

Rückmeldemoderation ist mehr als Rezeption und Reflexion

Elisabeth Mürwald-Scheifinger¹, Johannes Dammerer, Eva Gloser

Zusammenfassung

Die Möglichkeit der Nutzung von Feedbackinformationen für Qualitätsentwicklung von Unterricht und Schule wird vielfach und intensiv diskutiert. Erfahrungen, wie Feedbacks externer Evaluierungen rezipiert werden und welche Auswirkungen wirklich erwartet werden können, liegen nur wenige vor. Durch datenbasierte Ergebnissrückmeldung wird systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstützt. Rückmeldemoderation versucht das Zyklusmodell nach Helmke & Hosenfeld im Schulalltag zu initiieren. Das Feedback zu durchgeführten Rückmeldemoderationen durch die Schulleitungen ist Ausgangspunkt für die Überlegungen in diesem Beitrag.

Schlüsselwörter:

Rückmeldemoderation
Externe Evaluierung
Umgang mit Daten
Feedbackintervention

1 Rückmeldemoderation ist mehr als Rezeption und Reflexion

Die Rückmeldung extern erhobener Evaluierungsergebnisse durch Bildungsstandardüberprüfungen verfolgt mehrere Ziele, dass ...

- ... Lehrpersonen ihren Unterricht kritisch hinterfragen und damit Unterrichtsentwicklung in Gang setzen;
- ... die Schulleitung mit ihrem Schulteam die Qualität ihrer Schule konstruktiv-kritisch betrachtet;
- ... Stärken als Potenzialquellen für weitere Entwicklungen erfasst werden;
- ... Handlungsfelder entdeckt und bearbeitet werden;
- ... die Ziele des Entwicklungsplans für SQA an erhobenen Daten ausgerichtet sind.

Die Möglichkeit der Nutzung von Feedbackinformationen für Qualitätsentwicklung von Unterricht und Schule wird vielfach und intensiv diskutiert. Erfahrungen, wie Feedbacks externer Evaluierungen rezipiert werden und welche Auswirkungen wirklich erwartet werden können, liegen nur wenige vor.

2 Externe Evaluierung

Durch die Evaluierungsfunktion der Bildungsstandards wird die Möglichkeit geschaffen, standardisierte Tests flächendeckend durchzuführen und sie objektiv nach Kriterien zu bewerten. Die zugrundeliegenden Kriterien sind die in den Standards festgelegten Kompetenzen, die von Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollen. Der eigentliche Zweck dieser Überprüfungen ist Erkenntnisse zu gewinnen, die an den Schulstandorten zur Qualitätsentwicklung von Unterricht bzw. Schule herangezogen werden. Durch die adressatenorientierte unterschiedliche Rückmeldung an Lehrpersonen und Schulleitung sollen die

¹ Alle: Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
Korrespondierende Autorin: elisabeth.muerwald@ph-noe.ac.at

Fähigkeiten von Lehrpersonen im Bereich der Diagnostik und Förderung eine kontinuierliche Entwicklung erfahren. Dadurch wird die Grundlage für kompetenzorientierten Unterricht geschaffen. Ebenso wird durch datenbasierte Ergebnismeldung eine systematische Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstützt (Wiesner et al, 2017). Landwehr unterstützt dieses Ansinnen, indem er betont, dass eine gute Basis für eine zielgerichtete und wirkungsorientierte Entwicklung für Schule und Unterricht durch die aus Evaluationen gewonnenen Daten und Fakten gegeben wird (Landwehr, 2015, S. 157).

Durch die Durchführung und Auswertung der standardisierten BIST-Überprüfungen erhalten Lehr- und Leitungspersonen ein externes Feedback, denn die Ergebnismeldung erfolgt durch außenstehende Personen bzw. Institutionen, wie das BIFIE, die nicht in die direkte Handlung, also den Unterricht, involviert sind. Es handelt sich dabei um eine Feedbackintervention (Ditton/Arnoldt, 2004, S. 116 f.). Entsprechende extern veranlasste Feedbacks, wie im Falle von BIST, spiegeln die Qualität des Unterrichts wider. Folglich ist die Ergebnismeldung der BIST-Überprüfung als Impuls und Hilfestellung für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Schul- und Unterrichtsentwicklung anzunehmen. Diese Ergebnisberichte bilden die empirische Grundlage für gezielte Maßnahmen wie den Entwicklungsplan für SQA. Daher sind sie als wichtige Initiatoren zur Weiterentwicklung und Optimierung des Unterrichts und der Schule zu sehen.

Evaluationsergebnisse führen nicht bindend zu konkreten Maßnahmen und Umsetzungen. Lehrpersonen müssen imstande sein, aus Feedbacks – aufgezeigt durch statistische Darstellungen – Ziele und Maßnahmen abzuleiten. Außerdem ist es notwendig die entsprechende Bereitschaft und Selbstwirksamkeit aufzubringen, um diese Ziele konsequent zu verfolgen – auch wenn sich Schülerinnen und Schüler verändern, d.h. Ziele auf Umsetzung mit neuen Unterrichtsgruppen überprüfen und die Zielerreichung fortsetzen. In einem entsprechenden Umsetzungsprozess wird vor allem auch die Handlungspersistenz von Leitungs- und Lehrpersonen gefordert. Diese Kompetenz lässt die handelnden Personen nicht von der Zielerreichung abweichen, auch wenn Probleme auftauchen. Diese Fähigkeit zeigt sich durch am Weg zum Ziel bleiben, auch wenn konkurrierende Ziele locken oder hemmende externe Einflüsse abgeschirmt werden müssen (Tresch, 2007, S. 32 f.).

Kluger und DeNisi (1996) zeigen in ihrer Feedbackinterventionstheorie, dass externes Feedback verschiedene Folgen hat. Sie stellen fünf Grundannahmen auf:

1. Der Vergleich von erhaltenem Feedback mit gegebenen bzw. gesetzten Zielen oder Standards zieht Handlungsregulation nach sich. Diese sind empirisch unterstützt, allerdings lässt sich kaum vorhersagen, welche Reaktion eintritt. Auf die Diskrepanz, die dabei wahrgenommen wird, wird unterschiedlich reagiert: a) Das Handeln wird verändert, b) der gesetzte Standard bzw. das Ziel wird in Frage gestellt und verworfen, c) der Standard bzw. das Ziel wird so verändert, dass die Diskrepanz möglichst gering wird, d) das Feedback wird nicht angenommen und zurückgewiesen.
2. Ziele sind hierarchisch geordnet. An oberster Stelle stehen Ziele, die das Selbst betreffen, darunter einfache Handlungsziele.
3. Nur die Diskrepanzen, die Aufmerksamkeit nach sich ziehen, initiieren Handlungsregulationen.
4. Der Aufmerksamkeitsfokus liegt meist auf der mittleren Hierarchieebene, also auf der allgemeinen Ebene; die Ebene des Selbst und die Ebene des detaillierten Handelns werden eher ausgeblendet.
5. Feedbackintervention verändert den Fokus der Aufmerksamkeit der Person und beeinflusst dadurch das Handeln

(Kluger/DeNisi, 1996, S. 259).

Die Intensität der Auseinandersetzung von Lehr- und Leitungspersonen mit den Phasen eines Rückmelde- und Qualitätsentwicklungsprozesses hängt davon ab, wie hoch der Nutzen durch die Agierenden angesehen wird. Helmke weist darauf hin, dass flächendeckende Evaluationsstudien nur dann Anregung für Schul- und Unterrichtsprozesse sein können, wenn die jeweiligen Rezipienten/Rezipientinnen einen fassbaren und direkten Nutzen darin erkennen und die damit verbundene Nützlichkeit als zentrales Qualitätskriterium erfasst wird (Helmke, 2004, S. 90 f.).

3 Aspekte und Dimensionen der Kompetenzorientierung

Angelehnt an den Kompetenzbegriff nach Weinert (2001), der den Beschreibungen der Bildungsstandards

zu Grunde liegt, ist das zu erreichende Ziel von Lehrpersonen, dass Schülerinnen und Schüler nachhaltig, effektiv und motiviert ihre vorhandenen Kompetenzen in den richtigen Situationen passend einsetzen bzw. entsprechend variieren.

Unterstützt durch Helmke (2006), Klieme/Rakoczy (2008) sowie Feindt/Meyer (2010) können Aspekte und Dimensionen für Kompetenzorientierung benannt werden.

Verarbeitungstiefe: Lernen soll nicht quasi an der Oberfläche des/der Lernenden bleiben. Durch eine Unterrichtsgestaltung, die bewusst und gezielt herausfordert, wird selbstständiges Lernen und selbstverantwortliches Arbeiten möglich gemacht. Kreatives Denken und Problemlösen, sowie strategisches Finden von Lösungswegen werden gefördert und dadurch komplexes und erweitertes Denken ermöglicht und trainiert.

Anwendungen aus der Lebenswelt: In einem Unterricht, der schülerorientiertes Gestalten zulässt, wird ein vielfältiges Lern- und Aufgabenspektrum angeboten. Die Zuordnung und Wiederfindung der Fachaufgaben in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler stellen ein enorm wichtiges Kriterium für das vielfältige Angebot dar.

Wissensvernetzung: Erkunden, Entdecken, Analysieren, Argumentieren, Hinterfragen wird in variierten und überfachlichen Lernsituationen gefordert und trainiert. So entsteht ein „Kompetent-Sein“, das nicht nur auf ein Fach bezogen ist, sondern sich an der Überfachlichkeit orientiert.

Methodische und didaktische Lernbegleitung: Gelingt das ineinanderpassende Zusammenwirken individueller und personalisierter Lernbegleitung in unterschiedlichen methodischen Ansätzen, so kann eine hohe Schüler- und Kompetenzorientierung im Unterricht wirksam werden.

Selbstreflexionskompetenz: Werden die Teilkomponenten von Selbstreflexion – das Annehmen von Feedback, ein konstruktiv-kritisches Umgehen mit Reflexionsprozessen, das Hinterfragen der eigenen Zielorientierung – immer wieder vorgelebt und angeregt, kann das Zusammenspiel von kognitiven, motivationalen, volitionalen und sozialen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften fördern.

Haltung und Achtsamkeit: Eine nachhaltige Werte- und Beziehungsorientierung, in der Lernen und Feedback als klar nachvollziehbare, voneinander getrennte und förderlich wirkende Momente erlebt werden, stiftet durch respektvolle Kommunikation und sinnstiftende Förderung kompetenzorientierten Unterricht (Wiesner et al, 2017).

Jede Dimension stellt ein Handlungsfeld dar, das sich in einer tiefgehenden Analyse und dem Bewusstmachen des Zusammenspiels der verschiedenen Teile des Rückmeldeberichtes für die offene konstruktiv-kritische, selbstreflexive Lehrperson, die das Feedback nicht nur als Leistungsbericht sieht, sondern den tieferliegenden Nutzen erkennt, deutlich macht.

4 Herausforderung an Rückmeldemoderation (RMM)

Leitungs- und Lehrpersonen müssen im konstruktiven Umgang mit Feedback externer Kompetenzerhebungen qualifiziert werden. Insbesondere wegen der Rückmeldungen von Mittelwerten und Prozentangaben, dem fairen Vergleich und der kriterialen Rückmeldung muss immer wieder betont werden, dass ein Ranking zwischen Schulen, ergo ein reiner Leistungsvergleich den Zielsetzungen der Bildungsstandards widerspricht. Schon zu Beginn der Entwicklungen um Lernstandserhebungen betonen Helmke und Hosenfeld (2003), dass es keine Veröffentlichung und kein Schulranking schulspezifischer Daten geben darf. Als Vergleichsmaßstab, der tatsächlich eine Berechtigung hat, wird der faire Vergleich angegeben.

Der kriteriale Vergleich, angegeben in Kompetenzstufen, bietet einzelnen Lehrpersonen und Fachkollegien die Möglichkeit, die eigene Unterrichtsphilosophie und Unterrichtsgestaltung zu reflektieren, gemeinsam kritisch zu diskutieren und Veränderungen vorzunehmen. Für eine gezielte individuelle Förderung der Lernenden bietet sich während des gesamten Schuljahres – auf den verschiedenen Schulstufen – eine interne Evaluierung durch das Diagnoseinstrument IKM, Informelle Kompetenzmessung, an. Eine Veränderung der Aufgabenkultur – siehe Aspekte und Dimensionen von kompetenzorientiertem Unterricht – muss damit verbunden sein.

Den Erwartungen wie mit der aufwendigen Rückmeldung der BIST-Überprüfungen umgegangen wird, liegt das Zyklenmodell von Helmke und Hosenfeld (2005) zugrunde.

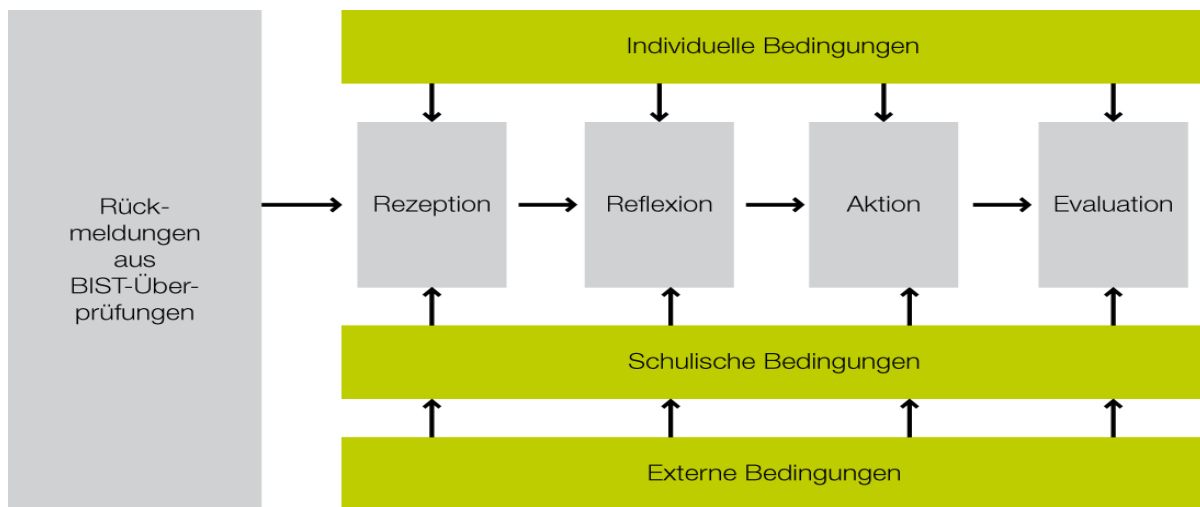


Abbildung 1: Rahmenmodell zur pädagogischen Nutzung der BIST-Überprüfungsrückmeldung nach Hosenfeld/Gross Ophoff 2007, S. 358 in Landwehr 2015, S. 160.

4.1 Überprüfung:

Der Qualitätszyklus an der Schule beginnt mit der Überprüfung im Frühjahr der jeweiligen 4. bzw. 8. Schulstufe.

4.2 Rezeption:

Nach ca. 9 Monaten erfolgt die Rückmeldung der Ergebnisse durch einen sehr aufwendigen und umfassenden Bericht an Schulleitung, Lehrpersonen und Schulaufsicht. Die Ergebnisse werden als Informationen rezipiert. Selbstreflexionsvermögen und konstruktiv-kritischer Umgang mit Feedback wird bei den beteiligten Personen vorausgesetzt.

Hier ist der erste Moment, wo die Schulleitung bzw. Lehrpersonen in ihrer Professionalität gefordert sind. Entspricht das Ergebnis der kriterialen Rückmeldung der Erwartung oder wird diese sogar übertroffen, so wird gelobt und „auf die Schulter geklopft“ und oftmals die „Erkenntnis“ getroffen, dass alles gut gemacht wurde, es daher keinen Handlungsbedarf gibt. Dieses Verhalten drängt sich auch auf, wenn das Ergebnis der Erwartung entspricht. Liegt die Ergebnissrückmeldung des kriterialen Vergleichs unter den Erwartungen, so wird hier leider oftmals der Bericht zwar als Information aufgenommen, aber nicht als Handlungsauftrag wahrgenommen. Begründungen, Erklärungen dafür werden zwar vielleicht gesucht, bleiben meist aber unbehandelt an der Oberfläche, und die Berichte werden als „erledigt“ wieder weggelegt.

Eine auf diesen Fakten aufbauende Auseinandersetzung bzw. die Nutzung dieser Daten durch kritische Reflexion werden vernachlässigt oder nur kaum differenziert abgehandelt, wodurch solche Rückmeldemodelle Gefahr laufen, dass mit der Informationsweitergabe der Daten sowie ihrer Ergebnispräsentation der begonnene Prozess auch schon wieder endet (siehe Stockmann, 2007).

Die Anwendung und Nutzung von überlieferten Ergebnisberichten aus externen Evaluationen für schulentwicklungsbezogene bzw. unterrichtsbezogene Zwecke braucht einen aktiven Prozess, in dem die Daten durch die Leitungs- und Lehrpersonen bzw. durch die Schulteams angeeignet und umgewandelt werden, um daraus Handlungsfelder abzuleiten (Altrichter, 2010, S. 248).

4.3 Reflexion:

Unterschiedliche Beweggründe sind es, die bei der Überwindung dieses kritischen Moments zum Tragen kommen. Im besten Fall ist es eine gute Selbstreflexionskompetenz oder eine gute Ausprägung von Reflexions- und Diskursfähigkeit. Das Ergebnis des eigenen Tuns in der Ausprägung durch andere – in diesem Fall der eigenen Lernenden – rückgemeldet erhalten, Schlüsse daraus ziehen und diese auf den

eigenen (gegebenenfalls auch fremden) Unterricht aufmerksam gleich einem Raster drüberlegen und dadurch aus verschiedenen Perspektiven wahrnehmen, erfordert eine distanzierte, selbstkritische Haltung. Reflexion findet oft im Stillen statt, doch erst die Bereitschaft, die eigenen Erfahrungen mit anderen zu teilen und kritisch-distanziert zur Diskussion zu bringen, macht es möglich, dass alle aus dem eigenen und vom fremden Wissen und Können Nutzen ziehen können (Paseka et al., 2011). Alleine, in der Fachgruppe oder in einer pädagogischen Konferenz werden die Darstellungen analysiert und die statistischen Angaben interpretiert. Neben Reflexionskompetenz und Diskursfähigkeit ist Prozesskompetenz der Lehrenden und der Schulleitung in dieser Phase ebenso notwendig, wie eine gelungene Kommunikationskultur. Unter Prozesskompetenz ist die Fähigkeit beschrieben, die die Komplexität eines Entwicklungsprozesses wahrnimmt und bei der Gestaltung des Weges zum Ziel diesen entsprechend berücksichtigt (Mayershofer/Kempe, 2014).

Die Reflexion und die genaue Analyse von Testergebnissen bilden Impulse und Ausgangspunkte, um sich auf Ursachensuche zu begeben. Lehr- (auch Leitungs-)personen neigen dazu, schlechte Testergebnisse zu externalisieren und gute Ergebnisse zu internalisieren. Diese Tendenzen der Attribuierung ist in der Forschungsliteratur vielfach belegt (siehe Heckhausen, 1989; Weiner, 1984).

Von externaler Attribuierung wird dann gesprochen, wenn Lehr-(Leitungs-)personen die Differenz zwischen ihrem gedachten Erwartungswert und dem tatsächlichen Testergebnis erklären wollen, mit Ursachen, von denen sie meinen, dass sie darauf keinen oder nur einen sehr beschränkten Einfluss haben, wie Klassenzusammensetzung, Ausstattung des Klassenzimmers bzw. der Schule, Migrationshintergrund von Lernenden, Arbeitshaltung der Lernenden, fehlende Kooperationsbereitschaft von Erziehungsberechtigten u.ä. Als interne Attribuierung werden Ursachen empfunden, auf die ein direkter Einfluss ausgeübt wird bzw. werden kann, also die Annahme, dass man selbst dieses Ereignis verursacht hat (Aronson, 2008, S. 501). Im Fall von Rückmeldung durch einen BIST-Ergebnisbericht werden damit didaktische, methodische und pädagogische Fähigkeiten durch die Lehrenden in Zusammenhang gesetzt. Der aktuelle Forschungsstand zeigt, dass die Art der Attribuierung eine nicht zu vernachlässigende Wirkung auf Kompetenzen und ihre Performanz haben kann (siehe Rheinberg/Krug, 1999). Sind starke Emotionen und Defizite im Selbstwert vorhanden, ist die Abweisung und Negierung groß, das externe Feedback auf das eigene Handeln zu übertragen. Dies führt dann vor allem dazu, dass die dadurch zu gewinnenden Informationen nicht oder nur oberflächlich angenommen werden und dadurch auch eine Verarbeitung dieser nicht durchgeführt wird (Schrader/Helmke, 2002, S. 48). Das Finden externer Ursachen hat eine entlastende Wirkung, allerdings erschwert es die folgende konstruktive Auseinandersetzung. Wird keine Verantwortung übernommen für ein Ergebnis, das dem Erwartungswert nicht entspricht, so ist es auch nicht nötig sich mit Veränderungen bzw. Konsequenzen auseinanderzusetzen (siehe Heckhausen, 1989; Musch/Bröder, 1999).

Hier liegt der nächste „Knackpunkt“ für das „Als-erledigt-zu-Betrachten“. Viele Lehr- und Leitungspersonen meinen, indem sie sich mit dem Feedback auseinandergesetzt, analysiert, gegebenenfalls auch Begründungen gefunden haben, sei diese Arbeit erledigt und es könne zum Alltag übergegangen werden. Handlungsfelder werden als solche aus der Analyse der Rückmeldungen kaum erkannt.

So wie unsere Lernenden Unterricht und Klassengefüge brauchen, die Fehler zulassen, Fehler als Lernquelle positiv konnotieren, wo Mut zum Sich-Irren entwickelt werden kann, brauchen Lehrende Bedingungen, die die Bedeutung der Peer- und der Selbstbewertung für einen entsprechenden Feedbackprozess fördern.

4.4 Aktion:

Aufgrund des Feedbacks und der daraus gewonnenen Erkenntnisse werden unter Berücksichtigung der individuellen und schulischen standortspezifischen Bedingungen Maßnahmen und Schwerpunkte in der Schul- und Unterrichtsentwicklung entwickelt und umgesetzt. Kooperationskultur, Bereitschaft am gemeinsamen Arbeiten, um Stärken zu Potenzialquellen zu entwickeln und Defizite zu mindern bzw. zu kompensieren, Kollegialität und Professionsbewusstsein sind die Domänen, die zum Gelingen dieser Phase wichtig und notwendig sind. Im Entwicklungsplan, der für SQA verbindlich ist, werden die Handlungsfelder mit den überlegten, geplanten Maßnahmen mit Zielbestimmung, Indikatorenennung und Laufzeit festgelegt.

Selbst wenn diese Schritte vollzogen werden, heißt es die nächste Hürde überwinden und diese Maßnahmen auch (langfristig) durchzuführen. Den Entwicklungsplan immer wieder zu hinterfragen, mit neuen Daten zu untermauern und gegebenenfalls zu ändern.

4.5 Evaluation:

Die Maßnahmen, die eingeleitet und umgesetzt wurden, bedürfen einer neuerlichen Evaluierung, d.h. im Idealfall beginnt der Prozess nun wieder in einer Art Aktionsspirale. Schulen, die an einer Qualitätsentwicklung ihres Standortes interessiert sind, sind nach Senge lernende Organisationen, die sich ständig weiterentwickeln, selbstständig ihren Horizont erweitern, an ihrer Personal Mastery arbeiten, an der gemeinsamen Vision und der Ausrichtungsfähigkeit des Teams justieren und entsprechende Aktivitäten setzen. Senge bezeichnet solche Institutionen als Organisationen, in der die Akteure/Akteurinnen kontinuierlich Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln, um ihre gemeinsam entwickelten Ziele zu verwirklichen, wo innovative Denkmöglichkeiten gefördert werden und Menschen lernen, miteinander zu arbeiten und zu leben (siehe Senge, 1996).

Durch die Moderation einer Rückmeldemoderatorin oder eines -moderators (im weiteren RMM genannt) werden die ersten beiden Punkte des Qualitätszyklusses – Rezeption und Reflexion – angeregt und die ersten „Hürden“ entschärft. Danach allerdings liegt es bei jedem Teammitglied und bei der Schulleitung, wie und wie weit diese Aktionsspirale weitergedreht wird. Bildungsstandards wollen mit der Ergebnisrückmeldung einen Beitrag zur Unterrichtsentwicklung und Qualitätssicherung leisten. Daher müssen die Ergebnisse an den Schulen so weiterverarbeitet werden, dass sie als zielorientierter Impuls aufgenommen und erfasst werden. Dabei steht die Schulleitung als wichtiger Indikator im Fokus dieses Geschehens.

5 Erkenntnisse aus der Befragung

94 Schulleitungen haben das Serviceangebot der PH NÖ einer Rückmeldemoderation für den Ergebnisbericht der Überprüfung der Bildungsstandards in Deutsch 8. Schulstufe im Sommersemester 2017 in Anspruch genommen (36 weibliche und 58 männliche). An 85 Schulstandorten wurde ein Gespräch mit der Schulleitung sowie eine Fachkonferenz oder pädagogische Konferenz mit der Rückmeldemoderation verknüpft. An den drei AHS-Standorten, die eine Rückmeldemoderation angefordert haben, wurde ebenso die BIST-Moderation in Form eines Schulleitungsgespräches und einer Fachkonferenz durchgeführt. Nur 9 % der Rückmeldemoderationen waren reine Gespräche zwischen Schulleitung und Rückmeldemoderatorin bzw. -moderator.

Allen Schulleiterinnen und Schulleitern wurde ein Fragebogen auf Lime Survey übermittelt. 58 Schulleitungen haben begonnen den Fragebogen zu bearbeiten, 54 haben diesen vollständig ausgefüllt, dies entspricht einer Rücklaufquote von 57 %. Diese auf den ersten Blick nicht besonders hohe Rücklaufquote lässt sich zum einen damit begründen, dass die Beantwortung des Fragebogens nicht anonym war. Eine Schulleitung blieb anonym, von drei Schulleitungen wurden nur Teile des Fragebogens ausgefüllt, dennoch blieben die Angaben dieser vier Schulen in der Auswertung. Der zweite Grund für die niedrige Rückmeldung liegt eventuell darin, dass der Fragebogen bewusst offen gestaltet wurde und eigene Antworten formuliert werden mussten.

96 % der gewerteten Schulleitungen geben der Rückmeldemoderation eine Notenbewertung zwischen 1 und 3, wovon 87 % angeben, dass die Rückmeldemoderation zu ihrer sehr großen Zufriedenheit ausgefallen ist. 4 Schulleitungen (7 %) geben dazu keine Angabe, niemand bewertet die Rückmeldemoderation mit genügend oder nicht genügend.

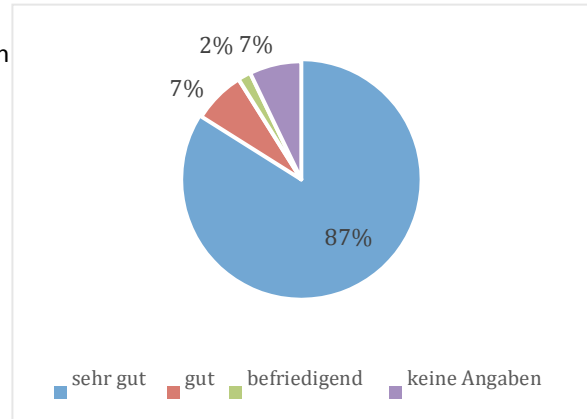


Abbildung 2: Bewertung der Rückmeldemoderation in Noten.

Die folgenden Kategorien wurden durch induktive Kategorienbildung aus dem vorliegenden Antwortmaterial erstellt und sind nur für die befragte Gruppe repräsentativ.

5.1 Organisation

Generell wurde die Organisation durch die PH NÖ als ausgezeichnet, unkompliziert und einfach beschrieben. Drei Schulleitungen gaben dazu keinen Kommentar ab.

5.2 Durchführung am Standort

Es gab einige wenige „Vier-Augen-Gespräche“ (Schulleitung mit RMM) und viele Fachkonferenzen bzw. Gruppengespräche. Diese Besprechungen wurden in unterschiedlichen Zusammensetzungen durchgeführt, wie alle Deutschlehrerinnen und -lehrer der Schule, oder Schulleitung mit Fachkoordinatorin bzw. -koordinator und durch BIST-Überprüfung „betroffene“ Lehrerinnen und Lehrer. Auch als Konferenz für das gesamte Lehrerteam wurden Rückmeldemoderationen durchgeführt.

Fachkonferenzen und Besprechungen mit größeren Gruppen wurden hauptsächlich für den Nachmittag, Kleingruppen und Einzelgespräche am Vormittag angesetzt.

Die Dauer der Rückmeldemoderation, also des Gesprächs bzw. der Konferenz an den Schulen, betrug zwischen einer Stunde bis zu zwei Stunden.

5.3 Thematisierung von Stärken und Schwächen

Zwei Schulleitungen haben dazu keine Anmerkungen gemacht, alle anderen haben bestätigt, dass Stärken und Schwächen aufgezeigt bzw. erkannt wurden. Eine Schulleitung gab an, dass keine Besprechung, kein Hervorheben von Stärken und Schwächen erfolgt ist. Alle anderen kommentierten eine klare Bestätigung, dass Stärken gelobt und dennoch auch Schwächen herausgefiltert wurden. Ein tiefes Eindringen in die Thematik wurde in einigen Kommentaren explizit angeführt.

Dass in manchen Bereichen Entwicklungspotenziale vorhanden sind und diese aufgezeigt wurden, wurde in fünf Feedbacks angemerkt. Neue Gesichtspunkte erkannt bzw. neue Erkenntnisse durch die RMM gewonnen zu haben, wurde von vier Schulleitungen erwähnt. Diese Kommentare bestätigen, dass ein Blick von außen, also durch eine Person, die nicht im standortspezifischen Geschehen involviert ist, Momente entdecken kann, die durch die subjektive Beeinflussung nicht gesehen oder als Potenziale oder Notwendigkeiten erkannt werden.

5.4 Kritisches Ansprechen von Handlungsfeldern

In 80 % der Feedbacks ist zu lesen bzw. können die Angaben so interpretiert werden, dass Handlungsfelder angesprochen und aufgezeigt wurden.

13 % der Schulleitungen vermerkten, dass keine Handlungsfelder aufgezeigt wurden, weil keine

vorhanden sind, bzw. es nicht notwendig war, da die Ergebnisse so gut ausgefallen sind. Eine Schulleitung gab an, nicht zu wissen, was unter Handlungsfeldern hier gemeint sein soll. In einem Kommentar war zu lesen, dass das Herausfiltern von Handlungsfeldern „für die Lehrkräfte zu intensiv“ war, dass sie „frustriert“ waren. Auch wenn es nur in einem Feedback so deutlich genannt wird, weist diese Anmerkung daraufhin, dass die Reflexionsfähigkeit von Lehr- und Leitungspersonen sowie ihr konstruktives Annehmen von Ergebnissen, die nicht ihren Erwartungen entsprechen, nicht entsprechend ausgebildet sind. Dadurch werden sie auch in ihrer konstruktiv-kritischen und selbstreflektierenden Diskursfähigkeit beeinträchtigt. Diesem Handlungsbedarf sollte in Erstausbildung und Weiter- zw. Fortbildung von Lehrpersonen, wie auch in Seminaren für Leitungspersonen, Rechnung getragen werden. Inhalte wie Selbstreflexion, Reflexionsfähigkeit, Umgang mit Feedback, Annehmen konstruktiv-kritischer Anmerkungen und Diskurskompetenz müssen in den entsprechenden Curricula auftauchen und am besten an aktuellen Themen bzw. Rückmeldungen trainiert werden.

Dass Maßnahmen gesetzt wurden, aber deren Wirksamkeit (noch) nicht eingetreten ist, zeigt folgender Kommentar: „Natürlich wurde die fehlende Lesekompetenz angesprochen, allerdings haben wir im SQA-EP dafür schon vor 3 Jahren Fördermaßnahmen gesetzt, die hoffentlich bald wirksam werden.“ Diese Aussage wirft verschiedene Fragestellungen auf: Welche Maßnahmen wurden gesetzt? Wie wird deren Wirksamkeit überprüft? Werden die Maßnahmen konsequent und kumulierend durchgeführt? Sind es die passenden Maßnahmen, haben sie die entsprechende Passung für die Bedürfnisse dieser Probanden/Probandinnen? In diesem Zusammenhang sei auch ein Feedback bei einer der Reflexionstreffen der RMM angeführt, die das Problem der pädagogischen, didaktischen Diagnosekompetenz von Lehrpersonen aufwirft. Bei einer Fachkonferenz im Zuge der Rückmeldemoderation meint eine Lehrperson, dass das Deutsch-Team noch beim Lesen (!) des Rückmeldeberichtes ohnehin gleich um eine SCHÜLF zum Thema „Rechtschreibung richtig trainieren“ angesucht hat. Beim genauen Blick in den Rückmeldebericht zeigte sich, dass die erbrachten Leistungen der Schülerinnen und Schüler über dem Erwartungsbereich und über dem Österreich-Durchschnitt liegen, während andere Teilkompetenzen wie Sprachbewusstsein und Zuhören weit unter dem Erwartungsbereich und dem Österreich-Durchschnitt liegen. Dieses Beispiel bestätigt Beobachtungen, dass Lehrpersonen oftmals Fort- oder Weiterbildung in den Bereichen besuchen, in denen sie ohnehin eine hohe Kompetenz haben, während Fortbildungen in ihren individuellen, subjektiven Handlungsfeldern kaum absolviert werden. Es wäre in diesem Zusammenhang zu überlegen, ob Lehrpersonen aus Schulen, die in einer Teilkompetenz Handlungsbedarf haben, zu den entsprechenden Fortbildungen nachdrücklich gebeten werden sollten.

Eine andere Schulleitung berichtet, dass nach der Auseinandersetzung mit dem Rückmeldebericht der BIST-Mathematik-Überprüfung (Frühjahr 2013) die Schule im Entwicklungsplan für SQA „gemeinsam lesen“ als qualitative Maßnahme zur Verbesserung der Deutsch- und Lesekompetenz festgesetzt hat. Es wurde detailliert festgehalten, wann und wie vor allem Leseübungen in allen Fächern und allen Schulstufen eingesetzt werden. In der Fachkonferenz zum Ergebnisbericht zur BIST-Deutsch-Überprüfung wurde das sehr gute Ergebnis als Erfolg der gesamten Schule definiert und auch entsprechend weitervermittelt. Hier werden mehrere Ebenen eines gelungenen Qualitätszirkels nach Helmke und Hosenfeld deutlich: Die Rezeption des M8-Ergebnisses mit dem Rezensionsergebnis, dass Entwicklungspotenzial im Lesen gegeben ist. Die Maßnahmen, die sich in der Aktion zeigen, sind konsequentes Lesen in allen Fächern. Bei der nächsten Evaluierung, BIST-Deutsch-Überprüfung, zeigt der Rückmeldebericht eine besonders hohe Lesekompetenz der Probanden/Probandinnen dieser Schule. Die andere Ebene ist die soziale Ebene: Diese Ergebnissteigerung ist die Leistung der gesamten Schule. Lehr- und Leitungspersonen brauchen auch auf der sozialen Ebene Anerkennung und Wertschätzung. Eine Entdeckung und intensive Auseinandersetzung mit sogenannten „good-practice-Beispielen“ gelungener Unterrichts- und Schulentwicklung sind notwendig.

5.5 Bewertung der Rückmeldemoderatorinnen und -moderatoren

Einige Schulleitungen fühlten sich angeregt auch die RMM zu beschreiben und verwendeten dazu folgende Bewertungen: strukturiert, wertfrei, gut durchdacht, exakt vorbereitet, klar, anschaulich, professionell, kurz und prägnant, zielgerichtet. Dies deutet daraufhin, dass diese RMM sich mit ihrer Aufgabe identifizieren, sich konkret und korrekt vorbereiten und sich im kommunikativen Bereich

gewandt bewegen können. Anmerkungen wie „konnte alle Fragen beantwortet“ weisen auf die Professionalität der RMM hin. Die Flexibilität in der Organisation und auch in der Durchführung wurde des Öfteren als äußerst positiv vermerkt.

Diese Zuschreibungen bestätigen die RM-Organisation der PH NÖ, dass der wiederholte Einsatz der RMM eine wachsende Professionalität und eine hohe Flexibilität zur Folge haben. Alle RMM, die bei dieser Evaluierung gemeint sind, waren bei allen Fach-Rückmeldungen im Einsatz. Die hohe Zufriedenheit unterstreicht die Notwendigkeit und den Effekt fortlaufender Weiterbildung der RMM und der regelmäßig stattfindenden Reflexionstreffen.

Nicht den Erwartungen entsprechende Feedbacks werden weiterbearbeitet. So wird mit der Rückmeldemoderatorin, die laut Angabe der Schulleitung keine Stärken und Schwächen orten konnte, ein Gespräch darüber geführt, worin die Schwierigkeit lag bzw. was der Grund dafür war.

5.6 Erwartungen an die Rückmeldemoderation

Ebenso wie bei den vorangegangenen Reflexionsgesprächen nach den Rückmeldemoderationen der davor stattgefundenen BIST-Ergebnisrückmeldungen wurden ähnliche Wünsche an die RMM gestellt, wie: fachliche und didaktische Empfehlungen zur Weiterentwicklung, standortbezogene Hilfestellung in der Aufarbeitung der Handlungsfelder, konkrete Vorschläge zur Verbesserung in Defizitbereichen sowie zur Absicherung der Stärken. Dies zeigt deutlich, dass die Schulteams Unterstützung in Schul- und Unterrichtsentwicklung benötigen. Die RMM werden vor ihren Einsätzen immer auch auf die fachlichen Spezialitäten und Besonderheiten geschult, bekommen unterstützendes Material und entsprechende Übersicht der Lehrveranstaltungen zu diesem Themenbereich in der Fortbildung. In einem eigenen Modul wurde auf diese Fragestellungen besonders eingegangen und durch potenzial- und lösungsfokussiertes Gesprächstraining wurden die RMM auf diese Situationen vorbereitet.

6 Resumee

Das Service der Rückmeldemoderation ist eine Hilfestellung und Unterstützung, die sich Schulteams wünschen. Die besondere standortbezogene Analyse und Reflexion unterstützt eine nutzbringende und folgentragende Feedbackintervention. Zitate wie solche: „Wir haben als Schule die Erkenntnis gewonnen, dass BIST ein sehr gutes Instrument ist mit unglaublich viel Rückmeldepotenzial, das anzeigt, wo man in der Schule ansetzen kann.“ bestätigen dieses Serviceangebot.

Dennoch ist kritisch anzumerken, dass noch zu wenig Verbindlichkeit in die Feedbackaufarbeitung gelegt wird. Dies wäre eine besonders sensible Aufgabe für die Schulaufsicht, die in den Zielvereinbarungsgesprächen darauf mehr Gewicht legen könnte. Die konkrete Einarbeitung in den Entwicklungsplan und in die Maßnahmen bez. SQA wird an wenigen Standorten wirklich durchgeführt.

Immer wieder wird der von den Schulleitungen und den Lehrpersonen empfundene späte Rückmeldetermin als negativer Kritikpunkt erwähnt.

Die Wahrung der Anonymität wird sehr befürwortet und der faire Vergleich wird als äußerst wichtiger „Orientierungspunkt“ angesehen. Dennoch ist der Wunsch da, dass konkrete Ergebnisse und Handlungsreaktionen auf verschiedene Diskrepanzen mit Schulen z.B. aus dem gleichen Ort ausgetauscht und besprochen werden sollten. Ein derartiges Offenlegen wäre eigentlich sehr wünschenswert, es setzt aber eine hohe Reflexions- und Diskursfähigkeit von Lehrenden voraus.

So wie Lehrende versuchen, dass sich Schülerinnen und Schüler weiterentwickeln und verbessern, muss es auch Aufgabe von Schulaufsicht und Schulleitung sein, Unterstützungsmaßnahmen für das jeweilige Schulteam zur Weiterentwicklung anzubieten, das Auseinandersetzen mit kritischen Inhalten zu fordern und gemeinsam mit dem Team einen Entwicklungsprozess in Gang zu bringen bzw. am Laufen zu halten. Die Rückmeldemoderation ist dabei ein wichtiger Baustein, dessen Potenzial noch intensiver ausgeschöpft werden kann.

Literatur

- Altrichter, H. (2010). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter, K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 219-256). Wiesbaden: VS.
- Aronson, E. /Wilson, T. D. /Akert, R. M. (2008⁶). *Sozialpsychologie*. München: Pearson Studium.
- Ditton, H./Arnoldt, B. (2004). Schülerbefragungen zum Fachunterricht – Feedback an Lehrkräfte. In F.-W. Schrader (Hrsg.), *Ergebnisrückmeldung und Rezeption* (S. 115-139). Landau: Empirische Pädagogik.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Helmke, A. (2004). Von der Evaluation zur Innovation: Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschule. *Seminar: Lehrerbildung und Schule*, 2, 90-112.
- Helmke, A./Hosenfeld, I. (2005). Standardbezogene Unterrichtsevaluation. In G. Brägger, B. Bucher, N. Landwehr (Hrsg.), *Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation* (S. 127-152). Bern: h.e.p.
- 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.
- Landwehr, N. (2015). Von Evaluationsdaten zur Unterrichtsentwicklung. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 157-181). Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayershofer, D./Kempe, S. (2014). Prozesskompetenz erwerben. Online verfügbar unter <http://www.consensa.com/mem/uploads/pdf/prozess.pdf>, abgerufen am 1.11.2017.
- Musch, J./Bröder, A. (1999). Ergebnisabhängig asymmetrisches Attributionsverhalten. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30, 246-254.
- Paseka, A./Schratz, M./Schrittesser, I. (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. In A. Paseka, M. Schratz, I. Schrittesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: querdenken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrberuf* (S. 8-45). Wien: facultas wuv.
- Rheinberg, F./Krug, S. (1999). *Motivationsförderung im Schulalltag*. Bern: Hogrefe.
- Salzmann, P. (2015). *Lernen durch kollegiales Feedback. Die Sicht von Lehrpersonen und Schulleitungen in der Berufsbildung*. Münster: Waxmann.
- Schrader, F.-W. /Helmke, A. (2002). Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 45-58). Weinheim, Basel: Beltz.
- Senge, P. (1996). *Die Fünfte Disziplin*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Stockmann, R. (Hrsg.). (2007). *Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung*. Münster: Waxmann.
- Tresch, S. (2007). Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnisrückmeldung zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Bern: h.e.p.
- Weiner, B. (1984). *Motivationspsychologie*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17-31). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wiesner, C./Schreiner, C./Breit, S./Pacher, K. (2017). *Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht*. Online verfügbar unter <https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht>, geprüft am 1.11.2017.