



Leseprobe aus: Berger, Granzer, Looss, Waack, "Warum fragt ihr nicht einfach uns?", ISBN 978-3-470-29257-5

© 2013 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-470-29257-5>

Einleitung

»Wenn man uns lässt, machen wir gute Sachen.«

*Gregor, Schüler der Wilhelm-Leuschner-Schule, Mainz,
auf der 9. Lernstatt »Demokratisch Handeln«, Berlin 1999*

Wenn diese Selbsteinschätzung von Gregor ergänzt würde um: »Wenn man uns fragt, wie wir am besten lernen, können wir viel dazu sagen«, dann wäre die Zielsetzung des Buches kurz und knapp umschrieben.

Schülerinnen und Schüler wollen ernst genommen werden, bei dem, was sie tun, und bei dem, was wir tagtäglich vonseiten der Schule, der Schulaufsicht, aber auch der Eltern von ihnen erwarten. Manchmal vergessen wir, dass es die Kinder und Jugendlichen sind, die lernen: Nicht wir üben, sitzen und grübeln über Aufgaben, freuen uns, wenn es geklappt hat, sind hilflos, wenn wir nicht weiterkommen, haben am Ende des Schultages genug vom Lernen, sind aber vielleicht schon wieder offen für das, was am nächsten Tag auf uns zukommen wird. Es sind die Schülerinnen und Schüler! Sie können uns am besten sagen, wie sie lernen, was ihnen ihr Lernen erschwert und was ihnen hilft, damit sie ihren eigenen und für sie optimalen Lernweg finden und gehen können.

Lernen ist ein altes und doch immer wieder neues Thema!

Der Schriftsteller François Rabelais (um 1490 – 1553) hatte in jungen Jahren den Traum, Griechisch zu lernen. Er war allerdings mangels geeigneter Lehrkräfte und Lehrbücher darauf angewiesen, sich tagtäglich selbst zu motivieren, seinen eigenen Lernweg zu finden und sich das Wissen »selbstreguliert« anzueignen. Dies ist heute so kaum mehr vorstellbar, da es Bildungsangebote im Überfluss gibt, sodass vielfach die Herausforderung darin besteht, das richtige Angebot zu finden. Aber den wichtigsten »Motor« haben die Lernenden damals wie heute, wenn sie Begeisterung und Interesse für ein Thema, ein Fach oder das Lernen entwickeln können und dürfen. Rabelais sprach in diesem Zusammenhang davon, dass Kinder keine Fässer sind, die gefüllt, sondern Feuer, die entzündet werden wollen.

Auf die Frage, wie man dies erreichen kann, gibt es unterschiedliche Antworten. Die Lehrkraft kann durch professionelle Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse, also des Unterrichts, diesem Ziel näherkommen, aber die Autorinnen und Autoren dieses Buches vertreten demgegenüber, dass viel konsequenter daran angesetzt werden muss, von Lernenden zu erfahren, was sie über sich und ihr Lernen wissen. Diese Informatio-

nen ermöglichen den Lehrkräften, durch passgenaues Feedback auf Aufgabenebene, Lernprozessebene und der Ebene der Selbstregulation die Kurve des Lernzuwachses für die Schülerinnen und Schüler steiler werden zu lassen. Das motiviert und schafft Selbstvertrauen! Zweifelsohne ist es wichtig, dass Lehrkräfte »begeistern«, mindestens ebenso bedeutsam ist aber, dass Schülerinnen und Schüler ihren ganz persönlichen und individuellen Motor für ihr Lernen entdecken und auch verstehen lernen, wie sie ihr Lernen selbst steuern können.

In dem Maße, wie Schülerinnen und Schüler selbstregulierter lernen und sich z. B. im Peer-Tutoring gegenseitig immer mehr qualifizierte Rückmeldungen zum Lernprozess geben, nimmt sich die Lehrkraft zurück und investiert die gewonnene Zeitressource für die Kinder und Jugendlichen, die eine intensivere oder weiterführende Begleitung benötigen, denen in Kleingruppen ein bestimmter Sachverhalt noch einmal erklärt werden muss oder denen neue Kompetenzen vermittelt werden sollen.

Deutlich wird an dieser Stelle bereits, dass damit Lehrkräfte auch ein erweitertes und verändertes Rollenverständnis entwickeln müssen. Heinz von Foerster fasste die Herausforderung prägnant in folgendem Satz zusammen: »Lehrer können nur Lehrer sein, wenn sie Forscher sind.« Heute können wir dies aufgrund der Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung noch genauer fassen: Lehrkräfte müssen ihren Unterricht erforschen, müssen die Evaluatoren der Auswirkungen ihres professionellen unterrichtlichen Handelns auf den Lernerfolg ihrer Schülerinnen und Schüler sein, um diese in deren Lernen wirksam und nachhaltig unterstützen zu können. »Meine Rolle als Lehrkraft ist es, zu überprüfen, welche Wirkung ich in Bezug auf das Lernen meiner Schülerinnen und Schüler habe.« Dies ist eine zentrale Konsequenz, die John Hattie (2011) aus seiner Metastudie »Visible Learning« gezogen hat und die völlig neue professionelle Anforderungen an Lehrkräfte stellt.

Als Lehrkräfte können wir uns nicht zurückziehen auf Gewissheiten, sondern müssen uns immer dessen bewusst sein, dass nichts sicher ist – und selbst das nicht, so die klare Aussage des Dichters Joachim Ringelnatz! Wir können als Lehrkräfte nicht immer alles richtig machen, auch wenn wir dies wollen, aber wir können uns laufend mithilfe von Schüler-Feedback fragen, ob wir beim Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler wirksam werden. Wir können Informationen einholen, indem wir beobachten und anhand der Ergebnisse von schriftlichen Arbeiten überprüfen, ob unser Lehren effektiv war. Wir können aber noch mehr erfahren, indem wir uns mit den Kindern und Jugendlichen im Prozess ihres Lernens eng rückkoppeln in Bezug auf das, was diese auf welcher Ebene gelernt haben und was noch nicht.

Das Besondere an diesem Buch

Dieses Buch setzt sich mit Schüler-Feedback theoretisch und praktisch am Beispiel konkreter Themen und Fragestellungen auseinander. Zunächst wird Feedback aus der Sicht der Systemtheorie betrachtet. Anschließend erfolgt die Einordnung des Schüler-

Feedbacks auf dem Hintergrund der Erkenntnisse der Hattie-Studie. Schüler-Feedback ist eine herausragende Methode, um das (kognitive) Lernen der Schülerinnen und Schüler zu fördern, daher widmet sich ein eigenes Kapitel diesen Erkenntnissen und zeigt, wie Rückmeldungen erfolgen sollten, um ihre Wirksamkeit zu entfalten. Schüler-Feedback einführen heißt immer Schulentwicklung betreiben, und deshalb ist auch dieser Thematik ein eigenes Kapitel gewidmet.

Materialseiten werden zu Bereichen angeboten, die sich für den Einstieg in das Schüler-Feedback besonders gut eignen. Damit liegt der Fokus auf der Umsetzung an jeder Schule, die sich eines der entsprechenden Themen annehmen will. Wenn es gelingt, dass viele Lehrkräfte an einem Feedback-Strang und dabei in die gleiche Richtung ziehen, wird dies seine volle Wirksamkeit im Unterricht entfalten können. Dazu muss Schüler-Feedback als Methode an der Schule eingeführt werden. Wie vorgegangen werden kann, wird an insgesamt vier Themen beleuchtet. Den Schulleitungen wie auch den Lehrkräften stehen Vorschläge und Checklisten für die Praxis zur Verfügung.

Den Schluss bildet ein Kapitel über den Einsatz von Online-Umfragen mit jeweils unterschiedlichen Zielsetzungen, über die man sich Klarheit verschaffen muss, um nicht vom Ergebnis enttäuscht zu werden. Verschiedene kostenpflichtige und kostenlose Tools zur Erstellung und Auswertung von Befragungen werden vorgestellt und die Möglichkeiten ihres Einsatzes ausgelotet.

Wie anfangen, wie mit der Umsetzung beginnen? Lassen wir hier John Hattie zu Wort kommen: »Fangen Sie an, sich Rückmeldung über ihre eigene Wirksamkeit geben zu lassen. Sagen Sie: Ich will herausfinden, wie gut ich unterrichte. Wer hat was gelernt, was nicht, worüber, ist es wirksam, wohin geht es als nächstes ...!«

Let's go! Viel Vergnügen beim Lesen!

Ein solches Buch kann nur entstehen, wenn sich viele am Projekt beteiligen, mitdenken und konkret mit Rat und Tat zur Seite stehen. Der Dank gilt all jenen, die uns bei diesem Buchprojekt unterstützt haben: Eberhard Bischoff, Bernd Friedrich, Monika Härtling, Astrid Kimmer, Wolfgang Panzer und allen Eltern, allen Schülerinnen und allen Schülern, die ihr Feedback gegeben haben. Alle haben am Zustandekommen dieses Buches wesentlichen Anteil gehabt, und ohne ihr Know-how wäre eine so stringente Ankoppelung an die Praxis nicht möglich gewesen. Last not least danken wir Katja Becker für ihr akribisches Redigieren des Manuskripts.

Bedeutung und Wirkung von Schüler-Feedback

Wolfgang Looss

Feedback, systemisch: Vom Steuern, vom Lernen und von den Mäusen

Was ist eigentlich Feedback?

Feedback ist – wie man in den USA sagt – ein richtiges »Wieselwort« geworden: So wie das Wiesel die Eier austrinkt, werden manche Begriffe durch übermäßigen Gebrauch so entleert von nahrhaftem Sinn, dass man sie kaum noch zu etwas gebrauchen kann. Das ist in diesem Fall deswegen so schade, weil es um ein ganz fundamentales Denkwerkzeug geht, das uns hilft, unser eigenes Handeln samt seinen Konsequenzen, unsere Selbstwirksamkeit und unser Miteinander als Menschen zu verstehen. Alle Kommunikation kann zum Feedback werden, und da wir bekanntlich »nicht nicht kommunizieren können«, geben und empfangen wir offenbar »irgendwie dauernd« Feedback, oft ohne es zu merken oder zu wollen. Was also macht unser Kommunizieren im menschlichen Miteinander zum Feedback?

Könnten Sie sich vorstellen, ein Auto ohne Armaturenbrett zu fahren? Und wenn ja, wie schaffen Sie das? Und ginge es auch noch mit verbundenen Augen? Alles, was wir absichtsvoll tun, basiert darauf, dass wir über irgendwelche Kanäle mitbekommen, welche Wirkungen wir produzieren. Ganz gleich, ob wir mit Dingen umgehen, mit Tieren oder mit anderen Menschen: Die »Welt da draußen« muss uns zurückmelden, was wir anrichten, ob wir noch auf der Straße fahren, ob wir zu schnell sind, ob das Essen gut gewürzt oder die Sahne steif genug geschlagen ist, oder ob ein anderer uns versteht, uns zustimmt oder ablehnt. Ohne Feedback gibt es schlichtweg keine Steuerung unseres Handelns, und wir geraten in erhebliche Unsicherheit. Feedback enthält also Steuerungsinformationen, die wir dringend brauchen. Mit dieser schlichten Überlegung haben wir das entscheidende Kriterium wiedergefunden, das aus irgendwelcher Kommunikation ein Feedback macht:

Kommunikationen werden immer dann zu einem Feedback, wenn sie aus Sicht des Senders und/oder des Adressaten irgendeine Relevanz für die Beziehung zwischen beiden haben, ganz gleich ob es dabei etwa um gemeinsame Arbeit, Kampf, Spiel oder das persönliche Miteinander geht.

Feedback hat damit so viele Formen, wie es Möglichkeiten der Kommunikation gibt. Erst der Beziehungskontext macht aus Kommunikationen Feedback. Es kann bewusst und direkt ausgesprochen oder implizit durch schlüssiges Verhalten übermittelt werden, es kann durch Konventionen festgelegt sein oder auf besonderen Vereinbarungen

des Einzelfalls beruhen. Und auch für das Feedback gilt die alte Erfahrung menschlicher Kommunikation: Das Missverständnis ist der Normalfall, gelingende Kommunikation und damit gelingendes Feedback ist immer das Ergebnis besonderer Anstrengungen oder eingeübter Routinen oder einfach nur Glück.

Die handwerkliche Seite der Feedback-Mühen ist dabei auf dieser Ebene noch ganz einfach. Sie wird mit dem systemanalytischen Satz beschrieben: »Close the loop.« Damit meint man, dass es beim Untersuchen irgendwelcher Wirkungsgefüge und Steuerungsvorgänge (Autofahren, Biotope, Maschinensteuerungen, Ehen, Schulklassen, Wetterphänomene oder schizophrene Familiensysteme ...) immer darauf ankommt, herauszufinden, ob, wie und wo aus linearen Wirkungsketten zirkuläre Wirkungsschleifen werden. Erst dann lässt sich verstehen, was eigentlich passiert. Und auch wenn wir als ganz normale Menschen Wirkungen beabsichtigen, hat es sehr viel Sinn, bei all unseren Plänen »den Kreis zu schließen« und dafür zu sorgen, dass Rückmeldeinformationen entstehen, gegeben werden, wahrgenommen und auch berücksichtigt werden. Alle Unfälle und Katastrophen dieser Welt, von Beziehungsdramen bei Paaren bis hin zu den großen und schrecklichen technischen Systementgleisungen, beruhen auf nicht gelungenen Rückmeldeinformationen.

Mit diesen gängigen Überlegungen können wir uns nun einer kleinen Lehrfabel zuwenden, die als »Mäusegeschichte« in die Folklore kommunikativer Arbeit gehört, und sehen, was wir für unsere weiteren Klärungsmühen daraus entnehmen können.

Die Mäusegeschichte und was wir daraus lernen können

Es waren einmal vier Mäuse, die lebten in einer Scheune, und zwar jede an einer anderen Stelle. Die eine Maus wohnte ganz oben und schaute deswegen auch von oben aus auf das Geschehen in der Scheune. Die andere Maus wohnte – ihr genau gegenüber – ganz unten in der Scheune und überblickte das Geschehen vom Boden aus. Dann gab es noch die Maus, die auf der Vorderseite wohnte und schließlich die vierte im Bunde, die von der Rückseite aus auf das Innere der Scheune schaute. Die Mäuse sind natürlich meistens mit der Futtersuche beschäftigt, aber ab und zu hören sie Muh-Geräusche von der Mitte der Scheune und schauen dann, jede aus ihrer Perspektive, was da denn »Muh« macht. Jedes Mäuschen begibt sich also sofort an das Guckloch und verbindet das Geräusch »Muh« mit einem ganz bestimmten Bild.

Die Mäuse waren aber auch gesellige Tiere, und so trafen sie sich gelegentlich und stellten sich mit ihren Stärken vor. Das Thema war immer wieder »Ich habe keine Angst vor dem Muh-Ding und weiß genau, wie es aussieht«. Das machte das erste Mäuschen deutlich, indem es mit wenigen Strichen mit dem Mäuseschwänzchen ein Bild dessen malte, wie es das »Muh-Ding« sah und verstand. Und die anderen machten es genauso, und schon war der Streit da, weil jede ein anderes Bild von dem Muh-Ding hatte. Jede war bemüht, die eigene Version heftig zu vertreten, andere Wahrheiten wurden belächelt, keinesfalls ernst genommen und die eigene Sicht als einzige Wahrheit gesehen. Nun passierte es einmal, dass ein lautes »Miau« durch die Scheune gellte, bekanntlich ein für Mäuse sehr alarmierendes Signal. Alle Mäuschen flüchteten also gemeinsam in einen Raum, drückten sich an die Wand und bibbten vor Angst! Vor dem Fenster spazierte auf dem Sims dieses Ding entlang, das laut »Miau« machte und gut von der Seite zu sehen war. Vor diesem Bild musste man also Angst haben. Doch plötzlich drehte sich das Miau-Ding um und schaute durch das Fenster: Damit war die

Vorderseite zu sehen, ein ganz anderes Bild zum Angsthaben. Und schon sprang das Miau-Ding auf einen Balken weiter oben und zeigte seine Unterseite und schließlich landete es auch noch auf dem Boden und alle sahen die Oberansicht!

Da veränderte sich die Stimmung bei den Mäusen, denn alle hatten in ganz kurzer Zeit erkannt, dass es sich gar nicht gelohnt hatte, über ihre persönlichen Wahrheiten zu streiten! Bei dem gemeinsamen Blick auf das gefährliche Miau-Ding hatten sie herausgefunden, dass dieselbe Sache ganz verschieden aussehen kann – je nachdem, aus welchem Blickwinkel sie gerade betrachtet wird.

Die vier Mäuse hatten Glück, nicht nur, weil die Katze sie nicht gesehen hat: Ihnen wurde durch blanken Zufall eine Erkenntnis beschert, mit der wir Menschen uns schon seit langer Zeit beschäftigen, spätestens seit Platos berühmtem Höhlengleichnis. Einerseits sind wir, Menschen wie Mäuse, so konstruiert, dass wir die Umwelt nicht direkt und »wirklich« wahrnehmen können, sondern dass wir uns aus unseren Wahrnehmungen in unserem Gehirn eine Welt konstruieren müssen, in der wir dann mehr oder minder gut zurechtkommen. Wir sind, wie man in der Systemtheorie so schön sagt, »operational geschlossen«, wir haben unsere Sinneseindrücke, und den Rest machen wir selbst. Hinter der Netzhaut, hinter dem Trommelfell fängt das Subjekt an und »macht sich etwas draus«, aus dem nämlich, was da über die Sinnesorgane so an Reizen hereinströmt. Und der Apparat, mit dem wir so die Wirklichkeit »konstruieren«, ist durchaus auf Arbeitersparnis aus und benutzt möglichst viele schon vorhandene Konstruktionspläne, die im biografischen Archiv der Person herumliegen. Mit »Kennst du einen, kennst du alle« beschreibt der Volksmund bekanntlich sehr plastisch solche Vorurteilsproduktion. Und so sind wir – jede und jeder für sich – eingesperrt in unsere »Realitätstunnel« wie die Mäuse, die auch jeweils nur ihre Sicht der Dinge kannten.

Andererseits jedoch haben wir durchaus die Möglichkeit, über Kommunikation aufeinander einzuwirken, mag das nun gelingen oder nicht. Wir haben Sinnesorgane, wir haben Sprachen und Konventionen, wir haben Rituale oder Traditionen, und wir haben sogar – mithilfe unserer Spiegelneuronen – die Fähigkeit zur Empathie: Wir können ähnlich fühlen, miteinander lachen, das Verhalten eines anderen nachvollziehen, und gelegentlich können wir uns sogar auf einer wesentlichen und tiefen Ebene begegnen. Doch wie bei unseren Mäusen gelingt das nicht automatisch und nicht immer. Unsere Verständigungsversuche scheitern eben häufig, wir landen in Konflikten, das Feedback gelingt nicht, die Ko-Operation kommt nicht zustande, von einer Ko-Kreation ganz zu schweigen. Und nicht so häufig wird uns – wie den Mäusen – die simultane Erfahrung gemeinsamer Anschauung zuteil mit der erhellenden Erfahrung unserer Unterschiedlichkeit und dem lakonischen Hinweis, dass wir den Rest per Kommunikation erledigen müssen. Kontakt, sagt man, beginnt mit dem Akzeptieren von Unterschiedlichkeit. Wenn wir also in unserer Arbeit und in unseren Beziehungen, bei all unseren Steuerungsbemühungen, trotzdem gemeinsam etwas erreichen wollen, dann brauchen wir bewusstes Feedback, explizite, möglichst genaue und verstehbare Rückmeldungen darüber, wie die oder der jeweils andere die Welt sieht.

Feedback und die neue Unübersichtlichkeit

In den letzten Jahren ist das Steuern von Vorgängen – ganz allgemein – erheblich schwieriger geworden. Das gilt nicht nur für den Betrieb von Kernkraftwerken, die Verhinderung von Währungskrisen, den Umbau großer Bahnhöfe oder die verlässliche Bauplanung von Flughäfen, das gilt auch im privaten Bereich für das Gestalten von Liebesbeziehungen, die Sicherung einer gesunden Ernährung, das Schritthalten mit der Mode oder die Erziehung von Kindern. Man redet in der Systemtheorie gern von der »neuen Unübersichtlichkeit«, und die große Frage entsteht, was uns als Menschen in unserer jeweiligen Lebenswelt denn nützlich sein könnte, um durch solche Turbulenzen gut durchzukommen.

Und hier gibt es im Zusammenhang mit Feedback eine einfache Faustregel: »Mehr und öfter!«

Wer schon einmal eine komplexe und schwierige Aufgabe gemeinsam mit anderen angepackt hat – z. B. das Transportieren eines großen wertvollen Schrankes durch ein enges Altbautreppenhaus – kann sich gut vorstellen, was »häufiges Feedback« heißt: »Langsam! Vorsicht! Jetzt hoch! Ja, ich hab's! Noch ein kleines Stück! Etwas zurück! Ich kann nicht mehr halten! Du musst dich nach rechts drehen! ...«

Je weniger wir uns auf verlässliche Konventionen, Routinen, Erfahrungen und erprobte Verfahrensweisen verlassen können, je häufiger wir auf »Schwarze Schwäne« treffen, wie das in einem einschlägigen Buchtitel heißt (Taleb 2008), umso mehr, häufiger und gezielter müssen wir Feedback geben und nehmen. Wir müssen dabei das Risiko des Kontaktes, das Risiko des Nichtverstandenwerdens auf uns nehmen, um über Feedback-Operationen immer wieder einen neuen »common ground« herzustellen, der uns gemeinsames Wirken ermöglicht. Es geht also in erster Linie gar nicht mehr um irgendwelche Tugenden des Kommunizierens, wie wir sie in entsprechenden Trainingsveranstaltungen einmal gelernt haben, mit deren Popularität das »Feedback« in Mode kam (Bröckling 2008). Es geht vielmehr und ganz handfest darum, in allen möglichen Arbeits- und Lebensbezügen unsere Fähigkeit zur Steuerung gemeinsamer Anstrengungen zu erhalten oder wieder zu gewinnen.

Feedback entgegennehmen und verarbeiten: Lernen jenseits des Wissenserwerbs

Die in der Systemtheorie entwickelten Unterscheidungen der verschiedenen Arten des Lernens haben zum Glück längst ihren Platz in der pädagogischen Praxis gefunden. Batesons »Lernen I, Lernen II und Lernen III« (Bateson 1981) oder die Unterscheidung einschleifigen und zweischleifigen Lernens von Argyris und Schoen (Argyris/Schoen 2008) können mittlerweile als weitgehend rezipiert gelten. Handwerklich interessant werden solche konzeptionellen Entwürfe allerdings im Zusammenhang mit der Frage der Feedback-Verarbeitung. Wer die Art und Weise verändert, wie ein rele-

20 Bedeutung und Wirkung von Schüler-Feedback

vantes Feedback verarbeitet wird, der betreibt quasi automatisch ein Lernen auf höherer Komplexitätsstufe, also ein »Lernen II« im Sinne von Bateson. Und es lassen sich schon aus der Alltagserfahrung diverse Abstufungen der Feedback-Verarbeitung unterscheiden. Feedback kann als Angriff erlebt und mit entsprechenden Reaktionen beantwortet werden. Es kann als Abwertung oder Ermahnung verstanden und entsprechend abgewehrt werden oder als Aufforderung zum methodischen Positionenstreit unter Experten (wie zu Beginn in der Mäusegeschichte). Manche Menschen erleben Feedback als womöglich nützlichen Hinweis für die eigene, sachbezogene Zielverfolgung, wieder andere begrüßen es sogar im Sinne eines wohlgemeinten Lernhinweises zur eigenen Vervollkommenung als Person. Und nur wenige Menschen verstehen es als notwendigen Bestandteil allen gemeinschaftlichen Handelns. Im Ergebnis lassen sich von der Art und Weise der Feedback-Verarbeitung dann auch Rückschlüsse auf den Entwicklungsstand der Person ziehen, wenngleich hier die unterschiedlichen Kontexte sicher eine Rolle spielen (Cook-Greuter 2000). Wenn also jemand aus eigenem Antrieb daran arbeitet, sich andere, differenziertere Formen anzugewöhnen, wie tendenziell mit Feedback umgegangen werden kann, so betreibt derjenige zwangsläufig eine nennenswerte Musterveränderung im Bereich eigener Lerngewohnheiten. Und wenn es gelingt, dergleichen Manöver für Schülerinnen und Schüler in Gang zu setzen, dann entsteht sogar noch ein Lerngewinn jenseits aktueller Steuerungsfragen.