



HANDBUCH OES

Lernen mit Feedback an beruflichen Schulen

Konzept OES

1 EINLEITUNG	4
2 SCHÜLERFEEDBACK	6
2.1 Aus wissenschaftlicher Sicht: Lernwirksames Feedback	6
2.2 Aus der Praxis an beruflichen Schulen	14
3 KOLLEGIALES FEEDBACK	17
3.1 Aus der wissenschaftlichen Sicht: Kollegiales Feedback bei Lehrkräften	17
3.2 Aus der Praxis an beruflichen Schulen	23
4 ZUM NACHLESEN	28
4.1 Das Johari-Fenster – eine Grundlage für Individualfeedback	28
4.2 Professionalität – Lehrkompetenzen	29
5 QUELLEN	31
6 WEITERFÜHRENDE LITERATUR	33

Die Arbeit an den beruflichen Schulen ist durch ständigen Wandel in Wirtschaft und Gesellschaft geprägt. Dies und die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft erfordern eine Unterrichtsgestaltung, die bestmögliche Lernwege bietet und eine individuelle Förderung der Schülerinnen und Schülern ermöglicht. Aufgabe der Lehrkräfte an beruflichen Schulen ist es daher, immer wieder Lernsituationen mit möglichst hoher Passung zu entwickeln, Unterrichtsinterventionen regelmäßig zu überdenken und dabei zu überprüfen, ob die Planung und Umsetzung auch die erwünschte Wirkung erzielen. Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen können, was sie wie am besten lernen. Feedback als methodisch strukturierter Austausch über Erfahrungen in und mit Lernprozessen zeigt auf, wie der Lehrstoff von den Lernenden aufgenommen wird. Dabei kann es sich sowohl auf die Gestaltung der Lernzeit, der Aufgaben, der Prozesse als auch auf Leistungsergebnisse beziehen. Feedback zeigt auf, an welchen Stellen im Lernprozess gute Erfolge erzielt werden und an welchen Punkten Änderungen ansetzen sollten.

An den beruflichen Schulen ist Feedback bereits seit Jahren als Element des Konzepts OES bekannt. Feedback wurde zunächst als eigenständiger Qualitätsprozess betrachtet. In den letzten Jahren konnten an den beruflichen Schulen Erkenntnisse und Erfahrungen gewonnen werden, wie Feedback in die pädagogische Arbeit integriert und damit direkt in Lernprozessen nutzbar werden kann. Im Konzept OES ist Feedback heute ein wichtiges Instrument zur systematischen Unterrichtsentwicklung. Die vorliegende Broschüre schließt an die OES-Handreichung „Individualfeedback“ von 2010 an und entwickelt diese weiter, indem sie die Erfahrungen der beruflichen Schulen und die Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung aufgreift und strukturiert. Zudem werden weitere Informationen „Zum Nachlesen“ bereitgestellt.

Mein Dank gilt dem Autorenteam sowie Herrn Prof. Dr. Johannes Bastian und Frau Dr. Claudia Funk für ihre wissenschaftlichen Gastbeiträge.

Ich wünsche allen Leserinnen und Lesern eine anregende und interessante Lektüre.

Klaus Lorenz

Ministerialdirigent,

*Leiter der Abteilung Berufliche Schulen, Frühkindliche Bildung, Weiterbildung
des Kultusministeriums Baden-Württemberg*

1 Einleitung

Lernen bedeutet, sich Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten individuell und aktiv anzueignen. Lernprozesse erfolgen in der Auseinandersetzung der lernenden Person mit ihrer Umgebung. Gelernt wird nicht nur aus der eigenen Bedürfnislage heraus, sondern auch durch äußere Erwartungen und Einflüsse, die an die lernende Person herangetragen werden. Feedback ergänzt die eigene Wahrnehmung durch weitere Perspektiven und subjektive Eindrücke. Rückmeldungen von außen, zum Beispiel in Form von Widerspruch, Ergänzung oder Bestätigung, helfen den individuellen Lernprozess zu gestalten. Im Konzept OES dient Feedback als wichtiges Instrument des Lernens. Lehrkräfte holen Feedbacks ein, um gezielt Rückmeldungen zu einer wichtigen Fragestellung zu erhalten, z. B. zum Lernen der Schülerinnen und Schüler, zum Unterricht oder zum Handeln der Lehrpersonen. Auf den Ebenen von Unterrichts- und Schulentwicklung können Rückmeldungen die Kooperation im Kollegium, in Teams oder in Arbeitsgruppen betreffen.

Im Unterricht nutzen Lehrkräfte unterschiedliche Formen des Feedbacks, um ihren Schülerinnen und Schülern Wahrnehmungen zu deren sozialen, verhaltens- und lernbezogenem Handeln mitzuteilen. Umgekehrt wird das Lernen der Lehrkräfte durch explizites Schüler-Lehrkräfte-Feedback unterstützt. Heterogen zusammengesetzte Schülergruppen erfordern es, den Unterricht in seiner Planung und Durchführung immer wieder anzupassen, u. U. zu differenzieren und weiterzuentwickeln. Durch Feedback können Lehrkräfte erfahren, wie wirksam welche Aspekte ihres Unterrichts sind. Feedback ermöglicht den Lehrkräften, Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler besser zu verstehen und auf unterschiedliche Lernbedürfnisse und Ausgangslagen flexibel zu reagieren. Lehrkräfte unterziehen dabei ihre Unterrichtshandlungen und ihre professionelle Rolle einer reflexiven Betrachtung. Schülerfeedback dient so als Entwicklungsinstrument für den eigenen Unterricht, nicht als „Beurteilungsinstrument für die eigene Person.“

(Berger/Granzer 2013, S. 33)

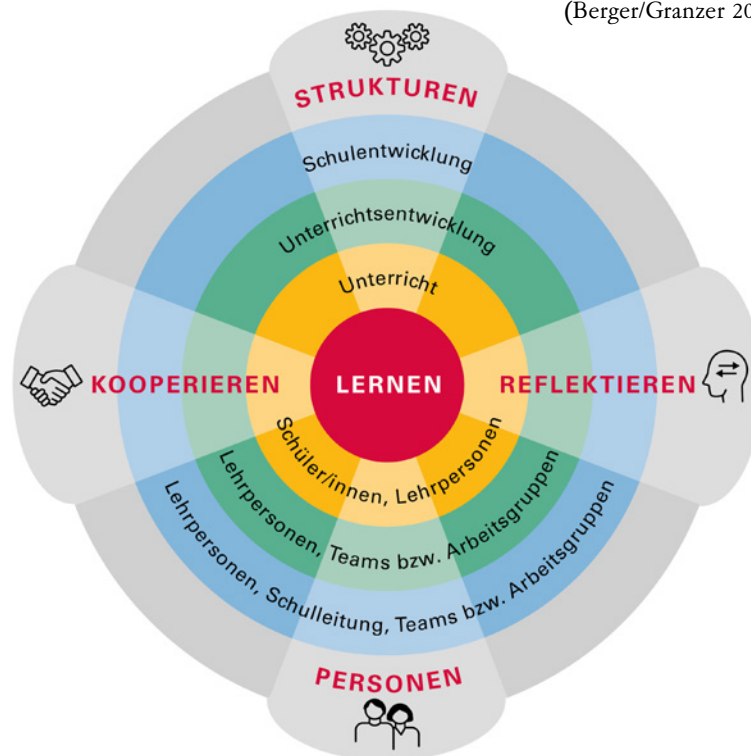


Abb. 1: Perspektiven der Unterrichtsentwicklung (MKJSb 2023)

Anlass für Feedback bietet in der Regel eine Situation, in der die Umsetzung einer Planung oder die Ergebnisse eines Lernprozesses nicht den Erwartungen entsprechen. Dies kann für alle Beteiligten der Fall sein, wenn

- Zusammenhänge nicht verstanden werden;
- die Beteiligung und Qualität der Beiträge sinken;
- die angebotenen Lernformen zu wenig genutzt werden.

Feedback hilft im weiteren Lernprozess bei wichtigen Fragen, wenn das jeweilige Lernen sichtbar wird und zwischen Lehrkraft und Schülerinnen bzw. Schülern eine Verständigung über die individuellen Lernprozesse stattfindet. Häufig ergeben sich so neue Handlungsoptionen, um die unterrichtlichen Ziele besser zu erreichen.

Die professionelle Rolle der Lehrkraft und die Qualität des Unterrichts stehen bei Fragen der Unterrichtsentwicklung im Vordergrund. Veränderungen durch wissenschaftliche Erkenntnisse und gesellschaftliche Entwicklungen führen zu neuen bzw. veränderten Bildungsplänen und -zielen. Sie erfordern von Lehrkräften immer wieder Neuorientierung. Der Unterricht muss weiterentwickelt und angepasst werden. Dabei kann es zu konkurrierenden Vorstellungen von gutem Unterricht oder angemessenem Verhalten der Lehrkräfte kommen. Ein respektvoller und strukturierter Austausch unterstützt das gegenseitige Verständnis der Lehrkräfte und ermöglicht eine Erweiterung des individuellen Handlungsrepertoires. Diese Form des Austauschs in professionellen Teams wird als eine der effektivsten Formen der Unterrichtsentwicklung betrachtet (Helmke, 2011, S. 9).

Individuelle Anliegen in der Unterrichtsentwicklung können mit kollegialem Feedback, z. B. kollegialer Hospitation, Microteaching oder Intervision bearbeitet werden. Auch kollegiale Fallbesprechungen ermöglichen ein gemeinsames Arbeiten an individuellen Anliegen.

Bei kooperativer Unterrichtsentwicklung, z. B. in Unterrichtsteams, Fachschaften o. ä., finden verschiedene individuelle Lernprozesse gleichzeitig statt. Individuelle wie gemeinsame Anliegen können mit Feedback bearbeitet werden, wobei ein gemeinsames pädagogisches Verständnis hilfreich ist. Erfahrungen, z. B. bei Unterrichtshospitationen, können in einer kooperativ abgestimmten Unterrichtsentwicklung der Ausgangspunkt für systematische Reflexion und wechselseitige Lernprozesse sein. Gemeinsame Fragestellungen lassen sich u. a. auch aus Kompetenzmodellen für Lehrkräfte oder Qualitätskriterien für Unterricht ableiten, wie sie in der OES-Handreichung „Basismodell für die Unterrichtsbeobachtung und -bewertung an beruflichen Schulen“ dargestellt sind (MKJSa 2023). Der Nutzen von Feedback für die gemeinsame Unterrichtsentwicklung hängt davon ab, dass die Beteiligten

- für die gemeinsame Arbeit motiviert sind,
- ergänzende, bestätigende oder widersprüchliche Meinungen in Entwicklungsprozessen schätzen,
- bereit sind, sich auf wechselseitige Lern- und Entwicklungsprozesse einzulassen und
- Feedback als ein Werkzeug zur Unterstützung für gelingende Lernprozesse wahrnehmen.

Individuelles Feedback ermöglicht es auch Schulleitungsmitgliedern den Blick auf das eigene professionelle Handeln zu erweitern. Die OES-Handreichung „Schulführung und Qualitätsmanagement“ bietet dazu weitere Informationen (vgl. MKJSc 2023).

Feedback ist also ein zentrales Instrument des Lernens auf allen Ebenen: Die Schülerinnen und Schüler lernen durch Rückmeldung von Mitschülerinnen bzw. Mitschülern und Lehrkräften. Die Lehrkräfte lernen durch Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern sowie von Kolleginnen bzw. Kollegen. In Teams findet durch den professionellen Dialog über Erziehung und Unterricht ein kollegialer Lernprozess auf der Basis von gemeinsamen Erfahrungen und/oder Beobachtungen statt. Das System Schule lernt durch systematische Reflexionsprozesse auf allen Ebenen.

2 Schülerfeedback

Für eine erfolgreiche Unterrichtsentwicklung ist das Arbeiten mit Schülerfeedback von großer Bedeutung. In den letzten Jahren wurde deutlich, dass Schülerfeedbacks besonders dann lernwirksam werden, wenn sie direkt bezogen auf eine konkrete unterrichtliche Situation als integrierter Teil des Lernprozesses genutzt werden. Solche Schülerfeedbacks sind didaktisch eingebunden.

Der aktuelle Stand zur lernwirksamen Einbettung von Schülerfeedbacks im Unterricht wird im Folgenden zunächst in einem wissenschaftlichen Gastbeitrag dargestellt und im Weiteren durch Erfahrungen aus der Praxis beruflicher Schulen sowie durch Umsetzungsbeispiele ergänzt.

2.1 AUS WISSENSCHAFTLICHER SICHT: LERNWIRKSAMES FEEDBACK

Prof. Dr. Johannes Bastian

Lernwirksames Feedback

Lernwirksames Feedback bedeutet Lernen sichtbar zu machen, Lernen zu reflektieren, Lernen zu beraten und Unterricht entwickeln. Dabei bildet das Interesse von Lehrenden und Lernenden an einer für den Einzelnen sowie die Lerngemeinschaft hilfreichen Gestaltung und Entwicklung des Lernens, den gemeinsamen Kern von Unterrichtsentwicklung und Feedbackarbeit.

Können Schule und Unterricht mit Hilfe von Feedback lernorientierter werden als eine Schule, in der es darum geht, mit wenig Aufwand zu guten Noten und Abschlüssen zu kommen?

”

Unterrichtsentwicklung wird als Prozess verstanden, in dem alle Beteiligten systematisch und gemeinsam zur Verbesserung des Lernens und Lehrens sowie der schulischen Bedingungen für die Entwicklung des Unterrichts beitragen.

Bastian 2007

“

Unterrichtsentwicklung braucht lernprozessorientiertes Feedback

Die Fragen, die in diesem Beitrag diskutiert und geklärt werden sollen, sind: Was wissen wir über die Wirksamkeit von Feedback und wie kann Feedback so gestaltet werden, dass es nachhaltiges Lernen wirksam beeinflusst?

Lernwirksames Feedback ist ein zentraler Bestandteil von Unterrichtsentwicklung. Ein solches Verständnis von Unterrichtsentwicklung ist auf Rückmeldung angewiesen, die Lernprozesserfahrungen sichtbar und damit reflexiv machen, um Lernprozesse verstehen und Unterricht verbessern zu können. Die Ausführungen zum Zusammenhang von Feedback und Unterrichtsentwicklung basieren auf einer Studie, die von der Hamburger Schülerkammer initiiert wurde, um Feedback als Instrument der Mitgestaltung von Unterricht und Schule stark zu machen (zu den Befunden der wissenschaftlichen Begleitung vgl. Bastian/Combe/Langer 2003/2016).

Lernwirksames Feedback braucht einen konsequenten Bezug zu den Lernprozessen

Seit der deutschsprachigen Veröffentlichung der Meta-Analysen von John Hattie (2013) erfährt die Diskussion über die Bedeutung von Feedback im Unterricht in Deutschland eine neue Aufmerksamkeit; denn Hattie sieht im Feedback einen der wirkungsmächtigsten

ten Einflussfaktoren für nachhaltiges Lernen. Dazu heißt es unter anderem, dass ein summatives Feedback – also ein Feedback alleine zur Korrektheit des Ergebnisses – kaum lernwirksam ist.

Für formatives Feedback – also für lernprozessbezogene Rückmeldungen – dagegen weist Hattie einen Wert von $d = 0.90$ nach – also eine hoch bedeutsame Wirkung auf den Erfolg des Lernens (vgl. Hattie 2013, S. 215; Zierer 2015, S. 42). Für die Wirksamkeit von Feedback lässt sich daraus folgern, dass Feedbackverfahren den Weg des Lernens sichtbar machen sollten und nicht nur das Ergebnis.

Lernwirksames Feedback braucht Einblick in die Lernprozesse

Hattie macht in seinen Studien deutlich, dass er mit den Rückmeldungen der Schüler das Verstehen des Lernens und des Gelernten – und nicht eine Bewertung des Lehrerhandelns – ins Zentrum rückt. Eine für die Akzeptanz von Feedback nicht unwichtige Akzentuierung, gibt es doch eine nicht unerhebliche Angst vor einem Feedback, das auf die Bewertung des Lehrerhandelns gerichtet ist.

Lernen wird – so die Konsequenz – vor allem dann verstehbar, wenn die Lernenden sich und anderen ihre Lernprozesse mit Hilfe von Feedback sichtbar machen

können. Hilfreich kann dabei die gemeinsame Reflexion darüber sei, was das Ziel ihrer Arbeit war, wie sie vorangekommen sind, was ihnen dabei (nicht) geholfen hat und was sie sich für die Weiterarbeit vornehmen. Zur methodischen Umsetzung später mehr.

Lernwirksames Feedback braucht Fragen zur Reflexion des Lernens

Bevor Lernen sichtbar gemacht werden kann, brauchen die Lernenden Fragen und Verfahren, mit denen sie sich ihren Lernprozess bewusst machen, also eigenständig beobachten und dokumentieren lernen.

In der Feedbackpraxis erfolgt die Dokumentation und Reflexion von Lernprozessen vorwiegend mit Hilfe von Logbüchern, Lernjournalen oder Lerntagebüchern, in denen die Lernenden am Ende einer Stunde oder einer Lerneinheit kontinuierlich ihre Beobachtungen zum Lernprozess eintragen (vgl. Merziger 2007 und 2014). Systematisch geht es dabei nach den Erfahrungen von Hattie und Timberley um die Reflexion auf drei Ebenen: Um das Aufgabenverständnis, um Erfahrungen im Lernprozess sowie um Erfahrungen mit der Selbstregulation (vgl. Hattie 2013, S. 208–210). In Tab. 1 werden diese Lernerfahrungen in Fragen übersetzt:

Worauf beziehe ich mich?	Was sind meine Fragen?	Wie lauten meine Fragen bezogen auf den Gegenstand?
Auf meine <i>Aufgabe</i> und mein Aufgabenverständnis.	Was war/ist mein Ziel? Wie bin ich vorangekommen? Wohin soll es danach gehen?	Wie habe ich die <i>Aufgabe verstanden</i> ? Was habe ich getan, um die Aufgabe zu verstehen? Was könnte ich im Sinne der Selbstüberwachung noch tun, um die Aufgabe richtig zu verstehen?
Auf meine Erfahrungen im <i>Lernprozess</i> .	Was war/ist mein Ziel? Wie bin ich vorangekommen? Wohin soll es danach gehen?	Wie habe ich den <i>Lernprozess gestaltet</i> ? Was habe ich getan, um einen für mich guten Lernweg zu finden und einzuschlagen? Was könnte ich in Zukunft tun, um den Lernprozess noch besser zu gestalten?
Auf meine Erfahrungen mit <i>Selbstregulation</i> .	Was war/ist mein Ziel? Wie bin ich vorangekommen? Wohin soll es danach gehen?	Was habe ich mir bezüglich der <i>Selbstregulation vorgenommen</i> ? Was habe ich getan, um mein Lernen angemessen zu planen, zu beobachten und einzuschätzen? Was könnte ich in Zukunft tun, um meine Selbstregulation zu verbessern?

Tab. 1: Gegenstände von Feedbackarbeit und lernbezogene Feedbackfragen (in Anlehnung an Hattie und Timberley 2007)

Inwieweit befördert lernprozessorientierte Feedbackarbeit die Professionalität im Umgang mit Heterogenität oder ist gar eine Voraussetzung dafür?

Wichtig ist, dass die Beobachtung und die nachfolgenden Rückmeldungen der Lernenden an Fragen gebunden sind, die einerseits einfach zu bearbeiten und andererseits komplex genug sind, um das anschließende gemeinsame Reflektieren und Verstehen des Lernens zu ermöglichen – beispielsweise in Feedbackgesprächen oder Lernentwicklungsgesprächen bzw. anderen geeigneten Feedbackverfahren (vgl. Bastian, 2007, 2011 sowie 2014). Die Bestimmung von Feedback-Fragen lässt darüber hinaus erkennen, dass damit genau das thematisiert wird, was oben als gemeinsames Interesse von Unterrichtsentwicklung bestimmt wurde, nämlich: Überlegungen und Konsequenzen zur Verbesserung des Lernens, der Lernarrangements und der Bedingungen zur Entwicklung von Unterricht und Lernen.

Feedbackarbeit als Instrument zur Gestaltung individualisierter Lernarrangements

Der professionelle Umgang mit Heterogenität ist heute eine besondere Aufgabe der Unterrichtsentwicklung; die Heterogenität von Lerngruppen ist pädagogische Normalität und gleichzeitig eine zentrale Herausforderung.

Dabei gehen wir davon aus, dass die Individualisierung der Lernprozesse eine Voraussetzung für einen

produktiven Umgang mit Heterogenität ist. Ein wesentliches Moment der dazu erforderlichen didaktischen Arrangements sind individualisierende Aufgaben. Sie sollen nach der Definition von Annemarie von der Groeben (2013, S. 7) ermöglichen, dass die Lernenden bei der Wahl der Zugänge zum Thema frei sein sollten, dass sie sich die gemeinsame Sache auf ihre je eigene Weise erschließen sollten und dass sie dabei selbst erfahren und probieren sollten, was ihnen beim Verstehen der Sache am besten hilft. Was aber hat das mit Feedback zu tun?

Wenn Schülerinnen und Schüler im jeweils eigenen Tempo und an unterschiedlichen Aufgaben arbeiten, dann braucht der Lehrende immer wieder Rückmeldungen darüber, was der einzelne Lernende gelernt hat, wie er seinen Lernprozess gestaltet hat und wie er mit den Herausforderungen des eigenständigen Lernens umgegangen ist, um auf dieser Basis beraten zu können. Für Rückmeldung zur Situation der Schülerinnen und Schüler im laufenden Lernprozess eignet sich beispielsweise ein dreifarbiges Rückmeldeprisma, das auf dem Tisch steht und je nach Selbsteinschätzung eine bestimmte Farbe zeigt.

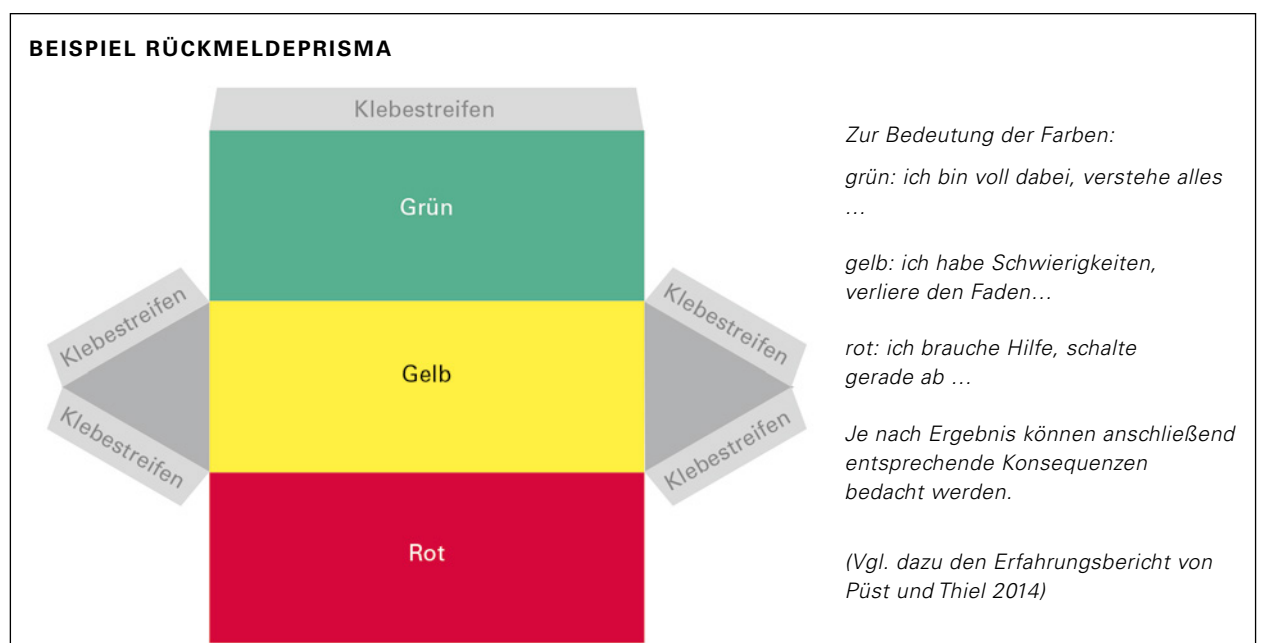


Abb. 2: Rückmeldeprisma Timberley 2007)

Kurz: Eine Individualisierung des Lernens ist nicht ohne eine Rückmeldung über das Lernen und ohne eine Beratung des Lernenden auf Basis der im Feedback gewonnenen Informationen möglich.

Typisch für individualisierte Lernarrangements ist darüber hinaus, dass diese besser bewältigt werden können, wenn die Lernenden durch Schüler-Schüler-Feedback an der Rückmeldung zu den Lernprozessen beteiligt werden. Deshalb ist ein solcher Unterricht auf Schülerinnen und Schüler angewiesen, die gelernt haben, einander beim Lernen zu helfen, indem sie beschreiben was sie erarbeitet haben und wie sie gearbeitet haben und sich dazu eine Rückmeldung von einem sog. „Gutachter“ einholen.

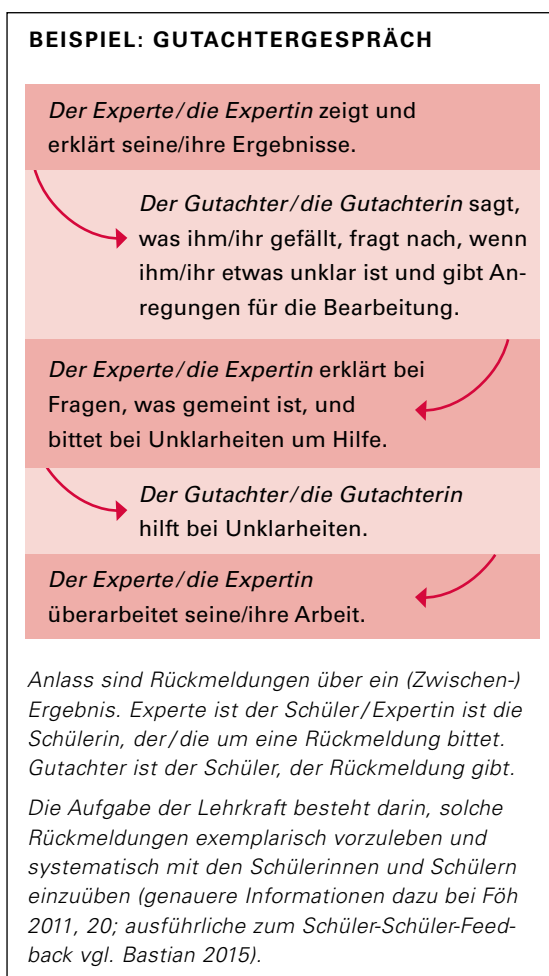


Abb. 3: Rückmeldeprisma Timberley (2007)

Feedback als Instrument zur Unterstützung der Selbstregulation

Die bislang genannten Hinweise auf Feedbackarbeit zur Unterstützung von individualisierten Lernarrangements zeigen, dass diese Kompetenzen zum Selbstregulierten Lernen erfordern. Hinzu kommt, dass die Lernwirksamkeit des Feedbacks deutlich gesteigert werden kann, wenn sie Informationen zur Selbstregulation – also zur Überwachung, Steuerung, Kontrolle und Regulation des Lernprozesses enthält (Zierer mit Bezug auf Hattie 2015, 31f.).

Zur Reflexion von Lernen und Unterrichtsentwicklung hat Merziger (2007) die drei Ebenen der Selbstregulation nach Boekaerts (1999) auf die folgenden Begriffe gebracht: auf die Ebene der Lernstrategien, die Ebene der Lernprozessüberwachung und die Ebene der Selbstaktivierung. Welche Funktion Feedback dabei hat, soll in den folgenden Abschnitten thematisiert werden.

Feedback und die Entwicklung eines differenzierten Bildes von den eigenen Lernstrategien

Ein differenziertes Bild vom eigenen Lernen kann nur über ein Sichtbarmachen dessen erreicht werden, welche Strategien für das Gelingen bzw. Misslingen des eigenen Lernens bedeutsam sind. Feedbackgespräche über das Vorgehen im Lernprozess – insbesondere die Reflexion der eigenen Lernstrategien sorgen für eine Erweiterung der metakognitiven Fähigkeiten und können so die eigenen Vorstellungen vom „Ich als Lerner“ modifizieren und erweitern.

Wie kann Feedback die Ebenen des Lernprozesses einer Reflexion und Einflussnahme zugänglich zu machen, die für die Entwicklung Selbstregulierten Lernens von Bedeutung?

Feedback und die Entwicklung von Selbstbeurteilungskompetenz

Die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung ist für Selbstregulation bedeutsam, weil eine angemessene Einschätzung der eigenen Lernergebnisse Voraussetzung für deren gezielte Weiterentwicklung ist. Instrumente wie Selbsteinschätzungsbögen, Kompetenzraster oder Lerntagebücher können die Entwicklung der Selbstbeurteilungskompetenz unterstützen.

BEISPIEL: SELBSTBEURTEILUNG FACHLICHER LERNPROZESSE MIT HILFE EINES LERNTAGEBUCHS

(Andersson/Merziger 2014, S. 20,)

Ich führe in meinem Heft ein Lerntagebuch. Dazu nehme ich regelmäßig einmal pro Woche eine längere Eintragung vor, die sich auf vorangegangene Stunden bezieht. Dabei achte ich auf zwei Dinge:

1. Ich formuliere in eigenen Worten, was ich in den letzten Stunden gelernt habe. Dabei erkläre ich ein selbst gewähltes Beispiel schriftlich.
2. Ich überlege was ich noch nicht verstanden habe, und schreibe meine Fragen auf.

Das Lerntagebuch wird regelmäßig von der Lehrerin gelesen. Kriterien für die Rückmeldung sind

- Ausführlichkeit
- Regelmäßigkeit
- Intensität der Auseinandersetzung mit den Inhalten

Wer im Unterricht ein Lerntagebuch einführen möchte, sollte sich über folgende Fragen Gedanken machen:

- Was sollen die Schülerinnen und Schüler genau eintragen?
- Wird das Lerntagebuch als ein extra Heft geführt oder werden die Eintragungen im bisher vorhandenen Heft vorgenommen?
- (Wie oft und wann) werden die Lerntagebücher von der Lehrkraft eingesammelt?
- Wie können die individuellen Einträge für den gemeinsamen Unterricht genutzt werden?
- Wird das Lerntagebuch freiwillig oder für alle verpflichtend geführt?

Feedback und die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstaktivierung

Die Fähigkeit zur Selbstaktivierung ist ein wichtiger Anteil von Selbstregulation, wenn der Lernende sich dadurch einen Einblick in die Anforderungen und die daraus folgenden nächsten Schritte des Lernprozesses verschafft. Ein Beispiel: Über eine Kartenabfrage mit dem Stimulus „Was habe ich noch nicht verstanden?“ kann der Fokus gezielt auf die Bearbeitung bestimmter inhaltlicher Aspekte gerichtet werden. Eine ähnliche Funktion können Kompetenzraster erfüllen, die erwartete Leistungen konkret beschreiben und es den Schülern ermöglichen, Anforderungen und den eigenen Lernstand zu vergleichen. So ergibt sich das für die Selbstaktivierung notwendige Wissen über die nächsten Schritte (zur Praxis vgl. Merziger 2007 und Bastian u.a. 2003/16, Kap. III, Absatz 4.6)

Wenn dieser selbst ermittelte Handlungsbedarf dann in individuellen Rückmeldegesprächen in Handlungspläne übersetzt wird, erhalten die Schülerinnen und Schüler sowohl Hinweise auf die konkrete Gestaltung ihrer individuellen Lernprozesse als auch eine starke Motivation zu deren eigenständiger Realisierung.

Feedback braucht professionelle Feedbackgespräche

Feedbackbasierte Unterrichtsentwicklung steht und fällt mit der Güte ihres Herzstücks: Der Qualität der Feedbackgespräche. Bei Feedbackgesprächen unterscheiden wir zwischen *klassenöffentlichen Auswertungsgesprächen* und einer *Lernprozessberatung* von Einzelnen oder kleinen Gruppen – insbesondere im individualisierten bzw. binnendifferenzierten Unterricht.

Dazu sollen nun abschließend sowohl bewährte Verfahren zur Gestaltung von *klassenöffentlichen Auswertungsgesprächen* vorgestellt als auch Schwierigkeiten benannt werden. (Für die Gestaltung von Lernprozessberatungen wird auf Heft 2/2011 der Zeitschrift PÄDAGOGIK verwiesen).

Klassenöffentliche Auswertungsgespräche

Für den gesamten Feedbackprozess gilt, dass er durch Verfahren und Instrumente geregelt sein sollte. Klar scheint dies für die Erhebungsphase zu sein; für die Auswertungsphase dagegen fehlen meist Verfahren und geregelt Gesprächsformen. Stattdessen dominieren „freihändige“ Auswertungsgespräche.

Erfahrungsgemäß werden Feedbackgespräche vor allem dann schwierig, wenn ihnen eine Fragestellung und eine Methode fehlt, mit der die Feedback-Aussagen ausgewertet werden sollen, um auf dieser Basis erfahrungsbezogene Konsequenzen zu vereinbaren. Potenziert werden die Schwierigkeiten dann, wenn es keine Erinnerungshilfe in Form von Daten gibt, die den Beteiligten den Prozess und ihre Erfahrungen wieder vor Augen führen. Gezeigt hat sich, dass derart schwach strukturierte Gespräche...

- weniger zur Thematisierung von Lern- und Unterrichtserfahrungen tendieren als zur Diskussion von Beziehungen und Personen,
- sich vorwiegend auf zufällig erlebte Erfahrungen mit Lehrpersonen und Unterricht beziehen, sowie
- die Erinnerung von emotional aufgeladenen negativen Situationen befördern.

Am Ende steht nicht selten ein Flickenteppich von Äußerungen, der ratlos macht.

Ablauf einer verständigungsorientierten Moderation

Bewährt haben sich für klassenöffentliche Auswertungsprozesse Verfahren einer verständigungsorientierten Moderation. Dabei sollten Schülerinnen und Schüler moderiert durch die Lehrkraft einen Auswertungsprozess in vier Schritten durchführen:

- Die Daten der Rückmeldung aufbereiten, d. h. meist gruppieren und verstehen,
- aus den schriftlich vorliegenden Rückmeldedaten bestimmte Aspekte auswählen – beispielsweise ein „Tortestück“ einer Zielscheibe,
- die ausgewählten Rückmeldeinformationen zunächst in Gruppen interpretieren,
- die Ergebnisse im Plenum vorstellen, in einem Auswertungsgespräch gemeinsam interpretieren und auf dieser Basis Konsequenzen formulieren.

Dem klassenöffentlichen Auswertungsgespräch werden hier also eine thematische Prioritätensetzung und eine Interpretation der Aussagen in kleineren Gruppen vorgeschaltet. Dies hat sich als gute Voraussetzung für eine geregelte und konzentrierte Diskussion ausgewählter Aspekte im Plenum erwiesen.

Für diese Phase ist es hilfreich, wenn zwei Personen das Gespräch moderieren – eine gesprächsleitende und eine schreibende Moderation.

<p>Die gesprächsleitende Moderation ...</p> <ul style="list-style-type: none">• ist verantwortlich für den Gesprächsverlauf. Sie nimmt inhaltlich nicht Stellung bzw. kennzeichnet ihre Stellungnahme deutlich als solche.• sorgt dafür, dass jedes Gruppenmitglied sich aktiv am Prozess beteiligt und dass die Gruppenmitglieder sich aufeinander beziehen.• sorgt dafür, dass jede Äußerung für alle verständlich ist – bspw. durch Nachfragen und Zusammenfassungen wie: „Habe ich das richtig verstanden, wenn ich die Äußerung wie folgt zusammenfasse...“• sorgt dafür, dass die Diskussion beim Thema bleibt und führt ggf. auf die Fragestellung zurück.• achtet auf die Stimmung in der Gruppe und sorgt dafür, dass bspw. Missstimmungen zur Sprache kommen und die Gründe dafür erkundet werden.	<p>Die schreibende Moderation...</p> <ul style="list-style-type: none">• sorgt dafür, dass ausnahmslos alle Aussagen dokumentiert werden, gut lesbar sind für alle festgehalten werden.• dokumentiert die Aussagen in ganzen Sätzen.• Spricht nur selten, kann aber (nach Absprache) die gesprächsleitende Moderation unterstützen.• fragt nach, wenn Äußerungen unklar sind und bittet bei längeren Redebeiträgen um eine Zusammenfassung.• Vorteile einer solchen Visualisierung sind: Alle Teilnehmer...<ul style="list-style-type: none">• haben ständig vor Augen, woran die Gruppe aktuell arbeitet.• sehen, dass jede ihrer Äußerungen aufgenommen und beachtet werden.• sehen, was alles zum Thema gehört und sind sicher, dass nichts vergessen wird.
---	---



Aufgaben einer verständigungsorientierten Moderation

Die Visualisierung dient gleichzeitig als langfristiges Gedächtnis für den Feedbackprozess und ersetzt somit das Protokoll. Damit werden die Kernaussagen der Rückmeldungen sowie die gemeinsam vereinbarten Konsequenzen festgehalten und sind jederzeit wieder aufrufbar; beispielsweise bei der Überprüfung der Konsequenzen nach einer vereinbarten Zeit.

Fazit

Zu den eingangs genannten Fragen – was wissen wir über die Wirksamkeit von Feedback und wie kann Feedback so gestaltet werden, dass es nachhaltiges Lernen wirksam beeinflusst – kann ein Fazit in vier Punkten gezogen werden:

Feedback ist lernwirksam,

1. ... wenn der Lernende im Verlauf des Lernprozesses die Möglichkeit hat, seine Lernerfahrungen anhand von Fragen kontinuierlich zu beobachten, zu reflektieren und zu dokumentieren;
2. ... wenn der Lernende die Möglichkeit hat, Rückmeldungen zu seinen Lernerfahrungen zu formulieren – also seinen Lernprozess sich selbst und anderen sichtbar zu machen;
3. ... wenn Lehrende und Lernende in Feedbackgesprächen gemeinsam den Weg des Lernens reflektieren und der Lehrende auf dieser Basis Rückmeldungen zum Lernprozess geben kann – sowohl dem Einzelnen als auch der Lerngruppe;
4. ... wenn im Zuge wechselseitiger Rückmeldungen ein Arbeitsbündnis entsteht, bei dem der Lernende seinen Lernprozess so eigenständig wie möglich gestalten kann und der Lehrende auf der Basis sichtbarer Lernprozesse gezielt beim Lernen beraten kann.

Oder noch kürzer gefasst: Feedback beinhaltet Möglichkeiten zur gemeinsamen Gestaltung einer lernorientierten Schule, die Verstehen ermöglichen möchte.

LITERATUR

- Andersson, K./Merziger, P. (2014): Feedback als Verfahren zur Reflexion des fachlichen Lernprozesses. In: PÄDAGOGIK, 66 (4), S. 20f.
- Bastian, J. (2007): Einführung in die Unterrichtsentwicklung. Weinheim und Basel.
- Bastian, J. (2011): Schüler beim Lernen beraten. Themenheft der Zeitschrift PÄDAGOGIK. Weinheim und Basel.
- Bastian, J./Combe, A./Langer, R. (2003; 2016 3. aktualisierte Neuauflage): Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. Weinheim und Basel.
- Bastian, J./Hellrung, M. (2011): Schüler beim Lernen beraten. Lernprozessberatung im individualisierten Unterricht. In: PÄDAGOGIK, 63 (2), S. 6f.
- Bastian, J. (Hg.) (2014): Feedback im Unterricht. Themenheft der Zeitschrift PÄDAGOGIK. Weinheim und Basel: Beltz
- Boekaerts, M. (1999): Self-regulated learning: where we are today. In: International Journal of Educational Research, 31 (6), S. 445-457.
- Föh, M.-J. (2012): Helfersystem im individualisierten Unterricht. „Es reicht nicht, es zu wissen, man muss es auch erklären können. In: PÄDAGOGIK, 64 (6), S. 10f.
- v.d. Groeben, A. (2013; 2. Aufl.): Werkstatt Individualisierung. Hamburg.
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Hohengehren.
- Hellrung, M. (2010): Lehrerhandeln im individualisierten Unterricht. Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. Opladen & Farmington Hills.
- Merziger, P. (2007): Entwicklung Selbstregulierten Lernens im Fachunterricht. Lerntagebücher und Kompetenzraster in der gymnasialen Oberstufe. Opladen & Farmington Hills.
- Meyer, H. (2015): Unterrichtsentwicklung. Berlin.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2023): Unterrichtsentwicklung an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg. Stuttgart.
- Püst, A.-K./Thiel, N. (2014): Feedbackverfahren zur Unterstützung von heterogenen Lerngruppen. In: PÄDAGOGIK, 66 (4), S. 36f.
- Zierer, K./Busse, V./Otterspeer, L./Wernke S. (2015): Feedback in der Schule – Forschungsergebnisse. In: Claus G. Buhren (Hg.): Handbuch Feedback in der Schule. Weinheim und Basel.

2.2 AUS DER PRAXIS AN BERUFLICHEN SCHULEN

Als fester Bestandteil der Kommunikation im Unterricht dient Feedback dem Austausch von Wahrnehmungen zwischen den Schülerinnen bzw. Schülern und den Lehrkräften in Bezug auf konkrete unterrichtliche Elemente und Situationen. Rückmeldungen und pädagogische Anforderungen bilden die Entscheidungsgrundlagen für das Vorgehen im Unterricht. Wichtig ist, dass die Ergebnisse aus den Feedbacks das Lernen spürbar und sichtbar befördern. Die Bewertung von Personen hat hier keinen Platz.

Das Feedbackinstrument wird mit Bezug auf die jeweilige Zielsetzung ausgewählt. Für situationsbezogene Fragen können einfach angelegte Instrumente wie z. B. „Line up“, „Ampel“ oder andere Methoden verwendet werden. Geht es um komplexe Ziele wie z. B. die Einschätzung individueller Leistung, so bedarf es in der Regel eines schrittweisen Feedbackprozesses.

Lernbezug, Sinn und Zweck des Feedbacks müssen immer wieder thematisiert werden, um Kommunikationsregeln für sachbezogenes Feedback zu vermitteln:

- Was wirkt wie?
- Was wirkt lernunterstützend?

Eine vertrauensvolle Zusammenarbeit und eine Fehlerkultur, die Verständnis hinterfragt und Unverständnis nicht sanktioniert, stärkt die Einbindung von Feedback als Lerninstrument in den Unterricht (Hattie & Zierer, Kenne deinen Einfluss! „Visible learning“ für die Unterrichtspraxis, 2016, S. 42). Die Lerneffekte werden zudem durch eine Klassenführung unterstützt, in der Feedback als selbstverständlicher Bestandteil eines respektvollen Umgangs etabliert ist (Städli, 2013, S. 59).

Einige Beispiele

Die im Folgenden dargestellten Beispiele sind im Unterricht an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg erprobt. Die Instrumente wurden von den Schülerinnen und Schülern unterschiedlich angenommen, insgesamt jedoch als förderlich bewertet. Es ist wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Feedback und das abgestimmte pädagogische Handeln der Lehrkraft als lernunterstützend wahrnehmen. Feedbackformen und Instrumente müssen daher so ausgewählt werden, dass der Unterricht an den Bedürfnissen der Beteiligten entlang gemeinsam weiterentwickelt werden kann.

SCHÜLER-LEHRER-FEEDBACK WÄHREND DES UNTERRICHTS

Eine Lehrkraft möchte einen Überblick zum Verständnis der neu erarbeiteten Inhalte erhalten. Sie bittet mit Hilfe der Ampelmethode um eine kurze Rückmeldung, wie viele Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, die neuen Inhalte verstanden zu haben und andererseits auch erklären zu können. Die Schülerinnen und Schüler signalisieren ihre Einschätzung durch Heben der entsprechenden Farbkarte:

Große Unsicherheit oder Nichtverstehen
rote Karte

Unsicherheit in Bezug auf einzelne Elemente
gelbe Karte

Sicheres Verständnis und Anwendung
grüne Karte

Abb. 4: Farbkarten und ihre Funktionen

Die Rückmeldungen können eine gute Basis zur Bildung von Lerngruppen und zur Entwicklung entsprechender Aufgaben bilden.

SCHÜLER-SCHÜLER-FEEDBACK

Schülerinnen und Schüler sollen lernen, ihre Leistungen realistisch einzuschätzen. Strukturiert angelegtes Feedback innerhalb der Schülergruppe fördert diese Fähigkeit. Dabei formulieren Schülerinnen und Schüler ihre subjektive Einschätzung zu Vorträgen, Beiträgen o. a. für Mitschülerinnen und -schüler. Es geht darum zu erfahren, was beim nächsten Arbeitsauftrag besser ergänzt werden oder auch genauso bleiben kann. Fachlich-sachlich orientierte Äußerungen stehen dabei im Vordergrund, beziehungsabhängige Bewertungen sollten vermieden werden. Ein Fragebogen, der sich auf nachvollziehbare Kriterien, z. B. für Präsentationen, stützt, leitet das Schüler-Schüler-Feedback gezielt. Die Schülerinnen und Schüler sollen aus ihrer Erfahrung heraus attraktive Lerntipps für andere formulieren. Das nachfolgende klassenöffentliche Auswertungsgespräch („Haben Sie etwas erfahren, was Ihnen hilft?“ oder „Welchen Tipp würden Sie auch anderen weitergeben?“) bietet Gelegenheit, das Ziel des Feedbacks zu reflektieren. Das Lernen an der Sache wird gefördert und gleichzeitig werden die Schülerinnen und Schüler zu sachlichem Feedback angeregt.

SCHÜLER-SCHÜLER-FEEDBACK ZUR PRÄSENTATION

Denken Sie bei Ihrem Feedback daran, dass es nur Ihre Sichtweise ist. Ein anderer kann es aus verschiedenen Gründen anders empfinden. Formulieren Sie deshalb persönlich und auf die Sache bezogen, zu der Sie Rückmeldung geben sollen, zum Beispiel wie in den folgenden Fragen:

1. Was hat mir gefallen und warum war das so? ...
2. Mir hat das Zuhören erleichtert/erschwert, dass ...
3. Mir hat das Verständnis erleichtert/erschwert, dass ...
4. Inhaltlich habe ich folgende Aspekte erkannt/verstanden, ...
5. Anfang bzw. Ende habe ich erkannt durch ...
6. Mir fehlte ...
7. Ich habe noch eine Idee. Willst du sie hören? ...

SCHÜLER-LEHRER-FEEDBACK NACH DEM UNTERRICHT

Eine Lehrkraft möchte im Anschluss an den Unterricht Feedback-Einschätzungen zu einigen Gestaltungselementen ihres Unterrichts einholen. Ein anonymer Fragebogen ermöglicht sehr offen formulierte Fragen, um damit individuelle, subjektiv begründete Antworten zu erhalten.

FRAGEBOGEN

Was hat Sie im Unterricht unterstützt?

Bitte füllen Sie den Bogen aus und begründen Sie Ihre Einschätzung. Danke.

1. Arbeit mit wechselnden Klassenkameraden/innen fällt mir ..., weil ...
2. Anderen Schülerinnen bzw. Schülern Unterrichtsinhalte zu erklären, finde ich ..., weil ...
3. Ich lerne am besten, wenn ...
4. Auswertungen im Unterricht finde ich ..., weil ...
5. Rückmeldungen anderer Schülerinnen bzw. Schüler zu Beiträgen von mir finde ich ..., weil ...
6. Gespräche über mein Lernen mit der Lehrkraft finde ich ..., weil ...
7. Über das Lerntagebuch denke ich, dass ...



3 Kollegiales Feedback

Für die kooperative Unterrichtsentwicklung ist kollegiales Feedback von besonderer Bedeutung. Zum einen können Lehrkräfte, z. B. mit kollegialen Hospitationen, ihr unterrichtliches Handeln gezielt unter verschiedenen pädagogisch-fachlichen Aspekten reflektieren. Zum anderen dient Feedback der effektiven Gestaltung von Kooperation im Kollegium, z. B. in Teams oder Arbeitsgruppen. Der aktuelle Stand zur effektiven Nutzung von kollegialen Feedbacks wird im Folgenden zunächst in einem wissenschaftlichen Gastbeitrag dargestellt und im Weiteren durch Erfahrungen aus der Praxis beruflicher Schulen sowie durch Umsetzungsbeispiele ergänzt.

3.1 AUS DER WISSENSCHAFTLICHEN SICHT: KOLLEGIALES FEEDBACK BEI LEHRKRÄFTEN
 Gastbeitrag von Frau Dr. Claudia Funk, Universität Mannheim

Kollegiales Feedback zwischen Lehrpersonen: Konzeptmerkmale – Potentiale – Forschungsbefunde

Im Bereich der beruflichen Schulen besteht ein breiter Konsens hinsichtlich der hohen Bedeutung von Feedback für den Erfolg von Lernprozessen; in der feedbackbezogenen Forschungsliteratur wird auf den Stellenwert von Feedback vielfach verwiesen (zum Beispiel: Hattie, 2009, 2012; Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008). Neben einem Einfluss auf kognitive Merkmale und Prozesse werden auch Auswirkungen auf metakognitive und motivationale Prozesse genannt:

WIRKUNGSEBENEN UND FUNKTIONEN VON FEEDBACK

Kognitive Funktionen	Metakognitive Funktionen	Motivationale Funktionen
Informationen ... <ul style="list-style-type: none"> • über Fehler und/oder Fehlerursachen • zu fehlenden Wissens-elementen • zur Korrektur falscher Wissens-elemente • zur Präzisierung ungenauer Wissens-elemente • zur Umstrukturierung falsch verknüpfter Wissens-elemente 	Informationen ... <ul style="list-style-type: none"> • zu metakognitiven Strategien • über zielrelevante Kriterien oder Bedingungen für den Einsatz von Lösungs-/metakognitiven Strategien • zur Korrektur falscher Strategien • zur Initiierung/Generierung von Reflexionsprozessen 	Informationen ... <ul style="list-style-type: none"> • über die Richtigkeit oder die Güte der Lösung • zur erfolgreichen Bewältigung der Aufgabe bei Fehlern oder Schwierigkeiten

Tab. 2: Feedbackfunktionen (Inhalte nach Narciss, 2006, S. 78–80)

Feedbackverfahren eröffnen Lehrkräften, ergänzend zu Fortbildungsangeboten, schulinternen Projekten und Arbeitsgruppen oder individuellen Lernaktivitäten die Möglichkeit des ‚Lernens am Arbeitsplatz‘. Eine Form ist das kollegiale, unterrichtsbezogene Feedback zwischen Lehrpersonen: Der vorliegende Beitrag greift zentrale Merkmale und Potenziale dieses Feedbackkonzepts auf und gibt Einblick in ausgewählte Befunde der Forschungsliteratur.¹

Konzeptmerkmale und -potenziale

Kollegiales Feedback kann vereinfacht als Konzept dargestellt werden, bei dem Lehrkräfte ihre individuelle Expertise nutzen, um sich gegenseitig eine Rückmeldung zu ihrem unterrichtlichen Handeln zu geben. Die gewonnenen Feedbackinformationen sollen einen als positiv zu bewertenden Beitrag für das berufliche Verhalten und Erleben von Lehrerinnen und Lehrern leisten.

Begründen lässt sich diese Erwartungshaltung zum einen anhand der oben aufgezeigten Funktionen von Feedback, die sich grundsätzlich auch auf einen Einsatz bei Lehrpersonen übertragen lassen. Hinzu kommt, dass die Konzeption des kollegialen Feedbacks zwei spezifische Merkmale umfasst, die in der Forschungsliteratur als besonders förderlich in Bezug auf Lernprozesse gelten: Die Prinzipien des ‚situierten Lernens‘ und der ‚Kooperation‘. Mit Blick auf diese beiden Aspekte kann ‚Lernen durch kollegiales Feedback‘ als ein Prozess verstanden werden, der

1. in den sozialen, arbeitsplatzbezogenen Kontext der Schule eingebettet ist und
2. die Annahme aufgreift, dass die Sicherung und Weiterentwicklung der Lehrerprofessionalität durch gegenseitige, d. h. kollektive Lern- und Arbeitsformen begünstigt werden kann.

Hieraus ergeben sich weitere Vorteile und Potenziale, u. a. auch im Kontrast zu ‚traditionelleren‘ Formen der Fort- und Weiterbildung:

- **Handlungsbezug:** Durch den direkten Bezug zum beruflichen Handeln von Lehrpersonen wird Lernprozessen eine höhere Qualität zugesprochen als bspw. der gemeinsamen Reflexion über hypothetischen oder tatsächlichen, aber nicht selbst erlebtem Unterricht (Leuders, 2001, S. 227).
- **Flexibilität und Passung:** Ziele, Inhalte, Ausgestaltungform und Zeitpunkt eines kollegialen Feedbacks können individuell bestimmt und auf den jeweiligen ‚Bedarf‘ einer Lehrperson zugeschnitten werden.
- **Soziale Beziehungen und Klima:** Mit der gegenseitigen Unterstützung von Kolleginnen und Kollegen, im Sinne von Lernaktivitäten unter ‚Gleichrangigen‘ (vgl. Macha, Lödermann & Bauhofer, 2010), gewinnen Aspekte der Kollegialität und sozialer Einbindung an Bedeutung. Diese Bedingungen sind als förderlich hinsichtlich einer positiven Wahrnehmung der Arbeitsbedingungen und des Wohlbefindens in Zusammenhang mit der Berufsausübung zu werten.
- **Wissenstransfer und kooperatives Lernen:** Das individuelle Wissen und die unterrichtliche Handlungskompetenz werden bei der Nutzung kollegialer Feedbacks ‚öffentlicher‘. Es entstehen systematische Gelegenheiten des Wissens- und Erfahrungsaustauschs sowie des Einblicks in andere Unterrichtsstile (z. B. Leuders, 2001); dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass Reflektions- und Entwicklungsprozesse durch diese Impulse angestoßen und initiiert werden.

¹ Die folgenden Abschnitte lehnen sich schwerpunktmäßig an die Arbeit von Claudia M. Funk „Kollegiales Feedback aus der Perspektive von Lehrpersonen – Zusammenhang von beruflicher Zielorientierung und Bewertung des Feedbackkonzepts“ an (2016 im Verlag Springer VS erschienen: ISBN 978-3-658-13061-9).

Aus den dargelegten Punkten lässt sich ableiten, dass das kollegiale Feedback ein verknüpfendes Element in Bezug auf innere Schulentwicklungsprozesse darstellen kann. Neben einer individuellen Lernebene werden kooperative Lern- und Entwicklungsfelder angesprochen. Im Zusammenspiel dieser beiden Bereiche können sich Schulen als Organisation weiter entwickeln, um Lern- und Entwicklungsprozesse von Schülerinnen und Schülern wirksam zu fördern.²

Hervorzuheben ist, dass die skizzierten Annahmen ein idealtypisches Bild zeichnen, u. a. da die Nutzung, Ausgestaltung und auch die Wirkungen des kollegialen Feedbacks durch zahlreiche Faktoren – sowohl bezogen auf die Feedback-Akteure selbst als auch auf die Bedingungen an Schulen – beeinflusst werden können. Befunde der Feedbackforschung zeigen auf, dass Lernumgebungen, die ein Feedback beinhalten, einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung leisten. In der Gesamtbetrachtung variieren die Resultate jedoch erheblich: Neben positiven Effekten gehen auch keine oder – im schlechtesten Fall – negative Wirkungen mit dem Einsatz von Feedback einher (z. B. Hattie, 2012; Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996; Shute, 2008).

Ausgewählte Forschungsbefunde

Unterschiedliche Studien beleuchten die Wirkungen von kollegialem Feedback zwischen im Berufsleben stehenden Lehrpersonen. Verschiedene Einflussbereiche lassen sich feststellen:

- **Unterrichtsqualität:** Indizien für einen positiven Einfluss des kollegialen Feedbacks auf die *Unterrichtsqualität* finden sich bei Salzmann (2015); Auch die Forschergruppe um Bergen (2006) ermittelt ein höheres Aktivierungsniveau des Unterrichts,

in einer von ihnen durchgeführten zweiten Studie bestätigt sich dieser Befund jedoch nur teilweise.³

- **Wohlbefinden im Beruf:** Die deutliche Mehrheit der in der Studie von Salzmann (2015) befragten Lehrpersonen attestiert dem kollegialen Feedback eine positive Wirkung auf das *Wohlbefinden im Beruf*, in anderen Studien (Bruce & Ross, 2008; Licklider, 1995) berichten Teilnehmende von der Stärkung ihrer Selbstwirksamkeitserwartung als Lehrperson, wobei sich vergleichbare Befunde in einer von Busher (1994) durchgeführten Studie nicht zeigen.
- **Reflexion und Kooperation:** Zu individuell wahrgenommenen Erträgen des kollegialen Feedbacks zählen mit ‚Reflexion‘ und ‚Kooperation‘ Kategorien von *Unterrichtsentwicklung*. Insbesondere die Unterrichtsbeobachtung scheint für die Auslösung dieser Prozesse und Aktivitäten bedeutsam zu sein. (Vgl. zu diesem Abschnitt: Funk, 2016; Kreis, Lügstenmann & Staub, 2008; Licklider, 1995; Murray, Ma & Mazur, 2009; Zwart und Kollegen⁴ 2007, 2008, 2009).

Bisherige Studienbefunde stützen die Annahme kooperationszuträglicher Wirkungen des kollegialen Feedbacks. Lehrpersonen berichten u. a. von einer Zunahme der Kommunikation und Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen (z. B. intensivere Vor- und Nachbesprechungen des Unterrichts, Bitte um Unterstützung), teilweise nehmen auch Kooperationsaktivitäten zu, bspw. die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung oder die Teilnahme an kollegialen Feedbacks (vgl. hierzu Kreis et al., 2008; Wang, 2007).

² Für einen Überblick der hier skizzierten Prozessbereiche der Schulentwicklung auch Rolff, Bühren, Lindau-Bank & Müller (2011).

³ Die Bewertung dieser Kriterien wurde bei Salzmann (2015) über die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler gemessen, bei Bergen et al. (2006) durch die Angaben der Lehrpersonen sowie der Schülerinnen und Schüler.

⁴ Zur Erleichterung der Lesbarkeit werden in den Ausführungen vereinzelt nur die maskulinen Bezeichnungen verwendet, die weibliche Form ist jedoch gedanklich stets mit einbezogen.



Die wenigen, bislang vorliegenden Studien bestätigen einige der Erwartungen an das kollegiale Feedback im schulischen Kontext⁵ und liefern wichtige Hinweise zu förderlichen Bedingungen. Positive Effekte von Feedback zwischen Lehrpersonen dürften eher zu erwarten sein, wenn

- (1) Lehrpersonen eine persönliche Neigung/Selbstverpflichtung in Bezug auf das Konzept erleben und der Nutzung einen ‚inneren Wert‘ zuschreiben.
- (2) eine hohe Qualität der Feedbackinformation gewährleistet ist und der Einsatz systematisch und planvoll erfolgt.
- (3) die schulischen Arbeitsbedingungen als förderlich für das Eintreten und die Investitionen in ein kollegiales Feedback zu werten sind (zum Beispiel: Vereinbarkeit mit dem Stundenplan).

Kollegiales Feedback kann – sowohl unter Bezugnahme auf die zu Beginn dargelegten Konzeptmerkmale als auch auf Basis der wenigen, bislang vorliegenden Forschungsbefunde – insgesamt als ein vielversprechender und wertvoller ‚Baustein‘ im Kontext der

unterschiedlichen Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten von Lehrkräften eingestuft werden. Gleichwohl ist die Entfaltung der aufgezeigten Potenziale und Chancen nicht als selbstverständlich anzusehen; vielmehr sind potenzielle Wirkungen bzw. der Nutzen für Lehrerinnen und Lehrer vor dem Hintergrund bzw. in Abhängigkeit verschiedener Bedingungen zu sehen bzw. zu bewerten:

- Verankerung in der Qualitätskultur der Schule (z. B. Wertschätzung durch die Schulleitung,
- Form der Verbindlichkeit für die direkt beteiligten Akteure (z. B. freiwillige Teilnahme bzw. Selbstverpflichtung),
- Rahmenbedingungen an Schulen (z. B. zur Verfügung stehende Zeitfenster, Freiräume zur Entwicklung und Durchführung) und der Unterstützungssysteme (z. B. Angebote zum Erwerb feedbackspezifischen Wissens).

⁵ Diese Ergebnisse sind vor dem Hintergrund einiger Einschränkungen zu interpretieren; u. a. lassen sich die ermittelten Wirkungen aufgrund der methodischen Konzeption der Studien teilweise nicht immer eindeutig auf das kollegiale Feedback zurückführen. Zudem sind die Bedingungen, unter denen der Einsatz und die Wirkungen des kollegialen Feedbacks bislang untersucht werden, häufig als lern- und entwicklungsförderlich zu bewerten (bspw. hinsichtlich der Motivation der an den Programmen teilnehmenden Lehrpersonen oder der zur Verfügung stehenden Trainingskonzepte und Unterstützungssysteme). Für eine ausführliche Analyse siehe Funk (2016).

LITERATUR

- Bergen, T., Engelen, A., & Derksen, K. (2006). The quality of coaching in relation to the professional development of teachers. In F. K. Oser, F. Achtenhagen, & U. Renold (Eds.), *Competence oriented teacher training: Old research demands and new pathways* (97–114). Rotterdam; Taipei.
- Bruce, C. D. & Ross, J. A. (2008). A model for increasing reform implementation and teacher efficacy: Teacher peer coaching in grades 3 and 6 Mathematics. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 346–370.
- Busher, L. A. (1994). *The effects of peer coaching on elementary school teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Educational Research Association. Sarasota, Florida, 1–17.
- Dresel, M. & Lämmle, L. (2011). Motivation. In T. Götz (Hg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (80–141). Paderborn.
- Funk, C. M. (2016). *Kollegiales Feedback aus der Perspektive von Lehrpersonen: Zusammenhang von beruflicher Zielorientierung und Bewertung des Feedbackkonzepts*. Wiesbaden.
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Hattie, J. (2012). Feedback in schools. In R. M. Sutton, M. J. Hornsey, & K. M. Douglas (Eds.), *Feedback: The communication of praise, criticism, and advice* (265–277). New York.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. London; New York.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. doi: 10.3102/003465430298487
- Horster, L. & Rolff, H.-G. (2001). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse*. Weinheim; Basel.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284. doi: 10.1037/0033-2909.119.2.254
- Kohler, F. W., McCullough Crilley, K., Shearer, D. D., & Good, G. (1997). Effects of peer coaching in teacher and student outcomes. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 240–250.
- Kreis, A., Lügstenmann, G. & Staub, F. C. (2008). *Kollegiales Unterrichtscoaching als Ansatz zur Schulentwicklung. Schlussbericht zur Pilotstudie Peer Coaching*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149–170. doi:10.1016/S0742-051X(02)00101-4
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham.
- Leuders, T. (2001). *Qualität im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I und II*. Berlin.
- Licklider, B. L. (1995). The effects of peer coaching cycles on teacher use of a complex teaching skill and teachers' sense of efficacy. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9(1), 55–68.

- Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (398–417). Münster.
- Lohmann, M. C. (2000). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning* 18(3), 141–156.
doi: 10.1108/13665620610654577
- Macha, H., Lödermann, A. & Bauhofer, W. (2010) *Kollegiale Beratung in der Schule: Theoretische, empirische und didaktische Impulse für die Lehrerfortbildung*. Weinheim; München.
- Murray, S., Ma, X., & Mazur, J. (2009). Effects of peer coaching on teachers' collaborative interactions and students' mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 102(3), 203–212.
doi: 10.3200/JOER.102.3.203-212
- Narciss, S. (2006). Informatives tutorielles Feedback: Entwicklungs- und Evaluationsprinzipien auf der Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse. In D. H. Rost (Hg.), *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Band 56*. Münster.
- Rolff, H.-G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (2011). *Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung* (4., neu ausgestaltete Auflage). Weinheim.
- Salzmann, P. (2015). Lernen durch kollegiales Feedback: Die Sicht von Lehrpersonen und Schulleitungen in der Berufsbildung. In R. Becker, S. Blömeke, W. Bos et al. (Hg.), *Empirische Erziehungswissenschaft, Band 57*. Münster.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189.
doi: 10.3102/0034654307313795
- Tracey, J. B., Hinkin, T. R., Tannenbaum, S., & Mathieu, J. E. (2001). The influence of individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 12(1), 5–23.
- Wang, W. (2007). Evaluation of 2+2 alternative teacher performance appraisal program in Shanxi, People's Republic of China. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1012–1023. doi:10.1016/j.tate.2006.05.005
- Wilkesmann, U. (2004). Lernende Organisation, Wissensmanagement und Lernkulturentwicklung – schöne Worte oder mehr? Überlegungen aus organisationstheoretischer Sicht. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 100(3), 383–397.
- Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, T., & Bolhuis, S. (2009). Which characteristics of a reciprocal peer coaching context affect teacher learning as perceived by teachers and their students? *Journal of Teacher Education* 60(3), 243–257. doi:10.1016/j.tate.2007.11.003
- Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, T., & Bolhuis, S. (2007). Experienced teacher learning within the context of reciprocal peer coaching. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 13(2), 165–187.
doi: 10.1080/13540600601152520
- Zwart, R. C., Wubbels, T., Bolhuis, S., & Bergen, T. (2008). Teacher learning through reciprocal peer coaching: An analysis of activity sequences. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 982–1002.
doi: 10.1177/0022487109336968

3.2 AUS DER PRAXIS AN BERUFLICHEN SCHULEN

Unterricht zu entwickeln bedeutet, zu reflektieren, Gelingendes zu bewahren und Neues zu entwickeln. Die Reflexion im Rahmen kollegialer Feedbacks ermöglicht Lehrkräften den professionellen Dialog, indem

- flexibel und passgenau konkrete und aktuelle Fragestellungen des eigenen unterrichtlichen Handelns, z. B. Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsdurchführung oder Leistungsbeurteilung einbezogen werden. Beispiele dazu werden im Folgenden dargestellt.
- im kollegialen Austausch wichtige Anregungen zur Weiterentwicklung fachlicher, aber gerade auch pädagogisch-didaktischer Kompetenz gewonnen werden.
- gegenseitiges Verstehen der jeweils eigenen Motive und Handlungen gefördert wird, was die soziale Einbindung im Kollegium unterstützt.

BEISPIELE ...

... ZUR UNTERRICHTSVORBEREITUNG

Das Lehrerteam einer Klasse tauscht sich regelmäßig zum Umgang mit schwierigen Situationen aus. In der Praxis hat sich die folgende Vorgehensweise bewährt:

Eine Lehrkraft beschreibt eine schwierige Situation in der Klasse und formuliert ihr Erkenntnisinteresse (5 bis 7 Minuten)

- Die anderen Lehrkräfte stellen Verständnisfragen mit dem Ziel, die Situation in der Klasse und die Lehrerhandlungen zu verstehen. (5 bis 7 Minuten)
- Die anderen Lehrkräfte bilden Hypothesen über das Entstehen der Situation, Begründungen für das Schülerverhalten und das Lehrerverhalten (Was glauben wir, waren Ursachen, Gründe, Beweggründe? Wozu diente das Schüler- und/ oder Lehrerverhalten? ...) (10 Minuten)
- Die anderen Lehrkräfte bieten der fallgebenden Lehrkraft Ideen für Möglichkeiten der Selbststeuerung und ein verändertes Lehrerverhalten an.



- Die fallgebende Lehrkraft gibt an, welche Ideen sie hilfreich findet.
- In einer späteren Sitzung berichtet die fallgebende Lehrkraft unter Umständen darüber, wie und mit welcher Wirkung sie gehandelt hat.

... ZUR UNTERRICHTSDURCHFÜHRUNG

Lehrkräfte gehen ihrem konkreten professionellen Erkenntnisinteresse zu bestimmten Handlungen und Fragestellungen im Rahmen von kollegialer Hospitation nach. Die Anliegen können im Sinne von „echten Fragen zum Unterricht“ erfahrungsgemäß den Bereichen Aufgabenorientierung, Lernprozessorientierung oder Selbststeuerung zugeordnet werden:

Fragen zur Aufgabenstellung	Beobachtungsmöglichkeiten im Unterricht
<ul style="list-style-type: none"> • Wie passen die Aufgaben zum Ziel? • Wie wird das Thema für die Schülerinnen und Schüler eingebunden? • Bleibt das Thema über den Bearbeitungszeitraum erkennbar? • Wie wird die Aufgabe erarbeitet? • Wie wird das Ergebnis reflektiert? • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Zu Beginn des Unterrichts werden die Ziele klar formuliert. • Alle Arbeitsaufträge beziehen sich klar auf das Thema. • Die Schülerinnen und Schüler lösen die Aufgabe ohne weitere Hilfe der Lehrkraft. • Die Schülerinnen und Schüler sprechen über ihren Lernprozess. • Die Schülerinnen und Schüler beurteilen die Qualität ihrer Arbeitsergebnisse in angemessener Art und Weise. • ...

Tab. 3: Erkenntnisinteresse im Bereich Aufgabenorientierung

Fragen zur Lernprozessgestaltung	Beobachtungsmöglichkeiten im Unterricht
<ul style="list-style-type: none"> • Wie sichtbar wird/bleibt der rote Faden? • Wie werden die Arbeitsaufträge umgesetzt? • Wie passt die Abfolge der Lernphasen? • Wie viel Raum haben die Schülerinnen und Schüler für Klärungen? • Wie gelingt es, das einzelne Lernen für alle fruchtbar/sichtbar zu machen? • Wie unterstützen die eingesetzten Medien? • Wie ist die Verteilung von Input – Übung – Anwendung – Transfer? • Woran werden Regeln und Fehlerkultur erkennbar? • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrkraft gibt zu Unterrichtsbeginn einen Überblick über die geplanten Unterrichtsschritte. • Es stehen Aufgaben zur individuellen Bearbeitung bereit. • Die Schülerinnen und Schüler können die Aufgaben in der zur Verfügung stehenden Zeit bewältigen. • Methoden und Methodenwechsel unterstützen den Lernprozess. • Es gibt kaum Störungen. • ...

Tab. 4: Erkenntnisinteresse im Bereich Lernprozessorientierung

Fragen zur Selbststeuerung	Beobachtungsmöglichkeiten im Unterricht
<ul style="list-style-type: none"> • Wie wertschätzend wirkt mein Umgang mit den Schülerinnen und Schülern? • Wie klar gelingen meine Arbeitsanweisungen? • Wie transparent ist mein roter Faden? • Wie hoch ist mein Redeanteil im Vergleich zu dem der Schülerinnen und Schüler? • Wie gelingt mir die Anerkennung von Mitarbeit? • Wie gehe ich auf Äußerungen der Schülerinnen und Schüler ein? • Wie konstruktiv sind meine Korrekturen? • Wie gehen die Schülerinnen und Schüler mit mir um? Wo zeigen sie mir Vertrauen? • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schülerinnen und Schüler bringen bereits vorhandenes fachliches und überfachliches Wissen in den Unterricht ein. • Anregungen oder Einwände der Schülerinnen und Schüler werden von der Lehrkraft aufgenommen. • ...

Tab. 5: Erkenntnisinteresse im Bereich Selbststeuerung

Weitere Fragen können sich an den Beobachtungsfeldern orientieren wie sie im Basismodell für die Unterrichtsbeobachtung dargestellt sind (MKJSa 2023).

In der Reflexion des gemeinsam erlebten Unterrichts geht es dann zunächst darum, ein gemeinsames Verständnis darüber herzustellen, was jeweils erlebt wurde. Hierbei sind vor allem Neugierde und ernsthaftes Interesse wichtig. (Warum oder wozu hast du das so gemacht?). Im zweiten Schritt wird die beobachtete Wirkung auf das Schülerlernen anhand von Leitfragen erörtert. Günstig ist es, wenn dazu Schülerarbeiten (z. B. bearbeitete Aufgaben oder Aufschriebe) herangezogen werden können. Schließlich können Erfahrungen in anderen Handlungssituationen ausgetauscht und gegebenenfalls Alternativen überlegt werden.



... ZUR LEISTUNGSBEURTEILUNG

In einem beruflichen Gymnasium hat die Abteilungskonferenz beschlossen, in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik in allen Parallelklassen weitgehend identische Klassenarbeiten zu schreiben.

Die Lehrkräfte stimmen sich dazu zeitlich und inhaltlich ab. Zum Teil werden Unterrichtsmaterialien ausgetauscht. Die gemeinsamen Klassenarbeiten werden arbeitsteilig erstellt, indem jede Lehrkraft einige Aufgaben beisteuert. Jede Lehrkraft korrigiert ihren Klausensatz und bespricht das Ergebnis mit den Schülerinnen und Schülern. Danach werden für ausgewählte Aufgaben die Lösungen der Schülerinnen und Schüler zwischen den Klassen verglichen. Auffällige Unterschiede werden mit Hilfe von Leitfragen analysiert:

- Wo sind Unterschiede und worin könnten sie begründet sein?
- Wie wirkt, was wir tun? Oder: Wirkt es ähnlich gut?
- Was ist unser Anspruch?
- Wie kann ich in meinem Unterricht gestalten, damit wir unserem Anspruch gerecht werden?

Weitere Informationen zur Analyse von Lernergebnissen bietet die OES-Handreichung „Datengestützte Qualitätsentwicklung“ (MKJSd 2023)

Soll kollegiales Feedback als längerfristiges Verfahren implementiert werden, so bietet sich die Arbeit mit QUBE-F an.

QUALITÄTSENTWICKLUNG DURCH UNTERRICHTSBEOBSACHTUNG UND FEEDBACK (QUBE-F)

QUBE-F ist ein langfristig angelegtes Vorhaben, das in Kooperation vom Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) und dem Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW) zentrale Fragestellungen zur Unterrichtsentwicklung in den Blick nimmt.

Mit QUBE-F soll das Lernen der Schülerinnen und Schülern noch besser unterstützt und wirksame Impulse zur Weiterentwicklung des Fachunterrichts gegeben werden. Dabei stehen folgende Leitfragen im Fokus:

- „Was macht guten Unterricht aus?“
- „Sprechen wir mit derselben Sprache darüber?“
- „Nehmen wir die wirksamen Aspekte bewusst wahr?“
- „Wie gelingt es, wirksames Lernen zu unterstützen?“

Ziel ist es, eine gemeinsame Sprache bezüglich Unterrichtsqualität zu entwickeln, eine kriteriengeleitete Unterrichtsbeobachtung zu unterstützen, lernwirksames Feedback zu ermöglichen und damit eine Kultur wertschätzender Reflexion von Unterricht aufzubauen.

Die Arbeit mit dem vom IBBW entwickelten und empirisch erprobten Unterrichtsfeedbackbogen Tiefenstrukturen (UFB) samt Beobachtungsmanual bietet dafür eine hilfreiche Grundlage.

Der UFB stellt ein generisches Instrument zur Unterrichtsbeobachtung dar, d. h., ein Instrument, das Aspekte der Unterrichtsqualität erfasst, die über alle Fächer hinweg bedeutsam sind. Die Tiefenstrukturen beziehen sich auf Lehr- und Lernprozesse, die für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler von zentraler Bedeutung sind, aber im Unterricht nicht auf den ersten Blick beobachtbar sind. Um sie beobachtbar zu machen braucht es sorgfältig konstruierte Instrumente. Konkret werden folgende drei Basisdimensionen der Tiefenstrukturen in den Blick genommen:

- Kognitive Aktivierung
- Konstruktive Unterstützung
- Strukturierte Klassenführung



Auch das begleitende Beobachtungsmanual des UFB ist generisch. Es enthält vertiefte Hintergrundinformationen, konkret beobachtbare Indikatoren zu den elf Items der oben genannten Basisdimensionen, empirische Befunde zur Bedeutsamkeit der einzelnen Basisdimensionen und fächerübergreifende Beobachtungshinweise.

Der Einsatz des Beobachtungsinstrumentes (UFB und Manual) ist freiwillig und vielfältig. So kann Unterricht z. B. von Lehrkräften individuell anhand ausgewählter Items vor- und nachbereitet, in Lehrerbildungssettings kollegial reflektiert, in Fachschaften gemeinsam weiterentwickelt werden.

Der UFB und das Manual eignen sich zudem beispielsweise für

- Schulleitungen als Impulsgeber für Unterrichtsentwicklungsprozesse an der eigenen Schule,
- Fortbildende als Konzeptionsgrundlage von Fachfortbildungen,
- Auszubildende als Ausgangspunkt von Beratungsgesprächen.

Kollegiales Feedback mit dem Unterrichtsfeedbackbogen Tiefenstrukturen (UFB)

Kollegiales Feedback mithilfe des UFB ermöglicht es Lehrkräften, sich gegenseitig kriteriengeleitete Rückmeldungen zu ausgewählten und lernrelevanten Aspekten ihres Unterrichts zu geben. Mittels des UFB können die Tiefenstrukturen des Unterrichts anhand von Items und Indikatoren beschreibbar und erfassbar gemacht werden. Da der UFB auf die Qualitätsmerkmale von Unterricht fokussiert, die sich in empirischen Studien als bedeutsam für die schulische Entwicklung von Lernenden erwiesen haben, können die darauf bezogenen Beobachtungen als Ausgangspunkt für lernwirksames Feedback zur Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts dienen. Im kollegialen Feedback mit dem UFB geht es somit nicht um eine Bewertung, sondern um das gemeinsame Verstehen und Weiterentwickeln von Unterrichts- und Lernprozessen. Dieses kollegiale Feedback dient der Weiterentwicklung der eigenen Professionalität und stellt ein zentrales Element der systematischen Unterrichtsentwicklung dar.

Weiterführende Informationen:

Begleitmaterialien und Unterstützungsangebote des ZSL: [ZSL – Unterrichtsbeobachtung und Feedback \(zsl-bw.de\)](https://www.zsl-bw.de)

Download des UFB samt Manual auf der Homepage des IBBW: [IBBW – Unterrichtsfeedbackbogen Tiefenstrukturen \(ibbw-bw.de\)](https://www.ibbw-bw.de)

Online zugänglich sind auch Erklärvideos zum [Projekt-hintergrund](#) und zum [Aufbau und der Entwicklung des Instruments](#).

Konkrete Anregungen zur Nutzung des UFB und des Manuals gibt das auf der Homepage des ZSL verfügbare Selbstlernmaterial zur Unterrichtsentwicklung und das [Selbstlernmaterial](#) für Lehrkräfte, Aus- und Fortbildende zur Schulung der Beobachtungsgenauigkeit.

Kontakt für Anfragen zu Unterstützungsangeboten: qubef@zsl.kv.bwl.de

4 Zum Nachlesen

Erfolgreiches Feedback nutzt Erkenntnisse aus der Psychologie und der Kommunikationslehre. In diesem Kapitel finden Sie hierzu vertiefende Informationen und Hinweise zu Modellen sowie für die Gestaltung des Feedbackprozesses. Die Auswahl beschränkt sich auf einige wichtige Grundlagen. Darüber hinaus bietet die angeführte Literatur (siehe Kapitel 5 und 6) Möglichkeiten zur weiteren Auseinandersetzung mit Grundlagen von Feedback.

4.1 DAS JOHARI-FENSTER – EINE GRUNDLAGE FÜR INDIVIDUALFEEDBACK

Das Johari-Fenster beschreibt Beziehungen unter verschiedenen Wahrnehmungsperspektiven.

VERHALTEN		mir selbst ...	
		bekannt	unbekannt
den anderen ...	unbekannt	A „öffentliche Person“ Das Feld der freien Aktivität	B „mein blinder Fleck“
	bekannt	C „Privatperson“ Das Feld von Nicht-Wissen	D „Unbekanntes“ Das Feld der unbewussten Aktivität

Abb. 3: Das Johari-Fenster (verändert nach Luft/Ingham, 1955)

VERHALTEN		mir selbst ...	
		bekannt	unbekannt
den anderen ...	unbekannt	A „öffentliche Person“ Das Feld der freien Aktivität	B „mein blinder Fleck“
	bekannt	C „Privatperson“ Das Feld von Nicht-Wissen	D „Unbekanntes“ Das Feld der unbewussten Aktivität

Abb. 4: Wirkung von Feedback im Johari-Fenster (verändert nach Luft/Ingham, 1955)

Feld A umfasst das eigene Verhalten und eigene Motivationen, die uns selbst und anderen bekannt sind. Es handelt sich um den öffentlichen Bereich unseres Handelns („öffentliche Person“).

Feld B umfasst Verhalten, das andere sehen, uns selbst aber nicht bewusst ist („Blinder Fleck“).

Feld C beschreibt den Bereich, den wir selbst kennen, den wir aber nicht mit anderen teilen wollen („Privatperson“).

Feld D stellt den Bereich dar, der zwar unser Handeln beeinflusst, über den aber weder wir selbst noch andere etwas wissen. Im Laufe der Zeit können, beispielsweise durch Feedback, Teilbereiche sichtbar werden, wodurch vieles erklärbar wird, das wir bis dahin nicht einordnen konnten („Unbekanntes“).

Mit Feedback kann mehr über das eigene Verhalten in Gruppen oder Beziehungen und dessen Hintergründe erfahrbar werden.

4.2 PROFESSIONALITÄT – LEHRKOMPETENZEN

Lehrpersonen verfügen über vielfältige spezifische Kompetenzen, die im (Lehramts-)Studium, dem Vorbereitungsdienst und der Praxis erworben wurden und werden. Feedback zielt auf die Weiterentwicklung und Stärkung dieser Kompetenzen.

Eine Darstellung der vielfältigen professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen und ihrer Zusammenhänge findet sich im Kompetenzmodell von Baumert und Kunter, das im Rahmen der CoAktiv-Studie entwickelt wurde. Es konnte belegt werden, dass günstige Ausprägungen in den vier Merkmalsbereichen zu einer erhöhten Berufszufriedenheit und einer hohen Unterrichtsqualität, gemessen an den Schülerlernleistungen, führen.

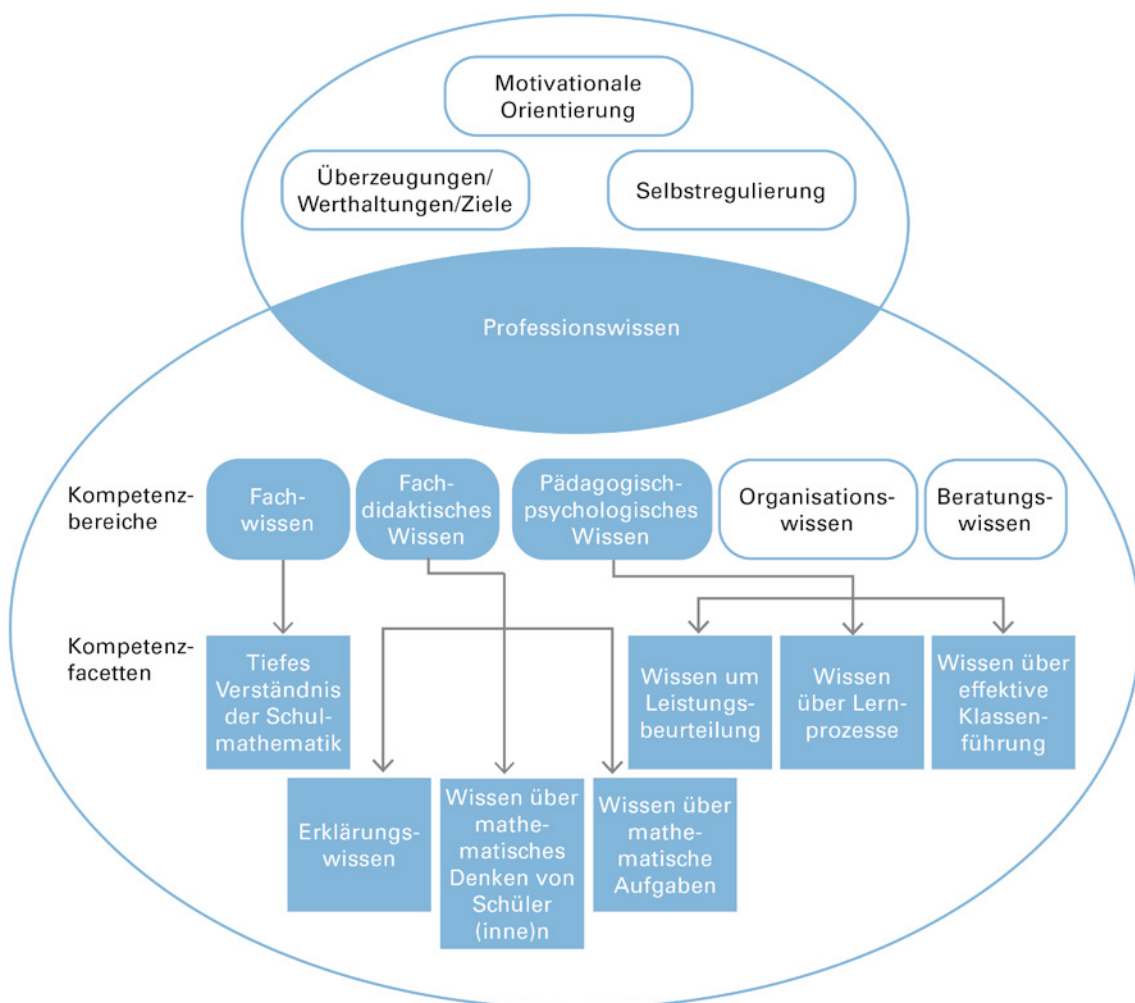


Abb. 5: Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen (verändert nach Baumert/Kunter 2006, zitiert nach PH Zug, 2014, S. 5)

Im Zusammenspiel dieser vier Bereiche entfaltet sich die Professionalität von Lehrpersonen:

Das Professionswissen umfasst folgende Kompetenzbereiche und Wissensfacetten (siehe Abbildung):

- Fachwissen
- fachdidaktisches Wissen
- allgemeines pädagogisches Wissen
- Organisationswissen
- Beratungswissen

Es handelt sich hier um das spezifische, erfahrungsgesättigte, deklarative und prozedurale Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können), das im (Lehramts-)Studium, in den schulpraktischen Studien und im Vorbereitungsdienst erworben und berufsbegleitend in Fortbildungen und dem Selbststudium vertieft werden kann. Die Überzeugungen, Wertevorstellungen und Ziele bezüglich der Tätigkeit sowie der Rolle als Lehrperson sind meist stark autobiographisch geprägt. Nicht nur das Wissen über lerntheoretische Grundannahmen, sondern die eigenen Überzeugungen prägen den Unterricht der Lehrperson. Dieser Bereich der professionellen Werte, Überzeugungen, subjektiven Theorien, mentalen Modelle und normativen Präferenzen und Ziele ist größtenteils erfahrungsbasiert und nicht systematisch erworben. Da er häufig unbewusst und unreflektiert ist, prägt er das implizite Wissen und (spontane) Handeln der Lehrperson. Für Veränderungen ist dieser Bereich schwer zugänglich.

Mit Methoden der Selbstklärung, Reflexion sowie im Austausch und Abgleich mit den Überzeugungen sowie Werten anderer zeigen und schärfen sich die eigenen Werte und Ziele. In kooperativen Arbeitsformen sind Auseinandersetzungen darüber möglich und erwünscht.

Der Bereich der motivationalen Orientierung umfasst die eigene Motivation und den Enthusiasmus der Lehrpersonen für ihre Unterrichtsfächer und die Freude an der Vermittlung und der pädagogischen Arbeit allgemein. Die Überzeugung als Lehrperson bei dem Lernprozess und der Entwicklung der Schülerinnen

und Schüler wirksam zu sein, ist ebenfalls Bestandteil dieses Bereichs.

Die Fähigkeiten der professionellen Selbstregulation (Baumert, et al. 2011, S. 33) beschreibt die Regulierung der eigenen Ressourcen und das Balancieren zwischen Engagement und Distanzierungsfähigkeit, um unter anderem einer emotionalen Erschöpfung vorzubeugen und damit eine allgemein höhere Berufszufriedenheit zu erreichen und aufrecht zu erhalten (Kunter/Klusmann 2010, S. 213ff)

Weiterentwicklung dieser Merkmalsbereiche

Das pädagogische Professionswissen kann durch Fortbildungsmaßnahmen und Selbststudium systematisch weiterentwickelt werden. Die Entwicklung in den anderen drei Bereichen unterliegt einer hohen Innensteuerung und kann nur teilweise von außen angestoßen werden. Kontinuierliche Verarbeitung und Anpassung dieses Wissens und Könnens in Kombination mit Reflexion der Erfahrungen ist Grundlage für die Arbeit der Lehrkräfte als „reflektierte Praktiker“, die sich permanent weiterentwickeln und anpassen:

”

Ein reflektierender Praktiker versucht, durch kontinuierliche Reflexion und Evaluation seiner Handlungen seine pädagogische Praxis weiterzuentwickeln und zu professionalisieren. Das Berufswissen soll dabei bewusst und systematisch an den eigenen praktischen Erfahrungen aufgebaut und verbessert werden. Das Ziel ist eine systematische, reflektierte Routinebildung.

Meyer 2001, S. 229

“

5 Quellen

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006). Stichwort: ProfeBaumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Heft 9/2006.
- Baumert, et al. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster.
- Berger, Regine/Granzer, Dietlinde/Loos, Wolfgang/Waack, Sebastian (2013). „Warum fragt ihr nicht einfach uns?“ Mit Schüler-Feedback lernwirksam unterrichten. Weineim.
- Bohm, David (2017). Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Aus dem Englischen von Anke Grube. Stuttgart.
- Eckert, Constanze: Über das Niefertigwerden – auf dem Weg zum reflektierten Praktiker. <http://publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht.html?document=288&page=reflexion.html>. Letzter Aufruf 22.05.2023.
- Granzer, Dietlinde/Berger, Regine (2015). Feedback – Schülerfeedback – Feedbackkultur. In Huber, Stephan Gerhard (Hg.): Jahrbuch Schulleitung 2015 – Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements, Schwerpunkt: lernwirksam unterrichten und fördern. Köln.
- Hattie, John (2013). Lernen sichtbar machen. Übersetzt und bearbeitet von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Hohengehren.
- Hattie, John/Zierer, Klaus (2016). Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis. In: Pädagogik Heft 10/2016.
- Heckendorf, Jörg (2012). Unterstützung geben und nehmen: Beratung / Coaching und Fallbesprechung/ Supervision. In: Gesund und aktiv im Lehrberuf, Stuttgart.
- Helmke, Andreas et al. (2011). Studienbrief Unterrichtsdiagnostik. Koblenz/Landau.
- Helmke, Andreas (2023). Universität Koblenz, <http://www.unterrichtsdiagnostik.de>. Letzter Aufruf am 22.05.2023.
- Kunter, Mareike/Klusmann, Uta (2010). Die Suche nach dem kompetenten Lehrer – ein personenzentrierter Ansatz. In: Bos, Wilfried/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hg.): Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. S. 207–230. Münster.
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Münster.
- Kunze, Ingrid (2009). Begründung und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: Kunze, Ingrid /Solzbacher, Claudia (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler.
- Landwehr, Nobert/Steiner, Peter (2003). Q2E. Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Bern.
- Lipowsky, Frank (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 51/2006.

- Lohmann, Gert (2014). Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. Berlin.
- Schulz von Thun, Friedrich (1996). Miteinander Reden 1.
- Luft, Joseph / Ingham, Harry (1955). The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness. Los Angeles.
- Senge, Peter (1996). Die fünfte Disziplin. Stuttgart.
- Meyer, Hilbert (2001). Türklinddidaktik. Berlin.
- Städeli, Christoph et al. (2013). Klassenführung. Bern.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJSa 2003). Basismodell für die Unterrichtsbeobachtung. Stuttgart.
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D. (1969). Menschliche Kommunikation. Bern.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJSb 2023). Unterrichtsentwicklung an beruflichen Schulen. Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJSc 2023). Schulführung und Qualitätsmanagement. Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJSd 2023). Datengestützte Qualitätsentwicklung. Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJSe 2023). Referenzrahmen Schulqualität. Stuttgart.
- Newsletter „Lernen sichtbar machen 12/15“ unter: <https://www.lernensichtbarmachen.ch/sondernewsletter/>. Letzter Aufruf am 22.05.2023.
- Schön, Donald A. (1983). The reflective practitioner: how professionals think in action. London.
- Schratz, Michael (2015): Feedback als Intervention in der Schulentwicklung: In: Buhren, Claus G. (Hg): Handbuch Feedback in der Schule. Weinheim/Basel.

6 Weiterführende Literatur

Bastian, Johannes/Combe, Arno/Langer, Roman (2007). Feedbackmethoden. Weinheim/Basel.

Brünning, Ludger/Saum, Tobias (2014). Orientierung beim Lernen – Feedback mit Kriterienraster. In Praxis Schule, Heft 1/ 2014.

Frey, Andreas/Jung, Claudia (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster.

Hattie, John/Zierer, Klaus (2016). Rede über Lernen, nicht über Lehren. In: Pädagogik Heft 10/2016.

Hattie, John/Zierer, Klaus (2016). Gib und fordere Rückmeldung! In: Pädagogik Heft 11/ 2016.

Hattie, John/Zierer, Klaus (2016). Entwickle positive Beziehungen. In: Pädagogik Heft 12/2016.

Helmke, Andreas (2012). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze.

Kaffeya, Jan Hendrik/Schult, Stefanie (2016). Lernprozesse strukturieren und moderieren mit Lernentwicklungsgesprächen. In: Pädagogik Heft 7–8/2016.

Lipowsky, Frank (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 51/2006.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2023). Individuelle Förderung an beruflichen Schulen. Stuttgart.

Schratz, Michael (2015). Feedback als Intervention in der Schulentwicklung. In Buhren, Claus (Hg.): Handbuch Feedback in der Schule. Weinheim/Basel.

Stern, Elsbeth (2009). Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/ Beck, Klaus/Sembill, Detlef/ Nickolaus, Reinhold/ Mulder, Regina (Hg.): Lehrprofessionalität, Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung . Weinheim/Basel.

Dagmar Widorski et al. (2012). Lernenden förderndes Feedback geben. Bern.

Wisniewski, Benedikt / Zierer, Klaus (2017). Schülerfeedback ist nicht gleich Schülerfeedback. In: Pädagogik, Heft 11/2017.

Zierer, Klaus (2016). Wichtiger als das, was wir machen, ist, wie und warum wir es machen. In: Pädagogik, Heft 9/2016.

IMPRESSUM

Herausgeber:

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
Thouretstr. 6
70173 Stuttgart
www.km-bw.de

Verantwortlich:

Hannelore Hammer, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg

Autorenteam:

Gabriele Ponzer, Radolfzell

Dr. Rüdiger Arnscheid, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL)

Frauke Stricker, Johann-Friedrich-Schöllkopf Kirchheim

Elke Stenger, Seminar für die Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Karlsruhe (BS)

Peter Wilhelm, Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL), Regionalstelle Mannheim

Redaktion:

Anna Katharina Stöber Auler, Balthasar-Neumann-Schule 2 Bruchsal

Fotos:

stock.acobe.com © Syda Productions (S. 12), Cecilie Arcurs/peopleimages.com (S. 16),
Y.A./peopleimages.com (S. 20), bnenin (s. 23); iStockphoto © nortonrsx (S. 25)

Layout:

Ilona Hirth Grafik Design GmbH, Karlsruhe

Stuttgart, 2023

