

Wie nehmen Schüler:innen der Universitätsschule Dresden Rückmeldung zu ihrem Lernprozess wahr?

Tom Börner

Technische Universität Dresden, Student, forus@tu-dresden.de

Zusammenfassung: Die Universitätsschule Dresden legt im Konzept einen besonderen Schwerpunkt auf die Umsetzung eines lernprozessbegleitenden Feedbacks für alle Schüler:innen. Mithilfe von Schüler:innen-Interviews soll danach gefragt werden, wie bisher Feedback aus Perspektive der Schüler:innen in der Universitätsschule umgesetzt wird. Aus der Beschreibung der aktuellen Feedbackstrukturen sollen die Schüler:innen skizzieren, wie sie sich Feedback wünschen, so dass es ihnen hilft ihren Lernprozess weiterzuentwickeln. Die Ergebnisse aus drei Leitfaden-interviews werden in dem Beitrag dargestellt und Implikationen für die Praxis an der Universitätsschule diskutiert.

Schlagwörter: formatives Feedback, Schulversuch, Schüler:innenperspektive auf Feedback

Summary:

In its concept, the University School Dresden places particular emphasis on the implementation of feedback for students that accompanies the learning process. With the help of student interviews, the aim is to find out how feedback has been implemented at the university school from the students' perspective. From the description of the current feedback structures, students should outline how they would like to receive feedback in order to help them to develop their own learning process. The results from three student semi structured interviews are presented in the article and implications for practice at the university school are discussed.

Keywords: Formative feedback, school experiment, student perspective on feedback



2023© Die Autor*innen 20xx. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1. Einleitung

Durch die zunehmende Relevanz des selbstregulierten Lernens und der Diskussion um Partizipation von Schüler:innen rückt auch die Frage in den Vordergrund, wie Schüler:innen Rückmeldungen und Feedback zu ihren Lernständen wahrnehmen? Im vorliegenden Beitrag werden die Perspektiven von drei Schüler:innen der Universitätsschule anhand von Interviews dargestellt, in denen Lernende nicht nur als passive Empfänger:innen von Wissen betrachtet werden, sondern als aktive Teilnehmer:innen ihres Lernprozesses. Das Ziel ist, die Wahrnehmung von Schüler:innen bezüglich der Rückmeldungen und des Feedbacks zu ihren Lernständen darzustellen und zu analysieren. Ein tieferes Verständnis davon, wie Schüler:innen Feedback und Rückmeldungen zu ihren Lernständen aufnehmen, erleben und in ihren Lernprozess nutzen, kann dazu beitragen, Bildungseinrichtungen und Lehrkräften wertvolle Einblicke zu geben, um schulische Feedbackstrategien anzupassen.

Die Schüler:innen-Perspektiven stellen im weiteren Sinne ein Abbild der aktuellen Feedback- und Rückmeldungskultur in der Universitätsschule Dresden dar. Die Darstellungen der Schüler:innen werden mithilfe von Erkenntnissen über den Einfluss von Feedback und Rückmeldung auf das Lernen reflektiert. Das Schulkonzept der Universitätsschule Dresden kombiniert summative und formative Lernbeurteilungen (vgl. Langner & Heß, 2020; Langner, 2023). Exemplarisch dafür stehen die Prozentangaben zur Erfüllung eines Gelingsnachweises oder eines Lernbausteins einerseits und andererseits Ziel- und Bilanzgespräche zwischen Schüler:in und Lernbegleiter:in. In ihnen wird gemeinsam über den Lern- und Entwicklungsprozess reflektiert, nächste Schritte im Lernprozess festgelegt oder auch Unterstützungssysteme für ein gelingendes Lernen des Schülers/ der Schülerin festgelegt. Die prozentuale Angabe zur Erreichung eines Lernziels oder einer Kompetenz gibt keine näheren Informationen zum weiteren Lernvorgang, diese werden als summativ bestimmt gedeutet, aufgrund der Kontextualisierung der Daten und dem Nachzeichnen eines Entwicklungsprozesses können die Daten für ein formatives Feedback verwendet werden. (Maier, 2014, S. 19 f.; Bürgermeister et al., 2014, S. 50) Im Folgenden soll genauer dargestellt werden, durch was das Feedback und die Rückmeldung in der Universitätsschule geprägt ist.

2. Was zeichnet Feedback und Rückmeldung in der Universitätsschule aus?

Schüler:innen lernen ihren Lernprozess vor allem durch Feedback und Rückmeldungen von Fremdwahrnehmung zu regulieren, dieses wirkt positiv auf sie (vgl. Behnke, 2016, S. 3 f.), denn durch Feedback ist es möglich, „etwas über sich selbst zu erfahren, die eigene Wirkung, Stärken und Schwächen zu erleben“ (Bamberg, 2010, 1). Feedback und Rückmeldungen sind so bedeutsam, da – wie für das Kommunizieren gilt: man kann nicht nicht kommuniziert – ist es nicht möglich, kein Feedback zu geben. Die Multidimensionalität von Feedback beziehungsweise Rückmeldungen zeigt sich durch „sicht- und hörbaren verbalen, paraverbalen oder gestischen Äußerungen“ (Ditton & Müller, 2014, S. 7) sowie „Schweigen oder Nichts-Tun“ (Ditton & Müller, 2014, S. 7) Feedback ist als die Differenzierung von Aktion und Reaktion zu beschreiben, um „Informationen über individuelle Wahrnehmung, Einstellungen, Emotionen und Absichten“ (Ditton & Müller, 2014, S. 7) zu vermitteln. Im schulischen Kontext besteht Feedback aus Informationen, die den „Lernenden nach der Bearbeitung von Lernaufgaben angeboten werden, mit dem Ziel, eine korrekte Lösung dieser Aufgabe in der

aktuellen oder auch in künftigen Lernsituationen zu ermöglichen“ (Narciss, 2006, S. 18). Dabei wird für das Feedback die von den Adressat:innen gezeigte Lernleistung oder das von außen wahrgenommene Verhalten betrachtet (vgl. Ditton & Müller, 2014, S. 13). Dies impliziert, dass die Informationen entsprechend formuliert und übermittelt werden müssen, so dass eine Verknüpfung der Inhalte und des Verhaltens und daraus resultierend „eine Reflektion über das eigene Handeln möglich“ (Antons 2000) wird.

Feedback kann aus einer sozial- und kommunikationswissenschaftlichen Perspektive wie folgt kategorisiert werden. Das indirekte oder auch implizite Feedback beschreibt „unbewusste, verbale, nonverbale und paraverbale Signale, die nicht intentional übermittelt werden“ (Ditton & Müller, 2014, S. 16). Explizites Feedback bedingt die beabsichtigte verbale Rückmeldung zum wahrgenommenen Verhalten. Das konstruktive Feedback ergänzt das explizite von Seiten der feedbackgebenden Person „um die Wirkung, die das Verhalten des Gegenübers bei ihm hinterlässt, [...] aber auch um sich daraus ergebende Wünsche für künftiges Verhalten des Feedbackempfängers“ (Ditton & Müller, 2014, S. 16).

Feedback in Schule umfasst mehr als nur die Rückmeldung durch die Lehrperson. Rückmeldungen können sich durch Peers, Eltern und vor allem auch durch eine Selbsteinschätzung zusammensetzen, und damit multiperspektivisch gestaltet sein. Im wissenschaftlichen Diskurs wird unterschieden zwischen Feedback und Rückmeldungen, ein Feedbackverfahren umfasst „möglichst verhaltensnahe Hinweise zur eigenen Arbeitsweise, zu Kommunikationsmustern in Arbeitsprozessen“ (Ditton & Müller, 2014, S. 18). Entsprechend der Autoren kann bestimmt werden, dass eine Rückmeldung stärker auf das Ergebnis und das Feedback stärker auf den Lernprozess bezogen ist.

Feedback beeinflusst vor allem auf individueller und sozialer Ebene Regulationsprozesse und kann Lern- und Entwicklungsprozesse anregen und begleiten (vgl. Ditton & Müller, 2014, S. 23), jedoch gilt: „Feedback wirkt nicht alleine dadurch, dass es erteilt wird“ (Behnke, 2016, S. 29).

Im schulischen Kontext kann Feedback als Selbstregulations- und Reflexionsinstrument fungieren und dabei begünstigend oder limitierend auf das Lernen der Schüler:innen wirken. Positive, negative oder keine Auswirkungen von Rückmeldung sind abhängig von dem konstruktiven Einsatz in schulischen Lehr-Lern-Situationen (Behnke, 2016, S. 5). Beim Umgang mit Feedback können auf der Seite des Feedbackempfängers Probleme und potentielle Schwierigkeiten entstehen, welche auf drei Ebenen verortet werden: die kognitive, die motivationale und die affektive Ebene. Die kognitive Ebene setzt voraus, dass das erhaltene Feedback registriert und begonnen wird, damit zu arbeiten, um entsprechende Schlüsse aus dem Feedback zu ziehen. Auf motivationaler Ebene besteht die Schwierigkeit, wie wahrscheinlich es ist, die im Feedback explizierten Ziele verwirklichen zu können (vgl. Behnke, 2016, S. 20). Demotivierend wirkt die Wahrnehmung, dass sich nicht an das Ziel angenähert werden kann oder nur sehr langsam, so dass die Erreichung unmöglich erscheint. Sind Ziele herausfordernd, aber erreichbar, wirkt sich dies motivierend aus. Die emotionale Ebene beschreibt die durch Feedback ausgelösten positiven oder negativen Emotionen: vor allem Stolz und Befriedigung, Frustration, Ärger, Sorgen und Verzweiflung (vgl. Semmer & Jacobsen, 2010, S. 40). Darüber hinaus bestehen weitere beeinflussende Faktoren, zum Beispiel Persönlichkeitseigenschaften oder die Umgebung, in der das Feedback erfolgt. So gilt eine wertschätzende Atmosphäre „als Grundlage für die Akzeptanz von Feedback“ (Behnke, 2016, S. 21). Nicht nur die Annahme von Feedback, sondern auch das Geben von Feedback birgt Herausforderungen: wie wird das Feedback begründet, wie ausgewogen sind die negativen und positiven Anteile im Feedback, wie werden die negativen Anteile angesprochen, wurde sich in die Feedback erhaltende Person hinein-

versetzt? Nicht angemessenes Feedback kann zu einer Selbstwertschwächung und einer deutlich negativeren Beurteilung der empfangenden Person führen. Daher empfiehlt sich eine Mischung aus positiven sowie negativen Aspekten (vgl. Behnke, 2016, S. 22 f.). Ich-Botschaften stellen zudem ein wichtiges Instrument des Feedbackgebens dar. Bei Feedback ist es wichtig, dass positive Aspekte nicht außer Acht gelassen und Stärken der feedbackerhaltenden Person über das Thema hinaus anerkannt werden (Semmer & Jacobshagen, 2010, S. 44).

Feedback wird besonders wirksam, wenn es Informationen zu der Leistung mit direktem Bezug zu einer bestimmten Aufgabe enthält, zudem wird die Wirksamkeit durch den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe und der zu erreichenden Ziele, welche herausfordernd und spezifisch, jedoch nicht überkomplex sein sollten, beeinflusst (vgl. Narciss, 2006, S. 23). Ein einfaches Lob zu einer guten Leistung hingegen ist weniger effektiv, da es kaum zur Unterstützung des Lernprozesses beiträgt. Konstruktives Feedback bezieht sich auf die angestrebten Ziele, die bisherige Leistung in Bezug auf die Zielerreichung sowie auf die zukünftigen angepassten Maßnahmen, Leistungen und Ziele. Effektiv ist das Feedback, wenn die Aufgabe (Aufgabenebene) und der Lernprozess sein Gegenstand ist (Behnke, 2016, S. 29 f.).

Forschungsergebnisse von Ashford und Cummings (1983) deuten darauf hin, dass Schüler:innen mit schlechten Leistungen Feedback vermeiden und sie bestätigen die positive Auswirkung auf die Leistung und die Motivation der Lernenden (vgl. Behnke, 2016, S. 28). Vor allem eine intrinsische Motivation fördert das Lernen, da sie „Bedürfnisse nach Kompetenz und Wirksamkeit, Autonomie und Selbstbestimmung sowie sozialer Eingebundenheit“ (De-ci & Ryan, 1993, S. 229) entspricht, welches im engen Zusammenhang mit partizipativen Prozessen stehen. Früher war das Geben von Feedback ein Lehrkräftemonopol (vgl. Behnke, 2016, S. 28).

Durch innovative didaktisch-methodische Ansätze der modernen Schule rückt insbesondere die Partizipation bei Feedback in Lehr-Lern-Situationen immer mehr in den Fokus. Dies scheint unbedingt notwendig, denn Schüler:innen erleben im Schulalltag häufig eine Ohnmacht, da ihr eigener Einfluss durch schulische Strukturen, Zuschreibungen, Urteile oder anderen Fremdeinschätzungen beschränkt wird. Dies treibt sie „in die Rolle von Objekten in der eigenen Bildungskarriere“ (Reisenauer, 2020, S. 4).

Partizipation impliziert, jemanden an etwas teilhaben zu lassen oder teilzuhaben. Im Kontext der Schule definiert der Begriff die „grundsätzliche und gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen am Bildungssystem“ (Reisenauer, 2020, S. 4) sowie die „Teilhabe von Schüler:innen an sie betreffenden Aspekten“ (Reisenauer, 2020, S. 4) wie beispielsweise die Gestaltung des Schullebens oder von Bildungsprozessen. Partizipation bedarf es „für das Lernen von Selbstvertrauen, Selbst- und Anderen-Achtung sowie Verantwortungsbewusstsein“ [damit sie] nicht Objekte von Belehrung sind“ (Reisenauer, 2020, S. 6). Deshalb müssen Schüler:innen in Schule selbstbestimmt Handeln können und sich selbstwirksam erfahren (vgl. Moser, 2010, S. 322).

Die eben dargelegten Erkenntnisse von Feedback im Schulkontext, die Formen, Funktionen und Wirkungsweisen sowie die Beeinflussung durch Motivation und die Rolle der Partizipation zeigen auf, dass Feedback und Rückmeldungen multiperspektivisch und subjektorientiert betrachtet werden müssen. Häufig wird die Perspektive der Lehrenden eingenommen, da diese in der Regel als feedbackgebende Personen auftreten. Mit Blick auf die Partizipation kann bestimmt werden, dass die Teilhabe im Feedbackprozess positive Auswirkungen auf die Wahrnehmung haben kann und alle Beteiligten von einer Wechselwirkung im Feedbackprozess profitieren können (vgl. Reisenauer, 2020). Das Ziel von Feedback in Schule ist es, den Lern- und Entwicklungsprozess zu unterstützen

und auch zu befördern, es muss jedoch festgehalten werden, dass es keine allgemeingültige Form für ein solches Feedback gibt, nicht zuletzt nicht, weil Feedback sehr subjektiv empfunden wird. Damit stellen sich folgende Fragen: wie nehmen Schüler:innen in der Universitätsschule das Feedback wahr und unterstützt es sie in ihrem Lernen?

3. Methodisches Vorgehen

Aus der Perspektive der Schüler:innen – wie sie aktuell das Feedback in der Universitätsschule erleben und wie dieses Feedback sie in ihrem Lernen unterstützt – sollen Anforderungen an die Art und Weise des Feedbacks und Rückmeldungen im schulischen Lernen in der Universitätsschule formuliert werden. Um Anforderungen aus Sicht der Schüler:innen zu bestimmen, wurden drei Interviews mit Schüler:innen an der Universitätsschule Dresden (USD) durchgeführt. Die Interviewpartner:innen waren im Schuljahr 2022-23 in der Jugendstufe der Schule, das heißt sie sind zwischen zwölf und 14 Jahre alt. Es handelt sich um André, Finn und Marie. Die Interviews wurden mithilfe eines Leitfadens, der theoriebasiert hergeleitet wurde, durchgeführt.

Der Feldzugang war gegeben, da die Universitätsschule ein Schulversuch der Technischen Universität Dresden ist, und ich an der Technischen Universität Dresden Lehramt studiere. Da ich selbst im Rahmen eines Seminars bereits an der Universitätsschule Dresden tätig war, kannten mich die Schüler:innen und meldeten sich bei mir für ein Interview.

In dem Interview befragte ich die Schüler:innen zu folgenden Themenschwerpunkten: Welche Relevanz haben die Rückmeldungen beim eigenen Lernen, wie nehmen sie die Rückmeldung wahr, welche Art & Weise der Rückmeldung präferieren die Schüler:innen und was wünschen sie sich, wie sollen sich die Rückmeldungen verändern?

Im Anschluss an die Interviewdurchführung wurden die Audiodateien transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Alle Aussagen der Interviews wurden den entsprechenden thematischen Kategorien zugeordnet (vgl. Kuckartz et al., 2008, S. 36), diese wurden sowohl theoriegeleitet als auch aus dem Material abgeleitet formuliert. Für diesen Codierungsprozess galt: „Es werden Sinneinheiten codiert, aber mindestens ein Satz, am besten ein Absatz, bei Bedarf mehrere Absätze und die einleitende Interviewer-Frage“ (Kuckartz et al., 2008, S. 39). Mehrfach genannte Informationen werden einmalig codiert (Kuckartz et al., 2008, S. 39). Über dieses Vorgehen, eine theoriegeleitete Vorstrukturierung mit anschließender Schärfung durch Codierung der gebildeten Sinneinheiten konnten sechs Themenschwerpunkte, oder auch Fragen, herausgearbeitet werden, die durch die Schüler:innen in den Interviews diskutiert werden:

- 1) die Beschreibung der Feedbackformen an der USD,
- 2) mündliches versus schriftliches Feedback,
- 3) wie beeinflussen schulische Vorerfahrungen die Sicht auf das Feedback,
- 4) was sollte gefeedbackt werden,
- 5) wie wird sich das Feedback gewünscht,
- 6) wie bedeutsam ist das Feedback?

Diese Themenschwerpunkte werden im Folgenden aus Sicht von drei interviewten Schüler:innen dargestellt. Die Schüler:innennamen sind, wie ihre Aussagen, wenn notwendig anonymisiert.

4. Perspektiven von Schüler:innen auf Feedback

Die Perspektiven der drei Schüler:innen werden anhand der skizzierten sechs Fragen dargelegt.

4.1 Beschreibung des Feedbacks an der USD

André beginnt mit einer Schilderung wo und wie er in erster seinen Lernprozess dokumentiert und darüber auch mit dem Lernbegleiter/ der Lernbegleiterin kommuniziert: „Du schreibst es in dein Logbuch rein, dann guckt der Lehrer da rein, du sagst du machst das und das. Und nach der Stunde guckt der Lehrer noch mal rein und sagt, was hast du gemacht“ (Z. 214 ff.). Zugleich beschreibt André damit einen ständigen Rückmeldeprozess zwischen sich und den Lernbegleiter:innen, der zum einen verbal in der Situation erfolgt oder auch digital am Ende der Atelierszeit, letzteres bezieht sich in erster Linie auf das Arbeits- und Sozialverhalten. Längerfristiges Feedback zum Lernstand erfolgt nach André ebenfalls digital im Schulportal. Hier erhalten die Lernenden Informationen darüber, welche Lernbereiche und/ oder Kompetenzen mit welchen Prozentsätzen erfüllt wurden. Ein Wert über 25 Prozent gilt für André als erfolgreich. André beschreibt nicht nur die Art des Feedbacks bezogen auf die Atelierszeit, sondern auch im Hinblick auf die Projektarbeit. Hierfür erhält er von den Lernbegleiter:innen wiederum auch im Digitalen eine Rückmeldung zur Teamarbeit, Struktur und Zeitplanung, Recherche, Präsentation und Reflexion, Forscherfragen, Inhalte und Methoden des Projektes (vgl. Z. 242 f.). Ein Feedback wird nach der Zwischen- und Endpräsentation durch die Lernbegleiter:innen formuliert und ebenfalls im Digitalen dokumentiert. Ein weiteres Format des Feedbacks beschreibt André mit dem Bilanz- und Zielgespräch, in dem die individuelle Zielvereinbarung bilanziert wird und neue Ziele für die nächsten Wochen vereinbart werden. Dieses Gespräch findet individuell mit der Stammgruppenleitung statt und Eltern müssen zwei Mal anwesend sein, können aber auch bei allen Gesprächen teilnehmen. In dem Gespräch wird das Arbeits- und Sozialverhalten thematisiert und die erledigten und zukünftig zu bearbeitenden Lernbausteine besprochen (vgl. Z. 164 f.). Das Gespräch findet alle sechs Wochen statt. André berichtet auch, dass es keine Noten gibt (vgl. Z. 338), die von ihm bearbeiteten Lernbausteine müssen mit einem Gelingensnachweis absolviert werden. Nach André erzeugt dies weniger Druck als die Notenbewertung wie in der vorherigen Schule. André ist ganz zufrieden damit, wie es in der Universitätsschule stattfindet, weil der Druck geringer ist und er seine Aufgaben selbstständig bearbeiten kann: „mit diesem Konzept hier echt zufrieden“ (Z. 539 ff.). „Man hat viel weniger Druck, [...] du musst deine Aufgaben selber erschließen [...], deinen eigenen Lösungsweg [...], du musst dir selber das Thema zum Verstehen geben“ (Z. 539 ff.).

Die zentralen Elemente des Feedbacks in der Universitätsschule beschreiben alle drei Schüler:innen sehr ähnlich. Marie hebt im Besonderen heraus, dass es sie stört, dass das Feedback und die Rückmeldungen „keine Verbesserungsvorschläge beinhalten“, denn da „[...] steht ja wirklich nur drin: schlechte Arbeit heute“ (Z. 177 & 179). In den Beschreibungen der Arten von Feedback heben die befragten Schüler:innen hervor, dass sie digital vermitteltes Feedback nur von den Lernbegleiter:innen erhalten, dialogisches Feedback gibt es hingegen nicht nur von den Lernbegleiter:innen, sondern auch von Mitschüler:innen: „Also wir geben uns auch gegenseitig Lobs und verbessern, würden auch uns Verbesserungsvorschläge geben, falls wir uns irgendwas gemerkt haben“ (Z. 302 ff.).

Die Schüler:innen werden bisher am Prozess der Feedbackgebung noch zu wenig eingebunden, sie müssen sich die Teilhabe aktiv noch einfordern, um die zurückgemeldeten Informationen für sich zu reflektieren und für ihre Lernentwicklung zu nutzen.

4.2 Mündliches oder schriftliches Feedback

Die Schüler:innen formulieren in den Interviews in welcher Art und Weise sie ihre Lernstände zurückgemeldet bekommen möchten. André beschreibt die bevorzugte Art und Weise der Rückmeldungen in der USD wie folgt: „wenn die Lernbegleiter das eigentlich in einem Gespräch zusammen sagt, aber man freut sich auch, wenn man jetzt eine gute Nachricht bekommt über das Unischulportal“ (Interview André Zeile 279 ff.), er hebt dennoch das persönliche Gespräch als bevorzugtes Feedback hervor.

Finn bevorzugt die Rückmeldung in persönlicher Form (vgl. Zeile 161), er beschreibt jedoch den Zeitrahmen für solch eine persönliche Rückmeldung: „Also vielleicht jetzt nicht Gespräch was irgendwie eine Stunde langgeht, aber vielleicht so am Ende der Stunde nochmal kurz mal so sagen“ (Zeile 164 f.). Auch die Nutzung von Emojis oder anderen visuellen Formen schließt Finn nicht aus, hebt jedoch seine Präferenz hervor: „Also ich finde, man kann natürlich auch so Emojis so, aber ich finde halt, ähm, wenn es, man es so sagt, das ist halt persönlicher und bedeutet es vielleicht auch ein bisschen mehr“ (Z.170 f.).

In den Interviews zeigt sich, dass auch Marie, ähnlich zu André und Finn, die persönliche Kommunikation und den direkten Austausch als Form des Feedbacks bevorzugt. Mündliche Rückmeldungen werden als besonders bedeutsam erachtet, um am Rückmeldungsprozess aktiv beteiligen zu können und nicht einfach nur eine Rückmeldung zu empfangen. Vor allem Anerkennung und Verbesserungsvorschläge sollen dadurch konstruktiv vermittelt werden. Die Ablehnung von visuellen Rückmeldungen durch Marie unterstützt, dass die befragte Person eine persönlichere und detaillierte Form der Rückmeldung bevorzugen, die über ein-fache Symbole hinausgehen. Die bevorzugte Art und Weise zeigt, dass die Schüler:innen eine Kombination aus persönlicher Kommunikation, konstruktiven Verbesserungsvorschlägen und positiver Verstärkung priorisieren, um eine unterstützende und motivierende Lernumgebung zu schaffen, d.h. vor allem auch, dass sie sich in ihren individuellen Leistungen anerkannt füllen wollen.

Insgesamt bevorzugen alle drei befragten Schüler:innen die persönliche Kommunikation, das direkte Feedback und präferieren die unmittelbare Interaktion und den Austausch mit den Lernbegleiter:innen. Sie erwarten durch diese Form des Feedbacks Anerkennung und Verbesserungsvorschläge, aber auch, dass ihre Motivation über diesen Weg steigt. Interessant erscheint auch die deutlich formulierte Ablehnung visueller Darstellungen als Feedback.

4.3 Rolle von schulischen Vorerfahrungen

André besuchte die Grundschule sowie zwei Jahre eine Oberschule, bevor der Wechsel an die USD erfolgte. Die Erfahrung in dem Regelschulsystem beschreibt er wie folgt: „man hatte viel Unterrichtsstoff, man hatte wirklich viel Material“ (Z. 314). Besonders die Notengebung bewirkte viel Druck auf André, was direkten Einfluss auf ihn hatte: „Du musst richtig viel lernen. Du hast den Druck, weil du immer auf einem Stand bleiben musst“ (Z. 323-324). Die Noten im Allgemeinen nutzte André unter anderem auch als Vergleich zu den Mitschüler:innen, jedoch auch als direkte Rückmeldung über Können oder Nichtkönnen eines spezifischen Themas: „weiß du halt direkter oder besser [...], wo genau du dran arbeiten musst, weil die Arbeit ja genau auf ein Thema bestimmt ist“

(Z. 327-328). Die Ergebnisse zeigen auf, dass Noten für André als Orientierungshilfe, aber auch als potentielle Quelle von Stress und Vergleichbarkeit dienen.

Finn besuchte nach der Grundschule eine Schule in freier Trägerschaft, bevor der Wechsel an die USD erfolgte. Notengebung erfuhr er ausschließlich in der Grundschule. An Noten erinnert sich Finn positiv: „Ich fand es auf jeden Fall anders. Also, einerseits schon gut“ (Z. 138). Derzeit hätte er sich in einigen Momenten gewünscht zu wissen, welche Note der Leistung entsprochen hätte (vgl. Z. 138 f.). Prinzipiell sieht Finn die Notengebung in der Grundschule als „eigentlich ganz gut“ (Z. 141). Dennoch beschreibt er die Wirkung von Noten als „bisschen stressvoller“ (Z. 146). Finn vermisst die mit Noten verbundene klare Rückmeldungen und den Vergleich mit anderen. Gleichzeitig empfindet er sie als stressvoll in dem Sinne, dass er Druck verspürt hat, gute Noten zu erreichen oder die Angst vor schlechten Bewertungen. Er hat eine ambivalente Haltung gegenüber Noten.

Marie thematisiert die Notengebung als Möglichkeit des Feedbacks von sich heraus nicht im Gegensatz zu Finn und André.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass zwei Schüler:innen im Kontext der Fragen zu Rückmeldung von selbst Noten als mögliches Format der Rückmeldung thematisieren. Die Noten werden sehr different eingeschätzt, die gelten zum einen als Orientierungshilfe und Vergleichsmöglichkeit zum anderen werden mit ihnen Stress oder andere negative Erfahrung assoziiert. Diese differente Wahrnehmung von Noten unterstreicht die Bedeutung einer differenzierten Betrachtung und einer Berücksichtigung individueller Bedürfnisse von Schüler:innen.

4.4 Inhalt des Feedbacks

Für André beinhaltet Feedback und Rückmeldungen, sich selbst zu erfahren, „wie viel man ungefähr geschafft hat“ (Z. 75 f.) und „wie tiefgründig und wie viele Aufgaben ich mache“ (Z. 83). Feedback und Rückmeldungen sollten für André Informationen zu seinem Lernfortschritt beinhalten. Wie tiefgründig er sich mit den Inhalten beschäftigt hat und wie viele Aufgaben erledigt wurden sind für ihn Indikatoren für eine positive oder negative Wertung. Besondere Beachtung sollte laut André die Aufgabenschwierigkeit und die dafür aufgewendete Zeit, um auch die Bereitschaft für Herausforderungen und deren Lösungsprozess zurückgemeldet zu bekommen, finden. Das Lernverhalten, insbesondere die Konzentration, Ablenkung und individuelle Anstrengung, stellt einen weiteren wichtigen Aspekt dar, der nach André bei Feedback und Rückmeldungen zum Lernstand berücksichtigt werden sollte.

Für Finn ist das Arbeitsverhalten unbedingt rückzumelden: „wenn man so laut ist und andere stört und so“ (Z. 203). Dieses Arbeitsverhalten wertet er als „schlechtes Lernen“ (Z. 204 f.) und konzentriertes Lernen als gut. Marie öffnet den Raum in dem Feedback erfolgen soll noch weiter: „zum Beispiel, wenn irgendwas auf dem Hof passiert, wenn man da mithilft“ (Z. 355 f.). Zudem sieht sie auch die Anstrengungsbereitschaft als Feedbackbestandteil: „Dass wir hier uns wirklich durchbeißen, bis wir ihn haben“ (Z. 392). Für Marie sollten negative Rückmeldungen und Feedback Verbesserungsvorschläge enthalten (vgl. Z. 177).

Die befragte Schülerin möchte nicht nur Rückmeldungen über ihre Lernleistung und -verhalten, sondern auch über ihre außerschulische Bereitschaft, beispielsweise die Hilfsbereitschaft in der Pause, erhalten. Gutes Lernen wird dabei an der Konzentration, der Aufgabenmenge und der Schwierigkeit der Inhalte gemessen. Durch die Betrachtung dieser Faktoren können zusätzliche Möglichkeiten zur Verbesserung des Lernprozesses identifiziert werden. Dies hilft den Schüler:innen, den eigenen Lernstand, strukturiert in

Arbeitsmenge, Arbeitszeit und Tiefgründigkeit, besser reflektieren, nachvollziehen und miteinander verknüpfen zu können.

4.5 Bedürfnisse und Wünsche

André findet die Rückmeldungen und Feedback zu seinen Lernständen von „allen Lernbegleitern gut [...], weil sie offen sind“ (Z. 259 f.). Er ist „mit diesem Konzept hier echt zufrieden. Man hat viel weniger Druck“ (Z. 539). Finn wünscht sich eine stärkere persönliche Gestaltung des Feedbacks (vgl. Z. 192 ff.) und noch mehr Rückmeldungen: „Also, es wäre schon cooler wenn, aber es muss nicht sein, wenn es vielleicht ein bisschen mehr Bewertung gibt“ (Z. 301 f.).

Marie ist die Rückmeldung bei einem negativen Feedback zu kurz: „Wenn ich ein schlechtes Feedback bekomme, will ich einen Verbesserungsvorschlag“ (Z. 251 f.). Marie wünscht sich, dass „in der Nachricht drin ist, was man falsch gemacht hat und was man verbessern könnte“ (Z. 190 f.).

Das aktuelle Feedback reicht allen drei Schüler:innen noch nicht aus, vor allem fehlen ihnen in den Rückmeldungen, wenn sie nicht nur positiv sind, Empfehlungen was als nächstes zu tun ist und wie sie sich verbessern können.

4.6 Bedeutung der Rückmeldungen

Das Für André sind Rückmeldungen und Feedback zu den Lernständen „schon relativ wichtig, weil man weiß ja schon selber, wie viel man ungefähr geschafft hat“ (Z.75). Besonders als Rückmeldung zur Einschätzung der Arbeitsmenge und -qualität „ist das Feedback auch, denke ich, sehr gut“ (Z. 81). Dabei hat die Meinung der Lernbegleitung die höchste Bedeutung für André: „Also, ich gucke eher auf was der Lernbegleiter sagt“ (Z. 230). Er nutzt die Rückmeldung als Möglichkeit, sich zu verbessern (vgl. Zeile 98). Negative Rückmeldungen empfindet er als „ein bisschen deprimierend“ (Zeile 139 f.). Er ergänzt jedoch: „aber das hakt man dann halt ab“ (Zeile 139 f.).

Hingegen sind für Finn Rückmeldungen und Feedback zu eigenen Lernständen „nicht ultra wichtig“ (Z. 17). Er fügt jedoch an, dass es „schon mal schön“ (Z.17 ff.) ist, Rückmeldungen dazu zu erhalten, um mitzubekommen, „wie man ist, oder wenn man zu laut ist [...], wenn man abgelenkt ist [...], damit man auch weiß, wie man eigentlich arbeitet, aber muss nicht unbedingt sein“ (Zeile 17 ff.). Negative Rückmeldungen deutet Finn als Kritik (vgl. Z. 32). Das gesagte Wort empfindet er als „persönlicher und bedeutet es vielleicht auch ein bisschen mehr“ (Z. 171). Die Bedeutung von Rückmeldungen und Feedback zu den Lernständen für die befragte Person beschreibt er als „nicht so groß, minimal vielleicht, vielleicht unterbewusst ein bisschen, aber nicht wirklich“ (Z. 268). „Also, mir persönlich ist es vielleicht nicht so wichtig“ (Z. 301).

Dem entgegnet Marie: „Gute Rückmeldungen sind mir sehr wichtig, weil dann ich weiß auch, dass der Lehrer gesehen hat, dass ich mich angestrengt habe“ (Z. 18 f.). Ihr ist dabei wichtig, dass sie nicht nur sich selbst, sondern auch „meine Eltern“ (Z. 20) stolz machen kann. Die Menge der Anerkennungen für ihr Lernen sind für sie ebenfalls sehr bedeutsam: „wenn meine Eltern mir zu Hause noch mal ein Lob geben für das Lob [...], ich habe jetzt zwei, drei Lobs so bekommen. Das finde ich toll“ (Z. 159 f.). Die Bedeutung von Anerkennungen beschreibt Marie auch bei den Anforderungen der Aufgaben: „du freust dich dann, dass du ein Lob bekommen hast, bei einem schwierigen Baustein“ und hebt die Bedeutsamkeit für sie selbst hervor: „Ja, ich liebe Lobs“ (Z. 229; 238). Marie mag es eine positive Rückmeldung zu erhalten, negative Rückmeldungen

hingegen nimmt sie als eine Art Aufforderung wahr: „ich habe jetzt eine negative Rückmeldung, [...] ich muss es wieder verbessern“ (Z. 105 f.). Diese hinterfragt sie jedoch auch und fordert sich von den Geber:innen auch eine Erklärung ein: „dann gehe ich meistens zu denen hin und frage, wieso die es machen“ (Z. 66). Ziel für die befragte Person ist es dabei, einen „Kompromiss mit dem Lehrer zu finden“ (Z. 243). Dabei ist es jedoch relevant, von wem sie die Rückmeldung erhält: „Wenn ich den Lehrer nicht mag, dann finde ich das als Kritik an. Aber wenn ich den Lehrer mag, dann finde ich, dass sehe ich das eher als Verbesserungsvorschlag an“ (Z. 260 f.). Bei Erhalt von negativen Rückmeldungen und Feedback fühlt sich die befragte Person „irgendwie deprimierend [...]“. Man fühlt sich dann einfach nicht wohl“ (Z. 44 ff.).

Ein besonderes Thema bei der Rückmeldung in der USD ist, dass anstatt von Noten die Schüler:innen einen Prozentwert im Lernpfad abgetragen bekommen (vgl. Langner, 2023). André empfindet die prozentuale Angabe des Lernerfolgs als etwas Positives, wenn diese über 50 % betragen (vgl. Zeile 67 f.): „Prozente sind auf jeden Fall relevant, aber gucke ich jetzt nicht direkt drauf wie viel Prozente habe ich da und da. Also, ich gucke eher auf was der Lernbegleiter sagt“ (Z. 229 f.). Die Auswirkungen auf das Lernen beschreibt er als hilfreich: „Ja, auf jeden Fall. Weil dann weißt du ja auch, wo du auf einem ungefähren Stand du bist“ (Z. 270). Daraus zieht André die Erkenntnis, in welchem Bereich noch Potential besteht und in welchem er bereits gut gearbeitet hat (Z. 271 f.). Finn hat eine andere Einstellung gegenüber Feedback, er signalisiert ein gewisses Desinteresse gegenüber Feedback, vor allem auch gegenüber der Rückmeldung über die Lernpfade, denn er hält fest: „Wenn mir ein Lehrer wirklich persönlich irgendwie sagt, ja versuch mal das und das und so und vielleicht mache ich das dann mal oder versuchs mal“ (Z. 93 ff.). Marie macht diese Unterscheidung nicht, sondern vielmehr jene zwischen positiven und negativen Feedback, letzteres nimmt ihr die Motivation fürs Lernen: „Ich habe dann keine Lust zu den Lehrern zu gehen, um dann da wieder zu sitzen und wieder zu lernen“ (Z. 72 f.). Negative Rückmeldungen beeinflussen das Lernen, denn dann „lerne ich draus, fürs nächste Mal“ (Z. 108). Negatives Feedback hilft ihr jedoch auch das Lernen zu strukturieren und daraus Schlüsse zu ziehen, den-noch deutet sie es eher als Kritik an ihrem Lerntempo und Lernstil (vgl. Z. 240 ff.).

5. Diskussion

Bei der schulischen Vorerfahrung wurde von den befragten Schüler:innen die Wirkung von Noten als stressfördernd, jedoch auch als Orientierungshilfe für die eigene Leistung beschrieben. Im Vergleich zur Universitätsschule Dresden wurden Noten als etwas beschrieben, was ihnen keine Auskunft zur Verbesserung oder auch mögliche Anpassung in ihrem Lernen gab (vgl. Bürgermeister et al., 2014, S. 50). Ein Wunsch der Schüler:innen ist es, dass das Feedback handlungsorientierter wird, um das Instrument Feedback und Rückmeldung gezielter nutzen zu können. Im Konzept der Universitätsschule Dresden sind die Kriterien für konstruktives und effektives Feedback formuliert und es wurden Instrumente entwickelt: das Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch, das Logbuch (vgl. Langner et al., 2021) und die Lernpfade (vgl. Langner, 2023) entsprechen der Ausführungen zu notwendigen Rahmenbedingungen für eine gute Feedbackstruktur, aber in der Praxis wird dies von den Schüler:innen noch nicht so erlebt. Dies liegt vermutlich an differenten individuellen Bedürfnissen der Schüler:innen und unterschiedlichen Umsetzungsformen der Lernbegleiter:innen und führt zu Diskrepanzen.

Den Schüler:innen ist beim Feedback einerseits wichtig eine Rückmeldung über die Richtigkeit der Aufgaben und die Menge der korrekten Antworten zu erhalten und

andererseits Hinweise zu Lösungen zu erhalten, im Sinne einer Evaluation ihres Lernprozesses. Sie erkennen überwiegend Feedback und Rückmeldung als wichtiges und bedeutsames Instrument im Lernprozess an. Positive Rückmeldungen werden dabei als besonders motivierend und bestärkend wahrgenommen. Hingegen wird mit negativen Feedback häufig Kritik oder Verbesserungsvorschläge verbunden. Dennoch beurteilen die Schüler:innen Feedback und Rückmeldungen zu ihren Lernständen überwiegend als hilfreich, haben aber unterschiedliche Vorstellungen und Ansprüche an das zu erhaltene Feedback.

Das Feedback als fester Bestandteil der Begleitung des Lernprozesses durch die Lernpfade in der Universitätsschule bietet eine Grundlage für stärker subjektorientiertes und lernprozessorientiertes Feedback. Es stellt sich jedoch heraus, dass die Schüler:innen Schwierigkeiten haben, die bisher erhaltenen Informationen zu ihren Lernständen in ihren Lernprozess zu nutzen. Häufig interpretieren sie Feedback entweder als Lob und Anerkennung oder als Kritik und projizieren dies auf ihr Verhalten und ihre Arbeitsweisen. Die Rückmeldungen zu Verhalten und Arbeitsweisen reichen den Schüler:innen aus, nicht jedoch das Feedback zu ihren abgegeben Gelingensnachweisen oder Lernbausteinen. Hier fehlt ihnen vor allem Rückmeldungen zu dem, was sie noch nicht richtig bearbeitet haben. Es muss folglich konstatiert werden, dass die aktive Teilhabe – das Nutzen zum Beispiel der Rückmeldungen, welche als ein entscheidendes Merkmal für das Gelingen formativer Ansätze gilt, noch nicht vollumfänglich für die Schüler:innen im Schulalltag umgesetzt ist. (vgl. Maier, 2014, S. 26)

Aus den Beschreibungen der drei Interviews mit den Schüler:innen kann geschlussfolgert werden, dass Feedback- und Rückmeldemethoden noch weiterentwickelt werden müssen. Es ist nicht ausreichend, Feedback zu geben, sondern der Umgang und die Auswirkungen müssen sowohl von feedbackerhaltenden als auch den feedbackgebenden Personen, im schulischen Kontext in der Regel Schüler:innen und Lehrer:innen, gelernt und eingeübt werden. Dies immer mit Blick auf die Subjektorientierung, denn die Ergebnisse zeigen, dass Bedürfnisse, Wahrnehmung und Wünsche individuell ausgeprägt sind. Lehrende müssen für lernbegleitendes Feedback immer einen Perspektivwechsel vornehmen können und Lernende müssen lernen, sich ihren eigenen Bedürfnissen bewusst zu werden und diese zu äußern. Denn nur durch die gemeinsame Gestaltung einer Feedbackkultur, kann sich lernen unterstützend sein.

Interessant an den Ergebnissen ist, dass die Darstellung, wie das lernbegleitende Feedback in der USD ist und wie es sich die Schüler:innen wünschen sehr ähnlich sind. In der praktischen Umsetzung gibt es vor allem was die Rückmeldung der Lerninhalte betrifft noch Gestaltungsbedarf, hier reicht den Schüler:innen häufig die Rückmeldung für die Veränderung des eigenen Lern- und Entwicklungsprozesses nicht aus.

Dass die Differenz zwischen den konzeptionellen Ideen der Umsetzung und den Äußerungen der Schüler:innen relativ gering ist, könnte daraus resultieren, dass die Lernenden nur die ihnen bekannten Feedbackstrategien und -prozesse auf ihr Wunschfeedback projizieren oder aber die Schüler:innen werten die Wahrnehmung des Feedbacks in der Universitätsschule deutlich positiver als ihre Vorerfahrungen in anderen Schulen ein. Es fällt auf, dass bei den befragten Schüler:innen, die mit schulischen Vorerfahrung an Schulen mit Notengabe eine differenzierte Sicht äußern, da sie häufig Noten als Rückmeldung und jetzt Lernpfade als Rückmeldung vergleichen.

Die aktuellen Ergebnisse müssten über dieses explorative Format hinaus, weiter untersucht werden, indem mehr Schüler:innen zu ihren Erfahrungen und Wünschen in der USD befragt werden, damit auf diesem Wege das Feedback an der USD im Sinne der Schüler:innen gelingend weiterentwickelt werden kann. Interessant erscheint auch

eine vergleichende Studie, um herauszufinden, inwiefern die Lernumgebung einen Einfluss auf die Feedbackwünsche von Schüler:innen hat.

6. Literatur und Internetquellen

- Antons, K. (2000). *Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken*. Münster: Waxmann.
- Bamberg, E. (2010). Feedback - eine Klärung. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 41, 1–3. <https://doi.org/10.1007/s11612-010-0099-2>.
- Behnke, K. (2016.). *Umgang mit Feedback im Kontext Schule. Erkenntnisse aus Analysen der externen Evaluation und des Referendariats*. Wiesbaden: Springer.
- Bürgermeister, A.; Klieme, E.; Rakoczy, K.; Harks, B. & Blum, W. (2014). Formative Leistungsbeurteilung im Unterricht: Konzepte, Praxisberichte und ein neues Diagnoseinstrument für das Fach Mathematik. In M. Hasselhorn; W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik – Tests und Trends. Band 12* (S. 41-60). Göttingen: Hogrefe.
- Deci, E. L & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*. 39 (2), 223–238.
- Ditton, H. & Müller, A. (2014). *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*. Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U.; Dresing, T.; Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Langner, A. & Heß, M. (2020). *Die Universitätsschule Dresden. Das Schulkonzept. WE_OS Jahrbuch – Jahresbericht Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*. 3(1), 11–36. https://doi.org/10.4119/we_os-3340.
- Langner, A.; Heß, M. & Wiechmann, K. (2021). Projektarbeit: Struktur und Methode. *WE OS-Jahrbuch*, 4(1), 187–204. <https://doi.org/10.11576/weos-4948>
- Maier, Uwe (2014). Formative Leistungsdiagnostik in der Sekundarstufe – Grundlegende Fragen, domänenspezifische Verfahren und empirische Befunde. In M. Hasselhorn; W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik – Tests und Trends* (19-39). Band 12. Göttingen: Hogrefe.
- Moser, S. (2010). *Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Narciss, S. (2006). *Informatives tutorielles Feedback*. Münster: Waxmann.
- Reisenauer, C. (2020). Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld – 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In: S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (3-22). Wiesbaden: Springer VS.

Zitationsvorschlag

Börner, T. Wie nehmen Schüler:innen der Universitätsschule Dresden Rückmeldung zu ihrem Lernprozess wahr?. *Schulpraxis Entwickeln – Journal für Forschungsbasierte Schulentwicklung*, 2(1), 57_68. https://doi.org/10.58652/spe.2023.2.p57_68