



Norbert Landwehr

Heft 3

Grundlagen zum Aufbau einer Feedbackkultur

Konzepte, Verfahren und Instrumente zur

Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen



Materialien:
www.hep-verlag.ch/mat/qee/

Vorwort

Die Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (NWEDK) hat 1996 das Projekt «Qualitätsevaluation und -entwicklung auf der Sekundarstufe II» mit dem Kürzel Q2E (für «**Q**ualität durch **E**valuation und **E**ntwicklung») lanciert. Im Sinne von lokaler Schulentwicklung haben die Projektschulen in einer ersten Phase (1996–1999) eine Feedback- und Evaluationskultur aufgebaut. In der Projektphase 2 (1999–2002) haben dann die insgesamt 16 Berufsschulen die bis jetzt eher punktuell durchgeführten Evaluations- und Feedbackprozesse systematisiert und ein schulspezifisches Qualitätsmanagement erarbeitet.

Für die Mehrzahl der Projektschulen stand zu Beginn des Projektes die Einführung von Feedbackprozessen und der Aufbau einer «Feedbackkultur» im Vordergrund. Entsprechend vielfältig sind die Erfahrungen, die jetzt, am Ende des Projektes, vorliegen. Wir konnten nicht nur verschiedene Konzepte und Instrumente im mehrjährigen Praxistest erfahren, sondern auch Schwierigkeiten und Probleme beim Feedbackaufbau beobachten und massgeschneiderte Lösungen dafür entwickeln.

Die Notwendigkeit, ein Feedback gezielt, regelmässig und «von allen Seiten» einzuholen, um die Schwachstellen im eigenen Handeln zu entdecken, um blinde Flecken bewusst zu machen und um die pädagogische Praxis fortlaufend zu optimieren, ist im Rahmen neuerer Ansätze des schulischen Qualitätsmanagements weitgehend unbestritten. Deshalb dürfte es kaum überraschen, dass das Modell Q2E, das sich als Leitsystem für den Aufbau eines ganzheitlichen schulischen Qualitätsmanagements versteht, dem Feedback ebenfalls einen zentralen Stellenwert einräumt und als einen der vier grundlegenden Eckpfeiler betrachtet.

Die Broschüre «Aufbau einer Feedbackkultur» – Teil einer Reihe von insgesamt 5 Projektbroschüren – möchte die Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Projekt Q2E einem breiteren Publikum zugänglich machen. Norbert Landwehr stellt in gewohnt übersichtlicher Art und Weise einerseits die theoretischen Grundlagen fundiert dar. Andererseits zeigt er praxisnah, wie an einer Schule eine Feedbackkultur aufgebaut und institutionalisiert werden kann. Der Aufbau einer funktionsfähigen Feedbackpraxis und einer Kultur des feedbackgestützten Lernens wird zwar immer ein massgeschneidertes Vorgehen verlangen, das auf die Eigenheiten der Schulen Rücksicht nimmt. Trotzdem dürfte es hilfreich sein, sich mit Konzepten, Instrumenten und Lösungen, die sich an anderen Schulen bewährt haben, auseinanderzusetzen und vor diesem Hintergrund eigene kreative Wege zu beschreiten.

Peter Steiner, Projektleiter NW-EDK-Projekt Q2E

Impressum

Q2E – Qualität durch Evaluation und Entwicklung

Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen

5 Hefte in Schuber

ISBN 978-3-03905-270-7

Heft 3

Norbert Landwehr

Grundlagen zum Aufbau einer Feedbackkultur

Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen

Herausgeberin

Nordwestschweizerische Erziehungs-
direktorenkonferenz NW EDK

Internet

Materialien unter
www.hep-verlag.ch/mat.qee/

Gestaltung und Umschlag

raschle & kranz,
Atelier für Kommunikation GmbH, Bern

Alle Rechte vorbehalten © 2003/2007
h.e.p. verlag ag

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet unter <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

h.e.p.verlag ag
Bildung.Medien.Kommunikation
Brunngasse 36
CH-3011 Bern

www.hep-verlag.ch

Inhalt

| | |
|---|-----------|
| Vorwort | 2 |
| Inhalt | 3 |
| Einleitung: Das Feedback als Instrument des individuellen Lernens | 5 |
| Kapitel 1: Theoretische Grundlagen und begriffliche Klärungen | 9 |
| Was heisst Feedback? | 9 |
| Ziele des Individualfeedbacks | 9 |
| Kriterien eines guten Feedbacks | 11 |
| Das 360°-Feedback in der Schule | 14 |
| Zum Begriff «Feedbackkultur» | 15 |
| Zur Bedeutung des Feedbacks im Unterricht | 19 |
| Kapitel 2: Schritte zum Aufbau von kollegialen Feedbackgruppen | 23 |
| Übersicht über die Schritte beim Aufbau von kollegialen Feedbackgruppen | 25 |
| Schritt 1: Klärungen und Vorentscheidungen zur Durchführung eines Feedbackprojektes | 26 |
| Schritt 2: Sensibilisierung im Kollegium und Bildung einer Pilotgruppe | 27 |
| Schritt 3: Einführung der Pilotgruppe | 27 |
| Schritt 4: Durchführung des Pilotprojektes | 28 |
| Schritt 5: Auswertung des Pilotprojektes | 28 |
| Schritt 6: Erarbeitung des Institutionalisierungskonzeptes | 29 |
| Schritt 7: Information des Plenums | 29 |
| Schritt 8: Institutionalisierte Umsetzung | 30 |
| Hinweise zur praktischen Umsetzung | 31 |
| Kapitel 3: Ein erweitertes Feedbackkonzept für Schulen: Das PUQE-Modell | 35 |
| Die Idee der persönlichen, unterrichtsbezogenen Qualitätsentwicklung | 35 |
| Hospitationsgruppen | 38 |
| Schülerbefragungsgruppen | 40 |
| Themenorientierte Lerngruppen | 42 |
| Kollegiale Erfahrungsaustauschgruppen (Q-Zirkel) | 44 |
| Das Q-Portfolio: Ein Instrument zum Nachweis der individuellen Q-Gruppenaktivitäten | 46 |

| | |
|---|-----------|
| Kapitel 4: Methoden und Instrumente zur Gestaltung von Feedbackprozessen | 49 |
| Schriftliche Befragungen (Fragebogen) | 49 |
| Mündliche Befragungen (Interviews) | 52 |
| Kriteriengeleitete Unterrichtsbeobachtung | 55 |
| Offene Beobachtungen und offener Feedbackdialog | 58 |
| Ratingkonferenz | 60 |
| Interaktiv-prozessorientierte Feedbackformen | 62 |
| Kurzrückmeldungen zum Unterricht | 66 |
| Anhang: Texte und Arbeitsunterlagen zum Thema Feedback | 71 |
| Von der Wahrnehmung zum Urteil | 71 |
| Zwei Abgrenzungen zum Feedbackbegriff | 72 |
| Zwei Grundformen des Feedbackprozesses | 74 |
| Das 360°-Feedback: Ein umfassendes Feedback für Führungskräfte | 75 |
| Qualitative Merkmale einer lernförderlichen Feedbackkultur | 77 |
| Grundsätze zum kollegialen Feedback | 78 |
| Grundsätze zum Schülerinnen- und Schülerfeedback | 80 |
| Grundsätze zum Datenfeedback | 81 |
| Literatur | 83 |

Das Feedback als Instrument des individuellen Lernens

Das NW-EDK-Projekt Q2E wurde ins Leben gerufen mit dem Ziel, die Frage der Qualitätsförderung und der Qualitätssicherung in einer möglichst schulgerechten Form anzugehen. Schulgerecht heisst: unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Eigenheiten, die mit der Kernaufgabe der Schule – nämlich der Gestaltung von pädagogischen und didaktischen Prozessen – verbunden sind.

Ein besonders wichtiges Merkmal dieser Praxis ist – wie übrigens in den meisten beziehungs- und kommunikationsorientierten Berufen – der hohe Anteil an eigenverantwortlichen Tätigkeiten sowie der grosse individuelle Gestaltungsspielraum. Dies macht zweifellos Sinn, weil eine kommunikative Tätigkeit ein flexibles Eingehen auf die anvertrauten Personen mit ihren individuellen Anliegen und Eigenheiten voraussetzt – und damit auch eine hohe «situative Passung» des eigenen Handelns.

Der ausgeprägte individuelle Gestaltungsraum verweist gleichzeitig auf eine hohe Bedeutung des individuellen Lernens. Dies ist nicht zuletzt im Hinblick auf die Anliegen der Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung von Bedeutung: Gerade in Arbeitsfeldern mit grossen Gestaltungsfreiheiten und hoher Eigenverantwortlichkeit ist nämlich die Qualität der Arbeit in besonderem Masse abhängig vom individuellen Lernen und von den persönlichen, d. h. individuell und eigenverantwortlich vollzogenen Qualitätsentwicklungsprozessen.

Zentrales Instrument für diese individuellen, praxisbezogenen Lern- und Entwicklungsprozesse ist das Feedback. Es dient als Reflexionshilfe, um das individuelle Handeln in komplexen Situationen zu überprüfen und bei Bedarf zu optimieren. Und es ist gleichzeitig ein wichtiges Instrument in einem Qualitätskonzept, welches auch für das Kerngeschäft der Schule, d. h. für den Unterricht, Wirksamkeit beanspruchen möchte. Mit anderen Worten: *Die Wirksamkeit eines schulischen Qualitätskonzeptes setzt voraus, dass dem Feedback als wichtige Stütze des individuellen, praxisorientierten Lernens ein hoher Stellenwert eingeräumt wird.*

Auf der anderen Seite führt die hohe Bedeutung des individuellen Gestaltungsraums dazu, dass institutionelle Regelungen (organisatorische Vorgaben, vordefinierte Abläufe usw.) für die Unterrichtsgestaltung eine geringere Reichweite besitzen als beispielsweise in technischen Betrieben. *In der Schule definieren die institutionellen Vorgaben in erster Linie den Rahmen, in welchem sich die individuell gestaltete Praxis (das Kerngeschäft Unterricht und die entsprechenden kommunikativen Prozesse) vollzieht.* Dieser institutionelle Rahmen hat oft eine erstaunlich geringe Auswirkung auf die Qualität des eigentlichen Unterrichtsgeschehens: Entscheidend ist jeweils, wie die Lehrperson die Situation vor Ort wahrnimmt und beurteilt und wie sie die institutionellen Handlungsvorgaben (z. B. die vorgegebenen Unterrichtsziele und Inhalte) in der jeweiligen Situation auslegt und umsetzt.

Für unsere Thematik ist diese Feststellung vor allem deshalb wichtig, weil sie zeigt, dass «institutionslastige» Q-Modelle im schulischen Bereich rasch an ihre Grenzen stossen. Verschiedene Qualitätskonzepte, die im ausser-schulischen Kontext angesiedelt sind, betrachten nämlich die qualitätsfördernden und -sichernden Prozesse in erster Linie als institutionelle (bzw. als institutionell gesteuerte) Lern- und Entwicklungsprozesse. In diesen Konzepten ist das individuelle Lernen den institutionellen Entwicklungsprozessen gewissermassen nachgelagert: Ihm wird nur dort Beachtung geschenkt, wo die institutionellen Massnahmen von den betroffenen Personen neue Fähigkeiten, Denkweisen, Routinen verlangen.¹

Das Spannungsfeld von institutionellem und individuellem Lernen, das hier angesprochen ist, lässt sich in der folgenden Skizze darstellen.

² Der relativ geringe Stellenwert, der in den meisten Qualitätskonzepten dem individuellen Lernprozess eingeräumt wird, hat vermutlich auch damit zu tun, dass in den meisten Industrie- und Dienstleistungsbetrieben die individuelle Praxisoptimierung mehr als Führungsaufgabe und weniger als «Lernproblem» verstanden wird.



Abbildung 1: Das Spannungsfeld von institutionellem und individuellem Lernen

Zum Aufbau der Broschüre

Im Unterschied zu den bereits vielfältig dokumentierten Ansatzpunkten der institutionellen Qualitätsentwicklung ist die vorliegende Publikation dem individuellen, feedbackgestützten Lernen als Ansatzpunkt zur Qualitätsentwicklung gewidmet. Die Broschüre ist in folgende Kapitel gegliedert:

- In einem ersten Kapitel werden zunächst wichtige theoretische Klärungen vorgenommen: Neben den grundsätzlichen Erläuterungen zum Feedbackbegriff und zu den leitenden Postulaten der Feedbackpraxis werden die oft diffus verwendeten Konzepte des 360°-Feedbacks und der Feedbackkultur aufgegriffen und im Hinblick auf die schulische Verwendung geklärt.
- Im zweiten Kapitel wird aufgezeigt, welche hilfreiche Schritte sind, um an der Schule kollegiale Feedbackgruppen als Träger der Feedbackaktivitäten aufzubauen.
- Das dritte Kapitel greift die Frage nach der Institutionalisierung von systematischen Feedbackprozessen auf. Das Modell der persönlichen unterrichtsbezogenen Qualitätsentwicklung (PUQE) mit vier praxis-

orientierten Auseinandersetzungsgefässen wird vorgestellt als mögliches Konzept, um das Problem der Institutionalisierung von Feedbackprozessen zu lösen.

- Im vierten Kapitel werden verschiedene Methoden und Instrumente zur Gestaltung von unterrichtsbezogenen Feedbackprozessen vorgestellt: Sie sind gedacht als Anregungen zu einer lebendigen und fantasiereichen Gestaltung des Schülerinnen- und Schülerfeedbacks.
- Der Anhang schliesslich erhält zusätzliche Materialien – einerseits zur Vertiefung der theoretischen Ausführungen, andererseits zur Unterstützung der praktischen Umsetzungsarbeit an der eigenen Schule.

Die Broschüre versteht sich als eine praxisorientierte Auseinandersetzungshilfe: Sie möchte Lehrpersonen und Lehrerteams beim Aufbau einer Feedbackpraxis und einer Feedbackkultur unterstützen. Die einzelnen Kapitel und Abschnitte brauchen nicht in systematischer Abfolge gelesen zu werden; sie können einzeln herausgegriffen und nach Bedarf als Diskussionsgrundlage oder als praktische Anleitung eingesetzt werden.

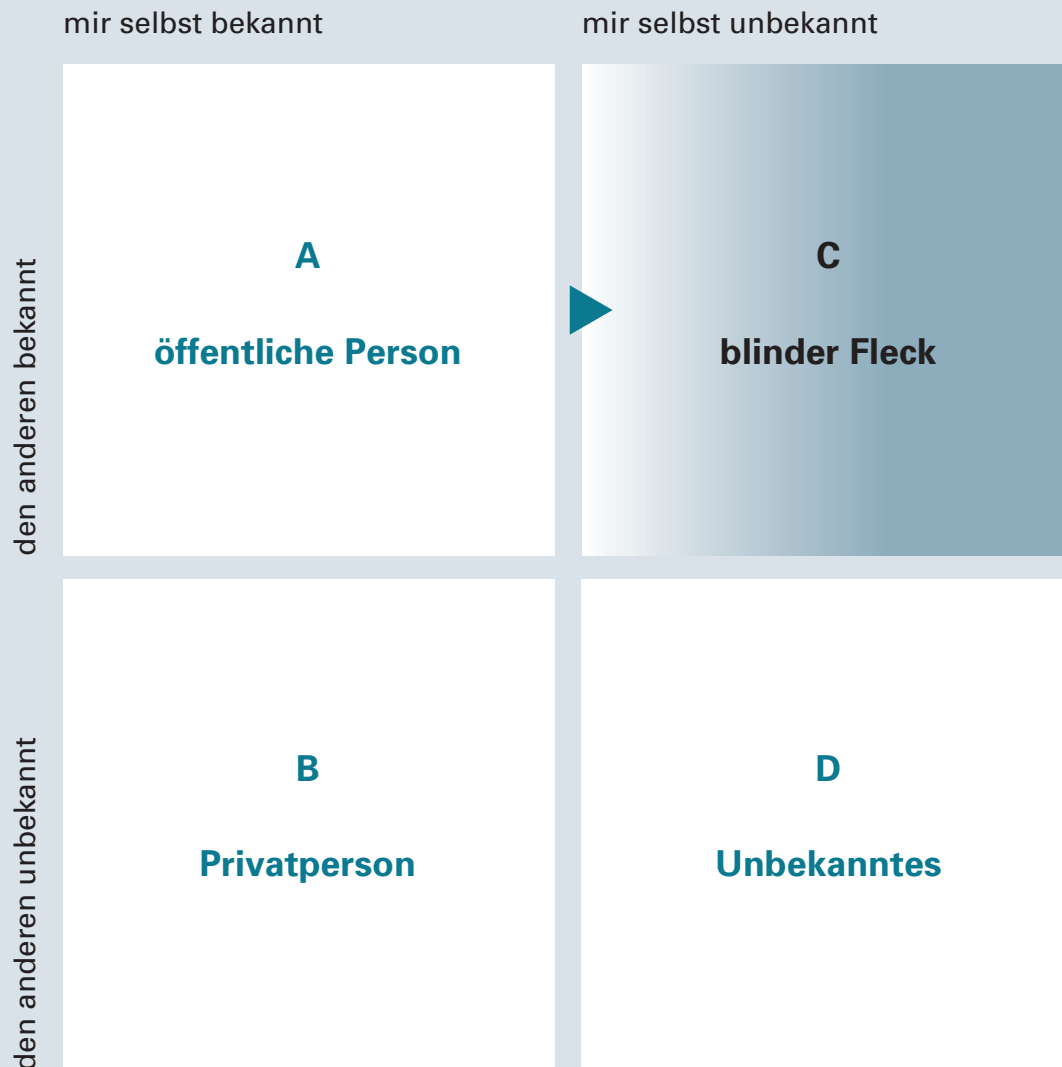


Abbildung 2: Das Johary-Fenster

Theoretische Grundlagen und begriffliche Klärungen

Was heisst Feedback?

Der Begriff Feedback dürfte den meisten Personen vertraut sein. Sein Ursprung liegt im technischen Bereich. «Feedback» war ursprünglich ein Begriff der Kybernetik: Dort diente er als Bezeichnung für einen Messvorgang im sogenannten Regelkreis, der darauf ausgerichtet war, die Differenzen zwischen Soll-Vorgabe und dem Ist-Zustand aufzuzeigen, um dann entsprechende Korrekturmassnahmen auszulösen.

Ursprünge des Feedbackbegriffs

Der Begriff wurde von der Kommunikationspsychologie aufgegriffen und hat in den frühen 70er Jahren vor allem in der gruppenspezifischen und therapeutischen Praxis eine rasante Ausbreitung erfahren. Feedback wurde hier in erster Linie verstanden als Rückmeldung darüber, wie eine (verbale und nonverbale) Mitteilung angekommen ist und welche Empfindungen diese ausgelöst hat. Die Hauptfunktion des kommunikativen Feedbacks wurde häufig mit dem sogenannten Johary-Fenster erklärt: Das Feedback dient in diesem Erklärungsmodell dazu, den Bereich zu verringern, der mir zwar selbst unbekannt ist, der aber von meinen Kommunikationspartnern wahrgenommen wird. Auf diese Weise soll der sogenannte blinde Fleck, der sich für eine adäquate Kommunikation oft als hinderlich erweist, reduziert werden (Abbildung 2).

Die doppelte Subjektivität im Feedbackprozess

Das Feedback gilt als eine subjektive Rückmeldung, die sich nach gewissen Regeln (sogenannten Feedbackregeln) richtet. Die Feedbackregeln, die für das kommunikative Feedback aufgeführt werden, zeigen mit grosser Übereinstimmung: Es geht darum, subjektive Wahrnehmungen und Empfindungen an eine Person zurückzumelden *ohne Anspruch auf einen objektiven Wahrheitsgehalt*. Mit anderen Worten: Die rückmeldende Person muss keinen Nachweis führen, dass die behaupteten Wahrnehmungen und Empfindungen auch für andere Personen gelten. Um keine falschen Objektivitätsansprüche und -fantasien zu wecken, orientiert sich die Feedbackpraxis am Verhaltensgrundsatz, dass eine Feedbackaussage als eine «Ich-Botschaft» formuliert werden sollte.

Auf der anderen Seite gilt, dass es der feedbackempfangenden Person überlassen bleibt, ob sie ein Feedback annehmen will und ob sie ihr Verhalten auf Grund der Rückmeldung verändern möchte. In diesem Sinne kann von einer *doppelten Subjektivität* im Feedbackprozess gesprochen werden: Eine subjektiv gültige Mitteilung richtet sich an ein souveränes (autonom kommunizierendes und handelndes) Subjekt, das frei darüber entscheidet, ob es die Mitteilung annehmen möchte oder nicht. Ein Feedback wird nicht lern- und handlungswirksam, weil es «objektiv» ist, sondern weil es für die feedbackempfangende Person «glaubwürdig» und «plausibel» ist. «Im Feedback geht es nicht um objektive Erkenntnis, sondern um Selbsterkenntnis und Selbstentwicklung.

Ziele des Individualfeedbacks

Das Individualfeedback will erfahrungs- und praxisbezogene Lernprozesse anregen und unterstützen, um eine Optimierung des Handelns zu ermöglichen – sowohl bezüglich Effektivität (stimmen die gesetzten Ziele?) als auch bezüglich Effizienz (stimmen die eingesetzten Mittel und Verfahren?).

Wichtige Aspekte des Feedbackprozesses sind:

- Beschaffung von Informationen über die – erwünschten und unerwünschten – Effekte des Handelns.
- Konfrontation mit den Wahrnehmungen und Wertungen von anderen Personen (z. B. Betroffenenansicht oder Aussensicht von unbeteiligten Beobachtenden).
- Konfrontation mit den Handlungserwartungen der Betroffenen. (Wo wurden Erwartungen erfüllt – nicht erfüllt?)
- Aufdecken von blinden Flecken in der Eigenwahrnehmung und in der Selbstanalyse des eigenen Handelns.

(...) Das heisst, es geht nicht so sehr um verallgemeinerungsfähige Erkenntnis, weniger um objektive Strukturen, sondern um Einsichten, die hier und jetzt Lernprozesse in konkreten sozialen Systemen auslösen können.» (Freimuth & Frerk 2002, S. 118).

Eigenheiten des Feedbackprozesses

In der vorliegenden Publikation schliessen wir uns dem hier skizzierten Begriffsverständnis weitgehend an, wobei die folgenden drei Eigenheiten besonders hervorzuheben sind:

1. Das Feedback beruht auf subjektiven Wahrnehmungen der feedbackgebenden Person

Ein Feedback ist die Rückmeldung der subjektiven Wahrnehmungen und Empfindungen, welche die Handlung einer Person bei einer anderen Person ausgelöst hat. Das Feedback besitzt dabei nicht den Anspruch einer objektiv richtigen bzw. einer intersubjektiv gültigen Wahrheit. Vielmehr gilt die Annahme, dass ein und dasselbe Verhalten von zwei Menschen möglicherweise völlig unterschiedlich wahrgenommen, erlebt und beurteilt werden kann. Das Feedback bekennt sich zu dieser Subjektivität.

2. Das Feedback ist eine Lernhilfe mit dem Ziel der Handlungsoptimierung

Das Feedback ist ein Instrument zur Überprüfung und Optimierung des Handelns bezüglich Effizienz und Effektivität: Wie gut erfüllt die Handlung die ihr zugeordnete Funktion? Werden die Ziele wirksam erreicht, die Instrumente und Methoden adäquat eingesetzt? Und: Stimmen die gesetzten Ziele? Entsprechen die Handlungsziele den Anforderungen der Situation? Sind unerwünschte Nebenwirkungen aufgetreten, die den Handlungserfolg beeinträchtigen?

Da die Handlungsziele und Qualitätsansprüche der handelnden Person häufig nicht bewusst sind, erfüllt das Feedback eine wichtige Klärfunktion: Die Rückmeldungen können Reflexionen über die eigenen Handlungsabsichten auslösen. Andererseits kann das Feedback gewisse Auswirkungen des Handelns bewusst machen,

Zwei Abgrenzungen

Feedbacks funktionieren vor allem in (partnerschaftlichen) Beziehungen, in denen dem Feedbackempfänger die Freiheit der Handlungsgestaltung zugestanden wird. Rückmeldungen, die dem Prinzip der doppelten Subjektivität nicht angemessen Rechnung tragen (z. B. Feedback in hierarchischen Beziehungen) sind nicht unproblematisch. Es empfiehlt sich, solche Prozesse auch begrifflich vom Feedback abzugrenzen.

1. Ein Feedback ist keine qualifizierende Beurteilung

Das Feedback im hier skizzierten Verständnis unterscheidet sich von qualifizierenden Rückmeldungen, wie sie beispielsweise im Mitarbeitengespräch verwendet werden. Bei qualifizierenden Rückmeldungen ist das Merkmal der doppelten Subjektivität nicht gegeben: Da es sich tendenziell um Beurteilungen mit Sanktionscharakter handelt (beispielsweise weil das Urteil mit der weiteren Anstellung in Verbindung gebracht wird), steht die qualifizierende Beurteilung näher bei der Rechenschaftslegung. Sie verlangt objektivierende Verfahren, damit die Glaubwürdigkeit auch für aussenstehende Personen gegeben ist.

2. Ein Feedback ist keine Schulevaluation

Das Feedback im hier skizzierten Verständnis ist ein «Individualfeedback», das sich an die handelnden Einzelpersonen richtet. Es ist zu unterscheiden von Evaluationen, die auf die Schule als Ganzes bzw. auf die Schule als Institution zielen (sogenannte Schulevaluationen). Die Ergebnisse von Schulevaluationen richten sich in erster Linie an die institutionsverantwortlichen Personen, damit diese die notwendigen institutionellen Entwicklungsprozesse einleiten können.

Vertiefende Ausführungen zu diesen beiden Abgrenzungen finden sich im Anhang, S. 72

die gar nicht beabsichtigt waren: In diesem Sinne leistet das Feedback für die feedbackempfangende Person einen wichtigen Beitrag zur Erhellung von sogenannten blinden Flecken.

Das Feedback soll bei der feedbackempfangenden Person Lernprozesse auslösen, um das Handeln in künftigen Situationen zu verbessern. Besonders zu erwähnen sind: unbeabsichtigte (negative) Auswirkungen vermindern; beabsichtigte Auswirkungen effizienter erreichen, die Handlungsziele besser der Situation anpassen. Das Feedback hat in diesem Sinne eine «entwicklungsorientierte» Funktion, es ist ein Instrument des Lernens.

3. Das Feedback belässt das Lernen und die Optimierung des Handelns in der Autonomie der feedbackempfangenden Person

Das Feedback basiert auf dem *Prinzip der doppelten Subjektivität*: Der subjektive Wahrheitsanspruch einer Feedbackmitteilung korrespondiert mit dem Grundsatz der freiwilligen, nicht erzwingbaren Feedbackannahme: Es bleibt der feedbackempfangenden Person und ihrer «subjektiven Einsicht» überlassen, ob sie das Feedback anerkennen und im künftigen Handeln berücksichtigen möchte oder nicht. Mit anderen Worten: Die subjektive Plausibilität ist dafür entscheidend, ob das Feedback angenommen wird – nicht der objektive Wahrheitsgehalt; das «Relevanzurteil» wird vom handelnden Subjekt gefällt und verantwortet.

Kriterien eines guten Feedbacks

Ein gutes Feedback ist eine Rückmeldung, die bei der feedbackempfangenden Person das individuelle Lernen unterstützt. Oder kurz gesagt: *Ein gutes Feedback ist ein lernwirksames Feedback*. Was aber braucht es, damit ein Feedback eine möglichst grosse Lernwirksamkeit entfalten kann?

Im Folgenden sind ein paar Merkmale aufgezählt, die zu den Voraussetzungen einer adäquat gestalteten Feedbackpraxis gehören und die so oder in ähnlicher Form in fast allen praxisbezogenen Anleitungen zu finden sind. Was sich in unserer Darstellung vielleicht etwas unter-

scheidet von der verbreiteten Feedbackliteratur ist Folgendes: Uns interessiert hier die Qualität des Feedbacks nicht unter einem kommunikationspsychologischen Aspekt, sondern ausschliesslich unter dem Gesichtspunkt der Lernwirksamkeit. Feedback dient in unserer Auffassung nicht primär zur Optimierung des Kommunikationsverhaltens und der sozialen Beziehungen, sondern wir verstehen den Begriff in einem weiteren Sinn: nämlich als Instrument des (praxisorientierten) Lernens (was natürlich keineswegs ein Widerspruch zum kommunikativen Feedbackverständnis sein muss!).¹

1. Ein lernwirksames Feedback ist glaubwürdig

Ein lernwirksames Feedback setzt voraus, dass die Feedbackgeberin/der Feedbackgeber von der feedbackempfangenden Person als glaubwürdig und vertrauenswürdig eingestuft wird. Mit anderen Worten: Ob ein Feedback angenommen und als Lernimpuls genutzt wird, hängt stark von der Beziehung zwischen der feedbackgebenden und der feedbackempfangenden Person ab. Dies bedeutet, dass die Beziehungsqualität bei der Einrichtung eines lernwirksamen Feedbacksystems und beim Aufbau von Feedbackgruppen ausserordentlich wichtig ist. Zum Kriterium der Glaubwürdigkeit gehört auch die Zuverlässigkeit der Feedbackinformation: Ein lernwirksames Feedback gründet auf nachvollziehbaren Beobachtungen und Erfahrungen.

2. Ein lernwirksames Feedback ist erfahrungsbezogen und konkret

Ein gutes Feedback enthält wichtige Informationen, die den (kognitiven) Lernprozess unterstützen. Dies bedeutet beispielsweise, dass ein lernwirksames Feedback einen möglichst konkreten Bezug zur aktuellen Handlungssituation und zum gezeigten Verhalten hat. Eine Pauschalrückmeldung, die sich nur schwer mit dem konkreten, erfahrbaren Verhalten in Verbindung bringen lässt, erweist sich in der Praxis als relativ unwirksam. Stattdessen werden die Feedbackinformationen vor allem dann als hilfreich empfunden werden, wenn sie sich auf konkrete Verhaltensweisen und Handlungen beziehen – nicht zuletzt deshalb, weil solche Rückmeldungen eher Ansatzpunkte aufzeigen, die von der betreffenden Person bewusst steuerbar und gestaltbar sind (vgl. Merkmal 3).

¹ Die hier angedeutete Verlagerung der Perspektive führt allenfalls zu Akzentverschiebungen, nicht aber zu neuartigen Qualitätsansprüchen: Feedbackgestütztes Lernen im Praxisfeld hat in den meisten Situationen etwas zu tun mit einer guten Kommunikation.

3. Ein lernwirksames Feedback bezieht sich auf beeinflussbare/veränderbare Aspekte des Handelns

Ein lernwirksames Feedback setzt voraus, dass sich die thematisierten Wahrnehmungen auf Verhaltensweisen, Handlungen oder Ereignisse beziehen, die von der feedbackempfangenden Person grundsätzlich beeinflussbar und veränderbar sind. Kritische Rückmeldungen zu Persönlichkeitsmerkmalen oder zu institutionellen Rahmenvorgaben, die weder direkt noch indirekt beeinflussbar sind, werden eher als destruktiv empfunden. (Beispiel: Hinweise auf den fehlenden Humor einer Person oder auf den langen Schulweg, der durch die Lage der Schule bedingt ist.) Eine Konfrontation mit den Grenzen der individuellen Einflussmöglichkeiten mag zwar in einzelnen Fällen als «sinnvolles Lernen» empfunden werden, im Allgemeinen aber lösen solche Rückmeldungen eher Frustration und Abwehr aus.

4. Ein lernwirksames Feedback ist emotional verkräftbar und nicht verletzend

Ein lernwirksames Feedback nimmt auf den emotionalen Zustand der feedbackempfangenden Person Rücksicht. Nicht nur die kognitive, sondern auch die emotionale Verarbeitung ist ja dafür entscheidend, ob die Rückmeldung als Lernanstoß genutzt wird. Ein emotional verkräftbares Feedback sollte vor allem nicht verletzend sein, sondern konstruktiv auf Verbesserungsmöglichkeiten hinzielen.

Im vorliegenden Zusammenhang ist zu beachten, dass Unterrichten ein ausgesprochen «personennahes» Geschäft ist: Ein rein instrumentelles Verhalten, das von der Person unabhängig ist, gibt es in diesem Kontext kaum. Dies führt dazu, dass auch scheinbar sachliche, verhaltensorientierte Rückmeldungen letztlich als Rückmeldungen zur eigenen Person empfunden werden. Das Kränkungspotenzial von negativem Feedback ist entsprechend hoch. Nicht zuletzt deshalb sollte darauf geachtet werden, dass die Anteile von negativen und positiven Rückmeldungen in einem guten Gleichgewicht stehen.

5. Ein lernwirksames Feedback wird in lernunterstützender Absicht erteilt

Ein lernwirksames Feedback orientiert sich an der folgenden Fragestellung: *Was braucht die feedbackempfangende Person, um aus der Praxissituation möglichst viel lernen zu können?* Dieses Kriterium lässt sich negativ präzisieren: Das Feedback darf nicht als Instrument zur Beziehungsgestaltung missbraucht werden! (Also: keine einschmeichelnden Feedbacks, kein Feedback als Mittel zur persönlichen «Abrechnung»). Es geht nicht darum, die eigene Kompetenz zu demonstrieren und zu zeigen, zu welcher differenzierten Wahrnehmungen und klugen Interpretationen die feedbackgebende Person fähig ist. Ein beherrschendes Feedback verfehlt in den meisten Fällen das Ziel: statt zum Lernanstoß wird es zum Anstoß für Verteidigung. (Die sogenannten Ja-aber-Spiele sind ein sicheres Zeichen dafür, dass das Feedback als Belehrung empfunden und daher abgewehrt wird!)

6. Ein lernwirksames Feedback wird in lernbereiter Haltung entgegengenommen

Selbstverständlich ist die Lernwirksamkeit des Feedbacks nicht nur auf der Seite der feedbackgebenden Person festzumachen: Ein lernwirksames Feedback hat auch – und vor allem – zu tun mit der Lernbereitschaft auf der Empfängerseite. Zweifellos handelt es sich hier um einen entscheidenden Schlüsselfaktor: Wenn die Lernbereitschaft nicht gegeben ist, bleibt ein Feedback wirkungslos, auch wenn es allen anderen Kriterien entspricht. Die Bereitschaft der feedbackempfangenden Person, über die realisierte Praxis nachzudenken, um aus den Stärken und Schwächen zu lernen, ist unerlässlich. Das Feedback muss als ein Instrument in diesem – letztlich selbstgesteuerten – Reflexionsprozess verstanden werden.

Kritische Frage: Ist ein lernwirksames Feedback wertfrei?

Die Forderung, dass ein Feedback «beschreibend – nicht bewertend» sein soll, steht in den meisten praxisorientierten Regelkatalogen ganz oben auf der Liste – dies, obwohl diese Regel eigentlich der trivialen Feststellung widerspricht, dass es «positive» und «negative» Feedbacks gibt (was ja zweifellos auf die Werthaltigkeit der

Feedbacks hinweist!). Was also kann sinnvollerweise mit der Forderung nach «Wertfreiheit» des Feedbacks gemeint sein?

Streng genommen ist die Trennung von Wahrnehmung und Bewertung aus wahrnehmungspsychologischer Perspektive problematisch, denn: Ich nehme aus der Fülle der objektiv vorhandenen Wahrnehmungsimpulse etwas bewusst wahr, weil dieses «Etwas» in meinem persönlichen Relevanzsystem als wichtig gilt. Damit aber nehme ich immer schon eine Wertung vor. Zudem basiert die Wahrnehmung immer auf einer Wechselwirkung von beschreibbaren («objektiven») Fakten und dem subjektiven, werthaltigen Erfahrungshintergrund. Aus dieser Wechselwirkung entstehen die «Eindrücke» und die Aussagen, wie sie beispielsweise beim Feedback ausgetauscht werden.

Ist also die Forderung nach einem wertfreien Feedback nicht ein praxisfremdes Postulat?¹ Die genauere Umschreibung der entsprechenden Feedbackregel bei Doppler und Lauterburg (1998) kann uns in dieser Frage vielleicht weiterhelfen. Dort heisst es: «Wer Rückmeldungen gibt, beschreibt seine Wahrnehmungen und Beobachtungen – also das, was ihm am andern aufgefallen ist. Und er beschreibt, was das in ihm selber auslöst: Gefühle, Empfindungen, Fragen, Überlegungen. Er fällt keine Werturteile, er macht keine Vorwürfe, er morali-

siert nicht.» Entscheidend für unsere Fragestellung ist m. E. der letzte Satz in diesem Zitat: «Er fällt keine Werturteile, er macht keine Vorwürfe, er moralisiert nicht.» Offensichtlich meint die Forderung nach Wertungsverzicht eine spezielle Art der Wertung: Es geht um die moralisierende oder belehrende Bewertung mit allgemeinem und dogmatischem Geltungsanspruch (vgl. auch a. a. O. S. 275: «Was heisst bewerten? 1. Pauschale Werturteile fällen, 2. Vorwürfe machen, 3. Moralinsaurer Unterstellungen vornehmen»). Im Hinblick auf diese Feststellung schlagen wir vor, das Wertneutralitätspostulat zu ersetzen durch den folgenden Grundsatz eines reflektierten Umgangs mit Werturteilen: Ein lernwirksames Feedback verzichtet demnach auf belehrende und moralisierende Urteile und steht zur Subjektivität der (impliziten und expliziten) Wertungen. Die feedbackgebende Person, die sich an diesem Grundsatz orientiert, sollte beispielsweise beachten, dass der Zusammenhang von der konkreten Wahrnehmung bis zur wertenden Beurteilung ein hoch komplexer Prozess ist – ein Prozess, der entscheidend durch das (wahrnehmende und urteilende) Subjekt geprägt ist (vgl. hierzu die Abstraktionsleiter von Senge, Anhang 1). Wichtig ist zudem, dass auch die konkreten Beobachtungen, die zum (subjektiven) Urteil führen, mitgeteilt werden – möglichst in einer beschreibenden Sprache, damit die Urteilsbildung (d. h. der Schritt von der Beobachtung zum Urteil) für die feedbackempfangende Person möglichst gut nachvollziehbar wird.

¹ Tatsächlich lässt sich in der Praxis oft beobachten, dass die Aufforderung zum wertneutralen Feedback zu unpersönlichen, künstlichen Kommunikationsmustern führt – gerade zum Gegenteil dessen, was mit dem Bekenntnis zur Subjektivität des Feedbacks eigentlich beabsichtigt ist.



Abbildung 3: Merkmale eines lernwirksamen Feedbacks

Das 360°-Feedback in der Schule

Das 360°-Feedback (Rundumfeedback/Multisource-Feedback/multiperspektivisches Feedback) ist ursprünglich als «Feedback für Führungskräfte» entwickelt worden. Den Ausgangspunkt bildet die Feststellung, dass bei «aufwärtsgerichteten» Rückmeldungen von einer unterstellten Person an die vorgesetzte Person die Zuverlässigkeit der Rückmeldung sehr oft fraglich ist. Es besteht nämlich die Tendenz, dass die Untergebenen ihren Vorgesetzten negative Informationen vorenthalten, weil sie irgendwelche Nachteile befürchten. So entsteht eine Filterung von Daten, die dazu führt, dass den Führungskräften wichtige Informations- und Lernquellen verborgen bleiben.

Das Rundumfeedback möchte dieses Defizit an verlässlichen Feedbackinformationen kompensieren. Führungskräfte sollen möglichst aus allen Richtungen Feedbackinformationen erhalten, damit sie ein breites, facettenreiches und tiefenscharfes Bild über die eigenen Führungsfähigkeiten ausbilden können und so zur Persönlichkeitsentwicklung angestossen werden (Frei-

muth & Zirkler 2001, S. 13). Um diesen Anspruch einzulösen, wird das anonymisierte Multisource-Feedback angewendet. Es werden möglichst alle Personen(-Gruppen), die im Alltag mit der betreffenden Führungsperson zusammenarbeiten, um ein anonymisiertes Feedback gebeten: die Vorgesetzten, die Untergebenen, die Kolleginnen und Kollegen, die internen und externen Kunden. Das Verfahren sieht in der Regel die Verwendung von strukturierten Fragebogen mit quantitativen Einschätzskalen vor (vgl. Anhang S. 75).

Der Begriff 360°-Feedback wurde in den letzten Jahren vermehrt auch im schulischen Bereich verwendet, verstanden als allgemeine Forderung an die Lehrpersonen und an die Schule, möglichst von allen Seiten – von oben, von unten und von Gleichgestellten – ein Feedback einzuholen. «Von allen Seiten» wird im schulischen Kontext wie in Abbildung 4 dargestellt interpretiert.

Das Feedback in hierarchischen Beziehungen

Verglichen mit den ursprünglichen Ansprüchen des 360°-Feedbacks (vgl. Anhang S. 75), wird bei der üblichen schulbezogenen Auslegung dieses Konzeptes eine recht



Abbildung 4: 360°-Feedback im schulischen Kontext

eigenwillige Interpretation vorgenommen: Übernommen wird einzig die Idee, dass eine Rückmeldung von allen Seiten eingeholt werden soll. Die substantielleren Anliegen dagegen werden nicht thematisiert – so beispielsweise die Frage nach einem lernwirksamen Feedback unter hierarchischen Verhältnissen. Unbeachtet bleibt auch die verfahrensmässige Charakteristik des 360°-Feedbacks: das anonymisierte schriftliche Personenfeedback von mehreren Seiten, die Verwendung von strukturierten Fragebogen mit quantitativen Einschätzskalen, das Coaching der Feedbackempfänger bei der Interpretation der Rückmeldungen und bei der Erarbeitung von Massnahmen. Schliesslich wird meist auch übersehen, dass das 360°-Feedback eigentlich als Personenfeedback gedacht ist: So werden häufig Elemente eines Individualfeedbacks (z. B. Schülerbefragung der einzelnen Lehrpersonen zu ihrem Unterricht) mit Elementen einer institutionsbezogenen Schulevaluation (z. B. Befragung der Eltern zum Schulprofil) vermischt. Das Ganze wird dann als «360°-Feedback» bezeichnet – obwohl es mit dem ursprünglichen Anliegen einer umfassenden, mehrperspektivischen und hierarchieentlasteten Personenbeurteilung kaum mehr etwas gemeinsam hat.

In Wirklichkeit wäre es durchaus interessant, auch die substantiellen Anliegen des 360°-Feedbacks als Denk- und Handlungsimpulse für die Schule zu nutzen. Es würde dann deutlich, dass im Lehrerberuf ebenfalls ein akuter Mangel an lernwirksamen Individualrückmeldungen besteht – durchaus vergleichbar mit der Situation der Führungskräfte in anderen Institutionen. Zu erwähnen sind beispielsweise das Problem von Gefälligkeitsrückmeldungen, das Nichtbeachten oder Uminterpretieren von Defizithinweisen und – damit verbunden – das Ausbleiben von wirksamen Impulsen zur Persönlichkeitsentwicklung, schliesslich auch das Fehlen von verbindlichen Durchsetzungsinstrumenten für (unangenehm empfundene) Optimierungsmassnahmen. Dies alles trifft zweifellos auch für den Lehrerberuf zu. Deshalb könnten die spezifischen Verfahrenshinweise, die zum 360°-Feedback-Konzept gehören, auch im schulischen Kontext als Anstösse zur Gestaltung von lernwirksamen Feedbackprozessen genutzt werden.

Zum Begriff «Feedbackkultur»

Wenn man die verschiedenen Konzepte, Dokumente und Publikationen sichtet, die sich mit Feedbackprozessen in der Schule beschäftigen, so fällt auf, dass darin sehr häufig der Begriff der «Feedbackkultur» auftaucht. Diesen Begriff haben wir auch im NW-EDK-Projekt übernommen und in den Vordergrund gerückt – zunächst eher intuitiv, im Verlauf des Projektes aber zunehmend mit analytisch abgestützter Überzeugung. Durch die Verwendung des Kulturbegriffs werden nämlich verschiedene Akzentuierungen vorgenommen, die für das Anliegen eines schulspezifisch ausgerichteten Qualitätsmanagements besonders bedeutsam sind – im Sinne der folgenden beiden Annahmen:

- *Kultur als Haltung:* Wenn der Begriff «Kultur» verwendet wird, wird damit gleichzeitig unterstellt, dass sich eine Situation mit blosser «Technik» (d. h. mit definierten Instrumenten und Verfahren) nicht erfolgreich bewältigen lässt, sondern dass bei der Praxisgestaltung auch Haltungen und Wertvorstellungen eine wichtige Rolle spielen.
- *Kultur als überindividueller (kollektiver) Werthorizont:* Wenn der Begriff «Kultur» verwendet wird, wird angenommen, dass die leitenden Haltungen und Wertvorstellungen nicht nur individuell, sondern kollektiv ausgebildet sind und einer kommunikativ vermittelten Sicht der Wirklichkeit entsprechen.

Kultur als Haltung

Der Kulturbegriff richtet sich als Erstes gegen eine rein technische Interpretation des Handelns. Für eine kompetent gestaltete Praxis gibt es – so wird mit dem Begriff «Kultur» unterstellt – noch etwas, das über die Techniken, Methoden und Verfahren hinausgeht: Es gibt Haltungen und Wertvorstellungen, die das individuelle Handeln prägen. Wenn von Kultur die Rede ist, richtet sich der Blick auf diese subjektiv-werthaltige Handlungsgrundlage. Dabei sind die folgenden drei – miteinander verbundenen – Aspekte mit angesprochen.

Haltungen steuern die subjektive Wirklichkeitswahrnehmung und -interpretation: Haltungen steuern nicht nur das Handeln, sondern auch die Wahrnehmung und Deutung der Wirklichkeit: Sie sind dafür verantwortlich, ob etwas als bedeutsam wahrgenommen wird und ob etwas als ein Problem bzw. als eine Problemursache gesehen wird. Haltungen sind in diesem Sinne verantwortlich dafür, ob eine bestimmte «Technik» für die Bewältigung einer Situation überhaupt als relevant eingestuft wird. (Haltung als «Wahrnehmungsdisposition»: Was sehe ich? Worauf achte ich? Was fällt mir auf?)

Haltungen steuern die individuelle Handlungsmotivation: Haltungen sind dafür verantwortlich, ob eine Person in einer bestimmten Situation aktiv wird, d. h. ob sie von einer verfügbaren Technik in der konkreten Situation Gebrauch macht oder nicht. Haltungen sind deshalb vor allem in Situationen bedeutsam, in denen das Individuum nicht nur auf Anordnung hin handelt, sondern selber bestimmen kann, was es tun und lassen möchte.¹

Haltungen steuern die Wahl des Handlungsziels: Wenn die Praxis nicht nur unter technischem Gesichtspunkt betrachtet wird, sondern die «Frage der Haltung» aufgeworfen wird, ist in der Regel von Entscheidungen auf einer zweiten Ebene die Rede: Es geht nicht nur um die Frage nach optimalem Mitteleinsatz, sondern auch um die Frage nach der richtigen Zielsetzung (sind die Problemwahrnehmung und die Zielsetzung, die hinter den eingesetzten Mitteln und Verfahren stehen, richtig?). Die «Haltungsfrage» geht in diesem Sinne über eine bloße technische Betrachtung hinaus, sie wird in der modernen Managementterminologie als «strategische Ausrichtung des Handelns» bezeichnet. Haltungen sind damit vor allem in Situationen bedeutsam, in denen für das Individuum ein «strategischer Entscheidungsspielraum» besteht.

Fazit: Von «Feedbackkultur» ist dann die Rede, wenn das Feedback nicht nur als Technik, sondern auch als «Frage der Haltung» verstanden wird, d. h. wenn – neben der Frage nach den richtigen Verfahren und Instrumenten – die individuelle Motivation zum Einholen und zur Nutzung von lernwirksamen Feedbacks wichtig ist. Eine «Feedbackkultur» legt in diesem Sinne Wert auf die innere Bereitschaft der beteiligten Personen, möglichst aussagekräftige Feedbacks einzuholen, aufzunehmen und als Lernchance zu nutzen. Feedbackkultur meint: Das Feedback wird nicht als Pflichtübung oder als sinnentleertes Ritual praktiziert, sondern als Möglichkeit zur Optimierung des eigenen Handelns eigenverantwortlich genutzt.

Kultur als überindividueller (kollektiver) Werthorizont

Von «Kultur» wird gesprochen, wenn die Denkhaltungen und Wertvorstellungen, von denen im vorangegangenen Abschnitt die Rede war, nicht nur individuell ausgebildet sind, sondern im Sinne eines «kollektiven Werthorizontes» existieren und in der betreffenden Gruppe handlungswirksam sind. Der Kulturbegriff weist darauf hin, dass die einzelne Person nicht nur als autonomes Individuum handelt, sondern immer auch Teil eines sozialen Ganzen ist, und dass dieses soziale Ganze vom Einzelnen mitgeprägt und mitgestaltet wird. «Kultur» meint, dass sich gewisse Haltungen zu sozialen Normen verfestigt haben, in einen Gruppenkonsens eingebettet sind und einer gemeinsamen, kommunikativ vermittelten Sicht der Wirklichkeit entsprechen. Kultur hat etwas mit dem ideellen, überindividuellen Profil einer Gruppe zu tun, mit den gemeinsam geteilten (Wert-)Grundlagen des Handelns. Die «Kultur», die innerhalb einer Institution vorherrscht, definiert gewissermassen eine «kollektive Erwartungshaltung», innerhalb deren sich das Handeln der einzelnen Person bewegen soll und bewegen darf (vgl. Keuffer et al. 1998, S. 15).

Wenn die Abweichungen des individuellen Handelns vom «normativen Rahmen» ein bestimmtes Mass überschreiten, hat dies – wie bei den übrigen Übertretungen von institutionellen Rahmenvorgaben – Sanktionen zur Folge. Im Bereich der Kultur sind dies indessen eher informelle Sanktionen wie Blossstellen, sozialer Ausschluss usw. Wenn über Kultur gesprochen wird, geht es daher immer auch um Fragen der Ausgrenzung und des Umgangs mit Minderheiten: Was geschieht in der Gruppe, wenn die geltenden Werte und Normen nicht von allen Gruppenmitgliedern akzeptiert sind, wenn unaufhebbare Differenzen und Normenverstösse auftreten?

Fazit: Der Begriff «Feedbackkultur» meint: In der Schule hat sich das Feedbackgeben und -empfangen als selbstverständlicher Teil des kommunikativen Prozesses eingespielt. Das Feedback hat sich als soziale Norm etabliert, ist zu einer Selbstverständlichkeit geworden. Während ein Feedback früher Irritation ausgelöst hat und gewissermassen einen Rechenschaftsbedarf erzeugt hat, ist das Feedback jetzt zu einem natürlichen Bestandteil der gelebten Praxis geworden. Rechtfertigungsbedürftig ist jetzt tendenziell die Gegenpraxis – nämlich das Unterlassen von Feedbacks und der Verzicht auf die Nutzung dieser wichtigen Quelle des Lernens.

¹ Die verbreitete Ausblendung der Motivationsfrage in einem rein technischen Praxisverständnis hat vermutlich damit zu tun, dass mit einer gewissen Selbstverständlichkeit von einer Fremdbestimmung des Handelns ausgegangen wird: Das «Motivationsproblem» wird übergangen, weil angenommen wird, dass es sich über institutionelle Massnahmen – z. B. über Befehlsstrukturen mit den üblichen verfügbaren institutionellen Sanktionsmassnahmen – lösen lässt.

Kulturveränderungen sind anspruchsvoll!

In der Praxis sind Kulturveränderungen auf zwei Ebenen anzugehen: Auf der Ebene des Individuums (Beeinflussung der individuellen Haltung) und auf der Ebene des «sozialen Ganzen» (Beeinflussung des kollektiven Werthorizontes). Dabei ist allerdings zu beachten, dass der wechselseitige Einfluss dieser beiden Ebenen ausserordentlich komplex ist: So kann beispielsweise die Dynamik auf der sozialen Ebene dazu führen, dass eine bestimmte individuumsbezogene Intervention wirkungslos wird oder gar eine gegenteilige Wirkung entfaltet. (Beispiel: Eine Kursveranstaltung, die beim Individuum zu einer veränderten Werthaltung führt, kann bewirken, dass bei der Gruppe Gegenkräfte mobilisiert werden, so dass das Individuum wieder zur ursprünglichen Überzeugung zurückkehrt.)

Im Rahmen der Organisationsentwicklungstheorien hat die Auseinandersetzung mit den Schwierigkeiten einer Kulturveränderung zur Erkenntnis geführt, dass sich Kulturveränderungen nicht einfach verordnen lassen, sondern nach partizipativen Prozessen verlangen. Partizipativ meint hier:

- Es braucht die Erzeugung einer fundierten Problemsicht bei den Betroffenen. Es genügt nicht, die Einsicht in die Veränderungsnotwendigkeit bei den Leitungspersonen zu erzeugen, sondern möglichst alle Betroffenen müssen in die «Problemdiagnose» einbezogen werden.
- Es braucht die Beteiligung der Betroffenen bei der Erarbeitung oder zumindest bei der (erfahrungsbezogenen) Evaluation von Lösungsansätzen.

Als besonderer Knackpunkt für erfolgreiche Kulturveränderungen hat sich der Umgang mit dem Veränderungswiderstand herausgestellt. Im Rahmen der Literatur zur Organisationsentwicklung sind vielfältige Grundsätze und Strategien für den adäquaten Einbezug des Veränderungswiderstandes beschrieben. Sie können eine wichtige Hilfe sein für eine erfolgreiche Umsetzung von Entwicklungsprozessen, die auf der «Kulturebene» wirksam werden sollen. (Es würde den Rahmen dieser Broschüre sprengen, auf dieses wichtige und interessante Thema näher einzugehen; es kann hier auf die einschlägige Fachliteratur verwiesen werden, z. B. Doppler&Lauterburg 1998).

Fazit: Der Begriff «Feedbackkultur» verweist auf die Schwierigkeit – um nicht zu sagen: auf die Unmöglichkeit –, Feedbackprozesse einfach von oben zu verordnen. Die Einführung einer Feedbackpraxis, welche in die Kultur der betreffenden Schule integriert werden soll, ist ausserordentlich anspruchsvoll. Es braucht Veränderungen auf der Ebene der individuellen Haltungen und des kollektiven Werthorizontes. Solche Veränderungen sind nur möglich über partizipative Prozesse (Einbezug der Betroffenen in die Entwicklungsprozesse) und über einen realistischen Zeithorizont, welcher der Komplexität solcher Veränderungsprozesse angemessen Rechnung trägt.

Zur Bedeutung des Feedbacks im Unterricht

Es wurde bereits in der Einleitung festgestellt, dass die Unterrichtsqualität entscheidend durch das individuelle Handeln der Lehrperson geprägt ist. Feedbackprozesse sind demnach wichtig, weil sie die Selbststeuerung der Lehrperson und das individuelle Lernen unterstützen: Durch das Feedback kann die Lehrperson erkennen, welches die (beabsichtigten und unbeabsichtigten) Auswirkungen des Handelns sind und wo Optimierungsmassnahmen notwendig sind, um die Ziele und Wirkungen künftig besser zur Übereinstimmung zu bringen.

Zwei grundlegende Funktionen des Unterrichtsfeedbacks

Über diese grundlegende Funktion hinaus lassen sich noch weitere Überlegungen anführen, die zeigen, dass das Individualfeedback im Bereich der Schule besondere Beachtung verdient:

Reduktion von Wahrnehmungsverzerrungen: Das unterrichtliche Handeln findet in einem Praxisfeld statt, das einerseits durch eine hohe Komplexität des Wirkungsfeldes und andererseits durch teilweise diffuse Zielbestimmungen geprägt ist. Die Folge davon: Es gibt in jeder Situation eine Vielzahl von unterschiedlichen Möglichkeiten, um das Gelingen und Misslingen des unterrichtlichen Handelns zu deuten. Dies macht es möglich, dass Lehrpersonen das Geschehen jeweils so wahrnehmen und deuten, dass es den eigenen Wunschvorstellungen und vorgeprägten Meinungen entspricht. Das Feedback kann dazu beitragen, diese Tendenz zur Wahrnehmungs- und Deutungsverzerrung zu reduzieren.

Einbezug der Betroffenenperspektiven: Im Unterricht besteht die Möglichkeit, das Nichterreichen der gesetzten Ziele jeweils den «Leistungsempfängern», d. h. den Schülerinnen und Schülern anzulasten (fehlende Lernbereitschaft, fehlende Lernvoraussetzungen, mangelnde Intelligenz usw.). Das Einholen der Betroffenenperspektive bzw. einer unabhängigen Aussensicht kann hier hilfreich sein, um eine einseitige und ungerechtfertigte Schuldzuschreibung zu vermeiden. Das Feedback ist in diesem Sinne eine Gegenkraft zur Möglichkeit der Lehrpersonen,

die Situationen jeweils zu eigenen Gunsten auszulegen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten beispielsweise durch das Feedback die Möglichkeit, den Lehrpersonen Schwachstellen in der Unterrichtsgestaltung zurückzumelden, die aus ihrer Sicht den Lernprozess behindern.

Schülerinnen und Schüler als Kunden der Schule?

Die Tendenz, bei den Schülerinnen und Schülern ein Unterrichtsfeedback einzuholen, entspringt unverkennbar einem Qualitätsdenken, das sich um eine bessere Berücksichtigung der «Kundenperspektive» bemüht. In der Tat lässt sich im Feld der Dienstleistungsbetriebe weit herum eine Zunahme von Kundenbefragungen feststellen: Man ist bestrebt, die Kundenerwartung, die Kundenwahrnehmung und die Kundenzufriedenheit systematisch zu erfassen, um die Leistungserbringung besser auf die Kundschaft auszurichten.

Im Zusammenhang mit der Schule und dem Unterricht ist bei der Übernahme des Kundenbegriffs allerdings Vorsicht geboten. Drei spezifische Schwierigkeiten sind in diesem Zusammenhang zu beachten:

- Erstens sind die Schülerinnen und Schüler nur eine Kundengruppe unter mehreren (Beispiel: Eltern, weiterführende Schulen, politische Auftraggeber als indirekte Leistungsempfänger). Es gibt somit vielfältige, teilweise widersprüchliche Kundenansprüche, die eine einfache Kundenorientierung nicht zulassen. In dieser Anspruchsvielfalt geht es immer auch um eine Gewichtung der unterschiedlichen Kundenansprüche.
- Zweitens ist die Nähe des Kundenbegriffs mit dem Konsumentenbegriff kritisch zu hinterfragen: Die Schülerinnen und Schüler sind nicht nur Konsumenten, sondern «Koproduzenten» und schliesslich auch «Produkte» der schulischen Leistungserbringung. (Es stellt sich die Frage, wer für welche Teile des Prozesses wie viel Verantwortung für das Gelingen/Misslingen trägt!)
- Drittens gibt es ein Kompetenzgefälle zwischen den Lehrenden und den Lernenden, das charakteristisch für die pädagogische und didaktische Tätigkeit ist. Dieses Kompetenzgefälle, das auch als Gefälle in der Urteilsfähigkeit verstanden wird, führt oft zur

Deutung, dass die Wahrnehmungen und Interpretationen der Lernenden noch nicht ganz «vollwertig» sind. Anders als das Kundenfeedback («Der Kunde ist König!») wird das Feedback der Schülerinnen und Schüler mit einem Geltungsvorbehalt versehen.

Kritische Fragen und Vorbehalte zum Feedback der Lernenden

Die Schwierigkeiten, den Kundenbegriff auf die Schule zu übertragen, zeigen sich u. a. in der Diskussion um das «Schülerfeedback». Die kritischen Fragen und Vorbehalte sind jeweils rasch auf dem Tisch:

- Ist es sinnvoll, die Schülerinnen und Schüler nach ihrem Urteil zum Unterricht zu befragen?
- Sind die Lernenden überhaupt kompetent, um ein valides Qualitätsurteil abzugeben?
- Kommt im Urteil der Schülerinnen und Schüler nicht einseitig das «Lustprinzip» zum Ausdruck, während das Leistungsprinzip desavouiert wird – beispielsweise indem Lehrpersonen, die von den Schülerinnen und Schülern «etwas verlangen», negativ beurteilt werden?
- Werden durch das Schülerfeedback der Lernenden nicht Mitsprachemöglichkeiten eröffnet, die eigentlich unangebracht sind, weil Bildungsprozesse nicht nur im Dienste der Schülerinnen und Schüler, sondern auch im Dienste der Gesellschaft stehen? Und weil sich der eigentliche Wert des pädagogischen Prozesses für die Lernenden oft erst in der Zukunft erschliesst?
- Werden die Lernenden durch Feedbackbefragungen nicht ermuntert, die Verantwortung für die Unterrichtsqualität einseitig den Lehrpersonen zuzuschreiben und die eigene Mitverantwortung auszublenzen?

Schwierigkeiten und Vorbehalte, wie sie in diesen Fragen zum Ausdruck kommen, sind bei genauer Betrachtung allerdings keine Argumente, die grundsätzlich gegen das Einholen von Schülerinnen- und Schülerfeedbacks sprechen. Laut Bessoth lässt sich beispielsweise nachweisen, dass Unterrichtsbeurteilungen durch die Lernenden eine hohe Konsistenz haben, dass Schülerinnen und Schüler zu differenzierten Einschätzungen der Lehrpersonen fähig sind (also nicht nur pauschale

«Populartätseinschätzungen» vornehmen), dass Lehrpersonen-Beurteilungen, die während der Schulzeit vorgenommen werden, eine hohe Übereinstimmung zeigen mit den Befragungen, die nach der Schulzeit (also mit zeitlichem Abstand zum aktuellen Schulerleben) erfolgen (Bessoth 2000, S. 74 f.).

Voraussetzungen eines sinnvollen Schülerinnen- und Schülerfeedbacks

Trotzdem sind die erwähnten Schwierigkeiten und Vorbehalte ernst zu nehmen – nämlich als Hinweise auf gewisse Bedingungen, die für ein sinnvolles Schülerfeedback zu beachten sind:

1. Urteilskompetenz der Schülerinnen und Schüler beachten!

Schülermeinungen sollten ausschliesslich zu Themen eingeholt werden, zu denen den Schülerinnen und Schülern eine echte Urteilskompetenz zugeschrieben wird. Es gibt ja Feedback- und Evaluationsthemen, bezüglich deren die Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler unbestritten ist, ja eigentlich höher ist als diejenige der unterrichtenden Lehrperson. (Beispiele: Verständlichkeit der Darbietungen; emotionale Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung und des Klassenklimas; subjektiv empfundener Anregungsgehalt des Unterrichtsstoffes; aktueller Nutzen des Gelernten usw.)

2. Nach subjektiven Wahrnehmungen und Erfahrungen fragen!

Bei Schülerbefragungen sollte weniger nach Urteilen als vielmehr nach den subjektiven Wahrnehmungen und Erfahrungen gefragt werden.

Also nicht: Wie beurteilst du die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern? – versehen mit einer allgemeinen Beurteilungsskala von «sehr gut» bis «sehr schlecht», sondern: Wie erlebst du die Beziehung zur Lehrperson? – versehen mit einem oder mehreren Erlebnisindikatoren wie z. B. ich erlebe die Beziehung zur Lehrperson als entspannt, ich erlebe die Lehrperson als hilfsbereit usw. – versehen mit Häufigkeitseinschätzungen (nie, selten, oft, fast immer).

3. Rückmeldungen der Lernenden als einen Aspekt in die Urteilsbildung einbeziehen!

Die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler sollten als perspektivengebundene Feststellungen verstanden werden. Damit ein valides Urteil entstehen kann, müssen sie mit anderen Sichtweisen (z. B. mit der Sicht der betroffenen Lehrperson oder einer unabhängigen Fachperson) kombiniert werden. Wichtig ist, dass die Differenzen zwischen den unterschiedlichen Perspektiven und Wahrnehmungen zu bewussten Auseinandersetzungen führen und nicht vorschnell zugunsten der einen oder anderen Sichtweise aufgelöst werden. (Empfehlung: Nicht involvierte Drittperson für die Interpretation beziehen!)

4. Feedbackergebnisse mit den Schülerinnen und Schülern besprechen!

Die Resultate von Feedbackbefragungen sollten mit den befragten Schülerinnen und Schülern besprochen werden. Ein Feedback bietet immer auch die Gelegenheit, das Gespräch mit der Klasse über den Unterricht zu führen. Dabei kann man sehr wohl auch thematisieren, was die Klasse und die einzelnen Schülerinnen und Schüler für einen Anteil haben an der Entstehung von bestimmten negativen Einschätzungen und was sie selber zu einer Verbesserung beitragen könnten.

5. Feedbackbefragungen erzeugen Veränderungserwartungen!

Feedbackbefragungen wecken Veränderungserwartungen. Ein Feedback sollte nur zu denjenigen Themen eingeholt werden, die sich auch tatsächlich verändern lassen – und bezüglich deren eine Veränderungsbereitschaft vorhanden ist. Andernfalls führen Feedbacks bei allen Beteiligten zu Frustrationen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die differenzierte Auseinandersetzung mit der «Kundenperspektive», in unserem Fall mit der Schülerinnen- und Schülerperspektive, ein klarer Gewinn für die Schule und für den Unterricht sein kann – vorausgesetzt, gewisse Bedingungen werden dabei beachtet. Der unmittelbare Nutzen dürfte vor allem in der kritischen Wirkungsüberprüfung liegen: Das Hinschauen und Hinhören, was das eigene Handeln bei den direkten Adressaten bewirkt und auslöst, kann hilfreich sein, um das eigene Handeln wirksamer zu gestalten und um unerwünschte Effekte zu vermindern.

Nutzen des Unterrichtsfeedbacks für die feedbackempfangende Lehrperson

- Die Lehrperson erfährt, wie ihr Verhalten von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wird.
- Die Lehrperson erhöht die Sensibilität für die Sichtweise und das Unterrichtserleben der Schülerinnen und Schüler.
- Die Lehrperson setzt sich mit den Auswirkungen ihres Handelns auseinander.
- Die Lehrperson erhält wichtige Informationen für die Einschätzung/Beurteilung der Qualität des eigenen unterrichtlichen Handelns.
- Die Lehrperson erhält Einblick in die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler.
- Die Lehrperson erhält eine wichtige Grundlage, um die unterrichtliche Handlungskompetenz und damit ihre Professionalität zu verbessern.

Nutzen des Unterrichtsfeedbacks für die feedbackgebenden Schülerinnen und Schüler

- Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich als Personen mit ihren subjektiven Erfahrungen ernst genommen.
- Die Schülerinnen und Schüler erhalten einen Raum, in dem sie sich offiziell über ihre Unterrichtserfahrungen und über die Lehrpersonen äussern können.
- Die Schülerinnen und Schüler können ihre Erwartungen und Wünsche differenziert darstellen.
- Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich für die Qualität des Unterrichtes mitverantwortlich (sofern das Feedback zu erfahrbaren Veränderungen führt).
- Die Schülerinnen und Schüler lernen die (unterschiedlichen) Sichtweisen und Erfahrungen innerhalb der Klasse kennen und können so die eigene Wahrnehmung relativieren.
- Die Schülerinnen und Schüler profitieren vom verbesserten Unterricht.

Schritte zum Aufbau von kollegialen Feedbackgruppen

Feedbacks sind Instrumente des individuellen Lernens. Sie sind hilfreich, wenn sie von den betroffenen Personen verantwortungsvoll eingesetzt und für das eigene Lernen genutzt werden. Es handelt sich gewissermassen um «persönliche Instrumente», und zwar im folgenden Sinne: Das Feedback «gehört» der Person, welche um ein Feedback bittet und welche ein Feedback empfängt. Und: Es bleibt der betreffenden Person überlassen, ob und in welcher Weise sie das Feedback für das eigene Lernen fruchtbar macht.

Trotz dieser individuellen und subjektiven Ausrichtung hat es sich bewährt, innerhalb eines Lehrerkollegiums Feedbackgruppen zu bilden, damit sich die Lehrpersonen im Feedbackprozess gegenseitig unterstützen können. Konkret können «kollegiale Feedbackgruppen» die folgenden Funktionen erfüllen:

Unterstützung bei der Aneignung der Feedbackkompetenz: Das Einholen eines systematischen Feedbacks ist für die meisten Lehrpersonen etwas Neues und muss erst gelernt werden. Die kollegiale Gruppe übernimmt hier die Funktion einer Lerngruppe, in der sich die Lehrpersonen bei der Aneignung der Kompetenzen für eine Feedbackpraxis gegenseitig unterstützen.

Gegenseitige Praxisberatung: Unterrichtsfeedbacks sind Diagnoseinstrumente für ein ausserordentlich komplexes Praxisfeld. Die Auseinandersetzung in der Gruppe kann nicht nur helfen, die «Diagnose» richtig zu verstehen, sondern auch die adäquaten Massnahmen zur Verbesserung zu finden. Beides – die Diagnoseinterpretation und die Massnahmenfindung – sind kreative Prozesse, für die sich der Austausch mit anderen «Profis» als grosse Erleichterung erweist.

Institutionalisierungshilfe: Die Gruppe dient dazu, eine institutionell erwünschte, aber letztlich nicht kontrollierbare Tätigkeit umzusetzen. Die Einbindung in einen (impliziten oder expliziten) Gruppenkontrakt erweist sich als ein wichtiges Mittel, um die Umsetzung von Feedbackaktivitäten im eigenen – weitgehend eigenverantwortlich gestalteten! – Praxisfeld zu unterstützen.¹ Die

Bildung von Feedbackgruppen ist in diesem Sinne eine wichtige Massnahme auf dem Weg zur Institutionalisierung einer für alle verbindlichen Feedbackpraxis.

«Kollegiale Feedbackgruppen» sind Gruppen von 3–4 Personen, die das Aktionszentrum für Feedbacks aus verschiedenen Richtungen bilden können:

Kollegiale Feedbackgruppen als Aktionszentrum für das kollegiale Feedback: Im Vordergrund steht hier der gegenseitige Unterrichtsbesuch und der Austausch der unterschiedlichen Wahrnehmungen und Eindrücke.

Kollegiale Feedbackgruppen als Aktionszentrum für das Schülerinnen- und Schülerfeedback: Im Vordergrund steht das Einholen und Verarbeiten eines systematischen Schülerfeedbacks (z. B. im Sinne einer schriftlichen Befragung, einer mündlichen Interviewbefragung oder einer Ratingkonferenz).

Kollegiale Feedbackgruppen als Aktionszentrum für das Elternfeedback: Im Vordergrund steht hier das Einholen und Verarbeiten eines Elternfeedbacks (schriftliche Befragung, Ratingkonferenz).

Selbstverständlich ist es denkbar, dass die kollegialen Feedbackgruppen alle drei genannten Funktionen miteinander verbinden und sich so um ein 270°-Feedback² bemühen. Die Erfahrung zeigt allerdings, dass die einzelnen Funktionen nach Möglichkeit zeitlich gestaffelt werden sollten, um die Ressourcen der einzelnen Personen nicht übermässig zu beanspruchen und um die Qualität der einzelnen Feedbackprozesse mit der notwendigen Sorgfalt zu gestalten. Dabei gilt: Kontinuität ist wichtiger als eine einmalige Effort-Leistung! (Die Frage der Kontinuität von feedbackgestützten Lern- und Entwicklungsprozessen werden wir im Zusammenhang mit der Institutionalisierung in Kapitel 3 nochmals speziell aufgreifen.)

Die im Folgenden beschriebenen Schritte zum Aufbau von kollegialen Feedbackgruppen nehmen auf die hier skizzierten Funktionen Bezug. Es wird aufgezeigt, wie eine Schule – in der Regel die Schulleitung oder die Steu-

¹ Die Nichtumsetzung von gemeinsam vereinbarten Feedbackmassnahmen löst zumindest einen gruppeninternen Rechtfertigungsbedarf aus.

² Das Einholen eines Schulleitungsfeedbacks erachten wir nicht als Aufgabe der kollegialen Feedbackgruppe. Wie bereits auf S. 10 erwähnt, räumen wir den Rückmeldungen der Schulleitung an die Lehrpersonen eine qualifizierende Funktion im Rahmen der Personalbeurteilung ein. Damit erhält die Schulleitungsrückmeldung eine grundlegend andere Qualität als das Feedback mit seinem charakteristischen Merkmal der doppelten Subjektivität. Wir erachten es als sehr wichtig, dass die Feedbackgruppen irgendwie mit einer qualifizierenden Beurteilungsfunktion in Verbindung gebracht werden.

ergruppe, die für den Aufbau des Qualitätsmanagements zuständig ist – vorgehen kann, um kollegiale Feedbackgruppen zu institutionalisieren und um auf diese Weise sicherzustellen, dass das feedbackgestützte Lernen zu einem festen Bestandteil des Qualitätsmanagements wird. Wir verstehen dieses Vorgehen als eine wichtige Etappe im Aufbau einer Feedbackkultur – im Bewusstsein, dass der Kulturwandel, der damit angestrebt wird, ein komplexes Unterfangen ist, das mit der notwendigen Sorgfalt angegangen werden muss (vgl. Ausführungen zum Thema Feedbackkultur, S. 15)

Funktion von Feedbackgruppen

- Sie helfen beim Aufbau der individuellen Feedbackkompetenz und bei der Erarbeitung von geeigneten Feedbackinstrumenten.
- Sie helfen bei der kritischen Interpretation der empfangenen Feedbacks und bei der anschliessenden Erarbeitung von Optimierungsmassnahmen für die eigene Praxis.
- Sie bieten emotionale Unterstützung bei der Verarbeitung von negativen Feedbacks.
- Sie helfen, Feedback- und die daraus folgenden Entwicklungsaktivitäten auch über einen längeren Zeitraum aufrechtzuerhalten. (Gegenseitige Verpflichtung als Gegenkraft zur Tendenz, die für Feedbacks vorgesehenen Zeitgefässe für die alltägliche Funktionserfüllung zu nutzen.)

Übersicht über die Schritte beim Aufbau von kollegialen Feedbackgruppen

Schritt 1: Klärungen und Vorentscheidungen zur Durchführung eines Feedbackprojektes

Es sind zunächst verschiedene grundlegende Fragen zu klären, die für die Lancierung und Gestaltung eines Feedbackprojektes bedeutsam sind.



Schritt 2: Sensibilisierung im Kollegium und Bildung einer Pilotgruppe

Nach der Klärung der Projektidee und der Projektvoraussetzungen geht es darum, das Kollegium für das Projekt zu gewinnen und gegebenenfalls geeignete Personen für das Pilotprojekt zu bestimmen.



Schritt 3: Einführung der Pilotgruppe

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Kollegiums/der Pilotgruppe werden in die Feedbackpraxis eingeführt.



Schritt 4: Durchführung des Pilotprojekts

Die einzelnen Feedbackgruppen arbeiten selbständig und protokollieren ihre Erfahrungen. Bei Schwierigkeiten ist ein Unterstützungsangebot vorgesehen.



Schritt 5: Auswertung des Pilotprojekts

Die verschiedenen Feedbackgruppen reflektieren die gemachten Erfahrungen und tauschen die gewonnenen Erkenntnisse aus.



Schritt 6: Erarbeitung des Institutionalisierungskonzepts

Die Projektsteuergruppe bereitet zusammen mit der Schulleitung – unter Einbezug der Erfahrungen im Pilotprojekt – die Institutionalisierung vor.



Schritt 7: Information des Plenums

Das Plenum (sofern nicht alle Kollegiumsmitglieder am Pilotprojekt teilgenommen haben) wird über die Erfahrungen und über die bevorstehende Institutionalisierung informiert.



Schritt 8: Institutionalisierte Umsetzung

Die Feedbackpraxis wird gemäss dem erarbeiteten Institutionisierungskonzept umgesetzt.

Abbildung 5: Schritte zum Aufbau von kollegialen Feedbackgruppen

Schritt 1: Klärungen und Vorentscheidungen zur Durchführung eines Feedbackprojektes

In einem ersten Schritt sind verschiedene grundlegende Fragen zu klären, die für die Lancierung und Gestaltung eines Feedbackprojektes bedeutsam sind. Im Vordergrund stehen die Motivations- und Zielklärung sowie die Klärung der vorhandenen bzw. verfügbaren Rahmenbedingungen.

Wichtiges Anliegen dieser vorbereitenden Reflexionen ist es, das vorgesehene Projekt «anschlussfähig» zu machen für die vorhandenen personellen, institutionellen und kulturellen Voraussetzungen der Schule.

Die Zuständigkeit für diesen ersten Schritt und die damit verbundenen Entscheidungen liegt bei der Schulleitung unter Einbezug der Q-Steuergruppe. (Falls an der Schule keine Q-Steuergruppe existiert, ist zu prüfen, ob für den Aufbau der kollegialen Feedbackgruppen eine spezielle Projektgruppe installiert werden soll.)

Leitfragen

- Was erwarten Sie von einem Feedbackprojekt an Ihrer Schule: für die einzelne Lehrperson? für die Schule als Ganzes? (Welches sind die direkten und indirekten Motive zur Projektinitiative?)
- Wie beurteilen Sie die Akzeptanz eines Feedbackprojektes im Kollegium? Wo sehen Sie mögliche Befürchtungen, Schwierigkeiten und Stolpersteine?
- Von welchen Personengruppen soll das Feedback während der Projektphase eingeholt werden? (Mögliche Feedbackgebergruppen sind: Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schüler, Externe wie z. B. Eltern, Ausbildungspartner aus anderen Institutionen.)
- Sollen bestimmte Feedbackformen für den Beginn des Aufbauprojektes festgelegt werden (z. B. Fragebogenbefragungen, Ratingkonferenzen usw.?).
- Soll das Aufbauprojekt mit dem ganzen Kollegium oder mit einer freiwilligen Pilotgruppe durchgeführt werden?
- Welche Rahmenbedingungen sind für das Pilotprojekt vorzusehen? (Dauer der Pilotphase? Wie gross

- ist die Gruppe, die Sie in die Pilotphase einbeziehen möchten? Voraussichtlicher Zeitaufwand für die einzelnen Feedbackgruppen? Leitung des Projektes? Begleitung der Feedbackgruppen? Dokumentation der Erfahrungen? Wer entscheidet am Schluss des Projektes über die definitive Einführung bzw. über die Modalitäten der Feedbackverpflichtung?)
- Gibt es die Möglichkeit, von den Erfahrungen anderer Schulen zu profitieren? (Z. B. Besuche von Schulen mit bereits etablierten Feedbackgruppen.)

Schritt 2: Sensibilisierung im Kollegium und Bildung einer Pilotgruppe

Nach der Klärung der Projektidee und der Projektvoraussetzungen geht es darum, das Kollegium für das Projekt zu gewinnen und gegebenenfalls geeignete Personen für das Pilotprojekt auszuwählen.

Im Vordergrund steht eine Basisinformation zum Thema Feedback. Dabei ist es wichtig, einerseits die Befürchtungen, die mit der Thematik verbunden sind («Feedback macht meine persönlichen Schwächen öffentlich», «Feedback ist ein Instrument, um mich der öffentlichen Kritik auszusetzen und um mich blosszustellen»), ernst zu nehmen und andererseits den persönlichen und pädagogischen Gewinn glaubwürdig zu kommunizieren («Feedback als Instrument des Lernens und der zunehmenden Professionalisierung»).

Bei grösseren Kollegien wird empfohlen, eine Pilotgruppe (10–20 Personen) zu bilden, die offiziell mit der Erprobung der neuen, ungewohnten Praxis beauftragt wird.

Leitfragen

- Wie soll das Kollegium über das Projektvorhaben informiert werden?
- Wie kann der Nutzen, die Notwendigkeit des Feedbacks überzeugend aufgezeigt werden?
- Wie können die Befürchtungen und Ängste im Kollegium angesprochen und aufgenommen werden?
- Falls eine Pilotgruppe vorgesehen ist: Wie werden die Personen für das Pilotprojekt «nominiert»?

Schritt 3: Einführung der Pilotgruppe

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Kollegiums/der Pilotgruppen werden nun möglichst konkret in die Feedbackpraxis eingeführt. Ziel dieses Schrittes ist es, die Gruppen für die erfolgreiche Umsetzung einer ersten Erfahrungssequenz fit zu machen und sie mit Instrumenten zu versorgen, die bei der Planung, bei der Umsetzung und bei der Erfahrungsreflexion hilfreich sein können. Dabei gilt es, im Spannungsfeld des «Lernens durch Belehrung» und des «Lernens durch Erfahrung» ein sinnvolles Verhältnis zu finden.

Leitfragen

- Welches ist der konkrete Schulungsbedarf? Welche Informationen und Anleitungen zur Feedbackpraxis brauchen die Gruppen, um ein lernwirksames Feedback einzuholen bzw. um sich ein lernwirksames Feedback zu geben (z. B. Grundsätze zu einem förderlichen Feedback)? Ist es sinnvoll, konkrete «Feedbackübungen» vorzusehen? Auf welche Schwierigkeiten und Stolpersteine soll vorweg hingewiesen werden, um negative Erfahrungen vermeidbar zu machen?
- Welche Instrumente (Planungsgrundlagen, Instrumente, Verfahrensbeschreibung) können den Feedbackgruppen abgegeben werden, um die Arbeit zu erleichtern?
- Wie sollen die kollegialen Feedbackgruppen gebildet werden? (Wahlprinzip oder Zufallsprinzip?) Welche Kriterien können bei der Gruppenbildung hilfreich sein?
- Wer übernimmt die Leitung/Moderation der Einführungsveranstaltung? Ist an der Schule genügend Know-how vorhanden, um die Einführungsveranstaltung selber zu gestalten, oder soll eine externe Person beigezogen werden? Ist es sinnvoll, mit einer feedbackerfahrenen Schule Kontakt aufzunehmen, um die dort gemachten Erfahrungen in die Einführungsveranstaltung einfließen zu lassen?

Schritt 4: Durchführung des Pilotprojektes

Die einzelnen Feedbackgruppen, die im Pilotprojekt mitwirken, arbeiten weitgehend selbständig. Sie legen für einen definierten Zeitraum (z. B. für 1 Schuljahr) die Aktivitäten fest (z. B. für Hospitationsgruppen: Vorbereitungsgespräch, gegenseitige Unterrichtsbesuche und Nachbesprechungen; für kollegiale Schülerfeedbackgruppen: Erarbeitung von Feedbackinstrumenten, Durchführung der Feedbackbefragung, Auswertung und Besprechung der Ergebnisse, Datenfeedback in der Klasse, Auswertungsgespräch).

Für die Umsetzungsphase ist zu beachten, dass die Erfahrungen in der Pilotphase laufend reflektiert und protokolliert werden, damit das Pilotprojekt seine Funktion als «Instrument des institutionellen Lernens» erfüllen kann. (Die gemachten Erfahrungen sollen den noch nicht beteiligten Personen zur Verfügung gestellt werden.) Zudem ist dafür zu sorgen, dass die Gruppen – zumindest bei Bedarf – auf eine kompetente Unterstützung (z. B. eine externe Begleitperson) zurückgreifen können.

Leitfragen

- Wie kann der Planungsprozess der einzelnen Gruppen unterstützt werden? (Z. B. durch ein einfaches Planungsraster, in dem die wichtigen Entscheidungspunkte aufgeführt sind.)
- Wie kann sichergestellt werden, dass die Feedback-Erfahrungen der einzelnen Gruppen jeweils festgehalten werden und dem Projekt bzw. der Schule zur Verfügung gestellt werden? (Gibt es eine verantwortliche Person pro Gruppe? Wird ein strukturiertes Protokollblatt vorgegeben? Wenn ja: Welche Punkte sind darauf vorzusehen?)
- Wie kann sichergestellt werden, dass Schwierigkeiten der einzelnen Gruppen rechtzeitig erkannt und angegangen werden können? (Soll ein Austausch während der Pilotphase vorgesehen werden – mit den ganzen Gruppen oder mit den Gruppenverantwortlichen? Werden die Gruppen begleitet, oder gibt es eine definierte Anlaufstelle bei Schwierigkeiten?)

Schritt 5: Auswertung des Pilotprojektes

Die verschiedenen Feedbackgruppen reflektieren am Schluss der «Pilotphase» die gemachten Erfahrungen. Sie tauschen die gewonnenen Erkenntnisse aus und erarbeiten Grundlagen und Hilfestellungen für die nachfolgende Generalisierungs- bzw. Institutionalisierungsphase.

Die einzelnen Gruppen sollen zur kritischen Aufarbeitung ihrer Erfahrungen angeregt, und dabei durch die Vorgabe von Reflexions Gesichtspunkten unterstützt werden. Ziel ist es, dass – abgestützt auf die gemachten Erfahrungen – differenzierte Empfehlungen und Hilfestellungen für die «neuen» Mitglieder der künftigen Feedbackgruppen abgegeben werden können.

Leitfragen

- Welche Erwartungen und Befürchtungen haben sich erfüllt/nicht erfüllt?
- Welche Vorgehensweisen/Massnahmen/Instrumente haben sich bewährt, haben sich als erfolgreich erwiesen?
- Welche Schwierigkeiten sind aufgetreten? Wie konnten sie während der Projektphase überwunden werden? Was könnte/müsste künftig getan werden, um Schwierigkeiten zu vermeiden oder zu bewältigen?
- Welches sind die 3–4 wichtigsten Empfehlungen, die wir künftigen Gruppen mitgeben möchten?
- Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Erfahrungen für die geplante Generalisierung/Institutionalisierung von Feedbackgruppen?

Schritt 6: Erarbeitung des Institutionalisierungskonzeptes

Auf Grund der Erfahrungen, die im Rahmen der Pilotphase gemacht wurden, wird nun über die «Generalisierung» bzw. die Institutionalisierung des Feedbacks entschieden: Es wird festgelegt, ob und in welcher Form die Feedbackpraxis für alle Lehrpersonen als verbindlich erklärt werden soll. Dabei ist die Frage nach der voraussichtlichen Akzeptanz des Institutionalisierungsent-scheidendes im Kollegium zu berücksichtigen – verbunden mit der Sichtung von Möglichkeiten, um die Akzeptanz zu erhöhen bzw. um den Widerstand zu vermindern.

Neben dem Institutionalierungs-Grundsatzentscheid geht es um die Festlegung der künftigen Durchführungsmodalitäten sowie um die Frage nach Unterstützungsmaßnahmen und Instrumenten, die den künftigen Umsetzungsprozess erleichtern können.

Leitfragen

- Sollen alle Lehrpersonen (Haupt- und Teilzeitlehrkräfte) zur Teilnahme an Feedbackgruppen verpflichtet werden?
- Welches sind die verbindlichen Vorgaben bzgl. Häufigkeit und Zeitaufwand der Feedbackaktivitäten?
- Welches ist eine sinnvolle Dauer für einen Feedbackzyklus?
- Sollen noch andere feedbackgestützten Aktivitäten (Gefässe) in das Konzept einbezogen werden (vgl. Kapitel 3)? Falls ja: Bereits jetzt oder erst in einer späteren Phase? Sollen die zusätzlichen Gefässe ebenfalls zunächst von definierten Pilotgruppen erprobt werden?
- Wie kann die Verbindlichkeit hergestellt bzw. eingefordert werden? (Kontrolle?) Was geschieht bei Nichteinhalten der Vorgaben? (Wie soll mit Verweigerern umgegangen werden?)
- Welche Instrumente und personellen Ressourcen sollen zur Verfügung gestellt werden, um den Umsetzungsprozess zu erleichtern? (Sind die notwendigen finanziellen Mittel verfügbar?)

Schritt 7: Information des Plenums

Die während der Pilotphase gemachten Erfahrungen werden im Lehrerkollegium vorgestellt; Fragen, die im Vorfeld auf Grund von Einwänden und Befürchtungen gestellt wurden, werden – nach Möglichkeit erfahrungsbezogen – beantwortet.

Die Entscheidungen bezüglich der künftigen Feedbackpraxis (insbesondere die festgelegten Verbindlichkeiten und Modalitäten) werden bekannt gegeben bzw. im Kollegium zur Diskussion gestellt. Selbstverständlich ist hier auf die Partizipationskultur bzw. -festlegung der Schule Rücksicht zu nehmen. Wichtig ist auf jeden Fall, dass für das Kollegium klar ist, ob die Rahmenvorgaben bereits feststehen oder zur Diskussion stehen und ob eine allfällige Diskussion der Rahmenvorgaben konsultativen Charakter hat oder in eine demokratische Entscheidung einmündet.

Leitfragen

- Mit welchem Setting können die gemachten Feedbackerfahrungen möglichst lebendig an die nicht beteiligten Personen weitergegeben werden?
- Soll die Institutionalisierungsent-scheidung dem Kollegium als Faktum mitgeteilt oder zur Diskussion gestellt werden? (Soll eine «Vernehmlassung» und/oder eine partizipative/demokratische Beschlussfassung erfolgen?)
- Kann die Akzeptanz der Anforderungen erhöht werden, indem ein Teil des geforderten Zeitaufwandes durch Entbindung von anderen Verpflichtungen und durch Arbeitserleichterungen kompensiert wird («Verzichtsplanung»¹, Stundenausfall u. Ä.)?

¹ Eine «Verzichtsplan» geht vom Gedanken aus, dass die Übernahme von neuen Aufgaben nur erfolgen sollte, wenn gleichzeitig eine Entlastung von den bisherigen Aufgaben erfolgt. Es geht also um die Frage: Auf welche der bisherigen schulischen Aufgaben und Aktivitäten soll künftig verzichtet werden, damit die zeitliche Belastung der Lehrperson erträglich bleibt?

Schritt 8: Institutionalisierte Umsetzung

Die Feedbackpraxis wird gemäss den festgelegten Verbindlichkeiten und Modalitäten umgesetzt.

Es werden die Gruppen gebildet, die für die bevorstehende Feedbacksequenz zusammenarbeiten werden. Instrumente und Verfahren werden eingeführt, die zur Unterstützung der Feedbackpraxis vorgängig ausgewählt bzw. erarbeitet worden sind. Bei Bedarf wird eine spezielle Schulung zum Aufbau und zur Unterstützung einer lernförderlichen Feedbackpraxis angeboten. Zugleich wird sichergestellt, dass bei auftretenden Schwierigkeiten eine kompetente Unterstützungsperson zur Verfügung steht.

Am Schluss der ersten Feedbacksequenz wird ein gemeinsamer Erfahrungsaustausch im Kollegium vorgesehen, der einerseits dem individuellen Lernen dient (Reflexion des Feedbackverhaltens, der eingesetzten Instrumente und Methoden), andererseits aber auch zur Evaluation und Anpassung der Rahmenvorgaben dient.

Leitfragen

- Wie können Feedbackgruppen gebildet werden, ohne durch den Prozess der Gruppenbildung im Kollegium eine negative Gruppendynamik auszulösen?
- Welche Unterstützungsmassnahmen (Sammlung von geeigneten Instrumenten und Verfahren, Schulungssequenzen, Reflexionshilfen, Erfahrungsaustausch, fachliche Begleitung bei auftretenden Schwierigkeiten) können angeboten werden, um den Beteiligten eine möglichst positive Feedbackerfahrung zu ermöglichen?
- Wie wird sichergestellt, dass die Energie während der Umsetzungsphase nicht erlischt?

Hinweise zur praktischen Umsetzung

Schulinterne Pilotprojekte sind hilfreich, um für den Aufbau einer Feedbackkultur Akzeptanz zu schaffen

Für Veränderungen, die tief in die Schulkultur eingreifen und für das Lehrerkollegium bzw. für den Arbeitsalltag deutlich spürbare Veränderungen mit sich bringen, hat es sich bewährt, zunächst mit einer Pilotgruppe zu arbeiten. Pilotgruppen haben den Auftrag, neue Konzepte, Verfahren, Instrumente, Organisationsstrukturen zu erproben, bevor sie an der Schule eingeführt werden.

Pilotgruppen setzen sich in der Regel aus freiwilligen Personen zusammen: Dadurch entsteht der Vorteil, dass eine sachorientierte Auseinandersetzung mit den anstehenden Veränderungen vereinfacht wird – unbelastet von den speziellen Problemen der Motivation und des Widerstands, wie sie in der anschließenden Institutionalierungsphase als zusätzliche Erschwernisse zu berücksichtigen sind.

Die wichtigsten Aufgaben der Pilotgruppe lassen sich wie folgt umschreiben:

Erfahrungen sammeln: Die Pilotgruppe soll in einem definierten Zeitraum die neuen Konzepte, Verfahren, Instrumente und Organisationsstrukturen erproben, um erfahrungsgestützte Aussagen über die Möglichkeiten und Grenzen der vorgesehenen Veränderungsmaßnahmen zu machen.

Instrumente für die Umsetzung gewinnen: Während der Pilotphase sollen konkrete Umsetzungshilfen zusammengestellt bzw. erarbeitet werden, damit diese nach der Pilotphase auch den übrigen Lehrpersonen zur Verfügung stehen.

Schulspezifische Anpassungen vornehmen: Die Pilotgruppe hat den Auftrag, neue Konzepte, Verfahren, Instrumente und Organisationsstrukturen an die spezifischen Verhältnisse der Schule anzupassen, damit die anschließende Institutionalisierung nicht an Unvereinbarkeiten scheitert.

Modalitäten für die Institutionalisierung erarbeiten: Die Pilotgruppe kann die Institutionalisierung vorbereiten, indem sie – gestützt auf die gemachten Erfahrungen – die konkreten Modalitäten für die künftige Umsetzung erarbeitet.

Eine wichtige Funktion der Pilotgruppenarbeit liegt darin, dass die Akzeptanz einer geplanten Veränderung im Kollegium erhöht werden kann. Dies geschieht zum einen dadurch, dass ein längerer Zeitraum entsteht zwischen der Ankündigung einer beabsichtigten Veränderung und dem bevorstehenden Institutionalierungsentscheid. In diesem Zeitraum wird das Kollegium immer wieder mit dem neuen Thema konfrontiert, so dass eine aktive Auseinandersetzung damit stattfinden kann; das «Neue» kann so allmählich vertraut werden und zu einem Bestandteil des eigenen Denkens werden.

Zum andern bietet das Pilotprojekt die Möglichkeit, um die im Kollegium vorhandenen Befürchtungen ernst zu nehmen, sie auf einer sachlichen Ebene aufzugreifen. So hat es sich beispielsweise bewährt, zu Beginn eines Pilotprojektes die im Kollegium vorhandenen Befürchtungen und Fragen zusammenzutragen und als leitende Gesichtspunkte in die Projektarbeit mitzunehmen. Die Pilotgruppe übernimmt den Auftrag, Antworten auf den erarbeiteten Fragekatalog zu entwickeln – gestützt auf die Erfahrungen, die in der Pilotphase gesammelt wurden. Dieses Vorgehen hat Konsequenzen für die Zusammensetzung der Pilotgruppe: Sie impliziert, dass sich auch kritische Personen an der Erarbeitungs- und Erprobungsphase beteiligen. Dies ist übrigens noch aus einem anderen Grunde sinnvoll: Befürchtungen nehmen meistens die negative Form einer Praxis vorweg. Sie können konstruktiv genutzt werden – als Hinweise auf ungünstige Realisierungsformen. (Hilfreiche Leitfrage: Was können/müssen wir tun, damit die befürchtete Negativform nicht eintritt?)

Pilotprojekte sind Arbeiten im Dienste der Schule. Sie sollten von der institutionellen Seite her grosszügig unterstützt werden (z. B. Arbeitsklausur während der Schulzeit – möglichst an einem attraktiven Ort; personelle Unterstützung der Pilotgruppe mit einer qualifizierten Fachperson).

Der Funktionsfähigkeit der Feedbackgruppen ist bei der Gruppenbildung besondere Beachtung zu schenken

Es wurde bereits erwähnt, dass die Bildung von Feedbackgruppen eine wichtige Stütze für den Aufbau einer lernförderlichen Feedbackkultur darstellt (vgl. S. 23) Die Zusammensetzung der Feedbackgruppen und die Qualität der kommunikativen Prozesse innerhalb einzelner Gruppen wird damit zu einer wichtigen Voraussetzung dafür, ob sich die Feedbackkultur im gewünschten Sinne entfalten kann.

Für die Gruppenbildung selber sind an dieser Stelle noch zwei Hinweise anzufügen:

Gruppengröße: Es hat sich bewährt, bei kollegialen Feedbackgruppen die minimale Gruppengröße auf 3–4 Personen festzulegen. Zweiergruppen (sogenannte Tandems) sind nach Möglichkeit zu vermeiden: zum einen, weil in einer Mehrpersonen-Gruppe die sachorientierte Auseinandersetzung erleichtert wird (beispielsweise wird bei einem negativen Feedback der Beziehungsaspekt entlastet, wenn dieselbe Wahrnehmung von mehreren Seiten eingebracht wird); zum anderen, weil das sogenannte Triangulationsprinzip hilfreich ist, um eine fundierte Urteilsbildung zu ermöglichen.¹ Die genaue Gruppengröße hängt vom Aktivitäts- bzw. Feedbackschwerpunkt ab. Für kollegiale Hospitationsgruppen empfiehlt sich eine maximale Gruppengröße von 4 Personen, da andernfalls die Organisation der gegenseitigen Unterrichtsbesuche und der Nachbesprechungen schwierig wird. Demgegenüber sind bei Schüler- oder Eltern-Feedbackgruppen auch grössere Teams denkbar.

Gruppenbildung: Das Vertrauen innerhalb der Gruppe ist zweifellos ein wichtiges Kriterium für eine funktionsfähige Feedbackgruppe. Es ist daher naheliegend, dass die Gruppen nach dem Sympathieprinzip gebildet werden – mit der Konsequenz, dass der Prozess der Gruppenbildung relativ schnell zu einer angstbesetzten gruppendynamischen Übung entartet (Bin ich beliebt? Bleibe ich am Schluss der Gruppenbildung – für alle deutlich sichtbar – alleine übrig?) Die Gruppenbildung wird unbeabsichtigterweise zu einem Sympathie-Soziogramm

und lässt unter Umständen eine Vielzahl von nicht verarbeiteten Verletzungen und Konflikten zurück, die für das Klima im Kollegium schädlich sein können.

Es wird daher dringend empfohlen, für die Gruppenbildung Varianten zu überlegen, die diese spannungsgeladene Wahlsituation entschärfen können.

Beispiele

- Es gibt die Möglichkeit, die Gruppenbildung über eine Loszuteilung vorzunehmen – natürlich mit anschließender Korrekturmöglichkeit, damit Personenkongstellationen, bei denen die notwendige Vertrauensbasis fehlt, verändert werden können.
- Das Sympathieprinzip kann relativiert werden, indem verschiedene Kriterien als Entscheidungshilfen vorgegeben werden. Mögliche Kriterien zur Gruppenbildung sind:
 - Sympathie, Vertrauen, gegenseitige Akzeptanz
 - Interesse, Neugier für das Fach und die Person
 - Fachverwandtschaft – Fächermischung
 - Geschlechterhomogen oder -heterogen
 - Mischung der Alters- und Erfahrungsstruktur
 - Mischung von Teilzeit- und Vollzeitlehrpersonen
 - Gleiche oder unterschiedliche Auffassungen zu pädagogischen und didaktischen Fragen
 - Grad der Herausforderung (harte Kritik – weiche Kritik)

Die Arbeit in der Feedbackgruppe darf nicht mit qualifizierenden Beurteilungen in Verbindung gebracht werden

Ein Feedback ist letztlich ein Instrument zur Unterstützung der Selbstbeurteilung. Es hilft der Lehrperson bei der Einschätzung, wie das eigene Verhalten, die gewählten Ziele und die eingesetzten Mittel von Betroffenen und von Aussenstehenden wahrgenommen werden. Die Konfrontation mit der «Betroffenenwahrnehmung» bzw. mit der «Aussenwahrnehmung» soll eine realistische und differenzierte Selbsteinschätzung ermöglichen.

Entscheidend ist in diesem Zusammenhang die folgende Bestimmung: Das Feedback als Instrument des Lernens und als Instrument der Selbstbeurteilung «gehört» ge-

wissermassen der feedbackempfangenden Person: Diese sollte selber darüber entscheiden können, ob sie das Feedback annehmen und ob sie sich im künftigen Handeln danach richten möchte. Diese Feststellung ist wichtig, weil sie gleichzeitig eine Abgrenzung mit sich bringt, nämlich: Das Feedback darf nicht von anderen Personen als Qualifizierungsinstrument verwendet werden. Qualifizierende Beurteilungen haben nämlich eine grundsätzlich andere Ausrichtung: Sie machen Aussagen, die einen «offiziellen Charakter» haben und die unter Umständen karriere- oder lohnwirksam sind; sie müssen deshalb grundsätzlich – beispielsweise in einem Streitfall – auch für Drittpersonen einsehbar und nachvollziehbar sein. Für Wahrnehmungen und Feststellungen mit einer qualifizierenden Funktion ist das Prinzip der doppelten Subjektivität aufgehoben; die entsprechenden Aussagen sollten stattdessen einem «objektiven» (oder besser: einem intersubjektiven) Geltungsanspruch genügen. Hinzu kommt, dass es für das feedbackunterstützte Lernen hilfreich ist, wenn Schwachstellen offen aufgedeckt und angegangen werden können. Bei qualifizierenden Beurteilungen dagegen versucht sich die betroffene Person mit gutem Recht von der besten Seite zu zeigen und allfällige Defizite möglichst gut zu vertuschen.

Wenn nun also die Schulleitung eine Rückmeldung von der Schülerschaft möchte, um eine qualifizierende Beurteilung von Lehrpersonen vorzunehmen, sollte dies mit einem speziell dafür vorgesehenen Instrument erfolgen. Es ist wichtig, diese beiden Ebenen – Feedback und qualifizierende Beurteilung – klar auseinanderzuhalten. So sollten beispielsweise Daten und Gesprächsergebnisse aus Feedbackgruppen auf keinen Fall für qualifizierende Mitarbeitergespräche hinzugezogen werden. Selbstverständlich ist der Anspruch der Schulleitung legitim, bei den Schülerinnen und Schülern Informationen zur Unterrichtsqualität einzuholen – dies sollte aber nicht als «Feedback», sondern besser als «Unterrichtsevaluation» bezeichnet werden. Zu beachten ist, dass die betroffene Lehrperson Einblick in die Resultate einer Unterrichtsevaluation haben sollte und dass – bei widersprüchlichen Auffassungen – das qualifizierende Urteil von aussenstehenden Personen nachvollziehbar bzw. überprüfbar sein sollte.

Die Institutionalisierung von Feedbackgruppen ist mit besonderer Sorgfalt anzugehen

Der Übergang von der Pilotphase zur institutionalisierter Form von Feedbackprozessen hat sich an den verschiedenen Projektschulen als ein ausserordentlich anspruchsvoller Schritt erwiesen. Die Pilotphase, die einerseits durch die Freiwilligkeit der Teilnahme und andererseits durch die Einladung zur – zeitlich terminierten(!) – Erprobung von etwas Neuem gekennzeichnet ist, kann in der Regel auf eine relativ hohe Motivation der Beteiligten zählen. Die anstehende Institutionalisierung verändert die Motivationsgrundlage in diesen beiden Punkten entscheidend:

- Zum einen geht es bei der Institutionalisierung um die Sicherstellung von Dauerhaftigkeit: Es geht darum, die Feedbackprozesse so festzulegen, dass sie als ein fester Bestandteil des schulinternen Qualitätsmanagements «überlebensfähig» sind. Der Reiz des Neuen, der für die Teilnahme am Pilotprojekt evtl. ausschlaggebend war, fällt nun weg: Faktoren wie die zeitliche Belastung, die alltägliche Ermüdung, die lernhemmende Routine usw. erhalten nun ein grosses Gewicht und erschweren die Herstellung der Akzeptanz im Kollegium, die notwendig ist, um die gewünschten Feedbackaktivitäten als wirksame Instrumente des Lernens am Leben zu erhalten.
- Zum andern geht es darum, den Wechsel von der freiwilligen Projektteilnahme zur verbindlichen Praxis für alle (bzw. für bestimmte Personenkategorien) zu vollziehen. Eine institutionalisierte Feedbackpraxis wird sich nicht mehr nur auf das zufällig vorhandene Interesse abstützen können, sondern es muss sichergestellt sein, dass die zur Qualitätssicherung und -entwicklung vorgesehenen Feedbackaktivitäten auch dann umgesetzt werden, wenn die betreffenden Personen keine «Lust» dazu verspüren und für sich andere Prioritäten setzen möchten. Mit dem Anspruch auf institutionelle Verbindlichkeit stellt sich gleichzeitig auch die Frage nach den Durchsetzungsinstrumenten, namentlich nach den Kontroll- und Sanktionsmitteln: Themen, die in der Lehrerschaft erfahrungsgemäss eher negativ besetzt sind. Damit besteht die Gefahr, dass die negative Einstellung gegenüber dem

¹ Triangulation bedeutet: Mehrfache Abstützung der Urteilsbildung – sei es durch die Berücksichtigung von unterschiedlichen Datenquellen oder durch den Einbezug von mehreren urteilenden Personen.

«institutionellen Zwang» auf die Feedbackpraxis übertragen wird und dass damit die eigenverantwortliche Umsetzung im Schulalltag beeinträchtigt wird.

Mit Blick auf die hier beschriebenen Problemaspekte haben wir im NW-EDK-Projekt Q2E einen Lösungsvorschlag zur Institutionalisierung der Feedbackpraxis erarbeitet, der im folgenden Kapitel beschrieben ist. An dieser Stelle soll auf eine allgemeine Voraussetzung für einen gelungenen Übergang zu einer institutionalisierten Feedbackpraxis hingewiesen werden:

Angesichts der Tatsache, dass der Institutionalisierungsprozess ausserordentlich anspruchsvoll ist, ist es wichtig, dass die diesbezügliche Beschlussfassung für alle Beteiligten und Betroffenen transparent verläuft. Die Transparenzforderung meint, dass im Kollegium *bereits von Beginn weg* (d. h. beim Start des Pilotprojektes) Klarheit herrschen sollte über das Entscheidungsverfahren, das schliesslich zur Institutionalisierung der Feedbackpraxis führt. (Kann man nach dem Pilotprojekt darüber abstimmen, oder bleibt es ein Schulleitungsbeschluss?) Gleichzeitig ist zu beachten, dass die vorgesehenen Entscheidungswege so festgelegt werden, dass sie der Kultur der jeweiligen Schule entsprechen.

Wird die bevorstehende Institutionalisierung als eine demokratische Beschlussfassung des Lehrerkollegiums gefällt, oder liegt die Entscheidungskompetenz bei der Schulleitung? Ist die Mitsprache der Lehrerschaft als «Anhörung» gedacht oder als «Mitentscheidung»? Im letzteren Fall: Wie wird die Entscheidung gefällt: Auf Grund eines Stimmungsbildes oder mittels Abstimmung?)

Unabhängig vom gewählten Verfahren bleibt die Frage entscheidend, wie im Rahmen der anstehenden Institutionalisierung der Feedbackpraxis mit den Vorbehalten und den ablehnenden Kräften im Kollegium umgegangen werden soll. Erfahrungsgemäss ist kaum damit zu rechnen, dass ein Kollegium vorbehaltlos von den institutionellen Vorgaben bzgl. den beabsichtigten Feedbackaktivitäten begeistert sein wird. Es braucht daher eine klare Führungsverantwortung und Durchsetzungsmass-

nahmen, die nicht nur auf Zustimmung stossen werden. Auf der anderen Seite steht fest, dass sich die Umsetzung der individuellen Feedbackpraxis in ihrer inneren Qualität kaum kontrollieren lässt und nur dann im Sinne der entwicklungsorientierten Zielsetzung funktionieren wird, wenn eine minimale Akzeptanz und eine gewisse Bereitschaft zur eigenverantwortlichen Ausgestaltung der Feedbackpraxis vorhanden ist. Hinzu kommt, dass sich das Geschehen in Feedbackgruppen nur dann förderlich entfalten kann, wenn sich eine vertrauensvolle Beziehung entwickelt – was hinwiederum mit dem institutionellen Kontrollanspruch in einem gewissen Widerspruch steht. Aus diesem Grunde ist der Institutionalisierungsprozess eine Gratwanderung mit permanenter «Absturzgefahr»: Es braucht von Seiten der Verantwortlichen eine hohe Sensibilität, um im Spannungsfeld von institutioneller Durchsetzung und individueller Praxisverantwortung einen gangbaren Weg zu finden.

Ein erweitertes Feedbackkonzept für Schulen: Das PUQE-Modell

Die Idee der persönlichen unterrichtsbezogenen Qualitätsentwicklung

Es wurde bereits am Ende des letzten Kapitels darauf hingewiesen, dass die Institutionalisierung von Feedbackaktivitäten und Feedbackgruppen mit besonderer Vorsicht anzugehen ist. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass bei einer vorschnellen und unreflektierten Einführung eines «Feedbackobligatoriums» vor allem zwei Gefahren zu beachten sind:

Gefahr der sinnentleerten Ritualisierung: Die routinemässige Erfüllung von vorgeschriebenen Feedbackpflichten kann dazu führen, dass die Lernabsicht, die hinter dem Feedback steht, verloren geht: Die Rückmeldungen werden zwar von den Lehrpersonen vorschriftsgemäss eingeholt und bestenfalls «zur Kenntnis genommen», sie werden aber nicht wirklich als Quellen des persönlichen Lernens genutzt. Das Feedback verkommt so zu einem wirkungslosen Ritual, das die ihm ursprünglich zugedachte Funktion verloren hat. Die wahrscheinliche Folge davon: In drei bis vier Jahren wird der berechtigte Ruf ertönen, die sinnentleerte Feedbackpflicht wieder abzuschaffen und die Zeit für etwas zu nutzen, das dem Unterricht «etwas bringt». (Der Verdacht, Feedbackinitiativen seien eine «Modeströmung», hätte sich damit bewahrheitet!)

Gefahr von gruppeninternen Blockierungen: Die allgemeine Feedbackverpflichtung bringt es in der Regel mit sich, dass auch feedbackunwillige Personen in Feedbackgruppen mitarbeiten müssen. Dies kann dazu führen, dass eine lernförderliche Auseinandersetzung blockiert wird. Der Widerstand gegen institutionelle Zumutungen oder gegen erzwungene Selbstreflexionen verlagert sich in die Gruppe und absorbiert die Energie, die eigentlich für konstruktive Auseinandersetzungen zur Unterrichtsqualität aufgewendet werden sollte. Die Arbeit wird infolgedessen auch für diejenigen Gruppenmitglieder frustrierend, die eigentlich an einer ernsthaften Nutzung des Feedbackgefässes interessiert wären.

Wie kann die Institutionalisierung von Feedbackaktivitäten im Hinblick auf die beiden beschriebenen Gefahren

angegangen werden? Sollte auf eine allgemeine Feedbackverpflichtung verzichtet werden, um die Eigenmotivation und die eigenverantwortliche Nutzung der Feedbackprozesse nicht zu unterlaufen?

Die Erfahrung aus bisherigen Schulentwicklungsprojekten zeigt übereinstimmend, dass auch das Freiwilligkeitspostulat gewisse «Tücken» hat: Die Freiwilligkeit bringt es nämlich mit sich, dass institutionell erwünschte Aktivitäten in Konkurrenz treten zur Möglichkeit der individuellen, bedürfnisorientierten Zeitnutzung. Da für die überwiegende Mehrzahl der Lehrpersonen – zumindest längerfristig – die Attraktivität der freien Zeitnutzung grösser ist als diejenige eines institutionell vorgegebenen Kooperationsgefässes, besteht die Gefahr, dass freiwillige Massnahmen in relativ kurzer Zeit «versanden». Hinzu kommt, dass ein wirksames Qualitätsmanagement nicht der individuellen Beliebigkeit überlassen werden darf. Vielmehr besteht von Seiten der (direkten und indirekten) Leistungsempfängerinnen und -empfänger der berechtigte Anspruch, dass die Institution für einen bestimmten Qualitätslevel des Unterrichts besorgt ist – unabhängig von der Interessenlage der betreffenden Lehrpersonen.

Als Lösungsvorschlag für die hier angedeutete Problemstellung wurde im Rahmen des Q2E-Projektes das sogenannte PUQE-Modell¹ entworfen. Der Leitgedanke, der dem Modell zugrunde liegt, lässt sich wie folgt umschreiben: Das Feedback ist – wie im ersten Kapitel ausgeführt – in erster Linie ein Instrument des individuellen Lernens. Die institutionelle Verbindlichkeit sollte daher weniger auf das Instrument (d. h. auf das Feedback) gerichtet sein, als vielmehr auf seinen Zweck: nämlich auf die persönliche, unterrichtsbezogene Qualitätsentwicklung. Dieser Wechsel der Betrachtungsweise vom Mittel zum Ziel hat für die Praxisgestaltung und für die Institutionalisierung eine wichtige Auswirkung: Einerseits wird das Feedback unmissverständlich auf seinen eigentlichen Zweck zurückgebunden (was der Gefahr der sinnentleerenden Ritualisierung entgegenwirkt); andererseits eröffnet sich die Möglichkeit, als Alternative zum Feedback noch andere Instrumente in Betracht zu ziehen, die ebenfalls den Zweck der persönlichen, unterrichtsbezogenen Qualitätsentwicklung erfüllen.

¹ PUQE steht als Abkürzung für «Persönliche, unterrichtsbezogene Qualitätsentwicklung».

Ausgehend von diesem Grundgedanken wurde ein «Institutionalisierungskonzept» erarbeitet, dessen Rahmenvorgaben in Abbildung 6 unten festgehalten sind.

Das Institutionalisierungskonzept, das in dieser Abbildung zusammengefasst ist, basiert im Wesentlichen auf folgenden Punkten:

1. Jede Lehrperson wird zur *persönlichen, unterrichtsbezogenen Qualitätsentwicklung* verpflichtet. Zur Unterstützung dieser unterrichtsbezogenen Entwicklungsaktivitäten werden sogenannte Q-Gruppen gebildet und verschiedene «Auseinandersetzungsgefässe» definiert. Zur Auswahl stehen beispielsweise folgende Angebote:

- Kollegiale Feedbackgruppen
- Schülerbefragungen
- Moderierter Erfahrungsaustausch
- Unterrichtsbezogene Qualitätsentwicklungsprojekte
- Individuelle Projekte¹

2. Die Auseinandersetzungsgefässe – auch als «Q-Gruppengefässe» bezeichnet – legen nicht die konkreten Inhalte der Q-Gruppenarbeit fest, sondern den Rahmen und die Art der unterrichtsbezogenen Auseinandersetzung. Wie die Gefässe konkret genutzt und inhaltlich ausgestaltet werden, liegt in der Verantwortung der zu diesem Zweck gebildeten Q-Gruppen.

3. Das Feedback wird als ein wichtiger Aspekt des persönlichen, praxisbezogenen Lernens betrachtet und bildet einen festen Bestandteil der unterrichtsbezogenen Auseinandersetzung in den Q-Gruppen. Der genaue Stellenwert und die Ausgestaltung der Feedbackaktivitäten hängt vom jeweiligen Auseinandersetzungsgefäss ab.

4. Die wichtigsten Ziele der Q-Gruppenarbeit lassen sich wie folgt umschreiben:

- Sich mit dem eigenen Unterricht kritisch-konstruktiv auseinandersetzen und die eigenen Stärken und Schwächen erkennen (Qualitätsevaluation).
- Konkrete Massnahmen zur Verbesserung und Weiterentwicklung des Unterrichts planen und umsetzen (Qualitätsentwicklung).



Abbildung 6: Das Konzept der persönlichen, unterrichtsbezogenen Qualitätsentwicklung

Allgemeine Rahmenvorgaben für die Q-Gruppenarbeit

1. Jede Lehrperson ist zur persönlichen, unterrichtsbezogenen Qualitätsentwicklung verpflichtet. Primäres Ziel ist es, sich mit dem eigenen Unterricht kritisch-konstruktiv auseinanderzusetzen, um die eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen (Qualitätsevaluation) und um konkrete Massnahmen zur Verbesserung und Weiterentwicklung des Unterrichts zu planen und umzusetzen (Qualitätsentwicklung).

2. Zur Auswahl stehen mehrere «Auseinandersetzungsgefässe», die von der Schule definiert werden. Diese Gefässe legen nicht die konkreten Inhalte fest, sondern vielmehr den Rahmen und die Art und Weise der unterrichtsbezogenen Auseinandersetzung. (Wie die Gefässe inhaltlich ausgestaltet werden, liegt in der Verantwortung der jeweiligen Lehrpersonen bzw. der zu diesem Zweck gebildeten Q-Gruppen.)

3. Jede Lehrperson entscheidet sich jährlich (evtl. alle zwei Jahre) für eines der zur Wahl stehenden Auseinandersetzungsgefässe und verpflichtet sich, die für das entsprechende Gefäss festgelegten Rahmenvorgaben einzuhalten. Nach zwei Jahren sollte in der Regel ein Wechsel des Auseinandersetzungsgefässes erfolgen.

4. Im Rahmen des Mitarbeitendengesprächs gibt die Lehrperson gegenüber der Schulleitung Auskunft über das gewählte Auseinandersetzungsgefäss und über die in diesem Rahmen realisierten Evaluations- und Entwicklungsaktivitäten. (Eine formalisierte Vorgabe für die Darstellung der konkreten Aktivitäten und der dabei gewonnenen Erkenntnisse hat sich hier als hilfreich erwiesen.)

¹ Die individuellen Projekte, die hier aufgeführt sind, werden im nachfolgenden Text nicht beschrieben, da die Vorgaben für dieses Gefäss weitgehend mit denjenigen für die themenbezogenen Lerngruppen übereinstimmen. Dieses Gefäss ist als Ausweichangebot gedacht für Personen, die sich schwer tun mit Gruppenaktivitäten. Die Zuständigkeit für die Genehmigung des Projektplanes und für die Einfeldorderung/Besprechung der Ergebnisse liegt in diesem Falle direkt bei der Schulleitung.

Hospitationsgruppen

Was?

Die Hospitationsgruppe ist eine kollegiale Lerngruppe von 3–4 Mitgliedern. Ihr Hauptauftrag besteht darin, sich gegenseitig im Unterricht zu besuchen und nach einem vereinbarten Muster Gespräche zu führen mit folgenden Schwerpunkten: Austauschen der Wahrnehmungen und Beobachtungen zum Unterrichtsaufbau, zum Unterrichtsverlauf, zum Lehrer- und Schülerverhalten; Sichten von Stärken und Schwächen, Erarbeiten von Verbesserungsmassnahmen.

Wozu?

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Hospitationsgruppe lernen das Unterrichtsgeschehen ihrer Mitglieder kennen. Sie denken gemeinsam über Unterrichtserfahrungen und Unterrichtsfragen nach. Sie lernen, sich gegenseitig Feedback zu geben und Feedback anzunehmen.

Wichtigstes Ziel ist es, die eigene Unterrichtswahrnehmung zu differenzieren, blinde Flecken zu erkennen und gemeinsam Entwicklungsanstösse für den eigenen Unterricht zu erarbeiten.

Vorgehen

1. Vereinbarungen treffen

Die Mitglieder der Hospitationsgruppe treffen zu Beginn des Schuljahres Vereinbarungen zu wichtigen kommunikativen und organisatorischen Aspekten (Klärung der Erwartungen und Befürchtungen, Vorbereitung der Unterrichtsbesuche und -beobachtungen; Vereinbarungen zur Struktur des Feedbackgespräches und zum Kommunikationsverhalten; organisatorische Festlegungen).

2. Gegenseitige Unterrichtsbesuche

Während eines Schuljahres besuchen sich die Mitglieder der Hospitationsgruppe gegenseitig im Unterricht, und zwar mindestens einmal pro Semester (1–2 Lektionen). Vor dem Besuch werden die Kriterien oder Schwerpunkte vereinbart, auf die beim Unterrichtsbesuch das Augenmerk gerichtet werden soll.

3. Lektionsbesprechung

Im Anschluss an die Lektion (oder zu einem speziell dazu vereinbarten Termin) findet eine Zusammenkunft der Hospitationsgruppe statt, um die Eindrücke, Beobachtungen und Beurteilungen auszutauschen.

4. Schlussauswertung

Das Feedbackgespräch mündet ein in die Benennung von einzelnen Entwicklungsschwerpunkten, denen künftig besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden soll.

Besonders zu beachten

- Für kollegiale Hospitationsgruppen hat sich eine Dreier- oder maximal eine Vierergruppe bewährt. Ideal ist die Dreiergruppe, sie hat gewichtige Vorteile gegenüber Tandems (vgl. S. 32). Im Fall von Vierergruppen empfiehlt sich die folgende Funktionsverteilung: Zwei Personen besuchen eine dritte Person; im anschliessenden Gespräch kommt die vierte Person dazu – als Moderatorin und kritisch-distanzierte Beobachterin des Gesprächsverlaufs. Die verschiedenen Rollen in diesem Szenario lassen sich wie folgt umschreiben:

Feedbackempfangende Person

- gibt Einblick in ihre Unterrichtspraxis (bei Bedarf unter Einbezug der Unterrichtsvorbereitung);
- gibt die Selbsteinschätzung des Unterrichts bezüglich der vereinbarten Kriterien bekannt;
- holt Feedback bei den übrigen Gruppenmitgliedern ein und lässt sich bezüglich Optimierungsmassnahmen beraten;
- wertet das Gespräch für sich aus und hält die daraus resultierenden persönlichen Entwicklungsziele fest.

Feedbackgebende Person

- hospitiert im Unterricht eines Gruppenmitglieds;
- gibt ein reflektiertes Feedback zum besuchten Unterricht (evtl. unter Einbezug der Unterrichtsvorbereitung und eines Schülerfeedbacks);
- gibt Impulse bei der Suche nach Optimierungsmassnahmen.

Die Person, die den Prozess moderiert und beobachtet

- ist verantwortlich für die Einhaltung der Rahmenbedingungen des Feedbackgesprächs (vereinbarte Gesprächsstruktur und Kommunikationsgrundsätze);
 - moderiert das Evaluationsgespräch;
 - gibt am Schluss ein Feedback zur Interaktion zwischen der feedbackgebenden und der feedbackempfangenden Lehrperson.
- Üblicherweise werden die Feedbacks entlang von vereinbarten Beurteilungskriterien abgegeben. Zu beachten ist, dass auch offene, profilorientierte Feedbacks, die auf der «Was-fällt-mir-auf»-Beobachtung basieren, eine sehr gute Einstiegsmöglichkeit bieten, um in einen Feedbackdialog einzutreten (vgl. Anhang S. 74).
 - Das «Schülerfeedback» kann ein wichtiges Instrument zur Ergänzung und Fundierung der eigenen Unterrichtsbeobachtungen sein. So kann es beispielsweise hilfreich sein, wenn bei der Unterrichtsanalyse nicht nur darüber spekuliert werden muss, welche beabsichtigten und unbeabsichtigten Effekte der Unterricht bei den Schülerinnen und Schülern ausgelöst hat, sondern wenn dazu tatsächliche Aussagen vorliegen. Falls möglich, sollte daher im Rahmen der gegenseitigen Unterrichtshospitationen auch eine Kurzform des Schülerinnen- und Schülerfeedbacks (vgl. S. 66) eingesetzt werden.

Schülerbefragungsgruppen

Was?

Die Schülerbefragungsgruppe ist eine Lern- und Arbeitsgruppe von 3–4 Mitgliedern. Ihr Hauptauftrag besteht in der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung einer Schülerinnen- und Schülerbefragung zum eigenen Unterricht. Zu diesem Zweck erarbeitet die Gruppe gemeinsam die unterrichtsbezogenen Befragungsinstrumente, die zur Anwendung kommen sollen. Sie bespricht deren Einsatz, tauscht die Ergebnisse aus und berät sich gegenseitig bei der Wahl und bei der Umsetzung der Optimierungsmassnahmen.

Wozu?

Die Rückmeldung von Seiten der Schülerinnen und Schüler zur Unterrichtsqualität ist ein wichtiger Anstoss zur Optimierung des eigenen Unterrichts. Die Erfahrung zeigt, dass die gegenseitige Unterstützung in diesem Prozess hilfreich ist, einerseits um die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler angemessen zu verarbeiten, andererseits um geeignete Optimierungsmassnahmen für den eigenen Unterricht zu finden und umzusetzen.

Vorgehen

1. Vorbereiten des Treffens

Die Mitglieder der Arbeitsgruppe treffen zu Beginn des Schuljahres Vereinbarungen zu wichtigen kommunikativen und organisatorischen Aspekten (Klärung der Erwartungen und der Zielsetzung des Schülerfeedbacks; Grobplanung des Feedbackprozesses; Besprechung der Arbeitsweise in der Gruppe).

2. Vorbereitung der Befragung

Bestimmung des thematischen Schwerpunktes; Ausarbeiten des Befragungsinstrumentes; Besprechung der Durchführung.

3. Individuelle Durchführung

Die Schülerinnen- und Schülerbefragung (z. B. als Fragebogenerhebung oder als Ratingkonferenz) wird im eigenen Unterricht durchgeführt.

4. Persönliche Sichtung der Ergebnisse

Die Lehrpersonen nehmen die statistische Auswertung ihrer Befragungsergebnisse vor. Rückmeldung der Daten an die Klasse; evtl. qualitative Interpretation der Daten mit den Schülerinnen und Schülern.

5. Austausch der Ergebnisse

Die Befragungsergebnisse aus den verschiedenen Klassen werden verglichen. Es folgt eine gemeinsame Interpretation der Daten in der kollegialen Arbeitsgruppe und eine gegenseitige Massnahmenberatung (evtl. mit Klärung der Unterstützungsmöglichkeiten bei der Massnahmenumsetzung).

Besonders zu beachten

- Die Erprobung verschiedener Feedbackinstrumente und der Erfahrungsaustausch darüber kann ein (zusätzlicher) Schwerpunkt der Schülerbefragungsgruppe sein (vgl. S. 62–70).
- Für die Erarbeitung von Befragungsinstrumenten sind die Hinweise zur Erarbeitung, zum Einsatz und zur Auswertung von Fragebogen zu beachten (vgl. Broschüre «Schritte zur datengestützten Schulevaluation»).
- Die Datenrückmeldung an die Schülerinnen und Schüler ist ein unverzichtbarer Bestandteil einer Feedbackbefragung (vgl. Anhang: Grundsätze zum Datenfeedback, S 82). Diese Rückmeldung erfüllt verschiedene Funktionen:
 - Unterrichtsbefragungen sind immer auch eine Chance, um gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern über die Unterrichtsgestaltung und über die möglichen Ursachen von erlebten Schwierigkeiten nachzudenken.
 - Feedbackbefragungen wecken bei den Schülerinnen und Schülern die Erwartung, dass sich dank der Rückmeldung etwas verbessert. Wenn die Information über die Befragungsergebnisse und über

die dadurch ausgelösten Verbesserungsmaßnahmen ausbleibt, erzeugt dies bei den Befragten eine gewisse Frustration.

- Die Befragungsergebnisse helfen den Schülerinnen und Schülern, die eigenen Unterrichtserfahrungen mit denjenigen der andern zu vergleichen und die eigene Urteilsbildung eventuell zu relativieren.
- Bei der Dateninterpretation innerhalb der kollegialen Arbeitsgruppe empfiehlt sich folgendes Vorgehen:
 - Die betroffene Lehrperson benennt diejenigen 3–4 Auffälligkeiten der Befragungsergebnisse, die ihr als besonders bedeutsam erscheinen. Interpretation: Welches ist aus der Betroffenenansicht eine mögliche Erklärung für die Auffälligkeit?
 - Feedback der aussenstehenden Personen zu den Erklärungen: Sind sie plausibel? Gibt es andere Interpretationsmöglichkeiten, denen evtl. noch genauer nachgegangen werden müsste? Haben die Erklärungen die Tendenz, die Schülersichtweise zu verabsolutieren oder vorschnell zu entkräften?

Themenorientierte Lerngruppen

Was?

Die themenorientierte Lerngruppe ist eine Gruppe von 6–8 Personen, die sich innerhalb des Kollegiums bildet, um gemeinsam ein unterrichtsbezogenes Thema zu bearbeiten. Das Thema muss einen direkten Bezug zur Unterrichtsgestaltung aufweisen und zu konkreten Massnahmen im eigenen Unterricht führen.

Die Lerngruppe bearbeitet das Thema selbständig nach einem gemeinsam erstellten Arbeitsplan, wobei arbeitsteilige Erarbeitungsphasen und individuelle Umsetzungen im eigenen Unterricht einen wichtigen Bestandteil bilden. Am Schluss der Arbeit steht eine Reflexion der praktischen Umsetzungsverfahren – wenn möglich in Verbindung mit dem Einsatz eines einfachen Evaluations- oder Feedbackinstruments.

Wozu?

Nach Erkenntnissen der Transferforschung wird Lernen vor allem dort handlungswirksam, (1) wo Fragestellungen bearbeitet werden, die der eigenen Praxis entspringen (z. B. als Ergebnisse einer vorangegangenen Evaluation), (2) wo die Lernenden selber aktiv eine Verbindung herstellen zwischen eigenem Erfahrungswissen und dem Expertenwissen, (3) wo die Lernenden die Verantwortung für die Umsetzung des Gelernten ins alltägliche Handeln aktiv übernehmen. Themenorientierte Lerngruppen sind in diesem Sinne eine Massnahme, die transferwirksame Lernprozesse ermöglicht, und damit eine Alternative sind zu den herkömmlichen Formen der expertenorientierten Wissensvermittlung, die nachweislich wenig handlungs- und transferwirksam sind.

Vorgehen

1. Vereinbarung und Klärung des Themas

In einer ersten Besprechung in der Gruppe werden das Thema sowie die wichtigsten Ziele und Schwerpunkte der Themenbearbeitung geklärt (Austausch der persönlichen Erwartungen, Interessen und Ziele; Erarbeitung von möglichen Leitfragen und Schwerpunkten für die Themenbearbeitung; Zusammenstellen der in der Gruppe vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen zum Thema). Zudem wird die Frage der Gruppenleitung geklärt.

2. Erstellen des Arbeitsplanes

Ein Planungsprotokoll wird gemeinsam in der Gruppe erstellt – beispielsweise entlang der folgenden Fragen:

- Welches sind die Fragen, mit denen wir uns auseinandersetzen möchten und auf die wir eine Antwort suchen?
- Wie möchten wir die notwendigen Sachinformationen und das Expertenwissen in unsere Gruppe hereinholen?
- Was möchten wir im Unterricht erproben?
- Wie möchten wir die Umsetzungserfahrungen evaluieren (z. B. mit Hilfe eines Schülerfeedbacks)?
- Welche konkreten («greifbaren») Arbeitsergebnisse sind vorgesehen?
- Wie werden die Ergebnisse den interessierten Kolleginnen und Kollegen zugänglich gemacht?
- Welche Arbeitsschritte sind vorgesehen (mit provisorischem Zeitplan)?

3. Themenbezogene Arbeiten in der Lerngruppe

Die Arbeiten werden entlang der im Planungsprotokoll vorgesehenen Arbeitsphasen und -schwerpunkte vorgenommen. Wichtige Phasen:

- Analyse des Ist-Zustandes (Was bereitet gegenwärtig Schwierigkeiten, erzeugt Unzufriedenheit? Wo zeigt sich ein Optimierungsbedarf – aus Sicht der Lehrperson/aus Sicht der Schülerinnen und Schüler? Was wurde bereits unternommen?) Ist es sinnvoll, den Ist-Zustand mit einer kurzen Befragung zu erfassen?
- Inhaltliche Recherchen: Welches sind die leitenden Fragen, die beantwortet werden sollen? Welche Informationsquellen (Bücher, Experten) sollen genutzt werden? Wer übernimmt – im Sinne der Arbeitsteilung – die Beantwortung welcher Fragen?
- Erarbeitung der praktischen Konsequenzen: Die erarbeiteten Antworten auf die leitenden Fragen werden ausgetauscht. Es werden konkrete Möglichkeiten für die anschliessende individuelle Umsetzungsphase besprochen. Anschliessend werden die individuellen Praxisvorhaben entworfen, in der Gruppe vorgestellt und besprochen. (*Gemeinsame Suche nach Erfolgchancen und möglichen Stolpersteinen*).

4. Individuelle Umsetzung in der eigenen Praxis

In einer vierten Phase werden die erarbeiteten unterrichtspraktischen Konsequenzen im eigenen Unterricht erprobt. Nach Möglichkeit wird gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern eine Evaluation der erprobten Massnahmen vorgenommen (z. B. Befragung mittels Ratingkonferenz).

5. Erfahrungsaustausch in der Lerngruppe

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer berichten über ihre persönlichen Umsetzungserfahrungen. Die wichtigsten Erfahrungen werden zu einem kurzen Erfahrungsbericht und zu Empfehlungen zuhanden des Plenums zusammengestellt.

Besonders zu beachten

Es empfiehlt sich, die Gruppenbildung bereits mit Blick auf ein mögliches Arbeitsthema zu bilden: Personen, die ein bestimmtes Thema bearbeiten möchten, schreiben dieses Thema im Kollegium aus oder suchen sich Personen, die an diesem Thema mitarbeiten möchten. Auf diese Weise verkürzt sich der u. U. langwierige Prozess einer gemeinsamen Themenfindung in der Gruppe. (Die Phase der Themenklärung besteht dann in einer Konkretisierung des Themas).

- Das Themenspektrum, das im Rahmen der themenorientierten Lerngruppe zur Wahl steht, kann von der Schulleitung präzisiert werden. Zu klären ist beispielsweise: Müssen die Projekte einen pädagogisch-didaktischen Entwicklungsschwerpunkt aufweisen, oder ist die Aufarbeitung eines neuen Fachinhaltes ein mögliches Lernprojekt? Wer ist zuständig für die Genehmigung von umstrittenen Projektvorschlägen? Evtl. kann ein Katalog mit möglichen thematischen Schwerpunkten als Anregung erstellt werden.
- Es braucht eine Person (oder ein Personentandem) pro Gruppe, welche die Moderation übernimmt und sich für die organisatorischen Belange verantwortlich fühlt. Projekte brauchen ein minimales Projektmanagement, sonst funktionieren sie mit Sicherheit nicht.

Grundsätzlich ist es denkbar, dass gewisse Themen auch als Einzelprojekte bearbeitet werden. Dies kann beispielsweise hilfreich sein, um Arbeitsgruppen von Personen zu entlasten, die auf Grund der vorgegebenen Arbeitsverpflichtung die produktive Arbeit in einer interessierten Gruppe eher behindern als fördern. In diesem Falle empfiehlt es sich, dass das Projektvorhaben direkt mit der Schulleitung «kontraktiert» wird (Genehmigung des Projektplanes) und dass die Schulleitung eine Schlussbeurteilung der Projektarbeit vornimmt.

Kollegiale Erfahrungsaustauschgruppen (Q-Zirkel)

Was?

Es bilden sich Gruppen von 6–8 Personen, um Schwierigkeiten aus dem Unterrichtsalltag nach vorgegebenen Verfahrensschritten zu analysieren und gemeinsam nach geeigneten Lösungsmöglichkeiten zu suchen.

Die Gruppe trifft sich jeweils für eine Zusammenkunft von ca. 2 Stunden. Die Treffen werden geleitet durch eine moderierende Person (bzw. durch ein entsprechend geschultes Gruppenmitglied).

Die wichtigen Bearbeitungsschritte sind: Auswahl eines Fallbeispiels; differenzierte Fallpräsentation; Nachfragen und Spiegelung durch die Gruppe; Ursachenklärung; Sammeln von Lösungsmöglichkeiten; Evaluation der Lösungsvorschläge.

Wozu?

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gewähren sich gegenseitig Einblick in die Unterrichtspraxis und in die alltäglichen Schwierigkeiten des Unterrichtens. Die Fallbringerin erhält Feedback auf ihre Situationsdeutung und auf ihr Verhalten in der geschilderten Unterrichtssituation. Von Seiten der Kolleginnen und Kollegen, die sich an der Fallbesprechung beteiligen, erhält sie Hilfe – einerseits für ein besseres Verständnis der Situation und andererseits bei der kreativen Suche nach Lösungsmöglichkeiten.

Im Unterschied zu den alltäglichen kollegialen Beratungen (z. B. in Pausengesprächen) wird dem Verständnis der Situation und der Suche nach einem möglichst breiten Spektrum an Ursachen und Lösungsmöglichkeiten ein hoher Stellenwert beigemessen.

Vorgehen

1. Konstituierung

Die Mitglieder legen die Termine für die einzelnen Treffen fest und klären die Frage der Gruppenmoderation (sofern dies nicht bereits festgelegt ist). Sie besprechen die Erwartungen und Befürchtungen und lernen die Verlaufsschritte und Kommunikationsregeln kennen.

2. Fallbearbeitung

Es finden die Fallbesprechungen statt, die sich im Ablauf nach folgender Grobstruktur richten:

- Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer benennen kurz die mitgebrachten Fallbeispiele und einigen sich auf den Fall, der bearbeitet werden soll.
- Ausführliche Schilderung des ausgewählten Falles (nach vorgegebenem Szenario)
- Rückfragen und Echo der übrigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer
- Gemeinsame Ursachenanalyse mit Strukturierung und Gewichtung
- Gemeinsame Suche nach Lösungsmöglichkeiten
- Rückmeldungen der Fallgeberin zur erlebten Fallarbeit

3. Schlussbesprechung

Am Schluss der vereinbarten Fallbesprechungen (nach Möglichkeit an einem separaten Treffen) findet ein Rückblick auf die Fallbesprechungen statt mit folgenden zwei Zielen:

Erfahrungsreflexion: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer berichten über die umgesetzten Massnahmen (Was war erfolgreich?). Zudem werden das Verlaufsmodell und das in der Gruppe erlebte Kommunikationsverhalten reflektiert. (Was hat sich bewährt, was wurde als schwierig erlebt? Gibt es Empfehlungen für die künftige Q-Gruppenarbeit?)

Institutionelle Konsequenzen: Kurzer Rückblick auf die Ursachenanalysen und Lösungsvorschläge: Wo wurden Schwachstellen in den institutionellen Rahmenbedingungen sichtbar? Die Gruppe überlegt sich, wo der institutionelle Veränderungsbedarf am deutlichsten geworden ist, und bereitet Massnahmenvorschläge zuhanden der Schulleitung bzw. des Kollegiums vor.

Besonders zu beachten

Der Moderation kommt ein hoher Stellenwert für das Gelingen des moderierten Erfahrungsaustausches zu. Die moderierende Person hat darauf zu achten, (1) dass die vertrauensbildenden Kommunikationsregeln beachtet werden, (2) dass die vorgegebenen Verfahrensschritte eingehalten werden, (3) dass die wichtigen Ge-

danken laufend visualisiert werden. Es hat sich bewährt, für die ersten beiden Treffen eine Moderationsspezialistin beizuziehen und/oder eine Moderatorenausbildung zu organisieren, um das notwendige Know-how an der Schule gezielt aufzubauen.

- Verschiedene Varianten im Moderationsablauf können dazu beitragen, das Geschehen über mehrere Zusammenkünfte hinweg lebendig zu halten. Besonders wichtig ist der bewusste Einbezug der Schülerperspektive. Rollenspiele oder rollenspielähnliche Sequenzen bei der Fallschilderung sowie bei der Suche nach möglichen Ursachen und Lösungen können die fallbezogene Auseinandersetzung anregen und bereichern.
- Das gegenseitige Vertrauen in der Gruppe ist notwendig, um über die Unterrichtsschwierigkeiten offen zu sprechen und die alltäglichen Probleme des Unterrichtens als Lernanlässe zu nutzen, ohne in eine Verteidigung der eigenen Praxis zu kommen («Ja-aber-Spiele»). Die Konstanz in der Gruppenzusammensetzung ist sehr wichtig.
- Für die Fallauswahl kann eine «fokussierte Variante» oder eine «offene Variante» gewählt werden. Bei der ersten Variante wird bereits vor dem Treffen ein Thema festgelegt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer achten dann in der Zwischenzeit gezielt auf Problemereignisse, die mit dem vereinbarten Thema in einem Zusammenhang stehen, und stellen diese themenbezogenen Fälle zu Beginn des Treffens vor. Bei der offenen Variante kann grundsätzlich jedes Problem als «Fall» in die Besprechung eingebracht werden. Das Thema des Treffens wird durch den ausgewählten Fall zu Beginn der Sitzung festgelegt.

Das Q-Portfolio: Ein Instrument zum Nachweis der individuellen Q-Gruppenaktivitäten

Funktion und Absicht

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Institutionalisierung der Feedbackaktivitäten und der feedbackgestützten Lern- und Entwicklungsprozesse ein zentraler, gleichzeitig aber auch ein ausserordentlich anspruchsvoller Schritt beim Aufbau eines schulinternen Qualitätsmanagements ist. Anspruchsvoll unter anderem deshalb, weil es um die Frage geht, wie die Dauerhaftigkeit, Verbindlichkeit und Verlässlichkeit der individuellen Qualitätsentwicklung sichergestellt werden kann. Eine angemessene Institutionalisierung der individuellen Lern- und Entwicklungsprozesse soll u. a. bewirken, dass nicht ausgerechnet in schwierigen Fällen – beispielsweise wenn sich bei einzelnen Lehrpersonen gravierende Qualitätsdefizite bemerkbar machen – das Qualitätsmanagement unwirksam bleibt: eine Gefahr, die zweifellos gegeben wäre, wenn die Massnahmen der individuellen Qualitätsentwicklung freiwillig bleiben und wenn die Teilnahme an der Q-Gruppenarbeit in der freien Entscheidungskompetenz der einzelnen Lehrperson liegen würde. (Die Erfahrung zeigt, dass gerade bei «gefährdeten» Personen am meisten Widerstand gegen qualitätssichernde Massnahmen anzutreffen ist!)

Wie aber lässt sich Verbindlichkeit herstellen in einem Bereich, in dem die Eigenverantwortlichkeit und die Vertraulichkeit von grosser Bedeutung sind? Um diesem Spannungsfeld Rechnung zu tragen, wurde in mehreren Q2E-Schulen ein «persönliches Q-Portfolio» eingeführt, das die Lehrpersonen dazu verpflichtet, über die Q-Gruppenaktivitäten und die daraus folgenden Entwicklungsschritte Protokoll zu führen. Das persönliche Q-Portfolio – verstanden als ein Instrument zur Dokumentation und zum Nachweis der persönlichen, unterrichtsbezogenen Qualitätsentwicklung – erfüllt im Wesentlichen die folgenden Funktionen:

- Es dient dazu, die eigene berufliche Entwicklung sowie die Qualität der beruflichen Arbeit zu dokumentieren und bei Bedarf anderen Personen nach-

zuweisen (z. B. bei Bewerbungen, im Rahmen von Qualifizierungsgesprächen, bei Defizitanschuldigungen usw.).

- Es hilft, die institutionell festgelegten Aktivitäten zur Qualitätssicherung und -entwicklung einzufordern (Nachweisverpflichtung).
- Es unterstützt die Lehrperson bei der praxisbezogenen Reflexion der eigenen beruflichen Tätigkeit und fördert die persönliche Auseinandersetzung mit den eigenen beruflichen Stärken und Schwächen.
- Es dient als Grundlage für das Mitarbeiterinnen- und Mitarbeitergespräch und für die persönliche und schulbezogene Weiterbildungsplanung.
- Es dient als Qualitätsnachweis in Fällen, in denen die Qualität des eigenen Unterrichtes in Frage gestellt wird (z. B. bei Klagen von Seiten der Schülerinnen und Schüler oder bei Defizitfeststellungen der zuständigen Aufsichtsgremien).

Voraussetzungen

Es wurde bereits darauf hingewiesen: Die Q-Gruppenarbeit steht im Spannungsfeld zwischen dem institutionellen Kontrollanspruch einerseits und dem – für das Funktionieren der Q-Gruppen unerlässlichen – individuellen Vertraulichkeitsanspruch andererseits. Das persönliche Q-Portfolio versucht dieses Spannungsfeld zu berücksichtigen, indem es (a) die Verantwortung für die konkrete Beschreibung der Q-Aktivitäten und -Ergebnisse bei der einzelnen Lehrperson lässt und (b) in der vorgegebenen Dokumentationsstruktur darauf verzichtet, die Ergebnisse der durchgeführten Q-Diagnose für die Rechenschaftslegung zu «veröffentlichen». *Im Wesentlichen geht es um eine «Vollzugsmeldung», ergänzt durch Hinweise auf konkrete Entwicklungsschritte, die durch die Q-Gruppenarbeit ausgelöst worden sind.*

Das Mitarbeitendengespräch zwischen der Schulleitung und den Lehrpersonen ist der Ort, wo die Auskunft über die individuellen Q-Gruppenaktivitäten und über die dadurch ausgelösten Entwicklungsschritte konkret eingefordert wird: Es besteht eine Auskunftspflicht über die Teilnahme an den Q-Gruppen und über den persönlichen Nutzen dieser Gefässe. Dabei bleibt es der Lehrperson

überlassen, was sie an konkreten Hinweisen über die diagnostizierten Stärken und Schwächen einfließen lassen möchte; *sie ist indessen verpflichtet, zumindest die Einhaltung der formalen Rahmenvorgaben glaubhaft nachzuweisen und aufzuzeigen, inwiefern Schritte zur Qualitätsverbesserung umgesetzt worden sind.*

Letztlich liegt es in der Zuständigkeit der Schulleitung, die in der Schule beschlossenen individuellen Q-Aktivitäten einzufordern und zu kontrollieren, ob die geltenden Verbindlichkeiten auch eingehalten werden. Das Q-Portfolio muss unter diesem Gesichtspunkt als Schulführungsinstrument gesehen werden: Es dient u. a. zum Nachweis der individuell umgesetzten Q-Gruppenaktivitäten. Die Schulleitung muss sich mit dieser subjektiv gefärbten Berichterstattung über die Q-Gruppenarbeit begnügen. Sie hat keinen Anspruch auf einen direkten Einblick in den Verlauf und die Ergebnisse der Q-Gruppenarbeit. Will sie einen differenzierten, von den subjektiven Färbungen der betreffenden Lehrperson befreiten Einblick in die Unterrichtsqualität verschaffen, muss sie selber ein entsprechendes Evaluationsinstrument einsetzen – transparent deklariert als Beurteilungsinstrument und klar losgelöst von den eigentlichen Q-Gruppenaktivitäten.

Rahmenvorgaben

Die folgenden Grundsätze haben sich als sinnvolle Leitplanken für den praktischen Einsatz eines Q-Portfolios erwiesen:

- Die Lehrperson führt das Portfolio grundsätzlich in eigener Verantwortung. Es bleibt im Besitz der Lehrperson. Es ist der einzelnen Lehrperson überlassen, welchen Personen sie Einblick ins Portfolio gewähren möchte.
- Die Schulleitung kann die Einsichtnahme ins Portfolio als Ganzes wünschen. Es bleibt jedoch der Lehrperson überlassen, ob sie diesem Wunsch nachkommen möchte und – falls ja – welche Unterlagen sie auswählt, um der Schulleitung Einsicht in die berufliche Qualität und die eigene Qualitätsentwicklung zu geben.
- Die Schulleitung kann gewisse Dokumente (z. B. strukturierte Protokolle der Kursbesuche und/oder

der PUQE-Teilnahme) als verbindlich erklären und Einsicht in diese Dokumente verlangen.¹ Dieser Anspruch auf Einsichtnahme gilt aber nur für diese speziell deklarierten Unterlagen sowie für die Zeit ab dem Zeitpunkt der Inkraftsetzung der entsprechenden Regelung. (Es gibt also keinen rückwirkenden Anspruch auf Einsichtnahme!)

- Die im Portfolio enthaltenen Dokumente gelten im juristischen Sinne als Urkunden und unterliegen der entsprechenden Rechtsnorm, sofern sie als Qualitätsnachweis verwendet werden. (Die entsprechenden Unterlagen müssen der Wahrheit entsprechen.)

¹ Der von der Schulleitung definierte Anspruch auf Einsichtnahme in gewisse Portfoliodokumente kann für verschiedene Lehrpersonen-Gruppen unterschiedlich ausfallen. Beispielsweise ist denkbar, dass bei Junglehrpersonen mehr (Portfolio-)Dokumente verbindlich eingefordert werden.

Mögliche Elemente des persönlichen Q-Portfolios

- Leitgedanken des eigenen Unterrichts
- Ergebnisse von Schülerinnen- und Schülerbefragungen zum Unterricht
- Unterrichtsbeurteilungen durch Schulleitung/Aufsichtspersonen/Fachpersonen/Peers
- Qualifizierungen und Zielvereinbarungen aus den Mitarbeitergesprächen
- Erfahrungsprotokolle aus den Q-Gruppenaktivitäten
- Eigene Unterrichtsentwicklungsprojekte
- Mitarbeit in Schulprojekten
- Persönliche Weiterbildung
- Zeugnisse aus dem beruflichen Werdegang (inkl. Arbeitszeugnisse von früheren Arbeitgebern)
- Diverses (z. B. Mitarbeit in Kommissionen, Expertentätigkeit, außerschulische Tätigkeiten mit berufsbezogener Relevanz usw.)

Raster für die persönliche Dokumentation der Q-Gruppenarbeit

1. Äusserer Rahmen: Wie haben Sie im vergangenen Schuljahr Ihre persönliche, unterrichtsbezogene Qualitätsentwicklung realisiert (Art des Auseinandersetzungsgefässes; Zeitaufwand)?

2. Inhaltliche Schwerpunkte: Mit welchen inhaltlichen Schwerpunkten haben Sie sich auseinandergesetzt? (z. B. Fragestellungen, die in den Feedbackgruppen vertieft diskutiert worden sind.)

3. Wichtige Erkenntnisse: Welches sind wichtige Erkenntnisse, die Sie im Verlauf der thematischen Auseinandersetzung für sich gewonnen haben?

4. Unterrichtspraktische Massnahmen: Welche Massnahmen haben Sie ergriffen, um den Unterricht auf Grund der gewonnenen Erkenntnisse zu verbessern?

5. Erfahrungen: Welche Erfahrungen haben Sie bei der Umsetzung der unterrichtspraktischen Massnahmen gemacht? Wie beurteilen Sie auf Grund der gemachten Erfahrungen die gewählten Massnahmen?

6. Prozessevaluation: Wie haben Sie die Gestaltung des Arbeits- und Gruppenprozesses erlebt? Haben sich Schwierigkeiten und Probleme ergeben? Haben Sie Erkenntnisse für den nächsten Zyklus gewonnen?

Methoden und Instrumente zur Gestaltung von Feedbackprozessen

Schriftliche Befragungen (Fragebogen)

Fragebogen gehören zu den am häufigsten verwendeten Evaluations- und Feedbackinstrumenten. Es handelt sich um Instrumente zur gezielten Beschaffung von ausgewählten Informationen über einen bestimmten Wirklichkeitsausschnitt – in unserem Falle über die Unterrichtspraxis.

In den meisten Fällen geht es bei schriftlichen Unterrichtsbefragungen darum, Wahrnehmungen, Erfahrungen und Urteile, die der Unterricht bei den Betroffenen ausgelöst hat, zu erfassen. Bezüglich der Erfassungsmethodik ist es hilfreich zu unterscheiden zwischen qualitativen Befragungsinstrumenten (Fragebogen mit offenen Antwortmöglichkeiten) und quantitativen Befragungsinstrumenten (Fragebogen mit Antwortvorgaben zum Auswählen oder Einschätzen).

Variante 1: Offener Fragebogen mit freien Antwortmöglichkeiten

Offene Fragebogen dienen dazu, *qualitative* Aussagen zu ausgewählten Aspekten der Unterrichtswirklichkeit zu gewinnen (subjektive Wahrnehmungen, Erfahrungen, Einstellungen, Haltungen, Erklärungsmuster usw.). Die *quantitative* Verteilung der Antworten (d.h. die Häufigkeit einer Aussage) steht dabei im Hintergrund; sie dient allenfalls als zusätzliche Gewichtungsinformation.

Beispiele für offene Fragen zur Unterrichtsqualität

- Was hat dir am Unterricht gefallen?
- Was hat dich gestört? Womit hattest du Mühe?
- Wovon hast du am meisten profitiert?
- Was nimmst du mit – als Ergebnis, als Einsicht, als Frage, als Impuls?

Eine besondere Form der offenen Feedbackbefragung ist das sogenannte *Satzergänzungsfeedback*: Den Schülerinnen und Schülern werden Satzanfänge vorgelegt, um damit Erfahrungen bewusst zu machen und um Gedanken zur Unterrichtsbeurteilung zu provozieren.

Beispiele für ein Satzergänzungsfeedback

- Mir hat an dieser Lektion gefallen, dass ...
- Ich hätte wahrscheinlich mehr profitieren können, wenn ...
- Die wichtigste Einsicht, die ich gewonnen habe, ist ...
- Für die Zukunft wünsche ich mir, dass der Unterricht in diesem Fach ...

Offene Feedbackbefragungen sind sinnvoll, wenn die Zahl der Befragungsteilnehmerinnen und -teilnehmer relativ klein ist. Bei überschaubaren Kursgruppen und Klassen ist dieses Kriterium in der Regel erfüllt. Allerdings ist eine systematische Auswertung von offenen Fragebogen relativ schwierig. Zudem wird – nicht zuletzt wegen der fehlenden systematischen Auswertung – die Datenrückmeldung an die Klasse häufig unterlassen, was ausserordentlich problematisch ist (vgl. Anhang S. 80/81).

Variante 2: Geschlossener Fragebogen mit vordefinierten Antwortmöglichkeiten

Geschlossene Fragebogen sind vor allem dann hilfreich, wenn *die Verteilung* von bestimmten Wahrnehmungen, Erfahrungen, Einstellungen, Haltungen, Erklärungsmustern usw. in der Befragtengruppe (z. B. bei den Schülerinnen und Schülern, im Lehrerkollegium, bei den Eltern) ermittelt werden soll – allenfalls in Abhängigkeit von bestimmten Personenmerkmalen (z. B. weibliche und männliche Personen). Bei der Verwendung von *geeichten Instrumenten* besteht zudem die Möglichkeit, die Befragungsergebnisse mit einer definierten Norm zu vergleichen.

Beispiele für Fragen mit vordefinierten Antwortmöglichkeiten

1. Der Unterricht ist klar und verständlich strukturiert. (Ein roter Faden ist erkennbar.)

nie 1 2 3 4 (fast) immer

2. Diese Lehrperson kann auch schwierige Inhalte gut erklären, so dass sie von allen Schülern/Schülerinnen verstanden werden.

nie 1 2 3 4 (fast) immer

3. Bei dieser Lehrperson gibt es Arbeitsaufträge, die interessant sind, weil man dabei selber etwas entdecken und herausfinden kann.

nie 1 2 3 4 (fast) immer

4. Das selbständige Arbeiten hat bei dieser Lehrperson einen hohen Stellenwert.

nie 1 2 3 4 (fast) immer

5. Als Schüler/Schülerin fühle ich mich von dieser Lehrperson ernst genommen und respektiert.

nie 1 2 3 4 (fast) immer

6. Ich habe den Eindruck, diese Lehrperson beurteilt unsere Leistungen gerecht.

nie 1 2 3 4 (fast) immer

Abbildung 7: Beispiel für einen Fragebogen mit vordefinierten Antwortmöglichkeiten

Hinweise zur praktischen Umsetzung

Zur Fragebogenerarbeitung: Die Ausarbeitung eines guten Fragebogens ist aus verschiedenen Gründen anspruchsvoll:

- Die Fragen müssen aus sich heraus (d. h. ohne mündlichen Zusatzkommentar) verständlich sein.
- Die Fragen müssen eindeutig sein. Die vorgesehenen Antwortmöglichkeiten sollten «eindimensional» sein, so dass eindeutig klar ist, was die antwortende Person mit ihrer Ankreuzreaktion aussagen will. (Nicht zwei verschiedene inhaltliche Aussagen zu einer Antwortvorgabe zusammenfügen!)
- Die Frage muss auf Verhaltensweisen oder Sachverhalte zielen, die von der betreffenden Person selber direkt oder indirekt verändert bzw. beeinflusst werden können.

Zur Datenauswertung: Bei der Auswertung von geschlossenen Fragebogen geht es zunächst um die einfache Auszählung der Antworten. Da es sich in der Regel um relativ kleine Datenmengen handelt und keine Korrelationsberechnungen vorgenommen werden müssen, genügt meistens ein manuelles Auszählverfahren. Die Aus-

zählung kann durch die Lehrperson oder durch einzelne Schülerinnen und Schüler geschehen. Schliesslich werden die statistischen Auffälligkeiten gekennzeichnet (vor allem: überraschend hohe positive oder negative Werte; grosse Streuungen; bei Ist-Soll-Befragungen: grosse Differenzen zwischen den Ist- und Soll-Werten).

Zum Datenfeedback: Wichtig ist, dass die Resultate möglichst vollständig an die befragten Personen zurückgemeldet und mit ihnen besprochen werden. Hier gilt der Grundsatz: Die Datenlieferanten sind in der Regel die kompetentesten Dateninterpretatoren. Es lohnt sich also, die Schülerinnen und Schüler aktiv an der Dateninterpretation zu beteiligen, um so die quantitativen Befragungsergebnisse qualitativ anzureichern. Achtung: Die gemeinsame Dateninterpretation ist der vermutlich schwierigste Teil einer Schülerbefragung: Es gilt, die anonym abgegebenen Stellungnahmen im persönlichen Gespräch zu erhellen, ohne die durch die Anonymität der Befragung¹ ermöglichte Offenheit zu torpedieren. Dies verlangt von der Lehrperson hohe Sensibilität und Fingerspitzengefühl (vgl. Anhang S. 80: Grundsätze zum Schülerinnen- und Schülerfeedback.)

¹ Wir gehen davon aus, dass schriftliche quantitative Befragungen grundsätzlich anonym durchgeführt werden sollten. Der in diesem Zusammenhang häufig verwendete Hinweis «Wer will, kann den Namen hinschreiben» sollte auf jeden Fall unterbleiben, da dadurch die Wahl der Anonymität zu einem Misstrauensvotum umgedeutet und gleichzeitig aufgehoben wird.

Mündliche Befragungen (Interviews)

Interviews oder mündliche Befragungen sind in der empirischen Sozialforschung wichtige Instrumente der Datengewinnung. Ihre Stärke liegt vor allem im interaktiven Charakter: Für den Forscher besteht jeweils die Möglichkeit, nachzufragen und bei Bedarf mit weiterführenden Fragen gezielt in die Tiefe zu gehen. Mit den Worten von Herbert Altrichter: *«Die spezielle Stärke des Interviews liegt in der zweiten Frage. Auf die erste Frage bekommen wir oft Oberflächens-Antworten, die denjenigen in einem Fragebogen entsprechen und bei denen man sich bei der Auswertung dann oft fragt: Und was meint der Befragte eigentlich damit? Das Interview bietet nun die Möglichkeit, diese zweite Frage zu stellen und so die Gedanken, Einstellungen, Wünsche, Begründungen und Haltungen zu erschliessen, die hinter dem aktuellen Verhalten stehen»* (Altrichter 1998, S. 311). Die Befragten ihrerseits können direkt Rück- und Verständnisfragen stellen. Im Unterschied zur schriftlichen Befragung bietet das Interview allerdings keine Anonymität. Dies hat zur Konsequenz, dass möglicherweise Dinge nicht gesagt werden, die im Schutze der Anonymität vorgebracht würden. Gerade für Schülerinnen- und Schülerfeedbacks zum Unterricht ist dieser Aspekt sehr bedeutsam (vgl. Ausführungen zum 360°-Feedback, S. 14).

Das Problem der fehlenden Anonymität mag ein Grund dafür sein, dass mündliche Befragungen und Interviews normalerweise nicht als «typische» Feedbackinstrumente betrachtet werden. Im Folgenden möchten wir indes zwei Varianten beschreiben, deren Einsatz auch für den Feedbackprozess sinnvoll sein kann.

Variante 1: Das gegenseitige Klasseninterview

Beim gegenseitigen Klasseninterview nehmen die Lehrpersonen zweier Klassen gegenseitig die Befragung der Schülerinnen und Schüler vor: D. h. die Lehrperson der Klasse A befragt die Schülerinnen und Schüler der Klasse B – und umgekehrt. Voraussetzung für dieses Arrangement ist natürlich, dass zwischen den beiden Lehrpersonen ein gutes Vertrauensverhältnis besteht.

Der Vorteil des gegenseitigen Klasseninterviews liegt auf der Hand: Die Schülerinnen und Schüler können eher anonym bleiben und sich deshalb freier äussern. (Die Anonymität gegenüber der feedbackempfangenden Lehrperson sollte den befragten Schülerinnen und Schülern zugesichert werden!) Zudem kann eine fremde Person die Befragung neutraler durchführen: Sie kennt die Vorgeschichte und die gegenseitigen Rollenzuschreibungen nicht und kann sich daher unvoreingenommener auf den Inhalt der Aussagen konzentrieren. Es wird ihr daher leichter fallen, die Aussagen unverfälscht und ohne vorschnelle Interpretationen anzunehmen. Die Schülerinnen und Schüler ihrerseits müssen bei kritischen Äusserungen keine Repressionen oder Vorhaltungen des eigenen Fehlverhaltens befürchten; sie können die Beziehungsbotschaft, die mit jeder Mitteilung verbunden ist, ausser Acht lassen und sich auf den sachlich-inhaltlichen Aspekt der Frage konzentrieren.

Vorgehen

- Zwei Lehrpersonen (z. B. zwei Personen, die innerhalb einer kollegialen Feedbackgruppe zusammenarbeiten) vereinbaren das gegenseitige Klasseninterview. Zu beachten: Die interviewende Person sollte in der interviewten Klasse nicht selber unterrichten!
- Gemeinsame Erarbeitung der Interviewfragen und gemeinsame Klärung der Durchführungsregeln (u. a.: Soll das Interview als Klasseninterview oder als Gruppeninterview durchgeführt werden?). Gemeinsame Klärung der Berichterstattung bzw. der Struktur der (mündlichen oder schriftlichen) Berichte.
- Vor der Durchführung des Interviews wird die Klasse informiert (Worum geht es? Weshalb wurde diese Form gewählt?); die interviewende Lehrperson wird kurz vorgestellt; während des Interviews verlässt die unterrichtende Lehrperson die Klasse.
- Durchführung des Interviews unter Berücksichtigung der vereinbarten Fragen und der Durchführungsregeln.
- Erstellung des Feedbackberichts (nach vereinbarter Struktur). Die wichtigsten Aussagen des Interviews werden zusammengefasst bzw. – wo sinnvoll – im Originaltext wiedergegeben.
- Gegenseitiges Vorstellen der Feedbackberichte; gemeinsame Erarbeitung möglicher Optimierungsmassnahmen.

Mögliche Fragen für ein Feedbackinterview

- Wie erlebst du den Unterricht bei Lehrperson X? Was gefällt dir gut, was gefällt dir weniger gut?
- Wie erlebst du die Beziehung von Lehrperson X zur Klasse? Mit welchen Eigenschaftswörtern würdest du diese Beziehung umschreiben?
- Was ist besonders typisch für den Unterricht von Lehrperson X? Wenn jemand aus einer anderen Schule in den Unterricht kommen würde: Was würde ihm vermutlich besonders auffallen?
- Es gibt vermutlich Schülerinnen und Schüler, die besonders gern zu Lehrperson X in den Unterricht gehen: Was sagen diese Schülerinnen und Schüler, was ihnen gut gefällt?
- Es gibt vermutlich auch einzelne Schülerinnen und Schüler, die nicht so gern zu Lehrperson X in den Unterricht gehen: Was sagen diese Schülerinnen und Schülern, was ihnen nicht so gut gefällt?
- Was, glaubst du, ist das Wichtigste, was Lehrperson X den Schülerinnen und Schülern für das Leben/für den Beruf mitgeben möchte?
- Was lernt man bei Lehrperson X besonders gut? Was lernt man bei Lehrperson X zu wenig? Weshalb?
- Wie erlebst du die Prüfungen bei Lehrperson X? (... die Prüfungsvorbereitung? ... die Prüfungsdurchführung? ... die Prüfungsrückgabe? ... die Notengebung?)
- Wie geht Lehrperson X mit den guten/mit den schwachen Schülerinnen und Schülern um?
- Angenommen, Lehrperson X würde längere Zeit Urlaub nehmen: Was würdest du am meisten vermissen? Gäbe es Dinge, über die du eher erleichtert wärest?
- Was müsste Lehrperson X tun, damit der Unterricht besser wird?
- Welche Empfehlungen würdest du einer neuen Klasse für den Umgang mit Lehrperson X geben?

Variante 2: Das Feedbackinterview in der eigenen Klasse

Grundsätzlich lässt sich ein Feedbackinterview auch in der eigenen Klasse durchführen – allerdings verbunden mit der Schwierigkeit, dass evtl. verschiedene kritische Aussagen auf Grund der fehlenden Anonymität bzw. der damit verbundenen Kränkungs- oder Repressionsbefürchtung nicht vorgebracht werden.

Im Wesentlichen handelt es sich um ein fragengeleitetes Gespräch über die Unterrichtserfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Wichtig für das Gelingen ist, dass es der Lehrperson gelingt, konsequent die Interviewer-Rolle einzunehmen. Die Eigenheiten dieser Rolle (vgl. Hinweis auf S. 54) sowie der vorgesehene Verlauf (vgl. Hinweis auf S. 54) sollten den Schülerinnen und Schülern vor dem Interview bekannt gegeben werden!

Für die Planung und Durchführung stellt sich die Frage, ob das Interview mit der ganzen Klasse oder mit einer oder mehreren Untergruppen der Klasse durchgeführt werden soll. Denkbar ist, dass eine speziell für das Interview zusammengestellte Gruppe von max. 8 Personen – stellvertretend für die ganze Klasse – befragt wird.¹ Die Durchführung mit Interviewgruppen erleichtert der Lehrperson den Rollenwechsel. Im Falle eines Klasseninterviews ist zu klären, wieweit eine Ratingkonferenz (vgl. S. 60) oder eine Kombination von Ratingkonferenz und systematischer Befragung ergiebiger bzw. einfacher durchzuführen ist.

¹ Die Zusammenstellung einer Schülerinnen- und Schülergruppe für das Interview kann u. U. der Klasse überlassen werden. Wichtig ist in diesem Fall der Hinweis, dass auch kritisch denkende Personen in der Gruppe erwünscht sind.

Aufbau eines Interviews

1. *Begrüßung und Anwärmen*: Sich gegenseitig vorstellen. Kurze Small-Talk-Phase. Ziel: eine entspannte Atmosphäre schaffen.

2. *Einleitung*: Zweck des Zusammentreffens; Hinweis auf Art der Protokollierung. Erläuterung der Grundregeln. Übersicht über die Themen, die besprochen werden sollen. Was geschieht mit den Ergebnissen? (Hinweis auf Datenschutz)

3. *Fragen stellen*: Entsprechend der im Interviewleitfaden vorgesehenen Frageroute; spontanes Nachfragen bei Vertiefungs- und Klärungsbedarf. Protokollierung der Antworten im vorbereiteten Protokollraster.

4. *Mündliche Zusammenfassung*: Rekapitulation der im Protokoll festgehaltenen Antworten. Die Interviewten erhalten kurz Gelegenheit zur Stellungnahme.

5. *Schlussfrage*: Gibt es noch etwas zu sagen, das im bisherigen Gesprächsverlauf keinen Platz gefunden hat und das bezüglich der angesprochenen Befragungsthemen bedeutsam ist?

6. *Gesprächsabschluss*: Dank an die Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer. Hinweis auf die weitere Verarbeitung der Gesprächsergebnisse; Verabschiedung.

Hinweise für die Gesprächsführung im Interview (nach Altrichter 1998)

- Zuhören statt reden. (Redet der Interviewer selbst mehr als 10%, handelt es sich um ein schlechtes Interview.)
- Kurze, einfache Fragen formulieren, die auf Anhieb verständlich sind und die offene Antwortmöglichkeiten enthalten. (Keine komplizierten Fragen, keine Doppelfragen, keine Suggestivfragen; keine Ja-Nein-Fragen, keine belehrenden Fragen.)
- Sich nicht zu eng an den Leitfaden klammern. (Leitfaden als Checkliste im Hinterkopf mit Raum für die Entwicklung des Gesprächs durch die Interviewten.)
- Pausen ertragen. (Der Interviewer muss Stille ertragen können! Stille kann der Besinnung dienen, Drängen die Antworttiefe negativ beeinträchtigen.)
- Gesprächsverlauf im Auge behalten, ohne den Interviewpartner zu brüskieren. (Aussagen nicht unterbrechen. Lassen Sie die Gesprächspartnerinnen und -partner ruhig das Thema wechseln, aber kommen Sie später wieder darauf zurück.)
- Keine Reaktion ausser Verständnis und interessiertem Nachfragen zeigen. (Vorsicht: Nachfragen kann auch als Zweifel am bisher Gesagten verstanden werden.) So können Sie diplomatisch nachfragen:
 - Wiederholen Sie Äußerungen des Interviewpartners, um zu prüfen, ob das gewonnene Verständnis den Aussagen entspricht (aktives Zuhören).
 - Bitten Sie um Konkretisierung oder Illustrierung durch ein Beispiel.
 - Fragen Sie nach Ursachen, Gründen, Zielen oder Zwecken.
 - Lassen Sie (scheinbare) Widersprüche aufklären.
 - Bitten Sie darum, Situationen grafisch darzustellen.

Kriteriengeleitete Unterrichtsbeobachtung

Kriteriengeleitete Unterrichtsbeobachtungen sind geeignet, um die Qualität der Unterrichtsprozesse in der direkten Praxiswahrnehmung durch Drittpersonen zu erfassen und zu beurteilen. Sie erlauben Rückmeldungen, wieweit bestimmte – in der Feedbackgruppe vereinbarte oder schulintern festgelegte – Qualitätsansprüche in der Praxis auch tatsächlich umgesetzt werden. Dabei steuern und strukturieren Beobachungskriterien als leitende Gesichtspunkte den Wahrnehmungs- und Reflexionsprozess. Diese Kriterien bilden eine Art Raster, um beobachtbare Ereignisse in ihrer (quantitativen und qualitativen) Ausprägung gezielt zu erfassen, zu dokumentieren und anschließend gemeinsam zu reflektieren.

Im Rahmen der schulinternen Feedbackpraxis kommen kriteriengeleitete Unterrichtsbeobachtungen vor allem in den kollegialen Hospitationsgruppen zum Einsatz. In der praktischen Umsetzung hat sich dabei die folgende Unterscheidung als hilfreich erwiesen:

Variante 1: Beobachtungen mit quantitativer Ausrichtung

Die beobachtende Person stellt fest, ob und wie oft bestimmte Ereignisse und Verhaltensweisen auftreten, die für die Unterrichtsqualität als bedeutsam gelten. Als Beobachungskriterien werden «empirische» (d. h. direkt und eindeutig wahrnehmbare) Ereignisse oder Verhaltensweisen festgelegt, die für die Unterrichtsqualität als bedeutsam betrachtet werden. Die beobachtende Person hat die Aufgabe, auf die betreffenden Ereignisse/Verhaltensweisen zu achten und ihr Auftreten in geeigneter Form (z. B. mit einem Strich) zu dokumentieren.

| Verhalten der Lehrperson | zu einzelnen Mädchen | zu einzelnen Knaben | zur Klasse |
|--|----------------------|---------------------|------------|
| lobt Leistung/lobt Verhalten | | | |
| ermutigt | | | |
| stimmt zu, bejaht, bestätigt | | | |
| wiederholt Schüleräußerung | | | |
| tröstet, zeigt Verständnis | | | |
| unterstützt eigene Gedanken der Schülerin/des Schülers | | | |
| nimmt Impuls auf und stellt weitere Fragen | | | |
| hilft | | | |
| tadelt Leistung oder Verhalten | | | |
| zweifelt | | | |
| verneint, weist zurück | | | |
| korrigiert | | | |
| unterbricht | | | |
| verteidigt sich | | | |
| weist zurecht | | | |
| greift an | | | |

Abbildung 8: Beispiele von Beobachtungen (nach Achermann E. et al. 2000)

Variante 2: Beobachtungen mit Indikatorenlisten

Bei quantitativen Beobachtungen im Praxisfeld besteht die Gefahr, dass bestimmte Ereignisse und Verhaltensweisen einfach deshalb beobachtet und registriert werden, weil sie leicht zu erfassen sind. Entscheidend für die Auswahl der Beobachtungskriterien müsste eigentlich die folgende Überlegung sein: Wie lässt sich aus den Daten eine bedeutsame Qualitätsaussage zum Unterricht gewinnen? Wie können die Daten zu einem bedeutsamen Qualitätsurteil verarbeitet werden?

In der Regel gilt: Die Datenverarbeitung wird einfacher, wenn die erwünschten Qualitäten eines guten Unterrichts vor der Datenerfassung festgelegt werden und

wenn die Ereignisse und Verhaltensweisen, die beobachtet (d. h. registriert und festgehalten) werden, als «Indikatoren»¹ für die festgelegten Qualitätsansprüche und Leitwerte verstanden werden. In diesem Sinne ist die indikatoreorientierte Beobachtung zu verstehen: Sie basiert auf einem Katalog von Qualitätsindikatoren, die jeweils klar einem bestimmten Leitwert bzw. einer erwünschten Praxisqualität zugeordnet sind. Die Unterrichtsbeobachtung zielt darauf ab, das Praxisfeld im Hinblick auf die festgelegten Indikatoren zu untersuchen – mit dem Ziel, von den festgestellten Indikatoren auf die Ausprägung der erwünschten Qualitäten zurückzuschließen zu können.

| Vereinbarter Leitwert: Förderung der Selbständigkeit | | |
|---|---|---------------------------|
| Indikator | Beobachtete Ereignisse <i>(quantitativ und qualitativ)</i> | Persönlicher Kommentar |
| Lässt den Schülerinnen und Schülern Raum, um sich eigene Ziele zu setzen. | | |
| Unterstützt die Schülerinnen und Schüler bei der Suche nach eigenständigen Lösungsmöglichkeiten. | | |
| Greift Vorschläge der Schülerinnen und Schüler auf. | | |
| Gibt den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit, sich zu wichtigen Fragen eine eigene Meinung zu bilden. | | |
| Interessiert sich für die Ideen und Vorschläge der Schülerinnen und Schüler. | | |
| Lässt die Schülerinnen und Schüler die Lernergebnisse mit geeigneten Hilfestellungen selber beurteilen. | | |
| anderes: | | |

Abbildung 9: Beispiel einer Indikatorenliste

Variante 3: Beobachtungen mit qualitativer Einschätzung

Bei dieser Variante der Unterrichtsbeobachtung hat die beobachtende Person die Aufgabe, die Unterrichtsqualität im Hinblick auf bestimmte – gemeinsam vereinbarte oder vorgegebene – Qualitätsmerkmale einzuschätzen. Zu diesem Zweck werden «*Beurteilungskriterien*» definiert und mit einer Einschätzskala versehen. Die beobachtende Person soll dann entlang dieser Beurteilungskriterien eine qualitative Einschätzung des Unterrichts vornehmen; die Beobachtungen selber dienen als Instrumente zur Urteilsbildung.

Schwierigkeit

Ein Feedback, das sich im genannten Sinne an vorgegebenen Beurteilungskriterien orientiert, nimmt tendenziell den Charakter einer Fremdbeurteilung an. Die beobachtenden Personen sehen sich vor der Aufgabe, ein möglichst objektives, datengestütztes Urteil zur Unterrichtsqualität zu bilden. Die anschließende Feedbacksituation erhält so den Charakter einer qualifizierenden Rückmeldung, wie sie beispielsweise in der Lehrerbildung oder im Zusammenhang mit Schulaufsichtsbesuchen bekannt ist. Eine solche Fremdbeurteilung mag interessant sein als bestätigende oder korrigierende Informati-

on zur Selbstbeurteilung der handelnden Person – gewissermaßen als provokative Konfrontation von Selbstbild und Fremdbild; sie sollte daher immer mit einer Selbstbeurteilung kombiniert werden. Allerdings muss auf zwei mögliche Schwierigkeiten dieser Variante hingewiesen werden: Zum einen kann die hier inszenierte Beurteilungssituation die Beziehungen innerhalb der kollegialen Feedbackgruppe überfordern. Zum anderen besteht die Gefahr, dass negative Beurteilungen zur Verteidigungshaltung führen, statt dass sie als konstruktive Lernimpulse aufgegriffen werden.

Zwei wichtige Hinweise zur kriterienorientierten Unterrichtsbeobachtung

- Die vordefinierten Beobachtungskriterien sollten auf eine explizite Qualitätsvereinbarung der betreffenden Schule oder auf gemeinsam vereinbarte Qualitätsnormen Bezug nehmen.
- Die Beobachtungskriterien und Indikatoren sind so zu wählen, dass sie für eine «normale» Unterrichtsstunde relevant sind, dass die entsprechenden Indikatoren mit hoher Wahrscheinlichkeit in einer «normalen» Unterrichtsstunde auftreten und wahrgenommen werden können.

| Qualitätskriterien | ++ | + | - | -- |
|--|----|---|---|----|
| Sachliche Richtigkeit: Die von der Lehrperson angebotenen Inhalte sind sachlich richtig, entsprechen dem Erkenntnisstand des betreffenden Faches. | | | | |
| Inhaltlicher Aufbau: Der inhaltliche Aufbau ist für die Lernenden verständlich strukturiert und gut nachvollziehbar. | | | | |
| Motivation: Der Lehrperson gelingt es, das Interesse der Schülerinnen und Schüler zu wecken und eine konzentrierte, engagierte Mitarbeit herbeizuführen. | | | | |
| Aktivierung: Das Mitdenken und die Initiative der Schülerinnen und Schüler wird gefördert und unterstützt. | | | | |
| Disziplin: Die im Unterricht herrschende Disziplin ist in Bezug auf die eingesetzten Unterrichtsformen und die beabsichtigten Lernprozesse angemessen. | | | | |
| Beziehung: Die Beziehung der Lehrperson zu den Lernenden ist persönlich, wertschätzend, freundlich, respektvoll. | | | | |

Abbildung 10: Beispiel einer Beobachtung mit qualitativer Einschätzung

¹ Indikatoren sind Hinweisgrößen: Es handelt sich um konkrete, wahrnehmbare Ereignisse und Phänomene, die auf die Umsetzung/Erfüllung eines bestimmten Leitwertes oder Qualitätsmerkmals hinweisen. Indikatoren zeigen an, dass bestimmte Leitwerte im Unterricht gelebt und umgesetzt werden.

Offene Beobachtungen und offener Feedbackdialog

Es wurde bereits in Kapitel 3 darauf hingewiesen: Für das Feedback kann entweder eine strukturierte Form (basierend auf vorweg definierten Leitfragen oder Qualitätskriterien) oder eine offene, unstrukturierte Form (basierend auf der «Was-fällt-mir-auf-Frage») gewählt werden. Beiden Formen können im Zusammenhang mit der Unterrichtsbeobachtung sinnvoll sein – sie enthalten je unterschiedliche Möglichkeiten, die im Sinne eines lernwirksamen Feedbacks genutzt werden können.

- Beim *kriterienorientierten Feedback*, bei dem der Wahrnehmungs- und Reflexionsprozess mittels definierter Gesichtspunkte (Kriterien und Leitfragen) gesteuert wird, wird das Feedback gewissermassen «kanalisiert», was zwar zu einer hohen Transparenz und zu einer hohen Differenzierung der Beobachtung führen kann, gleichzeitig aber die Reichhaltigkeit der Rückmeldungen einschränkt.
- Beim *offenen, unstrukturierten Feedback*, bei dem die «Was-fällt-mir-auf-Frage» im Vordergrund steht, bleibt die Wahrnehmungsselektion (die ja bekanntlich immer stattfindet!) weitgehend dem Feedbackgeber überlassen. Dies hinwiederum führt dazu, dass die subjektiven Vorannahmen, Wertungen und Haltungen der beobachtenden Person (d. h. die mentalen Modelle über den Unterricht und die subjektiven Wertvorstellungen über einen guten Unterricht) gewichtig werden und den Feedbackprozess prägen.

Ein unstrukturiertes «Was-fällt-mir-auf-Feedback» setzt sowohl bei der feedbackgebenden als auch bei der feedbackempfangenden Person das Bewusstsein voraus, dass im offenen Feedback immer auch eine Mitteilung enthalten ist über die feedbackgebende Person d. h. über ihre persönlichen Alltagstheorien und Überzeugungen zum (guten) Unterricht. Im Unterschied zu den kriterienorientierten Beobachtungen findet die «Kriterienreflexion» nicht vorbereitend (d. h. *vor* den Unterrichtsbesuchen), sondern nachbereitend (d. h. *nach* den bereits erfolgten Unterrichtsbeobachtungen) statt: Das Feedbackgespräch sollte daher einen Raum vorsehen,

um die im Feedback enthaltenen mentalen Modelle und Wertvorstellungen zum guten Unterricht explizit zu machen, auszutauschen und bei Bedarf zu diskutieren.

Das Beobachtungsprotokoll

Die allgemeine Charakterisierung der offenen Beobachtung hat zunächst konkrete Folgen für die Protokollierung: Bei einem «Was-fällt-mir-auf-Feedback» sollten drei Spalten für die Protokollierung vorgesehen werden:

Stichworte zum Unterrichtsverlauf: Hier geht es um die Erfassung der Grobstruktur des Unterrichts als Orientierungsrahmen für die Reflexion und für das nachfolgende Gespräch. (Wichtige Schritte im Ablauf, wichtige Aktivitäten der Lehrperson und der Klasse.)

Beobachtungsspalte («Was-fällt-mir-auf»): Hier werden – parallel zu den Verlaufsstichworten – die positiven und negativen Auffälligkeiten festgehalten.

Selbstreflexionsspalte («Meine eigenen Norm- und Wertvorstellungen zum guten Unterricht»): Hier werden Überlegungen angestellt zu den impliziten Wert- und Normvorstellungen, zu denen bestimmte Wahrnehmungen in einem «auffälligen Verhältnis» stehen.

Der Feedbackdialog

Der Austausch der Beobachtungsergebnisse wird in Form eines sogenannten Feedbackdialoges¹ gestaltet. Der Feedbackdialog orientiert sich am Dialogprinzip nach Peter Senge; er zeichnet sich u. a. dadurch aus, dass die Entstehung der jeweils geäußerten Gedanken und Urteile selber jederzeit zum Gesprächsthema werden kann. Konkret bedeutet dies: Beim Austausch der Unterrichtsbeobachtungen findet auch die Reflexion und die kritische Diskussion der implizit im Feedback enthaltenen subjektiven Norm- und Wertvorstellungen statt. Ein Feedbackdialog dürfte in diesem Sinne etwa die folgenden Verlaufelemente umfassen:

Rückmeldung der Beobachtungen: Die beobachtenden Personen teilen der Lehrperson die schriftlich notierten Auffälligkeiten mit.

Reaktion der beobachteten Lehrperson: Die beobachtete Lehrperson äussert sich zu den Rückmeldungen – etwa im Sinne der folgenden Fragen: Welche der mitgeteilten Auffälligkeiten sind nachvollziehbar, welche sind eher überraschend? Bezüglich welcher Auffälligkeit besteht das Bedürfnis nach einer vertiefenden Auseinandersetzung (Klärung der kausalen Zusammenhänge, Klärung der subjektiven Norm- und Wertvorstellungen).

Dialogische Auseinandersetzung über die klärungsbedürftigen, hinterfragungswürdigen Feedbacks mit zwei Schwerpunkten:

- Welches war die genaue Beobachtung? Wurde dieselbe Wahrnehmung auch von den anderen Personen der Feedbackgruppe gemacht?
- Welches ist die subjektive Überzeugung (der leitende Wert, die Handlungsregel, die Alltagstheorie über guten Unterricht usw.), die die betreffende Auffälligkeit mitbestimmt hat?

Welche Bedeutung erhalten diese subjektiven Überzeugungen für die Praxisgestaltung des Feedbackgebers? («Warum ist sie mir wichtig? Habe ich Fantasien zur Entstehung des mentalen Modells auf Grund meines eigenen Erfahrungshintergrundes?»)

Reflexion des Lerngewinnes: Am Schluss des Feedbackdialogs wird eine kurze Bilanz gezogen: Hat die dialogische Auseinandersetzung zu praxiswirksamen Klärungen geführt? Gibt es veränderte Vorstellungen zum guten Unterricht? Gibt es konkrete Massnahmen, die zu einer Optimierung des Unterrichtes führen könnten?

| Stichworte zum Unterrichtsverlauf ² | Beobachtung im Praxisfeld (Was fällt mir auf?) | Selbstreflexion (Meine Norm- und Wertvorstellungen zum guten Unterricht) |
|--|--|--|
| | | |

Abbildung 11: Beispiel eines Protokolls für offene Beobachtungen

¹ Der Dialog wird im Zusammenhang mit dem Konzept der lernenden Organisation (Senge et al.) verstanden als hierarchie- und herrschaftsfreies Gespräch, in welchem das «verstehende Erkunden» im Vordergrund steht – nicht das Durchsetzen von Interessen und Meinungen. Im Dialog nimmt das Erforschen des subjektiven Hintergrundes, der zu einer bestimmten Auffassung führt, einen hohen Stellenwert ein.

² Anstelle der Stichworte zum Unterrichtsverlauf können in dieser Spalte die Kategorien eingetragen werden, zu denen die Auffälligkeiten erfasst werden sollen.

Ratingkonferenz

Die Ratingkonferenz ist ein datengestütztes Feedbackverfahren, bei welchem eine Gruppe zu einem bestimmten Thema befragt wird. Im Wesentlichen basiert die Ratingkonferenz auf zwei sich ergänzenden Elementen: der Einschätzung (dem «Rating») von vorgegebenen Aussagen zum jeweiligen Evaluationsthema und der anschließenden – gemeinsam mit den Befragten vorgenommenen – Interpretation der erhobenen Daten. Die Ratingkonferenz eignet sich ausgezeichnet für ein Unterrichtsfeedback, da die Erfassung von quantitativen Daten in Verbindung mit einer qualitativen Interpretation durch die Betroffenen ein ausserordentlich reichhaltiges Material ergibt, um den eigenen Unterricht zu überdenken.

Hinweise zur praktischen Umsetzung

Zum Vorgehen: Zu Beginn der Ratingkonferenz erhalten alle Teilnehmenden ein Blatt mit mehreren Aussagen (Items) zur Qualität des erlebten Unterrichts. Diese Aussagen werden mit Hilfe einer vorgegebenen Skala individuell bewertet. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer übertragen ihre individuellen Einschätzungen anschliessend auf ein vorbereitetes Plakat oder auf eine Pinnwand (z. B. mit Markierpunkten), so dass die Einschätzergebnisse für alle Anwesenden auf einen Blick ersichtlich sind. Diese Ergebnisse werden nun in der Gruppe nach vorgegebenen Fragen interpretiert und diskutiert.

Zur Ausarbeitung des Ratinginstruments: Die Aussagen (Items), die den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zur Einschätzung vorgelegt werden, bilden die Basis der Ratingkonferenz. Ein idealer Umfang liegt bei etwa einem Dutzend Items. Auf keinen Fall sollte das Ratinginstrument mehr als zwanzig Items umfassen. Zu viele Items bergen die Gefahr einer zu oberflächlichen qualitativen Interpretation in sich.

Die Items sollten so ausgewählt bzw. formuliert sein, dass sie die wichtigsten Aspekte enthalten, zu denen die Erfahrungen und Meinungen der Konferenzteilnehmerinnen und -teilnehmer abgefragt werden sollen. Für die Einschätzung der Items sollte eine mindestens vierstufige Skala vorgegeben werden – beispielsweise mit

der folgenden Abstufung: 1 = trifft nicht zu; 2 = trifft teilweise zu; 3 = trifft überwiegend zu; 4 = trifft vollständig zu.

Für die Formulierung sind grundsätzlich dieselben Hinweise zu beachten, die für die Gestaltung von Fragebogen gelten:

- *einfach und verständlich:* Die Adressaten müssen die Items ohne zusätzliche Erklärungen verstehen. Keine Fremdwörter und Fachausdrücke; einfache Satzkonstruktionen, die auf Anhieb verständlich sind.
- *präzise und konkret:* Alle Adressatinnen und Adressaten sollten unter einer Frage dasselbe verstehen. Möglichst präzise und eindeutige Begriffe.
- *neutral (nicht suggestiv):* Die Frageformulierung sollte nicht eine Antworttendenz vorwegnehmen. Vorsicht ist vor allem bei Fragen geboten, bei denen die sogenannte soziale Erwünschtheit zu einer Verzerrung der Antworten verleitet.
- *eindimensional:* Jede Frage sollte nur einen Sachverhalt ergründen beziehungsweise zur Einschätzung vorgeben. Sammelfragen und Verknüpfungen unterschiedlicher Aussagen zu einer Frage sind zu vermeiden. Im Vergleich zu schriftlichen Befragungen kommt dem Kriterium der Eindimensionalität allerdings eine geringere Bedeutung zu, da die individuelle Punktierung mündlich erläutert werden kann.

Zur Moderation der Dateninterpretation: Die moderierende Lehrperson sollte in der entsprechenden Technik geschult sein – das heisst einerseits Visualisierungstechniken beherrschen und andererseits die gemeinsame thematische Auseinandersetzung auf eine Art und Weise strukturieren und leiten, die möglichst offene und unbeeinflusste Äusserungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zulässt. Wichtig ist, dass die moderierende Lehrperson als thematisch neutral wahrgenommen wird. Kommt der Verdacht auf, dass sie gewisse Statements hören oder eben nicht hören will, kann sich dies auf die Ergebnisse auswirken.

Diskussionen zur Frage, welche Auffassung richtig oder falsch sei, sind zu vermeiden: In erster Linie geht es darum, qualitative Statements einzuholen und sie nebeneinander stehen zu lassen, selbst wenn sie sich wider-

sprechen und gegenseitig ausschliessen. Es braucht keine Einigung in der Gruppe! Die Gewichtung und Einordnung von unterschiedlichen Statements kann der betroffenen Lehrperson überlassen bleiben.

Schritte bei der Durchführung der Ratingkonferenz

Einstieg (Anwärmen): Das Thema der Ratingkonferenz und das Vorgehen werden kurz erläutert. Hinweise auf die Rolle der Moderation und die weitere Verwendung der Ergebnisse nicht vergessen. Bei Neugruppierungen ist eine kurze Vorstellungsrunde vorzusehen, allenfalls verbunden mit einem Hinweis zur persönlichen Betroffenheit durch das Thema. Eventuell folgt eine grundsätzliche und allgemeine Frage zum Evaluationsthema (z. B. «Wo seht ihr die Stärken und Schwächen des Unterrichts im Fach ... / bei der Lehrperson ...»)

Durchführung der Befragung: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten ein Blatt mit den Items, die es mit Hilfe der vorgegebenen Skala zu bewerten gilt. Es ist genügend Zeit einzuräumen, damit in Ruhe die individuelle Einschätzung vorgenommen werden kann.

Visualisierung der Ergebnisse: Die Ergebnisse der individuellen Einschätzung werden auf ein vorbereitetes Plakat übertragen (Items und Punkteskala in grosser Schrift). Für die Einschätzung erhalten alle Teilnehmenden eine entsprechende Anzahl Markierungspunkte.

Allgemeiner Gedankenaustausch: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden zu einer ersten allgemeinen Interpretation des entstandenen Bildes aufgefordert – etwa im folgenden Sinne:

- «Ihr habt die Klebepunkte gesetzt und seht nun, wie die Aussagen von der Gruppe/Klasse beurteilt werden und wo ihr mit dem eigenen Urteil im Vergleich zu den übrigen Gruppenmitgliedern steht.
- Habt ihr Punktierungen vorgenommen, die ihr selbst noch kommentieren möchtet?
- Wenn ihr das Ergebnis gesamthaft betrachtet: Was fällt euch auf? Von welchen Einschätzungen seid ihr überrascht?»

Die Auffälligkeiten, die genannt werden, werden auf Karten, auf dem Flipchart oder auf der Wandtafel für alle sichtbar festgehalten.

Fokussierte Interpretation der Daten: Einzelne auffällige Daten werden herausgegriffen, beispielsweise extrem hohe oder tiefe Einschätzungen, grosse Streuungen, grosse Ist-Soll-Diskrepanzen (falls eine Ist-Soll-Einschätzung vorgenommen wurde). Leitfrage: «Welche Gründe seht ihr für die auffällig hohe/tiefe/streuende Einschätzung?» Die Interpretationsvorschläge der Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden auf Karten oder auf dem Flipchart visualisiert.

Erarbeitung von Massnahmenvorschlägen: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden aufgefordert, durch die Befragung manifest gewordene Stärken und Schwächen zusammenfassend zu nennen (aufzulisten) und anschliessend Massnahmen vorzuschlagen, die als geeignet erscheinen, einerseits, um die vorhandenen Stärken zu fördern, und andererseits, um die Schwächen zu beseitigen.

Abschluss: Die Teilnehmenden erhalten Gelegenheit, abschliessende Gedanken zum Verlauf der Ratingkonferenz und zu den Ergebnissen zu äussern. («Was ich noch sagen möchte ...»; «Was bei der Umsetzung der Ergebnisse unbedingt beachtet werden sollte ...»)

Interaktiv-prozessorientierte Feedbackformen

Unter dem Begriff «interaktiv-prozessorientierte Feedbackformen» werden hier die ausserordentlich vielfältigen Feedbackinstrumente und -verfahren zusammengefasst, die darauf ausgerichtet sind, bei den befragten Personen einen kritischen Meinungsbildungsprozess auszulösen und zu unterstützen. Diese Feedbackformen werden dort eingesetzt, wo es nicht einfach um das «Abfragen» von individuellen Wahrnehmungen, Erfahrungen und Urteilen geht mit dem Ziel, möglichst unbeeinflusste Einzelstatements zu erhalten. Stattdessen wird bewusst ein prozessorientiertes Arrangement eingesetzt, damit sich bei den Betroffenen ein möglichst reflektiertes Urteil zum Geschehen ausbilden kann. Interaktionen in der Gruppe bzw. in der Klasse sind dabei klar erwünscht: Sie werden nicht etwa als Formen der manipulativen Beeinflussung verstanden, sondern als gegenseitige Denkanstösse und als wertvolle Klärungshilfen.

Feedbackrelevante Meinungen und Einstellungen sind gemäss dieser Auffassung in vielen Fällen nicht einfach statisch vorhanden – gleichsam als automatische Reflexe auf gemachte Erfahrungen. Vielmehr verhalten sie sich ausserordentlich dynamisch: Indem die Meinungen, Gedanken und Urteile anderer Personen gegenüber geussert werden und bei diesen Personen bestimmte Reaktionen auslösen, verändern sie sich gleichzeitig: Sie werden – beeinflusst durch die Reaktionen – korrigiert, erweitert, verworfen oder bestätigt. Dieser dynamische Prozess darf nicht etwa als Bedrohung der individuellen Urteilsfähigkeit verstanden werden; im Gegenteil: Er dient der einzelnen Person dazu, in einem interaktiven Suchprozess ein möglichst authentisches und reflektiertes Urteil auszubilden.

Im Folgenden werden beispielhaft vier Feedbackformen beschrieben, welche im genannten Sinne prozessorientiert ausgerichtet sind:

- 4-Ecken-Methode
- SOFT-Analyse
- Bewertungsplakate (Stummer Dialog)
- Feedbackkarten

Variante 1: Vier-Ecken-Methode

Zu einer Feedbackfrage werden vier verschiedene Meinungen oder Diskussionsaspekte angeboten und in den vier Ecken aufgehängt. Die Teilnehmenden ordnen sich dort zu, wo sie am meisten Übereinstimmungen zum eigenen Standpunkt oder am meisten Diskussionsinteresse spüren. In den Gruppen, die sich auf diese Weise bilden, werden die Argumente und Erfahrungen ausgetauscht. Nach ca. 5–10 Minuten folgt ein kurzer Bericht durch einen Sprecher. Anschliessend wird ein neues Thema eingegeben – wiederum mit vier Auswahlmöglichkeiten für die Bildung von Austauschgruppen usw.

Beispiel

Es werden nacheinander Fragen zu folgenden Aspekten des Unterrichts gestellt:

A) Was sollte beibehalten/verändert werden – im Bereich Unterrichtsstoff?

1. Strukturierung und Aufbau des Stoffes
2. Schwierigkeitsgrad
3. Berücksichtigung der Schülervoraussetzungen und -interessen
4. Praxisbezug/Brauchbarkeit

B) Was sollte beibehalten/verändert werden – im Bereich Unterrichtsgestaltung?

1. Aufbau des Unterrichts
2. Methodenauswahl
3. Aktiver Einbezug der Schülerinnen und Schüler
4. Lernaufträge/Übungen/Hausaufgaben

C) Was sollte beibehalten/verändert werden – im Bereich Lehrerverhalten?

1. Verständnis/Eingehen auf Anliegen der Schülerinnen und Schüler
2. Unterstützung bei Lernschwierigkeiten
3. Kontakt zur Klasse
4. Darbieten und Erklären des Unterrichtsstoffes

D) Was sollte beibehalten/verändert werden – im Bereich Prüfungspraxis?

1. Prüfungsaufgaben
2. Prüfungsvorbereitungen
3. Notengebung
4. Nachbesprechung der Prüfungen

Variante 2: Feedbackkarten

Es liegen verschiedene Qualitätsaussagen zu einem guten Unterricht/einem guten Lehrerverhalten/einer guten Klasse usw. vor. (Falls vorhanden, werden die Aussagen dem Unterrichtsleitbild der Schule entnommen!) Diese Qualitätsaussagen sind auf Karten (Format A6) geschrieben und liegen in der Mitte des Schülerinnen-/Schülerkreises. Die Schülerinnen und Schüler bilden Tandems; pro Tandem wird eine Karte gezogen (ohne Kenntnis des Inhalts). Die beiden Partner besprechen kurz (ca. 5 Min.) das auf der Karte aufgeführte Qualitätsmerkmal entlang der folgenden Fragen:

- Wieweit wurde das beschriebene Merkmal in dieser Klasse/bei dieser Lehrperson/an dieser Schule umgesetzt?
- Welche konkreten – positiven oder negativen – Erfahrungen und Wahrnehmungen liegen vor?
- Was sollte man verändern, um dem Qualitätsanspruch künftig besser gerecht zu werden?

Die Gedanken werden von den Tandems stichwortartig festgehalten, anschliessend der Klasse vorgestellt und bei Bedarf kurz diskutiert.

Beispiele¹

- Die Freiräume, die der Lehrplan offen lässt, werden zugunsten der Lernenden genutzt (im Sinne einer optimalen Passung an die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden).
- Es gelingt den Lehrpersonen, das Interesse der Schülerinnen und Schüler für die Unterrichtsthemen zu wecken und eine konzentrierte/engagierte Mitarbeit herbeizuführen.
- Der Unterricht wird so gestaltet, dass die Lernenden die Möglichkeit haben, eine möglichst enge Verbindung von Theorie und Praxis bzw. eigener Erfahrung herzustellen.
- Die Lehrperson zeigt Verständnis, wenn jemand ohne Absicht etwas Falsches macht oder etwas Falsches sagt. Fehler und Fehlleistungen werden als Lernchancen wahrgenommen und genutzt.
- Die Lehrperson wird als «fair» wahrgenommen (keine Bevorzugung und Benachteiligung gewisser Schülerinnen und Schüler).

- Unter den Schülerinnen und Schülern herrscht ein Klima der Offenheit, der gegenseitigen Unterstützung und des Vertrauens. Unterschiedliche Auffassungen und Konflikte werden offen ausgesprochen.

Variante 3: Bewertungsplakate

Es werden Plakate vorbereitet mit konkreten Auswertungsfragen zum Unterricht – evtl. versehen mit einer Beurteilungsskala für die individuelle Einschätzung mit Punkten. Diese Plakate werden an den (Stell-)Wänden aufgehängt. Die Schülerinnen und Schüler erhalten nun Zeit, um ihre Bemerkungen/Erfahrungen/Urteile zum Unterrichtsgeschehen auf den Plakaten festzuhalten.² Die bereits notierten Gedanken der Mitschülerinnen und Mitschüler können Anlass sein, um darauf zu reagieren – bestätigend oder widersprechend.

Nach der – evtl. stummen – Schreibphase können die Antworten im Gespräch kommentiert, ergänzt, zusammengefasst und als Ausgangspunkt für die Formulierung von Konsequenzen genutzt werden.

Variante 4: SOFT-Analyse

Eine der weit verbreiteten interaktiven Evaluations- und Feedbackmethoden ist die sogenannte SOFT-Analyse. Im Wesentlichen handelt es sich um eine Form der Szenariotechnik bzw. der sogenannten Vier-Felder-Methode, wie sie aus der Moderationstechnik bekannt ist. Die vier Felder ergeben sich hier aus den beiden Bewertungsgesichtspunkten «positiv» und «negativ» sowie aus den beiden Betrachtungsrichtungen «zurückblickend» und «vorausblickend». So entstehen die vier Analysebereiche «**S**atisfaction» (zurückblickend – positiv), «**O**pportunities (vorausblickend – positiv), «**F**aults (zurückblickend – negativ) und «**T**hreats (vorausblickend – negativ). Zu diesen vier Feldern werden nun Leitfragen formuliert, die dazu anregen, das Unterrichtsgeschehen kritisch zu reflektieren.

Die Klasse wird in Gruppen zu 4–6 Personen aufgeteilt. Diese erhalten das nebenstehende Vier-Felder-Schema mit dem Auftrag, entlang der vier Bereiche und der entsprechenden Leitfragen eine Unterrichtsauswertung vorzunehmen und dann der Klasse vorzustellen. Unter Umständen können einzelne Aspekte definiert werden,

¹ Die Beispiele sind dem Q2E-Basisinstrument zur Schulqualität entnommen. In diesem Dokument findet sich noch eine grosse Zahl weiterer Qualitätsaussagen zum guten Unterricht, die für die hier beschriebene Feedbackform ausgewählt und adaptiert werden können.

² Varianten: (1) Direkt auf die Plakate schreiben oder (2) Karten beschreiben und diese auf Plakate kleben oder pinnen.

| | |
|---|--|
| <p>Haben wir uns mit den relevanten Fragen befasst?</p> <p>⊕ ⊖ ? -</p> <p>Bemerkungen</p> | <p>Sind meine Anliegen gehört/berücksichtigt worden?</p> <p>⊕ ⊖ ? -</p> <p>Bemerkungen</p> |
| <p>Wie war der Unterricht gestaltet?</p> <p>⊕ ⊖ ? -</p> <p>Bemerkungen</p> | <p>Wie habe ich mich engagiert/eingebracht?</p> <p>⊕ ⊖ ? -</p> <p>Bemerkungen</p> |

Abbildung 12: Beispiel eines Bewertungsplakates

| | |
|---|---|
| <p>⏪</p> | <p>⏩</p> |
| <p>Stärken/Erfolge (Satisfaction)</p> <p>⊕</p> <p>Wo sehe ich die Stärken des Unterrichtes im Fach ... ? Was ist gut gelungen? Womit bin ich zufrieden? Welche Erwartungen wurden erfüllt?</p> | <p>Hoffnungen/Chancen (Opportunities)</p> <p>Wenn ich an die nahe Zukunft denke: Worauf freue ich mich? Was stimmt mich zuversichtlich? Wo sehe ich positive Möglichkeiten, die bis jetzt noch wenig genutzt wurden?</p> |
| <p>Schwächen/Misserfolge (Faults)</p> <p>⊖</p> <p>Wo sehe ich die Schwächen des Unterrichtes im Fach ... ? Was ist weniger gut gelungen? Womit bin ich unzufrieden? Welche Erwartungen wurden nicht erfüllt?</p> | <p>Befürchtungen/Gefahren (Threats)</p> <p>Wo sehe ich in naher Zukunft Schwierigkeiten und Stolpersteine? Wo habe ich Befürchtungen? Wo sind besondere Anstrengungen nötig?</p> |

Abbildung 13: Beispiel einer SOFT-Analyse

die in der Analyse speziell zu berücksichtigen sind (z. B. Unterrichtsinhalt und Unterrichtsarrangement, Lehrerverhalten und Lehrer-Schüler-Beziehung; Kommunikation in der Klasse; Prüfen und Beurteilen); diese Aspekte können als Analyseschwerpunkte einzelnen Gruppen zugeteilt werden.

Variante 5: Strukturierte Unterrichtsanalyse

Durch die Vorgabe von verschiedenen unterrichtsbezogenen Aspekten werden die Schülerinnen und Schüler zu einer differenzierten Rückmeldung zum vorangegangenen Unterricht angehalten, fokussiert auf deren lernhemmende oder lernfördernde Wirkung. Die Aussagen zu den einzelnen Aspekten werden in Einzelarbeit, Partnerarbeit oder Gruppenarbeit formuliert. Der Zeitaufwand für das Feedback kann reduziert werden, wenn die einzelnen Aspekte auf verschiedene Personen, Tandems oder Gruppen aufgeteilt werden (nach Mutzeck 1991, S. 494 ff.)

Beispiel

Was war beim Erlernen von Wissen und Fähigkeiten und beim Gewinnen von Erkenntnissen fördernd und unterstützend bzw. erschwerend? Wie erkläre ich mir das?

| Aspekte | fördernd war ..., weil ... | erschwerend war ..., weil ... |
|--|----------------------------|-------------------------------|
| Themen/Inhalte | | |
| Methoden/Lern- und Arbeitsformen | | |
| Materialien/Medien | | |
| Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler | | |
| Verhalten der Lehrperson | | |
| Klima in der Klasse | | |
| Unterrichtsorganisation | | |
| anderes: | | |

Abbildung 14: Beispiel einer strukturierten Unterrichtsanalyse

Kurzrückmeldungen zum Unterricht

Kurzformen des Schülerfeedbacks sind geeignet, um am Ende einer Lektion oder einer Lektionsreihe eine kurze Rückmeldung zum erlebten Unterricht einzuholen. Im Gegensatz zu den ausführlichen Feedbackbefragungen, die beispielsweise quartalsweise oder sogar nur einmal jährlich durchgeführt werden und für die in der Regel ein längeres Zeitgefäß (z. B. ½ Stunde) reserviert ist, steht für die Feedbackkurzformen in der Regel nur sehr wenig Zeit zur Verfügung (3–5 Min.) Es geht also darum, pauschal oder zu ausgewählten Fragen ein spontanes Echo zu erhalten, einerseits, um den Lektionsplan für den nächsten Einsatz zu optimieren, andererseits, um für die kommenden Veranstaltungen bei Bedarf gewisse Korrekturen vornehmen zu können. Zu beachten ist, dass die Schülerinnen und Schüler nicht einseitig nach der Stimmung befragt werden sollten, sondern dass der Akzent auf den eigentlichen Zweck des Unterrichtes, nämlich auf den Lernprofit und die Unterstützung im Lernprozess, gelegt wird.

Variante 1: Blitzfeedback

Die Schülerinnen und Schüler geben am Schluss des Unterrichts ein Blitzfeedback zur Lektion durch offenes Punkten im Klassenverband oder durch individuelles Punkten auf ein entsprechend vorbereitetes Arbeitsblatt (evtl. mit Möglichkeit zur offenen Kommentierung).

Variante 2: Zielerreichungsfeedback

Den Lernenden werden am Schluss der Lektion die Lernziele in einer schülergerechten Formulierung zur Selbstbeurteilung vorgelegt. Die Schülerinnen und Schüler nehmen eine kurze Einschätzung der Zielerreichung vor.

Beispiel

Auf dem Flipchart sind die 3 wichtigsten Lernziele der Lektion aufgeschrieben. Jedes Lernziel ist mit einer mehrstufigen Einschätzungsskala versehen (siehe nachfolgende Seite):

Individuelle Einschätzung des Unterrichtes auf den zwei Dimensionen

- Mein Lernprofit (wenig gelernt – viel gelernt)
- Mein Lerninteresse (hoch – tief)

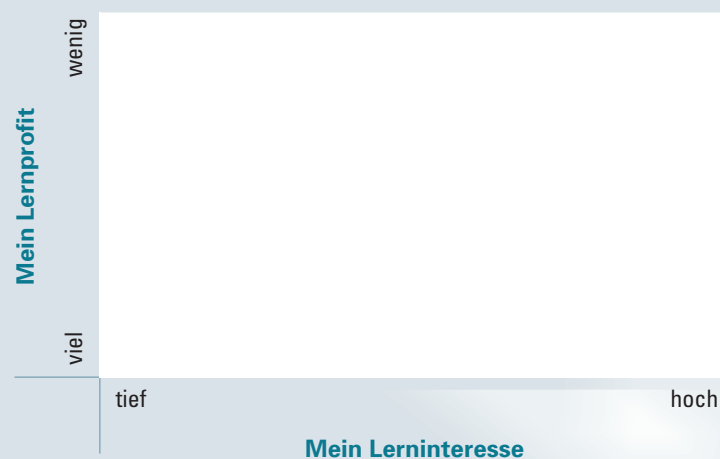


Abbildung 15: Beispiel eines Blitzfeedbacks

Bei klassischen Lernzielen: Ich habe das gesetzte Lernziel ...

| | | | | |
|----------------------|-----------------------|--------------------|--------------------------|--------------------------|
| vollständig erreicht | mehrheitlich erreicht | teilweise erreicht | nur ansatzweise erreicht | überhaupt nicht erreicht |
|----------------------|-----------------------|--------------------|--------------------------|--------------------------|

Bei Verstehenszielen: Ich habe den Unterrichtsstoff ...

| | | | | |
|---------------------|----------------|----------------------|----------------------------|----------------------------|
| sehr gut verstanden | gut verstanden | teilweise verstanden | nur ansatzweise verstanden | überhaupt nicht verstanden |
|---------------------|----------------|----------------------|----------------------------|----------------------------|

Bei Fähigkeits- und Fertigkeitenzielen: Die Wörter/Technik/Fertigkeit ...

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| beherrsche ich sehr gut <i>(keine Übung mehr notwendig)</i> | beherrsche ich gut <i>(Optimierung noch möglich, nicht unbedingt notwendig)</i> | beherrsche ich mässig gut <i>(zusätzliche Übung angezeigt)</i> | beherrsche ich noch zu wenig <i>(zusätzliche Übung unabdingbar)</i> | beherrsche ich noch gar nicht <i>(Ich stehe erst ganz am Anfang)</i> |
|--|--|---|--|---|

Variante 3: Fragengeleitetes Feedback

Die Schülerinnen und Schüler erhalten am Schluss der Lektion 5–6 Fragen bzw. Einschätzitems zur schriftlichen Beantwortung. Dabei ist zu beachten, dass Fragen/Items vorgegeben werden, die von den Schülerinnen und Schülern kompetent beantwortet werden können. Also: Keine Fragen oder Aussagen wählen, deren Beantwortung/Beurteilung didaktisches oder fachliches Expertenwissen voraussetzt, so dass die Ergebnisse des Feedbacks nicht wirklich ernst genommen werden können.

Beispiel

Folgende Aussagen werden versehen mit einer mehrstufigen Einschätzskala:

- Ich bin mit dem Lernprofit zufrieden.
- Ich habe den Unterrichtsstoff verstanden.
- Ich fühlte mich durch das Thema angesprochen.
- Ich konnte Fragen, die mich im Zusammenhang mit dem Thema beschäftigen, einbringen.
- Ich wurde zum selbständigen Denken angeregt.
- Ich sehe, welche Bedeutung der behandelte Stoff für mich hat.
- Der Unterricht hat das Interesse geweckt, mehr über das Thema zu erfahren.
- Die Unterrichtsgestaltung hat mir entsprochen.

Einschätzskala:

| | | | | |
|-----------------------|------------------------|---------------------|-----------------|---------------------------|
| trifft vollständig zu | trifft mehrheitlich zu | trifft teilweise zu | trifft wenig zu | trifft überhaupt nicht zu |
|-----------------------|------------------------|---------------------|-----------------|---------------------------|

Variante 4: Offenes Lernprotokoll

Alle Schülerinnen und Schüler erhalten am Schluss der Lektion ca. 5 Minuten Zeit, um ein kurzes Lernprotokoll zur Lektion zu verfassen. Als Reflexionshilfe werden drei bis fünf Fragen oder Satzanfänge vorgegeben.

Beispiel

Den Schülerinnen und Schülern werden folgende Reflexionspunkte zur schriftlichen Stellungnahme vorgegeben:

- In dieser Lektion habe ich gelernt: ...
- Neu für mich war: ...
- Nicht verstanden habe ich: ...
- Am meisten gefallen hat mir: ...
- Gestört hat mich: ...

Variante 5: Offenes Unterrichtsprotokoll

Es werden 2–4 Schülerinnen und Schüler ausgewählt, um den Unterrichtsverlauf während der Lektion schriftlich zu kommentieren. Die Verlaufsprotokolle werden am Schluss der Stunde eingezogen und durch die Lehrperson ausgewertet.

Beispiel

Protokollführung nach dem Zwei-Spalten-Prinzip:¹

| Unterrichtsschwerpunkte (evtl. vorgängige Formulierung der einzelnen Verlaufsschwerpunkte durch die Lehrperson) | Schülerkommentar <ul style="list-style-type: none"> • Meine Stimmung und Interessenlage • Verständnisschwierigkeiten • Fragen, die mir durch den Kopf gehen • Was mir bezüglich der Klasse auffällt usw. |
|---|---|
| | |

Variante 6: Meinungslinie

Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, zu 3–4 Fragen Stellung zu beziehen – und zwar im wörtlichen Sinne: Sie stellen sich auf eine Linie, wobei das linke Ende der Linie als vollständige Zustimmung, das rechte Ende der Linie als vollständige Ablehnung gilt.

Beispiel

Die Lehrperson gibt nacheinander drei bis vier Aussagen bekannt, zu denen Stellung zu beziehen ist:

- Ich habe heute viel/wenig Neues gelernt.
- Ich habe den neuen Stoff gut/nicht gut verstanden.
- Mein Interesse am Thema ist heute grösser/kleiner geworden.
- Es ist mir leicht/schwer gefallen, mich am Unterricht aktiv zu beteiligen.

Die Schülerinnen und Schüler verteilen sich nach jeder Aussage im Schulzimmer auf einer Linie gemäss ihrer persönlichen Zustimmung oder Ablehnung. Bei Bedarf kann der eingenommene Standpunkt kurz kommentiert werden. Anschliessend folgt die nächste Aussage usw.

Abbildung 16: Protokollführung nach dem Zwei-Spalten-Prinzip

Variante 7: Zielscheibe

Die «Zielscheibe» ist eine beliebte und verbreitete Kurzvariante der Unterrichtsbeurteilung und des Feedbacks. Es werden 6 bis 8 Praxisfelder und -themen vorgegeben, zu denen eine Bewertung mittels Punkten vorgenommen werden soll. Die Beurteilungsaspekte sind auf einem Kreis angeordnet – als Überschriften zu den entsprechenden Kreissegmenten. Innerhalb des Kreises sind 4 bis 5 Bewertungsstufen mit Hilfe von konzentrischen Kreisen eingezeichnet.

Die Bewertungsstufen sind bewusst offen gehalten: Als Bezugsgrösse dient hauptsächlich die (positive oder negative) Erlebnisqualität der Schülerinnen und Schüler. Dabei gilt: Je näher der Punkt ins Zentrum des Kreises gesetzt wird, desto positiver ist die Bewertung im entsprechenden Teilbereich.

Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Bewertung der vorgesehenen Praxisfelder und -themen vor, indem sie die Klebepunkte im entsprechenden Feld anbringen. Die anschliessende «Bildinterpretation» kann u. a. dazu dienen, die genauen Gründe für die positive oder negative Beurteilung auszutauschen und auf diese Weise auch die impliziten Bewertungskriterien bewusst zu machen.

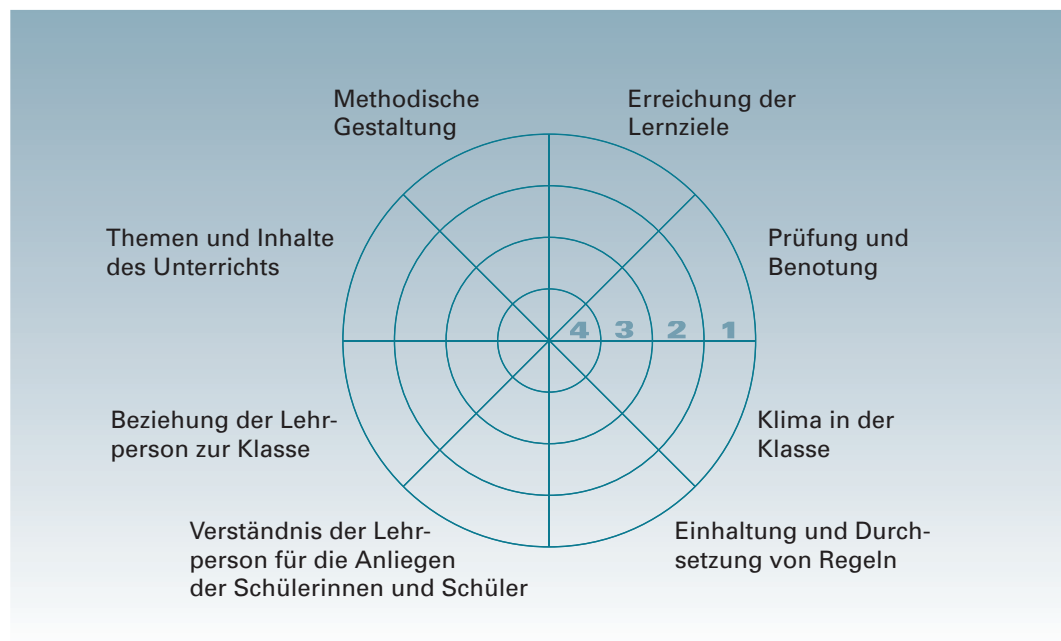


Abbildung 17: Beispiel einer Zielscheibe

Variante 8: Offenes Bewertungsplakat

Am Schluss der Unterrichtsstunde wird ein Bewertungsplakat aufgehängt, das es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, vor dem Verlassen des Unterrichtszimmers noch ein Feedback zum Unterricht abzugeben. Vor allem bei einer auffälligen Häufung von negativen Rückmeldungen dürfte es angezeigt sein, dass die Lehrperson zu Beginn der nächsten Unterrichtsstunde die entsprechenden Rückmeldungen nochmals aufgreift und mit der Klasse bespricht.

Das Diagramm zeigt ein offenes Bewertungsplakat mit drei Spalten:

- Spalte 1: Was hat mit gefallen?
- Spalte 2: Was hätte ich mir anders gewünscht?
- Spalte 3: Ein vertikales Balken-Symbol mit einem Pluszeichen (++) oben und einem Minuszeichen (-) unten.

Unter den Spalten steht der Text: Was ich noch sagen möchte:

Abbildung 18: Beispiel eines offenen Bewertungsplakates

Texte und Arbeitsunterlagen zum Thema Feedback

Von der Wahrnehmung zum Urteil

Chris Argyris hat mit der «Leiter der Schlussfolgerungen» ein Instrument entwickelt, das es erlaubt, das Zustandekommen von Handlungen zu analysieren. Mit Hilfe dieses Instruments kann nachvollzogen werden, wie wir in unserem Denken zu Abstraktionssprüngen und (Vor-)Urteilen gelangen.

Im vorliegenden Zusammenhang kann das Instrument hilfreich sein bei der Reflexion von Urteilsprozessen, wie sie beispielsweise im Feedback zum Ausdruck

kommen. Die modellhafte Stufenleiter zeigt auf, dass ein Urteilsprozess immer mit konkreten, selektiven Wahrnehmungen sowie mit subjektiven Annahmen und Schlussfolgerungen zu tun hat. Da die einzelnen Stufen oft unbewusst ablaufen, neigen wir dazu, das «fertige Urteil» zu kommunizieren, ohne die Urteilsbasis (d. h. die konkreten Wahrnehmungen und die hinzugefügten subjektiven Deutungen) zu reflektieren und transparent zu machen. Dies erschwert es der feedbackempfangenden Person, das Feedback zu verstehen und adäquate Schlussfolgerungen daraus zu ziehen. Ein gutes Feedback macht demgegenüber die Entstehung eines Urteils für die feedbackempfangende Person nachvollziehbar.

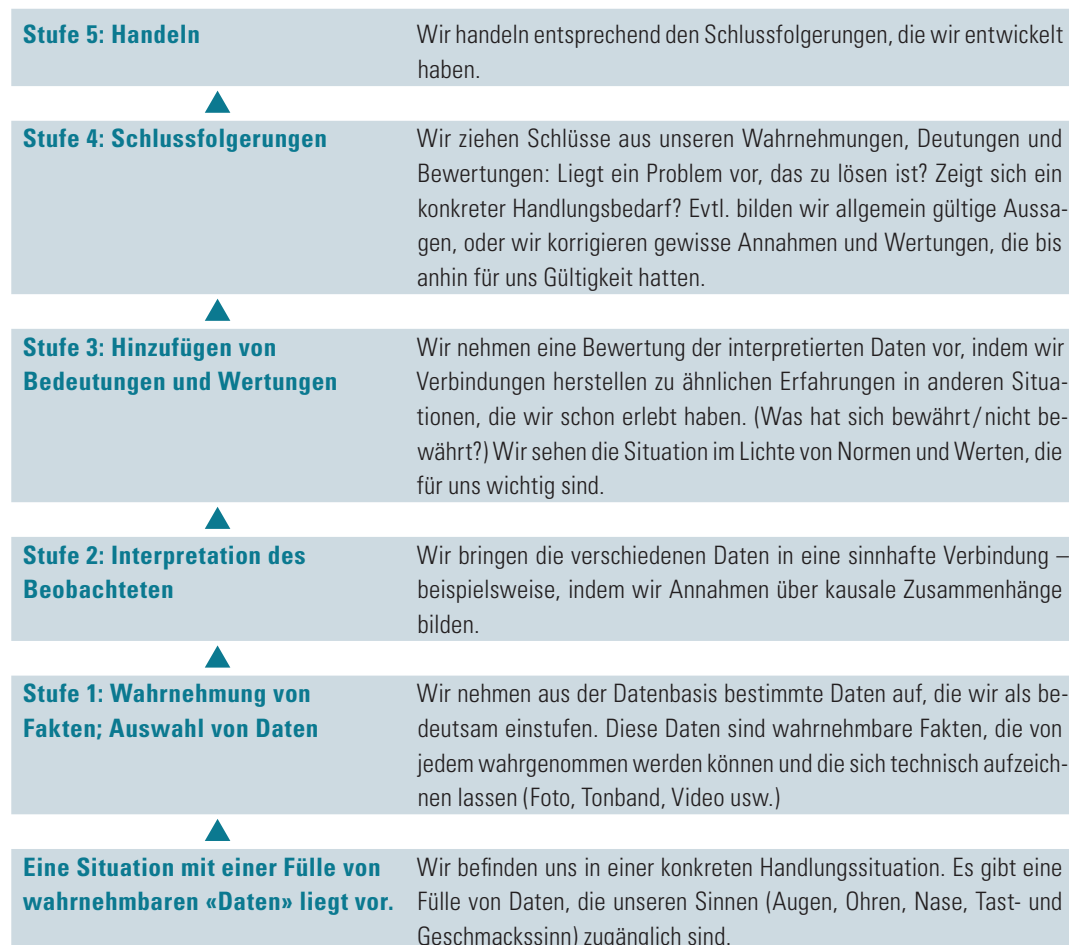


Abbildung 19: Die Leiter der Schlussfolgerungen

Zwei Abgrenzungen zum Feedbackbegriff

In der Praxis der Schulentwicklung hat es sich als hilfreich erwiesen, die Feedbackprozesse sowohl begrifflich als auch funktional abzugrenzen gegenüber zwei ähnlichen Prozessen, die sich gerade im Hinblick auf die in Kapitel 1 genannten Eigenheiten in wichtigen Punkten unterscheiden.

1. Individualfeedback und qualifizierende Beurteilung

Eine erste Abgrenzung muss gegenüber der *qualifizierenden Beurteilung* vorgenommen werden, wie sie beispielsweise im Mitarbeiterinnen- und Mitarbeitergespräch verwendet wird. Gemäss den oben genannten funktionalen Merkmalen des Feedbacks erscheint es uns nicht adäquat, wenn eine qualifizierende Beurteilung als Feedback bezeichnet wird. Dies vor allem, weil bei einer qualifizierenden Beurteilung das Prinzip der doppelten Subjektivität problematisch ist. Qualifizierende Beurteilungen sind grundsätzlich «sanktionsgekoppelt»: Sie sind zumindest tendenziell mit belohnenden oder bestrafenden Massnahmen verbunden. Anders als beim Feedback ist hier die Fremdwahrnehmung nicht einfach bloss eine subjektive Information zur Anreicherung der Eigenwahrnehmung des Handelns, sondern erhält einen höheren Verbindlichkeitsanspruch. Qualifizierende Urteile müssen gerecht (nicht nur «hilfreich» für die persönliche Entwicklung) sein. Daher sind die Wahrnehmungen und Kriterien, die für qualifizierende Beurteilungen angewendet werden, grundsätzlich legitimationsbedürftig. In diesem Sinne besteht der begründete Anspruch, dass das Urteil mehr ist als eine bloss subjektive Wahrnehmung und Bewertung; andere, unabhängige Personen müssen zum gleichen Urteil kommen.

Fazit: Feedbackprozesse und Beurteilungsprozesse unterscheiden sich in wesentlichen Punkten voneinander. Wir erachten daher die Verwendung des Feedbackbegriffs für qualifizierende Beurteilungen als irreführend bzw. verschleiern¹ und plädieren für eine klare begriffliche Unterscheidung. «Feedback steht im Kontext von Selbststeuerung, intrinsischer Motivation und Wachstum; Beurteilung im Kontext von Kontrolle und Zwang.

Fasst man beides in einem Durchgang zusammen, dann dominiert die Beurteilung und macht das Feedback nutzlos» (Gebhardt 2001, S. 19).

Im schulischen Kontext wird dieser Unterscheidung oft zu wenig Beachtung geschenkt. So werden beispielsweise Unterrichtsbeurteilungsinstrumente, wie sie aus der Lehrerbildung für die qualifizierende Beurteilung der Lehramtskandidaten vertraut sind, für Feedbackprozesse eingesetzt. Auf der anderen Seite werden Rückmeldeprozesse, die als Feedback deklariert sind, unbedacht in Beurteilungsprozesse überführt. (Beispiel: Der Unterrichtsbesuch der Schulleitung und das darauf folgende Beurteilungsgespräch werden als «Feedback» bezeichnet, obwohl die Beurteilung im negativen Fall Folgen für die weitere Anstellung hat. Oder kollegiale Feedbacks und Schülerfeedbacks werden für das qualifizierende Mitarbeitergespräch verwendet.)

2. Individualfeedback und Schulevaluation

Eine zweite Abgrenzung gilt es gegenüber der Schulevaluation vorzunehmen. Für Schulevaluationen ist es charakteristisch, dass die Rückmeldungen nicht primär auf die handelnden Personen gerichtet sind, sondern auf die Institution als Ganzes. Es geht gewissermassen um ein «institutionelles Feedback» – in Abgrenzung zum Personenfeedback. Gemäss unserer Feststellung, dass das Individualfeedback auf das individuelle Lernen ausgerichtet ist, muss hier folgerichtig gelten: *Schulevaluationen sind auf das institutionelle Lernen ausgerichtet*. Das individuelle Handeln ist beim institutionellen Feedback nur insofern wichtig, als es zum «Indikator» wird für Tendenzen, die für die Institution als Ganzes gelten. (Beispiel: Wenn sich bei einer Vielzahl von Personen im individuellen Handeln ein bestimmtes Qualitätsdefizit bemerkbar macht, kann vermutet werden, dass entweder bestimmte institutionelle Rahmenbedingungen oder aber die vorherrschende Kultur diese Tendenz fördert.)

Für unseren Zusammenhang ist vor allem bedeutsam, dass das Prinzip der doppelten Subjektivität für ein Institutionenfeedback ebenfalls nicht einlösbar ist: Institutionelle Gegebenheiten und Veränderungen sind in der Regel einer reglementierten Beschlussfassung unterworfen – also nicht der individuellen Beliebigkeit über-

lassen. Infolgedessen steigt auch der Anspruch an die «Objektivität» auf der Feedbackgeberseite: Die Wahrnehmungen und Beurteilungen sollen – gerade weil die Konsequenzen, die daraus zu ziehen sind, nicht in den Bereich der subjektiven Beliebigkeit fallen – möglichst objektiv und valide sein.

Gleichzeitig rückt die Schulevaluation in die Nähe einer Beurteilung: Das institutionelle Qualitätsurteil wird unter der Hand zu einem qualifizierenden Urteil für die Personen, die für den entsprechenden Handlungsbereich die Verantwortung tragen. Falls sich – wie im Bereich der allgemeinen Unterrichtsqualität – die Verantwortung auf eine Vielzahl von Personen erstreckt, kann die Anonymität der Personen noch einigermaßen gewahrt werden. Sobald der Personenkreis kleiner wird (z. B. Qualität der Schulführung oder Unterrichtsqualität im Fachbereich Informatik an einer Mittelschule), wird der Übergang von der Institutionenbeurteilung zur Personenbeurteilung fließend.

Beide Aspekte führen dazu, dass Schulevaluationen mit einem relativ hohen Objektivitätsanspruch verbunden sind – vor allem dann, wenn die Evaluationsergebnisse auch für Rechenschaftslegung (z. B. gegenüber der Schulbehörde) verwendet werden.

¹ In der englischsprachigen Literatur wird unterschieden zwischen «Feedback for Performance Appraisal» und «Feedback for Development»

Zwei Grundformen des Feedbackprozesses: Das strukturierte (kriterienorientierte) und das offene (profilorientierte) Feedback

| | strukturiertes (kriterienorientiertes) Feedback | offenes (profilorientiertes) Feedback |
|--|---|--|
| Ziele | Wahrnehmung und Beschreibung/Bewertung des Unterrichts entlang vorgegebener Beurteilungskriterien | Erfassen der charakteristischen Merkmale des Unterrichts entlang der Frage «Was fällt mir auf» («individuelles Profil») Aufdecken von blinden Flecken! |
| leitende Frage | «Wieweit entspricht die Qualität den vorgegebenen Qualitätskriterien/Standards?» (In der Regel findet eine Bezugnahme auf vorgegebene, explizite Normvorstellungen statt.) | «Welches sind die charakteristischen Eigenheiten der wahrgenommenen Unterrichtstätigkeit?» (Eine Bezugnahme auf die eigenen – meist impliziten – Normvorstellungen findet statt.) |
| Vorgaben/ Instrumente | Qualitätsansprüche und Indikatoren (evtl. Standards) werden im Voraus definiert und sind für die Betroffenen transparent. | Keine Beobachtungsvorgaben. Das wahrnehmende Subjekt definiert in der Situation selber, was wichtig ist. Evtl. dient ein Ordnungsraster zur nachträglichen Gliederung der Wahrnehmungen und zur Korrektur von blinden Flecken (z. B. vorgegebene Bereiche, zu denen die «Was-fällt-mir-auf-Frage» gestellt werden sollte.) ¹ |
| (wissenschafts-) methodisches Vorgehen | Empirische Datenerfassung und datengestützte Urteilsbildung: Es geht darum, den Ist-Zustand möglichst «wahrheitsgetreu» zu erfassen und mit den Soll-Vorgaben zu vergleichen. | Hermeneutik: Es geht darum, die «innere Logik» eines Phänomens mit den inhärenten (ausgeschöpften und vernachlässigten) Möglichkeiten zu erfassen und zu verstehen. |
| wahrnehmungspsychologische Charakteristik | Gezielte und kontrollierte Beobachtung (kriterienorientiert) | Offene Wahrnehmung (bewusste Aktivierung der subjektiven Konstrukte). |
| kritische Punkte | Bewertungskriterien und Indikatoren müssen anerkannt sein. | Bewusster Umgang mit den eigenen Konstrukten. (Die eigenen, oft unbewussten Normen werden ex post bewusst gemacht und diskursiv validiert.) |

Das 360°-Feedback: Ein umfassendes Feedback für Führungskräfte

Das 360°-Feedback (Rundumfeedback/Multiperspektivisches Feedback/Multisource-Feedback) wurde ursprünglich konzipiert als «Feedback für Führungskräfte». Das Grundanliegen ist einfach: Führungskräfte werden dazu angehalten, aus allen Richtungen Feedbackinformationen einzuholen: also nicht nur aus einer Feedbackquelle, sondern aus mehreren, vor allem aus unterschiedlichen. So soll ein breites, facettenreiches und tiefenscharfes Bild über die eigenen Führungsfähigkeiten entstehen; insbesondere sollen Defizite offengelegt und Persönlichkeitsentwicklungen angestoßen werden (Freimuth & Zirkler 2001, S. 13). Feedback aus allen Richtungen meint also: Möglichst alle Personen (-gruppen), die im Alltag mit der betreffenden Führungsperson zusammenarbeiten, sollen ein Feedback abgeben: die Vorgesetzten, die Untergebenen, die Kolleginnen und Kollegen, die internen und externen Kunden.

Ausgangspunkt für die Konzipierung des 360°-Feedbacks ist die Erkenntnis, dass Hierarchien offene Feedbackprozesse erschweren oder gar verunmöglichen. Nach Doppler und Lauterburg lässt sich die Problema-

Je nachdem, welche Quellen in das Feedbackverfahren einbezogen worden sind, können folgende Varianten unterschieden werden:

- 90°-Feedback: Selbst und Vorgesetztenfeedback
- 180°-Feedback: Selbst-, Vorgesetzten- und Peerfeedback
- 270°-Feedback: Selbst-, Vorgesetzten-, Peer- und Mitarbeiterfeedback
- 360°-Feedback: Selbst-, Vorgesetzten-, Peer- und Mitarbeiterfeedback sowie Einbezug weiterer «externer» Feedbackquellen wie z. B. Kunden oder Lieferanten.

tik eines Feedbacks über die Hierarchiestufen hinweg wie folgt charakterisieren: «Die meisten Menschen haben Hemmungen, anderen ihre Beobachtungen und Empfindungen offen und ehrlich mitzuteilen. Der Hauptgrund: Angst vor «Verletzungen». Vorgesetzte erhalten von ihren Mitarbeitern in der Regel erst recht kein offenes Feedback. Das Verhalten des Chefs ist auf-

¹ Zu beachten ist, dass auch in der offenen «Was-fällt-mir-auf»-Beobachtung die absolute Offenheit graduell eingeschränkt werden kann durch die Vorgabe von sogenannten Wirklichkeitskategorien, welche gezielt nach «Auffälligkeiten» abgesucht werden (z. B. Unterrichtsinhalt, Unterrichtsarrangement, Verhalten der Lehrperson, Verhalten der Schülerinnen und Schüler, Kommunikation und Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern, anderes). Dabei gilt: Je mehr Wirklichkeitskategorien vorgegeben werden, desto mehr wird die Rückmeldung vorgespurt, d. h. desto weniger spiegelt sich die Individualität der beobachtenden Person in der Wahrnehmung bzw. in der Rückmeldung. (Die vordefinierten Schwerpunkte steuern die Aufmerksamkeit und lassen weniger individuell-zufällige Schwerpunktsetzungen zu.)

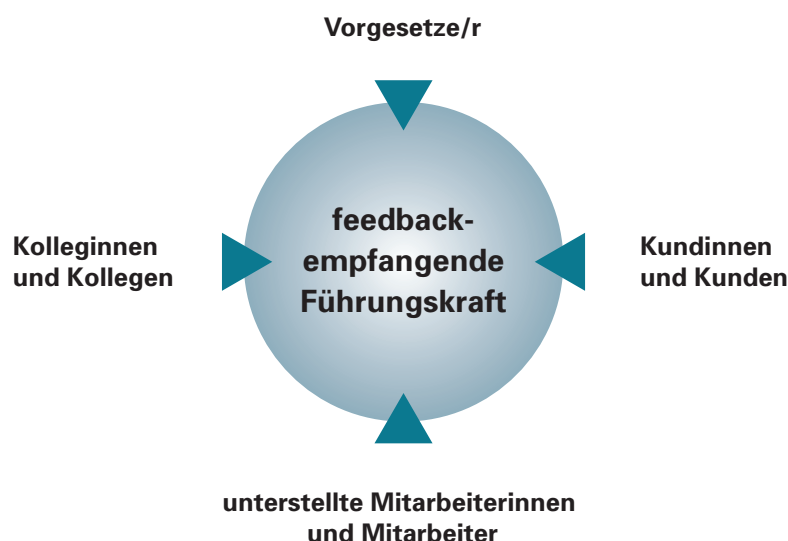


Abbildung 20: Das 360°-Feedback für Führungskräfte

grund der hierarchischen Abhängigkeit als Gesprächsthema tabuisiert. Die Angst vor Sanktionen verhindert von vornherein jede offene Kritik. Damit aber bleiben die Chancen zur Entwicklung der gerade für Manager so wichtigen sozialen Kompetenz weitgehend ungenutzt» (Doppler & Lauterburg 1988, S. 256). Im Hinblick auf diese Erfahrung standen die folgenden Leitfragen im Vordergrund der Konzeptentwicklung: *Wie müssen Feedbacks angegangen werden, damit eine funktionsfähige, wirksame Feedbackpraxis von unten nach oben realisiert werden kann? Wie kann ein wirksames Feedback trotz der Hierarchieproblematik und der unterschiedlichen Stausebenen ermöglicht werden?*

Im Hinblick auf diese Problemstellung wurden Feedbackprozesse so formalisiert, dass negative Auswirkungen, die Hierarchien für den Feedbackprozess mit sich bringen, durch gewisse «formale Kunstgriffe» minimalisiert werden konnten. Zu erwähnen sind vor allem die folgenden beiden:

1. Das 360°-Feedback-Verfahren erfolgt schriftlich und strukturiert – in der Regel über ein sogenanntes Ratinginstrument. Dabei wird darauf geachtet, dass für die verschiedenen Feedbackgruppen gleich strukturierte Befragungsinstrumente verwendet werden, damit die Ergebnisse vergleichbar, aber gleichzeitig den jeweiligen Feedbackgebergruppen zuzuordnen sind.

2. Das 360°-Feedbackverfahren basiert auf anonymen bzw. anonymisierten Rückmeldungen. Die Anonymität wird u. a. sichergestellt, indem die Datenverarbeitung durch eine «neutrale Person» erfolgt. Diese Person erarbeitet einen «Feedbackreport», der die Grundlage für das anschließende Feedbackgespräch bildet. Der Feedbackreport geht an die betroffene Person selber oder an die vorgesetzte Führungskraft. (Zu den Qualitätsanforderungen an den Feedbackreport: Freimuth & Zirkler 2001, S. 32)

Merkmale des 360°-Feedbacks nach Oswald Neuberger

- Das Verfahrenssystem enthält mehrere Komponenten:
 - Einholen von schriftlichen Urteilen bei verschiedenen Gruppen
 - Anonymisierte Auswertung
 - (Individualisierte) Rückmeldung
 - Gespräche oder moderierte Workshops zur Interpretation der Daten und zur Massnahmenentwicklung
- Die Rückmeldungen werden durch Vertreterinnen mehrerer Gruppen abgegeben: Vorgesetzte, Kolleginnen und Kollegen, unterstellte Mitarbeitende, interne und externe Kundinnen und Kunden. (In der Praxis sind es allerdings oft nur 2–3 Gruppen.)
- Es wird mit der Methode der schriftlichen Befragung gearbeitet. Dabei werden strukturierte Fragebogen eingesetzt, die für alle Beurteiler(-gruppen) gleiche Items enthalten. (In der Regel sind quantitativ abgestufte vorgegebene Antwortausprägungen anzukreuzen.)
- Es wird eine Einschätzung der Ist-Situation in Bezug auf Verhaltensdaten vorgenommen; zuweilen werden auch Leistungsergebnisse erfasst.
- Die Beurteilung erfolgt anonym.
- Die Auswertung der erhobenen Daten wird durch Dritte vorgenommen (externe Beratende oder interne Expertinnen/Experten der Personalabteilung).
- Empfänger der Beurteilungen ist die beurteilte Person, vielfach werden aber auch (in anonymisierter oder aggregierter Form) alle am Prozess Beteiligten informiert. Manchmal erhalten höhere Vorgesetzte nicht nur Zusammenfassungen, sondern auch Einzelergebnisse.
- Die beurteilte Person entwirft, wenn möglich in Kooperation mit einer beratenden Person, einen individuellen Entwicklungsplan bzw. einen Massnahmenkatalog, in dem konkrete Konsequenzen aus dem Feedback gezogen werden. (Nach Neuberger 2000, S. 8 f.)

Qualitative Merkmale einer lernförderlichen Feedbackkultur

Neben den formalen Überlegungen zum Thema «Feedbackkultur» stellt sich natürlich die Frage, welche qualitativen Voraussetzungen notwendig sind, damit sich eine lernwirksame Feedbackkultur etablieren kann¹. Auf drei Ebenen lassen sich dazu inhaltliche Aussagen machen:

1. Individuelle Voraussetzungen

Von Seiten der beteiligten Personen braucht es die Bereitschaft zu lernen – d. h. das eigene berufliche Handeln kritisch zu hinterfragen und laufend zu verbessern. Oder anders formuliert: Es braucht ein Interesse an der Optimierung der Praxis und an der Erhöhung der eigenen Professionalität. Ohne diese grundlegende Einstellung kann sich an einer Schule eventuell eine ritualisierte Feedbackpraxis ausbilden – die entsprechenden Bemühungen dürften indessen weitgehend wirkungslos bleiben.

Und noch eine weitere, etwas spezifischere Voraussetzung ist hier zu erwähnen: Das Individuum muss an der Sichtweise der anderen Personen (insbesondere der jeweiligen Handlungspartnerinnen und -partner) interessiert sein – mit Berücksichtigung der Tatsache, dass die eigene Wahrnehmung der Wirklichkeit immer standpunktbezogen ist und dass eine andere Person mit einem anderen Standpunkt zu anderen Wahrnehmungen derselben Wirklichkeit kommen kann. Eine feedbackorientierte Grundhaltung lässt sich demnach wie folgt umschreiben: Nicht die Abwehr und Verdrängung, sondern die Integration der unterschiedlichen Standpunkte und Wahrnehmungen führt zu einer adäquaten Wirklichkeitskonstruktion!

2. Kommunikative Voraussetzungen

Lernen durch Feedback setzt eine funktionierende Kommunikation zwischen den Feedbackpartnern voraus: Diese müssen sich gegenseitig akzeptieren, ernst nehmen, sich um gegenseitiges Verständnis bemühen – auch wenn eine Rückmeldung des Partners vielleicht zunächst als irritierend oder als abwegig erscheinen mag. Die Erarbeitung einer gemeinsamen Sichtweise oder zumin-

dest das Bemühen um den verstehenden Nachvollzug der unterschiedlichen Wahrnehmung sollte als Anliegen im Kommunikationsprozess spürbar sein.

Neben der erwähnten «direkten Feedbackkommunikation» sind die kommunikativen Voraussetzungen noch in einem anderen Sinne wichtig: Individuelle Lernprozesse finden in Lerngruppen einen wichtigen Support. So hat es sich in der Praxis bewährt, sogenannte Q-Gruppen zu bilden, um die Feedbackprozesse und die dadurch ausgelösten Lernprozesse gegenseitig zu unterstützen. Um diese Prozesse lernförderlich zu gestalten, braucht es einerseits die Bereitschaft, voneinander und miteinander zu lernen, andererseits aber auch gegenseitiges Vertrauen – verbunden mit der Bereitschaft, sich gegenseitig Einblick zu geben in die «personennahen Qualitäten», wie sie im unterrichtlichen Handeln im Vordergrund stehen.²

3. Institutionelle Voraussetzungen

Eine Feedbackkultur kann entstehen, wenn die Institution die Umsetzung der Feedbackprozesse fördert und unterstützt. Diese Unterstützung kann als emotionaler Support verstanden werden: als Wertschätzung gegenüber den Feedbackaktivitäten und dem feedbackgestützten Lernen durch die institutionsverantwortlichen Personen. Die Unterstützung kann aber auch materieller Natur sein – als Bereitstellung von zeitlichen Ressourcen, Instrumenten usw. zur Erleichterung der Feedbackaktivitäten.

Die institutionelle Unterstützung kann noch in einem weiteren Sinne verstanden werden: als Bereitschaft der Institution, ihre eigenen Anteile an der Qualität und an festgestellten Qualitätsdefiziten in Betracht zu ziehen. Dies bedeutet z. B., dass auftretende Schwierigkeiten nicht nur den Lehrpersonen angelastet, sondern von den Institutionsverantwortlichen auch zum Anlass genommen werden, die institutionellen Rahmenbedingungen auf Optimierungsmöglichkeiten hin zu durchleuchten. In diesem Sinne ist die «institutionelle Lernbereitschaft» ein zusätzlicher Faktor, der, zusammen mit den individuellen und kommunikativen Voraussetzungen, dazu beitragen kann, dass sich an einer Schule eine lernwirksame Feedbackkultur ausbilden kann.

¹ Die Rede von «Voraussetzungen» kann insofern missverständlich sein, als u. U. angenommen wird, dass diese Bedingungen erfüllt sein müssen, bevor sich eine Schule um die Einführung von Feedbackprozessen bemüht. In Wirklichkeit aber dürften diese Voraussetzungen gerade durch Feedbackerfahrungen und durch die Reflexion von realisierten Feedbackprozessen schrittweise aufgebaut werden – parallel zur Einführung der Feedbackpraxis.

² Mit dem Begriff «personennahe Qualitäten» wird darauf hingewiesen, dass die Unterrichtsqualität in einem direkten Zusammenhang mit der Persönlichkeit der Lehrperson steht. Kritik am Unterricht wird daher oft als Kritik an der eigenen Person empfunden. Entsprechend werden Gespräche über die Unterrichtsqualität in der Regel als «persönliche Gespräche» gedeutet: Offene Gespräche über Unterrichtsqualität setzen daher für viele Lehrpersonen eine vertrauensvolle Beziehung voraus.

Grundsätze zum kollegialen Feedback

1. Bewusste Perspektivenwahl (Experten- vs. Schülerperspektive)

Das kollegiale Feedback bietet die Möglichkeit, von einem «gleich gestellten Profi» eine Rückmeldung zum eigenen Unterricht zu erhalten. Das Feedback kann als pädagogisch-didaktisch-fachliches Expertenurteil aufgefasst werden. Es kann aber auch bewusst die Schülerperspektive in den Vordergrund stellen. (Beachte: Einer fachfremden Person fällt es u. U. leichter, sich in die Schülerperspektive hineinzusetzen!)

2. Wahrnehmung, Interpretation und Wertung auseinanderhalten

Es gibt – bei genauer Betrachtung – keine wertfreien Feedbacks. Aber: Es gibt Feedbacks, die sich um eine möglichst klare Trennung der konkreten Wahrnehmungen und der subjektiven Interpretation und Wertung des Feedbackgebers bemühen. Wichtig ist, dass Wertungen transparent gemacht und nicht als unhinterfragbare «Wahrheiten» präsentiert werden.

3. Keine einseitige Defizitfahndung

Feedbacks sollten nicht aus der Haltung eines «Defizitfahnders» gegeben werden. Personen mit ausgeprägtem Hang zur Defizitwahrnehmung sollten sich darum bemühen, für jeden negativen Punkt auch einen positiven zu erkennen (und in derselben Differenziertheit zurückzumelden).

4. Ohne forschende Haltung kein fundiertes Feedback

Gute Feedbackgebende bemühen sich um eine forschende Haltung. Sie möchten gerne mehr wissen über die (nicht sichtbaren) Gedanken und Empfindungen, die hinter dem sichtbaren Verhalten stehen und dieses erklären. Das interessierte, forschende Fragen bringt oft mehr Reflexionsimpulse als beurteilende Statements und «Rat-Schläge».

5. Strukturierte und offene Feedbackformen sind gleichwertig

Für das Feedback kann entweder eine strukturierte Form (basierend auf vorweg definierten Leitfragen oder Qualitätskriterien) oder eine offene, unstrukturierte Form (basierend auf der «Was-fällt-mir-auf-Frage») gewählt werden. Die beiden Formen sind bewusst auseinanderzuhalten, da sie unterschiedliche Chancen und Risiken beinhalten.

6. Strukturierte Feedbacks reduzieren die Wahrnehmungsvielfalt

Beim kriterienorientierten Feedback wird eine Steuerung des Wahrnehmungs- und Reflexionsprozesses auf zuvor festgelegte – nach Möglichkeit gemeinsam ausgehandelte – Gesichtspunkte (Kriterien und Leitfragen) angestrebt. Dadurch wird das Feedback «kanalisiert», was zwar allfällige Ängste vermindern kann, gleichzeitig aber die Reichhaltigkeit der Rückmeldungen einschränkt.

7. Offene Feedbacks öffnen den Feedbackdialog

Beim offenen, unstrukturierten «Was-fällt-mir-auf-Feedback» wird die Wahrnehmungsselektion dem Feedbackgeber überlassen, wodurch die subjektiven Vorannahmen, Wertungen und Haltungen der betreffenden Person (d. h. deren mentale Modelle über Schule und Unterricht) gewichtig werden. In diesem Fall sollte das Feedbackgespräch auch Raum vorsehen, um unterschiedliche mentale Modelle auszutauschen und zu diskutieren.

8. Die 2-Spalten-Technik macht die Relativität des Urteils transparent

Ein offenes, unstrukturiertes «Was-fällt-mir-auf-Feedback» sollte im Bewusstsein gegeben und empfangen werden, dass ein Feedback immer auch etwas aussagt über den Feedbackgeber (d. h. über seine persönlichen Alltagstheorien und Überzeugungen).

Vorschlag: Arbeiten Sie beim «Was-fällt-mir-auf-Feedback» mit der 2-Spalten-Technik: Spalte 1: «Was fällt mir auf?»; Spalte 2: «Weshalb fällt mir das auf?» (Welches ist meine heimliche «Norm»?)

9. Feedbackempfangen ist anspruchsvoll

Das Feedbackempfangen ist mindestens so anspruchsvoll wie das Feedbackgeben. Es gilt, die «defensiven Impulse» zu erkennen und ausser Kraft zu setzen oder zumindest aufzuschieben.

Vorschlag: Die feedbackempfangende Person schreibt die Rückmeldungen auf und verzichtet zunächst auf eine Stellungnahme; erst am Schluss gibt sie bekannt, (a) welche Rückmeldungen für sie hilfreich sind und (b) in welchen Rückmeldungen sich unter Umständen Werte und Auffassungen widerspiegeln, die nicht mit den eigenen «mental Modellen» übereinstimmen.

10. Das Feedback adressatenbezogen dosieren

Das Feedback ist – sowohl *qualitativ* als auch *quantitativ* – so zu gestalten, dass es von der feedbackempfangenden Person als Lernchance aufgenommen und angenommen werden kann. (Es geht nicht darum, die eigene Urteilsfähigkeit unter Beweis zu stellen!) Daher: Die nonverbalen Mitteilungen der feedbackempfangenden Person beachten; sie geben in der Regel eine verlässliche Auskunft über die Aufnahmebereitschaft des Gegenübers!

Grundsätze zum Schülerinnen- und Schülerfeedback

1. Auf ein verkraftbares Feedback achten

Steuern Sie das Schülerfeedback so, dass es für Sie verkraftbar wird. Diese Steuerung können Sie vornehmen mittels Feedbackfragen, die Sie an die Schülerinnen und Schüler richten. Achten Sie darauf, dass auch solche Punkte zur Sprache kommen, bei denen Sie vermutlich mit einem positiven Feedback rechnen können.

2. Antwortvorgaben bewusst einsetzen

Je offener, unstrukturierter ein Feedback ist, desto deutlicher werden die Rückmeldungen von den subjektiven Qualitätsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler geprägt sein. Holen Sie also nur dann ein unstrukturiertes Feedback ein, wenn Sie bereit sind, sich auf andersartige Vorstellungen über die Unterrichtsqualität einzulassen.

3. Keine unerfüllbaren Erwartungen wecken!

Ein Feedback zielt auf eine Optimierung des Handelns. Es geht also nicht darum, möglichst viele Daten zur Unterrichtsqualität zu sammeln, sondern sich auf diejenigen Daten zu konzentrieren, die Ihnen bei einer Verbesserung des Unterrichts dienlich sein können. Holen Sie also zu denjenigen Punkten des Unterrichts ein Feedback ein, die Sie selber direkt oder indirekt verändern bzw. beeinflussen können.

4. Implizite Qualitätsvorstellungen und -mitteilungen beachten

Mit Feedbackfragen zur Unterrichtsqualität steuern Sie bei den Befragten immer auch die Vorstellungen über einen guten Unterricht. Überprüfen Sie, ob die Qualitätsvorstellungen, die Sie mit den Feedbackfragen bei den Schülerinnen und Schülern wecken, wirklich ihren eigenen Qualitätsvorstellungen entsprechen.

5. Gezielte Unterstützung der Unterrichtsreflexion

Die Auseinandersetzung über die Unterrichtsqualität findet bei den Schülerinnen und Schülern statt, ob Sie ein Feedback einholen oder nicht. Vorteil eines (offiziellen) Feedbacks: Sie können die Auseinandersetzungsprozesse über die Unterrichtsqualität zumindest teilweise mitsteuern. Sie können dafür sorgen, dass der (oft stark emotionalisierte) Austausch von Qualitätsurteilen über den erlebten Unterricht reflektierter erfolgt.

6. Urteilskompetenz der Schülerinnen und Schüler beachten

Bevor Sie ein Schülerfeedback einholen, sollten Sie für sich klären, (a) in welchen Fragen die subjektive Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler für Sie wichtig ist und (b) zu welchen Fragen Sie die Urteilskompetenz der Schülerinnen und Schüler anerkennen.

7. Negative Feedbacks können Indikatoren für Erklärungsdefizite sein

Das Schülerfeedback konfrontiert Sie mit den Unterrichtsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler. Dies bedeutet nicht unbedingt, dass Sie Ihren Unterricht einseitig den Schülererwartungen anpassen müssen. Durch das Schülerfeedback erhalten Sie auch Anhaltspunkte dafür, dass Sie bestimmte Qualitätsvorstellungen, die den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler widersprechen, besser erläutern und begründen müssen.

8. Feedbacks als Frühwarnsystem für latente Konflikte nutzen

Schülerinnen und Schüler möchten ein Feedbackinstrument auch benutzen können, um ein allfälliges Unbehagen bzgl. Unterricht, Lehrperson, Klasse, Schule usw. zum Ausdruck zu bringen. Ist diese Möglichkeit nicht vorhanden, schwindet einerseits die Bereitschaft, die vorgesehenen Feedbackinstrumente anzuwenden. An-

dererseits verbauen Sie sich die Chance, rechtzeitig auf drohende Konflikte zu reagieren. Achten Sie also darauf, dass neben den sorgfältig dosierten und reflektierten Feedbackpunkten auch eine Möglichkeit vorgesehen ist, um allgemeine Störungen und Konfliktpunkte anzusprechen (z.B. offene Rubrik: «Was ich sonst noch sagen möchte ...»).

9. Folgenlose Feedbacks vermeiden

Wenn Sie als Lehrperson bei den Lernenden ein Feedback einholen, signalisieren Sie den Schülerinnen und Schülern, dass Sie sich für deren Wahrnehmung und Beurteilung interessieren und dass Sie ihr künftiges Handeln daran orientieren möchten. Wenn Sie dieses implizite Versprechen nicht einhalten (z. B. indem Sie die Wahrnehmungen und Urteile der Schülerinnen und Schüler so umdeuten, dass sie Ihrer eigenen Optik entsprechen und Sie an Ihrer Unterrichtsgewohnheit nichts verändern müssen), erzeugen Sie Frustration und Unmut.

Grundsätze zum Datenfeedback

1. Keine Vorwürfe wegen negativer Befragungsergebnisse

Eine Umfrage soll eine ehrliche Meinungsäußerung zulassen. Falls Sie über gewisse Ergebnisse enttäuscht sind, sollten sie ihre Frustrationsreaktion unter Kontrolle halten. Sie können ihre Betroffenheit und Enttäuschung aussprechen, auf keinen Fall aber der Klasse die negative Einschätzung zum Vorwurf machen.

Bringen Sie die Enttäuschung darüber zum Ausdruck, dass es ihnen offenbar – in dieser Klasse – nicht gelungen ist, ihre Absichten zu verwirklichen. (Nicht: Enttäuschung über die schlechte Klasse!)

2. Keine Fahndung nach Negativurteilenden

Eine anonyme Befragung sollte auch nach der Auswertung anonym bleiben. Auf keinen Fall angebracht ist die Frage: «Wer hat diese (negative) Einschätzung gemacht?» Besser: «Was könnte wohl der Grund dafür sein, dass jemand so tief gepunktet hat?»

Es sollte auf jeden Fall den Befragten überlassen bleiben, ob sie aus der Anonymität heraustreten möchten oder nicht.

3. Andere Wahrnehmungen und Emotionen akzeptieren

Über Meinungsbefragungen kann man feststellen, wie die Unterrichtswirklichkeit von anderen Personen – z. B. aus der Betroffenenperspektive – wahrgenommen wird und welche (emotionalen) Reaktionen dadurch ausgelöst worden sind. Diese Wahrnehmungen – auch wenn sie ganz anders sind als erwartet – und die emotionalen Reaktionen darauf sollten ernst genommen/angenommen (auf keinen Fall in Abrede gestellt) werden.

Sachliches Nachfragen ist erlaubt, sofern es der Absicht entspringt, die Gründe für die andersartige Wahrnehmung der Wirklichkeit zu ergründen. (Achtung: Kein vorwurfsvolles Nachfragen!)

4. Die Ursachenfrage von der Schuldfrage trennen

Es kann interessant sein, nach den Ursachen/Gründen zu fragen, weshalb ein Urteil anders als erwartet (z. B. negativ) ausgefallen ist. Achten Sie aber darauf, dass Sie die Frage nach den Gründen nicht mit der Frage nach dem «Schuldigen» verwechseln. *Es geht darum, möglichst vielfältige Ursachen/Gründe für ein bestimmtes Evaluationsergebnis zusammenzustellen und nicht danach zu forschen, welches die Ursache ist (bzw. wer einen Fehler gemacht hat).*

In der Regel gibt es vielfältige – sich wechselseitig beeinflussende – Gründe, warum etwas nicht so herauskommt, wie es eigentlich beabsichtigt war. Am besten halten Sie die verschiedenen Gründe schriftlich fest, ohne sie zu kommentieren oder zu gewichten (evtl. die Schülerinnen und Schüler nach einer Gewichtung der verschiedenen Gründe fragen!).

5. Massnahmenvorschläge als Ideenpool nutzen!

Wenn Sie nach Massnahmen für die Verbesserung der evaluierten Situation fragen, sollten sie dies im Sinne eines Brainstormings tun. Laden Sie die Schülerinnen und Schüler dazu ein, Ideen für eine Verbesserung gemeinsam (im Plenum oder – noch besser – in Gruppenarbeit) zu erarbeiten.

Allerdings sollten Sie sich gut überlegen, ob Sie über die Einführung/Umsetzung einer Massnahme abstimmen lassen möchten. Sie tragen die Verantwortung für ihr unterrichtliches Handeln selber und sollten auf jeden Fall von einer Massnahme überzeugt sein.

Lassen Sie sich nicht durch die Situation unter Druck setzen! Nehmen Sie die Massnahmenvorschläge unkommentiert mit, um sie zu überdenken und um dann beim nächsten gemeinsamen Anlass mitzuteilen, für welche Optimierungsmassnahmen Sie sich entschieden haben und von welchen Massnahmen sie aus welchen Gründen absehen möchten.

6. Kein stillschweigendes Versandenlassen

Evaluationen, die nicht in spürbare Massnahmen münden, erzeugen bei den betroffenen Ärger und Befragungsüberdross. Achten Sie darauf, dass sie auf die Evaluation Taten folgen lassen.

Beachten Sie auf jeden Fall die Regel der Rechenschaftspflicht bezüglich Massnahmenvorschläge: Geben Sie bei der nächsten gemeinsamen Veranstaltung oder zu einem vereinbarten Zeitpunkt bekannt, welche der erarbeiteten Massnahmen Sie ergreifen wollen und weshalb Sie andere vorgeschlagene Massnahmen im Moment nicht umzusetzen gedenken. (Die Rechenschaftspflicht gilt auch bezüglich der nicht akzeptierten Massnahmenvorschläge!)

Literatur

Achermann, Edwin; Gautschi, Peter; Rüeegsegger Ruedi

Lernpartnerschaften

In Tandem und in Gruppen gemeinsam lernen.

Aarau 2000 (Erziehungsdepartement Aargau, Sektion Fortbildung)

Altrichter, Herbert

Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen

In: Altrichter, H.; Schley, W.; Schratz, M.: Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck 1998 (StudienVerlag), S. 263–335

Argyris, Chris; Schön, Donald A.

Die Lernende Organisation

Stuttgart 1999 (Klett-Cotta)

Bessoth, Richard; Weibel, Walter

Unterrichtsqualität an Schweizer Schulen

Zug 2000 (Klett und Balmer)

Burkhard, Christoph; Eikenbusch, Gerhard

Praxishandbuch Evaluation in der Schule

Berlin 2000 (Cornelsen Scriptor)

Doppler, Klaus; Lauterburg, Christoph

Change Management

Frankfurt/New York 1998 (Campus Verlag) darin: Kapitel 5: Persönliches Feedback S. 255–275

Edwards, Mark; Ewen, Ann

360°-Beurteilung

München 2000 (Beck)

Eikenbusch, Gerhard

Praxishandbuch Schulentwicklung

Berlin 1998 (Cornelsen Scriptor), 3. Teil: Schulentwicklung in der Klasse, S. 78–130

Fengler, Jörg

Feedback geben

Strategien und Übungen.

Weinheim und Basel 1998 (Beltz)

Freimuth, Joachim; Frerk, Volker

Was heisst hier eigentlich Feedback?

In: Freimuth, Joachim; Zirkler, Michael (Hrsg.): Lizenz zum Führen? 360-Grad-Feedback in der Personal- und Organisationsentwicklung. Hamburg 2001 (Windmühle), S. 98–122.

Freimuth, Joachim; Zirkler, Michael

Lizenz zum Führen?

360-Grad-Feedback in der Personal- und Organisationsentwicklung.

Hamburg 2001 (Windmühle)

Gebhardt, Karsten

Die erfolgreiche Implementierung von 360-Grad-Feedback im Unternehmen

In: Freimuth, Joachim; Zirkler, Michael (Hrsg.): Lizenz zum Führen? 360-Grad-Feedback in der Personal- und Organisationsentwicklung.

Hamburg 2001 (Windmühle), S. 19–38.

Ingrisch, Edgar

Mit dem Widerstand – nicht gegen ihn

Schulmanagement, H5/2000, S. 13–19

Keller, Hans

Aufbau und Elemente einer Feedbackkultur

Zürich 2000 (Institut für Lehrerbildung und Berufspädagogik)

Keuffer, Josef; et al. (Hrsg.)

Schulkultur als Gestaltungsaufgaben

Weinheim 1998 (Deutscher Studienverlag)

Landwehr, Norbert; Steiner, Peter; Keller, Hans
Schritte zur datengestützten Schulevaluation
 Aarau 2000 (NW EDK)

Müller, Sabine
Evaluation von Unterricht
 In: Böttcher, Wolfgang; Philipp, Elmar (Hrsg.): Mit Schülern Unterricht und Schule entwickeln. Weinheim und Basel 2000 (Beltz), S. 52–71

Müller, Sabine
Schulentwicklung und Schülerpartizipation
 Neuwied 1996 (Luchterhand)

Müller-Malina, Jenna; Leonhardt Ralph
Unterricht beurteilen – konkret
 Zug 2001 (Klett und Balmer)

Mutzeck, Wolfgang
Transferorientierte Evaluation
 In: Greber, U. et al. (Hrsg.): Auf dem Weg zur «guten Schule»: Schulinterne Lehrerfortbildung. Weinheim 1991 (Beltz)

Neuberger, Oswald
Das 360°-Feedback
 München 2000 (Rainer Hampp)

Radnitzky, Edwin; Schratz, Michael
Der Blick in den Spiegel
 Texte zur Praxis von Schulevaluation und Schulentwicklung. Innsbruck 1999 (StudienVerlag)

Rolff, Hans-Günter; Buhren, Claus; Lindau-Bank, Detlev; Müller, Sabine
Manual Schulentwicklung
 Weinheim 1998 (Beltz), Kapitel 9: Mit Konflikten und Widerständen umgehen; S. 186–203

Sanger, Jack; Kroath, Franz
Der vollkommene Beobachter?
 Ein Leitfaden zur Beobachtung im Bildungs- und Sozialbereich. Innsbruck 1996 (StudienVerlag)

Schmidt, Eva Renate; Berg, Hans Georg
Beraten mit Kontakt
 Offenbach 1995 (Burckhardthaus-Laetare), darin: Zu Widerstand: S. 175 ff.; zu Evaluation und Feedback: S. 94 ff.

Schratz, Michael; Iby Manfred; Radnitzky, Edwin
Qualitätsentwicklung
 Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim und Basel 2000 (Beltz)

Trebesch, Karsten et al.
Die 360°-Feedback-Debatte
 In: Organisations-Entwicklung, H3/2001, S. 60–71

USO-Arbeitsgruppe Lehrerbeurteilung (Hrsg.)
Lehrerbeurteilung durch Lernende
 Dossier I der Arbeitsgruppe Lehrerbeurteilung der Union der Schülerorganisationen Schweiz/Liechtenstein. Luzern 1996 (USO-Sekretariat)

Wenzel, Hartmut; Keuffer, Josef et al.
Schulkultur als Gestaltungsaufgabe – Professionelle Innovation oder finanzielles Kalkül?
 In: Keuffer, Josef et al. (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Weinheim 1998 (Deutscher Studienverlag), S. 9–28