

Lernprozessorientiertes Feedback

Lernen sichtbar machen und darüber ins Gespräch kommen

Lehrerinnen und Lehrer bewerten regelmäßig die Leistungen ihrer Schüler(innen). Dieses eingeschränkte Verständnis von Rückmeldung hat lange die Potentiale von Feedbackarbeit verdeckt, mit denen Lernprozesse selbst in den Blick genommen werden können. Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können, wenn sie Feedback nutzen wollen, um Lernen im Prozess für alle Beteiligten sichtbar und reflektierbar zu machen?

JOHANNES BASTIAN

Worum geht es bei diesem Thema (nicht)?

Beim Thema Feedback denken vermutlich viele zunächst daran, dass der Lehrer die Leistung seiner Schüler bewertet und dabei positive sowie negative Seiten einer erbrachten Leistung anspricht. Eine andere häufig assoziierte Variante von Feedback ist die Umkehrung der Lehrer-Schüler-Beurteilung nach dem Motto: Jetzt dürfen die Schüler auch einmal den Lehrer bewerten. Beide Varianten verstehen Feedback als Instrument der Bewertung (zur Abgrenzung von prozessorientiertem Feedback und punktueller Bewertung später mehr).

Im diesem Beitrag soll es um Feedbackarbeit als Instrument der Entwicklung gehen; deshalb sollen Formen des Feedbacks im Zentrum stehen, die die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler sichtbar machen. Werden die Potentiale einer solchen Feedbackarbeit ausgeschöpft, dann kann dies einen großen Einfluss auf die Entwicklung sowohl der Lernkompetenz als auch der Leistung haben und zugleich dabei helfen, die Verzahnung zwischen der Gestaltung von Lernarrangements und den Erfahrungen der Lernenden damit zu verbessern (vgl. *Hattie* 2007).

Die Durchführung solcher Feedbackgespräche wird deshalb hier in die Reihe der Basiskompetenzen aufgenommen, die alle Lehrenden beherrschen sollten.

Dazu ein *Beispiel*: Zwei Lehrerinnen einer Sekundarschule beschreiben, wie sie das Instrument der Zielscheibe im Jahrgang 5 nutzen, um so früh wie möglich Einblicke in Erfahrungen mit Lernmethoden und Lernprozesse zu bekommen. Dabei geht es beispielsweise um die Reflexion von Erfahrungen mit der gerade aktuellen Unterrichts- und Lernsituation (vgl. Abb. 1). Auf Grundlage des so gewonnenen Erfahrungsbildes beginnt dann das gemeinsame Nachdenken über das Ergebnis und eventuelle Konsequenzen. Dabei sehen die Lehrerinnen sich und die Schüler(innen) gleichermaßen in der Verantwortung, weil alles, was sich im Unterricht positiv entwickeln soll, ein gemeinsamer Prozess ist, der von allen getragen werden sollte (vgl. ausführlich: *Griesel/Gnautschun* 2014).

Das Beispiel zeigt, wie ein auf den Lernprozess bezogenes Feedback die Möglichkeit eröffnet, über die eigenen Lernerfahrungen nachzudenken, diese zu dokumentieren, die unterschiedlichen Erfahrungen für Lehrer und Schüler sichtbar zu machen und dann gemeinsam zu reflektieren. Auf dieser Grundlage können dann alle Beteiligten überlegen, welche Kon-

sequenzen gezogen werden sollten. Griesel und Gnautschun berichten in ihrem Erfahrungsbericht davon, dass die konsequente Anwendung solcher Feedbackgespräche dazu führt, dass den Schülerinnen und Schülern ein Gestaltungsspielraum eröffnet wird, der die Identifikation mit dem Unterricht verstärkt und die Bereitschaft erhöht, konstruktiv an der Gestaltung des Unterrichts mitzuarbeiten (*ebd.*, S. 11 und 13).

Für die Praxis eines solchen lernprozessorientierten Feedbacks sind auf Seiten des Lehrers schon auf den ersten Blick die folgenden *Kompetenzen* erkennbar:

- Der Lehrer hat zuallererst ein Interesse an den Lernprozessen der Schüler; ihn interessiert, wie diese das Unterrichtsangebot nutzen, was beim Lernen hilft und was nicht hilfreich ist.
- Der Lehrer ist in der Lage, dieses Interesse zu zeigen sowie Verfahren einzuführen, mit denen lernprozessbezogene Erfahrungen sichtbar gemacht und reflektiert werden können.
- Der Lehrer hat die Fähigkeit, über eine Reflexion des Lernens Gestaltungsspielräume erfahrbar zu machen und diese zur gemeinsamen Entwicklung von Unterricht zu nutzen.

Bleibt noch die Frage, inwiefern es sich dabei um »Basiskompetenzen«

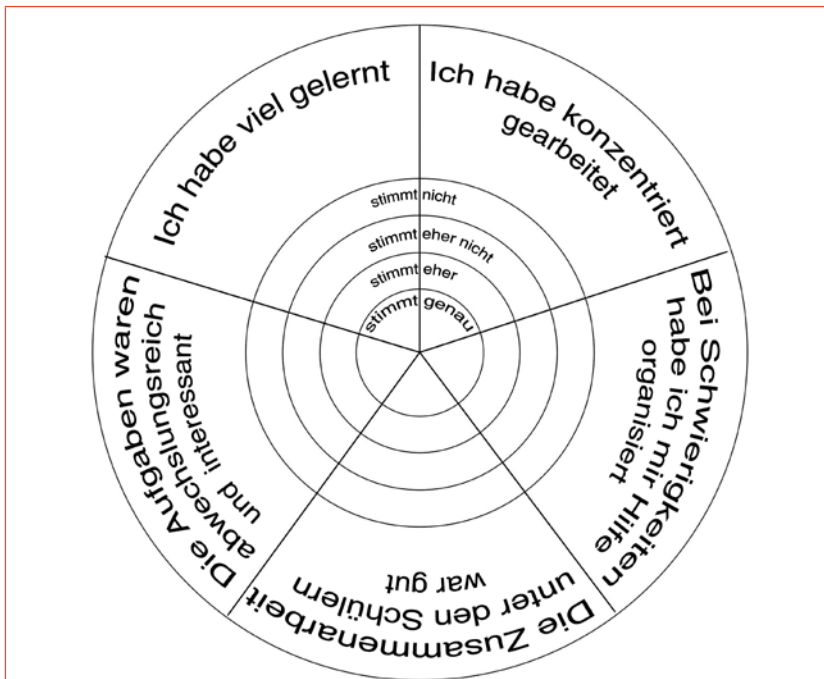


Abb. 1: Rückmeldungen zu Erfahrungen mit dem Lernen

handelt, wie Heymann/Schnack sie in der Einführung zu dieser Serie skizziert haben. In den Beiträgen dieser Serie ist immer wieder deutlich geworden, dass Lernprozesse nicht erzwungen werden können. Gefordert sind deshalb grundlegende Kompetenzen, mit denen es gelingt, transparent zu machen, wie Aufgaben und Materialien von den Lernenden genutzt werden und wie Lernarrangements besser mit den Fähigkeiten und Interessen der Schüler verzahnt werden können. Diese Kompetenzen sollen im Folgenden als Feedbackkompetenzen differenziert und begründet werden.

Bestimmungen und Abgrenzungen

Vor dem Hintergrund der Beschreibung dessen, was mit Feedback gemeint bzw. nicht gemeint ist, können nun erste systematische Bestimmungen von Feedbackarbeit und Unterrichtsentwicklung sowie die Kernthese dieses Beitrags vorgestellt werden.

Feedbackarbeit verstehen wir als einen Prozess, in dem sich zwei oder mehrere Personen in methodisch strukturierten Gesprächen über Erfahrungen mit Lernprozessen austauschen, um daraus für die Entwicklung des individuellen und gemeinsamen Lernens, der Gestaltung der Lernumgebung und gegebenenfalls der schulischen Bedingungen

zu lernen (vgl. Bastian/Combe/Langer 2007/3, S. 89).

Unterrichtsentwicklung verstehen wir als einen Prozess, in dem alle Beteiligten systematisch und gemeinsam zur Verbesserung des Lernens und des Lehrens sowie der schulischen Bedingungen für die Entwicklung des Unterrichts beitragen. Perspektive ist die Verbesserung der Qualität des Unterrichts und damit verbunden des Umgangs mit Heterogenität sowie der Selbstregulation des Lernens (vgl. Bastian 2007, zum Überblick vgl. Meyer 2015).

Feedbackarbeit und Unterrichtsentwicklung stehen dabei in einem Wechselverhältnis zueinander. Die These dieses Beitrags dazu lautet:

Der gemeinsame Kern von Feedbackarbeit und Unterrichtsentwicklung ist das Interesse von Lehrer und Schüler an einer für den Einzelnen sowie die Lerngemeinschaft hilfreichen Gestaltung und Entwicklung des Lernens sowie der Lernumgebung.

An dieser Stelle soll der Blick noch einmal auf die Verständnisse von Feedbackarbeit gerichtet werden, von denen am Anfang die Rede war. Hier ging es zum einen um Rückmeldungen im Sinne der Bewertung durch den Lehrer und zum anderen um Bewertungen des Unterrichts durch die Schüler.

In der bisherigen Annäherung an Feedbackarbeit und Unterrichtsentwicklung war die Rede von Sicht-

barmachen, Reflektieren, Beraten und Entwickeln von Lernprozessen und Lernarrangements – nicht aber von Rückmeldungen im Kontext von Bewertungen. Aber kann man Feedbackarbeit von Leistungsbewertung überhaupt trennen? Möglich ist dies, wenn beispielsweise Phasen der Bewertung explizit von Phasen des Lernens und des Feedbacks getrennt werden. Eine solche Trennung ist vor allem deshalb notwendig, weil so Vertrauen und Bereitschaft wachsen können, die für Gespräche über Lernen unbedingt erforderlich sind. Für eine solche Trennung sprechen darüber hinaus Ergebnisse der Studie von John Hattie, auf die wir im nächsten Abschnitt eingehen werden.

Das schließt nicht aus, dass auch Bewertungsprozesse dialog- und entwicklungsorientiert gestaltet werden können (vgl. dazu u. a. Wilkenning 2013). Die dazu erforderlichen Konzepte und Kompetenzen hat im Rahmen dieser Serie Annemarie v. d. Groeben beschrieben (v. d. Groeben, 2015, S. 42f.) Die folgenden Ausführungen basieren vorwiegend auf eigenen Forschungsarbeiten (Bastian/Combe/Langer 2007/3) sowie auf Forschungsergebnissen von John Hattie (2013). Einen aktuellen Überblick über Entwicklung und Stand der Feedbackforschung geben Klaus Zierer u. a. (2015).

Zur aktuellen Diskussion von Feedbackarbeit

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 Ein-

Phasen der Bewertung sollten explizit von Phasen des Lernens und der Feedbackarbeit getrennt werden.

flussfaktoren für nachhaltiges Lernen. Klaus Zierer u. a. erläutern dies wie folgt: Hattie beschreibt die Wirkungskraft einzelner pädagogischer Maßnahmen in Form von Effektstärken und stellt sie in Form einer Rangliste dar. Als bedeutende Effekte interpretiert Hattie dabei Effektstärken

| 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> <i>verstanden</i> ? 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> <i>gestaltet</i> ? 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> <i>vorgenommen</i> ? 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. 2: Gegenstände von Feedbackarbeit und lernbezogene Feedbackfragen (in Anlehnung an Hattie und Timberley 2007)

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, wobei gleichzeitig darauf hingewiesen wird, dass es effektive und weniger effektive Maßnahmen gibt. Dazu heißt es u. a., dass ein summatives Feedback – also ein Feedback alleine zur Korrektheit des Ergebnisses – kaum Potential hat. Für formatives Feedback – also für lernprozessbezogene Rückmeldungen – dagegen weist Hattie einen Wert von $d = 0.90$ nach (vgl. Hattie 2013, S. 215; Zierer 2015, S. 42).

Interessant in diesem Zusammenhang ist, wie Hattie selbst die Wirkung von Feedback verstehen gelernt hat. Dazu berichtet er, wie er in einem Projekt zur Entwicklung von Lern-

des Lehrerhandelns – ins Zentrum rückt. Lernen wird – so die Konsequenz – vor allem dann verstehbar, wenn die Lernenden sich und anderen ihre Lernprozesse mit Hilfe von Feedback sichtbar machen können – beispielsweise in Reflexionen darüber, was das Ziel ihrer Arbeit ist, wie sie vorangekommen sind, was ihnen dabei (nicht) geholfen hat und was sie sich für die Weiterarbeit vornehmen.

Hattie und Timberley bestimmen für ein solches lernprozessbezogenes bzw. formatives Feedback drei Ebenen, auf die sich Feedback beziehen sollte (ebd., S. 208 – 210); d. h. die Lernenden reflektieren über:

- die *Aufgabe* und das Aufgabenverständnis, d. h. darüber, wie sie die Aufgabe verstanden und bearbeitet haben;
- den *Lernprozess*, d. h. darüber, welchen Weg, welche Lernschritte und -strategien sie gewählt haben;
- die *Selbstregulation*, d. h. darüber, wie sie den eigenen Lernweg geplant, beobachtet und eingeschätzt haben.

Auf jeder dieser Ebenen sollen drei Fragen reflektiert werden: Was war/ist mein Ziel? Wie bin ich vorangekommen? Wohin will ich danach gehen? (vgl. Abb. 2). Die in diesem Beitrag skizzierten Beispiele zeigen gleichzeitig, dass Feedbackverfahren nicht alle Ebenen und Fragen gleichzeitig in den Blick nehmen, sondern dass sie jeweils Aspekte dieser Systematik einer lernprozessbegleitenden Feedbackarbeit herausgreifen, wobei sie möglichst das Ganze im Blick haben sollten.

Auch aus der Bestimmung von Feedback-Gegenstand und Feedback-Fragen lässt sich noch einmal schließen, dass Hattie das Potential von Feedback darin sieht, den Prozess des Lernens sichtbar zu machen und

zu verstehen. Das bedeutet, dass die konkreten Feedbackgespräche genau das thematisieren sollten, was oben als Unterrichtsentwicklung bestimmt wurde, nämlich

- Überlegungen und Konsequenzen zur Verbesserung des Lernens in der Verantwortung des Lernenden sowie
- Überlegungen und Konsequenzen zur Verbesserung der Lernarrangements in Verantwortung des Lehrenden.

Zur Frage der wirksamen und weniger wirksamen Maßnahmen fassen Zierer u. a. die Befunde in drei Punkten zusammen (2015, S. 31 ff.):

1. Zum *Informationsgehalt* heißt es: Wichtig ist grundsätzlich, dass Feedback Informationen zum Lernen enthält. Eine weitere Steigerung lässt sich nachweisen bei Feedback zur Selbstregulation. »Feedback, das Informationen zur Überwachung, Steuerung, Kontrolle und Regulation des Lernprozesses liefert, fördert die metakognitive Fähigkeit des Feedbacknehmers« (ebd. S. 40).
2. Zum *Zeitpunkt* heißt es (ebd., S. 41): Grundsätzlich gilt, dass Feedback während des Lernprozesses erfolgen soll. Die »Unmittelbarkeit der Rückmeldungen« wirkt besonders stark auf das affektive Lernen, weil es als Anerkennung wahrgenommen wird und so Engagement, Lernfreude und Selbstverpflichtung fördert und damit ebenfalls effektive Faktoren wie die Lehrer-Schüler-Beziehung und Motivation.
3. Zum Verhältnis von Feedback und Motivation heißt es dort (ebd., S. 41 f.): Feedback in Form von Lob, Bestrafung und extrinsischer Motivation gehört zu den am wenigsten effektiven Formen, weil es kei-

Feedback hilft, die Lernarrangements besser auf die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden abzustimmen.

kompetenz 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., S. 206). Dass dies nicht im Sinne einer Lehrerbewertung zu verstehen ist, macht Hattie dadurch deutlich, dass er mit den Rückmeldungen der Schüler das Verstehen des Lernens – und nicht eine Bewertung

ne lernbezogenen Informationen enthält.

Feedback und die Professionalisierung des Lehrer- und des Schülerhandelns

Für Lehrerinnen und Lehrer ist der Umgang mit heterogenen Lerngruppen derzeit eine große Herausforderung – insbesondere seit das Schulsystem auch in Deutschland stärker auf ein längeres gemeinsames Lernen setzt. Hier gibt es zwar Widerstände, aber auch die Haltung, heterogene Lerngruppen als Herausforderung anzunehmen und als Entwicklungsaufgabe anzugehen (zu Anforderungen im Umgang mit Heterogenität vgl. Wittek 2013). Damit ist der professionelle Umgang mit Heterogenität heute ein nicht hintergehbare Bezugspunkt von Unterrichtsentwicklung. Daraus folgt, dass sich alle Lehrenden mit Konzepten und Methoden der Individualisierung auseinandersetzen müssen.

Die Frage dieses Abschnitts lautet: *Welche Begründungen und Befunde deuten darauf hin, dass lernprozessbezogenes Feedback die Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität und damit Individualisierung von Unterricht befördert?*

Dabei gehen wir davon aus, dass der Umgang mit Heterogenität – verstanden als eine am Einzelnen orientierte Gestaltung des Lernens in der Lerngemeinschaft – im Mittelpunkt der Unterrichtsentwicklung stehen sollte und ohne die Fähigkeit zur Selbstregulation nicht gelingen kann (vgl. Hellrung 2010). Für die Konkretisierung der in diesem Feld vorliegenden Erfahrungen und erforderlichen Kompetenzen wird im Folgenden immer wieder auf Erfahrungsberichte in dieser Zeitschrift verwiesen. Kompakte Informationen zur Praxis von Feedbackarbeit gibt es in Heft 4/2014 der PÄDAGOGIK mit dem Schwerpunkt: Feedback im Unterricht.

Feedbackarbeit und die Entwicklung individualisierter Lernarrangements

Die Heterogenität von Lerngruppen ist eine Tatsache und gleichzeitig für den Lehrer als auch für den Schüler eine Herausforderung. Eine Individu-

alisierung der Lernprozesse ist eine notwendige Konsequenz aus der Forderung nach einem produktiven Umgang mit Heterogenität. Ein wesentliches Moment der dazu erforderlichen didaktischen Arrangements sind individualisierende Aufgaben. Sie sollen nach der Definition von Annemarie von der Groeben (2013, S. 7) ermöglichen, dass die Lernenden im individualisierten Unterricht bei der Wahl der Zugänge frei sein sollten, dass sie sich die gemeinsame Sache auf ihre je eigene Weise erschließen sollten und dass sie dabei selbst erfahren und probieren sollten, was ihnen beim Verstehen der Sache am besten hilft. Was aber hat das mit Feedback zu tun?

Wenn Schülerinnen und Schüler im jeweils eigenen Tempo und an unterschiedlichen Aufgaben arbeiten, dann braucht der Lehrende, aber auch der Lernende immer wieder Rückmeldungen darüber, was der einzelne gelernt hat, wie er den Lernprozess gestaltet hat und wie er mit den Herausforderungen des eigenständigen Lernens umgegangen ist. *Kurz: Eine Individualisierung des Lernens ist nicht ohne eine Rückmeldung über das Lernen und ohne eine Beratung der Schüler(innen) auf Basis der im Feedback gewonnenen Informationen möglich.* (Zur Konkretisierung vgl. den Beitrag über Feedbackverfahren zur Unterstützung von heterogenen Lerngruppen von Püst und Thiel 2014 bzw. zur Lernprozessberatung Bastian/Hellrung 2011).

Ein Beispiel: Einen schnellen Einblick in die unterschiedliche Lernsituation der Schülerinnen und Schüler gewinnen Püst/Thiel über ein dreifarbiges Rückmeldeprisma (vgl. Abb. 3). Je nach Ergebnis können anschließend entsprechende Konsequenzen bedacht werden.

Typisch für individualisierte Lernarrangements ist darüber hinaus, dass diese besser bewältigt werden können, wenn die Schüler durch Schüler-Schüler-Feedback an der Gestaltung der Lernprozesse beteiligt werden. Deshalb ist ein solcher Unterricht auf Schülerinnen und Schüler angewiesen, die gelernt haben, einander beim Lernen zu helfen, indem sie Rückmeldungen geben zu dem, was sie erarbeitet haben und wie sie gearbeitet haben. Sie lassen sich beispielsweise vom Lernen berichten oder se-

hen gegenseitig ihre Arbeiten durch (zur Praxis siehe Föh 2011 und zum Schüler-Schüler-Feedback siehe Bastian 2015).

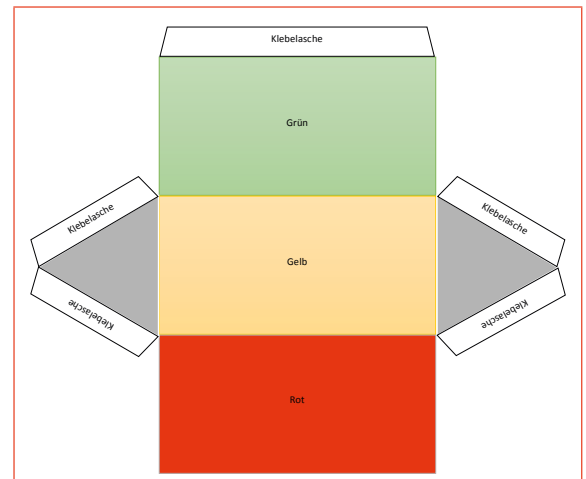


Abb. 3: Rückmeldeprisma*

Ein Beispiel für Rückmeldestrukturen unter Lernenden: Das Gutachter-Gespräch in einer 6. Klasse:

Anlass sind Rückmeldungen über ein (Zwischen-)Ergebnis. Experte ist der Schüler, der um eine Rückmeldung bittet. Gutachter ist der Schüler, der Rückmeldung gibt. Zur Schrittfolge eines solchen Gesprächs vgl. Abb. 4.

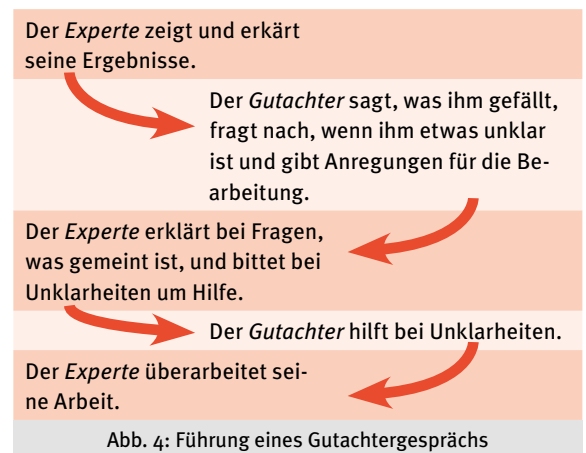


Abb. 4: Führung eines Gutachtergesprächs

Die Feedbackkompetenz des Lehrers besteht hier darin, solche Rückmeldungen exemplarisch vorzuleben und systematisch mit den Schülern einzuüben (dazu genauer Föh 2011, S. 20).

Feedback und die Entwicklung von Selbstregulation

Die bislang genannten Hinweise auf Feedbackarbeit im Kontext von individualisierten Lernarrangements zeigen, dass all dem eine Schlüsselkompetenz auf Seiten der Schüler unterliegt,

die mit dem Konzept Selbstregulierten Lernens gefasst werden kann.

Die Frage dieses Abschnitts lautet entsprechend: *Wie kann systematisches Feedback die Ebenen des Lernprozesses einer Reflexion und Einflussnahme zugänglich zu machen, die für die Entwicklung Selbstregulierten Lernens von Bedeutung sind?* Zur Reflexion von Lernen und Unterrichtsentwicklung hat Merziger (2007) die drei Ebenen der Selbstregulation nach Boekaerts (1999) auf die folgenden Begriffe gebracht: auf die Ebene der Lernstrate-

ergebnisse angemessen einschätzen kann, auch sinnvoll und effektiv weiterlernen kann. Dies erfordert auch die Orientierung an externen Kriterien. Feedbackinstrumente wie Selbsteinschätzungsbögen oder Kompetenzraster unterstützen diese Dimension der Selbstbeurteilung.

Ein Beispiel zur Selbstbeurteilung fachlicher Lernprozesse mit Hilfe eines Lerntagebuchs nach Andersson/Merziger 2014, S. 20 (Abb. 5): Exemplarisch sollen hier die Überlegungen und Regeln vorgestellt werden, die bei der Einführung eines Lerntagebuchs hilfreich sind.

Wer im Unterricht ein Lerntagebuch einführen möchte, sollte sich über folgende Fragen Gedanken machen:

- Was sollen die Schülerinnen und Schüler genau eintragen?
- Wird das Lerntagebuch als ein extra Heft geführt oder werden die Eintragungen im bisher vorhandenen Heft vorgenommen?
- (Wie oft und wann) Werden die Lerntagebücher von der Lehrkraft eingesammelt?
- Wird das Lerntagebuch benotet?
- Wie können die individuellen Einträge für den gemeinsamen Unterricht genutzt werden?
- Wird das Lerntagebuch freiwillig oder für alle verpflichtend geführt?

Feedback und die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstaktivierung

Ein Beispiel: Über eine Kartenabfrage mit dem Stimulus »Was habe ich noch nicht verstanden?« kann der Fokus gezielt auf die Bearbeitung bestimmter inhaltlicher Aspekte gerichtet werden. Eine ähnliche Funktion können Kompetenzraster erfüllen, die die erwartete Leistung konkret beschreiben und es den Schülern ermöglichen, Anforderungen und den eigenen Lernstand zu vergleichen. So ergibt sich das für die Selbstaktivierung notwendige Wissen über die nächsten Schritte (zur Praxis vgl. Merziger 2007).

Wenn dieser selbst ermittelte Handlungsbedarf dann in individuellen Rückmeldegesprächen in Handlungspläne übersetzt wird, erhalten die Schüler sowohl Hinweise auf die konkrete Gestaltung ihrer individuellen Lernprozesse als auch eine starke Motivation zu deren eigenständiger Realisierung.

Welche Kompetenzen sind für Feedbackarbeit erforderlich?

Auf der Basis systematischer Erprobung und Evaluation lassen sich die für Feedbackarbeit bedeutsamen Kompetenzen gut beschreiben. Anregungen zur methodischen Konkretisierung jeder dieser Phasen finden sich in Bastian u. a. 2007.

Den Rahmen von Feedbackarbeit klären

Wer mit Feedbackarbeit anfangen möchte, sollte zu Beginn über die folgenden Fragen nachdenken: Welche Lernprozesse interessieren mich besonders, worüber möchte ich mit den Lernenden ins Gespräch kommen? Gibt es Kollegen, mit denen ich diesen Versuch gemeinsam durchführen könnte? Welche Methoden und Verfahren gibt es, um die Lernenden zur Reflexion ihres Lernens und zur Rückmeldung anzuregen? Wie kann ich vorhandene Methoden und Verfahren an meine Situation und meine Interessen anpassen?

Feedbackarbeit einführen

Bei der Einführung lässt sich professionelles Verhalten in vier Aspekten erkennen: Der Lehrende sollte nicht davon ausgehen, dass alle Lernenden auf diese Initiative gewartet haben; er sollte ein klares Konzept vorlegen, selbst Interesse für das Lernen der Schüler(innen) zeigen sowie Neugier und Skepsis der Lernenden aufnehmen und in eine längerfristige Planung einbeziehen. Dazu gehört, dass den Lernenden klar ist, dass Feedbackarbeit dem Bereich der Lernreflexion und -beratung zugeordnet wird und nicht dem Bereich der Bewertung.

Die Rückmeldungen mit geregelten Verfahren erheben

Für die Erhebung sollten die Instrumente begründet ausgewählt werden. So kann die Reflexion des Lernens beispielsweise durch Lerntagebücher angeregt werden. Durch eine Verschriftlichung der Erhebung sollte dafür gesorgt werden, dass es Zeit zur Reflexion gibt, durch eine Visualisierung, dass alle zu Wort kommen, dass die Äußerungen genau erfasst werden und dass Einzelne nicht sofort mit der Rückmeldung identifiziert werden können.

Ich führe in meinem Heft ein Lerntagebuch. Dazu nehme ich regelmäßig einmal pro Woche eine längere Eintragung vor, die sich auf die vorangegangenen Stunden bezieht. Dabei achte ich auf zwei Dinge:

1. Ich formuliere in eigenen Worten, was ich in den letzten Stunden gelernt habe. Dabei erkläre ich ein selbst gewähltes Beispiel schriftlich.
2. Ich überlege, was ich noch nicht verstanden habe, und schreibe meine Fragen auf.

Das Lerntagebuch wird regelmäßig von der Lehrerin eingesammelt und benotet. Kriterien der Bewertung sind

- Ausführlichkeit
- Regelmäßigkeit
- Intensität der Auseinandersetzung mit den Inhalten

Abb. 5: Einführung eines Lerntagebuchs nach Andersson/Merziger 2014

gien, die Ebene der Lernprozessüberwachung und die Ebene der Selbstaktivierung. Welche Funktion Feedback dabei hat, soll in den folgenden Abschnitten thematisiert werden.

Feedback und die Entwicklung eines differenzierten Bildes vom eigenen Lernen

Ein differenziertes Bild vom eigenen Lernen kann nur über ein Sichtbar-machen dessen erreicht werden, was für das eigene Lernen bedeutsam ist. Feedbackgespräche über das Vorgehen im Lernprozess sorgen damit für eine differenzierte Wahrnehmung der eigenen Lernstrategien und können die eigenen Vorstellungen vom »Ich als Lerner« modifizieren und erweitern.

Feedback und die Entwicklung von Selbstbeurteilungskompetenz

Zu den Fähigkeiten, die bei Feedbackgesprächen in besonderer Weise geübt werden, gehört die Entwicklung von Selbstbeurteilungskompetenz. Dies ist für Selbstregulation bedeutsam, weil nur derjenige, der die eigenen Lern-

Die Rückmeldungen mit geregelten Verfahren auswerten
Bei der Auswertung der Feedbackaussagen sollten typischen Schwierigkeiten bedacht werden. Die Schwierigkeiten von spontanen Gesprächen über die Rückmeldungen beispielsweise werden leicht unterschätzt. Das Ergebnis kann dann ein Flickenteppich von Äußerungen sein, der ratlos macht. Hilfreich sind deshalb Verfahren, die zunächst eine Strukturierung der Äußerungen und dann ein ruhiges Überdenken ermöglichen.

Krisen bearbeiten und strukturelle Grenzen erfahrbar machen
In Feedbackprozessen erfahren die Beteiligten, dass nicht alles, was zur Sprache kommt, auch veränderbar ist; dies kann zu Krisen führen. Deren Bearbeitung fällt leichter, wenn die folgenden Aspekte beachtet werden: Wenn die angestrebten Veränderungen eintreten, dann können die Erwartungen steigen. Damit können auch Grenzen der Veränderbarkeit erreicht werden, die in den Besonderheiten der Institution liegen.

Krisen überwinden: Ziele, Gegenstände und Verfahren gemeinsam neu klären
Bei der Überwindung von Krisen kann helfen, die Schwierigkeiten anzunehmen, deren möglicherweise strukturelle Gründe zu analysieren und zu verstehen, Ziele und Gegenstände des Feedbacks neu zu klären und in diese Auseinandersetzung zur Entwicklung eines neuen Vertrauens in Gesprächsbereitschaft und die Möglichkeiten des Feedbacks zu nutzen.

Die Perspektive von Selbststeuerung und Partizipation im Auge behalten
Der professionelle Blick auf Feedback hat als längerfristige Perspektive im Auge, dass die kontinuierliche Reflexion von Lernerfahrungen, Lernprozessen und Lerninhalten ein Interesse an Partizipation weckt und wecken soll – wie es die eingangs zu Wort gekommenen Lehrerinnen Petra Griesel und Heide Gnaudschn formuliert haben: »Für die Schüler(innen) öff-

net sich durch Feedbackverfahren ein Gestaltungsspielraum. Der Lehrende hat deshalb im Blick, wie er Feedbackarbeit allmählich erweitert um Verfahren der kooperativen Planung von Lehr-Lern-Prozessen und damit der Gestaltung partizipativer Lernarrangements.

Ein Fazit

Der Beitrag sollte zeigen, dass lernprozessorientierte Feedbackarbeit ein Schlüssel zur Reflexion und Veränderung des Lernens sowie zur Entwicklung des Unterrichts sein kann, warum die dazu erforderlichen Kompetenzen grundlegend für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen sind und wie diese Kompetenzen beschrieben werden können.

Das Fazit könnte lauten: Wer Feedbackarbeit als Entwicklungsinstrument – und nicht als Bewertungsinstrument – nutzt, der kann schrittweise ein Arbeitsbündnis gestalten, bei dem der eine so eigenständig wie möglich seinen Lernprozess gestalten kann und der andere so gut wie möglich auf der Basis sichtbarer Lernprozesse beim Lernen helfen kann.

Damit konnte die eingangs formulierte These dieses Beitrags ausdifferenziert werden, dass der gemeinsame Kern von Feedbackarbeit und Unterrichtsentwicklung das Interesse des Lehrenden und des Lernenden an einer für den Einzelnen hilfreichen Gestaltung und Entwicklung des Lernens in der Lerngemeinschaft ist.

Literatur

Andersson, K./Merziger, P (2014): Feedback als Verfahren zur Reflexion des fachlichen Lernprozesses. In: PÄDAGOGIK H. 4/2014, S. 20 ff.
Bastian, J. (2007): Einführung in die Unterrichtsentwicklung. Weinheim und Basel
Bastian, J. (Hg.) (2014): Feedback im Unterricht. Themenheft der Zeitschrift PÄDAGOGIK H. 4/2014
Bastian, J. (2015): Schüler-Schüler-Feedback im Kontext dialogorientierter Feedbackarbeit. In: Buhren, C.: Handbuch Feedback in der Schule. Weinheim und Basel, S. 213–230

Bastian, J./Combe, A./Langer, R. (2007): Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. Weinheim und Basel, 3. Aufl.

Bastian, J./Hellrung, M. (2011): Schüler beim Lernen beraten. Lernprozessberatung im individualisierten Unterricht. In: PÄDAGOGIK H. 2/2011, S. 6 f.

Boekaerts, M. (1999): Self-regulated learning: where we are today. In: International Journal of Educational Research 6/1999, S. 445–457

Föh, M.-J. (2011): Lehrer beraten Schüler und Schüler beraten sich gegenseitig. In: PÄDAGOGIK H. 2/2011, S. 20 ff.

v. d. Groeben, A. (2013): Werkstatt Individualisierung. Hamburg, 2. Aufl.
v. d. Groeben, A. (2015): Lernziel: Pädagogische Diagnostik. In: PÄDAGOGIK H. 5/2015, S. 42 f.

Griesel, P./Gnaudschn, H. (2014): Feedbackverfahren im Unterricht einführen. In: PÄDAGOGIK H. 4/2014, S. 10 ff.

Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Hohengehren

Kontinuierliche Reflexionen von Lernerfahrungen und Lerninhalten können und sollen ein Interesse an Partizipation wecken.

Hellrung, M. (2010): Lehrerhandeln im individualisierten Unterricht. Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. Opladen & Farmington Hills

Merziger, P. (2007): Entwicklung Selbstregulierten Lernens im Fachunterricht. Lerntagebücher und Kompetenzraster in der gymnasialen Oberstufe. Opladen & Farmington Hills

Meyer, H. (2015): Unterrichtsentwicklung. Berlin

Püst, A.-K./Thiel, N. (2014): Feedbackverfahren zur Unterstützung von heterogenen Lerngruppen. In: PÄDAGOGIK H. 4/2014, S. 36 ff.

Wilkening, M. (2013): Selbst- und Partnerevaluation unter Schülern. Weinheim und Basel

Wittek, D. (2013): Heterogenität als Handlungsproblem. Opladen & Farmington Hills

Zierer, K./Busse, V./Otterspeer, L./Wernke S. (2015): Feedback in der Schule – Forschungsergebnisse. In: Claus G. Buhren (Hg.): Handbuch Feedback in der Schule. Weinheim und Basel

Dr. Johannes Bastian ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an der Universität Hamburg – seit 2011 im Ruhestand – und Mitglied der Redaktion von PÄDAGOGIK.

Adresse: Rothenbaumchaussee 11, 20148 Hamburg
E-Mail: bastian@uni-hamburg.de