

Monika Wilkening

PÄDAGOGIK

Praxisbuch Feedback im Unterricht

Hattie erfolgreich
umsetzen

Lernprozesse reflektieren und unterstützen

Selbstein-
schätzung

Partner-
feedback

Arbeits-
klima



Mit anpassbaren
Word-Vorlagen

BELTZ

Monika Wilkening

Praxisbuch Feedback im Unterricht

Lernprozesse reflektieren und unterstützen

Praxisbuch mit Kopiervorlagen
und Downloadmaterial

BELTZ

Dr. *Monika Wilkening* ist Lehrerin für Englisch und Französisch an einem hessischen Gymnasium. Sie promovierte zum Thema »Selbst- und Partnerevaluation im schülerorientierten Fremdsprachenunterricht« und hält häufig Vorträge auf Landes- und Bundeskongressen, führt Fortbildungsveranstaltungen durch und publiziert in Fachzeitschriften. Monika Wilkening ist außerdem Mitglied der Arbeitsgruppe »Lernen sichtbar machen« zu den Hattie-Studien.

Dieses E-Book ist auch als Printausgabe erhältlich (978-3-407-62972-2).

Die Kopiervorlagen dieses Bandes stehen für Vervielfältigungen im Rahmen von Veranstaltungen in Schulen, Seminaren und in der Lehrerfortbildung zur Verfügung. Die Weitergabe der Vorlagen oder Kopien in Gruppenstärke an Dritte und die gewerbliche Nutzung sind untersagt.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

© 2016 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Werderstr. 10 · 69469 Weinheim
www.beltz.de

Herstellung: Lore Amann
Satz: Markus Schmitz, Büro für typographische Dienstleistungen, Altenberge
Umschlagabbildung: © ThanakonHD, istock
Reihengestaltung: glas ag, Seeheim-Jugenheim
Umschlaggestaltung: Michael Matl

E-Book

ISBN 978-3-407-29469-2

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
1 Einleitung	10
2 Feedback, Leistungsmessung und Entwicklung von Lernen	12
2.1 Grundlagen zu Feedback und Evaluation	12
2.2 Messen und Lernen (Forschungslage)	12
2.3 Reflektieren über Unterricht in den Bildungsstandards einiger Fächer	16
2.4 Feedback und »guter Unterricht«	19
2.5 Ziele formativer Rückmeldungen	21
2.6 Kombination aus formativen Feedbacks und summativen Bewertungen	22
2.7 Bedingungen für formative Rückmeldungen	24
3 Feedback in der Unterrichtspraxis: Möglichkeiten ausschöpfen, Hindernisse überwinden, Lernkultur aufbauen	26
3.1 Möglichkeiten und Bedingungen für formative Rückmeldungen: aufseiten der Lehrkräfte, aufseiten der Schüler/innen	26
3.1.1 Lehrkräfte als reflektierende bzw. evaluierende Praktiker/innen	26
3.1.2 Schüler/innen als reflektierende und selbstwirksame Partizipierende	29
3.2 Hindernisse für formative Rückmeldungen: aus externer Sicht, Lehrenden- und Lernendensicht	30
3.2.1 Externe Probleme bei formativen Aktivitäten	30
3.2.2 Widerstände von Lehrkräften gegenüber formativen Aktivitäten	31
3.2.3 Negative Rezeption von Feedback durch Lernende	33
3.3 Feedback zur Lernkultur werden lassen	35
3.3.1 Feedback lernen und üben	35
3.3.2 Feedback umsetzen und sichtbar machen	36
4 Die Mega-Studien von John Hattie	52
4.1 Überblick	52
4.1.1 John Hattie und seine Werke	52
4.1.2 Aufbau der Hattie-Studien, Methoden und Hauptergebnisse	52
4.2 Feedback und Einzelaspekte	55
4.2.1 Hatties Einstellungen zu Feedback (allgemein)	55
4.2.2 Hatties Rollen der Lehrenden	57
4.2.3 Hatties Rollen der Lernenden	59
4.2.4 Hatties Einstellung zu Fehlern	60
4.2.5 Hatties Feedback von Lehrenden an Lernende konkret: die Feedback-Ebenen	61
4.3 Mit Feedback verbundene Faktoren	64
4.3.1 Kognitive Entwicklungsstufe (nach Piaget)	64
4.3.2 Klarheit der Lehrperson	64
4.3.3 Lehrstrategien	65
4.3.4 Kooperatives vs. individuelles Lernen	66
4.3.5 Die Beziehung zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen	66
4.3.6 Formative Evaluation	67
4.3.7 Feedback an Lehrende	68

4.3.8	Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus	69
4.3.9	Peer-Feedback	70
4.4	Lerntechniken und metakognitive Strategien	70
4.4.1	Metakognitive Strategie: »Organisation und Transformation«	71
4.4.2	Metakognitive Strategie: »Selbstbelohnung«	71
4.4.3	Metakognitive Strategien: »Selbstunterricht« und »Aufgabenanalyse«	72
4.4.4	Metakognitive Strategie: »Bildliche Vorstellung«	72
4.4.5	Metakognitive Strategie: »Selbstbewertung«	72
4.4.6	Metakognitive Strategie: »Hilfe suchen«	73
4.4.7	Metakognitive Strategie: »Notizen machen«	73
4.4.8	Metakognitive Strategie: »Memorieren und Wiederholen«	73
4.4.9	Metakognitive Strategien: »Zielsetzung/Planung« und »Selbstkontrolle«	74
4.4.10	Metakognitive Strategie: »Materialien durchgehen«	74
4.4.11	Metakognitive Strategie: »Zeitmanagement«	75
4.4.12	Zusammenfassung	76
5	Feedback: Beispiele, Methoden, Workshops zu Befragungen	99
5.1	Beispiele	99
5.1.1	Hatties Feedback Lehrender an Lernende bzw. Mitlernender an Lernende	99
5.1.2	KMK-Bildungsstandards für die Primarstufe	99
5.1.3	KMK-Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss	100
5.1.4	KMK-Bildungsstandards für die gymnasiale Oberstufe	101
5.2	Methoden und Workshops zur Reflexion von Lernprozessen	102
5.3	Schriftliche Mittel zur Reflexion	107
5.3.1	Feedback und generisches Lernen im Fachunterricht	107
5.3.2	Einfache Feedback-Formen: Checklisten und Einschätzungsskalen (holistische, analytische)	107
5.3.3	Lerntagebuch und Arbeitsprozessbericht	122
6	Drei Lernarrangements mit formativem Feedback und ggf. summativer Evaluation	131
6.1	Schreibkonferenz zu einer Geschichte in Englisch (6. Klasse)	131
6.2	Lernaufgabe in Französisch (9. Klasse)	132
6.3	Kurzpräsentationen in Englisch (7. Klasse)	134
7	Elternbrief	137
8	Fazit: Feedback zum besseren Lernen	138
	Literatur	141

Verzeichnis der Kopiervorlagen

Die folgende Übersicht zeigt Ihnen, welche Kopiervorlagen Sie in welchen Kapiteln/auf welcher Seite finden und wer der Adressat der Kopiervorlagen (L = Lehrer/innen, S = Schüler/innen mit Altersangabe) ist.

Nr.	Titel	zu Kap.	auf S.	Adressat
KV1	Checkliste zum Feedback an Lernende	3	38	L
KV2	Kurzprofil zum Feedback an Lernende	3	39	L
KV3	Selbsteinschätzung unterrichtlicher Tätigkeiten nach Lehrerstandards	3	40	L
KV4	Checkliste zur Planung und Durchführung von Partner-Feedback	3	42	L
KV5	Was Lernende zur Selbsteinschätzung benötigen	3	42	L
KV6	Das Feedback deiner Lehrerin/deines Lehres reflektieren	3	43	S (ab 7. Klasse)
KV7	Reflexion über das Feedback von Partnerinnen und Partnern und Lehrkräften (allgemein)	3	44	S (ab 5. Klasse)
KV8	Feedback-Begriffe kennenlernen	3	45	S (für 3.–6. Klasse)
KV9	Gutes Feedbackgeben üben	3	47	S (für 7.–10. Klasse)
KV10	Feedbacknehmen üben	3	49	S (für 7.–10. Klasse)
KV11	Feedback und Evaluation von Lernen	3	50	S (ab 11. Klasse)
KV12	Wie ich die Beziehung zwischen mir und meinen Lernenden und die Lernprozesse gestalte	4	77	L
KV13	Unser Klassenraumklima	4	79	S (ab 7. Klasse)
KV14	Wie ich mich bei meinem Lernen sehe	4	80	S (ab 7. Klasse)
KV15	Fehlerkorrektur	4	82	S (ab 7. Klasse)
KV16	Umgang mit Fehlern meiner Lernenden	4	83	L
KV17	Reflexionen von Lernpartnerinnen und -partnern und Lehrkräften zu Kurzpräsentationen	4	84	S (6.–8. Klasse)
KV18	Checkliste zur Reflexion über die Benutzung von Lehrtechniken	4	85	L
KV19	Reflexion über den Unterrichtsverlauf durch die Lehrkraft	4	87	L
KV20	Reflexion über den Unterrichtsverlauf durch die Schülerinnen und Schüler	4	88	S (ab 7. Klasse)
KV21	Impulse für Peer-Feedback	4	90	S (ab 7. Klasse)
KV22	Texte schreiben	4	91	S (ab 7. Klasse)
KV23	Texte zusammenfassen	4	92	S (ab 8. Klasse)
KV24	Selbstbelohnung	4	92	S (ab 7. Klasse)
KV25	Verstehe ich die Aufgabe?	4	93	S (ab 5. Klasse)
KV26	Wie und wo finde ich Hilfe zum Fremdsprachenlernen?	4	94	S (ab 7. Klasse)
KV27	Checkliste zum Notizen überprüfen nach einer Aufgabe zum Hörverständnis	4	95	S (ab 6. Klasse)

Nr.	Titel	zu Kap.	auf S.	Adressat
KV28	Meine Ziele und die Planung für diese Lernaufgabe	4	96	S (ab 8. Klasse)
KV29	Checkliste zu »Wie meine Schüler/innen Materialien durchgehen«	4	97	L
KV30	Blitzlicht	5	124	S (für 4.–7. Klasse)
KV31	4-Felder-Karte zum Feedback über die Unterrichtsstunde	5	125	S (für 4.–7. Klasse)
KV32	Zielscheibe zum Meta-Feedback	5	126	S (für 5.–10. Klasse)
KV33	Partner-Feedback zu Gruppenpräsentationen	5	127	S (für 6.–8. Klasse)
KV34	Meta-Feedback zum Partner-Feedback zu meiner Präsentation	5	128	S (für 6.–8. Klasse)
KV35	Checkliste für Lehrkräfte zur Entwicklung von Kriterienlisten mit Schüler/innen	5	128	L
KV36	Mein Lerntagebuch	5	129	S (für 4.–10. Klasse)
KV37	Themencheckliste für Arbeitsprozessbericht oder andere Form von Selbsteinschätzung	5	130	S (ab 10. Klasse)
KV38	Allgemeines schriftliches Feedback von Lernpartner/innen auf Texte nach einer Zwischenversion	5	130	S (ab 5. Klasse)
KV39	Meine Top 10 für Feedback zur Unterstützung von effektiverem Lernen	8	140	L

Vorwort

Monika Wilkening zählt zu den wenigen Autor/innen, die in ihrer Biographie beides leisten: eine tiefe und seriöse Auseinandersetzung mit der aktuellen internationalen Forschungsliteratur zum Thema und fortdauernde engagierte schulische Unterrichtstätigkeit in ihrem Fach. Beide Felder bezieht sie aufeinander, variiert den eigenen Unterricht, probiert aus und revidiert. Mit dem Selbstverständnis einer Aktionsforscherin begleitet sie das Unterrichten mit systematischem Untersuchen. Die Idee zu einer solchen Hybridrolle zieht sich seit einigen Jahrzehnten durch die pädagogische Literatur: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Doch angesichts der hohen Lehrlast, der nicht immer unterrichtsnahen schulischen Qualitätsarbeit und der fortwährenden Unbeständigkeit ministerialer Schulpolitik wird diese gelingende Aktionsforschung leider weiterhin eine Ausnahme bleiben.

Frau Wilkening weist Wege aus einem zentralen Dilemma der Schulpädagogik: Wie ist es im Korsett des Noten-Gebens und Selektionieren-Müssens möglich, lernförderlichen Unterricht optimal zu gestalten? Eine der Antworten lautet: durch pädagogisch, didaktisch und fachlich gutes Feedback, insbesondere von den Lehrenden an die Lernenden, aber auch zwischen diesen sowie von den Lernenden an die Lehrenden. Dies kann helfen, die (ja leider auch beim Großteil der Eltern) vorherrschende summative Fixierung auf Noten »aufzuheben«.

Dafür ist eine veränderte Sicht auf Bewertung und Feedback zentral: Frau Wilkening spricht – auch gegenüber eigenen vorangegangenen Veröffentlichungen – immer stärker von »assessment«, also von »Einschätzung« statt von »Beurteilung«. Das zuletzt genannte Wort beschwört die Figur des letztinstanzlichen Richters herauf. Er ist in unserem Rechtssystem zentral. Für gelingende schulische Lernprozesse hingen ist eine solche Haltung meist dysfunktional.

Die Autorin referiert bis zu 100 Jahre alte reformpädagogische ebenso wie aktuelle, durch breite empirische Forschungen abgesicherte Erkenntnisse zu erfolgversprechenden Lehr-Lernstrategien. Dabei zeigen sich viele Gemeinsamkeiten: vom Bild der allwissenden, »ausgelernten«, das Erleben von Inkompetenz provozierenden Lehrkraft gilt es, sich zu verabschieden. Gefragt sind Lehrkräfte, die sich selbst als Lernende erkennbar machen, den authentischen Dialog suchen, die Verantwortung für das eigene Lernen und die ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler annehmen – und die hohe und jeweils für die einzelnen Lernenden realistische Erwartungen formulieren. Die Leserinnen werden ganz nebenbei mit deutsch- und insbesondere englischsprachigen Autorinnen und Autoren vertraut gemacht, die aktuell die internationale erziehungswissenschaftliche Diskussion zu Feedback und Assessment prägen.

Die Autorin räumt dem formativen Assessment den Platz im Lehr-Lerngeschehen ein, der ihm gebührt. Denn Feedback ist ungemein wichtig für hohe Lernzuwächse. Dies gilt umso mehr, je älter und gebildeter die Lernenden sind, mit je komplexeren Aufgaben sie konfrontiert sind und je mehr es darauf ankommt, im Lernen kreativ Neues zu erschaffen. Ein Beispiel für solche fortgeschrittene Lernende sind die Lehrpersonen selbst, nicht nur die in Ausbildung, sondern auch die Berufserfahrenen, und nicht zuletzt die Lehrerbildnerinnen und -bildner.

Heraus gekommen ist hier ein fundiertes Buch, das neben Begriffsklärungen und Darstellungen der Forschung viele hilfreiche Checklisten und auch downloadbare Kopiervorlagen enthält. Die Autorin bietet ihren Kolleginnen neben Fachexpertise und Praxishilfen einen Dialog und regt zum Verändern an.

Zu wünschen ist dem Buch, dass es von vielen zur Kenntnis genommen wird, auch und gerade von denjenigen, die in den Parlamenten und den Bildungsverwaltungen über die Zukunft von Schule und Unterricht entscheiden. Monika Wilkenings Buch könnte helfen, dass auch dort ein realitätsnahes Bild Konturen gewinnt, was wirklich hilft zu lernen, als eine wichtige Voraussetzung für Bildung, die letztlich und vor allem Selbstbildung ist.

Noch ein Buch über Feedback? Ja, ein Praxisbuch für Sie, liebe (angehende) Kolleginnen/Kollegen, und für Ihre Schüler/innen. Es geht um Feedback zum Lernen, und damit um Lernzuwachs, den wir ja alle anstreben. Dabei kann es nur am Rande um Bewerten von Leistungen am Ende einer Lerneinheit gehen, d. h. um Noten, die im Allgemeinen wenig Auskunft über das Lernen selbst geben. Im Rahmen der in allen Bereichen unseres Lebens immer wieder durchgeführten Qualitätssicherung strebt Feedback das große Bildungsziel »Gutes Lernen im guten Unterricht« an.

Dieses Lernen braucht rechtzeitiges Feedback schon während des Prozesses. Lernprozesse (nicht nur Lernergebnisse) werden dabei in vielfältigen Lerndialogen thematisiert: Feedback bedeutet also aktiv und gezielt beobachten, überwachen, betrachten, unterstützen, wertschätzen, bestätigen oder kritisch anmerken, einschätzen, nachdenken über alternative Lernwege für künftiges Lernen, das dadurch vielleicht optimiert werden kann. In jedem Fall unterstützen die sogenannten formativen Lernaktivitäten im Lernprozess die Lernenden effektiver beim lebenslangen Lernen als summatives Bewerten am Ende dessen, es geht also um kontinuierliches Steigern von Kompetenzen.

Traditionell geben wir Lehrende mündliche und schriftliche Rückmeldungen an unsere Lernenden, beispielsweise zu ihren Lernergebnissen oder -produkten. Daneben gibt es viele weitere Möglichkeiten, mit den Lernenden in einen Lerndialog zu treten. Immer häufiger werden die alternativen Formen der Selbst- und Partner-Einschätzung angewendet, die zusätzlich noch personale Kompetenzen unterstützen: Das Ich entwickelt durch seine Reflexion über sein Lernen mehr Selbstverantwortung dafür. Und im konstruktiven Dialog mit den Lernpartner/innen – der soziale Kompetenzen unterstützt – kann eigenes und fremdes Lernen verbessert werden. Auch kollegiales Feedback wird teilweise praktiziert, oft kombiniert mit der Selbstreflexion der Lehrkraft. Seltener geht es in unseren Schulen um die von Kriterien geleiteten Rückmeldungen von Lernenden, die ihren Lehrkräften dadurch zeigen, wie ihr Unterricht auf ihr Lernen wirkt.

Der neuseeländische, an der Universität Melbourne dozierende Professor John Hattie sieht in seinen weltweit rezipierten Megastudien von 2009, 2012 und 2014 über gutes Lernen Feedback in dieser mehrfachen Perspektive: Es geht um das Feedback der Lehrkraft an die Lernenden, um das Selbst- und Partner-Feedback der Lernenden untereinander, aber ebenso um das der Lernenden an die Lehrkraft, die alle gutes Lernen sichtbar machen – also immer um die Doppelperspektive des Feedbackgebens und Feedbacknehmens. Sein Ansatz bezieht sich weniger auf Unterrichtsmethoden als auf Erkenntnisse aus der datenbasierten Bildungsforschung. Er fragt, welche Konsequenzen aus ihnen für die Anwendung von Feedback gezogen werden können, um einen nachweisbaren Lernzuwachs zu erreichen.

Zum Aufbau dieses Buches

Im Einführungsteil (Kap. 2–3) wird summatives Leistungsmessen mit formativem Lernen kontrastiert, welches Feedback unterstützt. Dieses wird in den Bildungsstandards und den Theorien des Unterrichts verortet; Ziele, Formen und Bedingungen für Feedback werden erklärt. Dabei hat die Lehrkraft die leitende Rolle inne – wie auch in den Lehrerstandards der Kultusministerkonferenz lesbar. Es gibt jedoch auch verschiedene Hindernisse bzw. Widerstände gegen Feedback vonseiten Lehrender und Lernender. Gutes Feedback geben und nehmen muss im Rahmen einer Feedback-Kultur stattfinden und geübt werden. Feedback-Kommentare müssen über bestimmte Qualitätskriterien verfügen.

Der Mittelteil (Kap. 4) beginnt mit einer knappen Zusammenfassung vom Inhalt und Aufbau der Hattie-Studien und ihrer positiven und kritischen Rezeption in Deutschland. Hatties Aussagen über Feedback, die Rollen der Lehrenden und der Lernenden, seine Einstellung zu Fehlern werden erklärt. Viele mit Feedback verbundene Faktoren, wie beispielsweise alle kognitiven Strategien, werden zusätzlich durch Kopiervorlagen unterstützt. Dies ist jedoch kein weiteres Buch über die Hattie-Studien, es bezieht sich nur auf Feedback und versucht sich an der konkreten Umsetzung seiner Befunde in die Unterrichtspraxis.

Im praktisch gehaltenen 3. Teil (Kap. 5) geht es um Beispiele und Formen von Feedback und deren Erstellung in Workshops und um Übungsaktivitäten. Zunächst werden Hatties drei Feedback-Ebenen exemplarisch auf deutsche Bildungsstandards übertragen: Zu ihnen werden für die Grundschule, Sekundarstufe I und Gymnasiale Oberstufe beispielhafte Feedback-Kommentare nach Hatties Ebenen formuliert. Anschließend werden einige Methoden zu Beginn, während und am Ende der Lerneinheit zusammengestellt, bevor schriftliche Mittel zur Reflexion wie Checklisten, Skalen, Lerntagebücher und Arbeitsprozessberichte mit Beispielen und in Workshop-Aktivitäten zum weiteren Bearbeiten mit Ihrer Klasse/Ihrem Kurs einladen. Dabei erhalten Sie viele Anregungen, um Lernen sichtbar zu machen in Bezug auf Lehrer-, Mitschüler- und Selbstfeedback. In Kap. 6 werden schließlich drei beispielhafte Lernarrangements angeboten, die sowohl formatives Feedback im Lernprozess als auch – wenn erforderlich – summative Bewertung am Ende dessen integrieren. In Kap. 7 biete ich Ihnen einen Elternbrief an, mit dem Sie die Eltern Ihrer Schüler/innen auf allgemein verständliche Weise für Ihre professionelle Überzeugung über den Einsatz von Feedback zum Lernen gewinnen können.

Schwerpunkt dieses Praxisbuchs ist die konkrete Umsetzung von Feedback für Lernende und Lehrende und mit Lernenden und Lehrenden im täglichen Unterricht. Da es keine »Kochrezepte« für Feedback gibt, und dieses Praxisbuch zudem einem fach- und schulformübergreifenden Anspruch genügen möchte, können hier nur Ideen und Vorschläge für die Praxis angeboten werden. Viele allgemeine Aktivitäten und Kopiervorlagen können Sie direkt für sich selbst und in Ihrem Unterricht verwenden. Sie erfahren aber vor allem Unterstützung dabei, Ideen zum Feedback auf Ihre spezifische Unterrichtssituation (Fach, Thema, Alter der Lernenden etc.) zu übertragen.

Am Textrand finden Sie in diesem Buch Icons, die bestimmte Inhalte besonders hervorheben:



Der Pfeil weist Sie auf zusätzliche Tipps der Autorin hin.



Dieser kleine Kasten zeigt Ihnen als Verweis die zu dieser Textstelle passenden Kopiervorlagen für eine bessere Übersicht an.



Die Computermouse gibt Ihnen einen Hinweis auf weitere Online-Materialien.

Im Downloadbereich erhalten Sie die Kopiervorlagen (in einer PDF-Version und in einer veränderbaren Word-Version) und weitere Online-Materialien als Zusatzmaterial. Das Downloadmaterial finden Sie auf der Produktseite zu diesem Buch auf www.beltz.de (Passwort: Wi%k_rz4g).

2

Feedback, Leistungsmessung und Entwicklung von Lernen

»To measure or to learn; that is the question.«

(Broadfoot 1996, S. 46)

2.1 Grundlagen zu Feedback und Evaluation

»Leitidee der Lernperspektive [aus der Sicht der Lernperson] ist der Begriff ›Feedback‹ [...] Leitidee der Lehrperspektive [aus der Sicht der Lehrperson] ist der Begriff ›Evaluation‹.« (Nix 2015, S. 8–9)

Der Begriff »Feedback« ist laut Duden (2007) entstanden aus dem englischen »to feed«, also füttern, mit Nahrung versorgen, und »back«, der Bewegung zurück.

Laut Buhren (2015, S. 12) umfasst Feedback ein großes Spektrum von spontaner Rückmeldung auf eine Frage oder Äußerung in Form eines Blitzlichtes bis hin zur umfangreichen Datenerhebung und -rückspiegelung mit anschließender Zielvereinbarung zu geplanten Veränderungsmaßnahmen. Feedback formuliert dabei die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung (d. h. zwischen Individuen, Gruppen oder Schule insgesamt). Es basiert auf Daten, die im Mikrobereich Sinneseindrücke oder Empfindungen eines Anderen sein könnten, im Makrobereich mehrperspektivische Datenerhebungen mit differenzierten Methoden und Instrumenten.

Feedback würde Evaluation entsprechen, wenn der gesamte Prozess gemeint und wenn auf der Grundlage von Datenuntersuchung das Ziel die allgemeine Überprüfung der durchgeführten Praxis zwecks Weiterentwicklungen, Veränderungen, Verbesserungen oder Vereinbarung von Maßnahmen wäre. Bei beiden gleich – also bei Feedback und Evaluation – sind die Mitwirkung aller Beteiligten und die Rückspiegelung der Ergebnisse an sie. Ähnlich äußert sich Beywl zur Evaluation des Lehrerhandelns bei Hattie (2014, S. 29): Mit Evaluation ist in diesem Falle das selbstverantwortete Beschreiben und Bewerten des Unterrichts gemeint. Ein Unterschied zu Feedback – so Buhren – ist jedoch, dass ein Evaluationskreislauf systematisch geplant und organisiert werden muss – u. a. durch vorher festgelegte Zielsetzungen – in einem für alle Beteiligten transparenten und abgestimmten Verfahren nach wissenschaftlichen Gütekriterien der Reliabilität und Validität, während Feedback durchaus eine einmalige, spontane Aktion ohne wissenschaftliches Anspruchsniveau sein kann. Es ist häufig eine direkte, unmittelbare Rückmeldung zu einem Sachverhalt, zu einer Wahrnehmung oder einer Handlung, häufig verbal, spontan, manchmal unsystematisch. Es muss zwar auch hier einen klar geregelten Rahmen geben (z. B. Feedback-Regeln), Feedback benötige aber nicht unbedingt festgelegte Bewertungsmaßstäbe.

2.2 Messen und Lernen (Forschungslage)

»Derschulische Unterricht sowie seine Wahrnehmung und Wirkung in individuell-langfristiger, biografischer Perspektive [...] leidet [an Folgendem:] Nicht, dass er nicht wirksam wäre (was von den Schülerinnen und Schülern selten erkannt wird), sondern dass er nicht wirksam genug ist (wofür die entsprechende Erkenntnis der Schülerinnen und Schüler ein valides Kriterium wäre).« (Demantowsky/Waldis 2014, S. 102)

»Weder die Lehrpersonen noch die Lernenden [reden] über das Lernen, obwohl die Unterrichtsaktivität eigentlich Lernen produzieren sollte.« (Hattie 2013, S. 285)

»Learning is the imperative in schools [...] and it is an essential goal that lies at the moral purpose of teachers' professional accountability [...] The challenge for educators is to apply the emerging understanding about learning to help students become the citizens for a preferred future – where all students, not just a few, will learn [...] Engaging students in the real work of learning is motivation at its best.« (Earl 2013, S. 35, 38, 111)

Angesprochen wird in den Zitaten Lernen als das Hauptthema in Schulen: dessen häufig bescheidene Wirksamkeit in Bezug auf die Zukunft, das oft fehlende Gespräch darüber und schließlich Lernen als die professionelle Hauptaufgabe von Lehrenden.

Warum ist Lernen im Bildungsdiskurs überhaupt zum zentralen Thema geworden, wenn es doch eigentlich ein Allgemeinplatz, der Hauptinhalt von Schulen ist?

Lernen führt zu Lernerfolgen und Leistungen. Leistungen sollen in unserer heutigen Gesellschaft – so auch in der Schule – ständig gesteigert werden. Schule bedeutet, dass Lehrende unterrichten und Lernende lernen – ist diese Gleichung so einfach?

Und was ist »guter Unterricht« – bereits so vielfach definiert –, wie erfolgreich ist er, wie steht es mit den Leistungen und dem Lernerfolg? Was trägt dazu bei? Was kann man tun, um diesen zurückzumelden?

Und schließlich die zentrale, zukunftsweisende Frage: Wie können Schüler/innen von alledem profitieren für ihr künftiges Lernen?

Auf dieses Buch bezogen stellen sich diese Fragen konkret zum Feedback: Wie können Reflexionen und Rückmeldungen über Lernen künftiges Lernen positiv prägen? In diesem Sinne soll dieses Kapitel dazu dienen, die Themen anzudeuten, die später in unterrichtspraktische Beispiele umgesetzt werden.

Feedback bzw. Formen des Feedbacks sind nicht neu, sondern bereits seit ca. 100 Jahren, angefangen bei der Reformpädagogik, Teil verschiedener pädagogischer Konzepte und Perspektiven:

- In der deutschen Tradition der alternativen Reformpädagogik aus den 1920er- bis 1930er-Jahren (Montessori-, Freinet-, Waldorf-Pädagogik) wurden die Schüler-Bedürfnisse in Bezug auf Kompetenz, Autonomie, Selbstbestimmung besonders beachtet; es gab auch schon ansatzweise eine formative Beurteilung.
- Die behavioristische Sichtweise der 50er-Jahre geht von einer eher passiven Rolle der Lernenden beim Feedback aus: Sie reagieren lediglich darauf. Problematisch ist nach der behavioristischen Sichtweise, dass Lernende das Feedback oft gar nicht für ihr weiteres Handeln nutzen. Dabei gelten Rückmeldungen in der behavioristischen Lerntheorie eigentlich als fundamentale Bedingung allen Lernens (Winter 2015, S. 108).
- Die kognitivistische Sichtweise ab den 1970er-Jahren geht von aktiven Lernenden aus: Sie fokussiert die Verbindung mit Vorerfahrungen, mentalen Strukturen oder Denkweisen einerseits, andererseits die Auswirkungen von Feedback auf das Denken und Handeln der Lernenden, welche sie sich daraus konstruieren. Aktive Lernende müssen die Informationen des Feedbacks richtig interpretieren können.
- Mit den Bildungsreformen in den 1960er- und 1970er-Jahren wurde der Gedanke von alternativen Beurteilungen aufgegriffen. Es gibt Studien über Diagnosebögen, Lernberichte, Wochenpläne, Lerntagebücher, Portfolios, von Grundschulzeugnissen als Lernentwicklungsberichte. Deutschland hat sich eher an die amerikanischen Studien angelehnt; es gibt wenig empirische Studien zur formativen Beurteilung.
- Seit 1985 fordert Klafki in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik, Lernen möge zur Selbstbestimmungsfähigkeit beitragen, d. h. dass Schüler/innen u. a. ihr eigenes Handeln begründen und reflektieren können, dass es sich mehr auf geistige Prozesse bezieht. Die Leistungsbeurteilung muss, laut Klafki, für künftiges Lernen relevante Hinweise vermitteln (Klafki 1995).
- Spätestens seit dem ersten PISA-Schock im Jahre 2000 werden gezielte diagnostische Maßnahmen für individuelle Förderung ebenso diskutiert wie die Bedingungen, unter denen gutes Lernen stattfinden kann. Im Jahr 2001 konstatiert die Bund-Länder-Kommission zum lebenslangen Lernen, dass die Eigenverantwortung der Lernenden zum Grundprinzip des Lernens werden soll (Bund-Länder-Kommission, S. 8 f.). Diese Eigenverantwortlichkeit bezieht sich auch auf Feedback- und Bewertungsphasen. Denn alle beide Formen sind Rückmeldungen über gutes Unterrichten und gutes Lernen an Lernende und Lehrende gleichermaßen, denn »Assessment is the bridge between teaching and learning. Assessment is the only way you can find out whether what you've taught has been learned« (William 2006, S. 13).
- In Bezug auf den englischen Begriff »assessment« ist allerdings folgendes festzuhalten: Unter anderem Winter (2015) unterscheidet die inhaltlich festgelegten deutschen Bezeichnungen »Leistungsbeurteilung bzw. -bewertung« von dem wesentlich offeneren englischen »assessment«, welches den

Begriff »Leistung« nicht mit nennt, aber durchaus »Beurteilung, Einschätzung, Auswertung, Prüfung« beinhaltet (S. 11). Der Begriff »assessment« soll, weil offenerer, auch im weiteren Verlauf dieses Buchs Verwendung finden. Black/William definieren »formative assessment« als Aktivitäten der Lehrenden und/oder der Lernenden, die Informationen liefern zu Feedback, um Unterrichts- und Lernaktivitäten zu *verändern* (1998, S. 7–8) (zur Erläuterung des Begriffs »formative«, s. Kap. 2.5. Deutlicher als nur »verändern« formuliert die OECD-Studie die Zielsetzung in ihrem Bericht von 2004 zu »formative assessment«: Es handelt sich um häufig durchgeführte, interaktive Einschätzungen von Lernfortschritt und Wissen der Lernenden. Ziel ist einerseits, Lernbedürfnisse der Lernenden genauer zu erfahren, andererseits das Unterrichten (Methoden, Medien, Zeitplanung etc.) genauer an diese Bedürfnisse anzupassen, um das Lernen zu verbessern (2004, S. 23)

- Die Bedeutung, die Feedback in der Lehrerbildung mittlerweile zugemessen wird bzw. die wir ihr als Lehrende zumessen sollten, da sie eben als ureigene Aufgabe des Lehrberufs zu verstehen ist, lässt sich nicht zuletzt auch in den Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz von 2004 ablesen:
 - Laut dem Kompetenzbereich 1 ist Kernaufgabe »die gezielte und nach wissenschaftlichen Erkenntnissen gestaltete Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systemische Evaluation« (KMK 2004, S. 4). Dazu gehört, dass Lehrende auch die Qualität des eigenen Unterrichts überprüfen.
 - Kompetenzbereich 3 handelt von der Beurteilungs- und Beratungsaufgabe von Lehrkräften, die diese kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst ausüben mögen, darunter sind Lernprozesse, Entwicklungsstände, Lernpotenziale, -hindernisse, -fortschritte genannt wie auch Rückmeldungen über den Unterricht.
 - Im Kompetenzbereich 4 wird die Weiterentwicklung des Unterrichts als ständige Lernaufgabe für die Lehrenden selbst genannt, z. B. mithilfe des Geben und Nehmens von Rückmeldungen (zur Selbsteinschätzung unterrichtlicher Tätigkeiten nach Lehrerstandards s. KV 3, Kap. 3.3).

KV 3

Oftmals werden in der Unterrichtspraxis die in den Standards für die Lehrerbildung genannten Lehrerkompetenzen jedoch reduziert auf eine rein summative Leistungsmessung: Sie erfolgt nach einer Lerneinheit, beispielsweise in Form einer Klassenarbeit oder eines Tests, und bewertet die Leistungen von Lernenden mit Noten, die einen hohen Anteil an der so entscheidenden Gesamtnote haben (Irons 2008, S. 7). Das summative Urteil erfolgt deshalb nach Qualitätsstandards der Reliabilität (Wiederholbarkeit) und Validität (Bezug auf abprüfbare Inhalte etc.). Die summative Leistungsmessung resümiert den Leistungsstand im Allgemeinen passiv, d. h. ohne Veränderungsmöglichkeit (Sadler 1989, S. 120). Dies bedeutet, dass sie keinerlei Auskunft darüber gibt, was man tun muss, um besser zu werden. Die so wesentlichen Rückmeldungen und Reflexionen über Lernen und Lehren, Lernberatung, Potenziale und Hindernisse, Weiterentwicklungen von Lernen und Lehren bleiben dabei häufig auf der Strecke. Sie sind als formativ definiert, als »Feedback« über gegenwärtiges oder »Feedforward« über zukünftiges Lernen, und werden nicht benotet (s. Kap. 2.3–2.6). Auch die Forschung erklärt übereinstimmend, dass summative Bewertungen nicht das Lernen bzw. den Lernprozess fokussieren, sondern nur Lernergebnisse betrachten (»assessment of learning«). Formative Bewertungen hingegen sollen für das Lernen förderlich sein und Anhaltspunkte für erfolgreiches Weiterlernen geben (»assessment for learning«). Hierbei geht es eher um die Stärken und Schwächen der individuellen Lernenden, es findet während des Lernens, nicht am Ende statt, und besteht aus Dialogen zwischen Lehrenden und Lernenden. Auf eine kurze Formel gebracht bedeutet also »summativ« beurteilen und »formativ« verbessern (Irons 2008, S. 19–20). Oder, um es mit den Worten eines Schülers aus meiner 6. Klasse Englisch, auszudrücken: »Die Note muss man hinnehmen, die andere Form der Rückmeldung dient zum Nachdenken.«

Earl (2013) findet eine weitere Steigerungsstufe über dem »assessment for learning«, nämlich das »assessment as learning«. Die Lernenden selbst stehen dabei im Mittelpunkt als aktive, sich selbst motivierende, engagierte, kritische Beurteilende, die in einem dynamischen Prozess ihr Vorwissen mit neuer Information verbinden können, ihren eigenen Lernprozess beobachten und überwachen und ihn durch verschiedenes Feedback anpassen, verändern oder gar optimieren können. Dazu gehört auch, dass sie sich selbst Fragen über ihr Lernen stellen und ihre Strategien reflektieren. Sie lernen auch verstehen, was sie noch nicht so gut können oder missverstanden haben. In diesem (sehr anspruchsvollen)