

## 8. Gesamtdiskussion

Ausgangsfrage der vorliegenden Arbeit ist, wie Lehrpersonen mit Ergebnismrückmeldungen umgehen. Um diese Frage zu beantworten, wurde in zwei Studien (Fragebogen-Studie 1 und Interviewstudie 2) aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet, welche Einstellungen Lehrpersonen zu den Ergebnismrückmeldungen des Projektes BeLesen aufweisen, wie sie die zurückgemeldeten Ergebnisse laut eigenen Aussagen verwenden, welche Kritik sie in Hinblick auf die Gestaltung der Information äußern sowie welche Unterstützung sie für die Nutzung der Ergebnismrückmeldungen benötigen würden. Außerdem wurden in einer dritten Studie verschiedene Ergebnismrückmeldungen aus der Schweiz mit dem Rückmeldeformat von BeLesen in Hinblick auf ihre Gestaltung verglichen und die daraus jeweils resultierenden Verwendungsmöglichkeiten erläutert.

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der Fragebogen-Studie und der Interview-Studie zusammengeführt und zwar entlang des Zyklenmodells von Helmke & Hosenfeld (2005), das der Arbeit den theoretischen Rahmen gibt. Die Ergebnisse der beiden Studien werden in Hinblick auf die einzelnen Schritte (Rezeption, Reflektion, Aktion) sowie in Hinblick auf die internen und externen Bedingungen, die für den Umgang mit Ergebnismrückmeldungen bedeutsam sind, diskutiert. Nach der Integration der Einzelergebnisse werden zentrale Befunde der Arbeit unter Berücksichtigung der in der Vergleichsstudie gewonnenen Erkenntnisse diskutiert, entlang der Fragen, die sich durch die empirischen Untersuchungen ergeben haben.

### 8.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

#### 8.1.1 Ergebnisse zu den individuellen Bedingungen

In Hinblick auf die individuellen Bedingungen, die für den Umgang mit Ergebnismrückmeldungen bedeutsam sind, wurden insbesondere die Einstellungen der Lehrerinnen zu Ergebnismrückmeldungen allgemein und zur Rückmeldung im Projekt BeLesen untersucht. Hier zeigte sich die Stichprobe der Lehrerinnen bei der Befragung insgesamt als positiv eingestellt, sowohl gegenüber Rückmeldungen allgemein als auch gegenüber den Rückmeldungen von BeLesen. Sie haben die Rückmeldung von BeLesen als verständlich und für sich nutzbar wahrgenommen. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die Rückmeldung grundsätzlich akzeptiert wurde. Weiterhin äußerte ein Großteil der Lehrerinnen, dass sie die Rückmeldung für zutreffend und zum großen Teil auch bedeutsam halten.

In den Interviews äußerten sich die Lehrerinnen ebenfalls positiv in Bezug auf die Rückmeldung, allerdings wurde in den Gesprächen deutlich, dass die Lehrerinnen die zurückgemeldeten Informationen zurückhaltend, abwartend betrachten. Die Qualität der den Rückmeldungen zugrunde liegenden Tests wurde von einigen Personen in Zweifel gezogen, so dass nachvollziehbar wird, warum die zurückgemeldeten Informationen nicht von allen Personen als bedeutsam empfunden wurden. Hier deutet sich ein wichtiger, für den Umgang mit Ergebnissrückmeldungen zentraler Punkt an: Die Qualität der den Ergebnissrückmeldungen zugrunde liegenden Tests ist für die Akzeptanz und die Nutzung der Informationen sehr relevant, wobei die von den Lehrpersonen wahrgenommene, subjektive Qualität und die aufgrund objektiver Kriterien festgehaltene Qualität der Tests, zum Beispiel auch in Bezug auf die curriculare Validität, voneinander abweichen kann. Die Qualität der Tests in Zweifel zu ziehen kann nämlich durchaus auch ein Schutzmechanismus sein, um die zurückgemeldeten Informationen als nicht nutzbar bewerten zu können.

Die Lehrerinnen äußerten sich gegenüber Rückmeldungen grundsätzlich befürwortend. Gleichzeitig waren sie der Meinung, dass für Außenstehende kaum erkennbar ist, was sie als Lehrpersonen leisten. Das deutet auf eine gewisse Skepsis hin, die gegenüber der externen Bewertung der Arbeitsleistung von Lehrpersonen besteht. In den Interviews kam diese Ambivalenz auch zum Ausdruck, da die Lehrerinnen zwar einerseits den Wunsch äußerten, dass sich aus den Ergebnissen von Leistungsstudien Veränderungen ergeben, gleichzeitig jedoch ihre Arbeit oder die Erwartungen, die an sie als Lehrpersonen gestellt werden, nicht verändert werden sollen.

Die Lehrerinnen empfanden sich insgesamt als eher selbstwirksam. Es konnte ein Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und Einstellung zur Rückmeldung nachgewiesen werden: Je selbstwirksamer eine Person sich wahrgenommen hat, desto positiver war die Einstellung zur Rückmeldung im Allgemeinen.

Die Forschungsfrage, welche Einstellung die Lehrerinnen gegenüber Rückmeldungen haben, kann also wie folgt beantwortet werden: Grundsätzlich zeigten die Lehrerinnen eine positive, befürwortende, jedoch zurückhaltende Einstellung gegenüber Ergebnissrückmeldungen, sowohl allgemein als auch in Hinblick auf die Rückmeldung von BeLesen. Die Rückmeldungen motivierten die Lehrerinnen an der Untersuchung teilzunehmen und würden nach Aussage der Hälfte der Personen, sie auch erneut zur Teilnahme motivieren.

In den Ergebnissen zu individuellen Bedingungen, die für den Umgang mit Ergebnismeldungen relevant sind, zeigte sich ein wichtiger Aspekt, der bereits im Kapitel *Abgrenzung von Feedback und Meldungen* in den theoretischen Ausführungen angesprochen wurde und der die Diskussion über den Umgang mit Ergebnismeldungen prägt: Bei der Meldung von Ergebnissen aus Leistungsstudien besteht ein diffuses Verständnis darüber, über wessen Leistung die Ergebnismeldung Auskunft gibt. Wer erhält ein Feedback über was? Zwei verschiedene Betrachtungsweisen, wie die Meldung über die Leistung der Schülerinnen und Schüler zu verstehen ist, werden im Folgenden ausgeführt, um die Aussagen der hier befragten Lehrerinnen kritisch diskutieren zu können:

(a) *Die Lehrperson bezieht diese Information auf die Schülerinnen und Schüler und nicht auf sich.* Ihr pädagogisches Handeln wird nicht in Zusammenhang mit den von den unterrichteten Kindern und Jugendlichen erbrachten Leistungen betrachtet.

(b) *Die Lehrperson bezieht diese Information auf sich* und betrachtet ihr pädagogisches Handeln, ihre Unterrichtsweise als relevant für die Leistungsentwicklung der unterrichteten Kinder und Jugendlichen.

Die in vorliegender Arbeit befragten Lehrerinnen äußerten sich mehrfach in die Richtung der unter Variante (a) dargestellten Betrachtungsweise: Die Meldung richtet sich an sie, die Lehrerin, weil sie die Kinder unterrichtet und die Kinder nach außen hin vertreten, aber die Tests haben die Leistung der Kinder getestet und nicht die Leistung der Lehrerin. Daher bieten – in der Wahrnehmung der Lehrerinnen – die Meldungen nur Informationen über die Schülerinnen und Schüler an, nicht jedoch über das pädagogische Handeln der Lehrerin. Es besteht die Möglichkeit, dass die Lehrerin die Informationen nutzt, um zum Beispiel einzelne Kinder, die eine schlechte Lernentwicklung aufweisen, anders zu fördern. Im Verständnis der Lehrerin wurden in den Ergebnismeldungen jedoch keine Informationen zum Vorgehen im Unterricht allgemein geliefert, entsprechend wurde dahingehend von den Lehrerinnen nur sehr zurückhaltend Handlungsbedarf formuliert.

Die hier präsentierten Ergebnisse zur Einstellung gegenüber Ergebnismeldungen sind konsistent. Die befragten und interviewten Lehrerinnen haben freiwillig an der Untersuchung teilgenommen und waren sicherlich eine Gruppe engagierter und interessierter Lehrerinnen. Somit war die positive Einstellung zu den Meldungen erwartbar. Andere Studien kamen zu ähnlichen Ergebnissen und konnten zeigen, dass die Akzeptanz solcher Informa-

tionen recht hoch ist (Ditton 2001a, Ditton et al. 2002b, Nilshon & Peek 2004, Peek 2004).

Relevant für die Ausgangsfrage nach dem Umgang der Lehrerinnen mit Ergebnisrückmeldungen ist nun, wie sich die hier gezeigten Einstellungen in der Rezeption, Reflektion und Aktion niederschlagen. Wie werden die Informationen von den befragten Lehrerinnen verwendet und welche Schlüsse können aus den in vorliegender Arbeit erläuterten Ergebnissen gezogen werden?

### *8.1.2 Ergebnisse zur Rezeption*

Um die Rezeption der Information abzubilden, wurden die Lehrerinnen dazu befragt, ob die Informationen verständlich sowie Art und Umfang der Informationen zufrieden stellend waren. Die befragten Lehrerinnen äußerten sich auch in Bezug auf die Gestaltung der Rückmeldung positiv: Ein Großteil von ihnen empfand die Rückmeldetermine als hilfreich, 51 von 54 Lehrerinnen fanden die Rückmeldung verständlich und vier Fünftel der Lehrerinnen waren mit der Menge und Art der Information zufrieden, sie hätten sich weder mehr noch weniger Informationen gewünscht.

Kritisch wurde jedoch, auch in den Interviews, die Aufbereitung der Information bewertet. Zum einen sind Fachbegriffe und Abkürzungen wie N, Mittelwert, Standardabweichung für die Lehrerinnen unverständlich geblieben. Es ergab sich eine Hürde, die Informationen zu interpretieren, sofern die Lehrerinnen den Eindruck hatten, die Begriffe und die daraus resultierenden Informationen nicht richtig deuten zu können.

Zum anderen äußerten sich einige Lehrerinnen kritisch zu der in der Rückmeldung von BeLesen verwendeten Einteilung der Kinder in Leistungsgruppen. Hierbei bewerteten die Lehrerinnen die Beschriftung als irreführend (a bedeutete eine stark verzögerte Leistung) und empfanden die Beschriftung als contraintuitiv (a wäre intuitiv eine gute Leistung). Außerdem äußerten die Lehrerinnen, dass für sie nicht transparent war, wie das Leistungsprofil der einzelnen Leistungsgruppen inhaltlich gefüllt sei (z.B. lernverzögert im Bereich Schreiben bedeutet, grammatikalische Grundregeln nicht anwenden zu können) und welche Folgen sich aus der Zuordnung zu einer Leistungsgruppe ergeben sollten. Daher wurde mehrfach der Wunsch geäußert, die Testhefte der Schülerinnen und Schüler zu erhalten oder Hinweise zu bekommen, welche Fördermaßnahmen nun notwendig seien.

Die Lehrerinnen nutzten laut eigenen Angaben die Darstellungsform am häufigsten, in der jedes Kind namentlich einer Leistungsgruppe, getrennt nach

Lernbereichen, zugeordnet wurde. Die Informationen über die durchschnittlichen Leistungen der Klasse waren weniger von Interesse.

Außerdem zeigte sich in den Interviews, dass die Lehrerinnen – wie bereits unter Punkt 8.1.1 angesprochen – die Informationen nicht auf das von ihnen verantwortete Unterrichtshandeln beziehen, sondern die Informationen nur unter der Perspektive der einzelnen Schülerinnen und Schüler rezipieren.

Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass die Lehrerinnen die zurückgemeldeten Informationen als verständlich bewertet haben. Die Übertragbarkeit der Information auf den Unterricht ging jedoch nicht automatisch damit einher. Die Informationen wurden oberflächlich verstanden, aber nicht in Handeln übertragen. Den Lehrerinnen fehlte hierfür die Information, wie die Leistungsgruppen inhaltlich ausgestaltet waren – und dies würde die Basis darstellen, um die Ergebnisse nicht nur auf einzelne Schüler, sondern auf die Klasse und damit auch auf das Lehrerhandeln beziehbar zu machen. Nur in Bezug auf die Rückmeldung der Mathematischen Leistung<sup>31</sup> der Kinder wurden die Resultate differenzierter nach Inhaltsbereichen angegeben (Subtraktion, Addition), jedoch fehlte auch hier die Information, wie gut oder schlecht die Leistung eines Kindes in den verschiedenen Inhaltsdomänen tatsächlich war, wenn es einer Leistungsgruppe zugeordnet wurde.

In den Interviews wurden die Ergebnisse der Befragung bestätigt und zusätzlich die Begründungen für die in den Befragungen generierten Ergebnisse geliefert. Die Lehrerinnen fanden die Informationen übersichtlich aufbereitet, alle Kinder waren einzelnen aufgeführt. Gleichzeitig wurde thematisiert, dass die Legende erst verstanden werden muss und die Wortwahl mit der graphischen Aufbereitung in Einklang gebracht werden muss, damit daraus dann abgeleitet werden kann, was tatsächlich zu tun ist.<sup>32</sup>

Das Ergebnis, die Rückmeldung zwar verständlich zu finden, gleichzeitig jedoch hilflos zu sein, wie die Information tatsächlich anwendbar ist, ist auf-

---

<sup>31</sup> Die Rezeption der Rückmeldung in Hinblick auf die mathematische Leistung wurde in der vorliegenden Arbeit nicht weiter verfolgt, da nicht die Klassenlehrerinnen, die hier befragt wurden, sondern andere Lehrerinnen dieses Fach bei einem Großteil der Klassen unterrichtet haben. Die Fragen im Fragebogen wurden somit zu einem Großteil nicht ausgefüllt. Die zusätzliche Befragung der Lehrerinnen, die Mathematik unterrichteten, war aus studentischen Gründen nicht möglich. In der vorliegenden Arbeit lag der Fokus auf den Lehrerinnen, die die „Zielperson“ der Ergebnismeldung waren.

<sup>32</sup> Eine Lehrerin erläuterte, dass die Bezeichnung *verzögert* für sie Signalwirkung hat und sie sich aufgefordert fühlte, etwas zur Förderung der so eingeteilten Kinder zu tun. Gleichzeitig wurde geäußert, dass die Kinder mit der lernverzögerten Leistungsentwicklung in der *Mitte* der Tabelle stehen. Das wurde wiederum so gedeutet, dass dort die Kinder mit *mittelmäßigen* Leistungen zu finden sind. Bei Kindern, die eine als mittelmäßig klassifizierte Leistung aufweisen, besteht im Empfinden der Lehrerin jedoch kein dringender Handlungsbedarf.

grund der Informationsgestaltung nachvollziehbar. Die Lehrerinnen haben die Informationen so rezipiert, wie sie ihnen zur Verfügung gestellt wurden: verständlich, aber abstrakt. Es zeigt sich hier, dass es sehr sinnvoll wäre, Fehlerprofile, Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler sowie der Klassen zurückzumelden, um die Informationen für die Lehrpersonen übertragbarer auf ihr Unterrichtshandeln zu machen.

Zur Darstellung der Informationen ist abschließend festzuhalten, dass neben der Klarheit der Angaben (Texte, Graphiken, Tabellen) deutlich mehr Transparenz bei den Gruppenzuordnungen – wie in diesem Fall zu Leistungsgruppen – gegeben sein sollte und die Hinweise zur Interpretation der Ergebnisse nicht fehlen sollten.

Andere Studien haben bereits gezeigt, dass die Art der Gestaltung relevant ist für die Verwendung der Informationen (Helmke 2004, Kluger & DeNisi 1996, Visscher & Coe 2002; Vgl. Kapitel B\_8.3). Trotz aller erwähnten Unklarheiten und Probleme weisen die Ergebnisse darauf hin, dass der erste Schritt des Zyklus von den Lehrerinnen der BeLesen Studie erfolgreich gegangen wurde. Die Lehrerinnen haben die Informationen, soweit vorhanden, als verständlich betrachtet.

### *8.1.3 Ergebnisse zur Reflektion*

Die Reflektion der Lehrerinnen über die zurückgemeldeten Ergebnisse wurde über ihr berichtetes Kommunikationsverhalten erfasst und wurde außerdem in den Interviews an verschiedenen Stellen von den Lehrerinnen beschrieben. Die Lehrerinnen gaben zum einen an, vor allem mit den Kolleginnen über die Rückmeldung zu sprechen, insbesondere mit denen, die die gleiche Klasse unterrichten oder selbst an dem Projekt teilnahmen. Außerdem wurde der Schulleitung über die Rückmeldung berichtet. Die Schülerinnen und Schüler wurden nur selten, und dann auch nur allgemein, über die erzielten Ergebnisse informiert.

Die Intensität des jeweiligen Austausches wurde in den Interviews unterschiedlich beschrieben. In Abhängigkeit davon, ob bereits kooperativ mit Kolleginnen und Kollegen zusammen gearbeitet wurde, wurde die Rückmeldung im Team diskutiert. In keinem Interview wurde erwähnt, dass die Ergebnisrückmeldung Anlass gewesen sei, mit Kollegen, Eltern oder Schülern das Gespräch zu suchen. Eher ist diese Information in die bereits bestehende Gesprächskultur, sofern vorhanden, integriert worden. Erwähnenswert ist auch, dass die Lehrerinnen teilweise nicht wussten, dass sie über die zurückgemeldeten Ergebnisse mit jemandem sprechen sollten bzw. durften und des-

halb erst, ausgelöst durch die Fragen im Fragebogen, mit anderen über die Rückmeldung gesprochen haben.

Mit den Eltern haben die Lehrerinnen die Rückmeldung vor allem besprochen, um das Vorgehen der Lehrerin gegenüber einem Kind zu rechtfertigen. In erster Linie sprachen die Lehrerinnen mit den Eltern, deren Kinder als stark lernverzögert eingestuft wurden. Auch der Fokus der Maßnahmen, die die Lehrerinnen ergriffen haben, lag auf den lernverzögerten Kindern. Eventuell haben die Lehrerinnen bei den Kindern, bei denen „alles in Ordnung“ ist, keinen Bedarf gesehen oder aber keine Ressourcen zur Verfügung gehabt, um Gespräche oder Maßnahmen zu initiieren. Das könnte Ursache dafür sein, dass die bereits guten, aber dennoch ebenfalls eigentlich förderungswürdigen Kinder ihre Leistungen nicht weiter verbessern können und langfristig einen Nachteil davon tragen, weil sie nicht im Fokus der Lehrerin sind. Hier liegt ein Ansatzpunkt, der weiter erforscht werden sollte: Ist der Unterricht auf die Förderung der lernverzögerten Kinder ausgerichtet und welche Folgen hat dies für die guten, leistungsstarken Kinder?

Untersucht wurde weiterhin, ob die Leistungseinschätzungen der Lehrerinnen mit den zurückgemeldeten Ergebnissen übereinstimmen. Hier zeigte sich, dass die Lehrerinnen bei 75% der Kinder die beiden Einschätzungen als übereinstimmend wahrgenommen haben. Grundsätzlich hatten sie kaum den Eindruck, dass die zurückgemeldeten Informationen aufgezeigt hätten, dass die eigene Einschätzung falsch sei. Es war eher so, dass die Rückmeldung den eigenen Eindruck bestätigte. Auch in den Interviews wurde mehrfach erwähnt, dass die Rückmeldung vor allem dazu diene, die eigenen Einschätzungen zu untermauern. So empfand der Großteil der Lehrerinnen die Rückmeldung auch als hilfreich, noch stärker zum Ende als zu Beginn der Untersuchung.

Interessanterweise gaben die Lehrerinnen an, dass es ihnen nicht schwer gefallen sei, die Informationen auf die Schülerinnen und Schüler zu beziehen. Gleichzeitig gaben sie an, es wäre hilfreich gewesen, die Testunterlagen zu erhalten, um die Ergebnisse auf den Unterricht beziehen zu können. Hier wird wieder deutlich: Die Informationen wurden auf den einzelnen Schüler bezogen rezipiert und reflektiert, die Übertragung auf den Unterricht und das eigene Lehrerhandeln fiel schwer.

Bei der Diskussion dieser Ergebnisse wird wieder die häufig diffuse Zielstellung der Rückmeldung relevant: Im Rahmen der Interviews in Hinblick auf die Rezeption äußerten einige Lehrerinnen, dass ihnen nicht klar ist, wie sie die zurückgemeldeten Informationen nutzen oder interpretieren sollten und es wur-

de festgestellt, dass zum Beispiel die inhaltlich gefüllte Analyse von Stärken und Schwächen der Klasse dafür hilfreich wären. Bei der Reflektion der Ergebnisse wird nun deutlich, dass die Lehrerinnen wiederum einerseits die Informationen auf die Kinder beziehen konnten (sie verstehen sie, können sie den namentlich benannten Kindern zuordnen, ihre eigene Einschätzung wird bestätigt), aber die Umsetzung in Handlungen ihnen schwer fiel (sie brauchen die Testunterlagen, mehr Informationen zu Stärken, Schwächen und Inhalten). Es wird eine wichtige Unterscheidung deutlich: Die Informationen, die im Projekt BeLesen zurückgemeldet wurden, sind in den Augen der Lehrpersonen auf die Schülerinnen und Schüler beziehbar, aber nicht auf ihr eigenes Handeln.

Festzuhalten bleibt, dass die Lehrerinnen über die zurückgemeldeten Ergebnisse reflektierten, mit verschiedenen Personenkreisen unterschiedlich intensiv über die Informationen sprachen und die vorgenommene Einschätzung der Leistung als zutreffend betrachteten. Die zurückgemeldeten Ergebnisse wurden in erster Linie als Bestätigung der eigenen Einschätzung betrachtet.

Das Ergebnis zur Reflektion bestätigt die von Brinkmann & Reh (2005) sowie Klug & Reh (2000) berichteten Befunde: Rückmeldungen regen zwar zur Reflektion, zur produktiven Unruhe an, aber die Tendenz geht dahin, in der kollegialen Auseinandersetzung über die zurückgemeldeten Informationen eher die bereits vorhandenen Einschätzungen, gegebenenfalls sogar vorhandene Stereotypen, zu bestätigen und weniger die eigene Handlungsweise in Frage zu stellen. Fraglich ist, was sich aus den hier zusammengestellten Ergebnissen für die Umsetzung der Ergebnisrückmeldungen in Handeln ergibt.

#### *8.1.4 Ergebnisse zur Aktion*

Die von den Lehrerinnen als Folge der Ergebnisrückmeldungen beschriebenen Aktionen werden vor allem durch Fragen zu Maßnahmen untersucht, die von den Lehrerinnen aufgrund der Ergebnisrückmeldungen in die Wege geleitet wurden.

Zentrales Ergebnis ist hier, dass die Lehrerinnen vor allem für Kinder mit stark verzögerter oder verzögerter Lernentwicklung spezielle Maßnahmen aufgrund der zurückgemeldeten Ergebnisse ergriffen haben. Bei der näheren Erläuterung der Maßnahmen wurden sowohl reflektorische (Ich überdenke mein Handeln) als auch unterrichtsdidaktische Maßnahmen (Ich wiederhole, differenziere, übe,...) genannt. Aufgrund der stichpunktartigen Angaben der Lehrerinnen kann keine Aussage darüber gemacht werden, *wie* die jeweilige Maßnahme umgesetzt wurde.



Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die von den Lehrerinnen beschriebene Verwendung der zurückgemeldeten Informationen. Die Lehrerinnen wurden gebeten anzugeben, ob sie die zurückgemeldeten Ergebnisse für die Lehrplanung, den Förderunterricht und die Bewertung der Leistung der Schüler verwenden. Hier zeigte sich, dass der Großteil der Lehrerinnen die Informationen vor allem für die Lehrplanung und den Förderunterricht nutzte, weniger jedoch für die Bewertung von Leistungen. Zusammenhänge (jedoch nur teilweise signifikant) konnten gezeigt werden zwischen den von den Lehrerinnen angegebenen Verwendungsarten und der wahrgenommenen Verständlichkeit sowie der wahrgenommenen Nützlichkeit der Rückmeldung: Je nützlicher und verständlicher die Ergebnismeldung von BeLesen bewertet wurde, desto eher wurde von den Lehrerinnen angegeben, dass sie die Rückmeldung für die Lehrplanung und den Förderunterricht nutzten.

Nur ein Viertel der Lehrerinnen gab an, die Lehrmethode verändert zu haben, nur zwei Personen gaben an, aufgrund der Rückmeldung neue diagnostische Instrumente verwendet zu haben. Insgesamt wurden diese quantitativen Angaben jedoch nur rudimentär von den Befragten erläutert, so dass unklar geblieben ist, was die Lehrerinnen tatsächlich gemacht haben.

Die Rückmeldung wurde laut den Ergebnissen in der Befragung kaum als Aktionsimpuls verstanden. Obwohl die Lehrerinnen angaben, die zurückgemeldeten Informationen für die Lehrplanung zu nutzen, wurden kaum Veränderungen des Unterrichts vorgenommen. In den Interviews ergab sich ein ähnliches Bild. Die Lehrerinnen berichteten häufig davon, dass sie aufgrund der Ergebnismeldung die Leistung der Kinder genauer betrachten würden, um im Fall eines Leistungsabfalls mit spezieller Förderung reagieren zu können. Veränderungen des Unterrichts wurden hingegen nicht beschrieben. Eher wurden die Ergebnismeldungen genutzt, um eigene Vorhaben, zum Beispiel gegenüber der Schulleitung, zu untermauern (Ich benötige mehr Ressourcen, die Studie BeLesen zeigt, wie schwach meine Schüler sind). Auch als Argumentationshilfe im Elterngespräch wurden die Ergebnisse verwendet. Die Lehrerinnen empfanden es als hilfreich, die von ihnen vorgenommene Einschätzung der Schülerinnen und Schüler durch die zurückgemeldeten Informationen bestätigt zu sehen. Einzelne Lehrerinnen berichteten, dass sie aufgrund der Rückmeldung Kinder zurückgestuft hätten oder Förderausschüsse beantragt wurden. Hierbei ist jedoch fraglich, welche Rolle die Rückmeldung gespielt hat. Vermutlich wurde eine ohnehin problematische Situation eines Kindes durch die Ergebnismeldung noch mal verdeutlicht, die Rückmeldung allein war sicher in keinem Fall Anlass, gravierende Maßnahmen wie Rückstufungen einzuleiten.

Problematisch ist die Nutzung bzw. die Rückmeldung der Daten des Tests zur kognitiven Leistungsfähigkeit (CFT). Einige Lehrerinnen klassifizierten die Kinder aufgrund der Ergebnisse in diesem Test und richteten – laut eigenen Aussagen – ihre Fördermaßnahmen an der zu erwartenden Leistungsfähigkeit aus, sprich sie gingen davon aus, das Kinder mit einem geringen oder hohen Ergebnis bei diesem Test geringe oder hohe Leistungen erbringen könnten. Dieses Ergebnis ist als sehr kritisch zu betrachten, da Ergebnisrückmeldungen nicht zur Stereotypisierung der Schülerinnen und Schüler beitragen, sondern vielmehr eine differenziertere Reflektion begünstigen sollen. Um nicht eventuell bereits vorhandene Stereotypen zu untermauern, benötigen Lehrpersonen Informationen, die sie nicht dazu verleiten, die Ergebnisse nur auf die Kontextmerkmale des Kindes zu beziehen (Migrationshintergrund, CFT-Werte, Sozioökonomischer Status). Bei der Rückmeldung von Kontextmerkmalen müssen Hinweise mitgeliefert werden, wie diese Informationen zu interpretieren sind (Vgl. Kapitel B\_8.3), um eine zweckentfremdende Nutzung zu vermeiden: Einerseits können die zusätzlichen Informationen sinnvoll genutzt werden, andererseits können diese Informationen auch in negativer Weise Vorurteils- und Stereotypenbildung bedingen. Es werden Informationen benötigt, die auch in den Blick nehmen, welche Rolle die Lehrperson als Verantwortliche für den Unterricht bei der Leistungsentwicklung spielt. Das heißt Lehrerinnen, sollten aus Ergebnisrückmeldungen auch etwas über ihr Lehrerhandeln ableiten können.

Die hier dargelegten Ergebnisse sind anschlussfähig an die bereits erläuterten Ergebnisse. Wiederum zeigt sich, dass die Informationen als Bestätigung, als Rückversicherung nutzbar sind und auch genutzt wurden. Für tiefer gehende Veränderungen, die auch das Lehrerhandeln als relevant berücksichtigen, bieten die Ergebnisrückmeldungen jedoch keine Anhaltspunkte. Es wird hier ein Ergebnis bestätigt, das bereits in anderen Studien ebenfalls herausgearbeitet wurde (Moser & Keller 2002, Peek & Nilshon 2004, Schrader & Helmke 2004a): Die Akzeptanz der Ergebnisrückmeldungen ist oftmals hoch, die Bereitschaft zur reflektorischen Auseinandersetzung besteht, jedoch die Umsetzung der so gewonnenen Erkenntnisse in Handlungen, Unterrichts- oder Schulentwicklung ist wenig ausgeprägt.

Welche Rolle die schulischen und externen Bedingungen beim Umgang mit den Rückmeldungen spielen, wird im Folgenden erläutert.

#### *8.1.5 Ergebnisse zu externen Bedingungen*

Die schulischen und externen Bedingungen wurden durch Fragen zum Schulklima und zu den Eltern abgebildet. Die Lehrerinnen empfanden die Schullei-

tung als positiv gegenüber Neuerungen eingestellt und äußerten, dass in ihrer jeweiligen Schule Fortbildungen einen hohen Stellenwert haben. Beides ist laut Schrader und Helmke (2004a, 200b) ein wichtiges Kriterium für die erfolgreiche Nutzung von Rückmeldungen, da diese durch ein innovationsfreudiges und unterstützendes Klima gefördert wird. Die Teamarbeit wurde von den Lehrerinnen nach Erhalt der Rückmeldungen als wenig ausgeprägt bezeichnet, wobei keine Aussage dazu gemacht werden kann, wie die Teamarbeit im Kollegium unabhängig von den Ergebnismeldungen eingeschätzt würde.

Die Lehrerinnen wünschten sich insbesondere Unterstützung, um leistungsschwache Kinder besser fördern zu können, und zwar sowohl in organisatorisch-personeller Hinsicht (zusätzliche Personen, kleinere Klassen) als auch in inhaltlicher Hinsicht (spezielle Arbeitsmaterialien). Dies zeigte sich auch in den Interviews, in denen die Wichtigkeit der Unterstützung durch die Schulleitung thematisiert wurde.

Außerdem beschrieben die Lehrerinnen in den Interviews die Eltern als besonders relevant und prägend für die Entwicklung der Kinder. Interessanterweise sind aus Sicht von 45 der 56 befragten Lehrerinnen die Eltern maßgeblich für Leistungsfähigkeit und Erfolg der Schülerinnen und Schüler verantwortlich. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass die Lehrerinnen ihren eigenen Einfluss recht gering einschätzen. Auch hier zeigt sich wieder, dass die Rückmeldungen wenig auf die eigene Person attribuiert wurden, sondern vorwiegend auf die Schülerinnen und Schüler und deren Familien. Damit ist der Impuls der Lehrerinnen, eigene Handlungsweisen zu verändern, stark limitiert. Daran anschließend wird verständlich, dass durch die Ergebnismeldungen eher die stereotype Zuschreibung von Leistungsfähigkeit zu Schülerinnen und Schüler aktiviert wird, als die Reflektion über das eigene Unterrichtshandeln. Die Lehrerinnen haben auch in den Interviews kaum Aussagen gemacht, die darauf hindeuten, dass sie sich selbst als Akteure betrachten, die zur Verbesserung der Leistung der Schülerinnen und Schüler beitragen könnten. Sie stellten sich in den Gesprächen eher als Opfer der Strukturen dar, als mit liebenswerten, aber wenig leistungsfähigen Kindern konfrontiert.

Zusammenfassend zeigte die hier befragte Stichprobe von Lehrerinnen eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber den schulischen Rahmenbedingungen, die abgefragt wurden. Bei der näheren Betrachtung wurde jedoch deutlich, dass die Lehrerinnen einen großen Bedarf an Unterstützung hatten, um die Situation in den Klassen zu verbessern und die in ihren Augen notwendige Förderung schwacher Schülerinnen und Schüler umsetzen zu können. Die hier untersuchten Lehrerinnen unterrichteten alle in Klassen mit ei-

nem hohen Anteil von Kindern, deren Muttersprache nicht deutsch ist. Die Kinder kommen zum Großteil – laut Aussagen der Lehrerinnen – aus bildungsfernen und sozial schwachen Familien. Die Lehrerinnen sahen sich also besonderen Ansprüchen gegenüber, die zu erfüllen ihnen mit den jetzigen Ressourcen schwer fällt. Sowohl in den Interviews als auch im Rahmen der Rückmeldetermine wurde deutlich, dass viele der Lehrerinnen mit der Situation überfordert waren und nicht wussten, wie sie den besonderen Bedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler gerecht werden sollten. Hier bestand die Hoffnung, aufgrund der Teilnahme an BeLesen zusätzliche Ressourcen zu erhalten, die die Situation entschärfen oder aber "*dem Bildungssenator beweisen zu können, wie schrecklich alles ist, damit er uns endlich hilft*" (sinngemäße Aussage mehrerer Lehrerinnen während eines Rückmeldetermins). Sofern diese Hoffnungen im Vordergrund stehen, ist es nachvollziehbar, dass die Lehrerinnen aufgrund der Ergebnisrückmeldungen keine gravierenden Änderungen vornahmen. Sie fühlten sich selbst als Opfer der Umstände. In einer solchen Situation ist der Erhalt von Ergebnisrückmeldungen nur nutzbar, um eigene Einschätzungen bestätigt zu sehen und weniger dafür, das eigene pädagogische Handeln in Frage zu stellen oder die Verantwortung zu thematisieren, die sie als Lehrperson gegenüber den zu unterrichtenden Schülerinnen und Schülern haben.

#### *8.1.6 Evaluation der Rückmeldung: Anregungen und Kritik*

Betrachtet man nun abschließend die Anregungen und die Kritik, die die Lehrerinnen in Hinblick auf die Rückmeldungen geäußert haben, wird deutlich, dass die Lehrerinnen einerseits die Rückmeldung zwar verständlich, relativ bedeutsam und zutreffend fanden. Andererseits wurde jedoch die Validität der zurückgemeldeten Ergebnisse in Frage gestellt und die Tests, die als Grundlage für die Ergebnisrückmeldungen dienten, sowohl in der Umsetzung (Speed-Tests) als auch in der inhaltlichen Ausgestaltung (das Thema wurde im Unterricht noch nicht behandelt) stark kritisiert.

Betrachtet man die verschiedenen Aussagen der beteiligten Lehrerinnen, kommt eine Ambivalenz zum Ausdruck: Sie wünschten sich detaillierte Auswertungen, wollten selbst aber nicht so viele und lange Fragebögen ausfüllen, mit denen aber für die Forschungsfrage wichtige Informationen erhoben wurden. Sie haben die externen Informationen begrüßt, weil sie sich daraus Unterstützung für ihre Anliegen erhofft haben, zum Beispiel die Verbesserung der Situation für ihre Schülerinnen und Schüler. Sie befürchten, dass aus den Ergebnissen der Untersuchung BeLesen Konsequenzen abgeleitet werden, die

sich negativ für sie auswirken, wollen aber gleichzeitig, dass sich etwas ändert. Sie haben selbst keine Änderungen auf Grundlage der Ergebnisse berichtet, weil sie sich selbst nicht in der Lage sahen, Ressourcen dafür zur Verfügung zu stellen oder ihnen nicht klar war, an welchem Punkt sie ansetzen sollten.<sup>33</sup> Unentschieden muss bleiben, ob die Ambivalenz als Ausdruck von Veränderungsresistenz und mangelndem Professionalisierungswillen zu interpretieren ist oder ob sich darin eine gesunde Skepsis gegenüber zunehmender Leistungsmessung und Bildungsreformen ausdrückt.

#### *8.1.7 Fazit aus den Ergebnissen von Studie 1 und 2*

Die Lehrerinnen haben freiwillig an der Untersuchung teilgenommen, ihre Bereitschaft teilzunehmen wurde positiv durch die angekündigten Ergebnismeldungen verstärkt. Die Akzeptanz der Ergebnismeldungen konnte als hoch identifiziert werden. Die Lehrerinnen gaben an, die zurückgemeldeten Informationen verständlich zu finden. Die ihnen angebotenen Informationen nutzten die Lehrerinnen, so wie es aufgrund der Gestaltung der Informationen möglich war: Die Lehrerinnen konnten die eigene Einschätzung der Schülerleistung abgleichen, sie konnten Entwicklungstendenzen ablesen und eigene Einschätzungen gegebenenfalls korrigieren. Sie nutzten die Informationen bei der Lehrplanung und für den Förderunterricht, wobei aufgrund der Art der Befragung unklar geblieben ist, wie diese Nutzung aussieht.

Die zurückgemeldeten Informationen lieferten keine Hinweise, welche fachlichen Stärken oder Schwächen die Kinder insgesamt aufwiesen, so dass für die Lehrerinnen nicht ablesbar war, ob eine grundsätzliche Änderung ihrer Unterrichtstrategie angebracht gewesen wäre. Die Informationen wurden aufgrund ihrer Gestaltung und der daran anschließenden Rezeption vornehmlich auf die einzelnen Kinder bezogen. Hervorzuheben ist, dass die Lernverzögerungen der Kinder, die den Lehrerinnen zurückgemeldet wurden, im Wesentlichen mit der Herkunft oder kognitiven Ausstattung der Kinder, den schwierigen Tests oder den Umständen in der Klasse allgemein (zu viele Kinder, zu wenig Lehrpersonal) begründet wurden.

Das Handeln der Lehrerinnen selbst spielte bei der Analyse der Ergebnisse, zumindest in den Aussagen der Lehrerinnen, keine Rolle. Gleichzeitig kam in den Interviews zum Ausdruck, dass die Lehrerinnen alles tun, was in ihrer

---

<sup>33</sup> Frau Mürütz (vgl. B\_6.1.1; Interview-Absatz 35) äußerte sich innerhalb eines Abschnitts des Interviews exemplarisch für diese Ambivalenz: *Der Vergleich mit anderen wäre gut, aber ich will ja auch nicht so einen Druck. ... Ich fände es schlimm, wenn aus so einem Test für die Lehrer dann Entwicklungen abgeleitet werden. ... Es wäre schön, wenn für uns noch etwas dabei herauskommt.*

Macht steht, um die Schülerinnen und Schüler mit den vorhandenen Ressourcen zu fördern. Bei dieser Stichprobe von Lehrerinnen, die sich freiwillig gemeldet haben, um an der Untersuchung teilzunehmen, kann von engagierten Lehrpersonen ausgegangen werden. Möglicherweise formulieren sie eine realistische Einschätzung, dass nur mit Rückhalt aus den Familien eine Verbesserung der Schülerleistungen umsetzbar ist.

Aus der Sicht der Lehrerinnen scheint die aktive Mitarbeit des Elternhauses mit ein kalkuliert zu sein, damit Schüler/innen in der Schule erfolgreich sein können. Wenn die Unterstützung durch die Eltern fehlt, die Schülerinnen und Schüler personale (z.B. Pünktlichkeit, Konzentrationsfähigkeit) und organisationale (alle Arbeitsmaterialien wie Hefte, Bücher, etc.) Grundausrüstungen nicht mitbringen, Sprachkenntnisse fehlen und die Ressourcen im Empfinden der Lehrerinnen nicht ausreichen, kumulieren in der Sicht der Lehrerinnen die Probleme: Die Lehrerinnen fühlten sich nicht in der Lage, die Situation zu bewältigen. Auch Ergebnisrückmeldungen werden dann nur als bedingt hilfreich erlebt und werden zum Beispiel eher dafür genutzt, Rückhalt gegenüber der Schulleitung oder den Eltern zu bekommen und weniger, um das eigene professionelle Handeln weiter zu entwickeln. Sofern Lehrerinnen die Rückmeldung verwenden, um eigene Interessen durchzusetzen oder ihr Vorgehen bestätigen zu lassen und nicht, um Veränderungen einzuleiten, könnte dies als Widerstand gegen Veränderungen gedeutet werden. Einige Lehrerinnen haben auch deutlich formuliert, dass sie nicht möchten, dass sich etwas verändert. Diese Art des Widerstands gegen Veränderungen kann daraus resultieren, dass die Veränderungen, die in den letzten Jahren in den Schulen angestoßen wurden, von den Lehrerinnen eher als Verschlechterung der Situation empfunden wurden. Es wäre dann nur nachvollziehbar, wenn man sich gegen Veränderungen ausspricht, um sich vor negativen Auswirkungen zu schützen. Schul- und Unterrichtsentwicklung – unabhängig von Ergebnisrückmeldungen – kann meines Erachtens nur gelingen, wenn für die Lehrpersonen plausibel und transparent wird, dass vorteilhafte, entlastende Veränderungen und eine bessere Lernsituation in den Klassen das Resultat sind.

## 8.2 Diskussion von Störfaktoren und kritischen Aspekten: Integration der Ergebnisse aus Studie 1 und 2

### 8.2.1 Die Stichprobe

Wie bereits angesprochen, handelt es sich bei der hier befragten Stichprobe um Lehrerinnen, die sich freiwillig gemeldet haben, um an der Studie teilzunehmen. Darüber hinaus wurden nur Frauen befragt. Es gab zwar in einer Klasse einen männlichen Co-Lehrer, welcher jedoch nicht befragt wurde, da immer nur die Klassenlehrerinnen an den Befragungen teilgenommen haben. Die Lehrerinnen unterrichteten alle in Klassen, die einen hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund hatten, die Schulen befanden sich in den Innenstadtbezirken Berlins und sind damit so genannte Brennpunktschulen. Die Arbeit mit dieser Schülerschaft kann als besonders anspruchsvoll eingestuft werden. Selektionseffekte sind also aufgrund der Stichprobenstruktur (nur weibliche Teilnehmerinnen, freiwillige Teilnahme, spezielles Klientel an den Schulen und damit auch eine spezifische Gruppe von Lehrerinnen) nicht auszuschließen und müssen bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

### 8.2.2 Die Skalenbildung

Zum einen wurden bereits vorhandene Skalen für die Zwecke der vorliegenden Arbeit angepasst, zum anderen wurden eigene Skalen konstruiert. Es zeigte sich, dass die Anpassung der Skala *Einschätzung zu Evaluationen und zentralen Testuntersuchungen*<sup>34</sup> sowie der Skala *Kollegium – Zusammenarbeit bezüglich des Unterrichts*<sup>35</sup> zu einer Verringerung der internen Konsistenz geführt hat, sprich Cronbachs Alpha kleiner ausgefallen ist als in anderen Studien, in denen die Skalen im Original verwendet wurden (Ditton & Merz 1999). Auch dieser Aspekt muss bei der Bewertung der Ergebnisse einbezogen werden.

Der Versuch, neue Skalen zu konstruieren, die zur Erfassung des Umgangs mit den Rückmeldungen dienen können, war teilweise erfolgreich. Zum einen konnten zwei Skalen statistisch und inhaltlich konsistent konstruiert werden:

- *Die Wahrgenommene Verständlichkeit der Rückmeldungen* (5 Items, Cronbachs Alpha .826), korrespondiert mit dem Schritt Rezeption des Rahmenmodells.

---

<sup>34</sup> Die Formulierung *Zentrale Testuntersuchungen* wurde ersetzt durch *Rückmeldungen*.

<sup>35</sup> Hier wurde in den Items der Zusatz *Nach Erhalt der Rückmeldungen* eingefügt.

- *Die Wahrgenommene Nützlichkeit der Rückmeldungen* (10 Items, Cronbachs Alpha .905), korrespondiert mit dem Schritt Aktion des Rahmenmodells.

Zum anderen konnten die verbleibenden Items zu keinen weiteren Skalen zusammengefasst werden, da die statistische und inhaltliche Konsistenz nicht gegeben war. Die Formulierung der Items müsste überarbeitet und die Reihenfolge variiert werden, um beispielsweise doppeldeutige Interpretationen der Aussagen oder Effekte der Item-Reihenfolge zu vermeiden. Die Konstruktion von Skalen, die auch die verbleibenden Aspekte des Modells – Reflektion, Evaluation und die Einschätzung der internen und externen Bedingungen – abbilden, wäre erstrebenswert.

### 8.2.3 *Das Design*

Das Design der Untersuchung sah verschiedene Messzeitpunkte vor, allerdings wurden die Daten der Studie 1 nur für Querschnittsauswertungen verwendet. Auf die längsschnittliche Auswertung wurde – bis auf die Darstellung in Kreuztabellen – verzichtet, da keine Veränderungsmessung angestrebt wurde, sondern die explorative Beschreibung des Umgangs mit den Ergebnisrückmeldungen. Die häufigen (fünf Messzeitpunkte) und kurzen Befragungen waren den Erfordernissen des Hauptstudie BeLesen geschuldet, da die Lehrerinnen nicht zusätzlich durch lange Fragebögen belastet werden sollten.

Eine Besonderheit des hier dargestellten Forschungsprojekts war die langjährige Begleitung der Lehrpersonen und der Umstand, dass die Lehrerinnen über mehrere Jahre Rückmeldungen zu ihren Schülerinnen und Schülern erhalten haben. Häufig erhalten die Lehrpersonen einmalig Rückmeldungen, daran anschließende Rezeptionsstudien bilden eine Momentaufnahme des Umgangs ab. Vorteil des vorliegenden Projektes war es, dass zum einen die Rückmeldung – zumindest in Hinblick auf geringfügige Veränderungen – an die Erfordernisse der speziellen Lehrerinnen angepasst werden konnte. Die Lehrerinnen waren unmittelbare Nutznießerinnen von Verbesserungsvorschlägen, sofern diese umgesetzt wurden. Zum anderen wurden die Lehrerinnen durch die Befragung in Hinblick auf mögliche Verwendungsmöglichkeiten der zurückgemeldeten Informationen sensibilisiert ("ich wusste nicht, dass ich mit jemandem sprechen durfte"). Ob dies als Stärke oder Schwäche interpretiert werden kann, ist unentschieden: Vorteilhaft ist es, wenn durch unbeabsichtigte Impulse, zum Beispiel durch die Fragen in den Interviews, die Lehrerinnen angeregt wurden, die Ergebnisrückmeldungen zu nutzen. Nachteilig wirkt es sich gegebenenfalls auf die Stimmigkeit der Aussagen



aus, wenn die Lehrerinnen durch die Art der Fragen beeinflusst wurden. Die Aussagen könnten dann eventuell durch einen hohen Grad an sozialer Erwünschtheit geprägt sein. Die soziale Erwünschtheit zeigt sich gegebenenfalls dann, wenn Maßnahmen, Veränderungen, neue diagnostische Instrumente, die benannt wurden, näher erläutert werden sollten und hier keine weiteren Angaben gemacht wurden. Dies wiederum kann aber auch mangelnder Zeit und Geduld beim Beantworten des Fragebogens geschuldet sein.

#### *8.2.4 Die Umsetzung der Untersuchung*

Kritisch diskutiert werden muss auch die Rolle der Autorin, die durch das Dissertationsprojekt Mitglied des Teams von BeLesen war und nach außen hin auch so aufgetreten ist. Dies war zu Beginn des Projektes wichtig, um von den Lehrerinnen akzeptiert zu werden. Für die Beantwortung der Fragen wäre es gegebenenfalls jedoch hilfreich gewesen, als neutrale Person betrachtet zu werden, der gegenüber Kritik deutlich geäußert werden kann. Auch in Hinblick auf die Gestaltung bzw. Weiterentwicklung der Rückmeldung bestand ein gewisser Rollenkonflikt: Einerseits sollte der Umgang der Lehrerinnen untersucht werden, andererseits wurde auch das Instrument evaluiert. Möglicherweise wären Veränderungen an der Rückmeldung sinnvoll gewesen, die jedoch nicht umgesetzt wurden, um durch die Veränderung des Formates die Lehrerinnen nicht zu verwirren.

#### *8.2.5 Beziehung von Theorie und Empirie*

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wurde der Bereich Diagnostik dem Schritt Aktion zugeordnet, wie im Modell von Helmke und Hosenfeld (2005) vorgeschlagen. Allerdings wurden in der Ergebnisdarstellung der Studien 1 und 2 die Fragen, die die diagnostische Kompetenz abbilden sollten (Übereinstimmung zwischen eigener Einschätzung der Leistung und der zurückgemeldeten Leistung), dem Schritt Reflektion zugeordnet. Das heißt, die diagnostischen Aspekte wurden eher als reflektorisch verstanden. Hier zeigt sich eine Unklarheit, die nicht aufgelöst werden konnte. Es kommt zum Ausdruck, dass das Zyklenmodell von Helmke und Hosenfeld zwar einen hervorragenden Rahmen für die systematische Betrachtung des Umgangs mit Ergebnismeldungen bietet. Gleichzeitig aber ist der Weg von der Evaluation zur Innovation komplex und der Übergang von der Rezeption, zur Reflektion, zur Aktion fließend, so dass der Umgang der Lehrerinnen mit zurückgemeldeten Informationen nur als Ganzes betrachtet werden kann. Helmke & Hosenfeld (2005) sowie Groß Ophoff et al. (2006) gehen davon aus, dass die

im Modell beschriebenen Schritte aufeinander aufbauen, jedoch würde ich nach den Erfahrungen mit den Lehrerinnen im Projekt BeLesen eher davon ausgehen, dass die Schritte auch einzeln, nacheinander, gleichzeitig gegangen werden können. Die vorliegende Arbeit kann keine empirischen Aussagen dazu machen, welche der Lehrerinnen welchen Schritt gegangen ist. Es ist nicht möglich, den Weg der einzelnen Lehrerinnen abzubilden, sondern es können nur die Aussagen der Lehrerinnen als Gruppe analysiert werden. Hierbei wird deutlich, dass alle Aspekte des Modells von Helmke und Hosenfeld (2005) eine Rolle spielen. Um jedoch kausale Zusammenhänge gemäß dem Modell abbilden zu können, wären stringentere Daten und eine größere und heterogenere Stichprobe notwendig.

Die hier dargestellten Ergebnisse sind aussagekräftig für die spezielle Gruppe der Lehrerinnen, die an der Untersuchung von BeLesen teilgenommen haben. Sie sind also nicht generalisierbar. Die in den Studien 1 und 2 erarbeiteten Ergebnisse dienen in erster Linie der facettenreichen Beschreibung des Umgangs mit Ergebnisrückmeldungen, die von dieser Gruppe von Lehrerinnen gezeigt wurde. Daraus kann für die Gestaltung von anderen Ergebnisrückmeldungen gelernt werden. Die Studie 3 bietet den erweiterten Rahmen, um die in Studie 1 und Studie 2 gemachten Erfahrungen zu verankern. Einschränkend muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass das Ziel der Studie 3 nicht die empirische Prüfung der Formate war, sondern im Rahmen der Dokumentenanalyse Ansätze für die Diskussion unterschiedlicher Rückmeldungen angeboten werden sollten.

### **8.3 Gestaltungshinweise als Fazit aus der Studie 3**

Die in der explorativen Studie 1 (Fragebogenstudie) erhobenen Daten haben darüber Auskunft gegeben, welche Einstellungen die Lehrerinnen haben, wie verständlich die Informationen waren, wie die Informationen genutzt wurden. Die in den Interviews generierten Aussagen lieferten exemplarisch Begründungen für die in Studie 1 erhobenen Daten. Somit ergänzen sich die durch qualitative und quantitative Methoden erhobenen Informationen zu einem sinnvollen Ganzen. Dies wird durch die vergleichende Analyse der Schweizer Formate mit dem Format BeLesen erweitert. Aus den Erfahrungen mit den Berliner Lehrerinnen und der vergleichenden Analyse der Möglichkeiten von Informationsaufbereitung und Verwendung, die andere Formate bieten, werden Anregungen abgeleitet, wie Ergebnismeldungen gestaltet sein können. Kernaussage der vergleichenden Analyse ist, dass die Gestaltung der Rückmeldungen die Verwendung der Information mit bestimmt. Je nachdem, welches Ziel mit Ergebnismeldungen verfolgt wird, sollte die Rückmeldung entsprechend gestaltet sein. Im Folgenden werden aus den theoretischen und empirischen Ausführungen der vorliegenden Arbeit Gestaltungshinweise abgeleitet, die sich auf Ergebnismeldungen beziehen, die für die Unterrichtsentwicklung nutzbare Informationen beinhalten sollen.

#### *8.3.1 Der Rückmeldeprozess*

Grundsätzlich ist ein Treffen zu Beginn einer Untersuchung sinnvoll, in dessen Rahmen den Lehrpersonen die Erhebung und auch die Auswertung der Daten sowie die voraussichtlich zurückgemeldeten Informationen erläutert werden. Hierbei kann schon auf Interpretations- und Nutzungsmöglichkeiten hingewiesen werden und es können gegebenenfalls Ängste der Lehrerinnen und Lehrer thematisiert werden.

Die Akzeptanz von Leistungsstudien würde sich vermutlich stark erhöhen, wenn die Lehrpersonen ebenfalls Fragen beisteuern könnten, deren Untersuchung sie interessiert. Es wäre zum Beispiel denkbar, dass an einer Schule Prozesse der Unterrichtsentwicklung in Gang sind und nun von Interesse ist, wie die Schülerinnen und Schüler diese neuen Entwicklungen wahrnehmen. Im Grunde wäre der Aufwand, einige Fragen für die Lehrkräfte mit zu erheben und mit auszuwerten, geringer, als fortwährend gegen den Widerstand des Kollegiums Untersuchungen durchzuführen. Das Interesse der beteiligten Schulen würde sicherlich positiv beeinflusst und auch die Akzeptanz der zurückgemeldeten Daten wäre möglicherweise höher.

### 8.3.2 Gestaltung der Information

Tabellen und Abbildungen sollten in den Rückmeldebroschüren vollständig beschriftet sein, Fachbegriffe sollten in einem Glossar erläutert werden – unabhängig davon, ob man davon ausgeht, dass alle Beteiligten den Begriff kennen. Es sollte unbedingt vermieden werden, die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in Prozent anzugeben: Bei einer Klassenstärke von 25 stellt jeder Schüler 4% dar und diese Form der Darstellung ist schwer übertragbar bzw. irreführend. Miss- oder Überinterpretationen von marginalen Unterschieden beruhen häufig auf unklaren oder verzerrenden Darstellungen.

Die Lehrpersonen benötigen nach meinen Erfahrungen genauere Angaben, was sie verbessern könnten. Die Ergebnisrückmeldung sollte, sofern sie für die Unterrichtsentwicklung nutzbar sein soll, Kompetenzprofile der Schüler und der Klasse beinhalten, so dass den Lehrpersonen Informationen zur Verfügung stehen, von denen ausgehend sie erstens ihre eigenen Einschätzungen überprüfen können und zweitens mögliche Fördermaßnahmen ableiten können. Die aufbereiteten Daten, statistische Kennwerte sollten in konkrete, auf die Schülerinnen und Schüler beziehbare Informationen übersetzt werden, d.h., Tabellen müssen in Prosa beschrieben werden. Hilfreich wäre eine beispielhafte Analyse: „*Wenn die Werte ihrer Schülerinnen und Schüler unterhalb von XYZ liegen, heißt das ...*“.

Hilfreich wären auch Warnungen oder Interpretationshinweise, die bei auffälligen, beachtenswerten Ergebnissen erläutern, dass hier ein Ansatzpunkt ist, an dem weitergearbeitet werden muss.

Instrumente, die undifferenzierte Informationen generieren (vgl. Matrix der Differenziertheit, Kapitel B\_7.4.2) können nur über Umwege in pädagogisches Handeln umgesetzt werden und sind somit nicht geeignet, Unterrichtsentwicklung oder Förderdiagnostik zu unterstützen, voranzutreiben etc. Die Ergebnisrückmeldungen müssen Informationen bieten, die sowohl Auskunft über die Leistung der unterrichteten Schülerinnen und Schüler geben, als auch über Leistungen der Klasse als Ganzes. Pauschale Angaben wie – im Extremfall – der Mittelwert der mathematischen Leistung der Gesamtstichprobe sind für Lehrpersonen uninformativ. Der Vergleich mit einer größeren Stichprobe, einem externen Vergleichsmaßstab, ist sinnvoll, sofern eine Anleitung dazu gegeben wird, was die Diskrepanz zwischen Ergebnissen der eigenen Klasse und den Vergleichswerten bedeutet.

Es liegen keine gesicherten Erkenntnisse vor, die es erlauben zu sagen, ob Prozentwerte, Raschskalierte Werte, Rohwerte, Brutto- oder Nettowerte, Leis-

tungsgruppen, Signifikanzen, Effektstärken, Vergleiche mit einer Eichstichprobe oder einem externen Vergleichsmaßstab am besten für die Lehrpersonen nutzbar sind. Sicher ist jedoch, dass die Informationen aufbereitet und mit Interpretationshilfen versehen werden müssen. Lehrpersonen benötigen Wissen, um die Informationen nutzen und interpretieren zu können. Was bedeutet die Diskrepanz zwischen Ergebnissen der eigenen Klasse und den Vergleichswerten? Was heißt es, wenn sich Ergebnisse signifikant unterscheiden? Es ist auch zu berücksichtigen, dass Querschnittuntersuchungen wie z.B. Check 5 keine Aussagen in Bezug auf die *Lernentwicklung* zulassen.

Rowe (2005) beschreibt eine aufschlussreiche graphische Darstellung von Leistungsergebnissen, die die Leistungsentwicklung des einzelnen Kindes (ipsative Bezugsnorm) mit der Leistung einer Vergleichsstichprobe (soziale Bezugsnorm) und dem Fachinhalt auf verschiedenen Stufen in Beziehung setzt (vgl. Abbildung im Anhang). Diese Art der Darstellung ist sehr umfassend und übersichtlich und bietet den Lehrpersonen die Möglichkeit, die Informationen in Hinblick auf verschiedene Aspekte zu reflektieren.

Die Lehrpersonen sollten zur Interpretation der Ergebnismeldungen, vor allem zur Interpretation von Testergebnissen einzelner Schülerinnen und Schüler, Informationen aus anderen Quellen (Erfahrungen, Klassenarbeiten, Mitarbeit im Unterricht) hinzuziehen, sofern sie Änderungen vornehmen wollen. Die Tests stellen nur eine Momentaufnahme dar. Einzelergebnisse dürfen nicht überinterpretiert werden, da Leistungen immer aufgrund eines Zusammenspiels unterschiedlicher Faktoren (Lernvoraussetzungen der Schüler, Behandlung des Stoffs im Unterricht, Migrationshintergrund bzw. Kenntnis der Schulsprache des einzelnen Schülers, Unterrichtszeit, Effizienz des Unterrichts, Tagesform der einzelnen Schüler z.B. Prüfungsangst, Klassenzusammensetzung) produziert werden.

Die Mitberücksichtigung anderer Einflüsse ist eine konsequente Weiterführung der Idee, dass durch Informationen strukturierte Reflektion ausgelöst werden kann: Kooperation im Lehrerkollegium wird durch den Austausch über die Leistung der Schülerinnen und Schüler befördert, sofern die Bereitschaft zur Auseinandersetzung da ist (vgl. Peek 2006).

Je nachdem, auf welcher Ebene die Interpretation ansetzen möchte, benötigen die Lehrpersonen Informationen über die einzelnen Schülerinnen und Schüler und/oder über die Klasse. Sofern das Ziel verfolgt wird, mit den Ergebnismeldungen Unterrichtsentwicklung anzustoßen, sollten meiner Meinung nach beide Arten der Informationen zur Verfügung gestellt werden: Ergebnisse der Schüler, der Klasse und gegebenenfalls auch Kontextinformationen

bzw. die Information, ob das Ergebnis für die Klasse, gemessen an einem transparenten Vergleichsrahmen (z.B. ähnliche Schultypen, Peek 2006), erwartungsgemäß oder erwartungswidrig ist. Es sollte eine Kombination aus individuellen Werten und aus Gruppenwerten umgesetzt werden, damit zwei Ebenen der Reflektion möglich werden: Ebene des Einzelschülers  $\Rightarrow$  Ist meine Einschätzung korrekt? Ebene der Klasse  $\Rightarrow$  Ist mein Unterrichtshandeln zielführend?

Mit diesen Informationen als Ausgangspunkt könnte Reflektion und gegebenenfalls Aktion fundiert angeregt werden.

### 8.3.3 Rahmenbedingungen von Rückmeldeprozessen

Aus der Sicht von Geldgebern ist es möglicherweise erstrebenswert, Tests mehrfach zu nutzen, Informationen sowohl für Prozesse des Bildungsmonitoring gewinnen zu können als auch für Prozesse der Schulentwicklung und der Individualdiagnostik. Fraglich ist aber, ob man diesen drei Ansprüchen in Hinblick auf testtheoretische Aspekte und in Bezug auf die sehr unterschiedliche Nutzung von Informationen gerecht werden kann. Können Rückmeldungen, die für Kontrollzwecke, Rechenschaftslegung eingesetzt werden auch für Schul- und Unterrichtsentwicklung und Förderdiagnostik eingesetzt werden?

Die Kollision von verschiedenen Interessen könnte dazu führen, dass die Lehrpersonen aus den falschen Gründen (Angst vor Sanktionen) an guten Ergebnissen interessiert sind und zum Beispiel *teaching-to-the-test* einsetzen. Das wäre weder der Verbesserung der Schülerleistung noch der realistischen Einschätzung der Situation an Schulen zuträglich.

Förderinstrumente dienen der internen Qualitätsentwicklung und beruhen darauf, dass Lehrpersonen die Leistung von Schülern überprüfen möchten, um Ansatzpunkte für die Unterrichtsentwicklung zu finden. Kontrollinstrumente, die Bildungsmonitoring zum Ziel haben oder aufgrund derer für die Lehrkraft Konsequenzen (Kürzung der Bezüge, Veränderung der Lehrplanung...) erfolgen, sollten von externen Personen eingesetzt werden. Die Testdurchführung sollte durch Testleiter vorgenommen werden, sofern die Gefahr besteht, dass die Lehrpersonen aus Angst vor Sanktionen die Testsituation beeinflussen. Gleichzeitig ist es hilfreich, wenn die Lehrpersonen selbst den Test durchführen, weil sie wissen, wie die Daten zustande gekommen sind und gegebenenfalls nicht die Datenqualität in dem Maße anzweifeln, wie es sonst der Fall sein könnte.

Meiner Meinung nach wäre die gleichzeitige Verwendung von Testergebnissen für Bildungsmonitoring, Schulevaluation und Förderdiagnostik nur unter

der Voraussetzung sinnvoll, dass die Interessen der jeweils Beteiligten nicht kollidieren. Ansonsten plädiere ich für die Trennung von Tests, die der Kontrolle der Lehrpersonen, des Schulsystems und die der Unterrichtsentwicklung oder Förderdiagnostik dienen (vgl. für diese Diskussion Cizek 2005, Smith 2005, Visscher & Coe 2002).

Es wäre sicherlich hilfreich für die Lehrpersonen, wenn die so genannte Wegleitung, die den Leser durch die schriftlichen Informationen führt, Hinweise dazu gäbe, wie die Informationen interpretiert werden könnten, zu welchen Aspekten Aussagen auf Grund der Daten gemacht werden können. Es sollte klar kommuniziert werden, welches Ziel mit der Rückmeldung verfolgt wird und wie dieses Ziel mit Hilfe der Daten umgesetzt werden kann. Beispielsweise kann das Ziel der zurückgemeldeten Informationen ein Impuls sein, um reflektorische Prozesse in Gang zu bringen. Es wäre dann sinnvoll, dies auch auszudrücken und beispielsweise Vorschläge zu machen, welche Fragen gemeinsam im Kollegium anhand der zurückgemeldeten Information diskutiert werden können – und welche Fragen mit den zurückgemeldeten Informationen *nicht* beantwortet werden können. Gut aufbereitete Daten, die reichhaltig und differenziert sind, gepaart mit Leitfragen und Vorschlägen für Teamgespräche, Kooperationen und Fehleranalysen geben einen Rahmen vor, in dem sich Schule, Kollegien, Lehrkräfte, Unterricht entwickeln können. Ein Leitfaden, der den Lehrpersonen Anregungen gibt, wie sie die Ergebnismeldungen durcharbeiten können, welche Fragen sie sich beispielsweise stellen können, wäre für die Verwendung der Ergebnismeldung sicherlich hilfreich und könnte dazu beitragen, den schulhausinternen Diskurs anzuregen.

All dies erfordert von den Autoren der Rückmeldungen umfassendere Ressourcen und im Zweifel mehr Arbeit als bisher. Geklärt werden muss, ob die Rückmeldungen tatsächlich nutzbar für Impulse in Hinblick auf Schul- und Unterrichtsentwicklung sein sollen. Dann ist eine größere Investition von Ressourcen für die Gestaltung von verständlichen Rückmeldungen sinnvoll. Wird mit der Ergebnismeldung nur das Ziel verfolgt, die Lehrpersonen zu informieren – ohne Anspruch auf Übertragbarkeit und Anwendbarkeit der Ergebnisse auf den Unterricht und das pädagogische Handeln – muss die Gestaltung der Information weniger detailliert sein.

Kritisch ist es meines Erachtens jedoch, Informationen zu liefern, die für den Empfänger der Rückmeldung nicht verständlich oder nicht auf den Unterricht übertragbar sind und gleichzeitig den Lehrpersonen mangelnde Innovationsfreudigkeit vorzuwerfen, weil sie diese Informationen nicht verwenden. Die mal mehr, mal weniger klar ausgesprochene Erwartung an die Lehrpersonen,

professioneller zu werden und sich externen Bewertungen zu stellen (Helmke 2003, Oelkers 2004), deutet in diese Richtung und löst bei den Lehrpersonen Handlungs- bzw. Rechtfertigungsdruck aus. Sofern der durchaus gerechtfertigte Wunsch nach professionellen Lehrkräften geäußert wird, müssen die Lehrpersonen in dieser Entwicklung auch unterstützt werden, zum Beispiel durch *gute* Rückmeldungen.

#### **8.4 Gesamtfazit**

Insgesamt sind die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit trotz einiger Schwächen nutzbar und aussagekräftig in Hinblick auf die Ausgangsfrage: Wie gehen Lehrpersonen mit Ergebnismrückmeldungen um? Die Kombination von quantitativen Methoden (Studie 1) und qualitativen Methoden (Studie 2 und 3) ermöglichte einen mehrperspektivischen Blick. Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zum Forschungsfeld der Rückmeldungen und deren Rezeption in Hinblick auf verschiedene noch weiter zu erforschende Fragen. Die Arbeit bietet die Zusammenführung verschiedener bereits erprobter Fragen und Skalen und die Erprobung einer neuen Skala, die die verschiedenen Aspekte des Prozesses von der Evaluation zur Innovation abzubilden versucht. Das Modell von Helmke & Hosenfeld (2005) wurde dafür als tragfähiger, jedoch ausbaufähiger Rahmen identifiziert. Ausgehend von den erarbeiteten Erkenntnissen werden im Folgenden als Abschluss fünf zentrale Thesen zusammenfassend diskutiert sowie Entwicklungspotentiale für verschiedene Bereiche aufgezeigt.

##### *8.4.1 Diskussion zentraler Erkenntnisse*

Im Folgenden werden zentrale Erkenntnisse, die in der vorliegenden Arbeit herausgearbeitet wurden, diskutiert.

##### *a) Wer ist der Adressat von Ergebnismrückmeldungen?*

Die grundsätzliche Frage, die den Prozess der Rückmeldung und Rezeption von Ergebnissen aus Leistungsstudien beeinflusst ist, die Frage nach dem Adressaten. Für wen sind die Ergebnismrückmeldungen bestimmt? Deutlich wurde in meinen Untersuchungen, dass die Lehrpersonen zwar die Rückmeldungen erhalten, jedoch nicht eindeutig ist, ob sie die Informationen auf das eigene pädagogische Handeln oder auf Merkmale der Schülerinnen und Schüler beziehen sollen. Wie mehrfach angesprochen, ergeben sich aus beiden Varianten von Seiten des Rückmeldung gebenden Parts jeweils unterschiedliche Erwartungen an die Verwendung und jeweils verschiedene Folgen für den Nutzen



der Ergebnismeldung. Daher ist es wichtig, klar zu erläutern, mit welchem Ziel Ergebnismeldungen zur Verfügung gestellt werden. Ansonsten entstehen Missverständnisse, die die zielführende Verwendung der Ergebnisse verhindern.

*b) Was ist das Ziel von Ergebnismeldungen?*

Wie bereits erwähnt, ist es wichtig, deutlich zu kommunizieren, was das Ziel der Rückmeldung von Ergebnissen ist. Erst die klare Vermittlung, was mit den jeweils zurückgemeldeten Ergebnissen getan werden könnte, bereitet den Weg für die Nutzung, vermeidet Missverständnisse und eine zweckentfremdende Nutzung. Sofern intransparent ist, wie die Informationen verwendet werden, könnte sich bei den Lehrpersonen Widerstand aufbauen. Dies hat sich beispielsweise bei den Rückmeldungen, die im Rahmen von BeLesen versendet wurden, gezeigt: Die Lehrerinnen sollten als Expertinnen vor Ort selbst entscheiden, wie sie die Rückmeldungen verwenden möchten, waren aber gleichzeitig verunsichert, welche Möglichkeiten der Verwendung überhaupt bestehen. Es sollte also die Balance zwischen klarer Zielstellung der Rückmeldung und freier Entscheidung, wie die Informationen genutzt werden, gefunden werden.

*c) Welche Rolle spielt die Gestaltung der Rückmeldung für die Verwendung der Information?*

Lehrpersonen bzw. Rezipienten von Rückmeldungen können die Informationen nur in den Grenzen der ihnen mitgeteilten Information nutzen: Die Gestaltung der Rückmeldung bestimmt die Nutzung der Information; ein scheinbar triviales, jedoch meines Erachtens nach zentrales Ergebnis. Die Frage nach der Gestaltung der Rückmeldung korrespondiert mit den zwei vorher genannten Aspekten: Die Zielgruppe der Rückmeldung und das mit der Rückmeldung verfolgte Ziel sollten in der Gestaltung berücksichtigt werden. Die bei BeLesen gewählte Form der Darstellung führte dazu, dass die Lehrerinnen in erster Linie auf die Reflektionsebene *Schülerinnen und Schüler* gelenkt wurden und weniger auf die *Klassenebene*, die am stärksten auf das Lehrerhandeln beziehbare Informationen liefern würde. Zurückgemeldete Informationen müssten also – sofern die Lehrperson und ein Impuls zur Unterrichtsentwicklung und nicht die individuelle Förderdiagnostik im Zentrum stehen – auf die Klassenebene beziehbar sein. Die Informationen sollten jedoch weder so allgemein sein, dass kein Ansatzpunkt vorhanden wäre (Ihre Klasse ist 5% schlechter als der Durchschnitt), noch sollten sie ausschließlich differenziert und individuumsbezogen sein, so dass der Handlungsimpuls den

Schülern übertragen wird (Intelligenzwerte und Leistung der einzelnen Schüler.)

*d) Wie werden die Ergebnisse verwendet?*

Das Konzept der Rückmeldung beinhaltet intuitiv die (aus der Physik abgeleitete) Erwartung, dass sofern etwas angestoßen wird, sich auch etwas bewegen müsste: Bewegung = Veränderung. Fraglich ist nun, ob diese intuitive Erwartung im Kontext der Ergebnisrückmeldungen realistisch ist.

Die Ergebnisse der Studien 1 und 2 zeigen, dass die Rückmeldungen von den Lehrerinnen in erster Linie für reflektorische Prozesse genutzt werden. Hierbei liegt ein Schwerpunkt auf der Prüfung und Bestätigung der Leistungseinschätzung, die von den Lehrerinnen vorgenommen wird. Wie schon erläutert, sahen die Lehrerinnen sich in ihrer eigenen Einschätzung durch die Rückmeldung bestätigt. Dieses Ergebnis ist insofern kritisch zu betrachten, als unklar ist, ob es sich hierbei um den so genannten Rückschaufehler handelt. Gegebenenfalls haben die Lehrerinnen im Nachhinein ihre Einschätzung und die Einschätzung, die in der Rückmeldung geliefert wurde, aneinander angeglichen. Bei der Aussage, dass die Rückmeldung und die eigene Einschätzung übereinstimmen, kann es sich auch um sozial erwünschtes Verhalten handeln, sich nämlich als diagnostisch kompetent darzustellen.

Unabhängig davon, ob es sich bei der Übereinstimmung um eine tatsächliche oder eine gewünschte handelt, zeigte sich auch in den Interviews, dass die Lehrerinnen mehr über diese reflektorische Auseinandersetzung berichteten als über Veränderungen des Unterrichts. Einige Lehrerinnen erläuterten, dass sie für einzelne Kinder, vor allem für die lernverzögerten, Maßnahmen ergriffen hätten, um sie anders bzw. besser zu fördern. Es wurde von den Lehrerinnen berichtet, dass Maßnahmen ergriffen wurden; dabei wurde jedoch nicht erwähnt, dass sie selbst durch weitere Maßnahmen zur Verbesserung der Leistung der Schülerinnen und Schüler beitragen könnten. Es wurde von den Lehrerinnen auch nicht erläutert, dass die zurückgemeldeten Informationen systematisch, im Team, in Bezug auf verschiedene Fragestellungen analysiert und als Grundlage für Veränderungen hinzugezogen wurden. Wie die theoretischen Ausführungen und Berichte aus anderen Rezeptionsstudien gezeigt haben, können Aktionen im Sinne einer Veränderung eher dann erfolgen, wenn die Rahmenbedingungen dafür gegeben sind; das heißt, wenn im Team gearbeitet wird oder die Schulleitung die Lehrpersonen unterstützt. Keine der von mir befragten Lehrerinnen hat erwähnt, dass es für die Analyse der Rückmeldung extra einen Termin gegeben hat. Die Rückmeldung wurde eher als Unterstützung für eigene Veränderungsanliegen verwendet und weniger

als Diskussionsgrundlage im Gespräch mit Kolleginnen. Die Verwendung der Rückmeldungen zeigte sich in der vorliegenden Stichprobe eher in der Reflektion und weniger im Handeln. Für mich bleibt unentschieden, ob das bedeutet, dass die Rückmeldung nicht erfolgreich oder zielführend eingesetzt wurde, und zwar einerseits, weil kein klares Ziel vorgegeben war und andererseits, weil die Reflektion über die Leistungen der Kinder bereits ein Ziel sein könnte. Das Modell von Helmke und Hosenfeld (2005) gibt *nach* der Reflektion die Aktion als nächsten Schritt vor und bildet so die intuitiv mit Rückmeldung verbundene Annahme "Anstoß = Veränderung" ab. Ich komme jedoch zu dem Schluss, dass die Reflektion der Lehrerinnen über die Ergebnisse eine Form der Aktion ist und die hier verwendeten Rückmeldungen dafür genutzt wurden. Auch die von den Lehrerinnen beschriebene Verwendung für Lehrplanung, Bewertung und Förderunterricht ist wohl – nach den von ihnen nur grob erläuterten Maßnahmen zur Förderung der lernverzögerten Kinder – eher als reflektorisch zu betrachten.

*e) Können die Informationen auch zweckentfremdet genutzt werden?*

Die Lehrerinnen von BeLesen haben die Rückmeldung bestmöglich genutzt: Es zeigte sich, dass die Informationen vor allem für die Überprüfung der eigenen Einschätzung der Leistungsentwicklung der Kinder genutzt wurde. Hierfür wurde die Rückmeldung, laut Aussagen der Lehrerinnen im Wesentlichen verwendet. In der vorliegenden Arbeit wurde deutlich, dass die Ergebnismeldungen einerseits positiv bewertet wurden (hohe Akzeptanz, Information wurde als verständlich erlebt), andererseits mögliche Handlungsimpulse durch external attribuierte Begründungen der Leistungsentwicklung der Schüler/innen abgeschwächt waren (Eltern sind verantwortlich, Ressourcen erschöpft). Es hat sich gezeigt, dass die Gestaltung der Information bestimmt, wie die Information genutzt wird: Da zum Beispiel für die Lehrerinnen die inhaltliche Bedeutung der Leistungsgruppen nicht klar war, war für sie keine Übertragung auf ihren Unterricht möglich. Durch die Rückmeldung der Ergebnisse zur kognitiven Leistungsfähigkeit haben sich einige Lehrerinnen auf die Entwicklungsmöglichkeiten aufgrund der Intelligenz der Kinder fixiert. Daraus ergibt sich eine Verwendung der Rückmeldung, die eher als zweckentfremdet betrachtet werden kann. Durch die zurückgemeldeten Informationen soll nicht die Stereotypenbildung gefördert werden, sondern eher die neue, vorurteilsfreie Auseinandersetzung mit den Schülerinnen und Schülern in Gang gesetzt werden. Einige Lehrerinnen haben von Überraschungen berichtet, wenn ein Kind besser oder schlechter abgeschnitten hat als sie erwartet hätten. Hier ist der richtige Ansatzpunkt für die impulsgebende Wirkung der Rückmeldungen, wenn die Lehrerinnen angeregt werden, ihre Urtei-

le zu überdenken und somit auch den Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler Rechnung getragen wird.

#### *8.4.2 Aus den Ergebnissen abzuleitende Entwicklungspotentiale*

Aus den obigen Ausführungen ergibt sich für drei Bereiche Entwicklungspotential. Vor allem die Ergebnisse der Studie 3, die Hinweise auf Gestaltungsmöglichkeiten durch den Vergleich verschiedener Formate bieten, können Anregungen für die Beantwortung der Frage abgeleitet werden, wie man Ergebnisrückmeldungen in Zukunft weiter optimieren kann.

*Für die Forschung:* Es wäre sehr informativ, vergleichende Analysen durchzuführen, in denen verschiedene Gestaltungsformen von Rückmeldungen den Lehrpersonen zur Verfügung gestellt werden, um so ausprobieren zu können, welche für die Lehrpersonen am informativsten ist. Erstrebenswert wäre eine gemeinsame theoretische Basis für die Betrachtung und Analyse von Rezeptionsprozessen. Einheitliche Parameter wären sinnvoll, um die Ergebnisse vergleichbar zu machen. Denn letztlich bleibt die Frage offen, woran man festmachen möchte, dass die Lehrkräfte die Ergebnisrückmeldungen tatsächlich verwenden und welchen Nutzen diese Informationen tatsächlich für die Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung bieten können.

*Für die Autoren von Ergebnisrückmeldungen:* Für die Perspektive des Senders, z.B. die Teams, die Leistungsstudien durchführen und Rückmeldungen erstellen, haben die drei präsentierten Studien gezeigt, dass die Gestaltung der Information den Nutzen der Rückmeldungen mitbestimmt. Es ist daher notwendig, die Perspektive der Empfänger, zum Beispiel Lehrpersonen und Schulleitungen, einzunehmen, um solche Rückmeldungen zu generieren, die verständlich, nutzbar und informativ sind. Darüber hinaus gilt es, die Empfänger der Ergebnisrückmeldungen vorzubereiten und in den Prozess der Gestaltung mit einzubeziehen.

*Für die Praxis vor Ort in den Schulen:* Die Empfänger der Ergebnisrückmeldungen haben sich in der vorliegenden Arbeit einerseits als offen, andererseits auch als kritisch gezeigt. Die Sender der Ergebnisrückmeldungen sollten die kritischen Punkte berücksichtigen und, im oben beschriebenen Sinne, gute Rückmeldungen liefern. Die Empfänger der Rückmeldungen sollten eine lernbereite Haltung mitbringen und sich auf die Diskussion über ihr pädagogisches Handeln einlassen. Diese Auseinandersetzung wird sich auszahlen, vor allem, wenn nutzbare Informationen zur Verfügung gestellt werden. Es

wäre wünschenswert, dass sich bei den Lehrpersonen eine weiterbildungsorientierte Einstellung entwickelt, so dass Veränderungen nicht als Bedrohung, sondern als Potential für die Bewältigung von Herausforderungen verstanden werden. Denn, wenn Lehrpersonen nicht lernbereit sind, wer dann?

Ergebnisrückmeldungen sind, wie bereits zu Beginn der Arbeit definiert, Informationen, die als Basis für Veränderungen dienen können. Sie können dazu beitragen, Problemen in Klassen und Schulen zu identifizieren und Anstoß sein, um Schul- und Unterrichtsentwicklung zu beginnen. Jede Form der Entwicklung scheitert jedoch, wenn den Beteiligten nicht ausreichend Zeit, Raum und Ressourcen zugestanden werden, mit Hilfe derer sie sich und die Schule zum positiven hin entwickeln können.