

Eva Burwitz-Melzer / Claudia Riemer /
Lars Schmelter (Hrsg.)

Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen

Arbeitspapiere der 42. Frühjahrskonferenz zur
Erforschung des Fremdsprachenunterrichts

Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik

narr\ f
ranck
e\atte
mpto

Feedback beim Lehren und Lernen
von Fremd- und Zweitsprachen

GIESSENER BEITRÄGE ZUR FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, Wolfgang Hallet, Jürgen Kurtz,
Michael Legutke, Hélène Martinez, Franz-Joseph Meißner und Dietmar Rösler

Begründet von Lothar Bredella, Herbert Christ und Hans-Eberhard Piepho

Eva Burwitz-Melzer / Claudia Riemer /
Lars Schmelter (Hrsg.)

Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen

Arbeitspapiere der 42. Frühjahrskonferenz zur
Erforschung des Fremdsprachenunterrichts

narr\|f
ranck
e\|atte
mpto

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek.

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

DOI: <https://doi.org/10.24053/9783823395690>

© 2022 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Alle Informationen in diesem Buch wurden mit großer Sorgfalt erstellt. Fehler können dennoch nicht völlig ausgeschlossen werden. Weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen übernehmen deshalb eine Gewährleistung für die Korrektheit des Inhaltes und haften nicht für fehlerhafte Angaben und deren Folgen. Diese Publikation enthält gegebenenfalls Links zu externen Inhalten Dritter, auf die weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen Einfluss haben. Für die Inhalte der verlinkten Seiten sind stets die jeweiligen Anbieter oder Betreibenden der Seiten verantwortlich.

Internet: www.narr.de
eMail: info@narr.de

CPI books GmbH, Leck

ISSN 0175-7776
ISBN 978-3-8233-8569-1 (Print)
ISBN 978-3-8233-9569-0 (ePDF)



Karl-Richard Bausch
(1939-2022)
gewidmet

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Eva Burwitz-Melzer: <i>Not the Icing, but the Cake:</i> Feedback, Motivation und komplexe Lernaufgaben	11
Daniela Caspari: Feedback-Geben in der fachdidaktischen Lehre. Überlegungen und Erfahrungen zu einem bislang wenig be- achteten Thema	21
Bärbel Diehr: Feedback im Fremdsprachenunterricht. Mit Rückmeldungen den Blick nach vorn richten	33
Britta Hufeisen: Feedback: Wer gibt wem wann wozu, aus welchen Gründen und in Bezug auf was wie welche Rückmeldung?	44
Friederike Klippel: Feedback in der Lehrkräftebildung	55
Jürgen Kurtz: Politisch motivierte Skalenspiele? Zur Leistungs- rückmeldung im Fach Englisch über Noten(punkte)skalen und Kompetenzniveauskalen	66
Hélène Martinez: Feedback zum Thema Feedback: „ganz schön komplex!“	78
Nicole Marx: Keine Qual der Wahl. Zum Uptake von Feedback zu schriftlichen Texten	89
Grit Mehlhorn: Feedback geben und nehmen lernen: Rückmeldungen in der Lehrkräfteausbildung	101
Claudia Riemer: Intentional statt inzidentell. Zur Effektivität mündlichen korrektiven Feedbacks in der L2-Unterrichtsinteraktion	113
Jutta Rymarczyk: „Keine Antwort ist auch eine Antwort“ gilt hier nicht. Zur Notwendigkeit von Wissen zu Rückmeldungen für Fremdsprachenlehrkräfte	125
Birgit Schädlich: Feedback als Entscheidung und Selbstäußerung: Mehrsprachigkeit und Gegenstände des Französischunterrichts im Fokus	135

Michael Schart: Rückmeldungen als eine Frage von Takt und Kontext	147
Lars Schmelzer: Wie man in den Wald ruft, so schallt es (nicht) heraus. Rückmeldungen und Feedback beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen	159
Torben Schmidt: Zwischen Blindflug und wirksamer Assistenz. Korrekatives Feedback beim individuellen, fremdsprachlichen formfokussierten Üben mit intelligenter Sprachlernsoftware	171
Julia Settineri: Passgenaues Feedback – wer, wie, was, wann?	183
Carola Surkamp: Feedback im fremdsprachlichen Literatur- und Kulturunterricht	193
Britta Viebrock: Feedback im Fremdsprachenunterricht und im Kontext fremdsprachendidaktischer Lehrer:innenbildung	205
Karin Vogt: <i>Assessment Feedback</i> in der unterrichtsbezogenen Leistungsbeurteilung des Fremdsprachenunterrichts	215
Eva Wilden: Feedback als ein Aspekt von Unterrichtsqualität. Zwischen Generik und Fachspezifik	225
Adressen der Beiträger*innen und Herausgeber*innen	237
Bisher erschienene Arbeitspapiere der Frühjahrskonferenz	241

Vorwort

Kaum ein anderes Thema beschäftigt die Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr-/lernforschung – und auch die Fremd-/Zweitsprachenlehrkräfte – so regelmäßig wie Fragen um Funktionen, Formen und Wirksamkeit sowie andere Nebeneffekte von Feedback, die z.B. in Form von korrekktivem Feedback/Fehlerkorrektur oder unterrichtssteuerndem Rückmeldeverhalten an Lernende gerichtet werden. Feedback geben und empfangen zählt zu Grundtätigkeiten in jeglichem Lehr-Lern-Setting und ist auch hinsichtlich seiner Bedeutung für das Rollenverständnis von Lehrkräften und damit auch innerhalb der Lehrer:innenbildung zu reflektieren. Vor dem Hintergrund, dass bildungswissenschaftliche Studien neue Perspektiven auf Feedback in pädagogischen Kontexten aufzeigen, dass aus (hochschul- und unterrichts-)didaktischer Perspektive Feedbackkultur als bedeutsam betrachtet wird, dass veränderte Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens von Fremd- und Zweitsprachen auch vor dem Hintergrund der Digitalisierung und Instrumentalisierung des Sprachenlernens alte Fragen zu Feedback in neuem Licht erscheinen lassen und auch angesichts des gewachsenen und mitunter auch widersprüchlichen Forschungsertrags in diesem breiten Feld war es an der Zeit, dass sich die 42. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts mit grundsätzlichen Fragen rund um Feedback aus unterschiedlichen Perspektiven befasst.

Die diesjährige Frühjahrskonferenz konnte wie im vergangenen Jahr nicht an ihrem traditionellen Ort, der Tagungsstätte der Justus-Liebig-Universität Gießen im Schloss Rauischholzhausen, stattfinden. Pandemiebedingt musste noch einmal auf das Format einer Online-Tagung zurückgegriffen werden. An dem für die Frühjahrskonferenz typischen Modell wurde festgehalten, die Mitglieder um schriftliche Statements zu vorab formulierten Leitfragen zu bitten, die dann am 17. und 18. Februar 2022 im Plenum und drei Arbeitsgruppen in Videokonferenzen diskutiert wurden.

Die Leitfragen lauteten:

1. Funktionen, Formen, Adressat:innen und Auswirkungen von Rückmeldungen im Zusammenhang mit dem Fremd-/Zweitsprachenlernen und -lehren sind ein gleichermaßen lang und vielfältig diskutiertes wie weiterhin aktuelles Thema. Welche Begrifflichkeiten rund um „Feedback“, „Reparatur“, „Korrektur“ sind für Ihren Lehr- und Forschungskontext besonders wichtig und welche Differenzierungen halten Sie für erforderlich?
2. Welche Entwicklungen in der L2-Erwerbsforschung, Fremd-/Zweitsprachendidaktik und anderen Disziplinen spielten und spielen für ein verändertes Feedbackverständnis und/oder fachspezifische Konturierungen von Feedback Ihrer Meinung nach eine besondere Rolle?

3. Welche weiteren Forschungs- und Entwicklungsbedarfe betrachten Sie auch angesichts sich verändernder Rahmenbedingungen des analogen und digitalen Sprachenlernens für dieses Feld als prioritär und im Rahmen welcher Forschungsansätze könnten diese verfolgt werden?
4. Welcher Umgang mit Feedback sollte Ihrer Meinung nach im Fremd-/Zweitsprachenunterricht bzw. in der Lehrer:innenbildung gefördert werden? Halten Sie Schwerpunktverlagerungen, z.B. weniger Fokus auf korrekatives Feedback, aus fachlicher Sicht für geboten?

Der vorliegende Band versammelt die nach der Konferenz überarbeiteten Statements der Teilnehmer:innen.

Im Frühjahr 2022 erreichte uns die Nachricht, dass Karl-Richard Bausch verstorben ist. Karl-Richard Bausch gehörte zusammen mit Herbert Christ, Werner Hüllen und Hans-Jürgen Krumm zu den Gründungsmitgliedern der Frühjahrskonferenz, die im Februar 1981 in Bad Homburg v.d.H. das erste Mal stattfand. Im Vorwort zu den Arbeitspapieren der ersten Frühjahrskonferenz formulierten die Gründungsmitglieder ihr Ziel, mit dieser regelmäßigen Konferenz einen Tagungsrahmen bereitzustellen, in dem grundsätzliche, wissenschaftstheoretische und wissenschaftsmethodische Fragen im interdisziplinären Gespräch erörtert werden sollten. Diesem Ziel ist Karl-Richard Bausch immer treu geblieben. Dreißig Jahre lang bis zum Ende 2011 war er Mitglied des Leitungsgremiums, er hat viele Diskussionen in Rauschholzhausen geprägt. In Erinnerung an sein Wirken, seine scharfsinnigen Impulse und auch kontroversen Beiträge auf den Frühjahrskonferenzen und im Fach Sprachlehrforschung widmen die Herausgeber:innen den vorliegenden Band seinem Gedenken.

Gießen, Bielefeld und Wuppertal, im Sommer 2022

Not the Icing, but the Cake: Feedback, Motivation und komplexe Lernaufgaben

Eva Burwitz-Melzer

1 Begriffe, lerntheoretische Voraussetzungen und Bezugstheorien

Der Begriff des Feedbacks kann insgesamt auf die Lehr-Lernkultur und die Situation im Schulleben und im Unterrichten bezogen werden. Alle Aktanten dort, also Lernende, Lehrpersonen, Eltern und Schulleitungen, geben und empfangen Feedback, dessen Ziel in einer generellen und erwünschten Steigerung der Unterrichtsqualität und der Lern- wie Lehrleistungen und -prozesse liegt (vgl. Schädlich 2017, 68). In der historischen Perspektive ist Feedback in Lehr-/Lernsituationen ursprünglich von der behaviouristischen Lerntheorie der 60er Jahre als positive Verstärkung bzw. als „Impuls zur Verhaltensänderung“ (ibid., 67) bekannt. Inzwischen hat sich diese Einstellung zum Lehrpersonen-Feedback aber stark gewandelt und orientiert sich an einem kompetenzorientierten Verständnis der Evaluation. Dabei geht man heute nicht mehr von einer Defizitorientierung bei der Leistungsbeurteilung aus, sondern formuliert das Feedback mit Hilfe einer Positivkorrektur, die anerkennt, was in der Schülerleistung bereits gut gelungen ist und gleichzeitig in den Blick nimmt, worüber noch einmal nachgedacht werden muss.

Obwohl die schulische Feedbackkultur gerade in den letzten Jahrzehnten der pädagogischen Forschung viele neue Erkenntnisse verdankt (vgl. Hattie 2009; Hattie/Clarke 2019), ist aber heute noch nicht eindeutig geklärt, welche Aktionen und Äußerungen eigentlich genau mit Feedback gemeint sind. Hattie und Clarke legen Wert darauf, zunächst einmal die zehn wichtigsten Beispieläußerungen zu nennen, die von Tausenden von Lehrpersonen auf ihre Frage: „Was ist Feedback?“ (vgl. ibid., 1) zusammengetragen wurden. Sie führen an:

Comments – give comments on the way you are doing something

Clarification – answering student questions in class

Criticism – when you are given constructive criticism

Confirmation – when you are told you are doing right

Content development – asking about the comment

Constructive reflection – giving someone positive and constructive reflections on their work

Correction – showing what you did right or wrong, which helps you

Cons and pros – someone telling the pros and cons about your work

Commentary – they comment on my work

Criterion – relative to a standard (Hattie/Clarke 2019, 1).

Der langen Liste von Feedback-Varianten stellen Hattie und Clarke auf Lernerseite nur einen Satz gegenüber, den Schülerinnen und Schüler als Erklärung formuliert haben: „Feedback hilft mir zu verstehen, was ich als nächstes tun soll“ (vgl. *ibid.*). Diese Antwort zeigt nicht nur die Fokussierung der Lernenden, sondern auch ein weiteres zentrales Merkmal für den Begriff, den Lehrpersonen in dieser Klarheit nicht genannt hatten: Feedback ist keineswegs einseitig, sondern benötigt einen aktiven Rezipienten, der sich mit dem Feedback auseinandersetzen kann, es einzuordnen und zu internalisieren versteht. Ohne ein Verstehen des Feedbacks auf der Seite der Lernenden, ist die Rückmeldung wertlos.

Selbstverständlich ist es aber unerlässlich, Feedback nicht nur fachübergreifend, sondern auch fachbezogen und im Fach selbst differenziert auf das jeweilige Aufgabenfeld, z.B. grammatische Übungen, Übungen zur Schreib- oder Sprechkompetenz etc. zu beziehen. Betrachten wir also den Fremdsprachenunterricht, so bedeutet Feedback eine Anerkennung von korrekten sprachlichen und inhaltlichen Leistungen sowie eine Markierung von fehlerhaften sprachlichen und inhaltlichen Leistungen, oft verbunden mit einer Fehlerkorrektur bei mündlichen oder schriftlichen Schüleräußerungen. Im Sinne der Unterstützung einer sich allmählich durch möglichst viele Lerngelegenheiten herausbildenden *interlanguage*, sollen mit Hilfe von Rückmeldungen diverser Art sprachliche Aspekte, die schon beherrscht werden und sprachliche Aspekte, die noch der Reparatur bedürfen, genannt werden, um den Lernenden neue Lernwege aufzuzeigen, ohne sie zu demotivieren. Feedback ist also in spracherwerbsmäßiger Hinsicht relevant. Dabei sind für den Fremdsprachenunterricht aus ca. 30 Jahren empirischer Erforschung bereits viele Aspekte des mündlichen und schriftlichen Feedbacks sowie der dazugehörigen Fehlerkorrektur bekannt: Hier sind vor allem die Beiträge von Kleppin (1998) sowie Grotjahn und Kleppin (2008; 2017), Bausch und Kleppin (2016) sowie Khaled und Nassaji (2019) sowie die Meta-Analyse von Kang und Han (2015) zu Feedback bei schriftlicher Fehlerkorrektur zu nennen. Zur mündlichen Fehlerkorrektur beim fremdsprachlichen Lehren und Lernen finden sich wichtige Beiträge bei Kleppin (2016), Schoormann und Schlak (2012), sowie Van der Kleij und Adie (2020). Die meisten dieser Untersuchungen fußen auf quantitativen und qualitativen empirischen Erkenntnissen und stellen die Bedeutung eines klaren Verständnisses des Feedback-Vorgangs und seiner auslösenden Faktoren heraus und betonen, wie wichtig

die Differenzierung verschiedener Funktionen der Rückmeldungen in der jeweiligen Lehr-Lernsituation ist. Dabei wird nicht nur zwischen mündlichen Feedbackphasen und der schriftlichen Fehlerkorrektur unterschieden, sondern auch zwischen Feedback in digitalen oder nicht digitalen Kontexten sowie zwischen formativem und summativem Feedback. Weitere zentrale Fragen sind Zeitpunkt und Form, Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Rückmeldungen (vgl. Kleppin 2016, 413). Neben dem Feedback durch Lehrpersonen unterscheidet man auch zwischen Peer-Feedback und Selbstreflexion.

Die fremdsprachendidaktische Forschung zum Feedback betont heute seine feste Verortung im Motivationsprozess. Feedback kann motivieren, aber auch demotivieren, es stellt also eine wichtige Gelenkstelle in den diversen Lehr-Lernsituationen dar, die von Lehrpersonen verstanden werden muss, um erfolgreiche Lernprozesse zu generieren, um damit Lernenden den Weg in eine möglichst autonome Zukunft als L2-Lernende zu ebnet (vgl. Hatie/Clarke 2019).

Zum einen kann Feedback in Relation gesehen werden zur Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985). Sie unterscheiden zwischen ‚extrinsischer‘ Motivation mit externen Anreizen und ‚intrinsischer‘ Motivation, die Lernen aus Interesse und Selbstantrieb leiten kann (vgl. Riemer 2016, 35). Die extrinsische Motivation differenzieren Deci und Ryan noch einmal nach vier verschiedenen Stimuli für lernerseitiges Handeln (hier: Lernen der L2), die durch den Grad der jeweiligen Autonomie und Freiwilligkeit gekennzeichnet sind: externes, auf Zwang und äußeren Druck erfolgendes Handeln, introjiziertes Handeln, das Schuldgefühle vermeiden soll und der Stärkung des Selbstwertgefühls dient, identifiziertes Handeln, das bereits ein eigenes Ziel vor Augen hat und „die Nützlichkeit des Tuns reflektiert“ (Riemer 2016, 36) und integriertes Handeln, bei dem die Nützlichkeit des Tuns der eigenen Überzeugung entspringt und das Lernen der L2 eine identitäre Funktion erhält. Ein für die Lernenden verständliches, individualisiertes Feedback, das sprachliche Sachverhalte erklärt, und vom Lernenden aufgegriffen und verinnerlicht werden kann, ist unabdingbar für einen Lernerfolg (vgl. Deci/Ryan 2000, 227-268). Dabei muss jedoch beachtet werden, dass das Feedback auch tatsächlich aktiv aufgenommen und verinnerlicht wird, weil es sonst nicht in autonomes Lernen der Schülerinnen und Schüler münden kann.

Das zweite Konzept der Motivationsforschung, das eine enge Verbindung zum Feedback zeigt, ist Dörnyei (2001, 29) prozessorientiertes Modell zur Entstehung und Aufrechterhaltung von L2 Motivation, das Feedback explizit in die Phase der positiven Selbstreflexion und Selbstevaluation integriert. Dörnyei unterscheidet dabei drei Funktionen des Feedbacks:

First, feedback can have – when it is due and appropriate – a gratifying function, that is, by offering praise it can increase learner satisfaction and lift the learning spirit.

Second, by communicating trust and encouragement, feedback can promote a positive self-concept and self-confidence in the student.

Third [...] motivational feedback should prompt the learner to reflect constructively on areas that need improvement and identify things that he/she can do to increase the effectiveness of learning this kind of feedback is often termed ‚positive informational feedback‘ (Dörnyei 2001, 123).

Auch in Dörnyeis etwas später entworfenen Konzept des „L2 Motivational Self System“ (L2 MSS) ist Feedback als Unterstützung für Lernende unerlässlich, um auf ihrem Lernweg vom aktuellen „L2 Self“ zu ihrem „Ideal L2 Self“ genau Aufschluss zu erhalten über ihren Lernstand, ihre Kompetenzen, sprachlichen Defizite und Strategien (Dörnyei 2005). Sein Konzept des L2 MSS setzt sich aus drei Komponenten zusammen, dem „Ideal L2 Self“, dem „Ought-to L2 Self“ und der „L2 Learning Experience“, die die Lernsituationen in ihrer Gesamtheit umfasst (vgl. Dörnyei/Ushioda 2009, 29). Der Einfluss von Feedback muss also prozedural sein, um seine Wirksamkeit zu entfalten. Nur wenn Lehrpersonen nachhaltiges Feedback geben, das vom Lernenden verstanden, internalisiert und sich zu eigen gemacht wird, kann der Lernende es nutzen, um von seinem aktuellen L2-Selbst zu einem Ideal L2-Selbst zu streben.

Eng verbunden sind diese beiden Theorien mit der Attributionstheorie Weiners (1992), die die Kausalbegründungen individueller Lernender für zurückliegende Erfolge oder Misserfolge beim Lernen beschreibt. Dörnyei betont, dass die Attributionstheorie aus zwei Gründen besonders wichtig für motivationale Prozesse im Fremdsprachenunterricht sei: zum einen seien Misserfolge beim Sprachenlernen häufig, sie begegneten auch durchaus erfolgreichen Lernenden immer wieder. Die meisten Lernenden seien nicht durchgängig mit ihrer fremdsprachlichen Kompetenz zufrieden. Er folgert, dass deshalb der Umgang mit temporären Misserfolgen besonders erlernt und geübt werden muss, um nicht frustrierend zu sein, sondern auch positiv genutzt werden zu können (vgl. Dörnyei 2001, 120). Zweitens argumentierten viele Lernende bei Misserfolg gerne mit dem Faktor mangelnder ‚Spracheignung‘, da es relativ einfach sei, darauf zu verweisen, dass die Gründe für ein Versagen beim Fremdsprachenlernen außerhalb des individuellen Einflussbereichs liegen (vgl. *ibid.*). Er schlussfolgert, dass es sich für zukünftige Lernprozesse als motivierend herausstelle, wenn Lernende weniger ihre Spracheignung im Blick hätten als ihre Anstrengung beim Fremdsprachenlernen. Dörnyei verbindet diese gewünschte Kausalattribution mit der Art des Feedbacks, das gegeben und verstanden werden muss. Er entwirft ein strategisches Vorgehen für ein Feedback, das sich vor allem auf den Faktor ‚Anstrengung‘ (*effort*) konzentriert (vgl. Dörnyei 2001, 121f.).

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass das Feedback in Fremdsprachendidaktik und Zweitsprachenerwerbsforschung in den letzten dreißig

Jahren zum einen durch die neue lerntheoretische Ausrichtung auf die Kompetenzorientierung und durch einen Paradigmenwechsel in der Motivationsforschung hin zur Attributionstheorie, zur Selbstbestimmungstheorie und der L2 MSS von Dörnyei und Ushioda (2009) mehrere wichtige Impulse erhalten hat, die in Zukunft näher beforscht werden sollten. Ein konkretes Beispiel aus dem Unterricht soll erklären, wie und wann Lehrpersonen ein sinnvolles Feedback einsetzen und wie sie es auch gemeinsam mit den Lernenden im Unterricht erarbeiten und nutzen können.

2 Feedback zu komplexen kompetenzorientierten Lernaufgaben

Ich möchte in diesem Zusammenhang ein Beispiel für Feedback herausgreifen, das die Komplexität des Themas gut veranschaulichen kann – Feedback, oder besser: Feedbackprozesse als Begleitung von komplexen Lernaufgaben. Etwas genauer ausgedrückt handelt es sich um ein Feedback von Lehrpersonen, von Peers sowie auch um eine Art von Selbstreflexion, die im Sinne von Dörnyei (2001; 2005) eine Rückmeldung mit einem neuen Motivationsschub und einer Neuausrichtung des „L2-Learner Self“ verknüpft und gleichzeitig Aufschluss gibt über die jeweiligen sprachlichen und inhaltlichen Leistungen der Lernenden. Es handelt sich bei Lernaufgaben immer um eine Form des formativen Feedbacks, die sich nicht in einer Zensur niederschlägt, sondern in der Regel als detaillierte Rückmeldung aller Beteiligten erwartbar ist. Die Fremdsprachendidaktik hat sich seit dem Einsetzen der Kompetenzorientierung, die für die komplexen Lernaufgaben wichtige Impulse geliefert hat, kaum um die Beforschung des Feedbacks bei diesem Aufgabenformat gekümmert. Dabei erscheint eine detaillierte quantitative, aber vor allem auch qualitative empirische Forschung für das Thema wichtig, denn komplexe schriftliche oder mündliche Aufgabenstellungen multiplizieren die Lernprozesse und -gelegenheiten. Gleichzeitig werden in ihnen oft holistisches und kreatives Lernen mit Lernzuwachs in bestimmten ausgewählten Kompetenzbereichen verbunden, häufig wird bei Partner- und Gruppenarbeit auch eine spontane fremdsprachliche Sprachproduktion verlangt. In der Regel benötigen komplexe Lernaufgaben sehr genaue Arbeitsanweisungen, die die mündlichen oder schriftlichen, analysierenden oder kreativen Schwerpunkte durch präzisen Gebrauch von Operatoren beschreiben und gleichzeitig auch auf die wechselnden Sozialformen eingehen. Eine Hierarchisierung der Aufgabenstellung in „target task“ und nachgeordnete Einzelaufgaben ist die Regel (vgl. Burwitz-Melzer/Caspari 2017, 248-250). Im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I und II kommen komplexe Lernaufgaben bei ganz unterschiedlichen Lerninhalten häufig bei der Arbeit mit Literatur, aber auch bei Recherchearbeiten, bei der Sprachmittlung etc. vor. Auch kreative Aufgabenstellungen sind häufig komplexe Lernaufgaben, deren Produkt sich sinnvoll in die Lebenswelt der Lernenden einfügen lassen soll, etwa als Produktion

eines an den Modelltext angelehnten neuen Textes in einem anderen Medium. Die Sozialformen können vielfältig variiert werden von Einzel- bis Gruppenarbeit.

Kimes-Link (2013), die kreative komplexe Lernaufgaben beim Umgang mit fremdsprachlicher Literatur empirisch untersucht hat, sieht gerade wegen der vielen Vorbehalte gegen diese Aufgabengruppe Forschungsbedarf. Sie konstatiert, dass viele Fachdidaktiker/innen monieren, „dass die Verfahren noch keinen umfassenden Einzug in die Unterrichtspraxis gehalten hätten und speziell der fremdsprachliche Literaturunterricht in der gymnasialen Oberstufe noch immer mehr oder weniger einseitig an traditionellen textanalytischen Verfahren orientiert sei“ (Kimes-Link 2013, 50). Besondere Schwierigkeiten sieht sie aber im Fazit ihrer qualitativen empirischen Studie beim Feedback-Verhalten und der Evaluation der kreativen Schülerleistungen der Lehrpersonen: in allen vier detailliert beschriebenen Fallstudien kommen mindestens eine oder auch mehrere kreative Aufgabenstellungen vor, keine dieser Aufgabenstellungen wird mit einem ausführlichen, individuellen Feedback durch die Lehrperson kommentiert, es werden keine Strategien und neuen Lernwege aufgezeigt, in einem Fall endet die Präsentation des Rollenspiels sogar ganz ohne Feedback an die Lernenden. Kimes-Link selbst kommt zu dem Schluss:

Lernende erwarten für ihre Produkte und Leistungen aber zu Recht ein Feedback und eine entsprechende Würdigung; diese muss aber nicht ausschließlich von Seiten der Lehrkraft erfolgen, sondern auch der Austausch und die Aushandlung mit Mitschülern im Unterrichtsgespräch spielt für die Lerner eine wichtige Rolle (Kimes-Link 2013, 364-365).

Die Beobachtung, die Kimes-Link formuliert, erstaunt nicht wirklich. Noch 2011 entwirft Hallet das Modell einer komplexen Aufgabenstellung, das ein Feedback als Dimension der Aufgabenstellung explizit ausschließt (vgl. Illustration Hallet 2011, 14).

Die Evaluation des Kompetenzerwerbs und die Selbstevaluation der Lernenden im Verlauf oder am Ende der Arbeit sind aus grundsätzlichen Erwägungen nicht unmittelbarer Bestandteil der Kompetenzaufgabe. Vielmehr sollen Evaluationen deutlich aus dem Arbeitsprozess ausgegliedert sein, damit ihre eigene und besondere Funktionalität auch für die Lernenden erkennbar ist (Hallet 2011, 18).

Bei Burwitz-Melzer und Caspari (2017, 247-251) wird dagegen auf der Grundlage der Standardorientierung ein Modell der Kompetenzförderung durch komplexe Lernaufgaben vorgestellt, das die gezielte Kompetenzförderung in die Entwicklung der Lernaufgabe einschließt und sie sogar im diagnostischen Dreischritt (Eingangsd Diagnose, gezielter Kompetenzaufbau und Rückmeldung) der Formulierung der Aufgabenstellung voran- bzw. begleitend an die Seite stellt. Das Ziel eines solchen Vorgehens ist die Transparenz

für den Lernprozess: Ziele des Kompetenzzugewinns und die Funktionen der komplexen Aufgabe sowie ihrer Einzelaufgaben und die methodischen Entscheidungen sollten den Lernenden von Anfang der Bearbeitung an bewusst sein. Sie sollten darüber hinaus im Sinne einer motivierenden Strategie und in Hinblick auf ihre Selbstwirksamkeit verstehen, dass mit einer solchen Aufgabenkonstruktion auch ihre Autonomie gefördert wird (vgl. *ibid.*).

Selbstverständlich sollte in Lernaufgaben auch die Rückmeldung sowie Leistungsbeurteilung nach transparenten Kriterien erfolgen. Besonders hilfreich ist es für die Lernenden, wenn die Hilfen zum Erstellen der Arbeitsprodukte und die Kriterien zu ihrer Bewertung aufeinander bezogen sind, so dass die Schülerinnen und Schüler von Anfang an wissen, was genau in Bezug auf das konkrete Produkt von ihnen erwartet wird (Burwitz-Melzer/Caspari 2017, 250).

Feedback oder Rückmeldungen gehören damit offensichtlich nicht nur untrennbar zu einer komplexen kompetenzorientierten Lernaufgabe, sondern die Konstruktion der Aufgabe beginnt mit einer Rückmeldung der Lernenden an sich selbst, sehr oft in Form einer Lernausgangsdiagnose, die ihnen signalisiert, wo ihre Schwächen und Stärken in Bezug auf die zu fördernden Kompetenzen liegen. Nur wenn eine solche Diagnose vorangeht und im Unterricht auch besprochen wird, wird den Lernenden bewusst, wie sie mit Hilfe der komplexen Lernaufgabe ihre Leistungen verbessern und ihr Wissen stärken können.

Auch Lernprozessdiagnosen als formatives Feedback können bei längeren und komplexen Aufgabenstellungen hilfreich sein. Sie sorgen für ein achtsames Innehalten im Lernprozess, eine Bestandsaufnahme darüber, was bereits geschafft wurde, und eventuell eine Neu-Kalibrierung der Methoden oder des *scaffolding*. Sie ermöglichen im besten Fall einen neuen Motivationsschub für Überarbeitungen, Korrekturen oder gezielte Recherchen. Nach Abschluss der Aufgabe sorgt eine Lernergebnisdiagnose, die als Selbst-Feedback, Peer-Feedback oder Rückmeldung durch die Lehrperson durchgeführt werden kann, dafür, dass Lernende sich bewusst werden über erreichte Ziele und Schwächen, die in Zukunft noch behoben werden sollten. Mit wachsender Erfahrung und Autonomie im Sprachlernprozess können Schülerinnen und Schüler die Lehrperson in diesem Feedback unterstützen, bei Rückmeldungen kooperieren und sich selbst im Lernfortschritt beurteilen.

Lernprozesse, die vor, während und nach der Arbeitsaufgabe mit Diagnosen und Rückmeldungen versehen werden, ermöglichen es den Lernenden, den eigenen Lernprozess besser zu durchschauen, ihre Selbstwirksamkeit im Sinne der Selbstbestimmungstheorie genauer zu erfassen, ihr aktuelles „L2 Learner Self“ immer wieder neu auszurichten und mit frisch gespeister Motivation ihr „Ideal L2 Self“ immer wieder in den Blick zu nehmen. Es versteht sich von selbst, dass dieser Prozess der (Selbst-)beurteilung ein sehr kompli-

zierter ist, der in höheren Jahrgangsstufen nicht nur sprachliche Lernprozesse in den Blick nimmt, sondern auch jeweils inhaltliche, lernstrategische, kulturelle, interkulturelle, mediale und soziale Kompetenzzuwächse berücksichtigt. Es bietet sich deshalb an, bei komplexen Lernaufgaben von vornherein ein detailliertes Beurteilungsraster für das Feedback während des Lernprozesses und nach dem Lernprozess mit den Lernenden zusammen zu erstellen, die Eingangsdiagnose mag dafür hilfreiche Schwerpunkte liefern. Ein solches Raster für Rückmeldungen kann von allen Beteiligten des Lernprozesses genutzt werden und gibt den Lernenden auch hinreichend Rückhalt für eine Selbstdiagnose oder eine kooperierende Reaktion auf die Peer- und Lehrpersonen-Diagnose zum Schluss. Für die Lehrpersonen kann der Rückmeldungsprozess einen bestärkenden Charakter haben, er kann aber auch auf noch vorliegende Schwächen im Arbeitsprozess hinweisen, der unter Umständen durch neue Lehrstrategien, wie zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen, verbessert werden sollte.

3 Konsequenzen für die Forschung und die Lehrerbildung

Für komplexe Lernaufgaben bietet sich die oben beschriebene Ausweitung des Feedbacks hin zu einem das Lernen und Lehren begleitenden Feedbackprozess an. Er kann die Lernenden beim Arbeiten in den verschiedenen Kompetenzbereichen unterstützen, ist Motivationsinstrument und besonders in Hinblick auf anstehende Prüfungen oder Abschlussarbeiten eine wichtige diagnostische Gelenkstelle. Vor allem qualitative empirische Untersuchungen, die Videobeobachtungen und retrospektive Interviews umfassen, erscheinen besonders geeignet, die Bandbreite dieser Rückmeldungen zu bestätigen. Langfristige Untersuchungen könnten über Einzelaufgaben hinausgehen und über einen längeren Zeitraum untersuchen, welche Effekte ein solcher Feedbackprozess auf die Bearbeitung der komplexen Lernaufgaben hat. Im Zuge der Erforschung eines kooperativen Feedbacks sollten besonders die Reaktionen der Fremdsprachenlernenden beachtet werden. Interessant wäre es auch, festzustellen, in welcher Bandbreite ein Peer-Feedback erfolgt, d.h. welche der oben genannten Detailaspekte der Rückmeldungsmöglichkeiten genutzt werden. Bezogen auf eine Selbstreflexion der Lernenden könnten in Bezug auf die Selbstbestimmungstheorie und das „*Ideal L2 Self*“ untersucht werden, welche Einzelaspekte des Lernzugewinns bei den Lernenden selbst im Mittelpunkt einer komplexen Lernaufgabe stehen und welche Lernstrategien und Bewusstmachungsprozesse genutzt werden, um die eigene Lernleistung und den Lernzugewinn zu erkennen.

Bereits während der ersten Ausbildungsphase der Lehramtsstudierenden in den Fremdsprachenfächern können Feedbackprozesse bei komplexen Lernaufgaben sinnvoll in die Ausbildung integriert werden, obwohl dies heute meist noch nicht der Fall ist. Angehende Lehrpersonen, die Feedback und

Rückmeldungen als von der Aufgabenstellung getrennt wahrnehmen, schenken ihnen wahrscheinlich weniger Beachtung. Sie klammern, wie von Kimes-Link belegt, den Feedbackprozess aus der Aufgabenstellung erst einmal aus. Im oft hektischen Unterrichtsalltag kommt infolgedessen häufig zu kurz, was man nicht zeitlich genau eingeplant hat. Interessanterweise ist dies selbst den Schülerinnen und Schülern der Studie im Nachhinein aufgefallen, wie das Abschlussinterview einer Klasse belegt. Lernende wollen Feedback, um sich selbst besser beurteilen zu können, um den Lernprozess durch Reflexion abzurunden und um ihre Lernwege und -strategien zu verbessern (vgl. Kimes-Link 2013, 265). Eine solche Vernachlässigung der Feedbackkultur kann eine Abwärtsspirale der Motivation auslösen, da die Lernenden sich und ihre oft aufwändige Leistung nicht ausreichend wertgeschätzt fühlen. Es ist deshalb für eine erfolgreiche fremdsprachendidaktische Ausbildung notwendig, den Stellenwert des Feedbacks mit Seminarinhalten zu verbinden und die Studierenden – etwa in einer Praxisphase – selbst Erfahrungen zu dem Thema sammeln zu lassen. Zentral ist die Erkenntnis, dass Feedback eben nicht nur als „nice to have“ begriffen wird, sondern untrennbar zum sprachlichen und inhaltlichen Lernprozess dazugehört.

Literatur

- Bausch, Richard/Kleppin, Karin (2016): „Prozesse schriftlicher Fehlerkorrektur“. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl. Tübingen: Francke, 407-411.
- Burwitz-Melzer, Eva/Caspari, Daniela (2017): „Lernaufgaben, Definitionen, Prinzipien und Kriterien“. In: Tesch, Bernd/von Hammerstein, Xenia/Stanat, Petra/Rossa, Henning (Hrsg.): *Bildungsstandards aktuell: Englisch/Französisch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Diesterweg, Schroedel, Westermann, 244-265.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2011): „Self-determination theory“. In: Van Lange, Paul/Kruglanski, Arie (Hrsg.): *Handbook of social psychology*, 1. Thousand Oaks, Ca: Sage, 416-433.
- Dörnyei, Zoltan (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltan (2005): *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Zoltan/Ushioda, Ema (2009): *Motivation, language identity and L2 Self*. Bristol, Tonawanda, NY, Ontario: Multilingual Matters.
- Grotjahn, Rüdiger/Kleppin, Karin (2008): „Bewertung produktiver sprachlicher Leistungen“. In: Tesch, Bernd/Leupold, Eynar/Köller, Olaf (Hrsg.): *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele*. Berlin: Cornelsen, 187-204.

- Grotjahn, Rüdiger/Kleppin, Karin (2017): „Feedback zu schriftlichen Lernerproduktionen.“ In: Akukwe, Bettina/Grotjahn, Rüdiger/Schiplowski, Stefan (Hrsg.): *Schreibkompetenzen in der Fremdsprache*, Tübingen: Narr, 256-294.
- Hallet, Wolfgang (2011): „Die komplexe Kompetenzaufgabe“. In: Hallet, Wolfgang/Krämer, Ulrich (Hrsg.): *Kompetenzaufgaben für den Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett/Kallmeyer, 8-19.
- Hattie, John (2009): *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxford: Routledge.
- Hattie, John/Clarke Shirley (2019): *Visible learning: Feedback*. London, New York: Routledge.
- Kang, EunYoung/Han, Zhaohong (2015): „The efficacy of written corrective feedback in improving L2 written accuracy: a meta-analysis“. In: *The Modern Language Journal* 99/1, 1-18.
- Khaled, Karim/Nassaji, Hossein (2019): „The effects of written corrective feedback: a critical synthesis of past and present research“. In: *Instructed Second Language Acquisition (ISLA)* 3/1, 28-52.
- Kimes-Link, Ann (2013): *Aufgaben, Methoden und Verstehensprozesse im englischen Literaturunterricht der gymnasialen Oberstufe: eine qualitativ-empirische Studie*. Tübingen: Narr.
- Kleppin, Karin (2016): „Prozesse mündlicher Fehlerkorrektur.“ In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl. Tübingen: Francke, 412-416.
- Riemer, Claudia (2016): „L2-Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache: Länderspezifische und länderübergreifende Einsichten“. In: *Fremde Sprachen Lehren und Lernen* 45/2, 34-49.
- Schädlich, Birgit (2017): „Feedback“. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl. Stuttgart: Metzler, 67-68.
- Schoormann, Matthias/Schlag, Torsten (2012): „Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17/2, 172-190.
- Van der Kleij, Fabienne/Adie, Lenore (2020): „Towards effective feedback: an investigation of teachers’ and students’ perceptions of oral feedback in classroom practice“. In: *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* 27/3, 252-270.
- Weiner, Bernhard (1986): *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.

Feedback-Geben in der fachdidaktischen Lehre

Überlegungen und Erfahrungen zu einem bislang wenig beachteten Thema

Daniela Caspari

1 Einleitung

Das Thema der diesjährigen Frühjahrskonferenz möchte ich zum Anlass nehmen, um ausgehend von eigenen Erfahrungen mit Peer-Feedback in verschiedenen Lehrveranstaltungen (vgl. Caspari/Noack-Ziegler im Druck; Caspari im Druck) allgemeiner über Feedback in der fachdidaktischen universitären Lehre nachzudenken. Dazu gebe ich zunächst grundlegende Informationen über Feedback in Lehr-/Lernkontexten und stelle ein Modell zu den Einflussgrößen auf den Informationswert von Feedback vor. Danach stelle ich allgemeine Überlegungen zu Feedback in der fachdidaktischen Lehre an, die ich anschließend anhand eigener Erfahrungen konkretisiere. Mein Ziel ist es, auf diesen bislang kaum beachteten, m.E. aber für zukünftige Lehrer*innen wichtigen Aspekt der fachdidaktischen Lehre aufmerksam zu machen.

2 Feedback: Definitionen, Abgrenzungen, Dimensionen und Wirkungen

Der Begriff „Feedback“ (engl., aus *to feed* = (mit Nahrung) versorgen, füttern und *back* = zurück) stammt ursprünglich aus der Kybernetik und bezeichnet die „zielgerichtete Steuerung eines technischen, biologischen oder sozialen Systems durch Rückmeldung der Ergebnisse, wobei die Eingangsgröße durch Änderung der Ausgangsgröße beeinflusst werden kann“ (DUDEN online; vgl. auch Müller/Ditton 2014, 11-13; Resch 2019, 100). Das Konzept des Feedbacks wurde in der Lernpsychologie aufgegriffen, wo es als zentraler Anlass für Lernprozesse gilt (zur Bedeutung von Feedback in unterschiedlichen lerntheoretischen Ansätzen vgl. Kopp/Mandl 2014). In der Kommunikationsforschung ergänzt Feedback das Sender-Empfänger-Modell der Kommunikation um Prozesse der Abstimmung und Rückkopplung zwischen den Partnern mit dem Ziel eines gemeinsamen Verständnisses der übermittelten Inhalte (vgl. Müller/Ditton 2014, 12).

Während der Begriff Feedback innerhalb der Kybernetik mit „Rückkopplung“ übersetzt wird (vgl. DUDEN online), wird in anderen Kontexten der

deutsche Begriff „Rückmeldung“ verwendet. Müller und Ditton (vgl. 2014, 13-16) weisen darauf hin, dass sich bei Feedback und Rückmeldung um zwei unterschiedliche Konzepte handelt, so richteten sich **Rückmeldungen** bspw. eher an Systeme und enthielten eher diffuse Attributionen, während sich Feedback eher an Individuen richtete und eher personenbezogene Attributionen aufweise. Aufgrund der großen Schnittstellen und Überschneidungen beider Konzepte schlugen sie dennoch eine gemeinsame Definition vor: „Feedback meint [...] die bewusste Rückmeldung von Informationen an eine Person zu ihrem vorherigen Verhalten“¹ (ebd., 15).

Buhren (2015) konstatiert ebenfalls eine sehr **weite Begriffsverwendung** von Feedback:²

Tatsache ist, dass auch im deutschen Sprachgebrauch des Wortes Feedback ein Spektrum eröffnet wird, das von der spontanen Rückmeldung auf eine Frage oder Äußerung in Form eines Blitzlichtes bis hin zur umfangreichen Datenerhebung und Datenrückspiegelung mit anschließender Zielvereinbarung zu geplanten Veränderungsmaßnahmen reicht (Buhren 2015, 12).

Wie die Konzepte Feedback und Rückmeldung liegen auch Feedback und Evaluation nahe beieinander. Buhren (vgl. 2015, 13-18) versteht unter Feedback eine weniger anspruchsvolle Form der Evaluation: sie verfolge insbesondere keinen empirischen Anspruch, erhebe keinen Anspruch auf Prozesshaftigkeit und lege andere Bewertungsmaßstäbe an. So sei beim Feedback die Bewertung stets subjektiv geprägt, weshalb „gerade im Individualfeedback Bewertungen zugunsten von Beschreibungen vermieden werden sollten“ (ebd., 17-18). Dies sei „allerdings nicht immer so leicht [...], da auch hier die Grenzen zwischen Beschreibung und Bewertung fließend sein“ könnten (ebd., 18).

Während Resch (2019, 101) die Notwendigkeit betont, den Begriff Feedback von dem der Beurteilung abzugrenzen, denn es sollten Beobachtungen, Wahrnehmungen oder Verbesserungspotentiale aufgezeigt werden, stellen Müller und Ditton (vgl. 2014, 24-25) heraus, dass Beurteilung und Feedback prozessual gesehen aufeinander aufbauten: Feedback basiere immer auf einer Beurteilung des Gegenübers, zwar nicht als vergleichende Bewertung, sondern als „selektionsfreie Beobachtung“ (ebd., 25). Die Abgrenzung zwischen Beurteilung und Feedback solle daher nicht, „wie in vielen praxisnahen Publikationen diskutiert, anhand einer Zuordnung zur Selektions- oder Entwick-

¹ Müller/Ditton (vgl. 2014, 15) verweisen bei dieser Definition auf Hattie/Timperley (2007, 102), Ilgen et al. (1979, 351) und Kluger/DeNisi (1996, 255).

² Die unterschiedlichen Zielrichtungen von Feedback würden auch in den Übersetzungen ins Französische bzw. Italienische (*rétroaction* bzw. *retroazione*, hier liegt die Betonung auf der Handlung) und Spanische (*retroalimentación*, hier liegt die Betonung auf der Rückmeldung als Informationsquelle) deutlich (vgl. Buhren 2015, 12).

lungsfunktion erfolgen“ (ebd., 24). Diese Empfehlung scheint mir auch für den Diskurs in der Lehrkräftebildung relevant.

Beim Feedback werden **unterschiedliche Formen** unterschieden: So differenzieren Müller und Ditton (vgl. 2014, 16-17) zwischen implizitem, explizitem und konstruktivem Feedback sowie zwischen einfachen und elaborierten Formen. Implizites Feedback sei nicht-intentional, explizites Feedback beinhalte eine „beabsichtigte verbale Rückmeldungen zu wahrgenommenem Verhalten“ (ebd., 16), konstruktives Feedback darüber hinaus noch die Wirkungen, die das Verhalten des Gegenübers beim Feedback-Geber hinterlasse, sowie die sich daraus ergebenden Wünsche für künftiges Verhalten. Einfache Formen des Feedbacks umfassten Angaben wie richtig/falsch, die Anzahl richtiger Antworten oder die richtigen Antworten selbst; elaborierte Formen enthielten Hinweise auf die Art der Aufgabe, vorhandene Fachbegriffe, gemachte Fehler, strategische Lösungshinweise bzw. Hinweise auf metakognitive Strategien.

Buhren (vgl. 2015, 25-26) unterscheidet nach den Adressaten von Feedback zwischen Individualfeedback, Gruppenfeedback und Systemfeedback. Außerdem differenziert er (in einer anderen Bedeutung als Müller/Ditton 2014; s.o.) zwischen **konstruktivem** und destruktivem Feedback (vgl. ebd., 25-26). Konstruktives Feedback verfolge immer die Absicht zu unterstützen, es enthalte konkrete Informationen, sei klar und verständlich und werde vom/von der Feedback-Geber*in und -Nehmer*in gleicher Weise verstanden. Auch wenn konstruktives Feedback nicht grundsätzlich positiv sei, so fördere es die individuelle Entwicklung und stärke die Persönlichkeit (es enthalte z.B. keine Vorwürfe und bedrohe auch nicht das Selbstkonzept). Voraussetzung ist, dass es die Fähigkeit des/der Feedback-Nehmer*in berücksichtige, die in der Rückmeldung enthaltenen Informationen auch zu verstehen und zu verarbeiten. Destruktives Feedback dagegen sei nicht spezifisch, oft sehr allgemein gehalten und auf persönliche, nicht auf professionelle Defizite des/der Feedbacknehmer*in gerichtet.

Zu den **Bedingungen und Wirkungen** von Feedback in Lehr-/Lernsituationen liegen zahlreiche Untersuchungen vor, deren Ergebnisse jedoch „sehr inkonsistent, zum Teil sogar widersprüchlich“ sind (Narciss 2014, 43). Auch in der Meta-Analyse von Hattie (2009; 2014) zeigt sich ein divergentes Bild: Feedback gehört zu den lernwirksamsten Unterrichtsfaktoren überhaupt (ab einer Effektstärke von $d = 0.40$ kann eine pädagogische Maßnahme als sehr erfolgreich bezeichnet werden, Feedback steht mit einer Effektstärke von $d = 0.73$ auf Rang 10 von 183 Faktoren). Jedoch zeigt sich bei unterschiedlichen Varianten von Feedback eine auffällig große Streuung (vgl. auch Haag/Götz 2019, 14). Dies deutet darauf hin, dass die Wirkung von Feedback von einer Vielzahl von Faktoren abhängt, die in unterschiedlichen **Modellen** erfasst worden sind (vgl. Narciss 2014; Haag/Götz 2019).