

Claus G. Buhren (Hrsg.)

PÄDAGOGIK

# Handbuch Feedback in der Schule

**BELTZ**

Buhren (Hrsg.)  
Handbuch Feedback in der Schule



Claus G. Buhren (Hrsg.)

# Handbuch Feedback in der Schule

**BELTZ**

*Dr. Claus G. Bühren* ist Professor an der Deutschen Sporthochschule Köln, Leiter des dortigen Instituts für Schulsport und Schulentwicklung und wissenschaftlicher Leiter der Deutschen Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF).

Eine Veröffentlichung der Deutschen Akademie  
für Pädagogische Führungskräfte (DAPF).

Dieses E-Book ist auch als Printausgabe erhältlich (978-3-407-83186-6).

Die Kopiervorlagen dieses Bandes stehen für Vervielfältigungen im Rahmen von Veranstaltungen in Schulen, Seminaren und in der Lehrerfortbildung zur Verfügung. Die Weitergabe der Vorlagen oder Kopien in Gruppenstärke an Dritte und die gewerbliche Nutzung sind untersagt.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Lektorat: Dr. Erik Zyber

© 2015 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

[www.beltz.de](http://www.beltz.de)

Herstellung: Lore Amann

Satz: Sarah Ferdin

Umschlaggestaltung: Michael Matl

E-Book

ISBN 978-3-407-29403-6

# Inhalt

	Vorwort .....	7
<b>Teil I</b>	<b>Grundlegendes</b>	
	Claus G. Buhren: Feedback – Definitionen und Differenzierungen .....	11
	Klaus Zierer/Vera Busse/Stephan Wernke/Lukas Otterspeer: Feedback in der Schule – Forschungsergebnisse .....	31
	Michael Schratz: Feedback als Intervention in der Schulentwicklung .....	51
<b>Teil II</b>	<b>Feedback zum System Schule</b>	
	Hans Jürgen Kuhn: Schulinspektion in Deutschland – Erfolgmodell oder neue Illusion? .....	79
	Mario Gieske-Roland: Das Peer Review als Verfahren der Schulentwicklung .....	108
	Norbert Posse: System-Feedback – Rückmeldungen an die ganze Schule .....	126
<b>Teil III</b>	<b>Kollegiales Feedback</b>	
	Claus G. Buhren: Kollegiale Hospitation – Verfahren und Methoden im Überblick .....	149
	Marianne Ludwig/Guy Kempfert: Kollegiale Unterrichtsbesuche als erprobtes Praxismodell .....	167
	Svenja Neumann: Coachingkonzepte für Lehrkräfte und Schulleitungen .....	186
<b>Teil VI</b>	<b>Schülerfeedback</b>	
	Claus G. Buhren: Schüler-Lehrer-Feedback – Formen und Methoden .....	211
	Johannes Bastian: Schüler-Schüler-Feedback in der dialogorientierten Feedbackarbeit .....	231

Hans-Günter Rolff: Schüler-Lehrer-Feedback: Die zentrale Rolle von Feedback-Konferenzen .....	249
Mareike Wollenschläger: Kompetenzorientiertes Schülerfeedback – Forschungsergebnisse und Empfehlungen .....	263

## Teil V Führungsfeedback

Claus G. Buhren/Christian Kühme: Führungsfeedback – Grundlagen und Verfahrensschritte .....	285
Hajo Sassenscheidt: Feedback im Schulleitungsteam .....	301
Thomas Rimmasch: »Ich hab' da nie drüber nachgedacht« – Führungsfeedback durch Kollegiale Fallberatung .....	318
Stephan Gerhard Huber: Das Self-Assessment »Kompetenzprofil Schulmanagement« (KPSM) .....	349

## Teil VI Feedback-Kultur: Fallbeispiele

Norbert Landwehr: Die institutionelle und kulturelle Verankerung des Feedbacks .....	364
Manuel Ade-Thurow: Unterwegs auf dem »Bissinger Weg« – Erfahrungen einer Schule mit EMU .....	392
Wilfried Kretschmer: Schülerfeedbacks und Hospitationsringe als verbundene Werkzeuge – ein Praxisbeispiel .....	403
Hans-Rudolf Hartmann: Feedback-Kultur an der AGS Basel .....	414
Thomas Grossenbauer/Guy Kempfert: Elternfeedback am Beispiel der OS Burgstrasse .....	434
Kathrin Fussangel/Stephanie Niehoff: Zum Begriff Feedback in der interprofessionellen Arbeit des offenen Ganztags .....	445
Ulrich Steffens/Dieter Höfer: Feedback als Instrument des Lernens im Lichte der Hattie-Studie .....	459
Autorinnen und Autoren .....	477
Sachregister .....	479

# Vorwort

Die Kommunikation ist in der Schule sicherlich das zentrale Medium der Verständigung, der Vermittlung, des Austausches, der Information oder allgemein des Miteinanders zwischen allen Beteiligten. Doch wie hoch ist in dieser Kommunikation der Anteil eines wie auch immer gearteten Feedbacks? Eher gering, werden manche sagen, schon recht hoch, vielleicht andere – je nachdem, was man unter Feedback versteht oder wie man es für sich selbst deutet. Fakt ist, dass wir ohne Feedback nicht auskommen, sei es im privaten oder professionellen Kontext. Denn Feedback ist eines der wirkmächtigsten Instrumente der menschlichen Kommunikation – ob nun auf der individuellen oder auf der institutionellen Ebene. Feedback kann zwar keine Wunder bewirken, aber es kann Impulse, Irritationen, Frust und Freude auslösen. Es kann zum Nachdenken und Nachbessern ebenso anregen wie zur Festigung und Verstärkung von Erhaltenswertem beitragen. Feedback kann bereichern und verändern, es kann beglücken und befriedigen, es kann aber auch verunsichern und belasten. Und: Feedback geschieht immer, in jeder dialogischen Kommunikation, wenn auch in der Regel unbewusst!

Feedback als bewusstes Instrument der Kommunikation in Schule und Unterricht einzusetzen, davon handelt dieses Buch. Es unternimmt den Versuch, alle möglichen Feedbackformen und Feedbackmethoden, die in Schule und Unterricht vorkommen, aufzugreifen, zu beschreiben und zu diskutieren. Dabei wird sowohl der theoretische Hintergrund aufgearbeitet als auch die praktische Umsetzung in den Blick genommen.

Mehr als zwei Dutzend renommierte Autorinnen und Autoren aus Deutschland, Österreich und der Schweiz haben mit ihrem Wissen und ihren Erfahrungen zu diesem Handbuch beigetragen. Die einzelnen Feedbackadressaten (Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Schulleitungen, Schule als Institution) sind jeweils mit den dazugehörigen Beiträgen in einem Themenblock zusammengestellt. Darüber hinaus befasst sich ein weiterer Themenblock mit Beispielen aus der konkreten Feedbackpraxis in Schulen, und einführend enthält das Handbuch einen umfangreichen Themenblock mit eher theoretischen Beiträgen zu Definitionen, Zielsetzungen, Forschungsergebnissen und Strategien von Feedback in Schule und Unterricht. Entsprechend kann man dieses Handbuch je nach Bedarf sowohl chronologisch als auch thematisch lesen. Zur Einführung ist jedem Themenblock ein Text vorangestellt, der kurz und knapp die einzelnen Beiträge vorstellt. Das Stichwortverzeichnis im Anhang bietet weitere Orientierung.

Bei der Erstellung des Manuskripts, der Vor- und Nachbereitung der Beiträge und der Kommunikation zwischen Herausgeber, Autorinnen und Autoren waren zahlreiche Personen beteiligt, denen hier einmal mehr ein kollektiver Dank gilt.

Ausdrücklich bedanken möchte ich mich bei Nadia Hyder für die sorgfältige und umsichtige Korrektur des gesamten Manuskriptes sowie bei Mario Gieske-Roland für die redaktionelle Begleitung der Fachbeiträge und die Erstellung des Stichwortverzeichnisses.

Köln im Oktober 2014

Claus G. Buhren

# Teil I



## Grundlegendes

Bevor wir uns über Feedback verständigen, sollte zunächst geklärt sein, worum es bei diesem Konzept, Begriff, Verfahren oder bei dieser Methode eigentlich geht. Denn dass Feedback ein »Allrounder« oder eine »eierlegende Wollmilchsau« ist, dürfte allein aufgrund seiner Verwendung in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen geläufig sein. Und die leichte Verwirrung über die richtige Bezeichnung macht dies mehr als deutlich.

So schafft der erste Themenblock dieses Bandes vor allem Klarheit. Der Beitrag von *Claus Buhren* (1) geht von der Definition des Begriffes aus. Hier wird zunächst historisch versucht, den Begriff einzugrenzen und die verschiedenen Konnotationen von Feedback im Zusammenhang mit Schule zu erläutern. Dabei erfolgt auch eine Abgrenzung zur Evaluation, die zwar viel Feedback enthält, aber als Konzept wie als Begriff nicht unbedingt synonym verwendet werden sollte. Des Weiteren werden die grundlegenden Wirkmechanismen von Feedback erläutert, wie sie beispielsweise im Johari-Fenster oder im Konzept des »Reflective Practioners« aufscheinen. Mit einer grundlegenden Unterscheidung der verschiedenen Formen des Feedbacks sowie den förderlichen Bedingungen für ein gelingendes Feedback endet der erste Beitrag.

Mit einer Übersicht zur Verwendung des Feedbackbegriffes in verschiedenen Handbüchern der Pädagogik und Psychologie beginnt der Beitrag des Autorenteam von *Klaus Zierer* (2). Hier wird schon zu Beginn sichtbar welche deutliche Zunahme Publikationen zum Thema »Feedback« in den letzten Jahrzehnten erfahren haben. Stark dazu beigetragen haben natürlich auch die Forschungsbefunde von John Hattie, die in diesem Beitrag ausführlich gewürdigt werden, nicht ohne einen Überblick über die unterschiedlichen Forschungsperspektiven zu liefern, die sich seit den 1930er Jahren mit Feedback als Forschungsfeld befasst haben. Die Ergebnisse aus der Feedbackforschung werden anschließend systematisiert und münden in das Feedbackmodell von Hattie und Timperley, auf das auch in weiteren Beiträgen noch häufiger rekurriert wird.

Den Zusammenhang von Feedback und Schulentwicklung macht *Michael Schratz* (3) in seinem Beitrag deutlich. Er sieht Feedback als eine Intervention im System Schule, die in der Lage ist, Irritationen und Musterwechsel auszulösen, also nicht zur »Best Practice« eines alten Musters, sondern zur »Next Practice« eines neuen Musters zu gelangen. Organisationales Feedback kann entsprechend vielfältige organisationale Energie freisetzen und entscheidend zu einer qualitativen Schulentwicklung beitragen. Der Beitrag liefert neben dem theoretischen Hintergrund eine Reihe praktischer Handlungsbeispiele und methodischer Verfahren, mit denen ein organisationales Feedback realisiert werden kann – vom »Wissensaudit« bis hin zum »Classroom Walkthrough«.

*Claus G. Buhren*

## **Feedback – Definitionen und Differenzierungen**

Der Begriff »Feedback« stammt in der deutschsprachigen Literatur vermutlich ursprünglich aus der Kybernetik (der Lehre von der Steuerung und Regelung von Systemen) und wird vor diesem Hintergrund häufig als Rückkoppelung übersetzt. Im angelsächsischen Sprachraum taucht »Feedback« hingegen schon deutlich früher auf, wie der Beitrag von Zierer u. a. in diesem Band belegt. Schon der Begründer der Kybernetik, Norbert Wiener (1952), hatte allerdings nicht nur technische, sondern auch biologische Systeme im Blick. So erscheint es geradezu konsequent, dass Feedback aktuell in sehr vielen Wissenschaftsdisziplinen verwendet wird (z. B. Biologie, Elektrotechnik, Systemtheorie oder Kommunikationstheorie). Dabei geht es in der Grundform immer um einen Regelkreis, bei dem A einen Impuls an B gibt und B an A zurückmeldet, was es tut, was A wiederum veranlasst, einen Impuls an B zu senden, sodass entweder eine Selbstverstärkung, eine Selbstbegrenzung oder ein programmierter Gleichgewichtszustand eintreten kann. In verschiedensten Systemen laufen diese Rückkoppelungsprozesse automatisiert.

Die Übertragung des Feedbacks auf zwischenmenschliche Interaktion, auf Kommunikation oder gar auf Lernprozesse von Individuen, von Gruppen oder gar auf Organisationen ist nicht ganz so einfach wie das Grundmodell, da die Formen und Wirkungen des Feedbacks sehr unterschiedlichen Bedingungen und Kontexten unterliegen im Vergleich zu einem kybernetischen Regelkreis. Feedback wird daher in der Psychologie, der Pädagogik oder der Soziologie häufig als Rückbindung, also Resonanz oder Rückmeldung bezeichnet, wobei es damit auch nicht unbedingt den Bedeutungskern trifft und daher der Einfachheit halber gleich im englischen Original verwendet wird. Die unterschiedlichen Übersetzungen von Feedback machen allerdings deutlich, dass es sich hierbei keineswegs um ein einheitliches Konzept handelt, selbst innerhalb ein und derselben Wissenschaftsdisziplin. So wird Feedback häufig mit einer weiteren erklärenden Ergänzung verbunden, z. B. Spontanfeedback, förderndes Feedback, positives oder negatives Feedback, Individualfeedback, System-Feedback, kollegiales Feedback, etc. Doch damit wird auch nur der Versuch umgangen, eine eindeutige Definition des Begriffes »Feedback« vorzunehmen.

Vor diesem Hintergrund hat bereits vor mehr als 30 Jahren der US-amerikanische Management- und Systemtheoretiker Arkalgud Ramaprasad (1983) den Versuch unternommen, Feedback für die unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen zu definieren. »Feedback is 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« (a. a. O., S. 4). Das bedeutet für Ramaprasad, dass Feedback ohne diese drei Elemente: ein Parameter des Systems (z. B. Input, Prozess oder Output), den aktuellen Zustand dieses Parameters und den Referenzzustand sowie die drei entscheidenden Faktoren, Daten zum aktuellen Zustand, Daten zum Referenzzustand und Möglichkeiten eines Vergleichs beider Zustände nicht vorhanden ist. Er geht sogar so weit, dass für ihn Feedback nicht stattfindet, wenn Daten, die zu einem aktuellen Zustand erhoben und mit dem Referenzzustand verglichen werden, nicht in einer Aktion münden (a. a. O., S. 6). Die Aktion oder Reaktion ist für ihn das eigentliche Feedback. Erhobene Daten, die nicht zur Kenntnis genommen werden, verhindern Feedback.

Ein Beispiel aus dem Schulbereich soll dies illustrieren: Ein Systemparameter, das beispielsweise am ehesten dem Output zuzuordnen ist, stellt für eine Schule die Abbrecherquote oder Drop-Out-Quote dar, also die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die die Schule ohne Schulabschluss verlassen. Der Referenzzustand dieses Parameters könnte die durchschnittliche Abbrecherquote des Landes oder der Region sein, ebenso wie eine als Standard nicht zu überschreitende selbst bestimmte Quote. Der aktuelle Zustand sind die Daten, die zu diesem Parameter beispielsweise am Ende des Schuljahres erhoben werden. Werden diese Daten systematisch analysiert und je nach Ergebnis mit einer entsprechenden Konsequenz oder Aktion verbunden, handelt es sich um Feedback. Werden sie nur als Dokumentation abgeheftet, ohne weiter betrachtet zu werden, ist kein Feedback erfolgt.

Nun mag man dieser sicherlich sehr pragmatischen Definition von Feedback folgen oder nicht. Tatsache ist, dass auch im deutschen Sprachgebrauch des Wortes Feedback ein Spektrum eröffnet wird, das von der spontanen Rückmeldung auf eine Frage oder Äußerung in Form eines Blitzlichtes bis hin zur umfangreichen Datenerhebung und Datenrückspiegelung mit anschließender Zielvereinbarung zu geplanten Veränderungsmaßnahmen reicht. So definiert beispielsweise Manuel London sehr viel weicher: »Feedback is the information people receive about their performance« (2003, S. 11). Hier geht es also lediglich um Informationen, die Menschen bezogen auf ihre Handlungen, ihre Haltungen oder ihr Tun erhalten – der Begriff Performanz ist im Deutschen eher ungewöhnlich.

Interessant ist in diesem Zusammenhang ein kleiner Exkurs in die Übersetzungspraxis anderer benachbarter Sprachen. So wird Feedback sowohl im Französischen wie auch im Italienischen als »rétroacion« bzw. »retroazione« übersetzt. Das heißt, auch hier liegt der Fokus, der Schwerpunkt der Interpretation deutlich auf der Handlung. Im Spanischen hingegen steht mit »retro-alimentación« die »Fütterung«, die Rückmeldung als Informationsquelle im Vordergrund.

Einig scheint man sich allerdings in einem Punkt zu sein: dass es beim Feedback immer um die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung geht, und dabei ist es nicht relevant, ob es sich hier um Individuen, Gruppen oder komplexe soziale Systeme wie die Schule handelt, in der natürlich auch Individuen tätig sind (vgl. Fengler 2009, London 2003 oder Sutton u. a. 2012). Feedback basiert dabei immer auf Daten, die im Mikrobereich als Sinneseindrücke oder Empfindungen eines Ge-

genüßers, eines Beobachters oder eines Gesprächspartners verstanden werden und im Makrobereich mehrperspektivische Datenerhebungen mit differenzierten Methoden und Instrumenten umfassen können.

Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass Feedback und Evaluation vielfältige und vielfache Überschneidungen aufweisen und weder trennscharf voneinander abgegrenzt werden können noch völlig identisch oder gar synonym verwandt werden sollten. Denn letztlich sind dies auch im angelsächsischen Sprachraum zwei unterschiedliche Begriffe und möglicherweise auch unterschiedliche Konzepte.

## 1. Der Unterschied zwischen Feedback und Evaluation

Die Frage, wie und ob sich Feedback von Evaluation unterscheidet, hängt vor allem davon ab, wie umfassend der Begriff und das Konzept von Feedback verstanden werden. Wenn man mit Feedback nur die Aktion aus einer Datenanalyse oder den mündlichen bzw. schriftlichen Bericht, die mündliche oder schriftliche Fremdwahrnehmung nach einer Datenerhebung im Blick hat, dann dürfte es klare Unterscheidungen geben. Wenn aber Feedback auch den gesamten Prozess meint, dann sind die Übereinstimmungen enorm. Da jedoch auch Evaluation keine eindeutige und klare Definition aufweist, folgt hier eine kleine Auswahl an Definitionsansätzen zur Ein-stimmung:

»... verstehen wir schulische Evaluation als eine bewusste, systematisch und fortlaufende Anwendung verschiedener Verfahren, mit dem Unterrichts- und Erziehungsarbeit beobachtet und verbessert werden kann.« (Dichanz/Tulodziecki 1995, S. 73)

»Evaluation ist die systematische Sammlung kriterienorientierter Aus- und Bewertung von ›Daten‹ über Dokumente, Handlungen, Personen zum Zwecke weiterer Entscheidungen.« (Maritzen 1996, S. 27)

»Evaluation besteht nicht nur aus Bestandsaufnahme und Ergebnisauswertung, sondern auch aus kontinuierlicher Analyse der Voraussetzungen, der Planung und des Vorgehens.« (Eikenbusch 1997, S. 7)

»Evaluation ist ein Prozess des systematischen Sammelns und Analysierens von Daten bzw. Informationen mit dem Ziel, kriterienorientierte Bewertungsurteile zu ermöglichen, die begründet und nachvollziehbar sind.« (Rolff /Horster 2001, S. 82)

»Evaluation heißt Beobachten und Konsequenzen ziehen. Gleichgültig, ob eine Lehrerin Rückmeldung über Akzeptanz und Wirkungen ihres Unterrichts sucht, ob ein Kollegium seine pädagogischen Entwicklungsmaßnahmen ›evaluiert‹ oder ein Bauer das Aufgehen seiner Saat beobachtet, in beiden Fällen enthält eine solche ›Er-folgsbeobachtung‹ ähnliche Tätigkeiten.« (Altrichter u. a. 2004, S. 14)

Am weitesten scheint mir die Definition von Rolf Dubs, der schlicht behauptet: »Evaluation heißt Durchführung des Qualitätsmanagements« (Dubs 2006, S. 1210). Nun könnte man nach Sichtung und Würdigung dieser Definitionen durchaus der Meinung sein, dass es sich bei Evaluation um die bekannte »eierlegende Wollmilch-sau« handelt, und zudem könnte man in mancher Definition ohne Verständnispro-

bleme den Begriff »Evaluation« durch »Feedback« ersetzen, ohne dass es zu Irritationen käme. Deshalb scheint es zur Abgrenzung zwischen Feedback und Evaluation noch einmal sinnvoll, die praktische Anwendung des Evaluationsbegriffes zu erörtern.

### 1.1 Evaluation – eine Arbeitsdefinition

Im Rahmen des ersten BLK-Modellversuches (1996 bis 1999) zur »Selbstevaluation von Schule« (vgl. Buhren/Killus/Müller 1998 und 2000) hat sich das Projektteam mit den beteiligten Schulen auf eine Art Arbeitsdefinition zur Evaluation verständigt (siehe Kasten), die sicherlich nicht alle Aspekte der Evaluation von Schule berücksichtigt, aber auch aktuell zumindest einen Ansatzpunkt für die schulische Evaluationsarbeit leistet.

(Selbst-)Evaluation ist...

- ein systematischer Prozess,
- basierend auf vorher festgelegten Zielsetzungen,
- als Überprüfung und Bewertung einer durchgeführten Praxis,
- mit dem Ziel der Verbesserung und Weiterentwicklung dieser Praxis (insbesondere der Unterrichtspraxis) ebenso wie der Bestätigung,
- mit gemeinsam definierten Bewertungsmaßstäben,
- auf der Grundlage von Daten,
- mit möglichst angemessenen Evaluationsinstrumenten,
- mit Beteiligung und Rückspiegelung für die Betroffenen,
- die in vereinbarten Maßnahmen und Konsequenzen mündet.

Diese Arbeitsdefinition verdient im Folgenden ein wenig Erläuterung, da hierbei vielleicht auch deutlich wird, dass Evaluation, Bestandsaufnahme und Diagnose nicht ein und dasselbe sind.

Selbstevaluation als systematischer Prozess impliziert, dass Evaluation geplant und organisiert werden muss. Evaluation ist nicht etwas Einmaliges. Am ehesten deutlich wird dies anhand des Evaluationskreislaufs (siehe Abb. 1).

Es geht also bei einer Evaluation nicht um das spontane Einsetzen eines Fragebogens oder einer Unterrichtshospitation, sondern um ein für alle Beteiligten transparentes, abgestimmtes und wiederholbares Verfahren, welches im Idealfall mit entsprechenden zusätzlichen personellen bzw. materiellen Ressourcen ausgestattet wird. Einer Evaluation geht deshalb oft eine Bestandsaufnahme voraus, die im Sinne einer Diagnose die Stärken und Schwächen eines Systems oder eines Teilbereichs des Systems offenlegt. Dies ist aber noch nicht die eigentliche Evaluation, ebenso wenig wie die Datensammlung bereits das Feedback ist.

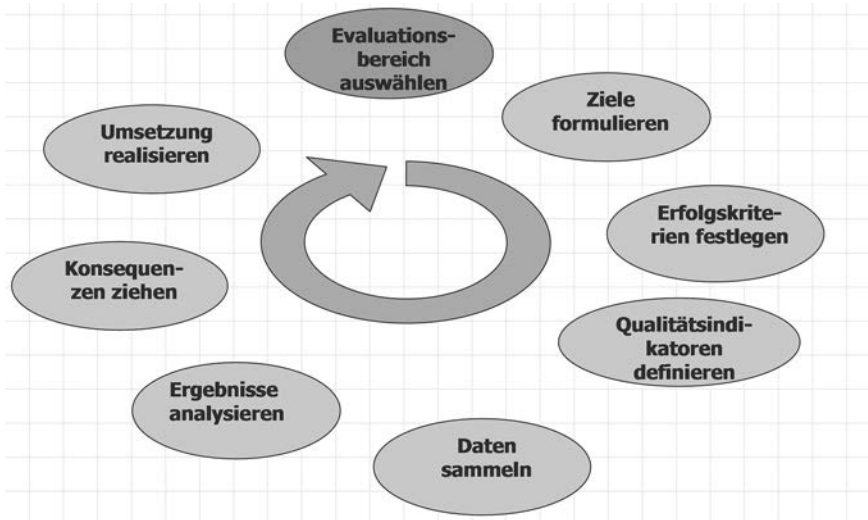


Abb. 1: Evaluationskreislauf

Wenn Evaluation auf zuvor festgelegten Zielsetzungen basiert, bedeutet dies zweierlei. Zum einen sollte sich die Schule darüber im Klaren sein, warum sie einen Evaluationsprozess einleitet bzw. beginnt. Zum anderen impliziert dies, dass ich ohne Ziele nicht evaluieren kann. Denn letztlich dient die Evaluation einer Bewertung der Ziele, die ich mir als Schule, als Fachgruppe oder als Projektgruppe in einem bestimmten Arbeitsbereich gesetzt habe oder die mir von außen als Benchmark vorgegeben worden sind. Hier entspricht Evaluation wiederum der eingangs erwähnten pragmatischen Definition von Feedback.

Wenn Evaluation der Überprüfung und Bewertung einer durchgeführten Praxis dient, so macht dies einmal mehr deutlich, dass hier auch der Rechenschaftslegung ein starkes Gewicht beigemessen wird. Rechenschaftslegung zunächst vor dem Hintergrund der eigenen Ansprüche und Ziele, indem überprüft wird, wie weit sich eine Schule, ein Kollegium diesen Zielen genähert oder diese erfüllt hat.

Deshalb kann Evaluation eine wichtige Entscheidungsgrundlage dafür bieten, ob diese bewertete Praxis einer Verbesserung und Optimierung bedarf oder unverändert bleiben kann. Das heißt: Evaluation dient auch der Bestätigung und Selbstvergewisserung der Schul- und Unterrichtsarbeit – eine oft übersehene und vernachlässigte Funktion.

Um eine Entscheidung darüber treffen zu können, ob der evaluierte Bereich verbesserungsbedürftig ist oder so bleiben kann, wie er ist, bedarf es gemeinsamer Bewertungsmaßstäbe. Denn ob ein Glas halb voll oder halb leer ist, hat immer etwas mit der Perspektive zu tun, mit der ich es betrachte. Um eben dies zu vermeiden, dass ein identischer Sachverhalt mal als eher positiv, mal als eher negativ eingeschätzt wird, sind Bewertungsmaßstäbe wichtig, auf die sich die an der Evaluation beteiligten

Personen im besten Fall gemeinsam verständigt haben. Manchmal werden diese Bewertungsmaßstäbe auch von außen vorgegeben.

Evaluation geschieht auf der Basis von Daten. Damit unterscheidet sie sich von den gefühlten Ad-hoc-Bewertungen, die häufig während der Pausengespräche im Lehrerzimmer stattfinden. Ad-hoc-Bewertungen können hingegen manchmal auch den Charakter eines Feedbacks haben, wenn auch nicht immer vom Feedbackgeber als solches intendiert. Man spricht hier auch hin und wieder von Spontanfeedback. Wenn Evaluation auf Daten aufbaut, müssen diese auch erhoben werden.

Hierzu dienen Evaluationsinstrumente, die den Zielsetzungen und den Anforderungen an die Evaluation angemessen sein müssen. Das heißt nicht, dass für jede Evaluation ein eigenes Instrument entwickelt werden muss. Instrumente für die Evaluation gibt es inzwischen in Hülle und Fülle. Dies birgt Vor- und Nachteile. Einerseits erschwert es vielleicht die Entscheidung, welches das richtige Instrument ist, andererseits bietet es Möglichkeiten der Anpassung und Adaptation.

Eine Evaluation hat die größte Aussicht auf Erfolg, wenn alle Betroffenen zu Beteiligten gemacht werden. Damit ist vor allem die Rückspiegelung der Ergebnisse an alle beteiligten Gruppen gemeint. Hierzu zählen all diejenigen von denen man Daten erhoben hat, also in der Regel Schülerinnen und Schüler, häufig auch die Eltern und natürlich die Lehrkräfte eines Kollegiums. Die Diskussion der Evaluationsergebnisse mit den Beteiligten wird oft auch als »Kommunikative Validierung« bezeichnet. Dies macht anschaulich, dass die Daten nicht für sich sprechen, sondern einer weiteren Analyse und Interpretation bedürfen.

Erst die Interpretation der Daten führt zum letzten Aspekt der Arbeitsdefinition, der Vereinbarung von Maßnahmen und Konsequenzen, die zeitnah zur Evaluation umgesetzt werden sollten. Hier sei es noch einmal betont: Eine Konsequenz kann auch darin bestehen, den Erfolg zu feiern, wenn nämlich die Evaluationsergebnisse eine Bestätigung der zu erreichenden Ziele erbracht haben. Häufig wird es allerdings so sein, dass Verbesserungs- und Optimierungsvorschläge das vorläufige Ende eines Evaluationsprozesses darstellen. Vorläufig deshalb, weil auch die Veränderungen nach einer gewissen Zeit wieder evaluiert werden sollten. Dies macht das Zirkuläre oder Spiralförmige einer Evaluation deutlich, da sie eben nicht mit dem letzten Schritt endet, sondern in einen neuen Evaluationsprozess münden kann bzw. münden sollte.

## 1.2 *Feedback – Versuch einer Differenzierung*

Wenn man in ähnlicher Weise für den Begriff und das Konzept von Feedback vorgeht, lassen sich natürlich eine Reihe von Ähnlichkeiten und Übereinstimmungen aufzählen. Der entscheidende Unterschied dürfte aus meiner Sicht im zuletzt angesprochenen Aspekt, in der Prozesshaftigkeit und in der Zirkularität, liegen.

Man kann Feedback zunächst einmal als eine Form der Evaluation bezeichnen, da wesentliche Elemente der Evaluation enthalten sind (Datensammlung, Auswertung, Interpretation, Konsequenzen). Im Anspruch und in der Erwartungshaltung kann

Feedback sowohl groß als auch klein sein. Es kann die beinahe intime Situation einer Rückmeldung zwischen Schüler und Lehrer, unter zwei Schülern oder zwei Lehrkräften ebenso enthalten wie das umfassende System-Feedback als Momentaufnahme einer institutionellen oder kollektiven Performanz. Feedback kann, muss aber nicht den Anspruch der Prozesshaftigkeit beinhalten. Das heißt, es kann auch eine einmalige Situation beschreiben, während Evaluation oft in das Bild des Kreislaufs bzw. der Spirale eingefügt wird, um eben diese Prozesshaftigkeit zu betonen.

Es kommt sicherlich auf die Formen und Verfahren des Feedbacks an, doch dürfte eine weitere grundlegende Differenzierung in den wissenschaftlichen Gütekriterien liegen. Während Evaluation den sozialwissenschaftlichen und empirischen Kategorien von Reliabilität und Validität entsprechen sollte, sind diese Anforderungen an Feedbackverfahren nicht notwendigerweise zu stellen. Dies soll nicht im Umkehrschluss bedeuten, dass Feedback unwissenschaftlich ist und keiner wissenschaftlichen Fundierung oder Theorie bedarf, allein das empirische Anspruchsniveau ist auf viele Formen des Feedbacks nicht anwendbar.

Man denke dabei nur an die Formen des Feedbacks, die eine direkte und unmittelbare Rückmeldung zu einem Sachverhalt, zu einer Wahrnehmung oder zu einer Handlung beinhalten. Hier ist das Feedback oft verbal, spontan und manchmal auch eher unsystematisch. Feedbacknehmer und Feedbackgeber bewegen sich hier in einem geschützten Raum, in dem es zwar einen klar geregelten und vereinbarten Rahmen geben muss (z. B. Feedbackregeln), der aber nicht unbedingt intern oder extern festgelegter Bewertungsmaßstäbe bedarf.

Damit könnte ein weiterer Differenzierungsbereich angesprochen werden, nämlich die Notwendigkeit einer Bewertung. Wenn man der eingangs erwähnten Definition von Ramaprasad folgen möchte, dann sind klare messbare Bewertungskategorien für Feedbackverfahren eine »*conditio sine qua non*« – es geht nicht ohne! Ich würde in keinem Fall so weit gehen, da dies verschiedene Formen und Verfahren des Feedbacks – z. B. des Individualfeedbacks – ausschließen würde. Bewertung als solches – unabhängig von Bewertungskategorien und Bewertungsmaßstäben – ist bei der Evaluation bereits im englischen Wortstamm (*value*) enthalten und deshalb nicht wegzudenken. Beim Feedback ist die Bewertung abhängig von der Form bzw. vom Verfahren und den involvierten Personen. Umfassende Feedbackverfahren, bei denen die Grenzen zur Evaluation fließend sind, sollten auch Bewertungskriterien aufweisen, die im besten Fall auf gemeinsam vereinbarten Benchmarks und Standards beruhen. Sobald externe Standards als Orientierung dienen, müssen diese sehr genau auf die entsprechenden Performanzbereiche ausgerichtet sein, damit es nicht zu Akzeptanzproblemen aufseiten der Feedbacknehmer kommt. Relevant ist dies vor allem in Verfahren des System-Feedbacks. Im Individualfeedback dürften Bewertungsmaßstäbe manchmal eher hinderlich sein, da es hier im Wesentlichen um die Diskrepanz zwischen jeweils individueller Selbst- und Fremdwahrnehmung geht. Bewertungsmaßstäbe spielen hier eine vermeintliche Objektivität vor, die es nicht wirklich gibt. Denn Bewertungen sind im Feedback immer subjektiv geprägt und deshalb nur über die gemeinsame Analyse aufklärbar, weshalb gerade im Individualfeedback Bewertungen

zugunsten von Beschreibungen vermieden werden sollten, was allerdings nicht immer so leicht ist, da auch hier die Grenzen zwischen Beschreibung und Bewertung fließend sein können. Über die Bewertungsaspekte, also über das, was man bewerten bzw. beschreiben will, darüber sollte man sich unbedingt im Vorfeld verständigen. Da unterscheiden sich Evaluation und Feedback wiederum nicht voneinander.

So kann man zusammenfassend festhalten, dass Feedback und Evaluation sehr nahe beieinander liegende Konzepte sind, die auch kaum von den Verfahren her differenzierbar sind, aber einige grundsätzliche Unterschiede im Detail aufweisen, z. B. in der Prozesshaftigkeit, in den empirischen Anforderungen und in den Bewertungsmaßstäben. Gerade weil die Übergänge fließend sind, scheint es besonders wichtig, dass sich die Beteiligten im Vorfeld über Prinzipien, Verfahrensweisen, Ziele und Regeln verständigen. Dies gilt besonders, wenn Feedback die individuelle Ebene verlässt und mehrere Personen oder Personengruppen beteiligt sind.

## 2. Wirkmechanismen von Feedback

Welche konkreten Wirkungen Feedback in den jeweils unterschiedlichen Anwendungsbereichen haben kann, wird nur die empirische Forschung ergründen können. Hierzu liefert eine Reihe von Beiträgen in diesem Band aufschlussreiche Ergebnisse. Doch warum Feedback überhaupt wirken kann, welche grundlegenden Mechanismen hier zum Tragen kommen und welche theoretischen Konzepte und Überlegungen diese Mechanismen kennzeichnen, soll im Folgenden anhand ausgewählter Ansätze illustriert werden.

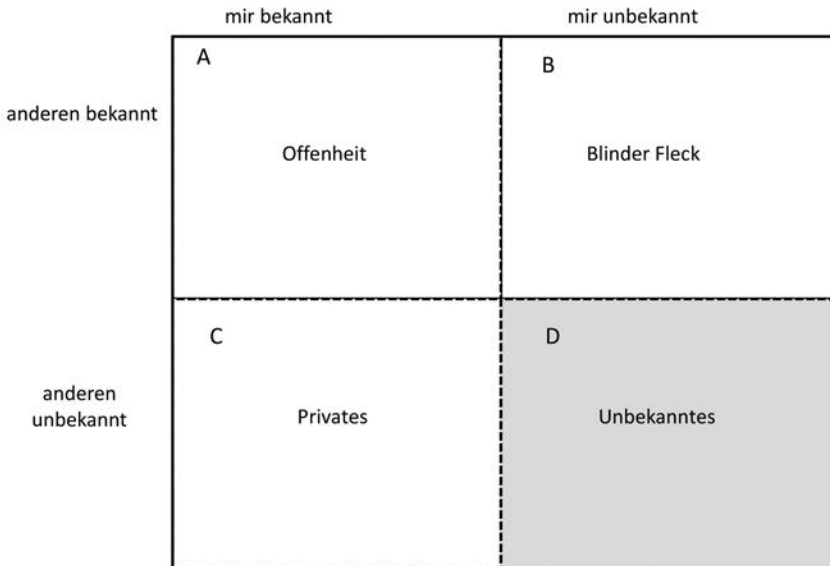


Abb. 2: Johari-Fenster (nach Luft/Ingham 1970, S. 22)

Die beiden amerikanischen Psychologen Joseph Luft und Harry Ingham (1955) haben Mitte der 50er Jahre mit dem nach ihnen benannten »Johari-Fenster« (siehe Abb. 2) die Bedeutung von Feedback oder Rückmeldungen in zwischenmenschlichen Kommunikations- und Verhaltenssituationen anschaulich gemacht. Bis heute ist das Johari-Fenster ein beliebtes Modell, um Wahrnehmungen und Persönlichkeitsentwicklung von Individuen oder auch von Gruppen darzustellen.

Das Johari-Fenster ist in vier Quadranten aufgeteilt, die ich Offenheit, Blinder Fleck, Privates und Unbekanntes genannt habe. Im Original von Ingham und Luft sind die Bezeichnungen etwas anders, auch wenn sie grundsätzlich das Gleiche bedeuten.

Die einzelnen Quadranten können sich auf Verhaltensweisen, Persönlichkeitsmerkmale oder auch auf professionelles Handeln beziehen, je nachdem, wie und auf was ich das Johari-Fenster anwende. Der Quadrant A zeigt den Bereich der Offenheit, definiert mich quasi als »öffentliche« Person. Meine Handlungen, Verhaltensmuster oder Absichten sind sowohl mir bekannt als auch einer oder mehreren anderen Personen in meinem nahen Umfeld (z. B. im Kollegium). Quadrant B ist mein »Blinder Fleck«. Hier ist ein Teil meines Handelns und meiner Absichten für andere erkennbar, nicht aber für mich selbst. Hier fehlt mir sozusagen die Selbsteinsicht oder Selbstwahrnehmung. Der Quadrant C ist mein Privatbereich. Dies sind Aspekte des Handelns, die wir selbst gut kennen, die wir anderen gegenüber aber nicht gerne zeigen möchten. Gefühle, Ideen und Absichten behalte ich hier für mich und mache sie anderen gegenüber nicht bekannt. Dies ist auch durchaus legitim, da ich ohne Weiteres, z. B. durch Selbstmitteilungen, dieses Feld zugunsten der Offenheit vergrößern kann. Der Quadrant D umfasst Verhaltensweisen und Motive, die weder von mir noch von anderen wahrgenommen werden. Luft (1970, S. 23) schreibt dazu: »Wir können jedoch annehmen, dass sie existieren, denn am Ende treten einige dieser Dinge zutage; dann wird erkannt, dass diese unbekanntes Verhaltensweisen und Motive die ganze Zeit schon die Beziehungen beeinflusst haben.« Doch vorerst bleibt das Fenster verschlossen.

Die Größenverhältnisse der einzelnen Felder im Johari-Fenster können durch zwei Faktoren beeinflusst werden: durch Selbstmitteilung und Feedback, wobei beide in einem Wechselverhältnis zueinander stehen. Durch Selbstmitteilung kann ich Bereiche meines Privaten für andere öffnen und ihnen zugänglich machen. Auf die Selbstmitteilung erhalte ich in der Regel ein Feedback, eine Rückmeldung, die wiederum Bereiche meines »Blinden Fleckes« erhellen kann. Beides vergrößert den Bereich der Offenheit und verkleinert die Bereiche des Privaten und des Blinden Flecks und möglicherweise auch den Bereich des Unbekannten (siehe Abb. 3).

Feedback ist folglich im Sinne des Johari-Fensters keine Bewertung oder Beurteilung, sondern die Fremdwahrnehmung einer anderen Person bezogen auf eine Selbstäußerung von mir, sei es als Frage formuliert, als Selbstoffenbarung oder als Bitte um Stellungnahme. Das heißt, Feedback erfolgt nicht zufällig oder ungeplant durch den Feedbackgeber, sondern es ist immer eine Reaktion auf einen Impuls des Feedback-

nehmers. Somit bin ich, sei es im privaten oder im beruflichen Alltag, derjenige, der in der Regel die Entscheidung über ein Feedback trifft.

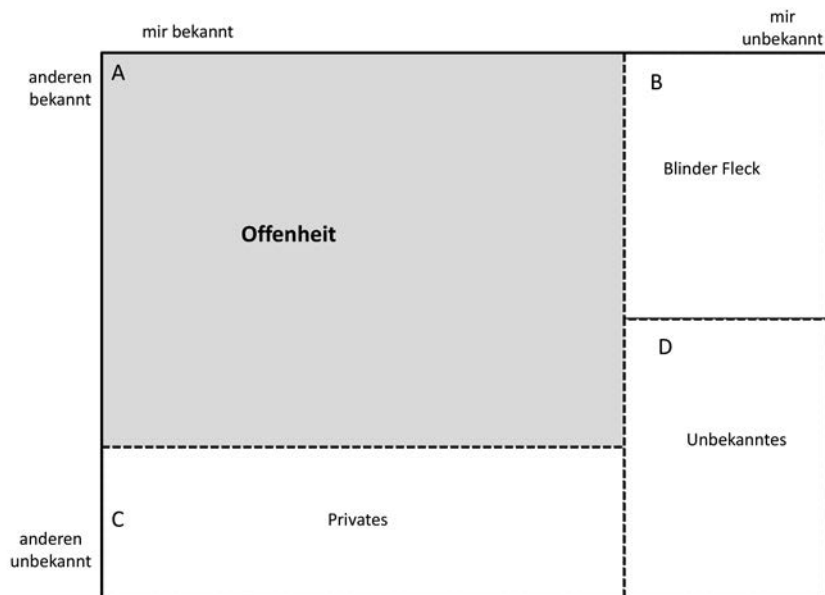


Abb. 3: Veränderung durch Selbstmitteilung und Feedback

Ein Feedback in Schule und Unterricht orientiert sich am professionellen Handeln des Feedbacknehmers. Das heißt, es ist auf seine beruflichen Kompetenzen und Fähigkeiten ausgerichtet und nicht – wie möglicherweise im privaten Bereich – auf Persönlichkeitsmerkmale (z. B. introvertiert, extrovertiert), die keinen direkten Bezug zum beruflichen Handeln haben.

Einen anderen Zugang zu möglichen Wirkmechanismen von Feedback könnte das bereits in den 80er Jahren entstandene Konzept des »Reflective Practitioners« von Donald Schön bieten. Wenngleich nicht explizit auf den Lehrerberuf bezogen, greifen seine Überlegungen zum Kompetenzerwerb und zum professionellen Selbstverständnis einer »reflection in action« Aspekte auf, die auch auf den beruflichen Zusammenhang von Lehrkräften Anwendung finden können (siehe Abb. 4).

In Anlehnung an Schön könnte man davon ausgehen, dass Lehrkräfte im Zuge ihrer professionellen Entwicklung ein Modell pädagogischen und unterrichtlichen Handelns aufbauen, gespeist durch implizite und explizite Theorien, das sich zunehmend in einer Form verfestigt, dass man von einem geschlossenen Handlungsmodell sprechen könnte. Im übertragenen Sinne entspricht das eigene Handeln nach eigenem Ermessen sowohl der verlaublichen Theorie als auch der durch eigenständige Erfahrung gewonnenen Selbstüberzeugung (subjektive Theorien) und bestimmt die jeweilige professionelle Praxis, bei Lehrkräften die Unterrichtspraxis (reflection-in-action). Wenn dieses eher geschlossene Handlungsmodell irritiert oder aufgebrochen

werden soll, sei es absichtsvoll oder durch Zufall, bedarf es eines Momentes der Intervention. Diese Intervention kann in unterschiedlicher Weise erfolgen: durch neue Erfahrungen, durch neue Informationen und durch verschiedene Formen der Rückmeldung, wie z. B. durch Feedback. Eine Reflexion dieser konkreten Rückmeldungen (*reflection-on-action*), sei es von Schülerinnen und Schülern oder von Kolleginnen und Kollegen, kann neues Handlungswissen produzieren und in einer erweiterten Handlungstheorie münden, die wiederum die Unterrichtspraxis verändern kann, wenn dieses neue Handlungswissen auch in einer neuen Handlungspraxis, also einer veränderten Unterrichtspraxis mündet. Feedback erzeugt in diesem Modell beim »reflektierenden Praktiker«, wie im Johari-Fenster begründet, Momente einer neuen Erkenntnis seiner Selbst, seines professionellen Handelns und damit seines »professionellen Selbst«, wie Bauer (1999) es formuliert.

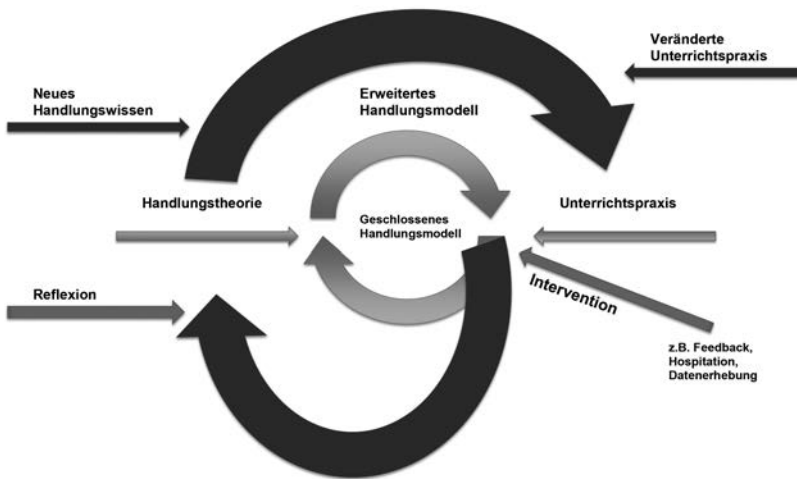


Abb. 4: Der Lehrer als reflektierender Praktiker (nach Donald Schön 1983)

In diesem Konzept des »professionellen Selbst« geht Bauer davon aus, dass dem Lehrerberuf ein dynamisches Professionsverständnis zugrunde liegen müsste, welches in erster Linie pädagogisch geprägt ist. Pädagogen definiert Bauer als Berufsgruppe, die sich auf Handlungen spezialisiert hat, »durch die Situationen entstehen, in denen Menschen – eben ihre Klienten – durch persönliche Lernprozesse bedeutende Kompetenzen hinzu erwerben, ihre Handlungsfähigkeit und Autonomie gewinnen, wieder gewinnen oder erweitern. ... Pädagogen sind also Spezialisten für das Schaffen von Lerngelegenheiten, allerdings nicht beliebiger Lerngelegenheiten, sondern solcher institutionell gestützter Lerngelegenheiten, die geeignet sind, subjektive und kulturelle Ziele und Werte zu vermitteln« (Bauer 2000, S. 63). Die gemeinsame Aufgabe von Pädagogen – ob sie in der Schule, in der Volkshochschule oder an der Universität arbeiten, ist hier zunächst zweitrangig – wird durch Handlungsmuster und spezifische Handlungsrepertoires gestützt, die Bauer in fünf Dimensionen un-

terteilt: soziale Strukturbildung, Kommunikation, Interaktion, Gestaltung und Hintergrundarbeit.

Pädagogisch werden diese Handlungsdimensionen dadurch, dass sie mit dem Ziel verknüpft sind, »menschliche Lern- und Entwicklungsprozesse zu unterstützen und Bildung zu fördern« (a. a. O.). Auch wenn die Handlungsrepertoires und Handlungsmuster, die sich aus diesen Handlungsdimensionen ergeben, durchaus etwas Persönliches und Individuelles beinhalten, sind sie insofern professionell, als sie spezifisch eingesetzt werden müssen und zugleich erlernt und verbessert werden können. Das heißt, sie sind nie fertig im Sinne von abgeschlossen, sondern müssen hinterfragt, reflektiert, geprüft, jeweils neu adaptiert und analysiert werden. Und genau darin besteht für Bauer das »professionelle«, wenn er definiert, dass eine Person pädagogisch professionell handelt, »die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, die sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, die sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nicht alltäglichen Berufssprache zu verständigen in der Lage ist, ihre Handlungen aus einem empirisch-wissenschaftlichen Habitus heraus unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt« (a. a. O., S. 64).

Das »professionelle Selbst« des Pädagogen ist somit ein individueller Entwicklungsprozess, der am einfachsten mit dem folgenden Schaubild erläutert werden kann (siehe Abb. 5). Demnach entsteht das professionelle Selbst in einer Auseinandersetzung zwischen den eigenen Wünschen, Vorstellungen und Interessen mit den »verinnerlichten Erwartungen eines vorgestellten, verallgemeinerten kritischen Beobachters« (a. a. O.). Es wird aber durch die zu übernehmenden Aufgaben, Rollen und Kompetenzen gespeist, die zum Teil gesellschaftlich-institutionell geprägt sind (z. B. Lehrpläne und Richtlinien) und zum Teil durch kulturelle Normen und Werte (z. B. der Bildungs- und Erziehungsauftrag) bestimmt werden. Die Auseinandersetzung findet einerseits im Bewusstsein, vielleicht manchmal auch im Unterbewusstsein statt, andererseits in drei pädagogischen Handlungssituationen: in der beruflichen Erstausbildung, in der beruflichen Praxis selbst und schließlich in der Beratung oder Supervision, die mit Kollegen oder durch Externe erfolgen kann. In diesen Situationen kann sich das professionelle Selbst entfalten, es werden möglicherweise überzogene oder unrealistische Erwartungen und Idealvorstellungen korrigiert und eigene Ideale mit der Praxis konfrontiert. Ebendies kann nur mithilfe von Feedback, professioneller Rückmeldung, Reflexion und Selbstevaluation erfolgen. Dazu muss natürlich eine grundsätzliche Bereitschaft, ein Interesse, eine Motivation bei der jeweiligen Lehrperson vorliegen. Ist dies nicht der Fall, können Erlebnisse des Scheiterns, des Versagens oder der beruflichen Unzufriedenheit dafür die Ursache sein. Liegt hingegen eine positive Grundstimmung vor, mag dies in Neugierde, in der Aussicht auf Erkenntnisgewinn oder der Lust am forschenden Handeln begründet sein. Damit wären wir bei einem weiteren möglichen Wirkmechanismus von Feedback angelangt, dem »forschenden Handeln« oder »action research«.

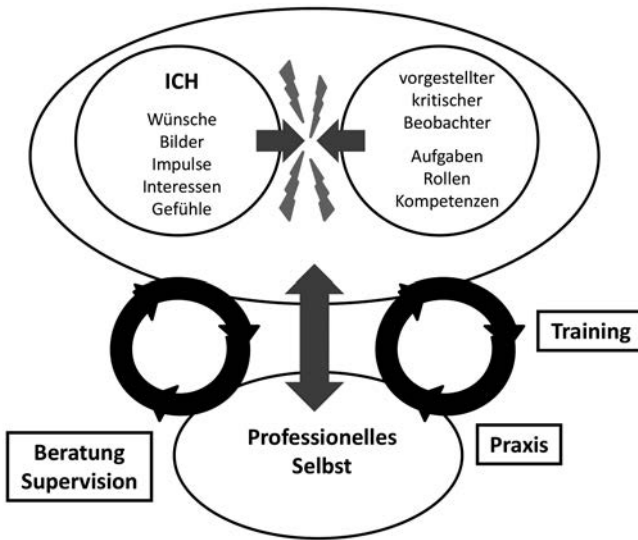


Abb. 5: Professionelles Selbst (nach Bauer 1999)

Mit ihrem bereits Ende der 90er Jahre veröffentlichten Standardwerk »Lehrer erforschen ihren Unterricht« haben Altrichter und Posch (1998) den Ansatz des »action research« auch für den deutschsprachigen Bereich handhabbar umgesetzt. Dabei gehen die Autoren in Anlehnung an Elliott (1978) davon aus, dass Aktionsforschung »die systematische Untersuchung beruflicher Situationen (ist), die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, sie zu verbessern« (Altrichter/Posch 1998, S. 13). Das heißt: Aktionsforschung findet im Sinne der Autoren dann statt, wenn Menschen ihre eigene Praxis untersuchen und weiterentwickeln, indem sie ihr Handeln und Reflektieren immer wieder aufeinander beziehen. Daraus ergibt sich der Reflexions-Aktions-Kreislauf (s. Abb. 6), der ausgehend von einer individuellen Fragestellung oder Beobachtung den Forschungsfokus bestimmt. Die anschließende Datensammlung begründet quasi die später erfolgende Aktion. Sie speist sich durch unterschiedliche Erfahrungen, Daten und Informationen, die sowohl durch Dritte (Feedback) als auch durch eigene Notizen oder Dokumente eingebracht werden können. Notwendig ist in jedem Fall die Interpretation dieser Daten, die alleine oder auch gemeinsam mit anderen Lehrpersonen vorgenommen werden kann und anhand von Zielen und Bewertungskriterien erfolgen sollte, die eine Voraussetzung für zu ziehende Konsequenzen schaffen. Eben diese Konsequenzen oder Maßnahmen münden in der Aktion, die wiederum reflektiert und bewertet werden muss.

Die Aktionsforschung weist viele Ähnlichkeiten zu den Überlegungen und Konzepten zur Selbstevaluation des Lehrerhandelns auf, wie sie von Elliott (1978) bereits in den 70er Jahren propagiert wurden. Wenn die Selbstbeobachtung und Selbsterforschung nicht auf ein »Schmoren im eigenen Saft« hinauslaufen soll, sind auch in der Aktionsforschung Daten und Rückmeldungen von Dritten erforderlich. So hat auch hier Feedback einen nicht zu vernachlässigenden Stellenwert.

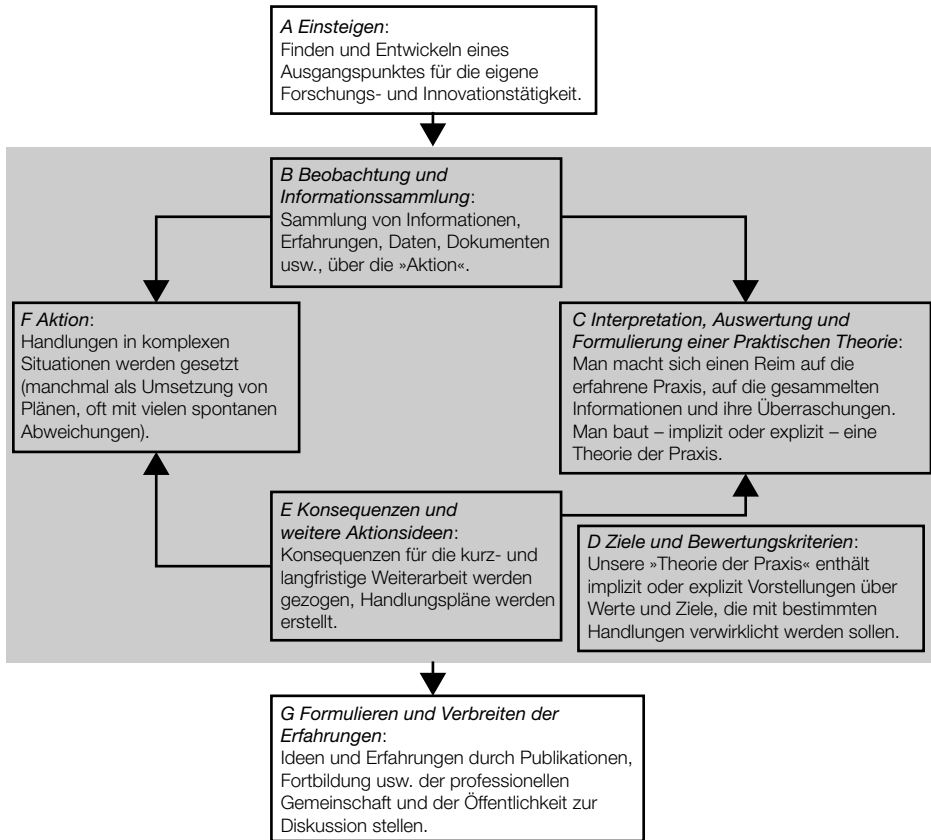


Abb. 6: Der Reflexions-Aktions-Kreislauf (nach Altrichter/Posch 1998)

Wenn man nun alle diese Erkenntnisse wiederum auf die Metaebene projiziert, so könnte man mit London (2003, S. 14 f.) die folgenden positiven Effekte benennen, die ein Feedback in beruflichen Arbeits- und Kooperationsbeziehungen haben kann (Ü.d.V.):

- Feedback beeinflusst Verhalten, z. B. indem es zielgerichtetes Verhalten steuert.
- Feedback hilft dabei, Ziele in der Zukunft zu erreichen.
- Positives Feedback ist selbstbestärkend.
- Feedback hilft dabei, eigene Fehler zu erkennen.
- Feedback fördert und unterstützt individuelle Lernprozesse.
- Feedback verstärkt die Motivation, z. B. dadurch, dass man erkennt, welches Verhalten erfolgreiche Ergebnisse zur Folge haben kann.
- Feedback verstärkt das Gefühl, mit einer Aufgabe verbunden zu sein.
- Feedback ist ein Selbstläufer, das heißt Personen, die positives Feedback erhalten und erfahren haben, fragen aktiv nach erneutem Feedback.

Bei so vielen positiven Konnotationen ist es geradezu verwunderlich, dass Feedbackverfahren nicht häufiger in Schulen anzutreffen sind. Möglicherweise hängt dies mit dem Anspruch und der Verortung von Feedback in der Schule zusammen. Deshalb lohnt sich ein systematischer Blick auf die unterschiedlichen Ebenen bzw. Formen des Feedbacks im schulischen Kontext.

### 3. Formen von Feedback

Vor dem Hintergrund der zuvor angestellten Überlegungen würde ich drei Grundformen des Feedbacks unterscheiden wollen, die sich dann noch in unterschiedliche Verfahren differenzieren lassen und für die es in diesem Buch jeweils konkrete Beispiele gibt.

Die sicherlich am weitesten verbreitete Form des Feedbacks ist das Individualfeedback. Hier erhält eine Person von einer anderen Person ein Feedback, sei es in mündlicher, schriftlicher oder in kombinierter Form. Das Individualfeedback betrifft in der Regel zwei Personen, den Feedbacknehmer und den Feedbackgeber, wobei der Feedbacknehmer immer der »Auftraggeber« für das Feedback sein sollte. Das Feedback ist somit vom Feedbacknehmer intendiert und – außer vielleicht beim »Spontanfeedback« – klaren Regeln und gemeinsamen Vereinbarungen unterworfen. Ein Individualfeedback kann im schulischen Kontext zwischen Schüler und Schüler, Schüler und Lehrer, Lehrer und Lehrer oder auch Lehrer und Schulleitungsmitglied verabredet werden. Es unterliegt immer dem Prinzip der Reziprozität, also der Umkehrbarkeit. Feedbacknehmer und Feedbackgeber können in diesem Fall auch jeweils die andere Rolle einnehmen. Konkrete Beispiele für das Individualfeedback sind Verfahren der Kollegialen Hospitation, Verfahren des Schülerfeedbacks in speziellen Unterrichtssituationen oder in speziellen Verfahren des Führungsfeedbacks.

Vom Individualfeedback zu unterscheiden ist das Team- oder Gruppenfeedback. Hier gibt eine Gruppe oder ein Team ein Feedback an einen Feedbacknehmer, z. B. die Klasse an eine Lehrperson, eine Lehrergruppe oder auch das ganze Kollegium an ein Mitglied der Schulleitung, oder ein Team an einzelne Teammitglieder, z. B. in einer Projektgruppe oder einer Schülergruppe. Grundsätzlich ist diese Form des Feedbacks nicht umkehrbar, da die Gruppe nicht auch als Feedbacknehmer gegenüber einem einzelnen Feedbackgeber fungieren kann. Das Feedback geht folglich ausschließlich in eine Richtung und kann nicht reziprok durchgeführt werden. Verfahren des Team- oder Gruppenfeedbacks sind in der Regel standardisiert und schriftlich, wenngleich auch Verfahren des mündlichen Feedbacks vorkommen, z. B. wenn sich eine Lehrperson in Form eines Blitzlichts ein verbales Feedback von seinen Schülerinnen und Schülern einholt oder eine Lehrperson im Rahmen einer Fortbildung ein Feedback der teilnehmenden Kollegen und Kolleginnen erbittet. Ebenso wie beim Individualfeedback benötigt auch diese Form des Feedbacks klare Regeln und Absprachen, insbesondere im Hinblick auf die eingesetzten Instrumente (Fragebögen, Items, Auswertung, etc.) und die Art und Weise der Rückmeldung und Kommunikation der Daten.

Als dritte Grundform des Feedbacks möchte ich das System-Feedback bezeichnen. Hier beziehen sich die Rückmeldungen nicht nur auf einzelne Personen oder Personengruppen, sondern auf Handlungen, Leistungen oder Ergebnisse des Systems oder eines Teilsystems. Dies könnte wie bei der Schulinspektion die gesamte Schule sein oder wie beim Peer Review Teilbereiche der Schule, je nach den Fragen und Aspekten, die im Rahmen solcher Verfahren den Gegenstand des Feedbacks bilden. Ein System-Feedback erfolgt nie von einer einzelnen Person, sondern immer von einer Personengruppe, die wiederum selbst nicht Feedbacknehmer sein kann, sodass auch diese Form des Feedbacks nur in eine Richtung verläuft. Da ein System-Feedback nicht unbedingt intentional eingefordert wird – es kann auch Teil einer gesetzlichen Regelung sein, wie beispielsweise bei der Schulinspektion –, ist hier die Transparenz von Verfahren und Methoden, die im Feedback eingesetzt werden, von besonderer Bedeutung. Denn die fehlende Akzeptanz der Verfahren und Methoden seitens des Feedbacknehmers kann die Zielsetzungen und intendierten Wirkungen eines System-Feedbacks völlig aufheben und zunichte machen.

#### 4. Förderliche Bedingungen für Feedback

Die intendierten Wirkungen von Feedback sind die eine Seite der Medaille, die andere Seite ist mit der Frage verbunden, wann es ein »förderndes« Feedback wird, um seine Wirkungen auch entfalten zu können. Manuel London, den ich bereits zuvor hinsichtlich der positiven Effekte von Feedback zitiert habe, macht am Ende seiner Aufzählung eine Einschränkung (2003, S. 15): »However, the benefits of feedback depend a great deal on how the feedback is delivered!« (Aber die Leistungen des Feedbacks hängen in hohem Maße davon ab, wie es gegeben wird!) Er unterscheidet zwischen »konstruktivem« und »destruktivem« Feedback, wobei ein konstruktives Feedback immer die Intention hat, zu unterstützen. Ein konstruktives Feedback bietet konkrete Informationen, die vom Feedbacknehmer genutzt werden können. Es ist klar und verständlich, und es wird vom Feedbackgeber und -nehmer in gleicher Weise interpretiert und verstanden. Dabei ist konstruktives Feedback nicht grundsätzlich positiv, aber es fördert die individuelle Entwicklung und stärkt die Persönlichkeit des Einzelnen. Das heißt, es beinhaltet keine Vorwürfe und bedroht auch nicht das Selbstkonzept des Feedbacknehmers. Konstruktives Feedback berücksichtigt die Fähigkeit des Feedbacknehmers, die in der Rückmeldung enthaltenen Informationen auch zu verstehen und zu verarbeiten.

Dabei hat London in erster Linie das Individualfeedback im Blick, da es von allen Feedbackformen sicherlich die am häufigsten anzutreffende ist. Entsprechend beziehen sich seine Beispiele für destruktives Feedback auch auf die individuelle Ebene. Destruktives Feedback ist allerdings nicht spezifisch, oft sehr allgemein gehalten und auf persönliche, nicht auf professionelle Defizite des Feedbacknehmers gerichtet. Sätze wie: »Du hast es ja nicht einmal richtig versucht!« »Du scheinst auch gar nichts richtig machen zu können!« »Wenn Du Dich nicht verbesserst, muss es eben ein ande-

rer machen!« sind typische Beispiele für ein destruktives Feedback. Es ist nicht überraschend, dass Forschungsergebnisse gezeigt haben, dass Personen, die ein individuell förderndes, also konstruktives Feedback erhalten haben, in ihren Arbeitsleistungen bessere Ergebnisse erbringen und eine höhere Arbeitszufriedenheit aufweisen als Kollegen, die kein Feedback erhalten haben (Brett/Atwater 2001). Umgekehrt haben Personen, die ein destruktives Feedback bekommen haben, eine sehr viel schlechtere Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Gegensatz zu Personen mit konstruktiver Feedbackerfahrung. Sie reagieren mit Angst und Spannungen gegenüber ihren Kollegen und äußern die Absicht, bei künftigem Feedback mit Widerstand zu reagieren (Baron 1988).

Ebenfalls auf Individualfeedback bezogen, hat Strahm (2008, S. 55) in einer Übersicht die Kriterien für erfolgreiches (konstruktives) Feedback dem weniger erfolgreichen oder destruktiven Feedback gegenübergestellt, wobei einige der Kriterien sicherlich auch für andere Feedbackformen relevant sein können (siehe zweispaltige Tabelle).

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 unmittelbar, sofort	verzögert und rekonstruierend
eher klar und präzise	schwammig und vage

Diese Kriterien machen noch einmal deutlich, dass Feedback kein vermeintlich objektives Werturteil darstellt, wenn es erfolgreich sein will oder soll. Vielmehr werden im Feedback individuelle Sichtweisen und Wahrnehmungen vermittelt, die letztlich den Unterschied zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung bezogen auf einzelne Handlungs- und Verhaltensweisen des Feedbacknehmers offenbar werden lassen.

Emminger (2009) hat eine Reihe von grundlegenden Merksätzen für das kollegiale Feedback zusammengestellt, die ebenso für andere Verfahren des Individualfeedbacks oder des Teamfeedbacks gelten könnten und die ich im Folgenden in Auszügen dokumentieren möchte (siehe Kasten):

### Merksätze zum Feedback (nach Emminger 2009)

#### 1. Objektive Rückmeldungen gibt es nicht

Aussagen von einer Person über das Verhalten einer anderen Person sind keine objektiven Wahrheiten. Sie sind immer persönlich gefärbt, weil es Aussagen durch eine persönliche »Brille« sind. Der Beobachter unterliegt dabei dem Phänomen der eigenen »subjektiven Theorien« über Unterricht.

#### 2. Rückmeldungen über das situative Verhalten

Feststellungen einer Person über eine andere dürfen nur das situative Verhalten des Beobachteten beschreiben. Sie enthalten keine Aussagen über den »Kern« oder »Charakter« einer Person, sondern über deren Erscheinungsbild. Es müssen Aussagen zu einem Verhalten sein, das veränderbar ist.

#### 3. Immer zuerst positive Rückmeldungen

Entweder positive und kritische Rückmeldungen oder gar keine – und die positiven immer zuerst! Es ist wichtig, dass sowohl der Sender als auch der Empfänger beide Dimensionen beachten. Einseitigkeit führt immer zu Verzerrungen. Außerdem helfen positive Aspekte dem Empfänger, Kritisches zu akzeptieren und zu verdauen.

#### 4. Keine negativen oder positiven Verallgemeinerungen

Jede einzelne Verhaltensvariable gilt für sich. Von einem beobachteten Verhalten auf das Gesamtverhalten zu schließen, ist ein Kurzschluss. Weder darf ein einzelnes Verhaltensbeispiel zum »Drama« noch zum »Glücksschlüssel« hochgespielt werden.

#### 5. Jeder spricht nur für sich selbst

Jeder spricht per »ich« und nicht per »man«. Der Feedbackgeber spricht den Empfänger direkt und persönlich an. Jeder bezieht sich auf seine eigenen Erfahrungen und Entdeckungen.

#### 6. Bei Störungen »Signal« geben

Wer sich verletzt oder durch die aktuelle Situation verunsichert fühlt, teilt dies dem anderen sofort mit, sodass darüber gesprochen werden kann.

#### 7. Jeder ist für sich selbst verantwortlich

Rückmeldungen sind keine Verdikte und keine Verpflichtungen, sondern Angebote zur Selbstprüfung. Der Empfänger entscheidet selbst, was er aufnehmen, annehmen und gegebenenfalls bei sich verändern will – und was nicht.

#### 8. Strikte Vertraulichkeit und Datenhoheit

Alles, was im Rahmen von persönlichem Feedback gesprochen wird, bleibt ausschließlich im Kreis der Anwesenden und wird nicht nach außen weitergetragen.

Vieles, was für das Individualfeedback gilt, an Kriterien für förderliches und erfolgreiches Feedback, kann auf die anderen Formen des Feedbacks übertragen werden. Denn es ist nicht das Ziel von Feedback, einer Person, einem Individuum oder einem System bzw. Teilsystem nachzuweisen, welche Fehler begangen worden sind. Es ist eher das Ziel, aus dem Feedback Schritte für die weitere Arbeit abzuleiten. Deshalb ist auch ein Team- oder System-Feedback nur dann erfolgreich, wenn es konstruktiv

zu einem Überdenken der bisherigen Praxis beim Feedbacknehmer beiträgt. Konsequenzen und Maßnahmen zur Veränderung kann ein Feedbacknehmer nur selbst vornehmen, hier sind Ratschläge nicht unbedingt produktiv und hilfreich. »Feedforward« nennt Hattie (2009) die nächste Stufe des Feedbacks, in dem Sinne, dass ein Feedback immer Perspektiven eröffnen muss.

## 5. Fazit

Ohne Feedback keine Veränderung, keine Entwicklung, kein Wachstum. Der Mensch braucht das »Du« (Buber 1923) – als Spiegel, als Resonanzkörper, als Korrektur im Alltag wie im Beruf. Auch wenn Feedback manchmal unliebsam, zuweilen unbequem und nicht immer erwünscht ist, kann man nicht darauf verzichten. Der Nutzen von Feedback überwiegt bei weitem den Schaden, wenn dieser überhaupt konkret bestimmbar ist und nicht als individuelle oder kollektive Abwehrreaktion zu identifizieren ist. Allerdings ist Feedback nicht immer gleichförmig. Schon die vorhergehenden Ausführungen haben deutlich gemacht, dass die Zielsetzungen, Wirkmechanismen und Handlungsformen von Feedback mehr als komplex sein können. Die jeweilige Praxis wird darüber entscheiden, wie, in welcher Form und von wem Feedback akzeptiert werden wird. Die Akzeptanz ist die Voraussetzung für Aktion und Veränderung.

## 6. Literatur

- Altrichter, H./Posch, P. (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. Messner, I./Posch, P. (2004): Schulen evaluieren sich selbst – Ein Leitfaden. Seelze: Kallmeyer.
- Baron, R.A. (1988): Negative Effects of Destructive Criticism. In: Journal of Applied Psychology 73, S. 199–207.
- Bastian, J./Combe, A./Langer, R. (2007): Feedbackmethoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bauer, K.-O./Kopka, A./Brindt, S. (1999): Pädagogische Professionalität und Lehrerbearbeit. Weinheim/München: Juventa.
- Bauer, K.O. (2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrerbearbeit. In: Bastian, J./Helsper, W./Reh, S./Schelle, C. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrberuf. Opladen: Leske und Budrich, S. 55–72.
- Brett, J.F./Atwater, L.E. (2001): 360 Feedback. Accuracy, Reactions and Perceptions of Usefulness. In: Journal of Applied Psychology 86. Jg., S. 930–942.
- Buber, M. (1923): Ich und Du. München: Econ.
- Buhren, C.G./Killus, D./Müller, S. (1998): Wege und Methoden der Selbstevaluation. Dortmund: IFS.
- Buhren, C.G./Killus, D./Müller, S. (2000): Implementation und Wirkung von Selbstevaluation in Schulen. In: Rolff, H.G. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 11. Weinheim und München: Juventa, S. 327–364.
- Buhren, C.G. (2008): Selbstevaluation in Schule und Unterricht. Köln: LinkLuchterhand.