

Piel, Sarah; Schuchart, Claudia

Schichtsensibles Feedback in der Lehrer*innenbildung

Journal für LehrerInnenbildung 19 (2019) 1, S. 42-50



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Piel, Sarah; Schuchart, Claudia: Schichtsensibles Feedback in der Lehrer*innenbildung - In: Journal für LehrerInnenbildung 19 (2019) 1, S. 42-50 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-181090 - DOI: 10.35468/jlb-01-2019_03

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-181090>

http://dx.doi.org/10.35468/jlb-01-2019_03

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Feedback



journal für lehrerInnenbildung

j | l | b
no. 1
2019

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

Feedback

Bibliografie:

Sarah Piel und Claudia Schuchart:

Schichtsensibles Feedback

in der Lehrer*innenbildung.

journal für lehrerInnenbildung, 19 (1), 42-50.

https://doi.org/10.35468/jlb-01-2019_03

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

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

ISSN 1681-7028 (Printausgabe)

journal für lehrerInnenbildung

j l b
no. 1
2019

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 *Tempus*, 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

