

Hinweise zur Nutzung von Feedback-Ergebnissen im Rahmen von SEfU

Ein Leitfaden

Inhaltsübersicht

- o. Einleitung
- 1. Funktion und Nutzen von Feedback
- 2. Feedback-Konferenzen als Quelle für Unterrichtsentwicklung
 - 2.1 Ein Beispiel aus der Praxis für die Praxis
 - 2.2 Tipps für die Gestaltung
 - 2.3 Hinweise zur Daten-Interpretation
 - 2.4 Feedback-Konferenz als Simulationsspiel
- 3. Welche SEfU-Ergebnisse sollte man einer FBK zugrunde legen?
 - 3.1 Vorschlag für ein handhabbares Ergebnisblatt
 - 3.2 Offenhaltung für spezifische Zusatzfragen
- 4. Schaffung einer Feedback-Kultur als Voraussetzung und Ergebnis
 - 4.1 Verankerung in der Schule
 - 4.2 Gesprächsnormen und Verfahrensregeln
- 5. Einige Tipps zum Schluss
- 6. Basisbibliothek

0. Einleitung

Dieser Leitfaden entwirft einige Hinweise für die Nutzung von Schüler-Lehrer-Feedback-Ergebnissen für Unterrichtsentwicklung. Er soll Lehrerinnen und Lehrern (im Folgenden Lehrkräfte genannt) helfen, ein Schüler-Lehrer-Feedback professionell durchzuführen. Er begreift die dadurch entstehende Rückmeldekultur als Notwendigkeit und Chance, denn

- *eine entwickelte Rückmeldekultur hilft den Unterricht zu entwickeln,*
- *wirkt sich positiv auf das Schulklima aus,*
- *lässt die Schüler Mitwirkungsmöglichkeiten erfahren und*
- *hilft Schülern und Lehrenden, Unterrichtsverbesserung als gemeinsames Ziel zu verstehen.*

Eine Rückmeldekultur ist aber kein Selbstläufer. Sie wirkt nur positiv auf Unterrichtsentwicklung, wenn sie von den einzelnen Lehrkräften professionell durchgeführt und im Gefüge der Schule verankert wird. Dazu will dieser Leitfaden einige Hinweise geben.

Die Hinweise beziehen sich auf die Nutzung von Feedback-Ergebnissen im Rahmen von SEfU. Sie sind aber auch zu verallgemeinern; sie gelten für Schüler-Lehrer-Feedback insgesamt.

Beim folgenden Kapitel handelt es sich um eine Hintergrundinformation, die auch später gelesen werden kann. In diesem Fall sollte die Lektüre mit Kapitel 2. beginnen!

1. Funktion und Nutzen von Feedback

Lehrende sind Lernende. In Zeiten turbulenten Umbruchs können selbst Experten nicht wissen, ob sie sich auf dem letzten Stand der Erkenntnisse bewegen, sie bleiben sozusagen Anfänger, weil sie immer wieder mit Neuem konfrontiert sind. „Lebenslanges Lernen“ ist deshalb keine Wunschvorstellung, sondern blanke Notwendigkeit. Darum müssen Lehrer ihren Unterricht fortlaufend erforschen. Sie müssen und können lernen,

- die Schülerinnen und Schüler angesichts der „Kindheit im Wandel“ zu verstehen (Rolff/Zimmermann 2001),
- zu erkennen, wo sie „blinde Flecken haben“ und
- zu erfahren, wie ihre Lehre wirkt: „Welche Wirkungen löse ich gezielt oder ungewollt aus? Welche Umstände begünstigen oder behindern den Erfolg meiner Lehrtätigkeit? Was trägt in meinem Unterricht zum Gelingen bei?“ Professionelle Lehrer sind Unterrichtsforscher! Ausbilder ebenfalls, Referendare sowieso!

Zum Nutzen von Schüler-Lehrer-Feedback gehört, dass es dazu beiträgt, auf der Basis von Daten die Schüler besser zu verstehen, den eigenen Unterricht zu erforschen und Flecken in der Selbstwahrnehmung aufzuhellen.

Hinzu kommt, dass fast jedes der gebräuchlichen Qualitätsmanagement-Systeme ein Schüler-Lehrer- (und Lehrer-Lehrer-) Feedback für zwingend notwendig erachtet, sei es das ISO 9000ff., das EFQM-, das Q2E oder das UQM-System (vgl. dazu Rolff 2011). Dies verwundert auch nicht vor dem Hintergrund der Schulwirksamkeitsforschung, die gut belegt, dass Feedbacks sog. **Treiber von Schulqualität** sind, - gemessen an „harten“ Kriterien wie Schulleistungen oder „weichen“ wie Lernkultur.

John Hattie (2009) hat fast alle vorliegenden diesbezüglichen Untersuchungen reanalysiert und in Bezug auf Schüler-Lehrer-Feedback formuliert: „Feedback was among the most powerful influences on achievement.“ (S. 173). Als Effektgröße ermittelt er für „Feedback“ den beachtlichen Wert von 0.73. Er fügt hinzu, was für den hier behandelten Zusammenhang von besonderem Belang ist: „The mistake I was making was seeing feedback as something teachers provided to students [...] I discovered that feedback was most powerful when it is from the student to the teacher...“ (S. 173). Hattie macht allerdings eine wichtige Einschränkung: „32 percent of the effects were negative. Specifically, feedback is more effective when it provides information on correct rather than incorrect responses. The impact of feedback was also influenced by the difficulty of goal and tasks. There is highest impact when goals are specific and challenging“ (S. 175).

Eine vielgenannte Funktion von Feedback besteht in der Aufhellung blinder Flecken. Dies verdeutlicht in besonderer Weise das sog. Johari-Fenster. Das Johari-Fenster ist ein „Fenster“ bewusster und unbewusster Wahrnehmung, durch das man selbst auf Andere schaut oder Andere auf einen selbst schauen. Entwickelt wurde es 1955 von den amerikanischen Sozialpsychologen Joseph Luft und Harry Ingham. Die Vornamen dieser beiden wurden für die Namensgebung herangezogen.

Mit Hilfe des Johari-Fensters wird vor allem der so genannte „blinde Fleck“ im Selbstbild eines Menschen veranschaulicht (vgl. Luft 1971). Es spielt seit den 1960/70er Jahren eine bedeutsame Rolle zur Demonstration der Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung und gehört zum Standardrepertoire gruppendynamischer Modelle und Verfahren.

Das Johari-Fenster operiert mit vier Feldern:

(1) Öffentlichkeit

Öffentlich ist alles, was ein Mensch von sich preis gibt, was also ihm selbst und anderen bekannt ist. Dies umfasst die Anteile der Persönlichkeit, die nach außen sichtbar gemacht werden und von anderen wahrgenommen werden. Dieser Teil ist im Vergleich mit den anderen Teilen meist eher klein. Es sind aber vor allem die nicht-öffentlichen Bereiche, die Beziehungen ganz wesentlich bestimmen. Neben äußeren Merkmalen zählen auch innere Eigenschaften wie beispielsweise Ehrgeiz oder Ängstlichkeit hinzu, soweit diese nach außen erkennbar hervortreten.

(2) Geheimes oder Privates

Privat oder geheim ist alles, was der Betroffene weiß oder kennt, aber anderen nicht zugänglich macht oder aktiv vor ihnen hinter einer Fassade verbirgt. Das ist nichts Unehrenwertes, denn es gibt ein Recht auf Privatheit.

(3) Blinder Fleck

Unter dem „blinden Fleck“ versteht man alles, was vom Betroffenen ausgesendet und vom Empfänger wahrgenommen wird, ohne dass sich der Betroffene dessen bewusst ist. Andere erkennen Charakteristika, die der Betroffene bei sich selbst nicht erkennt.

(4) Unbekanntes

Unbekannt ist alles, was weder dem Betroffenen, noch anderen bekannt ist. Es handelt sich um unenthülltes Terrain, welches ergänzend zu den wahrgenommenen, reellen Tatsachen und als Kontinuum alles Möglichen, jedoch Unbekannten steht.

Joseph Luft beschreibt als Ziel der Arbeit mit dem Johari-Fenster, den gemeinsamen Handlungsspielraum transparenter und weiter zu gestalten. Dabei wird das linke obere Feld immer größer, die anderen drei werden kleiner. Durch Mitteilen und Teilen von persönlichen Geheimnissen mit anderen verringert sich der Aufwand, der für die Geheimhaltung betrieben werden muss und es vergrößern sich die Freiheit und der Handlungsspielraum in der Öffentlichkeit. Besonders wirksam ist die Mitteilung von Beobachtungen: Durch Mitteilen von Beobachtungen über Blinde Flecken direkt an den Betroffenen, also durch Feedback, gewinnt dieser Erkenntnisse über sich selbst und kann so seinen privaten und öffentlichen Handlungsspielraum bewusster wahrnehmen und ausfüllen. Beide Wege ergänzen einander und helfen auch, Unbewusstes bewusst und dadurch handhabbar zu machen.

Abb. 1 Johari-Fenster vor einem Feedback

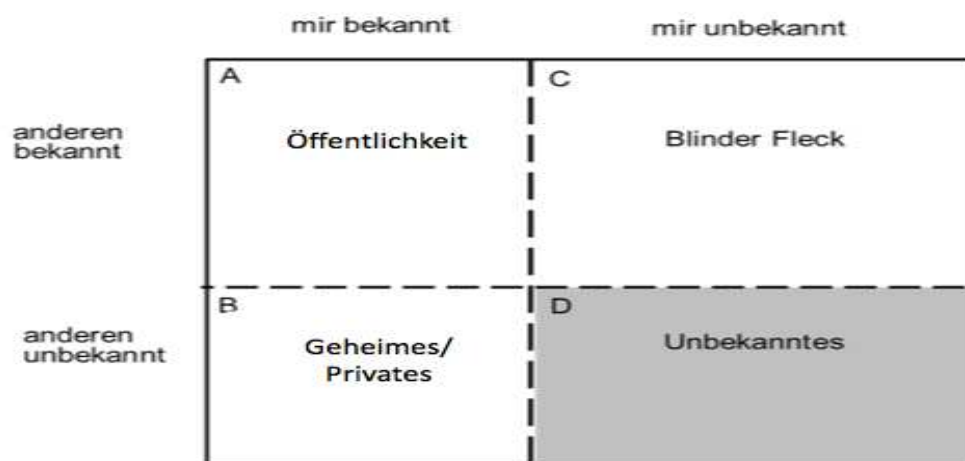
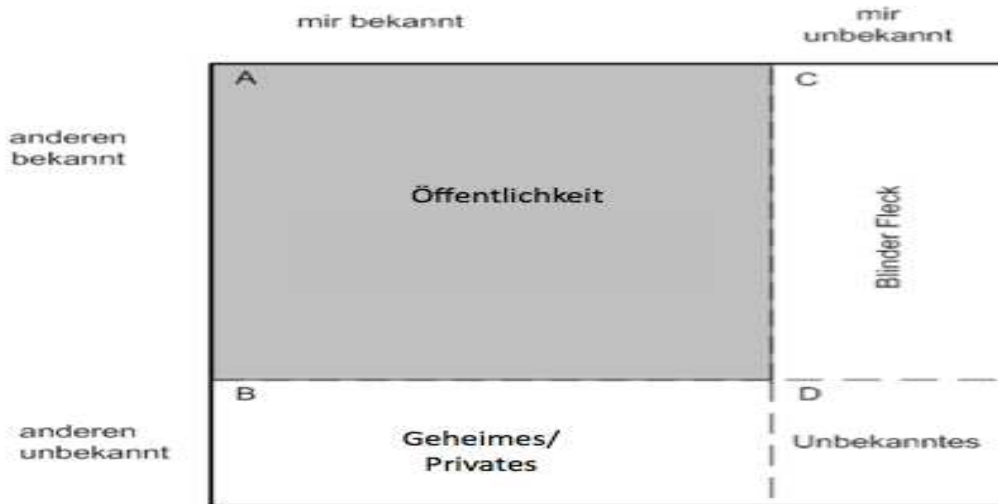


Abb. 2 Johari-Fenster nach einem erfolgreichen Feedback



Bei einem Schüler-Lehrer-Feedback werden dem Lehrer via Schülerbefragung Beobachtungen mitgeteilt, die er kennt, wodurch er Bestätigung erfährt. Es werden ihm aber auch solche Beobachtungen bewusst gemacht, die er nicht kennt oder verkennt, wodurch die Arena der Öffentlichkeit erweitert wird. Selbstverständlich bleibt davon, wie erwähnt, das Recht von Lehrern auf Privatheit unberührt. Dieser Bereich wird im Johari-Fenster etwas missverständlich „Geheimes“ genannt.

Donald Schön und Chris Argyris haben das Verhältnis von Wissen zu Handlung untersucht und dabei die Bedeutung datengestützter Reflexion herausgestellt. Schön (1983) macht klar, dass Praktiker, um die komplexen Situationen beruflicher Praxis qualifiziert zu meistern, über Handlungswissen (knowing-in-action) sowie die Fähigkeit zur Reflexion in der Handlung (reflection-in-action) verfügen müssen. Handlungswissen muss sofort präsent sein, ist aber häufig unbewusst. D.h., dass sie auf die Spezifität der sich entwickelnden Situation und ihrer eigenen Handlung reflektieren können müssen, auch ohne aus dem Handlungsfluss hervorzutreten. („thinking what they are doing while they are doing it“). Lehrkräfte haben pro Stunde, vergleichbar mit Fluglotsen, hunderte von Entscheidungen zu treffen. Sie können dies nur bewältigen mit Hilfe eines Repertoires von Fallbeispielen, Bildern, Analogien, Interpretationen und Handlungen, wobei sie ihre interaktiven Reflexionsergebnisse nachträglich häufig nur mit Mühe verbalisieren zu können.

Professionalisierung als Reflexion der Praxis

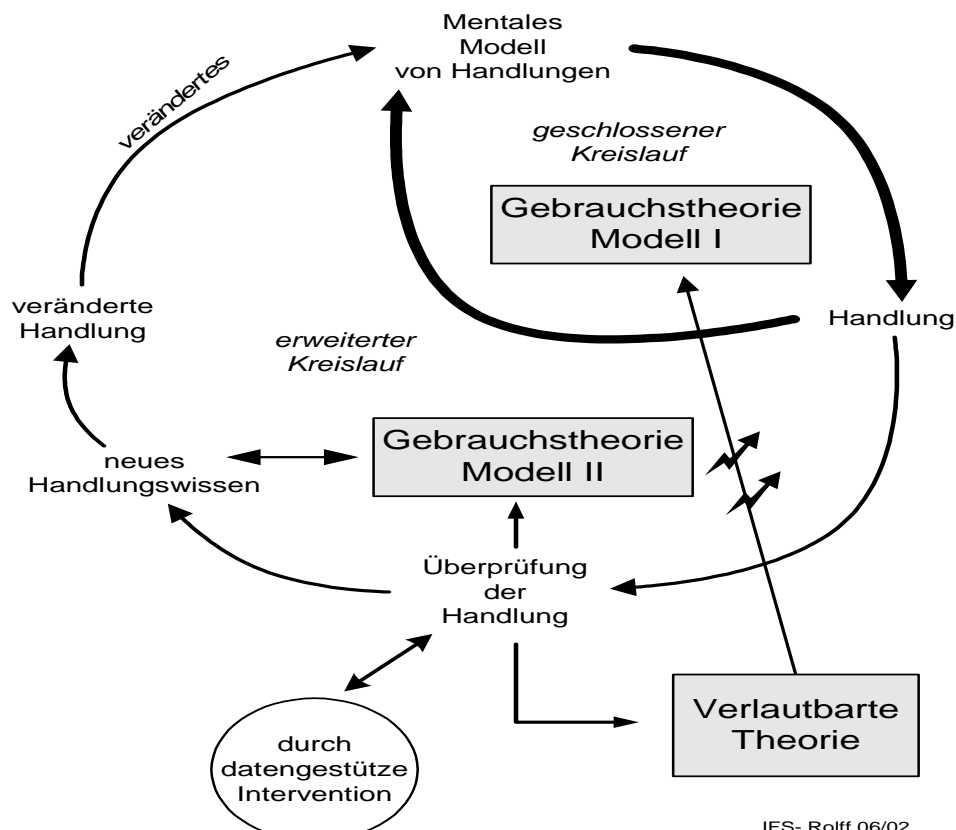
Für volle professionelle Kompetenz ist nach Schön jedoch ein erweiterter Handlungstyp notwendig: Im Zentrum steht hier die Kompetenz zu Reflexion-in-der-Handlung. Doch ist diese üblicherweise in nicht-reflektierte Routine eingebettet. Sie muss deshalb durch reflection-on-reflection-in-action (entspricht unserem alltäglichen Begriff von distanzierter, aus der Handlung heraustretender Reflexion) ergänzt werden, soll ein größeres Problem gelöst oder das eigene Wissen im Gespräch mit Kollegen formuliert werden. Besonders nützlich, wenn nicht notwendig, ist dabei die Sammlung von Daten über die Handlung, die eine objektivierte, z. T. herausfordernde Basis für die Reflexion der eigenen Routinen schaffen.

Professionalität verlangt traditionell nach einem akademischen Hintergrund, orientiert sich an Einzelfällen und setzt eine gewisse Autonomie der Berufsausübung voraus. Zeitgemäße Professionalität bedeutet darüber hinaus nach Schön „**Reflexion über die eigene Praxis**“ und zwar datengestützt und zielorientiert. Er nennt Professionelle auch bündig „reflektierende Praktiker“.

Argyris (1997) behandelt das Verhältnis von Daten zu professionellem Handlungswissen in grundlegender Weise. Er unterscheidet dabei zwei unterschiedliche Handlungsmodelle.

Er geht aus von einer sog. Theory-in-use, Modell I, die das allgemein gebräuchliche Handlungsmodell darstellt; davon sind alle Akteure auch entgegen ihrer Selbsteinschätzung durch Sozialisation und kulturell-organisatorische Gegebenheiten beherrscht. Die Leitwerte dieses Modells sind auf Abschottung und Durchsetzung der jeweils eigenen Handlungsrationaltät gerichtet. Die darauf aufbauenden Handlungsstrategien der Akteure sehen vor, die Verteidigung der eigenen Position, die Beurteilung der Gedanken und Aktionen anderer, die Zuschreibung von Ursachen stets auf eine Weise vorzunehmen, die von anderen Menschen nicht untersucht und nicht ohne weiteres getestet werden können.

Abb. 3 Entwicklung durch Datennutzung (nach Argyris)



IFS- Rolff 06/02

Die Konsequenzen sind „defensive Routinen“ wie

- Abwehrverhalten,
- Vertuschen mikropolitischen Zusammenhänge,
- Verteidigungsverhalten oder
- Prozesse, die sich selbst verriegeln.

Anspruchsvolles individuelles und organisatorisches Handeln erfordert demgegenüber das Erlernen eines anderen Handlungsmodells: Der Theory-in-use, Modell II. Gegenüber Modell I ist dieses gekennzeichnet durch den **Leitwert offener Information**, damit Fehler entdeckt und korrigiert werden. Aus diesem Leitwert folgen Aktionsstrategien, die Verteidigung, Beurteilung und Zuschreibung so anlegen, dass Andere überprüfen können, wie diese zustande kommen. Damit wird Abwehrverhalten reduziert.

Während defensive organisationale Routinen nach Modell I in einem sich selbst verstärkenden Prozess Strategien des „Überspielens“ hervorbringen, ist es das Ziel von Interventionen, diese Systematik von Lernblockaden zu dechiffrieren und zu überwinden. Die für Modell II erforderlichen Fähigkeiten können allerdings nur durch eine langfristige Praxis organisationalen Lernens erworben werden, - eben weil die stets noch wirksame Modell-I-Orientierung dies beständig verhindert.

Von der Theory-in-use (Gebrauchstheorie), die das tatsächliche Handeln „steuert“, ist die sog. Espoused theory (verlautbarte Theorie) zu unterscheiden. Dies ist die nach außen geäußerte Theorie des Handelns, die Handeln plausibilisieren soll. Sie ist häufig Alltagsideologie, die Handeln eher legitimiert als aufklärt. Sie bewegt sich aus gesellschaftlich erwünschten Gründen gern auf der Ebene des Modells II („Lernende Organisation“), auch wenn das konkrete Handeln auf der Ebene des Modells I verharret.

Es ist damit zu rechnen, dass Daten-Rückmeldungen auf Schulen treffen, die auf der Ebene des Modells I agieren, die Gespräche über Datenrückmeldungen jedoch auf die Ebene des Modells II heben und in die aufgesetzte Espoused-theory integrieren, ohne dass das tatsächliche Handeln davon berührt wird. Interventionen müssten derart zu erklärende Lernblockaden erst einmal dechiffrieren und dann überwinden, was möglich, aber mühselig und zeitraubend ist - und vermutlich aus eigener Kraft und im eigenen Saft nicht allzu häufig gelingt.

Interventionen kommen nur im erweiterten Handlungskreislauf vor. Sie sind als „Überprüfung der Handlung durch andere“ (vgl. Abb. 3), zu verstehen, welche neues Handlungswissen anbietet und eventuell auch verändertes tatsächliches Handeln zu stimulieren vermag. Interventionen dieser Art sind immer datengestützt und insofern für Datenrückmeldungen prädestiniert.

Das Schüler-Lehrer-Feedback hat mindestens zwei Funktionen. Es dient zum einen der Lehrerprofessionalisierung vor allem durch Aufdeckung blinder Flecken durch Bereitstellung von Daten zur Reflexion der eigenen Praxis, und zum anderen als Quelle für Unterrichtsentwicklung. Wenn diese Quelle wirksam sprudeln soll, müssen die Ergebnisse des Feedbacks mit den Schülern besprochen werden und Maßnahmen zur Veränderung vereinbart werden.

2. Feedbackkonferenzen als Quelle für Unterrichtsentwicklung

Das Klassengespräch, in dem das geschieht, wird Feedbackkonferenz (FBK) genannt. FBKs sind keine Selbstverständlichkeit. Vielfach behalten Lehrkräfte die Ergebnisse eines Feedbacks für sich oder teilen sie den Schülern bloß in mehr oder weniger pauschaler Form mit, ohne sie mit ihnen zu besprechen und ohne Veränderungen des Unterrichts anzukündigen, geschweige denn solche mit den Schülern zu vereinbaren.

Wenn Lehrkräfte ein Schüler-Lehrer-Feedback einholen und das Ergebnis für sich behalten, es aber analysieren und für sich Konsequenzen daraus ableiten, diese womöglich den SuS auch mitteilen, bewegen sie sich gewiss auf einem richtigen Weg.

Wenn das Schüler-Lehrer-Feedback aber für Unterrichtsentwicklung, zumal für nachhaltige Unterrichtsentwicklung kalkulierbar wirksam sein soll, dann müssen FBKs durchgeführt werden.

Das belegen Forschung (vgl. Hattie 2009) und Erfahrung.

2.1 Ein Beispiel aus der Praxis für die Praxis

Im Folgenden wird ein Beispiel wieder gegeben, das sich genauso in der Praxis ereignet hat und das eine Vorstellung davon zu vermitteln vermag, wie eine erfolgreiche Feedback-Konferenz verlaufen könnte. Selbstverständlich handelt es sich um ein Beispiel und nicht um ein Muster oder Vorbild: es gibt etliche Möglichkeiten für Abläufe je nach Situation (Schulform, Schulstufe, Schulkultur,...), die Erfolg versprechen, also zu lernwirksamer Unterrichtsentwicklung führen.

Bei diesem Beispiel startet die FBK, indem die Lehrkraft (LK) das *Ziel* der FBK gut sichtbar auf eine Tafel, ein Plakat oder ein Flipchart schreibt. In diesem Fall ist das Ziel, anhand der Auswertung der SEfU- Ergebnisse ein oder zwei Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts gemeinsam zu erarbeiten und zu vereinbaren.

Die LK hat die SEfU-Ergebnistabelle mitgebracht und legt sie auf einen Overhead-Projektor (oder zeigt sie als Powerpoint), so dass alle Schüler (SuS) das Ergebnis vor Augen haben. Die LK erläutert den Aufbau der Tabelle einschließlich einiger Beispiel-Items, also Fragen aus dem Fragebogen, und klärt, ob die SuS in der Lage sind, die Ergebnistabelle zu lesen.

Die LK hat sich ein *Setting* nach dem Ansatz des Kooperativen Lernens überlegt und leicht abgewandelt: Erst Schüler-Einzelarbeit (think), dann Arbeit an Gruppentischen („pairing“ zu vier oder sechs SuS) und schließlich Auswertung und Umsetzung im Plenum (sharing). Die LK bittet zu Beginn die SuS, sich in die Ergebnisse in Ruhe (ca. 10 Minuten) einzulesen. Dann verteilt sie blaue, rote und weiße Aktionskarten und erteilt den *Arbeitsauftrag*:

- Schreibt bitte auf die *blauen* Karten, was euch an den Ergebnissen überrascht (ein Aspekt auf je eine Karte!)
- Schreibt auf die *roten* Karten, was für Euch die zwei wichtigsten Ergebnisse sind (Die LK weist darauf hin, dass die letzte Spalte der Ergebnistabelle Hinweise zur Wichtigkeit enthält.)
- Schreibt auf die weißen Karten ein oder zwei Maßnahmen, die ihr angesichts dieser Ergebnisse mit mir vereinbaren wollt.

Sie fügt hinzu:

„Ich selbst schreibe auch blaue, rote und weiße Karten (zum gleichen Auftrag). Um Euch aber nicht bei Euren Überlegungen zu beeinflussen, hänge ich sie erst einmal umgedreht auf. Wenn eure Karten hängen, decke ich meine Karten auf.“

Die LK bereitet drei Flächen an der Tafel oder (mit *Tesa-Krepp*) an der Wand vor, auf der die SuS ihre Karten anbringen und zusammen mit der LK sortieren. Dann geht die LK die drei Flächen (Auswertungsblätter) in der Reihenfolge blau, rot und weiß mit den SuS durch und versucht, Übereinstimmung herzustellen. *Dies ist das Herzstück der FBK, mit dem alles steht und fällt!*

Am Schluss der FBK werden anhand der weißen Karten ein oder zwei Maßnahmen zur Unterrichtsverbesserung vereinbart. Es muss Zeit und Raum für eine solche Vereinbarung sein. Wenn nicht Zeit genug ist, wird die Vereinbarung auf die nächste Stunde vertagt.

2.2 Tipps für die Gestaltung

Die gerade skizzierte FBK ist nur ein Beispiel. Etliche Alternativen sind denkbar, je nach Schulform, Alter der Schüler und Unterrichtsstil der LK. Dennoch kann man einige Tipps geben, die mit Abwandlungen für die Mehrzahl der FBKs geeignet sind. Sie beruhen auf zahlreichen Simulationsspielen, die der Autor moderiert hat.

Vorweg sollte daran gedacht werden, die Ergebnisse von SEfU schülergerecht und für den Rahmen einer Unterrichtsstunde oder Doppelstunde aufzubereiten und präsentierbar zu machen. Mehr als ca. 20 Ergebnisse sind schwer zu verkraften, und für mehr als 20 Ergebnisse ist auch die Datenhoheit kaum zu garantieren. Die Datenhoheit liegt unverrückbar bei der LK. Die Datenhoheit ist gut zu sichern, wenn die LK das Ergebnis nicht auf Blättern verteilt, sondern per Beamer oder OP für alle Schüler an die Wand wirft. Dann ist garantiert, dass kein Datenblatt den Klassenraum verlässt. Die Visualisierung der Daten sollte auf übersichtliche und einfache Art erfolgen, nämlich als Eintrag der Ergebnisse in den SEfU-Fragebogen. Den kennen alle Schüler, weil sie ihn ausgefüllt haben, und er ist auch leicht zu lesen, weil er im Unterschied zu den meisten Grafiken keine Abkürzungen enthält. Die wichtigsten Tipps lauten in Kurzform:

- Zu Beginn das Ziel der FBK nennen
- Schüler wertschätzend in ihrer Befindlichkeit abholen, z.B.
 - sich bedanken,
 - Verbesserungen des Unterrichts in Aussicht stellen (und auch umsetzen)und
 - wenn sich die SuS in den Daten nicht wieder erkennen, Impulse setzen wie: „Erinnere Dich daran, was Du angekreuzt hast und vergleiche das mit dem Klassenergebnis.“
- Hinweise zur Daten-Interpretation geben und Verständnisfragen klären (am Besten die SuS vorher fit machen)
- Nur datengestützt argumentieren
- Schülern Zeit für Einzelarbeit geben (wie in der Beispielstunde gezeigt)
- Ergebnisse gemeinsam zusammentragen (auf Zuruf oder mittels Karten)
- Keine Ursachen-Analysen versuchen! Sie sind nicht valide und bereiten oft Ärger
- Maßnahmen dialogisch ableiten, also den SuS Verbesserungs-Vorschläge entlocken (die auf den Ergebnisdaten beruhen)
- Sich auf eine Maßnahme, höchstens zwei, einigen (eventuell in der nächsten Stunde)
- Die FBK nicht am Ende und auch nicht ganz am Anfang des Schuljahres durchführen (weil die Klasse am Anfang noch kein klares Bild vom Unterricht der jeweiligen LK hat und am Ende keine Zeit zur Umsetzung der vereinbarten Maßnahmen bleibt)
- Die Klasse anhalten, auch gute Ergebnisse zu identifizieren, damit die Auswertung nicht defizitlastig wird

2.3 Hinweise zur Dateninterpretation

Man kann so vorgehen, wie im obigen Beispiel, also mit Karten arbeiten, die die SuS beschriften, z.B.:

- Rot: Was überrascht?
- Blau: Was sind die wichtigsten Ergebnisse (positive wie negative)?
- Weiß: Welche Maßnahmen zur Unterrichtsverbesserung leiten wir davon ab?

Man kann aber auch nacheinander abfragen:

1. Was sind zwei gute, was zwei kritische Ergebnisse?
2. Welches Ergebnis hat für Euch die größte Wichtigkeit? (berücksichtigt die rechte Spalte der Ergebnistabelle!)
3. Welche Verbesserungsvorschläge kann man daraus herleiten? (nicht ableiten, das wäre zu mechanisch)

Beide Verfahrensweisen sind erprobt und haben sich bewährt. Andere Verfahrensweisen sind denkbar.

2.4 Feedback-Konferenz als Simulationsspiel

Es empfiehlt sich, die FBK, die sehr komplex ist und bei der es auf Details ankommt, zu üben. Wie eine Idealform einer FBK aussehen könnte, ist am Besten anhand eines Simulationsspiels zu demonstrieren, das sowohl in einer außerschulischen Fortbildungsveranstaltung (z.B. für Steuergruppen) als auch im Kollegium durchgeführt werden kann.

Der Autor dieses Leitfadens hat gute Erfahrungen gemacht mit Simulationsspielen. Dabei dient der Begriff Simulationsspiel als Abgrenzung zum Rollenspiel, wenn gleich es viele Ähnlichkeiten gibt. Beim Simulationsspiel gibt es allerdings keine präzisen Rollenkarten.

Offene Spielanweisung

Der Grund für Offenheit liegt darin, dass die Rollen je nach Schulform sehr unterschiedlich sind, für Grundschüler ganz anders als für Schüler in Berufskollegs, weshalb Festlegungen hinderlich sind. Offene Spielanweisungen sind auch deshalb sinnvoll, weil sie die Mitspieler in der Vorbereitungsphase zwingen, die Rollen intensiv zu reflektieren, ja zu erfinden, was zu intensiven Lernprozessen führt.

Verlauf

Die Simulation der FBK verläuft genau wie die reale FBK in den folgenden vier Phasen:

1. Einführung: Tipps für Feedback-Konferenzen (30 Minuten)
2. Vorbereitung in 3 Gruppen (30 Minuten)
 - Lehrer
 - Schüler
 - Beobachter

3. Simulation (Rollenspiel) (30 Minuten)
4. Auswertung (30 Minuten)

Für die Vorbereitung der **Lehrerrolle** sind nicht viele Regieanweisungen nötig: Es muss geklärt werden,

-welcher Schülerjahrgang und

-welche Schulform den Rahmen bilden sollen,

-dass eine Person aus der Vorbereitungsgruppe bereit sein muss, den Lehrer in der Simulation zu spielen und

-dass es in der Vorbereitungsgruppe um eine Ideensammlung geht, nicht aber um eine enge Festlegung der Lehrerrolle, also nicht um ein „imperatives Mandat“.

Der Gruppe der **Schüler** muss ebenfalls klar sein, um welchen Jahrgang und um welche Schulform es sich handelt. Zudem sollte ihnen eingeschärft werden, dass sie keinen Schwank und keine Posse aus dem Spiel machen, sondern so spielen, wie es der Realität entspricht. Wer lange Lehrer ist und einmal wieder Schüler spielen kann, neigt leicht zu Überspitzung und Karikaturen, die dem Lerneffekt einer Simulation abträglich sind.

Die **Beobachter** bereiten sich vor, indem sie sich ein Beobachtungskonzept überlegen. Dabei sollten sie sich an den in Kap. 3.1 aufgelisteten „Tipps für die Gestaltung“ orientieren und eine Arbeitsteilung verabreden: Wer beobachtet was? Beispielsweise die Einhaltung der genannten Tipps, Körpersprache, Redeanteile oder Einhaltung von Gesprächsnormen, die am Schluss dieses Leitfadens erörtert werden.

3. Welche SEfU Ergebnisse sollte man einer Feedback-Konferenz zugrunde legen?

SEfU erhebt eine Fülle von Daten, die auch gut mit den Forschungsergebnissen zu gutem Unterricht korrespondieren. Es handelt sich um 41 Items, die sowohl aus Schüler- als auch aus Lehrersicht eingeschätzt, d.h. angekreuzt werden; zudem beurteilen die Schüler diese Items auch noch aus ihrer Sicht auf Wichtigkeit, - jeweils auf einer Viererskala.

Für FBKn hat sich die Praxis bewährt: **Nicht mehr Daten zugrunde legen, als sie Platz auf einer Folie haben.** Man kann alle SEfU-Ergebnisse auf einem DIN A4-Blatt darstellen, wie es Abb. 4 zeigt. Aber diese Abbildung passt nicht auf eine PPT-Folie; sie ist zu groß. Auch wenn Abb. 4 auf eine Overhead-Folie passen mag, ist sie in der Aussage viel zu komplex (bestenfalls Sek. II-Stufen-Schüler sind in der Lage, sie in einer Stunde zu verstehen und zu bearbeiten). Für Sek. I-Stufen-Schüler (und erst recht für Grundschüler, und dort auch nur für 4. Klassen) ist es unabdingbar, die Darstellung auf die 15 bis 20 wichtigsten Aussagen zu konzentrieren, also Abb. 4 auf das Wesentliche zu bringen.

Auch wenn eine Ergebnisdarstellung wie in Abb. 4 für eine FBK nicht handhabbar ist, eignet sie sich sehr wohl für die Selbstreflexion der LK, die diese dichte und vollständige Ergebnisdarstellung für sich analysieren und reflektieren sollte.

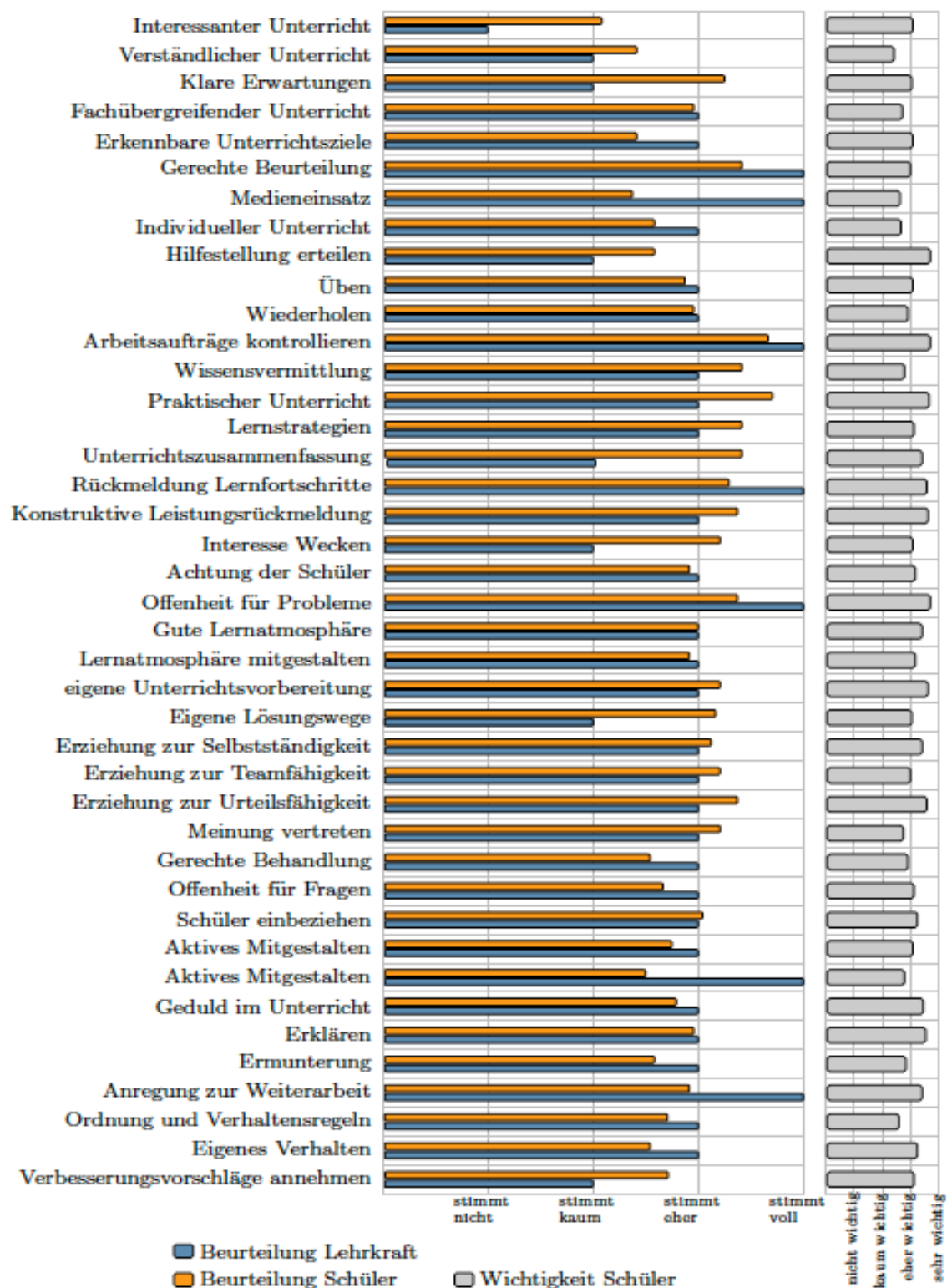
3.1 Vorschlag für ein handhabbares Ergebnisblatt

Ein empfehlenswerter Vorschlag für eine handhabbare Ergebnispräsentation ist aus Tab. 1 zu ersehen. Hier sind mit einer sorgfältigen Plausibilität von den vorhandenen 41 Items die 15 bedeutsamsten Items ausgewählt worden. Gewiss kann man über die Auswahl diskutieren. Zu einem wesentlich anderen Ergebnis wird man vermutlich nicht kommen. Es ist allerdings zu erwägen, Item/Frage 33 noch hinzuzunehmen: „Es gibt die Möglichkeit, den Unterricht mitzugestalten“. Dann ergäben sich 16 Items/Fragen.

Die Ergebnisse sind direkt in den Fragebogen eingetragen, den die Schüler ausgefüllt haben. Mit Orientierungsproblemen ist also nicht zu rechnen. Dieses Ergebnisblatt passt gut auf eine PPT-Folie. Die Lehrerantworten sind fortgelassen; denn sie würden in die FBK eine Metaebene einziehen, die den Verlauf unnötig komplizieren müsste. Wohl ist im Ergebnisblatt die Ergebnisspalte zur Wichtigkeit einbezogen, die die Schüler den einzelnen Items zuschreiben. Diese könnte man für SuS der unteren Klassen allerdings fortlassen. Ebenso enthält das Ergebnisblatt Mittelwerte (MW), die als Mediane, also als theoretische Mittelwerte definiert sind: Alles, was über dem Median, also 2,5 liegt, kann man als Zustimmung lesen, also was unter 2,5 liegt als Ablehnung. Auch diese Spalte könnte man für die unteren Klassen streichen.

Abb. 4 Gegenüberstellung der Einschätzungen der Schüler und Ihrer Beurteilung sowie die Wichtigkeit der Unterrichtsmerkmale aus Schülersicht

(Bei den Schülerantworten sind jeweils die Mittelwerte dargestellt.)



Für Schüler der höheren Klassen kann man die Ergebnisgrafik aus Abb. 5 benutzen, die auch die Einschätzung der Lehrperson enthält. aber auch hier gilt die Konzentration auf 15 Items.

Tab. 1 Beispiele für eine Ergebnistabelle zur Feedbackkonferenz

	Beurteilung (Schüler)					subjektive Wichtigkeit (Schüler)
	Stimmt nicht	Stimmt kaum	Stimmt eher	Stimmt voll	MW	MW= Mittelwert
2. Verständlicher Unterricht: Er erklärt den Unterrichtsstoff verständlich.	4	14	6	1	2,16	3,92
3. Klare Erwartungen: Bei ihm weiß ich genau, was im Unterricht von mir erwartet wird.	2	6	13	4	2,76	3,08
5. Erkennbare Unterrichtsziele: Es wird für mich zu Beginn der Unterrichtsstunde deutlich, was wir wie und warum lernen werden.	4	7	10	4	2,56	3,12
6. Gerechte Beurteilung: Meine Leistungen werden von ihm gerecht beurteilt.	0	4	10	11	3,28	3,88
8. Individueller Unterricht: Er bezieht meine Interessen und Stärken in den Unterricht ein.	6	9	9	1	2,20	2,80
9. Hilfestellung erteilen: Ich bekomme von ihm Hilfe, wenn ich sie brauche.	1	4	12	8	3,08	3,80
13. Wissensvermittlung: In seinem Unterricht lerne ich viel.	3	8	9	5	2,64	3,84
15. Lernstrategien: Er bringt uns bei, wie man lernt.	9	15	1	0	1,68	2,36
17. Rückmeldung Lernfortschritte: Er gibt mir ausreichend Rückmeldungen über meine Lernfortschritte.	6	7	11	1	2,28	3,12
19. Interesse Wecken: Er schafft es, bei mir Interesse für die Unterrichtsthemen zu wecken.	9	5	7	4	2,24	3,08
21. Offenheit für Probleme: Wenn es Probleme gibt, kann ich diese mit ihm besprechen.	2	3	9	11	3,16	3,32
25. Eigene Lösungswege: Er ermutigt uns, eigene Lern- und Lösungswege zu erproben.	2	6	10	7	2,88	2,68
27. Erziehung zur Teamfähigkeit: Im Unterricht lerne ich, Aufgaben mit anderen gemeinsam zu bearbeiten.	0	7	11	7	3,00	2,72
30. Gerechte Behandlung: Ich fühle mich von ihm im Unterricht gerecht behandelt.	3	3	10	9	3,00	3,72
34. Aktives Mitgestalten: Ich nehme die Chance wahr den Unterricht aktiv mitzugestalten.	2	9	10	4	2,64	2,72

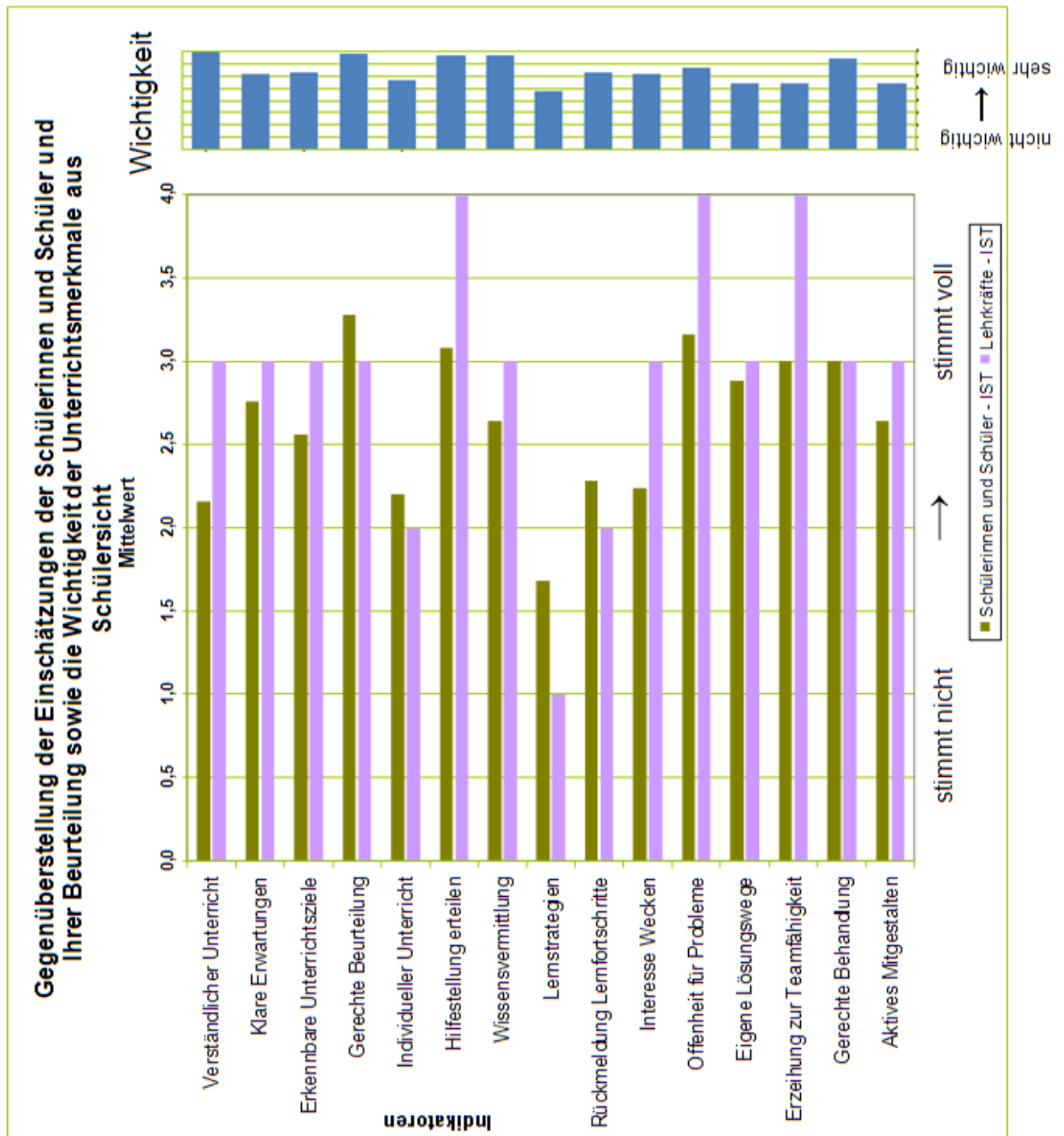
Es handelt sich um eine Klasse mit 25 Schülern. Der theoretische Mittelwert (Median) liegt bei 2,5.

3.2 Offenhaltung für spezifische Zusatzfragen

Auch wenn für eine Konzentration der 41 Items auf 15 plädiert wird, sollte diese Konzentration nicht in die Hände der einzelnen Lehrer gelegt werden. Einerseits würde die Vergleichbarkeit der Ergebnisse darunter leiden, die für eine denkbare statistische Gesamtauswertung, die einzelne LK selbstverständlich anonym lassen sollte, unerlässlich ist. Zum andern hätten LKs, wenn sie beispielsweise in Fachgruppen oder Jahrgangsteams über SEfU-Ergebnisse zu reflektieren vorhaben, keine gemeinsame Datenbasis. Schließlich ist die Befürchtung nicht ganz von der Hand zu weisen, dass wenig belastbare Lehrer kritische Items umgehen bzw. auslassen möchten.

Konsequenter wäre es also, SEfU insgesamt nur auf die aufgeführten 15 oder 16 Items/Fragen zu konzentrieren und die anderen fort zu lassen.

Abb. 5 Gegenüberstellung der Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler und Ihrer Beurteilung sowie die Wichtigkeit der Unterrichtsmerkmale aus Schülersicht



In jedem Fall sollten bei der SEfU-Befragung handhabbare Gelegenheiten für die Aufnahme von Zusatzitems, d.h. für Zusatzfragen zusätzlich zum Kern der 15 hier vorgeschlagenen Fragen, geschaffen werden. Das würde erlauben, die Feedbackaktion ein Stück maßgeschneidert durchzuführen und solche Items „mitlaufen“ zu lassen, die mit dem besonderen Interesse der Lehrpersonen zu tun haben oder geeignet sind, eine Innovation (auch eine fachdidaktische) im Unterricht der Klasse datengestützt zu überprüfen.

4. Schaffung einer Feedback-Kultur als Voraussetzung und Ergebnis

Eine gute Voraussetzung für das Gelingen einer FBK ist das Vorhandensein einer Feedbackkultur. Da diese nicht vorausgesetzt werden kann, muss sie vielfach erst geschaffen werden.

4.1 Verankerung in der Schule

SEfU ist ursprünglich gedacht als Angebot für einzelne Lehrer. Da ein Schüler-Lehrer-Feedback eine zentrale Komponente schülerleistungsfördernder Unterrichtsentwicklung, also ein Treiber für Schulqualität ist, lohnt es sich sehr, das Schülerfeedback schulweit zu verankern und auf diese Weise auch für Nachhaltigkeit zu sorgen. Ein Weg der Verankerung ist bereits durch das Simulationsspiel gewiesen, das vor und mit einem ganzen Kollegium durchgeführt werden und zeigen kann, wie es jeder Kollege selbst zu realisieren vermag.

Ein weiterer Weg zur Verankerung ist, die Steuergruppe zu beauftragen, eine Feedbackkultur aufzubauen und alle Kollegen, die eine FBK durchführen wollen, zu unterstützen (u.a. mit Instrumenten). Zudem könnte und sollte die Steuergruppe mit allen Interessierten einen Erfahrungsaustausch organisieren, der der Optimierung der Feedbackkultur und der (nicht selbstverständlichen) Fokussierung auf Unterrichtsentwicklung dient.

4.2 Gesprächsnormen und Verfahrensregeln

Eine bewährte Strategie zur Schaffung einer kollegiumsweiten Feedbackkultur besteht darin, Transparenz schaffende und Ängste abbauende Gesprächs-Normen und Verfahrens-Regeln für eine FBK in der Steuergruppe oder im Lehrerrat zu formulieren und zur Abstimmung ins Kollegium zu geben. Wenn möglich sollten auch die SuS bei der Vereinbarung von Normen und Verfahrensregeln beteiligt werden; dann wird die Wahrscheinlichkeit größer, dass sie sich auch an die Normen und Verfahrensregeln halten.

Die in Abb. 6 und 7 gezeigten Normen und Verfahrensregeln stammen aus einer Schweizer Schule. Es handelt sich um Entwürfe aus der Steuergruppe dieser Schule, die im Kollegium diskutiert, bearbeitet und in einer leicht veränderten, aber konsensfähigen Fassung verabschiedet wurden. .

Diese Vorgehensweise ist vorbildlich und auch Schulen zu empfehlen, die bereits mit SEfU arbeiten. Denn vom Kollegium erarbeitete Normen und Verfahrensregeln schaffen die Voraussetzung dafür, dass sich die Feedbackkultur im ganzen Kollegium ausbreitet und nicht das Privileg von Aktivisten bleibt.

Abb. 6 Grundsätze für Feedback: Gesprächs-Normen

1. Das Gespräch ist nicht persönlichkeitsverletzend.
--

2. Rückmeldungen erfolgen ohne Rechtfertigung.
3. Interpretationen zurückhalten.
4. Positives wird hervorgehoben.
5. Kritisches wird nicht verschwiegen.
6. Interpretationen erfolgen datengestützt.
7. Bei Unklarheiten werden Rückfragen gestellt.
8. Es spricht nur jeweils einer.
9. Persönliche Bemerkungen werden als Ich-Botschaften formuliert.

Abb. 7 Grundsätze für Feedback: Verfahrens-Regeln

1. Erhebung der Daten durch die Schüler/innen an die Lehrperson erfolgt anonym.
2. Über die Datenweitergabe entscheidet die Lehrperson.
3. Die Rückmeldung der Lehrperson an die Schüler/innen sollte unverzüglich erfolgen.
4. Das Ziel der Feedbacksitzung sollte festgelegt sein.
5. Jedes Feedback ist datengestützt.
6. Gemeinsam werden von allen Beteiligten die Ergebnisse diskutiert.
7. Aus den Ergebnissen werden Maßnahmen abgeleitet.
8. Die Lehrpersonen holen Feedbacks regelmäßig ein (1x pro Halbjahr).

Entwürfe wie die in Abb. 6 und 7 wieder gegebenen könnten auf einer Lehrerkonferenz verteilt und in Gruppen bearbeitet werden. Der Arbeitsauftrag könnte so lauten wie in Abb. 8 gezeigt wird.

Abb. 8 Arbeitsauftrag zum Aufbau einer Vertrauenskultur

Gehen Sie bitte die Liste von Gesprächs-Normen bzw. Verfahrens-Regeln durch und

- streichen Sie diejenigen, die Ihnen unpassend vorkommen,
- fügen Sie solche hinzu, die aus Ihrer Sicht fehlen oder
- formulieren Sie um, was aus Ihrer Sicht unzutreffend / unklar formuliert ist.

Die Ergebnisse der Überarbeitung sollten an die Steuergruppe zurückgehen, die sie in eine abstimmungsreife Fassung für die Lehrerkonferenz bringen muss.

5. Einige Tipps zum Schluss

Zum Schluss mögen ein paar weitere Tipps und zwei Instrumente hilfreich sein, die Feedback-Kultur, die ja Voraussetzung für erfolgreiche FBKn ist, schulweit einzuführen.

Zu den wichtigsten Tipps gehört der Hinweis, dass **eine schulweite Nutzung ohne Unterstützung durch die Schulleitung nicht zu erreichen ist**. Dazu gehört auch der Umstand, dass die Schulleitung die Nutzung von SEfU nicht erzwingen, d.h. auch nicht anordnen oder sonst wie verpflichtend machen kann. Die Einführung kann nur auf freiwilliger Basis erfolgen, aus rechtlichen wie aus Schulentwicklungs-Gründen (wenn SEfU wirken soll, muss es Eigentum im Sinne von ownership der Lehrerinnen und Lehrer werden). Eine Verpflichtung des Kollegiums kann also nur eine Selbstverpflichtung sein.

Wenn es eine solche Selbstverpflichtung dafür gibt, dass jedes Kollegiumsmitglied sich ein Schülerfeedback zum eigenen Unterricht holt, dann kann die Schulleitung allerdings auch verlangen, dass jede Lehrerin und jeder Lehrer eine „Vollzugsmeldung“ macht, allerdings ohne die Inhalte der FBK bekanntgeben zu müssen.

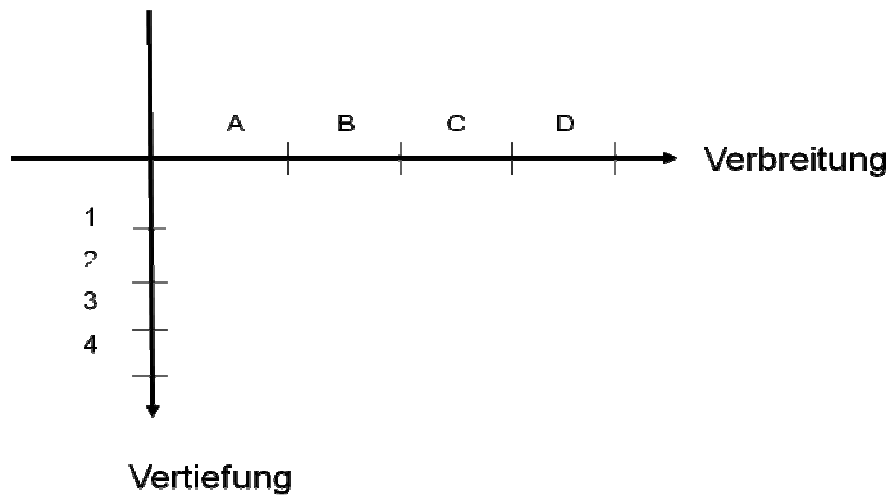
Die beiden Instrumente sind aus Abb. 9 und 10 zu ersehen. Das erste Instrument (Abb.9) soll helfen, eine Feedback-Kultur überhaupt erst einmal zu initiieren. Die vier Felder können von der erweiterten Schulleitung oder der Steuergruppe ausgefüllt werden, aber auch von Gruppen des Kollegiums.

Abb. 10 zeigt ein Analyse-Instrument. Die Erweiterte Schulleitung oder die Steuergruppe können es einsetzen, um den Verbreitungsgrad von SEfU im Kollegium einzuschätzen. Auf der horizontalen (x-) Achse geht es um die Verbreitung: Wenn es nur ein oder 3 Kollegen einsetzen, wird A angekreuzt, wenn es alle praktizieren D. Auf der vertikalen (y-) Achse wird die Intensität der Nutzung abgeschätzt: Wenn die Lehrer die Ergebnisse nur für sich betrachten, heißt das Vertiefungsstufe 1; wenn FBKs durchgeführt werden Stufe 4. Das besterreichbare Ergebnis ist D4.

Abb. 9 Wie initiieren wir eine Feedback-Kultur an unserer Schule?

1. Anlässe/Ansätze	2. Mit welchen Widerständen müssen wir rechnen?
3. Wessen Unterstützung haben bzw. brauchen wir?	4. Erste Schritte: a) b) c)

Abb. 10 Analyseblatt zum Feedback



Es mittels dieser Hinweise deutlich gemacht werden, dass der Aufbau einer intensiven Feedback-Kultur mit FBKn, bei der jeder mitmacht, ein aufwändiger, aber lohnender Prozess ist. Mit drei bis fünf Jahren Aufbauzeit ist zu rechnen. Aber die Mühen lohnen sich; denn sie führen absehbar zu einer besseren Schule, mit besserem Schulklima und besseren Schülerleistungen.

6. Basisbibliothek

Altrichter, H.: The Reflective Practitioner. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2001, H.2.

Argyris, Ch.: Wissen im Action. Stuttgart (Klett-Cotta) 1997

Askew, S.: Feedback for Learning: London (Falmer) 2000.

Bastian, J./Combe, A/Langer, R.: Feedback-Methoden. Weinheim (Beltz) 2003.

Buhren, C.: Lehrerbeurteilung und was Schülerinnen und Schüler dazu beitragen können. In: Journal für Schulentwicklung 1 (1999) 3.

Burkard, Ch./Eikenbusch, G./Ekholm, M.: Starke Schüler – gute Schulen. Berlin (Skriptor) 2003.

Groot-Wilken, B.: Evaluation des Schüler-Lehrer-Feedbacksystems SEfU. In: Journal s.e Heft 1/2011

Hattie, J.: Visible Learning: New York (Routledge) 2009.

Keller, H.: Aufbau und Elemente einer Feedbackkultur. Zürich 2000.

Kirchhoff, S. u.a.: Machen wir doch einen Fragebogen. Opladen (Leske+Budrich) 2000.

Landwehr, N.: Grundlagen zum Aufbau einer Feedback-Kultur. Bern 2003.

Luft, J.: Einführung in die Guppendedynamik. Stuttgart (Klett) 1971.

Neuberger, O.: Das 360°-Feedback. München 2000.

Rolff, H.-G./ Zimmermann, P.: Kindheit im Wandel. Weinheim (Beltz) 2001, 6. Aufl.

Rolff, H.-G. (Hrsg.): Qualität mit System. Köln (Link) 2011.

Scherm, M./Sarges, W.: 360°-Feedback. Göttingen (Hogrefe) 2002.

Schön, D.A.: The Reflective Practitioner. New York (Basic Books) 1983