Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln

Kristin Behnke

Umgang mit Feedback im Kontext Schule

Erkenntnisse aus Analysen der externen Evaluation und des Referendariats

Springer

Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln

Weitere Informationen zu dieser Reihe finden Sie unter
http://www.springer.com/series/10707

Die Akteure im Bildungssystem verfügen zusammen genommen über ein immenses Wissen. Das Wissen aus den unterschiedlichen Perspektiven wird aber nicht immer zusammengebracht: Praktiker/innen wenden ihr Wissen nicht immer lehrbuchmäßig an und Wissenschaftler/innen schaffen Erkenntnisse, die nicht immer praktisch umgesetzt werden können. Das erste Ziel dieser Schriftenreihe besteht darin, die Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Psychologie und Praxis zu mannigfaltigen und relevanten Aspekten des Bildungs- und Erziehungskontextes zusammenzutragen.

Allerdings reicht Wissen alleine nicht aus um dann auch in Handlung umgesetzt werden zu können. Die Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln ist jedem bekannt, sowohl theoretisch als auch praktisch arbeitenden Menschen. Hier verfolgt die Schriftenreihe ein zweites Ziel: Das in einem Band zu einem Thema zusammengetragene Wissen aus Forschung und Praxis soll aus praxisorientierter Perspektive durch Praktiker/innen selber handlungsleitend reflektiert werden, so dass die Leser/innen die Erkenntnisse konkret umsetzen können.

Beide Ziele zusammengenommen regen an, das Forschungsfeld und Berufsfeld im Erziehungsund Bildungskontext aus neuen Perspektiven zu betrachten und mit neuen Ideen zu gestalten.

Herausgegeben von
Prof. Dr. Gisela Steins, Universität Duisburg-Essen, Deutschland

Wissenschaftlicher Beirat
Prof. Dr. Stefan Dutke, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Deutschland
Prof. emr. Dr. Maria Limbourg, Universität Duisburg-Essen, Deutschland
Prof. Dr. Marcus Roth, Universität Duisburg-Essen, Deutschland
Prof. Dr. Birgit Spinath, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Deutschland

Kristin Behnke

Umgang mit Feedback im Kontext Schule

Erkenntnisse aus Analysen der externen Evaluation und des Referendariats

Springer

Kristin Behnke
Fakultät für Bildungswissenschaften
Universität Duisburg-Essen
Essen, Deutschland

Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln
ISBN 978-3-658-10222-7 ISBN 978-3-658-10223-4 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-10223-4

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Springer
© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.
Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Eva Brechtel-Wahl

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media (www.springer.com)

Vorwort

Was kann dieser Band leisten?

Der vorliegende Band richtet sich sowohl an Praktiker/-innen als auch an Theoretiker/-innen in vielerlei Bereichen des schulischen Kontextes. Sowohl angehende Lehrer/-innen und Studierende des Lehramtes als auch Fachleitungen und Schulleitungen können sich mithilfe des vorliegenden Bandes umfassend über das Thema Feedback informieren. Die Thematik des Umgangs von Individuen mit Feedback erstreckt sich jedoch über die Institution Schule weit hinaus und so können jegliche Personen aus dem Bildungsbereich die theoretischen wie praktischen Bezüge dieses Bandes nutzen.

Insgesamt kann dieser Band auf mehreren Ebenen interessant sein: Er zeigt den aktuellen Stand zur Feedbackforschung auf und erhebt aktuelle Ergebnisse in zwei Studien, die unter Einbezug von theoretischen Grundlagen diskutiert werden. Darüber hinaus werden abschließend relevante Hinweise und Handlungsempfehlungen aus sozial- und emotionspsychologischer Sicht dargestellt, die es durch die Übertragung von Kenntnissen aus der Psychologie auf die Bildungsrealität ermöglichen sollen, durch Fachwissen und Reflexion einen entspannten Umgang mit Feedback und Rückmeldungen zu erreichen – sich jedoch auch bewusst zu machen, welche Mechanismen eine Rolle spielen können, wenn man der Sender von Feedback ist und wie dieses Feedback gestaltet sein sollte, damit es möglichst angenommen wird und somit positive Veränderungen initiiert und Lerngelegenheiten wahrgenommen werden können.

Ein wichtiger Hinweis soll der Bearbeitung der Thematik vorausgehen: Im Folgenden ist grundsätzlich hilfreiches, konstruktives und realitätsangemessenes

Feedback gemeint, wenn der Einsatz dessen diskutiert wird. Dies geschieht ohne aus dem Bewusstsein zu verlieren, dass Feedback nicht immer derart gestaltet ist. Der Umgang mit Feedback, welches nicht hilfreich und der Realität angemessen ist, kann jedoch aus Gründen der Komplexitätsreduktion in diesem Band nicht ausführlich thematisiert werden, obwohl es ein relevantes und spannendes Thema innerhalb der Forschung zu Feedback darstellt. Nichtsdestotrotz wird an geeigneter Stelle auf die Schwierigkeiten und Problematiken hingewiesen, welche sich unter Umständen durch Feedback ergeben können.

Inhalt

1 Einleitung 1
1.1 Veränderungen innerhalb des Schulsystems 1
1.1.1 Kompetenzen für eine erfolgreiche Schul- und Unterrichtsgestaltung 2
1.1.2 Die Rolle von Schüler/-innen und Lehrkräften 3
1.1.3 „Neue“ Kompetenz Selbstregulation? 3
1.2 Feedback als eine zentrale Größe des Lernens 4
1.2.1 Feedback: Ursprung und Gegenwart 4
1.2.2 Fragen an den Einsatz von Feedback im schulischen Kontext 5
1.2.3 Feedback in der Schule = Feedback nur für Schüler/-innen?. 5
1.2.4 Umgang professioneller Feedbacksender mit Feedback 6
1.2.5 Das Lohnenswerte an einer sozialpsychologischen Perspektive 7
1.3 Aufbau des Bandes 8

2 Feedback 11
2.1 Warum ist Feedback im Schulkontext relevant?. 11
2.2 Was ist über Feedback bekannt und was kann Feedback leisten? 12

3 Wie gehen Individuen mit Feedback um? 19
3.1 Sozialpsychologische Perspektiven 19
3.1.1 Zusammenhänge von Feedback und Selbstwert 19
3.1.2 Die Rolle des Feedbacksenders 21
3.1.3 Feedback, Selbstwirksamkeit und Attributionen 23
3.1.4 Feedback, Leistung und Motivation 24
3.2 Perspektiven aus dem Berufsleben 26
3.2.1 Haltungen von Vorgesetzten gegenüber Feedback 26
3.2.2 Feedback von Mitarbeiter/-innen an ihre Vorgesetzten 27
3.2.3 Führungskräfte als Sender von Feedback 27
3.3 Perspektiven aus der Schule 28
3.3.1 Feedback in Lehr-Lern-Situationen 29
3.3.2 Feedback in Prüfungs- und Testsituationen 30
3.3.3 Auswirkungen von Feedback auf die Anwendung von Strategien 31
3.3.4 Feedback und Selbstregulationsprozesse des Lerners 32
3.3.5 Auswirkungen von Feedback auf Emotionen und Einstellungen 33
3.3.6 Selbstwerterhaltung, Leistungsmotivation und Feedback bei Schüler/-innen 34
3.3.7 Die Praxis des Peer-Feedbacks 35
3.4 Zusammenfassung: Wie gehen Individuen mit Feedback um? 36
3.4.1 Allgemeine Erkenntnisse 36
3.4.2 Sozialpsychologische Erkenntnisse 38
3.4.3 Lehr-lerntheoretische Erkenntnisse 40

4 Umgang mit Feedback bei zwei ausgewählten Personengruppen des schulischen Miteinanders 43
4.1 Was ist über den Umgang von Referendar/-innen mit Feedback bekannt? 43
4.1.1 Allgemeine Bewertungen des Referendariats durch die Studienreferendar/-innen 44
4.1.2 Untersuchungen zur Bewertungs- und Beurteilungspraxis im Referendariat 45

4.1.3 Einstellungen von Referendar/-innen gegenüber der Hilfesuche 46
4.1.4 Erwerb von Reflexions- und Regulationskompetenzen im Referendariat 47
4.1.5 Zusammenfassung 50
4.2 Was ist über den Umgang von Schulleitungen mit Feedback bekannt? 52
4.2.1 Die Bedeutung der Schulleitung für die Schulentwicklung 52
4.2.2 Personalführung und Motivation als Schulleitungstätigkeit 53
4.2.3 Herausforderungen für und Anforderungen an Schulleitungen 54
4.2.4 Umgang von Führungskräften mit Feedback 58
4.2.5 Die Qualitätsanalyse NRW: Feedback für Schulleitungen 63

5 Ausgewählte sozialpsychologische Erklärungsansätze für den Umgang mit Feedback 67
5.1 Die Reaktanztheorie 68
5.1.1 Annahmen der Reaktanztheorie 68
5.1.2 Determinanten der Reaktanzstärke 69
5.1.3 Effekte von Reaktanz 70
5.1.4 Manifestationen von psychologischer Reaktanz 71
5.1.5 Feedback und Reaktanz 72
5.1.6 Die Relevanz von Reaktanzprozessen im schulischen Kontext 76
5.2 Die kognitive Dissonanztheorie 78
5.2.1 Annahmen der Dissonanztheorie 79
5.2.2 Entstehungsbedingungen kognitiver Dissonanz 82
5.2.3 Feedback und Dissonanz 85
5.2.4 Die Relevanz von Dissonanzprozessen im schulischen Kontext 88
5.3 Selbsttheorien 90
5.3.1 Feedback und Selbsttheorien 91
5.3.2 Die Relevanz von Selbsttheorien im schulischen Kontext 100

6 Eine Meta-Theorie für die Erklärung des Umgangs von Individuen mit Feedback: Die rational-emotive Verhaltenstherapie nach Albert Ellis 103
6.1 Emotionstheorien: Eine Einordnung 104
6.1.1 Kognitive Emotionstheorien 105
6.2 Relevante Konzepte und Forschungsfelder in der kognitiven Emotionsforschung 106
6.2.1 Affekt, Erregung und Kognitionen 106
6.2.2 Emotionsregulation 108
6.3 Entwicklung der REVT und Vorüberlegungen 109
6.4 Grundlagen der REVT 111
6.4.1 Einflüsse auf das Menschenbild 114
6.4.2 Philosophie: Stoizismus und Hedonismus 114
6.5 Ziele der REVT 117
6.6 Instrumente und Arbeitsweisen der REVT 118
6.6.1 Das ABC-Modell 118
6.6.2 Disputation und Übungen 120
6.7 Die rational-emotive Verhaltenstherapie im Schulkontext 122
6.7.1 Die Schüler/-innenebene 123
6.7.2 Die Lehrer/-innenebene 127
6.7.3 Führungskräfte: Die Schulleitungsebene 129

7 Empirische Untersuchungen 133
7.1 Theoretische Einbettung der Forschungsarbeiten 133
7.2 Fragestellung 139
7.2.1 Fragestellungen des vorliegenden Bandes 141
7.3 Studie I: Referendar/-innen 142
7.3.1 Methodische Überlegungen 142
7.3.2 Ergebnisse: Allgemeine Angaben der Befragten 146
7.3.3 Korrelationsanalysen 147
7.3.4 Multivariate Analysen 149
7.3.5 Deskription der offenen Fragen des Fragebogens 159
7.3.6 Diskussion Studie I 163
7.3.7 Implikationen Studie I 168
7.4 Studie II: Schulleitungen 173
7.4.1 Vorüberlegungen zur Durchführung der Studie 173
7.4.2 Methode und Design 176
7.4.3 Qualitative Ergebnisse 183
7.4.4 Quantitative Ergebnisse 201
7.4.5 Diskussion Studie II 209
7.4.6 Implikationen Studie II 212

8 Implikationen aus sozialpsychologischer Sicht 219
8.1 Studienübergreifende Ergebnisse 219
8.1.1 Die Bewertung 219
8.1.2 Die feedbackerteilende Person 220
8.1.3 Das Kontrollerleben 221
8.1.4 Die Verwertbarkeit 221
8.1.5 Die Feedbackkriterien 222
8.2 Diskussion der Ergebnisse 223
8.2.1 Zur Bewertung 223
8.2.2 Zur feedbackerteilenden Person 227
8.2.3 Zum Kontrollerleben 229
8.2.4 Zur Verwertbarkeit 232
8.2.5 Zu den Feedbackkriterien 234
8.3 Implikationen 237
8.3.1 Zur Bewertung 238
8.3.2 Zur feedbackerteilenden Person 241
8.3.3 Zum Kontrollerleben 245
8.3.4 Zur Verwertbarkeit 246
8.3.5 Zu den Feedbackkriterien 249

9 Grenzen der Studien 253
9.1 Zur Studie über den Umgang von Referendar/-innen mit Feedback 253
9.2 Zur Studie über den Umgang von Schulleitungen mit Feedback 254

10 Fazit: Umgang mit Feedback im Kontext Schule 257
10.1 Erkenntnisse der Studien dieses Bandes 257
10.2 Reflexion der Grundlagen einer positiven Lehrqualität 258
10.3 Die Relevanz einer sozialpsychologischen Perspektive 258
10.4 Gesellschaftliche Sichtweise auf den Prozess des Lernens 260
10.5 Relevanz der Entwicklung und Förderung sozialer und personaler Kompetenzen 261
10.6 Die REVT als Instrument der Unterstützung und als Metatheorie 261

11 Ausblick 267

Literatur 271

Abbildungsverzeichnis

Abb. 6.1 Das ABC-Modell der REVT 119
Abb. 6.2 Die zentralen irrationalen Belief Systeme und ihre Ableitungen 120

Abb. 7.1 Beispiel einer im ABC-Modell aufgeschlüsselten Reaktanzsituation: Referendar/-innen 134
Abb. 7.2 Beispiel einer im ABC-Modell aufgeschlüsselten Reaktanzsituation: Schulleitungen 135
Abb. 7.3 Beispiel einer im ABC-Modell aufgeschlüsselten Dissonanzsituation: Referendar/-innen 136
Abb. 7.4 Beispiel einer im ABC-Modell aufgeschlüsselten Dissonanzsituation: Schulleitungen 137
Abb. 7.5 Beispiel einer im ABC-Modell aufgeschlüsselten Selbstwertsituation: Referendar/-innen 138
Abb. 7.6 Abbildung der im Fragebogen erfassten thematischen Bereiche. 144
Abb. 7.7 Geschlecht und Leistungsmotivation 150
Abb. 7.8 Geschlecht und Emotionale Stabilität 150
Abb. 7.9 Note und Kontrollerleben 151
Abb. 7.10 Note und Umgang mit Feedback allgemein 152
Abb. 7.11 Note und Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks 153
Abb. 7.12 Umgang mit negativem Feedback und Kontrollerleben 154
Abb. 7.13 Umgang mit negativem Feedback und Bewertung des Ausbilder/-innenfeedbacks 155
Abb. 7.14 Umgang mit negativem Feedback und Verwertung des Feedbacks durch die Referendar/-innen 156

Abb. 7.15 Umgang mit negativem Feedback, Geschlecht und Benotung 157
Abb. 7.16 Umgang mit negativem Feedback, Geschlecht und Emotionaler Stabilität 158
Abb. 7.17 Einstellungsveränderung der Schulleitungen gegenüber dem Feedbackinstrument QA nach eigener Angabe (in %) bei T2 184
Abb. 7.18 Bewertung der Vorinformation durch die Schulleitungen. 190
Abb. 7.19 Bewertung der Besuchstage durch die Schulleitungen (in %) 191
Abb. 7.20 Zufriedenheit über das Abschneiden bei der QA 196
Abb. 7.21 Bewertung der Wahrnehmung der QP. 198
Abb. 7.22 Die Beurteilung der Fairness der Bewertung durch die Schulleitungen (%) 199
Abb. 7.23 Einstellungen der Schulleitungen (N = 20) zum Rückmeldeinstrument QA bei T1 (%). 202
Abb. 7.24 Einstellungen der Schulleitungen (N = 50) zum Rückmeldeinstrument QA bei T1 (%). 202
Abb. 7.25 Ermittelte Einstellungen der Schulleitungen (N = 20) zum Rückmeldeinstrument QA bei T2 (%). 203
Abb. 7.26 Verlauf der Einstellungsveränderung der Schulleitungen gegenüber dem Rückmeldeinstrument QA im Längsschnitt 204
Abb. 7.27 Einstellungsveränderung der Schulleitungen gegenüber dem Feedbackinstrument QA nach eigener Angabe (in %) bei T2 204
Abb. 7.28 Bewertung der Arbeit der Qualitätsprüfer/-innen auf einer Skala von 1–10 (1 = besonders schlecht, 10 = besonders gut) 207
Abb. 7.29 Bewertung der Fairness der QA auf einer Skala von 1–10 (1 = besonders schlecht, 10 = besonders gut) 208
Abb. 7.30 Bewertung der Transparenz der QA auf einer Skala von 1–10 (1 = besonders schlecht, 10 = besonders gut) 209
Abb. 7.31 Bewertung der Wirksamkeit der QA auf einer Skala von 1–10 (1 = besonders schlecht, 10 = besonders gut) 209

Abb. 10.1 Arbeitsmodell aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit: Fokus Empfänger 263
Abb. 10.2 Arbeitsmodell aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit: Erweiterung Sender 264

Tabellenverzeichnis

Tab. 2.1 Funktionen des Feedbacks 14
Tab. 2.2 Kriterien für gutes Feedback 15

Tab. 6.1 Irrationale und rationale Bewertungen in der Theorie der REVT 121

Tab. 7.1 Verwendete Antwortskala 143
Tab. 7.2 Verwendete Skalen I: Persönlichkeitsmerkmale 145
Tab. 7.3 Verwendete Skalen Teil II: Erfassung der Bewertung und des Umgangs mit dem Feedback im ZfsL 145
Tab. 7.4 Teil III des Fragebogens: Offene Fragen 146
Tab. 7.5 Kategorien und Häufigkeiten der Aussagen: Offene Frage 1 159
Tab. 7.6 Subkategorien und Häufigkeiten der Aussagen: Offene Frage 2 160
Tab. 7.7 Subkategorien und Häufigkeiten der Aussagen: Offene Frage 3 160
Tab. 7.8 Subkategorien erschwerender Faktoren für den Umgang mit Feedback 161
Tab. 7.9 Subkategorien und Häufigkeiten der Aussagen: Offene Frage 4 161
Tab. 7.10 Subkategorien und Häufigkeiten der Aussagen: Offene Frage 5 162
Tab. 7.11 Subkategorien und Häufigkeiten der Aussagen: Offene Frage 6 162

Tab. 7.12 Subkategorien und Häufigkeiten der Aussagen: Offene Frage 7 163
Tab. 7.13 Stichprobe der Schulleitungen (N = 20) nach Schulformen 177
Tab. 7.14 Einstellungsveränderung der Schulleitungen (N = 20) gegenüber der QA (T2) 203
Tab. 7.15 Vergleich der vorliegenden Angaben zur Einstellung und Einstellungsveränderung der Schulleitungen in % 205
Tab. 7.16 Zusammenhang der Einstellungsveränderung mit dem Belastungserleben 206

Tab. 8.1 Kriterien für gelungenes Feedback: Bereich Psychologie 235
Tab. 8.2 Kriterien für gelungenes Feedback: Bereich Lernen 236
Tab. 8.3 Kriterien für gelungenes Feedback auf der Basis der vorliegenden Ergebnisse 250

Einleitung 1

In immer wiederkehrenden gesellschaftlichen Bemühungen und Reformbewegungen ist seit Beginn der Existenz der Institution Schule die Tendenz ersichtlich, diese zu verbessern und zu reformieren. Auch in den letzten Jahrzehnten ist in der deutschen Schullandschaft ein grundlegender und noch nicht abgeschlossener Wandel bemerkbar, welcher maßgeblich initiiert durch die PISA-Untersuchung im Jahre 2001 und die darauf folgenden Überlegungen zur Reformierung des Schul- und Bildungswesens einsetzte. Seit den zu Beginn des 21. Jahrhunderts durch Deutschland erzielten, vergleichsweise schlechten Ergebnissen in der PISA-Studie, haben die deutschen Bundesländer und zuständigen Bildungsministerien sich durch die Einführung verschiedener Maßnahmen, Richtlinien und Programme um eine Veränderung der Schul- und Lernkultur an deutschen Schulen bemüht.

1.1 Veränderungen innerhalb des Schulsystems

Einhergegangen mit den Bemühungen um die Verbesserung und Weiterentwicklung des deutschen Schulsystems sind Veränderungen auf vielen unterschiedlichen Ebenen: Zu beobachten ist einerseits, dass Ansätze zur Verbesserung des schulischen Bildungssystems vermehrt darauf abzielen, Ergebnisse vergleichbarer zu gestalten und datengestützt Resultate aus Schulen zu gewinnen und aufzubereiten. Auch wurden deutschlandweit mittlerweile externe Evaluationen eingeführt, welche den Status Quo der Schulen analysieren und mit ihnen auf Grund der

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

K. Behnke, *Umgang mit Feedback im Kontext Schule*,
DOI 10.1007/978-3-658-10223-4_1

Ergebnisrückmeldungen Ziele für die Weiterarbeit vereinbaren (für einen Überblick vgl. Dedering und Müller 2011). Eine weitere, zumindest für das Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) geltende, Neuerung ist die Verkürzung der zweiten Phase der Lehrer/-innenausbildung von 2 auf 1,5 Jahre ab dem Jahrgang 2011,[1] einhergehend mit Änderungen in den Ausbildungsrichtlinien sowie den Vorgaben für den Erwerb des zweiten Staatsexamens. Es erfolgte zudem die sukzessive Abschaffung des ersten Staatsexamens in der universitären Lehrer/-innenausbildungsphase und die Ersetzung desselbigen durch das Bachelor- und Mastersystem, um nur wenige ausgewählte Beispiele dieses sich im Wandel befindlichen Feldes zu benennen.

1.1.1 Kompetenzen für eine erfolgreiche Schul- und Unterrichtsgestaltung

Andererseits erfolgte in den meisten Bundesländern ein Umdenken hinsichtlich der in den Schulen vorherrschenden Lern- und Unterrichtspraxis. Schulisches Lernen wird nun vermehrt nicht mehr von den Inhalten her, sondern im Sinne des Kompetenzerwerbs von Lernenden gedacht. Diese Veränderung führte auch zu einer Verstärkung der Bemühungen, Schule und Unterricht so umzugestalten, dass alle Schüler/-innen auf dieser theoretisch-pädagogischen Grundlage optimal individuell angeleitet und unterstützt werden können.

Die Umsetzung einer für alle gewinnbringenden Differenzierung im Unterricht und der Einsatz von sowohl kooperativen als auch individualisierenden Methoden erfordert ein hohes Maß an Organisations-, Selbstreflexions- und Selbstregulationskompetenz, einesteils auf Seiten der Schüler/-innen, andernteils aber auch auf Seiten der Lehrkräfte und aller weiteren an Schule beteiligten Personengruppen. Die Interaktionen verlaufen in den gewünschten und geforderten Unterrichtssettings nicht mehr primär linear, in dem Sinne, dass eine Gruppe als Ganzes ihre Aufmerksamkeit auf die frontal unterrichtende und hauptsächlich agierende Lehrkraft lenkt. Im Gegenteil, das Klassenzimmer der Gegenwart beziehungsweise Zukunft berücksichtigt idealerweise unterschiedliche Begabungen, inkludiert, stellt verschiedenste Ansätze und Materialien zur Erschließung

[1] Mittlerweile dauert der Vorbereitungsdienst in 6 Bundesländern (Rheinland-Pfalz, Hessen, Niedersachen, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Hamburg) 18 Monate, in Sachsen 12 Monate. In den übrigen Bundesländern beträgt die Dauer des Vorbereitungsdienstes 2 Jahre (Stand: Januar 2015).

eines Gegenstandes zur Verfügung und ermöglicht es den Schüler/-innen, Zielkompetenzen auf vielen verschiedenen, selbst gewählten Wegen zu erwerben.

1.1.2 Die Rolle von Schüler/-innen und Lehrkräften

Das oben gezeichnete Bild einer modernen Schule mit zeitgemäßen didaktisch-methodischen Ansätzen erfordert natürlich auch vielfältige Kompetenzen in der Planung, Durchführung und Gestaltung von Unterricht und Schule. Schüler/-innen, die selbstständig entscheiden, welche Arbeitswege sie wählen oder ob sie das Ziel der Unterrichtsreihe alleine, in Partner- oder Gruppenarbeit erreichen können und möchten, bedürfen dementsprechend einer deutlich höheren Kompetenz, sich selbst und ihre Handlungen zu überwachen, zu überprüfen und, wenn nötig, zu regulieren. Lehrer/-innen bedürfen kongruent zu den Anforderungen an die Schüler/-innen einer hohen Kompetenz in der Organisation und Steuerung von Lernarrangements, bei einem gleichzeitig herrschenden Bewusstsein, dass die anzuregenden Lernsettings häufig eher Moderator/-innen, Kurskorrektor/-innen und Beobachter/-innen, denn allein agierende Akteur/-innen benötigen. Bei den anzustrebenden Veränderungen in der Unterrichts- und Schulkultur kommt insbesondere der Fähigkeit eines Individuums, die eigenen Verhaltensweisen zu regulieren ein hoher Stellenwert zu.

1.1.3 „Neue" Kompetenz Selbstregulation?

Andererseits ist jedoch zu beachten und hervorzuheben, dass zwar die dargestellten Neuerungen dazu geführt haben, dass die Relevanz der Förderung von Selbstregulations- und Selbstreflexionskompetenzen von Individuen derzeit wieder vermehrt in den Fokus des bildungswissenschaftlichen Reformdiskurses und Interesses getreten ist, dass diese Kompetenzen jedoch unabhängig davon bereits seit jeher von hoher Relevanz im konstruktiven Miteinander mit Heranwachsenden waren und es auch, unabhängig vom bildungswissenschaftlichen Zeitgeist und Diskurs, nach wie vor bleiben werden. Zimmermann (2000) äußerte sich beispielsweise bereits vor der Einführung vieler der oben thematisierten Maßnahmen wie folgt zur Kompetenz der Selbstregulation: *„Perhaps our most important quality as humans is our capability to self-regulate."* (S. 13). Dabei wird deutlich, dass die Fähigkeit zur Selbstregulation zu einer der Kernkompetenzen unserer Zeit gehört und von jedem Individuum zur Gestaltung seines Lebens benötigt wird sowie dass

den in der Schullandschaft derzeit als neuartig propagierten Einsichten und Methoden bereits seit geraumer Zeit in Disziplinen wie beispielsweise der Sozial- und Emotionspsychologie ein hoher Stellenwert eingeräumt wurde.

1.2 Feedback als eine zentrale Größe des Lernens

Eine zentrale Unterstützungshilfe bei der Regulation von sozialen Lernprozessen erfolgt über die bewusst gespiegelte Rückmeldung der Fremdwahrnehmung eines Handelns, Ergebnisses oder eines Produktes, auch bezeichnet als Feedback (Butler und Winne 1995). Feedback soll dazu dienen, einem lernenden Individuum Fortschritte zu verdeutlichen und positive Errungenschaften zu loben. Gleichzeitig dient es jedoch auch dem Ziel, Menschen zur Reflexion anzuregen, Lernfortschritte zu unterstützen und sie in weiterführende Richtungen denken zu lassen. Eine weitere positive Eigenschaft von Feedback ist, dass dieses dazu beiträgt, dass sich eine Person mitsamt einem in Frage stehenden Sachverhalt durch die Augen einer außenstehenden Person wahrnehmen kann und dementsprechend einen Abgleich zwischen Selbst- und Fremdperspektive erfährt. Feedback hat also großes Potential, positiv auf Lernprozesse einzuwirken.

1.2.1 Feedback: Ursprung und Gegenwart

Feedback ist dabei kein neues Konstrukt, sondern nimmt schon seit mehreren Jahrzehnten einen bedeutenden Platz in der Regulation der Lernprozesse von Individuen sowie in der Forschung ein. Bereits im Jahre 1946 begann der Forscher Lewin sich damit zu beschäftigen, inwiefern Feedback innerhalb von Gruppenprozessen zu weiterführenden Lerngelegenheiten und Verhaltensmodifikationen beitragen kann (vgl. hierzu auch McLeod und Kettner-Polley 2004; Ramage und Shipp 2006).

Auf Grund der oben geschilderten, veränderten Ansprüche an die Arbeit von Schulen sind nun das Erteilen und Erhalten von Feedback jedoch in hohem Maße wieder als bedeutsame Interaktionsprozesse für eine angestrebte „neue“ Lernkultur in deutschen Schulen in den Fokus gerückt. Feedbackprozesse sind dabei, auf Grund des schon lange herrschenden Bewusstseins für ihre Relevanz, einerseits bereits auf vielen Ebenen gut erforscht, andererseits betonen Forscher/-innen wie Praktiker/-innen immer noch, dass Forschungsdesiderate im Feld des Feedbacks bestehen und vielerlei Probleme bei der praktischen Umsetzung von Feedback auftauchen (Bamberg 2010).

1.2.2 Fragen an den Einsatz von Feedback im schulischen Kontext

Dementsprechend stellen sich zum Einsatz dieses speziellen Selbstregulations- und Reflexionsinstrumentes natürlich eine Vielzahl von Fragen, beispielsweise: Gibt es verallgemeinerbare Kriterien für die gelungene Erteilung und Verarbeitung von Feedback, und lässt sich aus diesen ein theoretisches Konzept, das auch praktisch im Schulalltag umsetzbar ist, ableiten?

Die Forschung deutet darauf hin, dass es sowohl begünstigende als auch limitierende Aspekte gibt, die auf Feedback einwirken können. Auch kann Feedback positive oder gar keine Auswirkungen haben, jedoch auch negativ auf Individuen einwirken und dadurch Lernprozesse verhindern. Dementsprechend ist es von hoher Relevanz, sich darum zu bemühen, optimale Bedingungen für den positiven und konstruktiven Einsatz von Feedback in schulischen Lehr-Lern-Situationen zu schaffen.

Eine kleine Auswahl weiterer Fragen könnte lauten: Wie etablieren Lehrkräfte eine positive Feedbackkultur in ihrer Klasse oder an der Schule? Wie wird Feedback sowohl unter Schüler/-innen als auch unter Lehrer/-innen reflektiert? Wo lernen Lehrkräfte, implizit oder explizit, was es bedeutet, gutes Feedback zu erteilen? Können Lehrer/-innen automatisch Feedback erteilen und mit diesem umgehen? Wenn nicht, wie erwerben sie diese Kompetenz?

1.2.3 Feedback in der Schule = Feedback nur für Schüler/-innen?

Aus der bereits seit langem immer wieder geäußerten Notwendigkeit heraus, Feedback zur Förderung, Regulierung und Verbesserung des Lernprozesses von Schüler/-innen in schulischen Kontexten einzusetzen, ergeben sich weitere spannende Fragen, von denen nur einige obenstehend aufgeführt sind. Allein diese verdeutlichen jedoch bereits, wie komplex die Thematik Feedback ist und das selbst Jahrzehnte nach der Entdeckung des Potentials dieses Instruments noch viele offene Fragen bestehen. Deutlich wird hier auch, dass diese Fragen sich ausgehend von der Schüler/-innenebene ausweiten und auch andere in der Schule agierende Personengruppen in den Fokus rücken: So stehen nicht mehr nur die Fragen nach der Reaktion und dem Umgang von Schüler/-innen mit Feedback im Raum, sondern diese lassen sich auch dahingehend erweitern, zu untersuchen, wie beispielsweise Lehrer/-innen oder Schulleitungen sich zu Feedback positionieren. Denn es ist davon auszugehen, dass allgemein positive oder negative Einstellungen von

Lehrpersonen bezüglich des Sachverhaltes Feedback auch dazu führen können, dass sich dies in ihrem Feedbackverhalten gegenüber den Schüler/-innen bemerkbar macht und dass diese Einstellungen daher von hoher Relevanz sind.

Da jeder Mensch außerdem fortwährend, sowohl privat als auch beruflich, als Individuum handelt, das sich in Bezug zu einer Gruppe setzt, führt dies unweigerlich zu Rückmeldungen, nicht nur hinsichtlich des Lernens, sondern auch bezüglich der eigenen Denk- und Verhaltensweisen und des Handelns und der Entscheidungen, die getroffen werden. Viele dieser Rückmeldungen sind beispielsweise relevant dafür, um sich positiv in gesellschaftlichen Kontexten zu bewegen und zu verhalten und daher nicht nur auf die Institution Schule beschränkt. Wie die Forschung zeigt, gehen jedoch nicht alle Menschen konstruktiv mit Rückmeldungen um, sondern viele fühlen sich dadurch bedroht, abgeschreckt oder verärgert. Auch im beruflichen Bereich erfahren Individuen immer wieder Rückmeldungen – sei es von ihrem Vorgesetzen, von Arbeitskolleg/-innen oder Mitarbeiter/-innen. Diese können direkt oder indirekt erfolgen, sie können günstiges Feedback oder eher ungünstiges Feedback enthalten. Es ist auf der Grundlage von Forschungsergebnissen davon auszugehen, dass Individuen eher nach günstigen Rückmeldungen streben, um ihren Selbstwert nicht zu gefährden. Dementsprechend verlaufen die Reaktionen auf unterschiedliches Feedback auch sehr verschieden.

1.2.4 Umgang professioneller Feedbacksender mit Feedback

Ausgehend von diesen Überlegungen beleuchtet dieser Band das Thema des Umgangs mit Feedback aus einer bislang wenig beachteten Perspektive und widmet sich der Analyse des Umgangs von professionellen Feedbackgeber/-innen mit Rückmeldungen. Es handelt sich dabei insbesondere um Personen, die tagtäglich selbst in einem professionellen Kontext Feedback erteilen, insofern der Fokus dieser Untersuchung auf Referendar/-innen und Schulleitungen liegt. Es wird dabei betrachtet, wie sich Referendar/-innen und Schulleitungen zur Thematik Feedback positionieren, wie ihre Akzeptanz und ihr Umgang mit Feedbacksituationen ist, welche Kriterien für konstruktives Feedback genannt werden und welche Faktoren dazu führen, dass Feedback abgelehnt wird. Die Befragung dieser Personengruppen umfasst, beispielsweise hinsichtlich ihres Erfahrungsgrades innerhalb der Profession, zwei sehr unterschiedliche Positionen, die in der Schule eingenommen werden können – von der Lehrkraft in Ausbildung zur Schulleitung, die bereits

über viel Erfahrung verfügt und innerhalb einer Schule die Führungsposition einnimmt.

Interessant ist es außerdem, festzustellen, ob Personen, die im Rahmen ihrer beruflichen Handlungen ständig Feedback erteilen, auch einen positiven Umgang mit diesem an den Tag legen. Die zur Untersuchung ausgewählten Personengruppen eignen sich besonders zur Erforschung der fraglichen Zusammenhänge, da sie in hohem Maße Feedback zugleich erteilen und empfangen. Das anvisierte Untersuchungssetting ist zudem sehr spannend, da es entgegen vieler anderer Arbeitsbereiche bisher wenige Rückmeldungsebenen beispielsweise für Lehrer/-innen gab – das Bild des geschlossenen Klassenraumes, in dem jede/r Lehrer/-in seinen Unterricht ohne Beobachtung durchführt, ist vielen Personen noch aus eigenen Schulzeiten bekannt und auch im 21. Jahrhundert noch deutlich überrepräsentiert.

Dazu haben sich folgende sehr interessante Fragen gestellt: Wie gehen Personen, die selbst ständig bewerten, deren Beruf es ist, Rückmeldungen über Lernfortschritte und den Status Quo der Leistung von Schüler/-innen zu tätigen, selber mit Feedback um? Welche Faktoren auf der Ebene der Persönlichkeit begünstigen die Akzeptanz und den konstruktiven Umgang mit Feedback? Welche Rahmenbedingungen spielen darüber hinaus eine Rolle, damit Feedback aufgenommen, akzeptiert und im Sinne einer Professionalisierung in den weiteren Arbeitsablauf integriert werden kann? Auf der anderen Seite lohnt es sich ebenfalls, die Frage nach den negativen Auswirkungen von Feedback und dem Widerstand gegenüber Rückmeldungen zu stellen: Welche Faktoren auf der Ebene der Persönlichkeit lassen Widerstand, Ablehnung und Abwertung gegenüber Feedback entstehen? Und welche Rahmenbedingungen spielen bei der Ablehnung von Rückmeldungen eine Rolle?

1.2.5 Das Lohnenswerte an einer sozialpsychologischen Perspektive

Besonders deutlich wird bei der Beschäftigung mit der Thematik Feedback außerdem, dass es sich hierbei explizit um eine komplexe Interaktion zwischen zwei Individuen, zwischen einem Individuum und einer Gruppe oder zwischen verschiedenen Gruppen handelt. Das heißt, dass Feedback in dem Falle nicht nur als ein didaktisch-methodisches Instrument, sondern auch als ein Instrument betrachtet werden kann, das gewichtige soziale und psychologische Komponenten enthält. Der Umgang von Individuen mit Feedback, unter besonderer Berücksichtigung

von Referendar/-innen und Schulleitungen, wird daher in der vorliegenden Arbeit aus einem sozialpsychologischen Blickwinkel beleuchtet und analysiert.

> Die Sozialpsychologie betont vor allem, inwieweit soziale Aspekte sowohl die Person als auch die Umwelt beeinflussen. (…) Sozialpsychologen stellen dabei Fragen wie: Inwieweit beeinflusst die soziale Umwelt (also z. B. die Gruppengemeinschaft, andere Menschen) die einzelne Person bei ihrer Personenwahrnehmung, bei ihrer Motivation? Wie beeinflussen einzelne Menschen oder Gruppen von Menschen ihre soziale Umwelt? (Bierhoff und Frey 2011, S. 13).

Dabei kann eine sozialpsychologische Perspektive sowie ein derart gewählter Betrachtungsschwerpunkt in vielerlei Hinsicht Aufschlüsse über die hier aufgeworfene Fragestellung geben, da die Disziplin der Sozialpsychologie sich explizit mit dem Einfluss der sozialen Welt auf Individuen sowie umgekehrt von Menschen auf ihre Umwelt beschäftigt. Allport (1954) weist darauf hin, dass die Disziplin der Sozialpsychologie ebenfalls darum bemüht ist

> das Denken, Fühlen und Verhalten von Individuen zu verstehen und zu erklären, so wie diese durch die tatsächliche, vorgestellte oder implizite Anwesenheit anderer menschlicher Wesen beeinflußt werden. (Allport 1954, zitiert nach: Keupp 1994, S. 9).

Dementsprechend scheint diese Perspektive ideal, um Feedbackinteraktionen in zwei besonderen Kontexten der schulischen Bildungsinstitution zu beleuchten sowie neue und weiterführende Erkenntnisse bezüglich dieser Thematik zu gewinnen.

1.3 Aufbau des Bandes

Dieser Band widmet der Darstellung des Umgangs von Akteur/-innen im Bildungsbereich mit Feedback. Dabei wird in den Kap. 2 und 3 zunächst der Stand der Forschung skizziert und aufgezeigt, inwieweit Feedbackprozesse außerhalb wie innerhalb der Schule bisher erforscht sind und welche Modelle und Theorien zur Interpretation und Weiterarbeit mit diesen Ergebnissen existieren. Im Fokus stehen dabei die Ausbildungssituation angehender Lehrer/-innen im Referendariat sowie eine relativ neue Feedbacksituation für Schulleiter/-innen, die externe Evaluation und Rückmeldung durch Schulinspektionen (Kap. 4).

Anschließend erfolgt in einem theoretischen Teil (Kap. 5) die Darstellung von und Verknüpfung des Themas Feedback mit theoretischen sozialpsychologischen Erklärungsansätzen. In diesem Teil werden zunächst die Theorie der

psychologischen Reaktanz und die Theorie der kognitiven Dissonanz dargestellt. Anschließend wird auf Selbsttheorien sowie damit in Verbindung stehende Ansätze von Attributionstheorien eingegangen. Die genannten Theorien werden darauf untersucht und geprüft, inwiefern sie Ansätze zur Erklärung vom Umgang von Individuen mit Feedback bieten. Abgeschlossen wird der theoretische Teil durch die ausführliche Darstellung der Theorie und Praxis der rational-emotiven Verhaltenstherapie (Kap. 6).

Hinleitend zum empirischen Teil der Arbeit erfolgt auf der Basis des skizzierten Forschungsstandes sowie der dargestellten Theorien eine theoretische Einbettung sowie die Entwicklung der explorativen Fragestellung (Abschn. 7.1 und 7.2), welche durch die empirische Untersuchung der Gruppe der Referendar/-innen und Schulleitungen getestet werden soll.

Um einen besseren Überblick zu gewährleisten sowie beide Forschungsbereiche ausführlich betrachten zu können, werden die beiden in dieser Arbeit präsentierten Studien getrennt aufgeführt. So widmet sich Abschn. 7.3 zunächst im Rahmen einer quantitativen Untersuchung der Analyse des Umgangs von Referendar/-innen mit Feedback im Rahmen ihres Vorbereitungsdienstes an einem Zentrum für schulpraktische Lehrer/-innenausbildung.

In Abschn. 7.4 wird anschließend der Umgang von Schulleitungen mit Feedback aus der durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens eingeführten externen Schulinspektion Qualitätsanalyse im Rahmen einer qualitativen Untersuchung analysiert. Die Darstellung der Ergebnisse sowie die Diskussion der sich aus ihnen ergebenden Implikationen erfolgt für die beiden Studien zunächst getrennt, um die jeweiligen Besonderheiten dieser Untersuchungen würdigen zu können.[2]

In Kap. 8 wird eine Synthese aus den Forschungsergebnissen beider Untersuchungen vorgenommen, welche dann explizit für die Formulierung allgemeiner Schlussfolgerungen genutzt wird. Auf der Basis dieser Ergebnisse wird versucht, die Frage zu beantworten, wie der Umgang mit und die Aufnahme und Verwertung von Feedback optimiert werden kann.

[2] Für eine komplette Darstellung aller Daten und Ergebnisse beider Studien vgl. Bitan (2014).

Feedback

2

2.1 Warum ist Feedback im Schulkontext relevant?

Das Thema Feedback und die Erteilung von Rückmeldungen sind mittlerweile gut erforscht.[1] Unter Berufung auf Bamberg (2010) kann konstatiert werden, dass insgesamt gesehen eine große Einmütigkeit hinsichtlich der Bewertung der Relevanz des Themas „Feedback" besteht:

> Nahezu unumstritten werden Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit von Feedback betont. Demnach ist es kaum möglich, ohne Feedback etwas über sich selbst zu erfahren, die eigene Wirkung, Stärken und Schwächen zu erleben; Lernprozesse können ohne Feedback nicht gesteuert werden, Gruppenprozesse können nicht optimiert werden, gezielte Personal- und Organisationsentwicklung sind kaum möglich. Einigkeit herrscht darüber, dass Feedback in den unterschiedlichsten Lebenslagen von zentraler Bedeutung ist. So ist Feedback wichtig für die menschliche Entwicklung, für soziale Interaktionen und für institutionalisierte Lernprozesse. Feedback ist für Individuen ebenso von Relevanz wie für Dyaden, Gruppen und Organisationen. Feedback ist Teil unseres Alltagshandelns und wird in pädagogischen und sozialen Prozessen gezielt als Intervention eingesetzt. (Bamberg 2010, S. 1)

In dem obenstehenden Zitat wird deutlich, dass Feedback, wenn es realitätsangemessen und hilfreich ist, einhellig als eine grundlegende Komponente von Lern- und Entwicklungsprozessen betrachtet wird, sei es nun auf individueller oder auf

[1] Im weiteren Verlauf der Arbeit werden die Begriffe Feedback und Rückmeldung synonym verwendet.

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

K. Behnke, *Umgang mit Feedback im Kontext Schule*,
DOI 10.1007/978-3-658-10223-4_2

institutioneller Ebene. Ohne entsprechendes Feedback ist es Individuen, ob allein, in Interaktionen oder im größeren Zusammenschluss innerhalb einer Gruppe nicht möglich, Handlungen adäquat zu reflektieren, zu steuern und diese gegebenenfalls anzupassen. Dementsprechend ist Feedback auch eine relevante Größe für jegliche Interaktion in der Schule, sei es auf der Ebene der Schüler/-innen, der Lehrkräfte und Schulleitungen oder weiterer Personengruppen.

Obwohl sich bereits grundlegend und intensiv mit dem Begriff und dem Konzept von Feedback auseinandergesetzt wurde und die Relevanz von Feedback, wie oben beschrieben, unbestritten ist, bleibt eine Reihe ungeklärter Fragen und Probleme im Zusammenhang mit Rückmeldungen weiterhin bestehen und bedarf dementsprechend der Klärung. Bamberg (2010) verweist dabei unter anderem auf die noch ungeklärte Frage des Umgangs mit und der Gefahren von negativem Feedback. Des Weiteren sind, besonders in Unternehmen oder Abhängigkeitsverhältnissen, bestimmte begleitend ablaufende Prozesse mit zu beachten und die Frage zu klären, ob und inwiefern Feedback nicht nur Rückmeldung an sich ist, sondern auch einen Motor für zu initiierende Veränderungen darstellen kann.

Im Verlauf dieses Bandes wird daher versucht, einige der noch offenen Fragen hinsichtlich der Wirkmechanismen von Feedback in der Schule aufzulösen.

2.2 Was ist über Feedback bekannt und was kann Feedback leisten?

In pädagogischen Tätigkeitsfeldern, insbesondere in der Schule, ist es auf Grund der möglichen positiven und negativen Auswirkungen von Feedback von hoher Relevanz, sich grundlegend mit diesem Sachverhalt auseinanderzusetzen. Doch wie viele Seminare werden an der Universität zum Thema Feedback angeboten? Wo besteht im Referendariat explizit die Möglichkeit, das Erteilen von Feedback kriteriengeleitet zu üben? Welche Rückmeldungen erhalten Lehrkräfte nach ihrer Ausbildung im Berufsalltag und welche Feedbackmöglichkeiten stehen Schulleitungen zur Verfügung?

Das Thema Feedback ist viel komplexer als es auf den ersten Blick erscheinen mag, weshalb an dieser Stelle grundlegend darauf geblickt werden soll, was über Feedback bekannt ist und was es überhaupt leisten kann.

Fengler (2010) definiert die dem Begriff des Feedbacks zu Grunde liegenden Ursprünge folgendermaßen:

> Der Begriff Feedback stammt aus der Kybernetik, der Lehre von den Regelungsprozessen. Er bezeichnet ursprünglich die Rückmeldung oder

> Rückkoppelung von Informationen. Im Alltag wird Feedback oft synonym mit kybernetisch, vernetzt, systemisch, interdependent und Ähnlichem benutzt. (Fengler 2010, S. 6)

Dabei bezieht sich Fengler (2010) zunächst auf Rückmeldungsprozesse im technischen und im biologischen Bereich, indem er das Zusammenspiel von einzelnen Maschinenteilen und Regelkreisen im lebendigen Organismus beschreibt. Zwar grenzt er dabei die Rückmeldungen in Interaktionen zwischen Individuen klar von den oben angesprochenen technischen Regelkreisen ab, da sich das oben präsentierte Verständnis von Feedback nicht vollends auf diese übertragen lässt, definiert jedoch auch Gemeinsamkeiten. *„Als gemeinsame Bedeutung halten wir zunächst den Vorgang der Rückbindung zwischen zwei oder mehreren Personen oder anderen Systemen bzw. Subsystemen sowie die Kreisförmigkeit des Prozesses fest.“* (Fengler 2010, S. 6).

Fengler (2010) datiert die Entstehung und die Idee des Feedbacks auf ein Seminar von Lewin im Jahre 1946, in welchem, eher zufällig, festgestellt wurde, dass die Rückmeldung des wahrgenommenen Verhaltens an Individuen eine interessante Methode darstellt, die innerhalb von Gruppenprozessen zu weiterführenden Einsichten und Lerngelegenheiten beiträgt (vgl. hierzu auch McLeod und Kettner-Polley 2004; Ramage und Shipp 2006). Die heutige Entwicklung des Feedbackkonzeptes unterscheidet sich jedoch immer stärker von ihrer im Labor entwickelten Ausgangsform.

> Das Feedback kann heute demgemäß als gemeinsame Verständigungsleistung von zwei oder mehreren Personen verstanden werden. Der Sender beobachtet das Verhalten des Empfängers und beschreibt es ihm, verbunden mit der eigenen gefühlsmäßigen Resonanz darauf. Er macht ihm vielleicht einen Vorschlag, sein Verhalten zu korrigieren oder neu einzustellen (Verhaltensbeobachtung und Verhaltensbeschreibung, Gefühlsresonanz und Selbstmitteilung, Handlungsimpuls). (Fengler 2010, S. 8)

Dabei stehen bei Feedbackprozessen insbesondere ein Austausch und eine Übereinstimmungsfindung zwischen mindestens zwei Individuen im Fokus.

So wird Feedback als eine Folge dreier Schritte verstanden:

1. Die Darstellung der Wahrnehmung des Verhaltens eines Individuums,
2. die Beschreibung der Reaktion auf diese Wahrnehmung durch den Feedbacksender sowie
3. darauf folgende Hinweise beziehungsweise Aufforderungen zur Modifikation des Verhaltens an den Feedbackempfänger.

Kongruent mit der oben dargestellten Definition von Feedback als eines Akts der Verständigung stellt Fengler (2010) weiterhin dessen Vorzüge und positiven Auswirkungen heraus und weist dabei insbesondere auf die Subjektivität von Feedback hin, was als explizit positiv und bedeutsam für Feedback in die Beschreibung mit eingeht. Es wird an dieser Stelle auch die besondere Schwierigkeit des Erteilens von Feedback deutlich gemacht, denn es begeben sich sowohl der empfangende als auch der erteilende Part im Feedbackprozess in eine ungeschützte Position, da beide sich öffnen und etwas von sich preisgeben.

Feedback erfüllt, beispielsweise in Bezug auf die Alltagskommunikation, viele wichtige Aufgaben, welche sich jedoch ebenfalls auf Situationen im Arbeits- beziehungsweise Schul-und Ausbildungsbereich beziehen lassen. Insgesamt können unter Bezugnahme auf London (1997) dreizehn Wirkungsbereiche von Feedback aufgelistet werden. Die genannten Aspekte (vgl. Tab. 2.1) können in drei Hauptbereiche unterteilt werden: Zum einen die Ermunterung und Motivation sowie zum anderen die Selbstüberprüfung und die Selbststeuerung und letztlich eine persönliche wie auch aufgabenbezogene Entwicklungskompetenz.

Auf der Grundlage dieser Aufstellung von Feedbackfunktionen lassen sich einige grundlegende Arbeitsfelder und Möglichkeiten des Feedbacks ableiten. Feedback kann dementsprechend sowohl motivieren (vgl. Punkte 3, 6, 10) als auch Verhalten verändern und dieses steuern (vgl. Punkte 1, 2, 4, 7, 8, 12, 13) sowie zu

Tab. 2.1 Funktionen des Feedbacks (vgl. Fengler 2010, S. 10)

Das Feedback übernimmt in der Alltagskommunikation und in der Psychotherapie viele Funktionen:

1. Feedback steuert Verhalten.
2. Feedback hilft, zielgerichtet zu arbeiten.
3. Positives Feedback ermutigt.
4. Feedback hilft bei der Fehlersuche.
5. Feedback fördert persönliche Lernprozesse.
6. Feedback hebt die Motivation.
7. Feedback hilft bei der Selbsteinschätzung.
8. Feedback ermöglicht, sich hilfreiches Feedback zu beschaffen.
9. Feedback führt zu einem Zuwachs an Einfluss sowohl beim Empfänger wie beim Geber von Rückmeldungen.
10. Feedback bewirkt eine engere Verbindung mit der Aufgabe.
11. Feedback hilft bei der Identifikation mit der Arbeitsumgebung und der Planung der beruflichen Entwicklung.
12. In Verhandlungen hilft Feedback bei der Einschätzung von Angeboten.
13. Feedback hilft, die Qualität von Entscheidungen zutreffend zu bewerten und zu beurteilen. (London, 1997, S. 14 f., Übersetzung durch den Autor)