



Leseprobe aus: Wilkening, Praxisbuch Feedback im Unterricht, ISBN 978-3-407-62972-2
© 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-62972-2>

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 hingegen 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.

1

Einleitung

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 alldem 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, Lernstagebücher, 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. 8f.). 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

14 Feedback, Leistungsmessung und Entwicklung von Lernen

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 anspruchs-

vollen) Tun werden sie angeleitet und unterstützt durch ihre Lehrenden. Earl betrachtet dieses »assessment as learning« als ultimatives Ziel. Es wird erreicht, wenn Lehrkräfte ihnen Modelle und Gelegenheiten geben, sich einzuschätzen. Und es geht nicht nur darum, dass Lernende am Einschätzungs- und Lernprozess partizipieren, sondern dass sie beide Prozesse kritisch verbinden. Dies ist Metakognition. Mit der Zeit entwickeln dann Schüler/innen aus ihrem persönlichen Wissen und den selbstreflexiven Fragen neue Strategien zu ihrem individuellen wirksameren Lernen. Dies entspricht Hatties 3. Ebene der Selbstregulierung mit der Frage »where to next« (Hattie 2014, S. 70) (Kap. 4.2.5, 5.1.2–5.1.4 und KV 20). Earl resümiert zu den drei »assessment«-Formen: Das summative »assessment of learning« ist das traditionell in allen Klassenräumen praktizierte, um Bewertungen vorzunehmen; das formative »assessment for learning« wird von einigen Lehrern praktiziert; systematisches »assessment as learning« ist fast nicht vorhanden (2013, S. 31).

KV 20

Lern- und Motivationstheorien der vergangenen Jahrzehnte können ebenfalls zur Erklärung beitragen, wie Lernende Informationen aus Feedback verarbeiten, wie es sich auf ihr Lernen auswirkt und warum Feedback als Form der formativen Leistungsmessung wichtig ist:

- Die Zielsetzungstheorie von Locke/Latham (1990) betont die Wichtigkeit von klaren, spezifischen, anspruchsvollen, herausfordernden Zielen zur Steigerung von Motivationen und Lernleistung. Feedback dient hier dazu, die Annäherungen an das – evtl. den Lernenden angepasste – Ziel zu zeigen, damit sie eigene Fortschritte erkennen und ihre Anstrengung aufrechterhalten können.
- Nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci/Ryan (1985) hat jeder Mensch das Bedürfnis, sich selbst als kompetent zu erleben. Deshalb gehen Lernende im Allgemeinen mit Neugier, Interesse und persönlichem Ehrgeiz an Aufgaben heran und suchen neue Herausforderungen. Wenn sie diese meistern, erleben sie sich als kompetent; dadurch wird ihr Selbstwert gefördert und ihre innere Motivation aufrechterhalten. Übertriebene Fremdbestimmung oder Inkompetenzgefühl können Motivation und Lernen hemmen. Daher ist informierendes Feedback erforderlich, welches den Lernenden ihre Fortschritte sowie Wege zur weiteren Verbesserung ihrer Leistung zeigen kann und gleichzeitig ihre »Lernerautonomie« unterstützt.
- Banduras sozialkognitive Lerntheorie von 1997 geht von der Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit aus, bestimmte Aufgaben erfolgreich meistern zu können. Schulisches Feedback muss so gestaltet sein, dass diese Überzeugungen in den individuellen Lernenden aufgebaut und sorgsam erhalten werden können.
- Die konstruktivistische Perspektive der neueren Feedbackforschung fokussiert noch stärker individuelle Lernende: Sie konstruieren einerseits ihr eigenes Wissen mit ihrem Vorwissen und ihren persönlichen Lernerfahrungen aktiv und dynamisch in subjektiven Prozessen (z. B. finden sie eigene Erklärungen für eine naturwissenschaftliche Aufgabe oder benutzen vorgelöste Aufgaben zur Herleitung von Regeln (Ziegler 2012, S. 18) und andererseits auch in sozial organisierten Prozessen (z. B. durch Partner-Feedback). Dabei betrachten sie ihr Thema aus mehreren Perspektiven, wobei sie ihr Verstehen vertiefen. Feedback wird zum »Angebot«, von dem individuelle Lernende unterschiedlich bei ihrer Wissenskonstruktion Gebrauch machen (Zierer et al. 2009). Winter erwähnt den Anspruch, dass die Beurteilung dabei eine nützliche Rolle als Unterstützung für das Lernen spielt (2015, S. 11). Gan (2011, S. 10) hebt den Charakter der sozialen Konstruktion hervor: Feedback ist als eine soziale Verhandlung durch den sinnvollen Gebrauch von Sprache als ein reziproker und dialogischer Prozess von Ko-konstruktion von Bedeutung. Die Qualität von Feedback hängt vom Interaktionsprozess der Peers ab und nicht nur von den Feedback-Gebenden.
- In der heutigen Feedbackforschung wird oft der Zusammenhang zwischen den Lernenden, ihrer Lernumgebung und dem Feedback untersucht (Zierer 2009; Ziegler 2012). Hier sei zusammenfassend dargestellt, durch welche Maßnahmen Lernen motivational unterstützt werden kann:
 - hohe Erwartungshaltung der Lehrperson durch Vertrauen, durch die Art des Materials zum Bearbeiten, durch Bereitstellen von Lerngelegenheiten, durch Feedback
 - realistische Erwartungshaltung (leicht über den individuellen Fähigkeiten, immer an den aktuellen Stand angepasst, sich leicht steigernd)
 - maximale Herausforderung durch Aufgaben, die nach einem intelligenten Übungsprozess gerade noch bewältigt werden können
 - Kommunikation der Erwartungen an die Lernenden

16 Feedback, Leistungsmessung und Entwicklung von Lernen

- Geben von »guten« Rückmeldungen (dies sind nicht Loben oder Tadeln, sondern Anbieten von guten Erklärungen für Erfolg oder Misserfolg – in Bezug auf Fähigkeiten, der Anstrengung oder der Aufgaben –, damit Lernende sich beim nächsten Mal verbessern können)
- Förderung von Anstrengungsbereitschaft, Arbeitsdisziplin und Geduld

Nach Darstellung der Geschichte und Theorien für alternative Rückmeldeformen wird im Vergleich zur Unterrichtsrealität in Deutschland noch einmal besonders deutlich, dass in der deutschen Leistungsbeurteilung nach wie vor der summative Aspekt (»assessment of learning«) dominiert, wie z. B. in vielen Fächern engen Formen meist punktueller Abfragen, obwohl in neuerer Zeit durchaus immer wieder Anstöße zur Einbeziehung formativer Elemente (»assessment for learning«) erfolgen (s. dazu auch Wilkening 2011, S. 91–95, dort wird ausführlich relevante Literatur diskutiert).



KV 17

Es wäre wünschenswert, dass unser Bildungssystem verstärkt das »assessment as learning« verfolgt! Unabhängig davon kann jede Lehrkraft das ihrige tun, um Lernende in den Mittelpunkt ihres Lernprozesses und damit auch der verschiedenen Feedback-Prozesse zu stellen. Dies fördert gutes Lernen in gutem Unterricht. Ein bescheidener Ansatz in Richtung des »assessment as learning« könnte Kopiervorlage 17 und das in Kapitel 6.2 dargestellte Lernarrangement sein.

2.3 Reflektieren über Unterricht in den Bildungsstandards einiger Fächer

»Ein wesentliches Kriterium eines kompetenzorientierten Unterrichts ist die Reflexion der Lern- und Denkwege durch die Lernenden, um daraus Konsequenzen für die Planung und Gestaltung der eigenen Lernprozesse zu ziehen.«
(Heiselbetz 2015, S. 8)

Welchen Stellenwert hat Lernen in der heutigen Bildungspolitik? Auf Makroebene ist das übergeordnete Ziel spätestens seit den ersten internationalen Vergleichsstudien (TIMSS 1997/1998; PISA 2000) die Qualitätssicherung und -steigerung durch Messbar-Machen von Leistungen. Sie wird durch die 2003 von der Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedeten Bildungsstandards verbindlich. Viele weitere vergleichende internationale und nationale Studien sind seitdem dazu gefolgt.

Auch auf Mesoebene der einzelnen Schule wird gemessen, z. B. durch Schulinspektoren (externe Evaluation); zudem wird interne Evaluation fast an allen Schulen – zumindest in Teilbereichen – durchgeführt.

Feedback im Unterricht ist eine Form von Evaluation auf Mikroebene. In der folgenden Übersicht wird für einige Fächer dargestellt, wie der Feedback-Gedanke in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) verankert ist:

Quelle	Datum	Feedback, Selbst- und Partner-Evaluation
Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich	15.10.2004	<ul style="list-style-type: none"> • in allen Kompetenzbeschreibungen alle Aktivitäten der Kommunikation • Entwicklung von Selbstverantwortung gegenüber den eigenen Texten (S. 8) • Lesen: kritisches Lesen als Grundlage für weiteres selbstbestimmtes Lesen und bewusste Auswahl geeigneter Medien (S. 9) • Sprache und Sprachgebrauch: Untersuchung der Sprache in Verwendungszusammenhängen, über Erfahrungen mit anderen Sprachen sprechen (S. 9), über Lernerfahrungen sprechen und andere in ihren Lernprozessen unterstützen (S. 10), selbstständige Nutzung der Übungsformen (S. 11) • Schreiben: Texte während der Schreibaufgabe und auf Verständlichkeit und Wirkung überprüfen, sie in Bezug auf äußere und sprachliche Gestaltung und auf sprachliche Richtigkeit hin optimieren (S. 11), die eigene Leseerfahrung beschreiben und einschätzen (S. 12) • Anforderungsbereich II: Bearbeitung neuer Problemstellungen, die eigenständige Beurteilungen und eigene Lösungsansätze erfordern (S. 17) • Aufgabenbeispiele zu Sprechen und Zuhören: über Lernerfahrungen sprechen und andere in ihren Lernprozessen unterstützen (S. 37), Partner-Feedback mit Kriterien für die Aufgabe (S. 38, 40, 45), kommunikative Validierung im Plenum (S. 42), Selbstbeurteilung nach Partner-Feedback und Überarbeitung (S. 45)
Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich	15.10.2004	<ul style="list-style-type: none"> • in allen Kompetenzbeschreibungen alle Aktivitäten der Kommunikation • selbst Probleme lösen, über Mathematik kommunizieren (S. 6) • eigene Vorgehensweisen beschreiben, Lösungswege anderer verstehen und gemeinsam darüber reflektieren, mathematische Aussagen hinterfragen und auf Korrektheit prüfen, Darstellungen miteinander vergleichen und bewerten (S. 8) • bei Sachaufgaben Lösungsschritte beschreiben und Ergebnis prüfen (S. 9) • Anforderungsbereich III: Lösen der Aufgabe erfordert komplexe Tätigkeiten wie Strukturieren, Entwickeln von Strategien, Beurteilen und Verallgemeinern (S. 13).
Bildungsstandards Mathematik für den Mittleren Bildungsabschluss	4.12.2003	<ul style="list-style-type: none"> • Aus Inhalt und Aufbau der Bildungsstandards können Anhaltspunkte für die Gestaltung des Mathematikunterrichts abgeleitet werden, die an den Lernprozessen und Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler orientiert sind und nicht allein von der Fachsystematik der mathematischen Lerninhalte abhängt. Dies ermöglicht, individuelle Lernwege und Lernergebnisse zu analysieren und für das weitere Lernen zu nutzen (S. 6). • In allen sechs allgemeinen mathematischen Kompetenzen und in den fünf inhaltsbezogenen mathematischen Kompetenzen geordnet nach Leitideen geht es um bewusste Auswahl, Beschreiben, Darstellen und Dokumentieren, Interpretieren, Überprüfen, Begründen und Reflektieren von Lösungsprozessen (S. 8–12). • In den drei Anforderungsbereichen der allgemeinen mathematischen Kompetenzen ist es vor allem der 3. Bereich »Verallgemeinern und Reflektieren«, der das Bearbeiten komplexer Gegebenheiten u. a. mit dem Ziel umfasst, zu eigenen Problemformulierungen, Lösungen, Begründungen, Folgerungen, Interpretationen oder Wertungen zu gelangen (S. 13).
Bildungsstandards Deutsch für den Mittleren Bildungsabschluss	4.12.2003	<ul style="list-style-type: none"> • Lernen heißt u. a.: Lebenssituationen sprachlich bewältigen, sich mitteilen, argumentieren, Gefühle und Vorstellungen sprachlich fassen, Kritikfähigkeit entwickeln, Leseerfahrungen nutzen und in kritischer Distanz zwischen Lebenswirklichkeit und den in Literatur und Medien dargestellten virtuellen Welten unterscheiden (S. 6) • In allen Kompetenzbereichen und in den Indikatoren geht es um kommunizieren, darstellen, reflektieren (S. 8–17); im Einzelnen: <ul style="list-style-type: none"> – Schreiben: selbstkritische Einschätzung von geschriebenen Texten (S. 9) und Texte überarbeiten können, Schreibkonferenzen und -werkstätten, Portfolio, Partner-Beobachtungsbögen (S. 13); in den Methoden und Arbeitstechniken finden sich zu »Schreiben und Zuhören«: Reflektieren, Video-Feedback, Portfolio, Selbsteinschätzungen, Partner-Beobachtungsbögen (S. 11) – Lesen: Bewertung fremder Lesetexte (S. 9) – Sprache und Sprachgebrauch: Untersuchung von eigener und fremder Sprache und Sprachgebrauch bei der Textherstellung und -überarbeitung (S. 9), Reflexion über Sprache unter Nutzung von Sprachregeln und Hilfen zur Sprachproduktion (S. 15–17)

18 Feedback, Leistungsmessung und Entwicklung von Lernen

Quelle	Datum	Feedback, Selbst- und Partner-Evaluation
		<ul style="list-style-type: none"> Besonders im Anforderungsbereich III wird eigenständig reflektiert, bewertet, beurteilt, auch das eigene Vorgehen (S. 17–19).
Bildungsstandards für die 1. Fremdsprache	4.12.2003	<ul style="list-style-type: none"> Methodische Kompetenz, Lernbewusstheit und Lernorganisation: förderliche Lernbedingungen erkennen und nutzen, Lernarbeit organisieren und die Zeit einteilen, Fehler erkennen und für den eigenen Lernprozess nutzen, eigenen Lernfortschritt beschreiben, ggf. Dokumentation in einem Portfolio, Reflexion von Methoden des Spracherwerbs und Übertragung auf das Lernen weiterer Sprachen (S. 18)
Bildungsstandards Biologie	16.12.2004	<ul style="list-style-type: none"> Kommunikation: Reflexion über eigenes Vorwissen, erworbene Lernstände und Lernprozesse (S. 11); im Bereich »Bewerten«: Begründung des eigenen oder fremden Urteils, damit Vertreten eines eigenen Standpunktes zu biologischen Themen (S. 12) In allen Kompetenzbereichen (S. 13–15) immer wieder Beschreibungen, Erklärungen, Analysen, Reflexionen; im Anforderungsbereich III Reflexion von Vorwissen, Methoden und Fertigkeiten (S. 16–18)
Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache für die Allgemeine Hochschulreife	18.10.2012	<ul style="list-style-type: none"> In allen Kompetenzbeschreibungen alle Aktivitäten der Kommunikation, darunter auch Reflexion; im Einzelnen: <ul style="list-style-type: none"> Text- und Medienkompetenz: kritische Reflexion (S. 20–21) Sprachlernkompetenz: Reflexion und Optimierung von Sprachlernverhalten und -prozessen, Selbstevaluation, Nutzung für Planung weiteren Sprachenlernens (S. 22) Anforderungsbereich III (S. 23): u. a. das eigenständige Reflektieren Illustrierende Lernaufgaben, Teil 5 Diagnose von Schüler-Arbeiten und Empfehlungen zur Weiterarbeit (ab S. 189) mit Beispielen, wie weit Standards erreicht worden sind, erlauben daher Formulierung differenzierter individueller Lernempfehlung; im Einzelnen: <ul style="list-style-type: none"> Lernaufgabe 3 Englisch: Partner-Feedback zur Stellungnahme und Diskussion; unter Voraussetzungen ist vermerkt, dass Lernende Diskussionsstrategien anwenden und reflektieren und sich wechselseitig konstruktive Hinweise dazu geben (S. 202), Bewertungskriterien zu Diskussionsbeiträgen als Hilfe für die peer evaluation (S. 203) Folgende Arbeitshilfen zu Englisch werden angeboten: exemplarische Tabelle zu Standards und Standarderfüllung bzgl. der Schreibaufgabe zur Diagnose von Schüler-Arbeiten und Formulierung einer differenzierten und kompetenzorientierten individuellen Lernempfehlung (S. 206–208); weitere Tabelle zur 2. Lernaufgabe mit Standards zur Sprachmittlung, -bewusstheit und interkulturellen kommunikativen Kompetenz (S. 219–220); Peer-Feedback auf eine Rede (S. 227); weitere Tabelle zur Diagnose und Lernempfehlung (S. 234–237); Lernaufgabe 1 Französisch: kooperative Überarbeitung eines Artikels als Schreibkonferenz (S. 248) Option Lernaufgabe 3b für Lehrerbewertung und Peer-Evaluation (S. 297), Tabelle zu Standards und Standarderfüllung (S. 298); Schüler-Arbeiten und Diagnose/Empfehlung (S. 302–303) Lernaufgabe 4 Französisch, Aufgaben 2b und 4: Entwicklung von Aufgabenbewusstheit; in Aufgabe 2b Entwicklung von Aufgabenbewusstheit für den individuellen Lernprozess (S. 296), in Aufgabe 4: Bewertung der Aufgabe anhand von Kriterien und Reflexion des Lernfortschrittes (S. 295) Folgende Arbeitshilfen zu Französisch werden angeboten: Tabelle (S. 250–251); individuelle Diagnose und Empfehlung zu exemplarischen Schüler-Arbeiten (S. 253–255, 268–269); Tabelle mit Standards zum Schreiben und zur Standarderfüllung (S. 283–284), Beispiele und Diagnose/Empfehlung (S. 286)
Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife	18.10.2012	<ul style="list-style-type: none"> Schreiben: Schreibprozesse dokumentieren und reflektieren (S. 16), Argumentationen reflektieren (S. 17) Lesen: Strategien und Techniken zur Texterschließung reflektieren (S. 18) Sprache und Sprachgebrauch: reflektieren (S. 20–21) Anforderungsbereich III: eigenes Vorgehen reflektieren (S. 22) Lernaufgabe 1 (S. 127): bei den Präsentationen Reflexionen der Lernprozesse

Quelle	Datum	Feedback, Selbst- und Partner-Evaluation
		<ul style="list-style-type: none"> • Lernaufgabe 3 (S. 147): Verallgemeinerung des Gelernten beim Lösen der Aufgabe, ebenso Lernaufgabe 4 (S. 156) • Lernaufgabe 5 (S. 189–197) zu kollaborativem Schreiben: Meta-Reflexionen des eigenen Schreibprozesses, Eintrag von Ergebnissen ins Portfolio und Erklärungen in der Portfoliogruppe; Überarbeitung in einer Schreibkonferenz (S. 193) nach transparenten Kriterien (S. 195), Einigung auf beste Version (S. 197)
Bildungsstandards im Fach Mathematik für die Allgemeine Hochschullehre	18.10.2012	<ul style="list-style-type: none"> • in allen Kompetenzbeschreibungen alle Aktivitäten der Kommunikation • Anforderungsbereich III: zu verschiedenen Kompetenzen erläutern, entwickeln, bewerten (S. 14), überprüfen, vergleichen (S. 15), problemadäquat entwickeln, zweckgerichtet beurteilen (S. 16), die Möglichkeiten und Grenzen mathematischer Verfahren, Hilfsmittel und digitaler Mathematikwerkzeuge reflektieren (S. 16)

Feedback und »guter Unterricht«

2.4

»Ohne Feedback keine Veränderung, keine Entwicklung, kein Wachstum.« (Buhren 2015, S. 29)

Jede/r von uns hat ihre/seine eigenen Ansichten und Erfahrungen über »guten«, d. h. die Lernenden bildenden, fördernden und fordernden Unterricht; häufig sind schon Elemente dieses »guten Unterrichts« in der Öffentlichkeit und in der Bildungswissenschaft und -praxis im großen und im kleinen Rahmen – durchaus kontrovers – diskutiert worden. Einige namhafte Bildungswissenschaftler haben Elemente des »guten Unterrichts« zusammengestellt, die in Wissenschaft und Praxis breit rezipiert wurden:

- Hilbert Meyer schreibt seit den 1970er-Jahren zu diesem Thema, 2004 veröffentlicht er sein bekanntes Buch »Was ist guter Unterricht?« (Meyer 2013), in dem er in zehn Gütekriterien Wissen über erfolgreiche Unterrichtsstrukturen bündelt. Darin erklärt er, welche Kompetenzen Lehrer/innen haben und Schüler/innen entwickeln sollten, um guten Unterricht durchzuführen.
- Andreas Helmke untersucht dasselbe Thema seit den 1980er-Jahren. In der 5. Auflage seines Buches »Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts« von 2014 erörtert auch er sehr ausführlich Merkmale von Unterrichtsqualität.
- John Hattie, der neuseeländische Bildungsforscher befasst sich seit den 1980er-Jahren mit Schul- und Unterrichtsqualität. Nähere Informationen hierzu werden in Kap. 4 gegeben.

In deutschen Schulen werden im »guten Unterricht« die Kompetenzen umgesetzt, die die KMK in den Bildungsstandards seit 2004 festgelegt hat (s. Kapitel 2.3) und die in den ländereigenen Standards festgelegt wurden. Hierbei nehmen Rückmeldeverfahren zum eigenen Lernen, aber auch die Kommunikation mit Mitlernenden über Lernprozesse und -produkte einen zunehmend großen Platz ein.

Ebenso präsent ist der Bildungsgedanke aus der geistes- und erziehungswissenschaftlichen Tradition der Aufklärung, des Humanismus, der kritischen Theorie, die dem individuellen Geist Emanzipation und Selbstbestimmung auch bzgl. seiner Leistungen erlauben; auch hier spielt die Möglichkeit der Rückmeldung durch Feedback-Verfahren eine große Rolle.

Die folgende Zusammenstellung fokussiert schwerpunktmäßig die Aspekte »guten Unterrichts«, die auch Feedback beinhalten. Sie werden in der aktuellen Qualitätsdiskussion im Lehramtsstudium, im schulischen Bereich und in der Fortbildung immer wieder herangezogen:

- Feedback als Rückmeldung von Leistung ist zentral verbunden mit einer transparenten Leistungserwartung. Die Bildungsstandards geben die Leistungserwartungen vor, die die Lehrenden im Unterricht mit ihren Lernenden erörtern und umsetzen. Daher sind diese Leistungserwartungen für Lernende, Lehrende und Eltern transparent. Sie sind sowohl im informellen Feedback als auch in der summativen Leistungsbeurteilung Grundlage der Einschätzung. (Meyers 9. Merkmal »Transparente Leistungserwartung«, Helmkes 8. Merkmal »Kompetenzorientierung«). Die erwarteten und damit angestrebten Lernoutcomes nennt Hattie »Feedup« (Hattie/Timperley 2007, S. 86), den