

# Professionelles Feedback und Reflexion

Editorial

Heftherausgeber: Marlies Krainz-Dürr & Claus G. Buhren



**Marlies Krainz-Dürr**, akademisch geprüfte Organisationsberaterin im Bildungsbereich, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und seit 2006 Rektorin der Pädagogischen Hochschule in Kärnten.



**Claus G. Buhren, Dr.**, Professor für Schulsport und Schulentwicklung an der Deutschen Sporthochschule Köln, seit vielen Jahren in der Fortbildung von Lehrkräften und Schulleitungen im In- und Ausland tätig.

*Und – wie ist so Ihre Chefin?  
Sie gibt mir viel Feedback auf meine Performance.*

*(aus dem in Cannes 2016 mit dem Grand Prix de la FIPRESCI ausgezeichneten Film von Maren Ade „Toni Erdmann“)*

Feedback hat Konjunktur! Nicht nur in der großen Geschäftswelt von Morisson und Mac Kinsey, sondern auch in der Schule. Fast eine Million Ergebnisse weist eine der bekannten Suchmaschinen auf den Eintrag „Feedback in der Schule“ aus – und als erstes wird auf die Hattie-Studie verwiesen! Dabei hat der Begriff „Feedback“ zunächst einmal wenig mit Schule gemein. Denn ursprünglich stammt er aus der Kybernetik und beschreibt die Steuerung von Systemen durch einen Regelkreis, bei dem A einen Impuls an B gibt und B an A zurückmeldet, was es tut, was A wiederum veranlasst, einen neuen Impuls an B zu senden, sodass entweder eine Selbstverstärkung, eine Selbstbegrenzung oder ein programmierter Gleich-

gewichtszustand eintreten kann. In technischen Systemen – v. Förster (1985) spricht von „Trivialmaschinen“ – laufen diese Rückkopplungsprozesse automatisiert und nach Gesetzen der Kausalität ab. Soziale Systeme wie Schulen, Klassen und Kollegien sind jedoch keine „Trivialmaschinen“, sie lassen sich nicht nach technologischen Gesichtspunkten eines Wenn-dann-Schemas leiten, auch wenn wir das in unserem Alltagsverständnis gerne so sehen möchten: „Gute Vorbereitung garantiert den Unterrichtserfolg“; „Schulinspektion führt zu Schulentwicklung“; „Regelmäßiges Feedback von SchülerInnen verbessert den Unterricht“. Dass diese Aussagen manchmal, aber leider nicht immer zutreffen, ist eine Erfahrung, die LehrerInnen und Schulleitungen nur allzu oft machen (vgl. Krainz-Dürr, 2004). Eine Aktion kann ein soziales System immer nur anregen. Wie dieses auf die Intervention reagiert, wird nicht durch die Güte der Intervention, sondern allein durch die internen Zustände des Systems selbst bestimmt. Die vorhandenen Strukturen, Regeln, Verhaltensweisen und Prämissen bestimmen die Entwicklung, sie sind es, die soziale Systeme leiten. Aus diesem Grunde stehen nicht die Feedbackverfahren im Mittelpunkt der Beiträge dieses Hefts, sondern Strukturen, Kommunikations- und Interaktionsbeziehungen, in die Feedbackprozesse eingebettet sind und die professionelle Reflexion erst möglich machen. Der Blick auf die Forschungsergebnisse zeigt, dass Schulen von einer professionellen Reflexionskultur noch weit entfernt sind, obwohl der Werkzeugkasten der Feedbackinstrumente prall gefüllt ist.

Hinzu kommt, dass Feedback oft mit Evaluation gleichgesetzt wird, da wesentliche Elemente der Evaluation (Datensammlung, Auswertung, Interpretation, Konsequenzen) auch im Feedback enthalten sind. Während Evaluation den sozialwissenschaftlichen und empirischen Kategorien von Reliabilität und Validität verpflichtet ist, sind diese Anforderungen an Feedbackverfahren nicht notwen-

digerweise zu stellen. In der Erwartungshaltung gibt es daher deutliche Unterschiede. Das bedeutet nicht, dass Feedback keiner wissenschaftlichen Fundierung oder Theorie bedarf, allein das empirische Anspruchsniveau von Evaluation ist auf viele Formen des Feedbacks nicht anwendbar.

Rückmeldungen finden im Kontakt mit anderen immer statt, als direkte und unmittelbare Rückmeldung zu einem Sachverhalt, zu einer Wahrnehmung oder zu einer Handlung, bewusst oder unbewusst, spontan oder erbeten, anlassbezogen oder systematisch. Der Bogen schulischen Feedbacks reicht daher von beinahe intimen Situationen einer Rückmeldung zwischen SchülerIn und Lehrkraft, zwischen KollegInnen und Gruppen, zwischen Kollegium und Leitung bis hin zu umfassendem Systemfeedback als Momentaufnahme einer institutionellen oder kollektiven Performanz.

Die Wirksamkeit einer Intervention wie Feedback ist immer abhängig von der Interaktion zwischen der Form bzw. dem Verfahren und den involvierten Personen. Es macht einen Unterschied, ob das Feedback von einer Schulaufsichtsperson, einem Vorgesetzten, einer in Konkurrenz stehenden Fachgruppe oder einem „critical friend“ gegeben wird. Umfassende Feedbackverfahren, bei denen die Grenzen zur Evaluation fließend sind, weisen Bewertungskriterien auf, die im besten Fall auf gemeinsam vereinbarten Benchmarks und Standards beruhen. Sobald jedoch externe, also von außen gesetzte Standards als Orientierung dienen, können Akzeptanzprobleme auf Seiten der Feedbacknehmer auftreten, die zu unerwünschten Nebenwirkungen in Form von Abwehr, Rechtfertigung, Ritualisierung oder schlichtem Ignorieren führen.

Es ist speziell für Personen in Schulen, deren beruflicher Alltag von Bewertungen, Prüfungen und Selektion geprägt ist, häufig schwer, Rückmeldungen nicht als Bewertungen, sondern als bloße Informationen und subjektive Beschreibungen einer Fremdwahrnehmung

anzunehmen. Es darf daher nicht verwundern, dass LehrerInnen eher vorsichtig mit Feedback und professioneller Reflexion umgehen und die vielbeschworene konstruktive „Feedbackkultur“ an Schulen und die damit verbundenen Hoffnungen auf nachhaltige Auswirkungen auf Unterrichts- und Schulentwicklung häufig nicht eingelöst werden.

Denn die Erwartungen, die auch im schulischen Kontext an Feedback und professionelle – meist kollegiale – Reflexion geknüpft sind, sind hoch. Professionelles Feedback zeigt – so der Tenor – Wirkungen, und diese sind vor allem positiv. Wenn nicht, so war die Durchführung nicht professionell genug. Manuel London (2003, S. 14/15) benennt einen wahren Katalog an Tugenden, die ein Feedback in beruflichen Arbeits- und Kooperationsbeziehungen haben kann: Feedback beeinflusst Verhalten und kann zielgerichtetes Verhalten steuern, hilft dabei, Ziele in der Zukunft zu erreichen, ist als positives Feedback selbst bestärkend, hilft eigene Fehler zu erkennen, verstärkt die Motivation, verstärkt das Gefühl, mit einer Aufgabe verbunden zu sein, und ist ein Selbstläufer. D.h. Personen, die positives Feedback erhalten und erfahren haben, fragen aktiv nach erneutem Feedback (Ü. d. V.).

Bei so vielen positiven Konnotationen ist die Diskrepanz zwischen postuliertem Anspruch und eher bescheidener Anwendung im schulischen Bereich auffallend. Die Erfahrung zeigt, dass immer ausgefeiltere Evaluations- und Feedbackverfahren nicht zwangsläufig zu innovativer Schulentwicklung führen, und noch so gute Anleitungen zum Aufbau einer positiven Feedbackkultur die Haltung von Personen nicht ändern müssen. Wenn man fragt, wie aus einer reichen Informations- und Datenbasis ebenso reichhaltige Schulentwicklung wird, kann man nicht von einem Automatismus ausgehen. Denn bloße Rückmeldungen sind noch keine Diagnose, und Wissen bedeutet noch lange nicht Handeln.

Wenn also Rückmeldungen zu Handlungen führen sollen, so ist in einem ersten

Schritt professionelle und kollegiale Reflexion erforderlich. Damit werden jedoch nicht nur strukturelle Fragen aufgeworfen, sondern auch Werte- und Sinnfragen berührt.

Im ersten Beitrag dieses Hefts wirft *Claus G. Buhren* einen Blick auf den Stand der Forschung in Bezug auf die Wirkungen kollegialen Feedbacks an Schulen. Es werden Ergebnisse aus verschiedenen größeren und kleineren Studien der letzten Jahre aus der Schweiz und Deutschland dargestellt. Das Ergebnis ist eher ernüchternd. Zwar schätzen alle Befragten die Auswirkungen und den Nutzen von kollegialem Feedback – sei es im Rahmen von kollegialer Hospitation oder „Peer-Coaching“ – sehr hoch ein, darauf einlassen wollen sich aber nur wenige. Gerade neun Prozent der befragten Lehrkräfte geben an, regelmäßig im Unterricht anderer KollegInnen zu hospitieren und einander Feedback zu geben, ein Schulleiter hält fest, dass der Nutzen des Feedbacks weitgehend von den Personen selbst abhängig war und weniger vom angewendeten Verfahren. Die Schulleitungen warnen überdies vor einer verpflichtenden Einführung von kollegialem Feedback, da dies zur bloßen Pflichterfüllung ohne Überzeugung der beteiligten Lehrkräfte über die Sinnhaftigkeit des Tuns werden könnte.

Die AutorInnengruppe um *Christian Wiesner*, *Claudia Schreiner* und *Simone Breit* berichten über Rückmeldungen im Rahmen der seit dem Jahr 2012 flächendeckend in Österreich stattfindenden Bildungsstandardüberprüfungen. Diese Rückmeldungen beinhalten neben Lernergebnissen auch Informationen über Schul- und Klassenklima, Selbstkonzept sowie Freude am Unterricht und erheben den Anspruch, dass sie von den jeweiligen AdressatInnen (Lehrende, Schulleitung, Schulaufsicht) als produktiver Beitrag für Entwicklungsprozesse am jeweiligen Standort wahrgenommen und genutzt werden. Das Besondere an diesem Beispiel ist, dass die für das Monitoring verantwortlichen Personen in ihrem Konzept bereits mitgedacht haben, wie die Rezeption der

Daten im Sinne von Entwicklungsimpulsen gestaltet werden kann. So wurden sogenannte „RückmeldemoderatorInnen“ ausgebildet, die Schulleitungen helfen, die erhaltenen Daten zu „lesen“, sie sachlich aufzunehmen und dem Kollegium und den Eltern zu kommunizieren. Die Einrichtung der Rückmeldemoderation ist ein notwendiger Angelpunkt, um die Schnittstelle zu den für die Weiterentwicklung notwendigen Beratungsangeboten der Fortbildungseinrichtungen gut managen zu können.

Über ein mögliches Unterstützungsangebot als Antwort auf die Rückmeldungen der Bildungsstandardüberprüfungen berichtet *Gabriele Isak* vom Bundeszentrum für fachbezogene Schulentwicklung der Pädagogischen Hochschule Kärnten. Das Projekt TU ES! – TUES (Teamorientierte Unterrichtsentwicklung am Schulstandort) soll kooperative Zusammenarbeit durch gemeinsame Unterrichtsplanung fördern. Das Projekt knüpft an das internationale Modell der Lesson Studies an.

Ebenfalls nah am Unterricht ist der Beitrag von *Wolfgang Beywl* und *Miranda Odermatt* über das Projekt „Luise“ aus der Schweiz. In diesem Projekt arbeiten Lehrkräfte individuell an ihren Vorhaben, werden aber durch sogenannte Luise-Coaches dabei unterstützt. Die besonderen Merkmale dieses Ansatzes sind die Kombination von Unterrichten und Untersuchen unter Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern. Die Ergebnisse der Begleitforschung sind vielversprechend.

Den Bedürfnissen der Schulen angepasst ist das von *Ulf Schweckendiek* und *Nicole Haferlandt* vorgestellte Schulfeedback in Schleswig-Holstein. Dieses Feedback kommt nicht mit einer standardisierten Sammlung von Merkmalen und Indikatoren auf die Schulen zu, sondern spricht Feedbackbereiche sowie Fragestellungen mit der jeweiligen Schule ab und passt die Instrumente dementsprechend an. Auch fachbezogene Rückmeldungen an einzelne Fachschaften sind möglich. Mit diesem Schulfeedback reagiert das Bundesland Schleswig-Holstein auf

die zunehmenden Zweifel an der Wirksamkeit von Schulinspektion als Motor für Schulentwicklung.

Der letzte Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, welche Bedingungen für kollektive Reflexion förderlich sein können. Aus Forschungsergebnissen und eigener Beratungspraxis entwickeln *Annemarie Kummer Wyss* und *Martin Keller* Leitlinien für qualitätsvolle Reflexion. Reflexion – so die AutorInnen – braucht Anlass, Zeit und Sinn und sollte nicht abschließend erfolgen, sondern am Anfang einer Handlung stehen. Kein Feedback also, sondern vielmehr ein *Feedforward*, das in einem in die Zukunft deutenden Referenzrahmen steht. Wenn professionelle Reflexion so eingerahmt wird, dann – so prognostizieren die AutorInnen dieses Hefts – werden LehrerInnenkräfte auch bereit sein, sich darauf einzulassen.

Im Methodenatelier beschäftigt sich *Ehlert Brüser Sommer* mit der Frage, wie Inspektionsergebnisse an Schulen rückgemeldet werden können, damit diese auch tatsächlich Effekte auf die Schulentwicklung haben können.

## Literatur

- v. Förster, H. v. (1985). Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Krainz-Dürr, M. (2004). Die Rolle der Schulleitung für die Steuerung von Entwicklungsprozessen. In: Rauch, F. & Biott, C., Schulleitungen, Anforderungen und Qualifikationen aus internationaler Perspektive. Innsbruck: Studienverlag.
- London, M. (2003). Giving, Seeking, and Using Feedback for Performance Improvement. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers Mahwah.

Kontakt: marlies.krainz-duerr@ph-kaernten.ac.at  
buhren@dshs-koeln.de