

„Ich bin fertig“ – Feedback in Arbeitsphasen von Schüler*innen

09

Sarah Bez

1. Einleitung

Feedback gilt als wichtiger Faktor für das Lernen von Schüler*innen (Kluger & DeNisi, 1996; Ruiz-Primo & Brookhart, 2018) und kann als ein zentraler Aspekt von (gutem) Unterricht angesehen werden (Lipowsky, 2015; Rakoczy & Schütze, 2019). Bezogen auf die drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität kann Feedback zum einen als ein Aspekt der kognitiven Aktivierung, das heißt der vertieften Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand, aufgefasst werden; zum anderen wird Feedback auch der kognitiv orientierten Unterstützungsqualität, das heißt derjenigen Facette des unterstützenden Unterrichtsklimas, die fachliche Unterstützung bei Verstehensschwierigkeiten fasst, zugeordnet (Lipowsky & Bleck, 2019). Im Unterricht erhalten in der Regel Schüler*innen Rückmeldungen ihrer Lehrpersonen (Rakoczy & Schütze, 2019), wengleich es vielfältige weitere Arten von Feedback (Peerfeedback, computerbasierte tutorielle Systeme u. a.) gibt. Da Feedback in der (aktuelleren) Forschung als kommunikativer Prozess konzeptualisiert wird (vgl. Sender-Empfänger-Modelle, 'Feedback geben und nehmen'; Müller & Ditton, 2014) und die Form des Feedbacks relevant ist (Hattie & Timperley, 2007), fragt die folgende Analyse danach, welche Form(en) von Feedback die Lehrperson in Arbeitsphasen von Schüler*innen gibt und wie die Feedback-Interaktionen zwischen der Lehrperson und den Schüler*innen ablaufen.

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-75403>



Der vorliegende Fall ist ein ca. fünfminütiger Ausschnitt aus der Einzelarbeitsphase am Ende der Französischstunde: Die Schüler*innen sollen jeweils fünf Sätze in der neu eingeführten Zeit *futur composé* bilden, was sie tun werden und was sie nicht tun werden. Diese Sequenz wurde ausgewählt, da sie sich durch eine hohe Interaktionsdichte bezüglich des Feedbacks der Lehrperson an die Schüler*innen auszeichnet.

2. Theoretischer Hintergrund und empirischer Forschungsstand

2.1. Feedback: Begriffsklärung, Konzeptualisierung, Kriterien zur Systematisierung

Je nach disziplinären Zugängen und Kontexten (z. B. Kybernetik, Lehr-Lernforschung, Kommunikationswissenschaft) wird der Begriff Feedback unterschiedlich verwendet und erscheint zunächst breit und wenig trennscharf (Buch, 2019; Müller & Ditton, 2014). Allgemein kann Feedback definiert werden als „information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding“ (Hattie & Timperley, 2007, S. 81). Dabei geht es im Kern darum, die Diskrepanz zwischen dem aktuellen Verständnis und dem anvisierten Lernziel zu verkleinern. Ein einschlägiges breit rezipiertes Modell, auf das im Folgenden exemplarisch näher eingegangen wird, ist das Modell von Hattie und Timperley (2007). In diesem Modell werden insgesamt drei Fragen und vier Ebenen konzeptualisiert (siehe Abb. 1): (Konstruktives und damit wirkungsvolles) Feedback beantwortet, was das Lernziel ist (*Where am I going?*), was der aktuelle individuelle Lernstand (in Relation zum Lernziel) ist (*How am I going?*) und worin nächste Schritte bestehen (*Where to next?*). Diese drei (aufeinander folgenden) Fragen sind zwar theoretisch getrennt, wirken aber in der Regel zusammen und können in der Reihenfolge variieren, wenn z. B. im laufenden Lernprozess Lernziele verändert werden (Hattie & Timperley, 2007). Inhaltsbezogen kann sich Feedback in diesem Modell auf vier unterschiedliche Ebenen beziehen: Es kann Informationen in Bezug auf die Aufgabe enthalten (*task*), auf den Prozess der Aufgabebearbeitung fokussiert sein (*process*), Informationen zur Selbstregulation beziehungsweise metakognitiven Aspekten bereitstellen (*self-regulation*) oder das Selbst der lernenden Person adressieren (*self*) (Hattie & Timperley, 2007).

In der Feedbackforschung lassen sich, neben einer Vielzahl an Konzeptualisierungen und Modellen, weitere allgemeine Kriterien zur Systematisierung unterschiedlicher

Formen ausmachen (Buch, 2019; Müller & Ditton, 2014): Zunächst wird zwischen implizitem, zum Beispiel einer unwillkürlichen paraverbalen Reaktion, und explizitem Feedback unterschieden. Weiterhin wird anhand des Zeitpunkts (unmittelbar, d. h. *on the fly* vs. nachgelagert), des Mediums (z. B. schriftlich, mündlich) und der Quelle (Lehrperson, Peers, digitales Lernprogramm, ...) systematisiert. Eine weit verbreitete und stärker auf inhaltliche Punkte fokussierte Unterscheidung ist die Differenzierung zwischen einfachem und elaboriertem Feedback: Als einfaches Feedback gilt eine Information über die Richtigkeit der Antwort beziehungsweise Lösung (*knowledge of results*, KR) und gegebenenfalls die richtige Antwort (*knowledge of correct results*, KCR), was häufig mit der Ebene der Aufgabe (*task*) zusammenfällt (Hattie & Timperley, 2007). Komplexere und elaborierte Formen von Feedback gehen darüber hinaus, indem sie Informationen beziehungsweise Hinweise zum Beispiel hinsichtlich Aufgabenmerkmalen, Konzepten oder Lösungsstrategien bereitstellen.

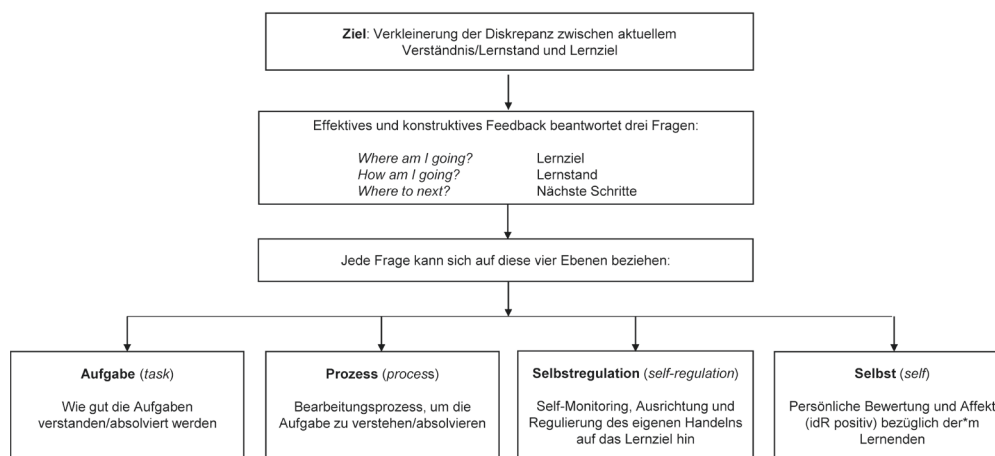


Abbildung 1: Feedbackmodell von Hattie und Timperley (2007) (eigene Darstellung)

2.2. Forschungsstand zur Wirksamkeit von Feedback allgemein und im Unterricht

Feedback gilt in der Literatur als sehr wirksam mit Blick auf das Lernen: Einschlägige Metastudien berichten auf kognitive und motivationale Variablen Effekte von substanzieller Größe, allerdings mit hoher Varianz: Ein nicht unerheblicher Anteil von Studien, insgesamt ca. ein Drittel, zeigt keine oder negative Effekte (Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996). Als Erklärungsansätze hierfür werden unter anderem die zum Teil sehr unterschiedlichen Verständnisse von Feedback sowie methodologische Schwierigkeiten diskutiert (Ruiz-Primo & Brookhart, 2018). Dane-

ben zeigt sich eine Abhängigkeit von der Form: Grundsätzlich sind elaborierte Formen von Feedback einfachem Feedback überlegen (Lipowsky, 2015), da sie mehr Informationen für die Lernenden enthalten, die zum Beispiel als Hinweise genutzt werden können; allerdings abhängig unter anderem von Merkmalen der Lernenden (z. B. Vorwissen, Leistungsniveau, Zielorientierung) (Rakoczy & Schütze, 2019). Dabei spielt auch die Art der Aufgabe eine Rolle: Während bei einfachen Aufgaben oder Flüchtigkeitsfehlern einfache Formen genügen und ausführliche Erklärungen als weniger förderlich gelten, benötigen komplexe Problemlöseaufgaben vermehrt Informationen zu Lösungsstrategien und ähnliches (Rakoczy & Schütze, 2019). Dabei wird herausgestellt, dass klare Lernziele wichtig dafür sind, dass konstruktives Feedback von Lehrenden formuliert und von Lernenden genutzt werden kann (Ruiz-Primo & Brookhart, 2018). Weiterhin werden globale und insbesondere negative Rückmeldungen bezogen auf die gesamte Person, im Modell von Hattie und Timperley (2007) konzeptualisiert durch die Ebene des Selbst, als wenig lernförderlich angesehen, da sie häufig durch eine hervorgerufene personal-interne und zeitlich-stabile Attribution (z. B. fehlende Begabung) demotivierend wirken und inhaltlich zu unspezifisch sind (Hattie & Timperley, 2007). Im Sinne von Feedback als kommunikativem Prozess ist grundsätzlich die Wahrnehmung und Verarbeitung durch die Lernenden von entscheidender Bedeutung (Rakoczy & Schütze, 2019).

Wird speziell auf Feedback von Lehrpersonen an Schüler*innen im alltäglichen Unterricht fokussiert, so können diese allgemeinen Erkenntnisse der Feedbackforschung, die häufig in experimentellen (Labor-)Settings (und damit mit hoher interner Validität) generiert wurden, nicht ohne weiteres für jede Unterrichtssituation herangezogen werden (Ruiz-Primo & Brookhart, 2018). Zunächst gibt es im Unterricht Phasen, in denen eine hohe Feedbackdichte vorherrscht, zum Beispiel bei Rückmeldungen nach Klassenarbeiten, Hausaufgaben usw.; Klassengespräche und insbesondere Arbeitsphasen von Schüler*innen allerdings sind diejenigen Phasen des (gewöhnlichen) Unterrichts, in denen Lehrpersonen in kleinen Gruppen- oder Eins-zu-eins-Settings (mehr oder weniger spontan) Lernenden Feedback geben (können). Sowohl ältere als auch neuere Studien zu Klassengesprächen zeigen, dass diese vielfach nach dem Muster ‚Frage (der Lehrperson) – Antwort (der Lernenden) – Rückmeldung (der Lehrperson)‘ ablaufen, wobei einfache evaluative Feedbackformen überwiegen (vgl. Überblick bei Pauli, 2010). Zu Feedback in Arbeitsphasen können Ergebnisse aus der videobasierten Unterrichtsforschung, zum Beispiel aus den Bereichen Lernunterstützung/Lernbegleitung, herangezogen werden, in denen unter anderem erfasst wurde, wie oft die Lernenden Feedback und welche Art von Feedback sie

von ihren Lehrpersonen erhielten. Demnach bekommen Schüler*innen von ihren Lehrpersonen eher gelegentlich Feedback im Unterricht (Voerman et al., 2012) und vor allem laborierte Rückmeldungen scheinen selten: In verschiedenen Studien zeigte sich durchgängig und fächerübergreifend, dass einfaches evaluatives Feedback (KR, KCR) von Lehrpersonen dominierte, während komplexere Formen wie Informationen zu metakognitiven Strategien, Fehlkonzepten und ähnlichem weitaus seltener beobachtet werden konnten (z. B. Kobarg & Seidel, 2007; Krammer et al., 2010).

3. Beschreibung des Falls

Der generierte Fall ist Teil der zweiten von insgesamt zwei Schülerarbeitsphasen der Französischstunde. Es handelt sich um die letzten fünf Minuten der Einzelarbeitsphase am Ende der Stunde, in der die Schüler*innen zehn Sätze (fünf ohne und fünf mit Verneinung) in der neuen Zeitform *futur composé* bilden sollen. Dieser Ausschnitt wird fokussiert, weil er auf der Oberflächenstruktur Teil einer Schülerarbeitsphase ist und sich im Verhältnis zur gesamten Stunde beziehungsweise den anderen Arbeitsphasen durch eine hohe Interaktionsdichte bezogen auf Feedback der Lehrperson an die Lernenden auszeichnet.

- © Die Schüler*innen bearbeiten die Aufgabe an ihren Plätzen sitzend, manche sprechen dabei mit benachbarten Schüler*innen. Die Lehrerin Frau Rathgeber steht am Pult, nachdem sie davor in der Klasse Fragen beantwortet hat, und beginnt – mit einem Blick auf ihre Uhr – ins Tagebuch zu schreiben. Nachdem Michèle die Lehrerin mehrmals angesprochen hat und diese nicht reagiert hat, geht sie nach vorne ans Pult und legt mit den Worten „ich bin fertig“ ein Blatt auf das Pult. Nachdem Frau Rathgeber einen Schüler zum Weiterarbeiten ermahnt hat, beginnt sie, Michèles Sätze leise murmelnd vorzulesen. Mit den Worten: „A, da darf kein ähm des da nicht“ legt sie den Stift, mit dem sie die Tagebucheintragungen vorgenommen hat, aus der Hand, greift nach einem Rotstift aus ihrer Federmappe und schreibt etwas auf das Blatt. Michèle antwortet: „Ach so ja stimmt“. Die Lehrerin liest murmelnd weiter und unterbricht dann: „Aber du kannst nicht immer – also ich hatte ja gesagt, fünf Sätze, was du machst, und fünf, die du, aber ja“. Michèle reagiert mit einem dreifachen „ach so“. Frau Rathgeber liest murmelnd weiter und signalisiert Martin (der sich von seinem Platz aus gemeldet hatte, die Lehrerin gerufen hatte und nun ans Pult tritt), dass er warten solle. Als sie alle Sätze von Michèle gelesen hat, malt sie einen kleinen Punkt auf deren Blatt und

sagt „ok“, woraufhin diese mit einem Nicken und einem leisen „gut“ an ihren Platz zurückkehrt.

Martin fragt nun, wie es sei, wenn ein bestimmtes Verb im Satz sei und bildet zögernd einen Beispielsatz. Die Lehrerin wiederholt den Satz und bestätigt den Satz dann als korrekt. Martin geht mit einem „ok“ zurück an seinen Platz und die Lehrerin schreibt weiter ins Tagebuch.

Eva geht nach vorne und fragt Frau Rathgeber anhand eines Beispielsatzes, ob man das auch so, auf diese Art, sagen könnte – es sei ja auch eine Ausdrucksmöglichkeit für Futur, aber eben nicht *composé*. Frau Rathgeber bestätigt, dass das eigentlich auch gehe, aber dass es nun darum gehe, das *futur composé* einzuüben. Eva fragt nach, ob sie nur Sätze mit der neuen Form bilden solle, was die Lehrerin mit: „Ja, das wollen wir jetzt.“ bekräftigt. Daraufhin geht Eva an ihren Platz zurück. Nachdem die Lehrerin mit der Glocke geläutet und die Klasse für die letzten fünf Minuten zum konzentrierten Arbeiten aufgefordert hat, arbeitet die Klasse weiter. Es wird leiser.

Simon sagt (von seinem Platz in der ersten Reihe aus) zu Frau Rathgeber mit einem Blatt in der Hand: „Ich bin fertig, was soll ich jetzt machen?“. Die Lehrerin nimmt das Blatt und liest die Sätze. Sie sagt zweimal ein französisches Wort laut. Simon antwortet: „Ja ich weiß, des is falsch“. Mit einem „warte“ nimmt Frau Rathgeber einen von Simons Stiften und notiert etwas auf dessen Blatt. Simon schreibt anschließend auf seinem Blatt weiter.

Dann geht die Lehrerin in der Klasse umher und beantwortet Vokabelfragen. Leonhard meldet sich und ruft mehrmals nach Frau Rathgeber. Sie geht zu ihm. Leonhard liest einen Satz vor und fragt, ob das Sinn mache und man das so schreiben könne. Die Lehrerin wiederholt den Satz leise murmelnd, sagt dann: „Ahm Ort vor Zeit“ und spricht den Satz korrekt vor. Leonhard notiert. Die Lehrerin bestätigt: „Ja genau, tauschen“. Carl, der neben Leonhard sitzt, sagt: „Ach so, gibt es im Französischen auch so ne Regel wie im Englischen?“. Die Lehrerin antwortet im Weggehen mit einem knappen „ja“. Carl ruft ihr hinterher, ob sie die ihnen mal sagen könne. Die Lehrerin reagiert nicht und fordert die gesamte Klasse auf, die Schulplaner hervorzuholen, um die Hausaufgaben zu notieren.

4. Fallanalyse

Insgesamt handelt es sich bei diesem Fall um fünf kurze Eins-zu-eins-Situationen, in denen die Lehrerin während und nach Beendigung der Aufgabenbearbeitung durch

die Schüler*innen explizit und spontan Feedback gibt. Bemerkenswert an diesem Fall erscheint zunächst, dass hier die Lehrperson innerhalb weniger Minuten mehreren Schüler*innen Feedback gibt, was bezogen auf die referierte Literatur, dass Schüler*innen eher selten Rückmeldungen erhalten, nicht unbedingt zu erwarten ist. Allerdings interessiert aufgrund des skizzierten Forschungsstandes neben der reinen Quantität auch die Form(en) der Rückmeldungen sowie der Ablauf der Interaktionen. Dazu werden zunächst die einzelnen Sequenzen im Fall im Detail vor dem Hintergrund des dargestellten theoretischen Hintergrundes und des empirischen Forschungsstandes analysiert, bevor darauf basierend eine bündelnde Interpretation des gesamten Falls sowie die Formulierung von möglichen Handlungsalternativen erfolgen.

In *Sequenz eins* („Michèle“) zeigen sich zunächst typische Kennzeichen der Komplexität von Unterricht in dem Sinne, als dass sich viele Ereignisse schnell aufeinander folgend beziehungsweise simultan ereignen (Doyle, 1986). Dies stellt Anforderungen an die Lehrperson hinsichtlich der Klassenführung (Seidel, 2015; siehe auch Beitrag zu Klassenführung von Syring in diesem Band): Zu Stundenende sollten die Eintragungen ins Klassenbuch getätigt worden sein; gleichzeitig ist die Lehrerin während der Eintragungen darauf bedacht, Schüler*innen zum Weiterarbeiten aufzufordern und das Klassengeschehen im Blick zu behalten. Auch für einzelne Schüler*innen ist die Lehrerin ansprechbar, was sich daran zeigt, dass sie die Tagebucheintragungen unterbricht. Die Lehrperson orchestriert die Situation, indem sie sich jeweils nur einer*m Schüler*in gleichzeitig zuwendet (vgl. Signal an Martin, Ermahnung an den nicht arbeitenden Schüler). Michèles reine Information, dass sie die Aufgabe beendet habe, fasst die Lehrerin als Appell auf, die Lösungen durchzusehen. In einer Kombination aus einfachem verbalem und schriftlichem Feedback evaluiert sie die Sätze von Michèle hinsichtlich richtig/falsch beziehungsweise berichtigt sie (KR, KCR). Bezogen auf das Modell von Hattie und Timperley (2007) steht zunächst die Ebene der Aufgabe im Vordergrund und es erfolgen keine wirklich konstruktiven Erklärungen/Informationen im Sinne der drei Fragen (siehe Abb. 1). Stattdessen manifestiert sich das evaluative Handeln (KR, KCR) der Lehrerin dahingehend, dass sie einen roten Stift ergreift, obwohl sie bereits einen Stift in der Hand hält, um daraufhin mit roter Farbe einen Fehler auf dem Blatt von Michèle zu korrigieren. Die nächste (Feedback-) Äußerung der Lehrperson betrifft stärker die Ebene der Aufgabenbearbeitung: Sie geht darauf ein, dass die Bildung von Gegensatzpaaren mit fünf Verben bei dieser Aufgabe eigentlich nicht erlaubt sei, wobei aus dem Kontext der Stunde hervorgeht, dass dies die formale Aufgabenstellung nicht explizit beinhaltet sondern eine Lesart

der Lehrerin darstellt. Ein Punkt auf dem Blatt und eine kurze verbale Äußerung („ok“) beschließt die gebildeten Sätze der Schülerin als in Ordnung und damit die Rückmeldung von Seiten der Lehrperson als abgeschlossen.

Michèle zeigt durch ihr Handeln ein gewisses Bedürfnis danach, der Lehrperson mitzuteilen, dass sie die Aufgabe fertig bearbeitet hat, da sie es nicht bei melden oder rufen belässt, sondern nach vorne zur Lehrerin geht. Mit der Information des Fertigseins, verbunden mit dem Zeigen der geschriebenen Sätze, scheint eine gewisse Anforderung für Feedback verbunden zu sein. Ihre Reaktionen auf die knappen Feedbackäußerungen beziehungsweise -handlungen der Lehrperson signalisieren Verstehen und keinen Bedarf an Rückfragen o. ä. Das verbale und nonverbale Verhalten am Ende der Interaktion mit der Lehrerin zeigt an, dass ihr Anliegen geklärt zu sein scheint.

Sequenz zwei („Martin“) überlappt sich mit Sequenz eins (siehe Fallbeschreibung in Kapitel 3). Auch hier erfolgt das Feedback der Lehrerin in Form einer einfachen Evaluation verbunden mit der Wiederholung des Satzes und damit der bestätigenden Nennung der Lösung (KR, KCR) ohne weitere Elaboration. Auch Martin zeigt ein bestimmtes Bedürfnis nach Feedback der Lehrperson und initiiert damit die Feedbacksituation, indem er (ähnlich wie Michèle) nach vorne geht, nachdem melden und rufen keine Reaktion der Lehrerin nach sich zogen. Bezogen auf den Aspekt der Interaktion fällt auf, dass Martins Frage verbunden mit dem Beispielsatz zunächst offen auf die Bildung des *futur composé* bei einem bestimmten Verb zu zielen scheint, worauf die Lehrperson mit der Bestätigung der richtigen Lösung antwortet. Dies scheint allerdings aus der Perspektive des Schülers ausreichend zu sein, da er mit einem Signal des Einverständnisses an seinen Platz zurückkehrt.

In *Sequenz drei („Eva“)* bezieht sich das Feedback der Lehrperson nicht ausschließlich auf die Aufgabe sondern schließt die Ebene der Aufgabenbearbeitung stärker mit ein. Im Laufe der Sequenz, die wiederum durch die Schülerin initiiert ist, wird deutlich, dass der Fokus der Lehrperson hinsichtlich des Lernziels und damit des Referenzpunkts des Feedbacks an Eva die richtige Bildung der zehn Sätze im *futur composé* ist. Gleichzeitig bestätigt sie aber auch die prinzipielle Richtigkeit von Evas Ansatz (KR). Dies ist deshalb bemerkenswert, da sich Evas Frage zunächst allgemeiner auf die Ausdrucksmöglichkeiten von Zukünftigem zu beziehen scheint; möglicherweise verfügt sie aufgrund ihres deutsch-französischen bilingualen Hintergrunds über dementsprechendes Vorwissen. Auf Nachfrage Evas insistiert die Lehrerin auf der Aufgabenstellung mit der neu erlernten Zeitform. Die Formulierung der Lehrerin „Ja, das wollen wir jetzt“ unterstellt impli-

zeit, dass auch Eva die Aufgabe in dieser Form bearbeiten möchte und kann so gedeutet werden, dass die Lehrerin ihr Beharren auf der beschriebenen Art der Aufgabenbearbeitung in dieser Weise zu legitimieren sucht. Die Schülerin Eva scheint die Antwort zu akzeptieren, da sie ohne weitere Fragen oder Kommentare an ihren Platz zurückkehrt.

In *Sequenz vier* („Simon“) erhält Simon (auf seine Initiative hin) einfaches Feedback (KR, KCR), indem die Lehrerin verbal den Fehler markiert und schriftlich verbessert (eine plausible Deutung ihrer Notiz auf dem Blatt), obwohl er in der Interaktion äußert, dass er seinen Fehler bereits erkannt habe. Das Feedback bezieht sich wiederum auf die Ebene der Aufgabe und enthält keine weiteren Elaborationen, zum Beispiel Erklärungen.

Auch *Sequenz fünf* („Leonhard“) ist wiederum von Lernendenseite aus initiiert. Leonhard scheint es nicht um eine Rückmeldung zu allen Sätzen sondern um den Sinn und die Richtigkeit einer bestimmten Formulierung zu gehen. Die Lehrerin reagiert darauf mit zwei kurzen elaborierenden Hinweisen zur Regel der Abfolge der Konstituenten im Satz und der korrekten Formulierung des Satzes (KCR). Dabei bezieht sich das Feedback nicht konkret auf den Kern der Aufgabe –die Formulierung der Sätze in der neuen Zeitform– sondern auf die Korrektheit der Formulierung insgesamt. Leonhard notiert stumm, während Colin, eine spontane Verknüpfung mit dem Englischen assoziierend, nachfragt. Darauf reagiert die Lehrerin mit einer kurzen Bestätigung, wobei aufgrund des Kontextes nicht eindeutig ersichtlich ist, ob sie aufgrund der Lautstärke im Klassenzimmer Colins Frage, ob die Lehrerin die Regel einmal allgemein einführen könne, nicht versteht oder z. B. aufgrund der nahenden Hausaufgabenvergabe beziehungsweise des Stundenendes nicht darauf eingeht.

Insgesamt lassen sich die (verbalen und schriftlichen) Rückmeldungen der Lehrperson innerhalb der fünf Sequenzen bei der Frage nach der Form des Feedbacks überwiegend dem einfachen Feedback (KR, KCR) zuordnen, das eher als typisch für mündliche Gesprächsphasen im Fremdsprachenunterricht angesehen werden kann. Im Modell von Hattie und Timperley (2007) lassen sie sich hauptsächlich auf der Ebene der Aufgabe verorten und nur vereinzelt auf der Ebene der Aufgabenbearbeitung (siehe Abb. 1). Abhängig von der Beurteilung der Komplexität der vorliegenden Aufgabe wird die Einschätzung des Feedbacks unterschiedlich ausfallen: Aus Sicht der Forschung können insbesondere bei einfachen Aufgaben auch einfache Feedbackformen ausreichend sein (Rakoczy & Schütze, 2019). Allerdings wären insgesamt elaboriertere Formen von Feedback und damit die Adressierung der Ebenen *process* und *self-regulation* (siehe Abb. 1) wie etwa eine stärkere Initiierung der eigenen Fehlersu-

che bei den Lernenden anstatt die Lösung direkt zu nennen beziehungsweise zu notieren sowie Hinweise, wie die Schüler*innen selbst zur richtigen Antwort kommen könnten, im Sinne der Stärkung von Lernstrategien mögliche Handlungsalternativen. Hinweise auf die eigene Fehlersuche im Sinne der Förderung metakognitiver Strategien könnten insbesondere bei denjenigen Schüler*innen angemessen sein, die die Aufgabe bereits fertig bearbeitet haben.

Bezogen auf das Kriterium der Wichtigkeit klarer Lernziele und der Ausrichtung des Feedbacks daran (*Where am I going?, How am I going?*; siehe Abb. 1) zeigt sich, dass aus der Perspektive der Lehrperson die korrekte Formulierung der zehn Sätze ohne Gegensatzpaare das Lernziel auszumachen scheint. Wird jedoch berücksichtigt, dass diese Schülerarbeitsphase im Kontext des Artikulationsschemas der Doppelstunde und einer gesamten Unterrichtseinheit steht, kann als (ein) übergeordnetes Lernziel der Schüler*innen der konzeptionelle Erwerb des Futurs allgemein im Französischen angesehen werden. Dies in den Feedbacks stärker zu berücksichtigen und zu adressieren, scheint im Sinne einer übergeordneten Kompetenzorientierung wünschenswert. Insbesondere bei denjenigen Schüler*innen, bei denen bereits entsprechende (Prä-)Konzepte vorhanden zu sein scheinen (z. B. Eva), könnte direkt an diese Impulse der Lernenden und ihre individuellen Lernvoraussetzungen, die in ihren Fragen und Äußerungen sichtbar werden, angeknüpft werden.

Hinsichtlich der Interaktion zwischen Lehrerin und Lernenden fällt auf, dass alle Rückmeldungen von den jeweiligen Schüler*innen deutlich initiiert (melden, rufen, vorgehen) werden, worauf die Lehrperson dann spontan in der Situation (*on the fly*) Feedback gibt. Da dies vor Beginn der Einzelarbeitsphase von der Lehrerin nicht entsprechend anmoderiert wurde, lässt sich aufgrund des Kontextes nicht feststellen, ob es sich dabei etwa um eine etablierte Routine handelt, dass die Schüler*innen nach melden und rufen nach vorne zum Pult gehen können. Ebenso bleibt offen, warum die Schüler*innen und genau diese Schüler*innen kurz vor Stundenende die Feedbacksituationen initiieren. In dieser Phase des Unterrichts bekommen so allerdings auch nur diejenigen eine Rückmeldung, die dies ganz explizit einfordern. Eine diesbezügliche Handlungsalternative wäre, mehr im Klassenraum umherzugehen und expliziter allen Schüler*innen Feedback anzubieten, wie es die Lehrperson in anderen Phasen der vorliegenden Stunde auch tut.

Die Schüler*innen im Fall scheinen trotz der mitunter sehr knappen Äußerungen und wenig elaborierten Formen der Lehrperson zufrieden zu sein, da sie kaum Nachfragen stellen beziehungsweise in kurzen verbalen und paraverbalen Äußerungen Ein-

verständnis zeigen. Inwiefern die Feedbacks der Lehrperson bei den Lernenden eine Wirkung haben (oder nicht) und inwiefern diese das Feedback individuell für sich und ihren Lernprozess nutzen, bleibt allerdings offen.

Wird der Fokus des Feedbacks von Lehrpersonen in Arbeitsphasen von Schüler*innen in einen weiteren Kontext gestellt, so ergeben sich weitere Perspektiven, die anhand dieses Falls aufgespannt werden können und mit dem Fokus Feedback in Verbindung stehen. Exemplarisch soll das anhand der Bewertungsaufgabe von Lehrpersonen und der Fehlerkultur im Unterricht knapp umrissen werden.

Leistungen von Schüler*innen zu bewerten ist, neben Aufgaben wie unterrichten, erziehen usw., eine Aufgabe von Lehrpersonen, wie sie in verschiedenen Dokumenten der Kultusministerkonferenz festgeschrieben ist (z. B. KMK, 2000). Insgesamt dominiert in diesem Fall das korrektive Feedback der Lehrperson und sie ist diejenige in den Interaktionen, die die richtige Antwort beziehungsweise Bearbeitung der Aufgabe vorgibt beziehungsweise wiederholt. Interessant erscheint, dass sie dies nicht nur verbal sondern auch schriftlich vollzieht, indem sie ohne weiteres Zögern oder Fragen bei zwei Schüler*innen auf die Blätter der Lernenden schreibt. Insbesondere in der Feedback-Sequenz mit Michèle scheint sich ein starker Bewertungsaspekt auch im materiellen Sinne im Handeln der Lehrperson zu manifestieren, da die Lehrerin denjenigen Stift, den sie schon in der Hand hält, aus der Hand legt, daraufhin einen Rotstift aus ihrer Federmappe ergreift und die Sätze der Schülerin mit roter Farbe korrigiert – in einer Übungsphase im Unterricht.

Daran anschließend ergibt sich als eine weitere Perspektive in Verbindung mit dem Fokus Feedback das Thema Fehlerkultur im Unterricht. Wichtig für einen produktiven und konstruktiven Umgang mit Fehlern ist hier das Handeln und die Reaktion der Lehrperson, ob Schüler*innen etwa die Situation eher als eine Lern- und Übungssituation wahrnehmen, in der Fehler nicht weiter schlimm sind und stärker als Lerngelegenheiten betrachtet werden können, während in Leistungs- beziehungsweise Bewertungssituationen in der Regel Fehler vermieden werden, um möglichst gut abzuschneiden (Oser & Spychiger, 2005). Diese Trennung im Unterricht zu vollziehen scheint für Lehrpersonen äußerst herausfordernd. Ein weiterer Aspekt hinsichtlich des Umgangs mit Fehlern ist die Frage, inwiefern Lehrpersonen einerseits Fehler von Schüler*innen nutzen können, um Lernstände (*How am I going?*) zum Beispiel im Sinne vorhandener Fehlkonzepte und systematischer Fehler zu diagnostizieren und ihre Rückmeldungen adaptiv darauf auszurichten oder auch andererseits Fehler explizit als Lerngelegenheiten zu nutzen, um negatives Wissen aufzubauen (Oser &

Spychiger, 2005). Im vorliegenden Fall könnte in weiteren Analysen an das Thema Fehlerkultur angeknüpft werden, indem zum Beispiel die Fehler der Schüler*innen und die Reaktion der Lehrerin dahingehend analysiert würden.

5. Fazit

Hinsichtlich des hohen Potenzials von Feedback in Abhängigkeit von der Qualität einerseits und der Relevanz von Feedback im Unterricht allgemein andererseits scheint eine Sensibilisierung von (angehenden) Lehrpersonen sinnvoll, um professionelles Handeln im unterrichtlichen Alltag anzubahnen und Schüler*innen zu fördern. Der vorliegende Fall zeigt aber auch, dass durch allgemeine Bedingungen des Unterrichts auch in Arbeitsphasen von Schüler*innen, die als potenzielle Fenster für (individuelles spontanes) Feedback angesehen werden, die daraus entstehenden Anforderungen für Lehrpersonen komplex sind. Als Beispiel hierfür kann die Erfassung individueller Lernstände und daran orientierte angemessene Lernziele in solchen *on-the-fly*-Situationen herangezogen werden, in denen etwa auch ein differenziertes fachliches und fachdidaktisches Wissen vonnöten erscheint, um zum Beispiel mit möglichen Fehlerkonzepten und individuellen Lernvoraussetzungen konstruktiv umzugehen und in der direkten Situation entsprechend zu agieren. Darüber hinaus betrifft dies Bezüge zu weiteren Forschungsbereichen beziehungsweise Themen wie zum Beispiel der Klassenführung, der Bewertungsaufgabe von Lehrpersonen und der Fehlerkultur im Unterricht. Insgesamt scheint die Berücksichtigung der Perspektive der Lernenden auf Feedback in Arbeitsphasen sowohl in der Forschung als auch in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen als besonders relevant, da ihre Wahrnehmung und Nutzung des Feedbacks entscheidend dafür sind, dass sich das Potenzial von Feedback entfalten kann.

Literatur

- Buch, S. R. (2019). Feedback von Lehrenden für Lernende – Feedback for Learning?!. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(1), 14–24. https://doi.org/10.35468/jlb-01-2019_01
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (3. Aufl., S. 392–431). Macmillan.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kluger, A., & DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254–284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>

- KMK (2000). *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen*. Abgerufen September 27, 2020, von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf
- Kobarg, M. & Seidel, T. (2007). Prozessorientierte Lernbegleitung – Videoanalysen im Physikunterricht der Sekundarstufe I. *Unterrichtswissenschaft*, 35(2), 148–168.
- Krammer, K., Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Individuelle Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrperson während der Schülerarbeitsphasen. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 107–122). Waxmann.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 69–105). Springer.
- Lipowsky, F. & Bleck, V. (2019). Was wissen wir über guten Unterricht? – Ein Update. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens* (S. 219–249). Waxmann.
- Müller, A. & Ditton, H. (2014). Feedback: Begriff, Formen und Funktionen. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 11–28). Waxmann.
- Oser, F. & Spychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Beltz.
- Pauli, C. (2010). Klassengespräche – Engführung des Denkens oder gemeinsame Wissenskonstruktion selbstbestimmt lernender Schülerinnen und Schüler? In T. Bohl, K. Kansteiner-Schänzlin, M. Kleinknecht, B. Kohler & A. Nold (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Classroom Management: Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht* (S. 145–161). Klinkhardt.
- Rakoczy, K. & Schütze, B. (2019). Feedback im Unterricht. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (S. 237–249). Klinkhardt.
- Ruiz-Primo, M. A., & Brookhart, S. M. (2018). *Using feedback to improve learning*. Routledge.
- Seidel, T. (2015). Klassenführung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 107–120). Springer.
- Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J., & Simons, R. J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1107–1115. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.006>