

Maximilian Kandlhofer, MSc BSc

Lernenden-Feedback als Beitrag zur Unterrichtsentwicklung: Beispiele von Lehrkräften der Wirtschaftspädagogik

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades
eines Master of Science
der Studienrichtung Wirtschaftspädagogik
an der Karl-Franzens-Universität Graz

Betreuerin: Univ.-Prof. Mag. Dr. Michaela Stock

Institut: Institut für Wirtschaftspädagogik

Graz, April 2023

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Theoretische Grundlagen zum Feedback.....	6
2.1	Begriffsdefinition und -abgrenzung	7
2.2	Gestaltungsmerkmale des Feedbacks.....	11
2.2.1	Funktion (Wozu)	14
2.2.2	Zeitpunkt (Wann)	21
2.2.3	Ort (Wo)	22
2.2.4	Tools und Methoden (Wie)	26
2.2.5	Inhalte (Was)	35
2.2.6	Akteur*innen (Wer, Wem).....	36
3	Empirische Untersuchung zum Lernenden-Feedback	41
3.1	Methodik	41
3.2	Ergebnisse	45
3.3	Zusammenfassung, Diskussion und Handlungsempfehlungen.....	61
3.4	Limitationen und Ausblick.....	68
4	Fazit	70
	Literaturverzeichnis	73
	Anhang.....	82

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Johari Fenster	15
Abbildung 2: Die Auswirkung von Selbstoffenbarung im Johari Fenster	16
Abbildung 3: Die Auswirkung von Feedback im Johari Fenster	16
Abbildung 4: Qualitätskreislauf im österreichischen QMS für Schulen	17
Abbildung 5: Kaufmännische Fächer in der Stundentafel des HAK-Lehrplans 2014	24
Abbildung 6: Kaufmännische Fächer in der Stundentafel des HAS-Lehrplans 2014.....	26
Abbildung 9: Fragebogen für schriftlich-digitales Feedback	29
Abbildung 7: Feedback-Zielscheibe	32
Abbildung 8: Ampelfeedback.....	33
Abbildung 10: Feedbackformen nach den beteiligten Akteur*innen in der Schule.....	37
Abbildung 11: Inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Mayring	41

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Unterschiede zwischen Feedback und Evaluation	11
Tabelle 2: Übersicht zu den sieben Gestaltungsmerkmalen von Feedback.....	12
Tabelle 3: Übersicht zu den Funktionen von Feedback	14
Tabelle 4: Kriterien für erfolgreiches Feedback.....	39
Tabelle 5: Liste der befragten Lehrkräfte	43

Abkürzungsverzeichnis

BPQM.....	Businessstraining, Projektmanagement, Übungsfirma und Case Studies
BWRR	Betriebswirtschaft, Wirtschaftliches Rechnen, Rechnungswesen
BWUF.....	Betriebswirtschaftliche Übungen einschließlich Übungsfirma, Projektmanagement und Projektarbeit
e.g.	exempli gratia
HAK	Handelsakademie(n)
HAS	Handelsschule(n)
IQES	Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation an Schulen
PBSK	Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz
QMS	Qualitätsmanagementsystem
SchOG	Schulorganisationsgesetz
WIPÄD	Wirtschaftspädagogik

1 Einleitung

Seit der Einführung der Schule ist die Tendenz erkennbar, diese Institution im Zuge von Reformbewegungen und gesellschaftlichen Bemühungen zu verbessern und weiterzuentwickeln.¹ Mit dem Aufkommen des Qualitätsmanagements (QM) im betriebswirtschaftlichen Kontext in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde der Grundstein für eine systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung gelegt. Wobei es, zumindest im deutschsprachigen Raum, vier Jahrzehnte dauerte, bis Teile des Qualitätsmanagements im Sektor der Berufsbildung Einzug gefunden haben.² Beginnend 1994 mit vereinzelt Pilotprojekten hat sich in Österreich ab 1999 zuerst die Qualitätsinitiative *Qualität in Schule* (Q.I.S) entwickelt, aus welcher 2004 die *Qualitätsinitiative Berufsbildung* (QIBB) hervorgegangen ist.³ Diese wurde im Schuljahr 2021/2022 vom *Qualitätsmanagementsystem (QMS) für Schulen*, einem gemeinsamen QM-System für die Allgemein- und Berufsbildung, abgelöst.⁴ Ein wichtiger Bestandteil dieses neuen QM-Systems ist das Einholen und Verarbeiten von Feedback.⁵

Feedback ist seit über 100 Jahren eine der am häufigsten erforschten und am meisten eingesetzten Methoden, um Verhaltensänderungen und Lernprozesse zu fördern.⁶ Es gilt bei zahlreichen Forschenden als besonders wirkungsvoll für die Weiterentwicklung von Menschen, Systemen und Prozessen. Bamberg merkt diesbezüglich an:

„Nahezu unumstritten werden Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit von Feedback betont. Demnach ist es kaum möglich, ohne Feedback etwas über sich selbst zu erfahren, die eigene Wirkung, Stärken und Schwächen zu erleben; Lernprozesse können ohne Feedback nicht gesteuert werden. [...] So ist Feedback wichtig für die menschliche Entwicklung, für soziale Interaktionen und für institutionalisierte Lernprozesse.“⁷

In der Forschung wurde Feedback lange Zeit als hierarchisch abwärts gerichteter und ein-direktionaler Interventions- und Kommunikationsprozess angesehen, in dem eine formal höher gestellte bzw. kompetentere Person (z.B. Lehrkraft) der niedriger gestellten Person bzw.

¹ Vgl. Reese/Sommerhoff (2018): 4, Behnke (2016): 1.

² Vgl. Gramlinger/Jonach/Stock (2019): 392.

³ Vgl. Gramlinger/Nimac/Jonach (2010): 187–192.

⁴ Vgl. Qualitätsmanagementsystem für Schulen (o.J.): Über uns.

⁵ Vgl. IQES online (o.J.): IQES Österreich.

⁶ Vgl. Strijbos/Müller (2014): 122.

⁷ Bamberg (2010): 1.

weniger kompetenten Person (z.B. Schüler*in) Feedback gibt.⁸ John Hattie, einer der einflussreichsten Bildungswissenschaftler der heutigen Zeit,⁹ identifiziert in seiner Studie von mehr als 800 Metaanalysen diese Art des Feedbacks als eine sehr bedeutungsvolle Einflussgröße (Rang zehn von 138) auf den Lernerfolg von Schüler*innen.¹⁰

Das im Gegensatz dazu aufwärts gerichtete Feedback von beispielsweise Schüler*innen an Lehrkräfte (im Weiteren Lernenden-Feedback genannt) wurde in der Forschung lange Zeit nicht untersucht. Hofer konstatiert in seinem Überblicksartikel aus dem Jahr 1981: „Die Berücksichtigung von Schülerurteilen ist nicht vorgesehen, weder bei der Behandlung der Frage, welche Ziele von pädagogischen Bemühungen sein können, noch bei der Reflexion über wünschenswerte Maßnahmen und Verhaltensweisen des Lehrers.“¹¹ Kritisch hinterfragt werden kann, ob Schüler*innen überhaupt qualifizierte Aussagen über die Qualität des Unterrichts und des Lehrverhaltens treffen können. Ein Blick in die Literatur zeigt, dass dahingehend bereits in den 1970er Jahren in den USA geforscht wurde. Die Studie von Cortis/Grayson, in der Schüler*innen und Referendar*innen an zehn Grundschulen befragt wurden, kam zu dem Ergebnis, dass sich aus der Einschätzung der Schüler*innen zuverlässige Rückschlüsse auf die Performanz der Referendar*innen ziehen lassen können.¹² Aubrecht/Hanna/Donald kamen im Jahr 1986¹³ und Follmann 1995¹⁴ zu ähnlichen Ergebnissen. Auch die Bedenken von Lehrkräften, dass die von ihnen als schwächer beurteilten Schüler*innen häufiger negativ-interpretiertes Feedback an die Lehrkräfte zurückgeben, konnte in einer Studie von Aleamoni¹⁵ entkräftet werden.

In der jüngeren Forschungsgeschichte gewinnt das Lernenden-Feedback daher an Bedeutung. Wobei es jedenfalls nicht darum geht, Lehrkräfte öffentlich zu kritisieren und die schulische Beurteilung umzukehren, so wie in der 2019 in Österreich erschienenen App *Lernsieg* teilweise öffentlich suggeriert wurde.¹⁶ Vielmehr geht es um ein auf Augenhöhe angewandtes Instrument für die Unterrichtsentwicklung. In Hatties Metaanalyse weist das Lernenden-

⁸ Vgl. Strijbos/Müller (2014): 122.

⁹ Vgl. Vierbuchen/Bartels (2019): 1.

¹⁰ Vgl. Hattie/Timperley (2007): 102, Hattie (2009): 173.

¹¹ Hofer (1981): 49.

¹² Vgl. Cortis/Grayson (1978): 93–101.

¹³ Vgl. Aubrecht/Hanna/Donald (1986): 415–423.

¹⁴ Vgl. Follman (1995): 57–78.

¹⁵ Vgl. Aleamoni (1981): 110–145.

¹⁶ Vgl. Platzer (2022): „Lernsieg“: Keine Sterne für Lehrende.

Feedback (bezeichnet als *Formative Evaluation des Unterrichts*) einen noch größeren Einfluss auf den Lernerfolg auf (Rang drei von 138), als das Feedback von Lehrkräften an Schüler*innen (Rang zehn von 138).¹⁷ Hattie merkt diesbezüglich an: „When teachers seek [...] feedback from students as to what students know, what they understand, where they make errors, when they have misconceptions, when they are not engaged – then teaching and learning can be synchronized and powerful. Feedback to teachers helps make learning visible.“¹⁸ Auch Buhren resümiert, dass sinnvoll eingesetztes Lernenden-Feedback zu einer höheren Qualität des Unterrichts und einer verbesserten Lernleistung der Schüler*innen führt.¹⁹ Und Helmke fasst zusammen, dass das Lernenden-Feedback „als Werkzeug für die Unterrichtsentwicklung [...] sehr gut geeignet“²⁰ ist.

Wie dargelegt, ist das Feedback im Allgemeinen und im Kontext der Schule ein bereits ausführlich untersuchtes Thema. Nichtsdestotrotz sind bei näherer Betrachtung der einschlägigen Literatur Lücken erkennbar, speziell bei den Rahmenbedingungen des Feedbacks. Zwar werden in der Literatur²¹ allgemeine Kriterien für die erfolgreiche Kommunikation von Feedback (beschreibend statt wertend, konkret statt allgemein, etc.) aufgelistet. Ob verschiedene Fächer(-kombinationen), Schultypen und weitere Rahmenbedingungen Einfluss auf das Einholen und Verwerten von Lernenden-Feedback, und damit die Unterrichtsentwicklung, ausüben, wird kaum untersucht. Für Zierer et al. „erscheinen weitere Studien wichtig, insbesondere qualitative Zugänge, die tiefere Einblicke in Feedbackprozesse im Unterrichtsgeschehen geben [...] und kontextuelle Faktoren“²² berücksichtigen. Speziell für das Feld der Wirtschaftspädagogik (WIPÄD) existieren diesbezüglich einige Besonderheiten. Zum einen kann argumentiert werden, dass WIPÄD-Lehrkräfte einen besonders großen Fächerkanon unterrichten (in der Handelsakademie (HAK) beispielsweise Unternehmensrechnung, Betriebswirtschaft, Business Training, Projektmanagement, Übungsfirma und Case Studies, Wirtschaftsinformatik, Business Behaviour, Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz sowie Volkswirtschaft)²³ und dies eine mögliche Adaption für erfolgreiches Feedback zur Unterrichtsentwicklung nach sich ziehen könnte. Es wäre beispielsweise denkbar, dass für

¹⁷ Vgl. Hattie (2013): 215.

¹⁸ Hattie (2009): 173.

¹⁹ Vgl. Buhren (2015b): 213.

²⁰ Helmke (2007): 167.

²¹ Vgl. Strahm (2008): 55, Fengler (2010): 11, Geissner (2001): 53–62, Buhren (2015a): 26–29.

²² Zierer et al. (2015): 47.

²³ Vgl. Lehrplan der Handelsakademie (2014): 8.

den Unterricht der Übungsfirma (in der HAK im vierten Jahrgang) aufgrund der einzigartigen Konzeption des Unterrichts Anpassungen im Feedbackprozess notwendig erscheinen. Im Weiteren könnten die unterschiedliche Schuldauer von drei Jahren in der Handelsschule (HAS) und fünf Jahren in der Handelsakademie und der Fokus auf Berufsbildung eine Adaption des Feedbackprozesses erfordern. Auf dieser Problemstellung basierend lautet die Forschungsfrage:

Wie nutzen Wirtschaftspädagogik-Lehrkräfte kaufmännischer Schulen das Lernenden-Feedback für ihre Unterrichtsentwicklung?

Mit dem Hintergrund der formulierten Forschungsfrage ist es Ziel dieser Masterarbeit, einen tieferen Einblick in den Einsatz von Feedback der WIPÄD-Lehrkräfte kaufmännischer Schulen zu geben. Dies soll zeigen, in welcher Form und unter Zuhilfenahme welcher Tools und Methoden diese Lehrkräfte das Lernenden-Feedback nutzen und gegebenenfalls zur Weiterentwicklung einsetzen und welche Änderungen und Verbesserungen im Unterricht vorgenommen werden. Auf dieser Basis soll zukünftigen bzw. interessierten WIPÄD-Lehrkräften eine Sammlung von Handlungsempfehlungen für Lernenden-Feedback bereitgestellt werden.

Für die Erarbeitung einer wissenschaftlichen Grundlage soll für diese Abschlussarbeit eine umfassende Literaturrecherche zur Begriffsabgrenzung und zu den Gestaltungsmerkmalen von Feedback ausgearbeitet werden. Um die Forschungsfrage zu beantworten, soll auf Basis der Literaturrecherche ein Interviewleitfaden erstellt und Lehrkräfte steirischer HAK und HAS interviewt werden. Die Auswahl der Lehrkräfte soll nach den Kriterien *Anzahl der Dienstjahre, unterrichtete Fächer* und *Geschlecht* erfolgen und hat das Ziel, eine möglichst diverse Zusammensetzung innerhalb dieser Kriterien zu erreichen. Mit der anschließenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring²⁴ soll aufgezeigt werden, wie sich der Einsatz von Feedback auf die Unterrichtsentwicklung der befragten Lehrkräfte auswirkt und welche Tools und Methoden besonders erfolgreich eingesetzt werden.

Die vorliegende Masterarbeit besteht neben dem **Kapitel 1**, der Einleitung, aus drei weiteren Kapiteln. **Kapitel 2** gibt einen Überblick über die theoretischen Konzepte zum Feedback.

²⁴ Vgl. Mayring (2015).

Um ein grundlegendes Verständnis für die Thematik rund um das Feedback zu erhalten, werden in Kapitel 2.1 die für diese Masterarbeit relevanten Fachbegriffe *Feedback*, *Bewertung*, *Rückmeldung*, *Evaluation* und *Unterrichtsentwicklung* definiert und abgegrenzt und eine jeweils gültige Arbeitsdefinition abgeleitet. Darauf folgend werden in Kapitel 2.2 und den entsprechenden Unterkapiteln die Gestaltungsmerkmale von Feedback (*sieben Ws*) beschrieben: Die Funktionsweise von Feedback (*Wozu*) inklusive dem Einfluss auf die Unterrichtsentwicklung, der Zeitpunkt von Feedback (*Wann*), der Ort des Feedbacks (*Wo*) inklusive der für diese Abschlussarbeit relevanten Unterrichtsfächer und -inhalte, die Tools und Methoden für das Einholen von Feedback (*Wie*), die Inhalte des Feedbacks (*Was*) und die Akteur*innen des Feedbacks (*Wer, Wem*).

Im **Kapitel 3** werden die theoretischen Erkenntnisse aus den vorherigen Kapiteln um eine empirische Untersuchung in Form qualitativer Interviews mit Lehrkräften der HAK und HAS in der Steiermark ergänzt. Dazu werden im Kapitel 3.1 die Methodik, Planung, Durchführung und Auswertung erläutert sowie die Ergebnisse aus den Interviews im Kapitel 3.2 beschrieben. Der Interviewleitfaden wurde dabei in Anlehnung an die im Kapitel 2.2 vorgestellten *sieben Ws* erstellt. Im Kapitel 3.3 erfolgt darauf aufbauend eine Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse und die Bereitstellung von Handlungsempfehlungen für die WIPÄD-Lehrkräfte. Im Kapitel 3.4 werden die Limitationen der empirischen Untersuchung beschrieben und ein Ausblick auf die zukünftige Forschung in diesem Bereich gegeben.

Das **Kapitel 4** enthält eine zusammenfassende Darstellung der wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse aus der in dieser Abschlussarbeit durchgeführten Literaturrecherche und qualitativen empirischen Untersuchung und damit die Beantwortung der Forschungsfrage.

2 Theoretische Grundlagen zum Feedback

Wie in der Einleitung beschrieben, kann Feedback bei der Entwicklung von Menschen und Prozessen eine besondere Bedeutung einnehmen. Slembek/Geißner beschreiben den Begriff allerdings als *Hülsenwort*, dem je nach Kontext unterschiedliche Bedeutungsvarianten entspringen.²⁵ Außerdem wirkt nicht jedes Feedback förderlich auf den Entwicklungsprozess, denn „Feedback ist nicht gleich Feedback. Entscheidend ist die Qualität des Feedbacks – und diese zeigt sich mannigfach.“²⁶ Somit ist es für das Verständnis und die Anwendung von Feedback von besonderer Bedeutung, den Begriff Feedback einzuordnen und abzugrenzen, die Struktur von Feedback zu verstehen und die förderlichen Bedingungen für konstruktives Feedback zu beachten.

Zu Beginn dieses Kapitels werden verschiedene Definitionen unterschiedlicher Autor*innen zu der in dieser Masterarbeit verwendeten Begriffe vorgestellt und diskutiert. Daraus wird zu jedem Begriff auch eine für diese Abschlussarbeit gültige Arbeitsdefinition abgeleitet. Weiters werden sieben Gestaltungsmerkmale (*sieben Ws*: Wozu, Wann, Wer, Wem, Wo, Wie und Was) aufgelistet und in den darauffolgenden Unterkapiteln näher erläutert. Im Kapitel 2.2.1 *Funktion (Wozu)* wird der Nutzen von Feedback zuerst allgemein anhand des Johari-Fensters beschrieben und anschließend gezeigt, welchen Beitrag das Lernenden-Feedback auf die Unterrichtsentwicklung von Lehrkräften leisten kann. Anschließend wird im Kapitel 2.2.2 *Zeitpunkt (Wann)* das sofortige Feedback mit dem verzögerten Feedback verglichen. Im Kapitel 2.2.3 *Ort des Feedbacks (Wo)* werden neben dem räumlichen Ort auch das Setting, in dem das Feedback eingeholt wird, thematisiert. Für die Zwecke dieser Masterarbeit sind das die Rahmenbedingungen des österreichischen Schulwesens und im Konkreten die Lehrpläne und kaufmännischen Lehrinhalte für die Handelsschule und Handelsakademie. Im Kapitel 2.2.4 *Tools und Methoden des Feedbacks (Wie)* werden gängige Feedback-Methoden und *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation an Schulen (IQES)* als Feedback-Tool für das Einholen von Feedback beschrieben. Im Kapitel 2.2.5 *Inhalte des Feedbacks (Was)* werden mögliche Inhalte des Feedbacks thematisiert. Im Kapitel 2.2.6 *Akteur*innen (Wer, Wem)* werden das Individual-, Gruppen- und Systemfeedback und damit die am Feedback beteiligten Akteur*innen angeführt.

²⁵ Vgl. Slembek/Geißner (2001): 7.

²⁶ Zierer et al. (2015): 47.

2.1 Begriffsdefinition und -abgrenzung

Die Ursprünge des Begriffes Feedback stammen aus der Kybernetik, der Lehre von Regelungs- und Steuerungsprozessen. In dieser mechanischen Sichtweise auf Feedback sendet A einen Impuls an B und B meldet A Information zurück. In diesem zirkulären Vorgang werden Soll- und Ist-Wert miteinander verglichen, sodass durch die Rück-Fütterung (Feedback) eine Verstärkung, eine Verminderung oder ein Gleichgewichtszustand eintreten kann.²⁷ Ramaprasad definiert Feedback dementsprechend als „information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way“²⁸. Da in zwischenmenschlichen Interaktionen und Lernprozessen „die Formen und Wirkungen des Feedbacks sehr unterschiedlichen Bedingungen und Kontexten unterliegen“²⁹, ist die undifferenzierte Übertragung des mechanistischen Verständnisses von Feedback auf diesen Bereich wenig sinnvoll. Denn Ist- und Soll-Wert sind keine objektiven Stellgrößen, sondern unterscheiden sich je nach Kontext, in welchem sich Personen begegnen, nach deren Wünschen und Erwartungen und nach den Informationen, die sie teilen. Feedback erfolgt also nicht-linear und auf vielen Ebenen. Welche Auswirkungen es hat, bleibt vorerst unsicher.³⁰ In den Sozial- und Erziehungswissenschaften ist der Begriff Feedback dennoch weit verbreitet, allerdings mit „vielfältige[n] Bedeutungsnuancen“³¹. Hattie/Timperley definieren Feedback als „information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, experience) regarding aspects of one’s performance or understanding“³². Ähnlich definiert London Feedback als „information people receive about their performance“³³. Die folgende Definition von Fengler inkludiert zusätzlich eine emotionale Komponente und dient für die vorliegende Masterarbeit als Arbeitsdefinition:

„Das Feedback kann heute demgemäß als gemeinsame Verständigungsleistung von zwei oder mehr Personen verstanden werden. Der Sender beobachtet das Verhalten des Empfängers und beschreibt es ihm, verbunden mit der eigenen gefühlsmäßigen Resonanz darauf. Er macht ihm vielleicht einen Vorschlag, sein Verhalten zu korrigieren oder neu einzustellen (Verhaltensbeobachtung und Verhaltensbeschreibung, Gefühlsresonanz und Selbstmitteilung, Handlungsimpuls).“³⁴

²⁷ Vgl. Müller/Ditton (2014): 11–12, Fengler (2004): 12, Buhren (2015a): 11.

²⁸ Ramaprasad (1983): 4.

²⁹ Buhren (2015a): 11.

³⁰ Vgl. Fengler (2004): 12–13, Buhren (2015a): 11.

³¹ Fengler (2010): 6.

³² Hattie/Timperley (2007): 102.

³³ London (2003): 11.

³⁴ Fengler (2010): 8.

Den drei Definitionen von Feedback in zwischenmenschlichen Interaktionen gemein ist, dass die Empfänger*innen des Feedbacks nicht, wie es im Regelkreis der Fall ist, zwingend reagieren, z.B. durch eine Verhaltensänderung. Feedback kann zu einer Aktion führen, wird möglicherweise aber auch einfach ignoriert.

Im Zuge der Definition von Feedback erscheint es wichtig, diese mit dem Begriff der Bewertung zu vergleichen und abzugrenzen. Beim Feedback soll in der Regel keine Bewertung vorgenommen, sondern das subjektiv Erlebte beschrieben werden. Bewertungsmaßstäbe würden beim Feedback eine vermeintliche Objektivität vortäuschen, die es im Grunde beim Vergleich der Selbst- und Fremdeinschätzung nicht gibt.³⁵ Allerdings wird diese Unterscheidung in der Literatur teilweise nicht aufgegriffen, so spricht beispielsweise Wunder von der „Valenz der Botschaft (positiv, negativ oder neutral)“³⁶, Bamberg von „negativem und positivem Feedback“³⁷ und auch Fengler über „positives und negatives Feedback“³⁸. Müller/Ditton resümieren: „Auch wenn eine solche begriffliche Schärfung durchaus wünschenswert wäre, konnte sich eine Differenzierung von Feedback und Beurteilung unter Bezug auf unterschiedliche Funktionen in Wissenschaft und Praxis nicht flächendeckend etablieren.“³⁹ Und Buhren merkt an, dass „die Grenzen zwischen Beschreibung und Bewertung fließend sein können“⁴⁰. Für diese Abschlussarbeit wird Feedback trotzdem als wertfrei und beschreibend angesehen. Erst durch einen an das Feedback anschließenden zweiten Schritt erfolgt eine Interpretation und Wertung durch die Empfänger*innen des Feedbacks.⁴¹ Im weiteren Verlauf dieser Abschlussarbeit wird Feedback, welches interpretiert wurde, als *negatives Feedback*, *wertneutrales Feedback* oder *positives Feedback* bezeichnet.

Kopp/Mandl nennen auch den Begriff des **kritischen Feedbacks** und verstehen darunter das zuvor beschriebene *negative Feedback*.⁴² Angemerkt werden kann, dass Kritik ein eigentlich neutraler Begriff ist. So definiert der Duden z.B. Kritik als „prüfende Beurteilung und deren Äußerung in entsprechenden Worten“⁴³. Im alltäglichen Sprachgebrauch wird Kritik jedoch

³⁵ Vgl. Buhren (2015a): 16–18.

³⁶ Wunder (2001): 42.

³⁷ Bamberg (2010): 3.

³⁸ Fengler (2010): 17.

³⁹ Müller/Ditton (2014): 20.

⁴⁰ Buhren (2015a): 18.

⁴¹ Vgl. Müller/Ditton (2014): 20–21.

⁴² Vgl. Kopp/Mandl (2014): 154.

⁴³ Duden (o.J.): Kritik.

negativ verstanden, „denn obwohl Kritik strenggenommen beides umfasst – Positives und Negatives – wird nach landläufigem Verständnis vor allem dann kritisiert, wenn jemand etwas auszusetzen hat“⁴⁴. Aufgrund der begrifflichen Unschärfe wird der Ausdruck *kritisches Feedback* in dieser Abschlussarbeit vermieden.

Müller/Ditton arbeiten einige mögliche Unterschiede zwischen den Begriffen Feedback und **Rückmeldung** heraus, kommen jedoch zu dem Schluss, „dass es sich bei Feedback und Rückmeldungen nicht um zwei getrennte Konzepte handelt. [...] Trotz der skizzierten Unterschiede sind die Schnittstellen und Überschneidungen der beiden Aspekte so groß, dass eine Übertragung von Ergebnissen der Feedbackforschung auf Rückmeldekontexte sinnvoll ist.“⁴⁵ Wie in einigen Publikationen⁴⁶ üblich, wird in dieser Abschlussarbeit der Begriff Rückmeldung synonym zum Begriff Feedback verstanden.

Auf Ebene der Schule bedeutet Feedback für Bastian/Combe/Langer, „dass sich zwei oder mehrere Personen in methodisch strukturierten Rückmeldungen und Gesprächen, Erfahrungen mit Lernprozessen und Lernarrangements mitteilen, um daraus für eine gemeinsame Weiterentwicklung des Lernens, des Lehrens und gegebenenfalls der schulischen Bedingungen zu lernen“⁴⁷. Für den in dieser Abschlussarbeit wichtigen Begriff des **Lernenden-Feedbacks** wird die Definition von Herrmann/Höfer herangezogen. Diese beschreiben das Lernenden-Feedback als „systematische[n] Versuch, die Perspektive von Schülerinnen und Schülern sowie deren Einschätzung des Unterrichts und ihrer eigenen Lernprozesse in die weitere Gestaltung des Unterrichts einzubeziehen“⁴⁸.

Für ein besseres Verständnis von Feedback muss dieses auch mit dem Begriff der **Evaluation** verglichen und von diesem abgegrenzt werden. Im alltäglichen Sprachgebrauch und in politischen Diskussionen beschreibt Komrey eine „geradezu inflationäre Verwendung des Begriffs in extrem unterschiedlichen Bedeutungsvarianten“⁴⁹. Evaluation wird demnach oft verstanden als: „Irgendetwas wird von irgendjemandem nach irgendwelchen Kriterien in

⁴⁴ Leuck (2001): 117.

⁴⁵ Müller/Ditton (2014): 11.

⁴⁶ Vgl. Nagl (2001): 31, Bühren (2015a): 19, Wunder (2001): 38–51, Behnke (2016): 6.

⁴⁷ Bastian/Combe/Langer (2016): 23.

⁴⁸ Herrmann/Höfer (1999): 29–30.

⁴⁹ Komrey (2001): 106.

irgendeiner Weise bewertet.“⁵⁰ In der einschlägigen Literatur⁵¹ zeigt sich jedoch ein ähnliches Verständnis von Evaluation. Demgemäß definiert Helmke fünf Kriterien für Evaluation: „(1) Systematische Erfassung (2) der Durchführung oder der Ergebnisse (3) eines Programms oder einer Maßnahme, (4) verglichen mit vorgegebenen Standards, Kriterien, Erwartungen oder Hypothesen (5) mit dem Ziel der Verbesserung des Programms oder der Maßnahme.“⁵² Verglichen mit der in dieser Masterarbeit zuvor ausgewählte Arbeitsdefinition für Feedback von Fengler ist erkennbar, dass Feedback nicht unbedingt systematisch erfasst wird und keine (wissenschaftlich) vorgegebenen Standards und Kriterien vorhanden sein müssen. Buhren merkt außerdem an, dass bei der Evaluation im Gegensatz zu Feedback zwingend eine Prozesshaftigkeit im Sinne eines Evaluationskreislaufs vorhanden sein muss. Beim Feedback wird außerdem beschrieben, bei der Evaluation bewertet.⁵³ In Anlehnung an Brägger/Posse und Buhren sind die Unterschiede von Feedback und Evaluation in Tabelle 1 zusammengefasst.

	Feedback	Evaluation
Zweck	Das Feedback steht im Dienst einer selbstverantwortlichen Einschätzung und Optimierung des Handelns.	Die Evaluation steht im Dienst einer institutionell getragenen Beurteilung und Optimierung von Prozessen oder im Dienst der Rechenschaftslegung.
Profil	Rückmeldung über Arbeitsergebnisse, die Wirkung von Verhalten und Handlungen einer Person oder eines Teams durch eine oder mehrere andere Personen.	Systematisches Verfahren, das zur möglichst objektiven Bewertung eines Prozesses, eines Produkts oder einer institutionellen Praxis führt.
Inhalt	Nicht zwingend empirisch gewonnene Daten.	Zwingend empirisch gewonnene Daten.
Gültigkeit	Feedback kann ein offenes und beschreibendes Feedback sein, aber auch ein kriteriengeleitetes und bewertendes.	Die Evaluationsergebnisse und deren Bewertung beanspruchen intersubjektive Gültigkeit: Sie wollen auch für Nicht-Betroffene einsichtig/nachvollziehbar sein.
Kriterien	Kriterien für eine bessere Nachvollziehbarkeit können aufgestellt werden.	Evaluationen beinhalten Bewertungen, die mit Bezug auf klare Kriterien gefällt werden.
Konsequenzen	Es bleibt den Feedback-Empfänger*innen überlassen, ob sie die Rückmeldung annehmen wollen und welche Schlussfolgerungen sie daraus ziehen.	Die Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse im Handlungsprozess kann (z.B. in einer Schule) verbindlich eingefordert werden.

⁵⁰ Komrey (2001): 106.

⁵¹ Vgl. Rolff et al. (2000): 216–228, Altrichter (1998): 263–266, Brägger/Posse (2021): 292–293, Buhren (2015a): 16–18.

⁵² Helmke (2009): 269.

⁵³ Vgl. Buhren (2015a): 18.

Adressat*innen	Die Rückmeldungen sind ausschließlich an die handelnden Personen gerichtet.	Die Evaluationsergebnisse sind einem weiteren Personenkreis (Team, Kollegium, Schulleitung, eventuell auch Schulbehörden, Schulaufsicht) zugänglich.
Wirkung	(Im Idealfall) Einsicht und Lernen und ggf. Änderung von Verhalten.	(Im Idealfall) Entscheidungssicherheit und Optimierung von Prozessen.

Tabelle 1: Unterschiede zwischen Feedback und Evaluation⁵⁴

Ein weiterer für diese Masterarbeit wichtiger Begriff ist die **Unterrichtsentwicklung**. Horster/Rolff definieren diese als „die Gesamtheit der systematischen Anstrengungen [..], die darauf gerichtet sind, die Unterrichtspraxis [...] zu optimieren. [...] Das grundlegende Ziel der Unterrichtsentwicklung ist die Effektivierung des Lernens der Schüler/innen in allen Dimensionen.“⁵⁵ Etwas weicher definieren Meyer/Feindt/Fichten Unterrichtsentwicklung als „die mehr oder weniger systematischen Prozesse und die mehr oder weniger nachhaltigen Ergebnisse individueller und gemeinsamer Anstrengungen von Lehrern und Schülern zur Verbesserung der Lern- und Arbeitsbedingungen im Unterricht“⁵⁶. Für diese Masterarbeit wird eine noch breitere Definition von Helmke gewählt, demnach werden unter

„Unterrichtsentwicklung [...] alle Aktivitäten und Initiativen verstanden, die sich auf Verbesserung des eigenen Unterrichts und des dafür notwendigen professionellen Wissens und Könnens beziehen. Unterrichtsentwicklung bezieht sich also auf

- die Veränderung der Lehrmethoden und Lehr-Lern-Szenarien,
- die Effektivierung der Klassenführung,
- die Stärkung eigener (didaktischer, fachlicher, diagnostischer) Kompetenzen sowie
- die Optimierung des Lehrmaterials mit dem Ziel, die Wirksamkeit des eigenen Unterrichts zu steigern“⁵⁷.

2.2 Gestaltungsmerkmale des Feedbacks

Für ein besseres Verständnis von Feedback und dessen Struktur ist es sinnvoll, Gestaltungsmerkmale von Feedback zu identifizieren und zu beschreiben. Ilgen/Fisher/Taylor nennen drei: die Eigenschaften der Sender*innen, der Empfänger*innen und der Botschaft. Sie argumentieren: „The recipient’s perception of the feedback and response to it depends upon

⁵⁴ Tabelle in Anlehnung an: Brägger/Posse (2021): 295, Buhren (2015a): 13–18.

⁵⁵ Horster/Rolff (2001): 58.

⁵⁶ Meyer/Feindt/Fichten (2007): 66.

⁵⁷ Helmke (2009): 305.

his or her personal characteristics, the nature of the message, and characteristics of the source of feedback.“⁵⁸ Für die vorliegende Masterarbeit wird diese Differenzierung um die Erkenntnisse von Wunder erweitert. Dieser fragt im Zuge der von ihm ausgearbeiteten *sieben Ws*: „*Wer meldet wem was wie wann wo und wozu* zurück.“⁵⁹ Diese Gestaltungsmerkmale werden nachfolgend näher erläutert und sind in Tabelle 2 zusammengefasst dargestellt.

Wer (Merkmale der Sender*innen)	<ul style="list-style-type: none"> • Soziodemographische Merkmale • Rollenbezogene Merkmale der Feedbacksituation • Glaubwürdigkeit der Sender*innen
Wem (Merkmale der Empfänger*innen)	<ul style="list-style-type: none"> • Soziodemographische Merkmale • Rollenbezogene Merkmale der Feedbacksituation • Selbstkonzeptmerkmale wie Selbstwertgefühl, Leistungsmotivation, Arbeitszufriedenheit, etc.
Was (Inhalt)	<ul style="list-style-type: none"> • Valenz des Feedbacks • Relevanz • Wissenszuwachs
Wie (Art des Feedbacks)	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturiertheit des Feedbacks • Informationsmenge • Partizipationsmöglichkeiten • Bewusstheitsgrad (bewusst vs unbewusst gesendetes Feedback)
Wann (zeitlich)	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitlicher Zusammenhang zwischen Verhalten und Feedback
Wo (räumlich/sozial)	<ul style="list-style-type: none"> • Räumlicher Ort • Soziales Setting • Aufgabenkontext (Komplexitätsgrad, Schwierigkeitsgrad, etc.)
Wozu (Funktion)	<ul style="list-style-type: none"> • Für Empfänger*innen: Bewusstmachung eigener Verhaltensweisen und Wahrnehmungsmuster • Für Sender*innen: Einflussnahme, Situationen besser zu verstehen, eigene Gefühle und Gedanken auszudrücken • Für soziale Systeme (Gruppen, Organisationen): Bestandsaufnahme, Konfliktbearbeitung

Tabelle 2: Übersicht zu den sieben Gestaltungsmerkmalen von Feedback⁶⁰

Um die Auswirkungen von Feedback zu verstehen ist es notwendig, die Quelle des Feedbacks zu identifizieren bzw. die **Merkmale der Sender*innen (Wer)** zu beschreiben.⁶¹ Wunder nennt soziodemographische Merkmale wie Geschlecht, Alter, Status, Beruf, etc., rollenbezogene Merkmale wie Macht über die Empfänger*innen des Feedbacks und die Glaubwürdigkeit der Sender*innen.⁶² Bei der Betrachtung der **Merkmale der**

⁵⁸ Ilgen/Fisher/Taylor (1979): 350.

⁵⁹ Wunder (2001): 40.

⁶⁰ Tabelle in Anlehnung an: Wunder (2001): 43.

⁶¹ Vgl. Ilgen/Fisher/Taylor (1979): 350.

⁶² Vgl. Wunder (2001): 41.

Empfänger*innen (Wem) sind neben den soziodemographischen Merkmalen Selbstkonzeptmerkmale wie das Selbstwertgefühl, die Leistungsmotivation und die Arbeitszufriedenheit zu berücksichtigen. Zusätzlich ist die individuelle Wahrnehmung der Rolle der Empfänger*innen gegenüber den Sender*innen zu beachten. Der **Inhalt (Was)** umfasst die Valenz des Feedbacks (ob eine positive, negative oder neutrale Interpretation vorliegt), die Relevanz des Feedbacks und den mit dem Feedback einhergehenden Wissenszuwachs. Zudem wird festgestellt, ob sich das Feedback auf verbales oder non-verbales Verhalten bezieht, wie sehr sich das Feedback als konsistent mit der eigenen Wahrnehmung darstellt und um welches Bezugssystem es sich handelt, also ob ein Individuum, eine Gruppe oder ein System Feedback sendet/empfängt. Die **Art des Feedbacks (Wie)** ist eng mit dem Inhalt (Was) verbunden und beschreibt, in welcher Art und Weise das Feedback übermittelt wird. Das Feedback kann offen oder strukturiert kommuniziert werden, allgemein gehalten oder spezifisch erfolgen und die Beobachtung vor dem Feedback kann offen oder verdeckt stattfinden. Zusätzlich ist die Menge der Feedbackinformationen und die Möglichkeit der eigenen Mitwirkung bei der Verarbeitung des Feedbacks relevant. Die **zeitlichen Merkmale (Wann)** beziehen sich darauf, wie viel Zeit zwischen der Beobachtung des Verhaltens und der Übermittlung des Feedbacks liegt. Die **räumlichen und sozialen Merkmale (Wo)** beschreiben zum einen den räumlichen Ort, an dem Feedback übermittelt wird und zum anderen auch das (soziale) Setting (z.B. Klassenzimmer) und den Aufgabenkontext (Komplexitätsgrad, Schwierigkeitsgrad, Zeitbudget), auf den hin Feedback gegeben wird. Schließlich kann die Bedeutung von Feedback auch noch nach der **Funktion (Wozu)**, also dem Ziel des Feedbacks, analysiert werden. Funktionen/Ziele sind für Empfänger*innen beispielsweise die Bewusstmachung der eigenen Verhaltensweisen und Wahrnehmungsmuster, für Sender*innen die Möglichkeit Einfluss zu nehmen, die eigenen Gefühle und Gedanken auszudrücken und das Verhalten der Empfänger*innen besser zu verstehen und für soziale Systeme wie Gruppen und Organisationen die Bestandsaufnahme, Konfliktbearbeitung und Optimierung.⁶³ Diese sieben Gestaltungsmerkmale des Feedbacks werden in den folgenden Kapiteln aufgegriffen, gegebenenfalls um ergänzende Konzepte und Informationen erweitert und in Bezug auf das in dieser Abschlussarbeit zentrale Lernenden-Feedback erläutert.

⁶³ Vgl. Wunder (2001): 41–44.

2.2.1 Funktion (Wozu)

In diesem Abschnitt wird das im Kapitel 2.2 identifizierte Gestaltungsmerkmal *Funktion (Wozu)* thematisiert. Als ersten Überblick über die Funktionen von Feedback kann die in Tabelle 3 dargestellte Zusammenschau von Narciss herangezogen werden. In dieser wird dargestellt, welche Funktionen die einzelnen Forschungsbeiträge dem Feedback beimessen. Nach Häufigkeit der Nennung hat Feedback also vor allem eine bestätigende/verstärkende/stimulierende, eine informierende, eine hinweisende/lenkende und motivierende/korrigierende Funktion.⁶⁴ Müller/Ditton merken an, dass die beschriebenen Funktionen eher als Ergänzung und nicht als zueinander in Konkurrenz stehend zu betrachten sind.⁶⁵

Cusella (1987) ⁶⁶	Sales (1993) ⁶⁷	Wager/Mory (1993) ⁶⁸	Butler/Winne (1995) ⁶⁹
<ul style="list-style-type: none"> • Verstärken • Informieren • Hinweisen • Motivieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Stimulieren • Informieren • Lenken • Motivieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Bestätigen • Informieren • Hinweisen • Motivieren • Korrigieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Bestätigen • Informieren • Hinweisen • Korrigieren
<ul style="list-style-type: none"> • Regulieren • Instruieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Regulieren • Instruieren • Bewerten • Beraten 	<ul style="list-style-type: none"> • Instruieren • Bewerten 	<ul style="list-style-type: none"> • Anregen • Ergänzen • Diskriminieren • Restrukturieren

Tabelle 3: Übersicht zu den Funktionen von Feedback⁷⁰

Für Bastian/Combe/Langer dient Feedback dazu, die Perspektive von anderen zu verstehen, die eigene Sichtweise zu erweitern und zu erkennen, welche Aspekte von unterschiedlichen Positionen aus betrachtet werden.⁷¹ Dies kann anschaulich mit dem Johari Fenster dargestellt werden. Mit dem in den 1950er Jahren entwickelten Modell sollten Menschen ein besseres Verständnis dafür bekommen, woher die Diskrepanz zwischen der eigenen Wahrnehmung

⁶⁴ Vgl. Narciss (2006): 77.

⁶⁵ Vgl. Müller/Ditton (2014): 23.

⁶⁶ Vgl. Cusella (1987): 624–678.

⁶⁷ Vgl. Sales (1993): 159–175.

⁶⁸ Vgl. Wager/Mory (1993): 55–73.

⁶⁹ Vgl. Butler/Winne (1995): 245–281.

⁷⁰ Tabelle entnommen aus: Narciss (2006): 77.

⁷¹ Vgl. Bastian/Combe/Langer (2016): 101.

über sich selbst und der Fremdwahrnehmung von sich selbst resultiert.⁷² Das Johari Fenster, dargestellt in Abbildung 1, kann in vier Bereiche unterteilt werden: Der *I. Bereich der freien Aktivität* beschreibt die Verhaltensweisen, Absichten und Motivationen, die sowohl dem Selbst als auch den anderen bekannt sind. Der *II. Bereich des blinden Flecks* stellt jene Verhaltensweisen, Absichten und Motivationen dar, die andere in einem sehen, dem Selbst jedoch nicht bekannt sind. Der *III. Bereich des Vermeidens* beinhaltet Verhaltensweisen, Absichten und Motivationen, die einem selbst bewusst sind, anderen jedoch nicht offenbart werden. Im *IV. Bereich der unbekanntes Aktivität* sind sich weder das Selbst noch die anderen Personen den eigenen Verhaltensweisen, Absichten und Motivationen bewusst. Da im Laufe zwischenmenschlicher Beziehungen einige dieser Dinge zutage treten, kann angenommen werden, dass diese bereits von Beginn an existierten. Je größer der *Bereich I*, desto besser funktionieren die Zusammenarbeit und Kommunikation mit anderen. Ziel ist es daher, diesen Bereich bzw. die Übereinstimmung von Fremd- und Selbstbild zu vergrößern.⁷³

	Dem Selbst bekannt	Dem Selbst unbekannt
Anderen bekannt	I. Bereich der freien Aktivität	II. Bereich des blinden Flecks
Anderen unbekannt	III. Bereich des Vermeidens oder Verbergens	IV. Bereich der unbekanntes Aktivität

Abbildung 1: Das Johari Fenster⁷⁴

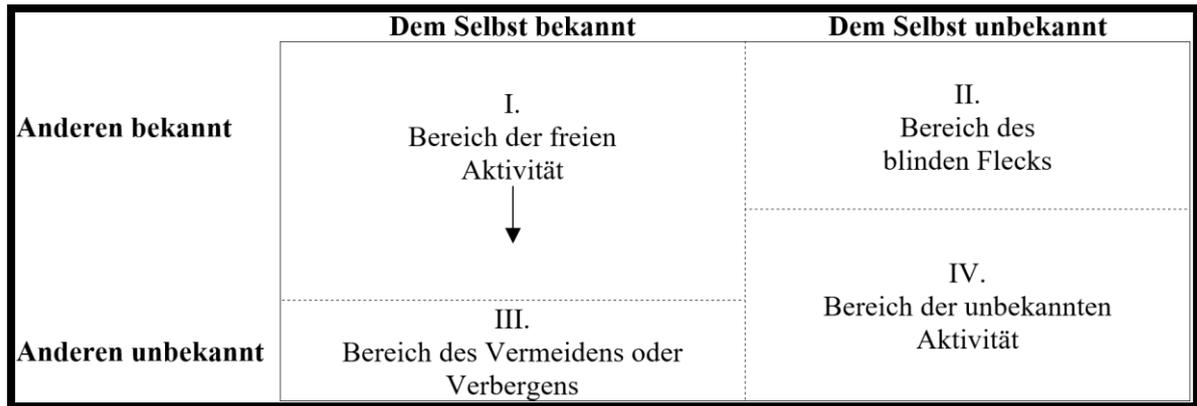
Um dies zu erreichen, gibt es zwei Möglichkeiten: Selbstoffenbarung und Feedback. Am Beginn von sozialen Interaktionen tendieren Menschen dazu, wenig über sich Preis zu geben, daher ist der Bereich I. recht klein. Erst wenn sich Personen länger kennen und Vertrauen aufbauen, bringen diese mehr Informationen über sich selbst ein.⁷⁵ Der Effekt der Selbstoffenbarung ist in Abbildung 2 dargestellt.

⁷² Vgl. Buhren (2015a): 18–20.

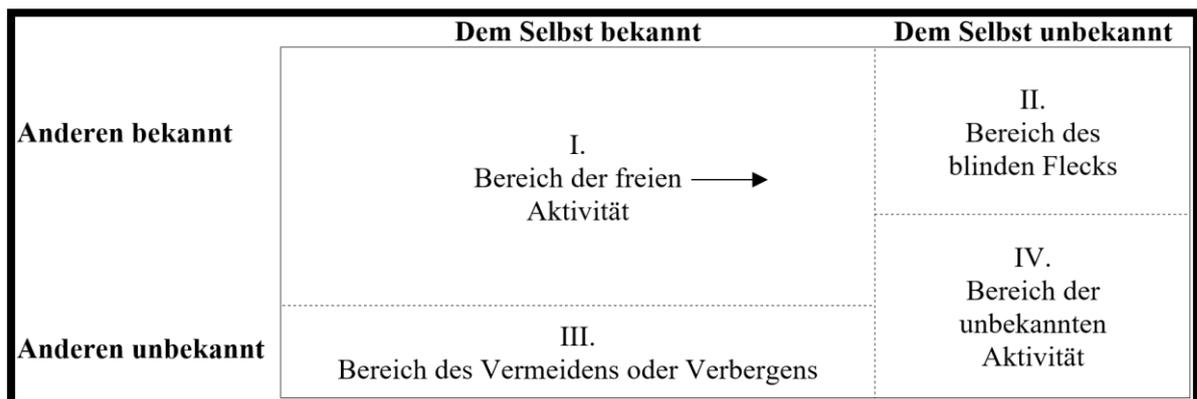
⁷³ Vgl. Luft (1972): 23–24.

⁷⁴ Abbildung in Anlehnung an: Luft (1972): 22.

⁷⁵ Vgl. Luft (1972): 23, Buhren (2015a): 19.

Abbildung 2: Die Auswirkung von Selbstoffenbarung im Johari Fenster⁷⁶

Die zweite Möglichkeit, den Bereich I. zu vergrößern, ist Feedback, dargestellt in Abbildung 3. Feedback hilft, die andere Sichtweise zu verstehen, den Bereich des blinden Flecks erfahrbar zu machen und die Übereinstimmung von Fremd- und Selbstbild zu erhöhen.⁷⁷ Konkret handelt es sich um *widerlegendes Feedback*. Dieses Feedback ist nicht mit negativem Feedback gleichzusetzen, sondern kann sowohl eine negativ als auch neutral oder positiv interpretierte Wertigkeit aufweisen. Denn die „Widerlegung bezieht sich auf Feedback, das ein falsches Konzept oder eine falsche Annahme korrigiert oder Informationen bietet, die aktuellen Erwartungen widersprechen“⁷⁸. Bestätigendes Feedback, welches den eigenen Vorstellungen und Eindrücken entspricht, kann naturgemäß den blinden Fleck nicht reduzieren.⁷⁹

Abbildung 3: Die Auswirkung von Feedback im Johari Fenster⁸⁰

⁷⁶ Abbildung in Anlehnung an: Luft (1972): 22–25.

⁷⁷ Vgl. Nagl (2001): 31.

⁷⁸ Hattie (2014): 140–141.

⁷⁹ Vgl. Hattie (2014): 140–141.

⁸⁰ Abbildung in Anlehnung an: Luft (1972): 22–25.

Eine Veränderung in einem der Bereiche beeinflusst auch alle anderen Bereiche. So stehen auch die Selbstmitteilung und das Feedback in einer Wechselwirkung zueinander. Auf die Selbstmitteilung erfolgt in der Regel Feedback, welches wiederum den blinden Fleck begreifbar machen kann. Durch diese zwei Effekte vergrößert sich der Bereich der freien Aktivität. Der Bereich des blinden Flecks, der Bereich des Vermeidens und Verbergens und möglicherweise auch der Bereich der unbekanntes Aktivität werden verringert.⁸¹

Neben diesen allgemein beschriebenen Funktionen kann Lernenden-Feedback im Kontext der Schule einen wertvollen Beitrag zur **Unterrichtsentwicklung** leisten.⁸² Um das Lernenden-Feedback in den Prozess der Unterrichtsentwicklung einordnen zu können, empfiehlt sich der Blick auf den Qualitätskreislauf des österreichischen Qualitätsmanagement Systems für Schulen (siehe Abbildung 4). Die Basis des Qualitätskreislaufs bildet der PDCA-Zyklus (Plan – Do – Check – Act). Der erstmals von Walter Shewart beschriebene Zyklus wurde durch seinen Zeitgenossen und Weggefährten, Edwards Deming, in Japan eingeführt und verbreitet. Der dort entstandene Begriff des Deming-Zirkels oder Deming-Zyklus fand neben der Bezeichnung PDCA-Zyklus inzwischen allgemeine Verwendung.⁸³

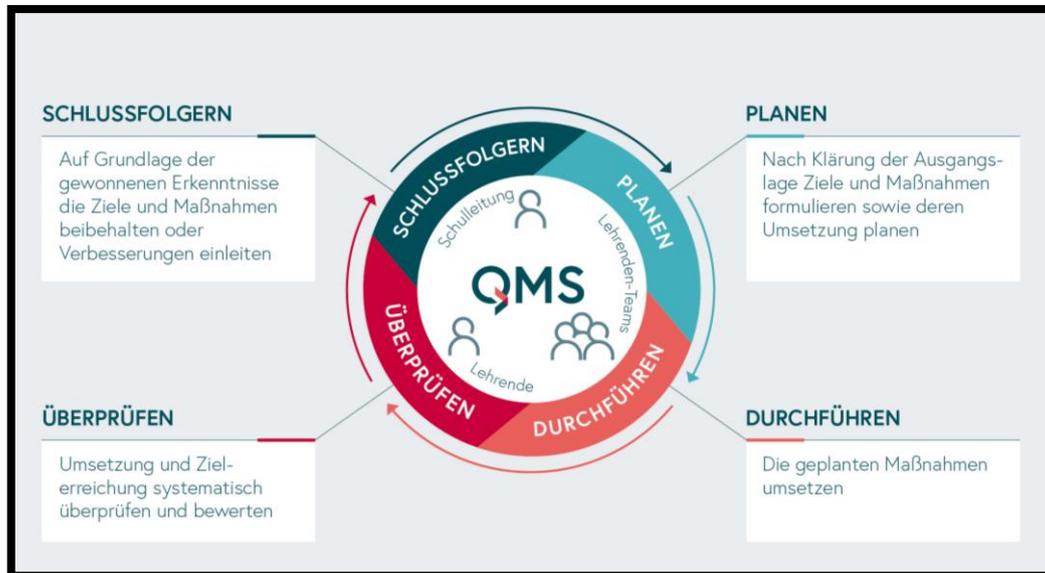


Abbildung 4: Qualitätskreislauf im österreichischen QMS für Schulen⁸⁴

⁸¹ Vgl. Buhren (2015a): 19.

⁸² Vgl. Hattie (2009): 173, Buhren (2015b): 213, Helmke (2007): 167.

⁸³ Vgl. Lennings (2019): 7.

⁸⁴ Abbildung entnommen aus: Qualitätsmanagementsystem für Schulen (o.J.): Qualitätskreislauf.

Der Qualitätskreislauf ist ein wesentlicher Bestandteil vom österreichischen QMS für Schulen und veranschaulicht den Qualitätsentwicklungsprozess, indem dieser in vier Phasen unterteilt wird. Der Qualitätskreislauf dient den Schulleitungen und Lehrenden als Richtlinie zur Verbesserung der Schulen bzw. des Unterrichts. Da im Zuge dieser Masterarbeit speziell die Sichtweise der Lehrenden und deren Unterrichtsentwicklung relevant ist, wird der Qualitätskreislauf aus Sicht dieser Anspruchsgruppe beschrieben. Die erste Phase, die *Planung (Plan)*, kann anhand des Akronyms des didaktischen ZIMMERS beschrieben werden.⁸⁵ Das Zimmer beinhaltet **Z**iele, **I**nhalte, **M**ethoden, **M**edien, **E**rfolg und **R**eflexion.⁸⁶ Am Beginn der Unterrichtsplanung steht immer die Planung der Lehr-Lern-Ziele im Mittelpunkt, welche in der Regel in einem mehrstufigen Prozess durchgeführt wird. In einem ersten Schritt wird beispielsweise ein Lehrplanverteilungsplan aus dem entsprechenden Lehrplan des Unterrichtsfachs erstellt. Aufgrund der Konzeption der Lehrpläne als Rahmenlehrpläne erhalten Lehrkräfte fachdidaktische Handlungsfreiheiten, die mit Berücksichtigung der allgemeinen Bildungsziele und didaktischen Grundsätze selbst gewählte thematische Schwerpunkte zulassen. Im Lehrplanverteilungsplan wird der Lehrstoff in eine grobe zeitliche Abfolge gebracht, erste Methoden und Medien für die Unterrichtsdurchführung gewählt und Maßnahmen für die Erfolgskontrolle definiert. In einem zweiten Schritt werden aus dem Lehrplanverteilungsplan konkrete Lehr-Lern-Ziele abgeleitet,⁸⁷ welche anhand der Bloom'schen Taxonomie in Niveau 1: *Nennen*, Niveau 2: *Anwenden* und Niveau 3: *Problem lösen* eingeteilt werden können.⁸⁸ Auf Basis dieser Ziele werden, um Schüler*innen bestmöglich beim Lernprozess zu unterstützen, bedeutsame Lerninhalte ausgearbeitet und in Form einer Unterrichtsdisposition Inhalte, Methoden und Medien arrangiert und in eine zeitliche Abfolge gebracht. Zusätzlich werden die Ergebnissicherung und Erfolgskontrolle in Form von z.B. mündlicher Mitarbeit, Hausübungen, Schularbeiten und Tests geplant. Als abschließender Teil der Planung wird die Reflexionsmethode gewählt, z.B. mündliches Feedback der Schüler*innen am Ende der Unterrichtseinheit.⁸⁹ In der zweiten Phase des Qualitätskreislaufs, der *Durchführung (Do)*, werden die zuvor geplanten Maßnahmen umgesetzt. In der dritten Phase, der *Überprüfung (Check)*, wird festgestellt, ob die geplanten und umgesetzten Maßnahmen die erwünschten Ergebnisse geliefert haben und die Ziele erreicht wurden. Das

⁸⁵ Vgl. Riebenbauer/Tafner/Dreisiebner (2019): 279.

⁸⁶ Vgl. Brinker/Willems (o.J.): Gestalten Sie Ihr Lern-ZIMMER.

⁸⁷ Vgl. Riebenbauer/Tafner/Dreisiebner (2019): 279–283.

⁸⁸ Vgl. Posch/Schneider/Mann (1983): 16–19.

⁸⁹ Vgl. Riebenbauer/Tafner/Dreisiebner (2019): 285–290.

Feedback von Schüler*innen an Lehrkräfte ist in dieser Phase eine mögliche und sinnvolle Variante in der Selbstüberprüfung. In der vierten Phase, der *Schlussfolgerung (Act)*, werden auf Grundlage der durch die Überprüfung gewonnenen Erkenntnisse die Ziele und Maßnahmen beibehalten oder Änderungen bzw. Verbesserungen durchgeführt. Anschließend beginnt der Kreislauf wieder von neuem.⁹⁰

Nachfolgend werden die Verwendung und der Nutzen des Lernenden-Feedbacks in der Phase *Überprüfung (Check)* des Qualitätskreislaufs beschrieben. Das Lernenden-Feedback zeigt den Lehrkräften u.a., welche Eindrücke die Schüler*innen von ihrer Tätigkeit haben, wie zufrieden sie mit dem Unterricht sind, wie viel sie lernen und welche Verbesserungsvorschläge sie haben. Ausgehend von diesem Lernenden-Feedback können Lehrkräfte ihre didaktischen Handlungen anpassen, den Lernprozess effektiver gestalten und ihren blinden Fleck verkleinern.⁹¹ Wisniewski/Zierer nennen beispielsweise die Selbsteinschätzung der eigenen Redezeit im Unterricht als klassischen blinden Fleck von Lehrkräften.⁹² So zeigen Helmke et al., dass Lehrkräfte den eigenen Redeanteil deutlich geringer wahrnehmen, als dieser tatsächlich ist.⁹³ Je länger Lehrkräfte bereits unterrichten, desto schwieriger entkommen sie ihren etablierten Routinen. „Mit der Zeit können sich die immer gleichen ‚Fehler‘ einschleichen, die nicht einmal von einem selbst bemerkt werden. Wenn viele Lehrkräfte diese blinden Fehler zwar unbewusst spüren, sie aber nicht bewusst wahrnehmen und somit auch nicht ändern können, hilft hier Rückspiegelung (Feedback) durch Dritte weiter.“⁹⁴ Buhren nennt vier wichtige Gründe für das Einholen von Lernenden-Feedback:

1. „Informationen über Wirkungen und Nebenwirkungen von Lehrerverhaltenweisen zu bekommen, die für die subjektive Sicht des Schülers, seine persönliche Entwicklung und Werthaltung bedeutsam sind.
2. Direkte und unmittelbare Auskünfte über die Effektivität und die Lernwirkungen von Lehrmaßnahmen zu erhalten.
3. Schülerurteile als Indikatoren für Zwischenziele beim Erreichen übergeordneter Lehr- und Lernziele zu verwenden.
4. Zum Verständnis von Prozessen der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern im Unterricht beizutragen.“⁹⁵

⁹⁰ Vgl. Qualitätsmanagementsystem für Schulen (o.J.): Qualitätskreislauf.

⁹¹ Vgl. Zierer et al. (2015): 46.

⁹² Vgl. Wisniewski/Zierer (2017): 53.

⁹³ Vgl. Helmke et al. (2014): 2.

⁹⁴ Horster/Rolff (2001): 196.

⁹⁵ Buhren (2015b): 214.

Für Lehrkräfte kann Feedback auch einen Teil zu ihrer Gesundheit beitragen. Denn Lehrkräfte, die regelmäßig Feedback einholen, haben das Gefühl, als Lehrkraft bestärkt zu werden, können ihre eigenen Schwachpunkte relativieren, Arbeitspartnerschaften etablieren, ihre Arbeitszufriedenheit verbessern, Stressfaktoren verringern und von Anerkennung und Bestärkung profitieren. Somit ist Feedback weniger eine zusätzliche Belastung als eine nützliche Entlastung.⁹⁶

Nach dem Zweck der Nutzung kann zwischen formativem und summativem Feedback unterschieden werden. **Formatives Feedback** wird in der Regel dem Unterricht begleitend eingesetzt und ist mit dem Lehr- und Lernprozess eng verwoben.⁹⁷ Black/Wiliam beschreiben die *formative* Vorgehensweise wie folgt:

„Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited.“⁹⁸

Lehrkräfte analysieren beim formativen Feedback also laufend, was im bisherigen Lernprozess bereits gut umgesetzt wurde, wo es noch Bedarf an Erklärung, Übungszeit oder sonstiger Unterstützung gibt und überlegen gemeinsam mit den Schüler*innen, welche Schritte für die Zielerreichung sinnvoll und notwendig sind. Dieses unterrichtsbegleitende Feedback gibt der Lehrkraft Orientierung, wirkt motivierend und führt insgesamt zu besserem Unterricht. Im Gegensatz dazu hat das **summative Feedback** das Ziel, eine eher zusammenfassende und umfangreichere Einschätzung der Schüler*innen zu eröffnen. Das summative Feedback liefert also keine konkreten Hinweise auf einzelne Unterrichtsstunden und Methoden, sondern kann „grundlegende und möglicherweise auch typische Aspekte des Unterrichts einer bestimmten Lehrperson aus Schülersicht beleuchten“⁹⁹. Der Zweck der Nutzung des Feedbacks unterscheidet somit zwischen formativem und summativem Feedback.¹⁰⁰

⁹⁶ Vgl. Enns et al. (2002), zitiert nach Wisniewski/Zierer (2017): 54–55.

⁹⁷ Vgl. Schütze/Souvignier/Hasselhorn (2018): 697–715.

⁹⁸ Black/Wiliam (2009): 7.

⁹⁹ Buhren (2015b): 215.

¹⁰⁰ Vgl. Schütze/Souvignier/Hasselhorn (2018): 697–715.

In der Literatur¹⁰¹ wird das formative Feedback als wirkungsvoller beschrieben als das summative Feedback. Hattie identifiziert in seiner Studie zu über 800 Metaanalysen das formative Feedback (bezeichnet als *Formative Evaluation des Unterrichts*) als den dritt wichtigsten Einflussfaktor auf den Lernerfolg von Schüler*innen.¹⁰² Hattie/Clarke merken diesbezüglich an:

„The feedback teachers receive *from* students is our first and most important focus. The teaching/learning dynamic becomes synthesized when students are able to communicate their needs to teachers, and when teachers take account of everything in front of them which constitutes feedback from the student: body language, behaviour, motivation, apparent understanding, misconceptions, avoidance tactics, strategies used and so on.“¹⁰³

Das formative Feedback hilft den Lehrkräften zu erfahren, welche Schüler*innen erfolgreich lernen, was sie selbst gut und weniger gut unterrichtet haben, welche Stärken und Schwächen die Schüler*innen und der eigene Unterricht haben und wie der Unterricht modifiziert werden muss, um diesen erfolgreicher zu gestalten.¹⁰⁴ Das summative Feedback von Schüler*innen an Lehrkräfte scheint in der Studie von Hattie nicht auf.

2.2.2 Zeitpunkt (Wann)

Die im vorherigen Kapitel beschriebene Unterscheidung zwischen formativem und summativem Feedback hat auch Auswirkung auf das Gestaltungsmerkmal *Wann*, also auf den Zeitpunkt an dem Feedback eingeholt bzw. gegeben wird. Formatives Feedback erfolgt in der Regel während des (Unterrichts-)Prozesses, summatives Feedback erst nach dem (Unterrichts-)Prozess, also z.B. am Ende des Semesters, am Ende des Jahres oder nach einem längeren Unterrichtskapitel.¹⁰⁵ Die meisten Studien, die den Zeitpunkt des Feedbacks untersuchen, stellen das Feedback von Lehrkräften an die Schüler*innen in den Mittelpunkt. So zeigen z.B. Kulhavy/Anderson, dass Schüler*innen bei Multiple-Choice Aufgaben besser abschneiden, wenn sie verzögertes Feedback kurz vor neuen Aufgaben erhalten. Dies wird als Delay-Retention-Effect bezeichnet und damit erklärt, dass die korrekte Lösung ohne störende Einflüsse verstanden werden kann und, dass verzögertem Feedback aufgrund der

¹⁰¹ Vgl. Hattie/Clarke (2019): 90, Schütze/Souvignier/Hasselhorn (2018): 697–715.

¹⁰² Vgl. Hattie (2013): 215.

¹⁰³ Hattie/Clarke (2019): 90.

¹⁰⁴ Vgl. Hattie (2014): 143.

¹⁰⁵ Vgl. Schütze/Souvignier/Hasselhorn (2018): 697–715.

zeitlichen Distanz mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird.¹⁰⁶ Kulik/Kulik fanden in ihrer Metaanalyse heraus, dass der richtige Zeitpunkt des Feedbacks von der Feedbackebene abhängt. So ist auf Ebene der Aufgabe eine kleine Verzögerung hilfreich, auf Ebene des Prozesses ist sofortiges Feedback sinnvoller.¹⁰⁷ Clariana/Wagner/Murphy beschreiben, dass der Zeitpunkt auch von der Schwierigkeit der Aufgabe abhängen kann. So zeigt sich, dass bei schwierigeren Aufgaben verzögertes Feedback effektiver ist.¹⁰⁸ Die Übertragung dieser Ergebnisse auf das Feedback von Schüler*innen an Lehrkräfte ist jedoch von eher geringer Relevanz.¹⁰⁹ Strahm weist darauf hin, dass Feedback eher sofort und situativ als verzögert und rekonstruierend übermittelt werden soll.¹¹⁰ Auch Coe argumentiert, dass Lernenden-Feedback einen besonders hohen positiven Effekt hat, wenn es so rasch wie möglich übermittelt wird.¹¹¹ Und auch Hattie/Clarke schreiben dem sofortigen Feedback größere Bedeutung zu und merken an: „Anything which happens after the lesson has questionable value compared to what happens in the moment.“¹¹²

2.2.3 Ort (Wo)

Beim Gestaltungsmerkmal des Orts fließen neben dem räumlichen Ort auch Überlegungen zu den (sozialen) Rahmenbedingungen, in dem das Feedback gegeben wird, ein. Für die vorliegende Masterarbeit ist es daher sinnvoll, das österreichische Schulsystem mit Fokus auf die kaufmännischen mittleren- und höheren Schulen zu beschreiben. Die Ursprünge des österreichischen Schulwesens liegen einerseits in den Schreib- und Rechenstuben der Kaufmanns- und Handwerkszünfte des 13. Jahrhunderts und in den mittelalterlichen Dom- und Klosterschulen. Die Schulreform und die damit angestrebte *Verstaatlichung* des Schulwesens in der Regierungszeit von Kaiserin Maria Theresia legte den Grundstein für das heutige Schulsystem.¹¹³ Das österreichische Schulsystem kann nach dem Schulorganisationsgesetz (SchOG) auf zwei verschiedene Arten eingeteilt werden, zum einen nach dem Bildungsinhalt in allgemeinbildende und berufsbildende Schulen und zum anderen nach der

¹⁰⁶ Vgl. Kulhavy/Anderson (1972): 505–512.

¹⁰⁷ Vgl. Kulik/Kulik (1988): 79–97.

¹⁰⁸ Vgl. Clariana/Wagner/Murphy (2000): 5–22.

¹⁰⁹ Vgl. Röhl/Gärtner (2021): 165.

¹¹⁰ Vgl. Strahm (2008): 55.

¹¹¹ Vgl. Coe (1998): 43–66.

¹¹² Hattie/Clarke (2019): 123.

¹¹³ Vgl. Scheipl/Seele (1987): 10–11.

Bildungshöhe in Primarschulen (Vorschule, Volksschule) und Sekundarschulen.¹¹⁴ Die Sekundarschulen können wiederum aufgeteilt werden in Sekundarstufe I (die Mittelschule, die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule) und in Sekundarstufe II (die berufsbildende mittlere und höhere Schulen, die Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen, die Berufsschulen, etc.).¹¹⁵ Lehrkräfte mit abgeschlossenem Studium der Wirtschaftspädagogik und mindestens zweijähriger einschlägiger Berufspraxis sind unter anderem berechtigt, kaufmännische Unterrichtsfächer in Handelsakademien und Handelsschulen zu unterrichten.¹¹⁶

Die **Handelsakademie** zählt zu den berufsbildenden höheren Schulen, wird ebenfalls nach der achten Schulstufe besucht und dauert fünf Jahre. Ziel ist eine auf kaufmännische Berufsausbildung fokussierte integrierte Vermittlung von Allgemeinbildung und kaufmännischer Bildung für alle Zweige der Wirtschaft. Absolvent*innen der HAK schließen mit der Reife- und Diplomprüfung ab und können daher einen gehobeneren kaufmännischen Beruf ausüben und/oder ein Studium absolvieren.¹¹⁷ In der 1770 gegründeten ersten Handelsakademie Österreichs (bezeichnet als Real-Handlungsakademie) in Wien wurden Deutsch, Französisch, Italienisch, Korrespondenz, Geografie einschließlich Naturalien, Waren und Münzen, Geometrie, Mechanik, Naturlehre, doppelte Buchhaltung, Handels- und Seerecht, praktische Handlungswissenschaften, Natur- und Zivilrecht sowie Vernunfts- und Sittenlehre unterrichtet.¹¹⁸ Bis heute wurden und werden die Lehrpläne und Unterrichtsfächer der Handelsakademien und Handelsschulen wiederkehrend überarbeitet und an die geänderten Rahmenbedingungen angepasst.¹¹⁹ Im aktuellen Lehrplan der Handelsakademie von 2014 (siehe Abbildung 5) wurden die Pflichtfächer den Clustern 1. Persönlichkeit und Bildungskarriere, 2. Sprache und Kommunikation, 3. Entrepreneurship – Wirtschaft und Management, 4. Gesellschaft und Natur und 5. Mathematik und Naturwissenschaften zugeordnet. Lehrkräfte der WIPÄD sind berechtigt,¹²⁰ folgende Unterrichtsfächer zu unterrichten: 1.2 Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz (PBSK), 1.3 Business Behaviour (BB), 3.1 Betriebswirtschaft (BW), 3.2 Unternehmensrechnung, 3.3. Business Training, Projektmanagement,

¹¹⁴ Vgl. SchOG (1962): § 3.

¹¹⁵ Vgl. BMBWF (2022): 6.

¹¹⁶ Vgl. BMBF (2016): 1, BIC (o.J.): Wirtschaftspädagoge/Wirtschaftspädagogin.

¹¹⁷ Vgl. Lehrplan der Handelsakademie (2014): 1, SchOG (1962): § 65.

¹¹⁸ Vgl. Tafner/Stock/Slepcevic-Zach (2019): 30–34.

¹¹⁹ Vgl. Tafner/Stock/Slepcevic-Zach (2019): 70–73.

¹²⁰ Vgl. BMBF (2016): 1, BIC (o.J.): Wirtschaftspädagoge/Wirtschaftspädagogin.

Übungsfirma und Case Studies (BPQM), 3.4 Wirtschaftsinformatik (WINF) und 3.7 Volkswirtschaft.¹²¹ Dieser große Fächerkanon ist in Abbildung 5 farblich hervorgehoben dargestellt.

IV. Studentafel ¹							
(Gesamtstundenzahl und Stundenausmaß der einzelnen Unterrichtsgegenstände)							
A. Pflichtgegenstände, Verbindliche Übungen	Wochenstunden Jahrgang					Summe	Lehrverpflichtungsgruppe
	I.	II.	III.	IV.	V.		
A.1 Stammbereich²							
1. Persönlichkeit und Bildungskarriere						23	
1.1 Religion	2	2	2	2	2	10	(III)
1.2 Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz	2	-	-	-	-	2	III
1.3 Business Behaviour	-	1	1	1	-	3	II
1.4 Bewegung und Sport	2	2	2	1	1	8	(IVa)
2. Sprachen und Kommunikation						40	
2.1 Deutsch	3	3	3	2	3	14	(I)
2.2 Englisch einschließlich Wirtschaftssprache	3	3	2	3	3	14	I
2.3 Lebende Fremdsprache ³	2	3	3	2	2	12	(I)
3. Entrepreneurship – Wirtschaft und Management						54	
3.1 Betriebswirtschaft	3	3	3	3	2	14	I
3.2 Unternehmensrechnung ⁴	3	3	3	3	2	14	I
3.3 Business Training, Projektmanagement, Übungsfirma und Case Studies ⁵	-	2	2	3	1	8	I
3.4 Wirtschaftsinformatik	-	1	2	2	1	6	I
3.5 Officemanagement und angewandte Informatik ⁴	2	2	2	-	-	6	II
3.6 Recht	-	-	-	3	-	3	III
3.7 Volkswirtschaft	-	-	-	-	3	3	III

Abbildung 5: Kaufmännische Fächer in der Studentafel des HAK-Lehrplans 2014¹²²

Nachfolgend wird versucht, die Unterrichtsfächer systematisch einzuteilen. Dabei stützen sich die Überlegungen zwar auf dem HAK-Lehrplan 2014, die vorgenommene Gruppierung der Unterrichtsfächer erhebt jedoch keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Das Unterrichtsfach „Betriebswirtschaft steht als Leitfach im Zentrum der Ausbildung“¹²³ und kann neben *Unternehmensrechnung*, *Wirtschaftsinformatik* und *Volkswirtschaft* zu den *kaufmännischen Fächern mit Fokus auf Hard-Skills* gezählt werden. In diesen ist, bis auf Volkswirtschaft, auch der Einsatz von Schularbeiten vorgesehen. Die Unterrichtsfächer *PBSK*, *BB* und *BPQM* können demgegenüber als *kaufmännische Unterrichtsfächer mit Fokus auf Soft-Skills* bezeichnet werden, in der die Entwicklung der „Persönlichkeit und sozialen Kompetenz sowie von Verhaltensrepertoire und Einstellungen, die zu einer erfolgreichen Gestaltung des öffentlichen und beruflichen Lebens beitragen“¹²⁴, im Vordergrund stehen. Ein spezielles Lehr-Lern-Setting besteht bei der Juniorfirma des zweiten Jahrganges und der Übungsfirma

¹²¹ Vgl. Lehrplan der Handelsakademie (2014): 8–9.

¹²² Abbildung in Anlehnung an: Lehrplan der Handelsakademie (2014): 8.

¹²³ Lehrplan der Handelsakademie (2014): 4.

¹²⁴ Lehrplan der Handelsschule (2014): 12.

des vierten Jahrgangs des Unterrichtsfaches BPQM. In diesen, Unternehmen nachempfundenen didaktischen Konzepten, haben die Schüler*innen die Möglichkeit, ihre Handlungskompetenzen innerhalb eines „komplexen Handlungs- und Erfahrungsfeld[es]“¹²⁵ anzuwenden und auszubauen.

Lehrkräfte der WIPÄD sind ebenfalls berechtigt, kaufmännische Fächer in mit Handelsakademien in der Regel organisatorisch und räumlich verbundenen Handelsschulen zu unterrichten. Die **Handelsschule** zählt zu den berufsbildenden mittleren Schulen, wird nach der achten Schulstufe besucht und dauert drei Jahre, eine Ausnahme davon bildet die vierjährige Handelsschule für (Hoch)Leistungssportler*innen.¹²⁶ Ziel ist ebenfalls eine Vermittlung von Allgemeinbildung und kaufmännischer Bildung für alle Zweige der Wirtschaft, jedoch mit dem Unterschied, dass im Gegensatz zur HAK keine höhere (kaufmännische) Bildung vermittelt wird. Die Abschlussprüfung befähigt zur Ausübung eines kaufmännischen Berufes, ähnlich wie ein entsprechender Lehrabschluss. Die Hochschulreife wird mit dem Abschluss der HAS nicht erworben.¹²⁷ Wie im Lehrplan der HAK sind auch im Lehrplan der HAS die Pflichtgegenstände in Cluster eingeteilt: A.1 Sprachkompetenz, A.2 Sozialkompetenz und Persönlichkeitsentwicklung, A.3 Wirtschaftskompetenz und A.4 Gesellschaft und Umwelt. Die von WIPÄD-Lehrkräften in der Regel unterrichteten Fächer sind in Abbildung 6 gelb markiert. Diese sind 4. Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz (PBSK), 6. Betriebswirtschaft, Wirtschaftliches Rechnen, Rechnungswesen (BWRR), 7. Betriebswirtschaftliche Übungen einschließlich Übungsfirma, Projektmanagement und Projektarbeit (BWUF), 9. Kundenorientierung und Verkauf und 10. Volkswirtschaft und Recht.¹²⁸

¹²⁵ Tramm/Gramlinger (2006): 6.

¹²⁶ Vgl. BMBWF (2022): 38.

¹²⁷ Vgl. Lehrplan der Handelsschule (2014): 1, SchOG (1962): § 52.

¹²⁸ Vgl. Lehrplan der Handelsschule (2014): 6.

A. Pflichtgegenstände ²	Wochenstunden Klasse			Summe	Lehrver- pflichtungs- gruppe
	1.	2.	3.		
A.1 Sprachkompetenz				23	
1. Deutsch	5	5	4	14	(I)
2. Englisch einschließlich Wirtschaftssprache	3	3	3	9	I
A.2 Sozialkompetenz und Persönlichkeitsentwicklung				16	
3. Religion	2	2	2	6	(III)
4. Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz	2	2	1	5	III
5. Bewegung und Sport	2	2	1	5	(IVa)
A.3 Wirtschaftskompetenz				38	
6. Betriebswirtschaft, Wirtschaftliches Rechnen, Rechnungswesen ³	3	3	3	9	I
7. Betriebswirtschaftliche Übungen einschließlich Übungsfirma, Projektmanagement und Projektarbeit ³	4	4	6 ⁴	14	I
8. Officemanagement und angewandte Informatik ³	5	3	5	13	II
9. Kundenorientierung und Verkauf	-	2	-	2	II
A.4 Gesellschaft und Umwelt				16	
10. Volkswirtschaft und Recht	-	-	2	2	III
11. Politische Bildung und Zeitgeschichte	2	2	1	5	III
12. Geografie (Wirtschafts- und Kulturräume)	2	2	-	4	III
13. Angewandte Naturwissenschaften und Warenlehre	-	3	2	5	III

Abbildung 6: Kaufmännische Fächer in der Stundentafel des HAS-Lehrplans 2014¹²⁹

Ähnlich wie im Lehrplan der HAK kann *BWRR* und *Volkswirtschaft und Recht* zu den kaufmännischen *Unterrichtsfächern mit Fokus auf Hard-Skills* und *PBSK*, *BWUF* und *Kundenorientierung und Verkauf* zu den *Unterrichtsfächern mit Fokus auf Soft-Skills* gezählt werden. Im Fach *BWUF* werden ebenfalls ähnlich zur HAK im zweiten Jahrgang die Juni- orfirma und im dritten Jahrgang die Übungsfirma abgehalten.¹³⁰

2.2.4 Tools und Methoden (Wie)

In diesem Kapitel wird das Gestaltungsmerkmal *Wie* näher erläutert. Slembek/Geißner unterscheiden zwischen implizitem und explizitem Feedback. Das implizite Feedback ist meist unbeabsichtigt und erfolgt beispielsweise durch unbewusstes Zu- und Abwenden, Fortsetzung oder Abbruch einer Aufgabe und Fernbleiben vom Unterricht. Das explizite Feedback ist häufig absichtlich kommuniziert und wird u.a. durch die mündliche und schriftliche Ausdrucksform, Mimik und Gestik ausgedrückt.¹³¹

Nachfolgend werden gängige Methoden und Tools für das Einholen von Lernenden-Feedback vorgestellt. Auf den ersten Blick mag es für eine bessere Übersichtlichkeit sinnvoll

¹²⁹ Abbildung in Anlehnung an: Lehrplan der Handelsschule (2014): 6.

¹³⁰ Vgl. Lehrplan der Handelsschule (2014): 3–36.

¹³¹ Vgl. Slembek/Geißner (2001): 8.

erscheinen, die verschiedenen Feedback-Methoden in zwei Kategorien einzuordnen, Methoden für formatives Feedback und Methoden für summatives Feedback. Allerdings ist dieses Vorgehen nicht zielführend, da nicht das „Instrument, mit dem ein Assessment durchgeführt wird, formativ oder summativ [ist], sondern die Nutzung des Instruments“¹³². Dementsprechend wird lediglich argumentiert, für welches Feedback die Methode eher geeignet ist.

Mündliches Feedback hat den Vorteil, neben dem gesprochenen Wort auch non- und paraverbale Rückmeldungen zu enthalten. Außerdem können bei Verständnisschwierigkeiten sofort Rückfragen gestellt werden. Diese Umstände machen es für die Empfänger*innen von Feedback leichter, Rückmeldungen zu verstehen und zu interpretieren.¹³³ Nachteile des mündlichen Feedbacks sind der hohe Zeitaufwand (relativ zur Anzahl der Rückmeldungen) und die fehlende Anonymität und die damit verbundene potenziell geringere Ehrlichkeit der Sender*innen von Feedback.¹³⁴ **Schriftliches Feedback** ist hingegen zeiteffizienter und kann durch eine mögliche Anonymität auch ehrlicheres Feedback fördern. Außerdem kann dieses im eigenen Tempo analysiert und durchgearbeitet werden. Allerdings erschwert das Fehlen von non- und paraverbalen Hinweisen und der Möglichkeit nachzufragen, die Interpretation von Feedback.¹³⁵ Weaver zeigt in einer Studie beispielsweise, dass sich die Hälfte der Befragten über die Bedeutung der Formulierungen im schriftlichen Feedback nicht sicher waren.¹³⁶ Schriftliches Feedback über digitale Tools wie z.B. IQES, im Weiteren **schriftlich-digitales Feedback** genannt, weist zahlreiche Vorteile auf. So kann bei einer Plattform wie IQES auf einen umfassenden Bestand von bewährten, auf Forschung basierenden und adaptierbaren Instrumenten (z.B. Fragebögen) zurückgegriffen werden. Dies fördert die Professionalisierung des Feedback-Prozesses. Schriftlich-digitales Feedback ist zudem im Generieren und Auswerten effizienter, spart Druckkosten, schont Ressourcen und wird in der Regel anonym eingeholt und verarbeitet.¹³⁷ Außerdem bietet die automatische Auswertung z.B. in Form von Grafiken eine rasche und übersichtliche Diskussionsgrundlage für einen Austausch mit Lehrkräften und Schüler*innen. Als Nachteil nennt Buhren, dass Lehrkräfte ein Mindestmaß an digitalen Fähigkeiten mitbringen müssen und dies nicht

¹³² Schütze/Souvignier/Hasselhorn (2018): 699.

¹³³ Vgl. Kopp/Mandl (2001): 155.

¹³⁴ Vgl. Brägger/Posse (2021): 311.

¹³⁵ Vgl. Kopp/Mandl (2001): 155.

¹³⁶ Vgl. Weaver (2006): 379–394.

¹³⁷ Vgl. Brägger/Posse (2021): 330–331.

unbedingt vorausgesetzt werden kann.¹³⁸ Brägger/Posse fassen zusammen, dass überall dort, „wo qualitative, personennahe und interaktive Rückmeldungen gefragt sind, [...] digitale Methoden an ihre Grenzen [kommen]. Ihre Stärke liegt in der schnellen Generierung quantifizierbarer Daten und in der Breite der Erhebung, ihre Schwäche in der mangelnden Tiefe und Prozessorientierung.“¹³⁹ Um die Stärken der jeweiligen Form zu nutzen und die Schwächen zu kompensieren, wird daher empfohlen, sowohl mündliches als auch schriftlich-digitales Feedback zu nutzen.¹⁴⁰ Für das schriftlich-digitale Feedback werden Items (Fragen) unterschiedlicher Ebenen ausgewählt. Abbildung 9 zeigt einen Beispielfragebogen, in diesem wird auf der Ebene der *Motivierung und Unterrichtsformen* abgefragt, ob die Lehrkraft das Unterrichtsfach interessant gestalten und Schüler*innen über- oder unterfordert sind, auf Ebene der *Strukturiertheit* u.a. ob Lehrkräfte den Stoff verständlich erklären und Schüler*innen dem Unterricht gut folgen können, auf Ebene der *Klassenführung* u.a. ob Verhaltensregeln bekannt sind und von Schüler*innen und der Lehrkraft eingehalten werden, auf Ebene der *Lernerfolgssicherung und Leistungserhebung* u.a. ob die Lehrkraft gerecht benotet und ob im Unterricht genügend Zeit für selbstständiges Üben vorhanden ist, auf Ebene des *selbstständigen und individuellen Lernens* u.a. ob die Lehrkraft nützliche Hinweise für Verbesserungen bereitstellt und ob die Lehrkraft mit Verständnis und Geduld auf Probleme des Lernens reagiert und auf Ebene des *Unterrichtsklimas* u.a. ob sich die Schüler*innen von der Lehrkraft akzeptiert fühlen und eine angenehme Unterrichts Atmosphäre existiert. Die Einschätzung der Schüler*innen erfolgt anhand einer vorgegebenen Licker-Skala. Die Ausprägungen sind *trifft völlig zu*, *trifft zu*, *trifft eher nicht zu* und *trifft gar nicht zu*. In einem daran anschließenden Teil des Fragebogens erhalten die Schüler*innen die Möglichkeit, ihre Meinung in offener Form auszudrücken. Sie können z.B. beschreiben, was die Lehrkraft bereits gut macht und wo es noch Verbesserungspotenzial gibt.

	trifft völlig zu	trifft zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Motivierung und Unterrichtsformen				
Die Lehrkraft weckt mein Interesse an den Lerninhalten und ihr gelingt es das vorgegebene Thema interessant zu gestalten.				
Im Unterricht fühle ich mich unterfordert.				
Im Unterricht fühle ich mich überfordert.				
Strukturiertheit				
Die Lehrkraft erklärt den Unterrichtsstoff für mich verständlich.				
Die Lehrkraft gestaltet den Unterricht so, dass ich gut folgen kann.				
Die Lehrkraft gibt klare Arbeitsaufträge.				
Die Lehrkraft unterrichtet verständlich und anschaulich.				

¹³⁸ Vgl. Buhren (2015b): 227–229.

¹³⁹ Brägger/Posse (2021): 331.

¹⁴⁰ Vgl. Brägger/Posse (2021): 331.

Klassenführung				
Mir sind die Verhaltensregeln für den Unterricht bekannt.				
Die Lehrkraft achtet darauf, dass die Regeln von mir eingehalten werden.				
Die Lehrkraft hält sich selbst an die Regeln.				
Die Lehrkraft ist konsequent (was sie sagt gilt).				
Mir ist bekannt, welche Maßnahmen die Lehrkraft ergreift, wenn ich die Regeln übertrete.				
Lernerfolgssicherung und Leistungserhebung				
Die Lehrkraft benotet mich gerecht.				
Ich bereite mich zuhause gut auf den Unterricht vor.				
Ich habe im Unterricht ausreichend Gelegenheit zum selbstständigen Üben der Unterrichtsinhalte.				
Selbstständiges und individuelles Lernen				
Die Lehrkraft gibt mir nützliche Hinweise, wo und wie ich mich verbessern kann.				
Die Lehrkraft führt uns in neue Lernsituationen ausführlich ein.				
Die Lehrkraft reagiert mit Geduld auf Probleme beim Lernen.				
Unterrichtsklima				
Im Unterricht fühle ich mich von der Lehrkraft akzeptiert.				
In diesem Unterricht herrscht eine angenehme Unterrichts Atmosphäre.				
In diesem Unterricht gibt es bestimmte Regeln, an die wir uns halten müssen.				
Ich fühle mich von der Lehrkraft gerecht bewertet.				
Die Lehrkraft geht auf Schülervorschläge ein.				
Die Klasse hat eine gute Beziehung zur Lehrkraft.				
Die Lehrkraft verhält sich so, dass ich auch über Persönliches mit ihr sprechen kann.				
Wir gehen respektvoll miteinander um.				
Selbstständiges Arbeiten ist für mich (z. B. anstrengend, schön, herausfordernd, langweilig, nervig, schwierig ...). Mehrfachnennungen sind möglich.				
Was mein Lehrer/meine Lehrerin besonders gut kann:				
Was mein Lehrer/meine Lehrerin besser machen sollte:				
Ich würde besser mitarbeiten und wäre ruhiger, wenn meine Lehrerin/mein Lehrer Folgendes tun würde:				
Hier kannst du alle Punkte zurückmelden, die dir wichtig sind, aber in den vorgegebenen Fragen nicht ausreichend berücksichtigt sind:				

Abbildung 7: Fragebogen für schriftlich-digitales Feedback¹⁴¹

¹⁴¹ Abbildung entnommen aus: Bangert (2020): 96–98.

Dieser Fragebogen dient lediglich als Beispiel für eine mögliche Variante und Ausgestaltung eines Fragebogens für das Einholen von schriftlichem-digitem Lernenden-Feedback. Welche Fragen konkret und in welcher Weise gestellt werden, bleibt auf die Bedürfnisse der Lehrkraft und die Rahmenbedingungen des Unterrichtsfachs abzustimmen. Allerdings nennt Buhren einige Hinweise für die Ausgestaltung des Fragebogens. Items sollten sich demnach auf sechs Bereiche beziehen: „Ausstattung und Material, Klassenklima, Lehr- und Lerntechniken bzw. Methoden, Lehrerverhalten, Anwendungsbezogenheit von Wissen und Vergleich einzelner Klassen oder Lerngruppen.“¹⁴² Lehrkräfte sollten bei der Anzahl der gestellten Items außerdem ein passendes Maß zwischen wenigen Items (bessere Übersichtlichkeit und Verständlichkeit für Schüler*innen aber oberflächlicher Erkenntnisgewinn) und vielen Items (tiefer Einblick aber hoher Zeitaufwand und mögliche Überforderung der Schüler*innen) finden. Daher sollten möglichst aussagekräftige Items genutzt werden. Diese sind Fragen, die an keine konkrete Unterrichtsmethode gebunden sind und sich auch nicht auf Rahmenbedingungen beziehen, sondern die Ergebnisse aus Sicht der Schüler*innen in den Fokus stellen (z.B.: *Ich werde von der Lehrkraft unterstützt, wenn ich Hilfe benötige* oder *Die Erklärungen der Lehrkraft sind für mich verständlich*). Weniger aussagekräftige Items sind jene, die beispielsweise die Einschätzung des Fachwissens der Lehrkraft abfragen, da dies nur sehr eingeschränkt von Schüler*innen beurteilt werden kann. Zudem könnten das Erscheinungsbild, das Auftreten und die Redegewandtheit der Lehrkraft die Einschätzung der Schüler*innen überlagern. Items in denen Schüler*innen die Sichtweise von Klassenkameraden (z.B.: *Die schwächeren Schüler werden von der Lehrkraft mehr gefördert*) oder der gesamten Klasse (z.B.: *Die Klasse hat eine gute Beziehung mit der Lehrkraft*) einnehmen müssen, sollten ebenfalls vermieden werden.¹⁴³ Schriftlich-digitales Feedback sollte außerdem nicht als Selbstzweck ohne Konsequenzen angesehen werden. Denn die Schüler*innen wollen erfahren, was mit ihren Anmerkungen passiert. Besprechen Lehrkräfte die Rückmeldungen überhaupt nicht oder in kurzer und pauschaler Weise, messen die Schüler*innen dem Feedback zukünftig weniger Wert bei und verlieren ihre Motivation an der Teilnahme.¹⁴⁴ Viel wirkungsvoller sind hingegen sogenannte Feedback-Konferenzen. In diesen Feedback-Konferenzen wird das Lernenden-Feedback mit den Schüler*innen analysiert und gemeinsam Maßnahmen abgeleitet. Konkret wird zu Beginn das Ziel des Feedbacks genannt, sich

¹⁴² Buhren (2015b): 218.

¹⁴³ Vgl. Buhren (2015b): 218–219.

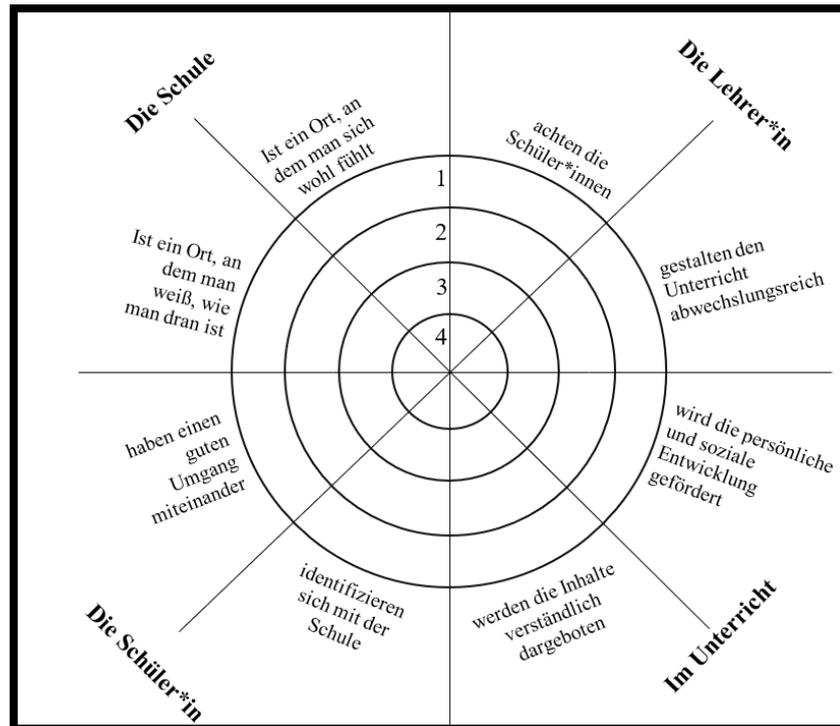
¹⁴⁴ Vgl. Wisniewski/Zierer (2017): 86.

bei den Schüler*innen für ihre Teilnahme bedankt und ein kurzer Ausblick zum Ablauf der Feedbackkonferenz gegeben. Daraufhin werden die aufbereiteten Ergebnisse präsentiert, Hinweise zur Dateninterpretation gegeben und Verständnisfragen geklärt. Wichtig ist, nur datengestützt zu argumentieren und sich nicht zu rechtfertigen. Anschließend sollen die Schüler*innen Zeit für eine individuelle Auseinandersetzung mit dem Ergebnis erhalten. So könnte der Arbeitsauftrag beispielsweise lauten: Notiere auf einer weißen Karte, was dich an dem Ergebnis überrascht, auf einer blauen Karte, was die zwei wichtigsten Erkenntnisse sind und auf einer grünen Karte ein bis zwei Maßnahmen, die du im Hinblick auf die Ergebnisse umsetzen möchtest. Diese Ausarbeitungen werden dann zusammengetragen und besprochen, um daraus ein bis maximal zwei Maßnahmen für die Umsetzung zu bestimmen. Wichtig ist, die Feedbackkonferenz zu einem Zeitpunkt in der Mitte einer Unterrichtsperiode durchzuführen, da den Schüler*innen dann bereits ein umfassendes Bild der Lehrkraft und des Unterrichts vorliegt und noch genügend Zeit bleibt, um aus dem Lernenden-Feedback abgeleitete Maßnahmen umzusetzen.¹⁴⁵ Damit mehrere Lehrkräfte von den Ergebnissen profitieren können, schlagen Horster/Rolff in einem weiteren Schritt vor, die Ergebnisse aus den Lernenden-Feedbacks und den Feedbackkonferenzen auch innerhalb einer Fachgruppe von Lehrkräften zu besprechen.¹⁴⁶

Eine weitere Methode für das Einholen von Lernenden-Feedback ist die **Feedback-Zielscheibe**. Dabei wird eine z.B. auf ein Plakat aufgezeichnete oder auf eine Magnettafel aufgebrachte Zielscheibe in Tortenstücke aufgeteilt, je ein Tortenstück entspricht einer Frage, zu der Feedback eingeholt wird, siehe Abbildung 7.

¹⁴⁵ Vgl. Rolff (2015): 252–255.

¹⁴⁶ Vgl. Horster/Rolff (2001): 180.

Abbildung 8: Feedback-Zielscheibe¹⁴⁷

Die Schüler*innen erhalten runde Sticker, die sie einzeln an der Zielscheibe anbringen. Je näher ein Punkt an der Mitte angebracht ist, desto mehr Zustimmung zur Frage signalisieren die Schüler*innen damit. Z.B. bedeutet 1 *trifft nicht zu*, 2 *trifft eher nicht zu*, 3 *trifft eher zu* und 4 *trifft voll zu*. So können Lehrkräfte übersichtlich und visuell eindrucksvoll eine Rückmeldung erhalten. Für eine höhere Anonymität und dadurch potenziell ehrlicheres Feedback könnte die Lehrkraft ankündigen, dass sie den Antwort-Prozess nicht beobachtet und währenddessen z.B. aus dem Fenster schaut.¹⁴⁸ Es kann argumentiert werden, dass diese Methode je nach Art und Umfang der gewählten Fragen eher dem summativen oder formativen Feedback zugeordnet werden kann. Das Beispiel in Abbildung 7 zeigt ein eher summatives Feedback.

Das **Ampelfeedback** ist eine nonverbale Feedback-Methode, die in verschiedenen Varianten umgesetzt werden kann. Allen Varianten gleich ist, dass die Schüler*innen mit den drei Ampelfarben Rot, Gelb und Grün den Lehrkräften eine Rückmeldung signalisieren können. Meist steht dabei die Farbe Rot für *Ich habe wenig bis nichts verstanden und kann dem*

¹⁴⁷ Abbildung in Anlehnung an: Schratz/Iby/Radnitzky (2000): 143.

¹⁴⁸ Vgl. Griesel/Gnaudschn (2014): 10.

Unterricht nicht mehr folgen, Gelb für *Ich habe nur zum Teil verstanden* und Grün für *Ich habe gut verstanden und kann dem Unterricht gut folgen*. Abbildung 8 zeigt jene Variante des Ampelfeedbacks, in der ein färbiges Prisma verwendet wird.

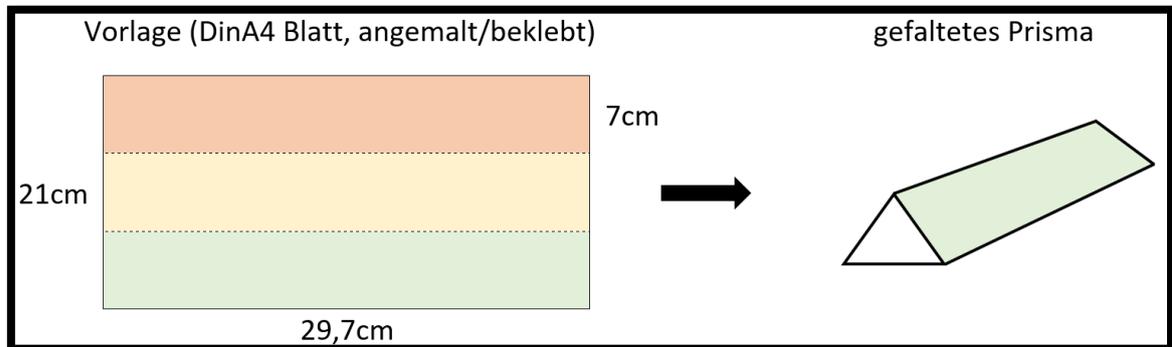


Abbildung 9: Ampelfeedback¹⁴⁹

Dabei dient ein in den entsprechenden Farben angemaltes oder beklebtes DinA4 Blatt als Grundlage. Als Prisma gefaltet kann es anschließend in verschiedensten Lernsituationen eingesetzt werden, um mit der angezeigten Farbe eine schnelle Rückmeldung zum Lernprozess zu erhalten.¹⁵⁰ Diese Methode kann auch für gemeinsame Entscheidungen herangezogen werden. Dann stehen beispielsweise die Farben Rot für *Ich bin nicht einverstanden/Nein*, Gelb für *Ich bin unentschlossen* und Grün für *Ich bin einverstanden/Ja*.¹⁵¹ Das Ampelfeedback ist eher dem formativen Feedback zuzuschreiben.

Eine dem Ampelfeedback ähnliche Methode, die jedoch weniger Vorbereitung und Ressourcen benötigt, ist das **Daumenfeedback**. Äquivalent zum Ampelfeedback werden von Schüler*innen drei Zustände kommuniziert. Der Daumen nach oben entspricht dabei der Farbe Grün, der Daumen horizontal der Farbe Gelb und der Daumen nach unten der Farbe Rot.¹⁵²

Portfolios & Reflexionsberichte können eine weitere Quelle von Lernenden-Feedback darstellen und entsprechen eher dem summativen Feedback. In einem Portfolio dokumentieren die Schüler*innen zu festgelegten Themen und Fragestellungen und festgelegten Qualitätskriterien ihre Arbeitsergebnisse in Form einer Mappe (Portfolio). Der Einsatz hat primär das Ziel, die Selbstständigkeit und Selbstreflexion der Schüler*innen zu verbessern und ihnen

¹⁴⁹ Abbildung in Anlehnung an: Buhren (2015b): 226.

¹⁵⁰ Vgl. Buhren (2015b): 225–226.

¹⁵¹ Vgl. IQES online (o.J.): Feedback Methoden.

¹⁵² Vgl. Griesel/Gnaudschn (2014): 11.

ihren eigenen Lernfortschritt sichtbarer zu machen. Allerdings kann die Lehrkraft durch die inhaltliche Analyse der Portfolios und Reflexionsberichte wertvolle Rückmeldungen erhalten.¹⁵³

Eine weitere Methode ist das **Blitzlicht** bzw. die **Gesprächsrunde**. In diesem beantworten die Schüler*innen reihum und in mündlicher Form eine oder einige wenige Fragen zu ihren Meinungen und Gedanken zum Unterricht und dem Lehrverhalten. So können Fragen wie *Mir ist es heute bei der Gruppenarbeit gut/nicht gut gegangen, weil...*, oder *Über die heutige Unterrichtsstunde denke ich...* einen Eindruck über den aktuellen Lernprozess der Schüler*innen geben. Diese Methode erfordert wenig Vorbereitung und Nachbereitung und bedeutet für Schüler*innen und Lehrkräfte wenig Aufwand. Allerdings birgt diese Methode auch Nachteile: Da in der Regel nur wenige Fragen gestellt werden, ist dieses Feedback auch wenig differenziert und die fehlende Anonymität verringert potenziell die Ehrlichkeit der Schüler*innen.¹⁵⁴ Grundsätzlich ist der Einsatz dieser Methode sowohl für das formative als auch für das summative Feedback anwendbar.

Im Schuljahr 2021/2022 wurde an österreichischen Schulen das neue *Qualitätsmanagementsystem für Schulen* (QMS), und damit erstmals ein gemeinsames QM-System für die Allgemein- und Berufsbildung, eingeführt.¹⁵⁵ Das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) stellt im Zuge dessen allen österreichischen Schulen und deren Lehrkräften das Web-Tool **IQES** (*Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation an Schulen*) zur Verfügung.¹⁵⁶ Diese Plattform bietet Lehrkräften eine Vielzahl an praxiserprobten und forschungsgestützten Evaluations- und Feedbackinstrumenten. Im integrierten Evaluationscenter können Anspruchsgruppen wie Lehrkräfte, Schüler*innen und Eltern rasch und unkompliziert zu verschiedenen Themen befragt werden. Die ca. 100 ausgearbeiteten Fragebögen decken alle wichtigen Qualitätsbereiche von Schulen ab und können entweder direkt übernommen oder an die eigenen Bedürfnisse und Rahmenbedingungen angepasst werden. Die Auswertung und Darstellung der Ergebnisse des Feedbacks lassen sich mit wenigen Mausklicks generieren.¹⁵⁷ Es besteht eine Vielzahl

¹⁵³ Vgl. Biermann (2021): 16–20.

¹⁵⁴ Vgl. Wisniewski/Zierer (2017): 74.

¹⁵⁵ Vgl. Qualitätsmanagementsystem für Schulen (o.J.): Über uns.

¹⁵⁶ Vgl. IQES online (o.J.): IQES Österreich.

¹⁵⁷ Vgl. Buhren/Rolff (2021): 338–339.

an weiteren Tools zum Einholen von Feedback (z.B. MS-Forms, Mentimeter, Tweedback), auf welche in dieser Abschlussarbeit jedoch nicht näher eingegangen wird.

2.2.5 Inhalte (Was)

In diesem Kapitel wird das Gestaltungsmerkmal Inhalte des Feedbacks (Was) näher beleuchtet. Es wurde in den früheren Kapiteln bereits ausführlich dargelegt, dass Feedback für die Entwicklung von Menschen und Prozessen eine wichtige Rolle einnimmt. Es muss jedoch angemerkt werden, dass „Feedback [...] nicht gleich Feedback [ist]. Entscheidend ist die Qualität des Feedbacks – und diese zeigt sich mannigfach.“¹⁵⁸ Buhren unterscheidet demnach zwischen konstruktivem und destruktivem Feedback. Konstruktives Feedback ist beispielsweise dadurch gekennzeichnet, dass es klar verständlich ist, von Empfänger*innen und Sender*innen übereinstimmend verstanden und interpretiert wird und die bereitgestellten Informationen von Empfänger*innen konkret genutzt werden können. Im Gegensatz dazu ist destruktives Feedback beispielsweise allgemein gehalten, beinhaltet Vorwürfe, bedroht das Selbstkonzept der Empfänger*innen und bezieht sich auf persönliche Defizite anstatt auf professionelle Defizite.¹⁵⁹ So zeigt sich in einer Studie von Baron, dass destruktives Feedback bei Personen eine schlechtere Selbstwahrnehmung bewirken kann und zu Angst und Spannungen mit Kolleg*innen führen kann. Außerdem entwickeln diese Personen eher eine defensive und abwehrende Haltung gegenüber zukünftigem Feedback.¹⁶⁰ Im Gegensatz dazu zeigt sich, dass Personen, welche ein konstruktives Feedback erhalten, bessere Arbeitsleistung aufweisen und mit ihrer Arbeit auch zufriedener sind als Personen, die kein Feedback erhalten.¹⁶¹

Im Kontext der Schule konzentrieren sich Forschende bei der Untersuchung der Inhalte des Feedbacks (Was) nicht auf das Lernenden-Feedback sondern auf das Feedback von Lehrkräften an die Schüler*innen. So wird beispielsweise die Wirkung von bestätigendem bzw. widerlegendem Feedback untersucht.¹⁶² Die Ergebnisse lassen sich aber kaum auf das Lernenden-Feedback übertragen. Narciss listet eine umfassende Übersicht zu inhaltlichen

¹⁵⁸ Zierer et al. (2015): 47.

¹⁵⁹ Vgl. Buhren (2015a): 26.

¹⁶⁰ Vgl. Baron (1988): 199–207.

¹⁶¹ Vgl. Brett/Atwater (2001): 930–942.

¹⁶² Vgl. Hattie/Timperley (2007): 81–112, Brunot/Huguet/Monteil (1999): 271–293, Swann/Hill (1982): 59–66.

Gesichtspunkten von Feedback auf und unterscheidet zwischen einfachem Feedback (z.B. Rückmeldung zur Anzahl der korrekten Antworten) und elaboriertem Feedback (z.B. Rückmeldung zu aufgabenrelevantem, konzeptuellem Wissen).¹⁶³ Diese Einteilung ist jedoch ebenfalls auf das Lehrenden-Feedback beschränkt und kann für diese Abschlussarbeit daher zu keinem Erkenntnisgewinn führen. Somit kann lediglich festgehalten werden, dass Inhalte des Lernenden-Feedbacks verschiedenste Aspekte zum Unterricht und Lehrverhalten beinhalten können. Beispielsweise in Bezug auf die Schwierigkeit und die zur Verfügung gestellte Zeit von Aufgaben, dem Klassenklima, dem Klassenmanagement der Lehrkraft und der Motivation und kognitiven Aktivierung durch die Lehrkraft.¹⁶⁴

2.2.6 Akteur*innen (Wer, Wem)

In diesem Kapitel werden Aspekte der Gestaltungsmerkmale *Wer* und *Wem* erläutert. Buhren unterscheidet aufgrund der involvierten Akteur*innen und nennt drei Formen des Feedbacks: das Individual-, das Gruppen- und das Systemfeedback.¹⁶⁵

Das **Individualfeedback** ist die am häufigsten angewandte Form. Dieses ist dadurch gekennzeichnet, dass nur zwei Personen in den Feedbackprozess involviert sind: jene Person, die das Feedback erhält und jene Person, die das Feedback sendet. Wobei immer das Prinzip der Umkehrbarkeit gilt, Feedbackgeber*in und Feedbacknehmer*in können die jeweils andere Position einnehmen. Wie in Abbildung 4 dargestellt, kann Individualfeedback im Umfeld der Schule zwischen zwei Schüler*innen, zwischen Schüler*in und Lehrkraft, zwischen Lehrkraft und Lehrkraft und auch zwischen Lehrkraft und Schulleitung stattfinden.¹⁶⁶

¹⁶³ Vgl. Narciss (2006): 20–23.

¹⁶⁴ Vgl. Schweig/Martínez (2021): 92.

¹⁶⁵ Vgl. Buhren (2015a): 25–26.

¹⁶⁶ Vgl. Buhren (2015a): 25–26.

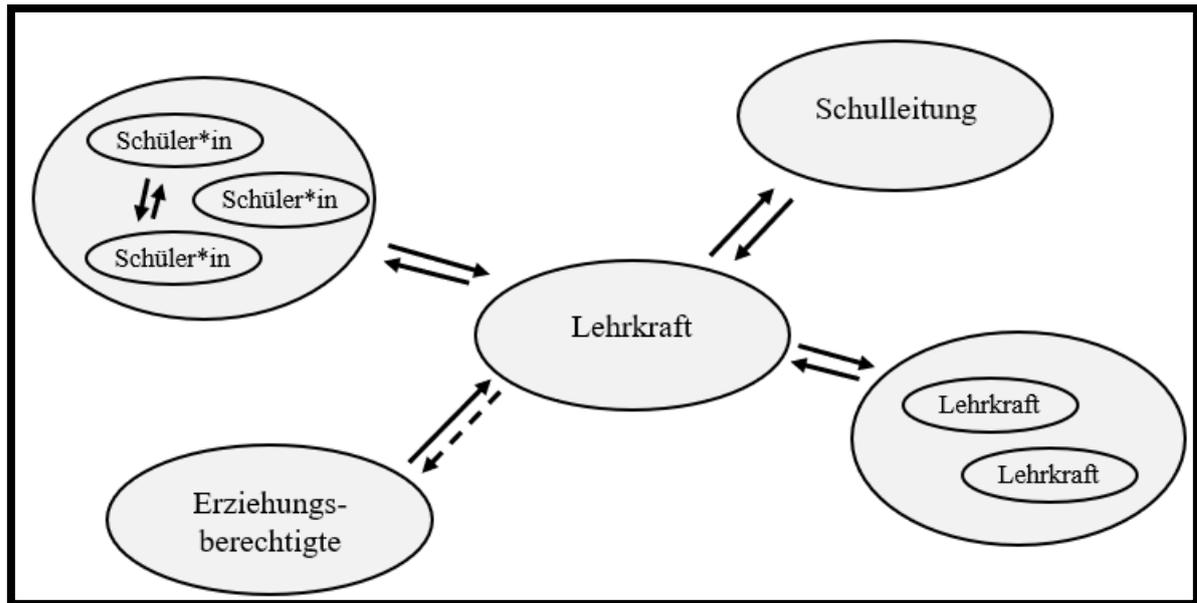


Abbildung 10: Feedbackformen nach den beteiligten Akteur*innen in der Schule¹⁶⁷

Beim **Gruppenfeedback** erhält eine einzelne Person Feedback von einer Gruppe von Personen. Da die Gruppe in der Regel nicht als Feedbacknehmer*in agieren kann, ist diese Form des Feedbacks im Gegensatz zum Individualfeedback nicht umkehrbar. Im Kontext der Schule kommt das Gruppenfeedback beispielsweise zwischen Klasse und Lehrkraft und zwischen Lehrkräften und Schulleitung vor. Beim **Systemfeedback** handelt es sich um Feedback von einer Personengruppe zur Tätigkeit, Performanz und Wirkung eines Systems. Im Schulkontext könnte dies beispielsweise das Feedback der Schüler*innen oder Lehrkräfte zu einem Teilbereich der Schule oder zur gesamten Schule sein. Da das System Feedback weder an die gesamte Personengruppe noch an die Individuen geben kann, ist auch dieses Feedback nicht umkehrbar.¹⁶⁸ Diese Einteilung von Buhren kann um das **Multi-Source-Feedback** (bekannt auch als **360-Grad-Feedback**) ergänzt werden. In diesem erhält eine Person Feedback nicht nur aus einer, sondern aus mehreren Quellen, im Kontext der Schule beispielsweise von den Lehrkräften im Kollegium, den Schüler*innen und der Schulleitung. Jede der drei Instanzen repräsentiert 90 Grad. Die fehlenden 90 Grad auf 360 Grad bilden die Selbsteinschätzung der Lehrkraft. Ziel dieses Verfahrens ist es, der Lehrkraft einen umfassenderen, präziseren und zuverlässigeren Eindruck seines bzw. ihres Fremdbildes zu ermöglichen.¹⁶⁹

¹⁶⁷ Abbildung in Anlehnung an: Brägger/Posse (2021): 305.

¹⁶⁸ Vgl. Buhren (2015a): 25–26

¹⁶⁹ Vgl. Müller/Ditton (2014): 18–20.

Nachfolgend werden die Bedingungen und Kriterien für konstruktives bzw. erfolgreiches Feedback analysiert und den Empfänger*innen und den Sender*innen zugeordnet. Für erfolgreiches Feedback ist es für **Sender*innen** zentral, die Formulierung detaillierter und nachvollziehbarer Botschaften auf Basis der eigenen Beobachtung durchzuführen. Durch detaillierte Rückmeldungen können die Empfänger*innen nachvollziehen, welche Leistungen sie erbracht haben und wie sie auf andere Personen gewirkt haben. Dies erhöht die Bereitschaft und Motivation, das Feedback zu verarbeiten und mögliche Schlussfolgerungen daraus zu ziehen.¹⁷⁰ Da beim Feedback immer eine subjektive Beobachtung und Interpretation vorliegt, sollte dies auch in der Formulierung berücksichtigt werden und diese daher mit z.B. *Ich*, *Mein(e)* oder *Mir* erfolgen. Das unverbindliche *man* oder *es* würde der Aussage eine scheinbare Allgemeingültigkeit zusprechen, die tatsächlich nicht vorhanden ist. Die Formulierungen aus der eigenen Sicht sollten zudem beschreibend anstatt urteilend und konkret anstatt generalisierend sein. Außerdem sollte Feedback möglichst unmittelbar kommuniziert werden. Dies stellt sicher, dass sich die Empfänger*innen von Feedback adäquat an die betreffende Situation erinnern können und die Rückmeldung dadurch besser verstehen und interpretieren können.¹⁷¹ Feedback wird auch dann besser verstanden und als bedeutsam angesehen, wenn es in Anlehnung an die Erfahrungswelten und den Denk- und Erlebnisrahmen der Empfänger*innen formuliert wird.¹⁷² Außerdem soll das eigene Feedback eher unverbindlich angeboten als aufgezwungen oder aufgedrängt werden.¹⁷³ Strahm hat in einer Übersicht (siehe Tabelle 4) die Kriterien für erfolgreiches Feedback zusammengefasst und den Kriterien für weniger erfolgreiches Feedback gegenübergestellt. Feedback soll demnach vor allem beschreibend und nicht bewertend/ beurteilend/interpretierend, eher konkret als allgemein, eher erbeten als aufgezwungen, eher einladend als zurechtweisend, eher verhaltensbezogen als charakterbezogen, eher unmittelbar als verzögert und eher klar und präzise als schwammig und vage sein.¹⁷⁴

¹⁷⁰ Vgl. Weitzel (2008): 7–8.

¹⁷¹ Vgl. Leuck (2001): 119–120.

¹⁷² Vgl. Fengler (2004): 22–23.

¹⁷³ Vgl. Antons (1996): 110.

¹⁷⁴ Vgl. Strahm (2008): 55.

Kriterien für erfolgreiches Feedback	Kriterien für wenig erfolgreiches Feedback
eher beschreibend, beobachtend	bewertend, beurteilend, interpretierend
eher konkret	allgemein
eher erbeten	aufgezwungen
eher einladend	zurechtweisend
eher verhaltensbezogen	charakterbezogen
eher sofort und situativ	verzögert und rekonstruierend
eher klar und präzise	schwammig und vage
eher durch Dritte überprüfbar	auf dyadische Situation beschränkt

Tabelle 4: Kriterien für erfolgreiches Feedback¹⁷⁵

Fengler weist bei der Formulierung *eher* darauf hin, „dass hier wie auch sonst im Leben jede Regel eine Ausnahme kennt. In manchen Momenten muss ein Feedback gegeben werden, obwohl der Empfänger dies nicht wünscht. Gelegentlich sollte es über den jetzigen Augenblick hinaus zurückliegende Ereignisse mit einbeziehen dürfen.“¹⁷⁶ Neben der Art und Weise der Botschaft haben auch die Rolle und Persönlichkeit der Sender*innen eine Auswirkung auf die Verarbeitung des Feedbacks. Wichtig ist, dass sich die Sender*innen ihrer eigenen subjektiven Sichtweise bewusst sind und die Situationen berücksichtigen, in der sich die Empfänger*innen zurzeit befinden.¹⁷⁷ Sind die Sender*innen relevante Bezugspersonen der Empfänger*innen, hierarchisch auf der gleichen Ebene wie die Empfänger*innen und besteht eine gute Beziehung zueinander, gelingt erfolgreiches Feedback in der Regel besser. Ebenfalls hilfreich ist, wenn sich Sender*innen sensibel auf die Bedürfnislage der Empfänger*innen einstellen können und spüren, für welche Themen diese zugänglich sind.¹⁷⁸

Auf Ebene der **Empfänger*innen** funktioniert Feedback besonders dann gut, wenn diese zuerst nur zuhören, die Sender*innen ihre Botschaft ohne Unterbrechung äußern können und sich die Empfänger*innen auf das Feedback einlassen, ohne voreilige Schlüsse zu ziehen. Die Empfänger*innen sollen zudem versuchen, die Meinungen der Sender*innen ernst zu nehmen, zu verstehen, wie das Feedback zu interpretieren ist und gegebenenfalls Verständnisfragen zu stellen und sich oder ihre Meinung nicht zu rechtfertigen oder zu verteidigen.

¹⁷⁵ Tabelle entnommen aus: Strahm (2008): 55.

¹⁷⁶ Fengler (2004): 22.

¹⁷⁷ Vgl. Horster/Rolff (2001): 199.

¹⁷⁸ Vgl. Fengler (2004): 22.

Gegebenenfalls kann sachlich erklärt und begründet werden. Dankbarkeit und die Einstellung der Empfänger*innen zu Feedback als Chance der persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung, sind ebenfalls hilfreich.¹⁷⁹ Eine Studie von Booth-Butterfield zeigt außerdem die Tendenz, dass Empfänger*innen mit schwachem Selbstwert Rückmeldungen häufiger negativ interpretieren als Personen mit hohem Selbstwert.¹⁸⁰ Die Empfänger*innen können dieses also umso erfolgreicher nutzen, je besser ihre Meinung über sich selbst ist. Neben den kritischen Aussagen erkennen die Empfänger*innen auch die positiven Aussagen und nehmen den ihnen entgegengebrachten Respekt und die Anerkennung wahr. Selbstreflexion und Verhaltensänderungen werden somit begünstigt.¹⁸¹

¹⁷⁹ Vgl. Wyss (2019): 49.

¹⁸⁰ Vgl. Booth-Butterfield (1989): 119–131.

¹⁸¹ Vgl. Fengler (2010): 23.

3 Empirische Untersuchung zum Lernenden-Feedback

In diesem Kapitel wird die Literaturrecherche um eine empirische Untersuchung in Form qualitativer Interviews ergänzt. Um das methodische Vorgehen der Untersuchung darzulegen, wird in Kapitel 3.1 die Planung, Durchführung und Auswertung der Interviews erläutert. In Kapitel 3.2 werden die Ergebnisse ausführlich dargestellt und in Kapitel 3.3 zusammengefasst und diskutiert und daraus abgeleitete Handlungsempfehlungen für WIPÄD-Lehrkräfte präsentiert. In Kapitel 3.4 werden die Limitationen der vorliegenden Abschlussarbeit beschrieben und ein Ausblick auf zukünftige Forschung im Bereich des Lernenden-Feedbacks gegeben.

3.1 Methodik

Um einen tiefen Einblick in die Feedback-Praxis von WIPÄD-Lehrkräften kaufmännischer Schulen zu erhalten, wurde in dieser Abschlussarbeit für die empirische Untersuchung die Methode der qualitativen Expert*inneninterviews gewählt. Die Qualitative Inhaltsanalyse wurde auf Basis von Mayring¹⁸² durchgeführt. Mayring schlägt das in Abbildung 11 dargestellte Schema zur Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse vor.

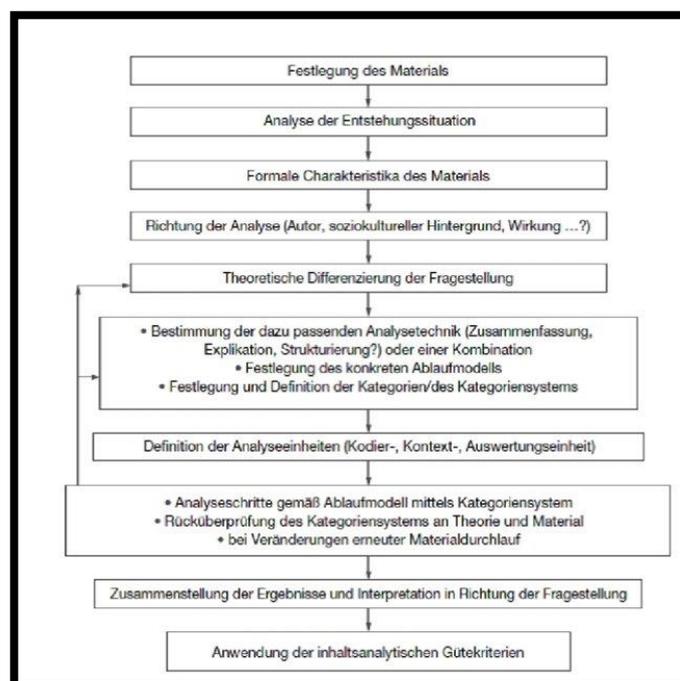


Abbildung 11: Inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Mayring¹⁸³

¹⁸² Vgl. Mayring (2015).

¹⁸³ Abbildung entnommen aus: Mayring (2015): 62.

Die für diese Masterarbeit relevanten inhaltlichen Aspekte ergeben sich aus der in Kapitel 1 aufgestellten Forschungsfrage. Die Materialauswahl umfasste acht Transkripte von eigenständig durchgeführten Interviews mit WIPÄD-Lehrkräften von steirischen Handelsakademien und Handelsschulen. Da bei qualitativen Expert*inneninterviews keine Generalisierung der Ergebnisse angedacht ist, bestand auch keine Anforderung zu einer repräsentativen Stichprobe. Die Auswahl der Lehrkräfte erfolgte daher nach rein inhaltlichen Anforderungen.¹⁸⁴ Aus der Natur der Forschungsfrage ergab sich die Eingrenzung der möglichen Befragten auf WIPÄD-Lehrkräfte kaufmännischer Schulen. Weiters wurde der geografische Raum für die Auswahl der Lehrkräfte auf die Steiermark eingegrenzt, da diese für den Autor der vorliegenden Abschlussarbeit mit Hauptwohnsitz in Graz besser verfügbar waren und durch eine Ausweitung des Befragungsraums auf Österreich aus Sicht des Autors dieser Abschlussarbeit kein vergrößerter Erkenntnisgewinn zu erwarten war. Im Gegensatz dazu war es aus Sicht des Autors schlüssig, dass die unterschiedlichen Rahmenbedingungen verschiedener Schulen (allgemeiner Umgang mit Feedback, Führungsverhalten der Schulleitung, etc.), die Anzahl der Dienstjahre und die unterrichteten Fächer Einfluss auf das Feedback-Verhalten der Lehrkräfte haben. Um einen umfassenden und aufschlussreichen Einblick in die Feedback-Praxis der WIPÄD-Lehrkräfte zu erhalten, wurde daher eine möglichst diverse Zusammensetzung der befragten Lehrkräfte anhand dieser Kriterien angestrebt.

Mit Hilfe von persönlichen Kontakten und der Recherche auf den Webseiten der Schulen wurden 15 Lehrkräfte aus fünf steirischen Handelsakademien bzw. Handelsschulen per Mail zu einem Interview eingeladen. In dieser Nachricht wurden das Thema und die ungefähre Dauer (ca. 30 Minuten) des Interviews beschrieben und Anonymität zugesichert. Zudem wurde den Lehrkräften die Möglichkeit gegeben, je nach Präferenz das Interview an einem von ihnen vorgeschlagenen Ort persönlich oder online per MS-Teams durchzuführen. Auch bei der Auswahl eines geeigneten Termins wurde den Personen eine hohe Flexibilität zugesichert. Von den 15 angeschriebenen Personen erklärten sich neun Personen für ein Interview bereit. Da bereits nach acht Interviews eine theoretische Sättigung erkennbar war, wurde die neunte Lehrkraft nicht mehr befragt. Tabelle 5 zeigt die für die Interviews ausgewählten Lehrkräfte. Dokumentiert wurden die unterrichteten Fächern, das Geschlecht, die Anzahl der absolvierten Dienstjahre und das Datum, die Dauer und der Ort des Interviews.

¹⁸⁴ Vgl. Kaiser (2021): 84.

Zum Zwecke der Anonymität wurden die Namen der Lehrkräfte durch das Kürzel *L#* ersetzt und die Dienstjahre in fünf-Jahres-Schritten angegeben. Wird in dieser Abschlussarbeit auf die befragten Lehrkräfte Bezug genommen, wird immer die weibliche Form (z.B. *sie, ihre*) verwendet. Denn die verwendeten Abkürzungen *L1* bis *L8* beziehen sich auf die Lehrkraft bzw. die Lehrkräfte.

Kürzel	Unterrichtete Fächer der										Relevante Zusatzangaben						
	HAK					HAS					Geschlecht	Anzahl der Dienstjahre	Datum des Interviews	Dauer des Interviews (in Min.)	Vor Ort oder online		
	Unternehmensrechnung	Betriebswirtschaft	Wirtschaftsinformatik	Business Behaviour	Volkswirtschaft	PBSK	BPQM	BWRR	BWUF	Kundenorientierung und Verkauf						PBSK	Volkswirtschaft und Recht
L1		✓		✓			✓						W	26–30	15.02.23	25	Vor Ort
L2		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓				W	21–25	17.02.23	35	Online
L3	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓		W	26–30	24.02.23	38	Online
L4	✓	✓		✓	✓		✓	✓					W	1–5	07.03.23	33	Online
L5		✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓		M	1–5	08.03.23	28	Online
L6		✓	✓			✓	✓						M	1–5	08.03.23	41	Online
L7	✓	✓					✓	✓	✓				W	31–35	09.03.23	32	Vor Ort
L8	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓			M	16–20	12.03.23	36	Online

Tabelle 5: Liste der befragten Lehrkräfte

Für eine Strukturierung der Expert*inneninterviews wurde ein Interviewleitfaden auf Basis der in Kapitel 2.2 beschriebenen Gestaltungsmerkmale von Feedback erstellt. Der Interviewleitfaden ist zur Einsicht im Anhang abgebildet.

Zu Beginn der Interviews wurde ein kurzer Überblick über das Thema der Masterarbeit gegeben und darauf hingewiesen, dass das Interview transkribiert und anonymisiert wird. Außerdem wurde erklärt, dass zum Zwecke der kommunikativen Validierung das jeweilige Transkript zur Durchsicht und Freigabe an die interviewte Lehrkraft übermittelt wird. Danach erfolgte die Erhebung von relevanten Informationen der Lehrkräfte (siehe Tabelle 5). Anschließend wurde die Tonaufzeichnung gestartet. Im Interview wurde darauf geachtet, einerseits den Leitfaden so weit wie möglich in Struktur und Fragestellung zu verfolgen

und andererseits je nach Interviewsituation und Erfordernis Flexibilität zu bewahren.¹⁸⁵ Die Tonaufzeichnung der Interviews erfolgte aus Datensicherheitsgründen mit zwei verschiedenen Geräten: dem Smartphone und dem Laptop. Die anschließende Transkription wurde bei den sechs online durchgeführten Interviews auf Basis des durch MS-Teams automatisch erstellten Transkripts durchgeführt. Bei den persönlich durchgeführten Interviews wurde mittels der online Applikation *Amberscript*¹⁸⁶ ein automatisches Transkript erstellt. In beiden Fällen wurden die automatisch erstellten Transkripte mit der originalen Tonaufzeichnung des Smartphones kontrolliert und korrigiert. Außerdem wurden die Transkripte sprachlich geglättet. Dies hatte zum Ziel, von den wörtlichen Aussagen möglichst wenig abzuweichen und das Transkript trotzdem gut lesbar zu halten. Zu diesem Zweck wurden Versprecher gestrichen, grammatikalische Fehler und umgangssprachliche Aussagen bzw. Dialekt korrigiert und Stummelsätze klargestellt. Alle acht Transkripte wurden im Zuge der kommunikativen Validierung von den befragten Lehrkräften freigegeben.

Da das gleiche Ausgangsmaterial je nach Fragestellung, Ziel und soziokulturellem Hintergrund der forschenden Person unterschiedlich interpretiert werden kann, ist die Bestimmung der Richtung der Analyse wichtig.¹⁸⁷ Diese ist für die Zwecke dieser Masterarbeit die Beschreibung des Gegenstandes (Lernenden-Feedback) anhand der Transkripte. Soziokulturell lässt sich der Autor der Abschlussarbeit wie folgt beschreiben: männlich, 33 Jahre, österreichischer Staatsbürger, abgeschlossenes Masterstudium der Betriebswirtschaft, laufendes Masterstudium der Wirtschaftspädagogik. Mit dem Hintergrund der zu beantwortenden Forschungsfrage wurde die Analysetechnik der Strukturierung gewählt. „Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“¹⁸⁸ Das der Auswertung der qualitativen Inhaltsanalyse zugrundeliegende Ablaufmodell wurde bereits in Abbildung 11 dargestellt.

Mayring nennt zwei Varianten für die Bildung von Kategorien, die induktive und deduktive Kategoriendefinition. Für die vorliegende Abschlussarbeit wurden die Kategorien deduktiv

¹⁸⁵ Vgl. Kaiser (2021): 93–95.

¹⁸⁶ Vgl. Amberscript (o.J.): Über uns.

¹⁸⁷ Vgl. Mayring (2015): 58.

¹⁸⁸ Mayring (2015): 67.

gebildet. Denn diese Form der Kategorienbildung eignet sich gut für strukturierende Inhaltsanalysen und für Themen, welche in der Literatur ausführlich behandelt werden (z.B. Feedback). Die Basis für das Kategoriensystem und den Kodierleitfaden bildete die in Kapitel 2.2 erläuterten Gestaltungsmerkmale von Feedback. Im Kodierleitfaden wurden die Kategorien definiert, dazugehörige Ankerbeispiele angeführt und falls notwendig Kodierregeln aufgestellt.¹⁸⁹ Dieses ex ante festgelegte Kategoriensystem war jedoch grundsätzlich offen und wurde daher im Laufe des Forschungsprozesses um Kategorien erweitert.¹⁹⁰

In einem weiteren Schritt wurden die Transkripte mit Hilfe der Software *MAXQDA* analysiert und relevante Informationen dem Kategoriensystem zugeordnet. Ziel war es, „alle als relevant eingestuften Passagen eines Interviews mit Hinweisen zu versehen, die bereits eine theoretische Qualität besitzen“¹⁹¹.

3.2 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der acht Interviews präsentiert. Die Darstellung folgt in Struktur und Aufbau den in Kapitel 2.2 angeführten Gestaltungsmerkmalen von Feedback. Aufgrund der hohen Anzahl an Verweisen, wird in diesem Kapitel aus Platzgründen in der Regel nicht in der Fußzeile, sondern im Text zitiert.

Als eine wichtige **Funktion (Wozu)** des Lernenden-Feedbacks wird von den WIPÄD-Lehrkräften die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts genannt.

„Den eigenen Unterricht zu verbessern, zu steuern, zu schauen ob zum Beispiel das Tempo des Unterrichts passt, ob der Schwierigkeitsgrad für die Schüler passt, ob sie sich über- oder unterfordert fühlen. Und um den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln. Geht ja ohne Feedback gar nicht.“ (L6, Pos. 11)

„Mein Ziel ist es, vor allem dadurch, dass ich noch nicht so lange als Lehrkraft arbeite, meinen Unterricht, von denen für die ich ihn ja gestalte und mache, analysieren zu lassen und, dass ich mich dadurch weiterentwickeln kann und auch meinen Unterricht anpassen oder auch adaptieren kann.“ (L4, Pos. 9)

Auch die mit der Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts eng verbundene Reflexion des Unterrichts wird von den Lehrkräften angesprochen. „Dass ich meinen Unterricht reflektieren kann und für das nächste Jahr gegebenenfalls wieder ein paar Veränderungen ableite.“

¹⁸⁹ Vgl. Mayring (2015): 85.

¹⁹⁰ Vgl. Bogner/Littig/Menz (2014): 74.

¹⁹¹ Kaiser (2021): 117.

(L3, Pos. 9) L2 sieht den Nutzen des Feedbacks nicht nur für sich, sondern auch für die Schüler*innen. „Also wie gesagt beidseitig. Natürlich für mich: [...] hat es gepasst? Müssen wir noch an irgendwelchen Schrauben drehen? Aber auch für die Schüler.“ (L2, Pos. 11) Für die Schüler*innen sieht L2 einen großen Mehrwert darin, dass diese durch die von der Lehrkraft im schriftlich-digitalen Feedback gestellten Fragen zur Reflexion angeregt werden. Beispielsweise mit wie viel Energie sie ihre Ziele im Unterricht verfolgt haben. Vor allem schlechtere Noten werden so relativiert.

„Und das zweite ist Feedback für die Schüler selbst, dass sie sich überlegen, [...] wie stark sie sich eingebracht haben. Dass Schüler heuer vielleicht nur 50% Kraft gehabt haben, oder sie waren einfach abgelenkt. [...] Ich relativiere damit die Note. Egal in welcher Form auch immer, natürlich eher die schlechteren Noten. Dass ich sage: was habe ich für familiäre Probleme gehabt? [...] War ich im Kopf einfach nicht voll da, oder habe mich nicht voll reinhängen können?“ (L2, Pos. 9)

Auch L3 sieht einen Nutzen für die Schüler*innen, identifiziert diesen aber in der ihnen entgegengebrachten Wertschätzung. „Wo die Schüler wirklich einmal Zeit dafür bekommen und sagen können, wie sie den Unterricht erleben oder was sie gerne anders hätten und ja, das bringt eigentlich schon was, auch als Wertschätzung den Schülern gegenüber.“ (L3, Pos. 9) Auch L4 berichtet von positiven Effekten von Lernenden-Feedback auf die Beziehung zwischen den Schüler*innen und der Lehrkraft und erzählt von der „Beziehungsarbeit“ (L4, Pos. 19) und „menschliche[n] Komponente“ (L4, Pos. 19) des Feedbacks. Aus dem Lernenden-Feedback kann außerdem abgeleitet werden, welche unterschiedlichen Bedürfnisse und Rahmenbedingungen in verschiedenen Schulklassen existieren und welche Maßnahmen daher gesetzt werden sollen.

„Weil man merkt schon auch, dass jede Klasse unterschiedliche Bedürfnisse hat. Und wenn sich das dann auch widerspiegelt, dann kann man natürlich daraus weiter lernen und somit auch einbinden.“ (L4, Pos. 9)

„Man hat oft Klassen, wo man denkt: jetzt hast du schon alles probiert. Und es funktioniert trotzdem noch nicht so gut, wie man sich es vorstellt. Oft Parallelklassen und du denkst, du machst es in beiden gleich und das Ergebnis ist aber nicht dasselbe.“ (L2, Pos. 9)

Für Lehrkräfte bietet das Lernenden-Feedback auch die Möglichkeit, eine Rückmeldung zur erlebten Qualität ihres Unterrichts und ihres Einsatzes als Lehrkraft zu erhalten. Beispielsweise beschreibt L1 das Lernenden-Feedback als persönliche „Bestätigung. Also zum Beispiel, dass es den Schülern irrsinnig gut gefällt, wie es jetzt rausgekommen ist, dass sie viel dazugelernt haben. Also das ist schon auch für mich eine gute Rückmeldung oder Bestätigung.“ (L1, Pos. 31)

In Kapitel 2.2.1 wurde in Bezug auf die Funktion vom Lernenden-Feedback zwischen formativem und summativem Feedback unterschieden. Alle acht interviewten Lehrkräfte sahen dabei für die Unterrichtsentwicklung das formative Feedback als wesentlich wichtiger an. L4 beschreibt das formative Feedback als „sicher wichtiger, ich würde sagen 70% das permanente, immer wiederkehrende und 30% das andere“ (L4, Pos. 41). L3 gewichtet das formative Feedback höher mit „80 zu 20, [...] die laufenden Feedbacks [sind] einfach wirklich ganz entscheidend“ (L3, Pos. 13). Und L5 gewichtet das formative Feedback mit „90 zu zehn. Ist einfach viel wichtiger.“ (L5, Pos. 55) Die Gründe für diese Einschätzung sind vielfältig. Häufig angemerkt wird, dass auf das formative Feedback rascher eingegangen werden kann und sofort Maßnahmen abgeleitet werden können. „Ich kann es unmittelbar umsetzen. Ich kann versuchen, sofort zu reagieren und nicht nur das in gewisse Vorsätze ins Leere laufen zu lassen, also das ist für mich schon ganz entscheidend.“ (L3, Pos. 13) L4 argumentiert ähnlich. „Weil ich dieses direkte Feedback [...] schneller umsetzen kann.“ (L4, Pos. 41) L6 merkt außerdem an, dass das formative Feedback aufgrund des noch aktuellen Kontexts für Lehrkräfte leichter verständlich ist. „Das Feedback, das ich direkt im Prozess einhole, da weiß ich ganz genau, worauf es sich bezieht.“ (L6, Pos. 19) Beim summativen Feedback wird die geringe Häufigkeit als Schwachstelle identifiziert, speziell weil dieses häufig erst am Ende des Unterrichtsjahres eingeholt wird und dann aufgrund der Ferien keine unmittelbaren Maßnahmen mehr abgeleitet werden können. „Das ist zu wenig, einmal im Jahr ein offizielles Feedback zu starten und dann vielleicht bald in die Ferien zu gehen.“ (L3, Pos. 13) Beim summativen Feedback identifiziert L6 die für Schüler*innen schwierige kognitive Aufgabe, eine Einschätzung zu einem längeren Zeitraum zu geben, beispielsweise der Einschätzung eines Aspekts des Unterrichts zum Zeitraum der letzten zwei Monate.

„Das ist relativ schwierig, bei dem Feedback das im Nachhinein eingeholt wird, auf welchen Zeithorizont es sich bezieht, [...] das ist ja eine extrem komplexe kognitive Operation, dass wenn ich die Frage gestellt bekommen: bewerte die Qualität des Unterrichts in den letzten zwei Monaten. Auch wenn ich das so hinschreibe, dann bewerten sie nicht die Qualität des Unterrichts in den letzten zwei Monaten, sondern beziehen es eben auf das, was unmittelbar am besten im Gedächtnis geblieben ist. Das macht die Interpretation von den Erkenntnissen ein bisschen schwer.“ (L6, Pos. 19)

L3 beschreibt aber auch gewisse Vorzüge des summativen Feedbacks und nennt speziell den Erhalt einer „Gesamtsicht“ (L3, Pos. 29) als Vorteil und merkt an. „Ich würde schon sagen, dass ich das offizielle Feedback nicht missen wollen würde, weil das ist auch wichtig.“ (L3, Pos. 13)

Nachfolgend werden Beispiele für aus dem Lernenden-Feedback gewonnene **Inhalte (Was)** dargestellt und die daraus abgeleiteten Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung beschrieben. Eine Erkenntnis, welche mehrfach genannt wurde (vgl. L2, Pos. 56; L3, Pos. 17; L4, Pos. 33; L5, Pos. 47; L7, Pos. 9), ist die Kontrolle der Verständlichkeit und Geschwindigkeit des Unterrichts. Allgemein beschreibt dies L7 mit: „Ob sie finden, man geht zu schnell vor, man erklärt zu schnell, nicht genau genug, man lässt ihnen zu wenig Zeit. Dass solche Dinge einfach auch herauskommen.“ (L7, Pos. 9) L4 beschreibt konkret eine Situation in ihrem Betriebswirtschaft-Unterricht zum Thema der Errechnung des Skontos und der Entscheidung über die Sinnhaftigkeit des Ausnützens des Skontos. Am Ende der Einheit hat sie durch mündliches Feedback herausgefunden, dass sieben bis acht Schüler*innen das Thema nicht verstanden haben. Daraufhin hat L4 in der nächsten Einheit das Thema mit Hilfe eines abgeänderten Erklärungsansatzes und Tafelbildes noch einmal erklärt. Dies hat dazu geführt, dass es alle Schüler*innen verstanden haben und berechnen konnten.

„Im Betriebswirtschaft-Unterricht, da haben wir die Sinnhaftigkeit des Skontos/ Ob man sich dafür oder dagegen entscheidet, und das muss ja auch berechnet werden, und da habe ich zum Schluss [...] Feedback eingeholt [...]. Und da ist dezidiert zurückgekommen, von sicher sieben, acht Leuten: nein sie haben Garnichts verstanden. Aber dann habe ich einfach versucht, auf eine andere Art und Weise das gleich in der nächsten Stunde zu erklären. Und habe eine andere Struktur des Tafelbildes gewählt und eine neue Einheit dazu konzipiert und dann hat es funktioniert. Schlussendlich haben es dann alle errechnen können und auch erklären können.“ (L4, Pos. 33)

L3 beschreibt, dass sie durch das Lernenden-Feedback auch eine Einschätzung des aktuellen Aufmerksamkeitspotenzials der Schüler*innen erhält und situativ den Unterricht anpasst. Beispielsweise versucht sie bei geringem Aufmerksamkeitspotenzial der Schüler*innen den Unterricht aufzulockern, Praxisbeispiele einzubauen und den geplanten Lehrvortrag zu verringern.

„Es kann sein, dass sie durchatmen und sagen: boah, sie können heute nicht mehr. [...] Also es ist oft zu reagieren, ich versuch dann schon mein Vorhaben durchzusetzen, wo ich sage: das brauch ich jetzt stofflich unbedingt. Wo ich dann sage: Okay, jetzt schau ich, dass ich das irgendwie auflockere, was Interessantes reinbringe oder sie mit einbeziehe oder einfach das vielleicht ändere und doch nicht den Lehrvortrag mache, sondern sie durchlesen lasse oder irgendwie dann reagiere auf die Situation. Das ist eigentlich schon sehr, sehr oft notwendig.“ (L3, Pos. 15)

Lernenden-Feedback kann ebenfalls die Möglichkeit bieten, eine Rückmeldung zur Kommunikationsweise der Lehrkraft zu erhalten. So berichtet L3, dass ein*e Schüler*in im schriftlichen Feedback angemerkt hat, dass sie*er Angst vor der Lehrkraft hat und der Ton der Lehrkraft aggressiv ist.

„Eine ganz konkrete Situation, die mir einfällt: [...] Irgendwann hat einmal ein Schüler geschrieben: er hat Angst vor mir. [...] Da denke ich mir: Wie kann es sein, dass der Angst hat. Und der Ton ist aggressiv, also bei der Frage: wie ist der Ton uns gegenüber. Und da war ich schon sehr erstaunt, weil das habe ich eigentlich kaum gehabt. Und dann habe ich mir trotzdem gedacht,

wenn einer nur Angst hat, ist das eigentlich einer zu viel. Und es macht dann schon nachdenklich.“ (L3, Pos. 63)

Lernenden-Feedback kann ebenfalls dazu eingesetzt werden, dass Schüler*innen an der Gestaltung des Unterrichts und dessen Rahmenbedingungen teilnehmen können. Beispielsweise lässt L6 die Schüler*innen entscheiden, ob Hausübungen handschriftlich oder digital am Computer erstellt werden sollen. „Dass die Schüler rückmelden, dass die elektronische Abgabe nicht so behagt und sie das lieber schriftlich machen wollen.“ (L6, Pos. 29) Ebenfalls erzählt L6, dass sie aufgrund des Lernenden-Feedbacks den Termin der digitalen Abgabe der Hausübung nach vorne verschoben hat, damit die Fälligkeit der Aufgabe früher für die Schüler*innen ersichtlich wird.

„Wenn sie bei mir eine Hausübung bekommen, dann stelle ich ihnen den Auftrag in Teams rein und die Schüler machen dann ein schnelles Foto von der Hausübung und geben es dort ab. [...] Und ich habe das den Schülern lange so reingestellt, dass sie die Hausübung zu Beginn der Unterrichtsstunde als fällig angezeigt bekommen. [...] Und ein Feedback von den Schülern, das mich sehr überrascht hat, war zum Beispiel, dass sie gerne hätten, dass ich das am Vortag um 23:59 Uhr einstelle. [...] Und ich bin dann draufgekommen, dass sie einfach in Teams die Aufgaben, die unmittelbar heute fällig sind, als voran gereiht angezeigt bekommen oder speziell hervorgehoben werden [...]. Und das hilft den Schülern irrsinnig. Und das war zum Beispiel eine Sache, auf die ich [...] nie gekommen wäre.“ (L6, Pos. 43)

L8 berichtet von Unklarheiten der Schüler*innen bezüglich des Einflusses der mündlichen Mitarbeit in die Gesamtbeurteilung. Daraufhin hat die Lehrkraft ein transparentes und nachvollziehbares System eingeführt, in dem diese Unklarheiten reduziert wurden.

„Also ganz am Anfang habe ich mein Benotungssystem geändert. [...] Es war vor allem die Frage immer für mich: wie kannst du Mitarbeit bewerten? [...] Also wie kann ich die mündliche Mitarbeit einbeziehen? Da war von den Schülern dann eben die Frage oft: was ist, wenn ich drei Plus habe oder vier Sternchen habe, bringt mir das jetzt was? Habe ich jetzt eine bessere Note? [...] Und dann habe ich ein System gefunden, das sehr transparent und gut ist.“ (L8, Pos. 19)

L1 berichtet über die Erkenntnis, dass sich die Schüler*innen öfter eine Rückmeldung zur gezeigten Leistung wünschen würden. Die Lehrkraft hat daraufhin die Schularbeiten mit den einzelnen Schüler*innen kurz durchbesprochen, jedoch auch auf das Problem hingewiesen, dass im Unterricht häufig zu wenig Zeit für eine ausführliche individuelle Besprechung ist.

„Ich habe zum Beispiel öfter die Rückmeldung bekommen, dass ich nicht wirklich mit jedem einzelnen über seine Leistungen spreche. Und dann denke ich mir: ja okay, das könnte ich eigentlich schon verstärkt machen. Stimmt eigentlich. Es ist vollkommen richtig. Ich gebe jetzt die Schularbeit zum Beispiel zurück und rede kurz mit jedem Einzelnen. Aber das ganz genau zu besprechen, ist natürlich auch ein bisschen ein zeitliches Problem, wenn ich wirklich mit jedem Einzelnen individuell sprechen sollte, was eigentlich schon gut wäre. Aber wie gesagt, man lernt natürlich daraus.“ (L1, Pos. 13)

L7 berichtet über Feedback zur Verständlichkeit von Begriffen. Durch Beobachtung und mündliches Nachfragen hat sie im Laufe ihrer Unterrichtspraxis herausgefunden, dass für

die Lehrkraft selbstverständliche Begriffe von manchen Schüler*innen häufig nicht verstanden werden. Auf Basis dieser Erkenntnis hat die Lehrkraft einen wesentlich erklärungsreicheren Unterrichtsstil entwickelt.

„Also, dass ich wirklich versuche im Unterricht immer nachzufragen: wer weiß, was das Wort bedeutet und so weiter. Also mein Unterricht ist sicher wesentlich erklärungsreicher als er am Beginn meiner Lehrtätigkeit war. Weil man einfach selbst dadurch im Lauf der Zeit lernt: was verstehen die Schüler, was verstehen sie nicht.“ (L7, Pos. 53)

Lernenden-Feedback kann auch als Quelle für Informationen herangezogen werden, warum Schüler*innen schlechte Ergebnisse bei Leistungsfeststellungen gezeigt haben. Ob diese beispielsweise aufgrund eines mangelhaften Unterrichts der Lehrkraft oder aufgrund des zu geringen Lernengagement der Schüler*innen entstanden sind.

„Dann kam bei einer Mitarbeit das Theoretische und ist extrem schlecht ausgefallen [...] und dann habe ich direkt in der nächsten Stunde [...] gefragt, was los war. Und da habe ich dann ein paar Themen herausgehört bezüglich Begründung: wir hatten eigentlich nicht geglaubt, dass Sie wirklich dann Theorie geben, weil wir sonst nur rechnen. Bis hin zu: Ich habe die Theorie einfach ausgelassen, denn die hat mich nicht so interessiert. Und da muss man dann abwägen, ob es an mir als Lehrkraft liegt oder an den Schülern.“ (L4, Pos. 37)

Alle in dieser Masterarbeit befragten Lehrkräfte holen sich Feedback von ihren Schüler*innen ein. Teilweise jedoch mit unterschiedlichen **Methoden und Tools (Wie)**. L6 schätzt die Situation so ein, dass alle Lehrkräfte auf die eine oder andere Art und Weise immer schon Feedback von den Schüler*innen eingeholt haben.

„Prinzipiell haben es Lehrkräfte auf die eine oder andere Art und Weise immer gemacht, es hat kein kontrolliertes, schriftliches Feedback sein müssen, sondern auch ein mündliches Sofort-Feedback am Ende von der Unterrichtsstunde sein können. Ich glaube Sie werden kaum eine Lehrkraft interviewen, die sagt, sie hat noch nie in irgendeiner Form Feedback eingeholt, denn in der einen oder anderen Form machen es die Lehrkräfte ja laufend.“ (L6, Pos. 7)

Außerdem stellt L6 die Vermutung auf, dass WIPÄD-Lehrkräfte aufgrund des großen Fächerkanon mit unterschiedlichen Lehr-Lern-Settings eine größere Zahl an verschiedenen Feedback-Methoden einsetzen können bzw. sollen bzw. müssen.

„Da sind so viele verschiedene Lernsettings drinnen. [...] Das Feedback in einer Lernfirma, wo die Arbeit in Gruppen, in Teams stattfindet, wo die Lehrkraft als Moderator, als Coach agiert muss ganz anders ablaufen, als wenn ich zum Beispiel eine Stunde im Frontalunterricht abhalte, wenn es darum geht, ein neues Thema einzuführen und da ganz strukturiert vorzugehen. Also da werden Lehrkräfte der Wirtschaftspädagogik aufgrund der Vielfalt des Fächerkanons wahrscheinlich ein größeres Spektrum unterschiedlicher Feedback-Methoden einsetzen können, müssen, sollen als das in anderen Fächern wahrscheinlich der Fall ist.“ (L6, Pos. 47)

Von allen Lehrkräften wird mündliches Feedback eingesetzt. „Man holt sich ja ständig Feedback ein, das bringt mir sehr viel, mündliches Feedback.“ (L3, Pos. 9) „Mündlich sehr, sehr oft. [...] Mündlich finde ich in der täglichen Arbeit sehr wichtig, in der Klasse kriegt man ja

sehr, sehr viel retour meiner Meinung nach.“ (L5, Pos. 9) Nachteilig wirkt sich bei der mündlichen Variante des Feedbacks aus, dass die Rückmeldung keine umfassende und repräsentative Meinung der Klasse widerspiegelt. Denn in der Regel kommen nicht alle Schüler*innen zu Wort. „Der große Nachteil ist, man kriegt halt nur das Feedback von den ersten zwei Reihen, die gerade noch da sind, oder die man gerade noch erreicht, wenn sie schon in der Pause sind.“ (L6, Pos. 9) Außerdem beeinflusst die fehlende Anonymität des mündlichen Feedbacks potenziell die Ehrlichkeit der Schüler*innen und deren Aussagen. „Das kann natürlich sein, dass da nicht immer die ehrliche Antwort kommt.“ (L5, Pos. 19) Als Vorteile beim mündlichen Feedback werden die rasche und unkomplizierte Umsetzung genannt. „Also das geht so locker von der Hand, kriegen sie gar nicht so richtig mit, dass sie mir ein Feedback geben.“ (L6, Pos. 17) Ein weiterer Vorteil kann darin gesehen werden, dass bei Verständnisschwierigkeiten und Unklarheiten sofort nachgefragt werden kann. „Auf der mündlichen Ebene gefällt mir das fast besser. Weil ich dann auch gleich nachhaken kann, wenn ich etwas genauer wissen möchte oder nicht verstehe.“ (L5, Pos. 45) L6 beschreibt, dass in der Juniorfirma des Unterrichtsfachs BPQM mündliches Feedback besonders erfolgreich eingesetzt werden kann, da das Feedback persönlich innerhalb der Gruppen bzw. Abteilungen eingeholt werden kann und den Schüler*innen auch mehr Zeit für die Reflexion des Erlebten zur Verfügung steht.

„Da hat das mündliche Feedback ganz einen hohen Stellenwert, das mündliche Feedback aus den einzelnen Arbeitsgruppen. [...] Vom Lehr-Lern Setting ist das keine Übungsfirma, allerdings ist da auch das Setting so, dass die Schüler [...] in Gruppen arbeiten, in Abteilungen arbeiten, da holt man sich natürlich dann auch Feedback von den einzelnen Gruppen und Abteilungen ein und das Feedback, das man von seiner Gruppe bekommt, hat natürlich noch einmal eine bessere Qualität, habe ich das Gefühl [...]. Also das ist schon um einiges überlegter. Weil man merkt, die Schüler haben sich in der Gruppe schon vorher damit auseinandergesetzt, wie zum Beispiel die Arbeitsaufteilung unter den Gruppen ist, wie der Workload ist, wie die Aufgaben nach Interessen verteilt sind und solche Geschichten. Und wenn man da mit einer Gruppe arbeitet, dann kriegt man von der Gruppe auch sicher sehr, sehr gutes Feedback im Regelfall.“ (L6, Pos. 49)

Eine weitere sehr häufig eingesetzte Methode ist das schriftlich-digitale Feedback. L1 (vgl. Pos. 21) und L3 (vgl. Pos. 35) berichten, dass sie in früheren Zeiten das schriftliche Feedback noch handschriftlich mittels ausgedruckter Feedback-Fragebögen durchgeführt haben. „Da habe ich irgendwann einmal selbst meine Zettel gehabt und habe das ausgeteilt und durchgelesen, aber keine großartige Auswertung gemacht oder so.“ (L1, Pos. 21) Das handschriftliche Feedback wird als ressourcen- und zeitaufwendig beschrieben. „Bis ich den [Fragebogen] ausgeteilt habe, bis ich den von allen Schülern wieder habe, den ausgewertet habe, da vergeht so viel Zeit.“ (L6, Pos. 15) Problematisch sehen die Lehrkräfte beim

handschriftlichen Feedback auch die geringe Anonymität. „Natürlich würde man nie verlangen, dass sie den Namen raufschreiben, aber es wäre vollkommen illusorisch anzunehmen, dass man das Schriftbild der Schüler nicht sofort und auch unabsichtlich erkennt.“ (L6, Pos. 33) Weiters beschreibt L6, dass diese Anonymität für die Schüler*innen im schriftlichen Feedback besonders wichtig ist und hebt diesbezüglich die Vorteile des schriftlich-digitalen Feedbacks hervor. „Und diese Anonymität ist für die Schüler auch ein ganz wichtiges Kriterium. Und elektronisch zum Beispiel wissen die Schüler, dass das anonym ist.“ (L6, Pos. 33) Das schriftliche Feedback in elektronischer Form wird hingegen sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Schüler*innen als rasch und leicht durchzuführen beschrieben. „Das habe ich in fünf Minuten erledigt. Das Erstellen war kein großartiger Zeitaufwand und die Schüler haben das in ein paar Minuten erledigt. Sehr einfach.“ (L1, Pos. 23) Auch die Strukturiertheit und Qualität des Feedbackprozesses wird positiv angemerkt. „Ich glaube, dass letztendlich das Digitale schon Struktur schafft, Übersicht schafft [...], dass man die Fragen immer mehr ausreifen kann.“ (L3, Pos. 55) Auch die automatische Auswertung wird als vorteilhaft bewertet. „Diese ad hoc Auswertungen, die da erstellt werden, die Diagramme oder zum Beispiel bei Freitextfragen die Word Cloud. Da bekommt man sehr schnell einen sehr guten Einblick.“ (L6, Pos. 27) Die notwendige Ausstattung der Schüler*innen und der Schule für digitales Feedback sehen die Lehrkräfte ebenfalls gegeben. „Die Schüler sind es bei uns gewohnt, dass sie mit digitalen Endgeräten arbeiten [...]. Flächendeckendes WLAN in der Schule. Also wenn ich da ein Quiz über MS-Forms verwende, oder ein Feedback-Formular, die Schüler haben das 30 Sekunden später am Handy.“ (L6, Pos. 15) Als Tool für das schriftlich-digitale Feedback verwenden die Lehrkräfte L1 und L4 IQES (vgl. L1, Pos. 19; L4, Pos. 11) und die Lehrkräfte L2, L3 und L6 verwenden MS-Forms (vgl. L2, Pos. 54; L3, Pos. 41; L6, Pos. 23). L6 sieht bei MS-Forms den Vorteil, dass die Schüler*innen in der Regel mit der Plattform vertraut sind, individuelle Fragen formuliert werden können und die Plattform die Anonymität der Schüler*innen sicherstellt. „Ich mache das gern über MS-Forms. [...] Die Schüler sind mit der Plattform schon vertraut und dann kann ich ihnen genau die Fragen stellen, die für mich wichtig sind. Die Schüler wissen, dass das [...] entsprechend anonym ist.“ (L6, Pos. 9) L4 identifiziert bei IQES die Vorteile, dass es viele vorgefertigte Fragebögen gibt, die an die eigenen Bedürfnisse angepasst werden können. „Was ich schon super gefunden habe zu Beginn, dass es viele Vorlagen gibt, man muss die Welt nicht neu erfinden, sondern kann sich da schon einiges auch an Inspirationen zusammensuchen. Natürlich es dann zu adaptieren ist sehr wichtig.“ (L4, Pos. 21) L7 gibt an, die QIBB-Plattform

für Feedback zu verwenden, welche jedoch aktuell nicht mehr verfügbar ist. IQES hat die Lehrkraft auf Nachfrage noch nicht verwendet (L7, Pos. 16-21). L5 und L8 verwenden nur selten oder überhaupt kein schriftliches bzw. schriftlich-digitales Feedback. L5 merkt an, dass die Schüler*innen häufig nicht so ehrlich sind. „Schriftlich eher selten, weil [...] die Schüler dann meistens eh nicht so ehrlich sind, finde ich.“ (L5, Pos. 9) L8 empfindet das schriftliche Feedback ebenfalls als nicht so zielführend. Die Lehrkraft beschreibt, dass von der*dem Qualitätsbeauftragten der Schule die Fragebögen erstellt werden, diese jedoch nicht sehr treffsicher sind. „Wo wir unsere Codes kriegen und dann die Schüler das dort rückmelden. Aber das ist ja alles eigentlich eher *Wischiwaschi*.“ (L8, Pos. 15) „Es sind dann halt irgendwelche Fragen, wo teilweise glaube ich, [...] die Schüler darüber lesen oder schauen, dass sie das schnell durchmachen.“ (L8, Pos. 17) Bei der Auswahl und Zusammenstellung der Fragen im schriftlich-digitalen Feedback beschreibt L3, dass es wichtig ist, eine Kombination aus geschlossenen Fragen und offenen Fragen zu stellen, wobei letztere zum Schluss abgefragt werden.

„Ich glaube beides ist eine sehr gute Kombination.“ (L3, Pos. 37) „Immer mit konkreten Fragen und zum Schluss meistens offene Fragen: was ich noch sagen wollte. Das offene, das ist meistens auch sehr, sehr gut zu lesen.“ (L3, Pos. 35)

L6 berichtet außerdem von der Wichtigkeit, die Auswertung des schriftlich-digitalen Feedbacks den Schüler*innen zu präsentieren und zu besprechen und gegebenenfalls auch Maßnahmen abzuleiten. Erfolgt das nicht, erkennen die Schüler*innen keinen Sinn im Geben von Feedback und werden zukünftig daher auch weniger Interesse daran zeigen. Dies hätte mögliche negative Auswirkungen auf die die Qualität des Feedbacks und die Unterrichtsentwicklung.

„Das kann man den Schülern auch unmittelbar vorspielen [...] und die Schüler nehmen das ganze Prozedere auch ernster, wenn sie mitbekommen, [...] dass das Feedback auch ankommt. [...] Die Schüler sehen ihre Ergebnisse [...], sie sind wirklich anonym und der Lehrer setzt sich mit dem auseinander.“ (L6, Pos. 27) „Wenn man sich [...] ein bisschen Zeit nimmt und die Ergebnisse auch bespricht, dann merken die Schüler schnell, ob man gewillt ist Maßnahmen auch abzuleiten oder wenn das nicht der Fall ist, sind sie dann das nächste Mal nicht mehr gewillt Feedback zu geben und dann hakts an der Unterrichtsentwicklung.“ (L6, Pos. 31)

L3 beschreibt ihr Vorgehen in Bezug auf die Besprechung der Ergebnisse ähnlich, merkt jedoch noch zusätzlich an, dass Lehrkräfte beim Nachfragen die Anonymität der Antworten wahren sollen und sich die Lehrkräfte nicht rechtfertigen sollen.

„Über den Beamer habe ich ihnen gezeigt, wie das eingeschätzt wurde, die einzelnen Fragen durchgeschaut, wie die Kurven verlaufen, wo sie sich etwas wünschen und dann noch ein bisschen dazu geredet, wenn sie was reden wollten. Da passe ich immer sehr auf, weil es ja anonym

sein sollte. [...] Und ob noch jemand was dazu sagen will [...]. Da muss man dann bitte aufpassen, dass man sich nicht immer rechtfertigt, das habe ich versuchen zu vermeiden.“ (L3, Pos. 69)

Die Lehrkräfte L1, L2, L4 und L7 (vgl. L1, Pos. 59; L2, Pos. 56; L4, Pos. 55; L7, Pos. 58–61) präsentieren die Ergebnisse nicht visuell, sondern besprechen diese überblicksmäßig mündlich durch. Teilweise auch nur bei Bedarf, beispielsweise nur wenn die Schüler*innen grobe Missstände rückmelden.

„Nein, ich präsentiere nicht die Ergebnisse. Also das mache ich sicher nicht, aber wie gesagt, dass man vielleicht eine Rückmeldung gibt, wenn man sich freut, dass es gut war. Oder wenn es Punkte gibt, [...] die mehrfach zurückkommen sind. Dann würde ich mich auch darauf beziehen.“ (L1, Pos. 59)

„Wenn ich merke, alles bewegt sich in einem Rahmen der passt, dann werde ich sie nicht zusätzlich da miteinbinden. Aber wichtig ist, dass sie wissen, wenn mir auffällt, es passt etwas für sie gar nicht, dass wir das besprechen, und, dass man dann auch irgendeine Lösung findet dafür.“ (L4, Pos. 55)

Auch durch die Beobachtung der Schüler*innen erhalten Lehrkräfte Feedback von ihren Schüler*innen (vgl. L6, Pos. 37; L7, Pos. 29; L8, Pos. 52). L7 merkt an, dass durch die Beobachtung zwar ein Feedback möglich ist, die Interpretation der Beobachtung jedoch schwierig ist, da rein aus der Beobachtung zu wenige Informationen vorliegen. „Hier merkt man einfach durch Beobachtung, ob sie dabei sind oder ob sie nicht dabei sind. Es ist ja meiner Meinung nach auch eine Art von Feedback, wobei das dann teilweise schon sehr schwierig ist zu sagen: warum sind sie nicht dabei.“ (L7, Pos. 29)

L7 setzt das Mitarbeiter*innengespräch als Methode für Lernenden-Feedback in der Übungsfirma und Juniorfirma im Unterrichtsfach BPQM ein. Sie erklärt dazu, dass wie in einem echten Büro in einem Mitarbeiter*innengespräch zwischen Vorgesetzten*m und Mitarbeiter*in ein Gespräch zur Selbsteinschätzung, zum Lernerfolg und den Wünschen der Schüler*innen erfolgt. Aus diesem Gespräch kann die Lehrkraft auch ein Feedback für sich ableiten.

„Da führen wir eigentlich Mitarbeitergespräche, wo das wie in einem Büro simuliert wird, dass wir mit den einzelnen Mitarbeitern als Geschäftsführer und Mitarbeiter ein Gespräch über die Art der Tätigkeit führen: wie sie sich selbst einschätzen, was sie gelernt haben, was sie vielleicht noch lernen wollen, in welche Abteilung sie vielleicht bei einem Abteilungswechsel gerne gehen würden. Solche Dinge.“ (L7, Pos. 33) „Das ist sozusagen auch ein bisschen eine Wechselwirkung, wenn der sagt er findet es interessant, nehme ich an, dass der Unterricht gut gestaltet ist.“ (L7, Pos. 39)

L7 erklärt weiter, dass ein Mitarbeiter*innengespräch ungefähr 20 Minuten dauert und Vertraulichkeit dabei sehr wichtig ist. Außerdem orientiert sich die Lehrkraft im Gespräch an einem selbst erstellten Leitfaden.

„Ungefähr 20 Minuten. Also wir haben einen eigenen Tisch in der Übungsfirma, [...] wo wir dieses Gespräch durchführen können, ohne, dass die anderen das direkt mitbekommen.“ (L7, Pos. 41) „Grundsätzlich erstelle ich mir schon immer einen Leitfaden, weil das grundsätzlich immer gleich abläuft.“ (L7, Pos. 43)

L8 führt in der Übungsfirma ebenfalls Mitarbeiter*innengespräche durch, jedoch nur wenn die Übungsfirma zertifiziert wird. „Nur, wenn ich zertifiziere, also da und sonst eigentlich nicht.“ (L8, Pos. 31) Der Grund liegt darin, dass die Durchführung von Mitarbeiter*innengesprächen für die erfolgreiche Zertifizierung wichtig ist. „Du musst zumindest mit ein, zwei, drei Personen Mitarbeitergespräche geführt haben.“ (L8, Pos. 33) L5 hat bisher noch keine Mitarbeiter*innengespräche durchgeführt, merkt jedoch an, dass sie diese Methode gerne ausprobieren möchte. „Ich würde gerne mit meinen Schülern [...] eine Art Mitarbeitergespräch in dem Semester machen.“ (L5, Pos. 25) Als limitierend beschreibt L7 den hohen Zeitaufwand des Mitarbeiter*innengesprächs. Die Lehrkraft hat die Klasse, in der sie Klassenvorstand ist, in den Fächern BW und BPQM. Da in BW der Stoffdruck sehr hoch ist, wird sie die Mitarbeiter*innengespräche daher eher in der Genossenschaft im Fach BPQM durchführen. Ähnlich wie in der Übungsfirma arbeiten die Schüler*innen dabei recht selbstständig in Abteilungen und können einzeln zu Mitarbeiter*innengesprächen herangezogen werden.

„Ich stell mir vor, [...] dass ich in der Genossenschaft die Möglichkeit habe, [...] wenn eine Abteilung dann vielleicht weniger zu tun hat, dass man da dann die Einzelnen rausholt und mit ihnen Einzelgespräche führt. [...] Weil in BW natürlich extrem viel Stoff ist und da ist es schwer sie nur in Gruppenarbeiten zu schicken und dann mit einzelnen Schülern zu arbeiten. Ich glaube eher in BPQM werde ich das angehen.“ (L5, Pos. 31)

L1 berichtet von einer weiteren Feedback-Methode für die Übungsfirma und Juniorfirma, dem Reflexionsbericht. In diesem müssen die Schüler*innen über ihre Mitarbeit in den Abteilungen und ihren Lernfortschritt berichten. Dies dient der Lehrkraft auch als Quelle für Lernenden-Feedback, da sie rauslesen kann, wie den Schüler*innen der Unterricht gefallen hat, mit was sie zufrieden und unzufrieden waren und wie viel sie gelernt haben.

„Da habe ich die Schüler einen Reflexionsbericht schreiben lassen, ganz generell: was sie gelernt haben? Was ist gut gegangen? Also da waren sie relativ frei im Schreiben.“ (L1, Pos. 27) „Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Schüler das sehr gut schreiben [...]. Und das ist auch wieder für mich eine Bestätigung, [...] dass es den Schülern irrsinnig gut gefällt, wie es jetzt rausgekommen ist, dass sie viel dazugelernt haben. Also das ist schon auch für mich eine gute Rückmeldung oder Bestätigung.“ (L1, Pos. 31)

Die Ampelmethode wurde von keiner der befragten Lehrkräfte verwendet. L6 merkt jedoch Schwächen der Methode an. Das Ampelfeedback sei nicht anonym und die zur Verfügungstellung der benötigten Materialien bedeutet einen erhöhten Zeit- und Organisationsaufwand.

„Es hat natürlich den Nachteil, man braucht das entsprechende Material dabei und das Feedback ist in der Form nicht anonym. Und wenn ich das Ampelfeedback ganz genau durchführen möchte, Ampelkärtchen vorbereite, diese Ampelkärtchen austeilen, das in einer Klasse mit 30 Personen mache, die Ampelkärtchen dann wieder einsammle oder von den Schülern wieder einsammeln lasse, da ist so viel Unruhe in der Klasse drinnen.“ (L6, Pos. 25)

In Bezug auf den **Zeitpunkt (Wann)** wird mündliches Lernenden-Feedback zum einen noch innerhalb der Unterrichtsstunde eingeholt. „Man holt sich ja ständig Feedback ein.“ (L5, Pos. 9) Zum anderen wird mündliches Feedback am Ende der Unterrichtsstunde eingeholt. „Das mündliche Feedback am Ende von der Unterrichtsstunde, ob zum Beispiel das Tempo gepasst hat, ob die Inhalte verstanden wurden.“ (L6, Pos. 9) Mündliches Feedback wird auch nach dem Abschluss von Hauptthemen des Unterrichts durchgeführt, mit dem Ziel, herauszufinden, ob z.B. das Thema gut verstanden wurde und noch Übungsbedarf besteht. „Bei Hauptthemen, die ich abschließe im Unterricht, mach ich dann immer ein kurzes mündliches Feedback: Was sie gut verstanden haben, wo sie sich vielleicht schwergetan haben, wo vielleicht noch Übungsbedarf aus ihrer Sicht besteht.“ (L4, Pos. 11)

Das schriftlich-digitale Feedback setzen L2 und L6 einmal im Semester (vgl. L2, Pos. 7; L6, Pos. 17) und L1, L3 und L7 einmal im Schuljahr (vgl. L1, Pos. 43; L3, Pos. 47; L7, Pos. 47) ein. L4 unterscheidet bei der Häufigkeit zwischen den Unterrichtsfächern. In jenen Fächern mit Schularbeiten führt sie das schriftlich-digitale Feedback einmal im Semester durch und in den anderen Fächern, in denen sie nur eine Stunde unterrichtet und diese auch häufig ausfallen, führt sie das Feedback einmal im Schuljahr durch.

„Das schriftliche Feedback mache ich, in den Fächern wo Schularbeiten sind, zweimal, also jedes Semester einmal. Und bei den Fächern, wo ich zum Beispiel nur eine Stunde habe, und tendenziell ist es ja oft so bei Fächern, wo man nur eine Stunde da ist, dass es auch sehr oft ausfällt, da ist es eher so, dass ich nur am Ende des gesamten Schuljahres nachfrage.“ (L4, Pos. 23)

Das schriftlich-digitale Feedback wird am Ende des Semesters bzw. Jahres eingeholt. „Immer am Ende des Semesters.“ (L4, Pos. 25) „Also auf jeden Fall zum Jahresabschluss, also zum Ende des Jahres.“ (L7, Pos. 45) L1 merkt außerdem an, dass das schriftlich-digitale Feedback innerhalb der Stunde und am Anfang der Stunde erledigt werden soll. Dadurch ist sichergestellt, dass sich die Schüler*innen Zeit nehmen und das Feedback auch tatsächlich

erledigt wird. „Und wirklich sofort machen. [...] Später macht da keiner was.“ (L1, Pos. 71) „Und zum Beginn einer Stunde.“ (L1, Pos. 53) Dass ein Großteil der Schüler*innen anwesend ist, erscheint ebenfalls wichtig. „Schauen ob ziemlich alle da sind. Dass ich es nicht unbedingt mache, wenn die Hälfte der Klasse fehlt.“ (L1, Pos. 53) Außerdem sollte das schriftlich-digitale Feedback nicht in einer Zeit eingeholt werden, in der die Schüler*innen emotional aufgebracht sind, beispielsweise aufgrund einer Schularbeit oder eines Tests, denn dies würde die Antworten verzerren.

„Wenn ganz eine emotionale Situation gerade ist, zum Beispiel [...] nach einer Schularbeit, die Schüler sind extrem aufgekratzt. [...] Also in der Situation hat Feedback dann vielleicht einen eingeschränkten Nutzen, weil es einfach eine verzerrte und isolierte Wahrnehmung von den Schülern ist.“ (L6, Pos. 37)

L3 beschreibt es ähnlich und merkt zusätzlich an, dass Feedback aber auch nicht in einer Zeit eingeholt werden soll, in der es für die Schüler*innen gerade sehr locker ist, z.B. am Ende des Semesters oder Schuljahres. Besser ist es, das Feedback in einer Zeit einzuholen, die dem durchschnittlichen Schulalltag entspricht.

„Es ist natürlich immer in Extremsituationen nicht so sinnvoll. Nach einer Schularbeit die sehr schwer war oder in einer besonderen Stresszeit oder in einer besonders lockeren Zeit am Ende des Schuljahres. Wenn möglich sollte es das normale Bild sein, wo man das Feedback ansetzt.“ (L3, Pos. 59)

Auch in Bezug auf das Gestaltungsmerkmal **Akteur*innen (Wer, Wem)** lassen sich einige Ergebnisse aus den Interviews berichten. L3 beschreibt, dass die WIPÄD-Lehrkräfte aufgrund ihrer Ausbildung und auch aufgrund der von ihnen unterrichteten Fächer, z.B. wird im Unterrichtsfach PBSK das Thema Feedback gelehrt, gute Voraussetzungen für den erfolgreichen Einsatz von Feedback aufweisen.

„Ich glaube, von der Ausbildung her, da sind wir schon sehr geschult darauf. Also nachdem Feedback geben und nehmen ein Teil von unseren Unterrichtsfächern ist, z.B. in PBSK. Also da lernt man ja den Schülern: wie gebe ich richtig Feedback. Und wie nehme ich richtig Feedback an. Und so weiter. [...] Ich glaube, dass besonders für Wirtschaftspädagogen das wirklich ein Thema ist, wo alle sehr geschult sind, beziehungsweise damit vertraut sind.“ (L3, Pos. 77)

L8 beschreibt ebenfalls einen Vorteil der WIPÄD-Lehrkräfte beim Einholen von Feedback und nennt zum einen die bereits von L3 angeführten Argumente, fügt jedoch auch noch die Erfahrung im Umgang mit IT als Vorteil hinzu. Denn die WIPÄD-Lehrkräfte unterrichten häufig IT-Fächer und können daher ihre IT-Erfahrung auch für schriftlich-digitales Feedback nutzen.

„[Ich glaube,] dass du als Wirtschaftspädagoge da schon einen Vorteil hast, weil du die ganzen IT-Fächer unterrichtest. Es gibt schon auch bei uns in der Schule genug Anglisten, Germanisten, die sehr gut mit der Technik umgehen können, aber nicht alle. Und wir haben da halt einen Vorteil. Und auch von der ganzen Theorie die du als WIPÄD-Lehrer unterrichtest und lehrst:

was kannst du für Fehler machen bei der Mitarbeiterbewertung, die ganzen Effekte die es dazu gibt. [...] Ich glaube eigentlich schon, [...] dass die Kommerzialisten da Vorteile habe.“ (L8, Pos. 45)

Von den Lehrkräften werden einige förderliche Bedingungen für das Einholen von konstruktivem Feedback beschrieben. Besonders hervorgehoben wird die Wichtigkeit einer wertschätzenden und auf Vertrauen basierenden Beziehung zwischen den Schüler*innen und der Lehrkraft.

„Aber es kommt meiner Meinung nach wirklich von vornherein darauf an, wie gut das Vertrauensverhältnis zwischen dem Lehrer und den Schülern ist oder ob es existiert, weil dann kriegt man auch verlässliches Feedback, dann kriegt man auch konstruktives Feedback und dann kann man sehr gut damit arbeiten.“ (L7, Pos. 67)

„Ich habe zu meinen Schülern glaube ich eine sehr gute Beziehung auf Augenhöhe und eine sehr offene Beziehung und ich habe nicht das Gefühl, dass sich wer nicht sagen traut, wenn er mir was sagen will bezüglich meines Unterrichts, oder wenn er was ungerecht findet.“ (L3, Pos. 11)

„Wenn du menschlich bist, wenn du fair bist, wenn du auf die Schüler zugehst und eine spezielle Beziehung zu den Schülern hast und auch willst.“ (L8, Pos. 25)

Den Schüler*innen kommunizieren und vorleben, dass sie aufgrund ihres Feedbacks keine negativen Auswirkungen zu spüren bekommen, wird ebenfalls als wichtige Bedingung für konstruktives Feedback genannt. Speziell im mündlichen, nicht anonymen Feedback ist dies besonders wichtig.

„Also wenn man ihnen klarmacht, dass sie keine negativen Konsequenzen zu spüren haben beim Feedback, dann funktioniert das Feedback im Prozess auch mündlich relativ gut.“ (L6, Pos. 33)
„Das hängt auch vom kompletten Unterrichtsstil ab. Also wenn mir zum Beispiel ein Schüler sagt: [...] er hat das Thema nicht verstanden und ob ich das nächste Stunde nochmal erklären kann. Was wäre ich für ein Lehrer, wenn ich dann hergehe und dem sofort ein Minus eintrage. Weil er mir gezeigt hat, dass er [...] etwas nicht verstanden hat. [...] Das muss man den Schülern permanent klarmachen, dass das nicht persönlich genommen wird, [...] dann funktioniert das relativ gut.“ (L6, Pos. 35)

Beim schriftlich-digitalen Feedback ist es wichtig, eine anonyme Beantwortung durch die Schüler*innen sicherzustellen und diese Anonymität den Schüler*innen auch zu kommunizieren. „Das absolut wichtigste ist, dass man den Schülern Anonymität zusichern.“ (L6, Pos. 33) L1 sieht die gerechte und nachvollziehbare Beurteilung der Schüler*innen als wichtige Voraussetzung für konstruktives Feedback. „Das ist für die Schüler immer das Wichtigste, dass sie das Gefühl haben, sie sind gerecht beurteilt.“ (L1, Pos. 49) „Dann passt auch das Feedback.“ (L1, Pos. 51) L4 beschreibt die Wichtigkeit, die Schüler*innen zum schriftlich-digitalen Feedback nicht zu verpflichten, sondern sie eher dazu einladen und auch die Ziele des Feedbacks zu erklären, dass sich durch das Feedback die Lehrkraft weiterentwickeln möchte und der Unterricht verbessert werden soll. L4 weist auch explizit darauf hin,

dass die Schüler*innen das Feedback, im Sinne der gegenseitigen Wertschätzung, ernst nehmen sollen und bei der Bewertung genauso fair und ehrlich sein sollen, wie es die Lehrkraft bei der Beurteilung der Schüler*innen ist.

„Ich habe sozusagen die Schüler eingeladen mir ein Feedback zu geben. Ich habe nicht gesagt, ihr müsst das machen, sondern, ich möchte mich weiterentwickeln als Lehrkraft und möchte euer Feedback nutzen, um meinen Unterricht für euch besser zu machen. [...] Und was ich aber schon auch noch immer zum Schluss gesagt habe, es soll ihnen schon auch klar sein, [...] dass es kein lustiges Tool ist, wo sie damit spielen sollen, sondern, dass das wirklich eine Wertigkeit und eine Art auch der Wertschätzung gegenseitig ist, dass nicht nur ich sie bewerte, sondern sie auch mich bewerten und ich mir wünschen würde, dass es gleich fair ist, wie ich versuche, sie fair zu bewerten. [...] Und daher diese Einladung, da freuen Sie sich.“ (L4, Pos. 59)

Die Schüler*innen werden von den befragten Lehrkräften differenziert wahrgenommen. Einige Lehrkräfte beschreiben die Schüler*innen im Feedback-Prozess als sehr ehrlich und verlässlich, sowohl im schriftlichen Feedback als auch im mündlichen Feedback. „Ich habe schon die Erfahrung gemacht, dass die Schüler schon sehr, sehr ehrlich sind“ (L1, Pos. 47) „Da sind die Schüler bei dem Feedback, das sie unmittelbar im Prozess geben, ohnehin überraschend ehrlich.“ (L6, Pos. 33) Von L3 wird das Lernenden-Feedback auch als qualitativ hochwertig beschrieben. „Ich glaube wirklich, dass von den Schülern qualitatives Feedback kommt für Lehrkräfte. [...] Sie machen das sehr gewissenhaft und verantwortungsbewusst.“ (L3, Pos. 73) L5 empfindet es anders und merkt an, dass beim schriftlich-digitalen Feedback die Schüler*innen „eh nicht so ehrlich sind“ (L5, Pos. 9) und „nur erstes oder zweites“ (L5, Pos. 15) ankreuzen, beispielsweise „immer sehr gut oder gut“ (L5, Pos. 17). Sie begründet dies wie folgt. „Man muss auch ehrlich zugeben, wenn man selbst bei einer Fortbildung ist, ist man ja nicht wirklich anders. [...] Wenn dann eine Evaluierung einer Lehrveranstaltung ist. Da muss man sich immer selbst bei der Nase nehmen und sagen: machen wir das ganz ehrlich?“ (L5, Pos. 15) Im mündlichen Feedback sind die Schüler*innen nach Meinung der Lehrkraft ehrlicher. „Im Gespräch kommt dann doch mehr. Wenn man einzeln mit den Schülern spricht.“ (L5, Pos. 17) L4 merkt an, dass es beim mündlichen Feedback aktivere Schüler*innen gibt, von welchen die Lehrkraft mehr Informationen erhalten und weniger aktive Schüler*innen gibt, von denen die Lehrkraft weniger erfährt. „Man hat ein paar Schüler und Schülerinnen, die aktiver bei solchen Rückmeldungen sind und manche natürlich weniger.“ (L4, Pos. 15) L7 unterscheidet zwischen jenen Schüler*innen, welche konstruktives Feedback geben und jenen, die destruktiv Feedback geben. Sie beschreibt, dass das Feedback von ganzen Klassen destruktiv sein kann und daher nicht zu verwerten ist.

„Es gibt Klassen, wo ein Feedback gar nichts bringt. Weil einfach die Meldungen so undifferenziert und nur negativ sind [...]. Das ist natürlich auch kein konstruktives Feedback.“ (L7,

Pos. 51) „Wenn es ein konstruktives Feedback wird, dann sind die Schüler sehr wohl bereit und machen da auch gerne mit, bei den anderen, die betrachten das eher als Abwechslung oder Ablenkung vom normalen Unterricht.“ (L7, Pos. 69)

L8 ist der Meinung, dass die Schüler*innen der HAK im Gegensatz zu den Schüler*innen der HAS die Rückmeldung an die Lehrkräfte seriöser nehmen und daher auch konstruktiveres Feedback geben.

„Dass in der HAK irgendwie das ganze seriöser gesehen wird. In der Handelsschule sind ein paar dabei, die es dann ins Lächerliche ziehen oder nicht ernst nehmen und dann dementsprechende Antworten geben. Und in der HAK ist es dann doch so, dass die das besser annehmen und was Konstruktives sagen zu dir.“ (L8, Pos. 35)

L1 erzählt, dass das Einholen von Lernenden-Feedback für die Schüler*innen keine Besonderheit mehr darstellt, weil sie mittlerweile häufig Feedback an Lehrkräfte gegeben und es dadurch gewohnt sind. „Das ist für sie schon selbstverständlich, [...] wir machen es ja schon seit Jahren [...] und das sind die Schüler eigentlich auch schon gewohnt.“ (L1, Pos. 39) L3 beschreibt dies ähnlich und merkt zusätzlich an, dass es früher nicht so war. „Es ist heute glaub ich nicht mehr so besonders, [...] die Schüler sind das gewohnt. Früher hat es schon einmal Phasen gegeben, wo sie wirklich überrascht waren.“ (L3, Pos. 73)

Die im Gestaltungsmerkmal **Ort (Wo)** beschriebenen räumlichen und sozialen Rahmenbedingungen beeinflussen Feedback ebenfalls. Das schriftlich-digitale Feedback wird von den Lehrkräften je nach Unterrichtsfach in abgewandelter Form eingesetzt. L2 beschreibt, dass sie die Fragen an das Unterrichtsfach anpasst. Die Lehrkraft will damit zum einen herausfinden, welche Themenbereiche den Schüler*innen leichter oder schwerer gefallen sind und eine Anpassung der Fragen an das Unterrichtsfach durchführen. Bei den kaufmännischen Unterrichtsfächern mit Fokus auf Soft-Skills stellt sie weniger fachlich orientierte Fragen.

„Weil ich es zum Teil auch inhaltlich wissen möchte: was hat mir beim Kapitel besondere Schwierigkeiten gemacht. Damit ich selbst sehe, bei welchem Kapitel ist noch zu schärfen. Aber natürlich auch, wenn ich Business Behaviour unterrichte, dann sind die Kriterien andere. Da geht es eher um die Social Skills und dann frage ich eher andere Sachen ab als Fachliches.“ (L2, Pos. 25) „Wenn die Social Skills mehr drinnen sind, dann frage ich ein bisschen anders. [...] In Betriebswirtschaft eher Fachliches. Eher: wie ist das mit den Tests, den Lernzielkontrollen, wie passt ihnen das? Wie war das zeitliche aufgebaut? Die Rahmenstruktur, die Prüfungsstruktur ist einfach lockerer in Business Behaviour, da geht es ums Tun und ums Anwenden, ums Sprechen und weniger um eine Hausübung oder eine Schularbeit oder so, weil du es da einfach nicht hast. Insofern ist es für mich ein bisschen ein Unterschied.“ (L2, Pos. 27)

Gleichzeitig empfindet L2 das schriftlich-digitale Feedback in den kaufmännischen Unterrichtsfächern mit Fokus auf Soft-Skills auch als weniger wichtig, da sie in diesen Fächern ohnehin mehr mit den Schüler*innen kommuniziert und interagiert als in den

Unterrichtsfächern mit Schularbeiten, wie z.B. BW, und dadurch auch mehr Feedback von den Schüler*innen erhält.

„Wobei ich das Feedback gerade in Business Behaviour nicht so dringend für mich brauche, weil da redet man eh viel, da bist du eh ständig im Dialog.“ (L2, Pos. 29) „In den stofflastigeren, themenlastigeren Gegenständen, da ist doch ein Stoffdruck. Weil wenn man gemeinsame Schularbeiten schreibt, man muss einfach einen gewissen Stoff abarbeiten. Und da bist du dann nicht so flexibel. Und wenn ich in Business Behaviour einmal eine Stunde brauche zum Reden oder wenn ich in der Junior Company sehe, jetzt müssen wir wieder mit null starten, dann ist das eigentlich schon eine Feedback-Runde, weil wir reflektieren: Was hat nicht funktioniert und was können wir jetzt anders machen. Da ist es viel direkter machbar oder möglich.“ (L2, Pos. 31)

L3 erzählt von Vorteilen, wenn WIPÄD-Lehrkräfte die gleichen Schüler*innen in mehreren kaufmännischen Unterrichtsfächern unterrichten, speziell wenn es sich bei einem Fach um ein Fach mit Schularbeit und bei einem Fach um ein Fach mit Fokus auf Soft-Skills handelt. Denn dann können die zeitlichen Ressourcen des Faches ohne Schularbeit für Feedback zum Fach mit Schularbeit genutzt werden.

„Schön ist es, wenn man die Schüler in beiden Fächern hat, weil man dadurch ein bisschen an Luft gewinnt. Also das genieße ich immer, wenn ich zum Beispiel eine Klasse in BW oder Unternehmensrechnung habe und ich kann sie in irgendeinem persönlichkeitsbildenden Fach auch unterrichten. Weil man da einmal wirklich Zeit hat auch für solche Dinge.“ (L3, Pos. 19). „Ich will nicht Fächer gewichten, aber umso maturarelevanter vielleicht ein Fach ist, wenn man es an dem misst, umso bedeutender ist das schon [...]. Und Fächer, die ohnehin relaxter laufen, brauchen vielleicht nicht so viel Feedback.“ (L3, Pos. 23)

Auf Nachfrage, warum in der Übungsfirma und Juniorfirma die Methode des Mitarbeiter*innengesprächs genutzt wird, erklärt L7, dass in der Übungsfirma mehr Freiräume und Zeit vorhanden sind und jene Schüler*innen, welche gerade kein Mitarbeiter*innengespräch durchführen, mit ihren laufenden Aufgaben in der Abteilung gut beschäftigt sind.

„Weil es da leichter ist. In der Übungsfirma hat man viel mehr Freiräume. In einer Klasse, da sitzen mir 24, oder wie viele auch immer, Schüler gegenüber. Und jedem da ein Individualfeedback in Form eines Gespräches zu geben, das geht natürlich schon, aber das geht auf die Unterrichtszeit und Unterrichtszeit ist kostbar. Und in der Übungsfirma, da kann ich aber sehr wohl alle einzeln irgendwann einmal zu mir herholen und mit ihnen dann etwas besprechen, weil die anderen, die Abteilungen trotzdem weiterarbeiten können.“ (L7, Pos. 35)

Auch L1 beschreibt, dass das Lehr-Lern-Setting in der Übungsfirma stark vom klassischen Unterricht abweicht.

„Weil einfach der Unterricht ein anderer ist. Dort läuft es ganz anders ab. [...] Ich schreibe dort keine Schularbeiten zum Beispiel. Die Methode ist ganz was anderes.“ (L1, Pos. 31)

3.3 Zusammenfassung, Diskussion und Handlungsempfehlungen

In diesem Kapitel erfolgen die Zusammenfassung und Diskussion der im vorherigen Kapitel beschriebenen Ergebnisse, die Einordnung der Ergebnisse in die Literatur und die Ableitung

von Handlungsempfehlungen für WIPÄD-Lehrkräfte. Unabhängig von der Methode des Feedbacks wird die Funktion des Lernenden-Feedbacks von den WIPÄD-Lehrkräften vor allem in der Reflexion und Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts gesehen und ist damit kongruent mit der Literatur, in welcher Feedback als ein „für die Unterrichtsentwicklung [...] sehr gut geeignet[es]“¹⁹² Werkzeug beschrieben wird. Feedback wird dabei von den Lehrkräften, im Sinne des PDCA-Zyklus (Kapitel 2.2.1), als Methode zur Überprüfung des Unterrichts verwendet, auf deren Basis Maßnahmen abgeleitet werden können. Das Lernenden-Feedback kann auch dazu beitragen, die Beziehung zwischen den Schüler*innen und der Lehrkraft zu stärken, denn wenn Schüler*innen Feedback geben dürfen und dieses von der Lehrkraft auch angenommen und verwertet wird, fühlen sich Schüler*innen wertgeschätzt. Für Lehrkräfte bietet das Lernenden-Feedback die Möglichkeit, auch Wertschätzung durch die Schüler*innen zu erfahren und eine „gute Rückmeldung oder Bestätigung“¹⁹³ zu erhalten. Somit kann Lernenden-Feedback, wie in der Literatur (siehe Kapitel 2.2.1) beschrieben, einen „wesentlichen Beitrag zur Gesundheit“¹⁹⁴ von WIPÄD-Lehrkräften beitragen. Aus der Analyse der Interviews lässt sich ebenfalls feststellen, dass WIPÄD-Lehrkräfte dem direkt im Lernprozess eingeholten formativen Feedback deutlich mehr Nutzen beimessen als dem summativen Feedback am Ende einer Unterrichtsperiode bzw. Ende des Semesters oder Unterrichtsjahres. Denn bei ersterem können sofort Maßnahmen abgeleitet werden und aufgrund der zeitlichen Nähe ist das formative Feedback für die Lehrkraft auch leichter verständlich und nachvollziehbar. Diese Erkenntnisse bestätigen das Ergebnis der Metastudie von Hattie, in der das formative Lernenden-Feedback Platz drei¹⁹⁵ der wichtigsten Faktoren für den Lernerfolg einnimmt. Das summative Feedback wird in der Metastudie nicht angesprochen. Dieses hat den Nachteil, dass es zu selten und zu spät eingeholt wird und die Einschätzung eines langen Zeitraums eine „komplexe kognitive Operation“¹⁹⁶ der Schüler*innen verlangt, in der sie Gefahr laufen, das zuletzt erlebte stärker zu gewichten. Diese Überlegungen stellen eine in der Literatur neue Erkenntnis dar. Auch wenn die befragten Lehrkräfte das formative Feedback als wichtiger erachten, sprechen sie auch dem summativen Feedback einen Nutzen zu. Dieser liegt speziell im Erhalt einer „Gesamtsicht“¹⁹⁷ und deckt sich somit mit der in Kapitel 2.2.1 angeführten Literatur. Die Einschätzung der

¹⁹² Helmke (2007): 167.

¹⁹³ L1, Pos. 31.

¹⁹⁴ Wisniewski/Zierer (2017): 54.

¹⁹⁵ Vgl. Hattie (2013): 215.

¹⁹⁶ L6, Pos. 19.

¹⁹⁷ L3, Pos. 29.

Lehrkräfte bezüglich der superioren Stellung des formativen Feedbacks lässt sich auch an den von den Lehrkräften beschriebenen Erkenntnissen und Konsequenzen erkennen. Diese wurden zum Großteil aus dem formativen Lernenden-Feedback gewonnen. Die Lehrkräfte bestätigen beispielsweise die in der Literatur beschriebene Möglichkeit (siehe Kapitel 2.2.1), durch das formative Lernenden-Feedback eine Rückmeldung zur Verständlichkeit und Geschwindigkeit des eigenen Unterrichts zu erhalten. Dieses direkte Feedback zum Unterricht erscheint nach Häufigkeit der Nennung als der wichtigste Inhalt des Lernenden-Feedbacks. Durch das formative Lernenden-Feedback können Lehrkräfte auch Rückschlüsse auf das aktuelle Aufmerksamkeitspotenzial der Schüler*innen ziehen und aufgrund dessen kurzfristige Anpassungen am Unterricht vornehmen. Formatives Lernenden-Feedback kann ebenfalls dazu dienen, die Schüler*innen an der Unterrichtsgestaltung teilhaben zu lassen. So kann z.B. gemeinsam mit den Schüler*innen festgelegt werden, ob Hausübungen schriftlich oder digital abgegeben werden sollen oder wann eine Hausübung in MS-Teams als fällig angezeigt werden soll. Eine befragte Lehrkraft berichtet auch von der Rückmeldung der Schüler*innen, dass die Beurteilung der mündlichen Mitarbeit nur schwer nachvollziehbar sei. Daraufhin hat die Lehrkraft das Beurteilungssystem überarbeitet und transparenter gestaltet. Eine andere Lehrkraft beschreibt, dass ihr Unterricht wesentlich erklärungsreicher wurde. Durch Feedback erkannte sie, dass viele für sie gängige Begriffe den Schüler*innen nicht bekannt waren. Lehrkräfte berichten auch von Erkenntnissen aus dem summativen Lernenden-Feedback. Eine Lehrkraft hat beispielsweise nach einem schlecht ausgefallenen Test mündlich nachgefragt, wie und mit welcher Intensität sich die Schüler*innen auf den Test vorbereitet haben. Dadurch konnte sie feststellen, ob die schlechten Leistungen eher aus der zu geringen Vorbereitung der Schüler*innen oder aus dem mangelhaften Unterricht resultierten. Summatives Lernenden-Feedback bietet auch die Möglichkeit, Erkenntnisse zur Kommunikationsweise der Lehrkräfte zu erhalten, beispielsweise berichtet eine Lehrkraft, dass ein*e Schüler*in im schriftlich-digitalen Feedback angemerkt hat, Angst vor ihr zu haben. Als eine weitere Erkenntnis aus dem summativen Feedback beschreibt eine Lehrkraft den Wunsch der Schüler*innen, eine ausführlichere Rückmeldung zu den gezeigten Leistungen zu erhalten. Auch wenn dies aufgrund der nur eingeschränkt zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit nicht so leicht umzusetzen ist, versucht die Lehrkraft diesem Wunsch nun verstärkt nachzukommen.

Die von den Lehrkräften am häufigsten für das Lernenden-Feedback eingesetzte Methode ist das mündliche Feedback, welches entweder direkt in der Stunde oder am Ende der Stunde eingeholt wird. Wie in Kapitel 2.2.1 beschrieben, ist nicht das „Instrument, mit dem ein Assessment durchgeführt wird, formativ oder summativ [ist], sondern die Nutzung des Instruments“¹⁹⁸. Demgemäß wird das mündliche Lernenden-Feedback sowohl direkt im Prozess, also formativ, als auch am Ende einer Unterrichtsperiode, also summativ, eingesetzt. Die Vor- und Nachteile des mündlichen Feedbacks werden ähnlich wie in der Literatur beschrieben (siehe Kapitel 2.2.4). Vorteilhaft sind die rasche und unkomplizierte Durchführung und die Möglichkeit, bei Verständnisschwierigkeiten und Unklarheiten sofort nachzufragen. Nachteilig wirkt sich aus, dass meist nur ein Teil der Schüler*innen eine Rückmeldung geben. Zum einen, weil die mündliche Rückmeldung von allen Schüler*innen viel Zeit in Anspruch nehmen würde und zum anderen weil nicht alle Schüler*innen offen sind, mündliches Feedback zu geben. Zudem wird von den Lehrkräften angemerkt, dass sich die fehlende Anonymität negativ auf die Ehrlichkeit im Antwortverhalten auswirken kann. Die Ehrlichkeit der Schüler*innen und ihre Fähigkeit und ihr Wille, konstruktives Feedback zu geben, werden von den Lehrkräften zudem unterschiedlich eingeschätzt. Diese unterschiedliche Wahrnehmung liegt möglicherweise daran, dass nicht nur die Methode und die Anonymität, sondern auch andere Faktoren einen Einfluss auf die Ehrlichkeit der Schüler*innen und die Qualität des Feedbacks ausüben. So wird in der Literatur (siehe Kapitel 2.2.6) eine gute Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen als wichtige Voraussetzung für ein ehrliches und konstruktives Feedback angeführt. Die befragten Lehrkräfte beschreiben es ähnlich und nennen die „Beziehung auf Augenhöhe“¹⁹⁹ und das „Vertrauensverhältnis“²⁰⁰ als wichtige Basis für ein gelungenes Lernenden-Feedback. Weiters genannt wird, dass Lehrkräfte den Schüler*innen kommunizieren und vorleben sollen, dass sie durch Feedback keine negativen Konsequenzen zu befürchten haben.

Das schriftliche Feedback wird von den befragten Lehrkräften ebenfalls häufig eingesetzt. Diese berichten, dass sie in der Vergangenheit das schriftliche Feedback teilweise noch handschriftlich ausfüllen ließen, dies in der Vor- und Nachbereitung jedoch ressourcen- und zeitaufwendig war und aufgrund der möglichen Nachvollziehbarkeit der Handschrift auch

¹⁹⁸ Schütze/Souvignier/Hasselhorn (2018): 699.

¹⁹⁹ L3, Pos. 11.

²⁰⁰ L7, Pos. 67.

keine Anonymität sicherstellte. Aktuell nutzen die Lehrkräfte das schriftliche Feedback nur mehr in Kombination mit einem digitalen Tool (schriftlich-digitales Feedback). Zwei Lehrkräfte nutzen das Tool IQES und drei Lehrkräfte nutzen das Tool MS-Forms. Bezüglich der Auswahl der Tools entsteht der Eindruck, dass die Tools von den Lehrkräften nicht systematisch miteinander verglichen wurden, sondern diese sich eher unreflektiert für ein Tool entschieden haben. Daher kann auch keine konkrete Aussage darüber getroffen werden, welches Tool aus Sicht der Lehrkräfte besser geeignet erscheint. Einige Aspekte der Tools werden jedoch positiv hervorgehoben. So bietet IQES hohe Anonymität und eine Vielzahl vorgefertigter Fragebögen, die an die Bedürfnisse der Lehrkräfte angepasst werden können. Auch bei MS-Forms wird auf die gegebene Anonymität hingewiesen und angemerkt, dass viele Schüler*innen mit der Plattform bereits aus dem Unterricht vertraut sind und daher die Bedienung besonders leichtfällt. Das schriftlich-digitale Feedback wird in Übereinstimmung mit der Literatur (siehe Kapitel 2.2.4) als für Schüler*innen und Lehrkräfte rasch und mit wenig Aufwand durchzuführen beschrieben. Auch die automatische Auswertung und visuelle Darstellung werden positiv hervorgehoben. Die für schriftlich-digitales Lernenden-Feedback notwendige Infrastruktur ist ebenfalls vorhanden, da alle Schüler*innen digitale Endgeräte in Form von Laptops oder Smartphones besitzen. Dass Lehrkräften möglicherweise, wie in der Literatur beschrieben (siehe Kapitel 2.2.4), digitale Kompetenzen für die Nutzung der digitalen Tools fehlen, kann für den Bereich der WIPÄD nicht bestätigt werden. Denn die befragten Lehrkräfte beschreiben, dass WIPÄD-Lehrkräfte aufgrund der von ihnen unterrichteten IT-Fächern (z.B. Wirtschaftsinformatik) eine gute Basis an digitaler Kompetenz mitbringen. Das schriftlich-digitale Feedback wird von den WIPÄD-Lehrkräften zum Teil einmal im Semester und zum Teil einmal im Unterrichtsjahr durchgeführt, wobei es im Sinne des summativen Feedbacks am Ende der Periode eingeholt wird. Die in der Literatur (siehe Kapitel 2.2.4) als besonders wichtig erachteten Feedback-Konferenzen, also die Präsentation und gemeinsame Analyse der Ergebnisse mit den Schüler*innen, werden von den befragten Lehrkräften nur teilweise umgesetzt. Ein Teil der Lehrkräfte bespricht und präsentiert die Ergebnisse überhaupt nicht oder nur bei Bedarf, z.B. bei Rückmeldungen zu groben Missständen. Andere Lehrkräfte besprechen die Ergebnisse kurz mündlich und klären eigene Fragen oder Fragen der Schüler*innen. Zwei Lehrkräfte besprechen die Ergebnisse ausführlicher und stellen die Ergebnisse auch visuell mithilfe eines Beamers dar. Schüler*innen erfahren so, dass ihr Feedback tatsächlich anonym ist und verwertet wird und stehen zukünftigem Feedback dadurch offener gegenüber, was wiederum die Qualität des Feedbacks

positiv beeinflussen kann. Dieses Vorgehen der zwei Lehrkräfte kommt der in Kapitel 2.2.4 beschriebenen Feedback-Konferenz bereits sehr nahe. Eine wie in diesem Kapitel beschriebene ausführliche selbstständige Auseinandersetzung der Schüler*innen mit den Ergebnissen und eine daraus folgende gemeinsame Ableitung von Maßnahmen wird jedoch von keiner Lehrkraft durchgeführt.

Wie in der Literatur (siehe Kapitel 2.2.4) beschrieben, erhalten WIPÄD-Lehrkräfte auch durch die Beobachtung der Schüler*innen ein Feedback. Ein komplexes und ausführliches Feedback ist mit dieser Methode naturgemäß nicht möglich, WIPÄD-Lehrkräfte erhalten jedoch durch die Beobachtung nahezu ständig eine formative Rückmeldung, beispielsweise zum Aufmerksamkeitspotenzial der Schüler*innen aufgrund ihrer Körpersprache.

Eine weitere Methode, die von WIPÄD-Lehrkräften eingesetzt wird, ist das Mitarbeiter*innengespräch. Zum einen, um mit den Schüler*innen über ihre Ziele und Leistungen zu sprechen und ihnen Feedback zu geben. Zum anderen auch, um von ihnen Feedback zum Unterricht und Lehrverhalten einzuholen. Da das persönliche Mitarbeiter*innengespräch in der Durchführung viel Zeit in Anspruch nimmt (ca. 20 Minuten pro Schüler*in), wird dieses nur in der Juniorfirma bzw. der Übungsfirma des Unterrichtsfaches BPQM durchgeführt. In anderen WIPÄD-Fächern ist diese Methode aufgrund des nicht so offenen Lehr-Lern-Settings und des erhöhten Stoffdrucks nur schwer umzusetzen. Es kann sogar argumentiert werden, dass in der Juniorfirma und Übungsfirma ein einzigartiges Lehr-Lern-Setting vorherrscht, welches sich auch in Unterrichtsfächern anderer Disziplinen kaum wiederfindet. Folglich wäre der Einsatz des Mitarbeiter*innengesprächs zum Einholen von Lernenden-Feedback auf die Juniorfirma und Übungsfirma beschränkt, dort jedoch sehr sinnvoll. Ebenfalls in der Juniorfirma und Übungsfirma eingesetzt wird der Reflexionsbericht, in dem die Schüler*innen über ihre Erfahrungen und Lernfortschritte schriftlich reflektieren. Daraus lässt sich für die Lehrkräfte ebenfalls ein Feedback ableiten.

Die Ampelmethode wird von keiner befragten Lehrkraft angewandt. Eine Lehrkraft hat dies damit begründet, dass die Bereitstellung des notwendigen Materials viel Zeit in Anspruch nimmt und dadurch Unruhe in der Klasse verursacht. Dem entgegengehalten werden kann, dass statt der genannten Ampelkärtchen, wie in Kapitel 2.2.4 gezeigt, Prismen verwendet werden können, welche von den Schüler*innen einmalig selbst hergestellt werden. Mit den

Schüler*innen könnte vereinbart werden, dass die Prismen in deren Verwahrung bleiben und zu Beginn jeder Unterrichtsstunde am Platz aufgestellt werden. Bei Bedarf könnten Lehrkräfte dann im Unterricht schnell und effektiv einen Überblick über den aktuellen Lernstand der Schüler*innen einholen. Dieses Vorgehen hätte den Vorteil, dass die Organisation der Materialien nur einmalig notwendig wäre und so auch keine Unruhe in der Klasse entstehen würde. Je nach Ausgang des Ampelfeeds könnten Lehrkräfte durch anschließendes mündliches Feedback die Lern- und Verständnisschwierigkeiten näher ergründen.

Eine Lehrkraft vermutet aufgrund des breiten Fächerkanons der Wirtschaftspädagogik mit unterschiedlichen Lehr-Lern-Settings ein „größere[s] Spektrum unterschiedlicher Feedback-Methoden“²⁰¹ als bei anderen Unterrichtsfächern. Aufgrund fehlender Untersuchungen zum Vergleich kann diese Vermutung weder bestätigt noch widerlegt werden. Kritisch hinterfragt werden kann jedoch, warum bei der Vielzahl an in der Literatur beschriebenen unterschiedlichen Feedback-Methoden bei WIPÄD-Lehrkräften nicht mehr Methoden zum Einsatz kommen. Zumindest der Einsatz von häufig beschriebenen Methoden wie der Feedback-Zielscheibe oder der Ampelmethode wäre aus Sicht des Verfassers dieser Abschlussarbeit zu erwarten gewesen.

Die Analyse der Ergebnisse hat unter anderem gezeigt, dass die befragten Lehrkräfte dem formativen Feedback einen deutlich höheren Nutzen beimessen als dem summativen Feedback. Auch in der Literatur (siehe Kapitel 2.2.1) wird das formative Feedback als für die Unterrichtsentwicklung wichtiger erachtet. Paradox erscheint daher, dass in bildungspolitischen Diskussionen²⁰² diese Unterscheidung meist nicht getroffen wird bzw. häufig das summative Feedback gemeint ist. Eine differenziertere Diskussion und eine begriffliche Schärfe wären zukünftig wünschenswert.

Für Lehrkräfte der Wirtschaftspädagogik ergeben sich auf Basis der Literaturrecherche und empirischen Untersuchung einige Handlungsempfehlungen. So sollten sich WIPÄD-Lehrkräfte bewusst sein, dass Feedback sowohl formativ als auch summativ eingeholt werden kann und damit unterschiedliche Ziele verfolgt werden. Mit diesem Verständnis können

²⁰¹ L6, Pos. 47.

²⁰² Vgl. Uzodike (2019): Schule braucht Feedback, aber nicht bloß Sternchen, Pinwinkler (2021): Schüler vergeben Noten: Verpflichtendes Feedback für Lehrer eingeführt, Gaul (2017): Lehrer bewerten? Für Uni-Lehrer sind Noten längst Alltag.

WIPÄD-Lehrkräfte ein ganzheitliches Konzept für Lernenden-Feedback etablieren. Für das formative Feedback eignet sich beispielsweise eine Kombination aus Beobachtung, mündlichem Feedback und Ampelfeedback. Notwendige Anpassungen des Unterrichts können so zeitnahe vorgenommen werden. Damit möglichst ehrliche und konstruktive Rückmeldungen generiert werden, ist es besonders wichtig, eine auf Vertrauen und Wertschätzung basierende Beziehung zu den Schüler*innen aufzubauen. Unter anderem sollten WIPÄD-Lehrkräfte ihren Schüler*innen kommunizieren und vorleben, dass jedes Feedback positiv aufgenommen wird und keine negativen Konsequenzen entstehen können. Für das summative Feedback eignet sich das schriftlich-digitale Feedback. Die Plattform IQES bietet sich dabei aufgrund der zahlreichen vorgefertigten und adaptierbaren Fragebögen besonders an. Fragebögen sollten an die jeweiligen Rahmenbedingungen des Unterrichtsfachs (Schularbeiten, Lehrinhalt, etc.) angepasst werden und sowohl geschlossene als auch offene Fragen beinhalten. Das schriftlich-digitale Feedback sollte außerdem in einer Zeit eingeholt werden, die dem durchschnittlichen Schulalltag entspricht. Denn Feedback in für Schüler*innen besonders stressigen oder lockeren Zeiten könnte das Ergebnis verzerren. Weiters sollten WIPÄD-Lehrkräfte ihre Schüler*innen nicht unbedingt zum Feedback verpflichten, sondern sie eher dazu einladen und ihnen kommunizieren, dass ihre Meinung wertgeschätzt wird und zur Entwicklung der Lehrer*innenpersönlichkeit und des Unterrichts beiträgt. Besonders wichtig erscheint es, die Ergebnisse des schriftlich-digitalen Feedbacks in Form von Feedback-Konferenzen gemeinsam mit den Schüler*innen zu analysieren und Maßnahmen abzuleiten. Die Schüler*innen erkennen so, dass ihr Feedback tatsächlich angenommen und verarbeitet wird und stehen zukünftigem Feedback motivierter gegenüber. Zudem sollten WIPÄD-Lehrkräfte das einzigartige Lehr-Lern-Setting der Juniorfirma und Übungsfirma für den Einsatz von Mitarbeiter*innengesprächen nutzen. Denn in diesen ca. 20-minütigen Einzelgesprächen können WIPÄD-Lehrkräfte besonders tiefes und erkenntnisreiches Feedback einholen. Wenn WIPÄD-Lehrkräfte die Schüler*innen zusätzlich auch in einem Fach mit Schularbeit unterrichten, könnte das Mitarbeiter*innengespräch auch für ein fächerübergreifendes Feedback genutzt werden.

3.4 Limitationen und Ausblick

Eine Limitation dieser Arbeit stellt die gewählte Methodik der qualitativen Expert*inneninterviews dar. Es wäre denkbar, dass die Anwesenheit des Interviewers bei den befragten

Lehrkräften zu sozial erwünschten Antworten führte. Um dieses Risiko zu minimieren, wurden die Lehrkräfte um volle Ehrlichkeit gebeten. Im Gegenzug wurde ihnen Anonymität zugesichert. Eine weitere Limitation der Methode ist die kleine und nicht repräsentative Stichprobe. Eine Generalisierung der Ergebnisse ist daher nicht möglich. Zukünftige Forschende könnten auf Basis der vorliegenden qualitativen Untersuchung eine quantitative Untersuchung durchführen und dadurch Hypothesen testen, statistische Zusammenhänge überprüfen und Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit der WIPÄD-Lehrkräfte ziehen. Zudem wirkt auch die subjektive Auswertung der Interviews limitierend. Um die Subjektivität zu minimieren, wurde die empirische Untersuchung auf Grundlage der in der Sozialforschung etablierten qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring²⁰³ erstellt und ausgewertet.

Die vorliegende Abschlussarbeit untersucht das Lernenden-Feedback nur aus Sicht der Lehrkräfte. Aussagen in Bezug auf die Einstellung und Überlegungen der Schüler*innen können daher nur bedingt getroffen werden. Zukünftige Forschende könnten mit der Untersuchung des Lernenden-Feedbacks aus Sicht der Schüler*innen aufschlussreiche Ergänzungen zu den Erkenntnissen dieser Abschlussarbeit liefern.

Auch die geringe Erfahrung des Verfassers mit der Durchführung und Auswertung von Interviews stellt eine Limitation dar. Denkbar wäre es, dass aufgrund der geringen Erfahrung des Verfassers bei entscheidenden Aussagen der befragten Lehrkräfte nicht oder unzureichend nachgefragt wurde und so möglicherweise wichtige Informationen und Aspekte nicht dokumentiert wurden.

²⁰³ Vgl. Mayring (2015).

4 Fazit

Die zu Beginn der vorliegenden Abschlussarbeit formulierte Forschungsfrage wird in diesem Kapitel beantwortet. Die Forschungsfrage lautet: *Wie nutzen Wirtschaftspädagogik-Lehrkräfte kaufmännischer Schulen das Lernenden-Feedback für ihre Unterrichtsentwicklung?* Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurde eine Literaturrecherche und eine qualitative Untersuchung in Form von Expert*inneninterviews durchgeführt.

Die theoretischen Grundlagen dieser Abschlussarbeit bilden die aus der Literaturrecherche gewonnenen sieben Gestaltungsmerkmale von Feedback: *Wozu, Wann, Wo, Wie, Was, Wer und Wem*. Anhand dieser wurde der theoretische Teil gegliedert. Eine wesentliche Erkenntnis aus der Literaturrecherche ist die Beschreibung von und die Unterscheidung zwischen summativem und formativem Feedback. Das formative Feedback wird dem Unterricht begleitend eingesetzt und dient so zur laufenden Analyse beispielsweise des Lernfortschritts und des Aufmerksamkeitspotenzials der Schüler*innen und der Geschwindigkeit und Verständlichkeit des Unterrichts. Das summative Feedback hingegen hat eine zusammenfassende und umfangreiche Rückmeldung der Schüler*innen zum Ziel und wird in der Regel am Ende einer Unterrichtsperiode (z.B. am Ende eines Kapitels) oder am Ende des Semesters bzw. des Unterrichtsjahres durchgeführt. Außerdem wurden im Zuge der Literaturrecherche verschiedene Feedback-Methoden und Feedback-Tools beschrieben. Anzumerken ist, dass nicht durch die Methode selbst definiert ist, ob es sich um formatives oder summatives Feedback handelt. Entscheidend ist der Einsatz der Methode und das damit verfolgte Ziel. So kann beispielsweise das mündliche Feedback zum einen als formatives Feedback in der Unterrichtsstunde und direkt im Lernprozess eingesetzt werden, zum anderen aber auch als summatives Feedback am Ende eines Unterrichtskapitels.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung haben gezeigt, dass WIPÄD-Lehrkräfte dem formativen Feedback mittels Beobachtung und mündlicher Rückmeldung einen deutlich höheren Nutzen für die Unterrichtsentwicklung beimessen als dem summativen Feedback mittels schriftlich-digitalen Feedbacks. Denn durch formatives Feedback erhalten sie schnell und effizient Erkenntnisse beispielsweise bezüglich des Lernfortschrittes, der Verständnisschwierigkeiten und des Aufmerksamkeitspotenzials der Schüler*innen. Dieses sofortige Feedback im Lernprozess bietet den WIPÄD-Lehrkräften außerdem die Vorteile, dass es

aufgrund der zeitlichen Nähe besser verständlich ist, bei Unklarheiten Rückfragen gestellt werden können und Maßnahmen zeitnahe abgeleitet werden können. Nachteilig wirkt sich die fehlende Anonymität und die damit potenziell verbundene geringere Ehrlichkeit der Schüler*innen aus. WIPÄD-Lehrkräfte wirken dem entgegen, indem sie eine auf Vertrauen und Wertschätzung basierende Beziehung zu den Schüler*innen aufbauen und so zu ehrlichen Antworten ermutigen. Ein weiterer Nachteil ist, dass mündliches Feedback meist nur von einem Teil der Schüler*innen eingeholt werden kann. Zum einen, weil die zeitlichen Ressourcen häufig knapp sind und zum anderen, weil nicht alle Schüler*innen offen für mündliches Feedback sind.

Daher ergänzen einige befragte WIPÄD-Lehrkräfte das formative Feedback um das summative Feedback mittels schriftlich-digitaler Rückmeldung. Denn mit diesem können sie zeit-effizient anonymes Feedback von allen Schüler*innen einer Klasse gleichzeitig einholen. Die WIPÄD-Lehrkräfte nutzen dabei einen Fragebogen bestehend aus geschlossenen und offenen Fragen. Durch digitale Tools wie MS-Forms und IQES ist die Vorbereitung und Umsetzung des Feedbacks für WIPÄD-Lehrkräfte schnell und effizient durchzuführen. Auch die automatische Darstellung der Ergebnisse mittels Diagramme, Tabellen und Wortwolken beschreiben sie als für die Analyse der Ergebnisse hilfreich. Das summative Feedback wird von den WIPÄD-Lehrkräften teilweise auch in mündlicher Form eingeholt, speziell während des Unterrichtsjahres bei besonderen Anlässen wie einem abgeschlossenen Kapitel des Unterrichtsstoffes oder bei vielen negativen Ergebnissen einer Leistungsfeststellung.

Die Ausgestaltung des mündlichen und des schriftlich-digitalen Feedbacks wird von den WIPÄD-Lehrkräften zum Teil an die Rahmenbedingungen des Unterrichtsgegenstandes angepasst. Beispielsweise werden bei den kaufmännischen Unterrichtsfächern mit Fokus auf Hard-Skills (Unternehmensrechnung, Betriebswirtschaft, etc.) vermehrt Fragen in Bezug auf die Verständlichkeit des Stoffes oder in Bezug auf die durchgeführten Schularbeiten gestellt. Beim Feedback in kaufmännischen Unterrichtsfächern mit Fokus auf Soft-Skills entfallen diese Fragen entsprechend und werden durch andere, z.B. durch solche mit Fokus auf Sozialkompetenzen, ersetzt. Die besonderen Lehr-Lern-Settings der Juniorfirma und Übungsfirma spiegeln sich ebenfalls in den dabei eingesetzten Feedback-Methoden wider, so werden beispielsweise Mitarbeiter*innengespräche geführt. Diese dienen einerseits den

Schüler*innen als Anstoß zur Selbstreflexion und andererseits den WIPÄD-Lehrkräften als Quelle von Feedback. In den ca. 20-minütigen Einzelgesprächen erhalten WIPÄD-Lehrkräfte besonders tiefe Einblicke in die Gedanken, den Lernfortschritt und die Ziele der Schüler*innen. Aufgrund der speziellen Lehr-Lern-Settings der Juniorfirma und Übungsfirma (ausreichend zeitliche Kapazitäten, selbstständige Arbeitsweise innerhalb der Abteilungen, etc.) erachten die WIPÄD-Lehrkräfte den Einsatz des Mitarbeiter*innengesprächs in diesen Unterrichtsfächern als besonders sinnvoll. Für andere Fächer sehen sie diese Methode als weniger geeignet an.

Übereinstimmend mit der Literatur beschreiben WIPÄD-Lehrkräfte das Lernenden-Feedback als unerlässliches Werkzeug für die Entwicklung des Unterrichts. Feedback ist jedoch kein Allheilmittel, denn Schüler*innen können beispielsweise mit dem Geben von Feedback überfordert sein und aufgrund der allgemeinen Beliebtheit der Lehrkraft verzerrt antworten. Daher ist es für Lehrkräfte umso wichtiger, sich eingehend mit der Ausgestaltung und Interpretation des Lernenden-Feedbacks zu beschäftigen. Diesbezügliche qualitative Untersuchungen mit dem Einbezug kontextueller Faktoren sind in der Literatur bisher kaum zu finden. Im Kontext der österreichischen berufsbildenden mittleren und höheren Schulen und deren WIPÄD-Lehrkräften ist diese wissenschaftliche Untersuchung daher einzigartig. Die vorliegende Abschlussarbeit leistet somit einen Beitrag zum Verständnis von Lernenden-Feedback und kann WIPÄD-Lehrkräften helfen, ihren eigenen Umgang mit Feedback zu reflektieren und zu überarbeiten.

Literaturverzeichnis

- Aleamoni, Lawrence (1981): Student Ratings of Instruction, in: Millman, Jason (Hrsg.): Handbook of Teacher Evaluation, Beverly Hills: Sage, 110–145.
- Altrichter, Herbert (1998): Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen, in: Altrichter, Herbert/Schley, Wilfried/Schratz, Michael (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung, Innsbruck: Studien Verlag, 263–235.
- Amberscript (o.J.): Über uns, URL: <https://www.amberscript.com/de/uber-uns/> [28.03.2023].
- Antons, Klaus (1996): Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken, 6. Auflage, Göttingen: Hogrefe.
- Aubrecht, Judith/Hanna, Gerald/Hoyt, Donald (1986): High School Ratings of Teaching Effectiveness Compared with Teacher Self-Ratings, in: Educational and Psychological Measurement, 46(5), 415–423.
- Bamberg, Eva (2010): Feedback – eine Klärung, in: Gruppendynamik & Organisationsberatung: Zeitschrift für die Entwicklung von Gruppen, Personen und Organisationen, 41(1), 1–3.
- Bangert, Carsten (2020): Was gute Lehrerinnen und Lehrer ausmacht. Und was wir von ihnen lernen können, Weinheim: Beltz.
- Baron, Robert (1988): Negative effects of destructive criticism: Impact on conflict, self-efficacy, and task performance, in: Journal of Applied Psychology, 73(2), 199–207.
- Bastian, Johannes/Combe, Arno/Langer, Roman (2016): Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen, 4., erweiterte und überarbeitete Auflage, Basel: Weinheim.
- Behnke, Kristin (2016): Umgang mit Feedback im Kontext Schule: Erkenntnisse aus Analysen der externen Evaluation und des Referendariats, Wiesbaden: Springer.
- BIC (o.J.): Wirtschaftspädagoge/Wirtschaftspädagogin, URL: <https://www.bic.at/berufsinformation.php?beruf&wirtschaftspaedagoge-wirtschaftspaedagogin&brfid=1254&tab=1> [12.04.2023].
- Biermann, Christine (2021): Feedback mit Portfolios, in: Pädagogik, 73(5), 16–20.
- Black, Paul/Wiliam, Dylan (2009): Developing the theory of formative assessment, in: Educational Assessment Evaluation and Accountability, 21(1), 5–31.
- BMBF (2016): Ernennungs- und Anstellungserfordernisse für Bundeslehrerinnen und Bundeslehrer für Rechtsfächer und Volkswirtschaft in den kaufmännischen Schulen –

- Auslegung der Bestimmungen der „Facheinschlägigkeit“ („eine den Unterrichtsgegenständen entsprechende abgeschlossene Hochschulbildung“) im Sinne der Anlage 1 zum § 202 BDG 1979, URL: <https://www.hak.cc/!/HakccCore/download?container=securestorage&file=content/erl-i-lsr-ssr-bmbf-23-025-0010-ii-3-2016-09-03-2016-ideal-landesschulrat-fuer-burgenland.pdf&serviceid=01176dcb-3dd3-4454-8561-fe9bfb6fbc6f> [12.04.2023].
- BMBWF (2022): Bildungswege in Österreich 2022/23, URL: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:6677eede-92fd-47f9-a1c5-1a89a7418311/bw_2223_de.pdf [19.03.2023].
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. DOI 10.1007/978-3-531-19416-5
- Booth-Butterfield, Melanie (1989): The interpretation of classroom performance feedback: An attributional approach, in: *Communication Education*, 38(2), 119–131.
- Brägger, Gerold/Posse, Norbert (2021): Digitales Feedback und Online-Evaluation für das Lernen fruchtbar machen, in: Brägger, Gerold/Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): *Handbuch Lernen mit digitalen Medien*, Weinheim: Beltz, 286–333.
- Brett, Joan/Atwater, Leanne (2001): 360° feedback: Accuracy, reactions, and perceptions of usefulness, in: *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 930–942.
- Brinker, Tobina/Willems, Christian (o.J.): Gestalten Sie Ihr Lern-ZIMMER, URL: https://ilias-hdw.fh-bielefeld.de/goto.php?target=file_2179_download&client_id=IHDW [18.03.2023].
- Brunot, Sophie/Huguet, Pascal/Monteil, Jean-Marc (1999): Performance feedback and self-focused attention in the classroom: When past and present interact, in: *Social Psychology of Education*, 3, 271–293.
- Buhren, Claus (2015a): Feedback – Definitionen und Differenzierungen, in: Buhren, Claus (Hrsg.): *Handbuch Feedback in der Schule*, Weinheim: Beltz, 11–30.
- Buhren, Claus (2015b): Schüler-Lehrer-Feedback – Formen und Methoden, in: Buhren, Claus (Hrsg.): *Handbuch Feedback in der Schule*, Weinheim: Beltz, 211–230.
- Buhren, Claus/Rolff, Hans-Günter (2021): Digitales Feedback. Schülerfeedback, Feedbackkonferenzen und digital gestützte Unterrichtsreflexion, in: Brägger, Gerold/Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): *Handbuch Lernen mit digitalen Medien*, Weinheim: Beltz, 334–359.

- Butler, Deborah/Winne, Philip (1995): Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis, in: *Review of Educational Research*, 65(3), 245–281.
- Clariana, Roy/Wagner, Daren/Murphy, Lucia (2000): Applying a connectionist description of feedback timing, in: *Educational Technology Research and Development*, 48, 5–22.
- Coe, Robert (1998): Can feedback improve teaching? A review of the social science literature with a view to identifying the conditions under which giving feedback to teachers will result in improved performance, in: *Research Papers in Education*, 13(1), 43–66. <https://doi.org/10.1080/0267152980130104>
- Cortis, Gerald/Grayson, Anne (1978): Primary School Pupils' Perception of Student Teachers' Performance, in: *Educational Review*, 30(2), 93–101.
- Cusella, Louis (1987): Feedback, motivation and performance, in: Jablin, Frederic/Putnam, Linda/Robertsand, Karen/Porter, Lyman (Hrsg.): *Handbook of organizational communication: An interdisciplinary perspective*, Newsbury Park: Sage, 624–678.
- Duden (o.J.): Kritik, URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kritik#bedeutungen> [13.04.2023].
- Fengler, Jörg (2004): *Feedback geben. Strategien und Übungen*, 3., neu ausgestattete Auflage, Weinheim: Beltz.
- Fengler, Jörg (2010): Feedback als Interventions-Methode, in: *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 41(1): 5–20. DOI 10.1007/s11612-010-0100-0
- Follman, John (1995): Elementary Public School Pupil Rating of Teacher Effectiveness, in: *Child Study Journal*, 25(1), 57–78.
- Gaul, Bernhard (2017): Lehrer bewerten? Für Uni-Lehrer sind Noten längst Alltag, in: *Kurier*, URL: <https://kurier.at/wirtschaft/karriere/bildung/lehrer-bewerten-fuer-uni-lehrer-sind-noten-laengst-alltag/300.244.234> [14.04.2023].
- Geissner, Ursula (2001): „Ich lass mir das von dir nicht sagen!“, in: Slembek, Edith/Geißner, Hellmut (Hrsg.): *Feedback. Das Selbstbild im Spiegel der Fremdbilder*, 2., durchgesehene und erweiterte Auflage, St. Ingbert: Röhrig, 53–62.
- Gramlinger, Franz/Jonach, Michaela/Stock, Michaela (2019): Qualitätsmanagement in der Berufsbildung, in: Stock, Michaela/Slepcevic-Zach, Peter/Tafner, Georg/Riebenbauer, Elisabeth (Hrsg.): *Wirtschaftspädagogik – Ein Lehrbuch*, 2. Auflage, Graz: Uni-Press, 387–430.

- Gramlinger, Franz/Nimac, Gabriela/Jonach, Michaela (2010): Qualität in der beruflichen Erstausbildung, in: Schlögl, Peter/Dér, Krisztina (Hrsg.): Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes, Bielefeld: transcript, 180–193.
- Griesel, Petra/Heide, Gnaudschun (2014): Feedback-Verfahren im Unterricht einführen: Kommentierte Beispiele aus einem Baukastensystem, in: Pädagogik, 66(4), 10–13.
- Hattie, John (2009): Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement, New York: Routledge.
- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen, überarbeitete deutschsprachige Ausgabe besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler: Schneider.
- Hattie, John (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, überarbeitete deutschsprachige Ausgabe besorgt von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler: Schneider.
- Hattie, John/Clarke, Shirley (2019): Visible learning. Feedback, New York: Routledge.
- Hattie, John/Timperley, Helen (2007): The Power of Feedback, in: Review of Educational Research, 77(1), 81–112.
- Helmke, Andreas (2007): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten und verbessern, 7. Auflage, Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, Andreas/Helmke, Tuyet/Lenske, Gerlinde/Pham, Giang/Praetorius, Anna-Katharina/Schrader, Friedrich-Wilhelm/Ade-Thurow, Manuel (2014): EMU: Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung, URL: http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Broschuere%20Version%204.2_22.01.14.pdf [21.02.2023].
- Herrmann, Joachim/Höfer, Christoph (1999): Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation. Berichte und Materialien aus der Praxis, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Hofer, Manfred (1981): Lehrerverhalten aus der Sicht des Schülers, in: Pädagogische Welt, 35(1), 49–56.
- Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günter (2001): Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse, Weinheim: Beltz.
- Ilggen, Daniel/Fisher, Cynthia/Taylor, Susan (1979): Consequences of individual feedback on behavior in organizations, in: Journal of Applied Psychology, 64(4), 349–371. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.64.4.349>

- IQES online (o.J.): Feedback Methoden, URL: <https://www.iqesonline.net/feedback/feedback-von-schuelern-und-schuelerinnen/feedback-methoden/> [26.02.2023].
- IQES online (o.J.): IQES Österreich: die Evaluations- und Schulentwicklungsplattform für die österreichischen Schulen, URL: <https://www.iqesonline.net/at/> [26.01.2023].
- Kaiser, Robert (2021): Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung, 2., aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-30255-9>
- Kopp, Brigitta/Mandl, Heinz (2014): Feedback: Aspekte der Feedbacknachricht, in: Ditton, Hartmut (Hrsg.): Feedback und Rückmeldungen: theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder, Münster: Waxmann, 151–162.
- Kromrey, Helmut (2001): Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung, Empfehlungen für die Praxis, in: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 24(2), 105–131. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-37648>
- Kulhavy, Raymond/Anderson, Richard (1972): Delay-Retention Effect with Multiple-Choice Tests, in: Journal of Educational Psychology, 63(5), 505–512.
- Kulik, James/Kulik, Chen-Lin (1988): Timing of Feedback and Verbal Learning, in: Review of Educational Research, 58(1), 79–97.
- Lehrplan der Handelsakademie (2014): Verordnung der Bundesministerin für Bildung und Frauen, mit der die Verordnung über die Lehrpläne für die Handelsakademie und die Handelsschule sowie die Eröffnungs- und Teilungszahlenverordnung geändert werden; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht, BGBl. II 209/2014 idF BGBl. II 105/2018.
- Lehrplan der Handelsschule (2014): Verordnung der Bundesministerin für Bildung und Frauen, mit der die Verordnung über die Lehrpläne für die Handelsakademie und die Handelsschule sowie die Eröffnungs- und Teilungszahlenverordnung geändert werden; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht, BGBl. II 209/2014 idF BGBl. II 105/2018.
- Lennings, Frank (2019): Abläufe verbessern, in: ifaa – Institut für angewandte Arbeitswissenschaft e. V. (Hrsg.): Abläufe verbessern – Betriebserfolg garantieren, 2. Auflage, Berlin: Springer.

- Leuck, Hans Georg (2001): Feedback in Führungssituationen, in: Slembek, Edith/Geißner, Hellmut (Hrsg.): Feedback. Das Selbstbild im Spiegel der Fremdbilder, 2., durchgesehene und erweiterte Auflage, St. Ingbert: Röhrig, 117–125.
- London, Manuel (2003): Job Feedback. Giving, Seeking and Using Feedback for Performance Improvement, 2. Ausgabe, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Luft, Joseph (1972): Einführung in die Gruppendynamik, Stuttgart: Klett.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, 12., überarbeitete Auflage, Weinheim: Beltz.
- Meyer, Hilbert/Feindt, Andreas/Fichten, Wolfgang (2007): Was wissen wir über erfolgreiche Unterrichtsentwicklung? Wirksame Strategien und Maßnahmen, in: Becker, Gerold/Feindt, Andreas/Meyer, Hilbert/Rothland, Martin/Stäudel, Lutz/Terhart, Ewald (Hrsg.): Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge, Seelze: Erhard Friedrich Verlag, 66–70.
- Müller, Andreas/Ditton, Hartmut (2014): Feedback: Begriff, Formen und Funktionen, in: Ditton, Hartmut (Hrsg.): Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder, Münster: Waxmann, 11–28.
- Nagl, Ludwig (2001): Die Rolle des „feed-back“ in der T-Gruppe, in: Slembek, Edith/Geißner, Hellmut (Hrsg.): Feedback. Das Selbstbild im Spiegel der Fremdbilder, 2., durchgesehene und erweiterte Auflage, St. Ingbert: Röhrig, 28–37.
- Narciss, Susanne (2006): Informatives tutorielles Feedback: Entwicklungs- und Evaluationsprinzipien auf der Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse, Münster: Waxmann.
- Pinwinkler, Simona (2021): Schüler vergeben Noten: Verpflichtendes Feedback für Lehrer eingeführt, in: Salzburger Nachrichten, URL: <https://www.sn.at/panorama/medien/umfrage-schueler-vergeben-noten-verpflichtendes-feedback-fuer-lehrer-eingefuehrt-112277761> [14.04.2023].
- Platzer, Georg (2022): „Lernsieg“: Keine Sterne für Lehrende, in: Der Standard – online, 14.03.2022, URL: <https://www.derstandard.at/story/2000134062087/keine-sterne-fuer-lehrende> [26.01.2023].
- Posch, Peter/Schneider, Wilfried/Mann, Waltraud (1983): Unterrichtsplanung. Mit Beispielen für den betriebswirtschaftlichen Unterricht, 3., überarbeitete Auflage, Wien: Manz.

- Qualitätsmanagementsystem für Schulen (o.J.): Qualitätskreislauf, URL: <https://www.qms.at/ueber-qms/qualitaetskreislauf> [16.03.2023].
- Qualitätsmanagementsystem für Schulen (o.J.): Über uns, URL: <https://www.qms.at/ueber-qms> [26.01.2023].
- Ramaprasad, Arkalgud (1983): On the Definition of Feedback, in: Behavioral Science, 28(1), 4–13.
- Reese, Maik/Sommerhoff, Benedikt (2018): Basiswissen zum schulinternen Qualitätsmanagement, in: Martin, Christian/Zurwehne, Annika (Hrsg.): Das große Handbuch Qualitätsmanagement in der Schule, Kronach: Carl Link, 3–80.
- Riebenbauer, Elisabeth/Tafner, Georg/Dreisiebner, Gernot (2019): Lehren und Lernen gestalten, in: Stock, Michaela/Slepcevic-Zach, Peter/Tafner, Georg/Riebenbauer, Elisabeth (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik – Ein Lehrbuch, 2. Auflage, Graz: Uni-Press, 227–299.
- Röhl, Sebastian/Gärtner, Holger (2021): Relevant Conditions for Teachers' Use of Student Feedback, in: Rollett, Wolfram/Bijlsma, Hannah/Röhl, Sebastian (Hrsg.): Student Feedback on Teaching in Schools, Cham: Springer, 157–172.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-75150-0>
- Rolff, Hans-Günter (2015): Schüler-Lehrer-Feedback: Die zentrale Rolle von Feedback-Konferenzen, in: Buhren, Claus (Hrsg.): Handbuch Feedback in der Schule, Weinheim: Beltz, 249–262.
- Rolff, Hans-Günter/Buhren, Claus/Lindau-Bank, Detlev/Müller, Sabine (2000): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzepte zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB), 3., unveränderte Auflage, Weinheim: Beltz.
- Sales, Gregory (1993): Adapted and adaptive feedback in technology-based instruction, in: Dempsey, John/Sales, Gregory (Hrsg.): Interactive instruction and feedback, Englewood Cliffs: Educational Technology Publications, 159–175.
- Scheipl, Josef/Seele, Helmut (1987): Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750–1938, 2., ergänzte und erweiterte Auflage, Graz: Leykam.
- SchOG (1962): Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz), BGBl, Nr. 242/1962 idF BGBl . I Nr. 165/2022.
- Schratz, Michael/Iby, Manfred/Radnitzky, Edwin (2000): Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente, Weinheim: Beltz.

- Schütze, Birgit/Souvignier, Elmar/Hasselhorn, Marcus (2018): Stichtwort – formatives Assessment, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21(4), 697–715.
<https://doi.org/10.25656/01:16754>
- Schweig, Jonathan/Martínez, José Felipe (2021): Understanding (Dis)Agreement in Student Ratings of Teaching and the Quality of the Learning Environment, in: Rollett, Wolfram/Bijlsma, Hannah/Röhl, Sebastian (Hrsg.): Student Feedback on Teaching in Schools, Cham: Springer, 91–110. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-75150-0>
- Slembek, Edith/Geißner, Hellmut (2001): Vorwort, in: Slembek, Edith/Geißner, Hellmut (Hrsg.): Feedback. Das Selbstbild im Spiegel der Fremdbilder, 2., durchgesehene und erweiterte Auflage, St. Ingbert: Röhrig, 7–10.
- Strahm, Peter (2008): Qualität durch systematisches Feedback. Grundlagen, Einblicke, Werkzeuge, Bern: Schulverlag.
- Strijbos, Jan-Willem/Müller, Andreas (2014): Personale Faktoren im Feedbackprozess, in: Ditton, Hartmut (Hrsg.): Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder, Münster: Waxmann, 83–134.
- Swann, William/Hill, Craig (1982): When Our Identities Are Mistaken: Reaffirming Self-Conceptions Through Social Interaction, in: Journal of Personality and Social Psychology, 43(1), 59–66.
- Tafner, Georg/Stock, Michaela/Slepcevic-Zach, Peter (2019): Geschichte der Wirtschaftspädagogik, in: Stock, Michaela/Slepcevic-Zach, Peter/Tafner, Georg/Riebenbauer, Elisabeth (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik – Ein Lehrbuch, 2. Auflage, Graz: Uni-Press, 29–81.
- Tramm, Tade/Gramlinger, Franz (2006): Lernfirmenarbeit als Instrument zur Förderung beruflicher und personaler Selbständigkeit, in: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 10(1), 1–21. http://www.bwpat.de/ausgabe10/tramm_gramlinger_bwpat10.pdf
- Uzodike, Jennifer (2019): Schule braucht Feedback, aber nicht bloß Sternchen, in: Wiener Zeitung, URL: <https://www.wienerzeitung.at/meinung/gastkommentare/2038324-Schule-braucht-Feedback-aber-nicht-bloss-Sternchen.html> [14.04.2023].
- Vierbuchen, Marie-Christine/Bartels, Frederike (2019): Feedback in der Unterrichtspraxis: Schülerinnen und Schüler beim Lernen wirksam unterstützen, Stuttgart: W. Kohlhammer.

- Wager, Walter/Mory, Edna (1993): The role of questions in learning, in: Dempsey, John/Sales, Gregory (Hrsg.): Interactive instruction and feedback, Englewood Cliffs: Educational Technology Publications, 55–73.
- Weaver, Melanie (2006): Do Students Value Feedback? Student Perceptions of Tutors' Written Responses, in: Assessment & Evaluation in Higher Education, 31(3), 379–394.
- Weitzel, Sloan (2008) Wirksames Feedback: so formulieren und übermitteln Sie ihre Botschaft richtig, Greensboro: Center for Creative Leadership.
- Wisniewski, Benedikt/Zierer, Klaus (2017): Visible Feedback. Ein Leitfaden für erfolgreiches Unterrichtsfeedback, Baltmannsweiler: Schneider.
- Wunder, Klaus (2001): Feedback effektiv gestalten. Empirische Befunde zu Gestaltungsmerkmalen und Effekten, in: Slembek, Edith/Geißner, Hellmut (Hrsg.): Feedback. Das Selbstbild im Spiegel der Fremdbilder, 2., durchgesehene und erweiterte Auflage, St. Ingbert: Röhrig, 38–51.
- Wyss, Corinne (2019): Feedback einfordern und dabei gut zuhören, in: Pädagogik, (71)8, 49–51.
- Zierer, Klaus/Busse, Vera/Otterspeer, Lukas/Wernke, Stephan (2015): Feedback in der Schule – Forschungsergebnisse, in: Buhren, Claus (Hrsg.): Handbuch Feedback in der Schule, Weinheim: Beltz, 31–50.

Anhang

Interviewleitfaden

1. Begrüßung
2. Informationen zum Interview:
 - a. Interview erfolgt im Rahmen meiner Masterarbeit.
 - b. Masterarbeit beschäftigt sich mit Feedback von Schüler*innen an Lehrkräfte und speziell mit der Frage, welche Auswirkungen dieses auf die Unterrichtsentwicklung hat.
 - c. Interview wird aufgezeichnet und anonym transkribiert.
 - d. Dauer ca. 30 Minuten.
3. Ausblick auf Kommunikative Validierung: Transkript wird per Mail an befragte Person geschickt.
4. Erhebung relevanter Informationen über befragte Person
5. Noch Fragen?
6. Aufzeichnung starten!

Einstiegs- frage	Mit der Einführung des neuen Qualitätsmanagementsystems für Schulen (QMS) müssen Lehrkräfte verpflichtend Feedback von ihren Schüler*innen einholen. Wie denken Sie darüber?
Wozu	Welche Ziele und Erwartungen haben Sie an das Einholen von Feedback?
Wie	<ul style="list-style-type: none"> • Holen Sie Feedback von Ihren Schüler*innen ein? • Wie holen Sie Feedback im Prozess ein? (formatives Feedback) • Wie holen Sie Feedback am Ende des Jahres ein? (summatives Feedback) • Welche Tools und Methoden nutzen Sie für Feedback? (z.B. IQES, MS-Form) • Welche Tools und Methoden funktionieren Ihrer Meinung nach am besten? • Beim schriftlich-digitalen Feedback: <ul style="list-style-type: none"> ○ Nützen Sie die Plattform IQES? Wenn ja, wie nützlich empfinden Sie diese Plattform? Was sind die Vorteile der Plattform? ○ Wie ist der Fragebogen aufgebaut? Welche Fragen stellen Sie?
Wo	<ul style="list-style-type: none"> • Unter welchen Umständen funktioniert Feedback besonders gut? • Unter welchen Umständen funktioniert Feedback nicht gut? • Bestehen bei den Tools und Methoden für Feedback Besonderheiten bezüglich der verschiedenen Unterrichtsfächer?
Was	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Erkenntnisse erlangen Sie aus dem Lernenden-Feedback? • Welche Konsequenzen folgen daraus? • Fällt Ihnen eine Situation ein, in der Sie nach einem Feedback konkret etwas verändert haben? • Inwiefern werden die Ergebnisse mit den Schüler*innen besprochen (Feedbackkonferenz)? <ul style="list-style-type: none"> ○ Werden Maßnahmen transparent abgeleitet?

	<ul style="list-style-type: none"> • Inwiefern unterscheidet sich das Einholen und Verwerten von Feedback innerhalb der verschiedenen WIPÄD-Unterrichtsfächer? • Welche Herausforderungen erleben Sie beim Einholen und Verwerten des Feedbacks? • Wie zuverlässig ist Feedback?
Wann	<ul style="list-style-type: none"> • Wann holen Sie Feedback ein? <ul style="list-style-type: none"> ○ Am Anfang/Ende des Semesters/Jahres? ○ Am Anfang/Ende der Stunde? • Wie häufig holen Sie sich Feedback ein? • Was berücksichtigen Sie sonst noch beim Zeitpunkt des Feedbacks? <ul style="list-style-type: none"> ○ Vor oder nach einer Prüfungssituation?
Wer, Wem	<ul style="list-style-type: none"> • Was denken die Schüler*innen über Feedback? • Gibt es Besonderheiten, wenn WIPÄD-Lehrkräfte Feedback einholen?
<p>Haben Sie sonst noch Anmerkungen zum Thema Feedback?</p>	