



Leseprobe aus: Bastian, Combe, Langer, Feedback-Methoden, ISBN 978-3-407-29439-5  
© 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel  
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-29439-5>

## Vorwort

Den Unterricht verändern! Das fordern zurzeit alle. PISA hat »die Dinge« kräftig ins Rollen gebracht, den Blick geschärft und vor allem die Frage zugespitzt, wie Unterricht erfolgreich und befriedigend gestaltet werden kann.

Die Kultusminister reagieren mit der Einführung von Standards und Vergleichsarbeiten – damit soll das *Was* des Lernens gesichert werden. Es gibt in der PISA-Studie aber starke Hinweise darauf, dass vor allem das *Wie* des Lernens bedacht werden sollte.

Lehrer/innen und Schüler/innen, die in dieser Studie zu Wort kommen, sind – über das *Wie* und das *Was* des Lernens ins Gespräch gekommen. Sie versuchen im Dialog, »den Dingen« auf die Spur zu kommen: *Was* geschieht in unserem Unterricht? *Wie* sehen Gestaltungsspielräume aus? *Wie* können wir den Unterricht gemeinsam verbessern?

Dieses Buch will Lehrer/innen ansprechen, die an einer kontinuierlichen Verständigung über Unterricht und Lernen interessiert sind, die den Blick auf individuelle Lernverläufe schärfen wollen, die erfahren wollen, was für Schüler/innen bedeutsam und emotional befriedigend ist.

- Im *ersten Kapitel* geben wir einen umfassenden Überblick über das, was Feedback-Arbeit zur Unterrichtsentwicklung beitragen kann.
- Im *zweiten Kapitel* werden konkrete Erfahrungen mit Feedback-Arbeit im Unterricht vorgestellt. Anhand von drei Fällen machen Lehrer/innen und Schüler/innen hier Schritt für Schritt erfahrbar, wie Feedback-Arbeit im Einzelfall eingeführt und entwickelt wird.
- Im *dritten Kapitel* möchten wir möglichst viele Anregungen zur Erprobung von Feedback-Arbeit bieten: Erprobte Feedback-Methoden, praktische Hinweise zur Planung, Durchführung und Auswertung von Feedback-Arbeit und Anregungen zur Integration von Feedback-Arbeit in den Unterricht.
- Im *vierten Kapitel* wird zum ersten Mal ein Feedback-Konzept als Phasenmodell vorgestellt, das als Folie zur Reflexion der eigenen Praxis genutzt werden kann.

Was in diesem Buch vorgeschlagen wird ist über ein Jahr gemeinsam mit Lehrer/innen und Schüler/innen erprobt und manchmal auch durchlitten worden. Wir möchten deshalb denen danken, die wir dabei forschend begleiten durften und die durch viele Gespräche an diesem Buch mitgeschrieben haben. Die beteiligten Lehrer/innen und Schüler/innen möchten nicht genannt werden, weil so besser von Details der Erfahrungen berichtet und gelernt werden kann.

Danken möchten wir aber auch denen, die dieses Projekt initiiert und unterstützt haben: Steven Galling, Julia Liedke und Heike Wendt von der Schülerkammer Hamburg, die mit ihren Schülerforen 1999 die Idee des Feedbacks als Instrument der Mitgestaltung von Schule und Unterricht stark gemacht haben. Anna Ammonn als Vorsitzende der GEW Hamburg, die dieses Projekt initiiert und mit den Schüler/innen geleitet hat. Angelika Fiedler und Stephanie Odenwald als Lehrerinnen in der Leitungsgruppe. Eva-Maria Stange, die dieses Projekt als Bundesvorsitzende der GEW unterstützt hat und der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt, die entscheidend zur Finanzierung beigetragen hat. Und nicht zuletzt Petra Merziger und Wilfried Kossen, die das Manuskript kritisch gegengelesen haben.

Erreichen möchten wir, dass sich die Leserinnen und Leser von dem anregen lassen, was Hamburger Schüler/innen und Lehrer/innen erfolgreich versucht haben. Über Rückmeldungen freuen wir uns.

Hamburg, im Juni 2003

*Johannes Bastian / Arno Combe / Roman Langer*

### **Nachtrag zur 2. Auflage**

Die Zusammenarbeit von Praxis und Forschung ist in einem Nachfolgeprojekt weitergeführt worden. Auf dieser Grundlage haben wir das Methodenkapitel um Erfahrungen mit einem aktuellen Feedbackinstrument erweitert:

Dr. Jochen Schnack, Lehrer und Leiter der Oberstufe einer Gesamtschule und Petra Merziger als wissenschaftliche Mitarbeiterin haben Erfahrungen mit *Rückmeldungen zur Leistungsentwicklung* gemacht und ausgewertet.

Als Feedback-Methode haben sie unterschiedliche *Kompetenzraster* erprobt. Kompetenzraster machen Kriterien für Leistungserwartungen transparent, geben Hinweise auf konkrete Entwicklungsmöglichkeiten und machen kriterienbezogene Feedbackgespräche über die Leistungsentwicklung möglich.

Methoden und Erfahrungen finden Sie in Kapitel III, Abschnitt 4.6.

Hamburg, im September 2004

*Johannes Bastian / Arno Combe*

## Vorwort zur 4. erweiterten und überarbeiteten Neuauflage

Den Unterricht verändern! Das ist heute so aktuell wie zur Zeit der Entstehung dieser Studie. Die im Vorwort zur ersten Auflage formulierte Frage, wie Unterricht erfolgreich und befriedigend gestaltet werden kann, ist seitdem weiter diskutiert worden und steht heute klarer und fordernder im Raum als zuvor.

Typisch für die Diskussion der letzten zehn Jahre sind mindestens drei Entwicklungen: Die Fokussierung der Schulentwicklungsdiskussion auf Fragen der Unterrichtsentwicklung. Die bewusste Wahrnehmung der Heterogenität von Lerngruppen als Herausforderung und die Entwicklung differenzierterer Unterrichtsarrangements. Die deutsche Übersetzung der Hattie-Studie mit empirisch fundierten Hinweisen darauf, was im Unterricht wirkt und wie Lernen sichtbar gemacht werden kann.

In dieser aktualisierten Neuauflage wollen wir deshalb die Anschlussfähigkeit des Feedback-Konzepts, der Fallbeispiele und der Feedback-Methoden an die neuere Diskussion prüfen und wo nötig Ergänzungen vornehmen. Das bedeutet:

Im *ersten Kapitel* wird der Überblick über den Zusammenhang von Feedback-Arbeit und Unterrichtsentwicklung durch 4 weitere Aspekte ergänzt: Durch die Frage, was die Studien von John Hattie (2013) zur Diskussion des Zusammenhangs von Feedback und Unterrichtsentwicklung beitragen. Durch die Frage nach dem Umgang mit heterogenen Lerngruppen und der Bedeutung von Rückmeldungen in differenzierenden Lernarrangements. Durch die Frage nach der Bedeutung von Rückmeldungen für die Entwicklung von Selbstregulation. Durch die erneute Frage nach Schülerrückmeldung als Beitrag zur Unterrichtsentwicklung.

Im *zweiten Kapitel* werden die konkreten Erfahrungen mit Feedback-Arbeit erweitert. Die Fallbeispiele aus dem Gymnasium, der Sekundarstufe II und einer Gewerbeschule werden durch drei aktuelle Erfahrungsberichte aus der Sekundarstufe I ergänzt. Dabei geht es um die Einführung von Feedback, um Feedback zur Förderung von Gruppenarbeit und um Feedback zur Reflexion von fachlichen Lernprozessen.

Im *dritten Kapitel* werden weiterhin konkrete Anregungen zur Erprobung von Feedback-Arbeit angeboten: Die Vorstellung und Erklärung der wichtigsten Methoden und Hinweise zur Planung, Durchführung und Auswertung von Feedback-Arbeit sowie zur Integration von Feedback-Arbeit in den Unterricht.

Im *vierten Kapitel* wird das aus den Erfahrungen von Lehrern und Schülern rekonstruierte Phasenmodell von Feedback-Arbeit vorgestellt einschließlich ausführlicher Hinweise zum Herzstück von Rückmeldeprozessen – der Planung und Moderation von Feedbackgesprächen.

Wir hoffen, dass sich Leserinnen und Leser mit dieser aktualisierten Neuauflage weiterhin davon anregen lassen, was Schüler/innen und Lehrer/innen erfolgreich erprobt und entwickelt haben, wie sie über das Lernen ins Gespräch gekommen sind und wie sie den Unterricht gemeinsam verbessert haben.



# **Kapitel I:**

## **Einführung: Schülerrückmeldung als Beitrag zur Unterrichtsentwicklung**

# 1. Rückmeldung als Antwort auf die Komplexität des Unterrichts

Im Unterricht bündeln sich höchst unterschiedliche, oft widersprüchliche Erwartungen, Bestrebungen und Anforderungen. Die Zahl der Einflussfaktoren, die eine Unterrichtssituation prägen, ist hoch, ihre Zusammenhänge sind oft undurchsichtig.

Lehrer/innen erfahren dieses komplexe Netz von Wirkungsbezügen täglich als Ungewissheit über die Wirkungen der eigenen Arbeit. Sie arbeiten meist, ohne zu erfahren, ob und womit sie die Schüler/innen wirklich erreichen.

Zu fragen wäre in einer solchen Situation:

- Können Schüler/innen und Lehrer/innen einander sichtbar machen, was sie im Unterricht erwarten, welchen Sinn sie damit verbinden, welche Ziele sie jeweils anstreben, was sie erreicht und verstanden haben?
- Können Schüler/innen und Lehrer/innen auch Probleme und Spannungen sichtbar und damit bearbeitbar machen?
- Können sie aus einer darauf aufbauenden Verständigung neue Sicherheiten – also Ziele, Regeln, und Verhaltensweisen – entwickeln?
- Zusammengefasst: Können Schüler/innen und Lehrer/innen sich durch systematische Verständigung und Veränderung ihrer Praxis aus dem Unbehagen vieler Ungewissheiten befreien?

Diesen Fragen geht die vorliegende Studie über Feedback im Unterricht nach, die gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern an vier Schulen durchgeführt wurde.

Hinter diesen Fragen steht die Vermutung, dass Schüler/innen und Lehrer/innen durch eine Verbesserung des Gesprächs über Unterricht Vertrauen erzeugen und Veränderungsmöglichkeiten entdecken können.

Das ist in einer Institution, die traditionell kaum auf Dialog und Kooperation setzt, eine immense Herausforderung. Diese Untersuchung kann zeigen, dass Lehrer/innen und Schüler/innen mit Hilfe von Feedback die Komplexität des Unterrichts transparenter machen können.

## 2. Rückmeldung als Antwort auf den Wunsch nach Veränderung des Unterrichts

Hinter dem Stichwort Rückmeldung bzw. Feedback steht eine lange Tradition. Dafür stehen in der jüngeren Theorietradition Wolfgang Schulz mit dem für seine Didaktik zentralen Begriff der Partizipation (1980), Wolfgang Klafki mit dem Ausweis von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität als Kern allgemeiner Bildung (1985) und Lothar Klingberg mit seinem Verständnis einer Dialektischen Didaktik (1990), in der die Schüler nicht nur Teilnehmende, sondern Mitgestaltende sind (zum Überblick vgl. Meyer/Schmidt 2000).

Ein Blick auf die Reformgeschichte der 60er- und 70er-Jahre zeigt, dass es offensichtlich schwierig ist, den Wunsch nach einer qualifizierten Beteiligung der Schüler/innen umzusetzen (vgl. Fend 1977). In den 80er und 90er-Jahren ist die Beteiligung der Schüler/innen Teil der Bemühungen um eine gezielte Veränderung der Lernkultur durch die Erprobung neuer Unterrichtsformen; aber auch dies hat die recht hohe Uniformität der Unterrichtsstile nur wenig verändert. In den 90er-Jahren finden sich immer noch deutliche Hinweise auf die Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit und auch die offene Frage nach der Bedeutung der Schülerpartizipation für die Verbesserung des Unterrichts (vgl. Mauthe/Pfeiffer 1996; Moldenhauer 2015; Lienen-Konietzko 2016).

Nun ist nicht neu, dass die Unterrichtspraxis didaktischen Konzepten nur in kleinen Schritten folgt. Neu und bedeutsam für das Thema Schülerrückmeldung ist jedoch, dass es sowohl bei Schülern als auch bei Lehrern zum Teil recht starke Diskrepanzen gibt zwischen den gewünschten und den tatsächlichen Häufigkeiten bezüglich zentraler Arbeitsformen des täglichen Unterrichts (vgl. Kanders 2000).

So wünschen sich Lehrer/innen *und* Schüler/innen beispielsweise häufiger Diskussionen, Gruppenarbeit und selbstständiges Arbeiten an selbstgewählten Aufgaben (ebd., S. 14ff.). Reduzieren möchten beide Seiten den lehrerzentrierten Frontalunterricht und den fragend-entwickelnden Unterricht (ebd., S. 16, 19). Beide Seiten drängen also in die gleiche Richtung von Unterrichtsentwicklung. Voraussetzung für deren Umsetzung wäre, dass sie voneinander erfahren.

Schülerrückmeldung als gemeinsame Verständigung über Entwicklungsperspektiven des Unterrichts könnte diese Diskrepanzen zwischen Wunsch und Realität transparent machen, einen Prozess der Annäherung in Gang setzen. Denn Schülerrückmeldung bedeutet zunächst einmal, dass Lehrer/innen mit ihren Schülern einen Prozess des gemeinsamen Nachdenkens über ihre Arbeit beginnen.

Deshalb fragen Lehrer/innen und Schüler/innen: Was geschieht im Klassenzimmer? Wie erleben die Beteiligten den Unterricht? Wie unterstützt der Unterricht das

## 14 Kapitel I: Einführung

Lernen, wann geht er an den Lernprozessen vorbei oder wann behindert er? Was wollen die Beteiligten ändern, was wollen sie beibehalten?

Welche Schwierigkeiten solche Versuche einer Klärung machen, wenn sie spontan initiiert werden, zeigt die o.g. Untersuchung von Meyer/Schmidt. Ein Ergebnis ist, »dass immer wieder statt präziser Beobachtung klischeehafte Deutungen der verschiedenen Rollen und der Aktivitäten der Lehrer und Schüler formuliert werden. Ein sehr tief sitzendes Klischee ist, dass die Schüler den Lehrern die Rolle zuweisen, den Unterricht zu gestalten, und dass die Lehrer dies auch akzeptieren. Die Schüler und die Lehrer haben also »gelernt«, dass die Lehrer den Unterricht »machen«, obwohl die Schüler über eine teilweise sehr differenzierte didaktische Kompetenz verfügen« (Meyer/Schmidt 2000, S. 11).

Diese Untersuchung kann zeigen, welche Fortschritte Lehrer/innen und Schüler/innen bei der Veränderung des Unterrichts machen können, wenn über Feedback die didaktischen Kompetenzen der Schüler/innen systematisch genutzt und in den Lehr-Lern-Prozess integriert werden.

### 3. Rückmeldung als Klärung des Zusammenhangs von Lernen und Unterricht

Wenn gefragt wird, warum denn ein solcher Austausch über Unterricht notwendig sei, wo doch Lehrer und Schüler den selben Unterricht erleben, dann ist zunächst festzuhalten, dass bisher nur wenig darüber bekannt ist, wie Schüler/innen Unterricht erfahren und beurteilen.

Die Unterrichtsforschung bleibt meist lehrerzentriert und hat deshalb die Schülerperspektive bislang nur unzureichend zur Geltung gebracht. Dies gilt sowohl für die Arbeiten zum *classroom talk* (z.B. McHoul 1978; 1990) als auch für die Lehrerwissensforschung (vgl. Bromme 1992; Kolbe 2000). Auch gibt es kaum Hinweise darauf, wie Lehrer/innen Wissen über Lernprozesse von Schüler/innen erwerben und wie sie damit umgehen (vgl. z.B. Kalthoff 1997).

Orientieren wir uns bei der Frage nach der Schülerperspektive auf Unterricht an den Ergebnissen der o.g. Studie von Meyer/Schmidt (2000), dann gibt es nicht »den« Unterricht, der von allen Beteiligten auf die gleiche Weise wahrgenommen wird. Deshalb ist immer von einem prinzipiellen Missverständnis über die Bedeutung dessen auszugehen, was im Unterricht geschieht (ebd., S. 210). Die Bedeutungswelt der Lernenden ist demnach eine andere als die der Lehrenden (ebd., S. 215).

Wird, wie in dieser Studie, auch die Sichtweise der Schüler/innen untersucht, so kann bei ihnen eine »didaktische Reflexionskompetenz« identifiziert werden. Sie haben offensichtlich ein Bild davon, wie Unterricht abläuft und wie er verbessert werden könnte. Gleichzeitig vermuten die Autoren, dass diese Kompetenz im Laufe der Schulzeit durch die Erfahrung neutralisiert wird, dass die Lehrer/innen den Unterricht »machen« und dass es sich deshalb für Schüler/innen als klug und bequem erweist, rezeptiv zu bleiben.

Ohne in ihrer Untersuchung näher auf Formen der Schülerrückmeldung einzugehen, geben die Autoren die allgemeine Empfehlung, die bislang unausgeschöpfte didaktische Kompetenz von Schülern zu nutzen, indem sie als »Partner in die Aufgabe der Verbesserung des Unterrichts« eingebunden werden (ebd., S. 212, 213). Dies spräche für eine Kultivierung von Feedback im Unterricht.

Aus einem eigenen Forschungsprojekt zur Unterrichtsentwicklung (vgl. Arnold u.a. 2000) lässt sich folgern, dass Reflexionen von Lehrern über Lernprozesse pädagogische Energie freisetzen können. Sie können – etwa in einer Fallkonferenz – das Gefühl geben, endlich wieder einmal eine ihrer Professionalität entsprechende Diskussion geführt zu haben. Aber zugleich ist auch festzustellen, dass produktive Gespräche über Unterricht als schwierig empfunden werden; denn ausgebildet wurde für das Lehren, weniger für das Nachdenken über Lernen.

Dass Lehrer/innen mehr Kenntnisse über das Lernen benötigen, wird als »mangelndes Lehrerwissen über das Lernen von Schülern« vor allem in Bilanzen zur Unterrichts- und Schulentwicklung festgestellt (vgl. z.B. Hargreaves 1998; zusammenfassend auch Buhren 1999). Dies ist aber auch im Zuge der internationalen Vergleichsstudien bemerkt worden. Das schlechte Abschneiden der deutschen Schulen bei PISA etwa verweise – so das PISA-Konsortium – auch auf Defizite der diagnostischen Kompetenz, also auf einen Mangel hinsichtlich der Fähigkeiten zur Feststellung und Beurteilung von Lernvoraussetzungen und -fortschritten bei den Schülern. Dort heißt es: »Eine zentrale Voraussetzung für eine optimale Förderung ist eine ausreichende diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte, als die Fähigkeit, den Kenntnisstand, der Verarbeitungs- und Verstehensprozesse sowie die aktuellen Leseschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler korrekt einschätzen zu können« (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 132; zu Diagnostische Kompetenz vgl. auch PÄDAGOGIK, 4/2003).

Traditionelle Formen der Leistungsüberprüfung scheinen demnach für die Wahrnehmung von Lernprozessen, für die Analyse ihres Zusammenhangs mit Formen der Unterrichtsgestaltung und für die Entwicklung des Wissens über Lernen nur begrenzt geeignet. Die Vorstellung, dass das gelehrt Wissen in den Köpfen der Schüler/innen repräsentiert sei und dann per Zensur gemessen werden könne, gehört zu den großen Irrtümern pädagogischen Handelns.

Ausgegangen werden muss vielmehr von individualisierten Formen der Verarbeitung. Deshalb wird Unterricht heute häufiger unter dem Aspekt des Umgangs mit Verschiedenheit diskutiert. In der angestrebten Bewältigung von Heterogenität sehen wir eine wichtige Rolle der Rückmeldung: Lehrende und Lernende entwickeln gemeinsame Bilder und Begriffe, die sie brauchen, wenn sie miteinander über gemeinsame Ziele und mögliche Wege überein kommen wollen.

Das heißt nicht, dass es bislang keine Rückmeldungen über Unterricht geben würde. Oft sind diese jedoch auf unsystematische Formen beschränkt, d.h. sie erfolgen spontan und zufällig und sind häufig nur indirekt formuliert. Als Folge können die Beteiligten den Botschaften leicht ausweichen und konkrete Konsequenzen lassen sich auf einer solchen Basis nur schwer ziehen. Dieses Buch kann zeigen, wie systematische Formen der Rückmeldung über die Unterschiedlichkeit der individuellen Lernprozesse Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts nehmen.

## 4. Rückmeldung als Beitrag zu einer prozessorientierten Grundhaltung

Wer heute mit systematischem Schüler-Feedback arbeitet, der erreicht in der Öffentlichkeit leicht eine hohe Aufmerksamkeit, weil damit ganz offensichtlich – selbst wenn die eigenen Intentionen andere sind – der Eindruck erweckt wird, hier ginge es um die Beurteilung von Lehrer/innen durch Schüler/innen.

Lehrer/innen reagieren vorwiegend aus diesem Grund auf Vorschläge zum Schüler-Feedback recht schnell mit Skepsis und Ablehnung. Wie die außerschulische Öffentlichkeit, so sehen auch Lehrer/innen in Schülerrückmeldung vielfach eine simple Umkehr schulischer Beurteilungspraxis.

Die vorliegende Studie zeigt aber, dass systematisches Feedback kein Beurteilungs-, sondern ein Entwicklungsinstrument ist. Mit Schüler-Feedback sind deshalb Formen verbunden, die Schüler/innen und Lehrer/innen in ein Gespräch über Lehren und Lernen bringen, »das erstaunliche Wirkungen zeigt; Wirkungen, die wir so nicht erwartet haben« – so ein Lehrerteam nach einem halben Jahr Erfahrung mit systematischer Schülerrückmeldung in der 5. Klasse eines Gymnasiums (vgl. dazu unsere erste Fallstudie in Kapitel II).

Feedback bringt aber nicht nur die eine Seite, nämlich die vernachlässigte Perspektive der Schüler/innen zur Geltung. Schülerrückmeldung gewinnt vielmehr – um ein Ergebnis unserer Studie vorweg zu nehmen – seine eigentliche Form als Instrument der Unterrichts- und Schulentwicklung dann, wenn Rückmeldung den Charakter einer gemeinsamen Beratung zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen annimmt; wenn beide Seiten etwas über die Wirksamkeit ihres Verhaltens und ihre besonderen Aufgaben bei der Verbesserung des Unterrichts erfahren.

Feedback ist damit ein Hilfsmittel, mit dem die Lernkultur in einer bestimmten und oft geforderten Hinsicht systematisch entwickelt werden kann. Anvisiert ist nämlich, dass Schüler/innen zu bewussten Mitakteuren des Lehr- und Lernprozesses werden. Sie ermöglicht die Einübung einer Reflexivität, die Voraussetzung ist, »wenn die Selbstbestimmung glaubwürdiges Ziel ist« (Schulz 1990).

Und ganz nebenbei sind Rückmeldeprozesse, die auf einem solchen Verständnis der gegenseitigen Beratung beruhen, dann auch nicht mehr geeignet, Lehrer/innen zu beurteilen. Denn wer Rückmeldungen nutzt, um über eine Verbesserung von Unterricht nachzudenken, der kann seine Überlegungen nur dann auf eine Beurteilung des Lehrenden reduzieren, wenn er davon ausgeht, dass Lernen vom Lehrer »gemacht« wird. Und dieses Verständnis soll ja gerade im Zuge der Entwicklung einer Rückmeldekultur verändert werden. Wie sich Fortschritte in dieser Hinsicht im einzelnen gestaltet haben, wird zu zeigen sein.

## 5. Rückmeldung als Versuch Lernerfahrungen sichtbar zu machen, zu reflektieren und zu beraten

Seit der deutschsprachigen Veröffentlichung der Meta-Analysen von John Hattie (2013) erfährt die Diskussion über die Bedeutung von Feedback in Deutschland eine neue Aufmerksamkeit; denn Hattie sieht im Feedback einen der wirkungsmächtigsten Einflussfaktoren für nachhaltiges Lernen. Es soll nun kurz skizziert werden, inwiefern es nun eine empirisch-quantitative Bestätigung dessen gibt, was in unserem Projekt qualitativ erarbeitet wurde.

Weil Hattie die Wirkungen in Effektstärken beschreibt, hier zunächst eine kurze Erläuterung dazu von Klaus Zierer u. a.: Hattie beschreibt die Wirkungskraft einzelner pädagogischer Maßnahmen in Form von Effektstärken und stellt diese in Form einer Rangliste dar. Als bedeutende Effekte interpretiert Hattie dabei Effektstärken von über  $d = 0.40$ . Für den Faktor Feedback ermittelt Hattie eine im Vergleich hohe Effektstärke von  $d = 0.73$ . Damit rangiert Feedback weit oben auf der Rangliste dessen, was im Unterricht als wirksam bestimmt werden konnte. Dabei wird gleichzeitig darauf hingewiesen, dass es effektive und weniger effektive Maßnahmen im Kontext von Feedback gibt. Dazu heißt es u. a., dass ein summatives Feedback – also ein Feedback alleine zur Korrektheit von Ergebnissen – kaum Potenzial hat; für ein formatives Feedback – also für *lernprozessbezogene Rückmeldungen* – dagegen weist Hattie sogar einen Wert von  $d = 0.90$  nach (vgl. Hattie 2013, S. 215; Zierer 2015, S. 42).

Alle Fallbeispiele sowie das daraus rekonstruierte Konzept dieses Projekts verfolgen die Idee einer formativen, also prozessbezogenen Rückmeldung und damit die Form von Feedback, die die stärkste Wirkung zeigt. Zentrum des hier vorgestellten Konzepts ist, dass Rückmeldeprozesse von den Schülerinnen und Schülern ausgehen sollten und dass es sich vornehmlich auf ihren Lernprozess beziehen sollte.

In dem Zusammenhang ist es interessant, wie Hattie selbst in einem seiner Projekte die Wirkung von Feedback entdeckt und zu verstehen gelernt hat. Dazu berichtet er, wie er in einem Projekt zur Entwicklung von Lernkompetenz versucht hat, den Schülern in unterschiedlichen Varianten Rückmeldungen zu geben – ohne viel Erfolg, wie er feststellt: *»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. ... Feedback an die Lehrperson hilft, das Lernen sichtbar zu machen«* (ebd., 206).

Damit ist zunächst einmal festgehalten, dass auch in den Überlegungen von Hattie Feedback von den Lernenden ausgehen und dass es sich auf ihren Lernprozess beziehen sollte.

Systematisch geht es dabei nach den Erfahrungen von Hattie und Timberley um die Reflexion des Lernprozesses unter drei Aspekten: Um das *Aufgabenverständnis*, um Erfahrungen im *Lernprozess* sowie um Erfahrungen mit der *Selbstregulation* (vgl. Hattie, S. 208–210). In Abb. 1 werden diese Lernerfahrungen in Fragen übersetzt:

Worauf beziehe ich mich?	Was sind meine Fragen?	Wie lauten meine Fragen bezogen auf den Gegenstand
Auf meine <i>Aufgabe</i> und mein Aufgabenverständnis.	Was war/ist mein Ziel? Wie bin ich vorangekommen? Wohin soll es danach gehen?	Wie habe ich die <i>Aufgabe</i> verstanden? Was habe ich getan, um die Aufgabe zu verstehen? Was könnte ich im Sinne der Selbstüberwachung noch tun, um die Aufgabe richtig zu verstehen?
Auf meine Erfahrungen im <i>Lernprozess</i> .	Was war/ist mein Ziel? Wie bin ich vorangekommen? Wohin soll es danach gehen?	Wie habe ich den <i>Lernprozess</i> gestaltet? Was habe ich getan, um einen für mich guten Lernweg zu finden und einzuschlagen? Was könnte ich in Zukunft tun, um den Lernprozess noch besser zu gestalten?
Auf meine Erfahrungen mit <i>Selbstregulation</i> .	Was war/ist mein Ziel? Wie bin ich vorangekommen? Wohin soll es danach gehen?	Was habe ich mir bezüglich der <i>Selbstregulation</i> vorgenommen? Was habe ich getan, um mein Lernen angemessen zu planen, zu beobachten und einzuschätzen? Was könnte ich in Zukunft tun, um meine Selbstregulation zu verbessern?

Abb. 1: Gegenstände von Feedbackarbeit und lernbezogene Feedbackfragen (in Anlehnung an Hattie und Timberley 2007)

Mit der Berücksichtigung dieser Aspekte des Lernprozesses und der Fragen, mit deren Hilfe über diese Aspekte reflektiert werden sollte, kann erreicht werden, dass die Lernerfahrungen für Lehrende und Lernende sichtbar werden, dass gemeinsam darüber nachgedacht werden kann, und dass gemeinsam beraten werden kann, was daraus für den weiteren Lernprozess an Konsequenzen folgt (Zur methodischen Umsetzung dieser Fragen siehe beispielsweise die Methoden 15 bis 17 in Kapitel III).

Dass diese Form einer vom Lernprozess des Schülers ausgehenden Rückmeldung die Entwicklung des Lernens positiv beeinflusst, ist durch Studien belegt und praktisch evident. Zur Frage nach wirksamen und weniger wirksamen Formen von Rückmeldungen fassen Zierer u. a. die Forschungslage in drei Punkten zusammen (2015, 31 ff.):

1. Zum *Informationsgehalt* heißt es: Wichtig ist grundsätzlich, dass Feedback Informationen zum Lernen enthält. Eine weitere Steigerung des Effekts lässt sich nachweisen wenn Feedback auch Fragen zur Selbstregulation beinhaltet. »Feedback, das Informationen zur Überwachung, Steuerung, Kontrolle und Regulation des Lernprozesses liefert, fördert die metakognitive Fähigkeit des Feedbacknehmers« (ebd. S. 40) (vgl. Punkt 7 dieser Einführung).
2. Zum *Zeitpunkt* heißt es: Grundsätzlich gilt, dass Feedback während des Lernprozesses erfolgen soll. Die »Unmittelbarkeit der Rückmeldungen« wirkt deshalb besonders stark, weil sie als Anerkennung wahrgenommen wird und so Engagement, Lernfreude und Selbstverpflichtung fördert. Dies wiederum hat Auswir-