, es besser zu verstehen.“ John Hatties Aussage lässt sich anhand der Einzelstudien, die in „Visible Learning“ eingeflossen sind, empirisch nachweisen – aufgrund mangelnder Datenlage aber nur an den Einzelstudien aus dem Tertiärbereich, die insgesamt eine durchschnittliche Effektstärke von 0,52 aufweisen und somit etwas niedriger sind als der Gesamteffekt in „Visible Learning“ von 0,70: Ein Vergleich mit dem durchschnittlichen Effekt aus 392 Primärstudien zum Feedback, das Lehrpersonen Lernenden geben, zeigt, dass beide Formen ähnlich effektiv sind, wenngleich die Streuung der Primärstudieneffekte beim Lernenden-Lehrenden-Feedback deutlich höher ausfällt (vgl. Abb. 4). Dies ist an den Konfidenzintervallen abzulesen. Die hohe Streuung weist darauf hin, dass die Wirksamkeit für diese Form des Feedbacks offensichtlich stark durch Merkmale der Umsetzung moderiert wird.

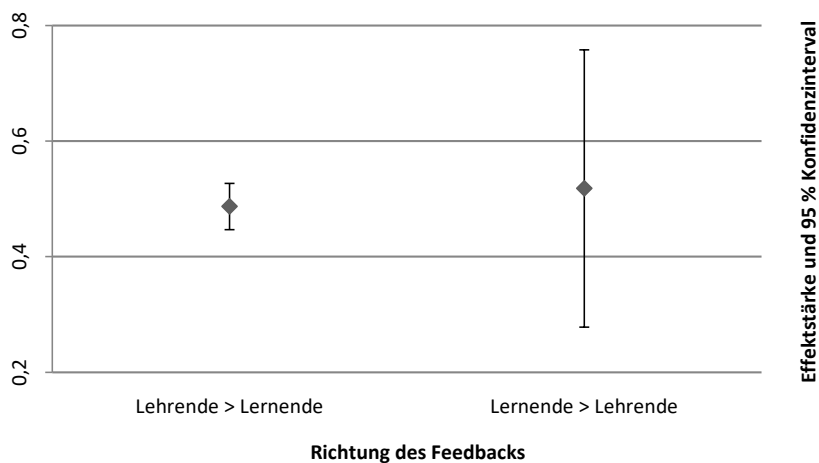


Abb. 4 Durchschnittliche Effektstärken von Feedback zwischen Lehrenden und Lernenden (Wisniewski & Zierer, 2019)

(3) Die Wirkung von Feedback an Lehrpersonen auf die Unterrichtsqualität ist empirisch gut belegt (Ditton & Arnold, 2004; Gärtner, 2013; Bastian, Combe & Langer, 2004; Buhren & Reitz, 2007; Helmke, 2017) und stellt eine wesentliche Bedingung für zielführende Selbstreflexionsprozesse dar. Entscheidend für gelingende Feedbackprozesse ist die Bereitschaft, das erhaltene Feedback auch anzunehmen und für die eigene Entwicklung nutzbar zu machen. Erfolgreiches Feedback ist also nicht nur eine Frage der Kompetenz, sondern in entscheidender Weise auch abhängig von der Haltung gegenüber Feedback. Dies wird deutlich, wenn man beispielsweise die DESI-Video-Studie (Helmke, Helmke, Schrader, Wagner, Nold & Schröder, 2008) näher betrachtet: Lehrpersonen schätzten ihren Sprechanteil in einer Unterrichtsstunde selbst ein, und gleichzeitig wurde dieser auf der Basis von Video-Aufnahmen objektiv gemessen. Die Selbsteinschätzungen lagen deutlich unter den tatsächlich gemessenen Anteilen (vgl. Abb. 5). Lehrpersonen unterschätzen also ihren „Sprechanteil“ in erheblichem Maß.

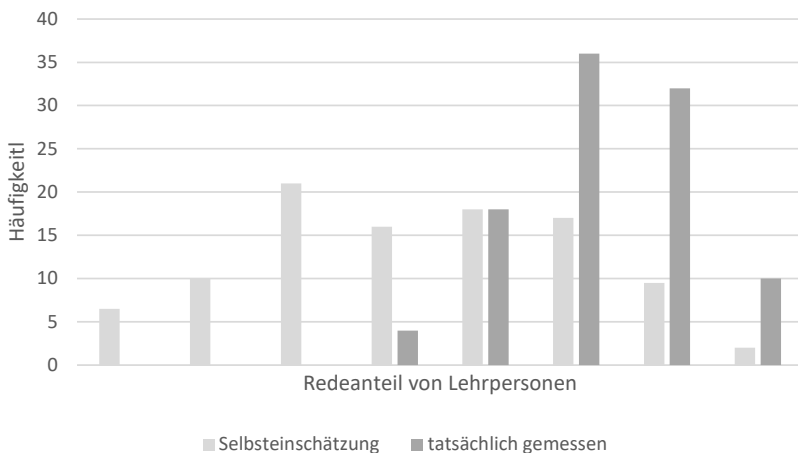


Abb. 5 Redeanteil von Lehrpersonen im Unterricht (Helmke, 2017, S. 139)

Diese „blinden Flecken“ können nur auf der Basis von Feedback aufgedeckt werden, da diese dadurch gekennzeichnet sind, dass sie nur durch externe Information sichtbar gemacht werden können. Den Abgleich der eigenen Perspektive mit der Perspektive von Feedbackgebenden sichtbar zu machen und die anschließende Nutzung der gewonnenen Information für die Entwicklung der Unterrichtsqualität ist ein wesentlicher Teil der Professionalisierung von Lehrpersonen – und dieser Teil erfordert von Lehrpersonen entsprechende Kompetenzen und Haltungen zum Umgang mit Feedback im eigenen Unterricht.

Haltungen: Voraussetzung für erfolgreiches Feedback

So wirksam Feedback auch sein kann, es bleibt ein Möglichkeitsraum der Unterrichtsqualität. Damit es wirksam ist, erfordert es Kompetenz und Haltung vonseiten der Lehrperson: So reicht es nicht aus zu wissen (WISSEN), dass es Feedback auf verschiedenen Ebenen gibt, um auf diesen Ebenen ein lernwirksames Feedback geben zu können (KÖNNEN). Entscheidend ist vielmehr, dass Lehrpersonen ihre Rolle darin sehen, mit Lernenden ins Gespräch zu kommen und deren Rückmeldungen als wichtig erachten, um die eigene Professionalität weiterzuentwickeln. Es bedarf folglich einer entsprechenden Motivation (WOLLEN), die von dazugehörigen Motiven (WERTEN) getragen wird. Eine Lehrperson, die beispielsweise die Haltung hat, dass Lernende ihr zum Unterricht keine sinnvolle Rückmeldung geben können, wird mit diesen nicht ins Gespräch kommen, auch wenn sie wüsste, was zu tun wäre. Demgegenüber wird eine Lehrperson ihr Wissen und Können tagtäglich für diesen Dialog nutzen, wenn sie von der Haltung getragen wird, dass Lernende wichtige Ansprechpartner*innen für die Reflexion über die eigene Wirksamkeit sind. In folgendem Expertisemodell (K3W-Modell) im Anschluss an „Visible Learning“ (Abb. 6) wird dieser Gedanke zusammengefasst:

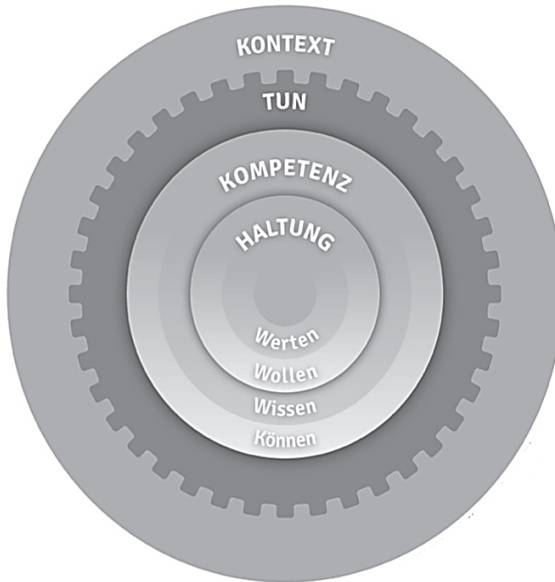


Abb. 6 Das K3W-Modell (Hattie & Zierer, 2018b)

Ein weiterer Punkt für die Wirksamkeit von Feedback ist im Umgang mit dem erhaltenen Feedback zu sehen. Denn die Lehrperson muss das Feedback nicht nur annehmen, sondern es auch analysieren und damit umgehen können. Häufig wird sie dabei Feedback auf der Ebene der *Aufgabe* erhalten. Insofern zeigt sich ein professioneller Umgang mit Feedback von den Lehrpersonen darin, dass es gelingt, die erhaltenen Informationen auf der Ebene der Aufgabe zu nutzen, um daraus Rückschlüsse auf die Ebene des Prozesses und Konsequenzen für die Ebene der Selbstregulation ziehen zu können. Geben Schüler*innen beispielsweise die Rückmeldung, dass sie Übungsaufgaben nicht lösen konnten, so geben diese der Lehrperson Feedback auf der Ebene der Aufgabe. Eine Lehrperson ist nun gefordert, diese Erkenntnis zu nutzen und Strategien zu entwickeln, was im Unterricht ergänzt oder geändert werden muss, damit die Übungsaufgaben verstanden und gelöst werden können. Ein Gespräch mit den Lernenden über diese Situation ist häufig der nächste Schritt und liefert weitere Anhaltspunkte, was die Lehrperson ändern und anders machen kann. Spätestens an dieser Stelle wird sichtbar: Erfolgreiches Feedback bedeutet für Lehrpersonen auch immer, selbst Lernende zu sein und den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln.

Handlungsmöglichkeiten für die Unterrichtspraxis

Welche Folgerungen lassen sich nun für die Unterrichtspraxis ableiten? Wie bereits erwähnt, haben auch Lehrer*innen, wie jede andere Berufsgruppe, in Bezug auf ihre Berufsausübung sogenannte „blinde Flecken“, wie sie im klassischen Modell des Johari-Fensters (s. Abb. 7 nach Luft & Ingham, 1955) beschrieben werden. Dabei handelt es sich um Informationen, die zwar anderen Personen zugänglich sind, nicht aber den Akteuren, und die diesen ohne Rückmeldungen durch andere Personen auch nicht zugänglich gemacht werden können. Sie können von nahezu verschwindender bis hin zu essentieller Relevanz für den Unterrichtserfolg sein und vom häufigen Wiederholen eines bestimmten Füllwortes („Marotten“), über ungünstige nonverbale Signale bis zu der Tatsache, dass man Sachverhalte zu schnell oder zu unverständlich erklärt, reichen.

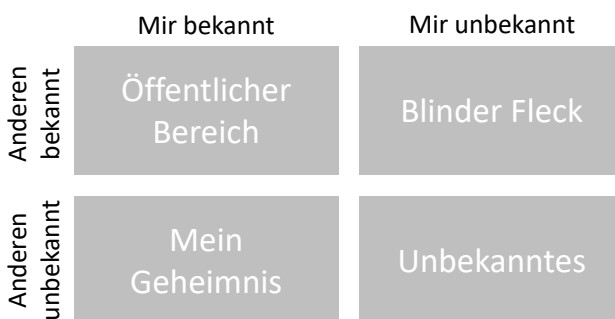


Abb. 7 Johari-Fenster

Diese blinden Flecken zu erkennen und durch Feedback sichtbar zu machen, ist ein wichtiger Beitrag für die Stärkung der Lehrperson und damit auch funktional für die Diagnostik und Verbesserung des eigenen Unterrichts. Hierzu bieten sich beispielsweise das Einholen von Feedback mit Hilfe von Fragebögen und die SWOT-Analyse an.

Lernenden-Feedback einholen mit Hilfe von Fragebögen

Die Steigerung der Unterrichtsqualität durch Feedback setzt bei der Umsetzung im Wesentlichen zwei Dinge voraus: Erstens werden Instrumente benötigt, mit denen auf möglichst objektive, reliabel und

valide Art aussagekräftige Informationen eingeholt werden können (vgl. Wisniewski & Zierer, 2017a) und zweitens bedarf es funktionaler Strategien, um die erhobenen Daten dann auch für eine tatsächliche Veränderung zu nutzen.

Eine zielführende Reflexion des eigenen Unterrichts setzt klare Kriterien der Lernwirksamkeit voraus. Diese liefern eine Orientierung für die Feedback-Gebenden, worauf zu achten ist und ermöglichen ein Gespräch über Unterricht, welches – abseits von vagen, normativen und persönlichkeitsbezogenen Aussagen – Verhalten beschreibt (Frommer & Bovet, 1999). In der Schulpraxis erhalten Arbeitsgruppen, Steuergruppen oder ganze Kollegien von der Schulleitung gelegentlich den Auftrag, selbst Fragebögen zum Einholen von Feedback zum Unterricht zu entwickeln. Das Resultat sind dann sogenannte ad-hoc-Instrumente, die in erster Linie auf subjektiven Erfahrungen und persönlichen Einschätzungen Einzelner basieren. Im Gegensatz dazu bieten evidenzbasierte Fragebögen wie EMU (Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung, Helmke et al., 2018) oder SEfU (Schüler als Experten für Unterricht, Universität Jena), Tripod's 7C (Ferguson & Danielson, 2014) oder teaCh (Wisniewski & Zierer, 2019) den Vorteil, dass die enthaltenen Items auf empirischen Forschungsergebnissen zur Lernwirksamkeit des Unterrichts basieren. Dass Lernende in der Lage sind, Merkmale der Unterrichtsqualität mithilfe solcher Instrumente verlässlich einzuschätzen, ist hinreichend belegt (Clausen, 2002; Kunter, 2005; Ferguson & Danielson, 2014).

SWOT-Analyse: Lernenden-Feedback umsetzen

Das Einholen von Feedback per se ist keine Garantie für die Weiterentwicklung des Unterrichts. Wie bereits mehrfach betont wurde, kommt es darauf an, *warum* und *wie* Feedback eingeholt wird und *wie* damit umgegangen wird. Entscheidend ist der nächste Schritt, nämlich die Umsetzung der Ergebnisse des Feedbacks (Wisniewski & Zierer, 2017b). Insbesondere ein kollegialer Austausch kann hierfür hilfreich sein (Roche & Marsh, 2002; Penny & Coe, 2004).

Eine Methode zum Umgang mit eingeholtem Feedback ist die SWOT-Analyse (Akronym für Strengths (Stärken), Weaknesses (Schwächen), Opportunities (Chancen) und Threats (Risiken), siehe Abb. 8. Sie hilft dabei, Rückmeldungen zu strukturieren, zielgerichtete Lösungen zu entwickeln und dabei schnelle und ungenaue Ratschläge („hätte, könnte, sollte“) zu vermeiden.

SWOT-Analyse	
Gegenwart	
Ressourcen (Strengths) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche positiven Rückmeldungen gab es von den Lernenden? ▪ Womit sind die Lernenden zufrieden? ▪ Was sollte ich beibehalten? ▪ Worauf kann ich aufbauen? ▪ Welche Rückmeldungen haben mich gefreut? 	Schwierigkeiten (Weakness) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche(s) Problem(e) wurde(n) durch die Lernenden identifiziert? ▪ Was fehlt den Lernenden? ▪ Wo sind Veränderungen nötig? ▪ Was fällt mir noch schwer? ▪ Welche Rückmeldungen treffen mich?
Zukunft	
Chancen (Opportunities) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche Entwicklungsmöglichkeiten sehe ich? ▪ Wo sehe ich ungenutztes Potential? ▪ Was kann ich ausbauen? ▪ Was kann ich durch Investition erreichen? ▪ Welche Unterstützung kann ich nutzen? 	Risiken (Threats) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Welche Fehlentwicklungen befürchte ich? ▪ Wo stecken Risiken bei der Veränderung? ▪ Wo muss ich vorsichtig sein? ▪ Welche Probleme drohen, wenn ich nicht gegensteuere?

Abb. 8 SWOT-Analyse

Schlussbetrachtung

Welche Kriterien sind für erfolgreiches Feedback in Bildungsprozessen entscheidend? Zusammenfassend sind drei Punkte herauszustellen:

1. Erfolgreiches Feedback muss stets die Lernausgangslage der Schüler*innen in den Blick nehmen. Feedback an die Lernenden kann dann seine Wirkung entfalten, wenn es für jeden Lernenden individuell auf den drei Ebenen der Aufgabe, des Lernprozesses sowie der Selbstregulation gegeben wird.
2. Wichtiger als das Feedback, das Lehrpersonen geben, ist das Feedback, das Lehrpersonen erhalten. Dabei ist dreierlei zu beachten:
 - (1) Zur Richtung: Feedback ist keine Einbahnstraße (von der Lehrperson an die Schüler*innen gerichtet), sondern auch in der Gegenrichtung (von den Schüler*innen an die Lehrperson) wirksam.
 - (2) Zum Gegenstand: Feedback kann sich sowohl auf das *Lehren* (den Unterricht) als auch auf das *eigene Lernen* beziehen; beide Aspekte sind wichtig. Dies ergibt die in Abbildung 9 dargestellte Vierfeldertafel. Alle vier Quadranten haben dabei ihren je eigenen Wert. Ihre Gewichtung hängt im konkreten Fall vom Klassenkontext und der Lernsituation ab:

		Richtung des Feedback	
		Lehrperson ↓ Schüler*innen	Schüler*innen ↓ Lehrperson
Gegenstand des Feedback	Lehrprozesse (Unterricht)	A	B
	Lernprozesse	C	D

Abb. 9 Vierfeldertafel zu Feedback

(3) Zur Zeit: Schließlich gibt es auf der *Zeitebene* verschiedene Einsatzmöglichkeiten für kriterienorientiertes Feedback: Rückmeldungen während des laufenden Unterrichts, nach einer Unterrichtsstunde oder einer Lektion und kumulative Urteile über einen längeren Zeitraum hinweg (z. B. am Schuljahresende).

- Die Kombination dieser drei Dimensionen (Richtung, Gegenstand, Zeit) eröffnet ein breites Spektrum von Szenarien für lernwirksames Feedback in der Praxis. Im Idealfall werden die individuellen Erfahrungen mit den Möglichkeiten – aber auch den Grenzen und Stolpersteinen – im Rahmen des Kollegiums oder in professionellen Lerngemeinschaften (Jahrgangsteam, Fachschaft, Qualitätszirkel) geteilt und gemeinsam besprochen.

Feedback in diesem Sinn wäre ein aussichtsreicher Schritt von der individuellen Professionalisierung in Richtung kooperativer Unterrichtsreflexion als eines Kernmerkmals einer Lernenden Schule und damit auch eines der vielversprechendsten Instrumente, um so etwas wie kollektive Wirksamkeitserwartungen als einen der einflussreichsten Faktoren überhaupt (vgl. Hattie & Zierer, 2018a), realisieren zu können. Erfolgreiches Feedback ist mit Sicherheit nichts Leichtes, aber etwas sehr Wirksames.

Literatur

- Bastian, J., Combe, A. & Langer, R. (2007). *Feedback-Methoden: Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen*. Weinheim: Beltz.
- Buhren, C. G. & Reitz, N. (2007). Evaluation an Schulen: Schülerelbstbeobachtung. In K.-O. Bauer (Hrsg.), *Evaluation an Schulen* (S. 53-80). Weinheim & München: Juventa.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmungs-, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.
- Ditton, H. & Arnoldt, B. (2004). Schülerbefragungen zum Fachunterricht – Feedback an Lehrkräfte. *Empirische Pädagogik*, 18 (1), 115-139.
- Ferguson, R. & Danielson, C. (2014). How Framework for Teaching and Tripod 7Cs Evidence Distinguish Key Components of Effective Teaching. In T. Kane, K. Kerr & R. Pianta (Eds.), *Designing Teacher Evaluation Systems: New Guidance from the Measures of Effective Teaching Project* (pp. 98-143). San Francisco: Jossey-Bass.
- Frommer, H. & Bovet, G. (1999). *Praxis Lehrerberatung-Lehrerbeurteilung: Konzepte für Ausbildung und Schulaufsicht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Gärtner, H. (2013). Wirksamkeit von Schülerfeedback als Instrument der Selbstevaluation von Unterricht. In J. Hense, S. Rädiker, W. Böttcher & T. Widmer (Hrsg.), *Forschung über Evaluation. Bedingungen, Prozesse und Wirkungen* (S. 107-124). Münster: Waxmann.
- Hattie, J. (2018). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“* (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2018a). *Visible Learning auf den Punkt gebracht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2018b). *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis* (3. erw. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl., Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, A., Helmke, T., Lenske, G., Pham, G., Praetorius, A.-K., Schrader, F.-W. & Ade-Thurow, M. (2018). *EMU – Unterrichtsdiagnostik. Version 7.0 Kultusministerkonferenz*. Landau: Universität Koblenz-Landau, Campus Landau. Verfügbar unter www.unterrichtsdiagnostik.info [25.05.2019].
- Helmke, T., Helmke, A., Schrader, F.-W., Wagner, W., Nold, G. & Schröder, K. (2008). Die Videostudie des Englischunterrichts. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 345-363). Weinheim: Beltz.
- Kunter, M. (2005). *Multiple Ziele im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Luft, J. & Ingham, H. (1955). *The Johari Window, a Graphic Model of Interpersonal Awareness*. Proceedings of the Western Training Laboratory in Group Development, Los Angeles: UCLA.
- Penny, A. R. & Coe, R. (2004). Effectiveness of Consultation on Student Ratings Feedback: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74 (2), 215-253.
- Roche, L. A. & Marsh, H. W. (2002). Teaching Self-Concept in Higher Education. In N. Hativa & J. Goodyear (Eds.), *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education* (pp. 179-218). Dordrecht, Netherlands: Springer.

- SEfU – Schüler als Experten für Unterricht: SEfU in Kürze. Friedrich-Schiller-Universität Jena. Verfügbar unter https://www.sefu-online.de/index.php/ueber_sefu [25.05.2018].
- Wisniewski, B. & Zierer, K. (2017a). Schülerfeedback ist nicht gleich Schülerfeedback. *PÄDAGOGIK*, 11 (17), 38-42.
- Wisniewski, B. & Zierer, K. (2017b). Schülerfeedback – und dann? *SchulVerwaltung Bayern – Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 12, 324-331.
- Wisniewski, B. & Zierer, K. (2019): Entwicklung eines Online-Fragebogens für Lernen-denfeedback und erste Validierungsschritte. Erscheint in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.
- Zellner, J. (21.11.2013). Anstrengende Eltern, angestrenzte Kinder. Optimierungswahn in der Schule. *Frankfurter Allgemeine (FAZ)*. Verfügbar unter <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/optimierungswahn-in-der-schule-anstrengende-eltern-angestrenzte-kinder-12670511.html> [12.11.2018].

Klaus Zierer, Dr. Prof.,
Ordinarius für Schulpädagogik
an der Universität Augsburg.
Arbeitsschwerpunkte: Visible Learning,
Allgemeine Didaktik



klaus.zierer@phil.uni-augsburg.de

Benedikt Wisniewski, Dr.,
Staatlicher Schulpsychologe, wiss. Mitarbeiter
am Lehrstuhl für Schulpädagogik
an der Universität Augsburg.
Arbeitsschwerpunkt: Feedback im Kontext Schule



benedikt.wisniewski@phil.uni-augsburg.de

Christina Schatz,
wiss. Mitarbeiterin
am Lehrstuhl für Schulpädagogik
der Universität Augsburg.
Arbeitsschwerpunkte: Feedback,
Lehrer*innenprofessionalität

christina.schatz@phil.uni-augsburg.de



Denise Weckend,
wiss. Mitarbeiterin
am Lehrstuhl für Schulpädagogik
der Universität Augsburg.
Arbeitsschwerpunkte: Feedback,
Lehrer*innenprofessionalität

denise.weckend@phil.uni-augsburg.de



Andreas Helmke, Dr., Prof.
für Entwicklungspsychologie
und Bildungsforschung (em.),
Universität Koblenz-Landau,
Fachbereich Psychologie.
Arbeitsschwerpunkte: Lehr-Lern-Forschung,
Unterrichtsforschung, empirische Bildungsforschung

dr.andreas.helmke@gmail.com



03

*Sarah Piel und
Claudia Schuchart*

Einleitung

In der universitären Lehrer*innenbildung wird Wert darauf gelegt, zukünftige Lehrer*innen in die Thematik der sozialstrukturellen und kulturellen Einflüsse auf die Bildungsteilhabe und den Bildungserfolg einzuführen und sie für die Anforderungen, die mit einer sozial heterogenen Schüler*innenschaft einhergehen, zu sensibilisieren.

Etwas weniger häufig wird der Blick aber auf die hochschulbezogene Lehre gerichtet, obschon auch hier die soziale Heterogenität der Studierendenschaft zunimmt. Zwar ist die Aufnahme eines Studiums nach wie vor eng an die soziale Herkunft junger Erwachsener gekoppelt (BBE, 2018), insbesondere das Lehramtsstudium nimmt hier aber eine besondere Rolle ein: so galt und gilt es als Studium des sozialen Aufstiegs, das sich insbesondere für Studienberechtigte unterer Sozialgruppen als besonders attraktiv erweist (Lautenbach, 2018). Zwar gibt es Unterschiede zwischen den verschiedenen Lehramtsstudiengängen bezüglich des Anteils der Studierenden aus unteren Sozialgruppen, insgesamt wird das Lehramt von Studienberechtigten aus schulbildungsfernen Elternhäusern aber deutlich häufiger gewählt als andere Studienfächer. So sind hohe berufliche Sicherheit, Stabilität und gute Arbeitszeiten bedeutsame Entscheidungsfaktoren auch für Angehörige schwächerer Sozialgruppen (ebd.). Gleichwohl wirkt die soziale Herkunft auch auf den Studienerfolg. Die Entscheidung zum Studienabbruch wird häufiger von unteren als von höheren Herkunftsgruppen getroffen. Neben individuellen Anstrengungen wird den Hochschullehrenden bei der Abbruchsentscheidung eine bedeutsame Rolle zugesprochen: Eine geringe Qualität in der Betreuung und das Fehlen von Feedback in Bezug auf die Studienleistungen sind Faktoren, die nicht nur die fachliche Betreuung, sondern auch die Erfahrung einer studienmotivierten Fachidentifikation (als die beiden wichtigsten Faktoren für ein gelingendes Studium) beeinflussen (Heublein, Ebert, Hutzsch, Isleib, König, Richter & Woisch, 2017). Theoretische wie auch empirische Beiträge legen dabei nahe, dass insbesondere Angehörige aus unteren Sozialgruppen auf spezifische Formen des Feedbacks angewiesen sind, um das Studium erfolgreich zu meistern. Im Bemühen um die Unterstützung Studierender unterschiedlicher sozialer Herkunft in der Lehrer*innenbildung soll dieser Beitrag den Blick daher auf die sozialen Komponenten des Feedbacks in der Lehrer*innenbildung selbst richten und – in Anbetracht der eher über-

schaubaren Forschungslage zu schichtspezifischem Feedback in der Hochschule – aus verschiedenen Forschungslinien einige Vorschläge zur Umsetzung in der Lehrer*innenbildung ableiten.

Theorie: Entstehung sozialer Ungleichheiten

Nach Bourdieus Habitus Theorie (1992) kultiviert insbesondere die Anhäufung des inkorporierten kulturellen Kapitals einen Habitus, der in Bildungsprozessen gut anschlussfähig ist. Auch für die Universität kann angenommen werden, dass sie im ‚institutionalisierten Habitus‘ (Reay, 1998) ein Schichtbewusstsein birgt, der nicht an den Erfahrungsraum aller Studierenden anschlussfähig ist, sondern Ausdruck derer ist, die zu den sozial privilegierteren der Gesellschaft zählen. Geht es aber um die Frage, *wie* pädagogische Prozesse in Bildungsinstitutionen soziale Ungleichheiten reproduzieren, bietet die Theorie des Pädagogischen Codes nach Basil Bernstein (2000) einen alternativen Zugang zu Bourdieu. Seine Theorie findet derzeit zunehmend fruchtbaren Einzug in die Analyse pädagogischer Settings im Hochschulkontext (z. B. Donnelly, 2018).

Nach Bernstein ist jeder pädagogische Diskurs – in der universitären Lehre könnte das ein Seminar oder das Verfassen einer wissenschaftlichen Hausarbeit sein – beladen mit einem Pädagogischen Code, der über zwei Prinzipien, die *Klassifikation* und die *Rahmung* näher beschrieben werden kann: Die Klassifikation eines pädagogischen Diskurses entscheidet darüber wie stark z. B. Wissensformen voneinander getrennt werden müssen. Die Rahmung betrifft situative Bedingungen eines pädagogischen Diskurses, z. B. die Vorgabe des *Tempo*, die *Reihenfolge*, die *Sozialform* oder die *Evaluationskriterien*. Beide Prinzipien, Klassifikation und Rahmung, können stark oder schwach ausgeprägt sein (Bernstein, 2000). Dies kann an einem Beispiel verdeutlicht werden: Wäre es beim Verfassen einer wissenschaftlichen Hausarbeit legitim, evidenzorientierte und alltagsbezogene Argumentationen miteinander zu verstricken, um die Leistungspunkte zu erwerben, läge eine schwache Klassifikation vor (die Grenzen sind eher verschwommen). Da Bildungsinstitutionen wie die Universität aber stets „esoterisches“ Wissen produzieren wollen, welches auf Allgemeingültigkeit orientiert ist und sich von mondänem, subjekt- und alltagsorientiertem „common sense“ Wissen eher abgrenzt (Bern-

stein, 2000), sollten Studierende in wissenschaftlichen Hausarbeiten präferiert evidenzorientiert argumentieren. Das Verfassen der Hausarbeit wäre damit in Bezug auf die legitimen Wissensformen stark klassifiziert (die Wissensformen sind abgegrenzt). Bei der Rahmung kann die Kontrolle der o.g. Elemente eher auf Seiten des Lehrenden liegen (starke Rahmung) oder auf Seiten der Studierenden (schwache Rahmung). Die Klassifikation und Rahmung kennzeichnen damit also, wie ein pädagogischer Diskurs *codiert* ist. Auf der Ebene der Studierenden wird nun relevant, ob sie den Pädagogischen Code *decodieren* können. Sie müssen erkennen können, welche Wissensform angemessen zur erforderlichen Leistung herangezogen werden muss, in welcher Reihenfolge vorgegangen werden soll, in welchem Zeitrahmen dies erfolgen soll und welche Kriterien genau bewertet werden. Für die Entstehung sozialer Benachteiligungen in der universitären Lehre kann angenommen werden, dass Studierende unterer Herkunftsgruppen v. a. dann schlechtere Leistungen aufweisen, wenn die Stärke oder Schwäche von Klassifikation und Rahmung *uneindeutig* ist (ebd.). Während Studierende mit bildungsnahem Habitus (Bourdieu, 1992) intuitiv auf angemessene Decodierungsfähigkeiten zurückreifen, sind Angehörige unterer Herkunftsgruppen stärker auf die Offenlegung des Codes angewiesen. Um erfolgreich an Bildungsprozessen der Universität teilhaben zu können, benötigen sie ein Mehr an Feedback und spezifische Formen des Feedbacks, die insbesondere auf die Explikation der Evaluationskriterien ausgerichtet sind (Was wird erwartet? Warum ist etwas falsch? Wann wäre es richtig?). Im Folgenden sollen daher die schichtbezogenen Implikationen des Feedbacks näher beleuchtet werden.

Schichtspezifische Wirkung des Feedbacks

Vor dem Hintergrund der dargestellten Theorie können soziologisch orientierte Beiträge zeigen, dass die explizite Angabe von Evaluationskriterien schon *während der Vermittlung von Inhalten* die Leistungen insbesondere von Lernenden aus unteren Herkunftsgruppen steigern kann (Morais, 2002). Weiterhin können Evaluationskriterien aber auch über Feedback *anhand einer erbrachten Leistung* expliziert werden. Die in Abschnitt 1 angesprochene zentrale Bedeutung der Lehrenden für das Feedback wird in Beiträgen zum Feedback in der Hochschule

deutlich (Van Ginkel, Gulikers, Biemans & Mulder, 2017). Im Kontext von Studierendenreferaten und anschließendem mündlichem Feedback zeigen die Autoren, dass das Feedback von Lehrenden im Vergleich zum Feedback von Studierenden selbst nicht nur in höherem Ausmaß mit feedbackbezogenen Qualitätskriterien korrespondiert, sondern auch die Präsentationsfähigkeiten der Studierenden am besten fördert.

Bereits Bourdieu (1971) hatte darauf hingewiesen, dass soziale Ungleichheit in der Hochschule (und allgemein im Bildungswesen) nur dann verringert werden kann, wenn Hochschullehrende bewusst allen Studierenden den Zugang zu den von ihnen verlangten Fähigkeiten ermöglichen, und zwar, indem sie diese Fähigkeiten als das verstehen, was sie sind, nämlich als Techniken, die durch Übung gezielt erworben werden können. Studierende sind dafür auf Feedback angewiesen. Mutch (2003) weist darauf hin, dass Studierende aller Herkunftsgruppen v. a. von *formativem, also den Lernprozess begleitenden Feedback* profitieren können – eine Form, die in der Lehrer*innenbildung in NRW z. B. im Rahmen des Praxissemesters über regelmäßiges Feedback zu Lerntagebüchern bereits praktiziert wird (vgl. auch Schellenbach-Zell, Riedel und Rochnia in diesem Band). Untere Herkunftsgruppen profitieren jedoch nach Hamre und Pianta (2005) stärker noch als höhere Herkunftsgruppen von *elaborativem, erklärendem Feedback*. Im Unterschied zur reinen Verifikation, bei der sich das Feedback lediglich auf die Einordnung in richtig und falsch orientiert, gibt das elaborative, erklärende Feedback dem Lernenden weiterführende Hinweise darauf, *wie* eine Aufgabe bewältigt werden kann (Shute, 2008). Insbesondere das elaborative, erklärende Feedback kann folglich auch Informationen zu den Evaluationskriterien umfassen. Darüber hinaus finden Hamre und Pianta (2005), dass Lernende unterer Herkunftsgruppen von emotional unterstützenden Formulierungen der Lehrenden profitieren. Aus attributionstheoretischer Sicht ist bekannt, dass der Nachwuchs unterer Sozialgruppen über familiäre Sozialisationsprozesse, die ungünstigere Anbindungsbedingungen an schulische Anforderungen und Erwartungen haben, eher ungünstige Attributionsstile entwickelt und Misserfolgserwartungen ausprägt (Broderick & Sewell, 1985). Im Hochschulkontext könnte sich dies in einer Passungs skeptik bemerkbar machen, die insbesondere von Angehörigen unterer Herkunftsgruppen in der Entscheidungsfindung zum Studium an einer Universität geäußert wird (Donnelly, 2018). Die

explizite Kommunikation von Evaluationskriterien könnte für Studierende hingegen eine variable Attribution nahelegen, wodurch das Gefühl der Selbstwertbedrohung verhindert und Erfolgserwartungen in der Selbstwirksamkeit gestärkt werden könnten.

Schwierigkeiten, die mit wenig explizitem Feedback für Studierende unterer Herkunftsgruppen einhergehen, erörtert Mutch (2003). Über eine Analyse von schriftlichem Feedback von Lehrenden auf schriftliche Studierendenarbeiten weist Mutch (ebd.) darauf hin, dass *implizites Feedback* von der Interpretation der Studierenden abhängt und – im Sinne Bernsteins – einen Bezug zu ihren sozialisationspezifischen Vorerfahrungen aufweisen kann. So hat das Feedback von Lehrenden zwar häufig entwicklungsorientierte Absichten, diese verbleiben aber häufig implizit und müssen von den Studierenden interpretiert, also *decodiert* werden. Dieses Problem kann sowohl bei positiv formuliertem Feedback auftreten, wie „*in der Arbeit werden geeignete Basisquellen genutzt*“ als auch bei negativ formuliertem Feedback, z. B. „*ein zu hoher Anteil der Ausführungen beschäftigt sich mit rein beschreibenden Inhalten*“ (vgl. ebd.). In beiden Fällen kann die Rezeption der Studierenden völlig unterschiedliche Interpretationen hervorbringen, zum Beispiel, dass der geschlossen formulierte Kommentar im Positivbeispiel keine weitere Handlung erfordert. Eine andere Lesart könnte implizieren, dass weiterführende Literaturquellen hätten verwendet werden sollen. In Anlehnung an Bernstein weist Mutch (ebd.) darauf hin, dass die Lesart des Negativbeispiels nur für jene Studierenden klar sein kann, die mit der spezifischen Grammatik des akademischen Feedbacks vertraut sind: das Ziel bestünde darin, einen größeren Anteil der Ausarbeitung auf die *Analyse des Inhalts* zu verwenden. In beiden beschriebenen Fällen wird die eigentliche Intention jedoch nicht konkret benannt. Studierende unterer Herkunftsgruppen könnten größere Schwierigkeiten haben, diese Form des Feedbacks angemessen wahrzunehmen und umzusetzen.

Ausblick

Die Betrachtung der sozialgruppensensiblen Komponenten des Feedbacks erlaubt es nun, eine Reihe von Schlussfolgerungen für die Lehrer*innenbildung abzuleiten. Allgemein scheinen Schwierigkeiten für untere Herkunftsgruppen v. a. dann zu entstehen, wenn das „Was“

und das „Wie“ des pädagogischen Diskurses auslegbar erscheinen. Spezifischer könnte damit insbesondere wenig explizites Feedback soziale Ungleichheiten reproduzieren, weil diese Form des Feedbacks immer noch einer Codierung unterliegt und Studierende höherer Sozialgruppen sozialisationsbedingt besser darauf vorbereitet sein könnten, diesen Code zu „knacken“, also angemessen zu interpretieren, welche Handlungen zur Leistungssteigerung führen würden. Aber sind Leistungserwartungen auslegbar? Aus Sicht der Hochschullehrenden sind sie das wahrscheinlich eher nicht. Lehrende kennen ihren Erwartungshorizont durchaus gut. Es stellt sich aber die Frage, wie oft Hinweise nicht explizit formuliert werden, in dem Glauben, die Erwartungen und Schlussfolgerungen seien klar. Klar sollte aber auch sein, dass die Dekodierungsfähigkeit impliziter Anforderungen nicht zu den Leistungskriterien zählen sollte. Zwar sollten Studierende selbstständig arbeiten, nicht aber selbstständig den Erwartungshorizont des Lehrenden interpretieren müssen. In diesem Zusammenhang weist die Forschungslage darauf hin, welche bedeutsame Rolle die Hochschullehrende bei der Unterstützung Studierender verschiedener Sozialgruppen spielen. Eine Möglichkeit für Hochschullehrende, den Code offenzulegen, besteht insbesondere in der starken Klassifikation des pädagogischen Diskurses, z. B. der Hinweis *„Alltagswissen und Evidenzwissen, müssen voneinander abgegrenzt und kenntlich gemacht werden“*, wobei auch sichergestellt sein sollte, dass klar ist, was unter beiden Wissensformen zu verstehen ist. Darüber hinaus ist eine starke Rahmung wichtig, vor allem hinsichtlich der Evaluationskriterien, z. B. *„es sollten Grundlagenliteratur aus Lehrbüchern, aber auch empirische Studien aus internationalen Journals verwendet werden“*. Das elaborative, erklärende Feedback scheint zur Vermittlung dieser Aspekte besonders geeignet. Zugleich könnte insbesondere für untere Herkunftsgruppen mit vielleicht ungünstigeren Attributionsstilen und Selbstwirksamkeitserwartungen, sowie jene, die größere Zweifel an ihrer universitären Passung hegen, emotionale Komponenten des Feedbacks zuträglich sein.

Einige Vorschläge zu einer Kultivierung eines Feedbacks, von der Studierende verschiedener sozialer Herkunftsgruppen profitieren könnten, wurden in diesem Beitrag nahegelegt. Es wird nun entscheidend sein, diese Impulse in der Lehrer*innenbildung zu erproben und spezifische empirische Studien zu erarbeiten, die geeignete Unterstüt-

zungsmöglichkeiten der sozial heterogenen Studierendenschaft in der Lehrer*innenbildung überprüfen und weiterentwickeln.

Literatur

- BBE (Autorengruppe Bildungsberichterstattung) (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.
- Bourdieu, P. (1971). Pädagogische Folgerungen: Plädoyer für eine rationale Hochschuldidaktik. In P. Bourdieu & J. G. Passeron (Hrsg.), *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs* (S. 82-91). Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P. (1992). Die verborgenen Mechanismen der Macht. In M. Steinrück (Hrsg.), *Schriften zu Politik & Kultur 1*. Hamburg: VSA.
- Broderick, P. C. & Sewell, T. E. (1985). Attributions for Success and Failure in Children of Different Social Class. *Journal of Social Psychology*, 123 (5), 591-599.
- Donnelly, M. (2016). Inequalities in Higher Education: Applying the Sociology of Basil Bernstein. *Sociology*, 52 (2), 316-332.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure?. *Child Development*, 76 (5), 949-967.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, Ch., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (Hrsg.). (2017). *Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Hannover: DZHW.
- Lautenbach, C. (2018). Das Lehramt als Aufstiegsstudium? Die Wahl von Lehramtsstudiengängen aus werterwartungstheoretischer Sicht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1-28.
- Morais, A. (2002). Basil Bernstein at the Micro Level of the Classroom. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (4), 559-569.
- Mutch, A. (2003). Exploring the Practice of Feedback to Students. *Active Learning in Higher Education*, 4 (1), 24-38.
- Reay, D. (1998). ‚Always Knowing‘ and ‚Never Being Sure‘: Familial and Institutional Habitus and Higher Education Choice. *Journal of Education Policy*, 13 (4), 519-529.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153-189.
- Van Ginkel, S., Gulikers, J., Biemans, H. & Mulder, M. (2017). Fostering Oral Presentation Performance: Does the Quality of Feedback Differ When Provided by the Teacher, Peers or Peers Guided by Tutor?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42 (6), 953-966.

Sarah Piel, Dr.,
wiss. Mitarbeiterin
am Institut für Bildungsforschung
an der Bergischen Universität Wuppertal.
Arbeitsschwerpunkte:
Reproduktion sozialer
Ungleichheiten in der Schule,
Bildungsverläufe im Zweiten Bildungsweg

spiel@uni-wuppertal.de



Claudia Schuchart, Dr., Prof.
am Institut für Bildungsforschung
an der Bergischen Universität Wuppertal.
Arbeitsschwerpunkte:
Entstehung sozialer Ungleichheiten
auf Mikro-, Meso- und Makroebene,
Wirkung von Schulsystemstrukturen

schuchart@uni-wuppertal.de



04

*Judith Schellenbach-Zell,
Stefan Riedel und
Michael Rochnia*

Welches Feedback geben
Dozent*innen Studierenden
im Praxissemester?

Ziele des Praxissemesters und die Aufgabe der Dozent*innen

Das Praxissemester stellt für Studierende des Lehramtes in mittlerweile den meisten deutschen Bundesländern eine Lerngelegenheit dar, die den Studierenden ermöglichen soll, theoretische mit praktisch ausgerichteten Studienelementen zu verbinden. Gerade durch die universitäre Einbettung dieser Praxisphase in das fortgeschrittene Studium steht damit eine kriteriengeleitete und forschungsbasierte Durchdringung von praktischen Situationen im Vordergrund (Weyland, 2010). Zentrales Ziel des Praxissemesters ist es, Studierende auf vielfältige Weise zur Reflexion anzuleiten, um Verbindungen zwischen einer konkreten pädagogischen Situation und dem universitär erworbenen Wissen herzustellen. Reflexion meint also eine „bewusste[n] Vermittlung zwischen den Erlebnissen und Erfahrungen einer Lehrkraft in Schule und Unterricht, deren Erwartungen und Überzeugungen sowie dem ihr zur Verfügung stehenden pädagogischen, didaktischen und fachlichen Wissen“ (Leonhard & Rihm, 2011, S. 240). Auf diese Weisen kann eine Anwendung des Wissens unterstützt werden, um der Gefahr entgegenzuwirken, dass das Wissen träge bleibt, wenn universitäre Studieninhalte und schulische Anforderungen unverbunden nebeneinander existieren (Feimann-Nemser, 2001; Renkl, 1996). Damit kommt der universitären Begleitung im Praxissemester die Aufgabe zu, entsprechende Lerngelegenheiten zur Reflexion zu entwickeln und die darauf bezogenen Lernprozesse zu fördern. Bei solchen komplexen Anforderungen wie dem Verknüpfen von Theorie und Praxis spielt das Feedback der Dozent*innen eine maßgebliche Rolle, damit die Studierenden ihren eigenen Fortschritt angemessen einschätzen können. Wir verstehen unter Feedback allgemein die „information communicated to the learner that is intended to modify his or her thinking or behavior for the purpose of improving learning“ (Shute, 2008, S. 154). Ein Format, das sowohl Reflexions- als auch Feedbackprozesse berücksichtigt, stellt das sogenannte Lerntagebuch dar, das von den Dozent*innen in der universitären bildungswissenschaftlichen Begleitung eingesetzt wird. Das Lerntagebuch regt die Studierenden dazu an, die Verantwortung für das eigene Lernen und den Lernprozess zu organisieren und stellt darüber hinaus auch die Grundlage der Rückmeldung durch die Dozent*innen dar (Rambow & Nückles, 2002). Im Rahmen der fünfmonatigen Praxisphase sind die Stu-

dierenden zu verschiedenen Zeitpunkten angehalten, für sie relevante pädagogische Situationen (z. B. im beobachteten oder selbst durchgeführten Unterricht), denen sie in ihrem Praktikum begegnen, zunächst zu beschreiben und sie anhand ihres wissenschaftlichen Wissens (also Theorien und Befunde) zu erklären und zu analysieren. Aufgabe der Dozent*innen ist es also, Studierenden zu dieser geleisteten Theorie-Praxis-Verknüpfung Rückmeldung zu geben. Dabei wird das Feedback der Dozent*innen von den Studierenden durchaus als relevant für die eigene Professionalisierung angesehen (Schellenbach-Zell & Mertens, angenommen). Fehlen Rückmeldungen zum angestrebten Lernziel, so kann dies zu Unsicherheiten bei den Studierenden bezüglich ihres Lernstandes führen (Ittner & Hascher, 2016).

Über das Feedback von Dozent*innen bei komplexen Lernprozessen wie der Theorie-Praxis-Verknüpfung während der Praxisphasen ist bisher wenig bekannt. Daher stellt sich ganz explorativ zunächst die Frage im Sinne einer Bestandsaufnahme, zu welchen Kategorien Dozent*innen in einem solchen Rahmen Rückmeldungen geben. Dazu wurde im Rahmen des Projektes „Kohärenz in der Lehrerbildung (KoLBi)¹“ ein Teilprojekt durchgeführt, das die Inhalte von Rückmeldungen von Dozent*innen in den Blick nimmt.

Studie

Zur Untersuchung reichten bei einem Praxissemesterdurchlauf in den letzten zwei Jahren verschiedene Dozent*innen der universitären Begleitung ihr schriftliches Feedback auf 237 Lerntagebücher von Studierenden ein. Dabei handelt es sich um das erste von insgesamt fünf Lerntagebüchern, die die Studierenden im Rahmen des Praxissemesters verfassen. Aus diesen Feedbacks ermittelten wir randomisiert eine Stichprobe von insgesamt 24 Feedbacks. Die Rückmeldungen der Dozierenden wurden im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) induktiv in einem Kategoriensystem klassifiziert und durch eine inhaltlich strukturierende Analyse ausgewertet. Durch diese regelgeleitete Analyse wurden die Rückmeldungen mittels Ge-

1 Das Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Förderkennzeichen: 01JA150.

neralisierung und Reduktion in ein Kategoriensystem eingeordnet, wodurch eine inhaltliche Strukturierung des Materials erfolgt.

Als Kodiereinheit wird mindestens ein Satzteil mit einer Bedeutungseinheit angesehen. Wenn sich die relevante Information über mehrere Satzteile oder Sätze erstreckt, vergrößert sich die Kodiereinheit entsprechend. Wechselt innerhalb einer Einheit die Information, wird dieser Teil in einer anderen Kategorie untergebracht. Wird eine bereits kodierte Texteinheit (Code) im Text an einer anderen Stelle inhaltlich wiederholt, erfolgt keine Kodierung, um das Ergebnis nicht zu verzerren (Mayring, 2016).

Insgesamt wurden 97 Kodierungen vorgenommen. Im Durchschnitt wurden je Feedback 4,04 Codes zugeordnet. In den gesichteten Feedbacks wurden mindestens zwei und maximal sechs Codes identifiziert. Der Umfang der Rückmeldungen bewegt sich zwischen 51 und 351 Wörtern. Insgesamt ließen sich vierzehn Kategorien ableiten, die in sechs Oberkategorien eingeordnet wurden. Die Ankerbeispiele wurden aufgrund ihres Umfangs gekürzt und paraphrasiert, verdeutlichen jedoch in der Ausrichtung die einzelnen Kategorien:

1. *Hinweise auf die Qualität der Aufgabenbearbeitung (Ist-Zustand):* Diese Rückmeldungskategorie bezieht sich auf die zu erbringende Leistung in unterschiedlicher Weise. Die Rückmeldungen weisen darauf hin, wie das Feedback verstanden werden soll, sodass Missverständnisse vermieden werden können (1.1: *„Mein Feedback bedeutet nicht, dass Sie diesen Lerntagebucheintrag nochmals überarbeiten müssen.“*). Zudem werden Hinweise auf eine unzureichende Beschreibung der erlebten Unterrichtssituation gegeben (1.2: *„Da Sie sich im Anschluss aber auf den Aspekt des Unterrichtsflusses als einen Link zur Reflexion beziehen, braucht der Leser hier noch mehr Informationen.“*). Die rückgemeldeten Aspekte fordern eine reflexivere Haltung ein (1.3: *„Wie bewerten Sie diesen Blickwinkel?“*) und verdeutlichen, dass die Verknüpfung zwischen Theorie und erlebter Unterrichtssituation forciert werden soll (1.4: *„Sie können also durchaus Ihre Beobachtungen noch etwas mehr auf Ihr bildungswissenschaftliches Wissen anwenden.“*). Zum Teil zielen die Rückmeldungen auf einen stärkeren Theoriebezug ab, in manchen Fällen wird dabei auf konkrete Literatur verwiesen (1.5: *„Beim Lesen der Situation erschienen mir folgende weitere Anknüpfungspunkte möglich z. B. hinsichtlich operanter Lerntheorien oder Motivationstheorien.“*).

2. *Beurteilung des Lerntagebuchs*: In dieser Kategorie nehmen Dozent*innen entweder Beschreibungen (2.1: *„Sie haben sich auf der Grundlage eines Anlasses mit dem Thema Burnout befasst. Hierzu haben Sie eine Definition entworfen.“*) oder Beschreibungen in Verbindung mit Wertungen der gezeigten Reflexionsleistung vor (2.2: *„Es gefällt mir sehr gut, dass vor allem im Ausblick noch einmal Verbesserungsmöglichkeiten und bereits erfolgreiche Verhaltensweisen gegenübergestellt werden.“*).
3. *Künftige Handlungsoptionen (Ausblick auf den Soll-Zustand)*: Diese Kategorie fokussiert auf Vorschläge zur Optimierung der Reflexionsleistung in Richtung des kommunizierten Soll-Zustandes. Die rückgemeldeten Aspekte bestärken grundsätzlich den eingeschlagenen Weg (3.1: *„Weiter so!“*), verdeutlichen didaktische Sichtweisen, die konkret auf die erlebten Unterrichtssituationen Bezug nehmen (3.2: *„Ich denke an Teamteaching. vielleicht wäre es ja auch für Sie ein guter Einstieg, nicht gleich eine ganze Stunde planen zu müssen, sondern ‚nur‘ für ausgewählte Fälle differenzierendes Material zu entwickeln.“*), beinhalten konkrete anforderungsspezifische Empfehlungen bzw. formale Hinweise im Hinblick auf eine zu optimierende Struktur der schriftlichen Reflexion (3.3.1: *„Vielleicht können die oben angeführten Leitfragen Ihnen helfen, den Fokus noch stärker auf die Reflexion der Situation zu legen und Ihre Situation kleinteiliger und konkreter zu beschreiben.“*) oder liefern Hinweise, welche die Form des eingereichten Lerntagebuchs betreffen und auf eine strukturiertere Darstellungsleistung abzielen (3.3.2: *„Anbei erhalten Sie einen neuen Bogen für den Eintrag Ihrer Lerntagebücher. Bitte benutzen Sie diesen für die nächsten Einträge. Dieser gibt eine Struktur vor, die Ihnen bei der Erstellung Ihrer Einträge und der Reflexion helfen soll.“*).
4. Die Kategorie *Lob* beinhaltet aufmunternde Worte mit einem allgemeinen Bezug zur Aufgabe (*„Ihr Lerntagebucheintrag Nr. 1 ist insgesamt gelungen. Er zeugt von Reflexivität.“*)
5. *Ableitung für den Professionalisierungsprozess*: Diese Kategorie umfasst Hinweise und Kommentare zur Weiterentwicklung des eigenen Professionalisierungsprozesses. (*„Sie haben deutlich gezeigt, inwieweit das Thema für Sie selbst und Ihre professionelle Entwicklung relevant ist, und Sie konnten aus der Reflexion für Sie bedeutsame weitere Themen ableiten, mit denen Sie sich beschäftigen möchten.“*)

6. *Positive Erwartung*: Diese Kategorie rückt die Beziehungsebene zwischen den Dozent*innen und den Studierenden in den Vordergrund und drückt positive Erwartungen bezüglich künftiger Leistungen aus. („*Ich freue mich auf Ihr nächstes LTB!*“)

Die zugeordneten Codes werden noch einmal quantifiziert in Tabelle 1 dargestellt, um Häufigkeiten und entsprechende Gewichtungen zu verdeutlichen. Insgesamt lässt sich konstatieren, dass sich die Dozent*innen in der Hauptsache in ihren Feedbacks auf die verschiedenen Facetten der Bearbeitungsqualität und auf Möglichkeiten der Handlungsoptionen Bezug nehmen, bzw. die aktuelle Leistung beschreiben und bewerten.

Tab. 1 Häufigkeiten der zugeordneten Codes ($\Sigma = 97$)

Identifizierte Hauptkategorien	Verteilung der Zuordnungen
(1) Hinweise auf die Qualität der Aufgabenbearbeitung (Ist-Zustand)	
(1.1) Hinweise zum Umgang mit dem Feedback	2,06 %
(1.2) Unzureichende Situationsbeschreibung	11,34 %
(1.3) Reflexive Haltung	2,06 %
(1.4) Verknüpfung von Theorie und Situation	3,09 %
(1.5) Stärkung Theoriebezug	12,37 %
(2) Beurteilung des Lerntagebuchs	
(2.1) Beschreibung	6,19 %
(2.2) Beschreibung und Bewertung	18,56 %
(3) Künftige Handlungsoptionen (Ausblick auf den Soll-Zustand)	
(3.1) Allgemeine Bekräftigung	4,12 %
(3.2) Situationsbezogene Handlungsempfehlungen	7,22 %
(3.3.1) Anforderungsspezifische Handlungsempfehlungen	8,25 %
(3.3.2) Handlungsempfehlungen zu Struktur und Formalität	5,15 %
(4) Lob	11,34 %
(5) Ableitung für den Professionalisierungsprozess	6,19 %
(6) Positive Erwartung	2,06 %

Einordnung der Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass es den Dozent*innen zu weiten Teilen gelungen ist, effektives Feedback zu geben. Sie berücksichtigen die Ebenen (*task level*, *process level*, *selfregulation level*, *self level*), die sich in der Beantwortung der drei Fragen zeigen, die die Forschung für effektives Feedback als maßgeblich ansieht: (1) *where am I going?* (2) *how am I going?* und (3) *where to next?* (Hattie & Gan, 2011). Die Dozent*innen geben Hinweise darauf, wie die Aufgabe der Studierenden, praktische Situationen mit Theorien oder Befunden zu verknüpfen, umgesetzt wurde und bewegen sich damit auf dem *task level*. Darüber hinaus beziehen die Dozent*innen in ihr Feedback auf dem *process* und dem *selfregulation level* auch Empfehlungen ein, was Studierende tun können, um die Leistung zu verbessern – auch auf formaler Ebene. Das *self level*, also Rückmeldungen rein zur Person und ihren Fähigkeiten, wird durch die Dozent*innen kaum bedient. Gerade Kategorie (3) macht die Heterogenität der Rückmeldungen deutlich, indem sie sowohl ganz situationsspezifische aber auch anforderungsspezifische Handlungsempfehlungen umfasst. Dieser Punkt verweist u. E. auf die Rollenunklarheit bei den Dozent*innen verbunden mit der Frage, welcher Auftrag Dozent*innen in einem komplexen Zusammenspiel mit weiteren Institutionen des Schulkontextes zukommt. Insgesamt lässt sich jedoch festhalten, dass die Beurteilung einer Aufgabe wie der Verknüpfung von Theorie und Praxis und entsprechendes Feedback auch für Dozent*innen eine voraussetzungsreiche Anforderung darstellt. Dabei ist es erforderlich, dass sie über Wissen und Operationalisierungen auf verschiedenen Ebenen verfügen. So müssen sie auf inhaltlicher Ebene zum einen wissen, welches wissenschaftlich abgesicherte Wissen zu einer bestimmten Situation überhaupt zur Verfügung steht, aber auch, wie sie die Verknüpfungsleistung der Studierenden einschätzen können. Nicht zuletzt müssen Dozent*innen außerdem Wissen darüber erworben haben, wie sie effektives Feedback gestalten können, um weitere Lernprozesse zu ermöglichen. In diesem breiten Aufgabenfeld ist es von Hochschuleseite denkbar, Dozent*innen (insbesondere diejenigen mit wenig Erfahrungen) zusätzlich mit Workshops zu Meta-Themen wie der Einschätzung der Theorie-Praxis-Verknüpfungen und zu effektivem Feedback zu unterstützen. Feedback-Leitfäden, die sich sowohl auf die Theorie-

Praxis-Verknüpfung und auch auf die Beantwortung der drei oben genannten Fragen beziehen, können passend dazu einen zusätzlichen Beitrag leisten und werden derzeit im KoLBi-Projekt auf ihre Wirkung hin überprüft.

Literatur

- Feimann-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen und Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013-1055.
- Hattie, J. & Gan, M. (2011). Instruction Based on Feedback. In P. A. Alexander & R. E. Mayer (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 249-271). New York: Routledge.
- Ittner, D. & Hascher, T. (2016). Zur Rolle des Feedbacks für das Lehren und Lernen mit Portfolios im Hochschulkontext. In S. Ziegelbauer & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Das Portfolio als Innovation in Schule, Hochschule und LehrerInnenbildung* (S. 13-25). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? – Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojektes mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 240-270.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. akt. u. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (6. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Rambow, R. & Nückles, M. (2002). Einsatz des Lerntagebuchs in der Hochschullehre. *Das Hochschulwesen*, 50 (3), 113-120.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47 (2), 78-92.
- Schellenbach-Zell, J. & Mertens, S. (angenommen). Kohärente Lernziele und ihre Effekte auf die Bewertung von Lerngelegenheiten im Praxissemester. In BMBF (Hrsg.), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus den Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*.
- Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153-189.
- Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung*. Paderborn: Eusl.

Judith Schellenbach-Zell, Dr.,
wiss. Mitarbeiterin am
Institut für Bildungsforschung
an der Bergischen Universität Wuppertal.
Arbeitsschwerpunkte:
Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung,
Begleitformate in der Lehrer*innenbildung
zur Theorie-Praxis-Verzahnung

zell@uni-wuppertal.de



Stefan Riedel,
Studienreferendar am
Zentrum für schulpraktische
Lehrer*innenausbildung in Hagen.
Arbeitsschwerpunkt:
Feedback und Mentoring

steriebkh@googlemail.com



Michael Rochnia,
wiss. Mitarbeiter am Institut für Bildungsforschung
an der Bergischen Universität Wuppertal.
Arbeitsschwerpunkte:
Nutzung von Evidenz in pädagogischen Bereichen,
Interkulturalität im Politikunterricht

rochnia@uni-wuppertal.de



05

Marlit Annalena Lindner

Lernbegleitende Tests
in der Hochschullehre
als Feedback
für Studierende und Lehrende:
Die Rolle des Aufgabenformats

Hochschulen stellen hohe Anforderungen an das selbstregulierte Lernverhalten ihrer Studierenden. In der Regel muss eine stetige, eigenständige Initiierung sowie zielgerichtete Organisation von Lernprozessen stattfinden, um Studienziele zu erreichen. Als zentral gelten in diesem Zusammenhang summative Prüfungen, die neben der diagnostischen Einordnung der Studienleistung (Noten, Kreditierung etc.) ein wichtiges Instrument zur indirekten Beeinflussung studentischen Lernverhaltens im Hochschulalltag sind (*assessment drives learning*; vgl. z. B. Shepard, 2000). Allerdings ist das Bemühen, Studierende durch anspruchsvolle summative Prüfungen zu tiefem Lernverhalten zu motivieren sicherlich eine notwendige, womöglich jedoch keine hinreichende Bedingung für den Lernerfolg. Stellen Studierende nämlich erst in ihrer Abschlussprüfung fest, dass sie substantielle Lücken oder Verständnisprobleme haben, ist dieses Defizit oft nur durch zeitlichen (und damit letztlich auch finanziellen) Mehraufwand auszugleichen. Dies gilt selbstredend nicht nur für die Ausbildung angehender Lehrkräfte, sondern auch für Studierende im Allgemeinen.

Lernbegleitende, *formative Tests* könnten solchen negativen Studierenerfahrungen rechtzeitig entgegenwirken, sofern sie im Laufe des Semesters angeboten und von Studierenden für die Regulation ihrer Lerntätigkeiten im Sinne von Feedback genutzt werden (vgl. z. B. Roediger, Putnam & Smith, 2011). Formative Tests spielen in der Hochschulpraxis gegenüber summativen Prüfungen jedoch in vielen Fällen eine untergeordnete Rolle. Ein wichtiger Grund hierfür mag in dem hohen Aufwand für Lehrpersonen liegen, zusätzliche Aufgaben zu entwickeln, zu administrieren, auszuwerten und die Ergebnisse zurückzumelden. Fraglich ist möglicherweise auch, inwieweit Studierende von lernbegleitenden Tests Gebrauch machen, da diese in ihrem Grundverständnis ein freiwilliges Zusatzangebot ohne (verbindliche) Bewertung sind.

Mit Blick auf diese praktischen Herausforderungen skizziere ich in dem vorliegenden Artikel basierend auf aktuellen Forschungsbefunden, wie formative Tests an Hochschulen gewinnbringend eingesetzt werden können. Ein Schwerpunkt liegt auf der Beantwortung der Frage, warum insbesondere das *Aufgabenformat* bewusst gewählt werden sollte, um die Lernwirksamkeit formativer Tests zu erhöhen und gleichzeitig den Aufwand für Lehrende (und Studierende) in Grenzen

zu halten. Zur besseren Einordnung gehe ich vorab kurz auf wichtige Befunde und Annahmen zur Wirksamkeit formativer Tests ein.

Effekte und Nutzen formativer Tests

Aus vielzähligen experimentellen psychologischen Studien wissen wir, dass die zwischenzeitige Bearbeitung von Testaufgaben nach einer Lerneinheit (im Sinne einer Lernstrategie) typischerweise zur Verbesserung späterer Prüfungsleistungen führt (vgl. Testing-Effekt; z. B. Adesope, Trevisan & Sundararajan, 2017; Roediger et al., 2011). Die Methode des Testens ist dabei sogar meist anderen gängigen Lernmethoden (z. B. wiederholtes Lesen oder Unterstreichen zentraler Textpassagen) hinsichtlich der Leistung in späteren Prüfungen überlegen. Vorteile ergeben sich für die im formativen Test abgefragten, aber auch für die nicht abgefragten Inhalte. Zudem mag es überraschen, dass sich ein positiver Effekt auch dann zeigt, wenn zu keinem Zeitpunkt (externes) Feedback zur Richtigkeit bzw. Falschheit gegebener Antworten erfolgt (Adesope et al., 2017). Basierend auf diesen Befunden lässt sich mutmaßen, dass vor allem die anspruchsvolle Übung des Abrufs zentraler Lerninhalte aus dem Gedächtnis bzw. die damit verbundene Aktivierung thematisch relevanter Gedächtnisnetzwerke ein bedeutsamer Erklärungsansatz für den Testing-Effekt ist (vgl. z. B. Endres & Renkl, 2015).

Abgesehen von dieser grundlegenden gedächtnispsychologischen Erklärung für die Wirksamkeit formativer Tests als Lerninstrument ist davon auszugehen, dass die Bereitstellung von Tests und Testergebnissen Studierenden hilft, ihr Lernverhalten besser zu adaptieren und einzelne Sachverhalte oder größere Themenfelder zu identifizieren, die vertieft werden müssen (vgl. z. B. Roediger et al., 2011). Formative Tests können und sollten somit im Fall der Hochschullehre spezifische Impulse für weitere Lernaktivitäten geben.

Die resultierenden Daten sollten sich auch Lehrende zu Nutze machen, indem sie die zusätzlichen Informationen über den Lernstand ihrer Studierenden in die Planung der Lehre einbeziehen. Stärken und Schwächen einer Kohorte können so früher erkannt und Ressourcen zur rechtzeitigen Aufarbeitung von Defiziten genutzt werden.

Die Rolle des Aufgabenformats in formativen Tests

Bei der praktischen Ausgestaltung formativer Tests spielen eine Vielzahl von Parametern eine Rolle, die den Erfolg des Testens hinsichtlich des Ausmaßes positiver Lernzuwächse beeinflussen können (für eine Übersicht siehe Adesope et al., 2017). In diesem Beitrag wird der Faktor des Aufgabenformats beleuchtet, da sowohl empirische Hinweise als auch pragmatische Gründe für eine bewusste Auswahl formativer Testaufgaben sprechen.

Im Wesentlichen lassen sich Aufgaben mit geschlossenem (z. B. Multiple-Choice-Aufgaben) und offenem (z. B. Aufsätze, Kurzantworten) Antwortformat unterscheiden. Beide Formate haben spezifische Vor- und Nachteile. Während die Erstellung von offenen Aufgaben vergleichsweise einfach ist, ist deren Auswertung je nach Länge der erwarteten Antwort aufwendig und fehleranfällig, da eine Bewertung individueller Texte von Studierenden erfolgen muss. Entgegengesetzt verhält es sich bei geschlossenen Aufgaben: Durch die Vorgabe von Antwortoptionen (im einfachsten Fall eine richtige und mehrere falsche Antworten) sind diese Aufgaben zeitintensiv und anspruchsvoll in der Erstellung. Die angemessene Konstruktion geschlossener Aufgaben erfordert zudem einiges Hintergrundwissen (für eine Übersicht siehe z. B. Lindner, Strobel & Köller, 2015). In der Administration und Auswertung sind geschlossene Aufgaben dagegen sehr ökonomisch und objektiv. Jedoch wird gerne diskutiert, ob geschlossene Formate das Erreichen höherer Lernziele überhaupt abbilden können. Während es mit offenen Aufgaben deutlich leichter fällt, anspruchsvolle Lernziele zu prüfen, kann dies aber in vielen Fällen ebenso mit geschlossenen Aufgaben gelingen (vgl. z. B. Rodriguez, 2003). In der Praxis werden geschlossene Aufgaben nichtsdestotrotz meist für klassische Wissensabfragen genutzt, was vermutlich die (falsche) Wahrnehmung begünstigt, dass diese nur für ebendiesen Zweck taugen. Anspruchsvolle geschlossene Aufgaben, die Transferleistungen erfassen und höhere Denkprozesse anregen, erfordern kreative Energie sowie eine Nutzung von Potenzialen verschiedener geschlossener Formate (Lindner et al., 2015; Waugh & Gronlund, 2013). Jedoch muss stets bedacht werden, dass insbesondere klassische Multiple-Choice-Aufgaben im Vergleich zu offenen Aufgaben typischerweise deutlich leichter zu lösen sind (vgl. Kastner & Stangl, 2011; Schult & Lindner, 2018). Dies hängt auch mit der Möglichkeit zusammen, bei der Be-

antwortung geschlossener Aufgaben im Zweifelsfall erfolgreich raten zu können. Während der Ratewahrscheinlichkeit von Multiple-Choice-Aufgaben in summativen Prüfungen angemessen begegnet werden muss (vgl. Lukas, Melzer & Much, 2017), ist dies in formativen Tests von geringerer Bedeutung. Hier stehen der Gedächtnisabruf und die Aktivierung lernrelevanter Netzwerke sowie eine potenzielle Wirkung des Feedbacks auf das selbstregulierte Lernen im Fokus.

Ein wichtiger metaanalytischer Befund von Adesope et al. (2017) zeigt, dass formative Multiple-Choice-Tests gegenüber Tests mit Kurzantworten mit signifikant größeren Lernzuwächsen im Sinne des Testing-Effekts einhergehen. Gleiches gilt für eine Mischung offener und geschlossener Aufgabenformate. Diese – über viele Studien hinweg aggregierten Befunde – suggerieren, dass sich die Konstruktion geschlossener Aufgaben für formative Tests besonders lohnt. Neben positiven kognitiven Effekten liegt ein weiterer großer Vorteil geschlossener Aufgaben in der einfachen Auswertung und Rückmeldung von Ergebnissen an Studierende. Insbesondere eine elektronische Darbietung geschlossener Aufgaben ermöglicht ein (nahezu) automatisches Feedback, das für die Lehrenden keine bedeutsame Belastung darstellt und Studierenden unmittelbar Anregungen zum weiteren Lernen geben kann. Die Bearbeitung von Aufgaben mit vorgegebenen Antwortoptionen ist auch für Studierende weniger zeitaufwendig, was bei freiwilligen Tests die Akzeptanz und Nutzungsfrequenz deutlich erhöhen könnte. Zusammenfassend gibt es also gute Gründe, geschlossene Aufgabenformate in formativen Tests bevorzugt in Erwägung zu ziehen.

Praxistipps für formative Tests an Hochschulen

Als Modell für die Praxis bietet sich basierend auf diesen Kenntnissen eine Mischung verschiedener Aufgabenformate an, wobei geschlossene Aufgaben bevorzugt werden sollten. Nachteil geschlossener Aufgabenformate bleibt jedoch der hohe Konstruktionsaufwand, der sich allerdings bei der Sammlung von Aufgaben über Jahre hinweg relativiert. Um die Qualität geschlossener Aufgaben zu sichern, ist es zudem wichtig, sich mit Richtlinien für die Erstellung geschlossener Aufgaben vertraut zu machen (vgl. z. B. Lindner et al., 2015). Ein innovativer Weg kann auch die Anleitung Studierender sein, formative

Testaufgaben (für andere Studierende) in Kleingruppen zu erstellen. Wie sich zeigt, ist nämlich nicht nur das formative Testen, sondern auch die Testkonstruktion selbst eine besonders effektive Lernmethode, da für die Erstellung und Abgrenzung richtiger und falscher Antworten substanzielles fachliches Wissen erforderlich ist (vgl. Fellenz, 2004; Haladyna, 2004).

Hinsichtlich der Darbietungsform formativer Tests gibt es viele Optionen. Die simpelste Variante ist die Vorgabe von (mündlichen) Fragen in Präsenzveranstaltungen. Um Studierende dabei tatsächlich zum Gedächtnisabruf anzuregen, sollte genügend Zeit für die Beantwortung der Fragen eingeräumt werden. Als digitale Variante sind – nicht nur in größeren Veranstaltungen – Online-Voting-Systeme mit anschließender Diskussion im Plenum empfehlenswert. Auch klassische schriftliche Tests oder E-Assessments können als formative Testinstrumente eingesetzt werden. Beides ist vergleichsweise aufwendiger, ermöglicht aber bei hinreichend vielen Aufgaben eine differenzierte, individuelle Rückmeldung an die Studierenden. Zur Rückmeldung formativer Testergebnisse sei angemerkt, dass die kognitionspsychologischen Effekte des Testens in bisherigen Studien zwar nicht signifikant positiver ausfallen, wenn Feedback zur Richtigkeit der Antworten gegeben wurde, dieser Befund aber vorsichtig interpretiert werden muss (vgl. Adesope et al., 2017). Bislang liegen zu wenig differenzierte Studien vor, zudem beziehen sich die Berichte vorrangig auf kognitive Effekte des Testens, nicht jedoch auf zu erwartende selbstregulatorische Effekte auf das Lernverhalten. Im Grundsatz kann damit wohl festgehalten werden, dass Testrückmeldungen grundsätzlich erstrebenswert sind, aber nicht zwangsläufig stattfinden müssen.

Wie auch immer die Gestaltung formativer Tests im Hochschulkontext konkret umgesetzt wird, so gibt es für jede Lehrveranstaltung passende Möglichkeiten die positiven Effekte des Testens zu nutzen. Es ist daher insbesondere für Hochschullehrende, aber auch für angehende Lehrkräfte empfehlenswert, sich weitergehend mit dieser vielversprechenden Lernmethode vertraut zu machen, da in diesem Beitrag nur erste Impulse gegeben werden können, die jedoch im besten Fall zu einer breiteren Nutzung lernbegleitender Tests beitragen.

Literatur

- Adesope, O. O., Trevisan, D. A. & Sundararajan, N. (2017). Rethinking the Use of Tests: A Meta-Analysis of Practice Testing. *Review of Educational Research*, 87 (3), 65-701.
- Endres, T. & Renkl, A. (2015). Mechanisms Behind the Testing Effect: An Empirical Investigation of Retrieval Practice in Meaningful Learning. *Frontiers in Psychology*, 6, 1054.
- Fellenz, M. R. (2004). Using Assessment to Support Higher Level Learning: The Multiple Choice Item Development Assignment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29 (6), 703-719.
- Haladyna, T. M. (2004). *Developing and Validating Multiple-Choice Test Items* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kastner, M. & Stangl, B. (2011). Multiple Choice and Constructed Response Tests: Do Test Format and Scoring Matter? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 12, 263-273.
- Lindner, M. A., Strobel, B. & Köller, O. (2015). Multiple-Choice-Prüfungen an Hochschulen? Ein Literaturüberblick und Plädoyer für mehr praxisorientierte Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29 (3-4), 133-149.
- Lukas, J., Melzer, A. & Much, S., unter Mitarbeit von S. Eisentraut (2017). *Auswertung von Klausuren im Antwort-Wahl-Format*. Verfügbar unter http://wiki.llz.uni-halle.de/images/3/38/Handbuch_-_PDF.pdf [22.01.2019].
- Rodriguez, M. C. (2003). Construct Equivalence of Multiple-Choice and Constructed-Response Items: A Random Effects Synthesis of Correlations. *Journal of Educational Measurement*, 40 (2), 163-184.
- Roediger, H. L. III, Putnam, A. L. & Smith, M. A. (2011). Ten Benefits of Testing and their Applications to Educational Practice. In J. P. Mestre & B. H. Ross (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 55) (pp. 1-36). San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press.
- Schult, J. & Lindner, M. A. (2018). Diagnosegenauigkeit von Deutschlehrkräften in der Grundschule: Eine Frage des Antwortformats? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 32 (1-2), 75-87.
- Shepard, L. A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.
- Waugh, C. K. & Gronlund, N. E. (2013). *Assessment of Student Achievement* (10th ed.). Boston, MA: Pearson.

Marlit Annalena Lindner, Dr.,
Nachwuchsgruppenleitung am Leibniz-Institut
für die Pädagogik der Naturwissenschaften
und Mathematik (IPN) in Kiel.
Arbeitsschwerpunkt:
Pädagogisch-Psychologische Diagnostik



mlindner@ipn.uni-kiel.de

06

*Alexander Schmoelz und
Daniel Handle-Pfeiffer*

Feedback
in prüfungsimmanenten
Großlehrveranstaltungen

Einleitung

Feedback in der universitären und schulischen Lehre ist mittlerweile allgegenwertiger Gegenstandsbereich erziehungswissenschaftlicher Forschung. Unterschiedliche Perspektiven zeigen die Relevanz von Feedback in Schule (Hattie & Timperley, 2007; Hattie, 2011) und Hochschule (Nicol, 2010) in Bezug auf unterschiedliche Feedback Methoden (Bastian, Combe & Langer, 2016) bzw. Wirkungszusammenhänge (Narciss, 2014).

Dieser Artikel beschreibt die praktische Umsetzung von unterschiedlichen didaktischen Formen des Feedbacks im spezifischen Anwendungsfeld zweier prüfungsimmanenter Großlehrveranstaltungen (insgesamt 200 Studierende) in der Lehrer*innenbildung und präsentiert Ergebnisse zu unterschiedlichen Feedbackformen.

Im didaktischen Fokus der Großlehrveranstaltungen stand die theoretische Auseinandersetzung mit und das praktische Erleben von didaktischen Inhalten sowie die kritische Reflexion der Inhalte für den Kontext Unterricht.

Dieser Artikel erläutert die Details der praktischen Umsetzung von unterschiedlichen didaktischen Formen des Feedbacks in den Lehrveranstaltungen. Den Potenzialen und Herausforderungen der Verschränkung des prüfungsimmanenten Charakters mit Großlehrveranstaltungen wurde durch unterschiedliche Teilleistungen und damit verbundenen Feedbackformen begegnet. In den Lehrveranstaltungen wurden didaktische Elemente des Blended Learning und Flipped Classroom verschränkt. Studierende sollten die Inhalte in der Selbstlernphase durch Lernvideos, Textlektüre und Lernspiele selbstständig erschließen. Diese Aktivitäten wurden durch unterschiedliche Feedbackformen im Learning Management System (LMS) Moodle und den Präsenzeinheiten begleitet.

Die folgenden Feedbackformen wurden angewandt:

- Onlinefeedback
 - Automatisiertes Feedback
 - Peer Feedback
 - Manuelles Feedback durch Lehrende
- Präsenzfeedback
 - Peer Feedback
 - Individuelles Feedback

Die Ergebnisse veranschaulichen, dass die Kombination aus unterschiedlichen Feedbackformen von den Studierenden angenommen wurde. Vor allem das automatisierte Feedback und die Peer-Feedback-Aktivitäten zeigten hohe Beteiligung seitens der Studierenden.

Onlinefeedback

Um auch bei hoher Teilnehmer*innenzahl individualisiertes Feedback zu ermöglichen wurde im LMS automatisiertes Feedback, Peer Feedback und Feedback durch Lehrende umgesetzt.

Automatisiertes Feedback

Als automatisierte Feedback wurde das Moodle Plugin „Level Up!“ (Abb. 1.) eingesetzt. „Mit diesem können Aktivitäten von Studierenden in Punkten abgebildet und automatisch vom System addiert werden. Die Punkte können dann als Ranking angezeigt werden“ (Schmoelz & Pfeiffer, 2018, S. 194). Mit dieser gamifizierten Form des automatischen Feedbacks bekamen Studierende in Echtzeit Rückmeldung und Erfahrungspunkte zu jeder gesetzten Lernaktivität innerhalb des LMS. Die aggregierte Punkteanzahl innerhalb des LMS machte insgesamt 40 % der Gesamtnote aus.



Abb. 1 Das Plugin „Level Up!“ als Block in Moodle

In Abbildung 2 ist die Punkteverteilung von „Level Up!“ zu sehen. In der horizontalen Achse sind die Level 1-12, dazu jeweils die entsprechenden Noten in Klammern abgebildet. Die Senkrechte zeigt die Anzahl in Prozent. Prinzipiell entsprechen die Level 1-7 der Teilnote „Nicht Genügend“. Ab Level 8 ist jeder Stufe eine Teilnote zugeordnet. Ein Spezialfall ist Level 12. Dieses wurde im Semester eingeführt, weil Studierende die Maximalpunktzahl während des Semesters überschritten. Weiters zeigt die Abbildung, dass nur eine Minderheit online abgebrochen hat (10,5 %) und die Mehrheit (Level 11 und 12) alle Punkte erreichte.

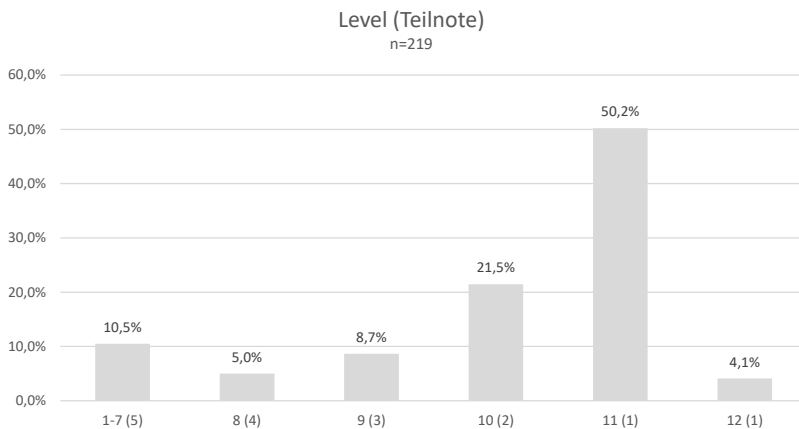


Abb. 2 Level (Note) am Ende des Semesters durch „Level Up!“

Auch Teile des Peer-Feedbacks zwischen den Studierenden wurde automatisch in den Punkten über „Level Up!“ abgebildet. Studierende gaben einander Feedback zu den unterschiedlichen Abgaben im LMS. Hier konnten sie sich in Foren zu unterschiedlichen Texten austauschen sowie in Datenbanken Einträge (Reflexionen, Exzerpte,...) ihrer Kolleg*innen kommentieren. Das automatisierte Feedback erlaubt hohe Selbststeuerung und fördert Motivation. Eine definitive Stärke des Kursdesigns war die Selbststeuerung durch die Studierenden. Sie konnten Aufgaben zeit- und ortsunabhängig erledigen und bekamen sofort automatisiertes Feedback. Durch das automatisierte „Level Up!“ war anfangs viel Aktivität im LMS zu erkennen. Befürchtungen, dass Studierenden durch die ständige Transparenz ihrer Punkte, den

minimalsten Aufwand wählten ist nicht eingetreten. Wie in Abb. 2 zu sehen, sind nur 5 % der Studierenden auf der Note 4 verweilt. Mehr als 50 % haben Level 11 und somit ein „Sehr gut“ erreicht und weitere 4,1 % haben über die formalen Anforderungen hinausgearbeitet.

Peer Feedback

Studierende wurden in unterschiedlichen Aufgaben dazu aufgefordert ihren Kolleg*innen Feedback zu Abgaben zu geben. An zwei Lernaktivitäten wird demonstriert wie unterschiedlich der Zugang sein kann. In der Lernaktivität 1 war eine Reflexion anhand von Leitfragen zu einem von zwei Texten zu verfassen. Danach sollten die Studierenden Reflexionen ihrer Kolleg*innen lesen und neue Erfahrungen in den Feedbacks festhalten. Die Aufgabe wurde in der Moodle Aktivität Datenbank umgesetzt. In der Lernaktivität 2 war das Format ähnlich, wurde aber in einem Forum umgesetzt. Hier wurde jedoch dezidiert dazu aufgefordert mindestens zwei Kolleg*innen Feedback zu ihren Beiträgen zu geben.

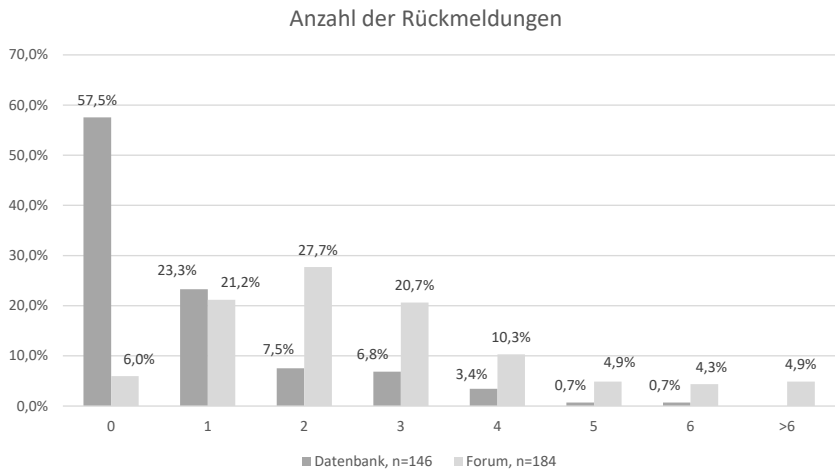


Abb. 3 Feedbacks in der Datenbank (dunkelgrau) und im Forum (hellgrau)

Die Abbildung 3 (dunkelgrau markiert) zeigt, die Anzahl der Kommentare zu einem Eintrag in einer Reflexionsaufgabe-Datenbank. Es ist zu erkennen, dass bei der Mehrheit der Beiträge (57,5 %) kein Kommen-

tar verfasste wurde. Die Abbildung 3 (hellgrau markiert) zeigt auch, die Anzahl der Antworten zu den durch die Studierenden eröffneten Threads im Forum. Bei der Mehrheit (72,8 %) der Threads wurden zu mindestens 2 oder mehr Antworten verfasst.

In Abbildung 3 ist zu sehen, dass die Vergabe von Feedbacks zwischen den Studierenden in den Aufgaben stark fluktuiert. Eine Erklärung könnte das Aufgabendesign sein – da für das Forum dezidiert nach 2 Feedbacks gefragt wurde und in der Reflexionsdatenbank dies nicht klargestellt wurde. Auch könnte der Zeitpunkt der Aufgabe ein Faktor sein – das Forum als erste Aufgabe und die Datenbank als vorletzte Aufgabe im Semester. Eine weitere Erklärung kann über die Aktivität in Moodle selbst versucht werden. Die Aktivität „Forum“ ist klar für eine Diskussion ausgelegt, die Aktivität „Datenbank“ verfolgt eher das Aufarbeiten und Darstellen eines Themas und hat nur als Erweiterung eine Feedbackfunktion.

Manuelles Feedback durch Lehrende

Studierende hatten die Möglichkeit in einem Forum bei Unklarheiten nachzufragen. Fragen wurden manuell durch die Lehrenden beantwortet. Auch diese Aktivität wurde gut angenommen. In diesem Forum wurden 86 Themen von Studierenden eröffnet und mit 280 Feedbacks versehen.

Präsenzfeedback

In den Präsenzeinheiten wurde sowohl auf Peer-Feedback mittels „Klein- und Großgruppendifkussionen, Teamarbeit mit Reflexionsfragen unter den Studierenden“ (Schmoelz & Pfeiffer, 2018, S. 195) als auch individuelles Feedback von Lehrenden für Studierende gesetzt.

Peer-Feedback

Das Peer Feedback wurde durch die didaktischen Methoden „Think-Pair-Share“ (Sugiarto & Sumarsono, 2014) und „Play-Pair-Share“ (Schmoelz & Pfeiffer, 2018) angeleitet.

„There are five steps in Think-Pair-Share model, they are organizing students into pairs, posing the topic or a question, giving time to students to think, asking students to discuss with their partner and share

their thinking, and calling on a few students to share their ideas with the rest of the class“ (Sugiarto & Sumarsono, 2014, S. 207). Studierende denken dabei über zentrale Inhalte nach, besprechen diese dann mit dem/der Kolleg*in und teilen die Ergebnisse dann im Plenum. Dabei wird sowohl beim Besprechen der Gedanken als auch bei Teilen der Ergebnisse Feedback durch andere Studierende gegeben. Bei der „Play-Pair-Share“-Methode wurde der erste Schritt durch eine spielerische Aktivität ersetzt. Studierende spielten zunächst Lernspiele und setzten sich damit mit den Inhalten der Lehrveranstaltung auseinander. In einem zweiten Schritt diskutierten sie die Spielerfahrung mit einem/einer Kolleg*in, um abschließend zentrale Ergebnisse im Plenum zur Diskussion zu stellen. Auch hier bekamen Studierende im zweiten und dritten Schritt Feedback von anderen Studierenden.

Individuelles Feedback

Am Ende des Semesters hielten alle Studierenden eine Pecha-Kucha Präsentation. Pecha Kucha ist ein Präsentationsstil, bei dem 20 Folien jeweils 20 Sekunden lang gezeigt werden. Mit diesem Format können Präsentationen prägnant und schnell gehalten werden. Es ermöglicht, dass eine Vielzahl von Vortragenden in kurzer Zeit zu Wort kommen können. Nach den jeweiligen Präsentationen bekamen alle Studierenden ein mündliches, individuelles Feedback von der LV-Leitung. Das individuelle Feedback bezog sich auf Präsentationskompetenzen, welche für zukünftigen Lehrer*innen zentral sind. Die Kriterien für das Feedback waren die zeitliche Genauigkeit des Vortrags, die adäquate Lautstärke, die inhaltliche Korrektheit und das Eingehen auf weiterführende Fragen. Lehrer*innen der Zukunft sollen inhaltliche Inputs genau planen und timen können, ihre Vorträge inhaltlich genau und korrekt gestalten und mit Rückfragen umgehen können. Für zukünftiges Teamteaching ist es auch zentral, dass die unterschiedlichen Vortragsteile sowohl inhaltlich als auch formal aufeinander abgestimmt sind. So bezog sich, dass Feedback auch auf die Übergänge zwischen den einzelnen Vorträgen.

Fazit

Unterschiedliche Feedbackformen sind auch in (prüfungsimmanenten) Großlehrveranstaltungen möglich und werden gut angenommen. Um bei hoher Studierendenzahl individuelles Feedback zu ermöglichen wurde das Lerndesign stark technologisiert. Dadurch konnten Personen einzeln formatives Feedback erlangen, um ihren Lernfortschritt sowie ihr Lerntempo zu sehen und ggf. anzupassen. Dieses automatisierte Feedback wurde durch qualitatives Feedback auf Präsentationen und in Online-Foren ergänzt. Auch Peer Feedback, welches in den Online- und Präsenzphasen angeleitet wird, ist eine weitere Möglichkeit Feedback bei hohen Studierendenzahlen zu ermöglichen.

Literatur

- Bastian, J., Combe, A. & Langer, R. (2016). *Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Hattie, J. (2011). Feedback in Schools. In R. Sutton, M. J. Hornsey & K. M. Douglas (Eds.), *Feedback: The Communication of Praise, Criticism, and Advice* (pp. 265-278). New York: Peter Lang Publishing.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Narciss, S. (2014). Modelle zu den Bedingungen und Wirkungen von Feedback in Lehr-Lernsituationen In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 43-82). Münster: Waxmann.
- Nicol, D. (2010). From Monologue to Dialogue: Improving Written Feedback Processes in Mass Higher Education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35 (5), 501-517.
- Schmoelz, A. & Pfeiffer, D. (2018). Spielerische Pädagogik im Flipped Classroom. In J. Buchner, C. Freisleben-Teutscher, J. Haag & E. Rauscher (Hrsg.), *Inverted Classroom: Vielfältiges Lernen* (S. 193-198). Brunn am Gebirge: ikon Verlags GesmbH.
- Sugiarto, D. & Sumarsono, P. (2014). The Implementation of Think-Pair-Share. Model to Improve Students' Ability in Reading Narrative Texts. *International Journal of English and Education*, 3 (3), 206-215.

Alexander Schmoelz, Mag. Dr.,
geschäftsführender Leiter des Österreichischen
Institut für Berufsbildungsforschung,
Gastprofessor am Institut für Bildungswissenschaft
der Universität Wien.
Arbeitsschwerpunkte:
Mediendidaktik mit Fokus auf digital Storytelling,
digital game-based learning, künstliche Intelligenz

alexander.schmoelz@univie.ac.at



Daniel Handle-Pfeiffer, Mag.,
Center for Teaching and Learning der Universität Wien
und Virtuelle Pädagogischen Hochschule.
Arbeitsschwerpunkte: Spielerischer Pädagogik,
didaktische Beratung von Lehrenden
im Bereich digitales Lehren und Lernen,
Aus- und Weiterbildung Lehrender

daniel.pfeiffer@univie.ac.at



07

Bernhard Hemetsberger

Peripetien
der Ziffernnoten

Schulische Bewertungsformen und besonders Ziffernnoten sind wiederkehrend Teil von öffentlichen und politischen Debatten. Ihnen wird zugetraut der Angelpunkt von Schultheorie, pädagogischer Praxis und Schulerfahrungen gleichermaßen zu sein und deshalb den Kern von Schülerleistung zu erfassen (vgl. Tocci, 2010). Verständlich, dass sich daran Steuerungsphantasien und Konflikte entzünden, wenn mit guten Absichten, praktischer Erfahrung oder elterlicher Wunschvorstellung ein Umschwung zu vortrefflicheren Formen der Leistungsbeurteilung herbeigesehnt wird. Man fordert nicht weniger als bessere Rückmeldungen, anschlussfähigere Auskünfte und effizienteres Schullehalten. Dieser Forschungsbericht soll nicht mehr als Anmerkungen zu Grundlagen für Peripetien, historische und international-vergleichende Umschwünge von Ziffernnoten und abschließende Ausblicke anbieten.

Grundlagen der Peripetien

In der aristotelischen Poetik wird Peripetie als Umschlag der Unternehmungen in ihr Gegenteil, und zwar, nach innerer Wahrscheinlichkeit oder Notwendigkeit gefasst (Gomperz, 1897, S. 23). Dass dies auf die Geschichte der Notengebung – wahrlich keine linear-konfliktfreie – zutrifft, zeigt sich auch an einer großen Zahl jährlich erscheinender internationaler Studien zur schulischen Leistungsbewertung (vgl. auf <https://eric.ed.gov/> erfasste Literatur). Sie bilden widersprüchliche Aussagen zur wissenschaftsbasierten Bevorzugung verschiedener Ausprägungsformen ab. Es gilt sie deshalb zu befragen: Stehen inner-schulisch-pädagogische Bezugsnormen im Fokus der Beurteilungsform oder sollen außerschulische Informationsbedürfnisse bei Eltern oder Arbeitgeber*innen bedient werden? Welche Formen und Mischverhältnisse von Leistungsbeurteilungspraktiken werden eingesetzt und können daher miteinander verglichen werden? Welche Aspekte im Trubel der alltäglichen Unterrichtsgestaltung beziehen sich überhaupt offenkundig auf Leistungsbeurteilung? Verschiedentliche Antworten darauf und ihr jeweils divergierender Fokus in wissenschaftlichen Studien zeigt die Wankelmütigkeit von Leistungsbeurteilung, die in den Kategorien Bezugsnorm, Funktionen und Prüfungsformaten analysiert werden können.

Der räumliche Zusammenhang reicht von der Klasse als Vergleichsmaßstab – zumeist treten hier krude Vorstellungen von einer Normalverteilung der Leistung, also wenige am sehr guten bzw. nicht genügenden Rand und die Mehrheit im befriedigenden Mittel, zu Tage – bis zu internationalen Vergleichsstudien als globale Bezugsnorm der Schulleistung – PISA und Co sollten lokale Schulstandorte beispielsweise von Shanghai und Wien in Beziehung miteinander setzen können. Neben der räumlichen Bezogenheit spielen verschiedene Zeitspannen für Leistungsbewertungen eine zentrale Rolle. Die zeitlichen Bezugsnormen fassen ebenso weitläufig das Spektrum von zurückgelegtem Lernweg, über erreichten Stand, bis hin zur prognostischen Potentialbekundung – was jemand möglicherweise in Zukunft zu leisten im Stande sein wird. Schließlich wären noch inhaltliche Rückgriffe zu nennen, die sich auf die Wiedergabe von sachlichen Einzeldingen bis dahinterliegende Kompetenzvermutungen erstrecken können. Schon zeichnet sich ab, dass Funktionen von Beurteilungsformen der Diagnose, Motivation, Allokation oder Legitimation Ausdruck verleihen, wenngleich sich zuweilen die Einzelfunktionen gegenseitig behindern (vgl. Eder, Neuweg & Thonhauser, 2009; Darling-Hammond & Wentworth, 2010). Motiviert die Beurteilung einerseits zu höheren Zielen, kann die Zugänglichkeit von besseren beruflichen Positionen oder Studienplätzen an Universitäten dennoch unerreichbar sein (vgl. Labaree, 2010). Ähnliches wird bei einer näheren Differenzierung von Prüfungsformaten, die schließlich beurteilt werden können, ersichtlich. Von offenen zu standardisierten, von einmaligen zu wiederkehrenden, von personenbezogenen zu kollektiven, von personalisierten zu vergleichenden, von lokalen, nationalen zu globalen, von freiwillig bis verpflichtenden Prüfungsformaten unterscheiden sich die Dimensionen, die Reichweite und Aussagekraft der Beurteilungsformen (vgl. Reese, 2013).

Steht das eine oder andere im gewünschten Zentrum einer Vorstellung von Leistungsbeurteilung, so liegt es in der inneren Wahrscheinlichkeit oder gar Notwendigkeit, dass Umschläge ins Gegenteil der jeweils vorherrschenden Leistungsrückmeldungspraktik gefordert werden. Dermaßen viele Einfallspunkte für Kritik fordern geradezu auf, alternative Konzepte anzustreben und befeuern Krisenerzählungen, dass Schulen nicht leisten würden was von ihnen erwartet wird.

Historische Umschwünge

In der Geschichte von schulischem Unterricht haben sich mit der Reformation und Gegenreformation Ziffernnoten ab 1599 (in der *Ratio Studiorum* der Jesuiten) neben lokalen Bewertungspraktiken, bis ins späte 19. Jahrhundert vollständig, durchgesetzt (vgl. Hemetsberger, 2015). Über beinahe 300 Jahre wurden also offene und lokale Formen der Leistungsbewertung in zunehmend standardisierte und überregionale Formate überführt (vgl. Ziegenspeck, 1999). Das geschah vornehmlich aus organisatorischen Gründen zur Reduktion steigender Komplexität bei zunehmenden Schülerzahlen in allgemein zugänglichen und öffentlichen Schulsystemen (vgl. Smallwood, 1935). Dabei ist bei einem der ältesten und stabilsten Rückmeldungspraktiken an Schulen, den Schulnoten, ein Umschlag im Fokus von einer innerschulischen zur außerschulischen Kommunikationsausrichtung festzustellen (vgl. Schneider & Hutt, 2014). Nicht pädagogische Gründe alleine sind im Zentrum der Notengebung, sondern auch außerschulische Anforderungen derjenigen Personen, die während der Unterrichtszeit nicht anwesend sein können, jedoch Interesse am Schulgeschehen haben – Eltern, Arbeitgeber*innen, u. a. Gruppen. Früh regt sich Kritik, Ziffernnoten würden zu allgemein, abstrakt und wenig förderlich für das Lernen der Schüler*innen sein (vgl. beispielsweise Martinak, 1900) oder nur ein „Stenogramm kleinteiliger Ausschnitte der Schule“ (Engelbrecht, 2008, S. 65) sein. Einsetzende Psychologisierungstendenzen versuchten die Vergabe von Ziffernnoten in objektivere und scheinbar gerechtere Praktiken zu überführen. Anhaltende Definitionspräzisierungen von Leistungskategorien oder gegenwärtiger Kompetenzrasterbeschreibungen sind eine Ausprägung davon. Durch derlei Untersuchungen und Bemühungen konnten beurteilungsrelevante Faktoren abseits von Schulleistung aufgezeigt werden. Stimm- lage, Sprechgeschwindigkeit, Wortwahl, Sprachstil, und andere mehr (vgl. dazu ein Überblick in Ingenkamp, 1971) oder auch Schönheit (vgl. Dunkake, Kiechle, Klein & Rosar, 2012) offenbarten, dass jedwede Leistungsbewertung ihre interpersonellen Befangenheiten nicht ablegen kann. Alternative Beurteilungsformen versuchten seit der aufkommenden Kritik an Schulnoten neue Möglichkeiten zur „pädagogisch wertvolleren Rückmeldung“ zu entwickeln. Besonders im reformpädagogischen Milieu wurden „notenfreie“ und alternative Unterrichtssettings erprobt. Diese erfreuen sich bis zur Gegenwart hin

großer Beliebtheit als Gegenargument zu Schulnoten, da „[r]eformpädagogische Methoden [...] nie einen Risikostempel [tragen; Anm. H.B.], sie werden in bester Absicht verwendet [...] stossen aber auf eine harte Wirklichkeit, die den guten Absichten oft im Wege steht“ (Oelkers, 2012, S. 5).

International: Oszillation in Ruheposition?

Gegenwärtig sind daher international vielerlei Mischvarianten von benoteten und unbenoteten, standardisierten und offenen sowie zentralen und lokalen Prüfungsformen verbreitet (vgl. Darling-Hammond & Wentworth, 2010). Die Einsicht, dass Ziffernnoten keine leistungsbezogene „Wahrheit“, aber – wenn auch problematische – Annäherungen an die Assimilation von Schüler*innen an die schulinternen Praxen liefern, die über Schülerleistung hinausgehen, erhöht das Lehrerwohlbefinden bei der Vergabe möglicherweise nicht (vgl. Falkenberg, 2018). Kommen doch diejenigen besser weg, die ohnehin aufgrund ihres bevorzugten Hintergrunds (sog. Bildungsnähe) sich leichter im Schulgeschehen zurechtfinden. Tendenzen zur Abschiebung der Verantwortung von Beurteilungen auf standardisierte und außerschulische Bewertungszentren (vgl. Hopmann, 2008) oder nachfolgende Institutionen durch „grade inflation“ (vgl. Boretz, 2010) oder einer Notenabwertung durch ausschließliche Vergabe der Bestnote sind zu beobachten. Gute Noten als Prognosen für Lebenserfolg sind klarerweise ohnehin wenig vertrauenserweckend, jedoch über die Länge der Schullaufbahn doch eher vorhersagetauglich, da sie über das Zurechtkommen mit dem Setting Schule (auch abseits der Leistungsanforderungen) relativ stabil Auskunft geben (vgl. Eder & Thonhauser, 2006).

Unterricht und fortlaufende Leistungsüberprüfung machen das Kerngeschäft aller Schulen aus. Es gehört mitunter zum Professionsstatus von Lehrer*innen, über die Leistungen der Schüler*innen in ihrem Fach (im rechtlichen Rahmen) autonom, aber nach offengelegten Kriterien und nach eigenem Urteil, aber konsistent, bestimmen zu können (vgl. Oelkers, 2012; Hemetsberger, 2015). Dem geschuldet ist, dass viele Länder, darunter auch die deutschsprachigen, Erziehungsberechtigten oder auch Schüler*innen nur geringfügige rechtliche Mittel zum Einspruch von Beurteilungsergebnissen ermöglichen (vgl.

Waldow, 2013). Während jedoch international vielerlei Mischformen eingeführt wurden (vgl. Darling-Hammond & Wentworth, 2010), das Pendel sich metaphorisch in Ruheposition zwischen den beiden extremen Wendepunkten befindet, bewegen sich deutschsprachige Länder noch zusehends mit besten Absichten auf einem sich ausweitenden Standardisierungspfad (vgl. beispielsweise die „standardisierte Reifeprüfung“ in Österreich, den „Lehrplan 21“ in der Schweiz oder die „Bildungsstandards“ in Deutschland). Wie national respektive international die Entwicklung weiter verläuft ist gemäß den beschriebenen Pendelbewegungen vorauszuahnen.

Ausblick: zu erwartende Pendelbewegung

Peripetien von lokalen und regionalen Bewertungspraktiken zur Standardisierung und Zentralisierung haben den betroffenen Lehrer*innen das Unwohlsein über die Vergabe von ungerecht empfundenen, lokal gebundenen Bewertungen und damit einhergehend einen Teil ihrer Professionalität genommen, dabei aber nicht zu besseren und gerechteren Leistungsbewertungen geführt. Einerseits befördern diese Prüfungsformate „teaching to the test“, da geprüft wird, was den Testkonstruktionen zu entnehmen ist und nicht was im jeweiligen Unterricht lehrendenabhängig durchgearbeitet wurde. Dadurch kommt es zum nachweislich schleichenden Verschwinden nicht prüfungsrelevanter Inhalte an Schulen (vgl. Labaree, 2014). Andererseits werden dabei gerade außerschulische Unterschiede der Schüler*innen, seien es soziokulturelle oder -ökonomische – verstärkt zur Einflussgröße in der Differenzmarkierung (vgl. Hopmann & Bauer, 2015; Nichols & Berliner, 2007). Die Rückmeldungspraxis an Schulen, wessen Informationsbedürfnis auch immer im Zentrum steht, kommt aber nicht ohne Bewertungsform aus (vgl. Hemetsberger, 2017). Stehen Lehrer*innen und Schüler*innen im Zentrum der Rückmeldungspraktik, können Schulnoten in ihrem allgemeinen, abstrakten Charakter bestehen bleiben, um außerschulische Anknüpfungsmöglichkeiten zu schaffen (übrigens eine erfolgreiche und etablierte Funktion), in der innerschulischen Praxis sollten Leerstellen, intersubjektive Prägungen, bekannte Schwierigkeiten und beschränkte Aussagekraft von Schulnoten diese aber an ihren gebührenden Platz stellen. Auch wenn in den deutschsprachigen Ländern das Ende zunehmender Standardisierungsbemühungen nicht

in Sicht ist, könnten lokale Formate der Leistungsbewertung etabliert werden. Dabei wäre die pädagogische Funktion von Noten, der Zwischenauskunft und Ausgangspunkt für weiteres Arbeiten und Fördern für Lehrpersonen angereichert mit lokalen, nicht-standardisierten und offenen Formen aus der Forschungsperspektive angeraten, wiewohl Praxis nur in der Praxis verändert werden kann (vgl. Heid, 2015, S. 392). Gute pädagogische Praxis findet in der Wissenschaft zwar keine allgemeingültigen Rezepte jedoch eine Informationsquelle.

Literatur

- Boretz, E. (2010). Grade Inflation And The Myth Of Student Consumerism. *College Teaching*, 52 (2), 42-46.
- Darling-Hammond, L. & Wentworth, L. (2010). *Benchmarking Learning Systems: Student Performance Assessment in International Context*. Stanford: Stanford University, Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Dunkake, I., Kiechle, T., Klein, M. & Rosar, U. (2012). Schöne Schüler, schöne Noten? Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der physischen Attraktivität von Schülern auf die Notenvergabe durch das Lehrpersonal. *Zeitschrift für Soziologie*, 41 (2), 142-161.
- Eder, F., Neuweg, H. G. & Thonhauser, J. (2009). Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich Bd. 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1024/b/6> [10.12.2018].
- Eder, F. & Thonhauser, J. (2006). Bildungsaspirationen, Noten und Berechtigungen am Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I. *Erziehung und Unterricht*, 156 (3-4), 275-294.
- Engelbrecht, H. (2008). *Verhaltenssteuerung und Leistungsbeurteilung in der Schule: von den Anfängen bis zur Gegenwart auf dem Boden des heutigen Österreich*. Wien: Jugend & Volk.
- Falkenberg, K. (2018). *Gerechte Noten? Eine Grounded Theory-Studie zu Gerechtigkeitsüberzeugungen von Lehrkräften in Bezug auf schulische Leistungsbeurteilung im deutsch-schwedischen Vergleich*. Abstract zum Humboldt-Preis 2018. Verfügbar unter <https://www.hu-berlin.de/de/ueberblick/menschen/ehrungen/humboldtpreis/archiv/humboldt-preis-2018/gerechte-noten-eine-grounded-theory-studie-zu-gerechtigkeits-ueberzeugungen-von-lehrkraeften-in-bezug-auf-schulische-leistungsbeurteilung-im-deutsch-schwedischen-vergleich> [10.12.2018].
- Gomperz, T. (1897). *Aristoteles' Poetik. Übersetzt und eingeleitet*. Leipzig: Verlag von Veit & Comp.
- Heid, H. (2015). Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (3), 390-409.
- Hemetsberger, B. (2015). *Nicht Genügend ... Setzen! Zur Geschichte der Notengebung in Österreich*. Berlin, u. a.: LIT Verlag.

- Hemetsberger, B. (2017). Schulnoten? – Das ist hier nicht die Frage! Historische und (system-)theoretische Bemerkungen. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 2, 255-267.
- Hopmann, S. (2008). No child, no School, no State Left Behind: Schooling in the Age of Accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40 (4), 417-456.
- Hopmann, S. & Bauer, S. (2015). Das „Equity Paradox“. In S. Rademacher & A. Wernet (Hrsg.), *Bildungsqualen – Kritische Einwürfe zum pädagogischen Zeitgeist* (S. 93-105). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Ingenkamp, K. (Hrsg.). (1971). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte* (2. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Labaree, D. (2010). *Someone Has to Fail. The Zero-Sum Game of Public Schooling*. Cambridge, a.o.: Harvard University Press.
- Labaree, D. (2014). Let's Measure What No One Teaches: PISA, NCLB, and the Shrinking Aims of Education. *Teachers College Record*, 116 (9), 1-14.
- Martinak, E. (1900). *Psychologische Untersuchungen über das Prüfen und Classifizieren*. Wien: Hölder.
- Nichols, S. L. & Berliner, D. C. (2007). *Collateral Damage. How High-Stakes Testing Corrupts America's Schools*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Oelkers, J. (2012). *Noten und Leistungen: Befunde und praktische Vorschläge*. Vortrag auf der LUXDIDAC am 3. Oktober 2012. Verfügbar unter https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efcc-0000-00004d513180/Luxemburg_Noten.pdf [10.12.2018].
- Reese, W. J. (2013). *Testing Wars in the Public Schools. A Forgotten History*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Schneider, J. & Hutt, E. (2014). Making the Grade: History of the A-F Marking Scheme. *Journal of Curriculum Studies*, 46 (2), 201-224.
- Smallwood, M. L. (1935). *An Historical Study of Examinations and Grading Systems in Early American Universities*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tocci, C. (2010). An Immanent Machine: Reconsidering Grades, Historical and Present. *Educational Philosophy and Theory*, 7, 762-778.
- Waldow, F. (2013). Conceptions of Justice in the Examination Systems of England, Germany, and Sweden: A Look at Safeguards of Fair Procedure and Possibilities of Appeal. *Comparative Education Review*, 58 (2), 322-343.
- Ziegenspeck, J. W. (1999). *Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bernhard Hemetsberger, MA,
Univ.-Ass. für historische und vergleichende
Schul- und Bildungsforschung
an der Universität Wien.
Arbeitsschwerpunkte: Schulnoten,
Schulkrisenerzählungen



bernhard.hemetsberger@univie.ac.at

METHODEN- ATELIER

08

Stefanie Lietze

Teamteaching, Fehler- und Feedbackkultur

08

Stefanie Lietze

Im Zuge des aktuell im Bildungssystem stattfindenden Paradigmenwechsels von der Lehrenden- zur Lern(enden)zentrierung wandelt sich auch das Bild der Lehrkraft: „From the sage on the stage to the guide on the side“ (King, 1993). Die Lehrkraft wird in diesem Bild zum „Anwalt des Lernens“, also eine fachkundige Unterstützung im Hintergrund für selbstständig Lernende. Als Kernkompetenzen dieser neuen Aufgabe gelten Klarheit, Einfachheit und Praktikabilität (De Fontana, Pelzmann & Sturm, 2016). Um diesem Bild und seinen zugeordneten Pflichten, Werthaltungen und Attributen gerecht zu werden, bedarf es weitreichender Veränderungen.

Teamteaching ist eine der Methoden, um diesem neuen Paradigma Rechnung zu tragen. Unter Teamteaching wird die Kooperation von mehreren Lehrkräften verstanden, die die Organisation, Durchführung und Betreuung von innovativen Unterrichtsmodellen ermöglichen, in denen Schüler*innen individueller gefördert werden können und die Kompetenzentwicklung im Vordergrund steht. Um es sinnvoll umzusetzen, bedarf es aber folgender Entwicklungen: Die einer Fehler- und Feedbackkultur im System der Bildungsinstitution und die Entwicklung der Lehrer*innenpersönlichkeit, um das konstruktive Geben und Annehmen von Feedback zu gewährleisten.

Die Fehler- und Feedbackkultur

Die Basis jedes sozialen Gefüges, sei es einer Familie, Schulklasse, Schule oder ganzen Gesellschaft, ist ihre Kultur:

„Die Kultur einer Gruppe kann nun als ein Muster gemeinsamer Grundannahmen definiert werden, die von einer Gruppe gelernt wurden, die zur Lösung ihrer Probleme der externen Anpassung und der internen Integration gut genug funktionierten, um als gültig angesehen zu werden und an neue Mitglieder als die richtige Art weitergegeben werden, diese Probleme wahrzunehmen und in Bezug auf sie zu denken und zu fühlen.“ (Schein, 2010, S. 18; aus dem Englischen übersetzt durch die Autorin)

Die Kultur einer Gruppe ist also die Summe ihrer vereinbarten „Spielregeln“. In Schulen werden grundlegende Rahmenbedingungen zu meist über eine Hausordnung vereinbart, doch auch tiefer liegende und nicht unbedingt bewusste Aspekte spielen eine wesentliche Rolle. Dies gilt besonders für den Umgang des Personals miteinander, mit Schüler*innen und mit Fehlern.

Es werden grundsätzlich zwei Arten von Fehlerkulturen unterschieden: Die Fehlervermeidung und das offene Fehlermanagement (für eine tiefere Auseinandersetzung mit der Thematik siehe beispielsweise Dimitrova, Dyck, Hooft & Groenewegen, 2015).

In Schulen herrscht oft eine Fehlervermeidungskultur (Moschner, 2017). Dies ist problematisch, weil Fehlervermeidung in der Regel mit Strategien zur Fehlerrepression bis hin zu Sanktionen einhergeht. Dieser Umgang erzeugt nicht nur ein Klima von Schuld, Scham und Angst bei den Schüler*innen, es steht auch unmittelbar Unterrichtsgeschehen und Lernprozessen im Weg (ebd.; Steinke, 2007). Umgekehrt zeigt sich immer wieder im Schulalltag sowie in wissenschaftlichen Untersuchungen, welche wichtige Bedeutung Fehler im Lernprozess haben: Das sogenannte „negative Wissen“ ist notwendig zur Abgrenzung des tatsächlichen Faktenwissens. Die produktive Auseinandersetzung mit Fehlern bringt langfristig höhere Lernleistungen, als das fehlervermeidende Lernen ausschließlich des Richtigen. Die Diagnose von und der Umgang mit Fehlern sind daher ein wesentlicher Teil der Lehrkompetenz (Moschner, 2017).

Eine offene Fehlerkultur hat sich in verschiedenen Kontexten als positiv für Individuen wie auch ihre übergeordneten Organisationen hinsichtlich Leistung, Effektivität, Zusammenarbeit und Verständnis gezeigt (Lipowsky & Schmidt, 2013). Darüber hinaus zeigen sich im Bereich der Lehre neben einer Besserung der Selbstregulation und höherer erlebter Selbstwirksamkeit auch positive Effekte hinsichtlich kognitiver, emotionaler und motivationaler Aspekte (Dimitrova et al., 2015). Die Basis für eine offene Fehlerkultur ist das Geben von konstruktivem Feedback.

Eine positive Fehlerkultur fördert zudem die Ambiguitätstoleranz, also die Toleranz von uneindeutigen Situationen und damit auch die Fähigkeit, Ungewissheit zu ertragen und in ungewissen Situationen Entscheidungen zu treffen (Moschner, 2017). Dies ist besonders in der heutigen Zeit des sich immer schneller verändernden Wissens relevant und jede Lehrkraft daher durch den Umgang mit Fehlern direkt daran beteiligt, Schüler*innen auf ihre Zukunft vorzubereiten und nachhaltig überfachliche Kompetenzen zu entwickeln.

Wichtig im Feedback von Fehlern sind die Schuldfrage und der Umgang mit ihr. Für eine produktive Auseinandersetzung mit Fehlern ist es wesentlich, dass nicht die Person des/der Schüler*in kritisiert wird, sondern maximal ihr Verhalten, und dass ihre Überlegungen auf eine

wertschätzende, konstruktive Art nachvollzogen werden (Steinke, 2007). Durch die Analyse des Prozesses, der zum Fehler geführt hat, wird nicht nur der Fehler verstanden, sondern auch die Kompetenz zu einer richtigen Lösungsfindung gebildet. Verschiebt man den Fokus vom Fehler auf seine positiven Ergebnisse durch die Frage, was durch ihn gelernt werden kann, kann ein Perspektivenwechsel zu einer offenen Fehlerkultur erreicht werden (Lipowsky & Schmidt, 2013).

Für ein konstruktives Feedback bedarf es neben hoher Empathie ein Bewusstsein für Kommunikationsfehler (insbesondere Missverständnisse zwischen Sender und Empfänger einer Botschaft). Daher sind in diesem Kontext Ich-Botschaften wesentlich (Günther-Boemke, 2010; Schulz von Thun, 2013; siehe auch die anderen Beiträge in diesem Band). Bedingungen für das Etablieren einer erfolgreichen offenen Fehler- und Feedbackkultur sind zudem Reflexion und kontinuierliches Lernen (Lipowsky & Schmidt, 2013).

Teamteaching fordert und fördert diese Bedingungen und ist daher nicht nur auf das Vorhandensein dieser Kultur angewiesen, sondern kann sie langfristig auch erhalten und sicherstellen.

Das Teamteaching

In der Veränderung des Bildungssystems hin zur Lernendenzentrierung verändert sich neben der Schüler*innenrolle zwangsläufig auch die der Lehrkraft: Es wird wesentlich für Lehrpersonen, sich zurücknehmen und zum selbstständigen Lernen motivieren zu können (Morrison, 2014). Ein Weg, diese Änderung im Unterricht zu leben ist der Einsatz von Teamteaching.

Laut Therese Halfhide (2009) muss die enge Zusammenarbeit von Lehrpersonen im Teamteaching erlernt werden: Wichtig sind für eine erfolgreiche Kooperation ein klares Ziel, verbindliche Abmachungen sowie Rollenklarheit, Gleichberechtigung und die Übernahme von Verantwortung durch alle Beteiligten. Dazu sind auf der persönlichen Ebene soziale sowie fachliche Kompetenz und die Fähigkeit zur Reflexion ausschlaggebend, auf der organisationalen Ebene ausreichend zeitliche und räumliche Ressourcen. Auch nach Guise, Habib, Thiessen und Robbins (2017) sollte darauf geachtet werden, dass alle beteiligten Lehrkräfte unabhängig von der konkreten Rollen- und Aufgabenverteilung stets in die Lehre involviert sind. Gastager (2016) sieht stän-

dige Kommunikation, gemeinsame Planung und einen respektvollen, wertschätzenden Umgang der kooperierenden Lehrer*innen ebenso als Erfolgsfaktoren für das Teamteaching wie eine gemeinsame Strategie für das Classroom-Management und administrativen Support.

Wirkungen auf Schüler*innen und das Lernen

Durch Teamteaching

- lässt sich die Konzentration der Schülerinnen und Schüler eher aufrecht erhalten, was sich auf deren Lernmotivation positiv auswirkt;
- erwerben die Schülerinnen und Schüler kooperative Verhaltensweisen untereinander und mit den Lehrpersonen, da sie am Rollenvorbild der Lehrpersonen lernen;
- können die Schülerinnen und Schüler leichter in gewissen Lernformen (z. B. in Gruppen) und auch an anderen Lernorten (z. B. Bibliothek, Sprachateliers) arbeiten;
- erhalten die Schülerinnen und Schüler schneller ein Feedback, was ihre Lernprozesse fördert und ihre aktive Lernzeit erhöht;
- steht den Schülerinnen und Schülern mehr Zeit zur Verfügung, in der sie sich beraten lassen oder beim Üben unterstützt werden können;
- können sie zwischen mindestens zwei Bezugspersonen wählen

Wirkungen auf die Lehrpersonen und das Unterrichten

Teamteaching

- fördert Innovationen im pädagogischen Alltag, da sich die kooperierenden Lehrpersonen gegenseitig anregen und ihren Unterricht systematischer reflektieren;
- entlastet die Lehrpersonen in ihren Aufgaben und ihrer Verantwortung, sobald die Zusammenarbeit einmal eingespielt ist (zu Beginn ist mit einem zeitlichen Mehraufwand zu rechnen);
- erleichtert den Umgang mit unvorhergesehenen oder belastenden Geschehnissen, da man sich gegenseitig beraten und austauschen kann;
- verhilft zum Bewusstsein persönlicher und fachlicher Stärken und Schwächen und als Folge davon zu einer intensiveren Nutzung gemeinsamer Ressourcen;
- durchbricht die Isolation der Lehrpersonen;
- verbessert die Qualität des Unterrichts, da sich die Lehrpersonen häufig ergänzen;
- erhöht die Objektivität der Leistungsbeurteilung;
- schafft überhaupt erst die Möglichkeit, in sehr heterogenen Klassen den Unterricht genügend zu differenzieren und zu individualisieren;
- ermöglicht eine permanente Unterrichtsentwicklung durch den Aufbau einer Feedbackkultur

Abb. 1 Wirkungen von Teamteaching (Halfhide, 2009, S. 112f.)

Fazit und Anwendung

Basierend auf diesen Erkenntnissen, lassen sich folgende Aussagen über die erfolgreiche Implementierung und Durchführung von Teamteaching treffen:

Es bedarf eines Klimas der offenen Fehler- und Feedbackkultur. Ein klarer Rahmen für das Feedback ist hier enorm hilfreich: Wer gibt wem wann wofür Feedback? Die Offenheit aller Beteiligten und regelmäßiger Austausch innerhalb des Teams entscheiden über den Erfolg des Teamteachings.

Teamteaching wiederum ist nicht nur ein Unterrichtskonzept, welches die Lernenden in den Vordergrund rückt, sondern kann auch die gewünschte offene Fehler- und Feedbackkultur nicht nur erhalten sondern stärken.

Literatur

- De Fontana, O., Pelzmann, B. & Sturm, H. (Hrsg.). (2016). *Weißt du noch oder tust du schon? Impulse aus Theorie und Praxis für die Weiterentwicklung von Kompetenzen an Schulen*. Wien: Facultas Universitätsverlag.
- Dimitrova, N. G., Dyck, C., Hooft, E. A. & Groenewegen, P. (2015). Don't Fuss, Focus: The Mediating Effect of On-Task Thoughts on the Relationship between Error Approach Instructions and Task Performance. *Applied Psychology*, 64 (3), 599-624.
- Gastager, A. (2016). Gelingende Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern an Neuen Mittelschulen. In O. De Fontana, B. Pelzmann & H. Sturm (Hrsg.), *Weißt du noch oder tust du schon? Impulse aus Theorie und Praxis für die Weiterentwicklung von Kompetenzen an Schulen* (S. 55-73). Wien: Facultas Universitätsverlag.
- Guise, M., Habib, M., Thiessen, K. & Robbins, A. (2017). Continuum of Co-Teaching Implementation: Moving from Traditional Student Teaching to Co-Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 66, 370-382.
- Günther-Boemke, G. (2010). Subjektive Theorien und kollegiales Feedback. In M. Trautmann & J. Sacher (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback. Besser kommunizieren lernen* (S. 143-166). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH.
- Halfhide T. (2009). Teamteaching. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (S. 103-120). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- King, A. (1993). „From Sage on the Stage to Guide on the Side.“ *College Teaching*, 41 (1), 30-35.
- Lipowsky, S. & Schmidt, J. (2013). Error Culture and Self-Regulation. *Association 1901 „SEPIKE“*, 13, 85-89.
- Morrison, C. D. (2014). „From ‚Sage on the Stage‘ to ‚Guide on the side‘: A Good Start.“, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8 (1), Article 4. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2014.080104>

- Moschner, B. (2017). Lern- und Leistungsförderung im Unterricht. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 347-363). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership* (Vol. 2). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Schulz von Thun, F. (2013). *Miteinander reden 3: Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation: Kommunikation, Person, Situation* (Vol. 3). Reinbek: Rowohlt.
- Steinke, I. (2007). Die Entwicklung der Fehler- und Feedbackkultur durch Team-Coaching. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 14 (3), 257-273.

Stefanie Lietze, MSc.,
Bildungspsychologin am FH Technikum Wien.
Arbeitsschwerpunkte: ELearning,
Digitalisierung der Hochschullehre,
Persönlichkeitsentwicklung, Kinderrechte



STICHWORT

09

Katharina Resch

Feedback in der Hochschule und der Schule –
eine Begriffsbestimmung

09

Katharina Resch

Feedback
in der Hochschule
und der Schule

—

eine Begriffsbestimmung

Der Begriff des Feedbacks vereint vielfältige schulische und hochschulische Praktiken der Rückmeldung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen bzw. Hochschullehrenden und Studierenden, Lernendengruppen und anderen (hoch-)schulischen Akteur*innen auf Texte, Prozesse oder Aufgaben. Im Feedback werden Beobachtungen weitergegeben, wobei sich das Beobachten wörtlich aus dem Lateinischen „observare“ für „aufmerksam und lange betrachten“ ableitet (Duden, 2001). Hattie und Timperley definieren vier Dimensionen einer solchen Beobachtung (2007, S. 90): Feedback auf Aufgaben, Prozesse, zur Selbstregulierung und auf persönlicher Ebene.

Die Herausforderung bei der wissenschaftlichen Begriffsbestimmung liegt in der Abgrenzung des Feedbackbegriffs vom alltagsprachlichen Gebrauch. Dieser ist stark anwendungsbezogen, von komplexen Rahmenbedingungen in Schulen und Hochschulen abhängig und Hattie & Timperley (2007) zufolge eines der einflussreichsten Instrumente für den Lernfortschritt.

Es herrscht weitgehend Einigkeit über die Wichtigkeit von Feedback in Lernprozessen (Buhren, 2015; Carless, Salter, Yang & Lam, 2011), zum Beispiel insbesondere, wenn Studierende für das Lehramt in die Unterrichtstätigkeit starten (Jahnke, Berding, Porath & Magh, 2018). Im Hochschulsektor hat die Bedeutung von Feedback durch die Weiterentwicklung der Schreibdidaktik und der Entstehung von hochschulischen Schreibzentren in den letzten zehn Jahren Fahrt aufgenommen (Fenzl & Miglar 2016; Gramlich & Hinrichs, 2017). Feedback wird dabei als notwendiger und hilfreicher Akt im Schreibprozess verstärkt in den Vordergrund gerückt (Bräuer, 2016).

Die Herkunft des Feedbackbegriffs

Der Feedbackbegriff stammt ursprünglich aus der Kybernetik und wurde im Laufe des 20. Jahrhunderts aus dem Englischen in den deutschen Sprachgebrauch übernommen. Aus „feed“ und „back“ – wörtlich „etwas zurückleiten“ oder „jemanden mit Nahrung versorgen“ wurde im deutschen Sprachgebrauch der Begriff der Rückmeldung geprägt.

Ursprünge in der Kybernetik

In der Kybernetik verwendet man den Feedbackbegriff als zielgerichtete Steuerung eines technischen, biologischen oder sozialen Systems durch Rückmeldung der Ergebnisse, wobei die Eingangsgröße durch Änderung der Ausgangsgröße beeinflusst werden kann (auch Rückkoppelung genannt). Die Kybernetik bezeichnet Forschung, die Systeme auf ihre Regelungs- und Steuerungsmechanismen hin untersucht (Duden, 2001). Der Begriff, der auf den Mathematiker Norbert Wiener (1894-1964) zurückgeht, lässt sich aus dem Griechischen „kybernetike“ (Steuermannskunst) ableiten und soll verdeutlichen, *dass die Steuermaschine eines Schiffes eine der ersten Formen von Rückkopplungsmechanismen darstellt. Wie der Begriff bereits deutlich macht, handelt es sich 1) um ein Steuerungsphänomen und 2) um eine hohe Kunst. Die Ursprünge der Kybernetik rund um Norbert Wiener galten neben der Entwicklung von Nachrichtentechnik auch dem Verstehen von medizinischen Phänomenen, in denen Regelkreise, Rückkopplungen und Rückmeldungen in nicht-linearen Systemen eine Rolle spielten (z. B. Herz-Kreislauf-System) (Buhren, 2015, S. 11).*

Von der Kybernetik zum systemischen Denken

Der Physiker Heinz von Foerster (1911-2002) arbeitete an Fragen der Kybernetik und des Feedbacks in biologischen und sozialen Systemen (Wallner, 2008, S. 23). Ein Input in ein triviales System (z. B. in eine Nähmaschine) erzeugt einen bestimmten Output. Die Maschine ist funktional – ein Systemgleichgewicht ist vorhanden. Soziale Systeme sind nicht-triviale Systeme – sie reagieren auf einen Stimulus oder einen Input auf nicht vorhersehbare Weise und weichen daher im Output von trivialen Systemen ab. Ein Beispiel wären etwa Schulabbrüche oder Drop-out Raten an Hochschulen, die aufgrund von unterschiedlichen Stimuli zustande kommen. Es kann nicht von einem linearen Input-Output ausgegangen werden, aber der Input verändert das System.

Schulen und Hochschulen werden systemisch gesehen als Orte des Lernens im Sinne nicht-trivialer, komplexer Systeme verstanden – Systeme aus (nicht-)institutionalisierten, (nicht-)hierarchisierten, formalen und informellen Interaktionsmustern zwischen Mitgliedern

(z. B. Schüler*innen, Studierende, Administration, Lehrende, Dekane, Bibliothekar*innen).

Feedbackkultur

Systemisch gesehen spricht die Literatur häufig davon, eine „*Feedbackkultur*“ etablieren zu müssen (Bräuer, 2016, S. 8). Eine Kulturveränderung spiegelt sich auch in den Ursprüngen des Begriffs wider: Während es in der Kybernetik erster Ordnung um das Systemgleichgewicht geht, beschäftigt sich die Kybernetik zweiter Ordnung mit Systementwicklung und -veränderung. Jahnke et al. 2018 unterstreichen beispielsweise die Wichtigkeit des institutionalisierten Feedbacks für Lehramtsstudierende, das drei Elemente beinhaltet: es soll verpflichtend sein, einheitlichen Vorgaben folgen und curricular verankert sein (ebd., S. 507). Eine Feedbackkultur geht oft mit einer Kultur des Schreibens und des Textfeedbacks einher.

Feedback und Feedforward

Im Feedbackbegriff inbegriffen ist die Vorstellung, dass Feedback als Hilfe zur Selbsthilfe dient. Dabei kann Feedback unterschiedliche Formen annehmen: direkt, indirekt, mündlich, schriftlich, einmalig, mehrmalig, summativ, formativ, individuell, kollektiv und nicht zuletzt konstruktiv oder eben nicht konstruktiv. Wichtig ist es, den Begriff von dem der Beurteilung abzugrenzen, denn es sollen Beobachtungen, Wahrnehmungen oder Verbesserungspotentiale aufgezeigt werden. Feedback sollte an den Lernbedürfnissen ansetzen und zeitnah erfolgen. Es kann Potentiale und Bruchstellen zwischen einem Soll und Ist-Zustand aufzeigen sowie zum Beispiel Stärke und Schwächen eines Textes oder einer Argumentationslinie identifizieren. Weiters können Schüler*innen und Studierende Selbstvertrauen und Motivation gewinnen, an ihren Aufgaben weiterzuarbeiten (Hounsell, 2003; Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 2010; Merry, Price, Carless & Taras, 2013).

In den letzten zehn Jahren hat sich ein beginnender Diskurs in den Geistes- und Sozialwissenschaften um das Thema des „*Feedforward*“ entwickelt (Hattie & Timperley, 2007, S. 87), der zukunftsorientierten Fragen mehr Gewicht als vergangenheitsorientierten Fragen verleiht.

Feedforward gibt Schüler*innen, Studierenden und anderen Lernenden Hinweise, wie sie sich in Zukunft verbessern können. Feedforward bedeutet „die bewußte Planung zielgerichteten Handelns auf der Basis vorheriger Information [...].“ (Tomm, 2018, S. 17) Dabei können künftige Lernziele, aber auch Entwicklungspotentiale im Vordergrund stehen. Feedforward zeigt Entwicklungspotential auf und „zwingt“ Lehrer*innen an Schulen und Lehrende an Hochschulen, Aufgaben der Schüler*innen bzw. Studierenden in einer (Lern-)Chronologie zu betrachten. Damit werden Entwicklungsprozesse angestoßen. Feedforward kann demnach zu einem Schlüssel in der Lehr- und Lernkultur werden und in diesem Sinne als Interventionsmethode (ähnlich dem Coaching) verstanden werden.

Feedbackhoheit

Feedback soll nicht nur eine Interaktion von Lehrer*innen zu Schüler*innen und Hochschullehrenden zu Studierenden sein, sondern Hattie (2009) zufolge auch ein umgekehrter Prozess. Feedback ist einerseits ein Dialog, der Hilfe zur Selbsthilfe gibt und damit selbstregulierend wirkt, andererseits dürfen aber auch andere Formen des Feedbacks nicht außer Acht gelassen werden: das peer feedback und das self assessment. Lehrenden wird oftmals eine „Feedbackhoheit“ zugesagt, denn lediglich sie würden über das entsprechende Fachwissen für eine Rückmeldung verfügen. „Feedback has traditionally been conceived of as originating from the teacher, and primarily comprising written commentary on end of module.“ (Merry et al., 2013, S. 179) Diese Sichtweise trifft allerdings nur teilweise zu, denn auch Peers können wertvolles Feedback geben. Das self assessment als Feedbackformat wird am häufigsten unterschätzt. Dabei können Kriterien und Checklisten sowie neue Technologien (wie Apps oder Lernplattformen) helfen, selbstreflektierende Fragen zum eigenen Text zu stellen (Buhren, 2015).

Fazit

Feedback ist in der Lehrer*innenbildung in vielerlei Hinsicht auf den vier definierten Ebenen der Aufgaben, Prozesse, Selbstregulierung und der persönlicher Ebene unabdingbar. Auch auf systemischer Ebene

ist Feedback an Schulen und Hochschulen von enormer Wichtigkeit, denn nur, wer Rückmeldungen erlaubt, schafft Verbesserungs- und Steuerungsmöglichkeiten. Dennoch bleibt die konkrete, didaktische Umsetzung von Feedback – konstruktiv, zeitnah, zukunftsorientiert – eine „Steuerungskunst“, die Übung erfordert.

Literatur

- Buhren, C. (2015). *Handbuch Feedback in der Schule*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Bräuer, G. (2016). Die Schreibkultur in der Lehrerbildung weiterentwickeln. *journal für lehrerInnenbildung*, 16 (3), 6-12.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M. & Lam, J. (2011). Developing Sustainable Feedback Practices. *Studies in Higher Education*, 36 (4), 395-407.
- Duden (2001). *Das Herkunftswörterbuch, Etymologie der deutschen Sprache. Die Geschichte der deutschen Wörter bis zur Gegenwart*. Mannheim, Leipzig, Wien & Zürich: Dudenverlag.
- Fenzl, R. & Miglar, K. (2016). Schreibberatung zwischen Wissenschaft und Praxis. *JoSch – Journal der Schreibberatung*, 1 (11), 39-45.
- Gramlich, M. & Hindrichs, I. (2017). Schreibberatung an Hochschulen auch eine Aufgabe für Hochschulbibliotheken? Bericht über eine Fortbildungsveranstaltung des VDB-Regionalverbandes Südwest an der UB Mannheim. *obib – das offene Bibliotheksjournal*, 4 (2), 122-126.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London & New York: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Hounsell, D. (2003). Student Feedback, Learning and Development. In M. Slowey & D. Watson (Eds.), *Higher Education And The Lifecourse* (pp. 67-78). Maidenhead: SRHE & Open University Press.
- Jahnke, H., Berding, F., Porath, J. & Magh, K. (2018). Einfluss von Feedback auf die (Selbst-)Reflexion von Lehramtsstudierenden. *die hochschullehre*, 4, 505-530.
- Merry, S., Price, M., Carless, D. & Taras, M. (2013). *Reconceptualising Feedback in Higher Education: Developing Dialogue with Students*. London: Routledge.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond Feedback: Developing Student Capability in Complex Appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (5), 535-550.
- Tomm, K. (2018). *Die Fragen des Beobachters. Schritte zu einer Kybernetik zweiter Ordnung in der systemischen Therapie* (6. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Wallner, E. (2008). *Der Konstruktivismus im Selbstverständnis der Wiener Schule der Systemischen Organisationsberatung. Eine Fallstudie über die Conecta*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Wien: Universität Wien.

Katharina Resch, Dr., MSc.,
Post Doc Researcher am Zentrum für
LehrerInnenbildung der Universität Wien.
Arbeitsschwerpunkte:
Diversität und Inklusion, Service Learning



REZENSION

Rosenberger, K. (2018). *Unterrichten: Handeln in kontingenten Situationen*. Weinheim und Basel: Verlag Beltz Juventa. 340 Seiten, ISBN 978-3-7799-3784-5

Katharina Rosenberger nimmt sich eines, wie mir scheint, inzwischen modisch gewordenen Themas der Unterrichtswissenschaft an: Kontingenz, also die Ungewissheit und Unvorhersehbarkeit in Unterrichtsprozessen. Ihre Absicht ist, diesen Begriff und seine methodologischen Folgewirkungen einerseits für die Unterrichtswissenschaft fruchtbar zu machen, daneben aber auch – Katharina Rosenberger ist seit Jahrzehnten in der Lehrer*innenbildung tätig! – mögliche (und notwendige) Schlussfolgerungen für die Lehrer*innenbildung herauszuarbeiten.

Das Buch ist in zwei Teile mit insgesamt sechs Kapiteln gegliedert. Im ersten Teil, in den ersten beiden Kapiteln, liefert Rosenberger die philosophischen und sozialtheoretischen Grundlagen des Kontingenzbegriffs und stellt die von ihr präferierten praxistheoretischen Ansätze vor. Der zweite Teil bringt die bildungswissenschaftliche Spezifizierung: Im Kap. 3 wird „Unterricht als soziale Angelegenheit“ ausgearbeitet; im Kap. 4 wird „Unterrichtshandeln als Umgang mit Kontingenzerfahrung“ analysiert; im Kap. 5 geht es um das Thema Unterricht Planen und Reflektieren – die Autorin verwendet den Terminus „Unterricht entwerfen“ – unter der Überschrift: „Das unterrichtliche Handeln denken: davor, danach, darüber“. Im Schlusskapitel 6 geht es um die Schlussfolgerungen für die Lehrer*innenbildung. Darin rekapituliert sie noch einmal die ganze Problematik und ihre theoretische wie praktische Bearbeitung unter der Fragestellung, was davon in der Lehrer*innenbildung sinnvoll aufgenommen werden kann.

Gleich zu Beginn des Kap. 1 „Kontingenz aus sozialontologischer Perspektive“ liefert die Autorin ein schönes Beispiel, wie philosophische und sozialtheoretische Fragen spannend und gut leserlich aufbereitet werden können: Sie handelt die Thematik in Form einer Gegenüberstellung von individualistischen und nicht-individualistischen Ansätzen ab und illustriert diese beiden Theoriefamilien, und ihre logischer Weise unterschiedlichen Sichtweisen auf Sozialität, durch ein Beispiel aus ihren Forschungen: Schul(taschen)pflicht. Dabei geht es um einen Konflikt zwischen der Lehrerin und der Mutter eines Schulanfängers, ob in der ersten Schulwoche schon die „richtige“ Schultasche mitzu-

bringen sei oder ob ein „Turnbeutel“ für die wenigen Utensilien genüge. Die Autorin nutzt diese Gegenüberstellung, um klarzumachen, dass ein Verstehen-Wollen aus einer individualistischen Perspektive (die Sicht der Lehrerin vs. die Sicht der Mutter) zu kurz greift bzw. dass die Analyse der situativen, kulturellen und sozialen Einbettung wesentlich zum Verstehen beiträgt. Sie plädiert also für eine situations- bzw. praxistheoretische Herangehensweise, wie sie aktuell etwa mit Bezug auf Th. Schatzki diskutiert wird.

Im Weiteren liefert die Autorin dann eine systematische Erläuterung des Kontingenzbegriffs. Ausgehend von Aristoteles' Begriff des Zufälligen und Unbestimmten („nicht eher so als anders“) verfolgt sie die Begriffsgeschichte besonders im 20. Jahrhundert. Als moderne „Klassiker“ nennt sie zuerst J. Dewey, der die kontingente Unsicherheit als soziale Tatsache ansieht und für ein Handeln plädiert, das sich auf die „Sicherheit“ der situativen Einbettung verlässt. Der nächste Klassiker ist der Neopragmatist R. Rorty, der „Ironie“ und eine liberale Grundhaltung als adäquate Antwort vorschlägt. Der dritte ist N. Luhmann und sein kommunikationstheoretisches Theorem von der doppelten Kontingenz, das im konkreten Handeln eine Trial and Error-Strategie erzwingt. Handeln heißt hier immer versuchsweises Handeln.

Im Kap. 2 breitet Rosenberger ihr Verständnis von Praxistheorie unter der Prämisse der Kontingenzbewältigung aus und referiert eine Vielzahl von Theoretikern wie Ch. Taylor, H. Joas oder Th. Schatzki (die Vielzahl der Beiträge liefernden Theoretiker – lauter Männer! – kann hier nicht vollständig wiedergegeben werden). Insbesondere geht sie auch auf die soziologischen Überlegungen von A. Giddens (duality of structure and agency), P. Bourdieu (Habitus) und B. Latour (die Rolle von nicht-menschlichen Akteuren und Materialitäten) ein.

Als grundlegende Kennzeichen von Praxistheorien nennt die Autorin folgende fünf Merkmale:

- ein *prozedurales Bild* des Sozialen
- die Bedeutung sowohl des *menschlichen Körpers als auch von materiellen Objekten*
- Akteure werden stets in ihrer *sozialen Einbettung* gesehen, aber *nicht deterministisch*. Es gibt immer *Raum für Initiative, Kreativität und individuelle Ausführung*.
- *Wissen* wird *primär als Können* aufgefasst, als Ausdruck einer geteilten Praxis.

- Macht, Ziele, Politik und Konflikt spielen eine zentrale Rolle. Praxistheoretische Analysen beinhalten einen *politischen Blick*. Praktiken (re-)produzieren soziale Ordnungen (vgl. S. 68ff., nach Nicolini 2012).

Bei der Fragestellung Wissen als Können kehrt die Autorin wieder zu Aristoteles zurück und macht den Begriff der praktischen Klugheit, der Phronesis, für die Unterrichtswissenschaft stark. (s.w.u.) Ein derartiges Verständnis von praktischem Können (im Gegensatz zum kognitiven, wissenschaftlichen Wissen, der Episteme) liegt auch zeitgenössischen Konzepten wie z. B. „tacit knowledge“ (M. Polanyi) oder „practical understanding“ (Th. Schatzki) zugrunde.

Mit dem Kap. 3 beginnt die Analyse des Phänomens Unterricht, und die Autorin plädiert für ein „situitives Verständnis“ von Unterricht. Mit dem Begriff der „Situation“ – für die Autorin ein Schlüsselbegriff; s. a. Titel des Buches! – kommen der prozedurale Charakter und die kulturelle und soziale Einbettung, über die Handlungen der Akteure hinaus, in den Blick. Nach dieser Klarstellung werden die „menschlichen“ und die „nicht-menschlichen Faktoren“ bzw. die „personale“ und die „räumlich-materielle Dimension des Unterrichts“ genauestens analysiert.

Im Kap. 4 geht es um das „unterrichtliche Handeln als Umgang mit Kontingenzerfahrung“. Unterrichtliches Handeln (der Lehrpersonen) wird in einem Spannungsfeld von Handeln-Können und Handeln-Müssen gesehen. Es geht um die „Bewältigung von realen Unterrichtssituationen im Spannungsfeld von Gewissheit und Möglichkeit“ (Kap. 4.2). In diesem Kapitel liefert die Autorin eine gut argumentierte Polemik gegen Konzepte, die von „rationalen Entscheidungen“ ausgehen, die, logisch zu Ende gedacht, auf der Prämisse einer „vollständigen Informationslage“ basieren, die natürlich nie gegeben ist. Dahinter sieht sie die Crux der mainstream-Philosophie (seit der Aufklärung), die einen Dualismus von Körper und Geist annimmt und den Geist priorisiert. Die Idee der rationalen Entscheidung (der/des Einzelnen) sieht ein Nacheinander des geistigen Akts vor der eigentlichen (körperlichen) Handlung. Praxistheorien sehen die Entscheidungen hingegen als Teil des Handlungsflusses. Ein solches Verständnis führt im Falle des Lehrer*innenhandelns natürlich eine zusätzliche Komplikation ein. Neben der „rationalen Planung“, als welche man die Vorbereitung der Lehrperson verstehen kann, muss immer noch entsprechende Of-

fenheit „eingeplant“ werden, die auf die Kontingenz des Unterrichts „vorbereitet“ (vgl. Kap. 5).

Diese Überlegungen werden dann in den Unterkapiteln „Einen Sinn für eine Situation haben“ und schließlich „Phronesis als Ausdruck praktischen Denkens und klugen Handelns“ ausgebreitet. In der Aristotelischen Phronesis als „ethisch-praktischer Handlungsfähigkeit“ sieht die Autorin eine angemessene Konzeption für Lehrer*innentätigkeit bzw. -agency. Sie weist auf die Verwandtschaft dieser (Lehrer*innen-) Phronesis zu dem hin, was Herbart den „pädagogischen Takt“ genannt hat, also ein nicht-kognitives Wissen, ein „Gefühl für die Situation“ im pädagogischen Kontext.

Unter der Überschrift „Das unterrichtliche Handeln denken: davor, danach, darüber“ untersucht die Autorin im Kap. 5 das Thema Planung und Reflexion von Unterricht. Hier geht es um das Verhältnis von Didaktik und kontingenzgewärtigem Handeln. Planung und Reflexion werden als „komplementäres Gegenstück von Kontingenzerfahrungen“ vorgestellt. Sie unterzieht die (im deutschsprachigen Raum) üblichen didaktischen Modelle (Klafki, Berliner Modell usw.) einer kritischen Prüfung auf ihre Tauglichkeit als Planungshilfen. Im Unterkapitel „Alltagsplanen und Ausbildungsplanen“ referiert sie ausführlich empirische Studien zur Vorbereitungsarbeit in der Alltagsarbeit von Praktiker*innen und liefert interessante Befunde zum „Kult um die Stundenbilder“ (MS) in der Lehrer*innenausbildung. Ihr (mit W. Wiater gezogenes) Resümee: „didaktische Theorien (haben) keine unmittelbare Praxisrelevanz“ (S. 228).

Zusammenfassend lässt sich Rosenbergers Sicht auf Lehrer*innenhandeln so resümieren: „Unterricht (ist) nicht das Ergebnis rationalen Handelns, sondern vielmehr impliziten Wissens sowie des routinisierten und kreativen Umgangs mit sozialen Regeln in einem institutionell verankerten Ordnungssystem“ (S. 235). Im Weiteren untersucht sie die Möglichkeiten der praxisrelevanten Reflexion von Unterricht unter der Überschrift „Unterricht kritisch reflektieren“. Im letzten Kap. 6 „Die Bedeutung der Kontingenzthematik für die Ausbildung künftiger LehrerInnen“ fasst die Autorin die ganze Problematik noch einmal zusammen und spitzt sie für die Lehrer*innenausbildung zu. In der Einleitung dieses Kapitels formuliert sie zwei Prämissen („maßgebende Einsichten“), unter denen die Fragen und Probleme der Lehrer*innenbildung behandelt werden:

1. Es ist von der grundlegenden Annahme auszugehen, dass die beiden Kernelemente des unterrichtlichen Handelns, also „die Lehr- und Lernprozesse [...] zwar in einer Wechselwirkung zueinander stehen, aber nicht kausal miteinander verknüpft sind“ (S. 258). Damit ist die Kontingenz angesprochen.
2. Diese nicht-kausale, situative Verknüpfung verlangt eine praxistheoretische Betrachtungsweise, um auch die nicht-intentionalen Handlungen entsprechend erfassen, beschreiben und reflektieren zu können.

Auf die folgenden beiden Unterkapitel „Herausforderungen im Lichte aktueller und möglicher zukünftiger gesellschaftlicher Transformationen“ und „Zur Anerkennung irreduzibler Ungewissheiten im Berufsumfeld und Berufsfeld“ gehe ich nicht näher ein. Ich springe zu den praktischen Vorschlägen, die die Autorin im Unterkapitel „Den Umgang mit Kontingenz lehren“ macht. Das steht tatsächlich ganz ohne Fragezeichen da! Ohne Rosenbergers Vorschläge auch nur annähernd vollständig wiederzugeben, habe ich mir folgende Punkte aus ihren Ausführungen notiert, mit denen zukünftige Lehrer*innen in ihrer Ausbildung konfrontiert werden sollten, um der Kontingenz ihrer künftigen Berufspraxis begegnen zu können:

- Sozialwissenschaftliche Theorien und Erklärungsmodelle liefern Beiträge zum Verständnis der sozialen und kulturellen Einbettung des Unterrichts.
- Fehler sollen als produktive Ereignisse genützt werden.
- Die „Dekategorisierungsdebatte“ (ein für mich neuer Begriff) liefert mannigfache Anlässe zur Hinterfragung der geläufigen Praxis. Gemeint sind die „Dekonstruktionsbemühungen“ in Bezug auf Gender, ethnische Herkunft, „Behinderung“ usw. Die herrschenden Klassifikationen und Kategorien sind zu hinterfragen.
- Forschendes Lernen in der unterrichtspraktischen Ausbildung, z. B. in Form von Aktionsforschung, kann helfen „kontingenzsensibel“ denken und handeln zu lernen.
- „Praxisgemeinschaften“, wie wir sie bspw. in der österreichischen Lehrer*innenbildung in der Form von Schulpraktischen Studien vor Ort kennen. Die Rolle der Studierenden dabei interpretiert Rosenberger als „legitimate peripheral participation“ (Lave & Wenger), ein Konzept, das die situative Einbettung und Verknüpfung von Lernen und sozialer Partizipation betont.

Diesen letzten Vorschlag habe ich allerdings schon dem abschließenden Resümee entnommen, er hat sozusagen einen übergreifenden Charakter. Zu Beginn dieses abschließenden Resümees bringt Rosenberger noch einen Begriff ein, den sie nur relativ kurz erläutert und der sich bei mir als Assoziationsgrundlage für diese Nicht-Kausalität und die damit verbundene Einschränkung von Intentionalität festgehakt hat: Teleoaffektivität. Damit soll die emotionale und soziale Seite angesprochen sein, die der Begriff, der offensichtlich dabei Pate gestanden hat – Teleologie –, eben nicht liefern kann. Es geht um die „Gerichtetheit“ von Affekten, um „Emotionen, das Gespür, das Engagement der AkteurInnen“, die ein wesentlicher Bestandteil des situativen Handlungsgeschehens sind und die natürlich eine intentionale Komponente des Geschehens ansprechen.

Abschließend würde ich die Qualitäten der vorliegenden Studie einerseits in der systematischen Aufbereitung des Kontingenzbegriffs und andererseits in einem wirklich überzeugenden Plädoyer für praxistheoretische Ansätze in der Unterrichtsforschung bzw. Lehrer*innenbildung sehen. Wer bisher noch nie mit praxistheoretischen Konzepten zu tun hatte, findet hier eine überzeugende Darstellung. Der Autorin ist es gelungen, einige „blinde Flecken“ des unterrichtlichen Handelns mit ihren Überlegungen zu erhellen. Ob für diese blinden Flecken der Begriff „Kontingenz“ wirklich der bestmögliche für den pädagogischen Kontext ist, davon bin ich nicht so ganz überzeugt. In vielen Detailfragen gibt es meiner Meinung nach treffendere Begriffe für den pädagogischen Kontext wie z. B. Unverfügbarkeit des Gegenüber. Aber wenn man den Kontingenz-Begriff als Oberbegriff für alle einschlägigen Unsicherheiten verwendet und ihn so zuspitzt, wie ich es weiter oben, vereinfachend, getan habe – Kontingenz bezeichnet nicht-kausale Wechselwirkungen –, dann scheint mir doch einiges gewonnen. (In meiner Selbstbeobachtung stelle ich fest, dass ich den Begriff jetzt wesentlich öfter – und treffgenauer! – verwende als vor der Lektüre des Buches.)

Als Adressaten für diese Studie würde ich primär die einschlägige wissenschaftliche Community nennen, insbesondere die Bildungswissenschaftler*innen und Lehrerbildner*innen. Für Studierende und Lehrer*innen ist sie nur mit der Einschränkung zu empfehlen, dass die Lektüre zweifellos einige Anstrengung erfordert. Trotzdem sehe ich auch für diese Leser*innen-Gruppe potentielle Lesegewinne, z. B. durch das schon erwähnte überzeugende Plädoyer

für praxistheoretische Ansätze, das auch für „Novizen“ zugänglich sein sollte. Ich würde in diesem Fall von geradezu „didaktischen“ Qualitäten der Studie reden und denke dabei z. B. an die Gegenüberstellung von individualistischen und nicht-individualistischen Ansätzen, wie ich sie am Beginn vorgestellt habe. Die Studie ist teilweise richtig spannend zu lesen (und das bei einer Habilitationsschrift!) und zeichnet sich bis in die Kapitelüberschriften hinein durch das Bemühen um sprachliche Präzision aus.

Michael Sertl, Dr.,
Prof. em. an der Pädagogischen Hochschule Wien

michael.sertl@univie.ac.at

AGENDA

Internationales Bodensee Symposium „Spielen ist Lernen! Aber wie geht das?“

Anmeldung: bereits möglich
Informationen: <https://www.phtg.ch/hochschule/uebersicht/veranstaltungen/internationales-bodensee-symposium-spielen-ist-lernen-aber-wie-geht-das/>

14.-15.06.2019
PH Thurgau, Kreuzlingen,
Schweiz

Kongress der SGBF und der SGL 2019: Bildungsprozesse in heterogenen Kontexten

Anmeldung: Early Bird bis 30.04.2019
Informationen: <https://www.sgbf2019.ch/>

26.06.-28.06.2019
Pädagogische Hochschule
FHNW und Universität Basel,
Schweiz

ECER 2019

„Education in an Era of Risk – the Role of Educational Research for the Future“

Anmeldung: Early Bird bis 15.05.2019
Informationen:
<https://eera-ecer.de/ecer-2019-hamburg/>

02.09.-06.09.2019
Hamburg, Deutschland

Vienna Autumn School of Methods

Anmeldung: bis 06.09.2019
Informationen: <https://vasom.univie.ac.at/>

13.-14.09.2019
Universität Wien,
Österreich

16.-21.09.2019
Universität Wien,
Österreich

**11. Herbstwerkstatt
Interpretative Forschungsmethoden
in den Bildungs- und Sozialwissenschaften**

Anmeldung: bereits möglich
Informationen: <https://herbstwerkstatt.univie.ac.at/herbstwerkstatt/>

17.-20.09.2019
PH Oberösterreich, Linz,
Österreich

**ÖFEB-Kongress 2019 „Vermessen?
Zum Verhältnis von Bildungsforschung,
Bildungspolitik und Bildungspraxis“**

Anmeldung: bis 20.06.2019
Informationen: https://ph-ooe.at/oefeb_kongress

24.-25.09.2019
Göttingen,
Deutschland

**Kooperation – Kollegialität – Koordination?
Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken
(unterschiedlicher) pädagogischer Akteur_innen
an Schulen. Jahrestagung der Kommission
Professionsforschung und Lehrerbildung der
DGFE**

Informationen: nähere Informationen folgen

15.11.2019
Campus PH Zürich,
Schweiz

**Tagung: Pädagogische Hochschulen
in ihrer Entwicklung. Hochschulkulturen im
Spannungsfeld von Wissenschaftsorientierung
und Berufsbezug**

Informationen: nähere Informationen folgen

CALL FOR ABSTRACTS

Im journal für lehrerInnenbildung werden vier Themenhefte pro Jahr herausgegeben. Ab 2017 werden mehrere Beiträge jedes Heftes nach einem offenen Call ausgewählt. Weitere Beiträge werden wie bis anhin von den für das jeweilige Heft verantwortlichen Herausgeber*innen eingeworben. Die abschließende Auswahl liegt bei den für das Themenheft verantwortlichen Herausgeber*innen. Kriterien für offenen Call: Die Beiträge sollen die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen fokussieren bzw. einen Zusammenhang zur Lehrerbildung aufweisen und zum Heftthema passen.

Das jlb publiziert nur Erstveröffentlichungen. Es sind verschiedene Beitragstypen möglich: Überblicksartikel, Forschungsberichte, Erfahrungsberichte und Konzeptbeschreibungen. Die Textlängen bewegen sich je nach Beitragstyp zwischen 10.000 und 20.000 Zeichen (mit Leerzeichen).

Im offenen Call wird ein Abstract (max. eine A4-Seite) zum Thema des Heftes erwartet. Darin enthalten sind Bezüge zur wichtigsten Forschungsliteratur und eine Angabe zum Beitragstyp.

Per mail an den/die jeweilige HerausgeberIn des Hefts.

no. 1/2020 Digitalisierung

(Hrsg.: Bernhard Hauser, bernhard.hauser@phsg.ch)

Wie überall hat sich auch in der Bildung der Lehrpersonen die Digitalisierung weiterentwickelt. Derzeit laufen in allen drei deutschsprachigen Ländern Initiativen, um angehende oder schon berufstätige Lehrpersonen in ihren digitalen Kompetenzen aufzudatieren: Schule 4.0 in Österreich, Schwerpunktthema „Digitale Medien“ der Offensive Lehrerbildung in Deutschland, oder die auf Digitalisierung ausgerichteten Weiterbildungsinitiativen in mehreren Kantonen der Schweiz.

Für das Lernen von der Vorschule bis zur Sekundarstufe II finden sich inzwischen nicht nur unzählige digitale Produkte von der Plattform bis zur App, sondern auch Einzelstudien und Meta-Analysen, die dem Lernen mit digitalen Medien positive Effekte bescheinigen: Game based learning, digitale Anwendungen in verschiedenen Fächern, Lernen mit Unterstützung durch Internetplattformen, Lernen mit individuell adaptierbarer Software, Formen der wirksamen face-to-face-Begleitung von digitalem Lernen.

Erwünscht sind Beiträge sowohl über interessante aktuelle Erfahrungen mit, wie auch über erforschte Formen von digitalisierter Lehrpersonenbildung aus einem großen Themenspektrum: Soziale Medien, Digitalisierung versus face-to-face (Sekundär- versus Primärerfahrungen), Harvard-Kurse (MOOCs), Filme von Lehrenden (und z. T. auch Lernenden) auf Youtube (Datenschutz, halbgeschlossene Gruppen, weitere Entwicklungen und Wirkungen), Umgang mit dem erhöhten Plagiatsrisiko, Nutzung von Fördergeldern für Digitalisierung, intelligente Gestaltung von digitalen Lernumgebungen, Beschreibung des Marktsegments Hochschulen für IT-Firmen (z.B: white boards). Denkbar ist auch ein Review-Artikel oder Erörterungen vertiefender Fragen wie: Welche Stärken und Schwächen bringen die jetzt 20- bis 30-jährigen Studierenden für eine stärker digitalisierte Schule mit? Verstehen wir Lehrende unsere Studierenden (Version X der „digital natives“) ausreichend und was hilft uns dahingehend? Wie wird der Erwerb der Kompetenz zur Unterscheidung zwischen gründlich verifizierten und wenig bis nicht verifizierten Informationen an pädagogischen Hochschulen gefördert? Wie gehen wir mit den Begriffen „Beschleunigung der Halbwertszeit von Wissen“ und „Beschleunigte Werteverchiebung durch Digitalisierung von Bildung“ um – was ist von den damit unterstellten Thesen zu halten?

Deadline für offenen Call: Juni 2019

Erscheinungstermin: März 2020

no. 2/2020 Forschung, Lehrerbildung, Schulpraxis – Erkenntnisse und Ideen zu einem schwierigen Dreiecksverhältnis

(Hrsg.: Kathrin Krammer, kathrin.krammer@phlu.ch, Michael Zutavern, michael.zutavern@phlu.ch)

Forschen und Lehren in der Lehrer*innenbildung gehorchen unterschiedlichen Logiken. Methodisch kontrollierte Suche nach Erkenntnissen zur Gestaltung von Unterricht und Lehrer*innenbildung auf der einen Seite, häufige Zweifel im Wissen um die Grenzen der Forschungsbefunde auf der anderen. Lehrerbildner*innen, die forschen, kennen die Herausforderungen beider Rollen. Oft zeigt sich das auch in den Problemen wissenschaftsmethodischer Ausbildung und forschungsbezogener Qualifizierungsarbeiten. Die Erwartungen an For-

schungsergebnisse als Orientierungshilfen für Unterricht und Schulpraxis und ihre Konkurrenz durch überkommene Heuristiken oder tiefsitzende Überzeugungen stellen ein anderes Spannungsfeld dar. In diesem Heft des Journals sollen zum einen Forschungsergebnisse vorgestellt werden, die sich mit solchen Fragen der Rolle der Forschung in der Lehrer*innenbildung befassen. Zum anderen sollen innovative Methoden der Kommunikation zwischen Forschung und Schulpraxis und Ausbildungsformen zum Aufbau eines professionellen Forschungsverständnisses vorgestellt werden.

Deadline für offenen Call: Juni 2019
Erscheinungstermin: Juni 2020

no. 3/2020 Lehrer*innenbildung für die Primarstufe

(Hrsg.: Andrea Seel, andrea.seel@kphgraz.at)

Das Themenheft widmet sich der Lehrer*innenbildung für die Primarstufe in Österreich, Deutschland und der Schweiz. Neben strukturellen Fragen nach institutioneller Verortung, Zulassung, Studienumfang, zu erwerbenden Abschlüssen und Berechtigungen oder dem Übergang in den Beruf geht es auch um inhaltliche und konzeptionelle Aspekte. Speziell interessiert die Frage, in welchen Fächern der Primarstufe Studierende des Lehramts im Spannungsfeld zwischen GeneralistIn und SpezialistIn ausgebildet werden und welche Kompetenzen sie erwerben sollen. Neben Übersichtsbeiträgen, die sich mit länderspezifischen Traditionen, Gepflogenheiten sowie aktuellen Herausforderungen befassen, sind theoretisch fundierte Beiträge und Forschungsbefunde zu standortbezogenen Konzepten willkommen. Darüber hinaus würden wir uns über Beiträge freuen, die über die genannten Länder hinaus internationale Entwicklungen im Bereich der Ausbildung von Primarstufenlehrer*innen in den Blick nehmen.

Deadline für den offenen Call: September 2019
Erscheinungstermin: September 2020

Feedback

journal für LehrerInnenbildung

no. 1/2019

EDITORIAL

BEITRÄGE

01

Feedback von Lehrenden für Lernende – Feedback for Learning?!

02

Wie kann Feedback der Lernenden die Unterrichtsqualität verbessern?

03

Schichtsensibles Feedback in der Lehrer*innenbildung

04

Welches Feedback geben Dozent*innen Studierenden im Praxissemester?

05

Lernbegleitende Tests in der Hochschullehre als Feedback für Studierende und Lehrende: Die Rolle des Aufgabenformats

06

Feedback in prüfungsimmanenten Großlehrveranstaltungen

07

Peripetien der Ziffernnoten

METHODENATELIER

08

Teamteaching, Fehler- und Feedbackkultur

STICHWORT

09

Feedback in der Hochschule und der Schule – eine Begriffsbestimmung

REZENSION

AGENDA

CALL FOR ABSTRACTS